

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Hege Kristin Gynnild

Kandidatnr.: 2

---

## «Ikke gi meg opp!»

En kvalitativ studie om lærerens betydning for gutter i ungdomsskolen som bruker narkotiske rusmidler

---

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 69

## **Forord**

Det er med stolthet og glede at jeg nå kan erklære denne masteroppgaven for ferdig. Lite visste jeg at slutfasen av skrivingen skulle foregå mens landet var i en unntakstilstand. Mange har vist nysgjerrighet og interesse for prosjektet underveis, men noen har også gitt uttrykk for at temaet er kontroversielt.

Uten mine informanter, som kontaktet meg og delte av sine erfaringer og tid, både før og etter intervjuet, hadde det ikke blitt noen oppgave. Dere så viktigheten av prosjektet, og ønsket at denne skulle bidra til endring i skolen. Tusen takk til alle tre.

Jeg vil takke min veileder Tove Anita Fiskum ved Nord universitet for god oppfølging hele dette studieåret. Hun har svart på e-poster både tidlig og sent, samt gitt konstruktive tilbakemeldinger.

Min samboer Odd Peder fortjener også en stor takk for støtten og tålmodighet underveis.

Jeg håper og tror at denne oppgaven vil være til nytte for andre, og at den særlig kan være til hjelp for ansatte i ungdomsskolen og videregående opplæring.

Hege Kristin Gynnild, 15.05.2020

## Sammendrag

Tema for studien er gutter i ungdomsskolen som bruker narkotiske rusmidler. Formålet har vært å skape innsikt i lærernes betydning for denne elevgruppen. Antallet unge som prøver narkotika ser ut til å øke, og bekymring fremmes for stadig yngre barn. Med utgangspunkt i dette er det nødvendig å søke svar på hvordan skolen kan ivareta og tilrettelegge for elever som har utfordring med rus.

Problemstillingen er: *Hvordan opplevde gutter som brukte narkotiske rusmidler i ungdomsskolen tilretteleggingen, ivaretagelsen og møtet med læreren?*

Studiens funn er innhentet gjennom kvalitative intervjuer med tre menn i alderen 18-25 år fra Trøndelag, som selv brukte narkotiske rusmidler på ungdomsskolen.

Masteroppgavens tittel: «Ikke gi meg opp!» gir uttrykk for informantenes samlede opplevelse av frykten for at læreren skulle miste troen på dem. Funn i oppgaven viser at læreren har vært viktig for elevene på ulike vis, til tross for at elevene sannsynligvis har signalisert det motsatte. Elevene har i søk om anerkjennelse utagert, og provosert for å få respons fra læreren. Videre ønsker elevene å snakke om narkotika med en lærer som evner å se saken fra flere sider. Læreren må sørge for at elevene får tilretteleggingen de har behov for, uavhengig av eventuelle vedtak om spesialundervisning. Elevene ønsker å mestre skolearbeid og fag. Når elevene ikke mestrer, gir det utslag i ugagn og rampestreker. Elevene ønsker at læreren skal forstå at disse handlingene representerer et rop om hjelp. Læreren må ta initiativ til samtale, selv om eleven ikke gir uttrykk for dette. Det siste de ønsker er å bli gitt opp.

## **Abstract**

This thesis deals with boys in year 8-10 (13-16 years old) that use narcotic drugs. The purpose has been to create insight in the teachers' importance to this group. The number of youths using drugs seem to increase, and there are concern regarding younger children. Having this in mind, it is necessary to search for answers on how the school can look after and adapt the education for pupils involved in narcotic drugs.

The research statement for this thesis is: *How did boys who used narcotic drugs in year 8-10 experience the adapted education, safeguarding and encounter with the teacher?*

The results are gathered through qualitative interviews with three men in the age of 18-25 years from Trøndelag (a county in Norway), who used narcotic drugs in year 8-10.

The title of this thesis is: "Don't give up on me!" which expresses the participants' gathered experience of the fear that their teacher would stop believing in them. Results from the study suggests that the teacher has been important to the pupils in different ways, despite of what has been signalized by the pupils. The pupils have in the search for recognition acted out to achieve response from their teacher. The pupils want to talk about narcotic drugs with a teacher that is capable of seeing the issue from multiple perspectives. The teacher must ensure that the pupils get the adaptation they need, regardless of special education. When the pupils don't feel a sense of mastery at school, they engage in mischief. These actions are a cry for help. The teacher must take initiative to talk with the pupil. Their biggest fear is to be given up on.

Forord.....	
Sammendrag.....	
Abstract.....	
Innhold .....	
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Problemstilling.....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Avgrensninger.....</b>	<b>2</b>
<b>1.4 Formål .....</b>	<b>3</b>
<b>1.5 Pilot.....</b>	<b>3</b>
<b>2.0 Teoretisk grunnlag .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Pedagogisk grunnsyn .....</b>	<b>4</b>
<b>2.2 Anerkjennelse .....</b>	<b>4</b>
<i>2.2.1 Honneths anerkjennelsesteori .....</i>	<i>5</i>
<b>2.3. High sensation seekers .....</b>	<b>6</b>
<i>2.3.1 Spenningssøkere i skolen.....</i>	<i>6</i>
<i>2.3.2 Opplevd risiko og fordeler .....</i>	<i>7</i>
<b>2.4 Confirmation bias.....</b>	<b>8</b>
<b>2.5 Vygotsky .....</b>	<b>9</b>
<b>2.6 Modellæring .....</b>	<b>9</b>
<b>2.7 Selvpåfatning .....</b>	<b>10</b>
<b>2.8 Aktuelt lovverk .....</b>	<b>11</b>
2.8.1 Formålet med opplæringa.....	11
2.8.2 Lov om tilpassa opplæring .....	11
2.8.3 Rett til spesialundervisning .....	12
2.8.4 Opplysningsplikt .....	12
<b>2.9 Relevant forskning .....</b>	<b>12</b>
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>13</b>

<b>3.1 Vitenskapsteori.....</b>	<b>13</b>
3.1.1 Ontologi og epistemologi .....	13
3.1.2 Hermeneutikk og fenomenologi.....	14
3.1.3. Mitt ståsted.....	15
<b>3.2 Valg av metode.....</b>	<b>15</b>
3.2.1 Forskningsdesign .....	16
3.2.2 Det kvalitative intervjuet .....	16
3.2.3 Rammer og begrensninger .....	17
<b>3.2.4 Semistrukturert intervjuguide .....</b>	<b>18</b>
3.2.5 Utvalg.....	19
3.2.6 Forforståelse.....	20
3.2.7 Gjennomføring av intervjuene .....	21
<b>3.3 Kvalitet i studiet/styrker og svakheter .....</b>	<b>22</b>
3.3.1 Reliabilitet .....	22
3.3.2 Validitet.....	23
3.3.3 Generaliserbarhet .....	24
<b>3.4 Etske betraktninger .....</b>	<b>24</b>
<b>3.5 Databehandling og analyse.....</b>	<b>26</b>
3.5.1 Transkribering av intervjuene.....	26
3.5.2 Koding og kategorisering av datamaterialet .....	27
3.5.3 Memoer.....	29
<b>4.0 Resultater.....</b>	<b>29</b>
<b>4.1. Lærerprofesjonalitet .....</b>	<b>29</b>
4.1.1 Læreren må tåle elevene .....	30
4.1.2 Saklige holdninger til narkotika.....	30
4.1.3 Lærere vet ikke om narkotikabruk.....	31
4.1.2 Ikke gi opp eleven.....	32
4.1.3 Ta tak i utenforskap.....	32
<b>4.2 Tilpasset opplæring .....</b>	<b>33</b>
4.2.1 Spenningssøking .....	33
4.2.2 Opplæringen må føles meningsfull.....	34
4.2.3 Mangel på mestring.....	35
4.2.4 Grunnlaget må legges tidlig.....	35
<b>4.3 Lærer-elev relasjon .....</b>	<b>36</b>

4.3.1 Elevene ønsker omsorg.....	36
4.3.2 Møt elevene der de er.....	37
4.3.3 Ta initiativ til samtalen .....	37
<b>5.0 Diskusjon .....</b>	<b>38</b>
<b>5.1 Sammenfatning av hovedfunn.....</b>	<b>39</b>
5.1.1 Lærerprofesjonalitet.....	39
5.1.2 Tilpasset opplæring.....	43
5.1.3 Lærer-elev relasjon .....	45
<b>5.2 Avsluttende betraktninger.....</b>	<b>47</b>
<b>5.3 Metodediskusjon.....</b>	<b>48</b>
<b>5.4 Forslag til videre forskning .....</b>	<b>49</b>
<b>6.0 Litteraturliste.....</b>	<b>51</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>55</b>
Vedlegg 1: Pilot.....	55
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	55
Vedlegg 3: Utlysningstekst.....	56
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD .....	57
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring.....	59
Vedlegg 6: Kjernekodeing .....	62

## **1.0 Innledning**

Tema for denne studien er gutter som bruker narkotiske rusmidler i ungdomsskolen. Først redegjøres det for bakgrunn, problemavstilling og avgrensninger. Deretter følger formål og pilot som ligger til grunnlag for studien.

### **1.1 Bakgrunn**

Den overordnede delen av læreplanen om undervisning og tilpasset opplæring, sier at skolen har plikt til å tilrettelegge for læring for alle elever.

Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020).

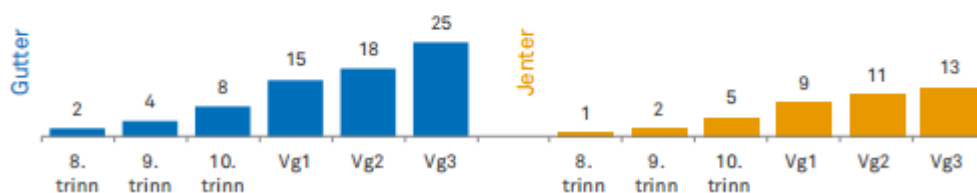
Denne plikten har sitt grunnlag i lovverket. Opplæringslovens § 1-3 om tilpassa opplæring, stadfester at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven. Når tilpassa opplæring ikke blir tilstrekkelig og gir et tilfredsstillende nok utbytte, har eleven etter § 5-1 rett til spesialundervisning. Det blir særlig fremhevet at opplæringen skal vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Retten til spesialundervisning utløses av vedtak etter sakkyndig vurdering, jmf. §5-3 (Opplæringslova, 1998).

I rapporten «Er det grunn til bekymring for ungdomsmiljøet i Stjørdal?» (2019) uttrykkes det bekymring for at barn og unge helt ned i 12-årsalderen ruser seg, og at de er mer ukritiske i bruken av narkotika enn tidligere. Ungdommene som har blitt intervjuet forteller om mye fravær, og etter hvert frafall fra skolen. I hovedsak gjelder dette gutter som tidlig opplever mangel på mestring i skolen (Stjørdal kommune, 2019, s.24). Det er ingen grunn til å tro at denne situasjonen bare gjelder Stjørdal.

Ungdata-undersøkelsen i 2019 viser at utviklingen av bruk av hasj blant tenåringer har økt de siste ti årene. 4% av elever i ungdomsskolen oppgir å ha brukt hasj minst 1 gang det siste året (Bakken, 2019, s.104).



## Prosentandel som har brukt hasj eller marihuana siste år – etter kjønn og klasstrinn



Figur 1.1 Prosentandel som har brukt hasj eller marihuana siste år – etter kjønn og klasstrinn

Tabellen viser at gutter i større grad enn jenter er tilbøyelig til å prøve det, samt at prosentandelen som bruker hasj stiger for hvert klasstrinn (Bakken, 2019, s.105).

Det er ikke grunnlag for å tro at alle elever som bruker narkotiske rusmidler har samme evner og forutsetninger. Noen av elevene som bruker narkotiske rusmidler vil ha behov for spesialundervisning, andre burde kanskje ha det, og noen kan greie seg med tilrettelegging av den ordinære opplæringen. Antallet unge som prøver narkotika ser ut til å øke, og bekymring fremmes for stadig yngre barn. Med utgangspunkt i dette er det nødvendig å søke svar på hvordan skolen kan ivareta elever som har utfordring med rus.

### 1.2. Problemstilling

Problemstillingen denne oppgaven forsøker å svare er; *Hvordan opplevde gutter som brukte narkotiske rusmidler i ungdomsskolen tilretteleggingen, ivaretagelsen og møtet med læreren?*

### 1.3 Avgrensninger

Fokuset på opplevelse er sentralt i problemstillingen, og vil bli senere omtalt i kapittel 3.1.2. om fenomenologi. Møtet mellom eleven og læreren handler om anerkjennelsen eleven fikk, eller ikke fikk, på tross av sin situasjon. Under dette går også om eleven følte at han fikk forståelse for sin situasjon. Opplevdes det som tydelig at skolen ønsket å hjelpe, og verdsatte eleven som han var? Møtet, og relasjonen mellom lærer og elev vil være særlig viktig for en elev i en sårbar situasjon. Ivaretagelse av eleven, handler om hvilke tiltak som faktisk ble gjort. Ble det samarbeidet med eleven, og ble eventuelle bekymringer fulgt opp eller feiet under teppet? Ble elevens behov tilfredsstilt? Følte eleven seg ivaretatt? Tilrettelagt, eller tilpasset opplæring handler om å gjøre skolehverdagen overkommelig for en elev som sliter.

Hvordan, eller ble opplæringen tilpasset for eleven i praksis? Var det behov for tilpasning? Ble opplæringen tilpasset etter elevens eller lærerens behov? Ga disse tilretteleggingene en effekt for eleven?

På ingen måte handler oppgaven om å tilrettelegge for elevenes rusmiddelbruk. Dette er noe som kan mistolkes fra problemstillingen. Meningen er å tilrettelegge best mulig, til tross for elevens rusmiddelbruk. Oppgaven har heller ingen forslag til hvordan denne elevgruppen kan slutte med bruk av rus, da dette ligger utenfor læreres arbeidsområde. Begrepet narkotiske rusmidler er valgt for å avgrense, da jeg har valgt vekk rusmidlene alkohol og tobakk. Det har blitt gjort fordi rusbegrepet ville blitt for omfattende. I tillegg er dette regnet som lovlige rusmidler i Norge, selv om det har aldersgrense på 18 år. En annen viktig avgrensning er å fokusere på elever i ungdomsskolen, fremfor ungdom generelt. Jeg har også valgt å spisse oppgaven mot gutter, av hensyn til oppgavens omfang og egen interesse.

#### **1.4 Formål**

Jeg har i liten grad funnet forskning som kan svare på min problemstilling. Jeg ønsker derfor å frembringe kunnskap om lærerens betydning for gutter i ungdomsskolen. Dette kan bidra til ny innsikt som forhåpentligvis kan være til hjelp, både for elever og ansatte i skolen. Min arbeidsplass er ved en videregående skole, og flere av mine kolleger har uttrykt at de gjerne skulle hatt mer verktøy for å håndtere utfordringer med den aktuelle elevgruppen. Det kommer nye kull fra forskjellige ungdomsskoler hver høst, og de ønsker mer kompetanse for å kunne møte elever på best mulig vis. Med sikkerhet kan jeg derfor si at dette er et område som har behov for oppdatert kunnskap. Formålet er å bidra til at lærere kan få innblikk i elevenes egne erfaringer og opplevelser. Dette kan brukes i arbeid med ungdom som bruker narkotiske rusmidler, eller elever som står i risiko for å komme inn på dette sporet.

#### **1.5 Pilot**

For å få en bred forforståelse, samt aktualisere oppgaven min utførte jeg i desember 2019 en pilot til forskningsprosjektet. Piloten ble utført med en erfaren innsatsleder i politiet. Denne samtalen ble bevisst tatt i forkant av selve datainnsamlingen. Selv om jeg har egenerfaring fra arbeid med ungdommer og har lest om temaet, er jeg klar over hvor mye jeg ikke vet. Min kunnskap om feltet utvidet seg betraktelig etter denne samtalen. Piloten var en semistrukturert samtale som tok utgangspunkt i stikkord. Hensikten var å innhente informasjon ved å lytte til

politiets kunnskap og erfaring. Politiet kom også med flere praksishistorier, som ga nye vinklinger til arbeidet mitt. Politiet ble gjort kjent med disse punktene før samtalen, og hadde derfor mulighet til å forberede seg. Utbyttet jeg fikk av denne samtalen, har i stor grad bidratt til utformingen av forskningsprosjektet.

Ungdom bruker rus som en virkelighetsflukt, og som et svar på at de er forbannet og misfornøyde med livssituasjonen sin. Flere ungdommer med rusproblemer kommer fra hjem der det mangler rammer, og grensesetting. Samtidig sliter tilsynelatende «perfekte» ungdommer, de som presterer godt både faglig og sosialt, med gjentakende bruk av narkotika. Rusbruk blant ungdom er på et stabilt nivå, og er av likt omfang i hele Innherred. Både politireform og sentralisering av skoler ble også oppgitt som knutepunkt. Politiet uttrykte bekymring for at flere lærere snur seg vekk, og at det blir sett mer enn det som blir tatt tak i. Det ble uttrykt på denne måten: *«Det handler om å bli sett når vi får utfordringer. Noen må se det, noen må påpeke det. En må være til stede og gjøre noe med det en ser.»*

Selv om denne informasjonen ikke kan regnes som en fasit, gir den en god pekepinn på hvordan tilstanden er per i dag. Innholdet vil også drøftes opp mot funnene som har blitt gjort i studien.

## **2.0 Teoretisk grunnlag**

### **2.1 Pedagogisk grunnsyn**

Jeg plasserer meg som pedagog i en sosiokulturell forståelse - og tror at læring og utvikling skjer ved deltakelse og følelse av tilhørighet, og ikke ekskludering fra fellesskapet. Mitt pedagogiske grunnsyn påvirker følgelig teoriene jeg har valgt, og hvordan jeg stiller meg til dem. Denne oppgaven tar utgangspunkt i flere teorier sett i sammenheng; deriblant Axel Honneths anerkjennelsesteori, samt Marvin Zuckerman og forskning og teorier om high sensation seekers. Av sosiale teorier er Lev Vygotskys proksimale utviklingszone og Albert Banduras modellering og teori om selvoppfatning inkludert.

### **2.2 Anerkjennelse**

Begrepet anerkjennelse kommer av det tyske ordet «anerkennen», som rommer både respekt, ros og påskjønnelse av en annen. Det vil derfor bety å erkjenne at det en annen gjør, er, eller sier er sant og gyldig (Jordet, 2020, s.86). Etter min forståelse er anerkjennelse å synlig godta det hele mennesket. Ordet anerkjennelse er ikke med i problemstillingen, men er allikevel et

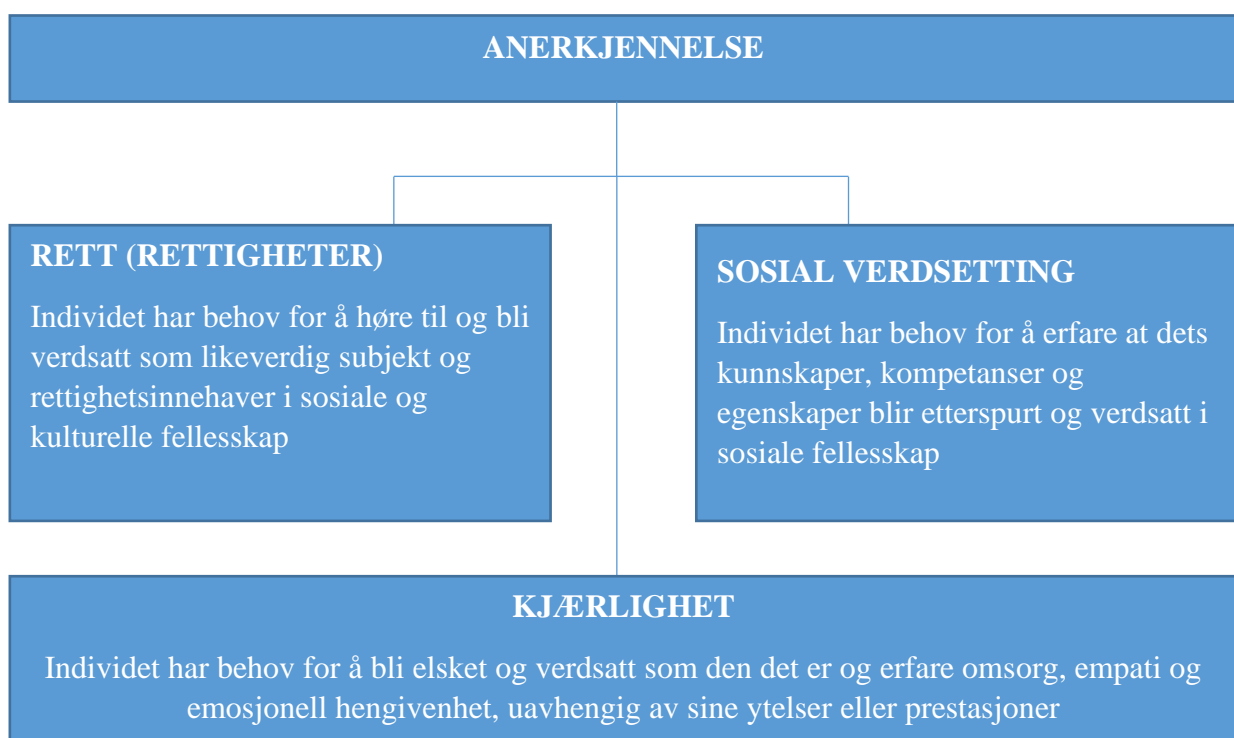
sentralt begrep i oppgaven da det favner både tilrettelegging, ivaretagelse og det å møte eleven. Jeg har lagt Axel Honneths anerkjennelsesteori til grunne for mitt syn på anerkjennelse i denne oppgaven.

### 2.2.1 Honneths anerkjennelsesteori

Honneths anerkjennelsesteori vektlegger at anerkjennelse er det mennesket har mest behov for, det som bygger menneskets forhold med seg selv, og gir grunnlaget for individets frie og vellykkede selvrealisering og en sunn psykisk utvikling (Honneth, 2018, i Jordet, 2020, s.89). Honneths teori bygger på Georg. W.F. Hegels idé om kampen om anerkjennelse, og George H. Meads sosialpsykologiske teorier. Mead mente at barnet etter hvert blir mer i stand til å forutsi andres reaksjoner på egen adferd, eller til å vurdere sin egen adferd ut fra andres ståsted (Mead, 1974, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2013). Eleven vil derfor ifølge Mead kunne forutsi hvor vidt læreren anerkjenner han eller ikke.

Honneths teori har tre kjennetegn ved anerkjennelse. Innledningsvis kan ikke virkelig anerkjennelse av et individ oppnås ved passiv toleranse av atferd. Atferden må stadig bekreftes og etterspørres. Videre er anerkjennelsen er kun tilstrekkelig og troverdig for motparten hvis den følges opp og vises i handling. Det er ikke nok at den uttrykkes med ord eller symbolske handlinger. Siste punkt er at anerkjennelsen som gis må ha sitt primære mål med å være nettopp anerkjennelse. Den kan ikke være instrumentell eller ha andre hensikter (Jordet, 2020, s.90).

Etter Honneths teori kan anerkjennelse videre deles inn i tre former, som vist i figuren under.



Figur 2.2: Anerkjennelsens tre former (Jordet, 2020, s.95)

Denne figuren er representativ for hele samfunnslivet, men kan uten problemer knyttes opp mot hvilke former for anerkjennelse eleven har behov for. Disse formene av anerkjennelse kan knyttes opp mot problemstillingen; *Hvordan opplevde gutter som brukte narkotiske rusmidler i ungdomsskolen tilretteleggingen, ivaretagelsen og møtet med læreren?* Retten til å høre til og bli verdsatt, handler om å bli møtt av læreren på en verdig måte. Sosial verdsetting vil være en del av tilretteleggingen for eleven. Eleven må få muligheten til å vise sine ferdigheter, og at disse blir validert av læreren og fellesskapet. Kjærlighet og omsorg vil dekke begrepet ivaretagelse. Læreren trenger ikke å elske eleven, slik det står i figuren, men må oppleve å bli genuint likt og anerkjent. Særlig viktig er formuleringen «uavhengig av sine ytelser eller prestasjoner». Disse formene av anerkjennelse gjennomsyrrer dermed problemstillingen til denne oppgaven.

### **2.3. High sensation seekers**

High sensation seekers, eller spenningssøkere, er en betegnelse som kommer fra forskningen til tidligere professor emeritus i psykologi, Marvin Zuckerman. Dette er et personlighetstrekk som knyttes opp mot mennesker som har en ekstra utforskertrang, og som gjerne søker mot risiko for å få nye spennende inntrykk og erfaringer. Således er det ikke et uvanlig trekk, men det er en faktor som kan harmonere dårlig med faste og rigide rammer. Spenningssøking regnes ikke som en personlighetsforstyrrelse. Zuckermans teori deler spenningssøking inn i ulike fenomen. De ulike typer spenningssøking kategoriseres som spenning- og aktivitetssøkende, opplevelsessøkende, mangel på hemninger, samt å være mottakelig for kjedsomhet (Zuckerman, 2007, s.13). Opplevelsessøking reflekterer jakten på nye opplevelser gjennom sinnet og sansene, gjennom for eksempel narkotika (Zuckerman, 1980, s.189).

#### *2.3.1 Spenningssøkere i skolen*

Spenningssøking påvirker ikke direkte bruk av narkotiske rusmidler, men påvirker indirekte gjennom holdninger til narkotika og innflytelse fra jevnaldrende (Zuckerman, 2007, s.109). At spenningssøking påvirker risikoen for rusmiddelproblemer støttes også av Pedersen (1988) i (Helland & Øia, 2000, s.88). Teorien omtaler ikke hvordan spenningssøkere opplever skolegangen. Det er allikevel mulig å se for seg at dette personlighetstrekket kan være en

hemske for en elev. Ungdom som trekker mot bruk av narkotiske rusmidler kan ha et eller flere av disse trekkene, selv om det selvfølgelig ikke vil gjelde alle. Det kan derfor tyde på at elever som lettere tyr til narkotiske stoffer kan være high sensation seekers.

Om en tar utgangspunkt i typen spenningssøker som er mottakelig for kjedsomhet, og er opplevelsessøkende, kan et møte med narkotiske rusmidler kan være fristende på mange måter. Det er risikabelt, ulovlig, straffbart, potensielt helseskadelig, ikke allment akseptert og utløser kjemiske reaksjoner i hjernen. Narkotika kan dekke alle sidene av begrepet «spennende». Et naturlig spørsmål blir derfor; hvilke tiltak og aktiviteter kan bidra til å dekke spenningsbehovet i en skolesammenheng? Hvordan kan lærere gjøre skoledagen mer overkommelig for disse elevene? Nye opplevelser og aktiviteter kan oppleves som spennende (Zuckerman, 2007, s.56). Her kan det trekkes tråder mot variert undervisning, som er nevnt i overordnet del av verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Også Opplæringslovens § 1-3 stadfester at tilpasset opplæring er en rettighet for alle elever. På tross av lovverket er det et hårete mål og greie dette i hver undervisningsøkt. Lærerne bør ha kjennskap til disse trekkene, for å være i stand til å legge til rette for elevene i størst mulig grad gjennom hele skoleåret. Behov for variasjon er på ingen måte forbeholdt spenningssøkende elever.

### 2.3.2 *Opplevd risiko og fordeler*

Tabellen *Percieved Risks and Benefits for Some Voluntary Activities* fra Slovic, Fischhoff & Lichtenstein (2002), lister opp ulike aktiviteter som klassifiseres som spennende og mulig risikofylte. Hver aktivitet har fått poeng i skalaen 0-100 av et utvalg lærere og studenter i USA, som har estimert aktivitetens dødelighet. Sett opp mot klasseromsaktiviteter klinger ikke ordet «dødelighet» særlig godt, så det kreves at en ser på tabellen med et åpent sinn.

Aktivitet	Risiko	Fordeler
Motorkjøretøy	55	76
Arbeid som brannkonstabel	44	83
Arbeid som politikonstabel	43	75
Fotball	30	54
Fjellklatring	28	47
Jogging	14	65

Figur 2.3 Opplevd risiko og fordeler for noen frivillige aktiviteter (Slovic et.al., 2002 i Zuckerman, 2007, s.55).

Tabellen viser at fysisk aktivitet som fotball, fjellklatring og jogging har lav risiko og høy poengscore på fordeler. Med unntak av fjellklatring, er dette aktiviteter som allerede finner sted i faget kroppsøving. Felles for alle disse aktivitetene er at de gir høy puls, og kan stilne rastløshet. Hverken brann- eller politiarbeid vil være naturlig å ta inn i skolen. Disse yrkene kan potensielt brukes som en gulrot, da de krever god fysisk styrke og plettfri vandel. Yrkene kan oppfylle spenningsbehovet til en gutt som ser på fremtiden med skrekk. Med tanke på at ungdomsskole-elever stort sett er under kriminell lavalder på 15 år, kan dette være en motivasjonsfaktor til å holde seg på rett side av loven i både ung og voksen alder. På den andre siden er det ikke sikkert politiyrket er så fristende, da det er tenkelig at noen elever på grunn av egne opplevelser kan et negativt syn på politiet. En kan ut ifra denne tabellen fastslå at en må tenke utenfor boksen når det kommer til å iverksette nye forslag til innhold i skolehverdagen.

## 2.4 Confirmation bias

Confirmation bias kan på norsk oversettes til bekreftelsestendens. I begrepet ligger det at en legger merke til, eller søker etter det som bekrefter noe man tror (Svartdal, 2018). I denne oppgaven vil confirmation bias i hovedsak være knyttet opp mot elevenes holdninger til narkotiske rusmidler. Har man en grunnleggende oppfatning om at rusmiddelbruk ikke er så farlig, vil en stadig lete etter informasjon som kan bekrefte denne antagelsen. Ved gjentatte bekreftelser av eget standpunkt, vil dette kunne resultere i en egenopplevd sannhet som er vanskelig å snu. Internett bidrar i stor grad til denne bekreftelsestendensen, og gjør arbeidet verre for de som ønsker å styre elevene mot riktig kurs. Samtidig vil confirmation bias

omhandle lærerens påvirkning på elevene. I fagfornyelsens overordnede del om undervisning og tilrettelagt opplæring er det skrevet på denne måten: «*Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter*» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Hvis læreren forventer at en elev som bruker narkotiske rusmidler vil prestere dårlig faglig, vil dette påvirke elevens faglige prestasjoner. Herunder kan en lærers stempling av en elev som krevende også ha innflytelse på elevens atferd.

## **2.5 Vygotsky**

Lev Vygotskys teorier er basert på sosiokulturelle prosesser i, og rundt individet. Det sosiale mennesket med sine erfaringer, vil gjennom kommunikasjon med andre gjøre at individet kan vurdere, og ta opp i seg det enorme forrådet av andres erfaringer (Bråten, 1996, s.21).

Ungdom med rusproblematikk bør derfor ikke ses på som en isolert gruppe som bare påvirker hverandre. De er en del av helheten; av skole- og klassekulturen, de påvirker, og blir påvirket av alle rundt seg. Den proksimale eller nærmeste utviklingssonen baserer seg på at eleven selv er aktive i den pedagogiske læringsprosessen. Modellen tar utgangspunkt i at alle elever har en viss grad av kunnskap, som kan bygges videre på i samarbeid med lærer. Læreren må selv styre og veilede underveis i prosessen. Videre må læreren organisere læringen slik at de gradvis kan utføres med mindre bidrag fra den voksne, og tilsvarende større bidrag fra ungdommen (Bråten, 2002, s.32-33).

Ungdommene som oppgaven søker å hjelpe trenger særlig denne støtten fra lærerne. Kanskje mangler de tro på at de har potensiale til å utvikle seg videre, eller vet ikke hvordan de skal klare det. Fokuset på det potensielle utviklingsnivået er ikke til stede, hvis de tenker at de sitter fast der de er (Bråten, 2002, s.125). For at læreren skal greie å kartlegge elevens nåværende kompetanse, må eleven godta at læreren kommer tett på. For å kunne godta denne nærheten, kreves en trygg og god lærer-elev relasjon. Vygotsky kan regnes som forløperen til Banduras teorier.

## **2.6 Modellering**

Modellering, eller sosial læringsteori er utviklet av Albert Bandura. Banduras teori regnes som en kognitiv-behavioristisk læringsteori (Schultz og Schultz 1987, i Aasen mfl., 2002,



s.96). Teorien har en behavioristisk tilnærming som setter individenes egen atferd i fokus, og fokuserer på forsterkningsmekanismer. Det skilles mellom direkte, og vikarierende forsterkning. Forsterkning kan på en enkel måte forklares som viten om hva som vil skje, dersom en tenkt handling blir utført. Ved vikarierende forsterkning, oppfattes informasjonen ved å observere andre menneskers atferd, samt de konsekvenser dette gir for dem (Aasen mfl., 2002, s.96). For å illustrere dette tar jeg med et eksempel fra min egen praksisperiode om lærerstudent; en elev som kom på skolen i ruset tilstand, ble utvist den resten av den dagen jfr. Opplæringslova, (1998, § 9 A-11). Eleven ble derfor bortvist fra skolen, og sto derfor fritt til å dra hjem eller et annet sted, og mulig ruse seg videre. Denne situasjonen fikk følgelig flere konsekvenser enn utvisning for en dag, men hva de andre elevene oppfattet av den situasjonen vil igjen påvirke deres egen atferd. En kan da tenke seg hvis konsekvenser som straff; utestengelse fra morsomme aktiviteter, eller segregering blir den vante gang for en slik elev. Det kan fungere som skrekk og advarsel, siden man blir utestengt. Det kan også fungere som en type hvilepute; «Det er ikke så farlig med konsekvensene, fordi jeg orker ikke å bry meg uansett».

## **2.7 Selvoppfatning**

*«Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Slik har begrepet mange oppfatninger og kan brukes i ulike betydninger»* (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.82-83). Teorien handler om hva eleven tror at han klarer, som videre vil påvirke handlingsvalg. Både indre og ytre kilder til selvoppfatning gir grunnlag for elevens self-efficacy (White og Watt, 1973, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2013). De indre kildene er en følelse av kompetanse som oppnås relativt uavhengig av reaksjoner fra miljøet. Andre erfaringer må vurderes i en sosial sammenheng, for å vurdere individets suksess eller feil.

Self-efficacy eller mestringstro, baserer seg på vår egen forståelse av hva vi kan få til. Dette påvirker blant annet hva vi tror vi kan greie, og hva vi vil forsøke å få til. I tillegg spiller dette inn på hvor hardt vi vil forsøke og hvilket håp vi har om å lykkes (Aasen mfl., 2002, s.97). Vår egen mestringstro påvirkes av de rundt oss. Hvis en lærer forventer at eleven ikke vil mestre, vil dette påvirke elevens egen tro på seg selv. Ungdommen lærer av egne handlinger, men også av å observere andre. Dermed lærer ungdommen om bestemte handlinger av andre før de utfører handlingen selv. Self-efficacy vil være av betydningen for ungdommens

rusforbruk (Helland & Øia 2000, s.99). Utvikling av en god self-efficacy bør derfor prioriteres tidlig i skolegangen, for å motvirke utforsking av rus.

## **2.8 Aktuelt lovverk**

Skolens plikter bestemmes og begrenses av lovverk. Dette er forankret i Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). I dette kapittelet vil jeg ta for meg noen av paragrafene fra opplæringsloven som jeg anser til å være relevante for min oppgave.

### *2.8.1 Formålet med opplæringa*

I opplæringslovas § 1-1. Formålet med opplæringa, står det at opplæringa blant annet skal bygge på tilgivelse og likeverd. Elevene skal også utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sine liv, og være i stand til å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998, §1-1). Skolens arbeid handler ikke kun om det rent faglige, men like mye om å utvikle mennesket som eleven er og skal bli. Jeg velger særlig å dra frem «å kunne mestre sine liv». Dette gir uttrykk for at læreren har et ansvar for elevens helhetlige læring.

### *2.8.2 Lov om tilpassa opplæring*

Opplæringslovens § 1-3 om tilpassa opplæring, stadfester at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette er en rettighet som gjelder alle elever. Hvis en elev i en periode har dårlige forutsetninger for læring, uansett grunn, skal læreren tilrettelegge for dette. Læreren skal også tilrettelegge for de som trenger ekstra utfordringer. En stereotypisk overanalysering av denne paragrafen er at alle elever skal ha sin egen plan, som er spesielt tilpasset dem. Det er ikke formålet. Muligheter for å løse dette kan være å ta hensyn til elevens interesser, variere undervisningen eller justere arbeidsmengde. Min forståelse av begrepet tilpassa opplæring, er i praksis å gi elevene det de har behov for, så lenge de trenger det. Dette bør ikke gjøres uten at eleven får ytre seg om hva en selv mener kan fungere.

Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet,

læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

### *2.8.3 Rett til spesialundervisning*

Når tilpassa opplæring ikke blir tilstrekkelig og gir et tilfredsstillende nok utbytte, har eleven etter § 5-1 rett til spesialundervisning. Retten utløses av vedtak etter sakkyndig vurdering, jmf. §5-3. §5-1 fremhever at opplæringen skal legge særlig vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Det er stor forskjell på en elev med eksempelvis kronisk sykdom, og en elev som er i en vanskelig periode av livet. Videre beskrives det hvordan opplæringa skal gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringa, og ha opplæringsmål som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998, §5-1).

Rettigheten til spesialundervisning har vært omdiskutert de senere årene. Etter at rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* ble utgitt i 2018, har det kommet frem at dagens system er ekskluderende, gir lavt læringsutbytte og at det er mange barn som ikke får nødvendig tilrettelegging. Det går for lang tid før elever får nødvendig hjelp (Nordahl et.al., 2018, s.232). Det foreslås at en istedenfor å tenke spesialundervisning, bør tenke inkluderende undervisning. Jeg stiller meg nysgjerrig til denne tankegangen, og er enig i at skolen bør se på helheten i tilpassa opplæring. Når det spesialpedagogiske systemet ser ut til å skranke, er det ikke noe å vente på. Dette gjelder ikke bare for de med behov for særskilt tilrettelegging, men også for alle andre.

### *2.8.4 Opplysningsplikt*

Den siste paragrafen som bør nevnes i denne sammenheng er § 15-3. Opplysningsplikt til barnevernet. Ved mistanke om rusmiddelbruk plikter skolen til å være oppmerksomme, og skal uten betenkningstid løses fra sin taushetsplikt for å melde ifra om bekymring til barnevernet (Opplæringslova, 1998, §15-3 c). Samarbeid med barnevernet er helt sentralt i arbeidet med elever som bruker rusmidler, og vil bli omtalt ytterligere i drøftingen av funn i studien.

## **2.9 Relevant forskning**

Noen studier utført i USA indikerer at skolen kan påvirke bruk av narkotiske rusmidler hos unge. I studien «School effects on young people's drug use» av Fletcher et al. (2008), ble det gjennomført en kombinasjon av intervensjons- og observasjonsstudier. Funn i studien foreslår at skoler som er preget av lite engasjement og dårlige relasjoner mellom lærer-elev, har en påvirkning på elevenes bruk av narkotiske rusmidler. I kontrast til dette kommer skoler som prioriterer elevdeltakelse, fokus på relasjoner og individet. Slike skoler assosieres med lavere bruk av narkotika hos elevene (Fletcher, et al., 2008).

At relasjoner mellom lærer-elev har en stor betydning for elevers rusbruk støttes også av studien “Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes” (Bond et al. (2007)). Studien har benyttet en langsgående metode, som har fulgt en gruppe skoleelever over mange år. Her kommer det frem at unge elevers opplevelse av tidlig skolegang kan påvirke narkotikabruk senere i livet, samt sannsynligheten for å fullføre grunnskolen (Bond, et al., 2007).

### **3.0 Metode**

#### **3.1 Vitenskapsteori**

Vitenskapsteori omhandler spørsmålet om hva vitenskap er (Larsen, 2017, s.18). Det som skiller forskning og vitenskap fra andre kunnskapskilder er måten en søker etter sannheten på. Det store spørsmålet er derfor; hva er sant? Vitenskap skiller seg fra religion, ved og ikke ta historiske kilder for god fisk, eller at det er nok at mange går god for det (Nyeng, 2012, s.10). En forståelse er at den vitenskapelige tenkningen preges av en logisk pessimisme. Mye fokus ligger på fallgruvene, at det meste underveis i prosessen kan gå galt eller ikke gi sannhet. Et mål med forskning er å bevise om noe er sant eller ei. Kunnskap vil alltid være dynamisk, og som forsker kan en alltid bli tilfreds med sine resultater. Det er mulig å skille mellom tre vitenskapsområder; naturvitenskap, menneskevitenskap/humaniora, og samfunnsvitenskap (Fuglseth, 2018, s.247). Mitt forskningsprosjekt plasseres innenfor samfunnsvitenskapen, da jeg overordnet sett har forsket på mennesker i samfunnet.

##### *3.1.1 Ontologi og epistemologi*

Mitt forskningsperspektiv er avgjørende for hvordan jeg som forsker betrakter virkeligheten, og hvordan jeg har tolket funnene jeg har gjort. Det ontologiske perspektivet i undersøkelsen, baserer seg på min grunnleggende forståelse av den sosiale virkeligheten (Johannessen, Tufte

& Christoffersen, 2016, s.50). Det sentrale ontologiske spørsmålet er om det finnes en absolutt sannhet, eller flere. Fra mitt perspektiv finnes det helt klart flere sannheter. En persons sannhet trenger heller ikke å være sann, for å være personens sannhet. Ved å gjennomføre forskningsprosjektet mitt ønsker jeg å påvirke virkeligheten. Helt konkret ønsker jeg å påvirke virkeligheten ved å dele resultater fra denne undersøkelsen med lærere. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved hjelp av å belyse informantens sannhet, for å konstruere kunnskap som kan deles med flere.

Epistemologi, også kalt erkjennelses- eller kunnskapsfilosofi, er synet på hva som er kunnskap, og hvordan den best kan frembringes. Dette må baseres på mitt epistemologiske perspektiv (Johannessen, et.al., 2016, s.50). Mitt syn på kunnskap er følgelig subjektivt. Som pedagog plasserer jeg meg i en sosiokulturell forståelse - og tror at læring og utvikling skjer ved deltakelse. Etter min forståelse oppstår, og utveksles kunnskap i møtet mellom mennesker. Kunnskap kan være opplevelser. Ikke bare gjennom språk, men gjennom mimikk, og stillhet kan kunnskap konstrueres mellom forsker og informant. I forbindelse med min problemstilling har jeg vært ute etter hver enkelt informants oppfatning av verden. Min egen sannhet må ikke overskygge deres, men brukes til å forstå deres verdensbilde.

### *3.1.2 Hermeneutikk og fenomenologi*

Hermeneutikk, eller fortolkningslære baserer seg på et syn om at forskning og vitenskap er systematisk arbeid med fortolkninger (Nyeng, 2012, s.45). En kan tolke forskjellig med kvantitativ og kvalitativ metode. Enkelt sagt kan man si at en innenfor kvantitativ metode tolker talldata. Eksempelvis; 12 deltakere i en undersøkelse kan være fornøyde, og 9 kan være misfornøyde. En klar tolkning er at flesteparten er fornøyde, da tall tolkes ut fra mengde. Innenfor kvalitativ metode kunne man i tillegg fått deltakerne til å beskrive deres oppfatning av ordene «fornøyd» og «misfornøyd», og gi mulighet til å opponere mot dem. Uansett metode, er man tvunget til å tolke. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter (Nilssen, 2012, s.72). En kan derfor slå fast at hermeneutisk forskning krever åpenhet hos forskeren.

Fenomenologi baserer seg på hvordan vi bevisst og ubevisst opplever, og tar del i vårt eget liv. Vi erfarer verden som den ene eller andre formen for virkelighet, alt etter hvordan vi lar den fremtre for oss (Nyeng, 2012, s.32). Det eksisterer bare en verden som vår, allikevel oppfatter vi med all sannsynlighet verden forskjellig fra andre mennesker. Ergo kan ingen si at ens oppfatning er feil, eller riktig. En av deltakerne i min studie fortalte om et tilrettelagt

tilbud, at han ble tatt med på et grupperom for å få ekstra hjelp i et fag. Selv om ressursen var myntet på han, ble flere elever tatt med ut i samme slengen. Han omtalte dette som at ordningen ble «misbrukt». Hadde jeg snakket med den aktuelle læreren om den samme hendelsen, kunne han ha bekreftet at flere elever ble tatt med ut sammen med informanten min. Kanskje ville læreren forklart at flere elever ble tatt med ut for elevens beste, slik at han ikke skulle oppleve stigmatisering, eller at dette ble gjort som et læringsfremmende tiltak. Begge historiene vil i så fall være like sanne, eller kan ovenfor meg konstrueres som sanne, hvis de fokuserer på å gi meg et svar de tror jeg ønsker å få. Akkurat *opplevelsen* er fast i problemstillingen min, og fenomenologi er derfor en sentral tilnærming i forskningsprosjektet.

### *3.1.3. Mitt ståsted*

Hermeneutikeren Gadamer har uttrykt at det kan ikke være forståelse uten en forforståelse. Det er lite trolig at en forsker går inn i et prosjekt som en ikke har gjort seg noen tanker om fra før. I tillegg har det kommet frem at de beste intervjuene lages av intervjuere som er eksperter på området (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.28). Det kan ikke sies å være tilfelle i denne oppgaven. Det anses dog som en fordel at intervjueren har en stor interesse for forskningsområdet.

Jeg befinner meg i den hermeneutiske sirkel (Nilssen, 2012, s.73), der jeg stadig veksler mellom å fortolke situasjon, knytte opp mot den aktuelle konteksten og tolke videre. Selv om mine informanter ikke lengre er på ungdomsskolen, tror jeg deres virkeligheter kan ha likhetstrekk til guttene det gjelder i dag. Mitt ontologiske perspektiv er at det finnes flere sannheter. Dette påvirker videre min epistemologiske tilnærming på at disse sannhetene må møtes for å kunne frembringe kunnskap. Det er informantens sannhet som skal komme fram i denne oppgaven. Hermeneutikken og fenomenologien møtes for meg i spennet mellom våre tolkninger og opplevelser. Jeg var dog usikker på om jeg ville kombinere hermeneutikk og fenomenologi, eller om jeg skulle ha en ren fenomenologisk undersøkelse. I etterkant har jeg innsett at med et postmoderne blikk vil sjangrene uansett blandes, på tross av hvilket ståsted en hevder å ha. Samlet sett er min forforståelse at kunnskap er nært knyttet, og evig foranderlig. Jeg er nysgjerrig, og har stilt meg mottakelig til det informantene ville dele, samt det som spontant oppsto i møtet mellom oss.

## **3.2 Valg av metode**

Valg av metode avhenger av problemstilling. Problemstillingen som ligger til grunn for denne oppgaven er som tidligere nevnt; *Hvordan opplevde gutter som brukte narkotiske rusmidler i ungdomsskolen tilretteleggingen, ivaretagelsen og møtet med læreren?* Da jeg ville inn i informantenes opplevelser, ønsket jeg å kartlegge dette på et dypt nivå og velge få deltakere. Det ble naturlig å velge kvalitativ metode for dette prosjektet, da kvalitative studier gjerne kjennetegnes av følsomhet, dybde, helhet og forståelse (Dalland, 2015, s.113). Jeg heller noe mot en induktiv tilnærming (Larssen, 2017, s.24). Problemstillingen min er formulert som et spørsmål, og ble ferdigstilt etter at jeg i forkant av prosjektet gjennomførte en pilot. Piloten beskrives i kapittel 1.5. Videre stilte jeg meg åpen til ulike forklaringer, og utelukket ikke noe før jeg satte i gang med forskningen. På samme tid bestemte jeg på forhånd teori og begrep som skulle være sentrale. Problemstillingen er relativt avgrenset. Den omhandler bruk av narkotika, og ikke bruk av tobakk. Oppgaven min er dermed ikke helt induktiv, men har også preg av deduktive trekk. I praksis vil det være umulig å være enten eller (Jacobsen 2015, s.34; Leseth og Tellmann 2014, s.35; Thagaard 2013, s.197, sitert i Larssen 2017, s. 24).

### *3.2.1 Forskningsdesign*

Forskningsdesignet i denne oppgaven er kvalitativt, og som forklart i kapittel 3.1.2. med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Den har en sammenlignende struktur, da dette er naturlig for forskning som har til mål å sammenfatte og analysere flere informanters opplevelser. Sammenligningen kan være av informanter, samt hva informantene sier opp mot det forskerne har funnet om disse gruppene (Skilbrei, 2019, s.86). Det var særlig viktig at det ikke bare ble en ren sammenligning mellom informantene, men at den også skulle bli knyttet opp mot teori.

### *3.2.2 Det kvalitative intervjuet*

Det finnes ingen klar definisjon som beskriver kvalitativ forskning. Allikevel kan man si hva det innebærer. Kvalitativ forskning gjøres med interesse for menneskets kvaliteter, hvordan noe gjøres, sies eller oppleves. Av metoder innenfor kvalitativ tilnærming er forskningsintervjuet mest utbredt (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.11). Bruk av intervju som metode kan ved første øyekast virke som den mest lettvinde metoden til å utføre forskning. I bunn og grunn kreves det kun en intervjuer og et intervjuobjekt, samt en jevn flyt av spørsmål og svar. Dette er en vanlig feiltagelse, da det er mange forutsetninger som skal være til stede for å få et anvendelig utbytte av et intervju (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.18).

Et velutført intervjuprosjekt har pragmatisk og kommunikativ validitet. Det vil si at det gir kunnskap om menneskers livsverden, og påvirker utviklingen av ny teori og tenking (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.22). For å legge grunnlaget til et godt intervjuprosjekt kreves det mye tid. Innledningsvis bør det være helt klart hva man ønsker å få svar på. Derfor er det kanskje særlig viktig for uerfarne forskere at problemstillingen er relativt ferdigstilt, og ikke så åpen som ved en induktiv tilnærming. Problemstillingen gir utgangspunkt for en intervjuguide med tema og eller spørsmål. Min intervjuguide er omtalt i kapittel 3.2.5, og ligger i vedlegg 2.

### *3.2.3 Rammer og begrensninger*

I dette forskningsprosjektet skulle alle intervjuene utføres ansikt-til-ansikt. Dette bidrar til mindre bortfall, men også mindre ærlighet (Larsen, 2017, s.29). Ved å ta dette valget risikerte jeg allikevel å miste informanter, siden denne intervjutypen også kan føles avskrekkende. To av intervjuene ble utført etter planen, men det tredje ble tatt over Skype-videosamtale på grunn av vanskeligheter med å finne et passende tidspunkt for å møtes. Med utgangspunkt i det tenke utvalget, var det rimelig å anta at noen av informantene tidligere kunne ha vært i et avhør. Derfor måtte jeg ta hensyn til at ikke intervjuet ikke skulle ha flere likhetstrekk enn nødvendig med et avhør, for å unngå unødvendig ubehag. Et annet vesentlig spørsmål var; hvor skulle intervjuene utføres? Dette var noe jeg brukte tid til å tenke gjennom. Ved å utføre intervju hjemme hos informanten, er det mulig at deltakeren vil føle seg mer trygg og tilpass. Her vil en også risikere avbrytelser fra familiemedlemmer. En kafé kan være et nøytralt møtested, men det vil være preget av en urolig atmosfære med forstyrrelser. Johannessen et al. (2016, s.159) foreslår at informanten selv kan velge sted for intervjuet. Dette kan bidra til en trygg ramme og intervjusituasjon for informanten, og det ble den løsningen jeg gikk for. Den første deltakeren valgte en pub, den andre sitt eget hjem, og som nevnt valgte den siste deltakeren å ta samtalen over Skype.

Tidsbruk under selve intervjuet er en begrensende faktor, både når det gjelder omfang og gjennomførbarhet. Intervjuene skulle resultere i data, som igjen skal bidra til at selve masteroppgaven blir om lag 50 sider. Den tenkte varigheten per intervju var 45-60 minutter. Det er i utgangspunktet lang tid, da begge parter skal klare å holde både oppmerksomhet og fokus. For å estimere varigheten av intervjuet hadde jeg i forkant et testintervju med en bekjent. Da vedkommende ikke var i målgruppen, ble hele situasjonen påtatt og ga ikke det jeg vil kalle et reelt estimat. Helst ønsket jeg meg en som faktisk var i målgruppa, men jeg



hadde ingen for hånden. Jeg ville heller ikke bruke opp en av mine informanter til dette formålet. Denne situasjonen kan være et vanlig problem når man gjennomfører en studie der det kan være vanskelig å rekruttere informanter (Skilbrei, 2019, s.132). De faktiske intervjuene hadde varighet på mellom 30-60 minutter. I det lengste intervjuet ble det naturlig med en kort pause underveis.

Et annet hensyn jeg måtte ta var hvor mye tid jeg skulle sette av til selve intervjufasen. Ifølge Brinkmann & Tanggaard (2012, s.21) er det mest ideelle å fortsette intervjufasen frem til en når et metningspunkt, der en opplever at intervjuene allerede har gitt relevante svar til det en ønsker å forske på. En rask overflateanalyse av de gjennomførte intervjuene viste litt samsvar mellom dem, og at ulike forhold begynte å bli utdypet. Det var derfor rimelig å si seg fornøyd med antall intervjuer. Med tanke på tidsbruk til et masterprosjekt valgte jeg å avslutte prosessen, da jeg mente at et rimelig metningspunkt var nådd.

#### *3.2.4 Semistrukturert intervjuguide*

I et semistrukturert intervju brukes det som oftest en tematisert intervjuguide. Forskeren stiller seg da tilbøyelig for en fleksibel rekkefølge på tema, og kan komme med oppfølgingsspørsmål til det informanten sier (Larsen, 2017, s.99). Intervjuguiden som er utgangspunktet for dette forskningsprosjektets intervju, er sortert etter tema. Den er tuftet på pilotstudien som ble gjennomført med politiet. Intervjuguiden ble sortert inn i tema; faglig, sosialt, læreren og lærerens reaksjon på rusbruk. For å sparke i gang samtalen var det naturlig med et innledende åpningsspørsmål; Kan du fortelle om hvordan du opplevde tiden på ungdomsskolen? Spørsmålet er nøytralt, og skyver ikke informanten inn i et spor. Det åpner opp for en dialog, og lar motparten fortelle fritt. Deretter kommer den utfordrende delen om å gripe fatt i det som blir sagt, for å holde samtalen i gang. Intervjuet bør forløpe som en alminnelig samtale, men en må sikre at formålet og spørsmålene som skal spørres ikke blir glemt. Forskeren må ikke glemme sin tilstedeværelse som forsker, og ikke en ordinær samtalepartner. Det kan oppstå stillhet underveis, og en må ta vare på den for at motparten skal rekke å svare. Intervjueren er forberedt på hva en skal spørre om, men motparten har ikke den fordel. En skal allikevel ikke dra stillheten for langt, ved å vente ubehagelig lenge på svar som kanskje ikke kommer (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.31-32).

I Brinkmann & Tanggaard (2012, s.31-32) henvises det til ulike typer kvalitative intervju spørsmål fra Kvale & Brinkmann (2009). Etter innledende og oppfølgende spørsmål,

kan også sonderende spørsmål stilles. Et eksempel på en slik formulering fra min intervjuguide er «Kan du fortelle om ...», som også kan brukes til å be om en utdypning; «kan du fortelle mer om». En proaktiv formulering jeg brukte var «Hva tror du læreren din tenkte om det?», som fungerte som et indirekte spørsmål. Fortolkende spørsmål trekkes frem som særlig viktige. Slike spørsmål brukes for å forsikre seg om at en har forstått intervjupersonen riktig. «Forstår jeg deg rett når du sier at du ikke fikk tilrettelegging?». Disse spørsmålene er vanskelige å planlegge, og må skytes inn spontant underveis. Her er det lett å være selvkritisk i etterpåklokskapens ånd, men med en bevissthet omkring dette underveis i intervjuet ble det faktisk en del fortolkende spørsmål. En god oversikt over intervjuguiden viste seg å være nyttig, for å kunne dra fornuftige linjer underveis i samtalen. Intervjuguiden i sin helhet ligger i vedlegg 2.

### *3.2.5 Utvalg*

Jeg var innstilt på at utvalgsprosessen for denne studien egentlig ikke lå i mine hender. Selv om jeg hadde bekjente som jeg regnet med ville passe rett inn i målgruppen, anså jeg det som uetisk å ta direkte kontakt med disse. Dette ble derfor ikke et alternativ. For å rekruttere informanter til studien min gjorde jeg et strategisk tilgjengelighetsutvalg. Et strategisk utvalg baserer seg på at forskeren velger, eller søker etter personer som en antar har noe å fortelle om fenomenet en skal undersøke (Dalland, 2015, s.117). Etter godkjenning fra NSD, ble det publisert en offentlig utlysning på min Facebook-profil. Utlysningsteksten ligger i vedlegg 3.

For å få nok data til undersøkelsen, ønsket jeg å få tak i 3-5 deltakere. En forhåpning var at jeg skulle få tak i 1 deltaker, som skulle spre informasjon om studiet videre til andre aktuelle informanter. I så fall ønsket jeg ikke å få navnet på den potensielle deltakeren, men at informanten skulle oppfordre vedkommende til å ta direkte kontakt med meg. Denne metoden har elementer fra det en kan kalle et snøballsutvalg (Halvorsen, 2008, s.165). I løpet av et døgn var det tre personer som meldte sin interesse for å delta i studien. Utvalget var derfor frivillig, da de selv tok kontakt med meg.

En god utlysning er avgjørende for å finne informanter til forskningsprosjektet. For å forsikre meg om at teksten var skrevet på en folkelig måte, huket jeg tak i noen gutter fra Vg3 på min arbeidsplass for hjelp til kvalitetssikring. Jeg spurte de direkte om de kunne lese over teksten, om den var forståelig, samt om det var noe som var uklart. Etter gjennomlesningen ble det gitt

grønt lys, og prosessen kunne fortsette. Videre var jeg avhengig av mine Facebook-venner. Innlegget måtte bli delt videre for å kunne bli oppdaget. Hvem som delte ville påvirke hvem som kontaktet meg, og om noen i det hele tatt ville gjøre det. Et bevisst valg ble gjort når det gjaldt veier til kontakt mellom meg og de aktuelle informantene. De hadde valgfrihet mellom å kontakte meg på e-post, eller på mitt mobilnummer. Det endte opp meg at jeg fikk en e-post, og to henvendelser på Messenger.

Noen kriterier for informanter i studiet var absolutte. Vedkommende måtte være mann i aldersgruppen 18-25 år, fra Trøndelag. Bruk av, eller eksperimentering med narkotiske rusmidler må ha begynt på ungdomsskolen. Informanten måtte være villig til å stille til et intervju, der jeg brukte lydopptaker. Det var utfordrende å anslå hvor mange interessenter som ville kontakte meg. Jeg var noe optimistisk forberedt på at det kunne bli mange som ønsket å delta, og at jeg eventuelt måtte gjøre et sorteringsarbeid for å finne de mest interessante informantene. På forhånd var det bestemt at interessenter fra Innherredsregionen bli foretrukket, dette av hensyn til kort reisevei til intervjuet. Da jeg selv er i aldersgruppen 18-25 år, og bosatt på Verdal risikerte jeg å få respondenter som jeg fra før kjenner eller vet av. Disse ville jeg ved mange interessenter velge vekk. Grunnen til dette er at det kunne blitt utfordrende for begge parter, og at motparten kan føle seg tvungent til å svare annerledes enn realiteten.

### 3.2.6 Forforståelse

Min forforståelse utgjør mitt ståsted som forsker, og er avgjørende for valg av forskningsdesign. Normen sier at en skal være seg sin forforståelse bevisst (Dalland, 2012, s.117). Som tidligere beskrevet har jeg erfaring fra feltet med gutter som bruker narkotiske rusmidler. Uunngåelig er det derfor at jeg har stereotypiske antagelser om hvordan disse guttene er, og hvordan de blir behandlet på skolen. Videre har jeg følgelig også antagelser om selve problemstillingen. Selv vet jeg at mine evner til å hjelpe disse guttene ikke strekker til, og at jeg trenger et innblikk i deres virkelighet før jeg kan utvikle min kunnskap. Som utgangspunkt for at denne oppgaven skulle bli skrevet, måtte jeg derfor anta at også andre læreres kunnskap også ikke strekker til. Derfor regnet jeg på forhånd med at intervjuene ville fremme kritikk mot deres skolegang. Dette er en forutinntatthet, og en subjektivitet jeg har vært klar over før prosjektet satte i gang. Jeg ser på ingen måte bort fra at det finnes mange

lærere som er dyktige på dette området. Jeg har vært påpasselig med og ikke forvente hvilke data jeg kom til å få, og hva drøftingen av disse data ville ende opp med.

### 3.2.7 Gjennomføring av intervjuene

For å skille mellom informantene, som alle har fellestrekk mann 18-25 år og bosatt i Trøndelag, har jeg gitt de fiktive navn. For å sikre deres anonymitet har navnene ingen paralleller til deres virkelige navn.

Den første intervjuerfaringen i forbindelse med denne oppgaven var under gjennomføringen av piloten med politiet. Piloten var også forberedt, men hadde løsere rammer da jeg i størst grad ønsket å lytte, i tillegg til å samtale om emnene som dukket opp. Denne erfaringen regnes derfor i større grad som en øving, enn et reelt intervju. Jeg visste derfor at det å holde samtalen i gang med intervjuobjektene ikke ville være noe problem, men at jeg måtte passe på å begrense meg fra å gjøre om intervjuet til en samtale.

Jeg ønsket å tilpasse intervjuene etter intervjuobjektet. Situasjonene skulle være så like som mulig, men samtidig gjøre situasjonen behagelig etter den enkeltes preferanse. I tråd med min innarbeidede arbeidsmåte med tilpassa opplæring tenkte jeg derfor også tilpassa datainnsamling.

Den første som ble intervjuet var Erik. Etter hans ønske ble intervjuet utført en ettermiddag på en pub. Stedet var stort, og det gikk derfor an å sitte uforstyrret selv om en var på et offentlig sted. En faktor som bidro til støy var musikk som sto på i bakgrunn, men den kan ha fungert som en støydempende faktor i intervjusammenhengen. Jeg tenkte stadig på om intervjuobjektet begrenset hva han ville dele, på grunn av at det var en viss risiko for at noen andre faktisk kunne høre hva som ble sagt. Intervjuet tok 60 minutter, ekskludert en kort pause underveis. Siden dette var det første intervjuet, brukte jeg tid til refleksjon på hjemreisen.

Det andre intervjuet var med Petter. Intervjuet ble gjennomført i sofaen hjemme hos informanten. Intervjuet var preget av en rolig og hverdagslig atmosfære, der det virket som om Petter var fokusert og klar for å dele sine opplevelser. Han hadde derimot ikke telefonen sin på lydløs, noe som gjorde at det ble noen avbrytelser underveis. Intervjuet ble gjennomført etter endt arbeidsdag for min del. En mulig konsekvens av dette er at jeg var mindre oppmerksom enn hva jeg kunne ha vært tidligere på dagen.

Siste intervju ble gjennomført via Skype med Thomas. Bakgrunnen til dette er at det ble vanskelig å finne et tidspunkt det passet for et fysisk møte. Jeg installerte meg på et møterom på arbeidsplassen min, og koblet meg opp i god tid før intervjuet. Ikke uventet ble det tekniske vansker, og intervjuet kom i gang en halv time etter planlagt oppstart. Dette var i stor grad en selvoppfyllende profeti. Siden avtalt tidspunkt var nøye planlagt slik at det skulle gå opp med min undervisning denne dagen, så jeg på klokken ved oppstart og innså at elevene mine pent ble nødt til å vente noen ekstra minutter. Dette utgjorde en stressfaktor for meg. Intervjuet mistet nærhet på grunn av fysisk distanse, og det var også problemer med lyd kvaliteten. Jeg burde hatt intervjuguiden i papirform, da det ble tungvint og stadig bytte mellom Skype-vinduet og dokumentet.

### **3.3 Kvalitet i studiet/styrker og svakheter**

Le Compte & Goetz har et velkjent sitat som bør ligge til grunne for dette kapittelet. ”To attain absolute validity and reliability is an impossible goal for any research model” (Le Compte & Goetz, 1982 i Dalen, udat.).

I og med at dette er en masteroppgave, vil det i seg selv umiddelbart utgjøre en uunngåelig svakhet for forskningen. Studenter på masternivå vil ofte ha begrenset erfaring med forskningsarbeid, og det er derfor grunn til å tenke at forskningen kan ha mindre relevans for andre og mer erfarne forskere. Samtidig kan en utrent intervjuer gjennomføre utmerkede intervjuer hvis de har opparbeidet seg evnen til å lytte (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.33). Igjen trenger ikke dette å påvirke leseren, hvis forskeren kan vise til et systematisk og transparent arbeid. Å være transparent vil si å være ærlig i hele prosessen, og ikke la noe av prosessen være utydelig for leseren. Et nøysomt grunnarbeid i masteroppgaven er derfor viktig hvis forskningen skal kunne aksepteres i fagmiljøet. Forskeren skal gjennom innledning og sammendrag kunne fange leserens oppmerksomhet, men også være i stand til å radbrekke eget arbeid. Dermed må man som forsker stille seg både selvsikker og ydmyk til eget arbeid.

#### *3.3.1 Reliabilitet*

Forskeren vil, og bør alltid strebe etter høyest mulig grad av reliabilitet og pålitelighet. Leserens bør kunne stole på resultatet, og at forskningen er korrekt utført for at studien skal ha styrke og relevans (Nyeng, 2012, s.105). Høy reliabilitet fungerer som en kvalitetssikring for forskning. Innenfor kvalitativ forskning er reliabilitet og pålitelighet et noe utfordrende tema.

Det er kun forskeren som vet om transkriberingen er utført korrekt. I mitt tilfelle er det bare jeg og informanten som er til stede under intervjuet, og i denne anledning bare jeg som vet hva som ble sagt. Det samme gjelder om transkriberingen ble korrekt utført. Spørsmål som relaterer til pålitelighet er om informanten har forstått spørsmålet, og at intervjueren har forstått svaret. Tross en vellykket pilot med politiet; er jeg i stand til å ha samme fokus under intervjuene, og være i stand til å forstå mine hurtig nedskrevne observasjoner?

Ifølge Johannessen et.al. (2016, s.36) er krav om å kunne teste reliabiliteten på et intervju lite hensiktsmessig. Dersom studien skulle bli etterprøvd, kan en annen forsker i utgangspunktet få akkurat samme svar som jeg. Det er derfor en ekstern reliabilitet i at studien kan gjennomføres på nytt, så lenge jeg evner å beskrive prosessen godt nok. Allikevel vil resultatene kunne bli forskjellige, ettersom at vi tolker ut ifra vår forforståelse og egne forutsetninger.

### *3.3.2 Validitet*

Validitet, eller gyldighet (Johannessen et. al., 2015, s.66) baserer seg på om studien måler det den skal måle. Svarer datainnsamlingen til formål og problemstillingen? Studien må også vise at den faktisk har målt det som blir påstått, ved å være transparent og ærlig om prosessen. Begrepsvaliditet dreier seg om det finnes samsvar mellom fenomenet og målingen (Johannessen et. al., 2015, s.66). Det må finnes en tydelig beskrivelse av hvordan studien er gjennomført. For å oppnå sterk validitet må den røde tråden følges fra start til slutt.

I piloten, som er førende for oppgaven, fikk jeg tillatelse til å navngi informanten min. En ansatt i politiet med flere tiårs erfaring vil regnes som en valid kilde. I så måte bidrar piloten til å styrke troverdigheten til oppgaven fra starten av. Til tross for dette valgte jeg og ikke ta med vedkommende navn, av hensyn til personvern. At jeg allikevel opplyser om personens fartstid i yrket, kan bidra til noe mer validitet. Hvis det finnes konsensus, eller samsvar mellom datamaterialet, teori og tidligere forskning vil dette også påvirke validiteten positivt. Muligheten til å stille fortolkende spørsmål bidrar til å øke validiteten i et kvalitativt intervju, ved å rydde vekk misforståelser (Larsen, 2017, s.29). Ekstern validitet, eller overførbarhet er gyldig dersom resultatet kan ha en verdi for andre. Dette kan gjøres ved åpen refleksjon om at utvalget kan fremstå som en representativ gruppe.

Skilbrei (2019, s.88) viser til Kvale og Brinkmann (2015), som kritiserer bruk av begrepene «validitet», «reliabilitet» og «generalisering» i kvalitativ forskning. Eksempelvis vil det være relevant å diskutere oppgavens interne validitet; samsvarer data med konklusjon? Samtidig vil

det være vanskelig å påvise at informantens opplevelser samsvarer med teoretiske observasjoner av elevene fra et lærerperspektiv, som vil svekke validiteten.

### *3.3.3 Generaliserbarhet*

Generaliserbarhet, eller overførbarhet handler om hvor vidt studiens funn kan generaliseres til andre populasjoner enn de som var med i studiet (Sollid, 2013, s.135). Kan en si at denne oppgaven har overførbarhet? I dette tilfellet, som i mesteparten av kvalitativ forskning blir det enkle svaret på dette, nei. Gomm, Hammersley & Foster (2008) uttrykker dette på enda mer tydelig måte; «Den eneste generaliseringen er: Det finnes ingen generalisering» (Eilertsen, 2013, s.184). Et så bastant syn på denne kvalitetsvurderingen kan med riktighet kritiseres. Det er mulig at enkelte funn i oppgaven kan være overførbare til andre populasjoner enn mitt utvalg, men her velger jeg å stille meg ydmyk. Det er ingen hemmelighet at alle forskere ønsker å kunne generalisere sin egen forskning (Halvorsen, 2008, s.154). Uansett vil en ren generaliserbarhet oftest knyttes opp mot kvantitativ forskning (Skilbrei, 2019, s.88), så det er med andre ord i liten grad aktuelt for denne oppgaven.

## **3.4 Etiske betraktninger**

Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). NESH har laget forskningsetiske retningslinjer som blant annet gjelder for samfunnsvitenskap og humaniora, som har fungert som et grunnlag for utviklingen av dette studiet.

Redelighet i dokumentasjon, konsistens i argumentasjon, upartiskhet i vurderinger og åpenhet om usikkerhet er felles forskningsetiske forpliktelser, uavhengig av verdimessig eller vitenskapsteoretisk posisjon (NESH, 2016).

Retningslinjene skal jamfør komiteen fungere som rådgivende og veiledende råd.

Etikk er essensielt i all forskning, men kanskje særlig viktig i forskning som involverer ulovlige handlinger. Å gjøre dette på riktig måte har derfor vært en prioritet fra første steg i prosessen. I dette kapittelet vil jeg forsøke å forklare hvilke hensyn jeg har tatt, og hvordan jeg har gjort det.

Etikk er læren om moral, og omhandler spørsmål om hva som er det riktige, og hvordan man bør oppføre seg. I et forskningsprosjekt er det helt nødvendig å spørre seg selv underveis om sine valg er etiske, og om en gjør etiske valg av sine handlinger underveis. En forsker i det kvalitative feltet er avhengig av menneskers velvilje til å bidra. Informantene må gi av sin tid, dele fra sine tanker og slippe forskeren inn i den private sfære (Nilssen, 2012, s.144). Dette bør ikke være noe en tar for gitt.

Informasjonsskrivet fra NSDs mal som sendes ut til informantene er nødvendig for å verne om deres etiske rettigheter. For eksempel kan det være beroligende å vite at lydopptaket vil bli slettet. Selve skrivet er formet som en forklarende invitasjon, der informantene ble gjort oppmerksomme på hva de takker ja til. Forskningsetisk refleksjon kreves for å sikre at informanten skal forså at vedkommende faktisk blir forsket på (Skilbrei, 2019, s.68). Krav om samtykke til deltakelse i forskningen er omfattende. Samtykket skal være fritt, og skal være avgitt uten press. Herunder kan tilbud om godtgjørelse eller belønning ha påvirkningskraft på informantens svar. Samtykket skal også være informert og uttrykkelig, der det kommer frem at det ikke vil gi konsekvenser hvis en skulle velge å trekke seg (NESH, 2016).

Taushetsplikten er særlig viktig å legge vekt på, for å skape tillit til informantene. Total anonymitet ble vektlagt både i utlysningsteksten, informasjonsskrivet, i intervjuet og i etterkant. Jeg har valgt å gi informantene pseudonym. Disse fiktive navnene har ingen likhetstrekk med deres virkelige navn. Trolig vil dette ha enda mer betydning i sammenheng med at informantene er i samme aldersgruppe som meg, og fra samme geografiske område.

Et annet element jeg ønsker å fremheve er kontrolleffekten. Kontrolleffekt, eller intervju-effekt kan være en mulig feilslutning ved bruk av kvalitative metoder. Grunner til dette kan eksempelvis være at intervjueren påvirker informanten gjennom oppførsel, eller ytre kjennetegn som kjønn (Larsen, 2017, s.124). At jeg allerede er lærer, og ikke bare student kan ha bidratt til å påvirke svarene jeg fikk. To av intervjuene ble utført etter endt arbeidsdag, og selv om jeg var veldig interessert og engasjert, kan et gjesp eller to ha bidratt til at de tenkte jeg syntes situasjonen var kjedelig. Dette er en klar ulempe ved å benytte kvalitativ metode. På forhånd hadde jeg planlagt at jeg umiddelbart etter intervjuet måtte sette av tid til å observere meg selv. Ved å notere mine egne faktorer, og elementer med meg som potensielt hadde påvirkningskraft, kunne jeg reflektere over hva som så ut til å påvirke denne informanten. Dette er et etisk hensyn i form av å legge «skyld» i eventuelle feilslutninger på



meg selv, og for å avdekke hvilke inntrykk informanten mottok i sin rolle. I praksis var ikke dette like enkelt som først forventet.

Forskningsetikk skal inngå i alle ledd av forskningsprosessen. Det må være en sentral tanke fra start til slutt (Skilbrei, 2019, s.25). En mulig etisk fallgrube er Facebook som utlysningssted. Hvis noen skulle bli tagget i Facebook-innlegget uten å ønske og delta, kunne dette ført til ubehag for den utsatte. Vedkommende ville blitt eksponert på en potensiell sårbar og avslørende måte. Dette hendte heldigvis ikke, men jeg var ofte innom Facebook for å sjekke om det hadde skjedd. I så fall hadde det oppstått et annet spørsmål; burde jeg ha slettet kommentaren eller ikke? Et spørsmål er derfor om et annet medie kunne fungert bedre til formålet. Med utgangspunkt i målgruppen jeg ønsket å få tak i, kunne Instagram ha vært en mulig portal til dette, men jeg valgte å ta i bruk en plattform jeg allerede var kjent med.

### **3.5 Databehandling og analyse**

Etter datainnsamlingen var fullført, var neste steg å behandle dataen og gjennomføre en kvalitativ analyse.

Koding og kategorisering kan beskrives som kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen. Denne prosessen av databehandling tar utgangspunkt i forskningsmetoden «grounded theory», eller forankret teori, som ble utviklet av Glaser & Strauss (1967), i (Nilssen, 2012, s. 78). For å strukturere analysen har jeg valgt å bruke en konstant komparativ analyse, som består av tre kodefaser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 79). Disse stegene vil beskrives ytterligere i dette kapittelet.

Selv om jeg har valgt å følge en bestemt oppskrift er analyse er en kreativ prosess. Dette betyr at jeg må legge til rette for at akkurat dette datamaterialet skal få komme frem i sin helhet.

Kort oppsummert tar analysen utgangspunkt i disse tre spørsmålene: Hva har blitt sagt, hva er relevant, og hva betyr det?

#### *3.5.1 Transkribering av intervjuene*

Transkribering av intervjuer er en møysommelig prosess, og er tidkrevende (Nilssen, 2012, s.47). Selv om alle fasene i konstant komparativ analyse er tydelige, føltes det allikevel utfordrende å komme i gang med denne delen. Når en transkriberer overtar en ansvaret for alt som har blitt sagt. Man blir tvunget til å godta at noen feiltolkninger vil skje, på tross av at

perfeksjon tilstrebes. Noen velger å overlate denne prosessen til andre, men på grunn av oppgavens natur var det ikke aktuelt i denne anledning. Jeg tror for min egen del at det også kunne ha ført til en manglende tilhørighet og eierskap til oppgaven.

Etter å ha forsøkt meg på å transkribere på arbeidsplassen min, fant jeg ut at dette var et arbeid som trengte absolutt stillhet i omgivelsene. Dette gjaldt særlig to av intervjuene; da det ene hadde konstant bakgrunnsmusikk, og det andre var preget av dårlig lyd kvalitet siden det ble utført på Skype.

Transkriberingen ble gjort nøyaktig, og skrevet på ordrett dialekt. Jeg inkluderte bekreftende «mhm», «åh» og andre lyder som oppsto. Slike småord indikerer at den som snakker nøler, eller må tenke seg om (Nilssen, 2012, s.49). Jeg var også nøye med å notere stillhet som oppsto underveis, da jeg så at dette kunne være sentralt i forbindelse med det som hadde blitt sagt. At jeg dokumenterte stillheten var også til fordel når jeg skulle vurdere min egen rolle som forsker, og hvor vidt jeg hadde gitt rom for stillhet – eller ikke.

For å kvalitetssikre innholdet hørte jeg gjennom lydopptakene flere ganger, mens jeg leste den ferdige transkripsjonen. Jeg gjorde flere oppdagelser underveis, da noe hadde glippet mellom, og jeg hadde hørt noen ord feil. Denne metoden var rimelig monoton, men begrenset antall feilkilder. Den totale transkriberingsprosessen tok mellom 4-6 timer per intervju. Det som umiddelbart slo meg, var at jeg hadde tre vidt forskjellige intervjuer å bearbeide. En faktor var selve lengden på intervjuene. Andre ganger kom ikke svaret på spørsmålet umiddelbart etter spørsmålet, og andre ganger ble ikke spørsmålene besvart med et svar. Det var også variasjoner i forholdet mellom hvor mye informanten hadde snakket, versus meg.

Sitatene som har blitt tatt med i resultatkapittelet har blitt skrevet om fra dialekt til bokmål, dette er gjort både for å sikre anonymitet for deltakerne, samt og sikre for lesernes forståelse av det som ble sagt i intervjuene. Sitatene har i denne anledning også blitt rensket for repeterende ord og fraser, uten at dette har påvirket semantikken.

### *3.5.2 Koding og kategorisering av datamaterialet*

Etter at intervjuene var ferdig transkribert laget jeg en tabell i Word for å sette i gang med sorteringen og analyseringen av datamaterialet. Tabellen fulgte de tre kodefase i konstant komparativ analyse som beskrevet i kapittel 3.5; åpen koding, aksial koding og selektiv koding.

Tekst	Åpen koding	Aksial koding	Kjernekode (selektiv koding)
<p>H: Koss du opplevd tja på ungdomsskolen litt sånn generelt?</p> <p>X: Ja. Kan du kanskje snevre inn, litt sånn generelt som at jeg hadde det bra eller dårlig tenke du?</p> <p>H: Ja, altså bare litt te å start opp. Fortell litt fritt.</p> <p>X: Hm ja. Ungdomsskolen det synes jeg, det er ei sånn tid der man, bryr seg veldig mye om hierarki da, og hvem som e kul og eh, hva man skal gjøre for å bli en av dem på en måte. Men. Det var ei tid der man i all hovedsak hadde et fokus på å pass inn da.</p>	1.Fokus på å passe inn	1a.Unngå utenforskap 1b. Anerkjennelse	Anerkjennelse

Figur 3.5.2a Konstant komparativ analyse

Innledningsvis leste jeg gjennom kolonnen med transkribering, mens jeg fortløpende vurderte om innholdet hadde relevans for oppgaven. Disse delene av teksten ble markert. Videre knyttet jeg de markerte tekstutdragene opp mot den åpne kodingen. Her forsøkte jeg å kort beskrive fenomenet som kom frem i transkripsjonen. Den åpne kodingen ble noe generell, men var illustrerende for den markerte teksten. Jeg tok bevisst en kolonne av gangen, for og ikke gå for langt i analyseringen ved første steg. Her var hensikten og ikke være for frempå, ved å overanalysere alt i første steg. Utålmodighet i å finne essens i materialet er vanlig blant uerfarne forskere (Nilssen, 2012, s.99). Denne utålmodigheten kjente jeg særlig på når jeg oppdaget at det lengste intervjuet resulterte i 63 åpne koder.

Underveis så jeg at noe av transkriberingen som var markert gikk utenfor hva jeg egentlig prøvde å få tak i, så det ble fylt ut med % som videre koding i tabellen. Jeg valgte å beholde markeringene, i tilfelle jeg skulle se sammenhenger senere i prosessen.

Neste steg var å lage aksiale koder til den åpne kodingen. For å komme et steg videre måtte jeg først gå tilbake til transkriberingen. Koding er en fram-og-tilbake-prosess med gjentatte gjennomlesninger av materialet (Nilssen, 2012, s.84). Hva var det egentlig denne koden handlet om? Den generelle formuleringen fra den åpne kodingen måtte spesifiseres og gjøres mer teorinært. I figuren ble resultatet av den åpne koden «fokus på å passe inn», delt inn i to aksiale koder. Både «Unngå utenforskap» og «anerkjennelse» ble tatt med.

Ved selektiv koding skal den virkelige essensen presses ut av de aksiale kodingene. Målet mitt var å ende opp med så få kjernekode, eller kategorier, som mulig. Når dette var gjort, satt jeg igjen med flere selektive koder enn jeg hadde ønsket. Til slutt laget jeg derfor en ny

tabell for å se hvilke likhetstrekk intervjuene hadde, som samlet de selektive kodingene. Med utgangspunkt i figuren i vedlegg 6, endte jeg opp med tre kjernekode som dekket alle kodene jeg ønsket å ha med. Lærerprofesjonalitet, tilpasset opplæring og lærer-elev relasjon.

### *3.5.3 Memoer*

Før vi går over til resultatene i studiet, ønsker jeg å forklare hvordan jeg har bevart tanker og koblinger som har oppstått i analysen. Et viktig ledd i prosessen er nettopp å notere umiddelbare tanker som oppstår. Nilssen (2012, s.44) foreslår at dette kan gjøres ved å skrive memoer og/eller forskningslogg. Dette kan gjøres på ulike vis. I starten av prosjektet hadde jeg flere notatbøker som jeg brukte hyppig mens jeg leste litteratur. Det endte også opp med en god del post-it lapper. Noen ganger kom idéer mens jeg var på farten, og jeg opprettet derfor egne dokumenter til dette formålet i Word. Det som fungerte best for meg var å skrive de analytiske tankene rett inn i dette dokumentet. Jeg samlet etter hvert også de andre notatene og post-it lappene i selve oppgaven. Til min store fortvilelse har jeg ikke funnet igjen alle lappene, og jeg har funnet «smarte» forkortelser som jeg i dag ikke klarer å tyde. Jeg stiller meg derfor transparent i form av at gode poeng kan ha sluppet unna oppgaven, grunnet mangel på et godt system.

En gjenganger i memoene er spørsmålet «hva er dette?».

## **4.0 Resultater**

Dette kapittelet omhandler hvilke resultater som kom frem i studien. De mest sentrale resultatene er delt inn under de selektive kodene. De blir her omtalt i hvert sitt delkapittel.

### **4.1. Lærerprofesjonalitet**

Delkapittelet lærerprofesjonalitet beskriver funn som er knyttet til informantens oppfatning av hvordan en lærer bør jobbe i forbindelse med gutter som bruker narkotiske rusmidler. I funnene kommer det frem at læreren må tåle elevene, og de må ha saklige holdninger til narkotika. Videre forteller utsagn at lærerne deres trolig ikke visste om narkotikabruk, at en må ikke gi opp eleven, og ta tak i mobbing og utenforskap.

#### *4.1.1 Læreren må tåle elevene*

Informantene er jevnt enige om at det kreves rett mann på rett plass. Alle deltakerne beskriver å ha vært i et skole- og klasse miljø med utagerende elever. Det går også igjen at de de stadig prøvde å utfordre og provosere lærerne, og at dette ble håndtert med varierende hell av de voksne. De ønsket en lærer som var tålmodig, tydelig og som ikke feiet ting under teppet. Alle informantene nevner at de hadde minst en lærer som tålte de. Kjennetegn på den viktige læreren var utholdenhet og humor. Læreren må ikke bare tåle elevene, men også situasjonen – konstant tøying av satte grenser. Elevene tåler læreren som tåler dem.

En av informantene forklarer hva som kreves av en lærer på denne måten:

Jeg tror at hvis du skal være lærer på en ungdomsskole, så må du ha evnen til å takle og tåle en konfrontasjon med en pubertal og sint 15-åring. Altså, du sitter der med fuckings 25 elever som er så full av hormoner, og problemer og det er jo et jævla kaos. De lærerne som tålte det, det var de vi likte og de som lærte oss mest. Det var deres timer vi møtte opp forberedt til, og deres timer vi holdte kjeft (Erik).

Videre forklarte Erik om hvordan han utfordret læreren:

Fordi hun lot meg gjøre sånne ting, og jeg utfordret henne gang på gang, hver eneste dag. Hun fortsatte å pushe, la stadig mer press og fortsatte å tolerere. Det er den beste strategien på sånne som meg (Erik).

I disse utsagnene kommer det ikke frem nøyaktig hvordan læreren tålte situasjonen, men det er tydelig at læreren valgte å stå i det. Erik presset læreren, men læreren utfordret også Erik.

#### *4.1.2 Saklige holdninger til narkotika*

Lærerens holdninger til rus ble et hyppig nevnt tema i alle intervjuene. Informantene opplevde lærernes holdning som ubegrunnet skremselspropaganda. Informantene savnet saklig, og faglig forankret informasjon om narkotiske rusmidler. Internett har gitt elevene tilgang til å innhente den informasjonen de ønsker, og der følger gjerne argumenter elevene oppfatter som velbegrunnede. Argumentene mot narkotika som ble presentert på skolen opplevdes som arkaiske, og med liten innsikt i hvilke rusmidler som faktisk brukes i dag.

Thomas sa det på denne måten:

Ungdom nå til dags finner all mulig informasjon som kan bekrefte det de tror selv da, på nett, og da stiller man sterkest som skole hvis man greier å presenter det som er korrekt da. Eller det som er faktisk. Det som er problemet da er termbruken om narkotika. At man likestiller hasj og heroin liksom. Jeg tror det blir alt for lite nyansert for ungdom, og da slutter de å ta det seriøst (Thomas).

Videre fulgte Thomas opp med dette forslaget til hvordan det kan legges frem på en bedre måte:

Fokuset bør være at man ikke vet hva man får, at det kan være syntetisk, at det kan vær farlig sånn sett, du har juridiske følger. At det er slike konsekvenser som kan komme da, heller enn at hvis du tar den her så blir du narkoman (Thomas).

Informantene var jevnt enige i at en ikke blir narkoman av å prøve narkotika, selv om dette ble fremstilt som fakta av skolen. Det kommer frem at dette er et område med stort behov for endring. Utsagnene sier at lærernes holdninger om narkotika ikke bidro til å avskrekke informantene fra hverken utforskning eller bruk.

#### *4.1.3 Lærere vet ikke om narkotikabruk*

Ingen av informantene tror at lærerne deres visste at de brukte, eller prøvde narkotiske rusmidler på ungdomsskolen. Om så læreren hadde mistanke, ble ingen av de konfrontert med dette. De sier også at de anser det som en fordel at de ikke visste det, da de tror det ikke hadde ført til noe godt.

Erik beskrev hans tanker om hvordan det hadde vært hvis læreren hadde visst det med disse ordene: *«Jeg tror hun på en måte hadde, jeg tror hun hadde gitt meg opp da. Mistet respekten for meg»* (Erik).

For å underbygge dette ytterligere, lærerforeldre har ikke nødvendigvis en bedre oversikt over situasjonen. Thomas fortalte om en opplevelse fra skoletiden, der det ble holdt fellesmøte om narkotiske rusmidler: *«Vedkommende som holdt innlegget, læreren, vedkommende var jo forelder til X som solgte det til alle sammen»* (Thomas).

Disse utsagnene gir uttrykk for at ungdom som bruker narkotiske rusmidler ikke trenger å være så synlige som en kan tro. Det sier også noe om at lærere, til tross for mulig bekymring for eleven, ikke har innsikt i hva som er den faktiske situasjonen.

#### *4.1.2 Ikke gi opp eleven*

Både Erik og Petter opplevde at de ble gitt opp av flere lærere, men ikke alle. Thomas opplevde i liten grad dette, men trakk frem en lærer som gav han opp. Det ble gjort veldig tydelig for Thomas, da læreren ved en anledning låste han ute av klasserommet i en halv time. At læreren gir opp eleven ble av alle beskrevet som en kardinalfeil. De tror grunnen til at de ble gitt opp av lærere var at de ble opplevd som for krevende. Når det ikke ble vist synlig endring over tid, følte de seg ansett som nytteløse prosjekt. Alle tre informantene har i dag ulik lengde på sin utdanning. De to med lavest grad av fullført utdanning foreslo at det kunne ha vært annerledes om de ikke hadde opplevd å bli gitt opp.

Petter forklarte sin opplevelse av å bli gitt opp på denne måten: *«Over tid da så var det noen lærere som ikke orket å bry seg, for det skjedde ikke noen endring, det skjedde ikke noen endring med meg»* (Petter).

Erik fortalte hvordan det gikk med andre elever som opplevde det samme, i tillegg til at de ble gitt opp av familien:

Jeg tror det er mange som blir gitt opp, og jeg har sett de skjebnene. Når ingen tror på deg lengre så går det ikke bra. Noen av de er døde, noen er så vidt i live, men 100% av dem har det ikke gått bra med. Når familien gir de opp, og skolen gir de opp. Da er det over (Erik).

Han brukte også egen erfaring som utgangspunkt: *«Jeg prøvde å pushe grensene hennes, og finne ut hva som skal til for at hun skulle gi opp. For alle andre hadde jo gitt opp»* (Erik).

Forklaringen på hva som er å bli gitt opp var flere. De opplevde blant annet å bli ignorert, latterliggjort, oversett og utestengt. En blir stemplet som håpløs og uforanderlig. Å bli gitt opp av lærere ga informantene en megetsigende følelse.

#### *4.1.3 Ta tak i utenforskap*

Informantene hadde ulike opplevelser med utenforskap. Alle var eksempelvis med på elevkvelder, og andre sosiale tilstelninger med klassen utenfor skoletid. At de var utenfor, ble

signalisert av både lærere og andre elever. De fortalte om forskjellige hendelser på skolen som ikke ble tatt tak i av lærerne.

Thomas forteller om en situasjon der han opplevde vold, uten at dette ble fanget opp av de voksne:

Jeg kunne liksom sitte og knyte skoen på en benk, og så løper liksom en av de der da, og bare sparker meg på innsiden av låret for å si det sånn. Det er sånn syke ting som bare skjer på ungdomsskolen (Thomas).

Petter, som opplevde mye utenforskap i skoletiden, nevner en lærer som bidro til at han følte seg inkludert: «Hvis vi for eksempel sto fire stykk og snakket, så snakket han ikke bare til tre. Han snakket til alle sammen. Inkludert meg da» (Petter).

I dette utsagnet ga Petter uttrykk for hvorfor det noen ganger ikke ble tatt hånd om utenforskap: «Lærerne hadde liksom nok med å holde styr på alle jævelungene som var på skolen» (Petter).

Informantene gir signaler om at lærerne ofte ikke hadde kapasitet til å følge opp alt som skjedde på skolen. Samtidig gir utsagnet til Petter en forståelse av at dette ikke gjaldt alle lærerne.

## **4.2 Tilpasset opplæring**

I kategorien tilpasset opplæring spriket informantenes erfaringer. Erik hadde tilrettelegging på barneskolen, Petter hadde dette både på barne- og ungdomsskolen, mens Thomas i liten grad opplevde et behov for dette. Petter var den eneste som hadde vedtak om spesialundervisning.

### *4.2.1 Spenningsøking*

To av informantene; Erik og Petter ga uttrykk for at de kjedet seg mye på skolen, og fant på mange rampestreker. Dette førte til ulike konsekvenser for elevene. Bakgrunnen for at de ble gjort ugagn var ulik. Den ene forklarte det med at han kjedet seg på grunn av et for lavt faglig trykk, den andre fordi kjedet seg på grunn av for høyt faglig trykk.

Informanten Petter fikk utløp for sitt spenningsbehov på følgende måte:



Ellers så, ja vi var jo en gjeng da på ungdomsskolen. Som var rampete da. Det var ingen av oss som var noe spesielt glad i skolen, vi skulket alle sammen. Røyka, ødela det elektriske anlegget, ulovlig mopedkjøring (Petter).

Et annet utsagn som beskrev deltakelse, men ikke igangsetting av uheldige aktiviteter kom fra Erik:

Jeg søkte jo litt det adrenalinet som jeg alltid har gjort, og da husker jeg at. Jeg ville aldri være med på det verste, fordi jeg har alltid vært bevisst på at jeg skulle få til noe. Så det var aldri jeg som stjal en bil, men jeg satt gjerne på i den (Erik).

På spørsmålet om disse handlingene fikk noen konsekvenser svarer Erik lattermildt:

Det var bare helt akseptert å gjøre trøbbel, du fikk jo anmerkninger, du fikk nedsatt karakter i orden og oppførsel, som om det betyr noe som helst når du skal søke på en jobb. Vis meg en arbeidsgiver som har etterspurt den da? Og det visste vi jo, vi va jo ikke dumme – vi ga jo faen i det (Erik).

Konsekvenser som nedsatt orden- og atferdskarakter, og anmerkninger ble av Erik oppfattet som meningsløse. Her fremkommer ikke hvilke konsekvenser som kunne ha hatt noe for seg.

#### *4.2.2 Opplæringen må føles meningsfull*

Innholdet i timene, og organisering med en stillesittende skoledag gjorde at opplæringen følte lite meningsfull for Erik. Thomas opplevde korrigeringer som var lite begrunnet av lærerne. Andre begrep som beskrev opplæringen var lite stimulerende, falskt og påtatt.

Thomas beskrev sin oppfatning av korreksjon på denne måten:

Hvis jeg ikke skjønner hvorfor man blir korrigert for noe, eller hvorfor vi liksom skal gjøre det på den eller den måten. Da steiler jeg litt, eller hvis det virker som åpenbart dumt for meg at det skal gjøres på den måten da (Thomas).

Erik uttalte seg om at organiseringen av det faglige på ungdomsskolen ikke er tilpasset gutter:

Fordi det passer for 90% av oss, men for de siste 10 % så blir du gæren av det. Og når du blir litt gæren så bli det veldig godt å ruse seg. Det er det som er problemet.

Når du kjeder deg, og du er 15 år og du er mann, du har 19 promille i testosteron; da finner du på my rart. Da blir det rot (Erik).

For Erik opplevdes skolegangen så lite meningsfull, at han mener ungdomsskolen var en medvirkende faktor til at han brukte narkotiske rusmidler: «*Det var da rusbruken min tok av, fordi jeg kjedet meg jo. Hvis du kjeder deg så er det den enkleste løsningen i verden*» (Erik).

At skolegangen kan ha vært en medvirkende faktor til rusmisbruk støttes også av Petter. Ordet kjedelig var en særlig gjenganger blant alle informantene.

#### 4.2.3 Mangel på mestring

I stor grad handlet dette om trivsel, men også om mangel på faglig tilrettelegging. Petters vedtak om spesialpedagogisk hjelp, førte til at han ofte ble ekskludert fra klasserommet når han var på skolen.

På spørsmål om hvordan det føltes å bli tatt ut i gruppe på ungdomsskolen svarer Petter: «*Kanskje litt rart. Med tanke på at de andre medelevene liksom visste hva vi skulle, og hvorfor vi bli tatt ut*» (Petter).

Erik, som omtalte seg selv som lat men intelligent, la tidvis minimal innsats i vurderingssituasjoner på skolen. Ved en test var han ruset, og fikk ved første forsøk lav karakter. Læreren presset han til å ta prøven en gang til, der han fikk toppresultat:

Hun sa «*ser du hva du kan få til?*» Det gikk ikke inn på meg da. Den gangen så tenkte jeg bare «*dumme gamle dame*». Men den dag i dag så ser jeg jo at, og det tenker jeg på ofte, «*Ser du hva du kan få til?*» (Erik).

Det at han ble satt under press, har i etterkant bidratt til utvikling av en god selvfølelse, og mestringstro.

#### 4.2.4 Grunnlaget må legges tidlig

Mens Erik ikke fikk tilrettelagt opplæringen med faglige utfordringer, opplevde Petter liten grad av tilrettelegging for å kunne henge med. Allerede på barneskolen falt Petter av faglig, noe som hang igjen resten av skolegangen. Som nevnt har alle informantene på et tidspunkt vært utagerende mot lærere.

Erik forklarte på denne måten at det burde bli satt inn tiltak tidligere i skoleløpet, for å motvirke at elever begynner å utforske narkotiske rusmidler:

Spesielt hvordan folk opplevde barneskolen, de tidligere årene tror jeg er viktigere, ikke undervurder hvordan det var fra 1.-4.klassen. For mange så starter det veldig lenge før ungdomsskolen, men det er først da du får muligheten til å utøve (Erik).

Mistrivsel på barneskolen kan, ifølge Erik, føre til at en griper første sjans til å utagere på en uheldig måte på ungdomsskolen. Dette gjør seg også gjeldende i hvor mye fravær elevene har. I motsetning til Thomas, hadde Erik og Petter mye fravær på ungdomsskolen.

Erik utgreide om sin situasjon: *«Du kan ha gode karakterer og samtidig ha utfordringer. For noen av oss er det jævlig enkelt å lære matte, men det kan være veldig vanskelig å møte opp på skolen»* (Erik).

Petter la dette til grunne for fraværet sitt: *«Ja det va mange dager jeg ikke dro på skolen, for jeg sa jeg var dårlig, men jeg var ikke dårlig, for jeg ville ikke på skolen»* (Petter).

### **4.3 Lærer-elev relasjon**

Forholdet mellom lærer-elev ble lagt vekt på av alle informantene. De oppga å ha hatt minst en lærer de hadde en god relasjon til. Disse lærerne ble fremstilt som varme, med humor og at de gjorde at eleven følte seg sett. Informantene ønsket seg omsorg, og at de skulle bli møtt der de var. Samtalen med læreren blir særlig trukket frem som viktig i relasjonen med den gode læreren.

#### *4.3.1 Elevene ønsker omsorg*

Det kom tydelig frem at informantene hadde minst en lærer som ivaretok de på en god måte. Opplevelsen av omsorg ble eksemplifisert på ulike vis.

Erik opplevde en tydelig lærer som brukte ungdommelig sjargong, og likte dette svært godt:

Men som va det de lærerne som \*\*\*\*\* da. Som var min store favoritt. Som hvis, når jeg kom inn i norsktimen hennes, og jeg prøvde meg på noe tull. Da va det \*knips\*, tok meg med en gang, *«sett deg ned, hold kjeften din»* liksom. Det likte jeg. Det er kanskje ikke lov å si lenger. Men, det funka for meg (Erik).

Petter fikk positive følelser av læreren: «*Det var litt mer sånn, det lyste litt mer opp i kroppen når jeg hadde den og den læreren. Enn når jeg hadde andre lærere*» (Petter)

Informantene følte at de ble anerkjent av lærerne som behandlet de på en måte som var tilpasset deres personlighet. Læreren kjente de såpass godt at de visste hva som ville fungere for akkurat dem. Dette gjorde at de følte tilhørighet, og at de ble anerkjent for den de var.

#### *4.3.2 Møt elevene der de er*

Som elever befant informantene seg i ulike faser i sin ungdomstid. Hvor vidt de var motiverte for skolearbeid, eller generelt å være på skolen var forskjellig fra dag til dag.

Petter beskrev seg selv som en «trøtt type», og synes skole var vanskelig. Når han fortalte om hvordan han ble møtt på en god måte av lærerne sine, trakk han frem denne situasjonen:

De brydde seg kanskje litt mer da. De var liksom ikke at, nå ligger han og sover igjen. Må vekke opp han, må få han til å gjøre noe. De andre lærerne va liksom, «bare la han sove» (Petter).

Utsagnet signaliserer at Petter ble møtt der han var, selv om han sov i klasserommet. Han ble koblet på undervisningen, og ikke latt i fred.

Thomas, som beskrev å ha fått gode karakterer på tross av at det meste ble gjort med skippertak, følte ikke bestandig at han ble møtt av læreren på tross av god innsats:

Så jeg fikk liksom aldri «dette gjorde du bra». Det var aldri helt fullkommen ros fra lærerne, selv om jeg leverte noe som etter vurdering ble en femmer liksom. Fordi de visste at jeg hadde gjort det kvelden før (Thomas).

#### *4.3.3 Ta initiativ til samtalen*

Samtalen i denne sammenhengen, er samtalen om bekymring for eleven. Initiativ til en slik samtale kan gå begge veier, men informantene ble spurt om læreren tok initiativ til å snakke med eleven. Erik og Petter opplevde å bli snakket til, men ikke snakket med. Thomas opplevde flere samtaler med læreren sin.

Erik forklarte om et ønske om samtale som aldri fant sted, i dette utsagnet:

Så, ja litt. Jeg skulle gjerne ha gjort det mere tror jeg. Men jeg tror det var hun som måtte tatt initiativet til det. Men, jeg tror det hadde vært bra for meg hvis hun hadde tatt mer initiativ til det, fordi jeg tror hun visste, hun visste ganske mye, men jeg tror ikke hun turte å konfrontere meg med alt da.

Etter en lang pause utdypet Erik ytterligere: *«Jeg tror det hadde vært en, ja jeg tror det hadde vært skikkelig deilig hvis hun hadde gjort det. Hvis hun hadde pushet det litt hardere. For jeg hadde kommet til å være ærlig mot henne»* (Erik).

Et annet spørsmål er hvem som burde ta samtalen. Thomas hadde delte meninger om dette temaet.

Det som er så sykt vanskelig da, er at man trenger forskjellige typer relasjoner til lærerne sine. Fordi av og til trenger du å høre det fra den personen du har en personlig relasjon til, og av og til trenger du å høre det fra den som er sånn faktabasert eller virker mer sånn distansert fra deg, og mer koblet til selve problemet (Thomas).

Petter foreslo en inngang til samtale ved mistanke om rusbruk.

Spør noen lurespørsmål. Da kan det kanskje bli litt, at han innrømmer ting, og gir et svar som kanskje er vanskelig å si da. Om du spør han «skal du være med å ta ei bønne?». Så enten skjønner ikke personen hva en bønne er, eller så kan det hende at det begynner å stramme litt i smilebåndene på personen (Petter).

Utsagnene tilsier at lærerne til informantene ikke tok initiativ til samtale om bekymring med eleven. Denne samtalen kunne ha vært til hjelp for elevene, og var også noe informantene ønsket. Hvor vidt dette ønsket var til stede i skolegangen, eller har oppstått i etterkant er usikkert. Det vises hvert fall at samtalen var et ønske fra elevenes side.

## **5.0 Diskusjon**

I dette kapittelet vil jeg forklare egne funn, ved å relatere de til teori og annen forskning. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i kjernekodene for å sortere drøftingen. Jeg vil først diskutere hovedfunn, før jeg avslutningsvis sammenfatter disse.

## **5.1 Sammenfatning av hovedfunn**

Problemstillingen som ligger til grunn for denne oppgaven er; *Hvordan opplevde gutter som brukte narkotiske rusmidler i ungdomsskolen tilretteleggingen, ivaretagelsen og møtet med læreren?* Studiens funn er innhentet gjennom intervjuer med tre menn i alderen 18-25 år fra Trøndelag, som brukte narkotiske rusmidler på ungdomsskolen. Etter transkribering og analysering av det innsamlede datamaterialet, har jeg endt opp med tre kategorier som gir uttrykk for informantenes opplevelser.

Problemstillingen *Hvordan opplevde gutter som brukte narkotiske rusmidler i ungdomsskolen tilretteleggingen, ivaretagelsen og møtet med læreren?* anses å være besvart av studiens funn. Informantene har tre forskjellige opplevelser av ungdomsskolen, men forteller om lignende fenomen.

Læreren må tåle utagerende elever, ved å forstå at det er slik eleven uttrykker sitt behov for anerkjennelse. Informantene ønsker at lærerne skal snakke om narkotiske rusmidler på en måte elevene forstår, og fremstilles med holdbare argumenter. Lærere vet ikke nødvendigvis om at elevene bruker narkotika. Det mest fremtredende funnet i oppgaven, er at elevene opplevde å bli gitt opp av en eller flere lærere. Som elever ønsket informantene å bli inkludert i fellesskapet, og at læreren skulle validere deres deltakelse.

To av informantene mener at lærerne brøt opplæringslovens §1-3, da de som elever ikke fikk tilretteleggingen de hadde behov for. Den manglende tilretteleggingen resulterte i ugagn og rampestreker. Opplæringen ble i liten grad opplevd som meningsfull, og kan ha vært utløsende faktor for bruk av narkotiske rusmidler. Varig press fra lærer kan føre til utvikling av god selvfølelse. Rusmisbruk kan starte tidlig, og høyt fravær kan være en indikasjon på dette.

Informantene uttrykte et ønske om omsorg, og nye sjanser. De vil bli anerkjent for det de klarer å yte. Eleven som stadig signaliserer et ønske om å være i fred ser ut til å ønske det stikk motsatte. Læreren må ta initiativ til samtale med eleven. Det må komme gjentatte tilbud, på tross av avslag. Kanskje er det like før eleven vil takke ja.

### *5.1.1 Lærerprofesjonalitet*

#### *Læreren må tåle elevene*

Informantene i studien vektlegger at læreren må tåle elevene. Dette på tross av deres atferd eller utagering. Å tåle er i denne sammenhengen at læreren må vise utholdenhet i uoversiktlige situasjoner, og tro på eleven selv om liten fremgang er synlig. I piloten med politiet nevnes det at ungdom som bruker rus gjør det fordi de «er forbannet og misfornøyde med livssituasjonen sin», og at noen kommer fra hjem der det mangler rammer og grensesetting. Denne mangelen på rammer kan gjøre seg synlig i klasserommet, ved at eleven ønsker å provosere frem en reaksjon fra læreren.

Informanten Erik sa at læreren hans fortsatte å stå i det. Hun presset på, og forventet endring av atferd, og Erik begynte til slutt og gi etter. Dette handler om å være trygg i sin profesjon, og å anerkjenne elevens behov. Det er uten tvil et tålmodighetsarbeid. Her kobler jeg på en av anerkjennelsens tre former; «Individet har behov for å (...) erfare omsorg, empati og emosjonell hengivenhet, uavhengig av sine ytelser eller prestasjoner» (Jordet, 2020, s.95). En kan tolke ut i dette at det egentlige målet med Erik var handlinger var å erfare anerkjennelse gjennom omsorg og empati fra læreren. En må ha tro på at eleven etter hvert vil mestre, og signalisere dette til eleven. Da anerkjenner man eleven som et individ og ikke et problem.

#### *Læreren må ha saklige holdninger til narkotika*

Informantene opplevde jevnt over en arkaisk holdning til narkotiske rusmidler, som ikke samsvarer med ungdoms oppfatning og deres forståelse av realiteten. Selv om lærere uten tvil må jobbe mot narkotikabruk, kan man ikke ha en svart-hvitt tilnærming til narkotika. En slik tilnærming ble illustrert av Thomas, da han opplevde at hasj og heroin ble likestilt av lærerne. Det er uheldig å fremstille at og prøve narkotika gjør en til narkoman. Riktig nok har alle narkomane prøvd narkotika for første gang. Dette handler om hvordan en ordlegger seg, men også hvilken kunnskap læreren sitter med. Når den siste Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2019) viser at rusbruk blant unge øker, aktualiseres behovet for en rask holdningsendring.

Informanten Thomas kom inn på fenomenet bekreftelsestendens, da han sa at dagens ungdom finner all informasjon som kan bekrefte det de selv tror på internett. Han mente at man stiller sterkest som skole hvis en klarer å presentere det som er korrekt. Ved gjentatte bekreftelser av eget standpunkt, vil dette kunne resultere i en egenopplevd sannhet som er vanskelig å snu. Heldigvis kan læreren kan bidra til å endre dette, og elevene kan selv bidra i dette arbeidet. I opplæringens verdigrunnlag står det at skolen skal bidra til at elevene utvikler vitenskapelig og kritisk tenking.

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige (Kunnskapsdepartementet, 2020).

En skal ikke undervurdere elevenes digitale kompetanse; de kan lett finne frem til forskning som også bekrefter deres standpunkt. Læreren kan ikke fornekte forskning, men gripe anledningen til å fortelle elevene hva forskning er. En kan derfor bruke confirmation bias for alt det er verdt.

### *Læreren vet ikke om narkotikabruk*

Lærerne som ble omtalt i denne oppgaven visste trolig ikke om elevenes rusmiddelbruk. Det kan her diskuteres om det at lærerne ikke visste om elevenes bruk av rusmiddel går under mangel av ivaretagelse. Hvor vidt de var bekymret for at elevene brukte rus, vet vi heller ikke. Hvorfor visste de ikke det? I piloten fremmes en mistanke fra politiet om at lærerne kan vite mer enn de gir uttrykk for, og at de aktivt velger å snu seg vekk. Det er ikke nødvendigvis tilfelle. En naiv tilnærming til narkotiske rusmidler, kan gjøre det enkelt å tro at «det skjer ikke på denne skolen». Ungdata-undersøkelse viser at kun en lav prosentandel av gutter i ungdomsskolen har prøvd hasj minst en gang (Bakken, 2019). Likevel, undersøkelsen bekrefter at det faktisk skjer.

Når alle tre informanter i studien brukte narkotiske rusmidler, og dette ikke ble oppdaget, kan man konkludere med at rusbruk ikke nødvendigvis er synlig på eleven. Likevel kan man som lærer ha en magesfølelse på at det er tilfelle. Ved mistanke om rusmiddelbruk plikter skolen til å være oppmerksomme, og skal uten betenkningstid løses fra sin taushetsplikt for å melde ifra om bekymring til barnevernet (Opplæringslova, 1998, §15-3 c). Loven er tydelig på at læreren ikke skal vente til han vet. Det er også mulig å ringe barnevernet for å drøfte saken anonymt.

### *Ikke gi opp eleven*

Informantene som bidro i denne oppgaven, opplevde alle å bli gitt opp av en eller flere lærere. De to informantene i studien med lavest grad av fullført utdanning foreslo at det kunne ha vært annerledes om de ikke hadde opplevd å bli gitt opp. Dette var for noen sårt å tenke



tilbake på. At en elev blir gitt opp konstaterer et fravær av tro på eleven. En slik holdning blir fort signalisert videre til andre elever og lærere. Hva kan skje med en elev når han blir gitt opp? Eleven kan bruke denne informasjonen til å regulere sin atferd på et slikt vis at andre lærere også vil gi han opp. Forsterkning kan på en enkel måte forklares som viten om hva som vil skje, dersom en tenkt handling blir utført. Ved vikarierende forsterkning, oppfattes informasjonen gjennom observasjon av andre menneskers atferd, og vurdering av hvilke konsekvenser dette vil gi dem (Aasen mfl., 2002, s.96).

Hvis konsekvensen av å bli gitt opp, er at en får være «i fred» fra læreren, kan det i øyeblikket virke som en god løsning. Det kan gjøre det fristende å bli gitt opp av flere. Samtidig vil det også påvirke elevens relasjonsbygging. Hvis en vet en greier å bli gitt opp, er det ikke sikkert eleven tror det er mulig å bli likt heller (Aasen, mfl. 2002, s.97). Hvis eleven har en holdning om at han er vanskelig å like vil det føre til en dårlig selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.82-83). Da er det kanskje ikke så rart hvis det skorter faglig, for hva er vitsen med å yte hvis ingen liker deg?

### *Ta tak i utenforskap*

Noen av informantene opplevde å føle seg utenfor på skolen. Dette må ses i sammenheng med at de følte seg gitt opp av lærerne. Petter fortalte om en situasjon der han snakket med tre andre medelever. Han fremhevet at læreren ikke bare snakket til hans tre medelever, men alle; inklusiv han. Her ble Petter anerkjent som en deltaker i fellesskapet, en som var verdt å inkludere i samtalen. Ut av dette tolker jeg at det var gitt at læreren snakket til alle, men ingen selvfølge at de snakket til han. Dette står i strid med elevens behov for anerkjennelse «Individet har behov for å høre til og bli verdsatt som likeverdig subjekt og rettighetsinnehaver i sosiale og kulturelle fellesskap» (Jordet, 2020, s.95).

Et alvorlig utsagn om utenforskap kom fra informanten Thomas, da han fortalte om en voldsepisode. Han hadde uforvarende sittet på en benk for å knyte skoen, og ble sparket på innsiden av låret av en medelev som løp forbi. Dette er et klart eksempel på en kroppslig krenkelse som eleven ble utsatt for av en annen elev. Eleven ble igjen, og om ikke mer krenket da dette ikke ble tatt tak i av læreren. Slike krenkelser skader individets velferd og helse (Jordet, 2020, s.106). Det skal også sies at episodene som trekkes frem av informantene kan ha vært unntak fra regelen, men gir uttrykk for at de kanskje ikke ble prioritert av lærerne.

### *5.1.2 Tilpasset opplæring*

Tilpasset opplæring blir i stor grad omtalt som en mangelvare i denne studien.

#### *Spenningsøking*

To av informantene uttrykte stort behov for «fart og spenning», og kan derfor knyttes opp mot Zuckermans teori om spenningsøkere (Zuckerman, 2007, s.13). Opplæringen ble jevnt oppfattet som kjedelig, som resulterte i at det ble gjort mye ugagn. Disse handlingene fikk konsekvenser, som i liten grad var virksomme.

For å snu en oppfatning om at skolen er kjedelig, må man se på hva som kan oppleves som en kontrast. Ikke uventet kan nye opplevelser og aktiviteter kan oppleves som spennende (Zuckerman, 2007, s.56). Her kan det trekkes tråder mot variert undervisning, som er nevnt i overordnet del av verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (UDIR, 2020)

Det er uttrykt at lærerne må bruke skjønn for å tilpasse opplæringen, og dette gir rom for kreative løsninger. I kapittel 2.3, viste jeg til tabellen *Opplevd risiko og fordeler for noen frivillige aktiviteter* av Slovic et.al., (2002), (i Zuckerman, 2007, s.55). Tabellen viser at fysisk aktivitet har lav risiko og høy poengscore på fordeler. Dette gjør at de oppleves som spennende, selv om de er rimelig ufarlige. Handlingsrommet lærerne har er stort, og det er mulig å rive klasserommets fire vegger. Dette kan gjøres ved å ta utgangspunkt i elevenes interesser, og tilrettelegge for bevegelse. Alt skal ikke, og kan ikke være lystbetont. Det er allikevel en forskjell på om noe gir glede, i motsetning til ingenting.

#### *Opplæringen må føles meningsfull*

Når opplæringen ikke er tilpasset elevenes bakgrunn og forutsetninger får de heller ikke muligheter til å anvende de kunnskaper, kompetanser og interesser de kommer til skolen med i opplæringen. Dette fører til tap av mening (Jordet, 2020, s.163).

For at skolegangen skal gi mening må eleven oppleve fremgang. Vygotskys modell om proksimal utviklingssone tar utgangspunkt i at alle elever har en viss grad av kunnskap, som kan bygges videre på i samarbeid med lærer. Fokuset på det potensielle utviklingsnivået er ikke til stede, hvis de tenker at de sitter fast der de er (Bråten, 1996, s.125). Denne kunnskapen kommer ikke elevene til gode hvis de ikke får muligheter til å anvende dem.

Når opplæringen ikke tilpasses elevenes behov, kan det føre til at elevene trenger en virkelighetsflukt fra skolen. I piloten med politiet kom det frem at ungdommer som bruker narkotika gjør dette nettopp for å flykte fra virkeligheten. At skolen kan påvirke bruk av narkotika finnes det også støtte for. Skoler som assosieres med lavere bruk av narkotika hos elevene, prioriterer elevdeltakelse, fokus på relasjoner og individet selv (Fletcher, et.al., 2008). Informanten Erik sa at rus er den enkleste løsningen i verden for å få bukt med kjedsomhet. Han mente at skolegangen klart var utløsende faktor for at han begynte med narkotiske rusmidler. Dette synet ble også støttet av en annen informant.

### *Mangel på mestring*

Informantene hadde tre ulike opplevelser av mestring. Erik fikk for få faglige utfordringer, så det ble for kjedelig. Petter, som vedtak om spesialundervisning ble satt så store krav til at han ble overveldet. Thomas hadde det helt greit. Erik og Petters læringspotensial ble til tider stående på stedet hvil. Her ble det ikke tatt utgangspunkt i Vygotskys proksimale utviklingssone. Modellen tar utgangspunkt i at alle elever har en viss grad av kunnskap, som kan bygges videre på i samarbeid med lærer. Læreren må selv styre og veilede underveis i prosessen. Videre må læreren organisere læringen slik at de gradvis kan utføres med mindre bidrag fra den voksne, og tilsvarende større bidrag fra ungdommen (Bråten, 1996, s.32-33).

Informanten Petter opplevelser av spesialundervisningen bekrefter konklusjonen i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2018), om at dagens system er ekskluderende, gir lavt læringsutbytte og ikke gir barn nødvendig tilrettelegging (Nordahl et.al., 2018, s.232). Dette fordi han enten ble tatt med på grupperom, eller oversett av enkelte lærere.

En lærer hadde stor tro på informantens Eriks kompetanse. Hun forsto og signaliserte at han kunne yte mer enn han hadde gjort på en prøve. Da læreren presset han til å ta prøven på nytt fikk han toppresultat. Læreren hadde spurt Erik om han så hva han hadde fått til. Der og da hadde han tenkt at hun var en dum gammel dame, men i etterkant sitter det utsagnet igjen. Ser

du hva du kan få til? Dette presset, en forventning om mestring, førte til at han faktisk mestret. I senere tid har dette bidratt til utvikling av en god selvfølelse. Ytre kilder til selvoppfatning gir grunnlag for utviklingen av elevens self-efficacy (White og Watt, 1973, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2013).

### *Grunnlaget må legges tidlig*

Stjørdal kommunes rapport om ungdomsmiljø på Stjørdal (2019) viser at rusbruk foregår blant 11-12 åringer. Utforskning av narkotisk rusmidler kan derfor starte allerede før elevene begynner på ungdomsskolen. Tidlig innsats er et begrep som har vært i vinden de siste årene. En av informantene snakker om at det må tas tak så fort som mulig. Han mente at problemene starter lenge før ungdomsskolen, men at det er først da ungdommene får muligheten til å utøve rusbruk. Det virker altså som noe som bygger seg opp, og som ender i at en tar steget over til å krysse den moralske grensen med å prøve narkotika.

Bond et.al. (2007) fant i sin studie at elevers opplevelse av tidlig skolegang kan påvirke narkotikabruk senere i livet, samt sannsynligheten for å fullføre grunnskolen (Bond, et.al., 2007). To av informantene i studien hadde høyt fravær på ungdomsskolen. At eleven er borte kan være en indikasjon på at noe er galt. Informanten Petter innrømte at han var borte fra skolen fordi han sa han var dårlig, men den egentlige grunnen var at han ikke ønsket å dra dit. Fravær fra skolen gir ikke bare muligheten til å utøve rusbruk, men også dårligere forutsetninger for å henge med både faglig og sosialt.

### *5.1.3 Lærer-elev relasjon*

#### *Omsorg*

Opplæringa skal bygge på tilgivelse for å ta vare på menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette betyr at skolen skal kunne akseptere eleven på tross av feilsteg, og uheldige valg som blir gjort. Ungdommen har krav på blanke ark, og bli ønsket oppriktig velkommen til en ny skoledag, selv om gårsdagen ikke ble optimal. Dette betyr ikke at konsekvenser ikke skal brukes, men at lærerne ikke skal bære nag.

Omsorg kan gis ved å anerkjenne eleven. Hvis en velger å se elevens gode sider, og bekrefte at en ser disse gode sidene gang etter gang vil det gjøre noe med eleven. Forhåpentligvis vil denne handlingen bidra til en positiv forsterkning av elevens self-efficacy. En god selvfølelse

vil være av betydningen for ungdommens rusforbruk (Helland & Øia 2000, s.99). Utvikling av en god self-efficacy bør derfor prioriteres tidlig i skolegangen, for å motvirke utforsking av rus.

Avhengig av eleven og forholdet til eleven, er det en mulighet å bruke ukonvensjonelle metoder. Favorittlæreren til informanten Erik var direkte, og brukte et språk han forsto og likte. «*Sett deg ned, og hold kjeften din*». Hun skjønnte at han var en tøffing, og anerkjente det ved å være tøff tilbake. Om dette er hverken lovlig eller lurt står til vurdering for den enkelte. I det nevnte tilfellet var det en suksess, da han opplevde dette som omsorg.

#### *Møte eleven der de er*

Det er læreren som har ansvar for å møte eleven. Informanten Petter sov ofte i timene, og fikk mange ganger sove i fred. Han mente at lærerne som brydde seg om han valgte å vekke han, for å få han til å gjøre noe. Dette sto i motsetning til de som lot han sove, og ikke brydd seg. I nevnte tilfelle valgte læreren å vekke Petter. Han ønsket at Petter skulle være våken, og at han skulle delta i det som skjedde. Vekkingen var en anerkjennende handling. Virkelig anerkjennelse av et individ kan ikke oppnås ved passiv toleranse av atferd. Atferden må stadig bekreftes og etterspørres (Jordet, 2020, s.90). Hvis en lar en elev sove, unngår man å møte eleven. Det gir også uttrykk for at det ikke forventes at eleven skal gjøre noe som helst. For noen elever kan den eneste innsatsen de greier den dagen være å holde seg våken på skolen. Dette må også verdsettes.

#### *Ta initiativ til samtalen*

Ved bekymring må læreren tørre, og ta seg tid til en samtale med eleven. Når informanten Erik ser tilbake til ungdomsskolen, skulle han ønske at dette hadde blitt gjort. Han mente at læreren var den som måtte ha tatt initiativ til det, hvis samtalen skulle ha funnet sted. Erik tror det ville ha hjulpet han, da han tror læreren visste mer enn hun turte å konfrontere han med.

Læreren kan ikke tvinge en elev til en samtale. Derimot kan læreren stadig komme med tilbud og invitasjon til samtale. En risikerer å få avslag på avslag, og en må da tørre å spørre på nytt. Neste gang svarer kanskje eleven ja, eller tar initiativ selv. Den største faren er å slutte og spørre.

Råd fra unge med ruserfaring (2019) gir gode innspill til samtale med elever. Lærere må sette av tid til å bli kjent, og forstå hvorfor elevene er sinte. Det er også viktig at de snakker i dybden. De sier også at voksne ikke kan hjelpe, hvis de ikke kjenner de godt nok (Forandringsfabrikken, 2019, s.21). Informanten Thomas sa derimot at han hadde foretrukket hvis samtalen ble tatt av en lærer som var personlig distansert til eleven, som hadde en mer faglig tilnærming. Svaret blir at dette er situasjonsavhengig. Uansett, den voksne må ha en genuin interesse for å hjelpe eleven.

## **5.2 Avsluttende betraktninger**

I denne oppgaven har jeg prøvd å løfte stemmene til gutter som brukte narkotiske rusmidler i ungdomsskolen. Det er flere år siden informantene gikk på skolen, og deres opplevelser vil på godt og vondt forbli som de er. Det er enklere å se tilbake på hva som gikk galt, enn å forstå det i selve situasjonen. Informantenes opplevelser kan brukes til å forstå hvordan dagens elever kan ha det.

Læreren har vært viktig for elevene på ulike vis, til tross for at elevene sannsynligvis har signalisert det motsatte. Elevene har i søk om anerkjennelse utagert, og provosert læreren. De har presset læreren til det ytterste for å finne ut om læreren liker dem. Selv om dette er uheldige måter å søke anerkjennelse på, er det språket disse elevene bruker. Elevene ønsker å vite at de blir tålt, og at læreren klarer å håndtere både eleven og atferden.

Elevene vil lære om narkotiske av en lærer som evner å se saken fra flere sider. Læreren må ta utgangspunkt i at de er ungdommer, og at de allerede har kunnskap og holdninger om temaet. De vil at deres argumenter også skal bli tatt med i debatten.

Elevene er redde for å bli gitt opp av læreren. De kan føle at det eneste de mestrer er å få en lærer til å gi dem opp. I så fall vil de gjøre det som trengs for å få bekreftelse på at de hvert fall klarer akkurat det. Elevene vil at vi skal prate med dem når de har det vanskelig. Det er bare ikke så enkelt å snakke om det. De vil at vi skal bry oss, og spørre flere ganger. Læreren må aldri gi opp, og slutte å spørre om eleven vil snakke om hvordan han har det.

Ungdommene ønsker å mestre skolearbeid og fag. Læreren må sørge for at elevene får tilretteleggingen de har behov for, uavhengig av eventuelle vedtak om spesialundervisning. Det er lite mening i å gjøre oppgaver som er alt for enkle, og elevene klarer ikke å gjøre det

som blir for vanskelig. Når elevene ikke mestrer, gir det utslag i ugagn og rampestreker. Elevene ønsker at læreren skal forstå at disse handlingene representerer et rop om hjelp.

Det er altså hvordan barnet selv faktisk opplever den faglige og sosiale læringen og det som skjer på skolen, som vil komme til å styre barnets tanker, følelser og atferd. For det er livet for den enkelte. Det er kjernen i fenomenologien, det er barnets opplevelse av seg selv slik det er formet i samspill med omgivelsene, som avgjør hvordan det tolker og dermed forstår det som skjer (Jordet, 2020, s.28).

Antall unge som bruker rus ser ut til å øke, og noen debuterer med narkotika før ungdomsskolen. Vi som jobber i skolen i dag, har mulighet til å påvirke våre nåværende og kommende elever. Alle elever er ulike, og vi må i arbeid ta utgangspunkt i enkelteleven. Selv om vi har teori, forskning og egen erfaring i ryggen må barnets opplevelse av situasjonen alltid være det vi tar utgangspunkt i. Vi må våge å spørre eleven, og våge å vente på svar. Det er vår jobb å være ly når stormen raser, selv om stormen måtte rase i mange år.

### **5.3 Metodediskusjon**

I dette kapittelet diskuterer jeg metoden som er brukt i studien. Metoden diskuteres også parallelt i selve metodekapittelet.

Mitt ontologiske perspektiv (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.50) om at det finnes flere sannheter, kommer frem i oppgaven. Selv om jeg vektlegger informantenes opplevelse, har jeg stilt meg åpen for at det også finnes en annen side av saken. Jeg har forsøkt å holde meg i den hermeneutiske sirkel (Nilssen, 2012, s.73), ved og stadig veksle mellom å fortolke utsagn, knytte opp mot teori og tolke videre. For å prøve å overholde den hermeneutiske tradisjonen har jeg vært min egen forforståelse bevisst. Da jeg har liten erfaring fra feltet, må det stilles spørsmål til hvor vidt jeg har klart å overholde det. Fenomenologi er også en sentral tilnærming i forskningsprosjektet, og jeg vil påstå at fokuset på opplevelse har vært en rød tråd gjennom hele oppgaven.

Jeg har brukt kvalitativ metode for å frem individuelle historier. Noen kjennetegn på kvalitative studier er følsomhet og forståelse (Dalland, 2015, s.113). Disse kjennetegnene mener jeg kommer godt frem i diskusjon av funnene, ved at jeg har behandlet informantenes utsagn og deltakelse med respekt. Intervjuene har vært utført etter beste evne.

Dog vil min beskjedne erfaring med kvalitative intervju bidra til å svekke kvaliteten på studien, i henhold til Brinkmann & Tanggaard (2012, s.28). Dette intervjuprosjektet kan sies å ha en pragmatisk validitet, ved å gi kunnskap om menneskers livsverden. Hvor vidt det har kommunikativ validitet stiller jeg meg mer kritisk til, da jeg ikke tror studiens kvalitet er god nok til å påvirke utviklingen av ny teori (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.22). Videre har utvalget mitt har trolig påvirket resultatet. Tre informanter fra samme geografiske område kan ha ført til lokale svar på problemstillingen, som i liten grad er representative for resten av landet. Samtidig virker det som det kan være samsvar mellom teori og funn på dette området. Valget av en semistrukturert intervjuguide fungerte godt, da den hadde en fleksibel rekkefølge på tema. Det ga muligheten til oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017, s.99), som det ble mange av i intervjuet.

Kontrolleffekt, eller intervju effekt (Larsen, 2017, s.124) kan være en mulig feilslutning i denne studien. Dette er fordi to av informantene hadde kjennskap til meg fra før. Dette vil trolig ha påvirket svarene de ga meg. Av etiske hensyn har jeg valgt å gi informantene pseudonym, som ikke har likhetstrekk med deres virkelige navn. Sitatene deres er også skrevet om fra trøndersk til bokmål, for å sikre deres anonymitet.

Tross advarsler om å bruke for lange sitat, anså jeg det som hensiktsmessig i akkurat denne oppgaven. Jeg prøvde flere ganger å forkorte de, men opplevde at informantenes helhetlige opplevelse ikke kom tydelig nok frem. Dette kan ha bidratt til å gjøre oppgaven mindre leservennlig. Avslutningsvis vil jeg nevne at min opplevelse av denne studien er vellykket, med tanke på at dette er en masteroppgave.

#### **5.4 Forslag til videre forskning**

Studien gir utgangspunkt for videre forskning. Jeg kunne tenkt meg å se min studie opp mot et større perspektiv. En slik studie kunne tatt utgangspunkt i samme problemstilling, med flere informanter, og gjerne større geografiske spredning. En tilsvarende studie, som hadde kombinert intervju av tidligere elever og deres lærere kunne ha gitt et mer helhetlig bilde. Studien kunne søkt å svare på: Hvordan opplevde lærere til gutter i ungdomsskolen som brukte narkotiske rusmiddel tilrettelegging, ivaretagelse og møtet med elevene?



Forskning på hvilke tiltak som har effekt for å få elever til å slutte med narkotiske rusmidler, hadde også vært veldig interessant. Det samme gjelder studier om tiltak som forhindrer at elever begynner med rus. Ungdom og rus sett opp mot skole-hjem samarbeid, er også et tema jeg er svært nysgjerrig på.

## 6.0 Litteraturliste

Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*, NOVA Rapport 9/19. Oslo: NOVA, OsloMet

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S. Bowes, G. & Patton, G. (2007) Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), s. 357.e9–

357.e18. Hentet fra [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(06\)00422-8/pdf](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(06)00422-8/pdf)

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s.17-45). Oslo: Gyldendal akademisk

Bråten, I. (1996) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Dalen, M. (udat.) Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning [PowerPoint presentasjon]. Hentet fra <https://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4010/h08/undervisningsmateriale/ValiditetReliabilitetKvalitativForskning.ppt>

Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

De nasjonale forskningskomiteer (2016) *Forskningsetiske retningslinjer i samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Hentet 10.05.2020 fra

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

- Eilertsen, T.-V. (2013) Eksempelets makt – casestudier som lærings- og forskningsredskap. I Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s.173-188). Oslo: Universitetsforlaget
- Fletcher, A., Bonell, C. & Hargreaves, J. (2008) School Effects on Young People's Drug Use: A Systematic Review of Intervention and Observational Studies. *Journal of Adolescent Health*, 42(3), s.209-220. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18295128>
- Forandringsfabrikken. (2018) Klokhet om rus: råd fra unge med ruserfaring. Hentet fra <https://www.forandringsfabrikken.no/article/rapport-klokhet-om-rus>
- Fuglseth, K. (2018) Vitskapsteori og hermeneutikk. I Sjøvoll, J. (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s.245-264). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Halvorsen, K. (2008) *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Helland, H & Øia, T. (2002) *Forebyggende ungdomsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Jordet, A. (2020) *Anerkjennelse I skolen: En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2020) Overordnet del – samlet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Larsen, A.K. (2017) *En enklere metode* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo:  
Universitetsforlaget
- Nordahl, T. et.al., (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen:  
Fagbokforlaget
- Nyeng, F. (2012) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen:  
Fagbokforlaget
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa  
(LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Skilbrei, M-L. (2019) *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013) *Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo:  
Universitetsforlaget
- Sollid, H. (2013) Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Tiller, T.  
(Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s.124-137). Oslo:  
Universitetsforlaget
- Stjørdal kommune. (2019). *Bekymring for ungdomsmiljøet i Stjørdal? En kartlegging av ungdomsmiljøet*. Hentet fra <https://stolav.no/PublishingImages/Sider/Stadig-mer-ungdomsrus-i-Stj%C3%B8rdal/hkh%20stj%C3%B8rdal.pdf>
- Svartdal, F. (2019) Bekreftelsestendens. Hentet fra <https://snl.no/bekreftelsestendens>
- Zuckerman, M. (2007) *Sensation seeking and risky behavior*. Washington DC:  
American Psychological Association

Zuckerman, M., Buchsbaum, M.S & Murphy, D. L. (1980) Sensation Seeking and Its Biological Correlate. *Psychological Bulletin*. 88(1). S.187-214

Hentet fra <https://psycnet-apa-org.ezproxy.nord.no/fulltext/1980-28099-001.pdf>

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K. & Leirvik, B. (2002) *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

## **Vedlegg**

### *Vedlegg 1: Pilot*

- Årsaker til bruk av narkotika
- Omfang på Innherred/Trøndelag
- Håndtering
- Samarbeid med skoler
- Samfunnsutvikling
- Sosial bakgrunn

### *Vedlegg 2: Intervjuguide*

## **Intervjuguide:**

### **Innledende**

Kan du fortelle om hvordan du opplevde tiden på ungdomsskolen?

### **Faglig**

Kan du fortelle om det faglige på ungdomsskolen?

- Tilrettelegging
- Følelse av mestring
- Ble det lagt vekt på dine interesser?
- Alternativt opplegg
- Spesialpedagogikk/IOP
- Overgang til VGS?

### **Sosialt**

Kan du fortelle hvordan du hadde det sosialt på ungdomsskolen?

- Fravær
- Størrelse på skole
- Trivsel før/underveis/evt. Etter
- Sosial deltakelse
- Utstenging?
- Stigmatisering?

### **Læreren**

Kan du fortelle om forholdet ditt til lærerne?

- Relasjon
- Respekt
- Omsorg
- Tillit
- Forskjell på lærere
- Ble du hørt (samtaler med lærer)
- Ble du involvert?

### **Lærerens reaksjon på rusbruk**

- Visste læreren din at du eksperimenterte med narkotika?
- Vet du hvordan læreren fant ut det?
- Hvordan reagerte læreren?
- Opplevde du at læreren var annerledes etter dette, i så fall hvordan?

### **Avsluttende, hvis det ikke har blitt tatt opp**

Kan skolen ha vært en medvirkende faktor for rusmisbruk?

Hva kunne vært gjort annerledes, hva hjalp, hva ble ikke gjort, og evt. hva gjorde ting verre?

Har du noen råd til skolen?

### ***Vedlegg 3: Utlysningstekst***

#### **Utlysningstekst**

Jeg søker etter forskningsdeltakere til min masteroppgave. Del gjerne innlegget videre, så dette når ut til så mange som mulig!

Hei! Er du en mann på 18-25 år fra Trøndelag, som begynte med/eller brukte narkotika på ungdomsskolen? Da er du en av dem jeg ser etter!

Jeg skriver en masteroppgave om gutter og narkotika i ungdomsskolen. Jeg ønsker å finne ut hvordan du opplevde skolehverdagen, og hvordan du ble tatt vare på av lærerne i denne perioden. Hvordan ble du behandlet på skolen? Mener du at lærerne burde gjort noe annerledes? Du vil være anonym i hele prosessen.

Det er viktig for meg at alle elever trives på skolen, uansett hvilke utfordringer de har. Dine erfaringer kan hjelpe lærere til å forstå hvordan vi kan hjelpe elever på best mulig måte. Jeg ønsker å snakke med deg en gang i løpet av februar, eller starten på mars.

Hvis dette høres interessant ut, er det fint om du kontakter meg. For å ta vare på ditt personvern ønsker jeg at du kontakter meg på mobil.nr. 45873439 eller [heggy@trondelagfylke.no](mailto:heggy@trondelagfylke.no)

Mvh Hege Kristin Gynnild

## ***Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD*** **Godkjenning fra NSD**

NSD Personvern

16.01.2020 10:20

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 564125 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 16.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.04.2020.

### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).



## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### *Vedlegg 5: Samtykkeerklæring*

## **Vil du delta i forskningsprosjektet ” Gutter og narkotika i ungdomsskolen”?**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å finne ut hva lærerne gjorde for deg på ungdomsskolen. Hvordan opplevde du tilrettelegging, ble du tatt vare på, og hvordan ble du møtt? I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

### **Formål**

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i tilpassa opplæring med fordypning i spesialpedagogikk. Formålet er å bidra til at lærere kan få innblikk i elevenes egne erfaringer og opplevelser. Håpet er at dine erfaringer kan bidra til å gjøre skolesituasjonen bedre for andre elever.

Hensikten med studien er å finne ut mer om hvordan gutter som brukte narkotiske rusmidler i ungdomsskolen opplevde tilrettelegging, ivaretagelse, og møtet med læreren.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du kontaktet meg etter min Facebook-utlysning publisert (dato). Du er innenfor målgruppa: mann fra Trøndelag mellom 18-25 år, som begynte/eller eksperimenterte med narkotika på ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det blir tatt lydopptak av intervjuet, som blir oppbevart på en sikker server. Varighet på intervjuet er ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din skolegang, relasjon med lærer, og hvilke tilrettelegginger som eventuelt ble gjort for deg, og hvilke du kunne ha tenkt deg.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Hege Kristin Gynnild (student) og Tove Anita Fiskum (veileder) vil ha tilgang til opplysningene dine ved Nord universitet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, de vil også bli kryptert.
- Opplysningene om deg vil bli anonymisert, og vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.4.2020. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord universitet ved  
Prosjektansvarlig: Hege Kristin Gynnild, på e-post: [heggy@trondelagfylke.no](mailto:heggy@trondelagfylke.no) eller telefon: 45873439  
Veileder: Tove Anita Fiskum på e-post: [tove.a.fiskum@nord.no](mailto:tove.a.fiskum@nord.no) eller telefon: 74 02 26 35
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, på epost: [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Hege Kristin Gynnild

Veileder  
Tove Anita Fiskum

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Gutter og narkotika i ungdomsskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.4.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 6: Kjernekodeing

### Kjernekodeing

Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3	FELLES
Lærer-elev relasjon (samtalet)	<b>TPO (mestring, skolefravær, dropout)</b>	Anerkjennelse (HSS?, <b>Mestring</b> (skolefravær, rusbruk)	<b>Lærerprofesjonalitet</b> (holdninger til rus/Saklig og faglig oppdatert/begrunnet informasjon) tørre å ta tak
Anerkjennelse Selvfølelse, HSS	<b>Lærerprofesjonalitet (holdninger til narkotika)</b>	<b>TPO</b>	
<b>Lærerprofesjonalitet</b> (tydelig, ikke feie ting under teppet, <b>holdninger til narkotika</b> , sosial status, konsekvenser, forutsigbarhet)	Antisosial atferd (rusbruk, mobbing)	<b>Lærerprofesjonalitet (holdninger til rus, konsekvenser, mobbing, lærer-elev relasjon)</b>	TPO (mestring, HSS) Lærer-elev relasjon
<b>TPO</b> (motivasjon, <b>mestring</b> , resiliens)			Anerkjennelse (utenfor skap, mobbing)