

MASTERGRADSOPPGAVE

Sannhet i et fengsel

-en kvalitativ studie om hva sannhet betyr i pedagogiske relasjoner

Ragnhild Dahl Lauritzen

**Mastergradstudiet i mangfold og inkludering
Avdeling for lærerutdanning, 2015**



Sammendrag

Tema i denne avhandlingen belyser individers historiske virkelighet i et sannhetsperspektiv. Fokuset vil ligge på hvordan fire menn, som sitter i et norsk fengsel, gir uttrykk for sine opplevelser knyttet til sannhet i relasjoner til andre mennesker i skolesammenheng. Noen mennesker har en fortid som gjør at det ikke alltid er like lett å bli akseptert i det samfunnet man lever i. Personer med en kriminell bakgrunn er en slik gruppe.

Formålet med oppgaven er å forstå hvordan innsatte har opplevd skolen før de kom i fengsel, samt hvordan de opplever skolen i fengselet mens de sitter inne. Det kan bidra til å øke bevissthet og kunnskap blant lærere og profesjonsutøvere som arbeider med mennesker som har en fortid og en historie som er mer sammensatt enn andre. Da mennesket inngår i et vev av relasjoner til sine omgivelser er fokuset i denne oppgaven å trekke paralleller på tvers av erfaringer og opplevelser hos innsatte, til hva som kan være gode pedagogiske relasjoner i skolesammenheng. Dette er for å bli bedre kjent med deres behov og ønsker for en fremtid som kan gi dem en hverdag som de selv ønsker å se seg i.

Problemstillingen er som følger: Hva betyr sannhet i pedagogiske relasjoner?

Dette er en kvalitativ studie, som er basert på intervjuer med fire menn som sitter i fengsel. Det har blitt brukt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, hvor hovedmålet med undersøkelsen er å synliggjøre relasjonsopplevelsene innsatte har i møte med mennesker de har rundt seg og for å se om de pedagogiske relasjonene blir påvirket av fortiden de har med seg, og eventuelt hvordan. Studien er en kritisk, konstruktiv beskrivende undersøkelse, hvor informantenes stemmer står i sentrum.

Opgavens teoretiske fundament er valgt utfra relevansen for tematikken, problemstillingen og det at studien har blitt gjennomført i et fengsel. Det innebærer en sterk forankring i Gadammers (2010) tanker fra hans hovedverk *Sannhet og metode*, hvor begreper som virkningshistorie, fordommer, autoritet og sannhet blir diskutert. I tillegg blir det trukket linjer til Løgstrup (1999), og hva han legger i begrepet tillit og Honneths (2008) forståelse av begrepet anerkjennelse. Da studiens kontekst er et fengsel har oppgaven også en forankring i flere av Hammerlins (2008) tanker rundt det fengselsmessige.

Funnene i studien bærer preg av at sannhet kan oppfattes som subjektiv, objektiv og internalisert. Våre relasjoner til andre mennesker blir styr av vekselvirkninger mellom disse opplevelsene hele tiden, og det vil kunne forklare endringene i våre oppfatninger i den livsverden vi befinner oss i. For å oppnå forståelse i møte med andre mennesker, må vi være åpne for forståelse i selve møtet med den andre. Det handler om å være lyttende, undrende, kritisk, anerkjennende og å vise tillit og respekt ovenfor den andre. Oppgavens bunnlinje: Det er ikke alltid mulig å være klar over hvordan vi vil reagere på de forskjellige sannhetene som kommer frem i en samtale, da våre erfaringer og vår virkningshistorie alltid har vår egen forståelseshorisont som utgangspunkt. Det betyr at fordommer og historien vil være styrende for våre oppfatninger og våre handlinger, men ved å være dette bevisst kan det gjøre prosessen lettere.

Abstract

The theme of this thesis sheds light on the historical reality of the individual in a truth perspective. The focus will be on how four men, all serving time in a Norwegian prison, express their experiences regarding truth in relationships with other people within prison education. Some people have a past that makes it difficult for them to be accepted in the society in which they live. People with a criminal background are a group like this.

The objective of the thesis is to understand how prison inmates experienced school before their incarceration and how they experience school in prison, in order to gain better insight into how the pedagogical relationships actually work. This can contribute towards increasing consciousness and knowledge among teachers and other professionals working with people who have an unusually complex history and past. Since every individual is an interwoven part of a web of relationships, this thesis draws parallels across the inmates' experience and experiences, towards good pedagogical relationships. This can enable the professional to become better acquainted with the inmates' needs and hopes for a future that they want to establish for themselves.

The research question is: What does truth mean in pedagogical relationships?

This is a qualitative study based on interviews with four incarcerated men, using a hermeneutic phenomenological approach. The main goal is to reveal how the inmates experience their relationships with people in their environment and to see whether or not their pedagogical relationships are influenced by their past; and if so, how are they influenced? This is a critical, constructive, and descriptive study in which the voices of the informants are the main focus.

The theoretical basis of this thesis has been chosen according to the relevance to the theme, the research question and the fact that the study has been carried out in a prison. This entails a firm basis in Gadamer's (2010) major work, *Truth and Method*, in which he discusses concepts like historically- effected consciousness, prejudice, authority and truth. Løgstrup's (1999) thoughts regarding trust are important, as is Honneth's (2008) understanding of the concept of recognition. Considering the context of the study, several of Hammerlin's (2008) ideas have been particularly useful regarding that which pertains to prison.

The findings of this study prove that truth can be perceived as subjective, objective, and internalized. Our relationships to other people are regulated by a constant interaction between these perceptions, and this may explain why our perceptions of the world we live in change. In order to achieve understanding in our meetings with other people, we have to be open to understanding at the meetings themselves. It's all about listening, wondering, acknowledging, being critical and treating others with trust and respect. The bottom line of the thesis is: It is not always possible to be aware of how we will react to the different truths revealed in a conversation, since our experiences and our historically-effected consciousness will always have our own horizon as a point of departure. This means that prejudices and history will influence our perceptions and our actions, but being aware of this can make pedagogical relationships easier.

«Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender»

Knud E. Løgstrup (1999)

Forord

Fire tunge, men gode og lærerike år er nå forbi. Masteroppgaven skal leveres, og jeg sitter tilbake med mange flotte opplevelser. Det har vært en tid fylt av glede og frustrasjon, ikke bare for meg, men for hele min familie. Uten dere hadde jeg ikke klart dette. Takk til min kjære mann, som alltid har vært der, lyttende og støttende. Takk til mine to vakre jenter, som har holdt ut at mamma ikke alltid har kunnet vært med på turer og fritidssysler. Dere har forstått og gitt meg muligheten. Jeg er dere evig takknemlig.

I tillegg vil jeg rette en stor takk til min oppmuntrende og gode veileder Nina Johannessen ved Høgskolen i Østfold. Hun har ledet meg gjennom prosessen med en stø hånd. Uten våre samtaler og refleksjoner ville jeg ikke klart dette.

Samtidig vil jeg rette en takk til Yngve Hammerlin for mange gode råd og hyggelige samtaler. Det har vært en ære å bli kjent med deg!

Jeg vil også rette en takk til Are Høidal som har vært en støttespiller gjennom hele studiet; som alltid har stilt opp med litteratur og informasjon som har vært til stor hjelp.

En stor takk vil jeg også rette til min arbeidsgiver som hadde troen på meg, og gav meg muligheten til å kombinere jobb og studier, og ikke minst min nærmeste kollega Karin Dwyer Løken som har hjulpet meg gjennom hele prosessen.

Det er også viktig for meg å takke mine fire informanter, som var villig til å gi av seg selv. Uten deres tanker, følelser og ord, hadde denne oppgaven ikke blitt til. Jeg har lært utrolig mye av våre samtaler, og jeg håper av hele mitt hjerte at det vil gå dere godt i fremtiden.

Arbeidet jeg har vært igjennom har tatt meg med på en reise utenom det vanlige. Jeg har vært i kontakt med hele mitt følelsesregister: tårer, sinne og glede har vist seg, og det har båret frukter. Jeg er ikke den samme nå som jeg var før jeg startet arbeidet. Jeg har lært enormt mye.

Halden 8. mai 2015

Innhold

| | |
|---|----|
| 1.0 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Tematikk..... | 1 |
| 1.1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven..... | 1 |
| 1.1.2 Personlig interesse | 2 |
| 1.2 Analyseenhet og problemstilling | 3 |
| 1.2.1 Analyseenhet..... | 3 |
| 1.2.2 Problemstilling..... | 3 |
| 1.2.3 Presisering av sentrale begreper | 4 |
| 1.3 Å sone en dom i et norsk fengsel..... | 6 |
| 1.3.1 Formålet med straff..... | 6 |
| 1.3.2 Skole i fengsel..... | 7 |
| 1.4 Studiens hensikt..... | 9 |
| 1.5 Forskning på relasjoner i fengsel..... | 10 |
| 1.6 Faglig sammenheng – fengsel, en arena preget av asymmetri og strategier | 11 |
| 1.7 Forskningsoversikt | 13 |
| 1.7.1 Annen forskning på tilsvarende målgruppe | 13 |
| 1.8 Oppgavens oppbygning og struktur..... | 15 |
| 2.0 Teori | 17 |
| 2.1 Teoretisk perspektiv i denne avhandlingen | 17 |
| 2.2 Individ og samfunn som uavhengige størrelser | 17 |
| 2.3 Virksomhetsteorien..... | 18 |
| 2.4 Stemplingsteorien | 19 |
| 2.5 Menneskelige relasjoner i et etisk perspektiv | 20 |
| 2.5.1 Tillit | 22 |
| 2.5.2 Anerkjennelse | 24 |
| 2.5.3 Individ og identitet..... | 27 |
| 2.5.4 Relasjonskompetanse..... | 29 |
| 2.6 Hans-Georg Gadamer | 29 |
| 2.6.1 Den virkningshistoriske bevissthet | 30 |
| 2.6.2 Fordom og autoritet | 32 |
| 2.6.3 Gadammers sannhetsbegrep..... | 34 |
| 2.7 Oppsummering | 36 |
| 3.0 Vitenskapsteori og metode | 37 |

| | |
|--|----|
| 3.1 Forskningsparadigmer - Metodologiske endringer innenfor forskning..... | 37 |
| 3.2 Studien i det vitenskapsteoretiske landskap | 38 |
| 3.2.1 Kvalitativ forskning | 38 |
| 3.2.2 Fenomenologisk tilnærming | 39 |
| 3.2.3 Hermeneutisk tilnærming | 40 |
| 3.2.4 Forskning på egen arbeidsplass | 41 |
| 3.3 Utvalget | 43 |
| 3.3.1 Informantene..... | 44 |
| 3.4 Metoder for innsamling av materiale..... | 44 |
| 3.5 Intervjuguiden..... | 45 |
| 3.6 Metoder for analyse av materialet | 45 |
| 3.7 Forskningens kvalitet..... | 48 |
| 3.7.1 Reliabilitet..... | 48 |
| 3.7.2 Validitet | 49 |
| 3.7.3 Etske overveielser..... | 51 |
| 4.0 Presentasjon og drøfting av materialet | 52 |
| 4.1 Presentasjon av materialet | 52 |
| 4.2 Tidligere skoleerfaringer | 52 |
| 4.2.1 Oppsummering av tidligere skoleerfaringer | 57 |
| 4.3 Nåværende skoleerfaring fra fengselet..... | 57 |
| 4.3.1 Oppsummering av nåværende skoleerfaring fra fengselet..... | 66 |
| 4.4 «Den virkelige sannhet», «forventninger» og «tillit»..... | 66 |
| 4.5 Hvem eier sannheten?..... | 70 |
| 4.6 Hvordan kan sannheten forklares? | 74 |
| 4.7 Et håp om anerkjennelse?..... | 78 |
| 5.0 Konkluderende diskusjon | 82 |
| 5.1 Sannhetens flere sider..... | 82 |
| 5.1.1 Sannhet og anerkjennelse..... | 82 |
| 5.1.2 Sannhet og tillit..... | 84 |
| 5.1.3 Sannhet og forståelse | 85 |
| Litteraturliste | 89 |
| Vedlegg 1 | 93 |
| Vedlegg 2 | 95 |

1.0 Innledning

1.1 Tematikk

1.1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

I dette prosjektet ønsker jeg å finne ut av hva sannhet betyr i pedagogiske relasjoner og hvordan fortiden kan ha innvirkning på opplevelsen av sannhet i relasjoner som dannes. Vi har alle en historie. Noen har en fortid og en historie som er mer sammensatt enn andre, som gjør at det ikke alltid er like lett å bli akseptert i det samfunnet man lever i. Gjennom relasjoner til andre individer får vi innsikt i sider ved oss selv og vår personlighet; samtidig får vi innsikt i personligheten til dem vi møter. Ved å tre inn i sosiale fellesskaper, inngår vi i et vev av relasjoner som er nedfelt i tilhørende sosiale omgivelser der vår personlighet kan gis betydning som strekker seg ut over oss selv, slik at vi kan inngå i en større meningssammenheng som peker både fremover og bakover i tid. Gadamer sier i *Sannhet og Metode*:

Historien tilhører ikke oss; vi tilhører historien. Lenge før vi forstår oss selv i en tilbakeskuende refleksjon, forstår vi oss selv på en selvsagt måte i familien, samfunnet og staten, det vil si der vi lever. Fokuset på subjektiviteten gir et forvrengt speilbilde. Individets selvbesinnelse er bare en uregelmessighet i det historiske livets sluttede strømkrets. Derfor utgjør den enkeltes fordommer, langt mer enn hans dommer, hans værens historiske virkelighet (Gadamer, 2010, s. 314)

Sitatet kan mest sannsynlig tolkes på forskjellige måter, men det jeg ønsker å fokusere på er Gadamer's tanker om hvordan vi forstår oss selv og hvordan vi forstår andre i lys av historien. Gadamer (2010) mener at vi blir født inn i en historisk verden hvor fordommer er med på å skape hvert individs historiske virkelighet. En virkelighet som er helt unik for hver enkelt, og som preger hvert individ på forskjellige måter. En virkelighet som skaper tolkninger og forståelse av hva som er sannhet for deg, og hva som er sannhet for meg.

Min datter spurte meg forleden: «Hvorfor har jeg blitt akkurat som den jeg er?» Svaret jeg gav henne ble uklart i mine øyne. Hva er det rette svaret til et slikt spørsmål? Er det mulig å forklare egenskaper, tanker, holdninger og væremåte til et menneske på både godt og vondt?

Denne avhandlingen vil belyse individers historiske virkelighet i et sannhetsperspektiv. Fokuset vil ligge på hvordan fire menn som sitter i et norsk fengsel gir uttrykk for sine opplevelser knyttet til sannhet i relasjoner til andre mennesker i skolesammenheng, i lys av sin historie som har ført dem i fengsel.

1.1.2 Personlig interesse

Jeg er selv lærer og har jobbet som lærer i et høysikkerhetsfengsel i over fem år, og det som slår meg er alle historiene jeg møter hos elevene. Jeg er av en oppfatning av at det er noe godt i alle mennesker, selv mennesker som begår de alvorligste lovbrudd. Det betyr ikke at jeg aksepterer kriminelle handlinger mennesker utfører; men jeg ønsker å ha et fokus på å møte dem som ønsker å ta et oppgjør med sin fortid på en måte som kan hjelpe dem på veien til et liv uten kriminalitet. Løgstrup (1999) påpeker at vi er hverandres skjebner og vi er hverandres skapere, og at vi er i den grad viklet inn i hverandres liv slik at våre liv ikke kan leves hvis ikke hvert menneske tar vare på sitt medmenneskes liv. Det handler altså om at det stilles krav til oss alle om å ta vare på våre medmennesker. Dette har skapt en genuin interesse hos meg til å prøve å finne ut mer om hvordan skolen og lærere kan møte elever som har en sammensatt fortid og historie på best mulig måte, slik at de kan lykkes i skolesammenheng. Min nysgjerrighet ledet meg derfor inn på de forskjellige relasjonene elever som sitter i fengsel møter og hvordan disse møtene foregår. Det handler om relasjoner innsatte har med og til andre innsatte, relasjoner innsatte har med og til betjenter, lærere, helsepersonell, og relasjoner innsatte har med og til deres nærmeste, som befinner seg på utsiden av murene. Jeg bestemte meg for å utføre kvalitative intervjuer med innsatte for å bli bedre kjent med deres historier som kan ha innvirkning på deres hverdag, som igjen er viktig for deres utvikling og fremgang innenfor skolen.

1.2 Analyseenhet og problemstilling

1.2.1 Analyseenhet

I et fengsel møter man mange forskjellig mennesker, men felles for alle som sitter i fengsel, er at de har en eller flere hendelser bak seg som har ført de bak lås og slå. Min analyseenhet vil omhandle fire innsatte i et norsk fengsel. Jeg har foretatt en kvalitativ studie, hvor jeg har tatt utgangspunkt i samtaler med fire personer som soner en dom i et norsk høysikkerhetsfengsel hvor de også går på skole. Dette er en kritisk, konstruktiv, beskrivende undersøkelse hvor jeg ønsker å lytte til personenes stemmer. Felles for de alle er at de sitter på lange dommer. Samtalen med hver enkelt ble gjort på et samtalerom i fengselet, og hver samtale varte mellom 50 og 80 minutter. Jeg har også i etterkant hatt mulighet for å stille oppfølgings spørsmål underveis i prosessen. Dette gjorde jeg i flere tilfeller, da jeg var usikker på hva som egentlig ble sagt. Noen uklarheter ble derfor oppklart gjennom korte samtaler i etterkant av intervjuene, siden denne forskningen ble gjort på min egen arbeidsplass. (Dette vil jeg komme tilbake til under metodekapittelet.)

1.2.2 Problemstilling

Problemstillingen jeg har jobbet ut i fra er som følger:

Hva betyr sannhet i pedagogiske relasjoner?

Spørsmål som jeg har hatt med meg i prosessen er blant annet: Hva er sannhet i pedagogiske relasjoner, og hvem eier den? I et fengsel møter man mennesker med mange forskjellige historier fra fortiden, og hvor mye spiller fortiden til elevene inn, når lærer og elever utvikler en pedagogisk relasjon? Er det viktig at fortiden blir belyst når nye pedagogiske relasjoner dannes, eller bør lærere arbeide med elever som «blanke ark»? Hvordan forholder elevene seg til sin fortid når ny læring skal inntas? Gjennom intervjuene og samtalene ble jeg oppmerksom på at relasjoner mellom lærere og elever i et fengsel kun utgjør en liten del av en større helhet, når det gjelder å innta læring. Jeg ble klar over at svært mange forskjellige forhold spiller inn. Oppgaven vil fokusere på tidligere skoleerfaring før de ble innsatt, opp mot skoleerfaringen de har for tiden som elever i fengselet. Deretter vil enkelte fortellinger fra

intervjuene bli trukket frem for å bli analysert i lys av teori knyttet opp mot sannhetsopplevelse. Avslutningsvis vil dette bli drøftet inn i en diskusjon om hvordan vi kan møte mennesker med en ekstrem fortid på best mulig måte i pedagogiske relasjoner. Å sette fokus på disse relasjonene som oppstår er viktig, for å finne frem til «verktøy» som kan lede til forståelse i samspill med hverandre.

1.2.3 Presisering av sentrale begreper

Pedagogiske relasjoner. De pedagogiske relasjonene som denne avhandlingen fokuserer på er samhandlingen mellom voksne mennesker. Den pedagogiske relasjonen består av minst to parter: en som formidler kunnskap og en som tilegner seg kunnskap. Den pedagogiske praksisen blir betraktet som samhandlingen mellom de to nevnte partene, og i denne avhandlingen vil fokuset ligge på at selve samhandlingen mellom mennesker bunner i våre holdninger til hverandre.

Gjennom vår holdning til hverandre er vi med på å gi hverandres verden dens form. Gjennom min holdning til den andre er jeg med på å bestemme hvilken vidde og farge hans verden får. Jeg er med på å gjøre den rommelig eller trang, lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig – og ikke minst er jeg med på å gjøre den truende eller trygg. (Løgstrup, 1999, s. 39)

Dette sitatet sier mye om hvordan vi mennesker kan løfte hverandre opp, eller trykke hverandre ned, og i denne avhandlingen er det pedagogiske relasjoner som bygger på våre holdninger til hverandre som jeg ønsker å fremme.

Begrepet *innsatt* kommer til å bli brukt om personer som sitter i fengsel; dette ordet er valgt ut i fra at enkelte av informantene foretrekker å bli kalt innsatt framfor fange. I deler av avhandlingen vil de innsatte også bli omtalt som elever.

Alle innsatte som deltar i denne undersøkelsen er *informanter*. På grunn av personvern, er alle navn er i denne undersøkelsen fiktive. I tillegg er tidsaspekt og stedsnavn også endret, da det ikke er ønskelig at informantene eller deres familier skal bli gjenkjent.

Majoritet og minoritet er også begreper som går igjen flere steder i avhandlingen. Ordene blir brukt for å forklare forholdet mellom flertallssamfunnet og grupperinger som blir sett på som mindretall. Thomas Hylland Eriksen (2001, s. 13), poengterer at minoriteter finnes bare i kraft av majoriteter, og de oppstår i en relasjon mellom grupper innenfor rammen av en stat. Disse begrepene blir oftest brukt i sammenheng med innvandring (Sand & Bøyese, 2008), (Kjeldstadli, 2008), men i denne avhandlingen vil begrepene også bli brukt i sammenheng med at kriminelle eller tidligere kriminelle blir sett på som en minoritetsgruppe av en større majoritet som ikke er kriminelle eller har utført kriminelle handlinger.

Subjektsyn og objektsyn blir i denne studien brukt for å forklare hvordan vi mennesker ser på hverandre. For å forklare et subjektsyn, kan man si at det er menneskene som inngår i relasjoner med hverandre som er i fokus. Ved å ha et subjektsyn, er man åpen for å se etter forskjellene hos hvert enkelt individ, og man kan søke etter å beskrive forskjellene. Gjennom å bruke et fenomenologisk perspektiv på samfunnsforskning kan man oppnå detaljerte beskrivelser av den menneskelige bevissthet, altså vitenskap om subjektiviteten, gjennom blant annet å spørre om «hvordan» i forskningen. I følge Hammerlin (2008) er et subjektsyn basert på å bestemme og anerkjenne et menneske som en unik handlende og skapende personlighet som skaper seg selv gjennom sine handlinger, være- og tenkemåte og i sitt personlige forhold til omverdenen. Mennesket skal behandles som en likeverdig personlighet (subjekt) med en identitet og integritet som må forstås ut fra et førstepersonperspektiv (Hammerlin & Larsen, 1997). Objektsyn henger sammen med objektet; også her handler det om menneskene som inngår i relasjoner, men på en litt annen måte. Et objektperspektiv fører til at en person betraktes som et objekt for tiltak og metoder. Å objektgjøre et menneske er å tingliggjøre det (Hammerlin, 2008, s. 595-600). Med en objektivistisk holdning til menneskene, så åpner man ikke i samme grad opp for forskjellene hos hvert enkelt individ, men ser på mennesket som elementer i en større helhet. En objektiv tenkemåte er ikke like opptatt av den menneskelige bevissthet og tankegang, men i større grad mennesket som en brikke i et større system (Luckmann, 2008).

1.3 Å sone en dom i et norsk fengsel

1.3.1 Formålet med straff

Den 26. september 2008 ble kriminalomsorgsmeldingen; *St.meld. nr. 37: Straff som virker mindre kriminalitet- tryggere samfunn*, godkjent i statsråd. (St. meld. nr. 37 (2007-2008), 2008). Virksomheten i kriminalomsorgen bygde da på fem pilarer: « det som lovgiver har sagt er formålet med straffen, et humanistisk menneskesyn, prinsippet om rettssikkerhet og likebehandling, prinsippet om at domfelte har gjort opp for seg når straffen er sonet, og normalitetsprinsippet» (St. meld. nr. 37 (2007-2008), 2008, s. 17). Siden den tid har det vært regjeringsskifte og en ny stortingsmelding har blitt produsert, Meld. St. 12 (2014-2015) (2014). Denne meldingen er i første omgang en utviklingsplan for kapasitet i kriminalomsorgen, og sier lite om innhold og fangebehandling, men man kan tolke meldingen om at den viderefører også de fem grunnpilarene fra St. meld. nr. 37, om verdier og prinsipper man legger til grunn for straffgjennomføringer, men det er vanskelig å se at dette er noe mer enn abstraksjoner. Det har dernest blitt lagt til to pilarer. Det ene er *prinsippet om progresjon i soningen*, som innebærer at soningsvilkårene skal bli gradvis mindre strenge, og den domfelte får mer frihet, jo nærmere tidspunktet for endt soning han/hun kommer. Det andre er *nærhetsprinsippet*, som innebærer at innsatte og domfelte, så langt det er mulig, skal sitte i fengsel i nærheten av hjemstedet (Meld. St. 12 (2014-2015), 2014). Dette er for øvrig svært gamle tenkemåter og begreper i norsk moderne kriminalomsorg (Hammerlin, 2008).

Et av hovedbudskapene i St. Meld. 37 er at: «straff som virker er avgjørende for å bekjempe kriminalitet og trygge samfunnet. Straffen må være slik at tilbakefallet til ny kriminalitet blir mindre. Det innebærer blant annet å rehabilitere bedre» (St. meld. nr. 37 (2007-2008), 2008, s. 7). Meld. St. 12 poengterer at «Straff skal motvirke nye straffbare handlinger og forebygge tilbakefall til ny kriminalitet. Når kriminalomsorgen lykkes med god rehabilitering og tilbakeføring, reduseres behovet for soningsplasser» (Meld. St. 12 (2014-2015), 2014, s. 33) Begge meldingene har altså et fokus på rehabilitering i henholdsvis stor og liten grad. Spørsmål som dukker opp i denne sammenhengen er: hvordan blir de innsatte møtt i hverdagen bak murene; er det mulig å rehabilitere innsatte til det bedre; og hva er «til det bedre»? Et annet viktig overhengende spørsmål er: hvordan er det mulig å forene de sju grunnpilarene som kriminalomsorgen bygger på i et målrettet arbeid mot å rehabilitere de innsatte til det bedre? Dette er viktig, da forholdet mellom grunnpilarene som

kriminalomsorgen bygger på, fører til en rekke motsetninger og motsigelser med tanke på gjennomføring av selve fangebehandlingen og arbeidet i praksis. Dette påpeker blant annet Hammerlin (2008), etter å ha redegjort for hva betydningen av et humanistisk menneskesyn er, som er en av grunnpilarene kriminalomsorgen bygger på:

Det humanistiske menneskesynet kan oppsummeringsmessig begrepsfestes ved at mennesket er et følende, tenkende, handlende og skapende (historisk) subjekt, et jeg, noe unikt – som har frihet, ansvar og verdighet. Felles for alle former for humanisme (religiøse eller profane) er at mennesket, som art i forhold til andre levende vesener, er et sosialt vesen, at det er rasjonelt og fritt. Ut fra dette begrunnes menneskets integritet og verdighet. Menneskeverdet er ukrenkelig, ikke gradèrbart.

(Hammerlin, 2008, s. 37)

Hammerlin er meget kritisk til bruk av humanismebegrepet innenfor fengselssystemet (Hammerlin, 2008). Ut i fra definisjonen og en filosofisk avklaring mener han at det har karakter av å være en eufemisme og at fengselssystemet tvert om bryter med humanismebegrepet. At man skal gjøre fengselssystemet mer humant, har en ganske annen verdiforankring hevder han. Jeg ønsker derfor å bringe hans tanker videre inn i denne avhandlingen, og har gjennom prosessen stilt flere kritiske spørsmål til hvordan relasjoner foregår i praksis i et fengsel. Blant annet: hvordan kan man gjennomgående innenfor kriminalomsorgen ha et humanistisk menneskesyn i arbeidet med innsatte, når det blant annet forutsetter at mennesket har frihet? Er det noe de innsatte ikke har, så er det frihet. Dette vil jeg komme tilbake til litt senere i avhandlingen.

1.3.2 Skole i fengsel

Med fokus på bedre rehabilitering i straffegjennomføringen, så skaper det også et større fokus på skole og læring innenfor murene. Det har blitt utført endel forskning på skole i fengsel, blant annet: Skaalvik & Stensby (1981), Langelied & Manger (2005), Pettersen, Finbak & Skaalvik (2003). Forskningen viser at skole og læring kan bidra til å rehabilitere til det bedre for hvert enkelt individ. Det er positivt; men hvordan foregår dette i praksis?

Alle norske fengsler tilbyr en eller annen form for opplæring til sine innsatte. Opplæring kan defineres på ulike måter. En type opplæring vi finner i norske fengsler er fengselsundervisning, og det er utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen i Hordaland som har hatt det nasjonale ansvaret for dette siden 01.01.03 (Fylkesmannen i Hordaland, 2003). Oppdraget blir derifra gitt videre til fylkeskommunene i de fylkene fengslene er plassert. Deretter er det den videregående skolen som er lokalisert i nærmiljøet hvor fengselet befinner seg som får tildelt ansvaret for undervisningen i fengselet (Fylkesmannen i Hordaland, 2003). I tillegg til skolene, så driver både arbeidsdriften og programvirksomheten i fengslene opplæring til innsatte, og alle disse instansene kan delvis overlape hverandre (Fylkesmannen i Hordaland, 2003).

Formålet med fengselsundervisningen kan man finne i blant annet Opplæringsloven (1998) og i Straffegjennomføringsloven (2002), men det er ingen enkel oppgave å finne fram til det offisielle målet med denne undervisningen (Fylkesmannen i Hordaland, 2003).

Straffegjennomføringsloven (2002, §18) har overskriften «Arbeid, opplæring, program eller andre tiltak», og i følge paragrafen skal kriminalomsorgen legge til rette for at alle innsatte får et aktivitetstilbud på dagtid. Skole er et slikt tilbud, og blir sett på som en innleid tjeneste for å støtte opp om tilretteleggingen for aktivitet for de innsatte. Ikke alle innsatte benytter seg av dette tilbudet, men en god del gjør det. I 2013 var det gjennomsnittlige tallet på innsatte i norsk fengsler 3663 (Kriminalomsorgen, 2014), og det gjennomsnittlige tallet for antall registrerte elever ved skoleavdelingene i fengslene i Norge var 1952,8 (Kriminalomsorgen, 2014).

Fengselsundervisningen er utfordrende på mange områder, og slik jeg ser det, så er nettopp relasjonene som dannes i lys av fortiden viktig å kartlegge. Det er for å komme nærmere inn på om vi er på riktig vei når det gjelder gjennomføring av opplæring i norske fengsler. Denne studien har som mål å bidra til forskningen om hvordan man skal gi innsatte best mulig utgangspunkt for å kunne rehabiliteres tilbake til samfunnet. Det å sette fokus på relasjonene som utvikler seg i et fengsel, kan være med på å belyse problemer som oppstår når fordommer, stereotypier og forutinntatte meninger er avgjørende for, blant annet, en pedagogisk utvikling mellom lærere og elever. I et fengsel så møter man ofte elever med en fortid og historie som er helt annerledes enn man møter blant elever fra en vanlig videregående skole. Derfor er det viktig å belyse forholdene (konteksten) og relasjonene elevene som sitter i fengsel møter, fordi fengselet er mest sannsynlig det stedet der man møter

elever med de mest ekstreme historiene fra fortiden. Dette kan være med på å bringe viktig informasjon frem, ikke bare for å se nærmere på de pedagogiske relasjoner i fengsel, men også å kunne trekke paralleller til skolesystemet utenfor murene.

1.4 Studiens hensikt

Denne studien søker ikke noen forklaring i form av konkrete resultater, men ønsker å belyse situasjonen slik informantene forteller sine historier. Teorien har blitt brukt i et fenomenologisk perspektiv med fortellingen som den viktigste formidlingskanalen både mellom forsker og informant. Med utgangspunkt i intervjuene jeg har gjort, vil jeg beskrive min tolkning av deres informasjon gjennom fortellinger og teoretisk analyse, hvor Gadammers hermeneutiske vinkling på forståelse setter sine spor. Målet er å kunne få bedre kunnskap om de innsattes tanker rundt sannhetsopplevelsen i relasjoner til andre mennesker i lys av deres fortid, gjennom beskrivelsene som kommer frem i avhandlingen. Dette er for å bli bedre kjent med deres behov og ønsker for en fremtid som kan gi dem en hverdag som de selv ønsker å se seg i. Det har blitt skrevet fra flere hold om mennesker som har sittet i fengsel i lang tid blir sett på som en minoritetsgruppe i samfunnet når de kommer ut av fengselet igjen. Flere innsatte kan oppleve at straffen de har sonet går langt utover straffens egentlige formål, som er frihetsberøvelse, i form av stigmatisering, dårlig selvbilde og følelsen av å skille seg ut fra majoriteten (Dzever, 2014; Fylkesmannen i Hordaland, 2003; Hammerlin, 2008). Ved å sette fokus på hvordan innsatte opplever sannhet i relasjoner til andre, kan denne studien gi et viktig bidrag til å fremme forsoning for innsatte som ønsker å returnere til samfunnet som en ressurs etter endt soning, samt åpne opp for en bredere forståelse for mennesker som arbeider i relasjoner med innsatte.

Da mennesket inngår i et vev av relasjoner til sine omgivelser, blir fokuset i denne oppgaven å trekke paralleller på tvers av erfaringer og opplevelser hos innsatte i et norsk høysikkerhetsfengsel, over til hva som vil være gode pedagogiske relasjoner for mennesker med en fortid som skiller seg ut fra majoriteten i samfunnet vårt.

1.5 Forskning på relasjoner i fengsel

Studiens formål er å forsøke å forstå hvordan innsatte har opplevd skolen før de kom i fengsel, samt hvordan de opplever skolen i fengselet mens de sitter inne. Dette er for å kunne få et bedre innblikk i hvordan de pedagogiske relasjonene fungerer i praksis på mennesker med en fortid som er mer ekstrem enn majoriteten i samfunnet. På bakgrunn av dette benyttes derfor en kvalitativ forskningsdesign, da en slik design gir anledning til å utforske, beskrive og tolke menneskers personlige og sosiale erfaringer. Det hele handler om å prøve å forstå verden sett fra de innsatte sine sider, ikke bare det som blir sagt i klar tale, men også det som kan ligge skjult i samtalen. Med utgangspunkt i problemstillingen valgte jeg å tilnærme meg analysen med en fenomenologisk hermeneutisk vinkling, hvor målet var å prøve å trenge inn i noen andre verdener, nettopp for å oppsøke andre individers meningsfelt og horisonter. Gadamer (2010) mener at gjennom samtaler med andre og møter med tekster, så vandrer vi inn i nye horisonter, som igjen vandrer av sted sammen med oss. Hvert individ har sin verden, og hver verden har en horisont av meninger, og det er disse horisontene og meningene jeg håper å kunne bringe frem i lyset med denne oppgaven. Det har ført til at Gadamer vil ha en meget sentral plass i teorikapittelet, og det vil være hans tanker som først og fremst legges til grunn for analysen.

Å forske i fengsler og på forholdene der er ikke en nøytral handling. Som forsker vil man ha sin førforståelse og sine holdninger med seg, noe som mest sannsynlig vil prege forskningens arbeid. Før man inntar en forskerrolle i fengsel er det viktig å ha spurt seg selv flere spørsmål om sine egne tanker og holdninger til dem man skal møte. Spørsmål som: hvem finner vi i norske fengsler? Hva vil det si å være en innsatt? Har jeg som forsker tanker om de innsatte som vil prege intervjuene mine? Det vil være vanskelig å svare på disse spørsmålene hvis man ikke har vært i et fengsel før. Derfor håper jeg at min erfaring som lærer i fengsel i over fem år, styrker min rolle som forsker, men jeg er også klar over at det kan farge både analysen og drøftingen ut i fra et perspektiv som gjør at jeg kan trekke paralleller til tidligere elever jeg har hatt i fengsel. Dette vil jeg prøve å unngå. Ingen av informantene er eller har vært elever av meg tidligere, men alle fire hadde kjennskap til meg og visste godt hvem jeg var før vi satt i gang med intervjuene. Det førte til en positiv respons på samtykkeerklæringen da den ble sendt ut. To av informantene sa klart i fra at de ikke ville ha snakket med en ukjent forsker. De ønsket å stille opp til intervjuene fordi de visste hvem jeg var. Dette ser jeg på som en styrke i selve forskningen, da mye kan tyde på at dette også hadde vært tilfellet hvis jeg hadde

valgt å flytte forskningen min til et annet fengsel, hvor jeg hadde vært helt ukjent for alle informantene. Samtidig som det også oppstod enkelte etiske overveielser i denne forbindelsen. Dette førte til flere diskusjoner rundt dette med å forske på egen arbeidsplass. Denne diskusjonen kommer jeg tilbake til under kapittel 3.2.4.

1.6 Faglig sammenheng – fengsel, en arena preget av asymmetri og strategier

Den som må sone en straff i et fengsel blir frarøvet sin frihet, plassert i et system som gjør at man ikke lenger kan bestemme sin hverdag selv, og han/hun kan ikke lenger velge hvem de ønsker å omgås med. En innsatt må bare innfinne seg med at i et fengsel så blir man administrert i detalj, og det er denne direkte detaljstyrte hverdagen som skaper et samspill i norske fengsler som er vanskelig å finne andre steder. Dette har blant annet Foucault (1999) og Ugelvik (2011) gjort oss oppmerksomme på, men det overhengende spørsmålet er allikevel: Hvordan kan vi forstå dagens norske fengsler og straffegjennomføring? I straffegjennomføringslovens formålsparagraf fremheves følgende:

«Straffen skal gjennomføres på en måte som tar hensyn til formålet med straffen, som motvirker nye straffbare handlinger, som er betryggende for samfunnet og som innenfor disse rammene sikrer de innsatte tilfredsstillende forhold. Det skal gis tilbud om gjenopprettende prosess under straffegjennomføringen. Ved varetektsfengsling skal kriminalomsorgen legge forholdene til rette for å avhjelpe negative virkninger av isolasjon.» (Straffegjennomføringsloven, 2002, § 2)

Det som tydelig kommer frem er at straffegjennomføringens fundament er sikkerhet, og det finnes knapt et etatsdokument som ikke markerer det (Hammerlin, 2008). Fengselssystemets grunnvoll har et tvetydig ideologisk rammeverk. Det ene er en sikkerhetsfokusert frihetsberøvende straffeideologi, som vi finner i materielle, administrative, sosiale, teknologiske og symbolske innretninger. Det andre er en rehabiliteringsideologi som har en forankring i humane prinsipper som omhandler behandling, hjelp og omsorgsfaglige emner (Hammerlin, 2008).

Kriminalomsorgen er det styrende organ innenfor fengselsmuren, og de skal passe på at de innsatte gjennomfører den straffen de er tildelt, men samtidig har Kriminalomsorgen et omsorgsansvar for de innsatte. Hva dette innebærer har vært oppe til diskusjon ved flere

anledninger (Hammerlin, 2008; St. meld. nr. 37 (2007-2008), 2008; Ugelvik, 2011). Noe av problematikken ligger i at det stilles spørsmål til om det er mulig å forene straff og omsorg, da straff er allment sett det motsatte av omsorg. Dette spørsmålet vil ikke bli diskutert i denne avhandlingen, men det er viktig å ha det med seg i prosessen for å forstå hvorfor fengselet kan bli sett på som en arena preget av asymmetri og makt-/motmaktstrategier.

Kan virkelig de samme personene som skal påse at straffen hver innsatt får tildelt blir gjennomført etter Straffegjennomføringsloven (2002) også fungere som omsorgspersoner? (I dette tilfellet betjenter som er ansatt i Kriminalomsorgen) En av informantene sa under intervjuet til denne avhandlingen: «betjentene går det i hvert fall ikke an å stole på. De «backstaber» deg med en gang, og andre innsatte kan du ikke stole et fnugg på ... kanskje jeg kunne stolt på en lærer, men jeg er usikker». Kan denne uttalelsen være representativ for å se at de involverte parter i et fengsel får tildelt «roller»? I dette tilfellet vil det være en rolleinndeling fra perspektivet til en innsatt. På den måten får en innsatt fangestatus, en betjent får betjentstatus og en lærer får en lærerstatus. Ugelvik (2011) nevner noen av de ulike konnotasjonene en innsatt kan møte i vår nåtidige norske kontekst:

Å tilskrives fangeposisjon er å bli posisjonert som en som omgivelsene av forståelige grunner oppfatter er satt i fengsel, en moralsk mindreverdige person, fratatt sin frihet og kapasitet, en som ikke kan få bestemme selv, som har gjort onde eller uforståelige handlinger, en som har allslags problemer, som derfor trenger hjelp og å lære seg å ta ansvar for sitt eget liv (Ugelvik, 2011, s. 18).

Hvem de innsatte er, og hvilke roller de får i et fengsel avhenger selvfølgelig av øyet som ser, men Ugelvik har med sitatet over satt ord på noen av konnotasjonene som en stor del av den norske befolkningen innehar når det gjelder å forklare hvem de innsatte er. Skulle en innsatt selv beskrevet fangegruppen, er det mye mulig at den forklaringen ville sett helt annerledes ut enn hvordan Ugelvik forklarer den. Det hele er avhengig av hvilket perspektiv beskrivelsen kommer fra.

Det å ha betjentstatus har igjen et helt annet utgangspunkt. En profesjonell fengselsbetjent skal blant annet kjenne til det ansvaret mennesker som forvalter makt over andre mennesker har. Fredwall (2015) har satt et motiv, et bilde, på rollen en fengselsbetjent har. «Det er av den relasjonen som oppstår eller kan oppstå mellom en hyrde og flokken, mellom en gjeter og hennes sauer» (Fredwall, 2015, s. 366). De skal utføre en korrekt og forsvarlig sikkerhetstjeneste og ha kompetanse i bruk av tvangsmidler. De skal bidra til at de innsattes

rettigheter blir ivaretatt, veilede de innsatte i personlige, rettslige og sosiale problemer. Oppsummert kan man si at en profesjonell fengselsbetjent skal være rustet med: «personlige egenskaper, verdier og holdninger, teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter» (Larsen, 2006, s. 101). Om dette blir utført i praksis vil også være perspektivavhengig.

Når det gjelder lærere i fengsel, så stilles det ingen andre krav enn det det gjør for å være lærer på en videregående skole utenfor fengselsmurene. Lærerne skal være utdannet i sine fag på lik linje som alle andre lærere i Norge. Langelid og Manger (2005) kommenterer allikevel enkelte kvaliteter de mener lærere som underviser i fengsel må ha:

Ein lærar i fengsel må ha evne til å stilla klare og realistiske forventningar og gi tilbakemeldingar som fremjar meistring i staden for lært hjelpeløyse. Det vil seia at han eller ho må setja seg inn i kva kvar innsett kan meistra, læra dei måtar å løysa oppgåvene på og støtta evna deira til å bruka seg sjølve og sin eigen kompetanse (Langelid & Manger, 2005, s. 58).

Vi har altså å gjøre med forskjellige mennesker som er plassert i forskjellige «roller» i et fengsel. Det betyr at det er viktig å være klar over dette når man skal utføre forskning i et fengsel. Perspektivene er forskjellige, og alle historier som kommer frem vil alltid være avhengig av hvilke øyne som ser. Denne avhandlingen vil, som skrevet over, komme til å ta for seg perspektivet sett fra de innsattes øyne, og fokuset vil ligge på de narrative fortellingene om hvordan de møter og blir møtt av ansatte i fengselet, enten det er lærere eller betjenter. Jeg har selv valgt å utelate andre yrkesgrupper som også jobber i fengselet, da det ikke kom fram relevant informasjon om disse yrkesgruppene gjennom intervjuene.

1.7 Forskningsoversikt

1.7.1 Annen forskning på tilsvarende målgruppe

I Norge er det ikke blitt utført mye forskning på undervisning i fengsel, men noe er det å finne. I 1981 kom rapporten *Skole bak murene* (Skaalvik & Stenby). Den rapporten tar for seg skolen i Trondheim kretsfengsel i lys av fengselsvesenets rammer og begrensninger for den pedagogiske virksomheten. Rapporten går ikke inn på de pedagogiske relasjonene mellom lærere og elever, men belyser skolen i fengselet i lys av kriminalpolitiske spørsmål.

Et viktig funn i denne rapporten er at skolen har kommet langt når det gjelder å motivere for videre utdanning etter endt soning.

Læring bak murene (Langelid & Manger, 2005) omhandler fengselsundervisning i Norge. Boka tar for seg hvordan innsatte, lærere, ansatte i fengslene og andre yrkesgrupper som arbeider i kriminalomsorgen opplever fengselsundervisningen. Heller ikke her blir vi kjent med de innsattes tanker om hvordan fortiden spiller inn i relasjonsarbeid ved skolen i fengselet, men vi blir blant annet kjent med et elevperspektiv på fengselsundervisningen gjennom en kvalitativ og kvantitativ undersøkelse som ble gjort i tre fengsler av ulik størrelse (T. Pettersen et al., 2003), som bli presentert i boken.

Dzever (2014), belyser tidligere innsattes perspektiv og erfaringer med både tidligere, samt nåværende skolegang. Formålet med hennes studie var å danne kunnskap, samt forståelse for betydningen av opplæring hos tidligere innsatte. Her blir vi noe kjent med relasjoner og tanker fra innsattes perspektiv sett i skolesammenheng. Som leser blir vi også kjent både med informantenes motivasjonsfaktorer for å bryte ut av kriminalitet og å følge et opplæringsløp og hvordan de ser for seg en framtid etter endt skolegang (Dzever, 2014, s. 3).

Når det gjelder forskning på det å være fange, så er det også litt å vise til, men da i første omgang i lys av maktbegreper og maktforståelse, blant annet (Ugelvik, 2011). Han skriver om makt og motstand i et norsk fengsel, inspirert av Foucaults tanker fra *Overvåkning og straff* (Foucault, 1999). Denne studien betrakter frihetens muligheter når enkeltmennesket møter statsmakten. Her blir vi i første omgang kjent med relasjonen mellom staten, representert av kriminalomsorgen, og enkeltmennesker som er fanger. Det kommer tydelig frem at fengselet er den direkte kontakt mellom stat og borger. Ugelvik analyserte et empirisk materiale ved hjelp av et sosialanalytisk apparat som ikke er fengselsspesifikt, og prosjektets generaliserbare bunnlinje er: et fengsel er et fengsel, hvor fengselets maktformer tilskriver fangene fangestatus (Ugelvik, 2011, s. 314).

Hammerlin (2008) retter i sin Dr. philosavhandling et særlig fokus mot kriminalomsorg i anstalt, hvor han beskriver, studerer, drøfter og diskuterer de fengselsideologiske grunntankene i fangebehandlingen og dens praktiske utfordring i lys av fange og menneskesyn.

1.8 Oppgavens oppbygning og struktur

I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for analysen i denne avhandlingen. Der vil jeg gå nærmere inn på og diskutere begrepet *relasjoner* i lys av ulike perspektiver som blant annet gjenspeiles i individ og identitet hos flere forskere. (Hauge, 2001; Honneth, 2008; Hylland Eriksen, 2001; Løgstrup, 1999; Maalouf, 1999). Deretter vil jeg redegjøre for hvilket menneskesyn jeg legger til grunn for denne studien. Her kan det trekkes flere paralleller til Hammerlins (2008) tanker rundt virksomhetsteorien samt Løgstrups (1999) tanker om tillit, men den største delen i teorikapittelet blir viet til Gadamer (2010) og hans tanker rundt virkningshistoriske bevissthet, fordommer, forståelseshorisonter og hans sannhetsbegrep. Dette ser jeg på som meget sentralt for å kunne søke forståelse for hvordan opplevelse av sannhet kan ha innvirkning på de involverte når pedagogiske relasjoner dannes.

I kapittel 3 blir vi litt bedre kjent med vitenskapsteori, samt metoden som har blitt brukt i denne avhandlingen. Det er en nærmere beskrivelse av forskningsstrategien og innsamling av empiri. Her blir valg av design begrunnet, og det foreligger beskrivelser om hvordan utvalget av respondentene ble gjort. Her vil leseren også bli kjent med det forberedende arbeidet som ble lagt til grunn før gjennomføringen, samt hvordan innsamlingen av materialet foregikk og ble gjennomført. Leseren blir også kjent med hvilke metoder som har blitt brukt for analysen av materialet. Kapittelet avsluttes med noen ord om forskningens kvalitet, både når det gjelder reliabilitet, validitet og etiske utfordringer.

Kapittel 4 er selve analysen. I første del blir leseren kjent med informantenes forhold til skolen og lærere før de ble fengslet, deretter deres forhold til skolen og lærere i fengslet og til slutt vil det bli trukket frem tre begreper: sannhet, forventninger og tillit, som var tre begreper som skinte igjennom ved alle fire intervjuene. Disse tre ordene ble brukt gjennom hele analysen, da de var å finne i de narrative fortellingene som de innsatte kom med under intervjuene. Bruken av disse ordene åpnet opp for å finne Gadamers teorier i fortellingene til de innsatte, og motsatt, nemlig å finne de innsattes historier i Gadamers teorier.

I kapittel 5 kommer en konkluderende diskusjon. Her etablerer jeg en samtale mellom funnene fra analysen og teorien og vil vise til hva som var oppsiktsvekkende funn og hva som var mindre oppsiktsvekkende funn. Diskusjonen vil bli sentrert rundt begrepet sannhet opp mot anerkjennelse, tillit og forståelse. Jeg vil her trekke linjer til hvordan funnene kan brukes

på best mulig måte inn i pedagogisk arbeid for å fremme gode relasjoner mellom lærere og elever med ekstrem fortid.

2.0 Teori

2.1 Teoretisk perspektiv i denne avhandlingen

For å kunne skape forståelse for forskjellige typer relasjoner som oppstår, er det viktig å kjenne til annen forskning og teori, gjerne i et bredt spekter. Derfor vil det i denne teoridelen bli satt fokus på flere teorier, som alle har noe å bidra med i diskusjonen rundt problemstillingen til denne avhandlingen. Dette gjør det lettere å komme med avklaringer av begreper og plassering av disse begrepene i et større felt.

I dette kapittelet kommer vi først til å bli kjent med virksamhetsteorien, som sier noe om hvordan handlingene til hvert individ er medbestemmende i vår egen, men også andres utvikling. Vi er altså viklet inn i hverandres liv på godt og vondt. Dette fører oss over til stemplingsteorien som har noe å tilføre avhandlingen gjennom hvordan vi mennesker kan gi hverandre ”merkelapper” om hvordan vi er, og hvor vi hører hjemme ut i fra, blant annet, våre handlinger. Videre vil det bli satt fokus på relasjoner som utvikler seg i et fengsel, hvor det vil bli en overgang til teori rundt begrepene tillit, anerkjennelse, individ og identitet, som er viktig å kjenne til i forbindelse med pedagogiske relasjoner. Den største delen av dette kapittelet vil dreie seg om Gadamer (2010) teorier rundt den virkningshistoriske bevissthet, fordommer og opplevelsen av sannhet i lys av at vi alle er viklet inn i hverandres utvikling. For at analysen i denne avhandlingen skal ha en tett forankring i teorien, har veien blitt til gjennom flere runder med grunnleggende spørsmål i selve prosessen. De aller fleste spørsmålene handlet om hvordan man kan forstå mennesker, og relasjoner som utvikles mellom dem? Slike spørsmål har ikke et fasitsvar, men krever kompetanse på flere hold. Det har ført til at denne avhandlingen vil belyse flere tanker rundt nettopp menneskesyn, det å forstå mennesker og relasjoner dem i mellom. Vi lever alle i en verden som er knyttet til noe eller noen som gjør at forståelse, bevissthet og erfaringer skaper en virkelighet for hvert enkelt individ, og dette vil bli belyst i denne delen av avhandlingen.

2.2 Individ og samfunn som uavhengige størrelser

Dagens Norge er annerledes enn Norge for noen hundre år siden. Vi har forflyttet oss til et samfunn hvor slekten og lokalsamfunnet har fått mindre betydning, og staten og det moderne storsamfunnet har fått større betydning (Hylland Eriksen, 2001). I det moderne samfunnet må

den enkelte skape seg selv gjennom å velge sine verdier. Individet må plukke elementer fra ulike kilder for å skape sitt eget «jeg», og det er dette vi kan kalle for individualisering (Gullestad, 2002). Individualisering og subjektivitet har de senere årene stått sentralt i humanvitenskapene. Det har ført til at individet ofte blir løsrevet fra en helhetlig forståelse, hvor man prøver å forstå og forklare hvert enkelt individ framfor å se på individet som et kollektivt produkt. Utgangspunktet i denne avhandlingen er at individ og samfunn står i et dialektisk forhold til hverandre. Dette betyr at vi kan ikke forstå individ eller samfunn som uavhengige størrelser. Derfor ønsker jeg i første del av dette kapitlet å komme inn på teorier som kan ha viktige innspill til et avsluttende diskusjonskapittel, når det gjelder å se på hva sannhet betyr i pedagogiske relasjoner i lys av den spesielle samfunnssituasjonen man finner i et fengsel.

2.3 Virksomhetsteorien

Virksomhetsteorien, eller aktivitetsteorien som enkelte vil kalle den, er opptatt av at mennesket er et virksomt, handlende og skapende subjekt i forhold til andre mennesker og omverdenen, og det er igjennom dette det skjer prosesser som kobler mennesket og samfunn sammen i et dialektisk forhold til hverandre (Hammerlin, 2008). Det er nettopp dette som gjør det spennende å se nærmere på denne teorien i forhold til hva som er problemstillingen i denne avhandlingen. Tilnærmingen til denne teorien har blitt utviklet av en rekke teoretikere og er klar på at mennesket er i stadig forandring og utvikling. Dermed blir det sett på som et historisk vesen (Engeström, Punamäki-Gitai, & Miettinen, 1999). Forandringene skjer gjennom handlingene hvert enkelt individ utfører i omverden, og i samspillet med andre mennesker. Hammerlin & Schjelderup (1994) redegjør for denne teorien i det menneskesynet de legger til grunn for boken: *Når livet blir en byrde* (1994). Det kan oppsummeres slik:

Som skapende og handlende mennesker er vi både bestemt av og medbestemmende i vår egen og andres utvikling. Determinering i virksomhetsteoretisk perspektiv er med andre ord identisk med både den determinering som kommer til uttrykk i det å være påvirket eller bestemt av kulturen og livsbetingelsene som eksisterer, og determineringen gjennom den egne aktivitetsprosessen. Vi er kort og godt «viklet inn i hverandres liv», som den kjente teologen, eksistensialisten og filosofen K.E. Løgstrup sier. Våre handlinger får konsekvenser for hverandre, og det vil også si at hver og en

av oss utvikler en erfarings-, kunnskaps- og kulturkapital på forskjellige virksomhetsarenaer i og gjennom samværet med andre mennesker og i og gjennom ulike gjøremål i forhold til omverdenen (Hammerlin & Schjelderup, 1994, s. 20).

Legger vi et slikt menneskesyn til grunn, er det tydelig at vi kan forstå relasjoner som dynamiske og at de påvirkes av ulike faktorer. På mange måter kan vi si at vår tilværelse og deltagelse i samfunnet skaper hvem vi er og hvem vi ikke er og hvem som står som skapere er ikke bare oss selv, men de som lever rundt oss og med oss.

Når dette er sagt ønsker jeg å fremheve stempelingsteorien, en teori som ser nærmere på samfunnets reaksjoner når individer utfører avvikende handlinger. Avvikende handlinger kan for eksempel være når individer utfører kriminelle handlinger. Siden de kvalitative intervjuene i avhandlingen har blitt utført i et høysikkerhetsfengsel, kan det derfor være interessant å bli bedre kjent med denne teorien, for å kunne belyse hva som kan ligge til grunn for hvordan ulike holdninger til individer oppstår.

2.4 Stempelingsteorien

En av de mest sentrale innenfor stempelingsteorien er amerikaneren Becker (1986). Han drøfter hva som er avgjørende for at en handling et menneske utfører stemples som avvikende, i den samfunnet han/hun lever i. Han ser også på hvilke konsekvenser det har for gjerningspersonens fremtidige liv og eventuelle nye avvik at handlingen stemples på denne måten. Hauge (2001) tar Beckers tanker videre og presiserer fra kriminologiens synspunkt at det å bli stemplet som kriminell kan lede til endringer av selvbildet (Hauge, 2001, s. 100). Han legger vekt på hvordan mennesker sorteres inn under ulike kategorier de anses å tilhøre. Vi er mentalt anlagt slik at vi tenker i kategorier. Ofte har vi behov for å plassere avvikende atferd inn i kategorier for å sortere akseptert oppførsel fra uakseptert oppførsel (Bøhn & Dypedahl, 2009, s. 36). En rekke tilleggsassosiasjoner er knyttet til hver kategori, noe som fører til at omgivelsene umiddelbart assosierer en rekke egenskaper ved individet ut i fra hvilken gruppe de plasseres i. Å bli stemplet som avviker eller kriminell, kan derfor lede til at omgivelsene automatisk knytter en mengde negative egenskaper til denne personen. Det kan gjøre det vanskelig for personen å fungere normalt i samfunnet i etterkant av avviket, og i enkelte tilfeller kan det føre til selvoppfyllende profeti, hvor samfunnets forventninger til

personen kan være medvirkende til at personen endrer seg mot hva som forventes av ham eller henne. Ved å trekke disse tankene videre og føre de dypere inn i en fenomenologisk tankegang i selve analysen, vil det være helt vesentlig i denne teoridelen å redegjøre for hva begrepet relasjon rommer, og da spesielt i et etisk perspektiv. Nettopp fordi avhandlingen omhandler de som majoriteten i samfunnet vil omtale som «den kriminelle», «kjeltring» eller «avviker», så vil et overhengende spørsmål vil være, om det er etisk mulig å se mennesket bak grupperingene de blir plassert innenfor.

2.5 Menneskelige relasjoner i et etisk perspektiv

Hva er relasjoner? En klar definisjon på dette er det vanskelig å komme opp med, men mange forskere, filosofer og forfattere har prøvd seg (Honneth, 2008; Løgstrup, 1999; Mead & Morris, 1934; Røkenes, Hanssen, & Tolstad, 2012). Noe som er helt sikkert er at relasjoner handler om hvordan man møter andre mennesker. Det betyr at vi har relasjoner i mange former og på mange nivåer. Relasjoner mellom mennesker finner vi over alt, også i et fengsel. Et fengsel er på mange måter et lite samfunn som befinner seg i et større samfunn. Det er omsluttet av en høy fengselmur, og det finnes i de fleste tilfeller kun en utgang. De menneskene som kommer innenfor muren er i hovedsak de som skal sone en dom eller er på vei til å sone en dom (da sitter de i varetekt), samt de som jobber i fengselet. I tillegg får de innsatte besøk, enten det er fra venner, familie eller advokater. Dette skjer under restriktive forhold. Det er kriminalomsorgen og politiet som styrer hvem som får slippe inn i et fengsel som besøkende. Med andre ord, det er ikke hvem som helst som slipper innenfor murene. Det fører til at et fengselssamfunn er annerledes enn samfunnet som finnes på utsiden av muren. «Fengselet er et sosialt rom hvor det i utgangspunktet gjøres et forsøk på å skape og opprettholde mer omfattende og mer rigid kontroll over mennesker enn det som er vanlig de fleste andre steder, og hvor skillelinjene mellom grupper er svært tydelige» (Ugelvik, 2011, s. 13). Dette er i følge Hammerlin (under utgivelse) (fikk tilgang til et avsnitt av artikkelen på e-post fra forfatteren den 30.4.2015) en definisjon som ikke er fulldekkende nok. Han mener at fengselssystemet er et motsetningens og mistillitens straffegjennomføringssystem, som kommer til uttrykk gjennom alt som foregår i et fengsel. Selv om de nyeste lukkede fengslene med høyt sikkerhetsnivå har en materiell-struktur og framtidelse som estetisk og praktisk sett er blitt mer tiltalende, og vi har åpne fengsler som er svært lite fengselsaktige, er fengselssystemets tvangsregulerte grunnfunksjon, dets indre motsetninger mellom ulike

ideologier det samme som det var mange år tilbake i tid. Vi har altså et samfunn som er administrert og styrt i detalj, og det gjør at vi heller ikke finner alle former for relasjoner innenfor murene som vi finner utenfor. Vi må altså ikke glemme at relasjonene i et fengsel er kontekstuell, og at det er flere elementer som spiller inn på hvordan relasjonene i et fengsel utarter seg.

Virksomheten i kriminalomsorgen bygger på flere pilarer (som skrevet på s. 11). En av disse er normalitetsprinsippet. Dette finner vi nevnt både i St. Meld. 37 (St. meld. nr. 37 (2007-2008), 2008) og Meld. St. 12 (Meld. St. 12 (2014-2015), 2014).

Både i internasjonale konvensjoner og rekommandasjoner og i norsk lov er det nedfelt at domfelte har de samme rettigheter som andre borgere. Tilværelsen under straffegjennomføringen skal så langt som mulig være lik tilværelsen ellers i samfunnet. Det er selv frihetsberøvelsen som er straffen (St. meld. nr. 37 (2007-2008), 2008, s. 22)

Normalitetsprinsippet er også bakgrunnen for at innleide offentlige tjenester kommer inn i fengslene og leverer tjenester til innsatte. Det kan være skole, bibliotek, helsetjenester, Nav, prester eller hjelpeorganisasjoner, som for eksempel Frelsesarmeen. Alle de innleide tjenestene kommer inn i fengslene for å prøve i best mulig grad å legge hverdagene til rette for de innsatte, slik at normalitetsprinsippet skal være gjeldende. Det betyr også at man antar at relasjonen som oppstår mellom menneskene som er involvert i arbeid med de innsatte og de innsatte skal foregå på lik linje som arbeid med mennesker utenfor murene. Det store spørsmålet vil da være om det er mulig. Er det mulig å legge fortiden til side og kun arbeide med relasjoner som oppstår i hverdagen? Hva består i så fall disse relasjonene av? Dette er store spørsmål som kun vil bli belyst i mindre sekvenser i denne teoridelen. Som nevnt i innledningskapittelet, så var utgangspunktet i avhandlingen å se på de pedagogiske relasjonene som utvikler seg mellom lærere og elever i fengsel, men etter intervjuer og analyse av materialet har det kommet frem at det vil være svært vanskelig å utelate relasjoner de innsatte har til alle involverte i et fengsel. Derfor vil det være viktig å se litt nærmere på begrepet relasjon og hva som ligger implisitt i det begrepet.

Anne-Lise Arnesen (2004) poengterer at alle kan lære å bli mer oppmerksom og bevisst i sine relasjoner til andre. Hun setter fokus på begreper som engasjement, oppmerksomhet, omsorg,

gjensidighet, refleksivitet, innlevelse, empati og kreativitet for å synliggjøre hva som er viktig når mennesker utvikler seg i samspill med sine medmennesker og omgivelser. Det er helt klart at alle begrepene som Arnesen setter fokus på her er viktige når man skal diskutere menneskelige relasjoner, men kan disse begrepene dekke alle relasjoner? Kan begrepene dekke relasjoner som foregår i et fengsel, hvor de involverte blir satt inn i et system av roller som er styrt ned til minste detalj? Det vil derfor være viktig å tilføye noen flere begreper som kan åpne opp for en dypere forståelse av relasjoner. Det er spesielt to ord: tillit og anerkjennelse, som vil være vanskelig å komme utenom når relasjoner i et fengsel skal drøftes. Viktigheten av disse begrepene poengterer også blant annet Løgstrup (1999) og Honneth (2008), når det er snakk om å leve i et fellesskap med relasjoner til hverandre. I et fengselsperspektiv har dette også blitt diskutert av Hammerlin (2008), hvor han blant annet trekker frem begrepene tillit- mistillit og anerkjennelse- krenkelse i lys av hvordan han definerer fengsel, nemlig som et mistillitens system, som nevnt over.

2.5.1 Tillit

Tillit er et begrep som har blitt diskutert mye innenfor flere felt, men spesielt innenfor sosialfilosofiske og sosiologiske arbeider har det blitt lagt ned mye arbeid rundt begrepet. Giddens (1994) skiller mellom den personlige tilliten og den tilliten man kan ha til systemer. I et fengselsperspektiv kan vi se på tilliten på to forskjellige nivåer. Det ene er tillit knyttet til formelle føringer, altså tilliten man kan ha til systemet, og tilliten man har i hverdagsrelasjoner som foregår i fengselet. I lys av problemstillingen, ønsker jeg derfor å gå nærmere inn på tillit i hverdagsrelasjoner. Den danske teologen og filosofen Løgstrup (1999) mener at vi mennesker er utstyrt med en naturlig tillit til hverandre. Det hører til vårt menneskeliv. Han er også av den mening at det skal spesielle omstendigheter til for at vi skal møte en fremmed med forutinntatt mistillit. Eksempler på dette kan være mennesker som setter lov og rett til siden og mennesker som lyver. Først da kan vår tillit til den andre bli svekket. Mennesker som sitter i fengsel har, etter norsk lov, satt lov og rett til siden og utført noe som har ført de i fengsel. Hvordan skal da mennesker som arbeider med innsatte kunne slippe seg fri fra en forutinntatt mistillit? Løgstrup mener at tillit kan opparbeides gjennom samtale.

Tillit i elementær forstand hører enhver samtale til. I den rene samtale utleverer man seg, noe som viser seg i at det i og med selve tiltalen stilles en bestemt fordring til den andre. Det er ikke slik å forstå – hva fordringen angår – at den bare skulle gå ut på å få svar på det man sier. Det er heller ikke slik – hva utleveringen angår – at den først beror på hva som blir sagt, på innholdet og dets viktighet eller kanskje direkte på dets private karakter. Det er derimot slik at det i tiltalen som sådan – uansett innholdets betydning – blir slått an en bestemt tone, som den snakkende så å si går ut av seg selv og inn i, for dermed å eksistere i samtalens forhold til den andre. (Løgstrup, 1999, s. 35)

Gjennom samtalen med den andre, kan man altså oppnå tillit eller mistillit ved å høre tonen i samtalen. Dette går begge veier. Den som forteller et budskap kan føle seg misforstått gjennom den falske tonen, eller den som lytter kan føle mistillit gjennom usikkerhet, irritasjon, misnøye eller antipati fordi utgangspunktet før samtalen var at man så et kompleks av tilbøyeligheter i ham eller henne. Derfor er det viktig at vi er åpne for personlig samvær. Det er gjennom det personlige samværet og samtalen at bildet av den andre kan løses opp og utgangspunktet for relasjonen kan endres. Problemet ligger i at tilliten ikke er opp til oss. Løgstrup (1999) mener at den er gitt. Det er vår holdning til den andre som er med på å forme hverandres verden. Som et medmenneske er min holdning til den andre med på å farge hans tilværelse. Med andre ord, Løgstrup ser på dette som menneskets fordring, å ta vare på det livet som tilliten legger i våre hender (Løgstrup, 1999). Når tilliten ikke blir mottatt i selve samtalen, men er preget av hvilke som helst andre holdninger, kan det slå over i mistro. Dette skjer ikke nødvendigvis i fiendtlighet, men skyldes likegyldighet, reservasjon og avvisning. Mennesket nøytraliserer tilliten på forhånd, og etter Løgstrups tanker fører dette til ødeleggelse av tilliten framfor omsorg for den andre, altså mistillit.

Når dette er sagt vil det være på sin plass å trekke inn nettopp dette motsetningsforholdet som kriminalomsorgen står ovenfor. I første omgang vil det være viktig å presisere at det er en stor forskjell å oppleve tillit og mistillit i et fengsel kontra å oppleve tillit og mistillit utenfor murene. Hammerlin (2008) hevder at det er viktig å se på tillit og mistillit som kontekstuell. Mistilliten i et fengsel kan ligge i den materielle strukturen, som låste dører, fengselsmuren etc. Den kan også være formell i form av lover og regler, og den kan være symbolsk og rasjonell. En fengselsstraff medfører store ringvirkninger, hvor tillit og mistillit står svært sentralt.

Vil det så være mulig å forene straff og omsorg? Ansatte i kriminalomsorgen skal i møte med de innsatte, bringe straffen for ugjerninger ut i praksis. Samtidig skal kriminalomsorgen også være en omsorgsvirksomhet ovenfor de innsatte og fungere som et vern for det øvrige samfunnet på utsiden av murene. Her oppstår det en tvetydighet som kan skape problemer i relasjonen mellom de innsatte og de ansatte. Dette diskuterer blant annet Hammerlin (2008) i henhold til hvordan man skal forstå ordet omsorg og hvem omsorgen er rettet mot. Dette vil bli belyst litt nærmere i analysedelen av avhandlingen. Etter å ha sett nærmere på begrepet tillit, som Løgstrup (1999) mener ligger i menneskets natur, vil det være naturlig å gå nærmere inn på anerkjennelsesbegrepet til Axel Honneth (2008), som rommer gjensidig moralske krav i sosial samhandling. I et fengsel så viser det seg at anerkjennelse er et begrep som får mye plass, både hos de innsatte og de ansatte (Fredwall, 2015; Hammerlin, 2008; Ugelvik, 2011). Anerkjennelse er svært sentralt begrep i et subjektperspektiv og mye av det som ligger i begrepet handler om å se mennesket. Problemstillingen i avhandlingen omhandler hva sannhet betyr i pedagogiske relasjoner, og det er flere sammenhenger som knytter sammen sannhet og anerkjennelse. Derfor vil det også være viktig å belyse anerkjennelsesbegrepet.

2.5.2 Anerkjennelse

Axel Honneth (2008) ser på anerkjennelse som et gjennomgripende behov alle mennesker har, men for å forstå hva anerkjennelse er må vi også forstå hva krenkelser innebærer. Han mener at ingen vil være uberørt av krenkelser, og for å komme over krenkende opplevelser, er det nødvendig å erfare at man blir anerkjent (K.-S. Pettersen & Simonsen, 2010). Dette er begreper som henger sammen i kommunikativ samhandling, og derfor velger Honneth å kalle dette for moralsk grammatikk. Det hele handler om å ha kunnskap om anerkjennelse, kunnskap om krenkelse, og kunnskap om reglene for å oppheve krenkelsene. Alle disse delene er vevd inn i hverandre og er kalt for *den moralske grammatikk* av Honneth (K.-S. Pettersen & Simonsen, 2010).

Anerkjennelse er et begrep som Axel Honneth (2008) har trukket frem fra Hegels grunntenkning (Hegel, 1994). Honneth skriver om den sosiale anerkjennelsens struktur. Han hevder at alle former for sosial samhandling rommer gjensidig moralske krav, og sosiale

forhold kan derfor betegnes som anerkjennelsesformer. Han setter begrepene knyttet til anerkjennelse inn i et skjema, hvor han deler de inn etter anerkjennelsesrelasjoner (privat, rettslig og solidarisk) og komponenter som sier noe om anerkjennelsesmåte, personlighetsdimensjon, anerkjennelsesformer, utviklingspotensial, praktisk selvforhold, ringeaktsformer og truende personlighetsformer. Utgangspunktet er at identiteter konstrueres dialogisk gjennom en gjensidig anerkjennelsesprosess i de tre sfærene som han kaller privat, rettslig og solidarisk. I hver av disse sfærene viser Honneth hvordan behovet for anerkjennelse kommer frem og hvordan det blir møtt. (Se figur under.)

Den sosiale anerkjennelsens struktur

| | Den private sfære | Den rettslige sfære | Den solidariske sfære |
|---------------------------------|---|---------------------------------|--------------------------------|
| Anerkjennelsesmåte | Følelsesmessig oppmerksomhet | Kognitiv respect | Sosial verdsettelse |
| Personlighetsdimensjon | Behovs- og affektnatur | Moralsk tilregnlighet | Egenskaper og muligheter |
| Anerkjennelsesformer | Primærrelasjoner (kjærlighet, vennskap) | Rettsforhold (rettigheter) | Verdifelleskap (solidaritet) |
| Utviklingspotensial | | Generalisering, materialisering | Individualisering, egalisering |
| Praktisk selvforhold | Selvillit | Selvrespekt | Selvaktelse |
| Ringeaktsformer | Mishandling og voldtekt | Tap av rettigheter, Utelukkelse | Nedverdiggelse og fornærmelse |
| Truede personlighetskomponenter | Fysisk integritet | Sosial integritet | ”Ære”, verdighet |

(Honneth, 2008, s. 139)

Denne modellen viser hva som kreves for å anerkjenne mennesker som individer og som samfunnsmedlemmer. Honneth anser anerkjennelsens oppgave å være å bidra til at samfunnet

holder seg på et stabilt nivå. Uten anerkjennelse vil individene i samfunnet bli preget av krenkelser, som han ser i sammenheng med ringeakt.

Ringeakt betegner menneskets særegne sårbarhet, og denne sårbarheten oppstår av den interne sammenhengen mellom individualisering og anerkjennelse. Ettersom ethvert menneskes normative selvbilde er avhengig av stadig å kunne stadfestes av den andre, henger erfaringen av ringeakt sammen med krenkelse som kan føre til at hele personens identitet bryter sammen (Honneth, 2008, s. 140).

I følge Honneth er anerkjennelse helt avgjørende for at utviklingen av et menneskes selvfølelse i et fellesskap skal finne sted. Motsatsen til anerkjennelse mener Honneth er uro og konflikter. I et fengsel vil det ikke være vanskelig å finne menneskelige relasjoner innenfor alle tre sfærene Honneth redegjør for. Ugelvik (2011), viser at innsatte i et fengsel lett kan objektiveres i form av makt- og styringsteknikker på bestemte måter. Her kan det dreie seg om låste dører, kontroll- og praksisformer og hvordan personalet blir opplært i å kommunisere med innsatte. Det kan plassere innsatte i en rolle som i utgangspunktet er krenket fremfor anerkjent. «Fangestatus bærer med seg en følelse av å være plassert i marginene, av å forstås som mindreverdige, av å være objekt for omgivelsenes misbilligende blikk.» (Ugelvik, 2011, s. 19) Dette kan peke på at med å bruke Honneths teori kan utgangspunktet for å oppnå anerkjennelse i et fengsel by på problemer. Er det i det hele tatt mulig? Honneth gir oss klare indikasjoner på hva han mener er viktige elementer for at individer skal leve godt i et fellesskap, men ikke alle mener hans teorier er like holdbare. Kelly Oliver (2001) mener at Honneth ikke tar høyde for hvordan individet blir til, men fokuserer for mye på hvordan individet blir uavhengig og handlende. Hun kritiserer Honneth for ikke å spørre om hva eller hvem dette individet er som får tilskrevet de kvalitetene som står beskrevet over. Hun mener at Honneth (2008) antar at anerkjennelse er noe som andre tillegger et individ for å gi individet en form for selvrespekt, og at hans fokus ligger på symptomene på manglende respekt, og ikke på grunnene til hvorfor det ikke er der (Oliver, 2001, s. 48). I tillegg kritiserer hun ham for å mene at det kun er gjennom konflikter at selvrespekt utvikles hos individene. “Yet in Honneth’s analysis it is only through the conflicts that result from disrespect and injustice that self-respect can emerge...how can disrespect be necessary for respect?” (Oliver, 2001, s. 49). Videre stiller hun spørsmålene: er det da kun gjennom kontinuerlig misbruk og urettferdighet at respekt og rettferdighet kan vokse? Hun er med andre ord, kritisk til Honneths teori.

Etter å ha sett nærmere på begrepene tillit og anerkjennelse, vil det med Olivers kritikk til Honneth være viktig å si noe om individ og identitet, da individene er selve utgangspunktet i en relasjon. Oliver (2001) kritiserer altså Honneth for å ikke gå dypere inn i hva eller hvem disse subjektene er når han tillegger de egenskaper som vi ser i figuren over. Derfor vil det være viktig for avhandlingen å presisere i korte trekk hvordan man kan forstå både individ og identitet før det teoretiske fokuset kommer over på Gadamer (2010) tanker om den virkningshistoriske bevissthet.

2.5.3 Individ og identitet

I relasjoner mellom mennesker finner vi individer, og for å forstå relasjoner er det viktig å prøve å forstå individene. Dette presiserer blant annet Oliver (2001), Gadamer (2010) og Maalouf (1999). Å forstå individene er ingen lett prosess, da vi mennesker er mangfoldige og komplekse. Vi er alle satt sammen av ekstremt mange sider som spiller inn når relasjoner skal bygges; tanker, følelser, begjær, meninger, nedarvede gener, språk, religion, nasjonalitet og mye mer. Å si at man forstår et individ er nesten en umulighet, men å si at vi kan forstå deler av et individ kan vi finne belegg for. Likevel er det mange elementer som spiller inn. Dette sier også Gadamer noe om, som jeg vil komme tilbake til litt senere i avhandlingen. Med sine mangfoldige sider, sier man at individet har sin identitet. Identitet kan sies å være et av språkets vanskeligste begreper, og det å finne en tilfredsstillende definisjon til begrepet er ikke lett (Hylland Eriksen, 2001). En av mange som har prøvd å forklare begrepet noe nærmere er Maalouf (1999). Han er født i Libanon, men har bodd hele sitt voksne liv i Frankrike. Han er kristen og har arabisk som morsmål. Han skriver i sin bok «Identitet som dreper»(1999):

Intet menneske i hele verden har del i alle mine tilhørigheter – ikke engang i en stor del av dem. Det ville være nok å ramse opp et titall, og i en håndvending ville min spesifikke identitet være etablert, forskjellig fra alle andres, om det så var min egen sønns eller min fars (Maalouf, 1999, s. 21).

Med disse ordene kommer vi inn i kjernen på hva identitet er. Det er noe helt eget, og unikt for hver enkelt person. Identitet er ikke noe man får tildelt en gang for alle. Det dreier seg

ikke bare om fysiske karakteristika, kjønn og hudfarge, men det handler om å ta valg i lys av det samfunnet man lever i. Det er noe som dannes og omdannes hele livet. «Identiteten vår er noe vi tilegner oss skritt for skritt» (Maalouf, 1999, s. 25). Maalouf er klar på at identitet er en sammenbinding av et spekter av tilhørigheter. Det er dette spekteret som danner individet. Når et individ møter et annet individ, skjer det en sosial interaksjon, og denne sosiale interaksjonen gjør at man former hverandre. Når det er sagt, er det lett å trekke paralleller til hva Løgstrup (1999) sa om at «det er vår holdning til den andre som er med på å forme hverandres verden». Individet blir altså formet gjennom sosiale interaksjoner, og det er det bred enighet om blant flere vitenskapsmenn og forskere (Engeström et al., 1999; Løgstrup, 1999; Mead & Morris, 1934).

Mead(1934) har, med sine teorier hatt stor betydning innenfor utviklingen av sosialpsykologi. Han hevdet at selvbevissthet oppstår gjennom sosial interaksjon, og utviklingen av språket har avgjørende betydning på hvordan man ser på seg selv. Dette innebærer at menneskets atferd kan spores til hvordan personen ser på seg selv i lys av samfunnets reaksjoner. Etter Meads teorier får personen først et syn på seg selv gjennom tilbakemeldinger fra andre i samfunn og situasjoner man er en del av. Vi snakker om at selvet og selvets atferd er et produkt av hvordan omgivelsene ser på en (Hauge, 2001, s. 100). Hvis vi prøver å overføre dette til det å være en innsatt i et fengsel, så kan det å bli utpekt som kriminell føre til endring i selvbildet. Men når det er sagt, er det viktig å være klar over at veien fram til å komme i fengsel har vært lang for de fleste. Ofte er det flere handlinger som ligger bak en fengsling, og mange innsatte har opplevd å leve i det man kan kalle «gråsonen» over lengere tid. De kan ha levd i et miljø hvor de, for eksempel, ønsker å leve opp til kameratenes forventinger om det å vise mot, eller har av andre grunner følt seg presset til å utføre handlinger som ikke er lovlige. Selvbildet utvikler seg alltid over tid, og ved å leve i slike miljøer kan man pådra seg en livsstil som identiteten blir en del av. «Fordi *de andre* ser på en som kriminell, vil man kunne begynne å se på seg selv på samme måte. Og dersom man aksepterer at man er kriminell, vil også mange av motforestillingene mot kriminalitet falle bort» (Hauge, 2001, s. 100). Det som er viktig å presisere i denne sammenhengen er at mange av handlingene som innsatte har utført ikke nødvendigvis kan falle inn under denne kategorien.

2.5.4 Relasjonskompetanse

På Utdanningsdirektoratets hjemmesider (Utdanningsdirektoratet, 2013) står det skrevet en del om relasjoner og relasjonskompetanse; blant annet kan vi lese Røkenes og Hanssen (2012) sin definisjon på relasjonskompetanse:

Relasjonskompetanse er en bevissthet om verdier og holdninger, samt bevissthet om hvilken betydning egen væremåte og egne erfaringer har for måten man utøver sin yrkesrolle på. Relasjonskompetanse handler om å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelse og forstå hva som skjer i samspillet med den andre (...) Dette forutsetter at du møter den andre som et subjekt – et selvstendig, handlende individ – og viser respekt for den andres integritet og rett til selvbestemmelse. (Røkenes et al., 2012, s. 11)

Nøkkelordene som blir brukt her er bevissthet, forståelse og det å møte den andre som et subjekt. Jeg vil derfor stille noen kritiske spørsmål til denne definisjonen. Er det virkelig mulig å utvikle en bevissthet om verdier og holdninger? Er det mulig å kjenne seg selv og samtidig forstå den andres opplevelse i et samspill med en annen? Dette er store eksistensielle spørsmål som blant annet Gadamer (2010) har klare tanker rundt, og ved å stille kritiske spørsmål til en slik definisjon ønsker jeg å gå nærmere inn i Gadamers tanker rundt den virkningshistoriske bevissthet.

2.6 Hans-Georg Gadamer

Noe av det mest spennende med å trekke Gadamers teori inn i problemstillingen til denne avhandlingen er nettopp hans filosofisk hermeneutiske ståsted i sine tanker rundt forståelse og sannhet. Som skrevet tidligere, er dette to begreper blant flere som også mine respondenter i forskningen var meget opptatt av. Det var det å forstå, bli forstått og hva som er den egentlige sannhet i deres relasjoner til menneskene de omgås med. Gadamers teorier retter seg i første omgang mot at human- og samfunnsvitenskapene gjør menneskene til vitensobjekter og at forståelse ikke kan knyttes til en vitenskapelig metode (Gadamer, 2010, s. 10). Flere av hans begreper og tanker bygger på Husserl og Heideggers teorier. Han ønsker å beskrive hva som skjer i møter mellom tekster og mennesker, eller hva som skjer i det man trer inn i en dialog

med et annet menneske. Sitatet under er hentet fra et intervju Reidar Kiljan Maliks gjorde med Gadamer i 1999:

Forståelse *skjer*. Vi skaper ikke forståelsen, den skjer oss. Derfor er det alltid en risiko ved forståelse. De var allerede klar over den risikoen som nettopp Deres besøk hos meg utgjør. De er nemlig ikke den samme etterpå, et eller annet er blitt igjen. Noe av det jeg har sagt i løpet av vår samtale har for Dem kanskje vært innlysende, noe har kanskje overrasket Dem. Det som skjer i en slik samtale kaller man horisontsammensmeltning. Gjennom horisontsammensmeltningen danner det seg en annen overbevisning, man blir en annen. Derfor dreier forståelse seg likevel om noe mer enn å bruke et formalt forståelseskriterium. Jeg preget begrepet horisontsammensmeltning fordi jeg ville si at forståelse ikke er noe vi skaper, men det *smelter*. Det er slik som når sneen smelter. (Maliks, 1999, s. 36)

I dette sitatet får vi innblikk i flere av begrepene Gadamer bruker i sin teori, og det er gjennom metaforen om når sneen smelter at vi virkelig kan få en forståelse av hvordan en forståelsesprosess foregår. Likevel kreves det en redegjørelse for flere av Gadamers begreper for at man skal legge til rette for god innsikt i hans teorier.

2.6.1 Den virkningshistoriske bevissthet

Gadamer sier at man ikke alltid har full oversikt over hva som besetter en fortolkers bevissthet. Med det så mener han at vi blir påvirket av krefter vi ikke alltid har kontroll over. På mange måter kan vi si at vi mennesker har ytterst begrensede muligheter til å se tingene slik de «egentlig er». Gadamer er klar på at hvordan man forstår avhenger av *tradisjonen* og den *forståelseshorisonten* man ser fra (Gadamer, 2010), og for å forstå hva han mener med det, er det nødvendig med en redegjørelse for hva han legger i ordene tradisjon og forståelseshorisont.

Tradisjonsbegrepet er et abstrakt begrep som er kulturelt- og tidsbetinget. Gadamer ser på tradisjonen som «den abstrakte motsetningen til den frie selvbestemmelsen, ettersom den ikke trenger fornuftige grunner for å være gyldig, men påvirker oss på en ubestridelig måte» (Gadamer, 2010, s. 318). Tradisjonene ligger i det samfunnet vi lever i. Det er vår historie, og

vi som mennesker må erkjenne at den påvirker oss. «Vår historiske bevissthet fylles alltid av et mangfold av stemmer hvor fortiden finner gjenklang, og fortiden er bare til stede i dette stemmemangfoldet. Overleveringen, som vi tar del i og ønsker å ta del i, har her sitt vesen» (Gadamer, 2010, s. 322). På den måten påvirker erfaring, tradisjon og historie hvordan vi mottar ny informasjon. Dette kalles, i fenomenologisk terminologi, å med-konstruere. Med-konstruksjon foregår på flere plan.

I Gadamers teori er det mye fokus på erfaring, tradisjon og historie, men språket har også en viktig betydning. Mikhail Bakhtin (1981) er også en som har vært opptatt av et stemmemangfold, men han fokuserte på erfaringer i språket og ikke i den grad på tradisjon og historie som Gadamer. Han fremmet et syn om at det er mulig å forstå menneskets indre mangfold som ulike stemmer. Han fokuserte på at alle mennesker er flerstemmige. Med det mente han at alt vi mennesker sier og tenker er et resultat av en indre dialog. Vi er altså komplekse mennesker som alltid fører en dialog med oss selv. Språket vi har i oss kommer fra andre dialoger vi har hatt tidligere. Lars Laird Iversen sier om Bakhtins teori: «Ordene vi bruker har en fortid som består i at andre allerede har gitt mening til ordet. Men alle de tidligere brukerne har ikke fylt ordene med nøyaktig lik betydning» (Iversen, 2014, s. 14). Det betyr at hver enkelt uttalelse legger til en ny og liten nyanse av mening som gjør at språk aldri kan bli helt rent og entydig.

Denne tanken kan trekkes inn i Gadamers teori om forståelse og hans syn på forståelseshorisonter. Ordene som har blitt brukt i tidligere erfaringer, enten det er i tekst eller samtale, er med på å danne vår forståelseshorizont. Forståelse er noe som skjer, og ikke blir skapt. Det foregår en horisontsammensmeltning i en samtale eller mellom leser og tekst. Denne sammensmeltningen medfører endring i vår egen horisont og overbevisning og forståelse skjer. Horisonter går både bakover og framover. All forståelse er avhengig av disse horisontsammensmeltningene. «Forståelsen må ikke først og fremst tenkes som en subjektivitetens handling, men som en inntrengning i overleveringshendelsen, hvor fortiden og nåtiden alltid blir formulert» (Maliks, 1999). På den måten blir subjektene i en samtale del av selve meningsformidlingen som skjer når forståelsen foregår, på lik linje som når et subjekt møter en tekst. I praksis betyr dette at vi alltid må være åpne for å endre vår egen forforståelse og vår horisont for å forstå den informasjonen vi mottar (Gadamer, 2010, s. 305). Med andre ord; dette handler om åpenhet. Den som vil forstå kan ikke stole blindt på sine egne foroppfatninger. Det gjelder å være klar over sin egen forutinntatthet før man i det hele tatt

skal forstå noe, slik at man på forhånd er mottakelig for tekstens eller samtalens annerledeshet. Hver enkel horisont er individuell og bygger på en historisk forståelse. Når vi blir født, blir vi ikke født inn i en ny verden, men en verden som er bygget opp av historien og kulturen der man bor. Dette kaller Gadamer for virkningshistorien.

Virkningshistorien er det som er rundt oss og i oss. I denne virkningshistorien finner Gadamer frem til begrepet fordommer, som han mener fungerer som produktive mulighetsbetingelser for forståelse. Han hevder at det er fordommene og foroppfatningene som skaper en bevissthet hos hver enkelt og som skaper et nødvendig grunnlag for enhver forståelse av noe. Dette er svært relevant i henhold til problemstillingen i denne avhandlingen, da det handler om forståelse av sannhet, og det er nettopp det som er formålet med oppgaven; å kunne se nærmere på hva sannhet betyr i pedagogiske relasjoner. Etter å ha blitt bedre kjent med begrepene tradisjon og forståelseshorisont, vil det være naturlig å gå nærmere inn på hva Gadamer legger i begrepene fordommer og autoritet.

2.6.2 Fordom og autoritet

I *Sannhet og metode* (Gadamer, 2010, s. 314) foretar Gadamer en rehabilitering av begrepet om *en fordom*, og anerkjenner at det finnes legitime fordommer. «En fordom betyr i utgangspunktet en dom som blir felt før den er endelig testet mot alle saklige relevante momenter» (Gadamer, 2010, s. 307). Fordommer blir skapt gjennom erfaring, og det er gjennom erfaring vi lærer, påpeker Gadamer.

Vi lærer da stadig at vi har gale fordommer. Tenk på hvordan et barn lærer å snakke, da kan man direkte iaktta hvorledes slik læring foregår. Til å begynne med er det en masse fordommer der. Barnet har kanskje tidligere lært om en gjenstand at den er grønn. Kjenner barnet bare denne fargen sier det kanskje senere om noe svart: "se hvor grønt det ser ut." Da får barnet straks vite at det var galt. Denne belæringen over fordommer kaller man å lære. Gjennom læring får man en vag følelse for det riktige. Når man sier til barnet at slik sier man ikke, vet ikke barnet riktig hvorfor, men det får denne vage følelsen. Det er det som er erfaring. Man må høre riktig etter på ordet å "erfare". Det betyr å fare-gjennom-verden (*durch-die Welt-fahren*). (Maliks, 1999)

Vi lærer altså når vi får vite om vi gjør noe riktig heller galt, og dette kaller han for belæring over fordommer. Belæring er et ord som også kan settes i sammenheng med autoritet. For mange kan ordet autoritet være et noe negativt ladet ord, men her er Gadamer (2010) klar på at autoritet ikke trenger å kobles til den moderne diktaturkritikkens språkbruk. Han mener at autoritet i dens rette forstand omhandler anerkjennelse og erkjennelse av at den andres oppfatninger og innsikt blir ansett som mer overlegen og riktig enn din egen oppfatning og innsikt. Det betyr at anerkjennelse av en autoritet kan brukes til noe positivt ved at man knytter utsagn fra autoritetspersoner til fornuften og implementerer dette i ens egne tanker. Det er altså personen selv som må legitimere anerkjennelsen av autoriteten, og på denne måten henger autoritetens væremåte tett sammen med hvordan vi kan forstå fordommene. Ved å gjøre dette, skaper vi oss erfaring. Derfor henger begrepene sammen.

Setter vi disse tankene ut i spill i et fengsel, så vil det være mange elementer som er avgjørende for hvordan individene som befinner seg der oppfatter de forskjellige begrepene. Fordommer, autoritet og erfaring er begreper som de fleste mennesker har tanker om og erfaringer med fra tidligere. Man kan forstå Gadamer (2010) slik at alle erfaringer man tar med seg kan utvikles og bygges videre på, noe som igjen kan være med å endre oppfatninger og førforståelse. Alle erfaringer bygger seg inn i hvert enkelt individs førforståelse, og dette igjen skaper ny forståelse. Gadamer (2010) mener at vi blir påvirket av fordommer som allerede er der, men vi er ikke alltid klar over dette. Derfor deler Gadamer begrepet en fordom inn i to typer: De produktive fordommene og de som han mener er mindre produktive.

De produktive fordommene er de som vi ikke får øye på, de som fins i oss og er en del av oss fordi vi tilhører dem. Det kan være når store hendelser skjer i livene våre, og vi oppdager at det vi trodde var riktig og sant faktisk ikke er det. Et eksempel kan være når man møter innsatte i et fengsel. Mange som ikke har vært i et fengsel før har forestillinger om hvordan det vil være der, og de har også forestillinger om hvordan de innsatte er. I oppveksten blir mange barn opplært med at hvis man stjeler er man en tyv, og tyver kommer i fengsel, og tyver er slemme mennesker. Dette er tanker som mange kan ta med seg videre i livet, og det skaper et bilde av hvem man kan møte bak murene. Dette kan endre seg totalt hvis man kommer på innsiden av et fengsel og begynner å snakke med enkelte innsatte. Da kan man oppdage at det er ikke bare de slemme tyvene som befinner seg der, men det er mennesker på akkurat lik linje som mennesker som man møter på gata. Når en slik erkjennelse finner sted, oppdager man at det vi trodde var riktig og sant faktisk ikke er det. Ut fra Gadamer's teori, vil dette være en produktiv fordom fordi man får en ny forståelse fra et nytt ståsted. De

fordommene som ikke er produktive er de som hindrer forståelse og fører til misforståelser - når man overhodet ikke er åpen for å se helheten. Slike fordommer kan i følge Gadamer, ofte bygge på forhastelse som leder til feiltagelser eller autoritet som forhindrer bruk av egen fornuft (Gadamer, 2010, s. 314).

Fordommene ligger altså i vår tradisjon og vår forståelseshorisont og skaper vår virkningshistorie. Dette fører oss tilbake til innledningen av avhandlingen: «Historien tilhører i virkeligheten ikke oss; vi forstår oss selv på en selvsagt måte i familien, samfunnet og staten, det vil si der vi lever» (Gadamer, 2010, s. 314). Virkningshistorien er ikke kjent, men vi hører til den. Med dette mener han at vi er ikke alltid bevisst på det som omgir oss. Virkelighet og virkning kan ikke alltid gjennomskues, derfor kan vi ikke alltid vite hva som er grunnen til at vi har blitt den vi er. Da er det kanskje ikke så rart at det er vanskelig å svare et barn på hvorfor hun har blitt som hun har blitt, hvis vi trekker linje tilbake til innledningskapittelet for teoridelen?

Det er altså vår bakgrunn og vår historie som sammen skaper en forståelseshorisont, og det er i denne horisonten vi forstår verden. Dette kaller Gadamer for fortolkningshorisont. Denne horisonten gjør møtet mellom mennesker og mellom mennesker og tekst mulig. Han diskuterer hvordan disse møtene kan skape forandring og det er her horisontene endres. Dette kaller Gadamer for horisontsammensmeltinger. Horisontene vil forvandles, og det oppstår en ny mening. «Forståelse er en prosess hvor slike angivelige selvstendige horisonter smelter sammen» (Gadamer, 2010, s. 345). Med andre ord er det gjennom horisontsammensmeltinger at forståelse oppstår, og i Gadamers øyne er det nettopp det som er sannhet. Derfor vil det være på sin plass å redegjøre for hva Gadamer legger i sitt sannhetsbegrep.

2.6.3 Gadamers sannhetsbegrep

Sannhet er et begrep Gadamer (2010) har vært veldig opptatt av, men kanskje i en litt annen form enn mange andre filosofer og tenkere. Enkelte kan hevde at det ikke er sannhet som er Gadamers største søken, og det kan jeg si meg delvis enig i, men allikevel er sannhet et begrep som går igjen gang på gang i hans hovedverk *Sannhet og metode* (2010). Selve tittelen på boken kan i utgangspunktet virke noe forvirrende, da man kan tenke at her blir sannhetsbegrepet diskutert. Det blir det i en viss grad, men han diskuterer sannhet opp mot

metode, og her er Gadamer klar på at det ikke er mulig å finne sannheten gjennom å bruke en metode. Polemisk uttrykt, så mener han at man må velge mellom sannhet og metode. Det som muliggjør at noe fremtrer som sant for oss er når erfaring blir gjort. Derfor er Gadamers sannhetsbegrep uløselig knyttet til erfaring. Det skjer noe med oss når vi erfarer noe som er sant, og han sier gjerne at forståelse har «begivenhetskarakter» (Gadamer, 2010, s. 12). Her kan man også trekke inn eksemplet over, når en produktiv fordom gjør at vi erfarer en sannhet. Erfaringer gir oss nye sannheter i møte med forståelsen.

Det finnes mange ulike oppfatninger av hva begrepet sannhet betyr, og et hovedskille går mellom objektivister og subjektivister. Objektivistenes holdning går ut på at sannhet har en overensstemmelse med virkeligheten at det korresponderer med det vi kan observere i virkeligheten, for eksempel at en hest er større enn en hund. Dette synet på sannhet kalles korrespondanseteorien og stammer fra Aristoteles. Subjektivistene forholder seg litt annerledes til begrepet. De vil hevde at sannhet kan variere fra person til person (Martinsen, 1991, s. 25). Det som er sant for deg trenger ikke være sant for meg, og det er nettopp her vi finner Gadamer.

Sannhet for Gadamer er det som avdekkes for eksempel i møte med dialogen, teksten eller kunsten. Han prøver ikke å avdekke sannhetens natur, men han viser til en sannhet som forskyver seg fra møte til møte og som er forskjellig fra subjekt til subjekt. Det kan nesten ses på som enighet mellom to parter. Først da kan vi snakke om sannhet, men dette er en flyktig eksistens da det hele handler om en hendelse i tiden. En samtale med et menneske kan aldri bli helt lik hvis man skulle prøve å få det til igjen, og et møte med en tekst vil heller ikke bli det samme hvis man leser den en gang til. Dette forklarer Gadamer med at fordommer og virkningshistorien virker inn kontinuerlig på et menneske, og det fører til endring av den sannheten som oppstod første gang man opplevde det. «Det gjelder å bli klar over sin egen forutinntatthet, slik at teksten selv kan fremstå i sin annerledeshet og dermed får mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egne foroppfatninger» (Gadamer, 2010, s. 306). Det er på denne måten vi kan klare å oppnå sannhet i et møte. Med denne bakgrunnen kan Gadamer hevde at vitenskapens tradisjonelle metodekrav framstår som et hinder framfor en betingelse for at en sannhetshendelse skal kunne oppstå.

2.7 Oppsummering

For å forstå teoretiske tekster er det særdeles viktig å implementere tankene som kommer frem i de forskjellige teoriene inn i analysen for å operasjonalisere hva som blir sagt. I denne teoridelen er det mye forskjellig litteratur som blir presentert. Oppsummeringsmessig kan det være vesentlig å fremheve at mye av teorien som er valgt ut, er med for å avklare begreper og plassere dem i et større felt, men mesteparten av teorien er med for å hjelpe meg inn i analysen litt senere i avhandlingen. Det er spesielt forholdet mellom forståelse, sannhet og virkningshistorie fra Gadamer som vil bli vektlagt når de narrative fortellingene skal inngå i en fenomenologisk analyse litt senere i avhandlingen. Vi har sett i teorikapitlet at Gadamers begreper om den virkningshistoriske bevissthet, autoritet, fordommer og sannhet er alle viktige begreper for å skape forståelse, og det er nettopp forståelse som er et nøkkelord i arbeid med problemstillingen til denne avhandlingen. I tillegg vil relasjoner, tillit og anerkjennelse være begreper som vil bli tatt med som verktøy for å åpne opp for forståelse i analysen og i drøftingskapitlet.

3.0 Vitenskapsteori og metode

3.1 Forskningsparadigmer - Metodologiske endringer innenfor forskning

I løpet av de siste tre tiårene har det skjedd en metodologisk revolusjon innenfor samfunnsvitenskapene. Lincoln and Guba i Østerud (1998) poengterer dette gjennom å vise til en metodisk overgang fra et positivistisk paradigme hvor statistikk, grunnleggende sannheter og eksperimentelle design regjerer til nåtidens naturalistiske paradigme, hvor forskeren arbeider for å belyse prosessen som skaper mening i tilværelsen. Det er klart at vi har beveget oss inn i et nytt paradigme for sosiale, politiske og filosofiske analyser framfor den positivistiske forskertradisjon som har regjert feltet i mange år, der kvantitativ metode var den viktigste fremgangsmåten for å utvikle ny viten. Wilhelm Dilthey (1833-1911), ønsket å fokusere på forskjellene mellom naturvitenskapen og åndsvitenskapen, og hans uttalelse lever i beste velgående den dag i dag, med at «naturen forklarer vi, sjelslivet forstår vi» (Thornquist, 2003, s. 147). Han ser på forståelse som noe allment og dypt menneskelig, og det er en forutsetning for menneskelig fellesskap.

I nyere samfunnsvitenskapelig forskning, hvor vi finner blant annet sosial konstruktivisme, hermeneutikk og fortolkende interaksjonisme, har fremgangsmåten innenfor forskningen endret seg. Nå er det kvalitativ metode som er den mest utbredte metoden, og den har blitt styrket gjennom evidensbasert forskning, men allikevel når alt kommer til alt vil det ikke være riktig å påstå at den metoden regjerer alene. Før man starter et forskningsprosjekt, vil det aller viktigste være å finne forskningsspørsmålet, og derfra velge forskningsstrategien, som for mange kan være en kombinasjon av begge metodene, eller å bruke kun kvalitativ eller kvantitativ metode (Hatch, 2002).

Hatch (2002) snakker om fem forskjellige vitenskapelige paradigmer. Det er positivism, postpositivism, konstruktivism, kritisk/ feministisk og poststrukturalistisk paradigme. Alle kan vise til forskjeller som bli produsert innenfor ontologi, epistemologi og viten. Hvis vi kikker litt nærmere på den mest fremtredende tendensen innenfor samfunnsvitenskapelig forskning i nyere tid, ser at vi beveger oss mer og mer over fra å forske på objekter til å forske på subjekter, og det har ført til at forholdet mellom vitenskap og samfunn er i endring. Vi opplever i dag en framvoksende dimensjon av vitenskapelig medborgerskap i form av konsum, engasjement og konfrontasjoner (Elam & Bertilsson, 2003), som åpner opp for en ny

type vitenskapelig kommunikasjon. Nå er det lettere å bli kjent med forskningen gjennom, blant annet, internett, og vi opplever en større fremvekst av den vitenskapelige medborgeren som er på aktiv leting etter egne oppfatninger. I tillegg opplever vi å høre flere stemmer i forskningen enn det vi har opplevd tidligere (Elam & Bertilsson, 2003).

Som skrevet over, så er det nettopp forståelse av mennesket, med utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming som er målet med denne avhandlingen, og på mange måter kan det være mulig å trekke paralleller til det enkelte forskere vil kalle det konstruktivistiske paradigmet (Østerud, 1998). En forskers oppgave blir å belyse den prosessen som oppbygning av mening utgjør og forklare hvordan mening kommer frem i språket og handlingene til våre medmennesker. Det handler altså om å konstruere mening. Derfor ser jeg på konstruktivisme som et passende ord for å beskrive metoden i denne avhandlingen.

3.2 Studien i det vitenskapsteoretiske landskap

3.2.1 Kvalitativ forskning

Metode kan forstås på mange forskjellige måter, og i moderne samfunnsvitenskap har metode fått en viktig posisjon. Den opprinnelige betydningen av ordet kommer fra gresk og betyr: *veien til målet* (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Kvalitativ forskning fokuserer ikke på «*hvor mye?*» eller «*hvor ofte?*», men fokuset ligger på åpne spørsmål uten forhåndsdefinerte svarkategorier (Malterud, 1996). Kvalitativ metode har til hensikt å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle.

Innenfor den kvalitative forskningen legges det i dag stor vekt på intervjuet som metode, da det å forstå er grunnlaget for humanioras vitenskapsteori, og det er det som skiller positivistene fra humanistene. Hva er så målet i denne avhandlingen? Fokuset ligger på å åpne opp for forståelse av hvordan innsatte med en ekstrem fortid opplever betydningen av sannhet i pedagogiske relasjoner. Derfor falt det naturlig at metoden måtte bli kvalitativ. Det førte til at beslutningen falt på kvalitativt forskningsintervju som fremgangsmåte. Gjennom å lytte til stemmene til de innsatte ved bruk av kvalitative forskningsintervjuer blir fokuset satt på subjektet, altså mennesket som befinner seg innenfor murene, og ikke på objektet, om det å være en innsatt.

Gjennom kvalitativ forskning får man som forsker en litt annen posisjon enn gjennom kvantitativ forskning, da han eller hun er deltager i selve forskningen. «Spørsmålet er ikke hvorvidt forskeren påvirker prosessen, men hvordan» (Malterud, 1996, s. 40). Dette gjør at man som forsker må være ekstra påpasselig på sine egne erfaringer, antagelser og sitt eget faglig perspektiv før selve undersøkelsen starter, samt hele tiden være våken for sin egen påvirkningskraft gjennom analysene. Ved å være seg bevisst dette, kan man lett trekke paralleller til Gadammers (2010) teorier om de produktive fordommene som blir sett på som positive og nødvendige for å oppnå forståelse. I et kvalitativt forskningsintervju foregår det en interaksjon mellom intervjuer og intervjupersonen som produserer sosial kunnskap som igjen kan bringe frem viktig informasjon i forståelsen av mennesket (Kvale et al., 2009). Det er en av grunnene til at denne avhandlingen baserer seg på kvalitative intervjuer, da formålet med kvalitativ forskning er å søke etter forståelse av fenomener som er knyttet til individer og situasjoner i deres virkelighet (Dalen, 2011).

3.2.2 Fenomenologisk tilnærming

Kvalitativ forskning er ofte forankret i en fenomenologisk forståelse, og det vil også denne avhandlingen være. Gjennom bruk av kvalitative intervjuer vil det bli brukt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, hvor hovedmålet med undersøkelsen er å synliggjøre relasjonsopplevelsene innsatte har i møte med menneskene de har rundt seg og for å se om de pedagogiske relasjonene blir påvirket av fortiden de har med seg, og eventuelt hvordan. I den sammenheng vil det være viktig å påpeke at fenomenologien anvendes på ulike måter. Et av prinsippene innenfor fenomenologi er at den avviser at det er et skille mellom verden som den er for oss og verden som den er i seg selv. Ting framtrer i bestemte kontekster med en bestemt mening – den framtrer på forskjellige måter i forhold til det subjektet som det fratrer for (Zahavi, 2003). Derfor vil det i den sammenheng være viktig å påpeke at konteksten forskningen blir gjort i er avgjørende. I denne avhandlingen er det de innsatte som går på skole i fengselet som står i sentrum, og ved å bruke en fenomenologisk tilnærming er det viktig å tenke at skolen i fengselet ikke blir karakterisert som en skole på lik linje som utenfor fengselet. I et fenomenologisk perspektiv, så må man spørre seg: Hvordan påvirker fengselsforholdene skolevirksomheten og skolevirksomheten fengselssystemet? Skolen i fengselet er ikke løsrevet fra fengselsvirksomheten (Hammerlin, 2008). Dette vil ha stor innvirkning på elevene (innsatte) som er en del av skolen i fengselet, når det kommer til det

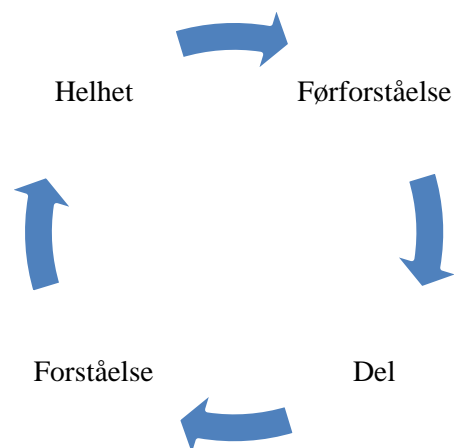
sosiale, fysiske og psykiske, og i et fenomenologisk perspektiv, så er det nettopp det som ønskes undersøkt. Det handler om en vitenskap om subjektiviteten, hvor opplevelsene blir presentert i seg selv. «Fenomenologiens mål er å beskrive de universelle strukturene i subjektiv orientering og handling i verden» (Luckmann, 2008, s. 31). Å oppnå dette forutsetter det direkte og personlig kontakt med mennesker i deres eget miljø, og i denne avhandlingen omhandler det innsatte som er elever på skolen i et høysikkerhetsfengsel.

Siden denne avhandlingen har et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv, vil det også være viktig å redegjøre for hva hermeneutikk er.

3.2.3 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk handlet opprinnelig om å tolke religiøse skrifter og klassiske tekster, men kan brukes i en videre forstand om all tolkning av tekst eller samtale. Man kan altså søke etter meningen gjennom å bruke fenomenologisk hermeneutikk, enten det er snakk om muntlige eller skriftlige tekster. Innenfor hermeneutikken er det forståelse av menneskelige fenomener som står i sentrum, om hvordan deler av et fenomen kan være knyttet til andre fenomener og danne en helhet, da gjerne for å avsløre noe som kan være skjult (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 200). Gadamer (2010) mener at dette ikke kan ses på som en metode innenfor vitenskapen (som nevnt i kapittel 2.6). Det er fordi han mener at vi kun kan erkjenne den sosiale og historiske verden gjennom forståelse og fortolkning, som igjen kommer fra forforståelse og fordommer som ikke kan gjøres om til metodologiske regler (Kvale et al., 2009). Gadamer (2010) mente altså at sannheten er uløselig knyttet til erfaring og at sannheten oppstår når forståelse skjer. Hans oppfatning er at dette kan ikke skje gjennom bruk av en metode, kun gjennom erfaring (Gadamer, 2010, s. 12).

Gadamer ønsker å gjøre oss oppmerksomme på at den hermeneutiske erfaringen har en natur som vi ikke kan begrunne fullt ut. Den hermeneutiske erfaringen er ikke noe som man kan planlegge og kontrollere som en vitenskapelig metode. I stedet bringer erfaringen deg alltid til en begynnelse, til en følelse av tilkortkommenhet, og tvinger deg til stadig å tenke deg om på nytt, og det er her han forklarer den hermeneutiske sirkel. (Se figur. 3.1.)



Figur 3.1

Denne sirkelen kan forklares med at det er førforståelsen som danner grunnlaget for å forstå deler som danner ny forståelse som igjen kan skape en ny helhet.

Förståelse av en ny text kräver förforståelse, men på samma gång kräver förforståelse – om den skall utvecklas – förståelse av den nya texten. Förståelse måste kontinuerligt referera tillbaka till tidigare förforståelse, och förforståelse måste befruktas genom ny förståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 211).

Med utgangspunkt i dette, ønsker jeg å bruke hans tanker i en metodisk fremstilling i lys av fenomenologisk fortolkende analyse av de fire intervjuene som er gjennomført. Jeg vil forsøke å veksle mellom teori og empiri for å kunne se sammenhenger og danne forståelse rundt informantenes subjektive virkelighet og lete etter mulige forklaringer i funnene.

3.2.4 Forskning på egen arbeidsplass

Fengselet som jeg gjennomførte intervjuene i er også min arbeidsplass, og det var i seg selv en utfordring før jeg startet. Jeg fikk flere tilbakemeldinger om at dette kunne by på problemer. Etter nøye gjennomgang sammen med min veileder om dilemmaer, muligheter og begrensinger, kom vi frem til at dette kunne også by på en unik sjanse til å innhente informasjon fra innsatte som mest sannsynlig ikke ville ha deltatt i forskningen hvis det hadde kommet en ukjent forsker inn i fengselet. Dette kan også begrunnes i det Cato Wadel (1991) sier om forskning på egen arbeidsplass. Han poengterer at «den rene forskerrollen» i

samfunnsvitenskapen er en fiksjon, da de involverte i et forskningsprosjekt alltid vil være sårbare ovenfor hverandre når det gjelder å danne seg bilder av hverandre på forhånd. Forskjellen med å være både forsker og aktør på egen arbeidsplass er at man vanligvis har flere og mer intime sosiale bånd til aktørene enn en forsker som kommer utenfra, og dette kan gi fordeler. Nielsen og Repstad (2004) poengterer at det også er flere begrensninger man kan møte ved å studere egen organisasjon. Det er blant annet at man er for tett innpå begivenhetene slik at man lett kan overta forklaringer på bestemte særtrekk ved arbeidsplassen.

Når man skal tolke data er det vanskelig å unngå å la seg påvirke av sine forutinntatte meninger og fordommer, bevisst eller ubevisst, og det kan være vanskelig å skrive «sannheten». Spørsmål som: «tør jeg; vil jeg; og burde jeg?» kan dukke opp, hvis forskningen vil komme til å belyse etiske utfordringer med tanke på kolleger og brukere, som i mitt tilfelle er innsatte eller elever som jeg også velger å kalle respondenter. I løpet av prosessen kan jeg ikke si at jeg møtte noen klare utfordringer knyttet til at studien ble utført på min egen arbeidsplass; det var heller det motsatte. Å forske på interne forhold viste seg å slå svært positivt ut gjennom blant annet to av intervjuene. Informantene sa at de aldri ville ha stilt opp for en ukjent person, men siden de visste hvem jeg var hadde de lyst til å stille opp. Derfor ser jeg på mitt kjennskap til arbeidsplassen og de innsatte som en styrke i mitt arbeid.

Refleksjoner som kom opp i denne sammenhengen var at det faktisk også kunne være problematisk at de visste hvem jeg var. Vil jeg få tilgang til informasjon som informantene i bunn og grunn ikke ønsker å dele med offentligheten? Så de sitt snitt til å dele sin historie med noen som hadde et vagt kjennskap til dem? Mitt arbeid er ikke bare mitt, men det skal faktisk deles med offentligheten, derfor var dette en etisk overveielse som også tok tid i prosessen.

Jeg må si at i flere tilfeller var det lettere å forstå hva informantene forklarte meg fordi jeg kjenner feltet fra før, men da som lærer i fengsel og ikke innsatt. Min bakgrunn som lærer i fengsel i over fem år, har gjort at kjennskap til gjeldende regler for sikkerhet og taushetsplikt har gjort forskningsprosessen noe lettere, men jeg tar også et forbehold i at innsattes svar kan ha vært farget av at jeg er lærer i samme fengselet og at jeg er kvinne.

3.3 Utvalget

Da forskningsdesignet og intervjuguiden (se vedlegg 1) var klar måtte jeg først melde forskningen til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), da opplysningene jeg skulle innhente var personlige og dermed knyttet til personvernombudet når det gjelder behandling av personopplysninger i forskningsformål. Jeg fikk i denne sammenhengen god veiledning til hvordan NSD ønsket at informasjonsbrevet og samtykkeerklæringen til informantene skulle utformes. Denne prosessen tok flere uker, og jeg opplevde det som et hinder på veien. Det neste skrittet på veien var å sende søknad til kriminalomsorgen for å få godkjenning til å utføre forskning i fengsel. Denne prosessen tok også noen uker.

Da dette var på plass tok jeg kontakt med skolen i fengselet, for å få hjelp til å få et representativt utvalg av informanter. Jeg formidlet at jeg ønsket å snakke med informanter som har gått på skole før de kom i fengsel, og som går på skole nå som de sitter inne. Dette for å kunne spørre om det har skjedd endringer i skolerelasjoner etter at de har begått en alvorlig kriminell handling og kommet i fengslet, og. I tillegg ønsket jeg å snakke med innsatte som satt på lange dommer, som har gjort svært alvorlige kriminelle handlinger. Dette var fordi problemstillingen min bærer preg av å sette lys på de som har en fortid som skiller seg noe mer ut, gjennom alvorlige kriminelle handlinger, framfor de som har gjort småkriminelle handlinger som ikke har så høy strafferamme. For så å finne et riktig utvalg som ikke skulle være styrt av min posisjon som lærer i fengselet, var det skolen som fant et representativt utvalg som kunne passe beskrivelsene som var ønsket. Skolen fant, ut fra dette, ti navn som alle var elever ved skolen, og delte ut informasjonsskrivet (se vedlegg 2), uten at jeg hadde snakket med noen av dem på forhånd.

I informasjonsskrivet stod det at jeg kun kom til å snakke med fire til seks personer og at det ikke var sikkert jeg kom til å ha samtale med dem selv om de signerte. Jeg fikk inn åtte signerte samtykkeerklæringer, og endte opp med å snakke med fire av dem. Planen var å snakke med flere, men etter fire intervjuer fant jeg ut at jeg hadde nok informasjon til å begynne det spennende arbeidet. Jeg valgte å konsentrere meg om fire informanter for å kunne gå i dybden av hvert enkelt intervju ved å ha et fenomenologisk fundament uten å ha en intensjon om å generalisere funnene.

3.3.1 Informantene

Alle fire jeg snakket med var menn, siden fengselet forskningen foregikk i kun har mannlige innsatte. Aldersmessig var de mellom 23 - 34år. Alle fire informantene er født og oppvokst i Norge og to av dem har utenlandske fedre. De sitter på dommer fra fire til tjueen år. Alle fire har gjennomført ungdomsskolen, men noen med et litt større fravær enn andre. Alle fire begynte på videregående skole etter ungdomsskolen, men kun en av dem hadde fullført videregående før han ble fengslet. For å bevare anonymiteten til informantene er deres opprinnelige navn og familiemedlemmers navn endret, samt stedsnavn og til dels tidsaspektet. Dette måtte gjøres fordi informantene utgjør en liten gruppe individer i samfunnet som vil stå i fare for å bli gjenkjent dersom for mye informasjon kommer frem. Informantene er:

Informant 1: «Kim»

Informant 2: «Ben»

Informant 3: «Jimmy»

Informant 4: «Rune»

3.4 Metoder for innsamling av materiale

«Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon - en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter» (Kvale et al., 2009, s. 137). Gjennom et intervju har man mulighet for å innhente data om fenomener som ikke nødvendigvis vil være observerbare. Det kan være fenomener som indre erfaringer, meninger, verdier og interesser (Gall, Gall, & Borg, 2007). Ved gjennomføringen av intervjuene var jeg opptatt av å legge til rette for at opplevelsen skulle være avslappet og åpen, selv om dette ikke er det letteste i et fengsel. Jeg hadde et håp om å oppnå tillit og fortrolighet hos informantene, for å få frem informasjon som kanskje ikke ville ha kommet frem hvis jeg hadde brukt en annen metode som for eksempel spørreundersøkelse eller observasjon.

Gjennomføringen ble utført, ved to av intervjuene, i et klasserom hvor vi kunne sitte uforstyrret. De to andre intervjuene ble utført i et samtalerom ved boavdelingene i fengselet. Alle fire intervjuene ble registrert via diktafon etter godkjenning fra deltakerne. Hvert intervju varte fra 50 til 80 minutter. I etterkant av hvert intervju gjorde jeg transkriberingen selv, slik

at jeg fikk med meg hvert eneste ord i alle intervjuene. Ved å gjøre dette selv fikk jeg mulighet for å gjenoppleve intervjuene flere ganger, og legge særlig merke til informantenes stemmeleie, pauser og følelsesmessige aspekter. Dette kan også kalles for transkripsjonens intersubjektivitet (Kvale et al., 2009). I etterkant har jeg også hatt oppfølgingssamtaler med alle fire. De har kommet innom kontoret mitt for å legge til noe informasjon som de ønsket å dele, eller jeg spurte om de kunne komme innom for en prat for å få klarhet i presiseringer som jeg var usikker på. Alle fire informantene stilte seg positive til å bli intervjuet og en av dem sa i etterkant av intervjuet, at han synes det var godt å snakke med noen om livet sitt fordi det ikke er vanlig å gjøre det i et fengsel.

3.5 Intervjuguiden

Før intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med 10 spørsmål (vedlegg 1), og jeg hadde notert flere oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og spesifiserende spørsmål til eventuelle svar de måtte komme med. Intervjuguiden omfattet sentrale temaer og spørsmål som skulle dekke det som problemstillingen har til hensikt å belyse, og den ble lagd etter at jeg hadde lest en del litteratur og hatt flere refleksjonsrunder sammen med min veileder. Spørsmålene som jeg lagde dreide seg om tidligere skolesituasjon, nåværende skolesituasjon og spørsmål knyttet til relasjoner i sosiale og familiære aspekter, opp mot tanker om fremtiden. Det spørsmålet som tok mest plass i intervjuet var om informanten ser på seg selv som en kriminell eller ikke. Da opplevde jeg å få lange historier om hvordan livet til hver av dem hadde artet seg, og tre av informantene utleverte personlig og sensitiv informasjon om seg selv som i og for seg ikke var relevant for avhandlingen, men allikevel kunne være med på å farge analysen. Stemningen under alle fire intervjuene opplevde jeg som positiv, og hvis tiden hadde tillatt det kunne vi ha snakket i mye lenger tid.

3.6 Metoder for analyse av materialet

Selve analysen vil, som sagt tidligere, bevege seg i retning av en fenomenologisk fortolkende analyse som befinner seg tett opp mot hermeneutikken. Fortolkning handler om å gi mening til data. Det handler om å få klarhet i hva som egentlig blir sagt i en samtale eller, i dette tilfellet, et intervju. Det finnes ingen faste regler for hvordan man skal gå frem metodologisk innenfor fortolkende analyse, men det finnes flere klare retningslinjer og prinsipper som en

forsker bør forholde seg til. Dette handler om at tolkningen bør blant annet være logisk, helhetlig, inntrengende, grundig, kontekstuell samt potensielt kunne videreutvikles (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 203). Hatch (2002, s. 181) legger vekt på åtte viktige steg inn i en fortolkende analyse, og det er disse åtte stegene jeg brukte som en mal idet jeg startet prosessen med å jobbe meg igjennom materialet. Jeg brukte ikke Hatch sine steg punkt for punkt, men jeg trakk frem de ledetrådene jeg så som mest fruktbare i min prosess.

Det første steget til Hatch handler om å fordype seg i det originale datamaterialet, hvor jeg prøvde å sette delene sammen til en helhet. Jeg utførte intervjuene selv, transkriberte de selv og skrev deretter et lengre utdrag hvor jeg prøvde å fange essensen i hvert intervju for å se sammenhenger. Jeg prøvde å se helheten. Helheten som skinte igjennom alle tre intervjuene var at opplevelsen av sannhet gjorde hverdagen vanskelig for de innsatte.

Når dette var gjort prøvde jeg å se materialet i lys av hva som har blitt publisert tidligere, og det er dette som er *steg to* hos Hatch (2002). Her bestemte jeg meg for å gå nærmere inn i Gadammers tekst fra *Sannhet og Metode* (2010). Dette var fordi jeg så flere likheter med Gadammers tanker om sannhet, og virkelighetsforståelse etter å ha hørt hvordan informantene snakket om sine sannheter og sine virkeligheter. I denne delen av fasen ble jeg sikker på at mine funn kunne ses i lys av Gadammers teori.

I følge Hatch (2002) består *det tredje steget* i å notere seg stikkord, for å danne seg et bedre bilde av hvert enkelt intervju. I denne delen av prosessen handler det å gå frem og tilbake i intervjuene (tekstene) for å se likheter, ulikheter, hva stikker seg ut, hva er det som kan ligge skjult. I denne perioden fant jeg flere stikkord jeg kunne trekke frem som skinte igjennom alle fire intervjuene. Jeg fant fort ut at de begrepene som ble brukt mest var «**sannhet**», «**forventninger**», «**tillit**», «**endring**», «**sinne**» og «**skuffelse**». Jeg ble sittende med en markørpenn for å se på hvilke begreper, tanker og følelser som best kunne brukes inn i min problemstilling. Jeg landet på at det var opplevelsen av «**sannhet**», «**forventning**» og «**tillit**» som ville være mest fruktbare å gå i dybden av, og grunnen til det var i første omgang begrensning, men også fordi disse begrepene ble gjentatt ofte og viste seg å være dominerende. Jeg brukte lang tid på denne prosessen. Gjennom alle fire intervjuene, fikk jeg mye mer informasjon enn det jeg spurte etter. Det førte til at jeg fikk et bedre innblikk i hvordan livet til de fire informantene hadde artet seg, fra barndommen, gjennom ungdomstiden og inn i voksenlivet. Det var tydelig at de ønsket å dele sine historier.

Intervjuene førte til mange tanker og inntrykk som måtte bearbeides for min del. Jeg opplevde historier og hendelser på nært hold og spurte meg selv flere ganger: «Er dette virkelig sant?» Da måtte jeg gå flere runder med meg selv for å tenke igjennom hva som er den egentlige sannheten for meg som intervjuer. I denne fasen måtte jeg derfor legge bort mine spørsmål om det de sier er sant heller ikke, fordi det som var interessant var å lytte til deres fortellinger og opplevelser. Det var mange sterke historier, og de gjorde noe med meg. Jeg måtte konstant si til meg selv at dette er deres historier sett fra deres perspektiv. Det førte til at jeg bestemte meg for å kikke nærmere på hva det var de egentlig sa rundt disse begrepene.

Spørsmål som reiste seg i den forbindelse var: Hvem er det som sitter med det virkelige sannhetsbegrepet? Hvem eier sannheten? Ved å stille disse spørsmålene ble det klart for meg at dette var det jeg ønsket å gå i dybden av. Å finne ut av hvordan informantene opplever sannheter når de er i relasjoner til andre. I tillegg til sannheter, beskriver alle fire forskjellige forventninger de har til seg selv i fremtiden og forventninger de har til mennesker de er i relasjoner til, både personlig og systemiske. Ved å se på sannheter og forventninger, så ble det lettere å trekke inn begreper som erfaringer og fordommer, som også er viktige begrep i denne sammenhengen. Her igjen så jeg at Gadamer's tanker rundt fordommer og førforståelse ville være fruktbare å bruke i analysen. Ved siden av sannhet og forventninger ble også, som nevnt over, begrepet tillit brukt mye. Alle uttrykte mangel på tillit i stor eller liten grad; mangel på tillit til familie, skole, lærere, kriminalomsorgen og andre deler av det norske samfunnet. Flere spørsmål dukket opp på dette tidspunktet, som også ville være nyttig med tanke på problemstillingen: hvorfor opplever de denne mangelen på tillit, og hva er det som styrer relasjoner som mangler tillit? Det førte til at jeg ønsket å søke etter informasjon i informantenes skoleopplevelser før de kom i fengsel for å se det opp mot deres skoleopplevelse i fengselet. Grunnen til det var at informantene fortalte flere historier fra fortiden som kan ha hatt innvirkning på den de er i dag.

I etterkant av dette prøvde jeg å finne de stedene i intervjuene som støttet eller motsa min første tolkning; det at de var opptatte av den virkelige sannhet, forventninger til seg selv og til andre, samt tillit andre har til dem og tillit de har til andre. Dette er for Hatch (2002) *steg fire og fem* i framgangsmåten i en fortolkende analyse. Her prøvde jeg å rydde i uttalelsene fra hvert enkelt intervju for å se om det var uttalelser som var helt like eller tilnærmet like. Jeg markerte områdene i de transkriberte intervjuene med nummer. Dette hjalp meg med å holde oversikten over de tre begrepene jeg nå hadde bestemt meg for å bruke i analysen. Det viste seg at flere av uttalelsene i intervjuene omhandlet de tre ordene over lengre sekvenser. Derfor

så jeg det som nødvendig å bruke mange sitater for å underbygge min tolkning på best mulig måte.

Det *sjette steget* til Hatch beskriver han ved å skrive et utkast til et sammendrag av de viktigste fortolkningene. Dette gjorde jeg delvis. Her tok jeg for meg de mest interessante sekvensene og noterte meg hva jeg ønsket å ta tak i og hvordan jeg forstod det.

På *steg sju* mener Hatch at man bør vurdere fortolkningene sammen med informantene, og det gjorde jeg. Som skrevet over, hadde jeg jevnlig kontakt med mine informanter for å få klarhet i elementer jeg synes var vanskelig å forstå. Vi hadde flere samtaler vedrørende om de kunne kjenne seg igjen i mine tolkninger av det de hadde sagt, og dette responderte de positivt på.

Det siste, og *åttende steget* hos Hatch består av at han anbefaler forskeren å skrive et nytt sammendrag som spesielt støtter forskerens fortolkning. Dette ble gjort, men først etter at analysekapittelet var skrevet. Dette sammendraget vil være å finne i den avsluttende drøftingsdelen i denne avhandlingen. Der prøver jeg å flette funnene sammen med teorien i en drøfting rundt pedagogiske relasjoner som kan være med på å løfte en negativ fortid opp til noe positivt i læringssammenhenger.

3.7 Forskningens kvalitet

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad funnene kan bli gjentatt eller eventuelt reproduisert av en annen forsker (Østerud, 1998). Om dette er mulig å få til i all form for forskning har blitt mye diskutert (Bourdieu, 1993; Denzin & Lincoln, 2003; Østerud, 1998). Som nevnt tidligere i avhandlingen, så har samfunnsvitenskapelig forskning økt de siste årene, spesielt med bruk av kvalitative metoder. Spesielt innenfor sosial konstruktivisme, hermeneutikk og fortolkende interaksjonisme er det viktig å prøve å forstå hvordan mennesket oppfatter verden. En forsker skal fortolke mening, og dette henger sammen med et en- til en- forhold som er sterkt knyttet sammen med sanser, erfaring og bevissthet. «Den enkeltes bevissthet er formet gjennom den sosialiseringprosessen han eller hun har gjennomgått, og den mening den enkelte tillegger virkelige fenomener og begivenheter, er et produkt av hans eller hennes sosiale omgang som innebefatter historie, språk og handling» (Østerud, 1998, s. 122). Med dette sitatet er det lett å

forstå hvorfor spørsmålet om det i det hele tatt vil være mulig å etterstrebe reliabilitetskravet innenfor kvalitativ forskning har oppstått. Et menneskes virkelighetstolkning blir ikke sannere selv om det samsvarer med andres virkelighetstolkninger. Innenfor kvalitativ forskning er det flere forskere som overser begrepet og mener at det tilhører kvantitativ forskning, men samtidig er det flere som har begynt å legge vekt på begrepet, men har endret noe på det og kaller det pålitelighet, framfor reliabilitet (Østerud, 1998). Dette er også helt i tråd med hva Gadamer (2010) sier i sine teorier om forståelse og sannhet. Sannhet for Gadamer er det som avdekkes for eksempel i møte med dialogen, teksten eller kunsten. Han prøver ikke å avdekke sannhetens natur, men han viser til en sannhet som forskyver seg fra møte til møte, og som er forskjellig fra subjekt til subjekt (Gadamer, 2010). Det betyr altså at det vil være vanskelig å verifisere reliabiliteten ved fortolkende analyse i kvalitativ forskning.

Allikevel kommer Østerud (1998, s. 123) opp med et alternativ. Hvis man konfronterer informantene for å bekrefte eller avkrefte den tolkningen forskeren gir i forskningsarbeidet, kan det være med på å høyne reliabiliteten av forskningen. Gjennom prosessen til denne avhandlingen var det nettopp det som ble gjort. Informantene ble spurt underveis i arbeidet om de kjente seg igjen i mine tolkninger, og det gjorde de. De kom med innsigelser og argumenter som hjalp meg gjennom hele prosessen, og etter mitt skjønn var det til dels med på å styrke reliabiliteten i denne avhandlingen. Jeg skriver til dels, da det etter mitt skjønn blir feil å si at det styrker reliabiliteten fullt ut, siden min virkelighetskonstruksjon som forsker er annerledes enn alle andres virkelighetskonstruksjoner. Så når alt kommer til alt vil det være umulig å kunne verifisere reliabiliteten og oppnå høy reliabilitet. Det jeg derimot måtte være meg bevisst på gjennom alle intervjuene var hvordan jeg utformet spørsmålene. Jeg måtte holde meg unna ledende spørsmål for at informantene skulle kunne svare fritt, slik at jeg som intervjuer ikke påvirket den kreative tenkningen og variasjonen hos informantene (Kvale et al., 2009).

3.7.2 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad funnene er gyldige og om tolkningene synes rimelige. Validitet er forbundet med representativitet, og det er på grunn av validiteten at det er mulig å skjelne mellom god og dårlig eller mellom akseptabel og uakseptabel forskning. På mange måter kan man si at validitet og refleksiv bevissthet henger sammen. En forsker bør gjennom

hele forskningsprosessen vise en kritisk bevissthet om sin egen rolle opp mot informantene og det feltet det forskes på. Det handler om en kontinuerlig prosessvalidering. Alle stadiene i en forskningsprosess skal være innom validerings spørsmål underveis. Det er med på å styrke validiteten. Det handler om å stille spørsmål om «hva» og «hvorfor» i arbeidet med tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Når de spørsmålene er stilt kan man prøve å besvare «hvordan» og argumentere for det (Kvale et al., 2009, s. 254). «Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, strekt og overbevisende argument. Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale et al., 2009, s. 250).

Maxwell (1992) fokuserer på fem forskjellige tilnærminger innenfor kvalitativ forskning, og det er: deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Metoden jeg har brukt har vært både deskriptiv og tolkende, ved at informantene har gjennom hele prosessen blitt konfrontert om jeg har forstått dem riktig, de har hatt mulighet for å komme med rettelser underveis. Når det gjelder teoretisk validitet, så har jeg forsøkt å bruke både dagsaktuell teori i en kombinasjon med noen tyngre teorier fra noen år tilbake i tid. Når det gjelder generaliseringsvaliditet, så vil ikke dette være aktuelt i denne avhandlingen, da hensikten med avhandlingen ikke er å generalisere funnene på noen måte. Når det gjelder evalueringsvaliditet, så handler det blant annet om å vise til hva som er reelle utsagn og hva som er en forskers tolkning, og det mener jeg blir gjort i analysekapittelet, ved å henvise til mange sitater.

Innenfor rammen av et konstruktivistisk paradigme vil det ikke være mulig å fastslå hvorvidt den vitenskapelige tekst er sann eller ikke. Her handler det ikke om å stille spørsmål om graden av overensstemmelse mellom teksten og virkeligheten, men det handler om hvorvidt teksten kan aksepteres som sannsynlig eller troverdig av en relevant gruppe av forskere. Hvilken gruppe av forskere vil variere fra tekst til tekst (Østerud, 1998). «Høy validitet eller troverdighet kan sies å være den «maske» en tekst ikler seg når den overbeviser den kompetente leser om at forskeren har overholdt genrens lover» (Østerud, 1998, s. 125).

3.7.3 Ethiske overveielser

I denne avhandlingen dukket det opp flere spørsmål underveis hvor validitet og etikk spilte en vesentlig rolle, og det ble tydelig for meg igjennom prosessen at dette henger sammen. For at forskningen skal ha høy validitet spiller det etiske en viktig rolle, og da særlig i form av å stille reflekterte spørsmål.

Being reflexive in an ethical sense means acknowledge and being sensitized to the microethical dimensions of research practice and in doing so, being alert to and prepared for ways of dealing with the ethical tensions that arise. As we have stated, reflexivity does not prescribe specific types of responses to research situations; rather, it is a sensitizing notion that can enable ethical practice to occur in the complexity and richness of social research (Guillemin & Gillam, 2004, s. 278).

Når man forsker på mennesker som sitter i fengsel må man være klar over at man kan møte sårbare mennesker, og det stiller ekstra høye etiske krav til forskerrollen. I hele prosessen måtte jeg stille spørsmål til alt jeg gjorde ved å ha formålet ved selve forskningen klart for meg hele tiden. Refleksjon har hatt en stor og viktig plass gjennom hele prosessen, og spørsmål som jeg stilte underveis har vært rundt min egen posisjon som forsker, men også rundt hvilke elementer som har hatt innvirkning på forståelsen som har oppstått underveis. Her vil jeg blant annet henvise til kapittel 3.2.4, hvor jeg skriver om forskning på egen arbeidsplass, og at det var flere spørsmål som dukket opp underveis: Hva vil jeg oppnå, og hvordan skal jeg oppnå dette uten å gjøre vold på informantenes virkelighet? Hvilke konsekvenser kan mine spørsmål og oppførsel få for informantene og eventuell framtidig forskning? Kan mitt arbeid gjøre en forskjell? Som tidligere nevnt, er hensikten med studien å frambringe informasjon på vitenskapelig nivå, men også å få kjennskap til individenes opplevelse av sannhet og hvordan denne opplevelsen påvirker pedagogiske relasjoner. Forhåpentligvis vil denne studien være et bidrag til forskningen på hvordan man skal gi innsatte best mulig utgangspunkt for å kunne rehabiliteres tilbake til samfunnet gjennom deltagelse i skolen.

4.0 Presentasjon og drøfting av materialet

4.1 Presentasjon av materialet

Jeg ønsker i det kommende kapittelet å presentere funnene som framkom under intervjuene og drøfte det opp mot teorien, dette gjør jeg for å finne funnene i teorien, men også for å finne teorien i funnene. Ved å gjøre det på denne måten kan det bli enklere for leseren å se sammenhengen mellom teori og funn, som igjen vil kunne ut i reflekterende diskusjon mot slutten av avhandlingen opp mot problemstillingen. Først vil jeg presentere informantenes forhold til skolen og lærere før de ble fengslet. Dette er viktig for å få frem hvordan informantene opplevde relasjoner i skolesammenheng før ekstreme hendelser inntraff, som eventuelt har vært med på å endre relasjoner i ettertid. Deretter vil jeg presentere deres forhold og relasjoner til skolen og lærere de har i fengselet nå mens de sitter inne. Dette gjør jeg for å få klarhet i om noen mener det har skjedd en endring i relasjonene etter at de ble fengslet. Når det er gjort ønsker jeg å framlegge resten av kapittelet rundt begrepene «den virkelige sannhet», «forventning» og «tillit» som var begreper jeg fant i alle intervjuene og som jeg ser på som nødvendig å gå i dybden av for å kunne nærme meg problemstillingen i selve avhandlingen. Det vil bli brukt mange sitater da jeg ser at de er fruktbare for mitt arbeid, og det har vært med på å hjelpe meg å finne relevant informasjon for å tilnærme meg problemstillingen i avhandlingen. Alle sitatene som er brukt vil bli forklart i etterkant. Noen ganger i korte sekvenser og andre ganger lengre. Deretter setter jeg sammen opplysningene til en helhetlig tekst hvor jeg både beskriver og forklarer min forståelse av svarene informantene kom med under intervjuene. Den teoretiske forankringen vil ligge i Gadammers (2010) teorier om sannhet, fordommer og virkningshistorie, men det vil også bli satt fokus på Honneths (2008) ord om anerkjennelse og krenkelse samt at det vil bli noen forbindelser også til Løgstrups (1999) ord om tillit.

4.2 Tidligere skoleerfaringer

Ut, i fra spørsmålene jeg stilte til samtlige informanter, så ønsket jeg å vite noe om relasjonene de hadde til lærerne sine og deres opplevelse av skolen de gikk på før de ble fengslet. Dette var for å kunne ha et sammenligningsgrunnlag før jeg ville spørre dem om den

nåværende skolesituasjonen. Alle svarte på dette spørsmålet, noen mer utfyllende enn andre og jeg fikk flere fortellinger om ulike skoleopplevelser fra alle fire. Felles for de alle er at ingen av dem har følt seg tett oppfulgt av lærere eller ansatte på skolene de har gått på før de ble fengslet.

Informant 1, som i avhandlingen heter Kim, begynte å skulke skolen på barneskolen og ble sittende hjemme foran PC en og spille. Dette gjorde han det meste av tiden frem til han kom i fengsel da han var 22 år. Barnevernet var aldri inne i bildet her. Han begynte på videregående, men fullførte ikke før han ble fengslet.

RDL: gikk du på skole ute også, før du kom i fengsel?

KIM: nei

RDL: nei?

KIM: - heller, jeg gikk litt skole, men jeg fikk aldri fullført noe. Jeg skulka så mye.

RDL: du gjorde det ja, hvorfor gjorde du det?

KIM: jeg ville spille i stedet jeg.

RDL: spille?

KIM: (latter) spille dataspill, så jeg foretrakk det jeg, i stedet for å gå på skole.

RDL: Men du begynte på videregående?

KIM: ja, jeg begynte på videregående. Jeg tror jeg har karakterer fra første og andre året, men jeg vet ikke hvor mye jeg fullførte. Det er et par ikke vurderte fag og litt sånn stryk og toere og sånn. Jeg hadde bare ikke lyst til å gå på skolen... mamma sa at jeg måtte komme meg på skolen, og hun snakka med læreren mange ganger. Jeg fikk hele tiden nye sjanser, men det hele ble bare en sirkel. Jeg snek meg unna hver dag.

Kim forteller at han ikke hadde lyst til å gå på skole. Han foretrakk å spille dataspill i stedet. Han forteller at det var kommunikasjon mellom lærere og mor for å prøve å få ham tilbake til skolen, men han snek seg unna. Han ønsket ikke å gå på skolen.

Informant 2, som i avhandlingen heter Ben, flyttet mye i oppveksten. Han gikk på veldig mange skoler slik at han aldri fikk knyttet bånd til noen lærere. Han ble tatt hånd om av

barnevernet fra han var 8 år gammel. Han fikk diagnosen ADHD i voksen alder (30 år). Han fullførte aldri videregående før han kom i fengsel. Han har en norsk mor og en far fra Thailand.

RDL: Du sa du ikke bodde sammen med mamma i barneåra. Hvordan har det prega skolegangen din?

BEN: Det var mye fram og tilbake. Jeg bodde hos mamma fram til jeg var 8, også flytta jeg på barnehjem, hvor jeg bytta litt her og der, men jeg bodde på det til jeg var 18, også har jeg bodd for meg selv. Og siden jeg har drevet og flyttet og bytta skoler... jeg har bytta skoler og klasser hele tiden fra første klasse, andre klasse, så jeg er så rotløs. Jeg har bodd 6 år i Stjørdal, jeg har bodd 2 år i Grimstad, et halvt år i Thailand, et halvt år i Spania, halvt år i... eller... også har jeg... nå som jeg var etterlyst, så bytta jeg leilighet hele tiden...

RDL: rakk du noen gang å bli kjent med lærerne dine ute?

BEN: nei, jeg kan ikke si det. Skole hadde liksom ikke noe betydning i livet mitt, jeg hadde nok med alt det andre.

Ben snakket ikke mye om sin tidligere skolegang, men han var klar på at all flyttingen gjorde at han aldri følte noen tilhørighet til en bestemt skole i barndommen, heller ikke til noen bestemte lærere. Hos Ben er det tydelig at han har levd et liv på flyttefot, noe som har ført til rotløshet. Han beskrev også at han bodd på forskjellige barnehjem og ungdomshjem, samt hos flere forsterfamilier. I hans tilfelle kan årsaksforklaringen til hans kriminelle atferd skyldes et resultat av tilpasningsreaksjoner i den sosiale konteksten, siden han hele tiden måtte tilpasse seg nye miljøer og nye mennesker i oppveksten (Ogden, 2009), men dette vil jeg ikke kommentere nærmere i denne avhandlingen.

Informant 3, som her heter Jimmy, hadde diagnosen ADHD og dysleksi på barneskolen og ble ansett for å være svært vill. Han ble plassert i en norsk 2 klasse (innføringsklasse). Dette ble gjort selv om han er født og oppvokst i Norge og ikke kunne snakke noe annet enn norsk på barneskolen. Han er mørk i huden da han har norsk mor og afrikansk far. Han opplevde å bli satt i «bås» på skolen, og følte ikke at han fikk aksept for den han var. Han fullførte videregående før han kom i fengsel, men med forholdsvis svake karakterer.

RDL: Du har kommet deg gjennom barneskolen, ungdomsskolen og videregående før du havnet i fengsel, gikk det greit å gå på skolen?

JIMMY: Nei, det var vanskelig, fordi jeg har dysleksi. Ikke at det er en unnskyldning, men det er en forklaring. I tillegg hadde jeg ADHD, og skolen ville at jeg skulle gå på medisiner, men det ville ikke moren min. Jeg var veldig vill. Moren min måtte være med på skolen, og sitte ved siden av meg i en uke, fordi lærerne ikke klarte å håndtere meg. Jeg husker mamma synes det var superflaut. Da gikk jeg i fjerde klasse. Men det var mye før det også. I andre klasse puttet lærerne meg inn i norsk 2 klassen. Jeg ble hele tiden fortalt at jeg hadde dysleksi og at jeg var vanskelig. Når jeg var liten, så var jeg en liten søt mulattgutt, ikke sant. Når folk spurte hvor jeg kom fra, så var jeg flink til å fortelle at pappaen min er i fra Nigeria, og jeg er fra Norge. Jeg er født og oppvokst i Norge, men allikevel ble jeg plassert i norsk 2 klassen. Lærerne prøvde å finne en løsning på sett og vis.

RDL: Følte du noen tilhørighet på skolen?

JIMMY: Nei, jeg ble plassert i en bås hvor jeg ikke fikk aksept.

Jimmy forteller at barneskolen han gikk på ikke visste hvordan de skulle håndtere ham som elev. Han var altså et problembarn som ble plassert i en norsk 2 klasse, selv om han ikke hadde noe å gjøre der. Han følte at han ikke ble sett for den han var og satt med en følelse av at han var et problem gjennom hele barneskolen.

Informant 4, som i denne avhandlingen heter Rune, opplevde mye mobbing på barne- og ungdomsskolen. Han mener selv at dette er på grunn av at mor var narkoman og prostituert. Han opplevde at ingen lærer tok tak i problemene han stod i og følte seg oversett. Fra han var 15 år kom barnevernet inn i bilde, og han bodde på flere ungdomsanstalter og klarte aldri å fullføre videregående ute før han kom i fengsel.

RDL: anser du deg selv som en kriminell?

RUNE: Jeg har gjort veldig mange dumme kriminelle handlinger, veldig mange innbrudd.

RDL: hva skyldes det tror du da?

RUNE: det begynte vel egentlig når jeg gikk på barneskolen. Jeg var det man kan kalle et mobbeoffer. Jeg ble mobbet hver eneste dag. Fordi moren min var prostituert og rusmisbruker. Folk hadde fått greie på det. Så jeg fikk alltid høre jævla horesønn og veldig mange sånne ting.

RDL: Holdt du ut mobbinga på barne- og ungdomsskolen? Hvordan gikk det med karakterer og sånn da?

RUNE: Det gikk veldig dårlig. Jeg hadde veldig lite oppmøte, men i enkelte fag gikk det greit.

RDL: hvilke fag var det da?

RUNE: det var samfunnsfag, naturfag og sløyd. Det var på grunn av lærerne. De så meg i de faga. Men de så ikke problemet mitt. Jeg var ikke flink til å prate om det heller.

RDL: prata du med mamma eller pappa om det da?

RUNE: jeg prata med pappa, og han tok tak i noen på skolen, og sa at det er noe som ikke stemmer med Rune, men skolen tok aldri tak i dette. De tok det aldri seriøst. I 10. klasse da ble jeg ganske lei egentlig. Jeg hadde egentlig ingen venner, men da kom det to brødre fra Bergen som begynte på skolen. De ble jeg godt kjent med. Han ene sa han hadde lagt merke til at jeg hadde blitt mobba en del, så han sa at jeg måtte ta igjen. «Du kan ikke la de trække på deg sånn». Han hjalp meg litt, og holdt de unna meg og sånne ting. Da følte jeg meg mye kulere med en gang. Onkelen til moren min drev med våpen...

RDL: sånn i hemmelighet?

RUNE: nei, helt lovlig, han driver og skyter i fritiden. Så jeg brøt meg inn hos ham på natta, og stjal et våpen, som jeg tok med på skolen, og sikta på de som plaget meg. Jeg sa de skulle dra til helvete, ganske ordrett, og siden den dagen har ingen mobbet meg. Jeg var 15 da. Så det ble litt annerledes etter det. Jeg ble invitert bak hallen på skolen på en hasjrøyk, og plutselig begynte flere å snakke med meg.

Rune gikk kun på en barneskole og en ungdomsskole og har mange vonde minner fra den tiden. Det var andre elever som gjorde hverdagen hans til et mareritt. Samtidig opplevde han

at lærerne stort sett var fraværende når det gjaldt å se hva han gikk igjennom. Senere i intervjuet forteller han at han begynte på videregående, men måtte slutte der siden han ble plassert på forskjellige barnevernsinstitusjoner med forskjellige geografiske plasseringer som gjorde det umulig for ham å være tilstede på skolen.

4.2.1 Oppsummering av tidligere skoleerfaringer

Det mange tunge minner og vanskelige opplevelser for flere av dem på barne- og ungdomsskolen. Alle hadde noe negativt å si om skolen, enten det var barneskolen, ungdomsskolen eller videregående, men det var kun en som nevnte noe positivt. Det var informant 4, Rune, som snakket om tre enkeltlærere som hadde sett ham i tre forskjellige fag, som gjorde at han møtte til disse timene og fikk karakterer der. Ellers var det ikke mange lyspunkter å spore i tidligere skoleerfaringer. Informant 1, Kim uttrykte at han overhodet ikke hadde lyst til å gå på skolen. Grunnen til det var at han heller ville spille dataspill. Han fortalte ikke om noen dypere bakenforliggende årsaker. Informant 2, Ben fortalte at han følte seg rotløs og opplevde aldri å få tilknytning til en bestemt skole eller en bestemt lærer. Han uttrykte at han hadde mye annet som var viktigere i livet enn skolen. Informant 3, Jimmy fortalte at han ble satt i «bås» på skolen og følte ikke at han fikk aksept for den han var. Han fortalte om dårlige erfaringer fra grunnskolen. Videregående snakket han lite om.

4.3 Nåværende skoleerfaring fra fengselet

Alle informantene er skoleelever i fengselet. Der går de på forskjellige programfag innenfor yrkesfag i den videregående skole. Alle fire har benyttet tiden de har sittet inne til å gå på skole. De har alle fire vært fengslet fra 18 måneder opp til fem år, og sitter på forholdsvis lange dommer. Til spørsmål om nåværende skoleerfaring, ønsket jeg å finne ut hvordan de opplever det å gå på skole i fengselet, samt deres relasjoner til lærerne og hva de ønsker å oppnå ved å gå på skole.

Informant 1, Kim:

RDL: hva betyr læreren for deg i hverdagen din?

KIM: litt, ikke så mye. Jeg er veldig selvstendig, jeg trenger ikke noen lærer.

RDL: du sier at du droppa ut av skolen når du ikke var i fengsel, men her i fengselet så gjennomfører du skolen.

KIM: ja

RDL: hva er den største forskjellen?

KIM: Jeg har ikke internett her inne. Hadde jeg ikke blitt satt i fengsel så hadde jeg fremdeles sittet foran PC 'en og spilt. Sånn er livet.

RDL: tror du det?

KIM: ja, det tror jeg.

I denne delen av intervjuet er det mye latter. Han er klar på at lærere ikke er nødvendig for at han skal klare seg på skolen. Han ser på seg selv som selvstendig og gir uttrykk for at han ikke har behov for å ha en lærer som gir ham veiledning underveis. Allikevel er mitt inntrykk er at han holder noe tilbake, derfor ønsket jeg å spørre ham spørsmålet om hvordan han liker livet sitt slik det er nå.

RDL: hvordan syns du livet ditt er her inne, nå når du går på skole?

KIM: Jeg tror jeg har mer orden på livet mitt nå, jeg har blitt mer voksen.

RDL: hvorfor det?

KIM: nå har jeg gått skole, og jeg tar utdanning, og forhåpentligvis når jeg kommer ut, så kommer jeg ikke bare til å sitte foran pc 'en. Da har jeg en jobb, og en familie forhåpentligvis...

RDL: men sa du ikke noe annet i stad?

KIM: jo...ja,ja..

RDL: når jeg spurte deg om muligheten...

KIM: ja, men hvis jeg ikke hadde blitt satt i fengsel..

RDL: okei...

KIM: så hadde jeg fortsatt sittet og spilt..

RDL: så det du sier nå, det er at...

KIM: det jeg sier nå er at... nå... på grunn av at jeg har sittet i fengsel, og på grunn av at jeg har gått på skole

RDL: ja

KIM: så tror jeg ikke at jeg hadde sittet og spilt hele dagen når jeg kommer ut igjen, for da har jeg en utdanning, og da håper jeg at jeg kan få en jobb som jeg kan holde på med, og da har jeg ikke tid til å sitte og spille hver dag.

RDL: ja

KIM: men da jeg var ute, så satt jeg og spilte 16-18 timer om dagen

RDL: oj, spilte du så mye?

KIM: (latter)... jeg gjorde ikke noe annet, jeg bare satt og spilte og sov lissom... (kremtet), men hvis jeg kommer ut nå med en god utdanning, og får meg jobb... så vil det gjøre dagen ikke sant, så jeg vil få meg en noen lunde normal døgnrytme ikke sant...

RDL: mhm

KIM: å bli et A4 menneske..

I denne delen av intervjuet, sier Kim at han ser for seg at livet vil bli annerledes når han kommer ut av fengsel. Det er mye latter underveis i intervjuet, men når han prater om framtiden blir han alvorlig. Det er tydelig at han har gjort seg opp flere tanker rundt hva skole kan gjøre med livet hans. Han sier at hvis han får seg en jobb så vil det gjøre noe godt med ham og gi ham en noen lunde normal døgnrytme. Deretter avslutter han med å si at han vil bli et A4 menneske. I etterkant av samtalen blir jeg sittende med en merkelig følelse. Kim gir meg et inntrykk av å gi meg et svar som han tror jeg ønsker å høre; at han skal bli et «A4 menneske». Men det stemmer ikke overens med det inntrykket han gir meg gjennom hele intervjuet. Når bearbeidelsen av intervjuene settes i gang, finner jeg frem til noen av svarene han kom med tidligere i intervjuet. Det er i sammenheng med når han snakker om selve soningen. Kim sitter inne for drap og fikk en strafferamme på 21 år; altså den strengeste straffen i Norge. Frem til nå har han sonet ca. fem år, og da jeg spurte ham hvordan han opplever det å sone en dom i et fengsel, så svarte han:

KIM: Jeg bare følger systemet..

RDL: du følger systemet?

KIM: Ja, jeg får jo ikke gjort noe, det er ikke noe vits i å klage her. Du har jo ikke noen rettigheter i fengsel nesten...

RDL: du har ikke det nei, men har du lyst til å klage på noe da?

KIM: nei egentlig ikke, fordi som jeg sier jeg bare følger reglene jeg.

Dette svaret gir meg en følelse av at han kjenner så godt til fengselssystemet at han etter fem år har klart å lære seg å svare på best mulig måte, slik at soningen skal bli så problemfri som mulig. I denne sammenhengen ønsker jeg å trekke paralleller til de forskjellige rollene vi møter i et fengsel. I denne delen av intervjuet kan det virke som at Kim har utviklet en strategi, som han velger å følge gjennom soningen. I kapittel 1.6, står det skrevet om de forskjellige rollene som utspiller seg i et fengsel og mye av dette har grunnlag i det Hammerlin (2008) kaller for motsetningens og mistillitens straffegjennomføringssystem, hvor de grunnleggende ideologier har et motsetnings- og spenningsforhold. I tilfellet med Kim, så kan det på mange måter se ut til at han har skjönt «spillet». Hvis han svarer riktig på spørsmålene, blir han sett på som en mønsterfange, og kan oppnå flere goder enn hvis han ikke hadde kommet med de riktige svarene. I denne delen av intervjuet hadde jeg også tankene med meg om at jeg er ansatt i fengselet. Kanskje han ikke er helt ærlig med meg, siden jeg er ansatt i fengselet?

Når det gjelder informant 2, Ben, som tidligere uttalte seg om at han ikke har erfaring med noe nært forhold til en lærer ute på grunn av mye flytting, så har han gjort seg opp noen tanker om lærere og skole i fengselet. Ben har fullført studiekompetanse med gode karakterer i tiden han har sittet inne. Nå går han på teknikk og industriell produksjon (TIP) i håp om å få et fagbrev der. Han har altså gått på skole i tre år av de fire årene han har sittet inne.

RDL: hva kjennetegner en god lærer for deg?

BEN: En god lærer, jeg vet ikke...(pause)Det må være en som er tilstede... som ser at du... hvis du har problemer da...ja, som kan se problemene dine...

RDL: er det forskjell på lærere her i fengselet, kontra ute?

BEN: Mange av de lærerne som jobber her inne har jo vært lærere ute også da, men de sier det jo selv, i hvert fall han på sveisen. Ute så hadde han mange elever og han så at det var noe feil der, men han hadde ikke tid, for han måtte gå videre, og tenkte at da lar jeg dem bare holde på. Sånn gjør han jo nå også, men nå kan han ta tak i det litt fortere. Så effektivt sett så får vi mye mer ut av å være her å lære enn ute.

BEN: Den gangen jeg kom inn i Bergen fengsel så gikk jeg inn for å ta skole fordi jeg visste at ute så var jeg så fraværende i hodet, i hvert fall med den ADHD 'en så var det sånn. Det har jeg begynt å vokse av meg nå som jeg har blitt litt eldre. Men det er sånn at når de sa de hadde lagt ned klasseundervisningen i fengselet, da måtte jeg sloss et halvt år, bokstavelig talt, for å få de til å forstå at jeg måtte ha klasseromsundervisning. Jeg sa at jeg kommer til å slå en hver dag, hvis dere ikke... og det skjedde også... for jeg røyk ned på isolasjon og alt sånn.

RDL: for det var skole du ville ha?

BEN: Ja, jeg ville ha ordentlig skole, men så ble jeg sendt til Skien fengsel, og de trodde at jeg var et håpløst tilfelle, men gav meg en sjanse. Jeg var ung da, og jeg kasta ut tv-en. Jeg bare trente og gikk på skole, men så hadde jeg en situasjon der også, så ble jeg sendt bort der i fra også.

RDL: har du blitt ferdig med studiekompetanse nå da?

BEN: ja, jeg tror det. Jeg vil ha studiekompetanse og fagbrev. Det som er at om du sitter på korte dommer, og da mener jeg de dommene på et halvt år og mindre enn det, det er søppel

RDL: ja...

BEN: Når du har gått inn på ti halvtårsdommer, så burde du heller bare ha drept en person og fått god...

RDL: orden på livet ditt?

BEN: ja, jeg sa det til «Erik» som jeg går sveis sammen med. Han er jo ung og han sitter for drap. Jeg sa til han «du er faen i meg heldig du som har fått en stor dom tidlig» Han sier da at han skulle ha gjort det mye tidligere...

RDL: sier han det?

BEN: han har hatt så mye problemer i livet sitt, så han ser at hvis han kunne ha kommet inn tidligere i fengsel, og vært der lenge, så ville han ha vært tidligere ferdig og han vill ha stått enda sterkere enda tidligere...

RDL: det er veldig sterkt å høre du si det her altså, at skole er så viktig og at dere har en mye større sjanse til å klare dere i gjennom et skoleløp her inne enn ute.

BEN: De fleste som sitter på sånne korte dommer, kommer inn og inn igjen, og når det går opp for dem at det ikke er om å gjøre å komme seg fortest mulig ut, for så og bare stå der med hue i postkassa lissom, og ikke ha noe å vise til...ikke før de skjønner det, så er de også enige med meg at de skulle heller hatt en lang dom og fått hele greia...skole...fagbrev lissom...

Det er sterke ord Ben kommer med i denne delen av intervjuet. I etterkant av denne delen av intervjuet, sier han at man skal selvfølgelig ikke drepe for å kunne komme i fengsel for å gå på skole, men han mener at det er mye enklere å gå på skole i fengsel enn utenfor murene. Han underbygger også sin påstand med uttalelsen fra sin lærer om at i fengsel så har lærerne lettere for å ta tak i det som skal tas tak i fordi de har færre elever og det gjør at de får mer tid til hver enkelt.

I intervjuet med informant 3, Jimmy, som er 33år, var det et litt annet svar som kom frem når vi snakket om skolen i fengselet. Når det gjaldt hans tidligere skoleerfaring, var han klar på at han ikke følte han fikk aksept i grunnskolen for hvem han var. Jeg var da nysgjerrig på å få vite litt mer om dette og om hva skole og utdanning betyr i forhold til de valgene han har tatt mens han har sittet inne.

RDL: fikk du aksept på en annen arena enn skolen, siden du sa tidligere at du følte at du ikke fikk aksept på skolen?

JIMMY: Jeg er i fra det området jeg er i fra. Der er det mange som er i min situasjon, eller samme situasjon som jeg var i. Det er kanskje en del utlendinger som er der, eller fattig mennesker. Norske or whatever, og det var ikke noe fritidstilbud. Så blir det til at man henger sammen med gutter som man ser opp til, og får en high five her og der, og plutselig så får du en tilhørighet. Plutselig så står du med to pistoler som du har hjemme og passer på, og det funker jo bra, skjønner du? Så er du i gang. Du får aksept...

RDL: allikevel har du fullført videregående skole før du havnet i fengsel? Følte du at du ønsket deg vekk fra det kriminelle livet ditt før du kom i fengsel?

JIMMY: Det var Nina, kjæresten min som sa jeg måtte ta et valg. «Du må kutte ut, du må velge bort det kriminelle livet». Derfor gjorde jeg det valget for henne. Jeg følte at hun tvang meg til det. Men nå har jeg tatt det valget, og jeg står i det nå.

RDL: føler du at du har forsaket mye?

JIMMY: ja, alt. Det var ingen over meg, det var mitt firma. Noen ganger tenker jeg at jeg skulle bare latt det gå av seg selv...

Jimmy sier at han tok et valg før han havnet i fengsel om at han skulle trekke seg fra det kriminelle livet. Dette var uavhengig av skole og utdanning. Han var selvdreven, og tjente bra med penger, men kjæresten hans ville noe annet. Det endte opp med at han trakk seg vekk fra kriminaliteten, og dette skjedde i perioden mens han ventet på å sone dommen sin på 12 år. I hele perioden Jimmy har sittet inne har han gått på skole. Han ble satt i fengsel i 2010, og saken han sitter inne for er fra 2006. Han ventet altså nesten fire år før han fikk sone sin dom. Jeg ønsket å høre litt om hva slags utdanning han har tatt i den tiden han har sittet inne, og hans opplevelse av skolen.

RDL: Hva slags skole er det du har klart og gjennomføre her inne på de åra du har sittet inne?

JIMMY: jeg har egentlig ikke begynt på noe nytt. Jeg fullførte kokkeutdannelsen min, og fikk fagbrev, nå mens jeg har sittet inne, deretter har jeg forbedret karakterene mine fra videregående, for å begynne på høyskolen, men det jeg gjør nå er VG1 byggfag. Det gjør jeg fordi jeg har lyst til å leve et ordentlig liv og ser at når jeg skal bo i den byen vi skal bo i så må jeg ha en ordentlig jobb. Alt dette gjør jeg egentlig kun fordi jeg sitter i fengsel. Jeg må prøve å få noe ut av soningen min. Jeg må ha en plan. Jeg tror at rørlegger kan være en god ide, derfor har jeg begynt på byggfag.

RDL: så du vil bli rørlegger?

JIMMY: nei, jeg vil ikke bli det, men jeg må bli det hvis jeg skal ha en jobb ikke sant. Jeg tror også at jeg gjør det for å vise Nina at når jeg kommer ut så vil jeg ha en vanlig jobb.

RDL: Føler du at lærerne her inne kan ha bidratt med noe enten positivt eller negativt til at du skal nå de måla som du setter deg selv?

JIMMY: Det er først og fremst jeg som har lest. Det er jeg som har sittet på cella mi og vært frustrert, stressa og lest. Det hadde nok kanskje.... (pause)... vet du hva, det er vanskelig. Lærerne er flotte mennesker, men det hadde vært ok at dem kanskje hadde blitt litt kjent med meg også. Jeg har aldri fått ekstra undervisning, forstår du? Jeg har jobbet veldig hardt selv. Jeg har på mange måter bestemt meg for at jeg vil klare dette, men ja, jeg veit ikke...

Det er helt klart at Jimmy føler at han jobber på egenhånd, og han sier rett ut at utdanning tar han fordi han må prøve i best mulig grad å få noe ut av soningen sin. Han har ikke et helt klart mål som han jobber strukturert mot, men han prøver i stor grad å få med seg så mye som mulig. Han har nå fagbrev som institusjonskokk, han lurer litt på om han skal studere på høyskolen og han har startet på Vg1 byggfag for å bli rørlegger. Med andre ord, han har mange muligheter, men han føler ikke at skolen og lærerne har vært det som har styrt ham på vei. Han mener bestemt at det er han selv som har jobbet, og i intervjuet gav han meg en klar følelse av at han føler mer irritasjon overfor lærerne, som han mener kanskje ikke ser ham på den måten han ønsker å bli sett, framfor takknemmelighet for at de hjelper ham på vei.

Informant 4, Rune, fortalte mye om skolen på utsiden, og han fortalte også mye om skolen på innsiden av fengselet. I etterkant av intervjuet med ham prøvde jeg å se sammenhengen mellom skolen han gikk på før han havnet i fengsel og det han holder på med nå, og jeg fikk flere svar som beskrev dette.

RDL: tror du ting hadde vært annerledes hvis du hadde hatt en lærer som hadde sett deg i en større grad når du vokste opp?

RUNE: Jeg tror ting hadde vært annerledes, da lærere har mange oppgaver. Det er ikke bare å stå og fortelle ting, og gjøre ting på tavla. De skal også se elevene sine, tenker jeg da, se hvordan forholdet er mellom elevene, se og sørge for at det ikke er mobbing på skolen. Det føler jeg er veldig viktig da. Det har jeg veldig dårlig erfaring med (lang pause). En lærer skal også ha samtaler med elevene sine føler jeg. Høre om det går bra, om det er noe som plager dem og sånn, tenker jeg da. Jeg har aldri opplevd det

i skolen, men jeg vet det har skjedd for andre. Hvor læreren har tatt tak i dem og sagt at det er ting som ikke er bra. Men det har aldri skjedd med meg.

RDL: at noen lærere har sett deg og snakket med deg?

RUNE: jeg veit ikke hvorfor...

RDL: tror du du har vært flink til å skjule det som foregikk i livet ditt?

RUNE: jeg har vært veldig flink til å skjule det, hele veien.

RDL: er det noe du angrer på nå, for eksempel at du ikke tok kontakt?

RUNE: Ja.

RDL: men i stedet for å ta kontakt, så rydder du opp i det selv, med å ta med en pistol på skolen...

RUNE: Det er noe av det dummeste jeg har gjort, men jeg fikk slutt på mobbinga...

Rune tok altså tak i problemene på egenhånd. Etter flere år med mobbing og vanskelige dager på skolen, valgte han å prøve å gjøre noe med det uten hjelp fra lærere eller andre voksne. Her referer jeg til hendelsen han fortalte om i kapittel 4.2, tidligere skoleerfaring, da han tok med et våpen på skolen. Han sier selv at det er noe av det dummeste han har gjort, men allikevel angret han ikke på hendelsen. «Jeg fikk slutt på mobbinga». (Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven) Selve hendelsen var på mange måter også starten på flere etterfølgende kriminelle handlinger. Nå sitter Rune på en dom på to år og åtte måneder og har sonet ni måneder. Dommen han sitter på skyldes flere hendelser og er på mange måter en oppsamlingsdom. Når jeg spør ham hva planen for livet er videre, er han klar i sin tale.

RUNE: Målet mitt er å bli snekker. Å få fagbrev. Jeg håper jeg kan starte som lærling i 2016. Jeg føler jeg er skikkelig på godt vei nå. Jeg trives veldig godt med alle faga jeg holder på med nå, kanskje ikke engelsk, men det kommer av at jeg stammet mye før, og hadde noen forferdelige opplevelser når jeg skulle fremføre noe i engelsktimene på ungdomsskolen.

RDL: hva betyr lærerne for deg her inne da?

RUNE: Nå betyr lærerne veldig mye for meg. De gir meg sterk motivasjon til å få meg en utdanning. Uten lærerne hadde det ikke gått. Jeg syns lærerne her er veldig flinke til å lære bort, også føler jeg at jeg blir sett og hørt. Det har jeg ikke følt før.

Rune er meget fornøyd med skolen i fengselet. Han har følelsen av å bli sett og hørt, og sier at det er en følelse han ikke er så kjent med fra tidligere. I tillegg sier han at det er godt å være i fengsel for da er han nykter. Igjennom intervjuet forteller han at han har vært avhengig av hasj i mange år, men at han aldri har vært avhengig av tyngre stoffer. Han sier klart i fra at han aldri var narkoman, men at han kunne røyke hasj flere dager i uka før han ble satt i fengsel. Det gjør han ikke nå som han sitter inne, og det har hjulpet ham til å tenke klarere. Han er gjennom hele intervjuet svært positiv til skolen, og viser entusiasme og glede når han snakker om fremtiden.

4.3.1 Oppsummering av nåværende skoleerfaring fra fengselet

Det viste seg at mine fire informanter har delte erfaringer når det gjelder skoleerfaringer fra fengselet. Kim og Jimmy ser på seg selv som selvgående og at relasjoner til lærere ikke er så viktig i sammenheng med å gjennomføre utdanning. De er klare på at det er de som utfører arbeidet, og gir ikke uttrykk for at lærere er en nødvendighet i skolen i fengselet. Ben og Rune sa noe helt annet. De er begge helt klare på at de ikke klarer å gjennomføre utdanning uten at lærerne er der for å støtte opp i utdanningsløpet. Ben gikk faktisk så langt at han slo ned enkeltmennesker i fengselet for å markere sitt behov for å få tilgang til undervisning med lærere. Rune fortalte at han aldri har følt seg bedre i skolesammenheng fordi i fengselet blir han sett og hørt, noe han aldri har følt tidligere.

4.4 «Den virkelige sannhet», «forventninger» og «tillit»

I teorien blir det fokusert på Gadamer's sannhetsbegrep, og det vil også bli fremhevet her. I følge Gadamer er sannheten det som oppstår i møte med en annen eller møte med en tekst, og sannheten kan variere fra møte til møte. I alle fire intervjuene kom det frem at sannheten er uviss. Alle delte sine erfaringer om det å bli trodd, og det å ikke bli trodd og konsekvensene av dette. «Hva er sannheten, og hvem eier den?» Dette spørsmålet stilte en av de innsatte meg

under intervjuet, og et svar til dette klarte jeg ikke å finne. Informant 3, Jimmy, hadde mange tanker rundt dette med den virkelige sannhet:

JIMMY: Folk tror jeg er med i en gjeng, folk tror at jeg er sånn og sånn, og det plager meg. Så derfor i den siste tiden, mange år tilbake, så har jeg slutta å dele ting, jeg har slutta å fortelle mennesker, innsatte, betjenter eller lærere om meg, fordi dem ikke er interessert i å høre sannheten om at jeg har endret meg. Jo mer jeg sier det, jo mindre tror dem på meg. Hvem er det dem ser meg som egentlig? For hvem er jeg i dette fengselssystemet? Ofte så føler jeg meg... at jeg blir sett på som bare en jævla fange. Noen ganger av andre innsatte, men mest av ansatte, også lærere.

I dette sitatet så kan vi lese om frustrasjonen til Jimmy om det å ikke bli trodd. Han sier at han ikke lenger kan dele subjektive erfaringer fordi han ikke blir trodd, og da refererer han ikke til andre innsatte med en kriminell bakgrunn, men han sikter til alle de andre som jobber i «fengselssystemet» som han kaller det, som ikke har en kriminell bakgrunn. Ut i fra det han her sier, er det tydelig at det ikke bare er sannheten han rører ved, men det handler også om hvilke forventninger han har til menneskene rundt seg og hans forhold til det å ha tillit til noe og noen.

JIMMY: Hei, jeg er jo faen i meg bare snill og grei, hvorfor er de så jævla rare? Kan dere ikke bare, hvorfor lissom? De tar avstand. Hvis jeg spør om noe, så ser jeg de blir nervøse, så det er... hva faen foregår her? Er de virkelig redde for meg? De er jo fulle av fordommer. Jeg tok et valg for noen år siden... nå er jeg et menneske... nå har jeg en kjæreste, jeg er en person, jeg er en far... ikke sant... jeg er mer enn bare dommen min. Hadde det vært tidligere, så hadde jeg sagt, bra det, vær redd du. Sjekk den «fuckings» dommen min, ikke kødd med meg, skjønner du? Jeg er her for å sone. Jeg er en profesjonell fange, jeg kan sone, men nå så innbiller jeg meg selv at jeg er et menneske med verdier og følelser. Så begynner jeg å snakke med disse menneskene, så kanskje jeg prøver å møte dem... også blir dem helt rare... faen... også tror de at jeg har tid til å bry meg om dem. De viser at de er redd for meg. De er ikke klare for å ha en vanlig samtale med meg.

JIMMY: Jeg jobba på kjøkkenet for eksempel. En av de ansatte begynte å fortelle vanlig saker. Vi står over grytene. Så forteller hun at hun har åpnet et cateringfirma, og jeg interesserer meg, og sier virkelig... wow... så kult sier jeg. Hvordan går det, hvordan fungerer det? Hun innledet samtalen selv, også sier jeg «hva heter firma ditt

da?» Og da så jeg med en gang at hun ikke hadde lyst til å fortelle meg det, og sa at det kunne hun ikke si fordi det var privat... og da tenkte jeg «Hva faen er det du tror lissom? Tror du at jeg bryr meg om deg eller?» Igjen, så var jeg bare en jævla fange.

Av denne samtalen som Jimmy refererer til forstår vi ut i fra Gadamer's teorier at det foregår en horisontsammensmeltning. To forforståelser og virkningshistorier møtes i en samtale som smelter dem sammen, og det blir skapt en ny forståelse. I dette intervjuet blir vi kun kjent med Jimmys forståelse av opplevelsen, og han uttrykker fortvilelse og sinne. Gjennom hele intervjuet kommer Jimmy inn på det å ikke bli trodd. Gang på gang får han bekreftelse på at hans erfaringer har mangel på verdi hos dem han snakker med, enten det er en samtale med en lærer, betjent eller hvilken som helst annen person. Mitt spørsmål i denne sammenhengen blir derfor: Hvem eier sannheten? I følge Gadamer (2010), så vil sannheten oppstå i møtet menneskene har seg i mellom, men at fordommer kan stenge for sannheten. «Den som forsøker å forstå, blir villedet av foroppfatninger som ikke godtgjøres av saken selv. Utarbeidelsen av riktige og sakstilpassende utkast, som samtidig foregriper det som etter hvert skal bekreftes «ut fra saken», er forståelsens vedvarende oppgave» (Gadamer, 2010, s. 304). Jimmys fortelling om møtet over grytene er et godt eksempel på akkurat det Gadamer presiserer i sitatet over. Den egentlige sannheten kan utebli fordi fordommer kan stenge for forståelse, og spørsmålet er om det er akkurat det som skjer her. Jimmy bruker til og med ordet fordommer, «de er fulle av fordommer», når han beskriver sin opplevelse av denne samtalen. Han vet at han har gått i gjennom en forandring og vil dele dette med andre, men opplever at overleveringen stanger i en vegg av forutinntatthet. Det har fått konsekvenser og medført at han har sluttet å dele ting. Det forteller han også i intervjuet. Han har sluttet å fortelle sin historie til mennesker fordi han ikke opplever forståelse og anerkjennelse for den han er, ut i fra sitt ståsted. Mot slutten av intervjuet sier Jimmy at det hadde vært uaktuelt å snakke med en fremmed forsker, men at han ønsket å stille opp siden han visste hvem jeg var.

JIMMY: «Du skal være klar over at jeg hadde aldri giddet og sagt dette til deg, hvis det hadde vært før. Da hadde jeg ikke snakket med deg. Jeg gjør dette kun fordi jeg vet hvem du er, og jeg synes du virker som et ok menneske. Jeg hadde heller aldri stilt opp hvis det kom noen jeg ikke visste hvem var.»

RDL: jeg er så takknemlig for at du stiller opp Jimmy, tusen takk!

JIMMY: «Ja, men dette er min sannhet jeg forteller deg da, det er ikke sikkert at andre opplever det på samme måte som meg»

Når dette er sagt, er det helt tydelig at Jimmy opplever det problematisk å ikke bli trodd på det valget han har tatt, nemlig å ta avstand fra det tidligere kriminelle livet han tidligere har levd. I samtalen med meg ønsket han å dele de tankene han har om sine relasjoner til andre mennesker i skolesammenheng innenfor fengselet, men også om andre relasjoner han møter i fengselet. Min umiddelbare tanke i etterkant av intervjuet var: Hva var grunnen til at han ønsket å dele historien med meg når han sier klart i intervjuet at han har sluttet å dele sin historie med andre fordi de ikke tror på ham? Dette er vanskelig å vite, men slik jeg tolker det har han nok ikke sluttet å dele sin sannhet. Men det han uttrykker er kanskje et ønske om at han ikke hadde trengt å fortelle andre at han har valgt å ta avstand fra kriminalitet, hvis han bare hadde blitt trodd. Han gir uttrykk for at han er oppgitt og fortvilet, men allikevel gir han uttrykk for at han har forståelse for at andre kan oppleve hans subjektive opplevelser på en annen måte når han sier: «ja, men dette er min sannhet jeg forteller da, det er ikke sikkert at andre opplever det på samme måte som meg». I denne uttalelsen åpner han for forståelse av at andre kan oppleve det han forteller på en annen måte, så her gir det rom for at erfaringer kan tolkes forskjellig, og det gir rom for at forventningene han har til menneskene rundt seg er delte. Slik jeg forstår ham, ønsker han å holde normale samtaler og omgås med ikke-kriminelle mennesker, men han opplever at de tar avstand fra ham. Han føler seg utestengt fra å føre samtaler med ikke-kriminelle og føler ikke at hans sannhetsperspektiv blir tatt på alvor. Hva er det egentlig som skjer i den samtalen som Jimmy refererer til? Ved å videreføre Gadamer's teori rundt dette med forforståelse er det mulig å se dette på to forskjellige måter.

1. Hvordan Jimmy forventer han skal bli møtt av andre, altså hans syn på hvordan andre bør se på ham ut fra sin forforståelse og forståelseshorisont.
2. Hvordan samtalepartneren forventer at en samtale med en innsatt bør foregå, ut i fra sin forforståelse og forståelseshorisont og de forventningene som ligger til grunn fra systemet rundt ham/henne.

To mennesker holder en samtale som i utgangspunktet skal være en god samtale, men utfallet blir uheldig. Den ene av partene som i dette tilfellet er en innsatt føler seg krenket, og opplever å bli sett på som «en jævla fange». Gadamer sier at det ikke finnes noen annen «objektivitet» enn det at foroppfatningene blir bekreftet i utarbeidelsen av en samtale (Gadamer, 2010, s. 305). Problemet er at i en samtale blir formuleringene formet av hvert sitt hode med hver sin foroppfatning og språk som gjør at det i utgangspunktet er umulig å beskytte en samtale mot misforståelser. Det vil være umulig å glemme alle våre foroppfatninger når vi lytter til noen eller holder en samtale. Det Gadamer mener må ligge til

rette for at slike misforståelser ikke skal prege en samtale er at vi må være åpne for den andres oppfatninger. «Denne åpenheten forutsetter imidlertid at vi relaterer den andres oppfatning til helheten av våre egne oppfatninger, eller relaterer oss selv til den andres oppfatning.» (Gadamer, 2010, s. 305) I følge det Gadamer sier, kan det se ut som at det i denne samtalen har vært mangel på åpenhet for den andres oppfatning. Dette kan det være fra begge involverte. Innsatt føler seg møtt av en forutinntatthet fra samtalepartneren som skaper distanse, men det kan også tyde på at det kan være den andre veien, at innsatt heller ikke er åpen for forståelse av hvordan en ansatt har blitt opplært til å konversere med en innsatt i sin yrkesrolle i fengselet. Tenker man på samtalen i et slikt perspektiv, er det viktig å vise til de rollene som vi finner i et fengsel. Det er, som sagt tidligere, en arena som er preget av asymmetri og strategier som utspiller seg i de rollene man har. Det kan forklares ved at det er forventet at en innsatt skal kategoriseres som en med fangestaus, siden ansatte innenfor fengselet blir opplært til at man ikke skal bli for personlig ovenfor innsatte. Avstanden er formalisert og pålagt ovenfra (Larsen, 2006, s. 121). Hvordan kan så Jimmy få gjennomslag for sine sannheter og opplevelser i et system som er preget av makt- og motmaktstrategier som det et fengsel er? Hvordan kan han innfri sine egne forventninger og forventningene andre har til ham, og hvordan kan han oppleve å føle tillit til andre og føle at andre har tillit til ham? Dette er tre grunnleggende spørsmål som jeg ønsker å ta med meg inn i drøftingsdelen etter analysen, og de vil bli diskutert i lys av Gadammers tanker om sannhet, Honneths teori om anerkjennelse og krenkelse samt det Løgstrup sier om tillit. Dette vil bli løftet inn i en diskusjon rundt skolens oppgave når det gjelder pedagogiske relasjoner man møter der.

4.5 Hvem eier sannheten?

Som skrevet over, så snakket alle fire informantene om sine subjektive opplevelser. Da det var kvalitative intervjuer som ble gjort, fikk jeg som forsker oppleve historier fra de innsatte som omhandlet virkelige hendelser og erfaringer ut ifra innsattes perspektiver. Intervjuet med informant 4, Rune, gav meg et nytt syn på hvem som eier sannheten. Han fortalte om sin oppvekst, og hendelser fra ungdomstiden som var svært gripende. Mobbing er noe som har preget hans oppvekst, og da han fortalte om en hendelse fra ungdomsskolen, hvor han hadde møtt opp på skolen med et våpen for å true mobberne, ble jeg som lytter grepet. I mitt stille sinn spurte jeg meg selv, er dette sant? Dette kan jeg finne ut av. Jeg kan søke opp lokalaviser, dato og år, og finne ut om informanten min snakker sant. I stedet gikk jeg flere runder med

meg selv og min veileder, og vi diskuterte hva som er den reelle sannheten. Er det hans klare oppfattelse av hendelsen, eller er det hva media har skrevet eller hva som står skrevet i domspapirene? Hvem skal avgjøre hva som er sant, og hvem har rett til å si at det er sant eller ikke?

RUNE: Jeg var 15, og fylte 16 rett etter sommerferien. Dette var i august, vi hadde akkurat begynt på skolen igjen. Jeg tok med meg våpen på skolen, og sikta på de som plaget meg, og sa at dem skulle dra til helvete, ganske ordrett. Siden den dagen så slutta folk å mobbe meg. Ingen turte å se stygt på meg engang. Jeg følte meg ganske kul da... etter dette ble jeg også invitert bak hallen for å røyke hasj. Det hadde jeg aldri gjort før...

RDL: fikk du plutselig venner etter denne hendelsen?

RUNE: ikke akkurat venner, men de som var blant de kule, de røyka hasj. Det visste jeg ikke noe om, det syntes ikke, men plutselig så fikk jeg litt aksept blant de kule da, og de gav meg en god følelse.

RDL: hva skjedde i etterkant av den hendelsen da? Du stjal våpenet fra din onkel. Visste han at det var deg?

RUNE: Ja, vi snakket om hendelsen, og jeg fortalte ham hvordan jeg hadde det. Da ville han ikke anmelde meg. Våpenet kasta jeg i elva, men det ble aldri funnet.

Denne hendelsen har tydelig satt sine spor hos Rune. I løpet av samtalen som varte 1 time og 15 minutter, så nevnte han hendelsen tre ganger. Alle gangene han snakket om hendelsen kunne jeg merke at jeg stilte meg tvilende til det han sa og hans beskrivelse. Det skjedde noe med mine tanker i denne overleveringen som gjorde at jeg tvilte på hans ord. I dette øyeblikket opplevde jeg at forståelsen skjedde, jeg skapte den ikke. Jeg opplevde å sette tvil til Runes ord, siden jeg med min forståelseshorisonnt ikke ble overbevist i det øyeblikket ordene kom frem. Etter at samtalen var avsluttet tok tankene mine en annen retning. Jeg stilte meg spørsmålet: Dette er Runes sanne opplevelse, dette er hans klare forståelse av hva som skjedde. Hvorfor skal jeg da så tvil om hans ord? Jeg må være åpen for hans forståelse, og prøve å trenge inn i meningen i det han sier. Gadamer sier:

Forståelsen realiserer imidlertid først sin egentlige mulighet når den anvender ikke-tilfeldige foroppfatninger. Det gir derfor god mening at den utleggende ikke nærmer

seg teksten direkte ut fra sine foroppfatninger men derimot uttrykkelig prøver sine egne foroppfatninger med henblikk på om de er legitime, det vil si med henblikk på deres herkomst og gyldighet (Gadamer, 2010, s. 304).

For at man skal oppnå forståelse i en samtale må vi være åpne for den andres oppfatninger. Gadamer skriver at den som ønsker å forstå ikke bare kan stole på sin egen tilfeldige foroppfatning, men må være mottagelig for samtalens annerledeshet. Det gjelder altså å bli klar over sin egen forutinntatthet, slik at samtalen kan få mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egne foroppfatninger. I samtalen med Rune ble utfallet at jeg som intervjuer måtte gå flere runder med meg selv for å forstå hva han egentlig prøvde å fortelle meg. Tanker rundt det objektive kontra det subjektive var mange. Kanskje hendelsen er sann, og den har funnet sted på den tiden og det stedet han fortalte meg, men det kan også være at hendelsen er noe som Rune har hatt et ønske om skulle ha skjedd. Uansett, er det i dette tilfellet ikke vesentlig. Det som er vesentlig er at det i hans hode er sannheten og at det har gjort en forskjell for ham som person og den han er nå. Han er knyttet til hendelsen i lys av sin tid som mobbeoffer i skolen, og mener bestemt at denne hendelsen har gjort en stor forskjell for ham. Ved å se på samtalen på denne måten er det lett å trekke paralleller til den hermeneutiske metoden for å komme frem til forståelse. Alvesson & Sköldberg (2008) påpeker at innenfor hermeneutikken trenger ikke argumentasjonen å lede til en absolutt sannhet i betydning av korrespondanse mellom teori og virkelighet, men at sannheten er intersubjektiv (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 203). Det dreier seg her om Runes subjektive opplevelse. Han tok med et våpen på skolen, siktet på mobberne, truet de og mobbingen tok slutt. For å forstå Rune vil det viktigste for meg være å lete etter det som ligger bak det han egentlig sier. Det er da jeg må lete etter delene for å forstå helheten. I dette tilfellet har Rune hatt en oppvekst og skolegang som har vært annerledes enn mange andre. Han sier i intervjuet:

RUNE: Jeg er enebarn, og jeg ble mobba for veldig mange ting. Blant annet for at Pappa ikke har hatt noe særlig god råd. Vi har bodd i en ganske liten leilighet, hvor jeg aldri kunne få besøk av noen venner, så det har vært med på at jeg har følt meg litt utstøtt. Jeg har alltid sett opp til veldig mange andre som har to foreldre med hus og fine biler og sånn.

Rune sier her at han har følt seg utstøtt og at han har sett opp til andre som har hatt det bedre enn ham. Det er nærliggende å tro at han har hatt et ønske om å hevde seg, vise at han ikke

hører hjemme der hvor han føler seg plassert av de menneskene som har vært rundt ham når han vokste opp. I tillegg sier han at lærerne ikke så ham og de problemene han hadde da han gikk på skolen. Når jeg spør ham om han tror ting ville vært annerledes om han hadde hatt en lærer som hadde sett ham i større grad da han gikk på skolen svarer ham:

RUNE: Jeg tror ting ville vært annerledes da. Lærerne skal jo sørge for at det ikke er mobbing på skolen, og de skal jo se hver enkelt elev. Det har jeg dårlig erfaring med... en lærer skal jo ha samtaler med elevene sine. Høre om det går bra, om det er noe som plager dem og sånn. Jeg opplevde aldri det i skolen, men jeg vet det har skjedd med andre. Nå er det annerledes. Her inne i fengselet, så betyr lærerne veldig mye for meg. Nå har jeg lyst til å ta meg en utdanning. Jeg har fått en veldig sterk motivasjon til å gjøre det, og uten lærerne så hadde ikke det gått, for lærerne her er veldig allright.

Mye tyder på at Runes handlingsstrategi og selvforståelse er godt forståelig i lys av hans posisjon i den sosiomaterielle strukturen han har vokst opp i, og det er tydelig at hans opplevelse av skolen før han ble fengslet henger sammen med hvordan lærerne handlet ovenfor ham, nemlig at de ikke så at han ble mobbet. Rune opplevde fraværende lærere på barne- og ungdomsskolen, og han opplevde å ikke bli sett eller hørt, med unntak av i tre fag på ungdomsskolen. Han hadde så å si ingen venner i oppveksten. Det var først da to tilflyttende gutter fra Bergen begynte på skolen at han fikk to venner, og etter at han hadde tatt med seg et våpen på skolen for å true mobberne endret hans tilværelse seg. Da ble han invitert bak skolen på en hasj-røyk av de på skolen som han overhodet ikke trodde røyka hasj. Runes liv endret seg fullstendig etter at han tok ansvar selv. Etter den hendelsen fikk han plutselig noen å være sammen med, og han følte seg sett og hørt av jevnaldrende, noe som er utrolig viktig i tenårene. Dette handlet om en arena for anerkjennelse som var ny for Rune. Han kom inn i et nytt miljø hvor han fikk aksept. I forlengelsen av dette førte det Rune ut i et liv fylt med kriminalitet.

RUNE: Jeg knuste ruter og tjuvkoblet biler. Alt dette lærte jeg fra dem jeg ble kjent med. Jeg hadde på mange måter ingen begrensning for hva jeg kunne gjøre, og mine nye venner likte det. Jeg ble plutselig med i en vennegjeng som hele tiden gjorde kriminelle handlinger.

Denne forandringen som Rune opplevde kunne vært utrolig interessant å gå i dybden av, men da vil jeg bevege meg utover min problemstilling i denne avhandlingen. Derfor vil jeg heller gripe fatt i det Rune sier om hans forhold til lærerne i fengselet. Han påpeker at han har sterk

motivasjon til å få seg en utdanning og at han ikke hadde klart dette uten lærerne. Her vil det være interessant å se hva det er lærerne i fengselet gjør annerledes enn lærerne Rune møtte ute på barne- og ungdomsskolen. Ut fra Runes ord, så handler mye om det å bli sett og hørt. Hans historie bærer preg av opplevelser som kanskje lyttere kanskje kan stille kritiske spørsmål ved, slik som jeg opplevde at jeg gjorde gjennom intervjuet. Men historien bærer også preg av en oppvekst hvor det har vært mangel på anerkjennelse og tillit. Derfor vil dette også være meget interessant å bringe videre inn i drøftingskapitlet, hvor begrepene sannhet, anerkjennelse og tillit vil bli diskutert opp mot Runes historie i lys av pedagogiske relasjoner.

4.6 Hvordan kan sannheten forklares?

Informant 1, Kim kom også med noen uttalelser som jeg ønsker å diskutere i et sannhetsperspektiv. Kim sitter inne for drap, og som forsker ønsket jeg å finne ut av om han føler han har forandret seg etter at handlingen ble utført i lys av hvordan han ser for seg framtiden. Som skrevet over begynte han på videregående før han kom i fengsel, men fullførte aldri skolen. Han brukte tiden på å spille dataspill og skulket mye. Han hadde ikke gjort noen kriminelle handlinger før drapet ble begått og vil ikke karakterisere seg selv som en kriminell person.

RDL: vil du karakterisere deg som en kriminell?

KIM: Nei, jeg har kun gjort en handling som ikke er helt grei, men jeg vil ikke kalle meg kriminell for det. Det som skjedde var en... ut av sin opplevelse lissom... jeg vet at jeg gjorde det, og jeg var jo der, det er jo lissom meg og alt sånn, men jeg føler ikke at det var meg som gjorde det.

RDL: føler du at det som gjorde at du havnet i fengsel kan styre deg litt som person nå?

KIM: Nei, jeg er akkurat den samme som jeg alltid har vært

RDL: hva med familien din da, ser de på deg som den du alltid har vært?

KIM: jeg har ikke merket noe forskjell på at dem ser annerledes på meg.

RDL: hva med vennene dine da?

KIM: nei, de bare gleder seg til at jeg skal komme ut igjen.

Med andre ord, Kim ser på seg selv som akkurat den samme personen som han var før han ble satt i fengsel for seks år siden og mener at familie og venner også ser på ham som den personen han alltid har vært. Litt senere i intervjuet kommer vi igjen inn på samme emne. Jeg spør Kim om vennene visst noe om at han hadde begått et drap.

KIM: nei, de visst ingenting. Det tok litt tid før jeg ble tatt, og jeg bare dytta hendelsen helt bort. Jeg gjømtet det. Jeg tenkte ikke over det, jeg var opptatt med dem tinga jeg hadde. Det var ingen som la merke til noen forskjell på meg, så jeg tror ikke at bare fordi jeg har blitt satt i fengsel at de har endra mening om meg.

RDL: du sier, tror ikke?

KIM: jeg har jo veldig lite kontakt med dem nå, fordi jeg har kun 20 minutter å ringe i uka, og det er ikke så mye når man har 15 personer du skal prate med. En samtale blir fort 20 minutter, i hvert fall når du ikke prater med dem så ofte... så eh... jeg har ikke så mye kontakt med dem... men når jeg har kontakt med dem, så høres det helt ut som om det vi prata om i gamle dager lissom... jeg merker ikke noe forskjell i dag... også bor de så langt unna, så det er vanskelig for dem å komme å besøke meg også...

Gjennom dette intervjuet kommer det frem at Kim føler seg akkurat som han var før hendelsen skjedde. Det kommer også frem at han føler at familien og vennene hans ser på ham som den samme, men mot slutten av intervjuet kommer det frem at han har veldig liten kontakt med dem. Hva er så sannheten? Kim opplever at det han forteller meg i intervjuet er slik den virkelige verden er. Ingenting er forandret når det gjelder hans forhold til familie og venner. Han gir uttrykk for at vennene hans gleder seg til han skal ut igjen og tenker ikke at hans handlinger har endret noe som helst. Her kunne det ha vært utrolig interessant å faktisk komme i kontakt med hans familie og venner, for å finne ut om de faktisk føler det samme. Men jeg vil ikke fokusere på her, da det vil føre meg vekk fra selve problemstillingen. Her ønsker jeg å gå i dybden på det han sier og det han opplever som sin virkelighet. Derfor er det uaktuelt å trekke inn hva hans venner og familie mener og tenker. Det jeg ønsker å belyse er hans opplevelse av sin virkelighet. Han forteller at han har vært fengslet i snart 6 år, og i begynnelsen av intervjuet gav han uttrykk om at alt var fint og helt normalt når det gjaldt hans forhold til familie og venner. Men mot slutten av intervjuet forteller han også at med kun 20 minutters ringetid i uka, så har han ikke mye kontakt med verken familie eller venner. Mitt

store spørsmål er da hvordan kan han vite at alt er som normalt når han har så lite kontakt med sine nærmeste? Kan Kim ha opparbeidet en forsvarsmekanisme for på best mulig måte å overleve soningstiden i fengselet? Kan det være at han ønsker at alt skal være som normalt og derfor gi uttrykk for at det er det? Mot slutten av intervjuet gir han også svar som kan tyde på det.

RDL: Det er litt viktig for meg å vite hva du tenker dine nærmeste tenker, skjønner du hva jeg mener?

KIM: Ja, jeg skjønner hva du mener, men det spørsmålet er vanskelig for meg å svare på, det burde du spørre de som er ute, fordi jeg kan ikke vite det helt sikkert at dem ikke har noen annen mening om meg... jeg må egentlig bare komme meg ut for å være med dem for å merke noe.

RDL: ja, det skjønner jeg, men jeg tenker du har jo også relasjoner til andre mennesker her inne i fengselet også?

KIM: nei egentlig ikke. Det er bare bekjentskaper. Det er veldig vanskelig her inne. Hvis du stoler på feil person, eller hvis du sier noe til feil person, så får du det rett i trynet igjen.

Det er tydelig at Kim tar avstand fra den handlingen han har gjort. Han sier over at han føler ikke at det var han som faktisk gjorde handlingen. På en måte fraskriver han seg ansvaret for handlingen. Dette har flere forskere studert grundig. Sykes og Matza skriver i sitt essay, *Techniques of neutralization* (1957) om blant annet fem nøytraliseringsteknikker som unge domskriminelle bruker for å gjøre sine handlinger til unntak fra samfunnets normer. En av disse teknikkene kaller de for *fornektelse av ansvaret*. Dette handler om at gjerningspersonen ser seg selv som flyttet av eksterne krefter- som en som ikke har handlet selv. Med andre ord, den som ikke handler av egen vilje har heller ikke ansvar for handlingene og har derfor heller ikke overtrådt noen normer. Ved å bruke en slik teknikk vil det, for den personen det gjelder, være mulig å leve livet videre uten å ha større betenkeligheter til at det også har skjedd en forandring med tanke på relasjoner han også har til sine nærmeste. I sitt hode er han nøyaktig den samme personen han alltid har vært og regner derfor med at det vil de menneskene som kjenner ham best også tenke om ham. Ved å bruke denne typen nøytraliseringsteknikker er det mulig å posisjonere seg selv til å forstå og bli forstått på det etiske plan om hvorfor handlingen ble gjennomført. Om det retter seg mest mot indre aksept for handlingen som er

gjennomført, eller om nøytraliseringsteknikkene i første omgang er rettet mer mot andre enn dem selv er et tolknings spørsmål. Det vil i denne sammenhengen være viktig å nevne at en slik nøytraliseringsteknikk ikke er anerkjent hos majoriteten av befolkningen, men gjør det enklere for den som faktisk har gjort handlingen til å se på seg selv som en god fungerende samfunnsborger (Sykes & Matza, 1957). Ved å kjenne til nøytraliseringsteknikker som enkelte gjerningspersoner kan bruke, kan det gjøre det enklere å øke forståelsen for det som blir sagt i intervjuet med Kim. For at jeg i samtalen med Kim skal kunne forstå det han sier, er det viktig at jeg hensetter meg i hans situasjon slik at jeg kan bli klar over hans uoppløselige individualitet. Jeg må i størst mulig grad se ut over det nære for å se bilde av ham bedre innenfor en større helhet. Det er her jeg igjen kommer inn på Gadamer's begrep om horisonter. Som forstående må jeg være åpen for min historiske horisont og være på vakt slik at jeg kan forhindre at jeg tilpasser min fortid til mine egne meningsforventninger i en samtale. «Først da kan vi høre overleveringen slik den selv evner å gjøre seg hørbar i sin egen og annerledes mening» (Gadamer, 2010, s. 344).

I dette utdraget fra intervjuet med Kim blir vi litt bedre kjent med hans tanker rundt hvordan han forholder seg til hendelsen som har ført ham i fengsel. Han gir uttrykk for at hans relasjoner til sine nærmeste ikke har endret seg, men mot slutten av intervjuet gir han uttrykk for at han egentlig ikke vet, og faktisk er usikker. Han viser tendenser til at han har tatt i bruk argumenter for å forsvare sin handling ut ifra at han ikke var seg selv da han utførte den kriminelle handlingen (drapet). Teorier kan forklare dette at det er teknikker man tar i bruk for å kunne forstå handlingen, men også for å bli forstått av andre på det etiske plan. Mine oppfølgingsspørsmål til dette vil da være: vil hans handlinger og holdninger til fortiden gjøre en forskjell i pedagogiske sammenhenger? Hvordan vil en lærer forholde seg til sin elev som har en fortid som Kim? Vil det være mulig å legge fortiden helt til siden, og kun se personen som et elevobjekt? I pedagogiske sammenhenger, er det nettopp det en lærer ikke bør gjøre. For å kunne skape et grunnlag for læring, forståelse og samhandling må lærere kunne sette seg inn i andres tanker, oppfatte og forstå andres følelser og opplevelser og en lærer må ta en annens rolle (Nerdrum, 2000). Når det er sagt, så var Kim en av de to som så på lærere som noe overflødig. Han sier selv at han er selvdreven og klarer å lese og lære seg ting på egenhånd. Kan dette også være en form for forsvarsmekanisme? Er han bevisst på at hans tidligere handling kan være uforståelig for de fleste andre mennesker, og ønsker han derfor å ville takle skole og læring på egenhånd? Dette vil være noen av spørsmålene jeg ønsker å bringe inn i diskusjonskapittelet.

4.7 Et håp om anerkjennelse?

Ben gav gjennom intervjuet uttrykk for at en god utdanning er ønskelig fordi han ikke lenger ønsker å være nederst på rangstigen. Han er en gutt som har vokst opp uten sterke røtter til et bestemt sted, men har flyttet mye rundt, byttet skoler, byttet fosterhjem og bodd på forskjellige barnevernsinstitusjoner. Han karakteriserer seg selv som en kriminell, men uttrykker et sterkt ønske om å få seg en utdanning for å kunne få seg en jobb han kan være stolt av.

RDL: ser du på deg selv som en kriminell?

BEN: ja, jeg har levd kriminelt, men jeg har jo også hatt jobber.

RDL: Når var det første gang du gjorde noe som du visste var kriminelt?

BEN: hmm, jeg har jo sittet bort på barnevernsinstitusjoner og ungdomshjem helt siden jeg var 8 år gammel, så kriminalitet og sånne ting kom jo ganske tidlig, men det er ikke det at jeg sitter for drap, det er bare mange ting. Vold, ran, narkotika og salg av narkotika

RDL: det er veldig interessant å høre at du kan karakterisere deg selv som en kriminell...

BEN: jeg har litt problemer med det selv, men siden jeg er halvt norsk og halvt thailandsk, så har jeg alltid følt at jeg ikke er norsk-norsk, selv om jeg er født i Norge, og bor i Norge. Jeg føler ikke at andre ser på meg som norsk, så når jeg er sammen med folk, så havner jeg alltid sammen med de som også på mange måter er litt utenfor... skjønner du? Det har bare blitt til at jeg henger med dem, og det har gjort at jeg liksom hele tiden har den følelsen at jeg hører til i den gruppa som kriminelle gjør, og det er egentlig dumt at jeg har sånn stempel på meg selv da.

RDL: så du plasserer deg i en gruppe som du kanskje ikke helt liker selv, du sa jo at du syns det var dumt?

BEN: Ja, fordi hvis jeg hadde sett på meg selv, eller klart å ikke se på meg som kriminell, så ville jeg hatt mye lettere for å tilpasse meg andre mennesker også...

Gjennom denne sekvensen av intervjuet blir vi kjent med at Ben har plassert seg selv i en gruppe i samfunnet som han selv sier at han ikke liker. Han kaller gruppen for «de som på mange måter er utenfor». Med en slik tanke, og slike ord, er det lett å forstå at han ser på seg selv som annerledes enn majoriteten. Hva er det som gjør at Ben sitter med denne oppfattelsen av seg selv? Det kan være mange grunner til det. Gadamer (2010), mener at fordommer ligger til grunn som forståelsens betingelse. Som tidligere nevnt i teori kapitlet mener Gadamer at fordommer blir skapt gjennom erfaring, og at det er gjennom erfaring vi lærer. Erfaring er et subjektivt begrep, og opplevelsen av erfaringer er avhengig av flere forhold; blant annet autoriteters makt over enkeltmenneske i overleveringer, og enkeltmenneskets bevissthet om å skille mellom oppfatning og sannhet. Autoritet kan i følge Gadamer knyttes til enkeltpersoner, men først og fremst mener han at autoritet knyttes til vår historiske væren og den nedarvede autoritet som har makt over våre handlinger og vår virksomhet (Gadamer, 2010, s. 318). I den forbindelse, diskuterer Gadamer Schleiermachers tanker rundt begrepene forutinntatthet og forhastelse (Gadamer, 2010, s. 315). Han gjør det klart at Schleiermacher sidestiller fordommer basert på forutinntatthet med momentane feiltagelser basert på forhastelse og kan ikke forestille seg at fordommer som er basert på forutinntatthet overfor autoriteter er sanne. Derfor utgjør dette en individuell begrensning av forståelsen. Gadamer (2010) løfter denne tanken videre og mener at hvis vi skal snakke om forutinntatthet i forbindelse med fordommer, må det ligge en forutsetning om at fordommene er oppklart og oppløst før vi kan snakke om forståelse. Dette vil først oppstå når enkeltmennesket kan utøve en erkjennelse av at den andres oppfatninger og innsikt er overlegen og at dennes oppfatninger derfor går foran sine egne oppfatninger. Det dreier seg om anerkjennelse av autoritetens utsagn, som personen selv legitimerer og godtar som sin forståelse av saken. Ben sitter altså med en oppfattelse av at han er annerledes. Han har allerede godtatt og legitimert oppfattelsen av at han skiller seg ut fra majoriteten, og når jeg sier at jeg synes det er interessant at han karakteriserer seg som kriminell, så svarer han at han synes det er litt vanskelig selv. Han prøver å forklare det på to forskjellige måter. Det ene er at han ikke føler seg norsk-norsk, og det andre er at han sier han alltid havner sammen med kriminelle venner. Han uttrykker også tanker om at han skulle ønske at han så på seg selv annerledes, for da ville han ha hatt det mye lettere for å tilpasse seg andre mennesker.

Hvis vi nå prøver å trekke inn Gadamers (2010) tanker rundt enkeltmenneskets erkjennelse, kan det virke som at Ben ikke helt er klar over hva det er som gjør at han ikke kan plassere seg selv hos de som ikke er kriminelle. Han forstår at han er annerledes enn majoriteten og

viser at han har legitimert denne oppfattelsen av seg selv. Er dette hva Gadamer kaller for et autoritetsproblem? Har autoritetens gyldighet tredd inn i stedet for Bens egen vurdering av seg selv? Mye tyder på nettopp det. Ben har bare akseptert at han blir sett på som en kriminell og kan derfor nå kalle seg for en kriminell. Dette kan igjen være med på å legitimere at han faktisk kan utøve flere kriminelle handlinger i tiden som kommer. Når jeg spør ham videre om kategoriseringen av hvem han er, svarer han dette:

RDL: Du har de siste åra gått mye på skole, og har jobbet hardt for å nå de måla du har satt deg. Tror du det kan være med på å endre kategoriseringen av hvem du er?

BEN: Jeg håper jo det, men det er jo det at min egen innstilling er kanskje det jeg må jobbe mest med, men det er vanskelig, for det er nesten sånn at jeg trives sånn også...

Her forteller Ben at han faktisk trives med å være kriminell. Han har akseptert at han blir sett på som kriminell og innfinner seg med den rollen, men han uttrykker også et ønske og et håp om noe annet. Det kan virke utad som at Ben har en indre uenighet. Iversen (2014) skriver om at indre uenighet er en del av oss som mennesker. Han påpeker at våre hjerner og kropper er svært komplekse og mangfoldige beslutningstakere og utdyper derfor, blant annet tanker som den kanadiske sosiologen Erving Goffman (1971) har kommet med. Han mente at vi skaper oss selv gjennom møter med andre. I disse møtene opplever vi reaksjoner som er både negative og positive, som fører til at jeg som individ alltid må samarbeide med mitt publikum, og denne sosiale samhandlingen går begge veier. Vi er altså medskapere av hverandre, og med dette trer vi inn i «roller» i dagliglivet som styrer hvem vi er. Hammerlin (2008), mener at det kan stilles kritiske spørsmål til denne tankegangen. Han hevder at mennesket skaper seg ikke bare gjennom interaksjonen eller møter med andre. Det har en arts-, sosial- og individualhistorie, og det skaper seg selv som personlighet i sitt aktive og passive, direkte/indirekte personlige forhold til omverdenen. Både til naturomgivelser og det levende liv, den samfunnsskapte virkeligheten, til andre mennesker og til seg selv- men dermed også til sitt skapende og destruktive forhold til omgivelsene, til ting, gjenstander, andre mennesker m.m. Han mener derfor at interaksjonismen kan ses på som en form for reduksjonisme. (Hammerlin, 2008, s. 56)

Hvis vi da går tilbake til intervjuet med Ben og skal prøve å forstå hans indre uenighet, vil det være viktig å ta i betraktning hvordan intervjuet med Ben er. Mye kan tyde på at intervjuet bærer preg av at jeg, med min posisjon som lærer og forsker kan spille inn på de svarene jeg får av Ben; at han vil komme med svar som han tror jeg forventer å høre. Kanskje han ikke er

helt ærlig i sine svar, men svaret foreligger fordi han ser seg nødt til å komme med de svarene fordi hans rolle i intervjuet tilsier at han bør si det han sier for å sette seg selv i et bedre lys. Iversen sier: «Vi bryr oss om hvordan andre ser på oss, og vil gjerne fremstå som helhetlige og konsistente» (Iversen, 2014, s. 13).

Ved siden av å sette oss selv inn i roller, slik som forklart over, kan det også være nyttig å se litt nærmere på hvordan språket påvirker tankene våre. Mikhail Bakhtin (1981) har fremmet et syn om menneskers indre mangfold av ulike stemmer. Han hevdet at alle mennesker er flerstemmige og at vi har en indre og ytrer dialog som det er et flytende skille mellom. Han mente at hver gang vi bruker språket, så spiller andres meninger med. Han mente at alle ordene som vi bruker i vårt språk har en historie som tidligere har gitt mening i form av møter og samtaler vi har hatt med andre og at hver språkbruker har sin egen tankemessige eller følelsesmessige nyanse som utløses av et ord. Dette kan også ses i sammenheng med hva Gadamer(2010) sier om virkningshistorien. Han sier at hvordan man forstår avhenger av tradisjon og den forståelseshorisonen en ser fra. Som skrevet tidligere, så handler dette om at forståelse er noe som skjer, og ikke blir skapt. Det foregår altså en horisontsammensmeltning i hver samtale og hvert møte man har. Hva er det Ben egentlig prøver å si? Har han en oppfattelse av seg selv gjennom autoritetenes makt uten å ha gjennomgått det Gadamer mener er nødvendig for å oppnå en sann forståelse, eller er det slik at hans indre stemmer skaper problemer for hans forståelse av hvem han er og hvor han hører hjemme. En stemme ønsker at han kunne forandre seg og komme seg ut av det kriminelle tankemønsteret, mens en annen stemme forteller at han aksepterer at han er en kriminell og at han trives med det. Hva er den egentlige sannhet i dette, og hvordan kan dette være med på å påvirke pedagogiske relasjoner? Hvordan kan så en lærer arbeide for å fremme relasjoner som skal være med på å skape en varig endring som kan få Ben til forstå at en utdanning kan hjelpe ham med å komme seg ut av det kriminelle tankemønsteret? Vil det i det hele tatt være mulig? Denne diskusjonen ønsker jeg også å løfte inn i det avsluttende drøftingskapittelet.

5.0 Konkluderende diskusjon

Det jeg ønsker å oppnå med avhandlingen er å skape en større klarhet for profesjonsutøvere som arbeider med mennesker i pedagogiske sammenhenger om hvordan man kan bruke forståelsen av sannhet og fordommer som noe positivt i en læresituasjon, selv om fortiden har negative fortegn. Et vesentlig spørsmål vil være om det i det hele tatt er mulig? I presentasjon og drøfting av materialet har vi sett flere tilfeller av hvordan sannheten er subjektiv og at opplevelsen av sannhet er avhengig av forståelseshorisonter hvert enkelt individ innehar. Vi har også sett at det er mulig å oppleve sannhet som noe objektivt. I denne avsluttende konkluderende diskusjonen ønsker jeg å trekke frem noen av eksemplene som ble presentert, for å se nærmere på hvordan man kan arbeide i pedagogiske relasjoner i møte med de forskjellige sannhetene som oppstår. Eksemplene som har blitt trukket frem er ikke hentet direkte fra pedagogiske relasjoner, men allikevel vil det ikke være vanskelig å overføre mye av det som har blitt sagt inn i pedagogisk arbeid, og det er det jeg ønsker å gjøre i dette kapitlet.

5.1 Sannhetens flere sider

5.1.1 Sannhet og anerkjennelse

I denne delen vil jeg etablere en samtale mellom funnene fra analysen opp mot Gadamer's teorier om sannhet og den virkningshistoriske bevissthet. Analysen viser at eksemplene fra intervjuene har klare trekk til at sannhet oppleves subjektivt, objektivt og internalisert. Våre relasjoner til andre mennesker blir styrt av vekselvirkninger mellom disse opplevelsene hele tiden, og det vil kunne forklare endringene i våre oppfatninger i den livsverden vi befinner oss i. I en samtale mellom to mennesker, skjer det en horisontsammensmeltning som bygger på vår subjektive forforståelse og våre fordommer. Fordommer kan på mange måter ses på som objektive, da autoritære fordommer ofte kan være med på å styre våre liv uten at vi er klar over det (Gadamer, 2010). På den måten kan vi gjøre autoritære fordommer til en del av vår subjektive hverdag.

Dette mener jeg ble vist i kapittel 4.7, hvor Ben på mange måter uttaler at han er innforstått med at han er kriminell og hvor mye tyder på at det er fordi majoriteten i samfunnet har gitt

ham det stempelen etter at han har utført gjentatte lovbrudd. På den andre siden uttrykker at han har et ønske om få seg en utdanning slik at han kan oppnå anerkjennelse i form av ærlig arbeid gjennom å ta utdanning. I dette tilfellet er det vanskelig å forstå hva Ben egentlig vil. Hva er sannheten i det han sier, og hva betyr det? Går han på skole nå fordi han mener at det er den eneste veien vekk fra kriminalitet, eller går han på skole i fengsel kun for å gjennomføre en letter soning ved at han har en aktivitet å holde på med? Vil han komme til å søke seg tilbake til kriminaliteten etter fengselsoppholdet, eller vil skolen være med på å hjelpe ham vekk fra kriminaliteten?

Dette er ikke lett å svare på da det er avhengig av ekstremt mange variabler, men ved å trekke disse tankene inn i en pedagogisk sammenheng er det mye som tyder på at gjennom å fokusere på samtaler og læringsstrategier hvor individene kan føle tillit og anerkjennelse ovenfor hverandre, vil det bli lettere å finne frem til den virkelige sannhet som oppstår i øyeblikket når ny forståelse inntreffer (Gadamer, 2010). For at man skal forstå hverandre må begge parter vise vilje til å gå hverandre i møte. Dette vil gjelde i forholdet mellom lærer og elev, men også mellom elever. Det handler om å finne grunnstrukturer i menneskets væremåte ovenfor hverandre, og i pedagogiske sammenhenger så handler dette om flere momenter. Vi kan blant annet snakke om omsorg (Arnesen, 2004), tillit (Løgstrup, 1999) og anerkjennelse (Honneth, 2008), men dette vil ikke være tilstrekkelig. I pedagogiske sammenhenger handler det om å kunne skape et grunnlag for læring og forståelse, og som Gadamer sier: «Forståelsens mirakel, dreier seg om delaktighet i en felles mening» (Gadamer, 2010, s. 330). Det handler altså om å dele sin forståelse for å komme frem til den sanne forståelsen i møte med andre. Først da kan sannheten tre frem, i form av forståelse. Fordommene som er i oss, og er en del av oss, må vi kunne bruke til ny forståelse. Dette kan skje ved at vi tør å åpne opp for at andre opplevelser og historier kan skape ny sannhet for oss. I skolesammenheng må vi være klar over at det finnes like mange horisonter som mennesker og alle horisontene kan være med på å skape forståelse på tvers av hverandre- så lenge vi er åpne for det. Dette er viktig for en pedagogisk profesjonsutøver å være klar over, men like viktig for samtlige mennesker som lever i relasjoner til andre. Det er på grunn av at vi lever i et samfunn som er ekstremt mangfoldig og sammensatt, og ved å sette fokus på økt forståelse og åpne opp for hverandres opplevelser og sannheter, vil det gi rom for flere muligheter som kan realiseres. Kjeldstadli (2008) presiserer at det er relasjoner som avgjør hva som blir realisert. Det relasjonelle er reelt. «Hva et menneske gjør, kan altså ikke forstås ved å se det isolert, eller ved å se på situasjonen på et sted – det er relasjonen til andre, på minst to steder som teller»

(Kjeldstadli, 2008, s. 61). Det fører oss tilbake til virksomhetsteorien, hvor hovedfokuset er at våre handlinger får konsekvenser for hverandre.

5.1.2 Sannhet og tillit

At sannheten har flere sider kom også frem i kapittel 4.4, hvor Jimmy opplever at han ikke blir trodd i relasjoner til andre mennesker som ikke har en kriminell bakgrunn. Han sa at han følte frustrasjon over å ikke bli trodd for det valget han har tatt, nemlig å ta avstand fra sitt tidligere liv. I situasjonen han hadde over grytene med en ansatt fra kriminalomsorgen, opplevde han å bli sett på som «en jævla fange», og han mente at samtalepartneren viste mistillit til ham som person. Dette er et meget godt eksempel på en samtale som ikke oppnår sin sannhet i form av forståelse. Det kan være flere grunner til dette, som jeg nevnte i analysen, men en av de viktigste grunnene kan vi finne i hvordan rollene i fengselet er fordelt. Jimmy følte mistillit fra samtalepartneren ved at hun ikke ville dele for mye informasjon med ham. Dette førte til at han følte seg krenket. Samtidig viste han ingen forståelse for at systemet hun arbeider i pålegger henne å ikke dele for mye informasjon med de innsatte (Larsen, 2006). I denne sammenhengen vil det være viktig å få frem at det er en grunn til at systemet pålegger sine ansatte å ikke dele for mye informasjon med de innsatte. Det finnes mange løgner og fordreininger av opplevelser og erfaringer som gjør at arbeid med innsatte kan være ekstremt krevende. Dette må vi ikke glemme. Det er ikke alltid at man kan gå inn i en samtale med tanker om at det *kun* er sannheten som kommer frem, men det handler om å være åpen for *at* sannheten kan komme frem.

Vi ser altså et motsetningsforhold som er vanskelig å forene. Når det er sagt, kan man spørre seg hvordan det kan være mulig å forholde seg til grunnpilarene kriminalomsorgen bygger på (St. meld. nr. 37 (2007-2008), 2008), (Meld. St. 12 (2014-2015), 2014) i arbeidet med innsatte for å forebygge tilbakefall til ny kriminalitet, når man ikke skal møte mennesker som sitter i fengsel med tillit? Her kan man selvfølgelig diskutere hvordan vi definerer tillit, og som nevnt i teorikapittelet, skiller Giddens (1994) mellom den personlige tilliten og den tilliten man kan ha til systemer. I forlengelse av dette fokuserte jeg på den personlige tilliten i teorikapittelet, da den vil automatisk ha en sterkere tilknytning til min problemstilling når det gjelder hva sannhet betyr i pedagogiske relasjoner. I dette tilfellet er det mye som tyder på at den personlige tilliten uteblir, og det medfører at Jimmy føler seg krenket da samtalepartneren

gir uttrykk for at hun ikke har tiltro til ham som person ved å la være å fortelle ham navnet på cateringfirmaet. Jimmy opplever derfor å ikke bli sett på som en verdig samtalepartner, kun «en jævla fange». Hans sannhetsperspektiv på hvem han er blir ikke trodd, og han går fra samtalen med en dårlig opplevelse.

Ved å trekke dette eksempelet over til pedagogiske relasjoner, kan man stille spørsmål om det vil være lettere for lærere å møte sine elever med tillit enn om man arbeider i kriminalomsorgen? Av de fire informantene i denne avhandlingen sa to at de opplevde at de hadde tillit til sine lærere i fengselet, og to mente at de klarer seg fint uten lærere, mens alle informantene uttrykte at de ikke føler tillit til ansatte i kriminalomsorgen. Hva som ligger i dette, ønsker jeg ikke å utdype videre, da det vil føre meg litt på siden av selve problemstillingen. Men det jeg kan si er at tillit er avgjørende for at forståelse skal skje. Det betyr at for å oppnå sannhet og forståelse i pedagogiske relasjoner må man, så godt det lar seg gjøre, være klar over sin egen forutinntatthet, og møte den andre. I situasjonen med Jimmy over grytene, er det, som sagt, en problematikk som overgår det direkte møtet mellom to personer. Det etiske dilemma om hvor mye informasjon man bør dele med andre før man har sagt for mye? Her er det føringer fra staten som gjør at ansatt i kriminalomsorgen er tilbakeholdne med informasjon, og en slik situasjon kan man også møte i skolesammenheng. Som lærer kan man også stille det samme spørsmålet. Hvor mye informasjon er jeg villig til å dele med mine elever før jeg føler at jeg har sagt for mye? Svar til dette er nesten umulig å finne, men hvis tilliten ligger til grunn gjennom samtalen, fra begge parter, vil da forståelsen for at kanskje ikke all informasjon blir delt også være der? Enkelte kan hevde at det er dialogen som da er redskapet (Freire, 1999). Freire (1999) mener at gjennom dialogen er det mulig å påvirke, forhandle og overbevise, og ikke minst å se fenomenet med andres øyne. Det kan igjen føre oss tilbake til Gadamer (2010). Gjennom å gå den andre i møte kan vi oppnå forståelse, og mye kan tyde på at det er nettopp dialogen som da kan være svaret.

5.1.3 Sannhet og forståelse

I kapittel 4.5 ble vi kjent med Rune og hans opplevelse som mobbeoffer på barne- og ungdomsskolen. Gjennom intervjuet oppdaget jeg som intervjuer å være kritisk til noe av det Rune fortalte meg. Historien om at han tok med skytevåpen på ungdomsskolen gjorde inntrykk. Helt automatisk ble mine tanker om hendelsen han fortalte om mer opptatt av om

dette kunne være sant eller ikke. Jeg tvilte altså på hans historie. I etterkant av intervjuet, var det denne tvilen som ble mest interessant for meg. Hvorfor tviler jeg på det han sier? Hva er det som gjør at mine umiddelbare tanker stiller kritiske spørsmål til at historien kan være sann? Det vil mest sannsynlig ikke foreligge et fasitsvar til dette, da det er mye som tyder på at det er flere momenter som spiller inn. Men jeg oppdaget at i samme øyeblikket som tvilen satte inn, var det min førforståelse som styrte min forståelse, og ikke samtalen i seg selv. Som skrevet i analysedelen, var det mange spørsmål og runder med min veileder som gjorde at jeg måtte slippe sannhetskravet jeg stilte til historien hans, og heller flytte fokuset over på hva Rune fortalte meg? Det gjorde utfallet av historien annerledes. Historien var hans sannhet, og det er det jeg skulle prøve å forstå. Han gav meg innpass i sin verden, og fortalte om sin opplevelse. Jeg kunne velge å avskrive ham, og konfrontere ham med kritiske spørsmål, eller jeg kunne velge å slippe det han sa inn på meg for å prøve å se utover min horisont for å finne forståelse. I det øyeblikket oppdaget jeg at det var mulig. Hans sannhet skapte en ny forståelse for meg. Jeg kunne tre inn i hans ord, å lete etter hvorfor dette var hans sannhet. Det hele gav mening i lys av hans historie. Hans historie om hendelsen på skolen er sann fordi historien har vært med på å skape ham til den han er i dag. Problemet jeg opplevde med overleveringen var at jeg hadde en sperre i forståelsen, og det var først etter at jeg kunne reflektere over hans ord og diskutere med min veileder at jeg kunne gi innpass for en annen forståelse.

En slik situasjon belyser viktigheten av å være åpen for forståelse i selve møtet med en annen, og ved å trekke en slik situasjon over i pedagogiske relasjoner har vi mye å lære. Her handler det om å være lyttende, undrende, kritisk, anerkjennende og, ikke minst, ha respekt for den enkelte. Det innebærer at en bedømmelse av elevens behov må være tuftet på dialog og godt kjennskap til eleven. Det hele handler om å være klar over at et menneske går igjennom endringer hele livet. Individet og individualiteten utvikles gjennom livsløpet, og vi er alle med på å forme hverandre. En ansvarlig lyttende og oppmerksom lærer kan være med å gjøre en forandring for sine elever, men også ta del i å forandre seg selv. Dette vil være den ideelle situasjonen for en lærer, men her må vi ikke glemme at vi befinner oss i et fengsel- en skole i et fengsel, og rammene er helt annerledes enn om vi skulle snakket med en elev på en skole utenfor fengselet. På grunn av rollene som befinner seg på innsiden av murene, kan den innsatte ha tillit til bestemte faggrupper og aktører, mens personen kan ha dyp mistillit til andre (Hammerlin, 2008, s. 627). Hvordan Rune forholder seg til de forskjellige aktørene i fengselet, vet jeg ikke, da det ikke kom frem gjennom intervjuet men det som kom frem var at han viste tillit i form av å dele sin historie med meg, og det gjorde at jeg kunne ta et valg.

Jeg kunne valgt å la meg styre av min virkningshistoriske bevissthet i det øyeblikket jeg oppdaget tvilen i meg, og stengt for en videre samtale ved å avslutte intervjuet. Det gjorde jeg ikke, men jeg valgte å fortsette samtalen hvor Rune fortalte videre om sine opplevelser. Min posisjon i dette intervjuet førte til at jeg kunne være åpen for å lytte og ikke være preget av føringer fra øvre hold, slik mange betjenter opplever hverdagen med innsatte. Hvordan Rune så på meg i denne situasjonen er uviss, kanskje han så på meg som en lærer, kanskje han så på meg som en forsker.

Gadamer forklarer hvordan man kan forstå en overlevering slik:

«Å forstå en overlevering krever altså utvilsomt en historisk horisont... man må ha en horisont for å hensette seg i en situasjon. For hva betyr det å hensette seg? Åpenbart ikke å simpelthen se bort fra seg selv. Vi må riktignok se bort fra oss selv, men vi må samtidig bringe oss selv inn i denne andre situasjonen. Først da hensetter vi oss i ordets egentlige betydning. Hvis vi hensetter oss i et annet menneskes situasjon, så vil vi forstå vedkommende, det vil si at vi blir klar over den andres annerledeshet, ja den andres uopløselige individualitet, nettopp ved at vi hensetter oss i hans situasjon» (Gadamer, 2010, s. 343).

Det hele handler om å hensette seg til ordets betydning i lys av individet, og det er i denne prosessen at forståelse oppstår- hvor horisontene smelter sammen (Gadamer, 2010).

Som en pedagogisk profesjonsutøver handler det om å forstå seg selv i sammenheng med andre. Hellesnes (1975) hevder også at det er nødvendig å forstå seg selv, altså å lokalisere seg selv innenfor den samfunnsmessige og historiske sammenhengen for å forstå andre. Med andre ord, så handler det om å få utviklet tillit til egne erfaringer, egen fornuft og egen intuisjon ved å få innflytelse på sin egen situasjon. Ved å kunne utvikle selvinnsettelse, vil det kunne bli lettere å sette seg inn i andre personers historie og ha forståelse for hva som kan ha innflytelse i sammenheng med læring i pedagogiske sammenhenger.

Vil det være mulig å kreve at lærere skal kunne klare dette? Er det dette som kan karakterisere en god lærer? Å ha selvinnsettelse og kunne ha evnen til å hensette seg til andre er på mange måter to motsetninger, men mye tyder på at det er nettopp motsetningsforholdet som kan bære frukter innenfor pedagogiske relasjoner. Ved å lete etter forståelsen i hverandre, vil sannheten

komme frem, og ny forståelse vil oppstå. Når det er sagt, vil det være naturlig å trekke linjer tilbake til definisjonen av relasjonskompetanse som jeg nevnte i kapittel 2.5.4, hvor jeg stilte meg kritisk til en slik definisjon i lys av Gadammers teorier. «Relasjonskompetanse er en bevissthet om verdier og holdninger, samt bevissthet om hvilken betydning egen væremåte og egne erfaringer har for måten man utøver sin yrkesrolle på. Relasjonskompetanse handler om å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelse og forstå hva som skjer i samspillet med den andre» (Røkenes et al., 2012). I pedagogiske sammenhenger er det helt klart at selvinnsikt er viktig for å kunne nå frem til sine elever, men som vi har sett og lest i denne avhandlingen, betyr ikke dette at selvinnsikten alltid er oss bevisst. Det er ikke alltid mulig å være klar over hvordan vi vil reagere på de forskjellige sannhetene som kommer frem i en samtale, da våre erfaringer og vår virkningshistorie alltid har vår egen forståelseshorisont som utgangspunkt. Det betyr at fordommer og historien vil være styrende for våre oppfatninger og våre handlinger, men ved å være dette bevisst kan vi gjøre prosessen lettere. Sannheten er der i selve forståelsen, men det som er viktig er å lære seg å bruke de rette redskapene for og nå frem til den.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forl.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Becker, H. S. (1986). *Outsiders : studies in the sociology of deviance*. London: Macmillan.
- Bourdieu, P. (1993). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse* (2 utg.). Oslo: Samlaget.
- Bøhn, H., & Dypedahl, M. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *The Landscape of qualitative research: theories and issues* (2 utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Dzever, M. (2014). *Kan fengselsfugler også fly?: En kvalitativ studie av tidligere straffedømtes opplevelse av opplæring i oppfølgingsklasse*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40554/Dzever-Master-pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elam, M., & Bertilsson, M. (2003). Consuming, Engaging and Confronting Science: The Emerging Dimensions of Scientific Citizenship. *European Journal of Social Theory*, 6(2), 233-251. doi: 10.1177/1368431003006002005
- Engeström, Y., Punamäki-Gitai, R.-L., & Miettinen, R. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. [Oslo]: Gyldendal.
- Fredwall, T. E. (2015). *Murer og moral*. Oslo: Cappelen Damm.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2 utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Fylkesmannen i Hordaland. (2003). *Rapport nummer 3, undervisning i fengsel, på rett kjøp?* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction* (8 utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Goffman, E. (1971). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforl.
- Hammerlin, Y. (2008). *Om fangebehandling, fange- og menneskesyn i norsk kriminalomsorg i anstalt 1970- 2007*. Dr. philosavhandling ved institutt for kriminologi og rettssosiologi, Det juridiske fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hammerlin, Y. (under utgivelse). Et fengsel er et fengsel...men. *Psyke & logos*.
- Hammerlin, Y., & Larsen, E. (1997). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hammerlin, Y., & Schjelderup, G. (1994). *Når livet blir en byrde. Selvmordsforståelser og problemer ved forebygging*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Hauge, R. (2001). *Kriminalitetens årsaker: utsnitt av kriminologiens historie (2 utg.)*. Oslo: Universitetsforl.
- Hegel, G. W. F. (1994). *Åndens fenomenologi: (i utvalg)*. Oslo: Pax.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati : ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Hylland Eriksen, T. (2001). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: blick på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I., & Repstad, P. (2004). *Dugnadsånd og forsvarsverker : tverretatlig samarbeid i teori og praksis (2 utg.)*. Oslo: Universitetsforl.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn : innvandring og inkludering*. Oslo: Pax.
- Kriminalomsorgen. (2014). Kriminalomsorgens årsstatistikk - 2013. Hentet fra <http://www.kriminalomsorgen.no/getfile.php/2619663.823.axfxtrvfv/%C3%85rsrapp+for+kriminalomsorgen+2013.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Langelid, T., & Manger, T. (2005). *Læring bak murene: fengselsundervisningen i Norge*. Bergen: Fagbokforl.
- Larsen, E. (2006). *Fengslet som endringsarena: bok for fengselsbetjenter : en artikkelsamling om noen sentrale emner i kriminalomsorgen* (Vol. 3/2006). Oslo: Kriminalomsorgens utdanningssenter.
- Luckmann, T. (2008). Fenomenologi som grunnlag for sosiologi: på vei mot en vitenskap basert på det subjektive paradigmet: protososiologi. *Sosiologi i dag*, 38(2), 25-35. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/80/75>
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- Maalouf, A. (1999). *Identitet som dreper*. Oslo: Pax.
- Maliks, R. K. (1999). Det levende ordet : samtaler i samtiden. *Samtiden*(2/3), 49-58
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Martinsen, V. (1991). *Filosofi : en innføring*. Oslo: Kontekst.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279.
- Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meld. St. 12 (2014-2015). (2014). *Utviklingsplan for kapasitet i kriminalomsorgen*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartement.
- Nerdrum, P. (2000). Training of empathic communication for helping professionals (Vol. 2000 nr 17). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Oliver, K. (2001). *Witnessing beyond recognition*. Minneapolis, USA: The University of Minnesota Press.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Pettersen, K.-S., & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Pettersen, T., Finbak, L., & Skaalvik, E. M. (2003). *Løslatelse til hva?: Elevers forberedelser til løslatelsen og tiden etter endt soning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H., & Tolstad, O. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- Sand, T., & Bøyese, L. (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Skaalvik, E. M., & Stenby, H. K. (1981). *Skole bak murene*. Trondheim: Tapir.
- St. meld. nr. 37 (2007-2008). (2008). *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*. Oslo: Justis- og politidepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/d064fb36995b4da8a23f858c38ddb5f5/no/pdfs/stm200720080037000dddpdfs.pdf>.
- Straffegjennomføringsloven. (2002). *Lov om gjennomføring av straff mv.:* Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21#KAPITTEL_5.
- Sykes, G. M., & Matza, D. (1957). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, 22(6), 664-670.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ugelvik, T. (2011). *Fangenes friheter: makt og motstand i et norsk fengsel*. Oslo: Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Relasjoner i skolehverdagen: Kjennetegn på positive relasjoner. Hentet 24. april, 2014, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Skoleledelsen-betydning-for-relasjonskvalitet/>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (1-2), 119 - 130.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Spørsmål som jeg ønsker å stille er følgende:

Spørsmål til elever:

1. Hvordan preger din kriminelle fortid deg som person?
2. Hvordan reagerer mennesker rundt deg på at du sitter i fengsel?
3. Hva tenker du om fordommer? Hva er det, og tror du du blir preget av dem?
4. Hva ønsker du å oppnå ved å gå på skole?
5. Hva betyr læreren din i skolehverdagen i fengselet?
6. Hva kjennetegner en god lærer?
7. Hvor viktig er det å ha en god lærer for å lykkes på skolen i fengselet? Forklar.
8. Hva slags relasjon har du til dine lærere i fengselet?
9. Hva slags relasjon hadde du til dine lærere utenfor fengselet?
10. I den generelle delen av læreplanen (LK06) står det: «målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjenning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking.» Tror du det er mulig å gjennomføre dette for elever som sitter i fengsel?

Husk inngående spørsmål som:

- Kan du si noe mer om det
- Kan du gi en mer detaljert beskrivelse av hva som skjedde?
- Har du flere eksempler på dette?

Spesifiserende spørsmål:

- Hva tenkte du da?
- Hva var det du gjorde da du følte angsten stige opp i deg?
- Hvordan reagerte kroppen din?
- Ved generelle uttalelser, kan jeg også spørre: «er dette noe du også har opplevd selv?»

Direkte spørsmål bør helst komme mot slutten av intervjuet

Indirekte spørsmål, som kan omhandle andre kan få frem uttrykk for elevens holdninger.

Strukturerte spørsmål: Jeg som intervjuer, må kunne gå videre hvis vi beveger oss over til et tema som ikke er så aktuelt.

Husk taushet er viktig, slik at det ikke blir et kryssforhør.

Fortolkende spørsmål:

- Du mener altså...
- Er det riktig at du føler at...
- Kan uttrykket...dekke det du har sagt?

Eksempler på forskjellige spørsmålsformuleringer:

Kan du forklare det for meg? Hva skjedde?

Hva gjorde du? Hvordan husker du det? Hvordan opplevde du det?

Hva føler du i forhold til det nå? Hvordan reagerte du følelsesmessig på det som skjedde?

Hva synes du om det? Hvordan oppfatter du dette problemet?

Hva mener du om det som skjedde? Hvordan bedømmer du det i dag?

Vedlegg 2

Informasjonsbrev og samtykkeerklæring

Jeg er masterstudent ved Mangfold og inkludering, Høgskolen i Østfold, og har nå startet arbeidet med masteroppgaven. Tema for oppgaven er å se nærmere på hvordan fortid spiller inn når nye relasjoner dannes. I mitt tilfelle, så ønsker jeg å snakke med innsatte som er elever ved skolen i fengselet. Ved å sette fokus på de pedagogiske relasjonene som utvikler seg i et fengsel, så kan det være med på å belyse problemer som oppstår når fordommer, stereotyper og forutinntatte meninger er avgjørende for en pedagogisk utvikling mellom lærere og elever. Dette kan være med på å bringe viktig informasjon frem, ikke bare for pedagogiske relasjoner i fengsel, men også i skolesystemet utenfor murene. Derfor mener jeg skolen i fengselet er det beste stedet for denne typen forskning, da her møter man flest elever med ekstrem fortid. Opplysningene som kommer frem vil brukes i masteroppgaven, som skal leveres 15. mai 2015.

Det vil være ledelsen ved skolen i Halden fengsel som vil trekke ut et utvalg på ca. 10 personer som vil få dette informasjonsbrevet og samtykkeerklæringen, men det vil kun være mellom 4-6 som vil bli intervjuet. Dette fordi denne uttrekningen skal være så uhildet som mulig. Selv om du signerer under, kan det være at du ikke vil bli intervjuet.

Det vil kun være undertegnede som skal utføre intervjuene. Selve intervjuene vil ta mellom en til to timer pr. intervju, og det er ønskelig å sitte på et ledig rom i Y-bygget, hvor det meste av undervisningen til skolen foregår.

Jeg ønsker å ta i bruk en diktafon, men all informasjon som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres, og vil ikke kunne bli sporet tilbake til den enkelte som deltar. Innsamlede opplysninger og lydbandopptak vil bli makulert ved prosjektslutt 15.05.2015

Det er frivillig deltagelse, og du har mulighet å trekke deg fra undersøkelsen når som helst, uten at dette medfører konsekvenser.

Dersom du har lyst til å bli intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen, og leverer den tilbake til skolen.

Hvis det er noe du lurer på kan du finne meg på kontoret i skoleavdelingen i Y4, eller ta kontakt med din kontaktbetjent for å avtale en samtale med meg. Min veileder ved Høgskolen i Østfold er Nina Johannesen, ønsker dere kontakt med henne, ta kontakt med skolen i fengselet eller meg.

Studien er meldt til Kriminalomsorgen, og følger forskningsetiske retningslinjer om forskning i fengsel.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Dahl Lauritzen

.....
.....

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien til Ragnhild Dahl Lauritzen.

Dato og signatur:.....