

Se min skole

En studie av elevenes tilstedeværelse i klasserommet



Lisbeth Arntzen
Mastergradsoppgave i pedagogikk, PED - 3900



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Våren 2013

Å bruke det skriftlige språket som et festepunkt til mine mer løse tanker har vært lærerikt og på samme tid strevsomt. I det jeg er i ferd med å sette det fysiske punktum i den skrevne teksten er jeg villig til å være enig med Johansen (2003): ”å skrive fra kroppen er å tenke på en særlig anstrengende måte”.

Det er mange som fortjener en varm takk;

Ungdommene som våget, og som jeg fikk lære av- dere bidro til at prosjektet lot seg gjennomføre.

Veilederen min Gerd Stølen, som har hatt tillit til prosjektet mitt, og gitt meg god støtte underveis. Rune, fordi du har hatt tro på meg og inspirert meg til å fortsette. Kjære Hedda - takk for uvurderlig hjelp og støtte med mange fruktbare samtaler. Mine gode venner Marlene og Hilde for kritisk nærlesning og verdifulle innspill, og takk til Anne Kristin som kom inn på tampen. Min følgesvenn Luna skal også takkes, hvor jeg på våre vandreturer tidvis opplevde at kartet stadig måtte orienteres slik at masjretningspila pekte mot nord.

Og sist men ikke minst, fortjener den vesentligste inspirasjonskilden min en varm takk- min kjære datter Anna. Parallelt med å jobbe med undersøkelsen har jeg til daglig fått innblikk i ungdommens livsverden gjennom å være mamma. Du har med å være den du er, lært meg å utnytte sidesynet mitt og gitt meg troen på at når man leter og famler og lar seg avspore, kan man finne. Det er nå tid for avsporing med en reise sammen.

Den der vover, mister fodfæste for en tid. Den der intet vover, mister sig selv.

(Søren Kierkegaard 1813- 1855)

Innhold

Nikolai	vii
DEL 1	1
Innledning	1
Min forforståelse	4
Oppgavens oppbygning	6
Oppgavens tema	7
Presentasjon av problemstilling	9
Avgrensning av oppgaven	10
DEL 2	11
En kort presentasjon av skolefortellinga	11
Læreplanverk	13
Ungdomsfasen som fenomen	15
DEL 3	17
Teori og noen sentrale begreper	17
Elevens livsverden og det å befinne seg	17
Kulturell frisetting	18
Sosialkonstruktivisme	19
Fravær som er til stede	19
Skjervheims relasjonsmodell	21
Studiens metodiske forankring	22
Det kvalitative forskningsintervjuet	22
En hermeneutisk forståelsesramme	23
Blikket	24
Tilgang til feltet	25
Utvalget	27
Prøveintervju	27
Gjennomføringa av intervjuene	28
Etiske betraktninger	31
Refleksjoner rundt analyseprosessen fra forforståelse mot forståelse	32
Reliabilitet	33
Validitet	34
DEL 4	36
Fortellinger om elevenes livsverden	36
Kristine	37
Lena	40

Petter	43
Marit.....	46
Rikke	48
Anders	52
Silje	54
DEL 5	58
Analyse og drøfting.....	58
Identitetsutvikling	59
Den moderne identitetens betingelser	59
Iscenesatte identiteter.....	61
Ansvar for å bli seg selv.....	62
Generelt om relasjoner	63
Jevnaldersrelasjoner og læring	63
Lærer- elevrelasjonen.....	66
Objektivering, fremmedgjøring og å være fraværende til stede	68
Objektivering: Petter og anmerkningene.	68
Fremmedgjøring: Splittelse og å ikke bli sett	70
Fraværende til stede	73
Skolens rolle og ansvar	75
Skoleveien videre.....	80
LITTERATUR.....	81
Vedlegg 1	86
Vedlegg 1	87
Vedlegg 2.....	88

Nikolai

Nikolai åpner døra til klasse 9 B ti minutter ut i mattetimen. Lærer (Gøran), som er midt i et resonnement på tavla, stopper et øyeblikk opp, og ser bort på Nikolai som nå er i ferd med å finne plassen sin på bakerste pultrekke ved vinduet. I det Nikolai setter seg ned, mumler han noe om at bussen var sein. Gøran viser med kroppsspråket at det ikke er første gang han opplever dette. Men denne gangen setter han bare en anmerkning i boka uten å si noe. Håvard, en av klassekompisene, som sitter til venstre for Nikolai, ler kort, før han vender oppmerksomheta mot tavla igjen. Nikolai klarer ikke skjule at han er irritert, men mattebøkene kommer raskt fram på pulten, og han er like snar med å rekke opp handa.

Ligninger er morsomt, og matte liker jeg, men Gøran kan jo ikke forklare ligning med brøk så vi forstår. På denne skolen får vi anmerkning for den minste ting. Isak på Vågen skole, har bare fått tre anmerkninger i hele år, og jeg får minst en annenhver dag. Isak er som meg. Han klarer ikke å sitte i ro. I fjor fikk jeg nedsatt orden og oppførsel, og det blir sikkert samme i år. Vikarlæreren vi hadde forrige uke i engelsk var grei. Han var engasjert og blid, og da ble jeg også det. Jeg merker det med en gang når det kommer en ny lærer og han er blid- da blir jeg også blid.

Håvard kommer til meg i ettermiddag, og da skal vi fortsette å skru på scooteren som jeg klarte å fikse styringa på. Men hjemme er alt annerledes. Pappa sier at jeg er god til å jobbe hjemme på gården. Han maser stadig om at jeg må lære mer på skolen, og være grei mot lærerne. Jeg leser jo avisene og vet hva som skjer her, og ellers i verden.

Nikolai gir mobilen et tastetrykk – friminutt om 35 minutter.

DEL 1

Innledning

Skolen er et stort og sammensatt forskningsfelt. Den er i stadig endring, som en naturlig konsekvens av at samfunnet for øvrig endrer seg i stadig raskere tempo, ikke minst på grunn av teknologiske nyvinninger, den nye medievirkeligheten samt et mer sammensatt samfunn. ”Skoledebatten” hører vi om nesten daglig når det nå i 2013 går mot et nytt stortingsvalg, og det synes som om interessen for debatten om skolen er større enn på lenge. Mange forskere hevder at dette kan sees i sammenheng med økt prestasjonspress og tilsynelatende uendelige valgmuligheter for unge mennesker i dag (Nordahl, 2009, Ziehe, 1999), og ikke minst med ambisiøse og lett nervøse foreldres håp og ønsker for sitt avkom i en konkurransedrevet og globalisert virkelighet. Det kan synes som skolen har utviklet seg til å bli en politisk kamparena hvor mange parter vil innføre sine egne gode løsninger og pedagogiske tiltak. Det å være elev og lærer under slike raske sceneskifter, påvirker kontinuerlig aktørenes roller og strategier for å møte de hyppige omveltningene i skolen.

Mitt hovedanliggende i denne oppgaven er å undersøke hvordan elevene selv opplever det å være elev i den norske skolen i dag. Jeg vil ha fokus på samhandlingsaspektet med et særskilt fokus på elev - lærer relasjonen, men også samspillet mellom elev - elev vil stå sentralt. Problemstillinga jeg har valgt for studien min er følgende:

Hvordan befinner eleven seg i klasserommet?

Verbet *befinner* kan peke på at forholdet mellom eleven og verden ikke bare skal forstås som en utvendig fysisk størrelse og sammenheng. Det innbefatter også en indre dimensjon og hvordan hun er tilstede med hele sin kropp, sin “væren - i - verden” i klasserommet. Begrepet *befinner* skal jeg komme nærmere inn på i kapittelet hvor jeg redegjør for sentrale begreper og teori.

Selv med en skolestruktur i rask endring, er det noen sentrale pedagogiske betraktninger som vi kan se strekker seg ut over tid og rom. Vi kan fortsatt stille de samme grunnleggende spørsmålene som mennesker har vært opptatt av helt siden

antikkens tid, da Platon og Aristoteles reflekterte over kunnskap og veien til innsikt. De spurte: Hva skal vi lære barn og unge? Hvordan skal vi oppdra dem, og til hva? (Bostad og Pettersen, 2006, s. 7).

I følge Opplæringsloven § 1-2 er formålet med opplæringa:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

En av de grunnleggende pliktene for skolen og lærebedriften er formulert slik i Læringsplakaten¹:

Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.

Vi skal ikke lese lenge i forskrifter og lover for å se at skolen tilstreber høye mål, at motivene er edle og at mange felt er forsøkt ivaretatt. Vittige hoder har omtalt skolelovene som “ren læreplanpoesi”, og man kan forstå hvorfor.

En av de sentrale pedagogiske oppgavene knytta til skolens mandat er å søke å forstå hva som virker inn på elevenes læring og sosiale kompetanse, hvilke betingelser som fremmer et godt læringsklima og dermed vekst og utvikling for elevene og lærlingene/lærekandidatene. Denne kunnskapen står sentralt i utdanninga som skal føre studenter frem mot en lærerprofesjon. Fundamentet i pedagogikken vil i så måte handle om forståelse og kunnskap og hvordan læreren i sin utøvelse kan påvirke elevens og sin egen situasjon i skolen. Lærerne er de som ved sia av foreldrene har den viktigste påvirkningskrafta på den oppvoksende slekt som skal bli i stand til å delta og videreutvikle vår kultur (Nordahl, 2009). En ny forskrift for lektorutdanning

¹ I Læringsplakaten finner vi prinsippene for opplæringa. Den er en del av læreplanverket for Kunnskapsløftet.

8-13 ble nylig vedtatt av Kunnskapsdepartementet². I forskriftenes § 2, som omhandler studentenes læringsutbytte, står det om målene for profesjonsstudiet:

...studenten har kunnskap om ungdomskultur og ungdomsutvikling og læring i ulike sosiale og flerkulturelle kontekster (...) studenten har kunnskap om ungdom i vanskelige situasjoner og om deres rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv.

I denne oppgaven handler det spesielt om elever på ungdomstrinnet. Kunnskap om ungdom kan hjelpe skolen til å forstå elevene i de ulike møtene som finner sted på skolearenaen. I forlengelsen av oppdragelses- og læringsaspektet må skolen ta elevenes totale livssituasjon i betraktning. De unges forestillingsverden virker inn på og påvirkes av skolehverdagen. En sentral oppgave for skolen er å knytte undervisninga an til elevens livsverden slik at det som skjer i skolen skal angå eleven som helt menneske.

På den ene sida skal skolen skape engasjement, motivasjon og lyst til å lære. På samme tid skal skolen i sin undervisning ha et inkluderende perspektiv hvor elevene ser at de andre elevene finnes, og at de er verdifulle i en utvikling av kunnskap. Dette er utfordrende mål. En undersøkelse fra skolen (Nordahl, 2002) viser at et betydelig antall elever (to av tre) ikke synes skolen gir mening eller kjeder seg på skolen. Ikke alle undersøkelser konkluderer like negativt, men det er all grunn til å ta dette på alvor. I kapitlet hvor jeg analyserer og drøfter elevenes egne opplevelser og erfaringer rundt skoledagen sin, vil noen av mine nøkkelspørsmål være: Hvordan befinner eleven seg i klasserommet? Hvordan kan skolen møte elevene der de er? Betydningen av uttrykket "befinner" i denne sammenhengen, blir nærmere redegjort for i del 3 som omhandler teori og begrepsavklaring. Det samme gjelder livsverdenbegrepet, slik jeg bruker det. Forskningsperspektivet mitt vil være todelt: På den ene sida ønsker jeg å belyse temaet ved å lytte til elevenes stemmer og betraktninger rundt seg selv i skolen og ved å trekke tråder ut mot framtida. Samtidig legger jeg stor vekt på samhandlingsperspektivet. Her står begreper som anerkjennelse, empati og innlevelse sentralt. En god del plass er viet refleksjoner rundt sosialt samspill og muligheten for å innta *den andres* perspektiv. Den

² Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 18. mars 2013 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) § 3-2 annet ledd.

kvalitative tilnærminga jeg har valgt, utfordrer meg i min egen forskerrolle. Dette har jeg funnet interessant, og det vil bli tatt opp underveis i oppgavens ulike deler. Det intersubjektive perspektivet viser seg også i diskusjon om samspill elev - elev, elev - lærer og skole - samfunn.

Jeg ønsker å synliggjøre elevenes handlingskompetanse og erfaringer. I utgangspunktet betrakter jeg alle elevenes handlinger som meningsfulle i den forstand at de alltid er uttrykk ut fra hvordan elevene selv opplever en gitt situasjon. En slik tilnærming har som forutsetning at mennesket handler rasjonelt ut fra sine egne premisser (Hundeide, 1989, Nordahl, 2009). Nikolai som introduserer teksten min, kan stå som representant for en av de elevene i den norske skolen som har et “fravær som er til stede” i klasserommet. Begrepet er henta fra Edmund Edvardsen, og jeg vil redegjøre nærmere for det under drøftinga som omhandler relasjoner i skolen. Fortellinga om Nikolai handler om en mulig situasjon i skolen i dag, og er en illustrasjon av det uttrykket han *gir* med sine tanker, og det inntrykket han *avgir* og som leseren blir sittende igjen med.³

Min forforståelse

Som de aller fleste andre har jeg selv vært skoleelev. Jeg har ofte gjort meg tanker omkring hvordan det opplevdes, den gangen, i den bestemte sammenhengen klasseromssituasjonen plasserte meg i. I voksenalder har jeg stadig, med større og mindre grad av refleksjon, hentet fram igjen disse erfaringene og minnene i ulike sammenhenger: som student på PPU, lærer i grunnskolen, lærer for innvandrere og asylsøkere, og som mor til et skolepliktig barn. Elevrollen er et aspekt som alltid har ligget langt framme i bevisstheten min når skole diskuteres, og det har opptatt meg i større og større grad.

I det jeg gikk i gang med oppgaven sto det klart for meg at det var eleven og elevrollen jeg ønsket å utforske. Det som ikke var like klart var *hva* jeg ønsket å finne ut. I hvor stor grad kunne jeg benytte mine direkte erfaringer for å hjelpe meg fram til den endelige problemstillinga?

³ Begrepene *gir* og *avgir* er henta fra Goffmans (1974) verk “The Presentation of Self in Everyday Life”.

Da jeg arbeidet som lærer, sist i 2008, hadde jeg flere ganger opplevelsen av å gjenkjenne meg selv i en del elever. Selv om disse tolkningene kunne vært upresise, kanskje til og med direkte feil, satte opplevelsen meg igjen på sporet av dette *noe* ved elevrollen som jeg opplevde som uavklart og nærmest foruroligende. Jeg opplevde mange elever som framsto som motiverte, fornøyde og nysgjerrige, men også mange som var lite deltagende, som virket umotiverte og fraværende og til dels var nærmest usynlige i klasserommet. Det var som om de var vant til at det som foregikk der ikke angikk dem. Dette var til å kjenne igjen fra 70- og 80-tallet, til dels hos meg selv, men også hos medelever. Hadde ingenting forandret seg på alle disse årene?

Fra min tid som elev i den norske skolen på 70- og 80 - tallet, er det enkelte lærere som i dag fremtrer med større tydelighet enn andre. Det er mange lærere som har satt gode spor etter seg gjennom å vise engasjement og faglig dyktighet - lærere som har gjort en forskjell. Én slik lærer var en norsklærer jeg hadde på videregående. Hans engasjement for faget og det jeg opplevde som en anerkjennelse av oss elever har ført til at jeg sitter igjen med opplevelsen av å ha fått innblikk i noe betydningsfullt.

Min skolehistorie inneholder, i likhet med mange andres, også lærere som ikke bare har gitt meg gode minner. Lærere som synes å undervise uten å tenke på enkeltelevene som befant seg i klasserommet. De var i liten grad i stand til å legge opp undervisninga på en måte som inspirerte og, ikke minst: de lot oss sjelden få ta del i det som foregikk der fremme på tavla.

Jeg vokste opp i ei tid der undervisninga i stor grad var tufta på enveiskommunikasjon, hvor læreren doserte fra den grønne kritt- tavla til oss elever som gruppe. I samsvar med læringssynet som var forankra i datidens læreplaner, var fagundervisninga fragmentert og i stor grad adskilt fra våre erfaringer og verden for øvrig⁴. Erfaringer og minner som dette danner bilde av en skole hvor vi elever sjelden kom til orde.

Det har vært min intensjon at oppgaven skulle knyttes til praksisfeltet, i mitt tilfelle skolevirksomheta. Hensikten var et ønske om å bruke egne erfaringer og tanker fra skolefeltet i arbeidet. Studien min er altså situert slik at jeg som forsker er plassert i

⁴ Det kan være verd å merke at et unntak er "Lofotprosjektet" fra 70- tallet (med bl.a. forskerne Tom Tiller og Asle Høgmo). Dette var en hensiktsmessig lokal kobling mellom skolen og samfunnet - prosjektet førte til at skolen ble en samfunnsrelevant og samfunnsaktiv skole, og det finnes fortsatt tråder fra prosjektet i Kabelvåg ungdomsskole i dag med det årlige elev- initierte prosjektet "Lofotkvelden".

forhold til noe bestemt; egne erfaringer med skolevirksomheta. Som et bakteppe ligger den grunnleggende fenomenologiske tanken at ” fortid og fremtid er alltid til stede i nåtida, som henholdsvis erfaring og forventninger om konsekvenser, noe som har betydning også for vår selvbiografiske situering” (Neumann og Neumann, 2012, s. 18). Merleau - Ponty snakker om at tenkningen implisitt er “på spill” som en stille hvisking i bakgrunnen: ”Taleren tenker ikke, før han taler, og ikke engang mens han taler; hans tale er hans tanke” (Merleau- Ponty, 1994 sitert i Rasmussen, 1996, s. 102).

Oppgavens oppbygning

Studien min er delt i fire hoveddeler med underkapitler. Jeg ønsker å skape en pedagogisk fortelling som er satt sammen av korte, men sentrale elevfortellinger med de samfunnsmessige og kulturelle forutsetningene som utgjør konteksten som ramme.

I del 1 innleder jeg med å forsøke å feste blikket på eleven i klasserommet. Skolen ser jeg her i et stort perspektiv i sammenheng med samfunnsutviklinga. Min intensjon er å belyse de *variasjoner* av stemmer som summer eller forstummer i klasserommet. I studien min forsøker jeg å være lydhør for forskjellige måter å forstå og handle på i en situasjon, og forsøke å se hva som skaper disse ulike stemningene og handlingsrommene i klasserommet. Et slikt bakteppe er viktig når jeg i analysen redegjør for hvilke konsekvenser slike handlinger og oppfattelser kan ha for lærings- og utviklingsprosesser.

I del 2 gir jeg en kort presentasjon av skoleutviklinga i Norge frem mot dagens skole. Jeg gir også en kort oversikt over utviklinga av læreplanverket før jeg avslutter denne delen med å si noe om ungdomsfasen som fenomenet. Del 3 inneholder presentasjon og avklaring av begreper jeg har funnet nyttige. Jeg avslutter del 3 med å redegjøre for hvordan jeg produserer data og analyserer funnene. I del 4 presenterer jeg mine informanternes fortellinger. I del 5 analyserer og drøfter jeg funnene i lys av teori jeg har funnet fruktbar som analyseredskaper.

Oppgavens tema

Skolen har blitt et helt sentralt sted for barn og unge i dag. Den griper inn i barn og unges liv på en helt annen måte enn den gjorde tidligere. Ungdom og identitet utgjør mye av tematikken for oppgaven min. Jeg nevnte innledningsvis hvordan læreplanene og lærerutdanningens forskrifter vektlegger kunnskap om hva som påvirker elevens læringsprosesser, og forutsetninger for at elevene skal oppleve at de får en god faglig og sosial opplæring. Thomas Nordahl skriver i sin bok *Eleven som aktør* (2009, s. 21):

Den reelle kjennskapen til hva som er vesentlig for den enkelte, får vi først når vi får tak i elevens subjektive virkelighet, når elevens stemme blir hørt. Elevens stemme kommer fram ved at læreren lytter til, snakker med, ser, viser interesse, verdsetter, anerkjenner, roser, oppmuntrer og støtter eleven. (...) I en omfattende vurdering av forskning knyttet til skolen konkluderer Erickson og Schultz (1993) i sin oppsummering med at vi i dag vet for lite om elevens erfaringer i skolen. Det manglende og underprioriterte elevperspektivet er vanskelig å forstå siden utdanning drives primært for elevene. (...) Synliggjøring av elevens stemme vil lett kunne true dagens sentralstyring og stå i motsetning til det harmoniske skole- og elevperspektivet som ofte formidles i nasjonale læreplandokumenter.

Jeg ser det som betydningsfullt at eleven ofte ser situasjoner annerledes og forstår ved hjelp av andre betraktningsmåter og innfallsvinkler enn lærerne. Jeg spurte informantene mine om i hvilken grad de ville si at skolen har vært med på å gjøre dem til den personen de er i dag. En av informantene mine svarer slik etter å ha tenkt seg om:

Jeg vet ikke helt. Det er ikke egentlig skolen, jeg synes det er mer vennene mine, folkene som har gjort det.

En annen svarer:

Ganske mye egentlig (...) Det vil si du er ikke deg selv med en gang, men ikke sant når du har tilpassa deg, da kan du være deg selv.

Forskning dokumenterer at det er en entydig positiv sammenheng mellom faglig og sosial læring i skolen (Hattie, 2012; Nordahl, 2005). Grovt sett er det to ulike læringsforståelser som ligger til grunn for forskning på skolevirksomhet. 1) Læring kan betraktes som en aktivitet og prosess som foregår inne i hodet til individet og individet tilegner seg kunnskap gjennom en strukturert handling. Læring sees på som en individuell tilegnelsesprosess hvor eleven betraktes som en ”tabula rasa”, en hvit tavle klar for å fylles med skrift (kunnskap). Disse tilnærmingene indikerer en behavioristisk og kognitiv tilnærming. 2) Læring er noe vi tilegner oss og lagrer i og gjennom kroppen ved deltakende samhandling med andre. Å knytte læring til samhandling og situert forståelse vil innebære en sosiokulturell tilnærming. I min tekst forsøker jeg å bevare en bred og helhetlig forståelse av hva læring er. “Læringsteoriens bidrag må være å hjelpe læreren til å se elevens forståelsesprosess klarere”, sier Imsen (2005, s. 49). I denne studien tilstreber jeg med Jerome Bruner (2007) å se på læring både i det indre landskap, kjennetegnet ved at vi har tanker og intensjoner med det vi gjør, og et ytre landskap kjennetegnet av handlinger. Jeg er opptatt av å kartlegge både identitetsutviklingas betydning og det sosiale samspillet betydning for å forstå elevens egen opplevelse av lærings situasjonen. I denne sammenhengen bruker jeg begrepet “å befinne seg” i klasserommet som analytisk utgangspunkt.

Den situerte scene for mitt prosjekt er en ungdomsskole i Finnmark fylke. De som innehar rollene og som fortellingene skapes gjennom, er syv ungdommer på 9. trinn i en middels stor skole hvor følgende står å lese i skolens pedagogiske plattform: “Eleven som helt menneske er i fokus i all vår virksomhet”. I samtalen med elevene forsøker jeg å få et innblikk i hvordan de opplever sin livsverden. Det å la elevenes fortellinger skape “fundamentet” i studien min, springer ut fra en overbevisning om at “den vet best hvor skoen trykker, som har den på”. En lærsko som er ny og godt sydd, kan fra et *utenfra - perspektiv* virke funksjonell og være et kvalitetsmessig og godt handverk, men med et *innenfra - perspektiv* kan bare den som har skoen på, kjenne *hvor* den klemmer.

Å foreta en kvalitativ undersøkelse er utfordrende med hensyn til det uensarta datamaterialet forskeren skal forholde seg til. I det jeg trår inn i klasserommet er jeg med en gang synlig i situasjonen. Observatøren opplever som enhver annen at det kulturelle mangfoldet i klasserommet er uoversiktlig og vanskelig å gripe. Likevel

må observatøren forsøke å feste blikket på *noe*. Dialogen i klasserommet formes av elevene og lærernes holdninger og måter å forholde seg til hverandre på. Deres felles prosjekt er at de er i klasserommet for å dele og utvikle kunnskap. Elevrollen og lærerrollen er mangetydig. Samspillet i klasserommet kan betraktes som en iscenesettelse av sosiale situasjoner på ustabile kulturelle scener (Edwardsen, i Klette, 1998).

Presentasjon av problemstilling

I studien min forsøker jeg å holde blikket fast ved de syv elevene jeg intervjuer, og hva de selv kan fortelle fra sin skolehverdag. Elevene jeg har valgt å intervjuer er ungdommer på 13-14 år. De er i en fase av livet som er både intens og sårbar. En stor del av det sosiale livet utspiller seg og leves i klasserommet, enten man vil eller ikke kan man nærmest si.

Gjennom en nærlesning av intervjuene håper jeg å få innsyn i hva elevene mener om sin egen skolesituasjon. En elev opptrer, spiller ut og fyller elevrollen i relasjon til andre aktører i skolen. Det vil si at hun i skjæringspunktet mellom seg selv og den andre utvikler og reforhandler sin posisjon kontinuerlig. Dette er kompliserte prosesser som ikke kan måles eller veies, og som er vanskelig å skjematiskere. Målet for denne studien har vært å oppnå en større forståelse for hvor eleven selv plasserer seg, hvordan hun trives i læringsrommet og i hvor stor grad hun er bevisst sin egen læring. Det har vært et ønske å gå inn i elevens verden med høy grad av identifikasjon, trekke ut betydninger i det elevene faktisk sier, og sammenholde dette med fruktbar teori. På denne måten ønsker jeg å bidra til å bygge ut kunnskapen om det å være elev i skolen, en kunnskap som er avgjørende for god læring. I skoledebatten i media har det ofte vært gjort forsøk på å stille ulike diagnoser på skolen. Symptomer har vært diskutert, og nye forslag til behandling har vært foreslått uten at det har bekrefta eller avkrefta det sykdomsbildet media til dels har skapt. I denne kakofoni av stemmer er det en part som ikke har sluppet til i ordskiftet – elevene selv (Stemmeskifte, 1999).

Problemstillinga, som jeg nevnte innledningsvis, og som jeg forsøker å svare på i undersøkelsen min er følgende: **Hvordan befinner eleven seg i klasserommet?**

Under innsamlinga av datamaterialet til studien min fikk jeg spørsmål fra en av elevene: *Hva kan jeg fortelle deg om skolen?* Ungdommene tenker ikke umiddelbart at deres tanker kan inngå i et forskningsprosjekt som omhandler klasserommet. I dette ligger det en viss ironi.

Avgrensning av oppgaven

Jeg har altså valgt å konsentrere meg om elevenes egne opplevelser og erfaringer. De kulturelle forutsetninger som hjem - skolesamarbeid, kjønnsperspektiv, sosial klasse og multikultur er variabler som stort sett holdes utenfor undersøkelsen min selv om disse også kan anses for å være sentrale betingelser for å belyse elevenes *væren - i - klasserommet*. Studien min er i en viss forstand ei nærlesning av det mine informanter sier. Dette fordi jeg anser at elevenes egne stemmer kan gi meg nyansert kunnskap om skolevirksomheta, og også fordi jeg har funnet få forskningsprosjekt med elevperspektiv. Dette samsvarer med hva andre forskere hevder (Nordahl, 2002, 2005; Fuglestad i Klette, 1998; Stemmeskifte, 1999; Edvardsen, 2004). Jeg befinner meg som forsker på mikroplanet - på individnivå, samtidig som bakteppet i studiet har elementer fra makroplanet. Læreren rolle og forskning rundt den tas med der hvor jeg finner det relevant for å belyse faktorer rundt elevenes plassering i klasserommet. Læreren blir i denne sammenheng skolens representant.⁵ I studien min forutsetter jeg det forskning viser: at klasseledelse og lærerrollen står sentralt for å forstå elevers læring og trivsel i skolen. Dette synet understøttes også i den generelle delen av læreplanen (1994, KL06). Flere nasjonale undersøkelser rundt skolevirksomheta viser til lignende resultater (Nordahl, 2005, Imsen, 2011). Talis,⁶ et omfattende studium på skolevirksomheta bygger på en felles internasjonal

⁵ Det finnes imidlertid mye forskning basert på intervju av lærere, også dette perspektivet er godt dokumentert (Ogden, 1998; Sørli og Nordahl, 1998, I: Berger, 2000, s. 286).

⁶ Talis er en internasjonal studie om lærerens betydning for undervisning og læring. Talis er organisert av OECD og i 2013 deltar over 30 land i undersøkelsen deriblant alle de nordiske landene. Kilde: [http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/TALIS%20\(2\).pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/TALIS%20(2).pdf?epslanguage=no)

erkjennelse av at læreren innehar nøkkelrollen for å utvikle et godt læringsmiljø for elevene. Norge deltok i studien i 2008, og resultatene fra undersøkelsen viser at Norge har de beste forutsetninger for å skape en god skole.

DEL 2

En kort presentasjon av skolefortellinga

Dette avsnittet er ment som en kort oversikt over skolefortellinga frem til i dag, men det vil på langt nær være uttømmende. Skolen er bærer av en historisk og pedagogisk arv. Siden den offentlige skolen favner om over 95 % av barn og unge på landsbasis, er den en helt sentral arena for kunnskapsutvikling så vel som en viktig arena for sosialisering og inkludering. Dagens skole må sees i lys av den historiske fremveksten av landets utdanningssystem.

Med den voksende statsmakt på 1700-tallet begynte man å interessere seg for undervisning og oppdragelse. Norge fikk i 1739 sin første skolelov. Frem til da var de fleste nordmenn analfabeter. Skolehistorien i Norge henger nært sammen med samfunnsutviklinga forøvrig. På 1800-tallet var det store sosiale klasseskiller, noe som også fikk innvirkning på muligheta for utdanning. I etterkrigstida ble tanken om likhet og likeverd viktige prinsipper i det norske samfunnet og skolesystemet gjennomgikk omfattende endringer. Det var ikke lenger bruk for ungdommen som arbeidskraft hjemme på gårdene, mye på grunn av teknologiske nyvinninger. I 1969 ble det innført niårig skoleplikt, hvor en obligatorisk ungdomsskole tok over for den frivillige realskolen. I 1997 ble den niårige skolen erstatta med en tiårig skoleplikt for alle.

Vi kan si at norsk utdanningshistorie kjennetegnes ved en tiltagende formalisering og ensretting av alle former for opplæring. Skolen har opp gjennom historien utvikla seg til å bli en svært betydningsfull og kulturell institusjon i samfunnet. Utviklingen av enhetsskolen er et eksempel på hvordan likhetstanken og ønsket om å viske ut forskjellene i status mellom yrkes- og allmennutdanninga har påverka utforminga av det norske utdanningssystemet (Nielsen og Kvale 1999, s.5). I litteraturens verden er Jens Bjørneboes roman *Jonas* en kritisk kommentar til den sosialdemokratiske

enhetsskolen i Norge på 50 - tallet. Bjørneboe favner videre enn skoledebatten med sin kritikk av *salamanderne*, som representanter for det autoritative maktmisbruket i skolen. Gjennom verket *Jonas* forsøker han å gi en mer allmenn beskrivelse av hva som ligger i fenomenet menneskelighet. Utover på 70 - og 80 - tallet kom det fra ulike hold, flere kritiske bidrag til enhetsskoletanken (Solerød, 2012).

Enhetsskolen som begrep ble etter hvert erstatta med *fellesskolen*. Den norske fellesskolen skulle bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. I Læreplanverkets generelle del kan vi lese følgende om fellesskolen:

Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål. Sammen med skolens og lærebedriftens ledelse skal lærer og instruktører fremme et godt læringsmiljø for alle.

Når det gjelder forskningsperspektiver som er brukt for å utvikle et godt læringsmiljø i skolen, har det opp gjennom tida variert sterkt. Mens den pedagogiske-psykologiske tenkningen før 1970 var dominert av behavioristiske teorier, kom de kognitive teoriene mer i forgrunnen på 1970 - 1980- tallet. På 1990 - tallet og på 2000 - tallet har vi opplevd en nesten total dominans av konstruktivistiske og sosiokulturelle teorier, mens vi nå ser tendenser til at de behavioristiske teoriene begynner å komme tilbake (Imsen, 2005, s.13).

Klasserommet som analyseenhet er et relativt nytt forskningsfelt. ”Faktisk kan vi hevde at klasseromsforskning har vært en lite utnyttet og akseptert metodisk tilnærming for å studere pedagogiske prosesser, men bildet ser ut til å endre seg ved en fornyet interesse for klasserommets scene som gjenstand for å beskrive pedagogiske problemstillinger” (Klette, 1998, s.13). På 60 - tallet begynte forskere å interessere seg for livet i klasserommet. Representanter fra internasjonal forskning på den tida, som belyste interaksjonistiske og kommunikative perspektiver kan nevnes: Flander med studiet: *Interaction Analyses Categories* (1963) og Jacksons *Life in Classrooms* (1968). På det nasjonale plan har Sigrun Gudmundsdottir argumentert

sterkt for nødvendigheten av klasseromsforskning. I de siste tiår har “reformpress, implementeringsgiver og behov for studier som beskriver prosessuelle sider ved pedagogiske virksomheter ført til en vitalisering av klasserommet som forskningsstatus” (I: Klette, 1998, s.5-6).

Læreplanverk

En kort oversikt over den historiske utviklinga i læreplanutvikling er tatt med fordi tiltakene strekker seg inn i og påvirker hvordan lokale faktorer har utvikla seg i klasserommet basert på de felles nasjonale læreplanverk skolen bygger på.⁷

Læreplanverkene danner et sentralt fundament for det elevene skal lære i skolen, og hvilke didaktiske faktorer undervisninga skal ha fokus på.

I mønsterplanen av 1987 (M 87) ble det i tillegg til de etiske grunnverdier som var forankra i kristendommen, lagt til humanistiske grunnverdier.

Den mest grunnleggende verdi i denne sammenheng er troen på menneskets uendelige verdi og alle menneskers likeverd. Her møtes kristen etikk og sentrale tanker i den humanistiske tradisjon som har preget vår kultur og påvirket utformingen av våre lover og samfunnsinstitusjoner

(Solerød, 2012, s. 53).

Mønsterplanen vektla ei undervisning som tok utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og kultur. Skolene skulle utvikle sine egen lokale læreplaner med bakgrunn i felles nasjonale retningslinjer. På 1990 - tallet kom det nye læreplaner i skolen. Departementet vedtok under denne planverksreformen å slå sammen den generelle delen av læreplanen for grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa med en felles fortolkning av formålsparagrafer. Departementet begrunnet dette med at den felles delen markerte sammenhengen i det 13 - årige utdanningsløpet. I følge Telhaug (1994) dreier skolenes fokus nå fra prinsippet om elevenes erfaring og øvrige livssituasjon til å skulle formidle en felles og mer generell kunnskapsbasis til elevene. I dag snakkes det om *livslang læring* som det viktigste prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Livslang læring skal på det individuelle

⁷ Læreplanen for grunnskolen og den videregående skole er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven av 17. juli 1998, og danner fundamentet og rammen for opplæringen i skole og bedrift.

plan gi den enkelte trygghet i et arbeids - og samfunnsliv som stadig er i utvikling.⁸ De rammebetingelser som skolevirksomheten bygger sin undervisning på er fastlagt i læreplanverk for det 13 - årige utdanningsforløpet. Viktige begreper i planverket er likeverdig og tilpassa opplæring.

Det overordna målet for skolens virksomhet er vedtatt av Stortinget og utgjør § 1-2 i Opplæringsloven, som har en felles formålsparagraf for grunnskolen og den videregående opplæringa. Dette er igjen utgangspunktet for det nasjonale Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). I opplæringsloven § 1-1; Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, oppgis formålet for loven slik:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

I 2006 ble Læreplanverket for LK06 innført. De mest sentrale endringene var nye og gjennomgående læreplaner for grunnopplæringa (grunnskolen og videregående opplæring), styrking av grunnleggende ferdigheter samt nye læreplaner i alle fag med konkrete mål for elevenes og lærlingenes kompetanse. Bakgrunnen for innføring av LK06 var at det var gjennomført flere evalueringer av grunnskolen og videregående opplæring nasjonalt, og i tillegg hadde Norge vært med i internasjonale undersøkelser. Studiene viste at skolene i Norge hadde ei utfordring i forhold til elevenes læringsutbytte og læringsmiljø (Solerød, 2012, s. 120- 121). Kristin Clemet, som var utdannings- og forskningsminister ved innføring av KL06, bidro til å sette søkelyset på den sosial reproduksjonen som hun mente utdanningssystemet bidro til (Kristiansen, 2012). Undersøkelsene viste at norske elever skåret forholdsvis lavt på faglige resultater. Det var bred politisk enighet om reformen Kunnskapsløftet. Målet for Kunnskapsløftet var at: “alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet” (KD). Denne læreplanen skulle kun foreligge i nettutgave, og skulle inndeles i tre hoveddeler; Den generelle delen av læreplanen videreføres fra tidligere læreplanverk og omhandler og utdyper det felles verdigrunnlag og menneskesyn som skal ligge til grunn for

⁸ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615>

opplæringa. Den andre delen består av to dokumenter. Den ene er *prinsipper for opplæringen* hvor prinsippene er sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpassa opplæring og likeverdige muligheter, lærerens kompetanse og rolle, og samarbeid med hjemmet og lokalsamfunnet. Det andre er *læringsplakaten* hvor formålet er å videreutvikle kvaliteten i opplæringa. Den beskriver elleve punkter som skal være grunnlaget for å utvikle skolen som lærende organisasjon, og det er skoleeier og skoleledelsen som har ansvaret for at kravene blir realisert. Den tredje og siste delen av kunnskapsløftet inneholder fag og timefordeling. Læreplanens generelle del:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.

Ungdomsfasen som fenomen

Hva vi legger i begrepet ungdom har vært gjenstand for mange ulike synspunkter. På midten av 1700 - tallet ble ungdom assosiert med sorgløshet, romantikk og skjønnhet – ungdomstida ble i litteratur og kunst fremstilt som en stormfull livsfase. De unges sosialisering og kvalifisering ble på den tida knytta til den hjemlige sfære. Den franske filosofen Jean- Jacques Rousseau ga i 1762 ut ei bok med tittelen *Emile*. Med denne boka står han i ettertid som hovedarkitekten bak begrepet ungdom. I boka si argumenterer han for en ny oppdragelse hvor frihetsperspektivet skal ligge til grunn i utvikling av mennesket til naturlighet. Illeris (2007) definerer ungdom som fenomen slik:

Begrebet om ungdommen som en særlig livsfase har således historiske set på ingen måte tilknytning til den biologiske utvikling, men er opstået som en social og samfundsmæssig konstruktion i nær tilknytning til uddannelses - og sosialiseringsbehovet og borgerskabet i den tidlige kapitalisme

(op.cit. s. 12).

Det har skjedd et perspektivskifte i hvordan generasjonene ser på sin egen ungdomstid. Gullestad (1996) viser til at måten vi betrakter ungdomstida, som en spesiell og avgrensa fase har endra seg siden 50- tallet. I følge Gullestad “har det vært et skifte i folks tankegang fra disiplin og plikt til ekspressivitet- til å “finne seg selv” ved hjelp av uttrykksfulle handlinger” (op.cit. 224). Overføring av “den store fortelling”⁹ kan ha gått tapt i det moderne kunnskapssamfunnet vi nå lever i, og de små fortellinger blir sentrale for den enkeltes utvikling av identitet. I det moderne samfunnet veves ungdommens egne små fortellinger sammen i et nett hvor de unge kan eksperimentere med de kulturelle uttrykk. Hvilken betydning vi legger i begrepet ungdom er betinga av hvordan unge menneskers liv organiseres og gis mening gjennom institusjoner som er viktige i deres liv (Frith, 1985). Ungdommens relasjon til skole og hjem påvirkes på to plan: på den ene sia av ungdommens samspill med samfunnet, og på den andre sia av de forestillingene om ungdom som ligger til grunn for diskursen om ungdom (Fauske, 2011). Den britiske sosiologen Anthony Giddens er i likhet med professor i pedagogisk sosiologi Thomas Ziehe opptatt av identitet og utviklinga av selvet knytta til *refleksivitet*. Presset ungdommene opplever kan knyttes til den uroen de kjenner for å klare å leve opp til en identitet som tegner seg gjennom presentasjonen av selvet på stadig nye arenaer, ikke minst i de mange digitale rommene som f.eks. Instagram, Snapchat og Twitter.

⁹ Jean- François Lyotard (1924-1998) refererer i *En rapport om kunnskap* (1984) til at “de store fortellinger er døde”. Med dette viser Lyotard til fortellinger som ideologier vi tror på, og hvor de handlinger og opplevelser vi gjør til daglig kan settes inn i en sammenheng og gi mening.

DEL 3

Teori og noen sentrale begreper

I denne delen beskriver jeg noen sentrale begreper jeg anvender i oppgaven min samt redegjør for den teorien jeg har funnet fruktbar å bruke i studien min.

Elevenes livsverden og det å befinne seg

I oppgaven forholder jeg meg til begrepet *livsverden* ut fra den tyske sosiologen Jürgen Habermas definisjon.¹⁰ Jeg mener at en slik vinkling på livsverden kan være anvendbart når jeg fokuserer på elevenes livsverden:” (...) en horisont af kulturell viden, sosiale normer og individuelle færdigheder” (Nørager, 1995). Den kommunikative handling skjer med utgangspunkt i livsverden, og livsverden er igjen et produkt av den kommunikative handling. Kroksmark (2000) viser til Van Manen som betegner livsverden som vår daglige erfaringsverden som vi tar for gitt og lever våre liv i, og som utgjør fundamentet for våre liv. Det er livsverdenen som konstituerer menneskenes tilstedeværelse i verden. I oppgaven min bruker jeg livsverden som en slik beskrivelse av “hele” mennesket. I Habermas *livsverden* ligger det, slik jeg ser det, en inkorporering av felt som inngår i hverdagslivet hvor *samhandlingsperspektivet* står sentralt. Jeg vil ha et særskilt fokus på den personlige komponenten i *livsverden*.

Den tyske filosofen Martin Heidegger¹¹ skriver om stemning som noe som innfinner seg, ofte uten at vi selv er bevisst den. “Hvis ens verden er lykkelig, vil det si at man befinner seg (befintlighet) på en spesiell måte i verden - man er lykkelig over *noe*. Dette *noe* må gis en strukturell plass i verden”. Disse følelsene eller stemningene til *noe* må inngå i ens verden som forståelige (Oskal, 1995). Det vil si at dersom vi ikke først blir *gripet av noe*, kan vi heller ikke *begripe* et objekt eller ei handling. Skjervheim snakker i denne sammenhengen om intensjonalitetsprinsippet “at medvitethet alltid er medvit om *noko* (...) *Medvitethet er ikkje å oppfatta som en serie*

¹⁰ Begrepet er henta fra hans kjente verk “The Theory of Communicative Action, Lifeworld and system: A Critique of Functionalist Reason (volume Two), 1987”.

¹¹ Heidegger var opprinnelig elev av Edmund Husserl, og påvirket av dennes fenomenologi.

tilstandar i ein ting kalla subjekt, det er vårt forhold til den verda vi lever i”

(Skjervheim, 1976). Jeg har latt meg inspirere av disse tankene i måten jeg anvender livsverden på, og også når jeg snakker om å befinne seg.

Ordet *befinner* viser i moderne dagligtale først og fremst til fysisk tilstedeværelse. *Hun befinner seg i klasserommet*. I denne betydningen kan det også benyttes for å beskrive noe eller noens plassering i forhold til noe annet – *x befinner seg over/ved siden av y*. Vi bruker det gjerne i overført betydning også: *Han befinner seg på en annen planet/han befinner seg et helt annet sted (han dagdrømmer)*. En mere gammeldags betydning av ordet kan i tillegg være kvalitativ. *Å befinne seg vel, velbefinnende - å befinne seg dårlig*. Det inneholder også verbleddet *finne*: *Å (be) finne seg (selv)*.

Kulturell frisetting

Ungdommenes bevegelser mot den virtuelle verden tiltar stadig. Dette er en verden hvor de unge skaper en kroppsløs identitet. Den tyske sosialpedagogen Thomas Ziehe (1996) har siden 80 - tallet vært opptatt av sosiale strukturer og samfunnsendringer i de vestlige samfunn. Ziehe påpeker at menneskets indre strukturer må forstås i forhold til samfunnets strukturer. Ziehe utvikla begrepet ”kulturell frisetting” for å betegne menneskets ståsted i det moderne samfunnet: ei samfunnsutvikling som stadig blir mer kompleks, og hvor sosialiseringssprosessen av nye generasjoner overføres i større grad til medier og teknologi. Dette fører til at de unge på enkelte områder vil oppnå andrehandserfaringer før de får gjort sine førstehandserfaringer. Ungdommens radius og nedslagsfelt har ekspandert. De unge opptrer på nye sosiale arenaer som det globale “kroppsløse rommet” via interaktive media som Facebook, Twitter, Instagram m.m. Ungdommens handlingsscene utspiller seg for en stor del i det indre.

Sosialkonstruktivisme

Jeg finner det fruktbart å bruke en sosialkonstruktivistisk tilnærming til identitetsbegrepet. Innenfor denne tradisjonen er identiteten vår noe som viser til sosialt forhandlede konstruksjoner. Identitet er ikke en gitt størrelse med en iboende egenskap, men forhandles i en dobbel bevegelse hvor man blir posisjonert og selv inntar posisjoner. Dette innebærer imidlertid ikke at alle posisjoner er mulige (Illeris m.fl. 2007, s. 16). I dette perspektivet betraktes identiteten altså som en sosial konstruksjon; vi blir til gjennom egen og andres oppfatninger av oss *i en spesifikk sosial kontekst*. Konstituerende faktorer som vi deler (eller ikke deler) med de rundt oss kan for eksempel være bosted, kjønn, alder, utdanning etc. Mead beskriver identitet som en samspillsprosess mellom individet og dets omgivelser. Subjektets kjerne er i stadig dialog med sine omgivelser hvor det utvikles et ”meg”, først i forhandlinger med de signifikante i den nære sone, og siden med de generaliserte andre. Gjennom selvrefleksjon blir individet i stand til å ta den annens perspektiv og identiteten utvikles i nær dialog med de sosiale omgivelsene.

Gripsrud (2002) snakker om en todelt identitet; den har både en *sosial* og en *personlig* side. Den sosiale blir til i forhandlinger og reforhandlinger knytta til hvordan våre omgivelser oppfatter oss. Den personlige identitet er den som skiller oss fra andre. Den personlige siden skapes også i samspill med våre omgivelser, men det er de faktorer som individet selv anser som viktig som blir en del av vårt selvbilde.

Fravær som er til stede

Edmund Edvardsen har elevens ståsted som fokus når han i artikkelen *Fravær som er til stede* (i Klette, 1998) gir oss et analytisk innblikk i elevenes ulike *unnvikelsesmanøvre* eller *overlevelsesstrategier* for å gjøre skolehverdagen håndterbar. ”Fravær som er til stede” er en betegnelse på elever som fysisk er til stede i klasserommet, men som mangler konsentrasjon og fokus på det som foregår i undervisningssituasjonen. Elevens tilstedeværelse er vendt bort fra ”skole - prosjektet”. Den kroppslige bevissthet er virksom et annet sted enn der lærerens oppmerksomhet befinner seg. I artikkelen beskriver han en modell om *medløperiet*

som elevenes ulike strategier å befinne seg i klasserommet. Slik jeg forstår Edvardsen viser modellen til det intersubjektive ved elevens oppmerksomhetsfravær fra undervisningsaktiviteten som foregår i en skole hvor handlingsrommet står i et stort spenn mellom læreplanenes gode intensjoner og “til dels dysfunksjonelle aktiviteter (...). Skolen er ikke lenger et sted for utstrakt produksjon av fremtidslengsler. Den gir ikke lenger så sterke løfter for en annen og bedre morgendag” (Edvardsen, 2004). Edvardsen viser til en trekantmodell som illustrerer elevenes handlingsmåter i klasserommet basert på det han kaller dilemmaet: *At skolen for elevene oppleves som “viktig, men kjedelig”*.



Figur 1: Medløperiet (Henta fra Edvardsen I: Klette, 1998)

Den ene vinkelen, øverst i trekanten (A) uttrykker *opplevelsen av skolearbeidets og skolekunnskapens tomgang og eksistensielle irrelevans*. Vinkelen nederst til venstre (B), handler om *behovet for alternative opplevelser*. Nederst på høyresida av trekanten (C) *erkjennelsen av skoleprestasjonens eksistensielle relevans*. “Disse tre fenomenene - *dilemmaet, medløperiet og kampen om øyeblikket* - disponerer hver sin side (hvert sitt spenningsforhold) i trekantbygningen”.¹² Dette kan illustreres med Edvardsen egen fortelling: “Femtenåringen befinner seg i et *dilemma* mellom A og C, opplevelsen og erkjennelsen. Hun søker etter et *kompromiss* mellom hensynet til framtida og hensynet til nåtida. Dette kompromisset finner hun i *medløperiet* - som

¹² En *medløper* befinner seg, i følge Edvardsen, i grenselandet mot vinnerne og mot taperne i klassen. Medløperne er mobile og kan, avhengig av situasjonsforståelsen flytte frem og tilbake mellom de to andre kategoriene (Edvardsen i Klette, 1998, s. 84).

skjeler noe til hver kant, C og B. Medløperiet uttrykker seg på samhandlingsnivå (B-A) i den *kamp om øyeblikket* mellom uregjerlige elever og frustrerte lærere som i varierende grad utspilles i ethvert klasserom” (Edwardsen, 2004).

“For det er med referanse til B-spissen i modellen at elevene skaper og livnærer seg på de alternative opplevelser som er mulige innenfor klasserommets ramme, nemlig det *uformelle frirommet, opptrinnet og oppstanden* - som også innebærer en stor grad uartikulert og indirekte kritikk av en skole mer eller mindre *på tomgang*” (op.cit.96-97). Med referanse til B-hjørnet i modellen skaper og livnærer elevene seg på virksomheter- *frirom, opptrinn, oppløp* - som i beste fall kan betraktes som avsporinger fra og i mange fall som avvísninger av skolevirksomheten. Men det er også i forhold til dette hjørnet i modellen at *skolen* har mulighet til å ta kampen opp ved å tilby *sin* alternative skolevirksomhet- og altså utløse alternative opplevelser som blir *bærere* av skoleprosjektet heller enn å sabotere det (op.cit. s. 96-97).

Skjervheims relasjonsmodell

Hans Skjervheim utforsker i essayet sitt “Deltakar og tilskodar” (1976) dialogen mellom mennesker. Han introduserer her en modell for relasjonen vi står i når vi samtaler og diskuterer med hverandre, og til hvordan vi gjennom et språklig fellesskap forholder oss til hverandres utsagn. Vi kan, ifølge Skjervheim, velge å forholde oss til den andres påstander ut fra to ulike ståsteder; som *tilskuer* eller som *deltaker*.

Skjervheims modell har jeg funnet relevant å bruke når jeg i undersøkelsen skal analysere og drøfte dialogperspektivet i klasserommet.

Dersom vi betrakter den andres påstand som et *faktum* innebærer dette at vi stiller oss til dette faktumet som en ikke engasjert tilskuer. Relasjonen til den andre er *da toledda*.

Eg i relasjon til mitt sakshøve, faktum, og mitt sakshøve, som er den andre i relasjon til sitt sakshøve” (op.cit. s. 72). Dette innebærer et subjekt/objekt – forhold. Dersom vi derimot velger å se den andres utsagn som en *påstand*, er vi deltaker i en intersubjektiv relasjon som består *av tre ledd*:

subjekt/subjekt/felles saksforhold, illustrert ved en trekant der saksforholdet ligger mellom subjektene. “Vi har her en treledda relasjon, mellom *den andre, meg og sakstilhøvet* som er slik at vi deler sakstilhøvet med kverandre (Skjervheim, 1976, s. 71-72)

Dersom en i dialogen vil *overtale* noen, gjør man det ved å påvirke den andre med det en selv anser som fakta. Dette innebærer altså et relasjonelt subjekt - objekt forhold mellom den som overtaler og den som blir overtalt. Å *overbevise*, derimot viser til en diskusjonsform hvor man legger til rette for at den andre kan ta stilling i en sak, eller kan la seg engasjere i en påstand. Likedan kan man selv velge å ta det den andre sier som et faktum, noe som ikke engasjerer videre, eller som en påstand man selv reflekterer aktivt over og kommenterer. Skjervheim skiller mellom å *konstatere*, å *objektivere* på den ene sida, og å *delta, la seg engasjere*, på den andre. (Skjervheim, 1976). Skjervheims modell kan synes noe teknisk, men jeg har funnet den fruktbar når jeg skal gå inn på mikronivå i elevintervjuene.

Studiens metodiske forankring

Jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som verktøy for å samle inn data til undersøkelsen. Kvalitativ metode kan brukes når en ønsker å forstå fenomener og hvor man ønsker ”å utforske menneskelige prosesser eller problemer i virkelig setting” (Postholm, 2005). Det forskeren får svar på ved å benytte seg av en slik metode, er data av typen *hva, hvordan og hvorfor*. Ut fra den problemstillinga jeg har valgt anser jeg kvalitativ metode som hensiktsmessig fordi den er velegna for å fange opp uventa faktorer og faktorer som kommer frem underveis.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Forskningsintervjuet skiller seg fra en vanlig samtale ved at forskeren setter seg selv et sted mellom nærhet og distanse. Det å gjøre forskning i sin egen kultur innebærer at en studerer deler av sin egen virkelighet (Wadel, 1991). Forskeren definerer rammene for intervjuet, noe som innebærer at intervjusituasjonen preges av et asymmetrisk maktforhold. Intervju er i følge Kvale (1998) en samtale som skjer mellom to parter som ikke er likeverdige. Møtet med ungdommene skjer ut fra noe

gjenkjennbart, men på samme tid er det et møte med forskjellighet. Det kvalitative forskningsintervjuet er velegnet for å få frem *variasjoner og nyanser* på valgte variabler. Forskeren kan i sin rolle oppleve både gjenkjennelse og forskjellighet.

Metoden jeg valgte å bruke ga meg mulighet til å innta et *innenfra og nedenfra* perspektiv på problemstillinga (Stølen, 2007). Et moment jeg vektlegger er det Hammersley og Atkinson (1996) beskriver som ”en av de store utfordringer i feltforskning - det å kunne veksle mellom nærhet og distanse”. Under hele prosessen med å innhente og bearbeide datamateriale har jeg videre aktivt reflektert rundt etiske utfordringer knytta til det å intervju ungdom spesielt. Å intervju en utsatt og sårbar gruppe fordrer noen ekstra hensyn. Dette vil jeg komme nærmere inn på seinere. I undersøkelsen forsøker jeg å sette samtalene med ungdommene i et relasjonelt perspektiv med utgangspunkt i at ”i dialogens egenart ligger det at partene er bedre til å nærme seg en sak sammen enn alene”(Bostad, 2006). I en slik kvalitativ tilnærming vil fokuset være på de relasjonene som informantene mine inngår i. Den minste enhet vi kan studere i kvalitativ forskning er i følge Fossåskaret (1997): ”noe mer enn en person og samtidig noe mindre enn en person”. Dette anser jeg som en styrke ved denne metoden.

En hermeneutisk forståelsesramme

Jeg velger å forholde meg til Neumann og Neumanns syn på forskerens tilstedeværelse under forskningsprosessen: ”Grunnleggende sett er forståelse og tolkning av sosiale fenomener et møte mellom ulike ståsteder, nemlig forskerens og ”de andres”. Kontrasten mellom dem bevisstgjøres gjensidig. Når de andre framstår som forskjellig fra meg, betyr det samtidig at jeg blir bevisst min egen partikularitet. Idealet om objektivitet står dermed som motsats til det mulige” (Neumann og Neumann, 2012, s. 13). Min rolle som forsker vil gjennom et slikt ståsted kunne forstås ved at jeg anerkjenner at det er i mellomrommet mellom meg som intervjuer og ungdommene som informanter at kunnskapen og forståelsen oppstår. I min forskerrolle anerkjenner jeg den andres ståsted ved å vedkjenne meg min tilstedeværelse i samtalen. Slik sett vil vi gjennom en hermeneutisk forankring forstå verden slik den er, gjennom hvordan vi tolker verden (Mellin - Olsen, 1996). I en hermeneutisk tilnærming vil forskeren som en del av sin livsverden ikke kunne frikobles fra forståelsen av seg selv, når man forsøker å forstå den andre. I posisjon

som forsker innebærer det at jeg tolker sammenhenger som et sett av uttrykte erfaringer og tanker satt inn i en meningsfull helhet (Gudmundsdottir, 1998).

Under intervjuet har informanten allerede gjort en fortolkning av situasjoner og erfaringer. Hun har allerede fortolket den sosiale virkelighet hun er en del av, og dette symboliseres gjennom språket hun bruker. I forskerrollen vil vi foreta ei fortolkning av en situasjon eller erfaringer som allerede er fortolket av aktørene selv: ”When we interpret the meaning of something we actually interpret an interpretation”. I følge Giddens (1979) er dette *dobbel hermeneutikk*, og samfunnsvitenskapene som forskningsdisiplin grunnlegger sin forskning ut fra en slik dobbel hermeneutikk. Jeg sikter i min studie mot å forstå elevens egne erfaringer i skolen, ved å vende meg mot hennes fortelling. Dette innebærer så langt det er mulig å innta elevperspektivet og posisjonere meg i feltet ut fra den andres ståsted. Jeg har valgt å presentere funnene mine gjennom fortellinger der en direkte gjengivelse av elevenes ord sammenholdes med teoretiske perspektiver, diskusjoner og spørsmål som oppstår gjennom en nærlesning av intervjuene.

Blikket

Meløes (2004) begrepstrilogi *det kyndige blikk*, *det ukyndige blikk* og *det døde blikk* betegner bestemte måter å se på. Blikkene viser til hvor vi er posisjonert når vi forholder oss til den verden vi vil undersøke. Jeg har funnet Meløes betraktninger anvendelige i undersøkelsen min fordi de sier noe om hvordan jeg som forsker velger å møte den enkelte ungdom. Blikket i denne sammenhengen beskriver hvordan vi ser og posisjonerer oss avhengig av våre erfaringer. Meløe eksemplifiserer det kyndige blikket gjennom en reindriftsutøver som ut fra sine erfaringer vil se reinflokkens oppførsel og forholdene på vidda på en annen måte enn en tilfeldig turgåer som betrakter reinflokken. Det å innta *forskningsfeltet* med et kyndig blikk vil innebære at man forholder seg til en *hermeneutisk* tradisjon, i og med at observasjonen er basert på situert erfaring. Fortolkninga kan ikke adskilles fra forståelsen. Samtidig vil det være ei utfordring å forsøke å bruke det kyndige blikket i forskningsprosessen. Det vil alltid være deler av en kontekst som forskeren ikke ser, og dermed ikke forstår.

Min forståelse i intervjusituasjonen er avhengig av at jeg vedkjenner meg at den jeg skal intervju og jeg ikke nødvendigvis deler en forståelse av verden. I intervjusituasjonen vil det være sentralt at jeg som forsker går inn i samtalen med denne erkjennelsen av at blikket er kontekstavhengig. Forskeren må forsøke å forstå hva hun ser, og samtidig selv vite at hun forstår fordi hun kjenner til virksomheten og til en viss grad er fortrolig med den. Posisjonen jeg tilstreber er en som bruker et deltakende, distansert og på samme tid et skarpt blikk. Sitatet: ”skarpt er gjestens blikk”, er henta fra Gudmundsdottir (i Klette, 1998) og kan være en positiv beskrivelse av den fortolkende forskerens rolle i det empiriske feltet. Det ukyndige blikket kan også brukes av den “interesserte fremmede” (Hundeide, 1989). En forsker som bruker det ukyndige blikket er i en posisjon som er utenfor fordi hun mangler den nødvendige kunnskapen som de som opererer på hjemmebane har. Forskeren er klar over at det er noen blinde flekker som hun ikke ser. Filmen *Salmer fra kjøkkenet*, av Bent Hamer kom ut i 2003 og illustrerer på en underholdende måte hvor absurd forholdet mellom forskeren og den som blir forsket på også kan være. Filmen setter forskning som kun baserer seg på ”nøytral” observasjon på spissen. Oppgaven til den svenske observatørforskeren Folke Nilsson som sitter “usynlig” på en oppbygget stol i hjørnet av kjøkkenet, er å undersøke norske menns kjøkkenbruk for å effektivisere deres kjøkkenrutiner. Under innsamling av data er det viktig for Folke å hindre interaksjon med Isak Bjørvik, som han forsker på. Filmen illustrerer godt hvor umulig det er å innta en forskerrolle som en helt nøytral og passiv observatør.

Hvordan vi velger å feste blikket vårt på verden er avgjørende for rollene vi inntar som deltaker eller tilskuer til en virksomhet. I dette ligger det at hvordan vi velger å posisjonere oss vil ha større betydning enn kunnskapen om hvordan man oppnår forståelse for en virksomhet.

Tilgang til feltet

Etter noe vurdering falt valget av forskningsarena på en ungdomsskole i en by i Finnmark fylke. Skolen ble noe tilfeldig valgt ut med bakgrunn i at jeg geografisk befant meg i nærheten den høsten jeg hadde satt av til intervju. Skolens hjemmeside

tiltalte meg også når jeg tenkte på temaet jeg hadde valgt. Den fremheva i sin pedagogiske plattform dialog og deltakelse i planlegging, gjennomføring og vurdering i utvikling og forståelse for egen læring. I plattformen formulerte skolen at alle stemmer skulle høres og tas på alvor og la stor vekt på likeverd og det enestående ved hvert menneske. Ut fra denne hjemmesida og under samtalen seinere med inspektør og trinnleder, fikk jeg inntrykk av at skolen jobba bevisst med å lære elevene å reflektere over sine egne læringsprosesser. Det at elevene jobbet aktivt med vurdering av egen innsats, og sannsynligvis var kjent med noen av de begreper og tema jeg ønsket å intervju dem om, syntes som et godt utgangspunkt.

Jeg bestemte meg for å prøve å få innpass til skolefeltet med rektor som såkalt portvakt (Hammersley og Atkinson, 1996). Rektor er den øverste leder ved skolen, og dermed den som formelt må gi meg tilgang til feltet. Portvakter kan både åpne og stenge for funn. De portvaktene jeg benytta ga meg overraskende lett tilgang til arenaen. Etter samtale med rektor, og tillatelse til å bruke skolen som forskningsfelt, tok jeg kontakt med inspektøren. Inspektøren tok seg tid til en samtale med meg hvor jeg fikk lagt frem mine planer med prosjektet. Jeg opplevde stor imøtekommenhet, og inspektøren videreformidla kontakt med trinnleder for 9. trinnet ved skolen. Trinnlederen hjalp meg så med å informere elevene.

Siden elevene er under 16 år, må foreldrene samtykke i at elevene lar seg intervju. Det å basere utvalget på de som umiddelbart svarer ja til å delta i intervju, er et moment forskeren bør være bevisst på. Elever som opplever ikke å bli sett i klasserommet, kan eksempelvis tenkes å ha et stort behov for oppmerksomheta et intervju innebærer. Elever med spesielt stort behov for variasjon og “at det skjer noe” vil muligens i større grad melde seg på - ja, ren kjedsomhet og behov for forandring kan for noen være eneste motiv, noe som i sin tur kan få innvirkning på svarenes kvalitet. Å være bevisst på slike motivasjoner, og på hvor ensarta eller sammensatt utvalget er, er altså også viktige faktorer. Innenfor de begrensede rammene en masteroppgave setter, har dette imidlertid ikke vært viet så mye oppmerksomhet. Studien ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før datainnsamlinga ble utført. De av foreldrene som godtok at deres barn deltok i undersøkelsen, signerte en samtykkeerklæring som fulgte med informasjonsbrevet (se vedlegg 1). I informasjonsbrevet ble det oppgitt at det var frivillig å delta i

undersøkelsen, at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst, og at alle data ville bli slettet. Det ble også opplyst at alle data ville anonymiseres og behandles konfidensielt, samt at lydopptak og annet materialet ville slettes etter at prosjektet var avslutta.

Utvalget

Utvalget består av fem jenter og to gutter fra tre parallellklasser på 9. trinnet ved skolen. Informantene har jeg gitt de fiktive navnene Kristine, Lena, Petter, Marit, Rikke, Anders og Silje. Jeg valgte 9.trinn fordi jeg tenkte at disse elevene var i stand til å reflektere over sitt eget ståsted i skolen på en aktiv og bevisst måte. De hadde gått første året på ungdomsskolen og var dermed kjent med rollen som elev over et lengre tidsrom. Det at jeg har gitt mine informanter fiktive navn vil ikke nødvendigvis si at de fullt ut er beskyttet mot gjenkjennelse.

Jeg anser at de syv ungdommene jeg har intervjuet som utvalg er egnet til å belyse forskningsspørsmålet og gi meg en økt forståelse for hvordan de unge selv posisjonerer seg i klasserommet. De kan gi meg en pekepinn på forhold som virker inn på læringsmiljøet og den enkelte elevs lærings- og identitetsprosesser. Min innvirkning på utvalget har vært indirekte, gjennom samtalen med trinnlederen. Her påpekte jeg at jeg var ute etter et representativt utvalg ut fra kjønn, faglig nivå og sosial bakgrunn. Jeg understreket at jeg både ønsket å snakke med elever som ga uttrykk for at de trivdes på skolen og som presterte godt i fag, og de som muligens ikke hadde så sterk faglig motivasjon. Trinnlederen foretok så en utvelgelse ut fra de positive svarene som kom inn.

Prøveintervju

I forkant av intervjuene foretok jeg prøveintervju med tre ungdommer fra 9. trinn i kommunen jeg bor i. Jeg fikk tillatelse av foreldrene til å gjennomføre intervjuene. Disse ungdommene ble valgt ut fordi de befant seg i samme alderskategori som mine informanter. Jeg ønsket å gjennomføre et intervju med åpne spørsmål samt å se

hvordan spørsmålene ble forstått. Det viste seg at dette kom til å få innvirkning på min videre planlegging av intervjuene. Min opplevelse av å utføre prøveintervjuene var til dels en vekker, ettersom jeg raskt erfarte at jeg havna i en rolle som jeg i forkant hadde tenkt jeg ville prøve å unngå.

Noen momenter jeg hadde tenkt gjennom i forkant var at jeg skulle la den unge få tid og rom til å fortelle, ved å delta i en mer passiv rolle selv. Det jeg opplevde i praksis var at jeg til tross for mine intensjoner om ikke å være for tydelig og aktivt tilstede, nettopp ble det. Det virka som jeg var redd for stillheten, jeg stilte oppfølgingsspørsmål umiddelbart etter at spørsmål var stilt, dersom informanten ikke var rask nok til å svare. I refleksjonsnotatene jeg skrev ned etter prøveintervjuene, kan jeg avlese egen fortvilelse over og nettopp tre inn i den rollen jeg var så bevisst på å unngå.

Ved avslutta intervju tenkte jeg over den asymmetrien som gjerne preger en slik faglig samtale. Gjennom å foreta prøveintervju fikk jeg bevisstgjort meg selv på egen posisjon i intervjusituasjonen, og samtidig prøvd ut de spørsmålene jeg hadde formulert for å få svar på *problemstillinga hvordan eleven befinner seg i klasserommet*. Jeg gjorde også noen endringer i oppsettet i intervjuguiden. Først hadde jeg formulert flere spørsmål i en intervjuguide, men etter at prøveintervjuene var gjennomført, tenkte jeg over hvordan jeg også kunne fange opp momenter som elevene var opptatt av, og som ikke nødvendigvis var det jeg spurte om. I etterkant utformet jeg en guide med få spørsmål, som jeg anså som sentrale for å få svar på problemstillinga. Jeg hadde noen tilleggsspørsmål på et eget ark til meg selv, som jeg kunne ta frem under samtalen, avhengig av hvilken retning intervjuene tok.

Gjennomføringa av intervjuene

Intervjuene er gjennomført over tre dager, høsten 2010. De foregikk på et grupperom på skolen. Elevene ble henta ut av undervisninga, etter avtale med klasselærer. Under intervjuet brukte jeg lydbånd og noterte underveis i samtalen tråder jeg kunne bringe frem igjen mot slutten av samtalen. Samtalenes lengde varierte fra 40 - 60 minutter. Ved å ta opp samtalen ble jeg mer tilstedeværende i situasjonen og kunne forsøke å vende hele min oppmerksomhet mot den andres livsverden og det som skjedde i

samtalen mellom oss. Ved å bruke opptaker ble det lettere ha fokus på den andres fortelling, stemme og kroppsspråk. Jeg kunne speile min respons i den andres fortelling. Det transkriberte materialet som kom ut av intervjurunden var på om lag 50 sider.

Intervjuguiden ble utformet etter tema som omhandlet elevens hjemmeareal, i fritida og på skolen. I intervjuguiden har jeg ikke tatt med spørsmål som omhandler de foresatte i nevneverdig grad, selv om forskning indikerer at bl.a. foreldres utdanningsnivå har betydning for elevenes skoleprestasjoner (Nordahl, 2005). Intervjuguiden fikk eleven tildelt før vi begynte å snakke. I tillegg til intervjuguiden utarbeida jeg noen støttespørsmål. Det jeg ønsket å oppnå en dypere forståelse for, var hvordan de unge forma elevrollen og spilte den ut i samhandlingsprosesser med jevnaldrende og lærere i klasserommet. Samtidig ønsket jeg å få forståelse for hvordan forhold i fritida kan spille inn på elevens selvoppfatning og engasjement i skolen. Jeg ønsket i størst mulig utstrekning å la den enkelte ungdom snakke fritt etter at jeg hadde introdusert temaet. Jeg oppdaga at noen av ungdommene syntes det var ei utfordring å skulle reflektere og komme med selvstendige meninger, og da var det en god støtte å bruke de spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden som en begynnelse for å få samtalen i gang.

Jeg åpna alle intervjuene med å fortelle litt om meg selv og prosjektet mitt. Under prøveintervjuene jeg foretok, fikk jeg reflektert over min egen forskerrolle og hvordan jeg kunne unngå den velkjente effekten at informantene svarer det de tror jeg forventer eller ønsker å høre.

De oppfølgingsspørsmålene jeg stilte varierte en del etter hvordan den enkelte samtale forløp. Enkelte samtaler tok andre vendinger enn jeg på forhånd hadde tenkt, men da vurderte jeg det slik at det som ble sagt der og da var viktig for den som fortalte, og dermed også for meg. Etter hvert intervju som var ferdig, hadde jeg satt av tid til neste intervju, slik at jeg kunne føre logg for hvordan jeg syntes intervjuet hadde forløpt. I loggen skrev jeg litt om hvilke inntrykk jeg satt igjen med av den enkelte, og umiddelbare tanker etter intervjuet. Det å lage en intervjuguide som var så åpen, fungerte godt i forhold til å kunne være lydhør for hva den enkelte ungdom selv ønsket å legge vekt på i samtalen. Under intervjuene opplevde jeg stor åpenhet hos de fleste. Mange gikk langt i å fortelle om sine tanker og til dels sterke og

følelsesladede erfaringer. Jeg er overrasket over hvor personlige de våget å være overfor en ukjent person. For meg ble det viktig å vise empati når jeg ble møtt med så fortrolige fortellinger og sårbarhet.

En liten observasjon som kan tas med her: I etterkant av et av intervjuene får Lena spørsmålet hvordan hun syntes det var. Hun svarer: *”Jeg er ikke redd for å bli intervjuet, fordi jeg føler jeg er en annen person her enn i klasserommet. Jeg tør å være åpen”*. Lena opplevde kanskje at det var helt andre forventninger til henne i intervjusituasjonen enn de hun møter i klasserommet.

Etiske betraktninger

Kvale (2008) peker på tre etiske komponenter forskeren må ta stilling til når vi forsker på, og med mennesker. I det kvalitative intervjuet er disse tre komponentene: *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser*. Undersøkelsen jeg har foretatt involverer unge mennesker som informanter.¹³ Informert samtykke er i tilknytning til min studie basert på tillatelse fra foresatte til å delta i studien. Samtidig må noen vesentlige momenter rundt det å forske på unge mennesker være at de som informanter har god nok informasjon om at de kan trekke seg når som helst i prosessen, at dette ikke vil innebære ubehag samt at jeg som forsker søker å sikre at informantene mine har godt nok grunnlag til å forstå hva undersøkelsen handler om. I min studie har konfidensialitet også vært vektlagt. Noen av informantene gikk langt i å fortelle om personlige og sensitive forhold innen skolehverdagen og forhold innad i familien. De viste en fortrolighet som bør gjenspeiles i min omgang med datamaterialet. Enkelte utsagn som kom frem under intervjuene og som kunne vært meget relevante i undersøkelsen, er utelatt fordi jeg ikke fant det etisk forsvarlig å bruke det. Dette kan være et dilemma ut fra vitenskapelige krav til sannhet og etterprøvbarhet. I mitt tilfelle måtte jeg balansere mellom på den ene sida å hindre at informanten skulle siteres på for mye og skulle kunne gjenkjennes, og samtidig kunne beholde så mye informasjon i fremstillingene av fortellingene at mitt råmateriale ikke bar preg av fiksjon eller for mye fortolkning.

Undersøkelser hvor barn og ungdom er involvert fordrer altså et spesielt krav om beskyttelse (Everett og Furseth, 2004, s. 137). Jeg har under hele prosessen med undersøkelsen min forsøkt å ha i bakhodet at mine informanters liv er i en sårbar fase som er preget av hurtige og til tider kaotiske endringer, og som dessuten ofte karakteriseres som en tid for protest mot autoriteter.

¹³ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanioras (NESH)¹³ forskningsetiske retningslinjer pålegger forskeren å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. (...) All forskning har forskningsetiske normer å følge. Krav til redelighet og åpenhet for motforestillinger er eksempler på krav som må stilles til all forskning (Kleven, 2011).

Refleksjoner rundt analyseprosessen fra forforståelse mot forståelse

Har jeg med mitt metodevalg klart å få innsikt i det temaet jeg har valgt? Å skrive denne teksten har for meg vært en lang refleksjonsprosess. Under arbeidet har stadig nye lag kommet til syne under det øverste, dører har åpnet seg mot stadig nye rom, og de samme fenomenene har presentert seg for meg i mange ulike former.

Opplevelsen min av skriveprosessen kan sammenlignes med å stå på en scene der mange lyskastere slås av og på og opplyser ulike deler av scenerommet med et lys som jevnlig endrer styrke og kvalitet.

Otto Laurits Fuglestad beskriver skrijving som i seg selv ”ein viktig del av den problemløysande og skapande forskningsprosessen” (Fuglestad, 1998, s. 240). Ottar Brox (1991) ser på skrijving som ”selve den fundamentale livsprosessen i all samfunnsforskning”. I følge den kanadiske pedagogen van Manen (1990 i Fuglestad m. fl 1998, s.240) hjelper skriveprosessen oss i å få analytisk distanse til det vi skriver om, hjelper oss å skille mellom teori og praksis og på samme tid gir skrivninga teorien tilbake til praksis. Skrivninga er ”sjølve kjerneaktiviteten i den skapande prosessen som eit kvalitativt forskningsarbeid er” (op. cit). I kontakt med denne teksten har jeg med Anders Johansen fått oppleve at ”tankene oppstår underveis, av selve anstrengelsen med å formulere seg” (Johansen, 2003, s.36).

Med et hermeneutisk perspektiv på innhenting av data, er forskerens utgangspunkt at data ikke er noe som finnes der ute, og som skal samles inn. Fra et slikt ståsted vil forskerens væren i situasjonen ha betydning for hvordan data konstrueres og bearbeides i alle deler av prosessen. Jeg bringer med meg min forforståelse for temaet inn i studiet. ”I følge Postholm befinner fortellinger seg alltid i skjæringspunktet mellom kulturen som studeres og forskerens egen selvbiografi” (Postholm, 2005, s.129). Under analysearbeidet har jeg forsøkt å ha ”grounded theory”¹⁴ som tilnærming. Fremstillinga av datamaterialet basert på intervjuene formes av det blikket jeg som forsker går inn i feltet med. Ved å være bevisst på å veksle mellom Meløes (2004) kyndige og ukyndige blick på feltet, og gjennom å reflektere over hvilken påvirkning mine erfaringer, fordommer og kulturelle bakgrunn gjør på presentasjonen, vil jeg kunne øke min forståelse for de fortellinger

¹⁴”Det er en komparativ analysemåte hvor teori skapes i møte med det innsamlede empiriske datamaterialet, som på den måten er ”grounded” i dataene” (Postholm, 2005).

som skapes. Jeg vil kunne oppleve fallgruver dersom jeg går inn i intervjuene med ei innstilling om at jeg selv kan koden samt er kjent med konteksten. Med et slikt utgangspunkt kan min forståelse for situasjonen blir tatt for gitt. I en slik posisjon vil jeg kunne komme til å tolke mine funn ut fra at elevens ytringer fremstår som irrasjonelle eller avvikende uten å forsøke å trenge inn i den mulige meningsverden som kan ha frembrakt ytringene (Hundeide, 1989). En annen sentral problemstilling i analysen er hvilket formål svarene skal brukes til. Det å bruke intervju som metode forutsetter at man tilstreber at begge parter har samme oppfatning av hvilket formål svarene skal brukes til. Jeg har forsøkt å forstå elevers opplevelser av seg selv i skolen og i fritida ut fra et kontekstuellt perspektiv. Jeg forsøkte å være åpen for funn som ikke nødvendigvis støtter antagelser jeg har gjort meg i forkant. På den måten har jeg selv befunnet meg i dialog med teksten, gjennom å forsøke å komme den andres betraktninger i møte.

Arbeidstittelen på oppgaven min var "Øyenvitner". Øyenvitner har en sentral posisjon fordi de kan forklare og betrakte et hendelsesforløp - hva som faktisk skjedde - ut fra sitt ståsted. De er distanserte tilskuere til en hendelse, på samme tid som de er aktive og sentrale i betydninga fysisk plassert i situasjonen. Et øyenvitnes forklaring er vesentlig. Studien min er i en viss forstand en øyenvitneskildring. Jeg er som forsker i en posisjon hvor jeg skal skildre en gjenspeiling av andres betraktninger. Under arbeidet med den påfølgende teksten har jeg selv vært øyenvitne til fem jenter og to gutter, som høsten 2010 var elever på 9. trinnet på en ungdomsskole i en by i Finnmark fylke. Denne teksten er et resultat av den refleksjonen jeg gjør både i forkant og i etterkant av disse møtene.

Reliabilitet

Reliabilitet i forskninga knyttes til pålitelighet og hvorvidt resultatene kan betraktes som konsise og troverdige. Det vanligste kriteriet på reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas. Dette er imidlertid ikke i samsvar med prinsippene i et kvalitativt intervju (Postholm, 2005). Ut fra forutsetningene og komponentene i en kvalitativ metode, vil undersøkelser som er basert på denne være umulig å gjenta på eksakt samme måte en annen forsker. Informantene og forskeren vil være "et annet

sted” og konteksten en annen: ”Du kan ikke legge på svøm over samme elv to ganger - den andre gangen du legger på svøm vil både du og elva være annerledes”.¹⁵

Reliabilitet knytta til analyseprosessen vil si at dataene er “bekreftbare” (Postholm, 2005, s.168). Pålitelighet i studien min kan vise til hvordan jeg ivaretar rollen som forsker i samhandlinga med mine informanter og hvordan jeg i etterkant av intervjuene fortolker datamaterialet. Hvilke forutsetninger var tilstede når jeg valgte spørsmål i intervjuguiden, under samtalene og seinere under bearbeidelsen? Hva styrer mine valg, mine fordommer og de erfaringer jeg ser forskningsfeltet gjennom?

Jeg har under hele prosessen søkt å være bevisst og reflektere over egen posisjon, og hvilket blikk jeg har brukt i de ulike fasene. Et kvalitativt intervju hvor jeg selv er til stede i samtalen med mine informanter kan også føre til at det finnes noen blinde felt jeg ikke selv er bevisst på i og med min egen deltakelse i situasjonen. Intervjuene ble gjennomført mest mulig likt med hensyn til hvordan jeg presenterte meg selv og prosjektet mitt, selv om jeg var åpen for at nye tema kunne komme frem ut fra hva hver enkelte valgte å fokusere på. I prosessen med transkribering hørte jeg gjennom råmaterialet mitt to ganger og skrev ut intervjuene i hele setninger hvor det non-verbale også kom til uttrykk i det skriftlige materialet mitt. Dette hjalp meg som analyseredskap. Jeg har imidlertid valgt å fjerne mine egne kommentarer i elevfortellingene og latt dem tale mest mulig for seg selv.

Validitet

Validitet dreier seg om hvorvidt forskninga studerer *det den er ment å undersøke* samt hvorvidt resultatene fra undersøkelsen vil være *gyldige* for situasjoner som går utover de som gjelder den bestemte undersøkelsen. Validitet i kvalitativ forskning er typisk mer avhengig av *mangfoldet* i informasjonen og *forskerens evne til å analysere* enn utvalgets størrelse (Postholm, 2005, s.164). I og med at hensikten i studien min er å få frem variasjoner knytta til enkeltelevers erfaringer og opplevelser, bestemte jeg meg for at utvalget ikke skulle omfatte for mange informanter. Dermed ble materialet håndterbart. Informantene er i stor grad tilfeldig valgt ut, og målsetninga har vært å oppnå en variasjon og en egna sammensetning for å

¹⁵ Metafor henta fra filosofen Heraklit ca. 450 f. k.

frembringe valide data. Et moment som kan være verd å nevne er at kjønnsdelinga i utvalget mitt er noe skjevt. Dette kan muligens ha noe å si for de svarene jeg får. Validitetskriterier knytta til en studie innebærer at fortolkninga av utsagnene til informantene er rimelig dokumentert og logisk konsekvent. Når et utsagn blir fortolket i teorikontekst, er fortolkningens validitet avhengig om teorien er valid for undersøkelsens område og om fortolkninga følger logisk av teorien (Postholm, 2005, s. 170). Validitet kan knytte seg til henholdsvis begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet.¹⁶ Et sentralt moment knytta til validitet vil være at jeg som forsker på den ene sida og elevene på den andre forstår hverandre og de begreper vi bruker i samtalen.

Den ytre validitet peker på i hvilken kontekst og i forhold til hvilke personer resultatene er gyldige for. Erfaringer jeg gjorde meg under prøveintervjuene fikk meg til å endre og forbedre intervju spørsmålene. Min egen refleksjon i etterkant av intervjuene gjorde at jeg endra min rolle som forsker i feltet. Ved bruk av en kvalitativ metode vil det å innta en posisjon hvor jeg tolker mine funn i sammenheng med et refleksivt og kritisk blikk på egen forskningsprosess, kunne føre til en mer valid undersøkelse.

I et halvstrukturert intervju kan informanten påvirke samtalen, assosiere, samt bruke egne begreper. Styrken ved intervjuformen er at den gir tilgang til informantens varierte oppfatninger av et tema og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kanskje kontroversiell menneskelig verden (Kvale, 2008, s.23). En annen utfordring med denne intervjuformen er at dersom informantene skulle svare på spørsmål som omhandlet det sosiale samspillet klassen, ville dette berøre spørsmålet om det å ha venner. Sannsynligheten for at en elev som opplever dette som et sårt tema skal svare ærlig, er liten. Dette vil være forståelig. En annen svakhet kan være at den direkte kontakten med en intervjuer gjør at den enkelte ungdom svarer det hun tror jeg forventer å få av svar, som jeg tidligere har vært inne på. Min fremgangsmåte for å produsere valide data, kan etterprøves ved at en annen forsker foretar intervju ut fra de kriteriene og fremgangsmåter jeg har beskrevet og drøftet i dette avsnittet. Det ligger i det kvalitative forskningsintervjuets natur at to forskere ikke vil oppnå

¹⁶ Kleven (2011) viser til følgende betegnelser på validitetstypene: Begrepsvaliditet: Begreper samsvarer med de teoretiske begreper de viser til- hvordan de er operasjonalisert. Indre validitet: Hvilke alternative forklaringer vil være mulige? Med ytre validitet vises det til hvilken kontekst resultatene er gyldig i.

samme resultater. Mine resultater kan likevel være anvendbar kunnskap for en annen situasjon. Mitt mål er ikke å finne frem til sannheter, men å bygge ut kunnskapen om feltet med fokus på elevene.

DEL 4

Fortellinger om elevenes livsverden

Jeg ønsker å bygge studien min på fortellinger fra elevenes livsverden. Dette gjør jeg ut fra en forståelse av at det narrative gir struktur, sammenhenger og meninger til våre erfaringer og det relasjonelle aspektet vil være grunnleggende. Gjennom narrativer vil vi i hverdagen kunne gjøre omverdenen og oss selv begripelige. Siden midten av åttitallet har vi sett en fremvekst av det narrative forskningsfeltet innenfor flere fagdisipliner. Dette har blant annet å gjøre med ei oppfatning av den sosiale virkeligheta som språklig eller diskursivt konstruert. Dette innebærer en forståelse for at språket ikke bare er et medium for å formidle kunnskap. Språket er det sosiale redskapet som vi skaper virkeligheta gjennom, slik vi erfarer den. Gjennom språket skaper vi våre identiteter og relasjoner. Dette er en kompleks prosess som pågår både på institusjonelt så vel som på mikronivå i samspillet mellom mennesker.

I denne delen presenterer jeg de syv informantene mine med bakgrunn i det de selv har valgt å fortelle om sin livsverden. Fortellingene utgjør på samme tid elevens fortellinger og forskerens konstruksjoner og fortolkninger av disse. Som nevnt under metodekapitlet er informantenes navn anonymisert gjennom fiktive navn, og vil i den følgende tekst refereres til som henholdsvis Kristine, Lena, Petter, Marit, Rikke, Anders og Silje. I teksten har jeg valgt å gjengi direkte sitater fra elevene med eget avsnitt og innrykk i teksten, slik at det kommer klart frem hva som er direkte sitat og hva som er mine bearbeidinger av samtalene. I teksten hvor jeg bruker direkte sitat uten innrykk, er dette vist med hermetegn. Selv om jeg hadde en intervjuguide som jeg ga til informantene når vi skulle begynne intervjuet, er det store variasjoner i hvordan de selv har valgt å vinkle sine fortellinger. I tillegg til det transkriberte materialet mitt har jeg i dette kapitlet brukt loggen som supplement for å oppnå en

”tykkere beskrivelse” (Geertz) av mine funn. I loggen beskrev jeg etter hvert intervju umiddelbare inntrykk og opplevelser jeg satt igjen med.

Kristine

Kristine fremstod som ei reflektert jente som lett klarte å sette ord på og å formidle sine tanker. Under samtalen virka hun som en trygg person, og hun var i stand til å beskrive på en tydelig måte, sin rolle i skolen i relasjon til medelever og lærere. Kroppsspråket hennes under intervjuet kunne vitne om at hun var fortrolig med intervjusituasjonen. Hennes sosiale kompetanse kom godt til uttrykk da hun etter at intervjuet var avslutta snudde rollene med å stille meg spørsmål som hva jeg ville skrive av det som eleven fortalte, og hvor jeg skulle gjøre av intervjuene når jeg var ferdig med å skrive. Hun var også nysgjerrig på hvor jeg bodde og hva jeg drev med til daglig. Kristine virket glad når jeg ga henne tilbakemelding på at jeg oppfattet henne som er reflektert jente som det var spennende å snakke med. I etterkant av intervjuet satt jeg igjen med et inntrykk av at Kristine fremstår som en populær venn, og en medelev som mange gjerne ønsker å samarbeide med. Hun evner å se seg selv både fra sin egen posisjon, men også med et blick utenfra. Hun fortalte og kom med utdypninger på samtlige av de spørsmål jeg stilte, og hun var også i stand til å bringe inn nye momenter i løpet av samtalen. Intervjuet fungerte mer som en naturlig samtale hvor begge parter er aktive, fordi Kristine selv var deltakende i hele prosessen. På spørsmålet med hva hun gjør i fritida si svarer Kristine:

Jeg driver med sport. Jeg trener handball på vinteren og fotball på sommeren og vi har trening ca. fem ganger i uka. (...) Jeg liker å være i bevegelse og springe, og med fotball er det stor bane, lagspill og sanne ting.

I løpet av samtalen kommer det frem at Kristine er ei jente som er mye sammen med gutter. Hun har selv kjæreste, og bruker mye tid i fritida på å være sammen med han og andre venner. Hun bekrefter min kommentar på at det virker som hun har en aktiv fritid med å si: “Jeg har ikke tid til å sitte hjemme alene”.

På spørsmålet om hvordan hun vil beskrive seg selv som elev er svaret:

Eh... jeg er en... som noen kanskje kan se opp til. Jeg er kanskje litt populær fordi jeg har mange venner - mange forskjellige venner. Folk kan prate med meg, og jeg kan prate med dem. Jeg jobber og får ting gjort, så... jeg vet ikke helt. Jeg er slik at jeg klarer å jobbe sammen med folk og jeg klarer å jobbe alene. Når jeg jobber sammen med folk, blir det lett at man begynner å prate. Jeg klarer å gjøre det jeg skal gjøre på skolen, og jeg lærer jo som regel det vi holder på med. Hvis jeg er ivrig med det vi holder på med, så jobber jeg veldig bra. I noen fag kan det være jeg bruker lenger tid på oppgaver vi skal gjøre.

Vi kommer inn på tema som omhandler det faglige i skolen og jeg spør hva hun synes hun mestrer:

Jeg får til... jeg synes jeg får til i norsk og i engelsk å skrive tekster, og på prøver i RLE.. de der fagene. Jeg synes matematikk er litt vanskeligere. Jeg får jo til noe, og samme med naturfag er litt vanskelig. Det går jo greit med kroppen og sånn, men noe er vanskelig.

På spørsmål om hva hun gjør når hun merker at hun ikke forstår noe i fagene de jobber med, forklarer Kristine at hun da blir sittende å lese teksten for å forstå hvert ord, og enkelte ganger spør hun læreren hva det egentlig betyr. Hva er morsomst i skolen:

Det artigste jeg vet det er jo gym. Det føler jeg er artig fordi jeg liker å være i aktivitet. Også er det artig å være sammen med de i klassen og prate, og når vi har grupper.. det liker jeg.

Videre i samtalen kommer vi inn på hva som engasjerer henne:

Det er jo at man er sosial, at man kan snakke med de i klassen og at vi kjenner hverandre. At du kjenner læreren og han kjenner deg. Å snakke med læreren hvis det er noe. Ja, vi snakker jo om hva som skjer etter skoletid, hva som har skjedd og sånn. Det betyr veldig mye. Vite om hverandre, det er jo artig. Vi har nyheter om morgenen når vi har morramøte, og da får man jo vite ganske mye.

Jeg ber henne fortelle om et fag eller en situasjon med andre elever som hun synes har vært positivt for henne. Kristine refererer til et filmprosjekt de hadde hvor de

selv var ansvarlig for alle faser i prosjektet. I forkant hadde de fått ei innføring i å lage film fra noen utenfra som jobbet med film til daglig. Det er tydelig at dette var en positiv opplevelse hvor de fikk erfaring med at film krever mye innsats og selv om de bare satt igjen med seks minutter film etter et dagsarbeid med mye råmateriale.

Hvordan bør en lærer være?

At når man skal lære burde man lære som... hvordan skal jeg si det.. at de gjør sånn at alle forstår ved å si det på forskjellige måter slik at alle kan forstå det på sin måte. Og at de er tydelige, at de ser at folk forstår, at de kan være litt streng så alle får fulgt med, men ikke for streng. Noen lærere er jo sånn at de gir anmerkninger raskt. Og jeg kan få en del anmerkninger. Andre lærere gir advarsel først, og jeg synes de burde gi advarsel først for da vet vi liksom hvorfor vi kan få anmerkning hvis vi ikke skjerper oss.

Kristine forteller at hennes kontaktlærer kan forklare på ulike måter og det gjør det lettere for henne å forstå. Hun forteller at det er de nye lærerne som er mest ivrige med å gi anmerkninger. Kristine begrunner det med at nye lærere ønsker å være effektive i undervisninga si. "Lærere som har vært her ei stund vet hvordan elevene vil ha det, og de er ikke like strenge med hensyn til å gi anmerkninger".

De vennene som Kristine tilbringer mest tid med i skolen er forholdsvis nye venner:

I fjor var jeg litt annerledes enn jeg er i år fordi nå har jeg fått andre venner. Jeg har bytta venner, på en måte. Jeg har på en måte bytta venner til de som holder på med idrett og de som kanskje er litt mer bråkete, og som ikke liker så godt å være stille. I fjor hadde jeg venner som var mer stille, og kanskje ikke så mye med i gjengen hvis du skjønner. Jeg har på en måte vokst i fra noen venner.

Kristine liker å samarbeide, men innrømmer at det lett blir småpratning ut av en slik arbeidsform. I forhold til læring spør jeg om hun har lært noe av sine medelever:

Ja, det har jeg. Det er jo slik at hvis man jobber sammen til f.eks. en prøve, eller man skal sammenligne svarene, da ser man hvordan de andre har svart på spørsmål. Da kan vi sammenligne og få andre forklaringer på samme

spørsmål. Vi kan komme frem til et svar på forskjellige måter, men begge har riktig svar.

Jeg spør: "Tror du du ville kjent deg igjen hvis lærerne og vennene dine skulle beskrive deg?"

Ja, det tror jeg. Men på to forskjellige måter. Vennene mine ser meg jo på en annen måte enn lærerne mine gjør. Læreren min ville nok si at om det var noe jeg tente på så var jeg ivrig, og at jeg kunne småprate og være litt ukonsentrert noen ganger. Men når vi har prøver og jobber i grupper så engasjerer jeg meg, så vil folk ha meg som en leder som kan gi arbeidsoppgaver til andre. Det kan være både positivt og negativt.

Det siste spørsmålet omhandler fremtidsperspektiver. Kristine vil gjerne gjøre det godt på skolen og få seg en bra utdannelse, slik at hun har mulighet til å bli det hun har lyst til. Men hva det skulle være- vet hun ikke enda. Når hun begynner på videregående vil hun gjerne få seg ettermiddags- eller helgejobb, så hun kan tjene sine egne penger.

Lena

Lena er en energisk jente som snakker raskt. Hun har flytta mye i oppveksten, og det kommer i løpet av samtalen frem at hun har en noe vanskelig familiebakgrunn.¹⁷ I løpet av samtalen er det flere spørsmål jeg stiller som jeg må utdype fordi hun ikke får tak i hva jeg spør om. Det kan virke som hun har fått en del erfaringer hittil i livet som hun ikke deler med så mange andre på hennes alder. Det virker som hun enkelte ganger mister konsentrasjonen, og jeg må gjenta spørsmålene. Når vi pensler innom tema som ikke omhandler skole og fag er hun mer villig til å fortelle. I forhold til sine jevnaldrende beskriver Lena sitt faglige nivå med at hun må få en del ekstra hjelp i flere fag. Når vi kommer inn på relasjoner med jevnaldrende viser hun at hun har gjort seg noen erfaringer i livet som gjør at noen medelever oppsøker henne for å ta opp mer saker av mer privat karakter: "Alle, uansett om de har problemer eller ikke,

¹⁷ Det er deler av samtalen jeg ikke refererer til i denne teksten av to grunner: enkelte av Lenas utsagn kunne muligens føre til at hun ville bli gjenkjent, og i tillegg fortalte hun meg episoder fra livet sitt i fortrolighet.

så kommer de til meg. De kommer for å snakke om problemene sine. Sånn var det også på stedet - der jeg bodde før". Hun forteller i løpet av samtalen at hun har endra adferd de siste årene, og forholder seg nå mer konstruktivt til sine omgivelser. Lena er glad i å se på tv og bare slappe av på fritida si. Av aktiviteter hun holder på med nevner hun ridning og dans. Hun har drevet med dans sia hun var tre år gammel og danser på fast på en kulturskole.

Jeg spør hvordan hun vil beskrive seg selv i klasserommet, som elev:

Det eneste jeg gjør er bare å sitte der, og komme med rare kommentarer, og høre på musikk og ikke høre etter. Jeg bare er sånn - det har jeg alltid vært.

Jeg forsøker å følge opp med å spørre om dette er avhengig av fag. Lena svarer at det kommer an på lærerne og hva de gjør i timene. Hun liker flere fag som matte, musikk, mat & helse og kunst & håndverk. Favorittfaget til Lena er musikk. Lena liker å lage sanger selv, hvor hun både kan skrive sangtekster og spille gitar. Jeg viser til at det på døra inn til den ene fløya av skolen hang et oppslag om at et band søkte noen som hadde lyst å spille i band. På spørsmål om hun kunne tenke seg å ta kontakt svarer Lena at hun er ganske sjenert, og ikke har bodd så lenge på dette stedet og kjenner bare de på skolen. Hun har bare vært elev ved denne skolen i noen måneder. Jeg kommenterer at det tar tid å bli kjent og få nye venner:

Ja, det tar veldig lang tid. Men det som er rart er at når jeg er på scenen og danser er jeg ikke sjenert. Når jeg stod og dansa på bordet i klasserommet, da kom det jo en del folk inn (Lena refererer til en filmvakenatt de nylig hadde på 9. trinnet).

Lena er tydeligvis en elev som foretrekker skapende fag, og hun besitter mye praktisk kunnskap gjennom det musiske. Jeg spør om hun synes det er greit at mange kommer til henne for å snakke:

Ja, jeg liker å høre hva andre har å si. Når det er konflikter bruker jeg å gå imellom å ta en og en ut, og snakke med de om hva som skjer og sånn.

Jeg spør henne hva i skolen hun liker:

Det er friminuttene. Da har jeg mer frihet til å gjøre hva jeg vil. Jeg liker å ha frihet. Jeg liker ikke at folk skal bestemme hva jeg skal gjøre. Det gjør meg veldig irritert.

“Hvordan vil du beskrive deg selv blant venner?”

Jeg er mer normal, tørr å være meg selv. Da er jeg mer sånn som jeg er, og jeg er trygg”. (Jeg forsøker å følge opp spørsmålet med å spørre hvordan hun er i klasserommet). ”Jeg er helt annerledes. Det er kun blant venner jeg er meg selv.

Vi bytter samtaleevne fra elevrollen og venner til hvordan hun synes en lærer bør være:

De bør være litt kul, og ikke sånne gamlinger. Så bør de kunne forklare bedre så vi forstår hva de sier. Jeg forstår ikke hva lærerne her sier. Da jeg bodde i (hun sier navnet på byen), forklarte lærerne mer, og da hjalp de oss mer. Og på (skolens navn) fikk vi ikke anmerkninger bare vi beveget oss, eller sa noe. Her gir de anmerkninger med en gang.

Hun forteller at den eneste kontakten hun har med lærerne på skolen er når de snakker med henne i timene.

Lena forteller at det er flere på skolen som røyker og snuser. Hun er en av elvene som snuser. Når jeg spør henne om hun tror skolen har vært med på å gjøre henne til den hun er i dag svarer hun benektende. Hun forteller at det er familie og venner som har gjort det. Lena kommer ikke på noe hun liker ved skolen. ”Det meste jeg tenker på når jeg er på skolen er sangtekster, dans og sånne ting”. Vi snakker litt videre om hvordan det er å være på skolen, og om hun kan oppleve å ha tankene andre steder enn rundt skolen:” Ja, langt unna. Det er vanskelig å konsentrere seg. Jeg har jo ganske mye å tenke på egentlig”.

Tanker hun har om fremtida si er at hun enten vil følge i sin brors fotspor å utdanne seg inne salg og sørvis, eller så vil hun satse på dans. Når jeg spør om hennes drømmer, og hvordan hun ser for seg livet som voksen: ”Som en skuespiller, en danser og en sanger. Jeg tenkte jeg skulle gå på college etter et år på videregående”. I det vi er i ferd med å avslutte begynner hun, i likhet med Kristine å spørre meg spørsmål knytta til utdannelsen jeg holder på med. Avslutningsvis lurert jeg på

hvordan hun syntes det var å bli intervjuet - om det var skummelt: ”Nei, jeg er ikke redd for å bli intervjuet, fordi jeg føler at jeg er en annen person her, og tør å være åpen”.

Petter

Petter er en elev som tidlig i samtalen formidler en irritasjon mot skolen og hvordan han blir behandla av lærerne. Han begrunner det med systemet med anmerkninger som han synes er urettferdig. Et gjennomgående tema i samtalen med Petter, er hans oppfatning av at lærerne gir han mange anmerkninger for ikke å klare å sitte i ro, og at han snakker når han skal være stille i timene. I løpet av samtalen kommer Petter inn på tema som jeg ikke hadde tenkt gjennom på forhånd. Jeg prøver å følge opp hans oppmerksomhet med utdypningsspørsmål eller gi han respons på det han ønsker å ta opp. Et moment han tar opp er at han kjenner seg misforstått av lærerne, og dermed urettmessig får mange anmerkninger i løpet av ei uke. Stort sett responderer han på mine spørsmål, men inn i mellom svarer han først ”vet ikke”, og når jeg lar det gå litt tid, svarer han. Det kan virke som de mest utfordrende spørsmålene er de som krever refleksjon.

Jeg åpner samtalen med å spørre hva han gjør i fritida si:

Jeg er hjemme med venner og skrur litt på scooter og kjører scooter. Vi bor så pass bra til i (nevner navnet på stedet) at det er gode forhold for scooter.

Han svarer bekreftende på at han fikser å mekke på scootere, og han har også ferdigheter i å reparere både biler og mopeder. Han tilbringer det meste av fritida si ute. Han bor et stykke fra skolen, og forteller at han sjelden er i byen, men holder seg på stedet hvor han bor. Petter bor på en gård noen mil utenfor bykjerna. Som Petter selv sier:

Jeg er nesten hele tida ute. Jeg mekker på scooter, kjører dem eller er med kompiser. Det som interesserer meg er jo motorer. Jeg har lært det selv, og lært av kompiser. Vi bruker å være en to-tre stykker å mekke.

Når jeg spør om dette er noe han kan tenke seg å gå videre med yrkesmessig, responderer han bekreftende. Det å kunne kjøre gravemaskiner er noe som tiltaler Petter og som han trekker frem som et fremtidig yrke.

Jeg ønsker å vite hvordan han synes han selv er i klasserommet: "Kanskje litt bråkete". Jeg ønsker å vite om det er noen timer som er ekstra utfordrende: "Ja, det er spesielt i den lengste timen den fra klokka halv tolv til ett. Den er for lang". Han kommer med forslag om at de kunne hatt et friminutt til i løpet av økta, slik at elevene fikk gått ut og lufta seg. Jeg prøver å få Petter til å utdype med å spørre om hvilke fag han klarer å konsentrere seg i: "Kunst og håndverk og gym går helt fint. Musikk går også helt fint. Når det kommer til at jeg må sitte og lese i boka og skrive, så får jeg det ikke til".

Hva i skolen er det du mestrer?

Gym, og kunst og håndverk er jeg heller ikke så dårlig i. Det beste skrivefaget i boka er kanskje samfunnsfag - og norsk. Jeg leser avisa og følger med på nyhetene.

Jeg lurer på om det er slik at det er "gjøre - fagene" han mestrer best: "Ja, bare hodefag blir tungt". Petter får spørsmålene hvem og hva er viktigst i skolen:

Det er jo friminuttene og kompisene mine. Jeg har venner i klassen og i andre klasser. Av og til er jeg sammen med jenter også.

Han svarer følgende på hva som motiverer han i skolen:

Det er når lærerne er motiverte. Og så må det være noe jeg kan og vil. Friminuttet engasjerer meg veldig. Jeg sitter bare og ser på klokka og venter på når det er friminutt.

Elevene har mulighet til å bruke gymsalen i friminuttene og der tilbringer Petter de fleste friminuttene med å spille fotball. Hva betyr mest for deg i skolen " Nei, det er jo vennemiljøet som betyr mest."

Petter gir uttrykk for at det er flere fag han sliter med, og når han ikke får til å gjøre oppgaver, ender det med at han begynner å prate med andre i klassen. Jeg lurer på hvilke reaksjoner han får fra læreren da. Petter: "anmerkninger". Petter forteller at lærerne misbruker systemet ved å gi elevene anmerkninger hele tida. Han forteller at

han har prøvd å ta opp med lærerne systemet med anmerkning, men at det ble bare verre. "Hva synes du om ordninga med å gi anmerkninger?"

Det er bare tull. Der borte på den andre ungdomsskolen kjenner jeg en, han er akkurat som meg. Han klarer ikke sitte i ro. Jeg tror det er to anmerkninger han har fått i hele år. Jeg har sikkert en annenhver dag eller noe sånn. Jeg får nedsatt i orden. Jeg har fått nedsatt i både orden og oppførsel i åttende. Jeg synes de får mye mindre anmerkninger på den andre skolen. (...) Hvordan jeg reagerer på anmerkning spør hva jeg får anmerkning om. Hvis jeg skjønner hvorfor jeg får det, blir jeg ikke sur. Hvis jeg får det for bare tull, da blir jeg sur. Da kan jeg begynne å diskutere.

Ordninga med anmerkning er et tilbakevendende tema under hele samtalen vår. Dette viser seg også i hans svar på hvordan han synes en lærer bør være:

De må være blid og engasjert i det de gjør. Lærerne bør også kunne tulle litt og sånn for da blir det god stemning i klassen. Så må de ikke bare bry seg om vi sitter på feil plass. Man kan jo sitte en halv time og rekke opp handa, uten at de kommer, så får man anmerkning fordi man sitter på feil plass. Man får ikke hjelp til oppgaver.

Petter svarer følgende når jeg spør om lærerne ser han på skolen:

Når det kommer til anmerkninger så ser de meg hele tida. Jeg bruker å si det til (nevner navnet på kontaktlæreren), men han bruker bare å flire.

Klassemiljøet opplever han som ganske bråkete. Vi kommer inn på læring og jeg spør hva lærerne gjør for at han skal lære noe i timene:

Jeg synes ikke jeg lærer noe av lærerne. (navn på en lærer) lærer jeg ikke noe av. Kontaktlæreren min. Han prater bare. Så spør jeg om hjelp, så sier han at jeg er inne i systemet. Han står på tavla, og jeg skjønner ikke noe. Han kunne kommet og hjulpet meg i boka, det er mye lettere. Han kunne forklart meg fra boka og skrevet og sånn. Prosjektarbeid er mye bedre enn å sitte i boka.

Jeg spør om det ville hjulpet dersom læreren kunne forklare stoffet på ulike måter: "Jeg vet nå ikke hvordan de lærerne tenker om det. Ikke har nå jeg tenkt å bli lærer".

Når jeg spør om Petter liker skolen svarer han kjapt: ” Nei, jeg synes det er møkkakjedelig!

Jeg pensler samtalen over til fritida for å høre om det er noe fra skolen han kan ha nytte av på fritida: ”Nei, ikke egentlig. Man lærer mest på fritida, egentlig”.

Hvordan vil du beskrive seg selv hjemme, som Petter?

De sier at jeg er god å arbeide. At jeg er høflig sier de også. Men på skolen blir det bare tull. De som er sosial, ikke sant, de får med en gang anmerkning på denne skolen. For ikke å få nedsatt i orden og oppførsel, må du jo være så usosial som det går. Du må nesten være stum.

Mitt siste spørsmål: Hvordan syntes du det gikk å bli intervjuet?

Nei, det gikk nå helt greit. Jeg fikk nå ingen anmerkninger.

Marit

Marit fremstår som ei rolig, høflig og reflektert jente. Hun bruker tid til å tenke seg om på en del av spørsmålene hun får, før hun responderer. I etterkant av intervjuet forteller hun meg at det var en noen spørsmål hun aldri hadde tenkt over tidligere.

Marit er aktiv på fritida si med å spille fotball og holde på med teater; på fotballbanen spiller hun på midtbanen eller er keeper på laget. Teatergruppa Marit tilhører skal sette opp et stykke av Thorbjørn Egner på vårparten. Hva liker du med å spille teater: ”Det å stå på scene og få spilt ut karakterene - det å plutselig kunne være han Per”.

Hvordan vil du beskrive seg som elev?

Jeg er engasjert i timene og jeg deltar både skriftlig og muntlig. Av og til kan jeg bli litt ufokusert. Lydene i klasserommet gjør meg ufokusert. Det er så mange forskjellige lyder. I noen fag er det jo slik at vi samarbeider, og da er det jo litt bråk. Det er jo greit, fordi da holder jeg meg fokusert. Da klarer jeg å konsentrere meg å komme tilbake til det punktet vi skulle ha.

Jeg spør hvilken arbeidsform hun liker knytta til fag i:

Jeg liker best å jobbe i grupper. Fordi det ofte kan være slik at jeg ikke greier oppgavene aleine, og da er det greit å ha noen andre som kan hjelpe meg. For eksempel er jeg veldig dårlig i matte. En gang var det ei venninne av meg som lærte meg litt mer om Pythagoras.

Jeg ønsker å vite mer og spør om venninna forklarte stoffet på en annen måte enn lærerne: ” Ja, for lærerne forklarer veldig mye, og de går raskt frem, og da får ikke jeg sugd til meg alt som jeg skal for å forstå”.

Hva er det i skolen som du mestrer?

Det er kanskje sånne kreativitetsfag. Jeg driver mye med å tegne og strikke når jeg er hjemme, så det er ganske lett her på skolen da. Hvis man sitter helt i ro blir man jo ganske fort ufokusert. Når vi sitter i ro og det ikke skjer noe som gjør at vi må skrive. Da detter man jo ut. Ut av klasserommet.

Hva betyr noe for deg i skolen?

Det er å ha noen å snakke med. Det å ha noe å lære på nytt. Det sosiale. Det er bra at man har friminutt av og til, for da får man sagt mye til venner i løpet av det kvarteret. For meg er det viktig med friminutt og frisk luft fordi jeg får lett vondt i hodet hvis jeg sitter og fokuserer lenge på noe. Det å ha både fysiske og psykiske oppgaver betyr mye for meg.

Når kjenner du deg motivert til å lære på skolen?

Når jeg har det bra, og kan samarbeide, og får delt opp oppgavene slik at jeg forstår det, at jeg vet at jeg klare det. Noen ganger kan det være at jeg tror jeg ikke skal klare noe, så viser det seg at jeg likevel klarer det. Det er mange av vennene mine som sier at de får det og det på en prøve, men jeg vil ikke håpe på den karakteren for da blir jeg veldig skuffa når jeg ikke får den karakteren. Det er motiverende for meg når jeg ikke på forhånd tror jeg skal få den eller den karakteren. Jeg kan egentlig mestre alle fagene bare det er det rette temaet.

Hvis du tenker på en god lærer - hvordan er hun/han?

Jeg synes de skal kunne forklare sånne at elevene forstår - hvis de bruker lettere ord, blir det jo lettere å forstå (...) og at de ikke hele tida er alvorlig.

Jeg ønsker å vite hvordan hun opplever klassemiljøet:

Det er ganske forskjellig. Av og til kan det være helt rolig og alle sitter der hvor de skal. Av og til kan det være at det er masse bråk og folk går rundt i rommet. Så det er ganske forskjellig. (...) Ja, uansett hvordan miljøet er, synes jeg det er godt å være der. Jeg kjenner de som er i klassen og vet hvordan de er. Det er bare et par som jeg har gått på barneskolen sammen med.

Marit får spørsmål om hun synes læreren er viktig for at hun skal lære noe:

Læreren er jo viktig, for hvis vi ikke hadde hatt han hadde vi jo ikke kunnet lært noe, og videreutvikla oss. Læreren bestemmer hvem som skal gjøre det og det, og klarer å holde ro. Læreren forklarer oss på en måte som vi skal forstå.

Hva med elevene i klassen, er de viktige for at du skal lære deg noe?

Ja, for hvis det bare hadde vært meg som hadde vært i en klasse, hadde det vært litt vanskelig å forstå for at da var det bare læreren som forklarte noe, og man fikk liksom ikke forklart ting på en annen måte. (...) Fordi.. det er jo de personene jeg er med her, og det som skjer rundt meg her. Jeg drar liksom til meg informasjon rundt meg, og plutselig er jeg blitt den personen jeg er.

Vi går over til å snakke om det å lære, og jeg spør: Hva vil det si å lære seg noe?

Å lære seg noe er jo å kunne forstå nye ting. Det å tenke på det på en annen måte- det å bygge videre på ferdighetene sine..

Vi avslutter samtalen med hennes tanker om framtidsutsikter og drømmer:

Jeg har egentlig lyst å bli fotograf. Jeg liker å ta bilder. Eller så har jeg lyst til å bli journalist - som kan skrive om forskjellige saker, og så ta bilder.

Rikke

Ved oppstart av intervjuet sitter Rikke litt vendt bort fra bordet, og møter sjelden blikket mitt. I løpet av intervjuet åpner hun seg, hun smiler og ser mer direkte på meg

når vi snakker, men hun fortsetter å sitte litt bortvendt med kroppen under hele intervjuet. Hun fremstår i samtalen som ei jente med selvtillit. Hun har erfaringer med å skifte vennemiljø. Rikke begrunner skifte av venner med at hun i den forrige "gjengen" ikke fikk være seg selv. "Blant venner er jeg vel ganske pratsom og hyperaktiv. Flirer mye. Jeg er ikke ofte sur og negativ, synes jeg selv (ler)". I løpet av samtalen forteller hun mye om sine interesser som er turning og at hun er vokalist i et band. Hun skriver selv noen av sangene de spiller. De fleste ettermiddager tilbringer Rikke på et "ungdommens hus" som huser unge som vil danse, holde på med teater, spille i band eller bare ha et sted å være sammen med jevnaldrende. De unge som bruker "ungdommens hus" er mellom 13 og 20 år.

Jeg vender samtalen inn mot livet i skolen og spør hvordan hun vil beskrive seg som elev:

Jeg vet ikke helt. Sitter og prater. Jeg er veldig utadvendt og prater med alle og det kan bli et problem inn i mellom. Men jeg får nå med meg det jeg skal i klasserommet. Hm, jeg er ganske sjølstendig - liker å finne på ting selv. Jeg har mye energi. Det er ikke vanskelig å holde seg på plassen sin i klasserommet, men det er vanskelig å holde kjeft.

Hvordan er det hvis du har en arbeidsoppgave som du ikke finner helt ut av hvordan du skal løse, kan du sitte og prøve ut før du rekker opp handa og ber om hjelp?

Ja, det liker jeg. Jeg rekker ikke opp handa veldig ofte, jeg spør heller medelever. Det er fordi jeg ikke føler at lærerne forstår meg som person, og hvordan jeg liker å lære.

Rikke understreker dette med at medelever forstår henne bedre enn det læreren gjør:

De forklarer mer på en naturlig måte. På en måte som vi ungdommer forstår. I stedet for lærerne som har vært i masse ungdomskulturer og ikke fått med seg at tida forandrer seg. De forteller det samme i alle 20 årene de har vært lærer. Før var de kanskje sånn som tenkte at det kullet lærte på den måten, også tror de at alle kull lærer på den samme måten nå etterpå også.

På spørsmålet om hva i skolen hun mestrer, svarer Rikke først: "Jeg vet ikke.. jeg er veldig glad i.. hva heter det - ikke teoretisk, men...." (Praktiske fag?) Hun fortsetter:

”Ja, praktiske fag. Så da blir jeg veldig god i det. Også naturfag liker jeg, når vi skal koble strøm og sånn ting”.

Hva er de viktigste egenskapene en lærer kan ha?

Jeg vet ikke.. i alle fall å være flink til å forstå folk. Og ikke tro at alle personer er slik som personen sjøl. Også må de være ganske utadvendt og tørre å prate med masse forskjellige folk. Det er masse lærere som heller ikke tør det. Ja, og det er de lærerne som blir best likt. Noen lærere synes jo all lyd er slitsomt. Så får vi anmerkning med en gang. Noen er alt for disiplinretta. Alle elevene må følge med hele tida på absolutt alt.

Vi går videre i samtalen med at jeg spør: Synes du lærerne ser deg?

I enkelte fag tror jeg ikke de gjør det. Det er læreravhengig, ikke fagavhengig. Jeg er jo en person som sier hva jeg mener, så jeg blir jo lagt merke til ganske mye, men hvis jeg holder på med en oppgave og rekker opp handa, sitter jeg der med handa i været lenge. Når jeg først rekker opp handa, blir jeg sittende der ei stund og vente.

Rikke nevner at det er en del støy i klasserommet som bunner i at det er så mange forskjellige elever i klassen. En løsning på støyproblemet kan i følge Rikke være at elevene får høre på musikk. ”Det blir jo mer stille når folk får lov å høre på musikk”.

Vi beveger oss inn på læring og jeg spør hvor viktig hun syns lærerne er for at hun skal lære seg noe:

Egentlig synes jeg ikke lærerne er så veldig viktig, for jeg får ikke med meg noe av det dem sier. Jeg synes jeg lærer mye bedre av meg sjøl. Hvis jeg er veldig interessert i et fag, så liker jeg ikke at læreren skal prate, jeg vil lese det selv i boka, og lære. Jeg har en måte jeg liker å bli fortalt på, og en sånn måte er det få lærere som bruker.

Når Rikke utdyper hvordan hun liker å få forklart lærestoffet forklarer hun det med at hun gjerne vil ha det tegnet og skissert opp- gjerne som modeller og tegninger som forteller hva som skjer først, og hva som kommer etter osv.

I hvilken grad vil du si at skolen har vært med på å gjøre deg til den du er i dag?

Jeg vet ikke helt. Det er egentlig ikke skolen, jeg synes det er mer vennene mine, folkene som har gjort det. Jeg har bestandig vært den som har vært litt annerledes. På mellomtrinnet var det ikke så mange som meg, så fant jeg ut at jeg heller kunne bytte venner. I syvende begynte jeg vel å finne ut av det med venner. Da fikk jeg det bedre. Jeg er veldig sånn som er konsentrert på å være meg selv, og ikke må være som alle andre.

Rikke svarer at det ikke er så mye i skolen som engasjerer henne. Hun liker godt å jobbe prosjektrelatert, men finner det utfordrende når hun havner på grupper med de som ikke vil jobbe, for ” Ja, da er det bestandig jeg som må ta ledelsen”. Det som motiverer Rikke i skolen er musikkfaget.

Er det noe fra skolen du får brukt i fritida?

Ja, noen ganger. Jeg kan også mye unødvendig som kommer frem innimellom. Jeg lærer meg jo en del ting av meg selv, ved hjelp av logikk. Det går jo innenfor skolen også.

Når jeg snur spørsmålet, og spør om det er noe fra fritida som hun kan trekke inn i skolen, svarer Rikke: det meste er jo innen gym og musikk og dansing og sånn. Praktisk kunnskap.

Hun forteller om når de har hatt turn i gymtimen og hun og ei venninne har foreslått at de kan lære de andre elevene turn, sia de selv er aktive i turnmiljøet - men ble avvist av læreren, selv om læreren hadde bakgrunn som fotballspiller:

Vi har prøvd å foreslå det. Men det er noen lærere som ikke tror på det at vi kan lære bort...

Jeg ønsker å få vite i hvilken sammenheng hun synes hun lærer noe i undervisninga:

Jeg lærer ikke mye av tavlegreier! Jeg må ha korte tekster kanskje med bilder. Jeg hater å lese bøker uten illustrasjoner. Jeg har jo hatt leseproblemer før.

Rikke forteller at hun fikk hjelp til løse problemene sine på barneskolen. Vi avslutter samtalen med at jeg spør hvilke drømmer hun har for fremtida:

Hm.. det vet jeg faktisk ikke. På videregående har jeg lyst til å gå media og kommunikasjon. Jeg er veldig glad i foto. Videre vet jeg ikke. Jeg har egentlig

ikke vært så fokusert på å tenke langt fremover. Jeg liker ikke å bli skuffa av meg selv fordi jeg kanskje ikke klarer det og det. Derfor liker jeg ikke å tenke så veldig langt fremover.

Anders

Anders er en elev som får tilrettelagt undervisning. Dette er informasjon jeg får av læreren i forkant av samtalen jeg skal ha med Anders. Læreren forteller at han gjerne trenger litt tid, og kan slite med konsentrasjonen når han skal formidle noe. Under samtalen er Anders litt urolig på stolen, men klarer for det meste å holde fokus på samtalen. Han har en aktiv fritid med fotball, spilling og å være med venner. Jeg spør hvordan Anders er som elev:

Tja, litt ukonsentrert noen ganger. Jeg tror ikke jeg bråker så mye. Jeg trenger litt tid på å få gjort oppgaver. Noen ting må jeg bruke mer tid på, sånn som matte. Det kommer jo litt an på. Det kommer jo an på hvordan de andre elvene er også.

Er det noen fag som er favorittfag?

Det er engelsk og norsk - og musikk. De andre fagene er det litt mer jobb med. Når jeg går til musikktimen kjenner jeg at det gleder jeg meg til. Jeg er nok mer praktisk enn teoretisk. Jeg er sammen med to gutter i tiende og har musikk, og en lærer fra tiende. Nå holder vi på med å skrive på pc om et band som vi interesserer oss for. Eller vi kan skrive om en person som har gjort noe stort som har med musikk å gjøre. Jeg skriver om Metallica; det er musikk man våkner av.

Hva er de viktigste egenskapene en lærer kan ha?

En lærer bør man jo kunne snakke med. Han må gjøre deg trygg. Han må kunne forstå deg og dine problemer og kunne hjelpe deg videre med problemene dine.

Videre i samtalen ønsker jeg å få vite om Anders synes han blir sett av lærerne:

Ja, egentlig, men det kommer jo an på læreren også. Noen ganger blir man jo sett etter hvor viktig man er der og da, på en måte. Er det noe du er flink i blir du jo lagt merke til. Alle er jo viktige på sine måter.

Hvor viktig er andre elever for at han skal lære seg noe?

Ikke så viktig. Jeg kan ikke lære noe av andre elever, egentlig. Det er jo lærerne_som hjelper meg. Hvis en annen elev skal forklare meg noe, må det være en som er glad og ikke sur. Hvis han er sur, blir du jo sur selv.

Jeg lurer på om skolen har vært med på å forme Anders til den han er i dag:

Ja, litt. Det er jo mye sosialt i skolen. F.eks. når vi skal lære oss å være sammen og jobbe i grupper med ulike personer. Har ikke det noe å si at man skal læres å være kreativ og jobbe med mange forskjellige andre elever?

Anders forteller at han har vært aktiv i en elevbedrift i fjor, og at det var et prosjekt som engasjerte han. Elevbedriften lagde mat og solgte på skolen. De fikk erfaringer med alt fra å ta opp lån og betjene dette til å gjøre innkjøp og lage mat som de solgte på skolen.

Vi snakker om hvilke fag Anders kan få bruk for i framtida si, og han forteller at engelsk er et fag han stadig bruker i dataspill, eller når han er i syden. Jeg ønsker å høre hans tanker på det motsatte og spør: Jeg tenker på at du har jo dine erfaringer, er det noe du er god på som du kan ta med deg inn i skolen som du selv kan bruke i skolen?

(Lang pause) Egentlig er det bare at vi er så forskjellige. At noen er omsorgsfulle, noen greie, noen er mer brå og sint.

På oppfordringa om hvilke drømmer han har om framtida si svarer Anders:

Jeg vil bli gullsmed (han tar frem et smykke og viser meg det). Jeg er interessert i sånn. Egentlig vil jeg også bli en god politiker. Mamma sier at det er veldig vanskelig fordi du må kunne lese, skrive mye og skrive godt.

Silje

Silje fremtrer som åpen og tillitsfull. Silje gir inntrykk av å være ei sosial jente og aktiv både på skolen og i fritida. Silje spiller handball og hun har egen hest som hun steller og rir hver dag. Er det mye ansvar å ha hest?

Ja, de som ikke har hest, vet ikke hvor mye arbeid det er. De som er i hestemiljøet vet hva det er, det er så vanlig for dem. Da blir det ikke å være ansvarlig, men bare helt normalt. Jeg har jo en ridelærer, og jeg skulle ønske hun kunne fortelle meg oftere hvor ansvarlig jeg er.

Silje forteller mye om både gleden med å være med i ridekonkurranser men også om ansvaret med å ha hest. Hun har bestemt seg for at hun skal selge hesten til neste år, slik at hun kan få mer tid til venner og til lekser.

Hun forteller at hun skulle ønske hun fikk bedre tid å være med venner. Jeg forstår tidlig i samtalen, ut fra signaler hun selv gir, at hun har tanker rundt ting som skjer privat, og at hun derfor trenger ”å lufte hodet” av og til i timene. Silje klarer å formidle at hun har sine ”lufteventiler” for å få hjelp til å sortere tanker.

Hvordan vil du beskrive deg som elev?

Jeg kan dette ut av mønsteret, hvis jeg er sliten. Nå er det mye som har skjedd med meg på en gang, og da kan jeg bli sliten. Når jeg kommer hjem, har jeg ikke lyst å sette meg ned med lekser, men bare slappe av, og sove litt. Jeg er veldig utadvendt. Ja, også er jeg grei. Jeg er stort sett venner med alle på skolen. Jeg kan gå bort å snakke med alle, jeg kjenner alle.

Hvilke fag liker du i skolen?

De fagene hvor jeg kan gjøre mest fysisk, og ikke trenger å tenke så mye, det er de beste fagene. Det å få mange oppgaver på tavla er ikke morsomt for meg. Men hvis vi får klosser eller modeller i f.eks. matte, som vi har nå, da kan jeg bruke hjernen min på en helt annen måte.

Vi snakker om venner og hvordan hun trives sosialt på skolen:

Man må innimellom lære seg å være ydmyk. Det er ikke alle som takler at man er slik som jeg, og da må man være ydmyk. At man kan bytte litt hvordan man er etter hvem man snakker med. Hvis du kjenner dem kan du være den du er selvsagt.

Hva er de viktigste egenskapene en lærer kan ha?

Forståelse for elevene! Det er veldig viktig. Vi har to eller tre lærere som forstår. De er ikke så gammel, de trener, de har sånn sarkastisk humor. De trenger ikke være så veldig lik oss i alder, men de må huske at de selv har vært ungdom - og hvordan de var da. Det tror jeg er veldig viktig.

Er det noen lærere her på skolen som er slik som du skulle ønske en lærer var:

Ja, det er han (navn på lærer). Han er morsom, vi hadde prøve, så var det en gutt i klassen som ofte har mye energi og skal snakke hele tida, og er veldig irriterende til tider. Da tror jeg (læreren) brukte sarkasme til å knekke han, for han ble helt stille, så begynte alle å flire. Det nytter ikke å kjefte på han (medeleven) - det gjør ikke det. Det er akkurat som om lærerne tror at vi kommer til å angripe dem, hvis de ikke er strenge. Og lærere har jo som andre folk, dårlige og gode dager, da tennes lunta deres mye fortere også.

Vi kommer inn på hennes tanker om klassemiljøet. Hvordan er klassemiljøet:

Det er ingen som blir mobba i klasserommet, eller over nett. Vi har det ganske bra.

Hvor viktig synes du andre elever er for at du skal lære noe?

Det er vel ganske viktig fordi hvis du sier at snakking er en sykdom så blir du på et vis smitta av hele klasserommet.

Hva tenker du om lærernes måte å tilpasse undervisninga til elevene?

Det varierer veldig etter hvilken lærer det er. Den som kjenner seg igjen i oss, er flinkere til å forklare. De yngre lærerne er flinkere til å forklare på flere måter. Det er ikke så lenge siden de selv gikk på skolen. Ja, sånn som elever med mye energi som lærer med fysisk aktivitet. Jeg sa til tysklæreren min,

fordi det var ingen som skjønnte noe, om han kunne gjøre det på en annen måte. Da svarte han at han ikke hadde tid til å gjøre det på noen andre måter. Da skrev jeg en lapp til han at han burde ha tid til elevene sine. Etter det har vi begynt å få litt konkurranseler i tysktimene - med at vi skal finne ut hva ord heter på tysk - skrive det på tavla.

Jeg forsøker å gi henne positiv respons på at hun våget å si fra, og at hennes initiativ førte til ei lita endring av tyskundervisninga:

Ja, og når jeg skrev det på en lapp, så er det ikke slik at jeg skjemte ut den læreren, med å klage og si at du er dårlig.

Silje svarer følgende når jeg ber henne fortelle i hvilken grad skolen har vært med på å gjøre henne til den hun er i dag:

Ganske mye egentlig. Det vil si du er ikke deg selv med en gang, men ikke sant når du har tilpassa deg, da kan du være deg selv. Jeg har bytta skole ganske mange ganger. Vi har bodd på syv plasser. Nå har jeg lært meg at når du kommer til en ny skole så kan du ikke være sjenert, da får du ingen venner. Du er nødt til å gå bort til noen å si hei jeg heter ... hva heter du? For å kunne lage en god kjemi må du være åpen.

Hvordan lærer man seg noe?

Det er vel da at noen forteller deg en ting, så får du det inn, så øver du. Man må øve masse. Jeg kan øve masse på kort tid, og jeg har ikke mye tid. Jeg har vanskelig for å lære. Jeg må ha det slik at det gjøres lett. Ja, men ikke sant. De sier til meg at jeg er ikke dum nok til å komme på en gruppe som er tilpassa. De som får tilpassa ligger gjerne to-tre år bak de andre i f.eks. matte. Jeg vil gjerne ha det stoffet vi har nå, på samme nivå. Jeg trenger dette nivået, men jeg må bare lære det litt lettere. Jeg må forstå det fra begynnelsen.

Silje forteller om rollen hun har hjemme og rollen hun har på skolen, er motpoler:

Hjemme vil jeg beskrive meg som den fæle ungen. Blant venner er jeg faktisk den snille ungen. Ja, fordi jeg begynte jo med forskjellige ting sammen med vennene mine. Men jeg slutta fordi jeg har handball og hest. Men vennene

mine har ikke noe av dette. De har ikke noe å gå til. Foreldrene deres sier bare at de har husarrest. Jeg kan jo ikke si til mamma at jeg er den snille ungen blant venner fordi hva tenker ikke hun da - at vennene mine er så fæle at de får ikke jeg være sammen med. Jeg har flere typer gjenger jeg kan være sammen med. Det som ikke dreper vennskapet gjør det sterkere. Jeg har jo sett de som er utenfor gjengene, og det er ikke noe hyggelig.

Vi snakker om hvordan hun blir oppfatta hjemme og på skolen, og hvordan hun selv opplever sin situasjon. Helt til slutt vil jeg gjerne høre om Siljes drømmer om fremtida:

Etter det året som kommer nå, vil jeg ikke holde på med hest lenger. Etter sommerferien setter jeg hesten min ut for salg. Så vil jeg ha mye tid med vennene mine når hesten er solgt. Når jeg blir voksen så har jeg lyst til å bli psykiater. Snakke med folk og jobbe med de som har psykiske lidelser. Før når jeg ikke var den jeg er nå, tenkte jeg at jeg ville holde på med hest for alltid. Jeg tenker ikke slik lenger, for nå er jeg meg.

DEL 5

Analyse og drøfting

En undervisning der skal opnå den hensigt at danne og beånde, må ikke melde sig med en forudlagt plan, en afstukket og avpælet vej, som børnene må følge til målet. Den må meget mer tage hensyn til børnene, hvad der fornøjer dem inderlig, glæder og oppløfter dem, og som alene finder indgangen hos dem.

(Kresten Kold 1816-1870)

Denne delen er inndelt i tre underkapitler:

- 1) Identitet og relasjoner
- 2) Objektivisering, fremmedgjøring og *fravær som er til stede*
- 3) Skolens rolle og skolens ansvar

I den første delen ligger hovedvekta på hvordan klasserommet fungerer som samspillsarena og lærested.

I den andre delen diskuteres dette videre, men hovedperspektivet vil her ligge på det som *ikke fungerer* i klasserommet.

I drøftinga utvikles teksten gjennom at elevintervjuene og tolkning av disse spiller sammen med den sentrale teorien og begrepene som ble presentert i del 3.

Gjennom å knytte elevenes stemmer opp mot disse begrepene, vil jeg utforske det sentrale spørsmålet mitt: ***Hvordan befinner eleven seg i klasserommet?***

For å belyse hvordan elevene befinner seg i klasserommet, er det nødvendig først å finne ut *hvem* elevene er. Jeg begynner i det generelle med å forsøke å nærme meg ungdom som kategori. Hva er det som former ungdommenes identitet? Hvilke betingelser lever de under, og hvordan opplever de verden? Jeg bærer hele tiden med meg minner og erfaringer fra egen skoletid, og den folkelige visdommen som ligger i

ordtaket om kua som ikke har glemte at den sjøl har vært kalv kan hjelpe meg et stykke på vei. Men hver generasjon opplever verden på sin egen måte. Hva er det som er spesifikt for elevene i dagens klasserom?

Identitetsutvikling

Kristine får spørsmålet om hun ville kjent seg igjen i beskrivelsene vennene og læreren ga av henne:

Ja, det tror jeg. Men på to forskjellige måter. Vennene mine ser meg jo på en annen måte enn lærerne mine gjør.

Ut ifra en sosialkonstruktivistisk tilnærming beskrevet i del 3, forhandles identitet kontinuerlig i en dobbel bevegelse mellom at man posisjonerer seg og selv blir posisjonert. Marit beskriver denne bevegelsen når hun blir spurt om elevene i klassen er viktig for at hun skal lære noe:

(...) Fordi.. det er jo de personene jeg er med her, og det som skjer rundt meg her. Jeg drar liksom til meg informasjon rundt meg, og plutselig er jeg blitt den personen jeg er.

Den moderne identitetens betingelser

Tidligere anså man langt på vei identitet som en fast og varig størrelse. I dag betraktes den i høy grad som et komplekst fenomen i bevegelse.

Kristine beskriver seg selv slik:

Eh..jeg er en..som noen kanskje kan se opp til. Jeg er kanskje litt populær fordi jeg har mange venner – mange forskjellige venner. Folk kan prate med meg, og jeg kan prate med dem. (...) Jeg er slik at jeg klarer å jobbe sammen med folk og jeg klarer å jobbe alene.

Kristine legger her stor vekt på at hun er fleksibel, både sosialt og faglig. Denne fleksibiliteten forventes av oss alle i større og større grad etter hvert som samfunnet blir mer komplekst.

Silje sier:

Det vil si du er ikke deg selv med en gang, men ikke sant når du har tilpassa deg, da kan du være deg selv. Jeg har bytta skole ganske mange ganger. Vi har bodd på syv plasser. Nå har jeg lært meg at når du kommer til en ny skole så kan du ikke være sjenert, da får du ingen venner. Du er nødt til å gå bort til noen å si hei jeg heter ... hva heter du? For å kunne lage en god kjemi må du være åpen.

Her ser vi igjen at mobilitet og tilpasningsevne er tematisert, noe som ifølge bl.a. Ziehes og Stubenrauchs betraktninger, er et særtrekk ved den moderne identiteten. Deres bok *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser* kan, til tross for at den utkom allerede i 1983, fremdeles bidra til en forståelse av hvordan ungdom utvikler seg i dagens samfunn (Ziehe og Stubenrauch, 1999). Her beskrives det hvordan man i det moderne samfunnet ikke lenger arver identiteten sin fra foreldre og lokalsamfunn gjennom ei lukka primærsosialisering. Identitetsutviklinga har i stedet blitt et dynamisk, refleksivt og kontinuerlig prosjekt. Samfunnets og ungdommenes egne forventninger til at de skal foreta selvstendig valg basert på en større grad av individualisering, får stor betydning for de identitetsdannende prosessene.

Det sterke fokuset på individualitet er et forholdsvis nytt, men viktig fenomen for å forstå de betingelsene dagens unge vokser opp under. Det å skille seg ut, å ikke være “en i mengden”, å være spesiell har blitt et sterkt element i moderne identitetsdannelse.

Lena:

Det eneste jeg gjør er bare å sitte der, å komme med rare kommentarer og høre på musikk og ikke høre etter. Jeg bare er sånn – det har jeg alltid vært.

Lena beskriver dessuten seg selv som sosialt kompetent gjennom å vise til sin meglerrolle i elevmiljøet.

Rikke:

Jeg har bestandig vært den som har vært litt annerledes. På mellomtrinnet var det ikke så mange som meg, så fant jeg ut at jeg heller kunne bytte venner. (...) Jeg er veldig sånn konsentrert på å være meg selv, å ikke måtte være som alle andre.

Det Rikke her sier med rene ord, er kanskje det som også Lena forsøker å antyde når hun beskriver sine kommentarer som “rare”, og vektlegger at sånn har hun “bestandig vært”, altså hun har ikke latt seg forme i noen særlig grad. De legger begge vekt på at de er unike, at de skiller seg fra mengden og at de har selvtillit i sosiale sammenhenger.

Kanskje er dette egenskaper som i en viss forstand verdsettes høyere i dag enn de mer tradisjonelle som praktisk kunnskap og kyndighet. Vi kan stille Petter opp mot Lena og Rikke. Petter innehar store praktiske ferdigheter når det kommer til mekking på snøscootere, en mer tradisjonell (maskulin) verdi. Som vi skal se senere, verdsettes ikke sammenhengen i skolen slik Rikkes og Lenas gjør.

Når vi sammenholder to av de moderne kravene som stilles til ungdommene, å både være spesielle og unike, og samtidig tilpasningsdyktige i alle situasjoner, gir dette oss et godt bilde på den kompleksiteten og de motsetningene som dagens unge stilles overfor.

Isenesatte identiteter

Identitet kan ifølge Ziehe ikke defineres i entall, da det er et både fragmentert og komplekst begrep. Vi innehar altså flere og til dels overlappende identiteter.

Ungdommer i dag utvikler del identiteter, de endrer stadig retning og identiteten er kontekstavhengig.

I et moderne teknologisamfunn forholder det overveldende flertallet av unge seg til internett hvor de parallelt kan ivareta og utvikle flere identiteter i ulike virtuelle rom som Facebook, Twitter, dataspill etc. Den virtuelle virkeligheta tilbyr en rekke muligheter for iscenesettelse av identitet, for prøving og feiling, suksess og fiasko. Den tilbyr også en uendelighet av informasjon. Vi kan si at de unge i dag gjør seg

andrehåndserfaringer og tanker knyttet til dem som de handler etter før de har opparbeida seg *førstehåndserfaringer* på et område.

Ungdommers medievaner er et eget og stort forskningsfelt. Jeg vil her nøye meg med å ha det jeg her har nevnt som et bakteppe for den videre drøftinga.

Ansvar for å bli seg selv

I dette avsnittet støtter jeg meg til Ziehes (2012) teorier om ungdom i den moderne virkeligheta. Ziehe definerer den moderne virkeligheta som tida etter 1970.

Ser vi på identitetsprosjektet i et læringsperspektiv, får de unge et stort ansvar når *den kulturelle frisetting* har økt i omfang de siste tiårene og dermed fristilt de unge til selv å stake ut veien. Dette ansvaret må de hele tida kjenne på i et samfunn i kontinuerlig endring, hvor betingelsene for valg stadig forandres.

Med ei slik samfunnsomveltning utvikles også nye utdanningsmuligheter, ved blant annet at teknologien endrer kommunikasjonsformene. Alt synes mulig. I kontrast til dette opplever de unge utallige begrensninger, og mange muligheter er helt utilgjengelige for de aller fleste (Ziehe i Illeris mfl., 2012, s. 245)

På spørsmålet om hvilke drømmer hun har om fremtida svarer Rikke:

Hm.. det vet jeg faktisk ikke. På videregående har jeg lyst til å gå media og kommunikasjon. Jeg er veldig glad i foto. Videre vet jeg ikke. Jeg har egentlig ikke vært så fokusert på å tenke langt fremover. Jeg liker ikke å bli skuffa av meg selv fordi jeg kanskje ikke klarer det og det. Derfor liker jeg ikke å tenke så veldig langt fremover.

Generelt om relasjoner

Grunnene elevene oppgir for at de trives i skolen er påfallende ofte relatert til det sosiale livet med andre elever.

Nordahl skriver at gode relasjoner mellom elevene har avgjørende betydning for elevens læringsutbytte, skolefaglig og sosialt, for identitetsutvikling og for livskvalitet. “Det er på den sosiale arenaen at jevnalderrelasjonen forsterkes og nye relasjoner bygges.” (Nordahl, 2005). Flere forskningsprosjekter viser til det samme; at medelever og det sosiale samspillet blant elevene er det som skårer høyest når man ser på hva elevene selv anser som de viktigste elementene i skolen. Dette forstår vi enda bedre når vi ser det i lys av kapittelet foran om identitet.

I NOVA- rapporten, som tar for seg utviklinga i en tiårsperiode fra 1992, oppgir syv av ti unge at de er “helt” eller “litt enig” i at kjeder seg. Blant disse er flertallet gutter. Guttene er også i flertall med å mene at undervisninga er for teoretisk. Kjønnsforskjeller i skolen har vært tema for en rekke forskningsprosjekter (Sørli og Nordahl, 1998). Selv om dette absolutt berører spørsmålet om relasjoner, vil jeg i liten grad diskutere kjønnsaspektet her.

Jevnalderrelasjoner og læring

Et hovedinntrykk jeg sitter igjen med etter intervjuene, er at elevene fokuserer svært mye på medelever og ser dem som en sentral og livgivende del av skolehverdagen.

I samtalen jeg har med Marit får hun spørsmål om kva som betyr noe for henne i skolen. Marit sier:

Det å ha noen å snakke med. Det å ha noe å lære på nytt. Det sosiale. Det er bra at man har friminutt av og til for da får man sagt mye til venner i løpet av det kvarteret.

Flere av de jeg intervjuer fremhever at det er medelevene og vennene i skolen som har størst påvirkningskraft på deres læringsprosess. De viser til at medelevene kan forklare fagstoff på måter og med begreper som de forstår.

Rikke argumenterer med at ”medelevene forklarer mer på en naturlig måte. På en måte som vi ungdommer forstår”. De unge bruker et felles språk og de har et felles sett med symboler. Det gjør det lettere å forklare et problem hvis man *befinner seg* der den andre er. Kristine svarer på spørsmålet om hva som engasjerer henne:

Det er jo at man er sosial, at man kan snakke med de i klassen og at vi kjenner hverandre. At du kjenner læreren og han kjenner deg. Å snakke med læreren hvis det er noe. Ja, vi snakker jo om hva som skjer etter skoletid, hva som har skjedd og sånn. Det betyr veldig mye. Vite om hverandre, det er jo artig. Vi har nyheter om morgenen når vi har morramøte, og da får man jo vite ganske mye.

Her beskriver Kristine både forholdet til medelever og lærere som betydningsfull. Hun skisserer på sett og vis kort opp basiselementene for et godt fellesskap: At man har kjennskap til hverandre i både formelle og uformelle settinger, at man har noen å vende seg til når man trenger det, trygghet i relasjonene og den gleden man finner i samværet med andre. Den fine helheta i denne beskrivelsen understøtter min teori om at elevens *hele livsverden* er en sentral faktor i skolesammenhengen og at gode relasjoner er en nødvendig forutsetning for læring.

Silje beskriver at det sosiale kan ta overhånd. Når jeg spør hvor viktig andre elever er for hennes læring, svarer hun:

Det er vel ganske viktig fordi hvis du sier at snakking er en sykdom, så blir du på et vis smitta av hele klasserommet.

Nordahl (2005) påpeker at det er en del underyttere i skolen, spesielt gutter, nettopp fordi det sosiale fellesskapet er den viktigste faktoren. I noen miljøer vil det være slik at dersom du defineres som en flink elev der dette ikke er status, kan du risikere å bli ekskludert fra det sosiale fellesskapet. Det er tynne skjold, og grensesnittet kan være hårfint mellom utstøting og innlemmelse når det gjelder å tilhøre et sosialt fellesskap. Skolevirksomheta har ei utfordring i å arbeide med at læring som aktivitet blir sosialt akseptert elevene imellom. Dette vil utvilsomt ha gunstig effekt på læringsutbyttet for den enkelte. Læreren må “godta en viss forekomst av uformelle frirom og interaktive opptrinn, for å forebygge det som verre er”, skriver Edmund Edvardsen. Jeg skal etterhvert komme tilbake til Edvardsen, og anvende hans analyseredskaper for å se på interaksjonene i klasserommet. (Edvardsen i Klette, 1998, s. 92).

Når eleven sier at de trives på skolen, trenger det ikke nødvendigvis bety at de trives i undervisningssituasjonen. Det kan også være et uttrykk for at de trives med hverandre og i de ustrukturerte undervisningssituasjonene (Sørli og Nordahl, 1998; Edvardsen i Klette, 1998). Samtidig understøtter stort sett all forskning på området at det er en nær sammenheng mellom trivsel og god læring. På spørsmålet om de har lært noe av sine medelever svarer de fleste av ungdommene som Rikke bekreftende på dette. Anders derimot gir uttrykk for det motsatte synspunktet. Han sier:

Jeg kan ikke lære noe av andre elever, egentlig. Det er jo lærerne som hjelper meg. Hvis en annen elev skal forklare meg noe, må det være en som er glad og ikke sur. Hvis han er sur, blir du jo sur selv.

Rikke, som er en av de som anerkjenner medelever som “gode krefter” sier likevel også dette om egen læring:

Jeg synes jeg lærer mye bedre av meg sjøl. (...) Hvis jeg er veldig interessert i et fag, så liker jeg ikke at læreren skal prate, jeg vil lese det selv i boka, og lære.

I disse sitatene ligger det flere ting å gripe fatt i. For det første vitner Anders` utsagn om hvor smittsomme stemninger kan være, spesielt for enkelte individer. At man legger vekt på glede og humor i klasserommet kan synes som en selvfølge, men jeg tror både elever og lærere har godt av å bli minnet på dette i en travel og stressende skolehverdag. For det andre ser altså Anders bort ifra at medelever kan hjelpe han faglig. Det kan være mange grunner til dette, for eksempel at Anders har tilpassa undervisning og ofte er ute av den vanlige klassesituasjonen. Rikke på sin side, ekskluderer læreren fra sin egen læringsprosess når hun virkelig fatter interesse for noe.

Da jeg var et stykke ut i arbeidet med denne oppgaven, ble jeg en kveld sittende og prate med en gammel venninne som jeg har gått på barne - og ungdomsskolen sammen med. Til min overraskelse fortalte hun meg at hun hadde mislikt prosjektarbeid, gruppearbeid og i grunnen de fleste former for samarbeid på det sterkeste i skoletida. Det som ga henne glede ved læringa var å få fred til å fordype seg i stoff på egen hånd, og å få bestemme helt og fullt over sin egen tekst. Hun beskrev hvordan hun opplevde det å levere et gruppearbeid nærmest som en krenking av hennes personlige integritet, og det som først og fremst inspirerte henne var

forventninger og tilbakemeldinger fra favorittlæreren. Først da hun begynte på universitetet hadde hun erfart noe positivt ved samarbeid, gjennom kollokvier og mer uformelle samtaler med medstudenter. Min venninnes private skolefortelling minnet meg om viktigheta i å være åpen og ydmyk i forhold til hvordan ulike elever lærer, og ikke ri sine teoretiske kjepphester for hardt bestandig. Likevel er det verd å merke seg at verken Anders, Rikke eller min gamle skolevenninne lærer i et sosialt vakuum. Anders peker, som vi senere skal se, på viktigheta av en god og trygg relasjon til læreren, min venninne finner inspirasjon i sin lærer, og Rikke peker på verdien av medelever i læringssituasjoner.

Lærer- elevrelasjonen

Mye forskning tyder på at elevene lar seg inspirere og motivere av lærere som respekterer dem og som er seg bevisst at de relasjonelle betingelsene virker inn på elevenes læringsutbytte. Elever med et godt forhold til lærerne trives bedre på skolen. Lærere med gode relasjoner til elevene ser dessuten ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon (Nordahl, 2002, s. 112).

Også Simon Michelet (2011) kommer i sin doktorgradsavhandling frem til at kulturen i klasserommet ikke bare har betydning for det sosiale miljøet, men i høyeste grad også for både den skolefaglige og den sosiale læring. Han sier at for at læreren skal kunne være en god klasseleder er det viktig hun har *fagbegreper* for å kunne forstå elevkulturen, forstå elevenes ytringer og hva som kan være årsaken til at de ulike elever handler nettopp som de gjør. Kjennskap til og interesse for den betydning jevnaldrende og skolen som sosial arena har for elevene, vil være nødvendig om læreren skal kunne tolke elevenes meninger og handlinger. Som et enkelt eksempel kan vi nevne eleven som er bråkete og i opposisjon – ikke i protest mot skolen eller læreren, men for å gjøre inntrykk på og hevde seg blant medelever. Ofte er disse årsakene sammensatte og kompliserte, men å kunne identifisere dem kan ha stor betydning. Med godt faglig verktøy vil læreren være bedre rusta for å forstå elevenes handlingsmønstre, og kan unngå å basere seg på enkle egenskapsforklaringer som for eksempel at en bestemt elev i klassen er en “sterk leder”. Misforståtte elever lærer dårligere enn de som blir sett.

Likedan kan en fokusforflytning fra å se elevens adferd kun som problematisk og til å fokusere på eventuelle uheldige elementer i relasjonen mellom lærer/elev, kunne bidra til å løse et sosialt problem som står i veien for god læring. Ved å se at problemer kan ha utspring i slike relasjoner “ansvarliggjøres” også læreren.

Michelet snakker altså om en egen elevkultur. Forklaringer på samhandlinga må i følge Michelet basere seg på en viss grad av deltakelse i denne elevkulturen. Lærere som spiller på lag med den og ikke ser den som en trussel for undervisninga, har bedre forutsetninger for å kunne være med på å forme den slik at den drar i samme retning som skolen, og i samarbeid med elevene i siste instans bidra til at eleven ser seg selv som aktør i et demokratisk samfunn.

Nordahl (2002) påpeker også at det ikke er nok å se eleven i et individperspektiv, men også som *aktør i eget liv*. Hvis dette anerkjennes av læreren, vil eleven også i større grad være i stand til å ta ansvar for sin egen læring.

En lærer som viser empati, inngår i en dialog og ikke handler nedlatende overfor elevene, som viser interesse for elevene og det som betyr noe for dem, og som evner å støtte elevene i læringsarbeidet vil ha gode forutsetninger for å bygge en positiv samhandlingskvalitet med elevene (Ogden, 1998).

Nordahl (2002, 2009) viser i en rekke forskningsprosjekter til den sentrale betydninga relasjonen mellom elev og lærer har for elevens trivsel, faglige og sosiale utvikling. En avgjørende faktor i relasjonen er lærerens måte å møte den enkelte elev og hvordan læreren i dette møtet evner å vise støtte i form av *bekreftelse og verdsetting*. Nordahl viser til at kvaliteten i dette møtet påvirker samspillet og læringsmiljøet i klassen som helhet. Han fremhever at han anser det relasjonelle perspektivet mellom læreren og eleven som en undervurdert pedagogisk faktor (Nordahl, 2002).

Læreren må våge å lytte til elevene og møte dem der hvor de er. Rikke sier dette om de viktigste egenskapene til en lærer:

Jeg vet ikke.. i alle fall å være flink til å forstå folk. Og ikke tro at alle personer er slik som personen sjøl. Også må de være ganske utadvendt og tørre å prate med masse forskjellige folk. Det er masse lærere som heller ikke tør det. Ja, og det er de lærerne som blir best likt.

Dette kan være interessant å se i lys av den tidligere redegjørelsen for de moderne betingelsene for de unges liv. Kanskje har de unges høye samhandlingsfrekvens (både på internett og i såkalt “real time”) i en viss forstand gjort dem mer sosialt kompetente enn lærerne? De unge møter og er vant til å takle et sosialt og kulturelt mangfold som av og til kan virke overveldende på eldre generasjoner. Slike gap har alltid eksistert i ulike former mellom generasjonene, men de voksnes autoritet er ikke like selvfølgelig i dag som tidligere. Lærernes utfordring blir da å beholde *autoriteten der den er nødvendig og fruktbar*, og ellers kunne innrømme ungdommene autoritet på andre felt. Spørsmålet blir på hvilke felter skolen skal -og bør- utøve sin autoritet. Dette kommer jeg tilbake til i kapittelet “Skolens rolle og ansvar.”

Objektivering, fremmedgjøring og å være fraværende til stede

Objektivering: Petter og anmerkningene

Jeg har i del 3 skissert Skjervheims modeller for ulike måter partene kan gå inn i en samtale på. Dette skjer i praksis gjennom språklige handlinger som speiler bestemte forutsetninger aktørene har i den gitte situasjonen. Disse modellene er nyttige når jeg i det følgende skal se på hva som kan gå galt i samhandlinga mellom elev og lærer. Det er intervjuet med Petter som skal brukes som utgangspunkt her. Petter blir i dette avsnittet hovedpersonen.

Bruker vi *deltaker* og *tilskuer*-perspektivet når vi observerer samhandlinga mellom Petter og læreren, ser vi at den holdninga læreren går inn i samtalsituasjonen med kan være avgjørende.

Petter kommer i intervjuet vår ofte inn på ordninga med anmerkninger. Han gir uttrykk for at han ikke alltid forstår hvorfor han får korreksjoner, og at han ofte synes det er urettferdig.

Hvordan jeg reagerer på anmerkning spørres hva jeg får anmerkning om. Hvis jeg skjønner hvorfor jeg får det, blir jeg ikke sur. Hvis jeg får det for bare tull, da blir jeg sur. Da kan jeg begynne å diskutere.

I samtalen er det tydelig at *han kan godta det å få anmerkning* dersom læreren forklarer hva som ligger til grunn for det og Petter blir, for å si det med Skjervheim, *overbevist* og ikke *overtalt*. Hvis dette skal fungere, må vi forutsette at Petter og læreren har oppretta et felles saksforhold - Petters oppførsel - som er av en slik art at den muligens fortjener en sanksjon. Dersom Petter og læreren har dette felles saksforholdet, åpner det opp for at Petter, i kraft av å være aktør og ikke tilskuer, kan komme med egne synspunkter på saken.

Det er tydelig at læreren noen ganger lykkes med å opprette dette saksforholdet, og overbevise Petter i noen tilfeller (*hvis jeg skjønner hvorfor jeg får det, blir jeg ikke sur*) Denne posisjonen preges av et subjekt – subjekt – forhold, hvor Petter opplever at han har vært med å forhandle fram sanksjonene.

I andre tilfeller, har ikke dette rommet vært åpent for Petter. Dersom læreren har presentert problemet ikke som saksforholdet *Petters handlinger i situasjonen*, men derimot som *Petter er en problemelev* – vil dialogrommet lukkes idet Petter mottar dette som et faktum og opplever det hele som *bare tull*. Relasjonen preges av et subjekt - objektforhold.

Det er verd å merke seg at hele ansvaret kanskje ikke hviler på læreren. Petter har også et ansvar for å ikke sløvt motta alt læreren sier som et faktum, han har også ansvar for å opprette og ivareta et felles saksforhold. I den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev, bør det imidlertid ikke være noen tvil om at det er den voksnes ansvar å ha dialogkunnskap, og å videreformidle denne kunnskapen til sine elever slik at de har det verktøyet som trengs for å løse uoverensstemmelser på en mest mulig fruktbar måte. Om ikke lærerne skal stå og tegne opp Skjervheims modeller i klasserommet, noe som kanskje er å trekke det vel langt, illustrerer eksempelet med Petter etter min mening hvor essensielt det er for lærere å være seg bevisst premissene for dialog med elevene.

Når lærer og elev sammen undersøker et saksforhold, undergraver ikke dette lærerens posisjon som “klasseleder”, kanskje heller tvert imot:

Når jeg skjønner hvorfor jeg får det blir jeg ikke sur.

Å objektivere den andre er ifølge Skjervheim (1976) det motsatte av å ta hverandre på alvor. En slik objektivering vil ifølge Skjervheim føre til at “ein går til åtak på den

andre sin fridom”(…)“Ein gjer den andre til eit faktum, ein ting i si verd. På denne måten kan ein skaffa seg herredømme over den andre.” (op.cit).

Skjervheim hevder at vi aldri kan forstå den andre fullt ut, ta helt ut del i den andres subjektive perspektiv. Men vi kan i kommunikasjonen være bevisst på det tredje leddet i relasjonen, det som angår saksforholdet, og som er beskrevet ovenfor. Dette triadiske perspektivet på kommunikasjon deler Skjervheim forøvrig med filosofene Habermas og Bakhtin.

Det ligger altså både et praktisk-pedagogisk og et etisk perspektiv i dette. Med tanke på asymmetrien i lærer/elev relasjonen, er det viktig at læreren er oppmerksom på dette.

Fremmedgjøring: Splittelse og å ikke bli sett

I starten av intervjurundene fikk jeg dette spørsmålet fra flere av elevene: “*Hva kan jeg fortelle deg om skolen?*” Umiddelbarheten ved spørsmålet forteller meg noe grunnleggende om elevens plassering av seg selv. Det ligger en forutsetning her om at skolen er noe annet enn elevene, det tegnes en avstand mellom skolen som institusjon og de som fyller klasserommet.

Jeg spør Petter om han opplever at han blir sett av lærerne. Han svarer:

Når det kommer til anmerkninger så ser de meg hele tida.

Petter beskriver her hvordan han opplever at han kun blir definert ut fra det skolen anser som *negativt* ved han. Samtidig fremstår han gjennom dette sitatet, i likhet med i intervjuet for øvrig med humor og klokskap. Det er ingenting i Petters elevfortelling som tyder på at skolen gir han anerkjennelse for det.

Petter snakker engasjert og mye om snøscootere og mekking. Det er dette han bruker fritida si på.

Jeg er nesten hele tida ute. Jeg mekker på scootere, kjører dem eller er med kompiser. Det som interesserer meg er jo motorer.

Heller ikke sine praktiske ferdigheter får Petter i noen særlig utstrekning anerkjennelse for i skolesammenheng, som vi tidligere har sett.

Jeg har lært det selv og lært av kompiser. Vi bruker å være en to – tre stykker og mekke.

Her ser vi Petter i en sammenheng hvor han utviser både samarbeidsevne, sosiale ferdigheter og entusiasme. Måten Petter beskriver seg selv på i fritidssammenheng og på hjemmearenaen er gjennomgående preget av positivitet:

De sier at jeg er god til å arbeide. At jeg er høflig sier de også.

Dette står i skarp kontrast til hvordan han ser seg sjøl i klasserommet.

Men på skolen blir det bare tull. De som er sosial, ikke sant, de får med en gang anmerkning på denne skolen. For ikke å få nedsatt i orden og oppførsel må du jo være så usosial som det går an. Du må nesten være stum.

Vi kan kanskje si at Petter befinner seg i en tilstand av splittelse. Han er en annen hjemme enn han er på skolen. Splittelse i betydningen fragmentering og fravær av helhet fører til fremmedgjøring, i følge de klassiske fremstillingene hos for eksempel Karl Marx.

Petter *befinner seg* i sin fremmedgjorte tilstand dessuten *ikke vel* på skolen, noe han uttrykker gjennom forholdsvis sterke ord:

- *Jeg synes det er møkkakjedelig!*

Manglende engasjement og inngripen fra lærerens side på et tidlig tidspunkt (jf. Skjervheims treledda relasjonsmodell) kan medvirke til at eleven anlegger et perspektiv som Petters:

Jeg synes ikke jeg lærer noe av lærerne. (Navn på en lærer) lærer jeg ikke noe av. Kontaktlæreren min. Han prater bare. Så spør jeg om hjelp, så sier han at jeg er inne i systemet. Han står på tavla, og jeg skjønner ikke noe.

Mange av Petters utsagn preges av en viss oppgitthet og manglende tro på skolesystemet. Jeg aner en ond sirkel her, hvor Petter automatisk har begynt å motta lærerens kunnskapsformidling som et *faktum*, og inntatt en posisjon hvor han ikke er deltakende subjekt. Fra denne posisjonen vil Petter automatisk diskvalifisere læreren

og ikke lytte til det som faktisk blir sagt fordi han ikke har noen forventninger om at det kan være meningsfullt.

Han (læreren) prater bare.

Rikke kan også melde seg ut av den intersubjektive læringssituasjonen:

Egentlig synes jeg ikke lærerne er så veldig viktig, for jeg får ikke med meg noe av det dem sier. Jeg har en måte jeg liker å bli fortalt på, og en sånn måte er det få lærere som bruker.

Rikke har bestemte oppfatninger om hvordan hun selv lærer best, og hun har selv bidratt med forslag til hvordan undervisninga kan legges opp. Før en gymtime hvor turn sto på programmet, hadde hun for eksempel sammen med ei venninne tilbudt seg å lære bort litt til de andre, ettersom hun og venninna drev aktivt med turn. Dette ble avvist av læreren – som selv hadde bakgrunn som fotballspiller - og ble han som leda turnøkta.

I intervjuene er det flere eksempler på at elevene har blitt avvist når de sjøl har kommet med konstruktive innspill. Det er vel ikke å påstå for mye hvis man sier at dette ikke bidrar til en opplevelse av å bli sett. Bildet er likevel ikke entydig. Når jeg nærleser intervjuene, ser jeg også eksempler på at forslagene blir fulgt opp av lærerne.

For å si det med filosofen Hans- Georg Gadamer må man ”sette seg selv på spill” – ved å våge å slippe det kjente, uten å vite hva man da åpner opp for. Kanskje burde dette ikke bare gjelde for elevene. Mye tyder på at de lærerne som våger å slippe den strenge kontrollen over undervisningen av og til, kan bli belønnet med både mer positive, lærevillige og entusiastiske elever.

Skjervheim (1976) viser til at engasjement er en grunnstruktur i det å være menneske. “*Vi kan ikkje velja å vera engasjert; i og med at vi er i verda, er vi alt engasjert, i eit eller anna (...)* Det vi kan velja, er *kva* vi vil lata oss engasjere i, eller vi kan lata andre velja for oss (...) Det første som må veljast, er sjøl å ta valet” (op.cit. s. 81).

Det å *utøve* lærerprofesjonen vil si at man i øyeblikket våger og sette seg selv ut av spill med å ha blikket mot den andres livsverden og på samme tid engasjere og la seg engasjere gjennom faglige diskusjoner og formidling.

Fraværende til stede

Edmund Edwardsens analytiske begrepsapparat er svært velegna til å utforske relasjonelle forhold av betydning for klassemiljø og læring. Jeg har i del 3 gjengitt hans modell *kampen om øyeblikket*. Jeg vil komme tilbake til den når jeg har sett på det som Edwardsen betegner som *fravær som er tilstede*.

Jeg har, sannsynligvis i likhet med mange andre, vært på kurs med en lite inspirerende foreleser og opplevd at temaet ikke virker relevant- eller rett og slett kjeder meg. I slike situasjoner har jeg kjent utålmodigheta som vokser i kroppen til det nærmest bli uutholdelig. Behovet for at noe skal skje, for å oppleve en øyeblikkelig relevans som kan ta meg ut av denne situasjonen, fører til at jeg retter oppmerksomheta mi mot telefonen eller sidemannen. Jeg blir fraværende, men er fortsatt fysisk tilstede i forelesningssalen. For å bruke Edwardsens begrep: Jeg er fraværende tilstede. Flere av informantene mine kan når man nærleser intervjuene sies å være fraværende til stede i klasserommet i større eller mindre grad- noe annet ville vel nesten vært sensasjonelt, dersom jeg forstår Edwardsens begrep riktig. Mest tydelig beskrives imidlertid denne posisjonen, kanskje ikke så overraskende, av Petter.

Kunst og håndverk og gym går helt fint. Musikk går også helt fint. Når det kommer til at jeg må sitte og lese i boka og skrive, så får jeg det ikke til.

Det kan virke som han opplever å: *falle ut av klasserommet*, som Marit så treffende uttrykker det, oftere enn de andre elevene. Hva kan være årsaken? Petter har en forkjærlighet for praktiske fag. Han nevner blant annet kroppsøving. Når det gjelder de teoretiske fagene sliter han mer. I denne sammenhengen kan det være interessant å se på hvilken kunnskap som verdsettes i skolen i dag. Det er neppe tvil om at sterke elever opplever mer bekreftelse fra skolens side enn de som har en mer praktisk tilnærming til kunnskap. Ordet ferdigheter viser ofte til det praktiske aspektet ved kunnskap. Petter har ferdigheter relatert til bl.a. motorer, men også kunnskaper om

disse. Han har ferdigheter i scooterkjøring men også kunnskaper knytta til det, f.eks om terrenget i nærmiljøet m.m. At ferdighetene hans ikke blir verdsatt av skolen har vi sett mange eksempler på. Heller ikke kunnskapen han innehar er det plass til i skolen. Han får ikke tilbakemeldinger på disse heller. Kunnskapen til Petter er knytta til en type praksis, som vi kan si tilhører et nedvurdert felt i skolen. Dette igjen fører med seg flere interessante perspektiver. Det første er at det oppstår en selvforsterkende effekt. Det at Petter, når han kommer inn i skolen med “feil type kunnskap”, ikke blir belønna av respons og entusiasme fra lærerens side. Dette kan vi si er demotiverende for Petter, som reagerer med å definere seg enda lenger bort fra skolens prosjekt, eller kanskje komme med en respons i form av det Edvardsen kaller et *interaktivt opptrinn* eller til og med *opptøyer* (Edvardsen, 2004). Petters mange anmerkninger kan i alle fall understreke en slik teori. Når dette har gjentatt seg noen ganger, kan Petter risikere å få et stempel som gjør denne vonde sirkelen vanskelig å bryte. Når eleven viser manglende motivasjon eller har en adferd som er uønska av læreren viser forskning (Nordahl, 2002) at læreren ofte har en tendens til å relatere dette til egenskaper ved eleven.

Nordahl påpeker også at det kan synes som om skolen reproducerer de sosiale forskjellene som vi finner i samfunnet ved at den blant annet samarbeider best med de foreldrene som har barn som lykkes innenfor skolesystemet (Nordahl, 2009). Denne effekten vil i siste instans altså kunne ha konsekvenser som rekker langt ut over klasserommets fire vegger og berører et allment samfunnsnivå. Diskusjonen om betydninga av kulturell kapital og skolens perspektiv på hva som er verdifull kunnskap vil jeg ikke utvikle videre.

Jeg vil nå se nærmere på Edvardsens trekantmodell, kalt *kampen om øyeblikket* som er gjengitt i del 3. Denne modellen kan etter min mening gi meget fruktbare resultater når den anvendes – som Edvardsen også gjør – på et klasserom fylt med 15-åringer. Den er egnet til å gi mening til tilsynelatende umotiverte handlinger, samtidig som den kan kaste av seg nye spørsmål og betraktningmåter.

For meg er det relevant å lese det vi kan kalle elevens negative adferd inn i Edvardsens modell for å belyse denne adferden bedre. Edvardsen kommenterer sin modell slik:

Figuren strekker ut tre hjørner i 15-åringens skolerrelevante univers. I kortversjon: 15-åringen befinner seg i *dilemma* mellom A og C, opplevelsen og erkjennelsen. Hun søker et *kompromiss* mellom hensynet til framtida og hensynet til nåtida. Dette kompromisset finner hun i *medløperiet* – som skjeler noe til hver kant, C og B.

Medløperiet uttrykker seg på samhandlingsnivå (B – A) i den kamp om øyeblikket mellom uregjerlige elever og frustrerte lærere som i varierende grad utspilles i ethvert klasserom.

Flere av elevene gir uttrykk for at de noen ganger befinner seg i hjørne C. De erkjenner skoleprestasjonens relevans. Oftere kan vi si at intervjuene speiler posisjon A, for eksempel Petters utbrudd «møkkakjedelig!» som en beskrivelse av hans møte med de rigide anmerkningsreglene.

Medløperiet kommer til syne hos elevene som prater “for mye” og kanskje noen ganger beveger seg helt ut i hjørne B.

Dilemmaet og kampen om øyeblikket illustrerer hvordan elevene står i et mer eller mindre konstant spenn i klasseromssituasjonen.

Edwardsens modeller er velegna hjelpemidler for både forskere og lærere.

Skolens rolle og ansvar

Jeg vil innlede dette avsnittet med en kort beskrivelse av tre ulike norske klasserom i tre ulike tidsperioder.

I det første er vi hundre år tilbake i tida. Det knitrer svakt fra vedovnen som står i et hjørne av rommet. Elevene pugger salmevers, byer i Belgia og latinske verb, og bøyer hodet i frykt når læreren skritter forbi pulten på de knirkende treplankene med spanskrøret i hånda og en streng og selvrettferdig mine.

I det andre klasserommet har vi hoppet fram til 1970-tallet. Den langhåra læreren har hengt skinnjakka over stolen og akkompagnerer elevene på gitar mens de skråler ut sine favorittlåter, selv om de egentlig er midt i en samfunnsfagstime der de som selv har lyst til det holder på med å lage ei skoleavis full av slanguttrykk, bannskap og “ungdommens eget språk”.

I det siste klasserommet – som ikke framstår like tydelig – har ungdommene stor grad av frihet, men likevel en viss respekt for læreren. De blir sett som enkeltindivider og har godt spillerom for personlig utvikling, kunnskapsinnlæring, kreativ og kunstnerisk utfoldelse og dyp refleksjon, samtidig som de tilegner seg sosiale kunnskaper og fellesskapsfølelse. De er sunne sjeler i sunne legemer. De har stor respekt for hverandres forskjellighet, men har likevel en felles etisk plattform, og de spaserer snart ut av skoleporten som trygge, harmoniske og kompetente unge voksne.

Disse tre scenene, litt ironisk skissert fra min side, er ment å illustrere to ytterpunkter i skolehistorien, samt den utopiske tilstanden vi kan lese ut av “læreplanspoesien”. De kan også illustrere hvordan kompleksiteten har tiltatt, og hvordan skolens ansvarsområde har vokst.

De fleste vil være enige i at de to første modellene er forkastet i norsk skole i dag. Ziehes syn er imidlertid interessant.

Ziehe hevder at det er oppstått en konstant kløft mellom de kravene til formidling og dannelse som blir stilt til lærerne, og den elevkulturen som har fått større innpass i skolen. Elevens hverdagskultur har i dag invadert skolen, og inntatt plassen som autoritet på kunnskapsområdet ved siden av fagtradisjonene. Ziehe hevder at skolen er omstilt fra autoritet til motivasjon, og at kløften mellom elever og skolens dannelsesprogram er blitt større. Lærerne blir viklet inn i permanent begrunnelsesarbeid for fagene. Samtidig er elevenes selvbevissthet enorm også når det gjelder kunnskap de ikke kjenner til. (...) Ziehe hevder at det i dag finnes to ytterposisjoner i den pedagogiske verden. 1) den mer konservative posisjonen som ønsker en moralisering av skolens oppgave, og som vil ha mer målbevissthet i virksomheten. 2) reformpedagogenes totalisering av skolen ved tilnærming til elevenes hverdagsverden. – “skole og liv skal forenes”. Ziehe retter kritikk mot begge disse posisjonene. De nye tolkningsmønstrene krever livsverden-nærhet i stedet for faglig kanon; uformell livsstil i stedet for en aura av respekt, og askesen skal vike for subjektivering. Men i dag er disse motbildene som idealer blitt hengende etter utviklingen i hverdagskulturen. For å fungere pedagogisk må skolen formidle noen motmotiver til de unges hverdagsverden. Den erfaringspedagogiske kjernen i dag representerer bare

en fordobling av den altfor kjente ungdommens hverdagskultur. Det denne pedagogikken ber skolen om å formidle, er for lengst skjedd i ungdomskulturen. (...) Reformpedagogikken er selv fanget inn av denne kulturforandringen. De reformpedagogiske idealene som en gang var motbilder til skolen, har nå invadert skolen på en massiv måte. (...) Mye selvbestemmelse og autonomi kan føre til at medbestemmelse oppleves som en belastning. Skolen må innføre strukturer som kan skape trygghet og hjelpe elevene til å skape sine egne indre strukturer. I dag er verdier som stabilitet, kontinuitet og forutsigbarhet bedre egnet for skolen enn ustrukturerte situasjoner.¹⁸

Her kan jeg langt på vei slutte meg til Ziehes syn. I lys av min tidligere beskrivelse av den komplekse virkeligheta unge møter i dag, har jeg selv i praksis i min skolevirksomhet møtt behovet hos elevene for mere trygghet, stabilitet og noe “fast” å holde seg til. Nettopp fordi ungdommene *må* møte en virkelighet som er så sammensatt som i dag, bør kontinuitet vektlegges mer i skolen. Nettopp fordi ungdommene - ja hele samfunnet- nærmest dynges ned i det vi kan kalle “ungdomskultur” i utallige varianter, gjør behovet for en motvekt seg sterkt gjeldende. Med tapet av det Lyotard kaller “de store fortellingene”, har også kontinuiteten og i en viss forstand også tryggheten gått tapt. Jeg har observert en tendens hos unge i dag til å søke seg bakover i tid, mot gamle idealer. Jeg aner en fascinasjon for fortidens “ukompliserte” verden og større grad av entydighet. Mange ungdommer tar i dag avstand fra det som vi omtaler som ungdomskultur, og spørsmålet er *hva de ønsker å sette i stedet*. Her har skolen etter min mening et stort ansvar som den ikke er seg fullt ut bevisst. Hva som står i læreplanene om viktigheta av trygghet, sammenhenger, mening og kunnskap om grunnleggende verdier er én ting, hva som *faktisk* formidles til elevene er etter hva jeg har erfart en annen. Her er det viktig å skyte inn at det er store variasjoner i hvordan de enkelte skoler og den enkelte lærer møter disse utfordringene. Likevel vil jeg hevde at det gjennomgående er for lite bevissthet rundt dette i den norske skolen i dag. Å spole tiden tilbake er hverken mulig eller ønskelig, men å lytte til de unge når de etterspør en dypere og mer grunnleggende kunnskap, er en oppgave skolen bør ta på største alvor.

¹⁸ Store norske leksikon: http://snl.no/Thomas_Ziehe (2013)

Ziehes bruk av ordet livsverden skiller seg fra min ved at den i stor grad betegner det vi kan kalle ungdomskultur i et sosiologisk perspektiv, dvs. en viss type musikk, trender, en uformell livsstil m.m. Når jeg anvender begrepet livsverden legger jeg i dette alt som omgir eleven, også tanker, følelser og kroppen i ulike sammenhenger. I min anvendelse forsøker jeg å favne vidt, og den er for en stor del i tråd med Habermas` definisjon. Når Ziehe snakker om subjektets indre struktur, vil dette i min forståelse inngå i begrepet livsverden. Jeg vektlegger begrepene *empati*, *innlevelse* og *anerkjennelse* i min forståelse av begrepet, og det er nært knyttet opp mot et etisk perspektiv.

Nettopp den grunnleggende etikken er et av de elementene jeg ikke synes er godt nok ivaretatt i dagens skole. I lys av det moderne samfunnets mange utfordringer, kan den være et godt redskap for elevene, både for å orientere seg, plassere seg selv i en større sammenheng og ivareta egen og andres trygghet.

Når etikk tematiseres i skolen, er det som regel i et praktisk perspektiv: "Dere må ha respekt for hverandre, ellers fungerer ikke klassesituasjonen/dere vil ikke fungere i arbeidslivet i framtida. Dere må vise hensyn til og omsorg for hverandre, ellers fungerer ikke klassesituasjonen/dere vil ikke fungere i arbeidslivet i framtida." På samme tid har skolen utvikla seg til å bli en konkurransearena og et sted hvor de unge omgås med hverandre som venner, med også som konkurrenter.

Den snevre anvendelsen av det etiske vil jeg betegne som *øyeblikksetikk*, den mangler en dypere motivering og et større perspektiv.

Når den norske skolen settes under debatt, virker det nærmest som en ryggmargsrefleks fra politisk hold å etterlyse mer basisfag, som regning, lesing og skriving. På bakgrunn av nasjonale prøver, sammenlignes den norske skolen med andre europeiske land (PISA-undersøkelser), og fra politisk hold argumenteres det med at Norge må hevde seg sterkere faglig i internasjonal sammenheng. Kunst, filosofi og praktiske fag nevnes i liten grad som elementer som bør styrkes.

Ziehe (1999) hevder at det blant elevene er oppstått en "fremmedhetsaversjon" hvor elevene forventer at skolen skal stå i en direkte og friksjonsløs forlengelse av det de allerede er opptatt av; det er et krav om umiddelbar relevans for de unges livsverden.

(...) Dersom læringsstoffet ikke fremstår som forhåndstilpassa og skreddersydd for deres horisont og interesser vil de reagere med uvilje og regelrett droppe ut. Jo lavere toleranse for det ukjente, desto raskere erklæres det som kjedelig, ment som dødsstøtet.

Men for å klare å engasjere elevene i klasserommet, må skolen da stå i dette “friksjonsløse forholdet” til elevenes umiddelbare interesser som Ziehe beskriver? *Bør* den gjøre det? Eller må man bli enig om at en del av kontrakten er en viss grad av kjedsomhet for å få inn annen kunnskap også? Dette er spørsmål jeg mener bør være sentrale i den videre utviklinga av skolen.

Ziehe peker videre på at risikoen for å mislykkes henger sammen med hvor frie vi anser oss for å være. Den store graden av frihet dagens unge har, blir også i en viss forstand en belastning. Dersom skolen ikke makter å skape et rom for elevene der de kan reflektere over disse aspektene og gi dem analyseredskaper de kan benytte til dette, vil jeg hevde at man kan snakke om en ansvarsfraskrivelse fra skolens side.

De unge står i dag langt på vei alene i en situasjon der:

...de har fornemmelsen af, ikke alene at de må lære på en ny måte, men også at de må finne noget nyt. Og der er her tale om en opfindelse, som der indtil nu ikke har været noget forbillede for. De står foran en oppgave, der går ud på, at de må forhindre en global verdenskatastrofe og samtidig realisere deres egne krav på lykke (Ziehe, 1999, s. 13).

Øia (2011) har foretatt en undersøkelse blant ungdom knytta til ungdommens verdisyn. Undersøkelsen viser at de i dag stort sett er opptatt av sine egne personlige prosjekter, som å gjøre det godt på skolen. Dette er forståelig ut fra at samfunnet de vokser opp i stadig stiller høyere krav til utdanningsnivå og prestasjoner. De motbildene Ziehe etterlyser i skolen, bør ikke betraktes som noe som vil oppta verdifull plass og dermed fortrenge “viktigere ting”, men som helt nødvendige redskaper for å kunne “jorde” seg selv i en situasjon som kan betegnes som “fritt fall”.

“Hva er den viktigste egenskapen en lærer kan ha?” spør jeg Anders. Han svarer:

En lærer bør man jo kunne snakke med. Han må gjøre deg trygg. Han må kunne forstå deg og dine problemer og kunne hjelpe deg videre med problemene dine.

Skoleveien videre

En lærer må aldri glemme at, for å bruke Løgstrup's ord: “han har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget av dets liv i sin hånd”

Løgstrup (1995) viser i boka ”den etiske fordringen” til hvordan den etiske fordring henger sammen med forholdet mellom mennesker. Han skriver at ”jeg” i ei samhandling med den andre, befinner meg i en posisjon hvor jeg innvirker på den andre samtidig som den andre virker på meg. Det fordrer en situasjonsforståelse ved å ta utgangspunkt i *den andre*. Løgstrups syn, at ”den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt”, viser i dette tilfellet til det asymmetriske forholdet som ligger i lærer – elevrelasjonen. Hvorvidt læreren i relasjonen forstår sin oppgave i dialogen kan være avgjørende for om eleven mestrer sin væren i skolen.

LITTERATUR

Befring E. (2012). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*, Oslo: Det norske samlaget.

Berger, A.H. (2000). *Som elevene ser det- hva får elevene til å bråke eller lære?* Cappelen Akademiske Forlag.

Bostad, I. og Pettersen, T. (2006). *Dialog og danning*. Oslo: Scandinavian Academic Press.

Brox, O. (1991). "Jeg er ikke rasist, men ...": hvordan får vi våre meninger om innvandrere og innvandring? Oslo: Gyldendal.

Dahl, M. og Midtbø, R. (2008). Evidens: kampen om kunnskapen, *Bedre skole 01/2008, 15-18*.

Dale, E.L. (2006). *Oppdragelse i det refleksivt moderne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Duesund, L. (2001). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. 4. oppl. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden*. Linkøpings universitet. Skapande vetande, nr 40.

Edwardsen, E. (2004). *Samfunnsaktiv skole: en skole rik på handling*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Edwardsen, E. (1998). «Fravær som er til stede», i Klette, K. (red) *Klasseromsforskning*. Oslo: Ad Notem Gyldendal AS, s. 77-99.

Eidhamar, L.G. (2007). *Den andre: etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fauske, H. (2011). *Ungdom – et historisk perspektiv*. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/pages/36520908/Fauske_Halvor_Ungdom_i_historisk_perspektiv.pdf (hentet: 3. november 2012).

[Lyotard, J.F. \(1984\). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.](#)

Fossåskaret, E., Fuglestad, O.L., Aase, H. A. (red) (1997c). *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fuglestad, O.L. (1998). "Klasserommet som teikn - Frå eit formidlingsorientert til eit meningsorientert perspektiv på kommunikasjon", i Klette (red) *Klasseromsforskning*. Oslo: Ad Notem Gyldendal AS, s. 59-76.

- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan.
- Goffman, E. (1994). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Dreyer
- Gudmundsdottir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk", Klette, K. (red.) *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gripsrud, J. (2002). *Mediekultur og mediesamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gullestad, M. (1996). *Hverdagsfilosofier: verdier, selvforståelse og samfunnssyn i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta - analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heggen, K. og Øia, T. (2005). *Ungdom i endring*. 2. opplag. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Hellesnes, J. (1999). *Om Hans Skjervheim*. Oslo: Samlaget.
- Huneide, K. (1989). *Barnas livsverden En fortolkende tilnærming til studiet av barn*. Oslo: Cappelen.
- Illeris, K. (2007). *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. 1. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden*. 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, A. (2003). *Samtalens tynne tråd*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kleven, T.A. (red), Hjardemaal, F.Tveit, K. (2011) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. 2. utg. Oslo: Unibup.
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning: om tilpassing, seleksjon og reproduksjon*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. 1. utg. 1997, 11. opplag 2008. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løgstrup, K.E. (1995). *Den etiske fordring*. 2. utg. Cobenhagen: Gyldendal.

- Manen, M.V. (1990). "Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy", *Philosophy of education*, c1990, s. 189-196.
- Mellin - Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode* Bergen: Caspar Forlag A/S.
- Meløe, J. (2004). *Notater i vitenskapsteori til gruppene i humaniora og samfunnsvitenskap med fiskerifag*. Ped-104. Kopisamling fra institutt for pedagogikk, SVF, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Michelet, S. (2011). *Elevene imellom Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole- og ungdomstrinn*. PhD avhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Nr. 146 Universitetet i Oslo.
- Neumann, C. B. og Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999). *Mesterlære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. (2002). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: en evaluering innenfor Reform 97*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP- modellen*. Rapport 19/5. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2009). *Eleven som aktør*. 5. opplag, Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Kunnskapsheftet: LP-modellens teoretiske og empiriske grunnlag*. 978-82-999073-0-9, h.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport `98. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Oskal, N. (1995). *Det rette, det gode og reinlykken*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Institutt for samfunnsvitenskap, Filosofiseksjonen.
- Phillips, D.C. og Soltis, J.F. (2000). *Teorier og prinsipper for læring*; oversatt av Einar Plyhn. Oslo: Abstrakt forlag.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T.H. (1996). *Kroppens filosofi: Maurice Merleau- Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. rev. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

- Roe, A. (red) og Kjærnsli, M (2010). *På rett spor* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen - og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven Om utdanning og reviderte livsplaner*. Phd avhandling. Universitetet i Tromsø, Det Samfunnsvitenskapelige fakultet, Tromsø.
- Sørli, A.M. og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA-rapport - (bind-/heftenr. 12a/98).
- Telhaug, A.O. (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945: utdanningspolitikk og skolereformer 1945-1994* (4. utg). Oslo: Didacta.
- Vetlesen, J.A. (2012). «Læring ingen selvfølge», *Klassekampen*, 30.oktober, s 3.
- Wadel, C. (1991). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. 2. utg. Flekkefjord: SEEK A/S.
- Ziehe, T. og Stubenrauch, H. (1999). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. 7. oppl. København: Politisk revy.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T., Fornæs, J, og Nielsen, E. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighet. En artikkelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk revy.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever: motivasjon, mestring og resultater* NOVA-rapport - (bind-/heftenr. 9/2011) Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Websider uten forfatter:

- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Hentet: 13. mai.2013.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon- mestring- muligheter*. (St.meld. 22 2010-2011). (Hentet: 10. mai 2013).

Kunnskapsdepartementet (2013). Regjeringens syn på livslang læring. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615> (Hentet: 13. mai 2013).

Kunnskapsloftet. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> (Hentet: 10.mai 2013).

Opplæringslova (1998). *LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

Stemmeskifte: en rapport fra ordsiftet om ungdomsskolen (1999). Oslo: Barneombudet.

Store Norske leksikon om Thomas Ziehe. Tilgjengelig fra: http://snl.no/Thomas_Ziehe (Hentet: 13. mai 2013).

TALIS (2013). Teaching and learning international survey. Tilgjengelig fra: [http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/TALIS%20\(2\).pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/TALIS%20(2).pdf?epslanguage=no) (Hentet: 13. mai 2013).

Tromsø 4. oktober 2010

Informasjon til informanter og foresatte ved 9. trinnet

Jeg heter Lisbeth Arntzen og er masterstudent på 2. året ved ILP (institutt for lærerutdanning og pedagogikk) ved Universitetet i Tromsø. En masterstudent skriver i den siste delen av studiet en større oppgave som er forskningsbasert. Jeg er nå i gang med en undersøkelse om hvordan elevene selv ser på det å være elev i den norske skolen i dag. Min interesse for temaet er med bakgrunn i at jeg selv har jobbet som lærer i flere år.

Jeg ønsker å intervju syv elever ved 9. trinnet. Undersøkelsen har jeg gitt følgende tittel: *Se min skole. En studie av elevens tilstedeværelse i klasserommet*. Metoden jeg vil bruke for innsamling av data vil være personlig intervju. Under intervjuet vil jeg benytte meg av lydopptaker og det enkelte intervjuet har en ramme på ca. 30 - 45 minutt.

I forkant av intervjuet vil jeg orientere om hva det innebærer å delta i studien. Intervjuet er frivillig og eleven har mulighet å trekke seg når som helst. Dersom eleven ønsker å trekke seg vil all data bli sletta. Den informasjonen jeg får under datainnsamlinga vil bli behandla konfidensielt, og svarene i oppgaven skal ikke kunne føres tilbake til enkeltpersoner. Jeg vil avtale tid og sted med hver enkelt. Data vil slettes etter prosjektets avslutning.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål:

Lisbeth Arntzen

e-post: lia022@post.uit.no

Tlf: 970 72 096

Veileder ved ILP:

Gerd Stølen

e-post: gerd.stolen@uit.no

Tlf: 776 46285

Med vennlig hilsen

Lisbeth Arntzen

Samtykkeerklæring

Eleven:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet: *Se min skole. En studie av elevens tilstedeværelse i klasserommet*, og er villig til å delta som informant.

Signatur: _____

Klasse: _____ Tlf: _____

Foresatte:

Jeg/ vi tillater intervju av vår datter/sønn til bruk i undersøkelsen.

Dato: _____

Signatur: _____

Intervjuguide

- Presentere meg selv og masterprosjektet *Se min skole. En studie av elevens tilstedeværelse i klasserommet*
- Hvilke ønsker har jeg med intervjuet, hva innebærer det å delta i undersøkelsen, frivillighet/ samtykke til undersøkelsen, konfidensiell innsamling
- Kort om spørsmålene de skal svare på/intervjusituasjonen
- Undersøkelsens varighet/ hva skjer med data etter undersøkelsen er avslutta

Elevens hjemmeareal

... i fritida

Hva gjør du i fritida di?

Hva engasjerer deg for tida?

... i skolen

Hvordan vil du beskrive deg som elev?

Hva i skolen mestrer du?

Hvordan opplever du klassemiljøet?

Hva engasjerer deg/motiverer deg i skolen?

Hva er de viktigste egenskapene en lærer bør ha?

I hvilken grad vil du si at skolen har vært med å gjøre deg til den du er i dag?

Hvor viktig er læreren/ andre elever for at du skal lære noe?

Takk for at du stilte opp, og for samarbeidet!