

”...lærerne er like sure.. de sitter og kjeffer...”

*Om jenter som viser problematferd og lærerens dialogen med
disse*

Linda Arnesen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk
UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2007

Sammendrag

Bakgrunnen min for valg av tema og problemstilling var at jeg opplever at flere jenter i ungdomskolealder viser problematferd. Jeg ser flere jenter som snakker mye og høyt, de protesterer mer, de markerer seg, de svarer frekt, de skulker og de kommer lett opp i konflikter. Jeg er opptatt av hvordan vi som lærere kan møte disse jentene på en skikkelig måte. Jeg har med dette utgangspunktet valgt følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere skape en god dialog med jenter som viser problematferd slik at de blir kjent med jentenes ressurser og interesser?

I utgangspunktet så jeg for meg å gjøre et kvalitativt forskningsintervju. Mitt ønske var å få en jente som viser problematferd til å fortelle sin historie. Jeg tenkte først på et ustrukturert intervju som gjerne tar utgangspunkt i tema (Kvale 1997) som er valgt og formulert av forskeren. Jeg utarbeidet derfor en tematisert intervjuguide i tabellform. Mens jeg holdt på med dette arbeidet ble jeg kjent med det Horsdal (1999) kaller det narrative intervjuet. Dette så ut til å egne seg mye bedre i forhold til min oppgave. Jeg endret metodegrunnlaget mitt og gikk fra et ustrukturert intervju til et narrativt intervju. Selv om det ble et metodemessig vendepunkt så forkastet jeg ikke det jeg hadde jobbet med. Jeg anså det som en styrke å ha jobbet med det ustrukturerte intervjuet i forkant. Det gav meg en trygghet og et perspektiv på de metodiske forskjellene mellom det narrative intervjuet og det ustrukturerte intervjuet.

Resultatet mitt ble todelt. Jeg gjennomførte et narrativt intervju med en jente i ungdomskolealder som viser problematferd i skolen. Jeg opplever at jeg ble godt kjent med henne og vi fikk en god dialog. Informanten min gav meg rike fortellinger som jeg har valgt å presentere nesten i sin helhet med endringer som jeg gjør rede for. Jeg presenterer informantens ressurser og interesser og kommer også inn på hennes problemer og utfordringer og drøfter disse.

Det andre jeg ønsker å få frem er metodemessig resultater eller funn. Gjennom oppgaven min synliggjør jeg en måte å komme i dialog med elever på og jeg viser hvordan vi kan bruke det narrative intervjuet både i elevsamtaler og i forskningsintervjuer. Det narrative intervjuet åpner for frie fortellinger der intervjueren hovedsakelig skal holde seg i bakgrunnen og legge til rette for at informanten skal få fortelle. Utfordringen til lærere i elevsamtalen eller til forskere i en intervjusituasjon er å våge i gi slipp på kontrollen, legg bort spørsmålene og la eleven eller informanten få fortelle fritt. Jeg erfarer at dette fører til fortellinger som sier mye mer enn svar på spørsmål. Gjennom fortellingen så blir erfaringene ikledd en språklig drakt (Horsdal 1999).

Forord

Arbeidet mitt med denne masteroppgaven min har vært utrolig spennende. Jeg har lært mye underveis som vil gjøre meg tryggere i rollen både som kontaktlærer og rådgiver.

Året har vært stridt med jobb i skolen og skriving av oppgave ved siden av. Jeg har innimellom levd litt i min egen verden. Jeg er veldig glad for at jeg har hatt en forståelsesfull familie rundt meg som synes at det har vært flott med en *mamma som skriver master*. En stor takk til Rune, Silje og Kamilla.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Louise Birkeland. Tross sykdom har hun stilt opp for meg på en fantastisk måte. Hun har vært flink til å fremme refleksjon hos meg slik at jeg har kunnet komme meg videre i arbeidet.

Ellers vil jeg takke mine gode studie- og kollokvievenninner Beate, Ingunn, Kjersti og Marit. Vi har hatt treff med jevne mellomrom og jeg opplever at det har vært motiverende og givende med denne kontakten.

Sist, men ikke minst, må jeg takke min informant som gav meg verdifulle fortellinger.

Det føles som om jeg har kommet i mål nå!

Bergen 011107

Linda Arnesen

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOOLD	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN OG TEMA	8
1.2 FORMÅL	9
1.3 PROBLEMSTILLING	10
1.4 BRUK AV NARRATIVER	10
2. TEORETISK REFERANSERAMME.....	12
2.1 PROBLEMATFERD	12
2.1.1 <i>Ulike begreper knyttet til problematferd.....</i>	<i>13</i>
2.2 DE NYE AKTIVE JENTENE.....	14
2.2.1 <i>Jenter er mer synlige i skolen.....</i>	<i>14</i>
2.2.2 <i>Jentene som viser problematferd</i>	<i>16</i>
2.2.3 <i>Kjønnsroller i endring.....</i>	<i>17</i>
2.3 DIALOG	19
2.3.1 <i>Velvilje, åpenhet og samarbeid.....</i>	<i>20</i>
2.3.2 <i>Dialog, anerkjennelse og omsorg</i>	<i>21</i>
2.3.3 <i>Lærers posisjon og makt</i>	<i>23</i>
2.4 SOSIAL KOMPETANSE	25
2.5 SELVOPPFATNING OG AKTØR I EGET LIV.	27

3. METODE	30
3.1 FORSKNINGSOPPLEGG.....	30
3.1.1 <i>Fra det ustrukturerte intervjuet til det narrative intervjuet</i>	32
3.1.2 <i>Narrativer</i>	35
3.2 UTVALGSKRITERIER	37
3.3 KONTAKTETABLERING MED INFORMANTEN	38
3.4 INTERVJUGUIDE.....	40
3.4.1 <i>Tidsrom</i>	42
3.4.2 <i>Personer</i>	43
3.4.3 <i>Steder</i>	44
3.4.4 <i>Selvbilde</i>	45
3.4.5 <i>Intensjoner og valg</i>	46
3.5 GJENNOMFØRINGEN AV DET NARRATIVE INTERVJUET	47
3.5.1 <i>Valg av informant</i>	47
3.5.2 <i>Informasjon og kontaktetablering</i>	47
3.5.3 <i>Innledningsfasen i det narrative intervjuet</i>	49
3.5.4 <i>Hoveddelen i det narrative intervjuet</i>	49
3.5.5 <i>Spørsmålsfasen i det narrative intervjuet</i>	51
3.5.6 <i>Validitet og reliabilitet</i>	54
4. RESULTATER OG DRØFTING	57
4.1 KINES HISTORIE	58
4.2 KINES RESSURSER, INTERESSER OG UTFORDRINGER	63
4.2.1 <i>"...å, jeg skal gi deg makrell i tomat til bursdagen..." - om humor lek og glede</i>	64

4.2.2	<i>"...jeg har tegnet siden jeg var liten..." – om kreativitet, praktiske og kunstneriske ferdigheter</i>	
		65
4.2.3	<i>"... ingen sa fra for Else..." – om støtte, omsorg og medfølelse</i>	67
4.2.4	<i>"...i 7.klasse skrev vi klagebrev..." – om protest og selvhevdelse.....</i>	69
4.2.5	<i>"...nei jeg kan ikke stole på deg og blablabla..." – om tilhørighet, stempling og selvoppfatning</i>	
		71
4.2.6	<i>"...de får lov til å gjøre hva de vil..." – om forskjellsbehandling.....</i>	74
4.2.7	<i>"...lærerne bryr seg ikke..." – om dialogen mellom Kine og lærerne.....</i>	75
4.2.8	<i>"...skikkelig lang utdanning ...det tror jeg ikke er noe for meg" – om utfordringer og fremtiden</i>	
		76
4.3	NOEN TANKER TIL SLUTT.....	78
	KILDELISTE.....	82
5.	VEDLEGG.....	86

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Jeg jobber i ungdomsskolen som spesialpedagog og rådgiver. I utgangspunktet er jeg lærer, men jeg har også verdifull bakgrunn og erfaring fra arbeid med barn og ungdom i fritid, kultur- og håndballsammenheng. Det finnes mange flotte ungdommer, men jeg opplever også at ungdom har endret atferd de siste årene. Dette gjelder spesielt flere av jentene jeg møter. Disse jentene opptar meg og jeg har tenkt og fundert mye på dette, såpass mye at jeg har valgt å skrive masteroppgave om det. Når jeg bruker begrepet endret atferd så mener jeg endret i en negativ retning.

De siste årene har både Utekontakten og Konfliktrådet i kommunen sett at atferden til noen jenter har endret seg. De viser til tøffere språkbruk, mer bruk av vold og rusmidler. Konfliktrådet har hatt en økning av saker der jenter har vært involvert. Sakene har dreid seg om vold og mobbing (Bernes og Noremark 2006).

Jeg ser flere jenter som snakker mye og høylydt, de protesterer mer, de markerer seg, de svarer frekt, de skulker, kommer lett opp i konflikter og generelt gjør mer av seg. I følge Sørli (2000) er det lærings- og undervisningshemmende atferd og utagerende atferd som er mest vanlig i skolen i dag. Dette vil jeg komme mer tilbake til.

Jeg er egentlig ikke så opptatt av hvorfor det har blitt slik. Vi vet at det kan være mange grunner til atferdsvansker eller problematferd. Men det jeg er opptatt av er hvordan vi skal møte dem i skolen for å ivareta dem. Som lærer synes jeg det er vanskelig å takle disse jentene og jeg vet at jeg ikke er alene om å synes det. Som lærere har vi alltid jobbet med klassemiljø, inkludering og andre prioriterte områder i tiden, men det at *flere jenter nå ikke oppfører seg som jenter*, synes jeg er vanskelig.

En jente jeg kjenner kan beskrives slik:

Lisa er et mareritt for vikarer som er innom klassen. Hun svarer frekt, høyt og ufint. Lisa kutter seg og har spiseforstyrrelser. Hun driver ikke lengre med håndball og musikkorps. Mandag morgen snakker hun høyt om festen i helgen og gutten hun hadde med seg hjem. Hun viser frem kuttene på armene sine. Hun lakkerer dem gjerne og åpenlyst med blankolakk i timene. Hun har gjerne bar mage og piercinger som er synlige flere steder på kroppen. Lisa deltar ikke i kroppsøvingstimene. Hun driter i om læreren ikke har grunnlag for å sette karakter. Lærerne hennes sender henne til rådgiver og helsesøster. Hun sier høyt og tydelig at hun ikke vil snakke med de ”derre tytekjerringene”.

Lisa har kanskje en ekstrem atferd. De jentene jeg snakker om viser ulike former for problematferd, og alle skiller seg fra det som vi ser på som den tradisjonelle og forventede jenterollen. I skolen ønsker vi å fremme trivsel og læring hos alle elever.

Hvordan skal vi få til det sammen med disse jentene?

1.2 Formål

Formålet mitt med denne oppgaven er på en måte todelt. Jeg håper at vi som lærere og andre som jobber med ungdom skal få øynene opp for det mangfoldet som finnes blant barn og ungdom. Det blir stadig større variasjon innen kjønnsgruppene og det stiller større krav til oss som jobber med ungdom. Dette gjør noe med lærerrollen. Vi har bevisst eller ubevisst tradisjonelle forventninger til kjønnet atferd som preger oss (Bjerrum Nielsen 2003). Disse forventningene setter på en måte standarden for hva vi ser på som akseptabel og ikke akseptabel atferd eller problematferd i skolen.

Det andre jeg håper å oppnå er å komme i dialog med en jente som viser problematferd slik at jeg kan vise en måte å gjøre dette på. Jeg er spent på om jeg får en slik kontakt og om noen er villige til å snakke med meg. Det ville vært spennende

å høre hva en slik jente hadde å fortelle. Jeg tror at vi som lærere ofte er opptatt av problematferden og lett kan glemme at det finnes mer ved personen. Alle mennesker har ressurser og interesser som man kan bygge videre på om vi bare blir kjent med dem. Dette kan skje gjennom dialog mellom lærer og elev.

”Det er med andre ord alltid mer at se end det, man ser” (Andersen 2005:26).

Jeg ser nå for meg en spennende reise med fordypning i litteratur og forskning og målet mitt er å få kontakt med en jente som viser problematferd.

Med dette utgangspunktet har jeg kommet frem til min problemstilling som er som følger:

1.3 Problemstilling

Hvordan kan lærere skape en god dialog med jenter som viser problematferd slik at de blir kjent med jentenes ressurser og interesser?

1.4 Bruk av narrativer

Jeg har i dette prosjektet blitt kjent med det narrative intervjuet. Ved å bruke det narrative intervjuet så får en mange fortellinger. En narrativ kan i sin enkleste form sees på som en kronologisk ordnet fortelling. Den kan være sann eller oppdiktet (Holter 1996). Jeg vil utdype dette mer senere.

Jeg har valgt å bruke narrativer underveis i hele oppgaven min, som en rød tråd. Jeg har allerede presentert en narrativ, Lisa som er vikarenes skrekk. Jeg har brukt mine egne fortellinger, og jenter som jeg har blitt kjent med gjennom mitt virke i arbeid med ungdom. Dette har jeg gjort for å få frem eksempler på typer jenter. Horsdal (1999) hevder at intervjueren gjerne må ufarliggjøre intervjusituasjonen med å fortelle litt selv slik at informanten ser at det ikke forventes noe høytsvevende og vanskelig.

Jeg har også erfart at fortellinger skaper fortellinger og jeg håper at leseren vil kjenne seg litt igjen og reflektere videre etter å ha lest mine.

2. Teoretisk referanseramme

2.1 Problematferd

Når jeg nå skal si noe om jenter som viser problematferd så vil jeg først si noe generelt om problematferd. Jeg vil også komme inn på Bjerrum Nielsen (2003) sin forskning på jenter og atferd.

Det er ulikt opp gjennom historien hva som har blitt betegnet som problematferd i skolen og andre steder. Det har til enhver tid vært slik at de voksne skulle oppdra og utdanne barn i forhold til gjeldende normer, verdier og kunnskaper. Barn stiller spørsmål, er kritiske og protesterer i varierende grad. Det er en utfordrende jobb å skulle ta hånd om barn. Noen barn bryter grenser for hva som oppfattes som akseptabel atferd. Deres atferd hemmer læring og utvikling og atferden sees på som problematferd.

På en pyramide i Egypt som er over 6000 år gammel står følgende innskrift:

Verden er i ferd med å utarte seg på det verste.

Det er tegn på at jorden skal forgå

Barn adlyder ikke lenger sine foreldre.

Det lakker åpenbart mot verdens ende (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit 2005:9).

Larsen Damsgaard (2003) skriver i sin bok:

”Dagens elever er på mange måter en del av en utfordrende generasjon. Barn og unge vet ofte hva de vil og ikke vil, og de er i stand til å si fra på en måte som stiller store krav til de voksne de omgås” (Larsen Damsgaard 2003:12).

Disse to sitatene viser til samme problem enda det er flere tusen år mellom når de ble skrevet. Det ser ut som at det alltid har vært en utfordring for voksne å oppdra barn og

slik vil det nok fortsette å være. Det er ikke sikkert at ”alt var så mye bedre før”? Selv om mange hevder det i ulike sammenhenger.

2.1.1 Ulike begreper knyttet til problematferd

Problematferd er et av mange begreper vi bruker i forhold til for eksempel uakseptabel atferd eller atferdsvansker. Begrepene brukes ofte i forhold til hvor vi plasserer vansken, hos personen eller i systemet rundt personen. Det finnes ikke klare skillelinjer mellom hva som kan sees på som normal- eller avvikende atferd. Dette må sees i sammenheng med den konteksten atferden opptrer i og hva som er normalt og avvikende i nettopp denne konteksten. De mest vanlige begrepene i dagens norske skole er *atferdsvansker* og *sosiale og emosjonelle vansker* (Sørli 2000). Andre begreper som brukes er samhandlingsvansker, tilpasningsvansker, psykososiale vansker, aggressiv eller utagerende atferd (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit 2005).

Sørli (2000) viser til Ogden (1998) og Sørli & Nordahl (1998) som enes om en firdeling av problematferd i den norske skolen:

- *Lærings- og undervisningshemmende atferd* er mest vanlig og ikke en alvorlig form for problematferd. Her er det snakk om forstyrrende uro samt de som ”melder seg ut” og ikke følger med i timene. Jenter og gutter bidrar like mye.
- *Utagerende atferd* er den nest mest vanlige formen for problematferd i skolen. Denne formen for problematferd er fysisk- og verbal utagering og forekommer hyppigere blant gutter enn hos jenter. Her er det snakk om sinne, krangling, slåssing og munnbruk.
- *Sosial isolasjon* er nesten like vanlig som utagering. Dette handler om opplevd ensomhet, usikkerhet og/eller depresjon på skolen. Frem til 14 års alder er det liten forskjell i forhold til kjønn, men etter denne alderen er det økende antall jenter som føler seg sosialt isolerte (Sørli 2000).

- *Antisocial atferd* er mest sjeldent. Det er den mest alvorlige formen for problematferd og viser seg hyppigere hos gutter enn jenter. Her er det snakk om alvorlige regel/lovbrudd, trusler, mobbing, vold, tyveri, hærverk med mer. En elev som viser antisosial atferd påfører andre fysisk eller psykisk skade med vilje (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit 2005).

Den atferden som viser seg hos de jentene som jeg er opptatt av er i utgangspunktet innen de to første kategoriene, lærings- og undervisningshemmende atferd og utagerende atferd.

Jeg velger videre å hovedsakelig bruke begrepet problematferd, men jeg kommer også til å bruke begrepet ikke akseptabel atferd. Jeg ser på disse begrepene synonymt. Det er gjerne slik at ikke akseptabel atferd i skolen ofte oppfattes som problematferd.

Jeg vil nå sette fokus på de jentene som viser problematferd i skolen.

2.2 De nye aktive jentene

De jentene som opptar meg spesielt er de som viser problematferd i skolen. Jenter som viser problematferd er et forholdsvis nytt fenomen som gjør noe med oss som jobber i skolen. Bjerrum Nielsen (2003) beskriver disse jentene som en ny type jenter som snakker høyt, de er selvsikre og selvhevdende. Mange av oss som jobber i skolen har innarbeidete forestillinger og forventninger til hvordan jenter skal oppføre seg. Vi reagerer på jenter som viser problematferd på en annen måte enn det vi gjør med gutter som viser denne typen atferd. Utfordringen for lærerne vil være hvordan vi kan oppnå en god dialog for å bli kjent med jentene. Vi er avhengig av en god dialog for å kunne ivareta dem og fremme en positiv og god utvikling.

2.2.1 Jenter er mer synlige i skolen

Harriet Bjerrum Nilsen (2003) hevder at "*jenter har blitt synlige i skolen*" (Bjerrum Nilsen 2003: 10). Hun beskriver en ny type aktive jenter som snakker høyt, de er

selvhevdende og selvsikre. Noen få studier av klasseromsinteraksjon fra 1990 årene viser at noen jenter i videregående skole fremstår som mer aktive, selvsikre, frimodige og selvhevdende. Dette betyr ikke at de stille jentene var forsvunnet, men at de ble overdøvet både av gutter og jenter. Med den nye typen jenter lå det også til rette for mer splid mellom jentegruppene (Bjerrum Nielsen 1998).

Bjerrum Nielsen (2003) har i et av sine forskningsprosjekt fulgt noen slike jenter gjennom hele grunnskolen, fra 1992 til 2001. De beskrives slik i hennes arbeid:

”De tok ordet uoppfordret, var spontane, fortalte vitser, ropte høyt når læreren ikke hørte dem første gangen, holdt på med det de ville og var uvillige til å akseptere kollektive beskjeder... de var samtidig flinke, sosiale og ressurssterke... omtales av flere lærere som et problem... sjefete... kan ikke innordne seg... snakker for høyt... uokråke... jentene er kritiske...” (Bjerrum Nilsen 2003:10-11).

Noen av jentene holder seg innenfor det vi anser som akseptabel atferd i skolesammenheng. Dette kan være jenter som er generelt svært aktive både på skolen og på fritiden, de jobber godt, er positive og deltar aktivt i timene. Noen av dem bobler nesten over. Disse jentene nå har tatt samme rolle som mange gutter har hatt i skolen lenge. De tar ordet, de er faglig sterke og har mye å komme med. Det jeg oppfatter som skiller disse jentene fra de aktive guttene er at de er mer verbale. Guttene bråker mye, jentene formidler noe verbalt på en litt støyende måte. Denne verbaliteten er viktig å utnytte i dialogen med dem. Jeg kjenner noen jenter som beskrives slik:

Vi la merke til Heidi og Mona allerede første skoledag. De snakket og lo, mye og høyt. Vi tenkte at vi sikkert kom til å få problemer med dem. Vi er ikke vant til jenter som markerer seg på den måten. Heidi og Mona klarer seg fint i skolen. De er faglig sterke og trivelige jenter. De er aktive, de spiller fotball med guttene i friminuttene og oppfører seg kanskje litt sånn som gutter..

Dette er en type jenter. I dialogen med dem er det viktig å gjøre dem bevisst på balansegangen mellom akseptabel atferd og det som sees på som ikke akseptabel

atferd eller problematferd. Det finnes en grense de bør vite om og ikke gå over. De jentene som går over denne grensen er en annen type jenter. De har også ressurser og interesser, men deres ressurser er ikke så synlige som hos Heidi og Mona. I skolen må vi må bruke dialogen, lytte til jentene og bli kjent med dem for å finne deres ressurser og interesser. Disse vil være viktige å bygge på for å kunne gi tilpasset opplæring og hindre en negativ utvikling.

2.2.2 Jentene som viser problematferd

Jeg ser den nye typen jenter i skolen. Jeg opplever at det blir flere og flere av dem som markerer seg atferdsmessig. Noen av dem opponerer og markerer seg på måter som vi opplever som negativt. De viser atferd som vi oppfatter som problematferd. De går ofte over grensen. De hevder sine meninger høylydt og uten begrensninger. De er urolige, de høres alltid når de er tilstede, de protesterer, svarer lærer og medelever frekt og ufint. De skulker og kommer for sent inn til timer. Det er stor grad av brudd på skolens ordensregler og de kommer lett opp i konflikter. Disse jentene oppfattes ofte som vanskelige å forholde seg til i skolen og de blir som oftest korrigeret og irettesatt av de voksne. Det blir som regel mest fokus på problematferden og ønske om å snu denne. Jeg kjenner Elin, hun beskrives slik:

Elin høres alltid i gangene og i klasserommet. Hun er aktiv og sjelden i ro. Hun stiller kritiske spørsmål til det meste som læreren kommer med og protesterer ofte og høylydt. Hennes stadige innspill forstyrrer undervisningen og tar mye av lærers tid. Hun er stadig innom rektors kontor med spørsmål og klager. Hun er som oftest blid, men kan bli svært sint og har kastet stoler og pulter i klasserommet. Elin har ikke så mange venner lengre, de blir fort lei av henne.

Slik jeg ser det nå, er Elin en stor utfordring i skolen, og hun er ikke alene. Men hun er verbal og dette kan vi utnytte i dialogen med henne. Vi må lytte til henne og anerkjenne henne. "Der er...altid mer at se end det, man ser" (Andersen 2005:26). Det er på en måte som en gestalt, først ser vi noe. Om vi konsentrerer oss ytterligere så oppdager vi mer av figuren. Alle, uansett hvilken atferd de viser, har ressurser og

interesser som det går an å bygge videre på. Det som er den store utfordringen er å komme i dialog med jentene slik at vi kan få frem dette.

2.2.3 Kjønnroller i endring

Nå ønsker jeg å flytte mitt fokus fra jenter og atferd til kjønn og atferd og de forventningene vi kanskje ubevisst har til gutter og jenters atferd i skolen. Det kan se ut som at det tradisjonelt sett har vært en stereotyp oppfattelse av gutter som bråkete og jenter som stille og høflige i skolen.

”...læreren stiller et spørsmål, en pige markerer og svarer, ofte så kort som mulig. Dernæst bryder en dreng ind- enten ved at føre ordet fordi han markerer eller ved at tage det- og kommenterer emnet...”(Knudsen 2003:6).

Vi forventer tradisjonelt sett gjerne at jenter skal være stille, arbeidsomme og høflige. Gutter kan gjøre mer av seg uten at det reageres på det. Det er slik det er. Mange av de tradisjonelle jentene jeg har sett i dagens skole kan beskrives slik:

Katrine jobber godt. Hun presterer bra i alle fag. Hun sitter stille og jobber i timene og rekker opp hånden når hun vil si noe. Hun er sosial og inkluderende og godt likt både av medelever og lærere på skolen. Katrine er aktiv på fritiden..

Katrine og jenter som henne får positiv bekreftelse og tilbakemelding på sin atferd. De ”passer” inn.

De tradisjonelle kjønnrollene har blitt mindre synlige i skolen. Susanne V. Knudsen er forsker ved Nordisk senter for kvinne- og kjønnsforskning (NIKK). Hun har gjennom forskning hatt fokus på kjønn i forhold til morsmålsundervisning. Hun har observert tre klasser i den danske skolen og intervjuet lærere og elever. Knudsen (2003) peker på de som skiller seg litt ut med sin atferd. Hun ser det hun kaller *drengepigen* og *pigedrengen* som kjønn.

”Drengepigen møder jeg i... 5.klasse som en elev, der i måten at klede sig på gør det umulig med en kategorisering som dreng eller pige... eleven bevæger sig...med lange

skridt og mer løpende end gående... udsagnene i interviewet om, hvor kedeligt det er læse eventyr og at lave skriftlige opgaver peger på en dreng... eleven tiltales... med et pigenavn, og hun hygger sig med en veninde... I 9.klasse klæder eleven sig som en kvinde, der fremhæver bryster og går med bar mave... gangarten er ligeså slæpende... som... hos ...drenge.. Eleven skifter mellem at melde sig helt ud af undervisningen... og deltage ivrig.. Eleven forekommer stadig at agere som en drengepige... hun foretrækker.. samvær med drengene, for de sørger for, at det går vilt for sig..." (Knudsen 2003:7).

"Pigedrengen ytrer sig ikke med mange ord i klasseundervisningen. Eleven lytter... til hva læreren og de andre elever siger i så vel 5. som 9.klasse. I... emnearbejde yder eleven en stor innsats for, at arbejdet skal blive spændende og færdigt. Eleven er klædt som en dreng... pigedrengen sætter sig i et hjørne av klasserummet... I interviewet fortæller eleven om... fælleskab med drenge... men observationer i frikvarterene viser at pigedrengen bliver inde... og ikke deltager i drengenes aktiviteter.. pigedrengen har sjældent lavet sine lektier" (Knudsen 2003:7).

Knudsen (2003) har funnet at kjønnsforskjellene ikke holder på å forsvinne, men at de har blitt mer mangfoldige. Diskusjoner og oppfatninger rundt kjønnet atferd i skolen har ikke endret seg selv om elevgruppene har gjort det. Det foregår et komplisert samspill i skolen. Elever med forskjellige typer kjønnet atferd omgås og lever side om side (Bjerrum Nilsen 2003). Det hevdes at jenter nå står ovenfor flere kryssede forventninger til sin kjønnsrolle enn tidligere generasjoner har gjort. Dette kan skyldes en forlenget ungdomstid og at jenter i dag ikke har klare forventninger til hvilken rolle de skal fylle som voksne (Bernes og Noremark 2006). Utviklingen av større variasjon innen kjønnsgruppene stiller store krav til læreren i møtet og arbeidet med elevene. Om de tradisjonelle og innarbeidete forventningene til kjønnet atferd holder stand så vanskeliggjør dette den gode dialogen som vil kunne fremme positiv utvikling og læring hos eleven. Flere og flere elever vil da kunne bli sett på som elever med problematferd fordi de ikke oppfyller de innarbeidete forventningene hos lærerne. Dette er en stor utfordring.

Det er betydningsfullt for elevens utvikling og motivasjon å bli møtt med respekt, tillit og anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik 2005). Det å bruke dialogen som redskap vil være en mulighet for lærerne til å kunne nå inn hos elevene. Hvordan dialogen kan brukes vil jeg nå komme inn nærmere inn på.

2.3 Dialog

Siden jeg i min problemstilling bruker ordet dialog så ønsker jeg nå først å kommentere dette begrepet. Dialog, som begrep, brukes mye i dagens samfunn. Jeg har i denne sammenhengen valgt å bruke det i forhold til den gode samtalen og kontakten mellom lærer og elev. Det finnes mye litteratur på dette området. Jeg har stort sett forholdt meg til Svare (2006).

Ordet dialog er gresk. *Dia* betyr gjennom og *logos* betyr ord, tale, tanke eller fornuft. En dialog kan da forstås som en fornuftlig virksomhet der vi bruker ord. En dialog foregår mellom to eller flere mennesker (Svare 2006).

”...Å delta i en samtale innebærer at man både lærer og øver seg samtidig” (Montaigne 1991:1045). Dette er aktiviteter som brukes mye i skolen gjerne i store grupper. Det er verdifullt om læreren velger å bruke tid på dialogen mellom enkelteleven og læreren. Paulo Freire (1999) er opptatt av dialogens form og at den kan oppheve autoritetsforholdet mellom lærer og elev. En blir likeverdige og får muligheter til å skape endringer sammen. Freire mener at det er viktig at læreren gjennom dialog søker å bli kjent med elevene sine. På den måten kan vi bygge videre på elevenes erfaringer, ønsker og mål. Freire har sagt:

”Mennesket formes ikke med taushet, men med ord, med arbeid, med handling og refleksjon” (Freire 1999:72).

Dette er prosesser som kan læres og øves opp i en god dialog mellom lærer og elever. Det er mye god læring i bevisstgjøring og utveksling av meninger.

”Å snakke er å tenke. Å føre dialog er å tenke...åpenheten som skapes når man tillates å si noe som ikke ennå er ferdig tenkt, i en sammenheng der man får tid og rom til å lete etter ordene ” (Svare 2006:31).

Dette betyr at pauser er bra på den måten at både eleven og læreren får tid til å tenke og etterpå kan de dele tankene med hverandre. Vi bruker ofte uttrykket *å tenke høyt*. I en god dialog kan vi la egne erfaringer møte andres og vi kan på den måten få ny innsikt og se nye perspektiv. Det kan bli lettere for læreren å forstå hvorfor eleven oppfører seg slik som hun gjør. Det vil også være mulig for eleven å forstå lærerens reaksjoner og handlingsmåter. Dialogen er viktig og det bør legges mer til rette for den i skolen. Elevene trenger tid til å formulere seg og de må bli lyttet til og de må få føle seg anerkjent. Gjennom dialogen kan læreren bli kjent med elevene sine og på den måten se mer av hele personen. Brok (2005) hevder at personlige fortellinger kan avsløre egenskaper hos en person som ikke har vært så synlig tidligere. Det kan være både fantasi, humor, alvor og innsikt. Læreren får se mer enn bare eleven som viser problematferd gjennom bråk og kjefting. Læreren kommer *litt under huden* på eleven sin og kan forstå mer hvorfor hun viser den atferden som hun gjør på skolen.

Dialogen som samtaleform er altså viktig av flere grunner. Eleven får bruke språket muntlig. Sammen med andre kan hun oppnå ny innsikt. Målet er ofte å bli bedre kjent slik at læreren kan få innsikt i elevens ressurser og interesser. Det kan også være at læreren ønsker å høre elevens mening om en sak, utveksle tanker eller kanskje reflektere sammen over noe som har skjedd. Den nye innsikten kan brukes til å forstå hverandre bedre og gi tilpasset opplæring. Lærer og elev kan sammen enes om faglige og sosiale mål for eleven.

2.3.1 Velvilje, åpenhet og samarbeid

En dialog kan sees på som en samtale mellom to eller flere personer. Samtalen bør preges av velvilje, åpenhet og samarbeid om den skal være god. Ordet velvilje i seg selv tolker jeg som et positivt ord. Det handler om å ville noe, ikke bare litt, men mye og det virker reflektert. Om en dialog er preget av velvilje så er den mellom

mennesker som viser interesse og ønsker å snakke sammen. Det er ikke noen som er tvunget eller presset til å delta. Deltagerne ser nytten av det og ønsker å dele noe med andre (Svare 2006).

At en dialog preges av åpenhet forutsetter at personene stoler på hverandre. Her ligger noe forut for dialogen som gjør at personene kan det. Læreren har et spesielt ansvar i forhold til sin taushetsplikt og opparbeidelse av tillit. Samtaler med elever som viser problematferd bør være godt gjennomtenkt og ikke i form av forhør. Dette vil lukke kommunikasjonen og ikke fremme en god dialog. I samtalen kan åpenhet komme til syne ved at personene er avslappet, snakker fritt og ubekymret fordi de stoler på at samtalen blir mellom dem. Voksne er vant til samtaler i lukkede rom. Det er ikke alle barn som takler å sitte i et lukket rom for å snakke med en voksen. En samtale kan godt finne sted om man går en tur, sitter på en benk eller når man holder på med en praktisk oppgave (Larsen Damsgaard 2003).

Dialogen er på en måte et samarbeidsprosjekt. Der må finnes vilje til å få til noe sammen. Det handler om å tale og om å lytte og reflektere over det den andre sier. Hvis vi bare snakker og ikke lytter til den andre så blir det ikke noe god dialog. Noen er sjenerte og synes det er vanskelig å ta ordet. Det er en treningssak, egentlig både for lærer og elev, det å virkelig lytte og å ta ordet. Det er viktig å ha et mål for dialogen som er kjent for de som deltar. Det kan for eksempel være kontaktlæreren som nettopp har fått en nye elever og hun ønsker i utgangspunktet å bli kjent med elevene sine arbeidsvaner, ressurser og interesser. Læreren er forberedt på at elevene kan ta opp andre ting underveis i samtalen (Svare 2006).

2.3.2 Dialog, anerkjennelse og omsorg

For meg som lærer betyr ikke selve begrepet å *ha en god dialog* nødvendigvis bare å ha gode, reflekterte samtaler. Det kan være at vi har en god tone, kjemi eller har opparbeidet oss en god relasjon. I dette legger jeg også å ha omsorg for hverandre. Det å ha omsorg for seg selv og andre er viktig på den måten at vi prøver å se en sak fra flere sider og kan skifte perspektiv. Vi ønsker å forstå den andres meninger og

utsagn uten å manipulere eller latterliggjøre. Et forhold preget av en grunnleggende godvilje er et godt utgangspunkt for om relasjonen og dialogen vil bli god. Det forutsetter at begge parter gir noe av seg selv. Om eleven eller læreren er uinteressert eller ikke bidrar blir det vanskelig å få til en god relasjon (Pettersen 2006). Hvis vi har en god dialog eller relasjon så har vi gode samtaler og vi kjenner hverandre godt. Dette skaper trygghet. Hvis vi som lærere klarer å opparbeide oss dette i forholdet til elevene våre, så vil dette kunne prege hverdagen i klasserommet. En lærer som viser omsorg for sine elever formidler gjennom sine handlinger omsorgsetikk som igjen overføres til elevene. De igjen vil kunne velge å bruke denne erfaringen i møte med andre mennesker (Pettersen 2006).

Det er en god følelse å få bekreftelse fra andre (Arnesen 2004). Det å oppleve anerkjennende blikk eller et klapp på skulderen fra læreren kan skape grunnlag for motivasjon og deltakelse. Eleven vil føle at hun har noe å bidra med. Hun føler seg betydningsfull og får mer tro på seg selv. Aspelin (1999) kaller dette budskap som utgjør en viktig del av ”klasserommets mikroverden”. De elevene som ikke opplever anerkjennelse på skolen, men som føler seg oversett eller gitt opp vil kunne ha en negativ utvikling og dette vil påvirke selvbilde til jenten. Det samme gjelder dem som bare opplever å få kjeft og negativ tilbakemelding. De kan miste motivasjonen og troen på seg selv. Motivasjon henger sammen med anerkjennelse. En elev som ikke får anerkjennelse for det hun gjør, vil miste motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Vi mennesker bruker kroppsspråket mer eller mindre ubevisst. Kroppen vår sier mer enn de ordene vi bruker. Lærere bruker blikk, ansiktsuttrykk, gester og pauser og varierer stemmen i sin informasjon til elevene. Denne kommunikasjonen kan brukes uten ord og oppfattes ulikt av elevene. Webbincks (1986) har skrevet en bok som heter *The power of the Eyes*. Hun hevder at det å bruke direkte blikk signaliserer involvering med andre og at det er en gjensidig anerkjennelse av menneskeligheten. Øynene er svært uttrykksfulle og formidler følelser med stor intensitet (Webbincks 1986). Det er viktig å huske på å se alle elever (Arnesen 2004).

2.3.3 Lærers posisjon og makt

Problemstillingen min handler om forholdet mellom lærer og elev og jeg vil derfor gå litt nærmere inn på dette. Vi vet at aspekter som tillit og anerkjennelse fremmer den gode dialogen. Bruk av autoritær makt vil gjøre det motsatte. Som lærere er vi overordnet elevene på flere måter. Læreren er tradisjonelt den som utdanner og eleven den som blir utdannet. Dette forholdet preges i utgangspunktet av asymmetri (Pettersen 2006). Barn og unges utvikling preges av de voksne de møter i utdanningssystemet. Læreren har ansvar for opplæring og tilrettelegging, samt ansvarlige for å drive undervisningen i skolen. Lærere bør fremstå som faglige og menneskelige autoriteter med god klasseledelse. Dette står i klar motsetning til å være autoritære mennesker med maktmidler som kan benyttes om en finner det nødvendig. Lærere er voksne med utdanning og erfaring og vi har mulighet for å utøve autoritær makt. Om den makten utøves feil så vil relasjonen preges av manglende respekt og likeverd og eleven blir underordnet læreren. I forhold til elever som viser problematferd kan det være fare for at noen lærere reagerer og går inn i reaksjonsmønstre der autoritær maktbruk inngår. Dette betyr ikke at det er vanlig at elever med problematferd blir utsatt for autoritær maktbruk, men det kan skje. Et eksempel på det kan være:

Kamilla kommer til stadighet for sent inn til timene. Hun klarer ikke å konsentrere seg om skolearbeidet. Kamilla får overbærende blikk og kommentarer fra lærer hver dag. Hun blir bedt om å bli igjen etter timer og får klar beskjed om å skjerpe seg. Etter en stund blir Kamilla provosert og begynner å svare tilbake på kommentarene hun får..

Dette kan etter hvert føre til at Kamilla føler avmakt og kommer i en posisjon som kan være vanskelig å komme ut av. Hvis problemet ensidig plasseres hos henne så har læreren stemplet henne som vanskelig. Hvis læreren eller skolen pleier å se på vanskene på denne måten, at de utelukkende er elevskapte, så fremmer dette en ukritisk kultur for hvordan problematferden håndteres. Dette utfallet kan føre til to mulige løsninger. Kamilla fortsetter sin negative utvikling og får tøffere munnbruk

eller hun trekker seg tilbake og blir taus (Larsen Damsgaard 2003). Denne tausheten betyr ikke at Kamilla nødvendigvis ikke har noe å si (Pettersen 2006). Hun har gitt opp på grunn av at hun opplever å ikke bli tatt på alvor eller ikke bli lyttet til. Det er en dårlig relasjon mellom henne og læreren og Kamilla føler seg underlegen.

Etter konflikter stiller ofte læreren spørsmålet: *Hvorfor gjorde du det?* Dette er ikke alltid lett å svare på for en ung jente. Hun kan prøve å svare, men det kan være komplisert og kanskje vanskelig for henne å forklare seg. Hvis hun i tillegg føler at saken er veldig fastlåst så makter hun kanskje ikke å si noe. Det er mulig at spørsmålet er helt urimelig å kreve et svar på. Om da læreren kommer opp med en forklaring på hva problemet handler om til både henne og andre, så er det misbruk av makt. Læreren kommer med den forklaringen som han tror er løsningen og kan bli lyttet til på grunn av sin verbalitet og anerkjente stilling. Forholdet mellom lærer og elev vil da være preget av monolog fra lærer i stedet for dialog mellom partene. Det kan også være vanskelig for en elev å være i konflikt med en lærer. Læreren har mer erfaring med og kompetanse til å håndtere konflikter enn eleven (Larsen Damsgaard 2003).

I skolen har læreren mulighet til å iverksette sanksjons- og vurderingsmidler. De kan også straffe elever som de ser på som problematiske ved for å gi dem dårligere karakterer enn de reelt fortjener. Dette kan føre til at noen elever blir redde for å komme i konflikt med lærere som de vet bruker disse sanksjonene eller at de ikke står ved det de har gjort (Larsen Damsgaard 2003).

Det å ikke skille mellom person og handling kan føre til en generalisering av enkelthandlinger eller forhold. Hun kan etter hvert bli omtalt som ”avviker” eller ”den umulige og vanskelige”. To forklaringer på samme hendelse kan være:

Gunn var sint og aggressiv. Hun var helt umulig..

Gunn slo og sparket. Hun gråt og var lei seg..

I den første forklaringen beskrives egenskaper hos jenten. I den andre skildres det hvordan problematferden kommer til uttrykk. Dette er en mer presis atferdsbeskrivelse som er lettere å jobbe videre med enn i den første der hun tillegges egenskaper som ”umulig”. Det å flytte fokuset fra *det hun er* til *det hun har gjort* er essensielt om vi ønsker å komme frem til tiltak tilpasset situasjonen (Larsen Damsgaard 2003).

En forutsetning for å kunne fungere godt som lærer er å ikke utnytte muligheten til å bruke autoritær makt ovenfor elevene (Larsen Damsgaard 2003). En slik maktbruk vil være til hinder for en god dialog mellom lærer og elev.

Nå har jeg tatt opp forholdet mellom elev og lærer og hvilken betydning det har for dialogen. Videre vil jeg blant annet komme inn på sosial kompetanse og selvoppfatning.

2.4 Sosial kompetanse

Våre sosiale ferdigheter som lærere har betydning for dialogen med elevene. Mange er opptatt av elevenes sosiale kompetanse, men det er viktig å huske på at lærers sosiale kompetanse også er avgjørende i de samspill som foregår i skolen.

Nordahl (2005) definerer sosial kompetanse på følgende måte:

”Et sett ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktige settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes” (Nordahl 2005:197).

Sosial kompetanse består av forskjellige ferdigheter og det er ulike krav til disse ferdighetene i ulike settinger der en opptrer (Overland 2007). En person kan være sosialt kompetent i en kontekst, men ikke i en annen. Sosial kompetanse kan læres. Det er trolig enklere å øve opp den sosiale kompetansen hos barn enn hos voksne. Det

er som oftest snakk om elevers sosiale kompetanse. Det er sjelden vi får høre om at: *det skyldes lærerens dårlige sosiale kompetanse.*

Lamer (1999) deler sosial kompetanse inn i følgende hovedområder:

- *Empati og rolletaking* defineres som evne til innlevelse og gjenkjennelse av andres følelser, det å kunne sette seg inn i andres sted. Altså å kunne ta en annens perspektiv. Det dreier seg om å skille mellom egne og andres følelser. Det å lytte er viktig her.
- *Prososial atferd* defineres som evne til å vise positive sosiale holdninger som å dele, hjelpe andre, støtte, anerkjenne, ta hensyn til andre og vise omsorg. Handlingene er frivillige og gjøres for andre.
- *Selvkontroll* defineres som evne til kontrollere egen aggresjon og impulser samt kunne takle egne feil og kunne utsette oppfyllelse av egne behov. Det handler om å kunne innrømme feil og kunne fire på egne krav.
- *Selvhevdelse* defineres som evne til å ta initiativ, kunne hevde egne meninger, rettigheter og ønsker på en passende og akseptabel måte. Det dreier om å påkalle seg oppmerksomhet, gi uttrykk for uenighet, stå imot press og stå på egne ben.
- *Lek, glede og humor* defineres som evne til å føle glede, slappe av, spøke og ha det gøy. Det handler om å kunne være barnslig, spontan og leken. I dette ligger å ha humoristisk sans og kunne ta initiativ til spøk og moro (Lamer 1999).

Vi deltar i mange settinger i løpet av en dag og det stilles ulike komplekse krav i disse. De som ikke mestrer disse sosiale kravene kan oppleve at de blir avist av andre og barn og ungdom kan tape status i jevnaldergruppen. Det har også vist seg at sosial kompetanse har betydning i forhold til stress, motgang, eventuell skulking, kriminalitet, rusbruk og annen problematferd (Lamer 1999). Lærere med svake ferdigheter på noen av disse områdene vil trolig ha vansker med å få til en god dialog med sine elever.

2.5 Selvoppfatning og aktør i eget liv.

Selvoppfatningen til en jente i ungdomskolealder kan være utslagsgivende i forhold til den atferden som hun viser på skolen. Det er flere ting som spiller inn. I følge Skaalvik&Skaalvik (1996) kan selvoppfatningen til en person sees på som den oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten hun har om seg selv. Hun kan ha ulik oppfatning av seg selv på ulike områder. Disse områdene kan defineres som steder eller settinger der hun har gjort erfaringer. Hun kan verdsette seg selv høyt eller lavt, positivt eller negativt. Grunnlaget for hennes oppfatning av seg blir ofte dannet gjennom samvær med andre. Det å observere andres reaksjon på egen atferd danner grunnlaget for hennes oppfatning av seg selv (Skaalvik&Skaalvik 1996).

De andre kan for en jente i ungdomskolealder være for eksempel være kjæreste(r), venner, klassekamerater, lærere, foreldre, naboer og bekjente. Antall mennesker hun forholder seg til, øker med alder. Jenten vil etter hvert få flere mennesker som reagerer ulikt på hennes atferd. Hun kan også etter hvert forutsi deres reaksjoner uten at de har kommet fordi hun klarer å innta andres roller med perspektiv på seg selv. Ut fra dette kan hun generalisere disse normene og verdiene og vurdere seg selv i forhold til disse. Mead (1974) omtaler disse som ”de generaliserte andre”. De generelle normene som hun utvikler, vil hovedsakelig komme fra personer som er viktig for henne. Disse kalles ”signifikante andre” på grunn av avhengighet og følelsesmessige bånd til disse menneskene. Vi er selvsagt sårbare ovenfor andres reaksjoner (Mead 1974).

Aktør i eget liv

Nordahl (2002) beskriver barn og unge som *aktører som kan velge selv* (Nordahl 2002:25). Dette betyr at vi aktivt bidrar til å forme livene våre i større eller mindre grad. Handlingene våre blir påvirket av flere faktorer. Våre genetiske forutsetninger og hendelser i livet har betydning samt omgivelsene rundt oss. Det miljøet vi befinner oss i har påvirkning på våre handlinger og valg. I tillegg til dette hevder Nordahl altså at ”...mennesket selv styrer sine handlinger og foretar relativt uavhengige valg”

(Nordahl 2002:25). Alle har sin subjektive oppfatning av det som skjer og handlinger må forstås i lys av nettopp det. Barn oppfatter ting på andre måter enn voksne. Det er viktig at læreren gjennom dialogen etterstreber å forstå hvordan den enkelte elev tenker og mener for å fremme positiv utvikling og læring faglig og sosialt (Nordahl 2002).

Rasjonelle handlinger og valg

Utgangspunktet for Nordahl (2002) sin teori om rasjonelle valg er at vi som oftest handler rasjonelt. De valg vi tar blir til handlinger som igjen er midler for å nå et mål. Valgene blir gjort ut fra en oppfattelse av virkeligheten samt et ønske om hva som skal skje. Noen handlinger er rasjonelle og noen irrasjonelle. Sistnevnte kan være handlinger uten mål og mening. Det å få en klarhet i rasjonalitetsoppfatningen gjennom god dialog med eleven kan klargjøre om handlingen var rasjonell eller ikke. Rasjonelle handlinger er handlinger gjort av en spesiell grunn. Et eksempel på en rasjonell handling kan være:

Det er geografi denne timen. Lisa vet hun burde lest... Læreren skal oppsummere om Asia og han spør alle, også de som ikke rekker opp hånden. Det er pinlig å ikke kunne svare når han spør. Lisa reiser seg og går ut av klasserommet...sier at hun må ut en tur..

Hun velger å gå ut for å hindre at hun blir spurt. En strategi eller handling som er rasjonell for henne kan sees på irrasjonell problematferd for læreren eller en annen voksen om ikke de snakker sammen og finner ut av hvorfor hun ofte går ut. Rune går i samme klasse, han sier:

Jeg gidder faen ikke svare deg sin lærerjævel, hvorfor skal du alltid pirke på meg. Spør Anders, han kan jo alt! Han er jo den nerden..

Dette kan være en rasjonell handling av Rune som ønsker å opprettholde sin status hos kameratene sine. Rune synes det er viktig å hevde seg i klassen med å bråke og svare læreren litt inni mellom. Han føler at kameratene hans ser opp til han fordi han

gjør dette. Samtidig kan han stanse lærerens spørreunde ved å lage uro og på den måten slippe unna å bli konfrontert med at han ikke strekker til faglig. Dette kan støttes av Ogden (2005) som viser til at noen elever med problematferd som presterer faglig svakt på skolen opplever seg selv som ganske attraktive sosialt.

Problematferden som Lisa og Rune viser her er rasjonelle handlinger for dem og mestringsstrategier som de har valgt for å takle situasjoner som dette. Disse mestringsstrategiene kan utvikles og bli typiske for hvordan de velger å møte noe de opplever som vanskelig. Lærere oppfatter elevers strategier som positive eller negative i forhold til om det er akseptabel oppførsel eller ikke. Lise velger trolig denne strategien for å beskytte seg selv og ikke avsløre sin faglige tilkortkommenhet. Rune ønsker muligens i tillegg å opprettholde sin sosiale posisjon hos kameratene sine (Overland 2007). Det er viktig å snakke med den det gjelder og bruke ord som begge forstår. På den måten kan en finne ut om handlingen er rasjonell eller ikke. Dialogen kan brukes for å drøfte det som har skjedd og muligens fremme positiv utvikling og forståelse (Nordahl 2002).

Det har til alle tider fantes barn og ungdom som har vist problematferd i skolen. Det at jentene nå markerer seg mer atferdsmessig er noe som strider mot de tradisjonelle forventningene vi som lærere har til deres atferd. Knudsen (2003) hevder at det har utviklet seg større variasjon innen kjønnsgruppene og dette fører til et mangfold som vi som lærere må forholde oss til. Vi kan bruke dialogen for å bli kjent med jentenes ressurser og interesser for dette kan vi bruke i det videre arbeidet med dem.

3. Metode

Underveis i arbeidet mitt har jeg noen ganger kjent på et skjæringsfelt mellom teorigrunnet mitt og den metodiske tilnærmingen min. Oppgaven min handler om møtet mellom mennesker. Det dreier seg om relasjonen mellom lærer og elev og det handler om de samme tingene også i møtet mellom forsker og informant. Det å fremme respekt, en god tone og forståelse er viktig både for læreren og forskeren. Problemstillingen min er metodisk i sin form: *..hvordan kan lærere..* Svaret på dette prøver jeg å gi underveis i hele oppgaven. Jeg gjennomfører og synliggjør en måte å komme i dialog med en jente på, som viser problematferd. I dialogen tar jeg i bruk det narrative intervjuet som gir meg rike fortellinger.

Jeg har skrevet om kontaktetablering i metodekapitlet fordi jeg antok at det var avgjørende at vi (informanten og meg) fikk en god dialog helt fra starten av. Jeg opplevde at mye var på spill. Hvis jeg mislyktes i det Horsdal (1999) kaller innledningsfasen så ville det være svært avgjørende for hva hun ville fortelle meg. Hun kunne også komme til å trekke seg fra intervjuet om hun opplevde at relasjonen mellom oss ikke var god. Jeg anså derfor kontaktetableringen som så viktig at teorien om dette er med i metodedelen av oppgaven. Jeg har tatt noen slike valg underveis som sikkert kunne vært gjort annerledes.

Jeg kjente ikke til det narrative intervjuet da jeg startet med dette prosjektet. Det var ganske nytt og ukjent og i masterstudiet var det lite fokus på det.

Jeg vil videre blant annet si noe om min prosess fra det kvalitative intervjuet for så å endre metodegrunnet mitt til det narrative intervjuet.

3.1 Forskningsopplegg

Jeg ønsket å bli kjent med en jente som viser problematferd som var villig til å fortelle meg om sitt liv. Målet mitt var å komme i dialog med henne og jeg var på jakt etter

hennes historie. Jeg var usikker på hvordan det ville gå, om noen faktisk ønsket å snakke med meg. Ville jeg finne en jente som oppfylte utvalgskriteriene mine og som sa ja? Jeg ønsket å synliggjøre ressursene og interessene til en jente som viser problematferd fordi jeg opplever at det veldig ofte er for mye fokus på problematferden.

Av metoder så jeg først for meg det kvalitative forskningsintervjuet som egnet fordi jeg anså det som den beste metoden for å få tak i hennes historie og det som gav mening for henne. Jeg ønsket å intervju en informant. Jeg ville konsentrere meg om en person slik at jeg kunne presentere hele historien til en jente som viser problematferd. Jeg ønsket å fokusere på hennes ressurser og interesser. Jeg var ikke ute etter å generalisere på noen måte.

Dalen (2004) omtaler et intervju som et møte mellom mennesker. I all hovedsak finnes det tre hovedformer for intervjuer, det strukturerte, det semistrukturerte og det ustrukturerte intervjuet (Johnsen 2006). Kvale (1997) mener at kvalitative intervjuer kan være utforskende eller hypotesetestende. De utforskende intervjuene er åpne og har liten struktur. Temaer kan her brukes som utgangspunkt for samtale. Intervjuer som tester hypoteser er mer strukturerte Kvale (1997).

Jeg ønsket å få frem jenten sin historie og antok først at jeg best ville kunne få dette frem gjennom et ustrukturert intervju der jeg ville prøve ved hjelp av ulike tema å få jenten til å fortelle om sitt liv. Sett fra Kvale (1997) ville det ustrukturerte intervjuet (Johnsen 2006) sammenfalle med Kvales utforskende intervju, slik jeg så det. I intervjusituasjonen så jeg for meg å bruke en tematisert intervjuguide som kunne hjelpe meg å komme innom de områder som jeg på forhånd trodde var viktige, samtidig som samtalens form gjorde at jeg kunne være åpen for det som måtte komme av andre ting. Jeg tenkte at det å bruke ulike typer spørsmål underveis i samtalen kunne drive henne videre i fortellingen. Det var også viktig å si noe om hensikten med intervjuet. Det var hennes historie og det som gir mening for henne jeg ønsket å få tak i (Kokkersvold 2005).

3.1.1 Fra det ustrukturerte intervjuet til det narrative intervjuet

Etter å ha lest metodelitteratur fra både Dalen, Kvale, Kokkersvold og Johnsen dannet jeg meg et bilde av hvordan det ustrukturerte intervjuet kunne gjennomføres. Jeg jobbet mye med en tematisert intervjuguide (Kvale 1997) som jeg vil komme mer inn på senere. Så kom jeg over Marianne Horsdals bok *Livets fortællinger* (1999). Horsdal er dansk og har jobbet mye med livshistorier og hun har skrevet en bok om livshistorier og identitet. Her ble jeg kjent med det narrative intervjuet som hun mener:

”... adskiller sig fra kvantitative og kvalitative undersøgelser derved, at interviewpersonen ikke skal besvare spørgsmål, men komme med en fortelling...der strækker sig fra fortællerens tidligste erindringer eller fra begivenheder, vedkommende ikke selv husker, men har fået fortalt, og op til nutiden, til selve fortellertidspunktet” (Horsdal 1999:105).

Horsdal (1999) påpeker altså at det narrative intervjuet skiller seg fra det kvalitative intervjuet. Jeg bestemte meg etter hvert for å gjennomføre et narrativt intervju i stedet for det ustrukturerte intervjuet som jeg første hadde planlagt. Jeg så for meg at det narrative intervjuet ville passe bedre i og med at jeg faktisk ønsket en jentes historie. Samtidig var jeg usikker og spent på hva informanten min kunne gi meg. Utfordringen min var å få henne til å fortelle mest mulig mens jeg holdt meg i bakgrunnen uten å avbryte henne.

Metodegrunnlaget mitt hadde endret seg, selv om forarbeidet med det ustrukturerte intervjuet hadde hjulpet meg til å tenke gjennom mye i forkant. En slik metodisk vending gjorde likevel ikke at jeg forkastet alt forarbeidet jeg hadde gjort i forhold til det ustrukturerte intervjuet. Dette lå i bunnen og gav meg et perspektiv på de metodiske forskjellene mellom det narrative intervjuet og det ustrukturerte intervjuet. Det var også en trygghet å ha planlagt et ustrukturert intervju om det narrative intervjuet skulle vise seg å ikke bli vellykket. Usikkerheten min gikk også på at jeg

hadde liten erfaring med å holde meg i bakgrunnen og få den andre til å fortelle, men jeg hadde tro på at jeg skulle få det til.

Det narrative intervjuet har en helt annen struktur enn det ustrukturerte intervjuet. Det ustrukturerte intervjuet tar gjerne utgangspunkt i tema som er valgt og formulert av forskeren (Kvale 1997). Det narrative intervjuets struktur har en slags tredeling der kun formen eller rammene for intervjuet er lagt. Det narrative intervjuet er mye mindre styrende enn det ustrukturerte intervjuet. Mens det ustrukturerte intervjuet har tema som utgangspunkt er det narrative intervjuet mer åpent i formen. Det er mer opp til informanten hva resultatet blir. Informanten står altså friere i det narrative intervjuet. Hvis man ønsker å styre det narrative intervjuet noe kan man spesifisere noe man ønsker at informanten skal snakke om (Johansson 2005). I mitt tilfelle kunne dette vært for eksempel hennes interesser. Grad av struktur og føringer må man ta stilling til.

Horsdal (1999) deler det narrative intervjuet opp i tre faser; innledningsfase, hoveddel og en spørsmålsfase. I *innledningsfasen* orienteres personen om prosjektet, de snakker sammen og blir kjent, Horsdal beskriver dette som: "...interviewer og interviewperson får talt sig ind på hinanden..." (Horsdal 1999:106). I *hoveddelen* forteller informanten og intervjueren lytter (eventuelt skriver). Til slutt, i *spørsmålsfasen* kan uklarheter oppklares og ting kan bli utdypet ved at det stilles spørsmål. Her kan en også stille noen spørsmål dersom det er tema en ønsker å komme inn på som ikke er berørt i fortellingen hennes (Horsdal 1999). Denne siste fasen vil da kunne ha et innslag av det kvalitative intervjuet. De ulike fasene vil jeg komme tilbake til når jeg skal beskrive gjennomføringen av det narrative intervjuet.

Det kan være vanskelig som intervjuer å ikke blande seg inn i for mye, men å holde seg i bakgrunnen og la det være rom for pauser. Spørsmål kan noteres og stilles til slutt. Det kan også være en utfordring å ikke komme med egne fortellinger og innspill underveis.

Nonverbale tilbakemeldinger som nikk, og bruk av blick og tydelig vise at en lytter aktivt er viktig. Om informanten stiller spørsmål må en selvsagt svare. Det som er viktig er å gi informanten tid og rom slik at hun kan skape sin fortelling. Det er opp til henne hva som fortelles og hva som utelates. Tenkepauser må ikke sees på som negativt eller ubehagelig. Den som lytter skal etterstrebe å være tilbakeholdende og ikke avbryte. Kvale (1997) sier at taushet fremmer assosiasjoner og refleksjon. (Andersen 2005) hevder at når pausene kommer kan det foregå indre monologer, det kan være et skifte mellom ytre og indre samtaler. Det kan observeres ved at informanten lar øynene flakke eller at hun ser på et bestemt punkt. *"Efter "pausen" søger øjnene så tilbake til den anden..."* (Andersen 2005:108).

For å sette i gang fortellingen kan en begynne med: *"Hva er det første, du kan huske?"* (Horsdal 1999:108).

Horsdal (1999) viser også til Peter Alheits. Han er en tysk sosiolog som har samlet inn narrativer i forbindelse med sosiologisk forskning. Han nevner blant annet viktigheten av at intervjueren også skal fortelle noe om seg selv. Her ligger et gjensidighetsaspekt som er viktig. Det å kunne fortelle egne narrativer i innledningsfasen kan skape assosiasjoner hos den andre og vise at det er ikke noe hokus pokus som forventes, men hverdagslige hendelser.

Det ligger et aspekt av gjensidighet eller utveksling ved at jenten viser tillit, fortrolighet og åpenhet i sine fortellinger. Jeg kan bidra gjennom å lytte interessert, speile og respektere samt skrive det ferdige produktet (Horsdal 1999).

Etter at intervjuet er over kan en ha en vanlig samtale der en kan utveksle meninger og erfaringer. Informanten kan ha blitt følelsesmessig underveis og det kan være greit med småprat for å komme tilbake til det normale igjen før en skilles. Det er også viktig at intervjueren takker for det materialet hun har fått og viser tydelig at hun setter pris på fortellingene som hun har fått (Horsdal 1999).

3.1.2 Narrativer

Det metodiske grunnlaget mitt endret seg fra et ustrukturert intervju til et narrativt intervju. Dette gjør at fortellingen ble innfallsvinkelen i møtet mellom informanten min og meg. Dette åpnet trolig for noe helt annet enn det et ustrukturert intervju ville gjort. Fortellingen er noe mer enn svar på spørsmål. Horsdal (1999) uttrykker dette som at: erfaringene blir i fortellingene ikledd en språklig drakt.

I og med at fortellingen ble en så essensiell del av denne oppgaven så vil jeg gå litt nærmere inn på narrativer som begrep.

Ordet *narrativ* er latinsk og kommer av ordet *gnarus* som betyr *å vite, være kjent med* eller *være ekspert på* (Johansson 2005). Begrepene narrativer, historier, fortellinger og beretninger brukes om hverandre i forhold til den fortalte historie. De andre begrepene brukes ganske synonymt, litt ut fra sammenhengen. Fortelling er den grunnleggende formen for kommunikasjon som vi bruker for å uttrykke og formidle våre erfaringer på. Vi bruker fortellingen også mer spontant i dialog med andre mennesker for å skape mening og sammenheng i vår verden (Egede-Nissen, Ruud Knutsen 2005). Våre opplevelser og erfaringer settes sammen til en historie som skapes i det vi forteller den til andre. Historier er ikke konstante eller endelige. De skapes og redigeres stadig i kommunikasjonen med andre mennesker. De involverte bekrefter hverandre som personer og inspirerer hverandre til å erindre mer. Fortellingene kan sees på som forløsende og meningsskapende. Kontinuerlig forgår indre refleksjon som preges av nye erfaringer, handling og ulike former for kommunikasjon med andre mennesker. Gjennom historier og fortellinger skaper vi vår sosiale verden (Brok 2005).

Det sies at vi blir født inn i en narrativ verden. Fortellingene er en viktig del av det å være menneske (Kokkersvold 2005). Vi har alle behov for å fortelle og formidle våre fortellinger (Brok 2005). Fortellingene gir oss struktur, sammenheng og mening. Fortellingens form gjør at våre inntrykk og opplevelser settes i et system. Delene blir til en helhet som kan skape ro og oversikt i menneskers liv (Johansson 2005).

Bruner (1997) hevder at den tidligste og mest naturlige måten å organisere våre erfaringer på, er gjennom fortellingen. Alle mennesker har en personlig fortelling som begynner ved fødselen og ender med døden. Mellom disse polene utfolder det seg en eksistens som kan oppleves og forstås som en fortelling. Hendelser, opplevelser og erfaringer kan flettes sammen til en meningsfull livshistorie (Brok 2005). Mennesker har et mangfold av erfaringer.

Fortellinger skapes hele tiden. I løpet av en samtale kan det for eksempel oppstå situasjoner der formen for kommunikasjon endrer seg. Hvem har ikke opplevd i en samtale at vi får assosiasjoner og sier: *...fortalte jeg deg om den gangen...* eller *...det du sier der minner meg om...* Det som skjer er at to mennesker sitter og prater sammen og den ene personen får assosiasjoner i samtalen og kommer på noe som hun ønsker å fortelle om. Det går fra: samtale → fortelling (Johansson 2005). Gjennom fortellingen blir erfaringene på en måte ikledd en språklig drakt (Horsdal 1999).

Begrepet narrativ brukes i sammenhenger der en historie fortelles til noen som igjen skal oppfatte og tolke det som er sagt. I slike situasjoner der det finnes en mottaker (intervjuer) som kan stille spørsmål samt tolke og reflektere over den fortalte historien, så fremmes forståelse og betydningen av fortellingen. Den kan da omtales som en narrativ (Kokkersvold 2005).

En fortelling kan være sann eller oppdiktet. En fortelling er ikke mer verdt fordi om den er sann (Holter 1996). Innen forskningen tenker man vanligvis på det verbale budskapet, det fortalte. Før skrivekunsten ble oppfunnet formidlet mennesker seg gjennom hulemalerier, hellerisninger og symboler. Dans, musikk og andre kommunikasjonsmedia ble også brukt (Numan 2006). I kulturer uten skriftspråk viderefremmes historier muntlig.

Bruner (1997) henviser til J.L. Austin som for mange år siden minnet oss om at ”*...historier er det mediet vi bruker når vi unnskylder oss*” (Bruner 1997:113). Romanforfattere, historikere og antropologer skriver historier. Jurister ønsker muntlige historier og forklaringer i rettssalene. Vi finner skriftlige fortellinger i

dagbøker, brev og i skjønnlitteratur. Bruner (1997) mener at en historie har to sider. Det er en hendelsesrekke og det er en evaluering av den fortalte hendelsen. Det fortalte er på en måte det uventede som skjedde, kanskje ikke det som var forventet og derfor husker en det gjerne. En får fortalt først det som skjedde så en oppklaring av det hele. Bruner beskriver også dette som en slags kommunikasjon mellom delene i en historie og helheten. ”*De hendelsene det fortelles om i historien får sin mening fra historien som helhet*” (Bruner 1997:134). Det finnes aldri et fasitsvar på hvordan vi kan forstå en historie eller fortelling. Fortellinger kan ikke forklares, de kan tolkes og det finnes alltid flere mulige meninger (Bruner 1997).

Det sies at det største fortrinnet ved denne type forskning er at en kan få frem individets subjektive virkelighet slik at det selvbiografiske subjektet får fortalt sin historie (Goodson 2000). Askerøi (2005) hevder at bruk av fortelling kan gi et mangfold som synliggjøres gjennom tanker, følelser, erfaringer og holdninger. Individuelle fortellinger kan skape refleksjon hos tilhører eller leser som igjen kan føre til ny kunnskap (Egede-Nissen, Ruud Knutsen 2005). Statistikken kan telle, kategorisere og klassifisere, mens narrative formidler en historie i en kontekst (Kokkersvold 2005). Forhåpentligvis vil informanten min gi meg fortellinger som skaper refleksjon hos både meg som forsker og hos andre lesere av oppgaven.

Videre vil jeg si noe om utvalgsriteriene mine.

3.2 Utvalgsriterier

Som informant ønsket jeg en jente i 9. eller 10. klasse. Jeg jobber i ungdomskolen og kjenner godt til jenter i den alderen. Jeg opplever at jenter modnes mye etter 8.trinn. Hun burde være verbal slik at hun klarer å formidle sin historie. Hovedkriteriet mitt var at hun måtte være en jente som viste problematferd. Hun måtte bli sett på som en stor atferdsmessig utfordring i skolen. Jeg så for meg en jente som:

- var verbal slik at hun kunne formidle sin historie

- svarte jevnaldrende og voksne på en ufin måte
- skulket og opponerte
- var svært selvhevende
- protesterte stadig
- kom lett i konflikter verbalt/fysisk
- har vært eller er innen Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT)

Jeg kommer tilbake til hvordan det gikk med valg av informant.

3.3 Kontaktetablering med informanten

Det narrative intervjuet er noe annet enn spørsmål og svar. Informanten skulle fortelle meg om sitt liv. Derfor følte jeg at jeg måtte forberede både det første møtet og selve intervjuet nøye. Det ville være avgjørende at vi fikk en god dialog og at hun følte seg trygg. Det var viktig å huske på at jeg er voksen, jeg er forsker og hun ville kunne oppleve at jeg var henne overlegen. Dette kunne være vanskelig for henne. Jeg håpte at mitt budskap om at jeg var interessert i å lytte, ikke korrigere, kunne virke positivt. Kinge (2006) hevder at mange ungdommer i skolen blir ”... *kritisert, korrigert, belært, rettet på, avvist og straffet...*” (Kinge 2006:27) av de voksne rundt seg. Dette gjelder spesielt ungdom som blir sett på som vanskelige i skolen.

Geir Lundby (2000) er terapeut. Han forteller om et studium av ungdom der han skulle intervjuer åtte ungdommer som han kjente fra før. Han skulle bare stille spørsmål, og hadde ingen intensjon om få noen til å endre seg eller sin atferd. Lundby var oppriktig interessert i å lytte, få høre deres historie, tanker og refleksjoner. Han opplevde å få mye mer informasjon fra den enkelte når han bare var lyttende og interessert enn når han hadde innkalt dem til en konfronterende samtale der han

ønsket å oppnå endret atferd (Lundby 2000). Jeg håpte at jeg kunne oppnå noe av det samme. Det var mitt ansvar å skape trygghet og tillit.

Som tidligere nevnt handler oppgaven min om møtet mellom mennesker. Jeg opplever at det er et skjæringsfelt mellom teorigrunnet mitt og den metodiske tilnærmingen min. Kontaktetableringen mellom lærer-elev eller forsker-informant er essensielt for den gode dialogen og det videre arbeidet. Derfor har jeg valgt å ha med teori om kontaktetablering her, selv om det er i metodedelen av oppgaven.

Kokkersvold og Mjelve (2003) har skrevet om kommunikasjon i et gestaltperspektiv. Det handler i hovedsak om kommunikasjon i psykososialt arbeid, men jeg mente at jeg kunne nyttiggjøre meg dette i kontaktetableringen med min informant.

Kokkersvold og Mjelve (2003) har delt samtaleprosessen inn i fire *dimensjoner*. Disse dimensjonene er involvering, utforsking, handling og forståelse. De mener at dimensjonene dekker både innholdet, relasjonen mellom de som deltar og måten en snakker sammen på. Jeg ønsket å hente lærdom fra den første dimensjonen *involvering*. Det viktige her var å starte involvering mellom partene som personer og i forhold til samtalens innhold og tema. Det var viktig å skape tillit og trygghet. Spenning og ulike forventninger til samtalen kunne påvirke og det var viktig å snakke om dette for å avklare. Hvis den ene parten hadde tenkt mye på møtet og er svært spent, så har egentlig involveringen startet før selve møtet mellom partene.

”I enhver kommunikasjon er det et innholdsplan og et relasjonsplan. Relasjonsplanet handler om forholdet mellom partene... tonefall, og andre nonverbale uttrykk... På innholdsplanet foregår selve samtalen, det en snakker om...saken og tema...”
(Kokkersvold og Mjelve 2003:63).

Det sies at det nonverbale har større betydning enn det sagte. Noen som har forsket på kommunikasjon hevder at 80 % av kommunikasjon er nonverbal. Det betyr at mye av vår kommunikasjonen er ubevisst, men av stor betydning. Dette gjør at barn opplever tillit og åpner seg for noen voksne, men ikke for andre. Barn oppfatter de underliggende holdningene og følelsene hos voksne (Kinge 2006). Det er ikke ordene

som er de viktige, men hvordan de fremføres på og hvordan vår nonverbale fremtoning er. Man kan egentlig snakke om hva som helst i begynnelsen. Om en snakker om snøværet som har vart noen dager, om bussen som var for sen eller om ferien som nærmer seg, så er dette ikke bare tomt snakk. Denne småpratene er avgjørende for prosessen videre. Selve involveringen skjer altså på relasjonsplanet og ikke på innholdsplanet som man kanskje skulle tro (Kokkersvold og Mjelve 2003).

Kinge (2006) har skrevet om samtaler med barn, spesielt barn som har det vanskelig. Hun anser anerkjennelse og empati som svært viktig i dette arbeidet. Empati handler om innlevelse, det å fange opp den andres følelser, indre stemning og det budskapet som ligger bak det som sies. Det handler også om å kunne speile den andres utsagn for å øke den andres bevissthet og selvinnsett. Dette kan voksne klare. Det forutsetter bruk av både emosjonelle og kognitive prosesser. Det er viktig å ikke bli følelsesmessig revet med. I profesjonelle samtaler bør man etterstrebe å ikke blande inn egne opplevelser og assosiasjoner. Det kan være vanskelig, men det er viktig å være bevisst i forhold til det (Kinge 2006).

Anerkjennelse og likeverd henger nøye sammen. Å være anerkjennende er noe man er. Det kan sees på som en væremåte eller holdning. Det handler om å respektere, bekrefte og la den andre få ha sine opplevelser og erfaringer. Hvis et barn opplever dette vil det åpne for god kommunikasjon og barnet vil kunne oppleve positiv egenverdi. Kinge (2006) har beskrevet viktige væremåter i den anerkjennende kommunikasjonen ”... *forståelse, akseptering, toleranse, bekreftelse, lytting*” (Kinge 2006:74).

3.4 Intervjuguide

Selv om jeg endte opp med et narrativt intervju som metode så vil jeg nå gå inn på arbeidet mitt med en intervjuguide i tabellform som jeg først hadde tenkt å bruke. Utgangspunktet mitt for denne var Kvale (1997) som sier at temaer kan brukes som grunnlag for det han kaller utforskende samtaler. Grunnen til at jeg vil si noe om

intervjuguiden er at dette forarbeidet før jeg endret metodegrunnlag har hatt mye å si for min refleksjon og metodebevissthet underveis i arbeidet. Det var også en trygghet å ha arbeidet med tema underveis og jeg visste at jeg hadde intervjuguiden i bakhånd om det narrative intervjuet ikke skulle bli vellykket.

Arbeidet med intervjuguiden gjorde meg tryggere i intervjusituasjonen som på en måte var ny for meg. Som lærer er jeg vant til å være forberedt og ha spørsmålene klare i enhver situasjon. Lærere liker å snakke og ha kontroll (Numan 2006). I det narrative intervjuet skulle jeg holde meg mer i bakgrunnen.

I hoveddelen av det narrative intervjuet så hadde jeg med intervjuguiden min, men jeg brukte den ikke. Jeg har jobbet så mye med den at jeg egentlig hadde den i bakhodet. Jeg var opptatt med å være tilstede for informanten min. Det var intenst. Jeg prøvde å lytte aktivt, nikke anerkjennende, le med henne og ha øyekontakt. Tabellen min hjalp meg til å kunne spore henne videre hvis hun stod fast ved å si enkeltord som *på skolen, da?* eller *faglig?* Selv om det var informanten min som styrte samtalen så kunne jeg bidra ved å bruke noen stikkord fra intervjuguiden for å få henne til å fortelle mer. Hvis jeg hadde brukt den tematiserte intervjuguiden slik jeg tenkte da jeg utarbeidet den så ville den vært svært styrende for samtalen og det hadde vært meg som hadde hatt ”regien”. Det var ikke meningen.

Jeg har tenkt kronologisk rekkefølge (fra vestre mot høyre) når jeg har utarbeidet intervjuguiden (se tabellen under). Det var viktig for meg å ha tenkt gjennom hva jeg forventet av intervjuet eller kanskje mer riktig sagt; hva jeg håpet eller ønsket at hun skal komme inn på, uten at det skulle være styrende for samtalen. Jeg hadde ikke tenkt å ha en liste med spørsmål foran meg når vi skulle snakke sammen. Det var hennes fortellinger som var det viktige. Som tidligere nevnt ville kontaktetableringsfasen eller innledningsfasen (Horsdal 1999) være avgjørende for at informanten skulle oppleve trygghet i situasjonen. Den ville også være avgjørende for om vi ville få en god dialog. Jeg tenkte mye på at vårt samspill i kommunikasjonen ville komme til prege hennes historier og hva hun faktisk ville velge å fortelle. Selv om den tematiserte intervjuguiden min ikke ble brukt som først planlagt så har den

hatt mye å si for min forberedelse av intervjuet. Derfor vil jeg nå presentere den i sin helhet.

Tidsrom	Personer	Steder	Selvoppfatning	Intensjon og valg
Før du begynte på skolen.	- jeg/vi - familie - naboer - førskolelærere, assistenter, andre voksne - venner	- hjemme - barnehage - ute - barneskole - ungdomsskole - fritidsarenaer - andre steder	- din oppfatning av deg selv - tilfredshet/misnøye med deg selv - opplevelse av andres holdninger/forventninger/tilbakemeldinger til deg.	- dine valg begrunnelser - beskrivelser
Etter skolestart.	- jevnaldrende - kjæreste - lærere - andre		- <u>ulike typer selvoppfatning</u> : emosjonell, moralsk, sosial, fysisk, akademisk	
Fremtiden				

Her er den tematiserte intervjuguiden satt opp i tabellform. Jeg velger videre å si noe om hver kolonne i denne. Den første kolonnen, til venstre, har jeg kalt tidsrom.

3.4.1 Tidsrom

Jeg har kalt den første kolonnen i tabellen min *tidsrom*. Det er her jeg hadde tenkt at jeg kunne ha utgangspunkt for samtalen for så å koble på aspekter fra de andre kolonnene i tabellen min etter hvert. Jeg har tenkt mye på hva jeg skal dele livet hennes opp i. Jeg endte opp på delingen *før skolestart* og *etter skolestart*. Det å begynne på skolen er et markert skille som er lett for alle å forholde seg til.

Inndelingen kunne blitt annerledes om personen jeg skulle snakke med var en eldre person. Vurderingene underveis gikk på å dele inn i alder som for eksempel 0-5 år, 5-10 år, 10 år-i dag og fremtiden. Om jeg gjorde det så kunne det bli kunstig i forhold til at det gjerne er inndelinger som ikke er vanlige å bruke i det daglige. Det første jeg tenkte å bruke var barnehage, barneskole og ungdomsskole, men jeg gikk bort fra det fordi jeg ikke ønsket å binde noe opp i institusjoner. Det kunne ført til at ting hun har

opplevd andre steder som i hagen, i gaten eller på svømmetreningen ikke ville blitt nevnt. Jeg kunne også ha brukt 0 år → i dag.

Jeg husker fra min barndom, det må ha vært fra før min søster var født. Hun er fem år yngre enn meg:

- *Jeg husker godt da min bestefar kom hjem fra jobb. Han jobbet med asfalt og hadde alltid brune hender. Han hadde en brun veske, litt sånn stor som jeg tror han hadde termosene sin i. Han laget av og til middag bare til seg om kvelden... plukkfisk med løk. Jeg satt på stolen ved siden av han når han spiste, egentlig likte jeg ikke løk, men jeg spiste litt likevel. Han snuste også og røykte, han hadde ofte litt sånne brune striper i munnvikene..*

Jeg kunne spurt om hun husket noe fra tiden *før* eller *etter* en hendelse for å få belyst større deler av hennes liv. Det blir ofte historier av hendelser (Kokkersvold 2005).

Det kunne selvsagt være ting som har skjedd i livet hennes på et visst tidspunkt som hun har mye å fortelle om. Det kan være ting som har preget henne eller noe som har ført til et vendepunkt i livet hennes som skjedde akkurat i den perioden.

3.4.2 Personer

Neste kolonne handler om *personer*. Bruner (1997) hevder at historier dreier seg om personer som er aktive og handler. Mennesker har en hensikt med det de gjør, dette styres av lyst, tro, kunnskap, intensjoner og løfter. Det er vanskelig å vite hvorfor mennesker handler som de gjør og dette gjør at vi må tolke historiene for å forstå dem (Bruner 1997).

Her har jeg listet opp personer i kronologisk rekkefølge i forhold til hvem jeg tror det vil være naturlig å ha kontakt med i stigende alder:

- Familie (mor, far, søsken, besteforeldre, tanter, onkler, kusiner, fettere..)
- Naboer (voksne, barn, barnevakter..)
- Førskolelærere, assistenter, andre voksne

- Venner
- Jevnaldrende
- Kjærester
- Lærere (barneskolen, SFO, ungdomsskolen)
- Andre

Jeg husker:

- Jeg kalte min tante for Dadda. Hun passet meg og lekte mye med meg. Jeg var veldig glad i henne. Hun bodde i Trondheim noen år og da hun flyttet hjem igjen bodde hun på hybel. Hun hadde fått en svær lekekanin av kjæresten sin. Jeg likte egentlig ikke han, men han gav meg tvist og appelsiner senere når jeg ble kjent med han..

Øverst på listen burde egentlig det stå jeg/vi. Fortelleren er hovedpersonen og hvis hun går over til å snakke om *vi*, så kan dette synliggjøre felleskap med andre. Dette sier noe om tilhørighet (Horsdal 1999). Ved å koble de første kolonnene (tidsrom og personer) vil jeg kunne hjelpe henne inn på for eksempel: *Hvem vokste du opp med? Eller Kan du fortelle om noen jevnaldrende som du var sammen med når du..?* Historiene vil kunne si noe om hvem hun har hatt mest kontakt med i oppveksten. Det vil også kanskje komme frem hvem som har hatt stor betydning i hennes liv. Det kan komme frem både positive og negative opplevelser i forhold til de personene hun har hatt rundt seg. Som tidligere nevnt ville jeg ikke stille direkte spørsmål om de ulike personene som er nevnt over, men de skal være til hjelp for meg i samtalen. Jeg skal trå varsomt om jeg opplever at hun forteller ting hun synes har vært vanskelige.

3.4.3 Steder

Denne kolonnen i tabellen har jeg kalt *steder*. Jeg har tatt med steder jeg tror det kan være sannsynlig at hun har oppholdt seg i. Jeg hadde tenkt å koble stedene med personene i forrige kolonne. Stedene er:

-
- hjemme (i huset/leiligheten, i de ulike rommene, kjeller, loft..)
 - barnehage/dagmamma
 - ute (hage, nabolag, gate, lekeplass..)
 - barneskole (skolevei, klasserom, garderobe, ute/friminutt, gangene..)
 - ungdomsskole (skolevei, klasserom, ganger, ute/friminutt..)
 - fritidsarenaer
 - andre steder

Jeg ser for meg:

- *... plassen og den store plenen der vi spilte krocket og fotball. Vi satt opp nett til badminton og hadde turnering på en måte. Pappa, onklene mine og jeg var som oftest med. Jeg kan ikke huske at det gjorde noe at jeg var liten... Mamma pleide ikke være med når vi spilte, hun solte seg og snakket med bestemor...*

Eksempel på spørsmål kunne være: *Har du flere eksempler på hva dere gjorde da dere lekte i gaten? Eller: Kan du si noe om da du og nabogutten begynte på skolen?*

De tre kolonnene *tidsrom, personer og steder* kommer inn under det jeg tenker kan resultere i hendelser, opplevelser og historier. Bruner (1997) omtaler tidsstrukturen i en fortelling som fortellingens viktigste egenskap. Det handler ikke om å følge klokken eller kronologisk tid, men på en måte å følge hendelsenes utfoldelse (Bruner1997).

De to neste kolonnene (selvbilde og intensjon og valg) er av en litt annen karakter enn de første. Her åpnes det for mer tolkning og refleksjon.

3.4.4 Selvbilde

I denne kolonnen ville hennes ressurser og interesser kunne komme til syne. Det ville være spennende å høre om hvordan hun oppfatter seg selv på de ulike arenaene som hun befinner seg i. Disse arenaene kan være steder som tidligere er nevnt. Vil hun komme inn på om hun er tilfreds med seg selv? Hvordan hun opplever seg selv og

hvilken tilbakemelding hun får fra de rundt seg? Hun kan ha ulik oppfatning av seg selv på ulike områder. Disse områdene kan defineres som steder der hun har gjort erfaringer. Hun kan verdsette seg selv høyt eller lavt, positivt eller negativt. Jeg husker fra min barndom:

- *Jeg lærte ikke å svømme skikkelig før jeg var sånn 10 år, tror jeg. Det var ikke noe kjekt når vi skulle bade for jeg turte ikke det samme som de andre. Jeg har egentlig aldri likt den derre svømmingen så godt.*

Vi vet at grunnlaget for vår oppfatning av oss selv blir dannet gjennom samvær med andre. Denne kolonnen kan kobles både mot kolonnen *personer* og kolonnen *steder*. (Mead 1974) snakker om *de signifikante andre*. Horsdal (1999) kaller disse for de betydningsfulle andre. Vil det komme frem i intervjuene hvem det er for nettopp henne?

3.4.5 Intensjoner og valg

Den siste kolonnen er *intensjoner og valg*. Her tenker jeg på om hun er bevisst sin rolle og de valg hun gjør. Nordahl (2002) beskriver barn og unge *som aktører som kan velge selv* (Nordahl 2002:25). Han mener at handlingene våre blir påvirket av både genetiske forutsetninger, hendelser i livet har samt omgivelsene rundt oss. Hva er det som påvirker hennes valg? Jeg husker at:

- *Mange av mine venner begynte å røyke da vi begynte i ungdomsklubben. Jeg synes røyk var noe drit og bestemte meg for å ikke begynne med det selv om de fleste gjorde det. Begge foreldrene mine røykte. Jeg kan ikke huske at jeg sa noe til dem om det, men kanskje nettopp det gjorde at jeg ikke ville begynne?*

Jeg ser for meg at denne kolonnen kan kobles med alle de som er nevnt tidligere. Det kan godt hende at jeg må stille mer konkrete spørsmål for å få svar på dette.

Jeg tror det vil være viktig for meg å prøve å få frem kontraster i løpet av samtalen. Med det mener jeg at hvis hun bare forteller om negative eller triste opplevelser så må

jeg prøve å snu dette. Jeg kan for eksempel spørre om: *er det alltid slik?* Det er mitt ansvar at vi går fra hverandre med en god følelse. Jeg må prøve å hindre at hun er nedtrykt når vi forlater hverandre.

Det var litt om tanker og refleksjoner i arbeidet med den tematiserte intervjuguiden. Nå over til hvordan det gikk med det narrative intervjuet.

3.5 Gjennomføringen av det narrative intervjuet

3.5.1 Valg av informant

På arbeidsplassen min har jeg hatt flere aktuelle kandidater til informant. Det er jenter som viser problematferd på skolen. Jeg vurderte frem og tilbake om jeg skulle bruke en jente på min egen arbeidsplass og vurdert det til slutt slik at jeg kunne gjøre det så lenge jeg ikke er direkte involvert i hennes undervisning. Jeg har fått vite mye om disse jentene ved å observere deres atferd og høre lærere og elever omtale jentene. Jeg bestemte meg for å ta direkte kontakt med en jente i 9.klasse. Det er ikke en jente som jeg jobber direkte med til vanlig. Hun er innenfor PPT. Det var et av mine utvalgskriterier. Hun har gått til samtaler hos psykolog på PPT etter en omfattende konflikt med en annen jente.

3.5.2 Informasjon og kontaktetablering

Jeg ba om å få snakke med henne på skolen. Hun visste hvem jeg er fra før. Vi har hatt noen samtaler tidligere. Jeg sa med en gang at jeg ønsket å spørre henne om noe. Jeg ville ikke at hun skulle føle at hun hadde gjort noe galt og at det var derfor hun skulle snakke med meg. Jeg informerte henne om prosjektet, hva det gikk ut på, forskningsetiske retningslinjer vedrørende anonymitet, konfidensialitet og at hun når som helst kunne trekke seg (Kvale 1997 og NESH 2006). Hun ble også informert om at det hun fortalte ville bli spilt inn og senere slettet og at utskriftene ville bli skrevet på bokmål slik at ingen kan kjenne igjen dialekten. Alle navn som hun nevnte ville bli

byttet ut slik at ingen kunne bli kjent igjen. Jeg snakket også om hva et narrativt intervju kunne innebære. Jeg fortalte at jeg ønsket at hun skulle fortelle om ting hun husket og hadde opplevd i livet sitt fra hun var liten og frem til i dag (Horsdal 1999). Jeg fortalte noen narrativer fra mitt liv slik at hun skulle skjønne hva jeg mente (Horsdal 1999). En av dem var slik:

- Min far er fra et lite sted i Sogn. Da jeg var liten hadde vi ikke bil og vi pleide å reise med båt til besteforeldrene mine hver sommer. Vi tok drosje til båten og en gang kjørte vi bak en liten lastebil som hadde kålhoder på lastep Janet. Vi kjørte opp en bakke og kålhodene trillet mot oss. Også husker jeg at jeg fikk en sånn rund boks med drops oppi. Det var melis på dropsene. De varte alltid lenge.

Jeg vektla at jeg ønsket å lytte til hennes fortellinger. Ved at jeg fortalte litt så gjorde jeg det kanskje mindre farlig for henne å fortelle (Horsdal 1999). Jeg snakket rolig i og med at det var mye informasjon på en gang. Hun spurte om det var greit at hun fortalte noe hun som hun egentlig ikke husket, men visste om fordi de hadde snakket om det hjemme. Dette fikk hun bekreftet og jeg sa at det ofte er slik at vi kan fortelle om ting fordi vi for eksempel har bilder som minner oss om ting. Hun bemerket også at det var fint at ingen navn ville bli nevnt for da kunne jo ingen vite at det var henne. Jeg opplevde at hun var positiv fra første stund. Hun sa at hun ønsket å delta. Jeg sa at hun kunne tenke seg om noen dager og så skulle jeg ta kontakt med henne igjen. Jeg sa at jeg ville ringe til foresatte og informere siden hun er under 18 år.

Jeg tok bevisst kontakt muntlig både med informant og foresatte. Jeg synes det var lettere å informere på den måten. Det er vanskelig å formulere seg skriftlig i forhold til å at jeg ønsket en jente som viser problematferd. Jeg valgte å si noe om temaet mitt og at jeg ønsket å intervju en jente som *skilte seg litt ut atferdsmessig*. Jeg fikk ingen negative reaksjoner på dette. Jeg valgte for eksempel å ikke bruke begreper som *utagerende atferd* eller *problematferd* fordi disse begrepene kan oppfattes som negativt ladde. Foresatte var positive. De fikk telefonnummeret mitt om de ønsket å snakke med meg igjen. Vi snakket også litt løst om konfirmasjonen som var nært

forestående og ellers litt om vær og vind. Jeg følte at jeg hadde fått formidlet det jeg ønsket og at vi hadde fått en god start. Innledningsfasen som Horsdal (1999) kaller det, var i gang.

3.5.3 Innledningsfasen i det narrative intervjuet

Etter noen dager tok jeg igjen kontakt med informanten min på skolen. Hun foreslo at vi kunne snakke sammen på skolen og jeg fant et rom der vi kunne sitte uforstyrret. Rommet vi brukte er et lite rom med noen arbeidsbord og stoler. Informanten min, heretter kalt Kine, satt seg ned ved et bord og jeg satt meg rett ovenfor henne. Jeg gjentok at hun kunne trekke seg når som helst og at jeg ikke kom til å bruke noen navn på personer eller steder (Kvale 1997 og NESH 2006). Vi snakket om løst og fast og jeg opplevde at hun var avslappet og positiv. Jeg sa at jeg hadde snakket med mor og det visste hun om. Vi snakket også litt om konfirmasjonen, om maten og gavene. Hun ville gjerne begynne å fortelle. Det virket som at hun hadde forberedt seg til intervjuet. Diktafonen lå klar på bordet mellom oss. Hun begynte å snakke om da hun var liten. Det å få spilt inn samtalen på bånd vil kanskje oppfattes som ubehagelig for mange. Det virket ikke som det spilte noen rolle for Kine. Det er mulig dette skyldes at ungdom i dag er vant med å bruke både mobiltelefoner, mp3- spillere, kamera og mikrofon på pc-er og lignende til daglig.

3.5.4 Hoveddelen i det narrative intervjuet

I tråd med Horsdal (1999) startet jeg med å be Kine om å begynne å fortelle fra det hun husket fra hun var liten. Jeg valgte i denne fasen å ikke legge noen føringer i forhold til tema eller emne, men la henne starte med å fortelle fra barndommen sin (Johansson 2005). Jeg konsentrerte meg om å holde meg i bakgrunnen for å la henne fortelle fritt (Horsdal 1999). Kine var flink til å fortelle og hun lo godt av seg selv inni mellom. Noe av det hun fortalte er ting hun husker selv, andre ting har hun fått fortalt eller husker gjennom bilder som de har hjemme. Jeg konsentrerte meg om å nikke anerkjennende, le med henne, og ikke være for rask, men la det være rom for pauser.

Noen ganger kom jeg med inngående spørsmål som kunne hjelpe henne videre, for eksempel: ... *husker du noe mer fra barnehagen?* Eller ...*kan du fortelle mer om det?*

Dette er spørsmål som skulle bidra til å utdype og fortellingene kan bli rikere.

Introduksjonsspørsmålet (Kvale 1997): *husker du da du begynte på skolen?* var bra på den måten at hun fortalte mye. Spørsmålet åpnet for en ny fortelling. Andre ganger spurte jeg: ...*hva gjorde du ellers?* Da lukket jeg en fortelling og åpnet for at hun kunne skifte fokus, mens jeg kanskje kunne fått henne til å fortelle mer. Noen av spørsmålene eller ordene jeg brukte underveis var åpnende og noen mer lukkede for hennes fortellinger. En gang sa jeg bare ordene: ...*på fritiden da...* og så fortalte hun mye. Jeg prøvde å være bevisst på å ikke stille lukkede spørsmål.

Det var ikke mye som skulle til før hun er i gang med fortellingen igjen. Det så ut som hun likte å snakke om seg selv og sine opplevelser. Hun lo av seg selv og smilte mye, noe som er nonverbale signaler som jeg tolket på den måten at hun var trygg i situasjonen.

Det var en uvant rolle for meg å ha, det å ikke stille spørsmål hver gang det ble stille. Kvale (1997) omtaler taushet som viktig. Det åpner for assosiasjon og refleksjon. Det å avvente og la det være rom for stillhet er ikke så vanlig i dag. Vi er vant til å ha mye lyd rundt oss. Det er sjelden vi får oppleve situasjoner der vi glemmer tid og sted og hverdagslige gjøremål. Oppnår vi dette så skaper vi verdifulle opplevelser og erfaringer (Brok 2005). Jeg fikk lyst til å fortelle når jeg lyttet til Kine. Hennes fortellinger skapte refleksjon og assosiasjoner hos meg og jeg husket ting som jeg fikk lyst til å dele med henne, men jeg gjorde det ikke. Jeg opplevde at det ble noe positivt og særegent med situasjonen. Kine delte sine opplevelser og fortellinger med meg og vi fikk på en måte en spesiell kontakt selv vi ikke kjenner hverandre fra før. Det narrative intervjuet ble en positiv opplevelse. Det ble på en måte *et spesielt møte* løsrevet fra det daglige livet på skolen. Jeg følte at vi fikk en god dialog.

Etter om lag en time avsluttet vi det Horsdal (1999) kaller hoveddelen i den narrative intervjuet og vi avtalte at jeg skulle skrive ut samtalen og skrive noen spørsmål til neste gang. Jeg takket for mange flotte fortellinger. Jeg var på forhånd forberedt på at

det kunne komme frem ting som kunne være følelsesmessig vanskelig, men det tror jeg ikke det gjorde. Jeg tror at tankeprosessen som jeg har satt i gang hos Kine ikke stoppet fordi om vi forlot hverandre denne dagen.

3.5.5 Spørsmålsfasen i det narrative intervjuet

Jeg skrev raskt ut samtalen, mens den var fersk. Jeg valgte bevisst å skrive den på bokmål for å sikre konfidensialiteten hennes best mulig (NESH 2006). Jeg skrev ned alt som ble sagt i en sammenhengende tekst. Navn på personer, institusjoner og steder ble byttet ut (Kvale 1997). Jeg markerte pauser og latter underveis i teksten.

Opptakene var av god kvalitet, men jeg brukte mye tid på å lytte om og om igjen for å være sikker på at jeg har hørt og oppfattet det hun har sagt. Det var viktig å huske på at utskriftene var kunstige konstruksjoner av de muntlige fortellingene hennes som da ble til en skriftlig kommunikasjonsform (Kvale 1997). Noen vurderinger ble gjort underveis i dette arbeidet, blant annet det å skrive det om til bokmål.

Opptakene vil bli forsvarlig lagret inntil arbeidet mitt er ferdig (NESH 2006). Jeg vil ha mulighet til å lytte til dem igjen og ”...bada i data” (Numan 2006:151). I dette ligger å lese utskriftene om og om igjen, notere og lese igjen. Han mener at dette vil hjelpe forskeren til å stadig ”se” nye ting (Numan 2006).

Etter å ha skrevet ut den første samtalen formulerte jeg noen oppfølgingsspørsmål som jeg tenkte kunne gi meg klarere svar på noen av de spørsmålene som jeg satt inne med (Horsdal 1999). Det skulle vise seg å ikke bli helt som forventet.

Jeg tok kontakt med Kine på skolen og vi møttes på samme sted som sist. Denne gangen hadde jeg skrevet 15 konkrete spørsmål til henne (se vedlegg 1). Jeg hadde de ulike kategoriene i den tematiserte intervjuguiden min i bakhodet da jeg lagde spørsmålene. Der var ting der jeg håpte kunne bli mer utfyllende selv om jeg visste at det ville være vanskelig å få svar på alt. Noen av spørsmålene var av typen *inngående spørsmål* der jeg ønsket å forfølge informantens historie fra det første intervjuet.

Eksempler på dette er:

...du fortalte at... kan du si noe mer om det? Eller ...har du flere eksempler på det?

Jeg brukte også *introduksjonsspørsmål* som:

...kommer du i konflikt med noen? Og hvordan vil du beskrive deg selv?

Introduksjonsspørsmål kan fremkalle gode fortellinger (Kvale 1997). Jeg opplevde at informanten gjerne ville beskrive seg selv, men hun ville fortelle lite om konflikter.

Jeg brukte også et *fortolkende spørsmål* for å oppklare noe. Jeg spurte henne om:

...du nevnte sist at det var grupperinger i klassen din... er det slik at...

Svarene hennes var oppklarende, men ikke noe mer enn det. Jeg tolket det slik at hun synes det er greit å snakke med meg. Hun var positiv, blid og avslappet. Hun virket ærlig. Hun svarte på alle mine spørsmål, men noen av svarene var korte og ikke som de rike fortellingene hun gav meg i det første intervjuet. Jeg syntes at hun gav meg mer av seg selv da hun fortalte fritt i den første samtalen. I det andre intervjuet var svarene korte og konkrete. Ting jeg trodde jeg skulle fått fyldigere svar på, ble ikke helt som forventet. Jeg kunne nok stilt flere utdypende spørsmål, men valgte å være litt forsiktig, jeg ønsket ikke å stille ledende spørsmål. Det var også noen ganger at jeg satt inne med informasjon, fordi jeg kjenner til henne litt fra før, som gjorde at jeg tenkte at det kunne hun fortalt mer om. Noen ganger valgte hun å ikke fortelle alt og det må jeg bare godta. Jeg synes det hadde vært etisk feil om jeg utnyttet min kjennskap til henne i denne situasjonen. Vår andre samtale ble skrevet ut som er forlengelse av den første, kort tid etter den hadde funnet sted.

Kvale (1997) beskriver intervjueren som et forskningsinstrument. Han hevder at en flink intervjuer er en som er *"...ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon"* (Kvale 1997:91). Han hevder også at intervjueren

"...bør ha sans for gode historier, og kunne klare å hjelpe intervjupersonen til å uttrykke sine egne fortellinger" (Kvale 1997:92).

Jeg erfarer som sagt at informanten min beskrev ting rikere og lengre da hun fortalte fritt i hoveddelen av intervjuet. Det hadde jeg ikke forventet. Kan det være fordi jeg som intervjuer hadde forberedt meg bedre til det første intervjuet der informanten skulle fortelle og jeg skulle være i bakgrunnen? Jeg var fokusert og godt forberedt til det første intervjuet. I spørsmålsfasen i det andre intervjuet hadde jeg 15 spørsmål som jeg trodde ville gi meg flere svar, men det gjorde de egentlig ikke. Hadde jeg kanskje ikke jobbet nok med spørsmålene eller forberedt meg godt nok? Burde jeg stilt flere inngående spørsmål? Dette er spørsmål som følger opp det informanten har snakket om tidligere, men det kunne gjerne være lukkende for andre ting. Det er vanskelig å si. Jeg var antakelig en bedre intervjuperson (Kvale 1997) i det første intervjuet. Dette kan ha ført til de gode fortellingene.

Numan (2006) bekrefter mine erfaringer. Han hevder at vi får de beste livshistorieintervjuene i de intervjuene der intervjueren ikke stiller så mange spørsmål, men lar *det flyte mer*. Han hevder også at mange forskere ønsker å ha kontroll og stiller derfor detaljerte spørsmål. "*Detta kontrollbehovet leder paradoxalt nok frem til sårere data*" (Numan 2006:150). Dette støttes også av Goodson (2000) som hevder at jo mer vi strukturerer og spesifiserer våre undersøkelser og våre intervjuguider, jo mindre får vi vite. Dette stemmer helt med mine erfaringer. Jeg hadde forberedt meg på å bruke min tematiserte intervjuguide, men holdt meg i bakgrunnen. Det å la informanten fortelle var essensielt i hoveddelen av det narrative intervjuet (Horsdal 1999). I spørsmålsfasen kom spørsmålene som jeg hadde ventet mer av, men slik ble det ikke.

Jeg kunne kanskje latt være å stille spørsmål i spørsmålsfasen i det narrative intervjuet og latt henne få fortelle mer fritt. Men (Horsdal)1999 hadde lagt opp til en innledningsfase, hoveddel og en spørsmålsfase. Jeg hadde valgt å følge dette og må derfor ta det som informanten var villig til å gi meg. Dette var en interessant erfaring som sier meg at hoveddelen i det narrative intervjuet denne gangen var god og viktig og den resulterte i gode historier.

Kvale (1997) sier at det bør være en balanse mellom hva informanten gir og hva hun får igjen for å delta i studien. Det å få fortelle uten å bli styrt for mye er bra både for intervjueren, men sikkert også for informanten som blir lyttet til og tatt på alvor.

Andersen (2005) hevder at når man snakker, så er det vel så viktig å snakke til seg selv som til andre. Alle mennesker er i utvikling. Jeg håper at Kine hadde en fin opplevelse. Hun kan ha fått vekket minner som kan være til glede for henne selv. Hun virket i hvert fall fornøyd, hun var blid og avslappet. Jeg håper at jeg klarte å være en god lytter for henne. Jeg takket for de to samtalene våre og sa at hun hadde gitt meg mye som jeg kunne bruke. Etter disse samtalene merker jeg at Kine smiler mer og hilser når vi treffes på skolen. Jeg synes vi fikk en god dialog.

3.5.6 Validitet og reliabilitet

I all forskning er det ideelt å oppnå høy grad av validitet og reliabilitet. Validitet handler om gyldighet, om en måler det en tror en måler. Reliabilitet dreier seg om hvor egnet det valgte måleinstrumentet er og om hvor godt en klarer å måle noe (Askerøi 2005).

Min innhenting av data kan ikke etterprøves slik som i kvantitativ forskning (Holter 1996). Det som har foregått mellom Kine og meg er unikt. Det kan ikke gjøres om igjen med samme resultat. En narrativ vil alltid bli preget av hvem den fortelles til. Informanten og intervjueren danner en helt bestemt kontekst (Kokkersvold 2005). Et strukturert intervju hadde vært lettere å gjøre om igjen og få samme resultat. Dette kunne gjort det hele mer pålitelig (Høium 2005). Det narrative intervjuet passet best i forhold til det jeg ønsket å gjøre. Kvale (1997) sammenligner intervjuet med:

”...en scene hvor kunnskap produseres gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson” (Kvale 1997:75).

Kokkersvold (2005) beskriver nettopp kunnskapen som skapes i møtet mellom fortelleren og tilhøreren som det unike med den narrative vitenskapelige metoden. Dette betyr at jeg som intervjuer er en del av de narrative som har blitt skapt.

Forholdet mellom oss var avgjørende for hva som kom frem i det narrative intervjuet hvor informanten på en måte hadde regien (Horsdal 1999).

Jeg kunne valgt å la informanten min få lese utskriftene av intervjuene, men valgte å ikke gjøre det fordi hun har stått så fritt i sine fortellinger. I spørsmålsfasen i det narrative intervjuet tok jeg opp tråden fra flere ting hun hadde snakket om i hoveddelen av intervjuet (Horsdal 1999). Jeg var bevisst på å ikke presse henne, men være fornøyd med det hun ville fortelle. Jeg var spesielt bevisst på at jeg kjente til hennes bakgrunn og ville ikke bruke dette til min fordel. Når jeg nå skal presentere Kines historie så har jeg valgt å bruke hennes ord slik hun fortalte dem til meg. Jeg har riktignok bevisst skrevet det ut i bokmålsform, men dette har blitt gjort for å ivareta hennes anonymitet (NESH 2006). Jeg ønsket å bevare og formidle hennes ordbruk slik en 15-åring snakker. Det kunne vært skrevet om, men jeg har valgt å ikke gjøre det fordi jeg da kunne komme til å gjøre mine tolkninger både i omskrivingsprosessen og i en tolkningsprosess i etterkant. Egede-Nissen, Ruud Knutsen (2005) hevder at språket bør være formelt i en oppgave og at fortellingene bør bearbeides. Jeg er ikke enig i dette. Det muntlige språket har en egen sjarm som jeg ønsket å bevare. Jeg har fjernet deler av fortellingen hennes slik at det ikke blir for gjenkjennbart. Jeg har også redigert noe i forhold til rekkefølge, men det er hennes ord som formidles.

Selv om jeg har ønsket å bevare hennes ord så vil den skrevne historien til Kine aldri kunne erstatte hennes muntlige fortelling. Johansson (2005) er opptatt av at den muntlige fortellingen i seg selv ikke bare er en formidling av hendelser og erfaringer. Det er også en hendelse i seg selv. Dette kan sees på som en forestilling eller tale. Ved transkriberingen mister den muntlige fortellingen noe av sin særegenhet (Johansson 2005). Jeg har valgt å presentere Kines historie i sin helhet. Dette har jeg gjort både for å bevare det narrative og for gi leseren mulighet for å kunne gjøre sine egne tolkninger.

Jeg har prøvd å redegjøre for hele prosessen i detalj, både kontaktetablering, de to intervjuene samt refleksjon i transkriberingsperioden. I tillegg har jeg åpnet for at leseren har tilgang til hele mitt tekstgrunnlag, altså Kines historie.

Dette er, i en kvalitativ forskningstradisjon, så langt jeg kan komme i kravet om validitet og reliabilitet i forhold til det narrative intervjuet.

4. Resultater og drøfting

Kine er et eksempel på en jente som viser problematferd i skolen. Jeg har beskrevet hvordan jeg kom i kontakt med henne og hvordan det narrative intervjuet ble gjennomført. Jeg opplevde at vi fikk en god dialog og at jeg på den måten ble godt kjent med henne.

Videre presenteres Kines historie slik hun har fremstilt den. Deretter vil jeg synliggjøre hennes ressurser og interesser, og komme inn på hennes problemer og utfordringer slik jeg oppfatter dem. Jeg vil også se på om det finnes en god dialog mellom Kine og hennes lærere.

Jeg har valgt å presentere funn og drøfte dem underveis. Jeg kunne skilt funn og drøfting fra hverandre, men har valgt å ikke gjøre det. Om jeg hadde konsentrert meg mer om funnene for seg, så kunne det kanskje ha ført til flere funn og mer fordypning i disse. Det kan hende at mitt valg om å ha funn og drøfting sammen gjør at jeg kan bli for opphengt i teorigrunlaget mitt. Dette kan føre til at jeg går glipp av markante og viktige funn som kanskje dreide seg om andre ting enn det jeg har hatt fokus på i denne oppgaven. Grunnen til mitt valg er at historien til Kine presenteres i sin helhet og sitatene fra historien vises til underveis i funn og drøfting. Kines historie er en stor og viktig del av denne oppgaven og sitatene hennes sier mye. En inndeling i funndel og drøftingsdel ville ført til stor grad av gjentakelse.

Her kommer historien til Kine slik hun har fremstilt den. Slik jeg ser det så har Kine allsidige interesser og ressurser som ikke utnyttes i skolen i dag. Det kan også se ut som at dialogen mellom lærer og Kine ikke er ideell. Historien formidles med hennes egne ord med de forandringene som jeg tidligere har redegjort for.

4.1 Kines historie

Kine går i 9.klasse. Hun bor med mor og far og en søster. Kine går på ungdomskolen. Hun begynte med å fortelle fra barnehagen:

“... så husker jeg en som het Endre, han likte ikke makrell i tomat, så hver gang han hadde bursdag sa jeg at å, jeg skal gi deg makrell i tomat til bursdagen din og sånn, så fikk han en karamellpose.. så husker jeg at vi skulle lage ...fingermaling, vi skulle male forskjellige farger med fingrene med å trykke de på papir og sånn, de lærte oss å lage bilder og sånn og maling blandet i vann og så blandet vi såpe i malingen, og så hadde vi sugerør oppi, så måtte vi blåse oppi og det ble bobler som falt ned på arket og det ble stilige bilder... Jeg liker veldig godt å tegne å sånn.

Jeg husker vi hadde au pair... Hun har lært oss å lage bilderammer av papp og vi hadde malt og så tok vi bilde meg og min søster og så hadde vi malt oss i ansiktet. Hvitmaling, hjerter og ansikter... fine hatter på og sånn.

Jeg var veldig glad i bamser når jeg var liten. Jeg pleide alltid å sove med 36 bamser. Jeg talte dem hver natt for å være sikker på at alle var der. Jeg satte dem fint opp og når jeg våknet så var de helt rotete... når det falt en bamse ut av sengen så tenkte jeg, stakkar. Jeg har en bamse som jeg fikk når jeg var liten ...han er veldig gammel, den har nesten ikke mer bomull inni seg. Den har jeg fremdeles. Den har jeg sovet med hver natt.

...den første skoledagen ...jeg tror både Anne og jeg gikk med sanne blå kjoler. Det var skilpadder på den... Anne skulle begynne i B og jeg skulle gå i A, det var så dumt for vi hadde lyst til å gå i samme klasse. Men så fikk hun begynne i vår klasse. Jeg husker a t... første dagen så fulgte mamma meg til skolen, andre dagen så gikk jeg selv for vi bodde nærme skolen, i gaten rett nedenfor.

...når vi gikk på barneskolen så hadde staten lyst til å rive ned hele skogen for å bygge gamlehjem og det fikk de ikke lov til, vi ble så sure... meg og Anne og moren til

Anne skrev klagebrev og vi fikk de til å ikke rive ned skogen. Den skogen har vi fremdeles, vi bygget troll av trærne. Det er eventyrskogen vår. Den får ingen rive ned.

Vi har sånn bakke rett utenfor husene våre... så er det sånn bakke ned, den bruker SFO og alle de minste fra 1. klasse... om vinteren. Vi blir veldig irriterte, for de skraper opp hele bakken, og da kan ikke vi ake der... Når vi gikk i 7.klasse skrev vi klagebrev om at de ikke skulle få lov å bruke den... de sitter med beina og skraper sånn at når vi kommer etter skolen så er det bare jord igjen.

...jeg har tegnet siden jeg var liten... På barneskolen der tegnet jeg, jeg satt i timene og tegnet i bøkene, jeg har mange tegninger fra jeg var liten, kruseduller, blomster... Jeg og Anne var ute og syklet, opp med skolen og så pleide vi ha ... piknik ...vannkrig ... løp i sånn vannspreder og kaste frisbee ute, krokett og alt sånt. Det pleide vi å gjøre masse før, men ikke så mye nå lengre. Vi er ikke så mye sammen i gaten lengre.

...fuglen til Anne døde, det var så trist, de hadde en fugl og en katt. Fuglen var på kjøkkenet og katten fikk ikke gå inn på kjøkkenet når de ikke var hjemme, så hadde de glemte å lukke igjen kjøkkendøren når de skulle gå ut og så hadde katten revet ned buret og tatt fuglen...

Jeg husker når foreldrene til Anne skulle skille seg, det er lenge siden. Hun kom bort til meg og jeg spurte hva har skjedd, foreldrene mine skal skilles, det var skikkelig trist...

...vi hadde den greieste læreren i 1. klasse, så skulle hun få baby. Så fikk vi en som het Kristine i 2.klasse. Så skulle hun også få baby, hun fikk tvillinger, og så fikk vi Elise i 3.klasse, enda de hadde lovet oss at vi skulle få Sandra i 3. klasse, hun var den greieste læreren. Vi kom til 4.klasse og skulle få Sandra, men så skjedde det endringer og vi sa at dere har jo lovet oss og noen foreldre skrev brev... Det ente opp med at vi fikk en som het Petter, han var den sureste læreren på skolen. Foreldrene klagde og vi klagde. Det ble ganske surt for oss, vi måtte ha han til 7.klasse. Han sa... til en som heter Morten, som leste litt dårlig, jeg tror han har dysleksi... du leser så

dårlig at du kan gå ned igjen i 1. klasse. Da ble vi så sur at huff! Vi fikk han nesten utvist.

I 6. og 7. det var da jeg begynte å si mer rett ut, før det så var jeg helt stille og ikke gjorde noe.. jeg fikk nye venner og det ble mer og mer ut i 7.klasse...

... i 8. klasse gikk det veldig bra ... men ikke med karakterer og sånn, men sånn med venner og jeg trives... Men så fikk jeg litt problemer... jeg har blitt så lei av skolen, jeg var ikke så lei på barneskolen, fordi vi hadde mye mer praktisk... , tegnet mye og sånn. Det eneste praktiske vi har nå er kunst og håndverk...lærerne har begynt å bli surere... jeg har blitt så lei av fagene... jeg fikk veldig mye dårlige karakterer... Og når jeg begynte i 9.klasse så måtte jeg... skjerpe meg... Alle de siste prøvene jeg har hatt har jeg fått 4-er eller 3... men lærerne er like sure... De sitter og kjefter på meg hvis jeg ikke jobber, selv om de andre ikke gjør noe så er det bare meg de legger merke til. Hvis for eksempel alle guttene pleier å sitte inne på datarommet, når vi har Hansen så sitter bare alle guttene og spiller og sånt. Hvis jeg sitter der og spiller sammen med guttene så kjefter han på meg, han kjefter ikke på de andre guttene.

Jeg har fått bedre karakterer på prøvene nå enn flere av andre i klassen har fått. Bortsett fra matte, 3-4 i matte. Jeg liker matte, jeg skjønner alt... i matte nå, det er ganske lett.... fikk 4-er på matlagingen. Vi pleide å være den beste gruppen, bortsett fra at vi maste litt.. jeg likte matlaging. Jeg liker å tegne... vi hadde veving nå i kunst og håndverk, jeg fikk 5 på tegningen, 5+ på vevingen og 5 på oppførselen. Det likte jeg. Hvis jeg synes at tingene jeg gjør er gøy så gjør jeg det til jeg er helt ferdig, og jeg synes det jeg gjør det bra, men hvis det er ting jeg begynner med som jeg absolutt ikke synes er gøy, så stopper jeg, så gidder jeg ikke gjøre mer. Jeg må like tingene for å gjøre det.

Det er veldig forskjell på guttene, meg og Vilde, enn Synne og de. Fordi Synne og de får 6-ere 5-ere i alle fag... de får lov til å gjøre hva de vil, hvis de går ut av klasserommet uten å ha noen grunn... lærerne bryr seg ikke, men hvis vi går ut så får vi kjeft med en gang... Det er egentlig ganske stor forskjell, de fleste i klassen har nok

merket det. Det er ganske mange stille jenter i klassen. De snakker for seg, men de er redd for å ikke være gullungen til læreren. Hvis de sier noe galt. Det jeg føler egentlig er at meg... og guttene... sier det vi mener... det vi er sur for... lærerne blir sure for det vi mener. Fra 8. og opp har vi stått frem og sagt det vi mener, de andre har vært enige selv om de ikke sier det, for eksempel vi skal reise der eller der og Hansen sier vi skal reise der eller der og så velger Hansen at vi skal reise der og så når han går ut av klasserommet så sier resten av jentene at åh, skulle heller ønske at vi kunne reise der, vi har egentlig lyst å reise der og så tør de ikke si fra når han kommer inn igjen. Så går for eksempel jeg bort og sier fra og så blir han sur på meg fordi at det var jeg som sa noe. Det virker som at de andre jentene er redde for å si fra, de er redde for at lærerne skal bli sure på dem.

Det er kjedelig på skolen. Jeg kommer litt for sent om morgenen. Jeg skulker litt i tilvalgsfaget... Sitter der med oppgaver og får prøver. Jeg synes ikke det skal være sånn i tilvalgsfag... hvis jeg sitter og skriver matte og skriver og skriver og skriver og ja det er lett, men så begynner jeg på et nytt kapittel og så kommer noe jeg ikke skjønner i det hele tatt ohh jeg gidder ikke og legger fra meg alt og setter meg og hører på musikk i stedet for. Jeg orker ikke mer... de andre sier nå må du begynne å jobbe og sånn. Det er liksom sånn at i 8.så ... ja, hun gidder ikke jobbe uansett så da kan vi ikke få henne til å jobbe heller så ... jeg har jo begynt å jobbe mye mer, men de har fremdeles gitt meg opp.

... jeg liker å feste og ha det gøy. Liker å bade og liker å stå på snowboard... jeg er sta... Jeg har gått på dansing, teaterskole, speideren og turn... jeg går ikke på noe nå. Jeg er for det meste med kjæresten min og veldig mye med Vilde også... pleier å dra ut å bade og sånn og om vinteren står vi på ski eller bare ligger inne og ser på film når det regner. For en uke siden var vi ute og lekte på en lekeplass, vi hadde ikke noe å gjøre på ... Av og til i helgene så fester jeg nå også, men det er ikke så veldig mye nå lengre, det var mest i 8.klasse. Det var liksom sånn at jeg skulle prøve alt og var liksom sånn. I 9.klasse er det ikke så mye av det, sitter hos kamerater og koser oss og ser på film og sånn.. noen av de i klassen de sitter og gjør lekser...de går liksom

aldri lei...de jobber i timene, mens meg og Vilde blir fort lei liksom... for eksempel hvis vi har kommet litt kortere i matten så har de kommet litt lengre og vi spør kan vi få hjelp av dere, så nei vi er nødt til å jobbe videre. På fritiden så pleier meg og Vilde gå ut å bade og ha det gøy og sånn, jeg vet ikke helt hva Synne og de holder på med men... vi pleier ikke være sammen.

Jeg tror det var sånn det endte opp med meg... spør jeg om noe så er det surt tilbake og nei jeg kan ikke stole på deg og blablabla... i fjor så hadde jeg nesten bare 2-ere og sånn og nå har jeg 3-ere og 4-ere og har gått opp i karakterer, men de ser det ikke og tror at jeg aldri jobber og sånn, men jeg har jo begynt å jobbe og jobber sånn mye nå, men de ser liksom den som jeg var i fjor og nei, hun jobber aldri og jeg må skjerpe meg hele tiden.

På engelsktentamen så hadde Else regelbok med seg. En lærer kom inn og sjekket gjennom alle bøkene og så hadde Else et 10 cm lite ark som hun hadde limt inn i boken... Vi begynte å krangle med han og sa at du kan ikke bare rive ut av boken. Jo, sa han det kunne han. Det var jeg som sa det til Hansen for jeg synes det var så teit. Han kunne jo ikke bare komme inn og rive det ut når vi hadde fått lov ... Det ble liksom sånn at ingen sa fra for Else. Det var akkurat som ingenting hadde skjedd.

...Hansen sier at jeg ikke gidder å jobbe, men jeg har ikke vært på konferansene med han, det er mamma og de som har vært der. Jeg får høre av dem etterpå... snill jente, men veldig lat og ikke orker å gjøre noe, stort temperament og sånn... jeg har stort temperament, men ikke slik som han ser.

... jeg har lyst å passe barn, men ikke lyst til å ta så lang utdanning ...jeg har lyst til å bli konditor ... eller frisør for det har jeg ønsket siden jeg var liten ...det var drømmen... og jeg kunne tenke meg psykolog eller jobbe i barnehage, men det er sånn skikkelig lang utdanning og det tror jeg ikke er noe for meg for jeg blir så fort lei... å sitte liksom sånn å bli lege og gå på skolen i 7 år det hadde jeg ikke orket, jeg synes skole er så kjedelig, jeg blir så fort lei... jeg greier ikke noe med biler og sånn, fikse data og sånn, jeg skjønner ingenting. Det er liksom sånn, kan du skru sammen den

der, så nei jeg skjønner ingenting. Jeg kan vaske biler, det kan jeg. Men det har jeg ikke tenkt å begynne med. Jeg kan male vegger og sånn. Bildeler og sånn er håpløst. Det er ikke navn på noe. Hyller er greit der er det bruksanvisning. Det følger ikke bruksanvisning med på en bil. Jeg har vært med på å lage noen høytalere til en bil sammen med noen. De skulle inn i bagasjerommet. Meg og noen kamerater og så har jeg vært med på noe stereoanlegg. Da har de sagt hva jeg skulle gjøre. Jeg kunne ikke finne ut av det selv. Hvis noen sier til meg hva jeg skal gjøre så er det greit.

Fremtiden. ..Jeg vet ikke... jeg har lyst til å flytte ut før jeg blir atten. Jeg må gå grunnkurs i et år og så må jeg gå et år til på skole... og så jobbe. Det er jo mange som bare går grunnkurs og så slutter. En kamerat av meg gikk grunnkurs et år, så strøk han og gikk grunnkurs en gang til og så giddet han ikke mer og sluttet og fikk jobb istedenfor”.

Dette var Kines historie. En historie preget av glede, men også oppgitthet over negative holdning som møter henne på skolen. Jeg vil nå først trekke frem de ressurser og interesser som jeg ser hos Kine og deretter se litt på utfordringer og problemer som hun har. Jeg ønsker også å reflektere over betydningen av dialogen mellom lærer og elev og hvilke muligheter som åpner seg for når læreren blir kjent med elevene sine.

4.2 Kines ressurser, interesser og utfordringer

Det narrative intervjuet gav meg mange fortellinger. Da jeg stilte konkrete spørsmål i spørsmålsfasen av det narrative intervjuet så fikk jeg svar på spørsmålene, men disse svarene kan ikke måle seg med de rike fortellingene som kom da Kine fortalte fritt. Mye avhenger av informanten. Jeg var heldig som fikk møte Kine, hennes verbalitet i det narrative intervjuet har tilført meg fortellinger som beriker oppgaven min.

Allerede under transkriberingsarbeidet så jeg tydelige eksempler på Kines positive ressurser, men også på hennes problemer. Jeg synes jeg har blitt godt kjent med Kine.

Hun delte mye med meg og jeg opplevde at vi fikk en god dialog. Det er på en måte som om vi har gått en tur sammen, hun har åpnet seg og fortalt meg mye fra sitt liv. For å bli kjent med en annen må vi altså være villig til å *gå litt* sammen med den andre.

Jeg vil prøve å beskrive de ressursene og interessene som jeg ser hos henne. På min vei oppdaget jeg også noen av utfordringene og problemene som Kine har. Jeg vil også se på forholdet mellom Kine og lærerne hennes og prøve å finne ut om de har en god dialog.

Jeg kan aldri presentere det sanne bildet av Kine. Det er også viktig å huske på jeg bare har Kines oppfatning og opplevelse av det hun forteller. Det bildet jeg kan presentere vil alltid være preget av min tolkning, erfaring og min forståelse (Johnsen 2006). Mine tolkinger vil preges av min erfaring og kjennskap til fagfeltet. Horsdal (1999) sier at vi alltid tolker i forhold til vår egen livserfaring og at fortellinger alltid er åpne for flere tolkninger. Jeg vil nå gå inn i Kines fortellinger og prøve å tolke det som gir mening for henne. Jeg har valgt å fremheve Kine sin stemme ved å bruke hennes sitater i overskriftene som nå kommer:

4.2.1 "...å, jeg skal gi deg makrell i tomat til bursdagen..." - om humor lek og glede

Kine viser underveis i intervjusituasjonen at hun har både humor og selvironi. Hun ler ofte av seg selv og episoder som hun husker fra barndommen og latteren smitter over på meg. Hun smiler mye, også når hun tenker. Kine forteller billedlig om alle de 36 bamsene som hun hadde i sengen da hun var yngre. Hun husker godt Endre fra barnehagen som ikke likte makrell i tomat. Hun ler høyt når hun forteller at hun hvert år sa til ham: *..å, jeg skal gi deg makrell i tomat til bursdagen..* Hun terget ham på en vennlig måte. Hun ønsket ikke å være dum eller stygg med Endre. Hun bare viste litt av sin humoristiske sans. Dette kan vi se i sammenheng med Lamers syn på sosial kompetanse, hvor humor og glede er viktige aspekter (Lamer 1999).

Kine husker at hun lekte mye da hun var mindre. Hun forteller at *..Jeg og Anne var ute og syklet, opp med skolen og så pleide vi ha .. piknik ..vannkrig .. løp i sånn vannspreder og kaste frisbee ute, krokett og alt sånt.* Hun har tydeligvis vært en aktiv jente. Etter hvert har hun også drevet med ulike aktiviteter som dans, teater, turn, ski og hun har gått lenge i speideren. Hun viser også at hun ikke er redd for å leke eller være barnslig. Kine uttaler at: *.. jeg liker å feste og ha det gøy..* Hun forteller at hun og noen venner nylig har vært og lekt på en lekeplass og *..på fritiden pleier meg og Vilde gå ut å bade og ha det gøy og sånn..* Hun nevner også at de pleier å være hjemme hos hverandre, de koser seg og ser på film og slapper av sammen.

Kine er en aktiv jente. Hun har ferdigheter innen flere idretter og hun har gått i speideren. Kine har venner og kjæreste. Hun er en sosial og blid jente som viser at hun har evne til å føle glede, slappe av og kunne være leken (Lamer 1999). Hun viser altså evnen til dette, men det er stort sett arenaen fritid hun viser til. Skolen nevnes for eksempel ikke i denne sammenhengen. Dette kan bety at hun viser stor grad av glede gjennom ulike aktiviteter i fritiden, noe som igjen fremmer trivsel og positiv utvikling. Nordahl (2005) viser i sin forskning nettopp til denne sammenhengen mellom glede over aktivitet og trivsel (Nordahl 2005). På skolen derimot ser det ut som Kine har problemer med å mestre de krav og forventninger som møter henne der (Overland 2007). Kine mistrives på skolen. Utfordringen for skolen blir å kunne by på anerkjennelse, omsorg og forståelse samt aktiviteter som Kine kan styrkes gjennom (Pettersen 2006). Hvis lærerne hadde hatt en god dialog med Kine så hadde det vært et annet grunnlag å bygge videre på. Slik det er i dag så ser bare lærerne problematferden. Det ser ikke ut som det finnes vilje blant lærerne til å bli kjent med andre sider ved Kine.

4.2.2 "...jeg har tegnet siden jeg var liten..." – om kreativitet, praktiske og kunstneriske ferdigheter

Kine forteller mye om tegning og maling. Hun gir uttrykk for at hun alltid har likt å holde på med denne typen aktiviteter. Hun husker fingermalingen i barnehagen og

alle bildene de laget. Kine forteller om au paires som lærte dem .. *å lage bilderammer av papp ..og så tok vi bilde meg og min søster og så hadde vi malt oss i ansiktet.* Hun forteller med glede om: *..og så blandet vi såpe i malingen, og så hadde vi sugerør oppi.. det ble bobler som falt ned på arket..* Hun forteller levende. Hun sier flere ganger at hun er veldig glad i å tegne. På barneskolen tegnet hun i timene *..kruseduller, blomster..*

Etter at hun begynte på ungdomsskolen så synes hun at det har blitt for mye teori og for lite praktiske fag og oppgaver. Hun setter pris på kunst & håndverk og burde trolig fått jobbe mer med dette. Kine sier at: *..jeg synes skole er så kjedelig, jeg blir så fort lei..* men hun viser til gode karakterer i de praktisk estetiske fagene: *..vi hadde veving nå i kunst og håndverk, jeg fikk 5 på tegningen, 5+ på vevingen..* hun har også hatt mat og helse, der hun forteller at: *..fikk 4-er på matlagingen .. jeg likte matlaging.* Kine opplever høy grad av mestring innen de praktiske fagene. I forhold til hennes akademiske selvoppfatning så kan det se ut som de praktiske fagene veier for lite i forhold til alle de andre teoretiske kravene på skolen. Hun opplever trolig at forventninger og faglige krav totalt sett blir for store til at hennes akademiske selvoppfatning kan bli styrket (Skaalvik&Skaalvik 1996). Dette til tross for at hun oppnår høy grad av måloppnåelse i noen fag.

Når det blir mye teori og hun ikke orker å jobbe i timene så tenker hun: *..jeg gidder ikke og legger fra meg alt og setter meg og hører på musikk i stedet for.* Kine gir fort opp. Dette kan tyde på manglende evne til utholdenhet. Dette er momenter som kommer inn under det Lamer (1999) kaller selvkontroll og evne til å kontrollere impulser og kunne utsette oppfyllelse av egne behov. Kine gir opp hvis hun ikke får ting til, hvis hun ikke får hjelp eller hvis hun misliker oppgaven.

Kine uttaler at hvis hun skal gjøre ferdig en oppgave så må hun like den. Hun sier *..men hvis det er ting jeg begynner med som jeg absolutt ikke synes er gøy, så stopper jeg, så gidder jeg ikke gjøre mer.* Det kan tyde på at hun har gjort erfaring med mange kjedelige oppgaver og hun gir fort opp hvis hun ikke liker det hun holder på. Vi kan også se på dette fra en annen side. Tenk hvilken ressurs hun kan være om hun får

holde på med noe hun liker og trives godt med. Utfordringen blir å finne hennes nisje slik at hun kan få brukt sine kreative sider. En annen ting er at det er læreren sin jobb gjennom dialogen å styrke og utfordre Kine til å bli mer utholdende. Det er ikke bare morsomme oppgaver verken i skolen eller senere i arbeidslivet. Utfordringen for læreren vil være å komme i dialog med Kine, anerkjenne hennes følelser og behov og gjøre noen avtaler med henne. Dette vil være avgjørende for å få henne på riktig spor. Riktig oppfølging i timene kan være anerkjennende blikk og konkret ros ved fremgang og selvsagt opprettholde dialogen for å fremme en god utvikling. Dette vil kunne øke hennes motivasjon og deltagelse (Arnesen 2004).

Kine viser til interesser innen det kreative og det praktiske. Hun har kamerater som har biler og hun har hjulpet til med å jobbe på dem. Hun sier at: *Bildeler og sånn er håpløst. Det er ikke navn på noe. Hvis noen sier til meg hva jeg skal gjøre så er det greit.* Hun er altså villig til å hjelpe til med arbeidet, men det er best for henne om hun får en klar instruks. Hun sier: *Det følger ikke bruksanvisning med på en bil ..Hyller er greit der er det bruksanvisning.* Kine kan forholde seg til en bruksanvisning og en instruks. Hun hjelper gjerne til. Dette er tegn på gode samarbeidsevner noe som er i tråd med det Lamer (1999) kaller prososial atferd. Å være hjelpsom og støttende kommer inn under dette momentet (Lamer 1999). Dette er sider som kan forsterkes ytterligere ved at læreren bevisst legger til rette for samarbeid som arbeidsmåte i undervisningen. På den måten kan også hennes medelever bli kjent med Kines sterke sider.

4.2.3 ”... ingen sa fra for Else...” – om støtte, omsorg og medfølelse

Jeg har valgt å skrive litt om disse punktene spesielt fordi jeg ser at Kine har en styrke her som er verdt å merke seg. Kine viser omsorg og støtte for de som er rundt henne, spesielt hvis hun opplever at ting er urettferdige. Det er allerede nevnt at hun støttet Else da en lærer rev ut noe fra regelboken hennes. Kine tok dette opp med læreren siden ingen andre gjorde det. Hun husker også læreren på barneskolen som

kommenterte lesingen til en av klassekameratene hennes som hadde dysleksi. Læreren hadde sagt til han at: *du leser så dårlig at du kan gå ned igjen i 1. klasse..* Klassen gikk til rektor og sa klart fra. Reaksjonen fra klassen må ha vært støttende for Morten som ikke var så flink til å lese.

Da fuglen til Anne døde så viste Kine medfølelse for venninnen. Det samme gjorde hun da Anne fortalte at foreldrene hennes skulle skille seg. Kine kunne lese ansiktet til venninnen da hun kom på besøk, hun skjønnte tydeligvis at det hadde skjedd noe: *..Hun kom bort til meg og jeg spurte hva har skjedd..* Kine synes det var trist at foreldrene til Anne skulle skille seg og hun trøstet venninnen sin.

Dette er positive og verdifulle sider hos Kine som ofte kommer til syne. Det å støtte andre og vise omsorg er positive sosiale holdninger som kommer inn under det Lamer (1999) kaller prososial atferd som gjøres frivillig for å støtte og hjelpe andre mennesker. Her kommer det til syne at Kine er opptatt av andre enn seg selv. Hun er omsorgsfull og hjelpsom og ikke egoistisk.

Dette og andre positive sider ved Kine kunne læreren oppdaget om læreren hadde brukt tid til å bli kjent med Kine og oppnådd en god relasjon til henne. Kines evne til å vise omsorg og medfølelse er tegn på gode holdninger. Disse holdningene kunne blitt ytterligere forsterket ved bekreftelse og positive tilbakemeldinger fra lærer. Det kan se ut som dette er holdninger hun har vist også som liten. Kine forteller at hun hadde 36 bamser i sengen og hun *..talte dem hver natt for å være sikker på at alle var der.. når hun våknet så var det helt rotete..* Kine syntes synd på bamsene sine som hadde falt ut av sengen om natten. Dette er en levende og billedlig fortelling som gjør det lett å se det hele for seg. Den frie fortellingen har åpnet for at erfaringene til Kine har fått en språklig drakt (Horsdal 1999). Dette er trolig ikke en side ved Kine jeg hadde blitt kjent med om jeg hadde brukt et kvalitativt intervju.

4.2.4 ”...i 7.klasse skrev vi klagebrev...” – om protest og selvhevdelse

Kine oppdaget tidlig at det hjalp å protestere hvis hun var uenig. Hun forteller om flere episoder der hun har sagt tydelig fra om hva hun mener. Hun har skrevet klagebrev en rekke ganger og er ikke redd for å hevde sine meninger. Allerede da hun begynte i 1. klasse ble det ordnet slik at hun og venninnen Anne fikk gå i samme klasse enda det i utgangspunktet var slik at ... *Anne skulle begynne i B og jeg skulle gå i A.* Kine forteller også om da hun gikk på barneskolen ... *så hadde staten lyst til å rive ned hele skogen for å bygge gamlehjem ... meg og Anne og moren til Anne skrev klagebrev og vi fikk de til å ikke rive ned skogen.* Hva som gjorde at skogen fremdeles står, vites ikke, men Kine opplevde i hvert fall at det hjalp å klage.

I det siste året på barneskolen så var de flere i nabolaget som skrev klagebrev til skolen fordi de minste barna på skolen ødela akebakken i gaten. De var lei av at ... *de sitter med beina og skraper sånn at når vi kommer etter skolen så er det bare jord igjen.* Kine husker også da de skulle få ny lærer i 4. klasse. Hun hevder at de var lovet å få en grei lærer, men fikk ...*en som het Petter, han var den sureste læreren på skolen.* Kine forteller at både elever og lærere skrev brev og klagde, men det hjalp ikke. Hun erindrer flere ting som denne læreren gjorde, som elevene reagerte på, og hun forteller at de ...*fikk han nesten utvist...*

Kine synes at det er viktig å gi beskjed og hevde sin mening. Hun støttet Else i klassen som fikk revet ut noe av regelboken sin på tentamen. Hun sier at: *Det var jeg som sa det til Hansen ... Det ble liksom sånn at ingen sa fra for Else. Det var akkurat som ingenting hadde skjedd.* Kine er opptatt av at ting skal være rettferdige og riktige. Hun er irritert og kanskje litt oppgitt over jentene i klassen som ikke sier fra. Hun tror: *Det virker som at de andre jentene er redde for å si fra, de er redde for at lærerne skal bli sure på dem.* Disse jentene ønsker ikke å komme i konflikt med lærerne. Dette kan være fordi de har erfart lærere som benytter sanksjonsmidler og det ønsker de ikke å bli utsatt for (Larsen Damsgaard 2003).

Kine virker reflektert når hun forteller at etter hun begynte på ungdomskolen så har hun begynt å gi mer beskjed om det hun mener. Hun opplever at det hun og guttene som sier det de mener. Kine omtaler de andre jentene i klassen som: *De snakker for seg, men de er redd for å ikke være gullungen til læreren.* Det kan se ut som at Kine opplever at læreren liker best de som er stille og ikke protesterer. Kine synes det er viktig å hevde sine meninger og si i fra hvis hun opplever at noe er feil. Hun bryr seg ikke om læreren som ofte blir ... *sur på meg fordi at det var jeg som sa noe.* Hun opplever lærerne sine som sure. En av tilbakemeldingene hun får fra læreren sin er at hun har stort temperament. Det kan hun være enig i, *men ikke slik som han tror.*

Jeg oppfatter Kine som en sterk og tydelig person. Hun sier det hun mener og hun snakker både for seg selv og andre. Hun sier selv at det var i løpet av de siste to årene på barneskolen at hun begynte å gi beskjed og si sine meninger. Kine kan komme inn under det Bjerrum Nielsen (2003) i sin forskning omtaler som de nye aktive jentene. Kine både snakker høyt, hun er selvhevdende, selvsikker og ikke minst verbal.

Kine har en stor rettferdighetssans og er ikke egoistisk. Måten hun hevder seg på oppfattes ikke alltid som passende. Hun viser liten grad av saklighet og er sjelden løsningsorientert. Hun er opptatt av å gi beskjed og protestere hvis hun føler at det er nødvendig.

Kine opplever spesielt at lærerne er negative til hennes væremåte. Hun føler virkelig at lærerne ser på henne som en elev med problematferd. Hennes atferd er trolig ikke slik den atferden lærere tradisjonelt forventer fra jenter. De tradisjonelle forventningene til kjønnet atferd påvirker læreren (Bjerrum Nielsen 2003). Disse forventningene setter på en måte standarden for hva som sees på som akseptabel og ikke akseptabel atferd eller problematferd i skolen. Kine føler noen ganger at hun blir sett på som en av guttene. Hun blir også på en måte behandlet som det, men det er ikke gjennomført det heller. Kine "passer" på en måte ikke inn og dette påvirker hennes utvikling av selvbilde og selvoppfatning på en negativ måte (Skaalvik&Skaalvik 1996).

Det er positivt å ha egne meninger og hevde disse. Kine hevder nok ikke alltid sine meninger og rettigheter på det (Lamer 1999) kaller en passende og akseptabel måte. I forhold til Lamer (1999) sin definisjon av selvhevdelse så er det ikke tvil om at Kine både kan ta initiativ, hevde egne meninger, rettigheter og gi uttrykk for uenigheter. Problemet til Kine er at hun gjør det litt for mye og på måter som blir sett på som upassende i skolen. Så kan vi diskutere om takhøyden i skolen er stor nok og om hvordan Kine kan lære å gjøre dette på en mer akseptabel måte. Sosial kompetanse kan læres og skolen har en viktig oppgave her (Lamer 1999). Det er ingen tvil om at Kine er verbal og flink til å snakke og gi beskjed. En ting som Kine ikke er så flink til, er å lytte. Svare (2006) omtaler dialogen som et samarbeidsprosjekt. Hvis vi ser dialogen som er prosjekt så handler dette om flere ting, å tale, lytte samt å reflektere over det den andre sier. Dette er noe Kine trenger trening i. Det er skolens oppgave å legge til rette for dette og det må finnes vilje til å prøve å få det til (Svare 2006).

Det nevnes ikke noen episoder på fritiden hvor det har vært problemer i forhold til selvhevdelse. Hun får støtte hjemme og hos Anne sin mor som hjelper dem med å skrive klagebrev. Det kan tyde på at kravene til disse sosiale ferdighetene er ulike hjemme og på skolen. Dette synet støttes av Overland (2007) som hevder at det er forskjellige krav til sosiale ferdigheter i ulike settinger der en opptrer. For de som har vansker med å oppfatte disse ulike kravene så kan dette trolig være vanskelig å forholde seg til.

4.2.5 ”...nei jeg kan ikke stole på deg og blablabla...” – om tilhørighet, stempling og selvopfatning

Nå kommer først litt om tilhørighet, stempling og selvopfatning. Jeg kunne også skrevet om forskjellsbehandling her, men har valgt å ha det som eget punkt (4.2.6) fordi Kine opplever stor grad av forskjellsbehandling. Tilhørighet og forskjellsbehandling ligger tett opp til hverandre slik jeg ser det. Kine er bevisst og tydelig gjennom sine fortellinger på hvordan hun opplever dette.

Kine sier mye *vi*. Dette sier noe om følt tilhørighet (Horsdal 1999). På skolen føler hun tilhørighet til Vilde og noen av guttene i klassen. Flertallet av jentene i klassen hennes omtaler hun derimot slik: *..jeg vet ikke helt hva Synne og de holder på med men ..vi pleier ikke være sammen.. de går liksom aldri lei.. de jobber i timene, mens meg og Vilde blir fort lei..* Kine omtaler disse jentene som *Synne og de* og *de* flere ganger. Kine markerer på denne måten en avstand mellom *vi*, som er de som hun føler tilhørighet til, og *de andre*. Horsdal (1999) hevder at fortelleren bruker *vi* og *de* for å synliggjøre sin identitetsfølelse og tilhørighet.

På fritiden har Kine mange venner i tillegg til kjæresten sin. Det at hun er såpass sosial på fritiden har nok stor betydning for Kines selvoppfatning (Skaalvik&Skaalvik 1996). Hun får nok styrket sin selvoppfatning på fritiden sammen med venner og kjæreste.

På skolen er det annerledes. Der opplever hun stempling. Hun får negative tilbakemeldinger fra lærere og medelever når det gjelder både arbeidsinnsats og oppførsel. Dette påvirker selvbildet til Kine på en negativ måte (Skaalvik&Skaalvik 1996). Hun forteller at: *..lærerne er like sure..De sitter og kjefter på meg hvis jeg ikke jobber..* Kine opplever mest sannsynlig lærere som viser liten grad av anerkjennelse og omsorg for henne som person. Dette er viktige momenter om en skal få til en god dialog eller relasjon (Pettersen 2006). Hun opplever trolig at den kommunikasjonen som er mellom dem stor sett består av kjeft og irettesettelse. Lærerne er negative og lite anerkjennende. Kine har ikke et tillitsforhold til lærerne sine (Svare 2006). Forholdet mellom Kine og lærerne preges av asymmetri der Kine er underlegen (Pettersen 2006). Kommunikasjonen preges mer av monolog fra læreren enn dialog (Larsen Damsgaard 2003). Dette er skolens og lærerens ansvar å gjøre noe med (Pettersen 2006). Lærere bør ta seg tid til å lytte til disse jentene og høre hva de har å si. På den måten kan de forstå dem bedre.

Kine opplever også medelevers forventninger som problematiske. Kine opplever å bli surt avvist hvis hun spør dem om hjelp. Hun søker hjelp og samarbeid, men får ikke positiv respons. Kine opplever deres holdning som: *.. nei jeg kan ikke stole på deg og*

blablabla.. Det virker som om de ikke vil bruke tid på å hjelpe henne, de tror at *..hun jobber aldri..* og Kine føler også at de synes at hun må skjerpe seg. Kine innrømmer at hun fikk dårlige karakterer i 8.klasse, hun fikk: *..nesten bare 2-ere.. nå har jeg 3-ere og 4-ere og har gått opp i karakter, men de ser det ikke.. de ser liksom den som jeg var i fjor..* Tilbakemeldingene hun opplever fra medelever og lærer opplever hun som svært stemplende og negativ. For å snu dette kan skolen legge til rette for ulike samarbeidsformer i undervisningen som kan synliggjøre Kines ressurser mer. Kine har ressurser og ønsker å samarbeide, men opplever å bli avvist.

Bjerrum Nielsen (1998) viser til sin forskning der hun hevder at *”jenter har blitt synlige i skolen”* (Bjerrum Nielsen 2003:10). Hun hevder at det lett kan oppstå mer *splid* mellom jentegruppene. Spliden vil da i dette tilfellet være mellom Kine, som står som en av de nye aktive jentene som markerer seg, og de stille jentene.

Kine kan etter hvert oppleve det Larsen Damsgaard (2003) kaller avmakt. Kine har kommet i en posisjon som er problematisk for henne. Larsen Damsgaard (2003) nevner to mulige veier videre, bli taus og gi opp eller fortsette den negative utviklingen og kanskje få enda tøffere munnbruk. Slik vi kjenner Kine så er det lite trolig at blir taus, men på en annen side så kan hun på et visst tidspunkt gi opp og resignere. Om så skjer så kan det hende at hun uteblir mer fra skolen. Det vil kanskje bli et enda større problem enn om hun er tilstede og viser problematferd. Det er uansett liten tvil om at det er skolen og lærernes ansvar at Kine finner seg til rette og får oppleve trivsel og anerkjennelse på skolen (Pettersen 2006).

Det kan se ut som at standarden for de sosiale (og faglige) kravene på skolen er satt av *..Synne og de..* som er de flinke jentene i klassen. Det kan også se ut som at denne gruppen får støtte av lærerne som fremstår som autoritære mennesker med dårlig klasseledelse (Larsen Damsgaard 2003). I følge Lamer (1999) så vil de som ikke oppfyller de sosiale kravene bli avvist og de kan tape status i jevnaldergruppen. Det er vel nettopp det Kine opplever. Det som er faretruende her er at lærerne heller ikke ser ut til å gripe inn. Det hadde vært mye lettere for Kine å fungere i en skole som hadde

større takhøyde for menneskelig variasjon og der det var rom for å prøve og å feile (Larsen Damsgaard 2003). Hun er dessverre ikke i et slikt miljø dag.

Grunnlaget for Kines selvoppfatning dannes gjennom samvær med andre mennesker og den tilbakemeldingen eller reaksjonen som de formidler tilbake til henne (Skaalvik&Skaalvik 1996). Hvis vi ser på disse to arenaene som her er nevnt, skole og fritid, så opplever Kine svært ulike tilbakemeldinger fra disse to arenaene. På skolen får hun stort sett bare negative tilbakemeldinger på sin atferd, men på fritiden får hun positive tilbakemeldinger og dermed styrket selvoppfatning (Skaalvik&Skaalvik 1996). Dette spriket kan muligens være noe av grunnen til hvorfor hun viser den atferden som hun gjør på skolen. Resultatet er lav motivasjonen, mange protester og hun kan ha kommet inn i en vond sirkel som er vanskelig å bryte.

4.2.6 ”...de får lov til å gjøre hva de vil...” – om forskjellsbehandling

Jeg har valgt å ta opp forskjellsbehandling under et eget punkt fordi jeg opplever at Kine er veldig klar på at dette skjer på skolen. Både Kine og andre utsettes for dette og hun tror at hele klassen er klar over det.

Det kan se ut som Kine synes det er vanskelig å oppfylle mange av de forventningene som møter henne på skolen. Hun oppfatter tydelige forventninger til økt arbeidsinnsats både fra medelever og lærere. Hun blir lei seg og oppgitt over av at de ikke ser at hun faktisk jobber mer enn før: *..jeg har jo begynt å jobbe mye mer, men de har fremdels gitt meg opp..* Kine opplever at de har stemplet henne og ikke vil se at hun faktisk jobber mer med skolearbeidet sitt. Hun viser også til bedre karakterer: *..nå har jeg 3-ere og 4-ere og har gått opp i karakterer..*

Det kan se ut som lærerne formidler ulike forventninger til gutter og jenter. Kine opplever i alle fall det hun kaller forskjellsbehandling. Det er flere jenter i klassen som er faglig sterke, Kine forteller at de får *..6-ere og 5-ere i alle fag ..de får gjøre*

hva de vil.. Om de for eksempel går ut av klasserommet så er det ingen som bryr seg, og så sier Kine at: *..hvis vi går ut får vi kjeft med en gang.* Når Kine her bruker *vi* så snakker hun om guttene, Vilde (venninnen) og seg selv. Hun misliker sterkt å bli forskjellsbehandlet på denne måten. Kine bemerker at hun tror at hele klassen er klar over at det er slik. I en annen sammenheng forteller Kine om at guttene får sitte på datarommet, men hvis hun sitter der med dem, så får hun kjeft og ikke guttene. Guttene slipper tilsynelatende lettere unna fordi læreren trolig formidler en annen forventning til dem enn til jentene. Kine synes dette er urettferdig og det gir hun klar beskjed om. Det kan synes som om læreren misbruker sin posisjon og Kine vil, eller har kanskje allerede, mistet respekten for læreren sin (Larsen Damsgaard 2003).

Læreren mestrer åpenbart dårlig at kjønnsrollene har blitt mer mangfoldige i skolen (Knudsen 2003). Bjerrum Nielsen (2003) har i sin forskning pekt på at elevgruppen har endret seg. Dette stiller større krav til læreren i møtet med elevene. Det blir enda viktigere for læreren å komme i dialog med elevene for å bli kjent med hver enkelt. Dette kan oppfattes som en stor utfordring, men veldig viktig i forhold til å elevenes utvikling og motivasjon. I og med at ungdom utvikler seg ulikt og det er et større mangfold så er det desto viktigere å lytte til hva den enkelte elev har på hjertet. Det respektløst å ikke ta dette på alvor. Kinge (2006) viser til at lytting, forståelse, aksept og toleranse er viktig i en kommunikasjon preget av anerkjennelse.

4.2.7 “...lærerne bryr seg ikke...” – om dialogen mellom Kine og lærerne

Jeg har snakket litt om forholdet mellom Kine og lærerne hennes. Nå vil jeg si noe om hvordan jeg tolker at Kine opplever relasjonen mellom henne og lærerne.

Kine nevner ikke noe om elevsamtaler. Det kan også se ut som at foresatte går på konferansetime med læreren uten at hun selv er med på samtalen. Kine forteller at *...jeg har ikke vært på konferansene med han...* Etter en slik konferansetime forteller foresatte at læreren hadde sagt at Kine *...ikke gidder å jobbe...snill jente, men veldig lat...stort temperament...*

Det kan se ut som at den kommunikasjonen som er mellom kontaktlæreren og Kine er sporadisk og i form av kommentarer og holdninger som formidles i undervisningssituasjonen. Det er en monolog med fokus på det negative. Det ser ikke ut som at det er lagt til rette for elevsamtaler der Kine kan få si noe om hvordan hun opplever skolesituasjonen sin.

Kine beskriver lærerne sine som sure. Hun opplever signaler på at hun må skjerpe seg og at de ikke er fornøyde med det hun gjør og presterer. Hun forteller at: *...De sitter og kjefter på meg hvis jeg ikke jobber... og ...lærerne bryr seg ikke...jeg må skjerpe meg hele tiden...* Denne følelsen av å aldri strekke til er veldig demotiverende for henne. Det er forståelig at Kine ikke trives på skolen. Den tilbakemeldingen hun får fra lærerne sine gjør at hun opplever lav grad av mestring på skolen og dette påvirker hennes trivsel og selvoppfatning (Skaalvik&Skaalvik 1996). Det er tydelig mangel på dialog mellom Kine og kontaktlæreren hennes. Det er lærerens ansvar å få til det gode samarbeidet. Læreren er den profesjonelle som skal ta ansvaret for dette. Læreren til Kine sin framferd opprettholder autoritetsforholdet mellom dem. Læreren tar i bruk autoritær makt og det er til hinder for den gode dialogen mellom dem (Pettersen 2006). Det er mangel på vilje fra læreren til å få til en dialog med Kine. Dette vanskeliggjør situasjonen til Kine og hun føler seg stemplet og oppgitt og sier *...Jeg tror de var sånn det endte opp med meg...*

Kine har vist gjennom sine fortellinger til meg at hun har mange positive ressurser som kunne vært bygget videre på. En lærer som ikke anstrenger seg for å bli kjent med elevene sine misbruker sin makt og posisjon. Dette vil ikke bare prege hverdagen i klasserommet, men også de erfaringene som elevene bringer med seg videre i livet (Pettersen 2006).

4.2.8 ”...skikkelig lang utdanning ...det tror jeg ikke er noe for meg” – om utfordringer og fremtiden

Kine ser for seg å kunne bruke de kreative evnene sine i et fremtidig yrke, men hun er usikker på hvilken retning hun skal velge i den videre skolegangen. Hun har tenkt på

forskjellige yrker og nevner ... *å passe barn ...jeg har lyst til å bli konditor... eller frisør ...og jeg kunne tenke meg psykolog eller jobbe i barnehage.*

Hun forteller om venner som har sluttet i den videregående skolen: *...Det er jo mange som bare går grunnkurs og så slutter.* Det kan se ut som at det er flere i Kines vennekretsen som ikke har store ambisjoner i forhold til utdanning og karriere. Dette vil kunne påvirke og prege hennes valg i fremtiden. I følge Nordahl (2002) så preges vi av miljøet vi har rundt oss. Men om hun kommer inn på et utdanningsprogram der hun får mulighet for å møte fag og andre elever med samme interesse som henne så kan hun kan få ny inspirasjon og motivasjon for skolen. Det å komme inn i et miljø der hun kan få mer anerkjennelse for det hun gjør vil kunne føre til økt motivasjon (Skaalvik&Skaalvik 2005). Dette vil trolig være utslagsgivende for hennes videre skoleinnsats. Nå er skolen trolig noe hun føler at hun bare må igjennom. Hun opplever anerkjennelse og trivsel i for liten grad på skolen i dag til at det er motiverende for henne. Kine synes det er kjedelig på skolen. Det kan se ut som at hun trenger god yrkesveiledning før hun skal søke på videregående skole. Dette bør skolen tilby enten via rådgiver eller kontaktlærer som er den som skal kjenne eleven best.

Hun sier også at hun kommer litt for sent om morgenen og: *...Jeg skulker litt i tilvalgsfag...* Dette og andre protester kan sees på som bevisste valg fra Kine sin side. Hun mistrives på skolen og viser dette med å protestere, komme for sent og skulke. Nordahl (2002) hevder at barn og unge er aktører som gjør egne valg. I dette ligger at vi aktivt bidrar til å forme livene våre. Mennesker påvirkes fra ulike hold. Genetiske faktorer, hendelser i livet og miljøet rundt oss påvirker valgene vi tar. For Kine kan dette bety at hennes protester er bevisste valg, men for læreren kan det oppfattes på en annen måte. For å finne ut av dette så er det viktig med en god dialog preget av respekt for Kines valg selv om en ikke nødvendigvis er enig (Nordahl 2002).

I forhold til videre utdanning så uttaler hun: *...sånn skikkelig lang utdanning ...det tror jeg ikke er noe for meg for jeg blir så fort lei... å sitte liksom sånn å bli lege og gå på skolen i 7 år det hadde jeg ikke orket...* Kine ser for seg: *Jeg må gå grunnkurs i et år og så må jeg gå et år til på skole... og så jobbe.* For øyeblikket ser det ut som at

tanken på en lengre utdanning setter begrensninger for Kine. Hun er ikke klar for det. Hun synes at det er kjedelig på skolen. Noe av problemet til Kine er manglende utholdenhet, noe jeg har nevnt tidligere. Vi vet alle at det kreves utholdenhet både i læring og arbeid generelt. Hvis ikke dette snur og hun finner noe som vil fenge henne kan hun ende opp som de vennene som hun nevner som har sluttet på skolen.

Som vi ser har Kine mange positive ressurser, men også en del problemer og utfordringer. Skolens manglende vilje og innsats til å lytte til Kine og respektere henne for den personen som hun er vanskeliggjør hennes situasjon. Skolen skaper og forsterker problematferden til Kine, slik jeg ser det. Skolen burde handlet annerledes. Jeg opplevde at jeg fikk en god dialog med Kine og da er det mulig for andre også å få til dette. Som Pettersen (2006) sier så må det finnes en grunnleggende godvilje til å få til en god relasjon eller dialog. Den grunnleggende godviljen mangler hos Kines kontaktlærer. Læreren formidler negativ tilbakemelding i monologform. Kine protesterer og blir sett på som en problemelev.

4.3 Noen tanker til slutt

I arbeidet med denne oppgaven har det åpnet seg mange nye spørsmål som jeg ikke har hatt mulighet for å gå inn i. Det hadde vært interessant å kunne gå mer bredt ut med en undersøkelse i forhold til jenterollen generelt.

Det har også vært veldig spennende å bli kjent med det narrative intervjuet. Dette kunne vært gjort på flere jenter, kanskje jevnaldrende, med et tema som utgangspunkt. Dette kunne for eksempel fått frem deres syn på hvordan det er å vokse opp, hvordan de opplever krav og forventninger eller hvordan de trives på skolen. Det hadde også vært interessant å gjøre et nytt intervju med Kine om noen år for å ta del i hennes nye fortellinger.

Jeg er spesielt opptatt av forskning og jenter fordi jeg tror at de opplever et større press en det mange gutter gjør uten at jeg har noen faglig dekning for å si det. Det er

en fornemmelse jeg har. Videre i min avslutning vil jeg gå inn på ting som ønsker å fremheve nok en gang.

Jeg synes det er fascinerende at en person i løpet av cirka halvannen time kan gi så mye av seg selv. Jeg er takknemlig for Kines verbalitet og evne til fortelle. Jeg ser på det narrative intervjuet som vellykket. Jeg fikk mye informasjon som jeg som hennes kontaktlærer (om jeg hadde vært det) kunne ha brukt videre i arbeidet med henne. En god dialog fremmer både trygghet, trivsel og positiv utvikling (Pettersen 2006).

Det at mennesker gir av seg selv på en slik måte krever en god relasjon i forkant, men det skaper og utvikler også tette relasjoner mellom de som medvirker. Det som generelt kan ligge til grunn for gode relasjoner er en lærer med grunnleggende holdninger preget av anerkjennelse, omsorg og respekt (Pettersen 2006). Dette er holdninger som må være tydelige for elevene. Uansett hvilken rolle vi som lærere har, om vi er kontaktlærere, rådgivere eller forskere så må de underliggende og grunnleggende holdningene være tilstede i møtet med elevene. Barn og ungdom oppfatter raskt hvilke holdninger læreren har, også uten at de er uttalte (Kinge 2006). Læreren bør samtidig fremstå som en tydelig autoritet. Utfordringen som lærer blir å skape et miljø preget av trygghet, forutsigbarhet og rimelig god takhøyden som ikke ekskluderer de elevene som viser problematferd.

Læreren må være villig til å gå i dialog med elevene sine og erkjenne at noen elever krever mer enn andre. Elevsamtalen kan brukes til å bli kjent med den enkelte elev. Elevsamtalen er en god arena for elev og lærer der en kan enes om og følge opp elevens faglige og sosiale mål. Det kan også gis rom for refleksjon rundt krav og forventninger. Det å ha diskutert forventninger kan være godt for både elev og lærer. Det kan skape trygghet og forutsigbarhet begge veier. Det å la eleven eller informanten få fortelle fritt uten at det stilles mange spørsmål er en metode som kan benyttes både i forskning og i elevsamtaler. Dette er en metode som åpner for nye muligheter. Det å aktivt lytte til den andre uten å stille så mange spørsmål erfarer jeg som verdifullt. Jeg har også vist i mitt arbeid med Kine at det fungerte. Hun fortalte mye om seg selv da hun fortalte fritt i det narrative intervjuet og jeg ble godt kjent

med henne på den måten. Vi fikk en god dialog. Jeg har erfart at det å åpne for fortelling kan føre til rike fortellinger som sier mye mer enn svar på noen konkrete spørsmål. Bruner (1997) hevder at vi gjennom fortellingen skaper vår verden. Vi kan la elever og informanter få konstruere seg selv gjennom fortellingen der de setter ord på sine erfaringer (Bruner 1997).

Jeg har gjort meg noen tanker i forhold til samtale jeg som rådgiver har med elever på skolen. Det er vanskelig for meg å stille de rette spørsmålene og det er ikke sikkert at elevene opplever at de får den hjelpen de trenger. Jeg tror at jeg bør legge om stilen og la meg påvirke av den narrative tilnærmingen ved å legge mer til rette for at elevene kan få fortelle fritt. Erfaringen min med Kine sier meg at jeg bør gjøre det. Det kan sikkert være godt for en ungdom å fortelle litt i stedet for å anstrenge seg om å svare på mine kanskje ”malplasserte” spørsmål.

Tid er en utfordring i skolen. Læreren har mange oppgaver i løpet av en dag. Det å finne tid til elevsamtalene kan synes vanskelig. Det samme tenker mange om tilpasset opplæring. Kanskje vi kan tenke som Skogen (2004) om målet *tilpasset opplæring for alle*; at det kan være lettfattelig i prinsippet, men uoppnåelig i praksis. Han sier at det må være et kontinuerlig arbeid mot stadig forbedring (Skogen 2004). Elevsamtalen kan brukes i dialogen med den enkelte elev. Tilpasset opplæring kan lettere gjennomføres om dialogen med elevene er god.

Med tanke på Nordahl (2002) sin teori om rasjonelle handlinger så må vi være observant på at noen elever kanskje lar samtaler med rådgiver eller lærer være måter å slippe unna undervisningen på. Det er viktig at vi som jobber i skolen blir flinkere til å forstå elevenes underliggende motiver og at vi prøver å bli kjent med dem og gi dem den hjelpen de faktisk trenger.

Ellers håper jeg at min oppgave kan føre til at flere får opp øynene for det mangfoldet av ungdom som finnes i skolen og at de gjør det de kan for å bli kjent med og ivareta den enkelte. Det trengs bevissthet rundt lærernes profesjonalitet og ansvarlighet i møte med elevene. Det kan synes vanskelig å vokse opp og det er viktig å bli tatt på

alvor. Jeg har vist en måte å komme i dialog på, men det finnes selvsagt mange andre måter å gjøre dette på.

Kildeliste

- Andersen Tom (2005): *Reflekterende prosesser*. Dansk psykologisk forlag
- Arnesen Anne-Lise (2004): Kommunikasjon –mer enn ord. *I Samtalen i skolen*.
- Arneberg Per, Kjærre Jan Harald, Overland Bjørn (red.) 2004. N.W.Damm&Søn
- Askerøi Else (2005): Innledning. *I Studenten som forsker i utdanning og yrke*.
- Knutsen Ingrid Ruud (red), 2005
- Aspelin J. (1999): *Klassrummets mikrovärld*. Brutus Östlings Bokforlag Symposion
- Bernes Ann Helen, Noremark Elin (2006): Jentekultur i endring? *I Embla nr.5*, 2006
- Bjerrum Nilsen Harriet (1998): Små piger, søde piger, stille piger- om pigeliv og pigesocialisering. *I Klasseromsforskning* Kirsti Klette (red), 1998
- Bjerrum Nilsen Harriet (2003): Nye jenter og gamle kjønn. *I NIKK magasin NR. 2*, 2003
- Brok Lene (2005): *Fortæl! Fortæl!* Akademisk Forlag
- Bruner Jerome (1997): *Utdanningskultur og læring*. Ad Notam Gyldendal
- Dalen Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget
- Egede-Nissen Veslemøy, Ruud Knutsen Ingrid (2005): Narrativer som metode i bachelorprosjekter i sykepleierutdanning. *I Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Knutsen Ingrid Ruud (red), 2005 ISSN nr.1501-6080
- Freire Paulo (1999): *De undertryktes pedagogikk*, Ad Notam Gyldendal
- Goodson Ivor (2000): *Livshistorier*, Fagbokforlaget
- Horsdal Marianne (1999): *Livets fortællinger*, Borgen

Holter Harriet (1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Holter Harriet, Ragnvald Kalleberg (red). Universitetsforlagets metodebibliotek

Høium Kari (2005): Relasjon mellom forsker-utforsket. I *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Knutsen Ingrid Ruud (red), ISSN nr.1501-6080

Johansson Anna (2005): *Narrativ teori och metod*, Studentlitteratur

Johnsen Gisle (2006): Intervjuet. I *Masteroppgaven i pedagogikk og i spesialpedagogikk*. Fuglseth Kåre, Skogen Kjell (red).2006 Cappelen Akademiske Forlag

Kinge, Else (2006): *Barnesamtaler*, Gyldendal Norsk Forlag AS

Knudsen, Susanne (2003): Kønsparadokser i skolen. I *NIKK magasin NR. 2*, 2003

Kokkersvold Else (2005): Narrativ vitenskaplig forskning i samfunnsfagene. I *Studenten som forsker i utdanning og yrke* Knutsen Ingrid Ruud (red), 2005, ISSN nr.1501-6080

Kokkersvold Erling, Mjelve Heidi (2003): *Mellom oss*. Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvale Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*, Ad Notam Gyldendal

Lamer Kari (1999):*Du og jeg og vi to, Teoriboka*, Universitetsforlaget AS

Larsen Damsgaard Hilde (2003): *Med åpne øyne*, Cappelen Akademiske Forlag AS

Lundby Geir (2000): *Historier og terapi*, Tano Aschehoug

Mead George Herbert (1974): *Mind, self and society from the standpoint of social behaviorist*. University Chicago Press

Montaigne Michel de (1991): *The complete Essays*. Penguin books.

Numan Ulf (2006): Livshistorier- life history research, I *Masteroppgaven i*

pedagogikk og i spesialpedagogikk. Fuglseth K, Skogen K (red).2006, Cappelen Akademiske Forlag

NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*

Nordahl Thomas (2002): *Eleven som aktør*, Universitetsforlaget

Nordahl Thomas (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. Nova- rapport 19/05.

Nordahl T. Sørli M-A. Manger T. Tveit A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*, Fagbokforlaget

Ogden Terje (2005): *Kompetanse i kontekst*, Barnevernets utviklingssenter, rapport nr 3

Overland Terje (2007): *Skolen og de utfordrende elevene*, Fagbokforlaget

Pettersen Tove (2006): Tilknytningens tvetydighet, i *Dialog og danning*, Bolstad Inga og Pettersen Tove (red) 2006. Spartacus Forlag

Skaalvik E. Skaalvik S. (1996): *Selvopfatning, motivasjon og læringsmiljø*, TANO

Skaalvik E. Skaalvik S.(2005): *Skolen som læringsarena*, Universitetsforlaget

Svare Helge (2006): *Den gode samtalen*, Pax forlag AS

Sørli Mari-Anne (2000): *Alvorlige atferdsproblemer*, Praxis forlag

Webbinck P. (1986): *The power of the Eyes*. Springer Publishing Company.

5. Vedlegg

Vedlegg 1.

Spørsmål til spørsmålsfasen i det narrative intervjuet.

- Noe du har kommet på som du vil fortelle om?
- Du nevnte sist at det var grupperinger i klassen, guttene, du og Vilde og jentene, er det slik det er? Hvorfor?
- Hvem identifiserer du deg med i klassen?
- Hva er det som gjør at du tar opp ting og sier det du mener, mens andre ikke gjør det? Er det viktig å si det en mener? Hva oppnår du?
- Fritidsaktiviteter?
- Kommer du i konflikt med noen?
- På hvilke områder hevder du deg? Og hvor gjør du det ikke?
- Du sa sist at hvis det var gøy så gjør du det ferdig, hvis du ikke synes det var gøy så gidder du ikke. Har du eksempler på at du gir opp? Hva gjør du i stedet? Hvilke tilbakemeldinger får du fra andre?
- Gruppearbeid i klassen. Hvordan fungerer det? Gruppesammensetting?
- Viktige personer i livet ditt?
- Hvem gir deg positive tilbakemeldinger som gjør at du føler deg ok? (og motsatt)
- Hvordan vil du beskrive deg selv?
- Hvordan tror du at Hansen vil beskrive deg?
- Hva tror du som gjør at du har blitt slik at gir beskjed og markerer deg?
- Hvordan ser du for deg fremtiden din?