

Isabell Haug

Relasjonsbyggingsprosesser

En sosiokulturell og konstruktivistisk studie av lærer-elev relasjoner

Hovedoppgave i pedagogikk

Vår 2005

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL: RELASJONSBYGGINGSPROSESSER.

En sosiokulturell og konstruktivistisk studie av
elev-lærer relasjoner.

AV: Isabell Haug

EKSAMEN: Hovedfag i pedagogikk

SEMESTER: Vår 2005

STIKKORD: Konstruktivistisk teori

Sosiokulturell teori

Relasjonsbyggingsprosesser

Ungdom og identitetsutvikling

PROBLEMOMRÅDE

Tema for hovedoppgaven er relasjonsbygging mellom elev og lærer. Oppgavens teoretiske og empiriske utredninger er gjort på bakgrunn av et ønske om å finne ut mer om "elev-lærer" forhold. Videre utgangspunkt for tolkning er samtaler med informanter fra to ulike praksisfelt, lærerhøgskole og ungdomsskole. Oppgavens teoretiske fokus er at relasjonstyper som oppstår mellom elev og lærer har betydning for identitetsdannelse. Et videre teoretisk problem som har fått konsekvenser for hvordan jeg satt opp intervjuguider er forholdet mellom relasjonsbyggende faktorer hos elever og lærere og faktorenes betydning for identitetsdannelse. Oppgavens empirisk fokus er lagt til ungdomsskoleelevers og ungdomsskolelæreres utsagn, samt lærerhøgskolestudenter og høgskolelektorerers utsagn slik de oppstod i ulike runder med intervjuer høstsemesteret 2002 og vårsemesteret 2003.

For å kunne begrepsfeste de relasjonsbyggende prosesser jeg observerte var det viktig for meg å starte med en nokså åpen, men like fullt tydelig problemstilling. Jeg fant at mange observasjonsnotater og informantbeskrivelser bar preg av refleksjoner omkring hva som var vesentlig og betydningsfullt i forholdet mellom ungdomsskoleelever og ungdomsskolelærere. Jeg valgte derfor en problemstilling som både kunne fange inn synspunkter og refleksjoner fra så forskjellige aktørkategorier som høgskolelektorer, lærerskolestudenter, ungdomsskolelærere og elever. Den overordnede problemstillingen ble formulert slik:

- Hvilke typer relasjoner og relasjonsbyggende faktorer har betydning i møtet mellom elev og lærer?

Åpenheten i den overordnede problemstillingen er ment å få støtte i en underproblemstilling som kunne gi retning til min interesse for å undersøke sammenhenger mellom relasjonsbygging og identitetskonstruksjon. Den ble derfor slik:

- Hva har slike relasjonsbyggende faktorer å si for ungdomsskoleelevers identitetsdannelse?

Arbeidet med hovedproblemstillingen retter seg mot informantenes opplevelser og mine tolkninger av elev-lærer relasjoner. Disse er tolket i lys av bestemte konstruktivistiske teorier. Underproblemstillingen hadde til hensikt å undersøke modernitetsperspektiver i relasjonsbyggende forhold og mulige konsekvenser for selvutvikling.

METODE

Den metodiske tilnærmingen er gjort som kvalitativ dokumentanalyse, observasjoner og intervjuer. Undersøkelsene er utført med ungdomsskolen og lærerhøgskolen som praksis-

felt. På den måten utgjør det empiriske materialet et fundament for mine analyser og teoretiske tolkninger som igjen støtter seg til velkjent pedagogisk-sosiologisk teori.

KILDER

Det teoretiske grunnlaget utgjør i første rekke sosiologen Anthony Giddens modernitetsanalyse. Her er mellommenneskelige relasjoner, identitet og tilhørighet viktige dynamiske begreper. Fra pedagogisk-sosiologi bruker jeg Thomas Ziehe og hans fokus på ungdom, identitetsdannelse og utdanning. Forfatterne er professorer og derfor spesialister på sine fagfelt. Det empiriske kildematerialet er hentet fra intervjuer med elever og lærere fra en ungdomsskole, høyskolelektorer og lærerhøgskolestudenter (2002-2003).

HOVEDKONKLUSJONER

Oppgavens analyser framtrer ved at de relasjonsbyggende faktorene jeg bruker i forståelsen av lærer- elev relasjonen utkrystalliserer seg som to hovedkategorier. Kategoriene betegnes som vennskapspreget relasjon versus fagpreget relasjon. De to typene relasjoner kan igjen deles i underkategorier som har kryssløpende trekk fra begge hovedkategorier. De siste er ”delvis vennskap” og ”delvis faglighet”. Funn i hovedkategorien ”vennskapspreget relasjon” er et resultat av analysen av uttalelser fra ungdomsskoleelever og lærerskolestudenter der disse forventer at det bygges tydelige vennskapsbånd mellom lærere og elever. Jeg har også oppdaget litt mindre kvalitativt fylldige funn fra kategorien ”fagpregete relasjoner”. Videre viser data fra ungdomsskolen og lærerhøgskolen at erfaringer når det gjelder begreper som anerkjennelse og tillit ses som viktige i relasjonsbyggingsprosesser mellom elev og lærer. Anerkjennelse og tillit har jeg knyttet opp mot uttalelser om identitetsdannelse.

Et uventet funn var at lærerhøgskolestudentene ikke fikk erfaring i å tematisere ungdom og identitetsdannelse gjennom den formelt oppsatte undervisningen. Forholdet stod i kontrast til studentenes tydelige uttalte interesse for hvordan de kunne skape vennskapspregede relasjoner mellom dem selv som kommende lærere og elevene (intervjuer). Samtidig fant jeg at lærerhøgskolestudenter og ungdomsskolelærere har divergerende syn på fag- og vennskapspregede relasjoner mellom lærere og elever. Der studentene var opptatt av å knytte vennskapelige relasjoner, vektla lærerne elevenes fagligrettede lærings- og mestringsstrategier. Videre funn tar for seg hvordan lærere balanserer mellom hva Ziehe kaller mer intimpregede vennsapsrelasjoner og det jeg identifiserer som mer faglige.

Forord:	3
1. INNLEDNING	4
1.1 Problemstillinger	6
1.2 Oppgavens struktur.....	7
2. METODISKE OVERVEIELSER	8
2.1 Innpass i feltet for videre undersøkelser.....	8
2.2 Dokumentstudier	9
2.3 Observasjon	10
2.4 Intervju som metode	11
2.4.1 Samtaler og engasjement.....	12
2.4.2 Intervjumetodiske tilnæringer, forståelser og forandringer.....	13
2.5 Behandling og analyse av datamaterialet	14
2.6 Kontroll av analysen, et usikkerhetsmoment.....	15
3. DET TEORETISKE RAMMEVERKET	16
3.1 Moderniteten og dens diskontinuitet	17
3.2 Modernitetens dynamiske karakter.....	18
3.2.1 Atskillelse av tid og rom.....	18
3.2.2 Det refleksivt moderne	18
3.3 Modernitet, tillit og risiko.....	19
3.4 Identitetsdannelse i et konstruktivistisk og sosiokulturelt perspektiv	20
3.4.1 Kulturelle frisetelse	21
3.4.2 Identitet og refleksive prosesser	22
3.5 Selvkonstruksjon og livsstilsvalg	24
3.5.1 Overlevelsestrategier.....	24
3.5.2 Konstruksjoner av en livsverden	25
3.5.3 Etablering av vennsksrelasjoner	26
3.5.4 Nærhet og intimitet.....	27
3.6 Skoleungdom, sosialisering og identitetsprosesser	28
3.6.1 Relasjonsbygging gjennom profesjonalitet og mesterlæreforhold	29
3.6.2 Refleksiv tilegnelse av viten.....	31
3.6.3 Skolen, fleksibilitet, usikkerhet og omstilling	31
4. PRESENTASJONER OG TOLKNINGER AV DATA.....	33
4.1 Fagplan og temadager.....	33
4.1.1 Frustrasjoner over undervisningstemaer, fagplaner og tidsrammer	37
4.2 Lærerroller i læreplanverket, L 97.....	40
4.2.1 Undervisning og samarbeid	41
4.3 Observasjoner og sitater fra gruppeintervju	42
4.4 Kort oppsummering	44
5. VIDERE PRESENTASJON OG DRØFTING.....	45
5.1 Vennsksrelasjonens betydning.....	45
5.1.1 Lærer som en venn engasjerer	46
5.2.2 Tid og oppmerksomhet.....	49
5.2.3 Å være tilgjengelig og engasjert.....	50
5.2.4 Respekt, integritet og lydhørhet.....	54
5.2.5 Vennskskap og grensesetting	56
5.2.6 Å bygge noe sammen	58
5.3 Gammeldagshet og folkeskikk	59
5.3.1 Forhandlingsstrategier	61
5.3.2 Likeverd.....	63

5.3.3 Troverdighet	65
5.4 Læreren som synlig veileder.....	67
5.4.1 Retningsanvisninger og mestringsmuligheter	70
5.4.2 Læringspotensialer: å møte elevene der de er for å drive det videre.....	71
5.4.3 Gruppediskusjon som refleksiv prosess	75
5.5 Klassefellesskap som et vennskapsfenomen	76
5.6 Oppsummering: vennskapelig intimitet og faglig vennskapelighet	78
Litteraturliste	83
Vedlegg 1: Intervjuguide	88
Spørsmål til høskolelektorene ved lærerhøgskolen.....	88
Spørsmål til studentene ved lærerhøgskolen	89
Spørsmål til lærerne ved ungdomsskolen.....	90
Spørsmål til ungdomsskolelevne	91
Vedlegg 2: Datamatrise	92
Elev – lærer relasjoner	92
Lærerhøgskole, studentenes forventninger og skolens begrensninger	101

Forord:

Først og fremst vil jeg takke min veileder Nini Ebeltoft for oppfølging og rettleiding. Hennes evne til ikke å gi opp, se muligheter i kaos og positiv energi har vært uvurderlig i arbeid med oppgaven. En stor takk går til ungdomsskolelærerne som tilrettela løpet slik at jeg fikk gjennomført gruppeintervjuer med elevene deres. Tusen takk for at dere stilte opp til intervju og var med på å gi oppgaven bredde og tyngde. Jeg er også svært takknemlig for måten ungdomsskoleelevene stilte opp på - tusen takk. Måten dere møtte mine mange spørsmål, gav oppgaven et løft og tilførte viktige dimensjoner. Fargerike beskrivelser endret på den måten oppgavens kurs og gav meg samtidig et rikt materiale å jobbe videre med. Sist men ikke minst vil jeg rette en takk til personalet ved lærerhøgskolen som gav meg fri tilgang slik at jeg fikk sammenstilt mitt forskningsfelt. Takk til høgskolelektorer og studenter som tok seg tid til mine formaliserte intervjuer og å reflektere videre i mer uformelle samtaler. Til slutt vil jeg takke Tor som har hjulpet meg i oppgavens sluttsats. Konstruktiv korrektur og kjennskap til Word har vært god støtte. Samlet gjorde alle parter det mulig for meg å gjennomføre dette hovedoppgavearbeidet.

1. INNLEDNING

For noen år siden arbeidet jeg med ungdom som kuttet skolegangen etter første år på videregående skole. I samtaler med ungdommene ble forholdet til lærerne et tema de tross bruddet med skolen viste sterk interesse for. Både vanskelige og hyggelige situasjoner ble fargerikt illustrert. Ungdommenes fortellinger om elev-lærer relasjoner ga meg flere perspektiv, spesielt i forhold til tilhørighet i en forvirrende samtid og til identitetsprosjekter og selvoppfattelse. Fortellingene ga også innsikt i behovet for å bygge fortrolig vennsksrelasjoner.

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er identitetsdannelse en dynamisk prosess som kontinuerlig endres gjennom interaksjon. I interaksjonen ser jeg relasjonsbygging mellom elev-lærer og lærer-elev som viktige bestanddeler i identitetsskapende prosesser. Jeg ønsket å finne ut på hvilke måter forskjellige former for utdanning tok tak i store emnefelt som ungdom, modernitet og identitetsprosesser. Det var utgangspunktet for å undersøke hvordan temaet ble vektlagt innenfor bestemte utdanningsinstitusjoner, lærerhøgskolen og ungdomsskolen. Lærerhøgskolen som læringsanstalt for fremtidige lærere var første praksisfeltet jeg undersøkte i forbindelse med hovedoppgavearbeidet. Gangen i det var slik at da jeg først utførte mine undersøkelser ved lærerhøgskolen, førte forbauselsen over hva jeg fant til at jeg endret fokus ved å stille nye hypoteser. Til å begynne med hadde jeg en antagelse om at lærerhøgskolen behandlet tema ungdom og modernitet på en teoretisk måte. Observasjoner ble foretatt ved allmennlærerutdanningen og de samme tematiske spørsmålene ble rettet til høgskolelektorer og høgskolestudenter. Tanken var å sette de teorier og tilnærminger de brukte i relasjon til hva jeg observerte blant lærere og elever i ungdomsskolen. Men da jeg fant ut at høgskoleundervisningen jeg fulgte ikke forholdt seg til tema som ungdom og identitet som et modernitetsspørsmål, var denne planen vanskelig å gjennomføre og jeg endret min tilnærming. Erfaringene jeg gjorde her og da spesielt læreskolestudentenes uttalelser om forventet vennsksrelasjoner mellom lærer og elev, fikk meg til å foreta en snuoperasjon. I stedet tok jeg fatt i emner som lærerhøgskolestudenter synes var viktige. Det gjorde jeg gjennom å intervjuet et større antall individuelle studenter. Det viste seg at de var svært opptatt av hvordan de skulle forholde seg til ungdomsskoleelever, det vil si elev-lærer forhold. Med utgangspunkt i dette endret jeg mine antagelser i retning av hvordan lære-

re og elever kan bygge gode relasjoner, faglig og sosialt. Så i stedet for å orientere meg mest mot lærerhøgskolen, satte jeg kurs for ungdomsskolen og de som har sitt daglige arbeid der. Nye intervjuer fulgte og med det nye tanker, teorier og tematiseringer. Jeg ventet først og fremst å finne personer som var opptatt av faglig relasjonsbygging. Spesielt var en gruppe ungdomsskoleelevers oppfatning av elev-lærer relasjoner interessante. Det viste seg at elevens oppmerksomhet i hovedsak var vendt mot det sosiale og særlig mot hvordan lærere og elever kan bygge vennsksrelasjoner.

Ungdomsproblemer, identitetsdannelse og modernitetsspørsmål er liksom institusjonspedagogisk virksomhet svært aktuelle tema. Det er skrevet en del pedagogisk litteratur om modernitet i forhold til læreren som profesjonell yrkesutøver og hvordan skolen bør forholde seg som yrkesforberedende og oppdragende institusjon (se for eksempel Carlgren 1999, Hargreaves 1994). Men i samme litteraturfelt er relasjoner mellom lærer og elev sett som vennsksformer fremdeles et nokså uberørt og uutviklet tema.

Gjennom litteraturstudiet ble jeg spesielt opptatt av den engelske sosiologen Anthony Giddens modernitetsanalyse og forståelse av relasjonsbyggingsprosesser. Modernitetsanalysen skapte et teoretisk grunnlag for å gå i gang med oppgavens første observasjoner. Da jeg utvidet undersøkelsen til også å gjelde ungdomsskolen, fant jeg vennskskelige relasjoner som både rommet kameratslig intimitet, i tillegg til fagretthet. På leting etter nye perspektiver ”oppdaget” jeg den tyske pedagogen Thomas Ziehes kulturteoretiske teser. Det som vekket mest interesse var hans teser om psykososiale prosesser og deres betydning for ungdoms kunnsksstiligelse.

Tema som *relasjonsbyggingsprosesser, ungdom og identitetsdannelse* er imidlertid vanskelig å avgrense og litteratur om emnene synes ubegrenset. Under litteraturstudien som fulgte med oppgavearbeidet fant jeg få forfattere med vinklinger som interesserte. Sommeren 2002 publiserte imidlertid Illeris mfl. boken ”Ungdom, identitet og uddannelse”, en forskningsbasert analyse som tar for seg spenningsfeltet mellom identitetsdannelse og utdannelsessystemets rammer. Forfatterne hevdet at avtradisjonisering og individualisering stiller krav til dagens ungdom på tidligere uidentifiserte måter. Lite er gitt. Den enkelte er frisatt til å skape og gjenskspe sitt liv og virke. Ansvar for ens liv blir skjøvet over til å bli et personlig anliggende. Slike forskyvninger innebærer at egeninitiert identitetsdannelse preger og styrer ungdoms atferd, forståelser og holdninger i og

utenfor tiden de tilbringer på skolen. Situasjonen medfører derfor at skolen og de som arbeider der bør ta slike forskyvninger opp til refleksjon og revurdering. Fagkunnskap kan med fordel komplementeres med viten om hvordan ungdom betrakter og ivaretar identitet og tilhørighet gjennom faglig og sosial relasjonsbygging.

1.1 Problemstillinger

For å kunne begrepsfeste de relasjonsbyggende prosesser jeg ville få høre og se, var det viktig for meg å ha en relativt åpen, men like fullt tydelig problemstilling. Etter å ha lyttet til noen informantbeskrivelser og gjort noen innledende observasjoner snudde jeg meg etter faktorer som fremsto som vesentlige og betydningsfulle for menneskene jeg hadde møtt. Jeg konstruerte en problemstilling som både kunne fange inn refleksjoner og perspektiver fra så forskjellige aktørkategorier som høyskolelærere, lærerskolestudenter, ungdomsskolelærere og ungdomsskoleelever. Den overordnede problemstillingen er derfor formulert slik:

- Hvilke typer relasjoner og relasjonsbyggende faktorer har betydning i møtet mellom elev og lærer?

Tidlige antakelser og åpenheten i hovedproblemstillingen ble forsøkt forankret i en støtteproblemstilling som kunne gi retning til min interesse for å knytte sammen relasjonsbygging og identitetskonstruksjon. Støtteproblemstillingen har følgende ordlyd:

-Hva har slike relasjonsbyggende faktorer å si for ungdomsskoleelevers identitetsdannelse?

På den måten hadde jeg både mulighet til å fange inn informasjon fra relasjonsbyggingsprosesser mellom lærer og elev, samt deres betydning for ungdoms identitetskonstruksjoner. Tolkninger fra relasjonsbyggende faktorer tar utgangspunkt i undersøkelser fra to ulike praksisfelt, ungdomsskolen og lærerhøgskolen. De datagenererte tolkningene referer slik til to erfaringsområder. Uttrykte erfaringer fra tenkte relasjonsbyggende og fysiske møter mellom lærere og elever slik de fant sted ved en ungdomsskole og ved en lærerhøgskole. Fokus rettes på den måten mot *erfaringer* fra hvordan lærere og ele-

ver nærmer seg slike møter, samt ideer om hvordan de bygger eller tenker å bygge relasjoner innenfor en institusjonell ramme.

1.2 Oppgavens struktur

I kapittel 2 redegjør jeg for oppgavens metodiske grep. Jeg beskriver de metoder jeg har brukt i innsamlingen av det empiriske datamaterialet. Samtidig trekker jeg inn dokumentanalyse, observasjon og intervju ved å forklare hvordan slike tilnærminger ble gjennomført og hvordan det virket styrende for datainnsamlingen. Kapittel 3 presenterer teoretiske begreper, samt konstruktivistiske og sosiokulturelle perspektiver hos sosiologen Giddens og sosialpedagogen Ziehe. Et utvalg relevante begreper fra denne teoripresentasjonen blir forsøkt brukt i analysen av det empiriske materialet. I kapittel 4 presenterer jeg deler av intervju- og observasjonsmateriale fra lærerhøgskolen og fra ungdomsskolen. Data fra lærerhøgskolen trekker på skolens faglige målområde kalt "Barn og ungdom i læring og oppdragelse". Dette tema samt forhold ved ungdomsskolen kartlegges i lys av hva jeg ser som relasjonelle og identitetsskapende prosesser. Observasjoner foretatt under gruppeintervju med ungdomsskoleelever presenteres avslutningsvis. Kapittel 5 er en videre gjennomgang av utvalgte deler av det empiriske materialet som drøftes i lys av sentrale begreper fra teoridelen (kapittel 3). I kapittel 6 oppsummeres hovedlinjene fulgt av en representasjon av viktige funn. Funnene relateres til oppgavens problemstilling.

2. METODISKE OVERVEIELSER

I dette kapitlet vil jeg beskrive de metodiske tilnærmingene jeg har brukt for å samle inn oppgavens empirisk materiale. Disse er dokumentstudier, observasjoner og intervjuer (individuellt og i gruppe). Hver representerer forskjellige innfallsvinkler i henhold til denne kvalitative studien som slik har gitt meg mulighet til flerperspektivering og fortolkning som har supplert hverandre i arbeidet med datamaterialet. Metodesammenstillingen ga mulighet til å drive en slags triangulering og sammenlikne funn jeg kunne sette opp mot hverandre. En overveielse i den forbindelse var at metodetriangulering tar tid og forutsetter mer planlegging og innsats enn det å utelukkende bruke en eller i høyden to metodiske tilnærminger. Jeg har likevel valgt dette fordi det gir mening, sammenheng og metodiske muligheter for å gå grundig til verks i forskningsarbeidet. Jeg vil nå gå systematisk i gjennom de metoder jeg har anvendt for å undersøke det valgte problemområdet.

2.1 Innpass i feltet for videre undersøkelser

Jeg vil innlede med å trekke inn hvordan jeg fikk tilgang til å gjøre observasjoner og intervjuer ved lærerhøgskolen og ungdomsskolen. Det viste seg at for å få innpass i miljøer er det nyttig med bekjenskaper. Flere e-post ble sendt til forelesere i pedagogikk ved den aktuelle lærerhøgskolen. I den forbindelse la jeg fram min situasjon som hovedfagsstudent og spurte om jeg fikk følge undervisningen og intervjuere studenter og ansatte. Framstøtene ga overhodet ingen resultater. Ved en tilfeldighet kom jeg til å nevne den noe fastlåste situasjonen til en bekjent. Det viste seg at hun hadde en venn som var student ved lærerhøgskolen. Hun lovet å kontakte vennen, mest som en formidling med ønske om kontakt. Etter et møte med studenten fikk jeg navn på hennes teamleder og klasseansvarlig på skolen. Jeg tok umiddelbart kontakt via e-post med teamleder, der jeg også refererte til møtet med hennes student. Slik løsnet det. Etter det fikk jeg rask og positiv respons. Jeg ble invitert til å følge undervisning i en komprimert pedagogikkuke der temaet var *motivasjon og identitet*. Hun var også positivt innstilt til å være behjelpelig med å formidle mitt ønske om studenter som ville stille opp på intervju. Hun stilte selv opp på intervju, samt at hun introduserte meg for en kollega som også sa seg villig til å være intervjuobjekt.

Kjennskap og vennskap som døråpner ble også min erfaring ved ungdomsskolen. For som bekjent av en lærer ved en ungdomsskole valgte jeg etter ovenstående episode og ta kontakt. Jeg spurte om han ville spørre den 9.klassen som han hadde ansvaret for om noen av elevene kunne tenke seg å være med på et gruppeintervju der temaet var ungdom. Dette var han positiv til. Ut fra spørsmålenes art mente han at det ikke var nødvendig å søke videre tillatelser.

Læreren påtok seg ansvaret med å formidle beskjed, finne ledig rom, samt rydde plass for å utføre gruppeintervjuene i løpet av egne undervisningstimer. Elevene var svært positive og stilte opp - kanskje fordi vi brukte vanlige klassesetimer til intervjuene. Jeg var imidlertid også interessert i å intervju elever fra 10 klasse. Min bekjent presenterte meg for en klassestyrer i 10 klasse. Læreren var villig til å frigi noen elever til intervju i vanlig klesstime. Flere elever meldte sin interesse, men interessen visste seg å være dalende da de etterfølgende gruppene måtte bruke sine egne studietimer til intervjuet. Lærerne for de respektive klassene sa seg imidlertid straks villig til å stille opp på intervju. Disse intervjuene ble foretatt etter gruppeintervju av elevene for å inndrive mest mulig bakgrunnsinformasjon.

Navn på samtlige informanter er anonymisert av hensyn til personvern.

2.2 Dokumentstudier

Oppgavens problemstilling signaliserer at det gjelder aktører innenfor to offentlige og institusjonelle virksomheter, lærerhøgskolen og grunnskolen. Begge institusjoner styres av formålsparagrafer og målområder. Dokumentstudien omhandler noen av institusjonenes målområder og er derfor en tilnærming som har til hensikt å undersøke disse samt tilliggende aspekter informantene må forholde seg til. Dokumentene jeg benytter er i hovedsak hentet fra nettsidene til de respektive institusjonene. Fra lærerhøgskolen har jeg tatt for meg *Rammeplanen for pedagogikk for lærerutdanningen*, og *Fagplan i pedagogikk*. På ungdomsskolens nettsider fikk jeg innblikk i hva skolen vektlegger som viktige målsettinger og tiltak. Undervisningsdepartementets nettside ga meg i tillegg tilgang til *Lærerplanverket for 10-årig grunnskole* av 1997 (L-97). Av papirutgaver har jeg gjennomgått Lærerplanverkets generell del, samt lærerhøgskolens *Studiehåndbok for 2001/2002*. Hensikten med dokumentstudien var å se hvordan tematikk som ung-

dom, modernitet og identitetsprosesser håndteres og rammes inn. Plandokumentene ble derfor undersøkt i forhold til begrepsbruk og tilnærminger som berørte oppgavens problemstilling og tilhørende tema.

2.3 Observasjon

Observasjon innebærer at forskeren studerer, registrerer og tolker andres kroppslige og språklige uttrykk (Widerberg 2001). Observasjonene jeg gjorde foregikk i undervisningssammenheng. I første rekke undervisning av første års studenter ved lærerhøgskolen og av ungdomsskoleelever som gjennomførte sitt niende og tiende skoleår.

Observasjonene ved lærerhøgskolen hadde som formål å få innblikk i hvilke tema foreleser satte fokus på og hvordan studentene oppleve undervisningssituasjonen. Det å være deltagende i undervisningen gjorde det også lettere å finne intervjuobjekter blant studentene. Observasjoner av pedagogikkukene under tema *motivasjon og identitet* ble gjennomført over 4 dager. Det ble noen endringer i programmet da det ble bestemt at den siste dagen skulle brukes til innføring i Bibsys, samt innføring i prosjektarbeid som vitenskapelig arbeidsmåte. Øktene de tre første dagene var på tre undervisningstimer. Den siste dagen ble noe av økten brukt til å avslutte temaet *motivasjon og identitet*.

Solberg skiller mellom fire typer av observasjon: fullstendig deltager, observerende deltager, deltagende observatør og fullstendig observatør (Eggen 2002:19). I mitt tilfelle vekslet jeg mellom rollene observerende deltager, deltagende observatør og fullstendig observatør. Jeg deltok i undervisningen som student ved å gjennomføre de individuelle oppgavene som foreleser la opp til, og jeg ble senere invitert av foreleser til å utdype/tilføye noe om de teoretikerne som hun gjennomgikk. Denne invitasjonen innebar at jeg i noen tilfeller ble deltagende ved å supplere foreleser. 80 % av tiden var jeg fullstendig observatør. Begrunnelsen for det var at jeg ønsket å observere tematikken samt studentene i forelesningssituasjonen.

Det var vanskelig å få til en klasseromsobservasjon i ungdomsskolen, men jeg foretok observasjon av gruppeintervjuets dynamikk. Formålet med de observasjonene jeg gjorde av interaksjonen mellom elevene i og omkring gruppeintervjuene, var å få innblikk i den dynamikken som utspilles i løpet av et gruppeintervju.

2.4 Intervju som metode

Et av formålene med kvalitative forskningsintervju er å få tak i de betydninger som personer og saker har for intervjupersonen (Fog 1995). Fog hevder at det kvalitative forskningsintervju er spesielt godt egnet til å kartlegge den dynamiske sammenhengen i mennesket eller et mindre system. Hvis forskerens interesse er å undersøke hvordan individet forholder seg til andre eller til seg selv, så vil et intervju som avdekker hvordan den enkelte aktør føler, tenker og handler, være relevant. Dette studiet har en problemstilling som egner seg godt for en slik tilnæringsmåte. Studiet handler om å undersøke meningssammenhenger med sikte på å belyse betydningen av relasjonsbyggende faktorer for individets identitetsutvikling. Innfallsvinkelen ble i første omgang det kvalitative intervju, en metode som er ment å fremskaffe et materiale bestående av informanternes egne beskrivelser og forventninger til omgivelser de forholder seg til.

I forkant utarbeidet jeg fire forskjellige intervjuguider basert på intervjupersonens tilhørighet til respektive lærerhøgskole eller ungdomsskole. Samtidig la jeg vekt på at flere tematiske konstruerte spørsmål for hver av gruppene tangerte hverandre - selv om spørsmålsstillingen ikke var likelydende. Før vi startet opp fortalte jeg mine informanter litt om formålet med intervjuet og informerte at alle intervjupersoners utsagn vil behandles konfidensielt. Alle navn er derfor anonymisert. Avslutningsvis ga jeg rom for tilføyelser intervjupersonene ønsket å komme med.

Utvalget intervjuede informanter ble rekruttert fra en ungdomsskoleklasse og fra en lærerhøgskole. Ideelt sett ønsket jeg meg et tilfeldig utvalg elever og studenter. Rekrutteringen foregikk imidlertid uten hensyn til kjønns- eller alderssammensetning, fordi jeg ikke hadde mulighet for å gjøre bestemte utvalg. De informanter som stilte til intervju synes imidlertid å utgjøre et tverrsnitt. På ungdomsskolen hadde jeg en ansatt lærer som kontaktperson og han var delegert myndighet til å avgjøre hvilke klasser det på gjeldende tidspunktet var mulig å kalle inn til gruppeintervju. Intervjuene forholdt seg slik til fire forskjellige grupper. Tre elevgrupper kom fra 9. klasse og en fra 10. klasse. For å skape mest mulig rom for elevenes uttalelser, ble de intervjuet i grupper på 4 og 5.

På forespørsel stilte begge klasseansvarlige lærere opp til enkeltvis intervju. Intervjuene og observasjonene ble gjennomført i tidsrommet medio november 2002 til medio april 2003. Intervjuene varierte i lengde fra 45 minutter til en time. De ble alle tatt opp

på diktafon, og senere transkribert. Diktafonens lydgjengivelse var ikke av beste kvalitet, noe som innebar at elever i gruppeintervjuene måtte uttale seg en og en. Lokalet vi benyttet ble av lærerne ansett som relativt støyfritt.

I bruk av gruppeintervjuer vil interaksjon mellom intervjupersoner ofte frembringe spontane og følelsesladete uttalelser (Kvale1997), et forhold som kan gi positive og negative effekter. En positiv effekt jeg merket meg var at elevene utfordret hverandre tematisk. Elevene tok for eksempel innspill fra andre intervjuobjekter som kanskje gjorde at de kom med uttalelser de ellers ikke ville gitt i en mer isolert form for (individuelt basert) intervju. Elevene inspirerte hverandre og viste stor evne til åpen refleksjon.

Den andre gruppen intervjuobjekter bestod av åtte studenter fra første studieåret ved høgsolen, samt to fra tredje studieåret. I tillegg fikk jeg mulighet til å intervju to av høgskolelektorene som hadde fast arbeid ved ”avdeling for pedagogikk”. En av høgskolelektorene hadde tematisk ansvar for første studieår. Høgskolelektorer og studenter ble også rekruttert ut fra det forhold at kjennskap åpner dører. De som stilte opp viste både velvilje og interesse for oppgavens problemstilling. Det ble bare foretatt enkeltintervjuer, ingen gruppeintervjuer.

I et forsøk på å gå grundig og systematisk til verks besluttet jeg meg for å transkribere samtlige intervjuer. Dette tok mer tid en opprinnelig antatt, men gjorde samtidig at jeg fikk god innsikt i og oversikt over datamaterialet. Jeg vil gå nærmere inn på prosessen med transkribering under punkt 2.5.

2.4.1 Samtaler og engasjement

I løpet av perioden jeg foretok intervjuene endret oppgaven noe kurs. Intervjuguiden med ferdig oppsatte spørsmål ble utarbeidet med utgangspunkt i tema *ungdom og identitetsdannelse*. Etter en tids arbeid med materialet fant jeg begrepet identitet vanskelig både å definere og integrere. I intervjusammenheng virket det som informantene fant begrepet for vidtfavnende. Med Ola Stafseng kan en si at begrepet identitet både er et motstridende og flertydig begrep. Det tillegges ofte flere betydninger og meningsmenhenger. Studentene ved høgsolen hadde egentlig litt kjennskap til begrepet gjennom pensum og forelesninger. Men det å knytte begrepet opp mot en tenkt praksis i ungdomsskolen, fant de svært vanskelig. Som en førsteklassestudent ved høgsolen sa:

”Det er litt vanskelig når vi ikke har hatt om *ungdom og identitet*. Da er litt av poenget borte når vi bare har hatt om identitet. Vi burde blitt spurt om en ting” (min utheving). For å få i gang en mer engasjert dialog over temaet for oppgaven, måtte jeg finne en noe annen innfallsvinkel. Jeg forsøkte derfor å finne temaer informantene var opptatt av og hadde et forhold til og en formening om. Dette skapte en mer fruktbar *samtaleform*.

2.4.2 Intervjumetodiske tilnærminger, forståelser og forandringer

Når en er fersk i faget og stiller med intervjuguide full av spørsmål, er det lett å bli mer opptatt av spørsmålenes rekkefølge, ordlyden og tema, enn av intervjuobjektets engasjement. Etter noen runder med intervju hvor jeg hadde fulgt spørsmålene fra punkt til prikke, fant jeg at denne intervjumetoden egentlig skapte lite dynamikk og dårlig kommunikativt samspill. I stedet lot jeg informantene snakke mer fritt om forhold de opplevde som viktige, der selve tilnærmingen ikke fulgte intervjuguidens struktur. Jeg valgte altså å satse på at intervjuobjektets tankestrøm ville bringe inn noe nytt. Når personen tangerte et relevant spørsmål, benyttet jeg anledningen til å holde fast på dette som tematisk fokus. Med tanke på at informantene klart stilte med forskjellige forståelser av tema, så jeg det som viktig å ”bygge broer” mellom informantene. Med det mener jeg at dersom en informant kom inn på et område som en annen informant i en annen kontekst hadde vært inne på, gjorde jeg det jeg kunne for å holde på temaet og informantens engasjement. Dette var fruktbart, men det kreves også tålmodighet, sensitivitet, takt og tilstedeværelse når enkelte intervjuobjekter foretok lange digresjoner. I de tilfelle var det behov for nye korrigeringer for igjen å nærme seg tema. En sidebemerkning er at min gestaltterapeutiske utdannelsesbakgrunn kanskje innvirket på utfallet. Jeg fant etter hvert ut hvordan jeg kunne bruke gestaltterapeutiske kunnskap i et forsøk på å bygge en atmosfære preget av ro, anerkjennelse og gjensidig tillit.

Tillit og god kommunikasjon skapte i alle fall gode møter og en flom av tanker både hos intervjuobjekt og intervjuer. En del tilbakemeldinger jeg fikk fra studenter gikk på at de selv hadde oppdaget nye innfallsvinkler til forhold vi gjennomgikk. Ofte fikk jeg kommentarer som: ”*Dette har jeg ikke tenkt på før*”. En av høgskolelektorene kom med følgende utsagn: ”*Så fint at noen tar tak i dette temaet*”. Fra ungdomsskoleelevene kom liknende uttalelser: ”*Dette har vi ikke kunne sagt noen andre steder*”.

På lærerhøgskolen hadde jeg dessuten mulighet til både å fylle rollen som ”forsker” og ”student”. Gjennom det lot jeg meg imponere av studenters refleksjoner og tanker om ”den nye lærerrollen”, samt dele høgskolelektorenes frustrasjoner - spesielt over tids-perspektiver og fagplaner.

2.5 Behandling og analyse av datamaterialet

Fog (1995) påpeker at transkribering av intervjuer kan ses som en oversettelse fra muntlig til skriftlig språk, bare med helt andre regler. I motsetning til samtalens dynamiske prosess, gir det transkriberte materialet mulighet for dialog mellom forsker og det skrevne ord. ”Levende ord” blir til studieobjekt som forskeren forsøker å tolke ut fra gitte premisser. Det setter krav til forskeren i utarbeidelsen av innholdsanalyse. Det krever en slags pålitelighet i utskrivningen, og at det empiriske materialet brukes lojalt. Samtidig skal oppdagede sammenhenger i det empiriske materialet settes i forhold til en forskers teoretiske før-forståelse og senere konstruert forståelse.

Innholdsanalysen handler om prosesser knyttet til å identifisere, kode og kategorisere de primære mønstrene i datamaterialet (Kvale 2001), og slik analysere intervjuer og observasjonsnotater. En måte å gjøre det på er å bruke den induktive metode sammen med en teoribasert forventning. Induktiv metode er sentrert rundt det å finne mønstre, temaer, kategorier og dimensjoner som springer ut av datamaterialet, og derved tydeliggjør ulike historier som ved forskerens ”hjelp” vokser fram av datamassen.

I mitt arbeid med analysen var jeg på utkikt etter karakteristiske trekk med henblikk på å kartlegge hva utsagnene i hovedsak handlet om. Jeg gikk først løs på arbeidet med ark i A3 format. Arkene tapet jeg sammen i et forsøk på å finne likheter og ulikheter. På den måten ble relevante utsagn klassifisert og hovedlinjer ble risset inn ved hjelp av like og ulike tusjfarger og markeringslinjer. Senere samlet jeg karakteristiske ord og uttrykk som jeg overførte til regneark. Jeg laget en datamatrix med kolonner og informantens utsagn. Begrepene ble slik radvis ordnet. Jeg valgte å operere med to atskilte matriser, der arbeidstitlene var *lærerhøgskole*, *studentenes forventninger og skolens begrensninger*, samt *elev-lærer relasjon*. Etter flere omganger med reformuleringer, tegnet jeg opp atter nye og mer oversiktelige matriser der utsagnene ble organisert i grupper av begreper. Deler av tilnærmingen er lagt som appendiks.

Gjennom å studere begrepsmeninger i matriseform under tema *lærer-elev relasjoner*, kom jeg fram to hovedkategorier av relasjonstyper. Disse skilte seg så i to underkategorier. Utarbeidelsen utgjorde en vekselvirkning mellom empiri og teori, der sentrale problem- og spørsmålsstillinger ble satt i forhold til viktige sosiale og faglige relasjonstrekk. Disse trekkenes betydning var altså utgangspunktet for å forstå noe av de lærer-elev relasjoner jeg hadde dokumentert.

2.6 Kontroll av analysen, et usikkerhetsmoment.

Å forske alene uten fast tilknytning til et institusjonelt faglig miljø, gjør muligheten til kontrollanalyse noe vanskelig. Klargjøring av informantutsagn hviler derfor på mitt subjektive fortolkningsgrunnlag. Et grunnlag som altså er forsøkt relatert til andre teorier og ”forfatterstemmer”. Til tross for at utvalgte deler av datamaterialet utgjør en av oppgavens referanserammer, sitter jeg som forskeren likevel igjen med mer informativt materiale enn det er plass til her. Utvalget nødvendiggjør derfor at det skapes tillit mellom leser og tekst, med utgangspunkt i det materiale jeg vektlegger i oppgaven. Med materiell mener jeg det innblikk jeg gir i informantenes fortellinger gjennom bruken av sitater. Deler jeg ikke har gjengitt og oversikter i form av datamatriser og intervjuguide er derfor lagt som appendiks. På den måten håper jeg å åpne for at leseren kan følge mine utvelgelser og betraktninger. Med muligheter for slik etterfølgbarhet kan jeg selv sagt risikere at leserne trekker noen andre slutninger enn de jeg selv har funnet sentrale i analysedelen. Det ville jeg i så fall finne svært interessant.

3. DET TEORETISKE RAMMEVERKET

"Det er forfatterens synspunkt, at man ikke på en dækkende og indforstået måde kan beskæftige seg med ungdomsuddannelse uden at relatere til de unges identitetsdannelse, der i det senmoderne samfund på en helt ny og gennemgribende måde præger og styrer de unges adfærd, forståelser og holdninger"(Illeris m.fl. 2002:9).

Liksom i overstående sitat fra Illeris vil jeg hevde at en studie av eller kunnskapstilnærming til ungdom i en utdannelseskontekst, faktisk krever at en redegjør for og forholder seg til den tidsepoke studien er en del av. I dette tilfelle en *samtidsstudie*. Samtiden eller nåtiden har jeg begrepsfestet som *det moderne* og trekker derfor inn teorier som er referert til som *modernitetsanalyse*. Innledningsvis mener jeg samtidig modernitetsbegrepet ytterligere kan klargjøres gjennom Illeris uttrykk *det senmoderne samfunn*, fordi modernitetsepoken må sees som relativt omfattende i tid og rom. Begrepet modernitet rommer mange fortellinger og forståelser. Tidsmessig dekker begrepet en periode som i Europa antakelig strekker seg fra 1950 årene og frem til i dag (i Norge opprinnelig begrepsfestet i arkitektonisk litteratur og senere innen sosiologi og pedagogikk), uten at jeg vil gå nærmere inn på slike avgrensinger. Oppgavens fokus er altså utelukkende de moderne eller rettere sagt senmoderne og samtidige ”prosesser og prestasjoner” slik de erfares av ungdom og deres (fremtidige) lærere. Slike erfaringer finnes i eller er et produkt av ulike relasjonsbyggingsprosesser.

I det følgende vil jeg ved å presentere begreper fra Giddens modernitetsanalyse trekke opp hovedlinjer som kan betegne den samfunnsstruktur dagens ungdom sosialiseres inn i. Giddens analyse fremhever med disse at moderniseringen skaper nye muligheter og utfordringer for det enkelte individ. Med det vil jeg begrense meg til å redegjøre for Giddens oppfatninger av moderne relasjonsbygging, samt hvilke konsekvenser det kan ha for selvutvikling.

Under arbeidet med å undersøke praksisfeltene dukket det opp relasjoner av både sosial og faglig art. I blant også ekstreme vennsapsrelasjoner. Funnene medførte et behov for å fordype seg i hva jeg vil kalle modernitetsproduserte intime relasjoner. Med det som utgangspunkt tar jeg for meg Ziehes mer kulturteoretiske tese om ungdom og identitets-

dannelse. I tillegg vil jeg supplere med teori fra andre aktuelle konstruktivistiske og sosiokulturelle perspektiver.

Gjennom bruk av Giddens modernitetsanalyse åpner jeg for en sosiologisk rettet forståelse av modernitetens konsekvenser, sammen med Ziehes kulturteori og analyse av endringer i psykologiske prosesser. Samlet mener jeg det kan gi et brukbart analyseverktøy i arbeidet med oppgavens problemstilling.

3.1 Moderniteten og dens diskontinuitet

”Modernitet referer til de sosiale livs- og organisasjonsformer, som vokste frem i Europa omkring det 17. århundrede og framover og som ble mer eller mindre verdensomfattende i dens betydning ”(Giddens 1996:9).

I drøftingen av modernitet tar Giddens avstand fra Jean-Francois Lyotard tolkning av samfunnsstrukturen som *postmoderne*. Lyotard definerer det postmoderne som ”vantrøen overfor de store fortellingene”. Den postmoderne tankegang opererer med en pluralitet av lokale fortellinger. Alle faste holdepunkter er forsvunnet eller har mistet sin legitimitet. Vi er på vei inn i en epoke hvor konsekvensene av moderniteten blir mer radikale og universelle enn før. Epoken betegnes som senmodernitet (Giddens 1996).

I følge Giddens er det viktig å belyse en type diskontinuitet han setter i forbindelse med senmodernitet. Forståelsen av modernitetens diskontinuitet som en del av samfunnsutviklingen, består av flere bruddfaser. Fasene innebærer at samfunnet omorganiseres etter nye prinsipper. Dette i motsetning til en evolusjonistisk forståelse der samfunnets utvikling forstås som en utvikling fra simple til mer komplekse samfunnstyper. Diskontinuitet atskiller moderne sosiale institusjoner fra mer tradisjonelle sosiale former. Dette kan identifiseres som en ekstrem forandringshastighet som gjennomsyrrer og gjenspeiler de betingelser moderniteten hviler på. Diskontinuitet omfattes samtidig av forandring. Den synliggjøres stort sett over alt som sosiale og psykologiske forandringer. Som et tredje forhold skisserer Giddens institusjoner og nye sosiale former som ikke kan gjenfinnes i tidligere historier. Dette er i første rekke fremveksten av nasjonalstaten, det moderne politiske system og urbanisering.

3.2 Modernitetens dynamiske karakter

Giddens forståelse av moderniteten innebærer ikke bare en forståelse av dens diskontinuitet, men også av hva som skaper dens dynamikk. Modernitetens dynamikk ser han som tre sentrale mekanismer, identifisert som: *atskillelse av tid og rom, løsrivningsmekanismer og det refleksivt moderne*.

3.2.1 Atskillelse av tid og rom.

Noe som kjennetegner modernitetens framvekst er muligheten for å løfte sosiale relasjoner ut av lokalsamfunnet. Mye av den sosiale interaksjon som preger vårt hverdagsliv foregår ikke på samme tid og sted. Relasjoner er ikke lenger bare avhengig av ansikt til ansikt interaksjon. I dag knyttes det nære forbindelser *på tvers* av tid og sted. Moderne teknologi skaper nye kontaktpunkter og dimensjoner slik at lokale formes og gjennomføres av sosiale påvirkninger langt borte. Atskillelse i tid og rom skjer ved hjelp av *løsrivningsmekanismer*. Nye aktiviteten bidrar til økt tid - rom utstrekning som endrer tidlige begrensninger i lokalt etablerte vaner og praksiser.

Giddens skjelner mellom to typer *løsrivningsmekanismer* som har hatt stor påvirkning på utviklingen av moderne sosiale institusjoner. Det ene er symbolske tegn, som peker mot alle former for utvekslingsmedier. Penger er et eksempel på en slik *løsrivningsmekanisme*. Andre mekanismer er ekspertsystemer. Der vi tidligere brukte nærmiljø, venner og eldre til rådgivning, lever vi nå i et sinnrikt system av ekspertise. Ekspertsystemet beveger seg på tvers av tid og rom og henvender seg til alle aldersgrupper. Et system av teknisk art eller faglig ekspertise som organiserer store deler av de materielle og sosiale omgivelsene. Sammen med ekspertsystemet utgjør symbolske tegn det Giddens kaller abstrakte systemer som begge fremmer atskillelser i tid og rom.

3.2.2 Det refleksivt moderne

Forhold som kjennetegner reflektiv modernisering, er ikke refleksiviteten i seg, men refleksivitetens karakter. En grunnleggende tendens er svekkelsen av skillet mellom det lokale og globale. Atskillelse i tid og rom, sammen med løsrivningsmekanismene, skyver det sosiale liv ut av retningslinjer tidligere tiders tradisjoner bygget på (Giddens 1996). Nye former for mobilitet og medienes intense tilstedeværelse, samt sekulari-

sering gir føringer for nye individuelt, eller kollektivt konstruerte selvbilder. Det reflek-sivt moderne innebærer at individer i langt større grad enn før ser seg selv *utenfra*, noe som bidrar til en mer selvkritisk og tvilende innstilling enn individet hadde tidligere. Medienes kontinuerlige fokusering på ny viten og nye forståelser, innebærer også at individet ikke uten videre stoler på overlevert viten i tradisjonell forstand. Giddens skjelner mellom to former for refleksivitet. Refleksjon som tenkning og refleksjon som selvrefleksjon. ”Refleksiv overvåkning av handlinger” er en form for refleksjon alle mennesker bruker når de overveier betingelser for handlinger (Giddens 1996: 32). I tra-disjonelle kulturer vil slik refleksjon komme til syne gjennom overføring av tradisjons-bundne normer og verdier (Giddens 1996).

Den andre formen for refleksivitet er et særegent trekk ved modernitetens framvekst: ”Refleksiviteten i det moderne samfunn består i, at sociale praksiser konstant undersø-ges og omformes i lyset af indstrømmende information om de samme praksiser, og at deres karakter således ændres grunnleggende” (Giddens 1994:39). En kan si at det kon-tinuerlig pågår en refleksjon over refleksjon. Tradisjoner blir ikke lenger rettferdiggjort som overførbare handlinger. Den kan sies å være en form for orientering mot fortiden, der fortiden ikke konserveres, men gjennomgår stadig rekonstruering. Spenninger mel-lom moderne og tradisjonelle holdninger og verdier gjør at eldre tradisjoner revitaliseres inn i nye sammenhenger og meningskontekster. Slik oppfatter Giddens tradisjon som bevegelse. Opplevelsen av ”tradisjon” inngår som en del av et aktivt tolkningsarbeid, der tradisjonelle handlinger gjenforklares. En handling i tradisjonell forstand innebærer viten om at det finnes andre valgmuligheter (Kaspersen 2001).

3.3 Modernitet, tillit og risiko

Modernitet skapes og omskapes i den sosiale praksis. Slik moderniteten bidrar til å end-re institusjonelle forhold, vil den også endre på identitetsbetingelser, mener Giddens. Betingelsene nedfelles i gjensidig samspill mellom individers handlinger og samfunns-skapte institusjoner og strukturer. I institusjonelle forhold vektlegger Giddens også konstruksjon av tillit. Tillit utgjør et viktig bindemiddel mellom individer i det senmo-derne. Opprettholdelse av abstrakte systemer er avhengig av individets tillit til systeme-nes pålitelighet. Tillit og tiltro til ekspertsystemer og abstrakte systemer er essensielt.

Denne former for tillitsrelasjoner står i kontrast til tillitsrelasjoner i det tradisjonelle samfunn som ble opprettholdt av familie, lokalsamfunn, religion og tradisjon. Disse erstatter imidlertid ikke den gjensidighet eller intimitet nære tillitsrelasjoner gir.

Tillitsrelasjonenes endrede karakter innebærer samtidig ny erkjennelse av risikobegrepet. For å forklare risikobegrepet vender Giddens seg til sosiologen Ulric Beck (Giddens 1996). Å leve i risiko innebærer å leve i en type moderne ambivalens. På den ene siden fordres det høy grad av tillit i moderne relasjoner. Gjensidig tillit finnes i intime relasjonene og i forhold knyttet til abstrakte systemer. På den andre side er slike fordringer risikobetonte. Familie- og vennskapskonstellasjoner kan raskt gå i oppløsning og industrielt konstruerte- eller økologiske katastrofer kan like raskt ødelegge et velferdssamfunn. Individene i det sen-moderne samfunn lever med en slik dobbelthet. Respekt og tillit ytes overfor systemene, men med det følger menneskelig skepsis. Det siste referer til en radikal tvil som forhindrer en fra å ha blind tiltro til systemene. Usikkerheten og de mange valgmulighetene gjør tillitsrelasjoner avgjørende for de valg som taes. Som følge av tillitsrelasjoners betydning for individets valg av liv og livsstil, blir ulike former for relasjonsbygging ekstremt viktig for et individs opplevelse av tilhørighet, selvforståelse og identitetsdannelse.

3.4 Identitetsdannelse i et konstruktivistisk og sosiokulturelt perspektiv.

Sosial identitet representerer mange forskjellige muligheter som avprøves, vurderes, overveies og trekkes inn i den kjernen en gradvis konstruere seg fram til som et dekkende bilde av en selv: den personlige identitet (utdrag fra KVAN, dansk tidsskrift for lærerutdannelsen og folkeskolen).

I følge Giddens framstår menneskelig identitet som flytende og i stadig endring. I det før-moderne var det derimot mer avklart, avgrenset, forhåndsbestemt og uforanderlig (Giddens (1996). I de rikere deler av verden har det vært et skifte av fokus, der vi har fått en utvidet mulighet til å påvirke og iscenesette en identitetsprosess som et refleksivt prosjekt:

Selvidentitet er ikke et sæligt træk eller en samling av træk som individet besidder. Den er selvet som det refleksivt forstås av personen på baggrund av vedkommendes biografi. Identitet forudsætter i denne forstand stadig kontinuitet på tværs av tid og rum, men selvidentiteten er sådan kontinuitet, som den refleksivt fortolkes av agenten. Dette inkluderer det kognitive element af det at være en

person . At være en person er ikke blot at være en refleksiv aktør, men at besidde et personbegrep”(Giddens 1999:68).

I motsetning til mer postmoderne perspektiver på identitet, hvor selvet anses som oppløst eller fragmenteres, betrakter Giddens identitetskonstruksjon som et refleksivt organisert prosjekt. Gjennom livsstilsvalg og livsplanlegging, kan det enkelte individ skape seg en sammenhengende fortelling som gir mening til identitetsprosesser. Kontinuerlig refleksivitet skjer gjennom individuell navigering. Navigeringen utgjør et personlig orienteringssystem.

Kulturteoretikeren Ziehe ser det senmoderne individs utvikling i et psykologisk og sosio-kulturelt perspektiv. I likhet med Giddens fastsettes identitetsdannelse som et refleksivt prosjekt. I sin modernitetesbeskrivelse vektlegger han sosiale og intrapsyriske endringer. Han er spesielt opptatt av problemer knyttet til selvsentretthet hos ungdom som en konsekvens av avtradisjonisering. I fravær av tidligere tiders ytre orienteringsmuligheter som viktige sosio-kulturelle rammer, knyttes det senmoderne individs selvforståelse i langt sterkere til grad til stadig skiftende oppfatninger av ”seg selv” og ens *subjektivitet* (Jørgensen 1999).

3.4.1 Kulturelle frisetelse

Det senmoderne individs identitet kan utprøves, forandres og stiliseres (Ziehe & Staubenrauch 1999). Slike identitetsdannende prosesser Ziehe kaller for *kulturell frisetting*. Utgangspunktet for kulturell frisetting er spesielt to utviklingstendenser, økt teknokratiseringen og ødeleggelse av eldre tradisjoner. Med økt teknokratisering menes framveksten av målrasjonelle organisasjonsstrukturer, og økt funksjonell arbeidsdeling. Med det skilles ulike livsområder fra hverandre. Den ekspanderende teknokratiseringen griper inn i alle eksisterende institusjoner knyttet til arbeidsplasser, utdanningsinstitusjoner, familieforhold og kommunikasjonsmedier.

Ødeleggelse av tradisjoner drives fram av teknokratisering og tidligere tiders normer og regler svekkes. Endringer opptrer i dannelsen av familieformer, i seksualliv og i forholdet til autoritetspersoner.

For å forstå noen av de endringer som inntreffer blant ungdom, mener Ziehe det er viktig med fokus på psykologiske prosesser. Spesielt fokuserer han på en ny sosial identitet blant ungdom der narsissistiske tendenser er framtreddende (Ziehe & Staubenrauch

1999). I hans kulturteoretiske behandling av narsissisme tillegger han begrepet metapsykologiske kvaliteter som anvendes for å forstå en persons ønsker og behov. Slike psykologiske kvaliteter skaper både energiforskyvninger innvendig og imellom mennesker. Resonnementet bygges på tesen om primærsosialisering og med det en type familiedynamikk som sentreres rundt kommunikative og emosjonelle aspekter i relasjonen foreldre - barn. For å utvikle selvfølelse må barnet samtidig oppleve bekreftelse gjennom andre mennesker, i første rekke foreldre. Mange foreldre betrakter sine barn som en forlengelse av seg selv, og bruker barna til å oppfylle egne behov for omsorg og nærhet. Resultatet er at barnet ikke opplever narsissistisk identifisering og internalisering av normer og regler, noe Ziehe ser som nødvendig for identitetsutviklingen. Manglete indre struktur og dårlig utviklet selvfølelse medfører at individer gjøres avhengig av positive tilbakemeldinger i relasjoner med andre mennesker.

En negativ konsekvens av slike forskyvninger kan være det Ziehe kaller *narsissistiske forstyrrelser*. Det kan gi seg utslag i ungdom med overdreven jakt på selvbekreftelse og mangel på evne til å navigere i det senmoderne samfunns valgmangfold, i alle fall på hensiktsmessige måter. Mangel på navigering medfører at individet har mindre motstandskraft mot konsumsamfunnets medierte bilder av hvordan ungdom skal være og opptrer, i stedet for å følge egne valg og preferanser i bygging av identitet.

På den annen side gir narsissisme også nye muligheter. De narsissistiske mulighetene Ziehe refererer til er muligheter til å ”skape seg selv”, som en slags selvmanifesterende kulturell frisetting. Klarer en å utnytte slike narsissistiske muligheter, vil en kunne fylle selvet med et positivt innhold i meningsfull samhandling med andre. Slike muligheter gjør personer mer fleksibel så en lettere kan forholde seg til valg av livsstil, utseende og handlemåter på måter som utnytter kommersielle tilbud (Ziehe & Staubenrauch 1999).

3.4.2 Identitet og refleksive prosesser

Kulturell frisetting åpner slik for nye muligheter for selvutvikling og identitetsarbeid. Ziehe peker på tre kulturelle aspekter av betydning for individets identitetsarbeid: økt *refleksivitet*, troen på *individets formbarhet* og *individualisering*. Identitetsarbeid er et refleksivt prosjekt der individet forholder seg til seg selv. Ziehe beskriver refleksivitet som noe som den senmoderne samfunnskulturen byr på. Det senmoderne samfunn stil-

ler store mengder viten til disposisjon. En viten som gir mulighet til å iaktta, tematisere og kommentere seg selv. Samtidig øker omfanget av sekundære erfaringer eller forhåndservervet kunnskap, spesielt på grunn av massemedia som formidlingsinstans. Ungdom erverver teoretisk kunnskap i et stort omfang som de ikke har opplevd selv (Ziehe1994). De utvikler tidlig en selvbevissthet der de gir uttrykk for opplevde behov og krav fra voksne.

En annen forandring er troen på *individets formbarhet* og det ”å velge” livsform. Samtidig må individet rettferdiggjøre sine valg og beslutninger ut fra nye sosialt krav om individualisering eller at en *individualiserer* seg selv. Framtidens mål kan planlegges uten referanse til slekt eller sted. Ungdommen har på denne måten mulighet til å skape egne livsstiler og livsverdner. De mange valgmulighetene innebærer imidlertid at flere og flere livsområder utsettes for konstruksjons- og prestasjonspress. Kulturelle frisettingen fører ikke nødvendigvis til at et individ ideelt og reelt sett blir friere, men at flere livsområders tilsynelatende muligheter for å skape noe nytt øker. En hver blir sin egen lykkes smed, et forhold som påvirker forventninger, drømmer og lengsler.

Giddens sosialpsykologiske syn på identitetsdannelsen, ser individet som aktivt og reflektivt. Spenningsfeltet mellom individ og samfunn preges av gjensidig påvirkning. Identitetsutvikling er en fremadrettet konstruksjon hvor det enkelte individ bygger en fortelling om seg selv (Giddens 1999). Identiteten oppleves med evnen til å holde en selvfortelling gående. Individet må hele tiden konfrontere seg selv med ulike muligheter og begrunnelser for valg som taes. I et samfunn preget av stadig endring, er det viktig at et individ evner å skape en sammenhengende fortelling om seg selv. En person med en relativt stabil følelse av identitet har en fornemmelse av selvfortellende, selvbiografisk kontinuitet, som gripes reflektivt i kommunikasjon med andre mennesker. Biografien må kontinuerlig integrere begivenheter som finner sted i den ytre verden, og selektivt putte dem inn i den pågående selvfortellingen. Gjennom individuelle refleksive prosesser skapes orden gjennom sammenstillinger av nye erfaringer. Slik tilpasser en seg og slik erverver en seg overlevelsestrategier knyttet til ytre trusler og indre omskapinger. Det er viktig i et skiftende og komplekst risikosamfunn omgitt av globaliserte påtrykk og med krav om forståelse av nye trusselbilder og endringstendenser. Å seg selv i dette og etablere en tilhørighet som kan gi trygghet og opplevelser av noe kontinuerlig og stabilt blir slik en del av identitetsutviklingen i det senmoderne samfunn.

3.5 Selvkonstruksjon og livsstilsvalg

Vi synes, at identitetsdannelsesprosessen i vor tid er interessant, fordi vi selv opplever det for vor tid karakteristiske fenomenet at skulle velge identitet og livsstil. Vi opplever, at vi gjør os mange overvejelser over, hvem vi vil være, hvilke synspunkter vi vil representere, hvilken mat vi vil spise, hva vi vil arbeide med, og om vi tilknyttes en religion (Utdrag fra en prosjektrapport ved RUC, sitert i boken "Ungdom, identitet og utdanning 2001")

I diskusjoner finner man faktisk ut hva man mener selv, for da får man høre andres meninger (Maria, gruppeintervju, 9.klasse, 27.01.03).

Livsstil forstås som de valgene som materialiserer seg i hver eneste beslutning en person foretar seg i det daglige vedrørende klesstil, matvaner, handlemåter og samvær med andre. Livsstiler og dens nære tilknytning til selvidentitet, er igjen bebudet til det senmoderne samfunns mange valgmuligheter. Avtradisjonisering gjennom moderne formidlings- og refleksivitetsformer bidrar til å intensivere beslutningsprosesser og øke valgmulighetene. Giddens tese er at uansett kjønn og alder blir en tvunget til å velge livsstil som en del av et identitetsbilde (Kaspersen 2001). Livsstilsvalg innebærer samtidig at det utvises tillit til abstrakte systemer, like fullt som tillit til personer i nærmeste omgangskrets.

Etablering av en særskilt livsstil inneholder tilnærminger og rutiner som er nødvendig for opprettholdelse av "ontologisk" sikkerhet (Giddens 1999). Å føle seg sikker på at en makter å skaffe seg oversikt og evner å navigere gjennom tilværelsen – for på den måten å forstå hvordan ulike forhold henger sammen, ser Giddens som fundamental. Kanskje spesielt i forhold til krisehåndteringer og høyrisikosituasjoner. Valg av levesett og livsstil er således en avgjørende faktor for konstruksjon av selvidentitet (Kaspersen 2001).

3.5.1 Overlevelsesstrategier

i følge Ziehe stilles barn og ungdom overfor en rekke alvorlige problemer av lokal og global karakter som forurensning, fordelingsproblemer og arbeidsløshet. Dette knytter han til hvordan refleksive modernitetsprosessene virker inn på ungdoms kommunikative handlingsmønstre og identitetsdannelse, og skriver:

Man skulle kunna sega att ungdomen er utsatt for en stendig kanonad av stora problem (miljøforstyrning, opprustning, massarbetsløshet, utdanningskris, teknologiska faror osv). Jemte møygheten att delta i samhällets tacklande av dessa frågor uppstår med andra ord ett vardagskulturellt problem. Ungdomar måste utveckla sina individuella interessen och motiv, identitetsexperiment och biografiska sjelvtolkningar mot bakgrund av denna konfrontation med stora frågor - utan att blunda før dem, men också utan att låta sin subjektiva verld helt och hållet uppslukas av dem. På en mellannivå, mellan den enkildes partikulæra var en dag och de stora frågornas allmenhet, utkristalliserar kulturella tendenser, vilka både representerar allmenna strömningar i tidsandan och tjener enskilda och grupper som semantiska erbjudanden om sjelvtolkningar och identitetsexperiment (Ziehe 1994: 154).

Ziehe mener tre kulturelle tendenser utkristalliserer seg fra et mellomnivået; *subjektivering* som viser til søken etter nærhet og intimitet, *ontologisering* som viser til hvordan unge kan føle en trang til en overordnet mening og *estetisering* som kan vise til individets trang etter spenningsopplevelser (Ziehe 1994). Ved siden av å representere strømninger i tiden, kan slike kulturelle tendenser betraktes som sentrale overlevelsstrategier ungdom anvender for sosialt, mentalt og teknologisk å kunne mestre og bearbeide sin livssituasjon.

3.5.2 Konstruksjoner av en livsverden

Ziehe (2003) er opptatt av trekk ved senmoderniteten han mener spesielt påvirker og kjennetegner *ungdoms* livsverden. Ungdommen presses til livsstilsvalg gjennom en hverdag preget av massemedia, motefabrikasjon og musikkindustri. Lengselen etter subjektivering driver fram opplevelsen av selvaktualisering. Selvaktualisering innebærer konstruksjoner av en personifisert livsverden sammensatt av symboler, tegn, fortolknings- og atferdsmønster som etter subjektivt skjønn smeltes sammen. Livsverdener sees ikke som avgrensede enheter. De er flytende og symbolmettede. De er et selektivt utvalg virkelighet sammensatt etter personlige pre- og re-feranser og perspektiv.

På denne måten frigjøres ungdom fra tidligere tiders dypt forankrede tradisjoner og institusjoner. Det skal godt gjøres å ikke fanges inn i et dynamisk massekonsum styrt av komplekse markedsorienterte mekanismer. Fanges en, skapes nye vaner og former for avhengighet (Ziehe 2003). Ambivalente former for kulturell frisetting innebærer at det ikke nytter å forstå dagens ungdom med eldre generasjoners perspektiv på egen ungdomstid. Sammenlikninger virker bare misvisende. Avtradisjonisering og modernise-

ringsprosessers akselererende endringshastighet skaper nye livsvilkår, ikke minst for ungdom. De må forholde seg til nye typer mobilitet, fleksibilitet og multifunksjonalitet i et samfunn som krever at en forholder seg til dette og gjør sine valg deretter. Økt valgpress og det å forholde seg til hurtige endringer, samt tilpasse seg utgjør i mange tilfelle dagsorden for ungdom. I møte med endringer kan de ikke søke råde fra den eldre generasjonens og deres tradisjonsbundne tilnærminger. De må skape seg selv. Meninger og handlingsmønstre gjennomgår en kontinuerlig reflektiv prosess. Ungdommen arbeider seriøst med sine identitetsutviklingsprosjekter eller identitetsutprøving. For dem er dette en livslang prosess der de omprøver og omformulerer forståelser av seg selv og verden de lever i. Der tradisjon tidligere utgjorde et stødig fundament for slike refleksjonsprosesser, gjør dagens ungdom sine livsorienteringer og sitt identitetsarbeid uten et slikt trygt og solid ankerfestet. Petter Aasen skriver: ” Det stilles store krav til den enkelte når man selv skal finne og opparbeide verdier og leveregler som man skal bygge livet på. Det er krevende å skape seg et livsperspektiv og å utprøve sin identitet i stadig skiftende situasjoner ” (Aasen 1997:289). Muligheter til å skape, utvikle og omforme våre liv og vår identitet må kontinuerlig artikuleres og legitimeres gjennom sosiale valg, arbeidsfelt og verdiorienteringer.

3.5.3 Etablering av vennskapsrelasjoner

I det premoderne og hva vi kanskje kan kalle modernitetens barndom ble en persons identitet som regel konstituert ut fra familieslekt og yrkesarbeid. I dag ansees ”kjernefamilien” som en utskiftbar konstellasjon og stor usikkerhet på arbeidsmarkedet har gjort omskolering og etterutdanning mer vanlig. Det innebærer at identitet ikke alene kan relatere seg til slekt- og yrkesmessige forhold. Ungdommen utsettes for valgmuligheter gjennom moderne teknologihåndtering og ”frisetting” av tradisjoner der alternativer flourer. Endring av tradisjon gjør selvidentitet til et åpent prosjekt, der de som står en nær er ens viktigste støttespillere. Dette enten de er fysisk eller psykisk nær. En person som oppleves psykisk nær, behøver nødvendigvis ikke være fysisk nær. Nyere former for teknologisk mediering sørger for det.

Venner har fått en annen betydning enn de har i mer tradisjonelle samfunn. Ved hjelp av teknologi konstrueres vennskap på lokal eller global basis. Venner har erstattet en tidligere avhengighet av tradisjonelle slekts- og familieband. Giddens mener refleksiv identi-

tet bygget opp av sosiale nettverk, i første rekke av venner der kontinuerlig kommunikasjon er et viktig virkemiddel. Ungdom opplever tilhørighet og fellesskapsfølelse i venns-kapsrelasjoner. Venns-kapsrelasjoner bygger en slags ontologisk sikkerhetsbase for det unge individ, der tiltro til pålitelige personer betinger venns-kapsbyggingen.

Bygging av gjensidig tillit og tiltro skaper forventninger som igjen kan føre med seg gleder og skuffelser. Dagens ungdom tilhører flere fellesskap, men må samtidig beholde og utvikle sin autonomi innenfor fellesskapets vegger. Store forventninger om nær mellommenneskelig kontakt og utvidelse av venns-kapsorienterte kontaktflater kan være vanskelig å oppfylle. Søken etter venns-kapsorienterte kontaktflater kan gjøre ungdomstiden interPELLerende jaktende sensitiv og sårbar. Venns-kapsrelasjonen får både en emosjonell, sosial og moralsk betydning. Tiltro til andres redelighet og (neste-) kjærlighet er vesentlige byggefaktorer.

3.5.4 Nærhet og intimitet

Moderne mennesker ønsker intens å oppleve emosjonell nærhet og psykisk intimitet gjennom relasjoner til andre mennesker. Den bærende ideen i konseptet er nærhet og ønsket om å åpne seg for andre ved å gi innblikk i ens indre liv. Ziehe ser på individets psykiske behov for intimitet som *subjektivering* (se over). Subjektivering er et uttrykk for en slags autentisitet som skal være med på å skape mening, bevissthet og visshet om og i tilværelsen. Tilhørighet og fellesskapsfølelse utgjør som nevnt en ontologisk base for individet. Men fordi ungdom er avhengig av å orientere etter og bevege seg mellom flere fellesskap vil det være viktig å beholde og utvikle forskjellige former for autonomi på tvers av ulike fellesskapsformer (Ziehe 1994).

Subjektiveringsprosesser gjennom nære og fortrolige relasjoner setter individet bedre i stand til å demaskere seg gjennom identifisering og solidaritet med andre. Et resultat er altså at det utvikles medlidenhet og empati. Subjektivering kan samtidig virke innsnevrende i den grad den blir en ”spesialisering” hvis en ikke kan forholde seg til annet enn det som gir subjektiv eller personlig mening. Innsnevringen kan igjen resultere i en tomhetsfølelse fordi individet opplever å aldri komme *nær nok* andre mennesker. På den måten hevder Ziehe at slik personliggjøring og intimisering av den sosiale sfære og den

omgangsformer kan få en negativ effekt ved at sosiale perspektiver og handlinger synes holdnings- og retningsløse (Ziehe 1994).

Giddens på sin side er også opptatt av intimitetens relevans for identitetsutviklingen. Giddens og Ziehe tar utgangspunkt i sosiologen Richard Sennets betraktning om intimitetens betydning for individet. Avtradisjonisering har som nevnt skapt åpninger for at en selv kan velge hvor og når en vil etablere intime relasjoner. Giddens kaller slike relasjoner *rene forhold* (Giddens 1999, 2003). Karakteristisk for rene forhold er gjensidig åpenhet og den omtanke partene viser overfor hverandre. Relasjoner bygges med erkjennelse av og omtanke for den andres styrke og svakhet, samt behov for trøst og nærhet. Når en av partene opplever en vanskelig situasjon, forventes det at den andre trer støttende til og viser omsorg. Liksom en premoderne familiesolidaritet, utgjør rene forhold et solid fundament og en beskyttelse mot frykt, ensomhet og fremmedgjøring. Opplevelsen av å ha andres fulle oppmerksomhet kan gi følelse av trygghet og autensitet. Slik trygghet kan gjøre at partene tør å gi slipp på fastlåste forestillinger og derved åpne for relasjonsbygging gjennom refleksive identitetsprosesser. Liksom Ziehe mener Giddens at intime relasjoner gir partene trening i å ta andres perspektiv. På den annen side kan urealistiske forventninger til hvilke ønsker og behov forholdet skal innfri skape følelsesmessige konflikter. Utbredelsen av intime og tillitsfulle omgangsformer preger vår type senmodernitet. Giddens tror denne type relasjonsbygging vil spre seg til diverse samfunnsområder. I et intervju med en dansk sosiolog (Kaspersen) illustrerer han spredningen slik: ”Med oppkomsten af det rene forhold ligger der et potensiale for en demokratisering av privatlivet, der på længere sikt ikke kan undgå at smitte af på de øvrige områder af tilværelsen” (Kaspersen 2001:219).

3.6 Skoleungdom, sosialisering og identitetsprosesser

Du går ikke og husker på arealet eller geometri, men egentlig, det viktigste man lærer på skolen er sosiale ferdigheter. For på skolen må du jo samarbeide og lage kompromisser og sånt. Det er det som er viktigst – faktisk! (Maria, 9.klasse, 27.01.03).

Skolens oppgave kan karakteriseres som sosialisering og kunnskapsformidling (Aasen og Hagaløkken 1997). Det konstruktivistiske og sosiokulturelle perspektivet på sosialisering

ringsprosessen fokuserer i hovedsak på dialektiske prosesser mellom individ og samfunn, mikro og makro. Sosialisering defineres som den prosessen et individ gjennomgår fram mot en bevisst opplevelse av seg selv som menneske og deltaker i ulike sosiale sammenhenger. Prosessen innebærer at individet identifiserer, tolker og tilpasser seg samfunnsmessige normer og handlinger. På denne sosiale arenaen kan individet bidra til å redefinere og forandre samfunnsmessige rammer (Winger 1997:24). Samspillprosesser mellom individ og institusjon gjør sosialisering til en viktig del av identitetsdannelsen. Samfunnsutviklingens gjennomgripende kulturelle frisetting forutsetter en stadig redefinering av sosialiseringsbetingelsene. Tidligere fokusert teori og praksis på sosialisering utelukkende som tilpasning. Giddens og Ziehes tolkninger av det senmoderne samfunn har derimot satt fokus på ungdom som aktivt deltagende og reflekterende i sin egen sosialiseringssprosess.

3.6.1 Relasjonsbygging gjennom profesjonalitet og mesterlæreforhold

Forandringer i den sosiale, kulturelle og psykiske forhold gir skolen nye utfordringer. Tidligere tiders undervisning der disiplin og tradisjonelle dannelsesverdier rammer inn skolens oppgaver og funksjon, har delvis forvitret. Institusjonell skoling står i dag igjen med rester av gamle tradisjoner og synes konstant på leting etter ideelle og reelle meningsdimensjoner som speiler det senmoderne samfunn. Slik Ziehe ser det, har avtradisjonisering medført at lærere og elever overlates til egne bearbeidingsmuligheter. Læreren skal operativt fungere som en slags administrator og samtidig motivere eleven innenfor gjeldende regler og forordninger for virksomheten. Læreren må utføre sine arbeidsoppgaver og legge sin personlige profesjonalitet i dette, uten støtte i tradisjonelle autoriteter i premoderne forstand. For elevene representerer skolen både en tradisjonell, antikvert institusjon og et sted de sammen med andre får bekreftet en kulturelle frisetting gjennom utradisjonelle former for relasjonsbygging.

Ziehe advarer mot at en i skolesammenheng gir oppmerksomhet til behovet for intimisering og nærhet. Han mener lærerens møte med elevene bør skape en personlig atmosfære der en samtidig markerer distanse. Relasjonsbygging mellom lærer og elev bør være preget av situasjonsnærhet og erfaringsdeling, *ikke* av psykisk intimisering. Men

behovet for (moderne) *subjektivering* skaper samtidig former for intimisering som ”privatiserer” skolen som offentlige institusjon.

Der Giddens refererer til nærhet i *rene forhold* og intime vennsforhold, plasserer Ziehe ungdoms ønske om å uttrykke sin personlighet i en intim sfære som forbeholdes parforhold. Nærhetsrelasjoner i offentlige rom er uakseptabelt og ugjennomførbart både av oppdragende, institusjonelle og psykiske årsaker (Ziehe 1994). Lærer - elev relasjoner bør ifølge Ziehe heller ta form av et *mesterlæreforhold*. Fordi de allerede kjenner til et slikt forhold opplever elevene trygghet, tillit og kanskje også intensitet. Gjennom utprøving av ny viten kan de overvinne det regressive behovet for sikkerhet og gjenkjennelse. Regresjon og progresjonsprosesser kan ut fra dette etableres gjennom lærerens intensitet.

Avtradisjonisering har medført at mange konvensjonelle symbolske ritualer er fjernet. Elevene kan ikke som i det førmoderne støtte seg til ritualer og tradisjoner og er i større grad selv ansvarlig for egen produktivitet. Ziehe påstår det fremmer betydningen av at elevene lærer å stå fram og presentere sitt produkt, noe som kan etablere en tidsbevissthet i forhold til positive hendelser, handlinger og tilbakemeldinger. I dette blir andres meninger og meningsdannelsesprosesser svært betydningsfulle. I slike prosesser ser han en fare i at læreren etablerer et for intimt og personlig forhold til sine elever. Bygging av intime relasjoner i et i utgangspunktet asymmetrisk lærer-elev forhold kan forsterke angsten for å falle gjennom hvis en ikke umiddelbart opplever anerkjennelse. Tilbakeløstheten velges for å unngå sårende kritikk av egne utsagn.

Motsatt bør læreren bidra til at elevene bygger positive selvbilder. Det gjør læreren ved å vise profesjonell nærhet i relasjoner ut fra ideen om en mesterlæretradisjon. Slik relasjonsbygging mener Ziehe setter krav til læreren som autoritetsperson med sosial og faglig kompetanse. Målet er ikke å bli som læreren, men å lære ut fra de sosiale relasjoner klassen bygger i felleskap og det faglige forhold læreren har til en sak. Formålet med å forsøke å skape en trygg atmosfære er at eleven skal tørre å ta egen erfaringsviten i bruk og motta (konstruktiv) kritikk uten fare for negativ subjektivering.

3.6.2 Refleksiv tilegnelse av viten

I vårt senmoderne samfunn tillegges refleksive viten stor betydning. Individet blir innviet i ny viten gjennom ekspertsystemer (Giddens) og gjennom mediapåvirkning (Ziehe). Slike instanser gir imidlertid ikke noe garanti for faktisk eller endelige viten. Ny informasjon må kontinuerlig bearbejdes gjennom refleksive prosesser der det stilles spørsmål om kunnskapens referanser og gyldighet.

Jens Rasmussen, professor i pedagogikk, ser *det refleksivt moderne* i lys av Niklas Luhmanns systemteoretiske forståelse. Han ser refleksivitet som en selvreferensiell kommunikasjonsform som forgår gjennom iakttagelse, informasjon, beskrivelse og justering. Individet iakttar og beskriver med referanse til *seg selv* og den kompleksitet det opplever (Rasmussen 1997). I motsetning til Giddens og Ziehe mener Rasmussen at refleksivt moderne mennesker må gi avkall på at ens egne kunnskapskriterier kan overføres til andre. Med referanse til Luhmanns systemteori ser han på hvert enkelt individ som ekspert på sin *egen* viten. Den enkelte samfunnsdeltaker besitter kunnskaper og ferdigheter på hvert sitt felt. Av den grunn må de få erfaring i å diskutere på tvers av feltene. Kommunikasjon skaper slik en situasjon som er dobbelt kontingent. Kommunikative situasjoner som selvreferensielle forstås som omstendigheter der det ikke overbringes viten eller ekspertråd. Utvikling foregår ved at hver enkelt frembringer noe sammen som ikke kan frembringes av hver alene. Kommunikasjonen bærer i seg en gjensidig respekt for partenes virkelighetskonstruksjoner. Samtidig kan utgangspunktet for konstruksjonene både diskuteres og kritiseres.

Forståelsen innebærer at deltagerne anerkjenner at medvirkning baseres på viten og verdier som *ikke* forstås som overførte, men som er avhengig av kontekst og deltakernes innsats. Deltakelse skjer ikke med referanse til ytre kriterier, men til ens egne verdier gjennom selvreferanse.

3.6.3 Skolen, fleksibilitet, usikkerhet og omstilling

Skolen har jo alltid vært en motkultur, så vi må finne balansen der. Vi må jo møte de, men skolen kan ikke bare være en play-station hele dagen (Marit, 3.klasse, lærerskolestudent).

I dagens samfunn møter ungdom et stort press utenfra. Ved å opprettholde et fast teoretisk fundament etablerer ungdom en mulighet til å navigere og foreta valg, i det de møtes av kontinuerlige krav til fleksibilitet og omstillinger. Ziehe bruker begrepet søkeprosesser for å illustrere ungdoms navigering. Valgmulighetene synes uendelige og et valg medfører at det umiddelbar må foretaes nye valg (Ziehe & Staubenrauch 1999). Valgprosessene krever mot og vilje. I motsatt fall, om presset blir for stort kan en oppleve at identiteten fragmenteres, noe som igjen kan føre til narsissistiske bevegelser i negativ forstand. Kontinuitet i opplevelsen av et selv, forsvinner. Forsøket på rehabilitering tvinger en til å søke selvbekreftelse gjennom andre.

Modernitetens valgmuligheter stiller krav til ungdom om å utvikle fortellinger og forestillinger om seg selv som del av det senmoderne. De må være i stand til å *møte og håndtere* usikkerhet og stadige endringer. Det setter andre krav til skolen som institusjon for kunnskapsformidling. I følge Illeris m.fl. møter hverken tilbudsorientert eller strukturorientert undervisning dagens ungdomselever i de selvorienteringsprosesser og det identitetsarbeid de er opptatt av. Liksom Ziehe mener de skolen bør møte ungdom med noe kvalitativt annerledes enn referanser til hverdagskultur. På den annen side mener de det er viktig at lærere *møter* ungdomselever ved å gi rom for selvorientering og identitetsdannelse (Illeris m.fl.2002). Samtidig bør lærerne kunne tilby noe de står inne for og er oppriktig engasjert i ved å gå inn i diskusjoner om hva som reflekterer sentrale problemfeltene ungdom er opptatt av. Problemer som kontrasterer og gir alternativ til reklamemedier og forbrukertenkning. På den måten kan det legges til rette for læringsprosesser som *møter* ungdom der de befinner seg og som hjelper dem i å komme videre.

4. PRESENTASJONER OG TOLKNINGER AV DATA

Innledningvis i dette kapittelet vil jeg presentere observasjoner og intervjuer fra høgskolen angående behandlingen av kunnskapsfeltet ungdom og identitet, samt lærerhøgskolestudenters tanker om lærer-elev relasjoner. Avslutningsvis vil jeg ta for meg observasjoner gjort i samtale med ungdomsskolelærere og under gruppeintervju med elevene ved ungdomsskolen.

Funn vil drøftes i lys av oppgavens teoretiske rammeverk, samt gjeldene fagplan for høgskolen. Oppgavens teoretiske vinkling er slik ment å belyse og supplere. Utsagnene fra høgskolelektorer vil settes opp mot observasjoner gjort i undervisningsammenheng, samt studentkommentarer. I drøftingdelen vil jeg også kontrastere synet på lærer-elev relasjoner og lærerroller slik det framstår i Læreplanverket av 1997.

4.1 Fagplan og temadager

Under en av de første observasjonstimene jeg foretok på høgskolen fikk gruppen av førsteårsstudenter utlevert et notat med følgende uttalelse: "Skolens rolle står i en særstilling i identitetsdannelsen, og lærerens kjennskap til teorier omkring identitetsdannelsen" (Skaalvik & Skaalvik 1996). Ut fra de problemstillinger og den tematikk jeg hadde valg, virket dette svært lovende. I samtaler med studentene snakket vi om at tendenser til avtradisjonisering virker inn på lærerutdanningen og læreryrket. Ansvar for barn og oppdragelse er i stor utstrekning overtatt av barnehager og skoler ved at de tar vare på barn og ungdom i store deler av dagen. Enkelte trakk fram at dette innebærer at mye av den sosiale "hverdagsinteraksjon" ungdom opplever foregår med lærere og gjennom samhandling med jevnaldrende. En del mente at dette setter nye krav til hvordan skolen og lærerene møter ungdom i deres identitetsutvikling og meningsdannelse.

I løpet av de fire dagene jeg gjorde klasseromsobservasjoner ved høgskolen fikk jeg innblikk i hvordan utdanningsinstitusjonen behandlet "kunnskapsfeltet" ungdom og modernitet. Observasjonsuken falt sammen med noe skolen kalte *pedagogikk-uke*. Et av emnene denne uken var *motivasjon og identitet*, et tema som tangerte det jeg opprinnelig hadde satt meg fore å undersøke. Grunnet få vekttall og undervisningstimer i faget

pedagogikk første studieår, foregikk undervisningen i temabolker. Hensikten var at studenten skulle ha mulighet til å fordype seg i det enkelte emnesområde. I følge oversikten studentene fikk utdelt over *pedagogikk-uken* var *motivasjon og identitet* et tema som tilknyttet fagplanens målområde, kalt *barn og ungdom i læring og oppdragelse*. Ved gjennomlesning av fagplan for pedagogikk registrerte jeg at målområdet innholdsmessig berørte emnet *ungdom og modernitet*. Et av de målbeskrivelser som umiddelbart vekket min nysgjerrighet ble uttrykt slik: ”Studentene skal utvikle kunnskap om barn og unges vekst og utvikling [som skal føre til at] studentene skal beherske sentrale begreper og teorier om barn og unges modning, utvikling og læring. De skal kjenne *forutsetninger for å utvikle gode relasjoner* mellom individ og gruppe” (Fagplan i pedagogikk 2001/2004, min utheving).

Jeg så fram til spennende undervisningsdager som kunne belyse de utfordringer skolen møter i samhandlingen og relasjonsbyggingsprosesser mellom (ungdomsskole-) lærere og (ungdoms-) elever. Med utgangspunkt i utdelt notat og fagplan forventet jeg arbeid med relasjonsbygging som forutsetning for mestring- og læringsprosesser, faglig som sosialt (Bae 1996). Undervisningsformen vekslet mellom klasseromsundervisning, forelesninger i auditoriet samt gruppearbeid med ”case”. De arbeidsøkter studentene arbeidet med IKT, påkoblet internett, ble imidlertid ikke observert. Grunnen var at mange studentene valgte å utføre dette arbeidet hjemme eller andre steder som ikke var tilgjengelig for observasjon.

Etter hvert som gruppeundervisning og forelesninger skred fram, viste det seg at svært mye fagstoff var konsentrert rundt utviklingspsykologiske og læringspsykologiske teori. I første rekke pedagogisk-psykologiske teoretikere som Abraham Maslow, Sigmund Freud, Erik.H.Erikson og Georg H. Mead som foreleser redegjorde for. Argumenteringen fra foreleser som fulgte etter redegjørelsen av for eksempel Maslows behovshierarki, var at foreleser så dette som en sentral teori som kunne brukes til å forklare forhold i grunn- og videregående skole. I store trekk forklarer Maslows behovshierarki at basale behov må oppfylles før det kan foregå læring og selvutvikling. Individets selvoppfatning står i fokus for Maslows humanistiske teori. Individets behov for en positiv selvoppfatning knyttes til handlingskompetanse og målgitte oppgaver for skolen.

Lite ble sagt om at barn og unge ofte hopper over trinn i behovshierarkiet, og at anerkjennelse fra venner og fellesskap med jevnaldrende for noen kan være like viktig eller viktigere enn omsorg fra familie. Maslows behovshierarki fokuserer på mangler og vekstbehov uten å sette det i en større kulturell og samfunnsmessig sammenheng, der livsstilvalg, subkulturer og intime relasjoner på tvers av familie utgjør sentrale realiseringsarenaer – både for fellesskap og selvoppfatning.

Under arbeidet med Maslows behovshierarki etterlyste studentene tilnærminger og debatter som kunne åpne for mer ”fleksible forståelser” av teorien – spesielt under arbeidet med ”et case”. De mente det ble litt for enkelt å konkludere med ”at eleven hadde lærevansker på grunn av manglende frokost” (Gruppeobservasjon 11.11.02).

En annen teoretiker som ble viet stor oppmerksomhet under pedagogisk-ukene, var Erikson. Gjennom forelesninger ble det redegjort for barn og ungdoms *identitetsutvikling*. Identitetsutviklingen ble forklart med referanser til Eriksons *epigeniske skjema* (Erikson 1997). Foreleser tematiserte ungdomsperioden som et spenningsfeltet der identitet ble kontrastert med identitetsforvirring. Narsissimebegrepet ble trukket inn for å illustrere identitetsforvirring. Forvirringens motsats ble forklart som stabil identitet og stabil selvoppfatning.

Etter min vurdering ble Erikson presentert som forfatter av teori som tok avstand fra Freuds deterministiske teser og som orienterte seg mot den enkelte samfunnsaktør og individets muligheter til å styre sitt liv. Det er vel og bra. Men for å forstå ungdom (og motivasjons og relasjonsbyggende prosesser) i vår samtid er oppfatninger av identitet som bærer av en fast, stabil kjerne, en lite brukbar forståelses- og tilnæringsmodell. Den forklarer ikke identitet som samtidsfenomen. Min erfaring er at vår samtid heller krever ungdom som viser fleksibilitet og tilpasningsdyktighet. Arbeidslivet krever flerfaglig arbeid, rask omstillingsevne og vilje til kontinuerlig å ta sosiale og faglige valg. Ifølge Illeris m.fl. følger den klassiske personlighetspsykologien dessuten ideer og idealer som ikke finnes i vår senmoderne samfunnsform (Illeris m.fl.2002).

Etter redegjørelsen av Eriksons ”kriseteori”, inviterte foreleseren studentene til å komme med tanker om hvordan de forestilte seg identitetsutvikling hos ungdom. En slik meningsutveksling kunne vært en fin måte til å knytte de kommende lærernes syn og

meninger opp mot Eriksons utviklingspsykologi, for på denne måten drøfte andre og nyere forståelser – enten de bygget på personlighetspsykologi eller andre teorier. Dessverre ble det ingen slik drøfting, verken blant studenter eller mellom studenter og foreleser. Enkelte studenter fremmet uttalelser om identitetsdannelse, uten at innspillene førte til diskusjoner som berørte andre forståelseshorisonter.

I motsetning til identitet i form av et godt stabilt selvbylde, ble narsissisme framstilt som en skremmende sykdomstilstand. Denne tilstanden var noe en måtte regne med å finne blant ungdom, fikk studentene forklart. Hvordan de imidlertid skulle imøtegå ungdom som kanskje kunne ha en slik narsissistisk sykdomstilstand, ble ikke drøftet.

Etter å ha lest Ziehes nokså banebrytende bidrag til å forklare narsissistiske tendenser hos ungdom, framkommer det derimot et mer nyansert bilde narsissisme. En av hans teser er at dersom et individ ikke møter positive former for selvbebreftelse, kan et slik ”underskudd” utvikle narsissistiske forstyrrelser. Narsissisme som fenomen kan på den annen side åpne nye aspekter, fordi narsissisme bevisst kan brukes til å bygge selvfølelse i sosial samhandling med andre - der i blant med lærere. I seg selv virker det kulturrelt frisettende.

Videre teorier om identitetsutvikling og mestring ble tatt opp gjennom Mead speilings-teori. Foreleser presenterte Mead som en av grunnleggerne av sosiokulturell teori, der (symbolsk) interaksjon og mellommenneskelig samhandling står sentralt. Problemet var at presentasjonen ikke ble satt inn i et meningsfortolkende og sosialkonstruktivistisk perspektiv som kunne knyttes an til handlinger, hendelser og interaksjon som ungdom i vår samtid opplever som viktige (se over).

Fire dager med observasjon under *pedagogikk-uken* ga innblikk i flere teoretikers syn på barn og ungdoms modnings-, utviklings og læringsprosesser. I relasjon til utsagnene i fagplanen ble målsettingen til en viss grad innfridd. Observasjonene viser imidlertid at pedagogisk teori fra de siste 30 års forståelse av ungdoms identitetsutvikling og forestillinger om egen samtid, for eksempel i form av et sosiokulturelt og konstruktivistisk perspektiv, ikke ble berørt. Emnefeltet *ungdom og modernitet* og *relasjonsbygging* mellom lærer og elev, ble ikke berørt. Hovedsakelig rettet forelesningene seg mot *barn*, ikke ungdom.

Under et senere intervju med foreleser ble manglene slik jeg så dem, forklart på følgende måte:

Vi legger ikke spesielt vekt på ungdom, men barn i oppvekst. De skal jo kvalifiseres, våre studenter - kvalifiseres for hele grunnskolen. Fra første klasse til og med tiende. Vi legger fokus på hvordan vi som lærere bygger opp barns identitet, og da går vi helt ned til 6-års alder. Både når det gjelder litteratur, eksempler og drøftingen. Begrunnelsen er fagplanen. Målområdet heter "Barn og ungdom i læring og oppdragelse". Det er det ene målområdet vårt. Og vi har fire målområder i pedagogikk. Dette er det ene. Vi er forpliktet av rammeplan og fagplan. Den skal ivareta barn og ungdom. Så da synes vi det er naturlig at vi begynner med barn, altså de små (Kvinne, høgscolelektor, 19.12.02).

Målområdet var opprinnelig barn og ungdom, men som vist ble feltet redusert til i hovedsak å dreie seg om barn, barns modnings og utviklingsprosesser. Skuffelsen vokste. Ikke bare hos meg, men også blant en del av studentene som hadde forventet det annerledes. Utelatelsen og mangelen på tematisering av *ungdom og modernitet*, både i forhold til *identitetsprosesser* og *relasjonsbyggingsprosesser* gjorde at jeg trakk disse emnene tettere inn i intervjuer med høgscolelektorer og studenter enn hva jeg hadde planlagt.

4.1.1 Frustrasjoner over undervisningstemaer, fagplaner og tidsrammer

Mangelen på tematisering av forholdet mellom *ungdom* og *modernitet* skapte ikke bare forvirring og frustrasjon blant studentene, men også hos de som skulle undervise dem, i dette tilfelle høgscolelektorer. Ser en på den tidsmessige begrensede plass tema fikk, er det ikke vanskelig å forstå den frustrasjon studentene og deres undervisere opplevde. En mannlig høgscolelektor begrunnet forholdet slik:

I praksis har vi 13 dager å jobbe med faget på. Så går 5 dager bort til muntlige eksamener. Da sitter vi igjen med 7-8 dager vi har til å jobbe med pedagogikk gjennom et år, og det er bare tull. Det betyr at man må velge ut noe og da velger man det man har interesse av. Og når det gjelder ungdomskultur og ungdom og identitet, så tror jeg den lever et stemoderlig liv (Mann, høgscolelektor, 14.02.03).

Fagplanen gir retningslinjer til pensum og anbefalt lesning. Innenfor gitte retningslinjer kan faglærere fra hver enkelt avdeling velge ut pensumlitteratur de mener er relevant for faget. Under tema ungdom og modernitet ble, som nevnt, forskjellige former for lærer-

elev relasjoner og slike relasjoners betydning for identitetsdannelse overhode ikke berørt. Min nysgjerrighet på hvordan høgskolelektorene mente tema burde bli behandlet, både som et selvstendig eller supplerende undervisningsemne, vekket interessen for relasjonsbyggingsprosesser og deres betydning for identitetskonstruksjon. Forandringer i synet på hva slike prosesser betyr gjenspeiler uttalelser hos andre høgskolelektorer og i utsagn fra lærerskolestudenter. Jeg vil derfor vise noen av disse. Under intervjuet med en kvinnelig høgskolelektor kom vi inn på valg av pensum og teoretiske perspektiver. Med observasjonene i frisk minne spurte jeg følgende:

Isabell: Er det bestemte teorier dere vektlegger mer enn andre?

Høgskolelektor: Nå har vi blitt mer sosiokulturelt orientert og prosessrelatert, Vygotsky og Bakhtin. Vi har blitt mye mer bevisst på det. Gjennom at vi også i teamet vårt er forpliktet til å drive prosessrelatert undervisning, så kommer det av seg selv. Til å begynne med, når jeg jobbet her, la de veldig vekt på Piaget, på Erikson. På sannheter. Sånn var det. Og på mål-middel pedagogikk. Det var tydelig å kjenne igjen i lærerutdanningen, det har jeg sett nå i ettertid (Kvinne, høgskolelektor 19.12.02).

Ved å ta for meg litteraturlisten i pedagogikkfaget bekreftes foreleserens uttalelse om endringer i pensumlitteratur i retning av det sosiokulturelle perspektivet. Pensumlitteratur og anbefalt lesning viste til teorier som vektla sosialiseringens betydning for identitetsprosesser. Kontrasten mellom egne observasjoner og høgskolelektorens uttalelse var slående. Ovenstående utsagn og gjeldende pensum gir kanskje et bilde på en institusjon som bestreber seg på å revidere sine perspektiver på formidling av kunnskap. Men i kraft av lærerskolens institusjonelle tungroddhet, tar slike endringer tid. Reviderte fagplaner og pensumlistene er ikke nok til å skape endringer i høgskolelektorenes kunnskapsformidling. I et senere intervju med en mannlig høgskolelektor kom det fram at undervisningens kunnskapsfelt tradisjonelt har vært, og fremdeles er, dominert av utviklingspsykologiske teorier:

Psykologien har dominert pedagogikken på lærerskolen - det har vært barn og utviklingspsykologi. Da psykologien ble utviklet var den operativ og en god forståelsesramme i det gamle, altså i et stabilt samfunn hvor ting var ganske likt på mange måter. Men som samfunnet framstår i dag, med så stort mangfold og så mye variasjon, der vi har mange delkulturer og ungdom som vokser opp med etnisitet og så videre, så er den standardiserte barn og ungdomspsykologien et dårlig redskap for å forstå det som skjer med unge mennesker, i dag. Det er så store individuelle variasjoner, rett og slett. Det er hele tiden en kamp om tiden, hva du skal fylle den med, hva du skal konsentrere deg om. Jeg tror det er veldig vanskelig å si noe generelt om hvordan dette skjer på lærerhøgskolene, tror det er svært store variasjoner. Jeg tror planene i noen grad er litt sånn generelt

retningsgivende. Men i praksis - og det er ikke sikkert at alle intervjuere vil si det - men det de står og foreleser i, det er stort sett det de har jobbet med eller tatt hovedoppgave på, og holdt på med tidligere ... Det er dilemma når jeg skal forsøke å undervise i den tiden jeg har. Når studentene går ut og underviser i praksisfeltet, så spør øvingslærere om de har blitt undervist i Erikson og Piaget. Hvis de svarer: ”Nei vi har ikke hatt så mye om det”, så sier de: ”Har dere ikke det, hvordan har verden blitt nå!? Så det er mange fronter her. Det er mye motstand å overvinne ... (Mann, høskolelektor 14.02.03).

Høgskolelektorens uttalelse om hvordan fagfelt som psykologi og ” barn og utviklingspsykologi” har ”dominert pedagogikken på lærerskolen” forklarer eller bekrefter for så vidt mine funn, det vil si mangelen på formidling av temaer knyttet til ungdom, ungdomskultur, multi-etnisitet og identitetsdannelse i det senmoderne Norge. Så selv om avdelingen for lærerutdanning har kunnskaper og ressurser til å orientere seg mot denne type tematisert undervisning, når ikke tankene og planene fram til mottagerne; studentene. Det ble også bekreftet av studenter fra første og tredje studieår. Jeg lar uttalelsene under tale for studentens forståelse av hvilke tema og teorier det var blitt forelest i. De viser synspunkter fra to førsteklassestudenter, en mann og en kvinne og en mannlig tredjeklassestudent:

Jeg synes ikke vi har berørt det temaet. Ikke konkret. Vi har vært gjennom en masse teorier. Forskjellige læringsteorier og sånne ting. Erikson og Piaget. Men jeg kan ikke si at vi har berørt nåtidens samfunn. Det synes jeg ikke vi har gjort (1.klassestudent, 25.11.02).

Jeg trodde jo faktisk at vi skulle lære mer om identitet, fordi jeg synes det er viktig. Jeg hadde vel egentlig en forventning om at det skulle være en del. Jeg må si at i løpet av de månedene som har gått har forventningene sunket. På et hvert plan bør du ha en viss innlevelsessevne i menneskenes realistiske verden som du har med å gjøre (1.klassestudent 25.11.02).

Jeg hadde forventninger om å få vite noe om å forstå elevene, hvordan møte de, og at vi dermed ville gå inn på hvordan vi kunne forvente at elevene var. Og hvordan elevatferd generelt kunne forventes å være. Dette i forhold til at vi skulle gå inn på en arena som en leder. Men det har vi ikke vært inne på. Men jeg hadde forventninger på at vi skulle inno det, nettopp fordi det skal være en profesjonsutdanning og da er det jo veldig viktig at vi i løpet av utdanningen får høre noe hvordan det faktisk er å være lærer. Nettopp hvordan det er å stå foran disse elevene (3.klassestudent, 22.01.03).

Forventninger og ønske om en undervisning som forholdt seg til temaer som ungdom og identitet, samt lærer-elev relasjoner i vår samtid, er tydelig uttrykt. Likeledes savner studentene arbeid med tema som tar opp ”hvordan det faktisk er å være lærer”, om det å

møte elever ansikt-til-ansikt, opptre i lederroller og lede en klasse i fagrettet situasjoner. Denne tredjeklassestudenten hadde altså forventninger om å kvalifisere seg for å lede en gruppe elever, ikke bare forstå dem. Hvordan kan det skapes en kilde til refleksjon og et kunnskapsfundament for de kommende lærerne, hvis de ikke har fått nærme seg slike temaer?

Om lærerutdanningen skal imøtekomme den nye rammeplanen som trår i kraft 3.mars 2003, bør samarbeidet mellom grunnskole og lærehøgskole settes på dagsorden. Det kan kanskje føre til at høgskolen stiller nye krav til pensum, undervisningstemaer og fagplaner som er mer i tråd med ønskene fra høgskolelektorer og studenter slik de kommer til uttrykk her.

4.2 Lærerroller i læreplanverket, L 97

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L 97) er et styringsdokument som i sine formuleringer virker opptatt av de mange endringene Giddens og Ziehe ser som konsekvenser av avtradisjonisering og globaliseringsprosesser. Planverket tar blant annet fatt i hvordan dette virker inn på fagformidling og skolens oppdragerrolle. I verkets generelle del står følgende om lærerens rolle og betydning:

Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og unge får mest med å gjøre, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles. Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på **og snakke åpent med dem** (L-97 generell del: 32, min utheving)

L-97 viser med dette en endring av lærerrollen der læreren framtrer som en nær og betydningfull person i de unges liv. Ungdomskolelever må altså kunne ”stole på” og ”snakke åpent” med lærerne på bakgrunn av relasjoner de definerer som nære. Perspektivet er at de erfaringene ungdom gjør i lærer-elev relasjonen kan være byggesteiner i relasjonsbyggende og identitetsskapende prosesser.

Læreren som en viktig voksenperson blir bekreftet av ungdomskoleleven Maria i følgende utsagn:”...Jeg skulle ønske det var bedre forhold til læreren som enkeltperson. Vi ser jo nesten *mer til de enn til foreldrene våre*. De må se oss som forskjellige personer,

ikke bare som en klasse” (Maria, gruppeintervju, 9. klasse, 27.01.03, min uthevning). Læreplanen og Marias fremhevning av relasjonsbyggende faktorer som nærhet og tilstedeværelse, samsvarer til en viss grad med de deler av Giddens modernitetsforståelse som ser på betydningen av nære (rene) relasjoner i det senmoderne samfunn. Nedbrytning av tradisjoner har medført at individer i større grad inngår intime relasjoner i institusjonelle situasjoner. Det vil si *utenfor* (kjerne-) familien og *utenfor* hjemmet, som Maria påpeker. Giddens på sin side påpeker slike forholds betydning for å opprettholdelse av tillit i relasjoner og som en ramme for individets refleksive prosjekt. Nære, tillitsfulle relasjoner i institusjonelle situasjoner blir grunnleggende for identitetsdannelse og personlighetsutvikling.

4.2.1 Undervisning og samarbeid

På ungdomsskolen hvor jeg foretok gruppeintervjuene, gav lærerne klart inntrykk av å være opptatt av formuleringer i L-97 og lærerplanens vektlegging av *å møte* elevene med nærhet, interesse og engasjement. I den forbindelse var det spesielt to tilbud på skolens webside som vekket min nysgjerrighet. Det ene var et tilbud skolen kalte ”Schpaa-tid”. Her fikk elevene tilbud om fritidskurs i sportsaktiviteter (vannaktiviteter, badminton og tennis), matlaging (kinesisk mat) og dans (breakdance). Det andre tilbudet henvender seg til ungdom som ønsker å delta i skolens ”årlige musikal”. Øving foregikk både i og etter skoletid, med instruktører som er teater og dramautdannet. Målet for alle aktivitetene var å skape nye interesseområder for samhandling som skulle bidra til bedre selvoppfattelse.

Min nysgjerrighet rettet seg mot hvordan tilbudene fungerte i praksis. I intervju med en av lærerne ved skolen, ble Schpaa-tilbudet nevnt. Læreren mente intensjonene ved tilbudet ikke var blitt innfridd i den grad skolens ansatte hadde forventet:

De siste årene har vi hatt en periode over tre, fire uker der de jobber i skoletida med hobbyer eller får et kurs i noe de tror de er interessert i. Ofte er det blitt slik at de som har trent tennis på fritida, de vil ha tennisaktiviteter. Tanken med det var jo at elever som har veldig lite selvsikkerhet i det daglige, at de kan komme i en situasjon der de kan mestre noe for å bruke seg selv på nye måter. En del elever vil gjøre det de gjør fra før og som de vet de er gode på. Tanken var i og for seg bra; det å la elever få møte nye utfordringer og kjenne seg selv fra en ny

side. Men når det bare har blitt en sånn selvforsterkende greie, da har det mistet litt av funksjonen synes jeg (Per, ungdomsskolelærer, 09.04.03).

Når det gjaldt egne elever var læreren mest opptatt av mestringsaspekter og selvforståelse. Uttalelsen over tyder på at aktivitetene mestringsmessig fikk en selvforsterkende funksjon. Ideen om å få elevene til å prøve nye utfordringer for å oppleve mestring som kan styrke selvforståelsen, kommer bare de ressurssterke elevene til gode. Balansen mellom å møte elevene ut fra interesseområder og gjennom nye utfordringer korresponderer imidlertid ikke med uttalelser fra L-97: "Skolen må finne den vanskelige balansen mellom å anspore, utnytte og danne motvekt mot den kultur de unge selv skaper" (L-97). Lærerne ønsket å tilby ungdom aktiviteter de mestrer og som kunne stå som alternativ til andre typer sosiokulturelle interesser. Illeris m.fl og Ziehe påpeker imidlertid at skolen bør møte ungdom med alternativer til deres egen hverdagskultur (Illeris m.fl.2002). Schpaa-tilbudet møtte ungdoms fritidsinteresser og aktiviteter elevene selv hadde valgt. Men forskjellige forutsetninger i møte med tilbudene førte til at de mer fungerte som en sorteringsinstans der de dårligste falt igjennom. Tilbudets funksjon ble derfor det motsatte av dets intensjon.

De årlige musikalene fungerte derimot som et relasjonsbyggende og identitetsskapende tiltak. Her var det tett samarbeid mellom elevene og instruktør (lærere), med høy grad av disiplin. 80 ungdommer ble instruert i sang, dans og replikker. Maria fra 9. klasse forteller: "Det er mange elever fra forskjellige klasser som jobber sammen, så man blir veldig spleiset sammen. Det er kjempemoro! Masse nye venner! Sånne ting er veldig viktig"! Lærerne (instruktørene) opptrådte som troverdige voksne veiledere som samtidig satte grenser. Forholdet sammenfaller imidlertid ikke med Ziehes tolkning av ungdoms behov for å skape livsverdener uten tilknytning til tradisjoner og utdanningsinstitusjonen som formidler av en felles kulturell arv.

4.3 Observasjoner og sitater fra gruppeintervju

Elevene i 9.klasse syntes å reagere positivt på forespørselen om å stille opp på gruppeintervju. Lærer hadde forberedt elevene på at jeg skulle komme. Han ga elevene tillatelse

til å være med i gruppeintervjuene i ordinære undervisningstimer. Hele klassen stilte villig opp. Etter intervjuene ga de uttrykk for at de syntes det var gøy å bidra slik. Tilsvarende respons opplevde jeg ikke i 10. klasse, kanskje fordi elevene måtte bruke studietiden til gruppeintervju. Lærer hadde heller ikke forberedt elevene på min ankomst. De fleste signaliserte at de sto foran mange prøver og trengte tid til forarbeid.

I 9. klasse synes elevenes engasjement i intervjusituasjonen å være forbundet med muligheten til å slippe ordinær undervisning. I begynnelsen virket de nokså usikre på hva de kunne si, men da temaet penslet inn på elev-lærer relasjonen ble de mer frittalende og ivrige. Samtidig bør det sies at det ofte var uklart om elevene hang seg på en gitt uttalelse eller om gruppeintervju-atmosfæren og mulighetene til å høre andres utsagn i seg selv skapte refleksjonsprosesser og meningsdannelse. Inntrykket var ofte at gruppene ble tryggere på å uttale seg og komme med egne meninger ved å høre andres ytringer. Og som Lotte sa: ”Min mening er min. Andre har kanskje andre syn på det” (Lotte, Gruppeintervju, 9 klasse 23.01.03).

Meningsutvekslingene tok ofte form ved at elevene enten supplerte hverandre eller at meningsutvekslinger i gruppen ikke var sammenfallende. Eksempel på supplering opptrådte i spørsmålet om hvordan læreren skal opptre for å få respekt, og resulterte i følgende meningsutveksling:

Egil: Han kan være streng. At en ikke tør å bråke. Det bare klikker ...

Eva: Han må være gammeldags.

Trine: Det skulle ha vært som det var i gamle dager ...

(Gruppeintervju, 9.klasse, 23.01.03)

Oppfatningen var altså at læreren bør opptre noe strengere med tydelig grensesetting og rammebetingelser. Slik de opplevde lærerens engasjement i familiesaker førte imidlertid til en endra raskere replikkveksling. Jeg lar Lottes utsagn under stå som et eksempel på at elevene betraktet gruppeintervjuene som et forum der de kunne gi uttrykk for meninger og inntrykk uten å bli stoppet eller irettesatt. Først i eksemplet fra gruppeintervjuet vises Siris mening om i hvilken grad læreren bør støtte dem:

Siri: Han er en som skal støtte oss **hele tiden gjennom ungdomsperioden** ...

Ida: Det spørres jo litt hvordan problemet er ...

Lotte: Jeg synes **en lærer skal bry seg** om det skjer en tragisk hendelse i en familie til en av elevene. Men ikke for mye. Kanskje bare la eleven få være litt

alene. Hvis eleven har lyst til å gå ut av klasserommet skal han få lov til det. Men jeg mener ikke at læreren skal **gå rundt å klemme på** elevene, for det blir helt feil (gruppeintervju 9.klasse 23.01.03, min utheving).

Elevene gir uttrykk for at det å ha læreren som faglig og sosial støtte person er viktig. Det at ”en lærere skal bry seg” er klar tale. Graden av involvering var stadig emne for diskusjon blant elevene. Noen mente læreren burde være deres fremste kontaktperson, nærmest som en nær venn. Andre mente at ”det spørs jo litt hvordan problemet er”, som Ida sier over. Lottes oppfatninger av nærhet begrenser seg i alle fall til en type intimisering der læreren går ”rundt å klemmer på eleven”. Denne typen intime handlinger går over grensen for hva hun synes er akseptabelt.

I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn på elevens ulike syn på elev-lærer forhold. Jeg vil trekke fram sitater som viser at noen mener læreren bør være en venn, men andre ser læreren mer som en faglig støtteperson.

4.4 Kort oppsummering

Ut fra observasjoner og intervjuer ved høgskolen viste dette kapitlet tydelig at temaer som lærer-elev relasjoner og ungdom og identitetsdannelse i den senmoderne, *ikke* ble belyst. Dette på tross av at både høgskolestudenter og høgskolelektorer mente temaene var svært viktige. Jeg fant også ut at i motsetning til høgskolens fagplan i pedagogikk legger Lærerplanen av 1997 (L 97) vekt på den nye lærerrollen og med det lærerens *nærhet* som relasjonsbyggende faktor.

5. VIDERE PRESENTASJON OG DRØFTING

Jeg vil i det følgende gi en videre presentasjon av gruppeintervjuene jeg hadde med ungdomskoleelever. I første del undersøker jeg betydningen av lærerrollen som nær, personlig og vennskapelig i relasjonen til de forhold som konstrueres mellom lærer og elev. Annen del fokuserer på lærere som faglige veiledere og viktige samarbeidspartnere i elevenes møte med faglige utfordringer. Hensikten med denne inndelingen er å gi struktur til drøftingen. Den strukturelle inndelingen fungerer også som et hjelpemiddel til å belyse underproblemstillingen. Jeg vil også trekke inn problemstillingen i forhold til elev-lærer og lærer-elev relasjoner som dukket opp hos lærerskolestudentene i løpet av perioden jeg foretok intervjuene. Det var i først rekke studentenes tanker om ungdoms syn på lærer-elev forholdet som gjorde meg interessert i å gå i gang med denne undersøkelsen. Utvidelsen av undersøkelsen gjorde det aktuelt å intervju ungdomsskoleelevene. I tillegg vil jeg trekke inn enkelte observasjoner fra kapittel 4, samt kommentarer fra andre informanter som komplementerer eller skaper kontrast.

Jeg vil vise at faktorer som kjennetegner relasjoner mellom lærer og elev samtidig skaper forutsetninger for hva elevens selvoppfatning og interesse for fag. Erfaringer elevene erverver gjennom relasjonsbyggeprosesser kan utgjøre viktige byggesteiner i den identitetsskapende prosess.

5.1 Vennsksrelasjonens betydning

Lærerne er utdanningssamfunnets primærpersoner. Dei skal ivareta elevane si kunnskapsoppbygging, så vel som deira danning og utvikling av deira sinnelag (Sigurd Haga, kronikk i Aftenposten, 19.11.03)

De fleste elever er innforstått med at lærer og elev inntar *forskjellige* roller innfor utdanningsinstitusjonens vegger. Asymmetri mellom lærer og elev sees ofte på som gitt i den grad det handler om fagkunnskaper og opprettholdelse av normer og regler. På et mellommenneskelig plan derimot, ønsker mange elever å bli betraktet som likeverdige. Flere karakteriserer et godt lærer-elev forhold som preget av vennskap. Ikke nødvendigvis et vennskap som strekker seg utenom skolesituasjonen, men vennsksrettede relasjoner knyttet til bestemte situasjoner i skolehverdagen. I det følgende vil jeg belyse

betydninger elevene mener dette kan ha og hvilke faktorer de ser som viktige i vennskapsrelasjoner.

5.1.1 Lærer som en venn engasjerer

Vennskapsrelasjoner er selvsagt viktig for ungdom. Gjennom venner finner de fram til verdier og opparbeider leveregler. Avtradisjonisering har skapt muligheter for at individet selv kan velge med hvem de vil inngå intime og tillitsfulle vennskapsrelasjoner, ofte på tvers av familie og jevnaldrende. Utsagnet under illustrerer at vennskap med en lærer rangerer høyt hos enkelte ungdommer. Ved å betrakte læreren som en venn, skapes det en motivasjon til å møte opp på skolen, samt ønske om å lære og erverve ny innsikt og viten:

Anders: Jeg mener at venner og skole veier hverandre opp. De veier egentlig like mye. Men det er jo mange som synes venner veier mer enn skole, og da blir det sånn at de er bare ute sammen med venner på alle dager, og bryr seg ikke så veldig mye om skolen. Det er sånn at den gjengen som er ute og henger sammen, de gjør kanskje gjerne ting.

Isabell: Er det sånn at du tar et valg. Dersom du vil være med i en klikk eller gjeng, da må du bryte ut av skolen?

Anders: Ja, egentlig så er det vell noen gjenger som er slik. Er det ikke det?

Tore: **Ja, det er derfor viktig at læreren skal være en kamerat, slik at læreren blir en venn. For da har du lyst til å omgås med læreren også!!!! Læreren kan engasjere deg og lære deg ting, ikke sant.** Det var noen som sa at vi lærer av venner. Og det er mye gøyere å lære av venner enn av noe vi frykter på en måte. Så hvis lærerne er venner er det mye morsommere å lære (Gruppeintervju, 10 klasse, 5 elever, 03.02.03, min utheving).

Noen elever mener altså at det beste er å lære ting av venner. Logikken er at hvis læreren blir kamerat og venn så gir det "lyst til å omgås med læreren", lyst til å lære og med det lyst til å gå på skolen. Synet på lærerne som en venn har altså betydning for hvilke valg elevene tar. Når forholdet mellom lærer og elev er slik at eleven har lyst til å tilbringe tid sammen med lærer, kan det medføre engasjerte elever som ønsker å lære. I motsatt fall, hvis læreren ikke betraktes som venn, reduseres læringslysten og skolen risikerer at elevene heller orienterer seg mot vennegjenger så lysten til "å være og lære" kommer tilbake. Elevenes forståelse av "læreren som venn" setter skoleaktiviteter i en meningsfull sammenheng. Kanskje er det også en måte elevene restaurerer eller *rekvalifiserer* læring og læreroller på.

Giddens ser på etablering av venns­kaps­relas­joner som en måte å rekvalifisere seg på. Ved å etablere tillitsfulle og nære forhold gjenvinnes kontrollen over livssituasjonen. Opplevelse av kontroll reduserer avhengigheten av abstrakte systemer. På denne måten blir vennskapets intimitet viktig for identitetsutviklingen. Det som imidlertid skiller hva Giddens legger i rene forhold og hva Tore uttrykker om behovet for å ha læreren som venn, er den gjensidige åpenhet og fortrolighet som Giddens mener gjenspeiler en venns­kaps­relasjon. Tore vil at lærer skal være en venn, Vennskap reduserer frykt og gjør det lette å nærme seg. Det gir lyst til å lære og engasjement. Jeg vil anta at om Tore betrakter læreren som en venn, så innebærer det en følelse av å bli møtt med åpenhet og fortrolighet. Etablering av en venns­kaps­relasjon gir muligheter for mer umiddelbar *anerkjennelse*. Tatt i betraktning at forholdet mellom lærer og elev i utgangspunktet er asymmetrisk, kan åpenhet og anerkjennelse nok gjenspeiles på et sosialt og hverdagslig plan, men i faglige sammenhenger vil forholdet likevel fortsatt ha referanse i en asymmetrisk maktbalanse. Det er i alle fall ikke snakk om den grad av venns­kaps­forhold vi finner i Giddens definisjon av rene forhold.

I en forståelse av det venns­kaps­forhold Tore mener er viktig å etablere mellom lærer og elev, blir det i stedet nærliggende å trekke inn Ziehes tese om narsissistiske behov. Samfunnets utallige valgmuligheter og konsekvensene av avtradisjoneringen medfører at mange ungdommer stadig er på søken og har behov for å orientere seg etter andre mennesker for å få bekreftet en viss selvoppfatning. Tores utsagn: "[D]et er mye gøyere å lære av venner enn av noe vi frykter på en måte" viser et ønske om å nedtone læreren som autoritær rollefigur. Kanskje også som autoritet. Det er viktig for Tore å samhandle med læreren på et mer symmetrisk plan, noe som gjør det mulig å speile selvoppfatning og selvfølelse. Et mer symmetrisk samhandlingsplan gir kanskje Tore den selvbe­kreftelse han søker.

I motsetning til tidlige utviklingspsykologiske teorier som vektla betydningen av internaliseringen av normer og verdier, samt etablering av en fast identitetskjerne betrakter Giddens identitetsdannelse som et refleksivt prosjekt i kontinuerlig endring. Endringsprosessene skaper nye utfordringer for relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. Læreren som troverdighetsskapende fagperson som skal tilby elevene faglig arbeid som både i det gitte øyeblikk og på sikt kan virke meningsfylt for eleven. Arbeidet skal

virke både sosialt og faglig identitetsdannende. Og slik kan det gi en form for selvbe-
kreftelse.

I søken etter selvbilder og selvbebreftelse, kan ungdom som opplever usikkerhet og har
liten evne til å orientere og konsentrere seg, kanskje forsøke å velge vekk miljøer som
ikke umiddelbart gir opplevelse av tilhørighet. De synes stadig inni søkeprosesser der de
gjennom meninger og handlinger velger en livsstil som igjen er med å forme den enkel-
tes livsløp. Som gjengmedlem vil de for eksempel oppleve umiddelbar nærhet og inti-
mitet. Gjengen innfrir på den måten lengselen etter nærhet og kanskje også opplevelsen
av at en kan stole på andre i gruppa. Innad kan ungdom skape en egen livsverden der
formelle regler og samfunnets øvrige normer underkjennes, noe som igjen står i skarp
kontrast til skolens institusjonelle forordninger.

Ziehe advarer om at behov for selvbebreftelse kan styre valg, som igjen kan slå ut i en
form for narsissisme. Kjennetegnet er et driv etter maksimal og umiddelbar behovstil-
fredsstillelse og at valgstrategier etableres ut fra hedonistiske behov. De vennskspsrela-
sjoner elevene skisserte synes ikke å bære preg av orienteringer mot maksimal be-
hovstilfredsstillelse og hedonisme, selv om behovet for selvbebreftelse gjennom opple-
velser av nærhet og åpenhet med påfølgende anerkjennelse var tydelig.

Som nevnt kan skole og skolens fritidsarrangementer og musikaltiltak knyttes tettere
opp til venner og fritid. Vennskap og utdanning kan oppleves ofte som like viktig. An-
ders uttaler at for han veier skole og venner like mye, noe som kanskje er et uttrykk for
at han opplever det som viktig å få satt skoleaktiviteter inn i en større sammenheng:
”Det er vanskelig å leve uten venner, og i dagens samfunn kan du ikke leve uten skole-
gang heller. Hvis du har både venner og skolegang, da tenker jeg du klarer deg” (An-
ders, gruppeintervju, 10.klasse, 5 elever, 03.02.03).

Anders vet at ungdom bare tilsynelatende har valgmuligheter i forhold til om de vil gå
på skole eller ikke. Det er ikke lenger bruk for ufaglært arbeidskraft i vårt samfunn.
Ungdom som kutter sin skolegang risikerer å bli stående utenfor flere fellesskap, fagfel-
leskap og kameratfellesskap. Skolen er blitt et kvalifiserende mellomledd for ungdom
på veien mot voksenlivet. Mellomledd setter nye krav til interaksjon mellom lærer og
elev. For å lette overgangen mellom barn og voksentilværelse kan kanskje opplevelsen

av læreren som venn virke mildnende og formidlende i denne vanskelige overgangsfasen. Ulike situasjoner som oppleves som intime, nære og åpne ufarliggjør kanskje situasjonen og en vanskelig fase. Behovet for vennskapsbånd er framtrepende. Venner kan bekrefte sosial tilhørighet og ens eksistensberettigelse. På den annen side blir utdanning en stadig viktigere faktor i identitetsarbeidet og i arbeidssammenhenger.

5.2.2 Tid og oppmerksomhet

Ut fra en innfallsvinkel der den vennsbyggingen som skjer mellom lærer og elev sees på betydningsfull for ungdommens identitetsutvikling, vil jeg nå se nærmere på hvilke fenomener som synes å være viktig i interaksjonen mellom lærer og elev.

I en situasjon hvor Maria i 9.klasse skulle beskrive hva hun opplevde som viktig i møte med læreren, la hun stor vekt på at læreren burde ta seg tid og vise oppmerksomhet:

Det er noen lærere som bare kommer rett inn og som underviser og går ut igjen. Som ikke bryr seg om elevene sine. Jeg synes det er viktig at lærerne **tar seg tid til** å bli kjent med elevene. Som **individer**, ikke bare som en stor gruppe ...at de **kjenner hvordan hver enkelt person er** og sånn. At de bryr seg om dem og kanskje legger opp litt sånn Veilede dem, i en klasse så vet du hvem som er gode i fag, og hvem som sliter med det. At de kanskje kan bli litt flinkere til for eksempel i studietimene å oppsøke de som de vet er dårlige i matte da. Hjelp dem. Også de som er flinke, for det er ofte slik at de som er flinke ikke får noe hjelp. Da blir de stående stille på en måte (Maria, gruppeintervju, 9 klasse, 5 elever 27.01.03, min utheving).

Maria forteller at hun synes det er viktig at læreren bryr seg og tilbyr faglig hjelp, samt tar seg tid til å bli kjent med hver enkelt elev. For Maria er ikke intimiserende nærhet betydningsfull i relasjonen mellom lærer og elev. Det viktige er at læreren gir individuell *faglig* veiledning. Læreren skal: "Veilede dem, i en klasse så vet du hvem som er gode i fag, og hvem som sliter med det". Læreren bør kjenne elevene svært godt for å kunne hjelpe med utgangspunkt i elevenes faglige og sosiale ståsted og behov. Hun etterlyser også en type kollektiv undervisning med preg av personlig faglige tilnærming og en vennlig atmosfære.

Ziehe hevder at relasjonen mellom lærer og elev bør bære preg av et mester-lærling forhold. Dette krever at læreren kjenner eleven godt overfor undervisnings- og veiled-

ningssituasjoner, og slik at det skapes progresjon. Individualisering preger skolens hverdag. I takt med det ser elevene på seg som spesielle individer i klassesammenheng og ønsker å bli møtt som enkeltpersoner med spesielle behov. Samfunnets individualiseringstendenser setter krav til lærerne om å evne ”å se” hver enkelt elev. Samtidig kan samme individorientering bidra til å framprovosere prestasjonsangst hos elevene. Derfor blir det viktig for læreren å møte elevene der de er, og på måter som gir dem mot og tillit nok til å utvikle seg faglige og sosialt. På den måten kan møter som preges av nærhet og omtanke for den enkelte virke positivt i en faglig sammenheng.

5.2.3 Å være tilgjengelig og engasjert

I Katrines og Carls utsagn under kommer det fram at elevene på tiende klassetrinn setter pris på lærerens tilstedeværelse og forsøk på å ta seg tids og bygge opp vennsksapsrelasjoner, både i undervisningssituasjoner og utenfor den obligatoriske undervisningstiden. Dette synet komplementeres av to studenter ved lærehøgskolen:

Katrine: De andre lærerne, de i 8.klasse, altså, var **bare lærer**, og så var det ikke mer. Det var liksom sånn: ”nå er skoledagen slutt, nå går vi”. Så hadde vi ikke mer med hverandre å gjøre før 8.30 neste dagen. Med læreren vår er det sånn at i timer kan **vi diskutere med han som med venninner**. I friminuttet så hører han på oss selv om det ikke er time. Han er ikke sånn at nå er timen ferdig. **Han er tilgjengelig**.

Carl: han kom inn i klasserommet og det var vittig, han sa:” er det noen som har **lyst til** å vedde om Sandefjord og Bergen kampen”, ikke sant. Det er liksom den der, det er liksom helt klart det! Man **føler liksom ikke at han er lærer** når han kommer inn... han har kommet inn i flere midttimer og har begynt å prate med oss, og. **Ikke noe lærerprat, bare sånn vanlig prat**. Vi prater om ting som har skjedd ... (Gruppeintervju, 10 klasse, 5 elever, 03.02.03, min utheving).

Jeg tror det er **uvesentlig at læreren skal kunne mye fag**. Må bruke sosiale antenner. Kan ikke gå inn når timen begynner, og gå ut igjen når den er ferdig (1.klassestudent, 13.12.02)

Viktig å bygge opp kontakt. Like viktig som fag ... (1.klassestudent, 25.11.02).

Liksom Maria synliggjør Katrine, Carl og studentene behovet for at læreren skal være noe mer enn en voksenperson som driver tavleundervisning i en distansert faglig atmosfære. Maria gir uttrykk for at hun ønsker en lærer som er tilgjengelig, faglig og sosialt. Katrine viser også til at hun setter pris på læreren fordi han er tilgjengelig, ikke bare i men også utenfor timene. Hun skisserer et bilde av en lærer som tar seg tid, er lyttende

og empatisk. Kanskje viktigste av alt er at elevene kan diskutere med læreren ”som med venninner”. Studentene bekrefter denne oppfatningen ved å fremheve betydningen av den sosiale kontakten med elevene på bekostning av den faglige kunnskapsformidlingen. Læreren går fra å være autoritetsperson til å bli venn. Dialogen mellom lærer og elev tar form som venninneprat. Relasjonsbygging har dimensjoner av en ”intimiserende” nærhet, kanskje mer enn den preges av faglig veiledning og det anerkjennende blikk. Det at læreren går inn i et felt som vanligvis er forbeholdt venninner, kan være et ønske om både å oppleve omtanke og intim fortrolighet. Venninner åpner seg ofte gjennom gjensidig fortrolighet og støtter hverandre på den måten gjennom vanskelige situasjoner. Giddens kaller slike forbindelser for *rene forhold*. Ut fra ovenstående tekst vil jeg anta at elev-lærer relasjoner kan inneha elementer av slik rene forhold. Dette viser at det å bygge intime og tillitsfulle forhold har spredd seg til et samfunnsområde som ligger utenfor den enkeltes privatliv, nemlig skolen. Samtidig vil jeg anta at Katrines assosiasjon til venninneprat for å bygge elev-lærer relasjoner i enkelte tilfeller også vil begrenses av mer asymmetriske faglige forhold.

En type relasjon som får elevene til å tenke på at læreren ”liksom ikke er lærer” synes betydningsfullt for en del elever. Det bekreftets også av Carl. Carl og Katrine referer til samtalen med læreren som svært en positiv opplevelse og synliggjør slik behovet for å kunne prate med en voksen om problemer og interesser. Kanskje aller mest synliggjør det lærerens engasjement. Samtidig er det å tenke på læreren som ikke-lærer en merkelig avskrivning av skolen som læringsinstitusjon og lærerens undervisning som oppdragende og dannende.

Illeris m.fl. er opptatt av at skolen må møte elevene på måter som gir rom for søken etter livsstil og identitetsdannelse. Læreren må være villig til å følge opp på slike prosesser og interesser. I denne sammenhengen nevnte jeg skoletilbudet for å dyrke fritidsinteresser og andre typer kunnskap enn skolefaglige kunnskaper. Likeså viktig er å vise begeistring for elevenes interesser for å etablere tillitskapende mellommenneskelighet. Giddens på sin side ser slik tillit som et grunnleggende for personlighetsutviklingen.

Betydningen av å ta fatt i elevens interesser for etablering av tillit ble også understreket av en av lærerhøgskolelektorene: ”Så må du få øye på, hva er det den enkelte elev har av interesse, eller hva er det vedkommende er fiksert på, og opptatt av... Viktig med

åpning for visse interesser som ungdommen har. Det er så banalt som å åpne et øre for den sterke interessen som en god del av de har...” (Mann, høgskolelektor, 14.02.03).

I et av gruppeintervjuene med 9.klassinger kom det fram at Maria også ønsket en lærer som viser personlig interesse og engasjement, også utenfor faglige situasjoner. Her snakker hun om skolens lærere da jeg ba elevgruppen fortelle hva de så som viktige faktorer i forholdet mellom lærer og elev: ”Personlig engasjement ... det kan hende de er engasjert, men at de ikke viser det. Når vi er på turer sammen med klassen og sånn, jeg vet ikke, men jeg skulle ønske det var bedre forhold til læreren som enkeltperson. Vi ser jo nesten mer til de enn til foreldrene våre ...”(Maria, Gruppeintervju 9.klasse, 5 elever, 27.01.02).

Betydningen av å betrakte læreren som en venn eller kompis er et fenomen som kan sies å tilhøre hva Giddens kaller det senmoderne. Jeg brukte hans teori om rene forhold for å forklare vennskapets betydning for enkelte elever over. I tillegg kan filosofen Helge Svares betraktninger om vennskap gi et bilde som også virker oppklarende i forhold til institusjonelle virksomheter som skole. Relasjoner mellom lærer og elev er asymmetriske i den forstand at forholdet består av formidler og mottaker Læreren instruerer, informerer og diskuterer for å ivareta sin jobb, mens eleven som mottaker av budskapet forsøker å sette det inn i en meningssammenheng. Elevene har dessuten elevstatus og er pliktig til å møte opp. Møte mellom lærer og elev er slik iscenesatt av samfunnets krav, det skjer ikke spontant.

Svara trekker fram den italienske filosofen Francesco Alberoni som hevder at vennskap oppstår spontant mellom mennesker som fra før respekterer og liker hverandre(Svare 2004). Med en slik definisjon på vennskap ville det være umulig å overføre begrepet til den relasjonsbyggingen som skjer mellom lærer og elev. Hva er det da som likevel får elevene til å tenke på læreren som en venn eller tillegger relasjonen et ønske å utvikle et vennskapsforhold? Kanskje kan elevenes behov for vennskap sees i sammenheng med Giddens betraktning av vennskap som et av flere aspekter i byggingen av *refleksiv identitet*. Den må skape gjennom tilhørighet og fellesskapsfølelse, der kommunikasjon er et sentralt virkemiddel. Med Svares inndeling i ulike typer vennskap mener jeg det går an å se refleksiv identitet som skapt ut av type behovsprøvet vennskap. Ved hjelp av Aristoteles deler Svare vennskap opp i tre grunnleggende former. Lystvennskapet, som

inngåes fordi det gir oss en personlig opplevelse av glede. Nyttevennskapet, som gir en nyttefunksjon i form av materielle goder eller hendelser som gjør situasjonen behagelig. Og til slutt det gode vennskapet som oppstår når to mennesker inngår et *likeverdig* fellesskap. Det siste er av typen vennskap som kan vare livet ut. Lyst- og nyttevennskapet preges mer av usikkerhet fordi relasjonen også innebærer umiddelbart begjær eller utføring av vennetjenester. Alle typer vennskap vektet likt. De konstrueres uavhengig av tradisjonelle familieband, på en global eller lokal basis. Konstruksjonen utgjør en del av de unges livsstilsvalg, med frihet til å velge hvilke typer vennskap de etablerer (Svare 2004).

Sett i forhold til dette tolker jeg uttalelsene om vennsapsrelasjoner over som preget av både lyst og nytte. Elevene inngår gjerne en vennsapsrelasjon i de tilfelle læreren viser anerkjennelse, og som Tore sa: "Hvis lærerne er venner er det mye morsommere å lære og lære" (gruppeintervju, 10 klasse, 5 elever 03.02.03). Det kan samtidig være nyttig for eleven å bygge en vennsapsrelasjon. Bygging av det gode vennskap kan være en drivkraft. Katrine forteller at klassen kan diskutere med læreren ut fra en god venninnerelasjon. Hvor dypt fortroligheten gikk er ikke klart, men jeg vil anta at denne venninnerfortroligheten likner det gode vennskap. Det virker som elevene ønsker å åpne seg for læreren og gi han innblikk hva som oppleves som et kaotisk ungdomsliv. Fortrolighet som en slags intimisering kan gi en opplevelse av trygghet som kan motvirke ensomhet og fremmedgjøring.

Ziehe definerer individets psykiske behov for intimisering som *subjektivering*, der intimisering også kan være med på å utvikle solidaritet. Negativt sett kan det også føre til at individet ikke kan forholde seg til andre ting enn det som gir en personlig mening. Slik jeg ser det kan læreren betraktes som "en profesjonell venn" i forsøket på å balansere mellom å *imøtekomme* elevenes behov for refleksiv identitetesdannelse og det å sette grenser for den.

I møte med elevenes uttalelser tenker jeg også at vennskap må ses som *valgt* av den enkelte. Det blir et problematisk utgangspunkt i forhold til at møtet mellom lærer og elev er bestemt før møtet oppstår. Eleven kan selvsagt velge bort læreren ved å ikke møte i timene, men i følge Anders er både venner og skolegang medvirkende årsaker til at ungdom klarer seg videre i livet. Hvis de ikke velger bort skolen er det kanskje like

greit å velge å se læreren som en venn? Mange elever gav uttrykk for at det handlet om å etablere relasjoner bygget på *litt* nytte og *litt* lyst så langt det lot seg gjøre innenfor en institusjonell ramme.

5.2.4 Respekt, integritet og lydhørhet

En elevgruppe fra niende klasse fortalte at de mente en lærer burde ha evne til å forstå og samtidig vise respekt for elevers integritet. Et eksempel på denne typen ”balanse-gang” kommer fram i følgende dialog:

Lotte: Hvis jeg skulle vært lærer, så ville jeg prøvd å forstå hvorfor, liksom. Det er jo ikke så lett for han har jo vært ungdom en gang, ikke sant. Du må prøve å sette deg inn i situasjonen. Kanskje det var et problem som...

Siri: [Læreren bør spørre seg]Hvorfor vil ikke eleven lære? Grunnen til det. Kan jeg prøve å hjelpe eleven til å komme over det ...

Siri: En bør jo hjelpe eleven gjennom det. Altså være...Hvis eleven ikke vil svare, så kan du jo ikke tvinge eleven. Men hvis eleven bare går og venter på at læreren skal spørre, så er det litt dumt at læreren ikke gjør det.

Lotte: Akkurat dette er veldig vanskelig, for en kan jo ikke vite. Selv om eleven tror at læreren ikke skjønner noen ting, så er det kanskje ikke så lett for læreren heller.

Siri: Vi kan jo gå til læreren og spørre om noe, men det er ikke alle som tør det. De venter bare på at læreren skal komme og spørre de.

Lotte: Men det handler vel også litt om tør du ikke gå til læreren, så viser det litt om hvilke forhold du har... Du må jo ta opp de problemene du har. Det er da du har et bra bånd, hvis du tør å gå og snakke med han ...

Øystein: Man må ha tillit og respekt liksom. Samtidig som læreren er en slags venn. Ikke bare sånn statue som står oppe ved tavla og skriver ...

(Gruppeintervju, 9 klasse, 4 elever, 23.01.03.)

Elevene er også opptatt av at lærer må være noe mer enn en ”statue som står oppe ved tavla og skriver” gjennom å vise engasjement og forståelse, samt gi hjelp på et faglig nivå. De forlanger mer av en lærer enn at han skal drive tradisjonell tavleundervisning. De ønsker en lærer som er villig til å bygge venns-kapsrelasjoner på måter som gjør at han kjenne dem så godt at han skjønner når de trenger hjelp til ulike problemer. Det er interessant at de samtidig poengterer gjensidighet i det å knytte venns-kapsbånd, vise tillit og respekt. Noe som ikke alltid er like lett: ”Selv om eleven tror at læreren ikke skjønner noen ting, så er det kanskje ikke så lett for læreren heller”. Hvordan kan det etableres venns-kapsbånd som gjør at elevene tør spørre læreren om råd og hjelp til problemer? Øysteins svar er at det kan løses ved å legge vekt på: ”Tillit og respekt, samtidig

som læreren er en slags venn”. Elevenes behov for en empatisk lærer som ønsker å bygge relasjoner med tillit og respekt, kan kanskje forklares ved hjelp av Giddens teorier om tillitens betydning for identitetsdannelse i det refleksierte moderne. Gjennom tillitsfulle og nære forhold kan et individ gjenvinne kontroll over sin livssituasjon, noe som igjen kan redusere avhengigheten av abstrakte systemer. Tillitsfulle relasjoner blir et rom som individet kan innrede og ta kontroll over ved forsøke å stabilisere situasjonen ved å bestrebe seg på å opprettholde det Giddens kaller *ontologiske sikkerhet*. Elevene synliggjør behovet for å bygge tillitsfulle relasjoner med lærerne som kan føre til at de tør å åpne seg på et sosialfaglig plan. Tillit kan ikke sees som en egenskap, men noe som bygges gradvis ved at en eller begge parter tar initiativ og viser tiltro. Tillit må sees som grunnleggende for identitetsdannelsen, derfor vil slike initiativ også være en type tilnærming som synliggjør ansvarlighet og oppriktighet. Det er vel denne ansvarligheten og oppriktigheten elevene etterlyser. Læreren må vise at han tar ansvar for elevens faglige og sosiale utvikling, og at han er oppriktig i sine hensikter. På den måten muliggjør han at det etableres gjensidig trygghet og respekt for andre som samtidig ivaretar den enkelte elevs integritet.

Samtidig vil jeg påpeke at læreren ikke skal opptre som en type profesjonell psykolog eller terapeut. Jeg mener heller at en lærer bør fastholde et faglig-sosialt perspektiv i lærings- og dannelsesprosessen som støtter skolens generelle mål slik de for eksempel framsettes i Læreplanverkets generelle del (i L 97). Tillit mellom lærer og elev må kunne etableres i en form der lærer framtrer med pedagogisk profesjonalitet og ”faglig personlighet”. Følgende utsagn fra en høgskolelektor og en student kan stå som eksempel på hvordan de mener etablering av tillit burde foregå:

I første rekke møter de en voksen person som er interessert i seg. Det første punkt er å opparbeide **en form for tillit eller forståelse**. Her er det en som faktisk ser meg, og som er litt interessert i meg fordi han spør meg om noe som jeg er opptatt av. Det er liksom aller første punktet. Og hvis man ikke gjør det, så har du ganske lang vei å gå for å **etablere** den tilliten. Det er veldig sånn banalt, ikke sant, men likevel, det er liksom første døråpner ...
(Mann, høgskolelektor 14.02.03, min utheving)

Ja, du må kunne ta imot **signaler**. De burde ikke trenge å gå bort til deg, og si at nå har jeg det veldig vanskelig liksom, bestandig. Du må kunne **se dem selv**, og være oppmerksom (1. klassestudent, 11.12.02 min utheving).

Studenten vekt legger det å kunne fange inn signaler i en eller annen form vet å ”se dem selv”. Det handler om å vise interesse og være oppmerksom. Læreren bør ha et profesjonelt blikk og visuelt kunne vurdere eventuelle vennskaplige signaler eller faresignaler.

5.2.5 Vennskap og grensesetting

Selv om noen elever var opptatt av betydningen av det nære forhold til læreren, mente mange at det var viktig med markering av grenser. Vanskelige situasjoner elevene opplever og som relaterer seg til venner eller nær familie, syntes ikke like selvfølgelig å dele med en lærer. Her må det utvises skjønn i forhold til situasjonens karakter:

Isabell: Synes dere det er viktig at læreren gir oppmerksomhet på ting som har med venner, familie og fritid og gjøre?

Øyvind: ikke alt for mye, men sånn passe. Skal ikke finne ut alt om slekt og venner.

Siri: Du kan si det du vil si, og la han få vite det du vil han skal vite. Du må liksom ha litt for deg selv og.

Ida: Fritidsaktiviteter og litt familie og sånn, det går helt fint.

Siri: Jeg synes kanskje at dersom det hadde skjedd noe i familien min, så hadde det vært dumt om læreren visste. Læreren som begynte å blande seg inn. Det blir feil på en måte, for han er lærer.

Isabell: Han er ikke venn?

Siri: **Nei. Han er en som skal støtte oss hele tiden gjennom denne ungdomsperioden.** Men jeg tror ikke han skal blande seg opp i slike ting. Det er annerledes. Det er mer privat.

Ida: Det spørres jo litt hvordan problemet er. Det var et dødsfall her i klassen. Med en mor. Og da kom læreren inn og snakket med alle i klasserommet. Det synes jeg er veldig viktig.

Lotte: Jeg synes en lærer skal **bry seg** om det skjer en tragisk hendelse i en familie til en av elevene. Men ikke for mye. Kanskje bare la eleven få være litt alene. Hvis eleven har lyst til å gå ut av klasserommet skal han få lov til det. Men jeg mener ikke at læreren skal gå rundt å klemme på eleven, for det blir helt feil.

Siri: Ja, ..se på oss som elever. Det blir litt for personlig hvis de skal begynne å blande seg opp i sånne familiesaker...

(Gruppeintervju, 9 klasse, 4 elever, 23.01.03, min utheving).

Elevene setter her en grense for hvor mye de vil at læreren skal få innsikt i deres privatliv. Det er greit å innvie læreren i forhold knyttet til fritidsinteresser og ”litt familie”, som Ida uttrykker det. Siris poeng er imidlertid klart, læreren er ikke en venn, men ”en som skal støtte oss hele tiden gjennom denne ungdomsperioden”. Elevene ser i denne

sammenheng ikke på læreren som noen nær venn, men en viktig voksen støtteperson i livsfasen de er inne i. Deres behov er å bli møtt av en anerkjennende voksenperson de kan ha tiltro til og som vil rettlede dem i ungdomstida. Læreren blir på denne måten en person som med sin ”profesjonelle distanse” aktivt vil kunne forholde seg til elevenes selvoppfatninger og bygging av selvfølelse. Elevenes oppfatninger samsvarer med det Ziehe hevder om at det er viktig å skape en personlig atmosfære mellom lærer og elev og samtidig holde en viss distanse. Ovenstående uttalelser mener jeg viser at akkurat for disse ungdommene finnes det en klar forskjell mellom familiesfæren til og skolens institusjonelle liv. Familien utgjør den private intimiserte sfæren der læreren ikke får innpass i kraft av sin status som lærer. Familien synes å ha en stor betydning. Bånd som knyttes innad i familiene er viktige. Innen den private familiesfæren foregår det kanskje også en internalisering av normer og regler som er identitetsskapende, på tross av senmoderne prosesser som gir frihet til å velge og bygge nære relasjoner utenfor denne sfæren. Balansgangen mellom modernitet og tradisjon, mener jeg kommer tydelig fram. På den ene siden synliggjør elevene en selvfølghelighet i at lærer er en profesjonell person som skal støtte dem gjennom hele ungdomsperioden. Dette kan beskrives som et tidstypisk krav eller behov som går utover det som tradisjonelt har vært lærerens oppgave. Forventninger og krav til læreren som en kompetent fag- og omsorgsperson tilhører det senmoderne. På den annen side tillegges familien tradisjonell betydning. Forhold innad i familien er forbeholdt en privat sfære. Til dette gjelder også fysiske intimitet. Fysisk nærhet og fortrolighet i form av klemming ”det blir helt feil” som Lotte sier.

En litt annen, men liknende oppfatning fant jeg hos en av de mannlige lærerskolestudentene som vektla kameratskap framfor vennskap: ”Du må på en måte være **litt kameratslig**, men du må ikke være for mye kompis. Men den kompisgreia som det ser ut som L-97 har lagt opp til, det har jeg liten tro på at det vil fungere i praksis. Man må være sosial, men ikke for sosial”(1.klassestudent 14.01.03, min utheving).

Det gjelder å være ”litt” kameratslig for samtidig å kunne holde en distanse. Balansen ligger i å kunne opptre vennlig og kameratslig, men ikke alt for vennlig og kompisaktig.

5.2.6 Å bygge noe sammen

Man kan spørre seg om det å etablere et vennskapsforhold handler om teknikk. Svare (2004) referer til den amerikanske forfatteren Dale Carnegie som visnok har skrevet en bestselger om det å vinne venner. Carnegie gir i sin bok råd om å lære seg til å bli en god lytter og å vise tydelig interesse. Kanskje viser Espens refleksjoner under hvordan han tror lærer bevist gikk inn for å skape et godt forhold til elevene gjennom sin metodiske tilnærming:

Jeg har funnet ut at det er veldig viktig måten hvordan lærer bygger opp forholdet til elevene. Hvordan du **bygger opp sammen med elevene**. For Morten tror jeg hadde en **plan**, hvor han startet som han gjorde og så **bygde opp et veldig bra forhold til oss**. Jeg har blitt bedre i alle fag etter at jeg har fått Morten. Før så gruet jeg meg til timene, men nå har jeg det litt gøy når jeg sitter i timene, og det er så bra, for det er **viktig hvilket forhold læreren har til elevene**, fordi hvis du føler at du har lyst til å engasjere deg i stoffet, da har du mye mer å lære av det ... (Espen, gruppeintervju, 10 klasse, 5 elever, 03.02.03).

Espen forklarer at måten lærer-elev relasjonen ble bygget på handlet om at han tror læreren planla hvordan han kunne bygge på klassefelleskap og gjensidighet ved at elever og lærer opplever å bygge noe sammen. Litt etter litt bygget de det opp. Gradvisheten mener Espen var metodisk og planlagt. Det ga faglige resultater. ”Jeg har blitt bedre i alle fag ... fordi hvis du føler at du har lyst til å engasjere deg i stoffet, da har du mye mer å lære av det”, som han sier. Engasjementet ble liksom lokket fram gjennom lærerens systematiske innsats. Det virker som Espen synes lærings situasjonen ble både lystbetont og meningsfull. I likhet med Espen tror jeg at i byggingen av forholdet mellom lærer og elev står lærerens bruk av teknikker for å lytte og vise interesse for å etablere gode arbeidsrutiner og god arbeidsatmosfære helt sentralt. Noe av teknikken er å vise interesse for at det faglige kan bygges *sammen*. Så selv om relasjonen til læreren kan betraktes som vennskapelig, har forholdet også preg av faglig asymmetri. Læreren gjennomførte sin plan for bygging av elev-lærer forholdet og sannsynligvis hadde han gode erfaringer med denne typen metodikk. Erfaringsbaserte pedagogiske virkemidler som skaper tillitsfulle relasjoner er derfor viktig. Hvilke tilnæringsstrategier en lærer skal velge i møtet med en ungdomskoleklasse kan vel bare avgjøres av den enkelte lærers kjennskap til hva som fungerer best for ham eller henne. Ulvund hevder i en artikkel i Dagbladet 11. oktober 2004 at skolen har havnet i en bakevje der ”ingenting virker og

ingen vet hvorfor". En av årsakene til denne bedrøvelige situasjonen hevder Ulvund er at lærerutdanningen ikke setter klasseledelse på dagsorden.

5.3 Gammeldagshet og folkeskikk

Mange elever ga uttrykk for at de synes det er for mye uro i klassen. Like mange ønsket at læreren skulle opptre myndig, men ikke vise seg "for streng". I den forbindelse kom de inn på at respekt må framtre som noe gjensidig. Lærere og elever må helt enkelt respektere hverandre. I sitatet fra gruppeintervjuet under forteller elevene viktigheten av at læreren opptrer som myndighetsperson:

Isabell: Hvis du hadde vært lærer, hva ville du ha lagt vekt på da?

Eva: At læreren må ha respekt for elevene.

Trond: ... **og omvendt**, at eleven har respekt for læreren.

Isabell: Hva skal læreren gjøre for at eleven skal få respekt?

Egil: Være passe streng. Han kan være streng. At en ikke tør å bråke ...

Eva: **Han må være gammeldags**. Det skulle ha vært som det var i gamle dager.

Man måtte reise seg når man skulle snakke, og - det var mye strengere. Nå er det liksom sånn at hvis det er i norsktimen så er det slik at **alle snakker selv om læreren hoier og roper**. Det skulle vært mye, mye strengere.

(Gruppeintervju 9 klasse, 5 elever, 23.01.03, min utheving).

Både Eva og Trond ønsker gjensidig respekt mellom lærer og elev. Tidligere har jeg framhevet at respekt etableres når det finnes tillit mellom partene. Elevene er opptatt av at læreren må være streng om de skal respektere han, så streng "at en ikke tør å bråke" Eva mener en gammeldags autoritær stil må til for å inngi respekt. Med det skisserer hun et bilde av en fryktinngytende og autoritær lærer som tar kontroll over klassen ved å frambringe frykt. Framstillingen supplerer ikke akkurat de andre elevenes uttalelser. Guttene la i stedet vekt på byggingen av tillit og gjensidig respekt som viktige faktorer. Men samlet er uttalelsene et uttrykk for at elevene savner ro og at det settes grenser for bråkete atferd i klassesituasjonene. Respekten for at klasserommet er et sted for faglige aktiviteter og respekten for de som prøver å støtte faglige læringsprosesser. De etterlyser ro og lydighet med tydeligere grenser for akseptabel atferd. Ikke bare for å ha mulighet til å konsentrere seg, men for å synliggjøre behovet for disiplinerte arbeidsprosesser.

Det bilde elevene skisserer er at læreren deres tillater for mye og at resultatet er at elevene overtar regien. Innholdet eller det faglige utbyttet blir tilfeldig. Motsigelser mellom sosiale og faglige behov og hensikter er ikke bearbeidet. Jeg antar at det ikke var lærerens hensikt å ende opp i en situasjon der han måtte ”rope og hoie” for å overdøve elevenes stemmer. Hvis hensikten var å få i gang en dialog over pensumtekster, tyder ovenstående på at livligheten i norsktimen i stedet gikk over til å likne aktivitet som skjer etter skoletid. Samhandlingen fortsatte selv om hensikten med undervisningen hadde brutt sammen.

Professor i pedagogikk, Lars Erling Dale, retter sterk kritikk mot hva den ettergivende dialogpedagogikk har skapt. I boken ”Oppdragelse fri fra far og mor” hevder han at for å forstå de synspunkter, holdninger og definisjoner som ligger i dialogen, må deltakerne samtidig få innføring i de regler og normer som ligger til grunn for å delta (Dale 1986). Denne typen regler må ”øves inn” slik at de på et vis institusjonaliseres i kropppsyken. Det er utgangspunktet for å utøve refleksjon og opparbeide handlingskompetanse. Overlates regien til elevene, kan virkningen bli det motsatte.

Den 18.oktober 2004 holdt filosof Nina Karin Monsen et radiokåseri om normenes betydning der hun påpekte at fraværet av normer og regler ofte fører til opplevelse av utrygghet blant barn og ungdom (NRK P2, 18.10.04). Dette tema opptok også studentene ved lærerhøgskolen som uttrykte frykt for å oppleve at undervisningssituasjonen skulle komme ut av kontroll. Under har jeg satt opp sitater fra tre mannlige studenter og deres synspunkter etter en tilbakelagt praksisperiode:

Nå har vi fått en skole som er så flat at vi er på vei til å tippe den andre veien. **Alt foregår på elevenes premisser.** Og det er også like gærnt ... (Student, 1.klassestudent, 25.11.02, min utheving).

Du kan også være en autoritet uten å være autoritær. **Slik at ikke ungdommen overtar autoriteten i en klasseromssituasjon.** Det blir jeg som må spille en ledertype ... vi brukte første møte til å snakke om **respekt**. Så satte vi opp regler og kom vi fram til at det viktigste var **vanlig folkeskikk**. Jeg spurte hva de la i ordet folkeskikk, og da fikk jeg: ”Vente når andre prater, lytte når andre prater, ikke komme for sent, ikke gå for tidlig [og] ikke sitte og spise i timene...”(1.klassestudent, 14.01.03, min utheving).

Jeg tror det er viktig at man har et fast mønster som man følger når det gjelder for eksempel tiltak hvis noen bryter regler og reglement. At man har et sånt konkret opplegg, at elevene vet hva som kan forventes da. Og at man kan

forklare til elevene hvorfor man gjør det sånn man gjør. Før var det slik at hvis man fikk en straff, så bare godtok man det og holdt kjeft, men nå er det slik: Hvorfor det og sånn? Da er det viktig å ha mer å komme med enn fordi jeg sier det, og det går på det har med **respekt** og sånn å gjøre ...
(3.klassestudent, 22.01.03, min utheving)

Studentene mener blant annet at elevene må få forklart hva som forventes av dem som del av det å kommunisere tydelighet. Forklaringene bør bygge på bevisstheten om at det finnes tradisjoner. Det siste i form av at eleven får et grep om "vanlig folkeskikk". Noe av folkeskikken går på å være tålmodig, lytte og holde seg til oppgitte tidspunkter. Gjensidig respekt mellom partene skal også bygge på folkeskikktradisjonene. Til sammen skal det legge grunnlaget for lærer-elev møter.

Studentenes og elevenes synspunkter over viser en bevegelse i motsatt retning, bort fra behov for "symmetrisk" strukturerte forbindelser hvor læreren opptrer som venn til mer asymmetri i lærer-elev relasjonen.

5.3.1 Forhandlingsstrategier

Eva vil ha det som i gamle dager. Samtidig er hun et "produkt" av sin samtid der tidligere normer og regler har mistet noe av sin gyldighet. Flere av Evas uttalelser om hennes erfaringer, ønsker og behov speiler den tiden hun lever i. Et eksempel er at selv om både lærere og elever ønsker arbeidsro fordrer dagens klasseromssituasjon en annen type myndighet enn den gamle autoritære stilen. Elevene stiller krav til læreren om å bli behandlet med verdighet og respekt, noe som igjen sier noe om hvilke forventninger læreren skal innfri for å fortjene elevenes respekt. I sitatene fra gruppeintervju med niende klasse under forteller eleven om forhold som resulterer i fravær av respekt og bygging av "de gode" lærer-elev og elev-lærer relasjonene:

Trine: Det er noen lærere en ikke greier å ha respekt for, for de oppfører seg så tåpelig, de kaller oss apehuer og sånn. Han viser liksom ikke respekt for oss. Da gidder vi ikke å vise han respekt

Eva: De truer med blålapper, sitter du ikke stille så får du blålapp. Det blir liksom ikke mer stille av det.

Isabell: Er det viktig å være streng eller komme med trusler?

Egil: Ikke streng hele tiden, for da mister vi respekten.

Tor: Ikke trusler, det blir du bare irritert over. Det har vi tatt opp flere ganger (Gruppeintervju, 9 klasse, 5 elever 23.01.03).

Som tidligere nevnt synes elevene det er for mye bråk i timene. De sanksjoner lærerne iverksetter blir imidlertid ikke sett på som særlig funksjonelle, som Eva sier: "De truer med blåapper, sitter du ikke stille så får du blåapp. Det blir liksom ikke mer stille av det". Skjellsord synes ikke å ha noen effekt selv om Eva og Egil ønsker seg en streng og gammeldags lærertype som de gir uttrykk for er sterkt grensesettende. Det betyr at det de egentlig ønsker er en type pedagogikk som ligger et sted mellom "det gammeldagse" og den moderne "ettergivenheten" som Dale skriver om. Mitt inntrykk er at elevene opplever det som selvsagt at de kan forhandle med læreren. Kanskje kan elevenes forhandlingsmåter sees som typisk for det senmoderne eller det refleksivt moderne, der elevidentiteten utgjør et refleksivt prosjekt der hver enkelt kan forhandle seg fram til måter å arbeide og behandle andre på som gir anerkjennelse og ikke virker truende på den personlige integritet.

Elevene vil ha seg frabedt å bli kalt "apehuer". Uttalelsen viser at elevene balanserer grensesetting og etablering av respekt. Det kan være aktuelt å trekke en parallell til Ziehes beskrivelser av skolen som en institusjon som ikke gir slipp på gamle tradisjoner og samtidig er utsatt for vår samtids kulturelle forandingsprosesser. Undervisningen holdes ikke sammen av normer og regler på samme måte som tidligere. Det er alle de individuelle anstrengelsene og læreres og elevers forhandlingsstrategier som preger lærer-elev relasjonen. I dette blir respekt blir et sentralt begrep. Elevene uttrykker at de krever *gjensidig* respekt. Korreks fra lærere som benytter blåapper blir møtt med forakt.

Historiker Erling Sandmo tar opp vår samtids ulike former for respekt i artikkelen "Respekt på retur" der han blant annet referer til den amerikanske sosiologen Richard Sennet (Sandmo 2002). Sennet hevder at respekt rett og slett er mangelvare og at gjensidig respekt er i ferd med å forsvinne helt. Spesielt mener han det gjelder respekten for de svakere og at svakhet blir møtt med foraktelige blikk.

Ungdom er i en livsfase hvor de står midt mellom barndom og voksenliv. De har ennå ikke oppnådd eller ervervet seg en posisjon som inngir respekt. Samtidig har de sårt behov for å bli møtt med respekt. Sårbarheten kan med Ziehe forklares som en narsissis-

tisk tilbøyelighet i vår samtidskultur. Individet framstår som behovsentrert med det krever mye av sine omgivelser. Disse tilbøyelighetene kan slå ut i en overdreven sensitivitet overfor andres gjerninger og meninger. På en måte blir ungdom enda mer utsatt for sårbarhet i det refleksivt moderne hvis identitet er noe som skal bygges som et unikt prosjekt uten tydelig referanse til sted og slekt som tidligere. Spesielt hvis byggingen for det meste skjer i utdanningsinstitusjoner som ungdom daglig oppholder seg i.

I det refleksivt moderne er det kanskje ingen selvfølge at læreren oppnår respekt fra elevene, selv om de setter krav til læreren. Hvis utøvelse av respekt ikke er noen selvfølge blir det istedenfor noe som lærere og elever forhandler om og anstrenger seg for å verve hos den andre part.

5.3.2 Likeverd

Noe elevene stadig kommer inn på er behovet for å bli betraktet som likeverdig. Likeverdighet er en viktig ingrediens i bygging av vennskap, der det må være tydelig at begge parter har like stor verdi som menneske. Likeverdighet bærer også med seg et ideal om frihet og selvbestemmelse som er sentrale begreper i det senmoderne. Frihet og likeverd antyder Ziehe er en viktig del hva han kaller *kulturell frisettelse*. Svekking av tidligere tiders normer og regler "frigjør" ungdom til å bygge opp en egen unik livsverden. Men bygging med frihet kan også skape sårbarhet og gjøre ungdom mer avhengig av nære relasjoner og hyppige selvbekreftelser. I Espens uttalelser under kommer behovet for å oppleve respekt og verdsettelse tydelig fram:

Det er veldig mye prat om respekt, ofte veldig mye **tomt prat** om respekt. Lærerne sier st dere skal ha respekt for lærerne fordi det er de som lærer oss de greiene her, men problemet er at **veldig mange forbinder respekt med frykt**, fordi det er akkurat det lærerne gjør. De skaper **frykt med blå lapper** for eksempel de bruker det som et våpen, redskap. Respekt handler egentlig om å likestille seg med andre som mennesker. For faktum er jo at lærerne er overlegne oss på det faglige, **men ikke når det gjelder som mennesker**. Der synes jeg lærerne skal klare å holde seg på det nivået med oss, og det er akkurat det læreren vår gjør ... Helt fra starten av gav han oss noen prøver eller noen tester på ark med noen historier som vi skulle lese, og så skulle vi tenke litt selv hva vi gjør. Og uten da å si at jeg er læreren deres og alt sånt der, så bare la han seg over oss og fortalte at jeg har faktisk noe å lære dere, og jeg skal ikke tvinge det i dere, **velg og vrak om dere vil ha det**, men jeg er faktisk her for å lære dere

noe. Og han er helt **åpen for diskusjoner**. Han hører på argumenter, for og imot, ser saken fra to sider, og han er aldri partisk, tror jeg, for det har vi hatt lærere som er, i diskusjoner som plutselig kliner til og er med på den andre siden. Det er helt følt å høre på ... Det er så bra at han er på lik linje med oss. Han kommer med argumenter både for og imot. Alle argumentene er like viktig (Espen, gruppeintervju, 10 klasse, 5 elever, 03.02.03, min utheving).

Espen forteller at flere elever forbinder respekt med frykt for lærersanksjoner. Kjefting og trusler er metoder som ikke fungerer i bygging av gode relasjoner mellom lærer og elev. Et uttrykk for at blålapper som sanksjonsmulighet har mistet sin gyldighet. Læreren må se elevene som selvstendige og beslutningsdyktige individer som ønsker å diskutere og forhandle. I klasseromskommunikasjonen er både lærer og elever bidragsytere. Gjennom kommunikasjonen bygges tillit. Espens lærer truer ikke med straff. Han forsøker i stedet å bygge gjensidig tillit ved å gi elevene visse valgmuligheter. Samtidig viser han sitt faglige ståsted ved å fortelle at han har noe å lære dem. Lærerens strategi er et forsøk på å oppnå gjensidig respekt der elevene ivaretas som autonome og beslutningsdyktige individer. Betydningen av å se elevene som autonome individer kan sies å være dypt forankret i det refleksivt moderne. At læreren erkjenner viktigheten av å bygge identitetsbilder og drive faglig identitetsdanning og dets betydning for elevenes selvframstilling og utvikling av autonomi vil gi det enkeltes individ flere muligheter til å opptre selvrefleksivt (Rasmussen 1997). En slik forståelse av identitetsdannelse tar hensyn til det sårbare i situasjonen og elevenes uttrykte behov for at noen lytter og respekterer deres beslutninger. Espens lærer møter elevene med en type kommunikasjon som kanskje er et typisk kjennetegn på skolen i det senmoderne, nemlig opplevelsen av frihet til å velge. "Velg og vrak om dere vil ha det", skal læreren ha sagt. Opplevelsen av valg gir elevene mulighet til å kjenne på nyanskaffet autonomi. De tar en beslutning.

Ved at læreren inviterer elevene til å velge å ta til seg lærestoff i læringssituasjonen, skaper han samtidig retningslinjer for hvilke normer og rutiner han ønsker skal styre valgmulighetene. Espen peker på at lærerens føringer gir dem et grunnlag for en type fagtilnærming gjennom åpne diskusjoner. Ved å invitere elevene til å komme med sine argumenter og samtidig skisserer fram flere mulige argumentative løsninger, skaper læreren en atmosfære som oppmuntrer til meningskonstruksjon. Meningsdannelse skjer gjennom refleksive prosesser. I disse prosessene mener Espen det er viktig at læreren betrakter elevene som likeverdige kommunikative partnere.

Lærerens overlegenhet i fagkunnskaper er som tidligere nevnt noe elevene er innforstått med og som faglig sett utgjør en viktig dimensjon. Samtidig gir eleven klart uttrykk for at de vil bli betraktet som likeverdige på et mellommenneskelige plan. Dale er opptatt av å tydeliggjøre denne forskjellen. Han mener god undervisning fra en lærers side bygger på høy faglig kompetanse i møte med elevene som likeverdige individer (Dale 1997). Det er mulig selv om partene ikke kan kalles likestilte i sine respektive roller.

Det er likevel grunn til å spørre seg om det er slik at likeverd kan oppstå hvis partene ikke opplever seg som likestilte, slik jeg har vist at elevene opplever i vennsapsrelasjoner. Svares svar er at det ikke egentlig finnes noe likeverd mellom voksne og de unge da relasjoner mellom foreldre på den ene siden og barn og ungdom på den andre nettopp er bygget opp av et makt- og avmaktsforhold (Svare 2004).

5.3.3 Troverdighet

Tillit og sensitivitet i forhold til utøvelse av normer og regler kan ofte være problematisk. Eksemplet nedenfor gjenspeiler en situasjon der læreren med sin autoritet klarer å snu atmosfæren i klasserommet fra å virke forstyrrende og uoversiktlig til det motsatte:

Nei, og så er han [læreren min] så bra. Han er sur, han er jo streng. Hvis vi er vanvittig bråkete eller har kommet veldig mye for sent i det siste, så sier han jo at dette er ikke bra for dere. Det er ikke bra at dere kommer for sent, og så er det aldri noen som går ut av timen etter at han har vært sur og sier: "Fader så teit han er i huet". Det er fordi han er sånn at han legger ansvaret på oss, og han sier at det er faktisk **dere som sitter i gjørma**, det er dere som må slite dere ut av dere. **Jeg kan bare hjelpe dere.** Jeg kan bare vise dere døra dere er nødt til å gå igjennom. **Han lærer oss å tenke selv!** (Tore, gruppeintervju, 5 elever, 10 klasse, 03.02.03, , min utheving).

Tore forteller at læreren setter tydelige grenser for hvordan han vil ha det i klasserommet. Læreren grunngir det med at han ønsker at elevene skal ha muligheter for å lære. Han synliggjør en norm ved å fokusere på at handlinger forbundet med at forsentkomning og uro i timen er uakseptabelt. Normen viser her til holdninger og oppfatninger som utgjør en del av skolens sosiale rammeverk. Læreren formidler dette og forventer at eleven følger opp. Med det setter han også krav til elevene tålmodighet. Elevene minnes om rammene for akseptabel atferd uten at læreren kjefter eller kommer med trusler. Han appellerer til elevenes refleksjonsevne og viser han tillit til deres vurderingsevne. På den

måten fungerer han samtidig som rollemodell for elevene. En troverdighetsskapende prosess som gjør at læreren og hans faglige ambisjoner framstår som interessante for elevene. En person elevene ønsker å høste anerkjennelse og gunst fra. På det grunnlag kan læreren moralisere uten at elevene tolker det som irettesettelser og kjefting.

Dale påpeker at sosialisering i undervisningsøyemed er forbundet med elevenes jegstyrke og ansvarlighet. Solidaritet er et kriterium på vellykket integrasjon. Kan det være at beskrivelsen over er et uttrykk for en kombinasjon sosialisering og sosial integrasjon der elevenes solidariske deltagelse i undervisningssituasjonen etableres ved at lærerens fastholder skolens rammeverk for oppførsel og innsats? I følge Dale er betingelsen for realisering av solidarisk deltagelse og samhandling en klargjøring av roller og ansvar (Dale 1993). Den ”gode” asymmetriske relasjonen tilsier at atferd og disiplin er i samsvar med institusjonenes normer. Normene blir nødvendige retningslinjer for hva som er akseptert atferd. Ovenstående uttalelser synes å bekrefte det. På den måten blir mer tradisjonelle normer og regler som eksisterer innenfor skolen som dannelses- og utdanningsinstitusjon vesentlige for ungdomsskoleelevene. Ikke som en moraliserende og upersonlig instans, men som en holdningsdannende instans med lærere som gjør en seriøs personlig og profesjonell innsats. ”Han lærer oss å tenke selv!”, forteller Tore fornøyd.

Men hva innebærer det egentlig at elever lærer å tenke selv? Et av svarene ligger i Rasmussen og hans begrep om *den dobbelkontigente kommunikasjon*. Gjennom å se hver enkelt elev som ekspert på egne opplevelser og egenerfart viten, kan læreren kommuniserer at dette er et godt utgangspunkt for å være beslutningsdyktig og handlingskompetent. Samtidig kan det kommuniseres at muligheten for å innvie elevene i ny viten får best vilkår hvis de er villig til å ta imot. Det *forlanges* altså vilje til å ta i mot. Beslutningen må hver enkelt elev ta, selv om deltagelse i klasserommet skjer med referanse til felles normer og verdier. Den dobbelkontigente kommunikasjonen kan på den måten sette grenser og ramme inn klassesituasjonen.

5.4 Læreren som synlig veileder

Ovenfor har jeg vist at ved å opptre bestemt, men vennlig er det mulig for en lærer å snu situasjoner og skape en balanse mellom symmetri og asymmetri i relasjonsbyggende prosesser mellom lærer og elev. Jeg vil gå litt videre inn i dette tema ved å undersøke hvilken betydning en tydelighet har i lærer-elev relasjoner. Først vil jeg trekke inn en tekst fra en artikkel av pedagogen Alfred Oftedal Telhaug der han fokuserer på sammenhengen mellom disiplinproblemer og det pedagogiske slagordet ”ansvar for egen læring”. Betydningen av å ha en *tilstedeværende* voksenperson i undervisningssituasjonen illustrerer Telhaug ved å referere til en tidligere ungdomskoleelevs sammenlikninger av to forskjellige klasseromssituasjoner:

Jeg tilbrakte de tre første årene med en lærerinne av den gamle skolen. Vi hadde gledet oss til å begynne på skolen og lære masse, og vi lærte masse. Vi trivdes. Jeg byttet skole, til en 80-talls skole med trivsel i høyetet. Vi hadde en ukeplan som var satt opp slik at vi kunne arbeide etter evne. Mottoet var **ansvar for egen læring**. Vi hadde også prosjektarbeid, der vi selv valgte emner vi var interesserte i. Læreren tok en kopp kaffe og lot oss **"jobbe" i fred**. Resultatet var skrekkelig. Vi var slett ikke modne for så mye frihet, snart begynte vi å kjede oss. Vi lærte jo ingenting, og det vi faktisk lærte, så vi ingen sammenheng i. For meg, som i utgangspunktet var en skolesterk elev, var mellomtrinnet og ungdomsskolen et seksårig **sammenhengende mareritt av kjedsomhet** (Telhaug 2003b, min utheving).

Arbeidsmetoder som i utgangspunktet er ment å ”frigjøre” elevens initiativ, kreativitet og arbeidsevne misforstås eller misbrukes og det med forskrekkelige konsekvenser.

Som jeg har vist over har lærerens tilstedeværelse og tilgjengelighet stor betydning for elevenes trykksfølelse og lyst til å lære. Det er tilfelle enten det gjelder lærer-elev forhold som er preget av vennskap eller av faglige støtteordninger. Noen elever ønsket seg et lærer-elev forhold der vennskap både preget sosiale og faglige dimensjoner og læreren var en ”voksen som skal støtte oss gjennom hele ungdomsperioden”. Det var gjennom sin tydelige tilstedeværelse at læreren viste anerkjennelse og forsøkte å etablere en tillitsvekkende relasjon. Hensikten var å gi elevene rom for å synliggjøre sine sosiale og faglige behov. Jeg har ingen problemer med å forestille meg at dersom læreren hadde overlatt elevene til seg selv for egne bearbeidninger, mens han gikk for å ta en ”kopp kaffe” for å la ”elevene ”jobbe” i fred”, ville resultatet fort blitt et kaotisk scenario, kjedsommelighet og lite læringseffekt.

Illeris hevder at man ikke kan beskjeftige seg med ungdomsutdanning uten å se dette i lys av ungdoms identitetsdannelsesprosesser. I det følgende vil jeg bruke en slik antagelse for å belyse hvorfor jeg mener arbeidsmetoder som overlater alt arbeidsansvar til elevene ikke er en aktuell modell for dagens skole.

I Lærerplanverket for 10-årig grunnskole (1997) legges det stor vekt på tverrfaglige prosjekt som arbeidsform, også for ungdomsskolen. Elevene jeg intervjuet arbeidet også i prosjektform. Intensjonene med en slik type arbeidsform er at arbeidet kan gi elevene et utvidet perspektiv og dypere faglige erkjennelser. Midt i dette arbeidet er lærerens oppgave å formidle kunnskaper, igangsette og opptre som veileder. Hvordan prosjektarbeid da kan bli en arbeidsform der elevene overlates til seg selv er uforståelig. Det er i beste fall en misforståelse og en form for ettergivenhet. Prosjektarbeid krever i stedet sterk interaksjon mellom lærer og elev og innebærer at eleven må ta noen faglige valg og arbeide relativt selvstendig. Det settes ikke bare teoretiske krav, men også at de involverer seg i meningsdanningsprosesser. I dette må læreren stå fram som en tydelig og troverdighetsskapende gestalt og fagene som en orienteringsplattform. Å oppmuntre til å ta ansvar for arbeidsoppgaver og valg av lærestoff og kanskje også til å samarbeide med andre elever, krever øving og mye forarbeid både fra lærerens og elevenes side. Mye kommer an på elevenes innsatsvilje og modenhetsnivå. Under har jeg plukket ut sitater fra elever, en læreskolestudent og to ungdomskolelærere som viser hvor problematisk det kan være å engasjere elever i læringsprosesser der de skal ta ansvar for egen læring. Sitatene fra ungdomskoleelever står først, deretter lærerne deres og til slutt en læreskolestudent:

Ida: Det som jeg synes er viktig, er at læreren tar ansvar for å lære oss det vi skal gjøre selv. Det er veldig vanskelig å ta valg, og jeg synes egentlig ikke vi har lært så mye om det ...

Siri: Det er ikke alle som er modne til å ta valgene alene ...

Lotte : Læreren har et stort ansvar for at det blir bra i klassen. Læreren spiller en stor rolle der ..., mer enn hva man tror. Læreren må lære seg å kjenne elevene. Hvis han ser konflikter i klassen. To stykker som krangler for eksempel, så burde de ta det opp. Det er veldig viktig med trivsel ...
(Gruppeintervju, 9 klasse, 4 elever 23.01.03, min utheving).

Jeg sa vel noe i stad om at vi nettopp skal prøve å lære dem å ta ansvar for egen læring. Jeg synes jo det er fryktelig viktig når de har kommet opp i den alderen

de er i, at de blir bevisst på det, men det er jo et forferdelig dilemma, for **de er jo så umodne fortsatt at de er ikke i stand til å ta det ansvaret**. Noe klarer det veldig bra, men de er i en alder hvor den egenskapen svinger så enormt. Idealet, det henger veldig høyt,[men] muligheten er begrenset ...
(Morten, ungdomsskolelærer, 31.03.04).

... derfor må vi ta en del av valgene for dem. Og si til dem at denne oppgaven, den må du gjøre sånn, og sånn, og sånn. På en måte **gi de en oppskrift**. Men når vi gjør det, så er jo målet på litt lengere sikt at de skal kunne bruke det som en modell, slik at de senere kan løse ting på egen hånd
(Per, ungdomsskolelærer, 09.04.04).

På den annen side er det ikke alle som er moden nok til å ta disse valgene helt alene. Da må de ha en veileder som hjelper dem(1.klassestudent, 11.12.02).

Det er viktig at det vi gir de [elevene] er et fundament til å ta de rette valgene. Det må jo være det viktigste [i forhold til] selvtillit og selvstendighet
(3.klasstudent, 21.01.03).

Alle er opptatt av at det kan være vanskelig for elevene å foreta faglige valg, for idealet ”henger veldig høyt,[men] muligheten er begrenset”. I den sammenheng mener en av læreskolestudentene at det viktige er å bidra ved å gi elevene et faglig ”fundament til å ta de rette valgene”. Fundament er ment å støtte de valg og beslutninger som kreves av elevene eller som Per ungdomsskolelæreren sier, fundamentet kan også sees som ”en måte gi de en oppskrift”. Oppskriften må også følges opp av veiledning.

I det valgmangfold elevene møter kreves trening i å mestre, og i å tørre. Mestringsstrategier blir derfor en viktig faktor i elevens identitetsprosesser. Gjennom mestring lærer elevene å ta ansvar for sine beslutninger. Mestring skaper et beslutningsgrunnlag. Det bygger også grunnen for selvtillit. Arbeid som kan skape gode selvbilder går på den måten hånd i hånd med det å gi god fagundervisning. Når Ida nevner at hun ser det som lærerens plikt å lære elevene å ta valg, framsettes det å klare å ta valg som en mestringsstrategi. Valgprosessen må læres. Eleven må samtidig stole på at læreren vil deres beste. Forsøk på å trygge og stabilisere lærer-elev relasjoner er derfor viktig. Trygghet blir et virkemiddel. Lotte mener også kjennskap til elever er viktig når en lærer skal hjelpe å finne løsninger på konfliktfylte forhold.

Trygghet og mestring handler også om å flytte perspektiver, om å tørre å gå videre og våge å velge. Morten har vært lærer i nærmere 25 år. I sitatet under kommer det fram

hvordan han poengterte betydningen av å mestre og å tørre å gå videre. I dette blir samtidig relasjonsbyggingprosesser mellom lærer og elever synlige:

Mye går på mestring. At de skal klare det. Var inne på det å tørre..... Trygghet er en sakte måte å dø på, en **må** ta sjanser av og til. [Som lærere må jeg] prøve å snakke om deres situasjon, hvordan de har det, hva de tenker og de føler. I forhold til dette med angst og det å prestere - alt det der; risiko og trygghet... (Ungdomsskolelærer [Morten], 31.03.03).

Læreren forsøker å legge til rette for at elevene skal ha mulighet til å åpne seg for nye muligheter. Ved å møte dem gjennom uttrykte behov for *subjektivering*, er det mulig for læreren å rettlede dem slik at de våger å bevege seg fra det kjente til det ukjente, fra regresjon til progresjon. I et forsøk på å unngå uro og angst forsøker læreren å engasjere elevene til samtaler om hva som er vanskelig. Senmoderniteten og dens valgmuligheter og individualiseringsprosesser innebærer også ambivalens i forhold til identitetsutvikling og "prestering". Motsetninger mellom og muligheten til å skape og velge ting som gir identitet skaper frustrasjoner som læreren mener kan få utløp gjennom samtaler på tomannshånd og i større elevgrupper. I følge Ziehe og Giddens er slike forsøk på å etablere nære relasjoner en måte å mestre ambivalens. Men gode lærer-elev relasjoner betinger samtidig at begge partene har frihet til å velge hvilke selvframstillinger og fortelling de vil bruke for å beskrive sin livssituasjon: "Du kan si det du vil si, og la han få vite det du vil han skal vite. Du må liksom ha litt for deg selv og " (Siri, gruppeintervju, 9.klasse, 23.01.03).

5.4.1 Retningsanvisninger og mestringmuligheter

Mestringsstrategier kan være å invitere til en kommunikasjon som inngir trygghet og nærhet, og som derved får elevene til å våge seg et skritt videre. Nedenfor vil jeg belyse en situasjon der læreren gjennom et bestemte strategier og virkemidler synliggjør for elevene hvilke muligheter som byr seg for å komme videre:

For eksempel, noen ganger i klassesetimer på fredager, når alt er gærent, så tegner han åssen vi skal komme igjennom det på tavla.....**han viser oss**, slik at vi skal se det fra en annen vinkel. Han tegner for eksempel at her er vi nå og der har vi kommet fra, mål og sånt noe, og der er vi **midt i målet**. Skal vi komme oss videre mot mål, så må vi begynne å ta oss sammen ... (Katrine, gruppeintervju, 10 klasse, 03.02.03, min utheving).

I motsetning til Rasmussen vektlegging av den dobbelt kontigente kommunikasjon, skisserer Katrine en lærer som tar seg til å tegne et retningsgivende kart som skal synliggjøre elevenes faglige utvikling. Rasmussen poeng er at vår samtids refleksive modernitet også innebærer at lærerens kriterier ikke umiddelbart kan overføres til elevene. Men her er det slik at læreren forsøker å synliggjøre sin målrettede undervisningsstrategier for elevene for at de kan bli den bevisst og selv forsøke å styre i den retning. Lærerens forsøk kan kanskje heller belyses med Ziehes teori om en mester som lærer sine elever mestringsstrategier. Gjennom å vise hvordan perspektivet kan flyttes, blir andre muligheter synliggjort. Interaksjon med læreren kan gjøre at elevene "tar seg sammen". Forsøket på å fange opp og vise hvor elevene befinner seg, bidrar kanskje også til å stabilisere lærer-elev relasjonene. Gjennom å skissere en målrettet kurs viser læreren at han vil noe og at elevenes innsats betyr mye i dette målrettede løpet.

5.4.2 Læringspotensialer: å møte elevene der de er for å drive det videre

Når en er ungdomskoleelev er det ikke alltid like enkelt å forstå samfunnspolitiske termer som kommunisme, sosialisme og kapitalisme. Men selv om det kan være vanskelig er det flere som ønsker å bli kjent med begrepenes betydning. Med nye begreper åpner det seg nye verdener. I et gruppeintervju uttrykte en elev sin nyervervede forståelse av begreper som "å lære og lese":

Noe som læreren gjorde her om dagen som jeg var storfornøyd med, var at i samfunnsfag, så snakket vi om noe styresett. Jeg tror det var Saddam Hussein og diktatur i Irak. I hvert fall så nevnte han sosialisme og kapitalisme. Så spurte en: "Hva er kommunisme?" og da sa han: "**Da tar vi litt om det**". Og så brukte vi resten av timen på at han lærte oss sosialisme og kommunisme. Det er utrolig bra, for da vet du til og med litt om hva som ligger i grunn og bunn. Da vet du liksom, da vet du litt om **omveiene til stoffet**. Da vet du ikke bare om stoffet, men om det som omgir det også, og det er bra ...
(Espen, gruppeintervju, 10 klasse, 5 elever 03.02.03, min utheving).

Espen forteller at læreren valgte en "omvei" til det obligatoriske lærestoffet. Med på veien klarte læreren å fange elevenes interesse for vanskelige litt utilgjengelige fenomener som sosialisme og kommunisme. Eleven som turte å spørre et undrende spørsmål

fikk læreren til å bruke noen omveier til å drive fram basiskunnskap. Slik basiskunnskap mente læreren skulle danne grunnlag for en senere diskusjon:

Katrine: I åttende og niende klasse var det liksom bare: Drit i skolen! Og Ha det gøy! Men nå har jeg fått en lærer jeg respekterer og liker veldig godt, altså som jeg synes er den beste på denne skolen som **klarer å engasjere meg og da prøvd å forstå flere saker**. Så da synes jeg at jeg har lært masse om politikk - som faktisk er spennende og om apartheid - om det som ikke bare angår Norge, at det faktisk er flere land i verden som gjør noe, som har problemer. Det skaper engasjement og jeg har blitt litt mer bevist på hva som skjer rundt i verden. Hadde jeg hatt en annen lærer som ikke var så flink, så hadde jeg tenkt at det blir kanskje krig i Irak. Jeg vet ikke grunnen ...Jeg må faktisk følge med på ting som er viktig for meg, for min, hver eneste stemme er viktig i forhold til ting.

Espen: Han lærer oss at **ord kan forandre verden**. Så derfor er det viktig at du er med og sier din mening ...

(Gruppeintervju, 10 klasse, 5 elever 03.02.03, min utheving).

Elevenes utsagn over eksemplifiserer hvordan en lærer, ved å være lydhør og oppmerksom overfor elevene, legger til rette for utvikling gjennom en grundig introduksjon til mer politiske temaer. I første tilfelle diktatur i Irak, sosialisme og kapitalisme. I andre tilfelle noe av det samme samt "hva som skjer rundt i verden". Ny terminologi kan bli nye refleksjonsredskaper eller som Espen sier: "ord kan forandre verden". Forsøket på å engasjere elevene i samtidige politiske hendelser skulle styre den pedagogiske prosessen. Ut fra psykolog Lev Vygotskys teoretiske perspektiv blir dialogen en drivkraft som kan aktivisere elevene. En erfaren lærer tar utgangspunkt i en elevs ønske om mer viten og forståelse. Ønsket medfører introduksjon av en terminologi som læreren håper elevene kan ta i bruk. Lærerens forsøk på å informere og engasjere elevene skaper en potensiell læringszone (Vygotsky 1978). Lærerens ønske er at introduksjonen kan stimulere til mer behov for videre innsikt. Vygotskys term slik den er oversatt er "den nærmeste utviklingszone" (Bråthen 1996). Sonen illustrerer forskjellen mellom de kunnskaper og ferdigheter eleven kanskje i nær fremtid vil kunne mestre på egen hånd eller i samarbeid med andre. Også lærerplanverket L-97 anerkjenner en slik utviklingsbane. På side 30 står det: "Å forklare noe nytt innebærer å forankre det til noe kjent. Dette oppfylles ved at læreren bruker uttrykk, bilder, analogier, metaforer og eksempler som gir mening for eleven. Ny kunnskap må hektes tett sammen med den som alt sitter - det eleven vet, kan og tror fra før" (L-97: 30).

Det viktige er altså å få tak i hva elevene allerede vet, for så å jobbe videre derfra. I forhold til byggingen av lærer-elev relasjoner trekker Espen fra at læreren blir en type faglig navigator og engasjert veiviser. For Espen ga også uttrykk for at han synes det var viktig at læreren tilrettela for diskusjon. Grunnlaget ble lagt ved å gi faglige orienteringer når elevene syntes *modne* for det. Faglige oppdatering skulle virke veiledende for elevens arbeid med komplekse fagtemaer. Læreren poengterte at det gjaldt å legge mest mulig til rette for å få med så mange som mulig i klassesdiskusjonen. Ønsket om å delta i kunnskapsorienterte diskusjoner var tydelig. For de fleste elevene jeg intervjuet, hadde det stor betydning at læreren klarte å formidle kunnskap om et vanskelig emne. Det syntes å representere en vesentlig side av undervisningen for ungdomsskoleelevene. Samtidig vektla de at de bare kunne bidra ut fra sine forutsetninger og på egne premisser. Utsegnene nedenfor viser imidlertid en elev som kjeder seg fordi han ikke synes han får tilstrekkelig med faglige utfordringer i form av mer dyptpløyende fagstoff og samfunnsrelaterte diskusjoner. Det skaper engasjement:

Kjeder meg mye på skolen for tiden. Kjedelige fag. Jeg synes ting er litt for lett, jeg får alt for lite utfordringer i diskusjoner. Alt for lite diskusjoner. Kjipt at det er "by the book". Mye morsommere å få litt..... utfordringer. I dag hadde vi en diskusjon om Irak, om bombingene. Det er gøy, men jeg synes jeg får for lite utfordringer av de andre elevene"
(Eспен, gruppeintervju, 10 klasse, 5 elever, 03.02.03).

Forut for diskusjonen klassen hadde om situasjonen i Irak hadde læreren klart å få fram interesse for tema hos elevene som gjorde at noen fikk utbytte av klassens felles refleksjoner over stoffet. Andre elever var mindre engasjert, uvisst av hvilken grunn. Denne mangelen på interesse frustrerte ikke bare læreren, men også Espen.

I en artikkel i Dyade 4 2003 og i Dagbladet 01.02.04 hevder psykolog Anne Grete Hersoug at ungdom både er bortskjemte og selvopptatte. Ungdommen som avisen intervjuet dagen etter tilbakeviste påstandene med at de tvert i mot er opptatt av å kjempe for en mer "rettferdig verden" (Dagbladet 02.02.04). Espens og Katrines uttalelser over stemmer med dette. Begge var opptatt av å utvikle mer forståelse for internasjonal hendelser av handlinger. Even B. Olstad, elev ved en videregående skole, forkaster Hersougs uttalelser i et debattinnlegg i Dagbladet 08.02.04. Han påpeker at han selv har konstant dårlig samvittighet i forhold til venner han ikke har tid til og saker han gjerne skulle støttet. Problemet er ikke mangel på engasjement, men på *tid*. Olstad mener at

risikofaktorer som forurensing, global oppvarming og høy arbeidsledighet er stressfaktorer. Ungdommen lever i et risikosamfunn med store krav til å lykkes og han legger til: ”Kanskje må framtidens barn og unge være rustet med ekstrem god selvtillit, rett og slett for å ha mot til å holde ut” (Dagbladet 08.02.04).

Med støtte i Jens Rasmussens teorier mener jeg ungdomsskolelærere med fordel kan tilrettelegge undervisningen ut fra det potensial som ligger i en *dobbeltkontigent dialog*, det vil si en samfunnsorientert undervisning med elevdiskusjoner (Rasmussen 1997). En slik samfunnsorientering berører også Giddens antakelse om at det å leve i det høy-moderne innebærer at en etablerer forskjellige tilpasningsstrategier. Disse strategiene er nødvendige for å kunne overleve i en verden preget av erkjennelsen av at det når som helst kan skje globale miljøkatastrofer. Det Giddens (1996) kaller *radikal engasjement* er også en måte ungdom kan møte verden på, der troen på at det er viktig å holde seg oppdatert på ”hva som skjer rundt i verden” og protestere og demonstrere mot forhold en mener er uholdbare og uforsvarlige. Et engasjement som bygger på inntrykk og innsikt i de rådende forhold og der videre innsikt etableres gjennom klassediskusjoner.

Et annet relevant punkt er Ziehes vektlegging av lærerens evne til å engasjere ved å knytte forskjellige emner til egen erfaring. Lærerens erfaringer er en viktig kilde til innsikt. Samtidig stiller jeg meg bak Illeris m.fl.sin kritikk av Ziehe for å undergrave temaets betydning og samfunnsgyldige verdi. Flere elever engasjeres ved å diskutere hverdagspolitiske saker hvis de samtidig oppmuntres til å delta aktivt i problemløsningsprosesser. Jerome Bruner trekker med sin sosialkonstruktivistiske tilnærming fram betydningen av å *lære i samhandling*. Poeng er at mentale prosesser er grunnleggende sosiale, fordi de oppstår og formes gjennom kulturell deltagelse. Slik er undervisningen er utslagsgivende for negative eller positive selvdannelsesprosesser (Bruner2000). Espens uttalelse forteller at diskusjoner som relaterer til samfunnsaktuelle temaer engasjerer selv om konflikten det er snakk om befinner seg geografisk langt borte. Aktualisering av samfunnsmessige tilstander og hendelser kan på den måten fungere som utgangspunkt for åpne diskusjoner der elevene driver meningsdannelse. I lys av Bruners teorier vil jeg påstå at denne typen meningsdannelsesprosesser kan ha betydning for sosial tilhørighet og selvforståelse.

5.4.3 Gruppediskusjon som refleksiv prosess

At de fleste elevene så på gruppediskusjoner som en faglig engasjerende måte å lære på kom tydelig fram i samtale jeg hadde med ungdomsskoleelever. Hva som var viktigst å fokusere på var det forskjellige meninger om. Bortsett fra de faglige diskusjonenes kunnskapsdannende betydning hadde de en vel så stor innflytelse på elevens bilde av seg selv som ”et reflektert menneske”. I samtalen med elevgruppen jeg siterer fra under kom det fram at ved å høre andres meninger, ble elevene mer klar over hva de selv syntes. Diskusjonen ble en del av et større dannende og refleksivt prosjekt:

Isabell: Lærer dere noe her som dere synes er viktig?

Maria: Hehe, alt er jo viktig da, men vi lærer ganske mye sånn ... når vi har diskusjoner og sånn. Vi lærer mer da ..., om hva vi mener. Det er noen saker der det burde vært mye mer debatt i klassen, om KRL for eksempel. I niende kan vi velge hvordan vi vil konfirmeres. I diskusjoner finner man faktisk ut hva man mener selv, for da får man høre andres meninger. Plutselig dukker det opp meninger som du ikke ante var der. Det synes jeg er litt viktig. Men det kan jo hende det er forskjellig fra lærere [til lærer]. Det spørres jo på læreren.

Lene: Vi burde i det hele tatt ha mer gruppediskusjoner og sånn, fordi når vi tar hele klassen samtidig, og ikke har hatt noen gruppediskusjon først, så er det ikke så veldig mange som følger med (Gruppeintervju, 9 klasse, 5 elever, 27.01.03).

Gruppediskusjoner virker altså engasjerende på en måte som skjerper den faglige konsentrasjonen. Jentene gir tydelig uttrykk for at diskusjoner er viktig for å drive inn kunnskap både om seg selv og sine medelever. Samtidig forteller Maria at ”det spørres på læreren”. Hva Maria egentlig refererer til er ikke helt klart, men jeg antar at lærer-elev relasjoner har med dette å gjøre. Relasjonsbyggende faktorer spiller ofte inn på en diskusjons eller dialogs beskaffenhet. Jeg har tidligere vist hvordan relasjoner preget av tillit og trygghet kan skape en god dialog. Det krever imidlertid at læreren engasjerer seg og gir elevene rom for å kunne utvikle i sin egen takt. Et resultat kan være at elevene tør å stå fram med sine lett ferske og sårbare synspunkter for å presentere dem for klassefelleskapet. Diskusjoner av både faglig og personlig art har på den måten stor betydning for identitetsdannelse og utvikling.

Lene savner mer gruppediskusjoner fordi ”når vi ... ikke har hatt noen gruppediskusjon først så er det ikke så veldig mange som følger med”. Diskusjonen virker altså skjerpene på oppmerksomheten. Det Ziehe kaller *kulturell frisettelse* øker også presset på

hver enkelt til å velge ståsted gjennom meningsdanningsprosesser. Valg av standpunkt kan gi tilhørighet politisk og sosialt. Slik involvering kan samtidig minke tendensen til selvopptatthet, noe som igjen kan være en motvekt til narsissisme. Jentenes tanker om at en finner ut av eget ståsted ved å høre andres meninger er i overensstemmelse med Ziehes begrep om subjektivering. Individet behov for selvaktualisering kan gjennom diskusjonsfelleskap realiseres og utvikles. Nyansering av synspunkter virker slik inn på identifiserings- og sosialiseringprosesser. Diskusjoner som selvaktualiseringsprosess gir elevene mulighet til å utvikle tanker og ideer de neppe ville funnet fram til uten denne sammenhengen. Ny innsikt kan igjen skape faglig engasjement som varer lengre enn selve diskusjonen. Opplevelsen av å tilhøre et diskusjonsfelleskap kan dessuten virke sammensveisende på elevgruppen.

5.5 Klassefelleskap som et vennskapsfenomen

Et fenomen jeg vil trekke fram til slutt er en type vennskap flere elever fortalte at de opplevde etter å ha vært med på undervisningsformer der samarbeid mellom elever var pålagt. Elevene kobler denne typen vennskap til forskjeller, mobbing, modighet og diskusjoner. Sitatet under er fra en samtale om å ha venner på skolen.

Caroline: Klassen vår er så forskjellige, det er derfor vi passer så fint sammen. Alle i klassen har venner, tror jeg... De løfter deg hvis du , hvis det er noe du ikke kan. De lærer deg ting. Det er gøy å samarbeide når du har venner liksom. Det er ikke så gøy å samarbeide med dem du ikke er venner med ... Mmm, jeg har i hvert fall ikke opplevd noe særlig mobbing i klassen.

Carl: Det er bare sånn er ... Jeg synes det er viktig å ha venner, men jeg har **ingen** av mine beste venner på skolen her. Men det er vel det, jeg er venn med alle som er her. Jeg har ingen uvenner på skolen. Tror jeg, hehe. Så det er veldig godt som Anders sier, og koble litt av og prate litt. **Venner er viktig**. Det er viktig å ha med seg ... Det er også noe med at alle kjenner hverandre så kan vi være mer **åpne** i diskusjoner, **tørre** å hive oss mer utpå. Og det er det som er viktig. Det synes jeg i hvert fall er veldig viktig, at man jobber mer med. At alle tør å hive seg utpå i diskusjoner ...

(Gruppeintervju, 10 klasse, 5 elever, 03.02.03, min utheving).

Venner er viktig, understreker Carl. Når elevene betrakter medelevene som venner blir det å arbeid sammen mer lystbetont. Hvis klassen fungerer som en vennegjeng vokser tilliten og med det muligheten for å være mer åpne i diskusjoner. Flere tør å hive seg

utpå. Kanskje kan det knyttes til Giddens teori om at følelsen av tiltro og tillit gjør at individet opplever kontroll over sin livssituasjon. Gjennom tiltro gror redelighet. Klassevennskap som grunnlag for åpne diskusjoner er relativt nytt fenomen å bygge videre på. Anerkjennende blikk fra medelever og lærer har kanskje større betydning enn det er tilkjent, i alle fall hvis en ser det i lys av de unges refleksive prosjekt. Det motsatte vil være ubetinget kritikk og latterliggjøring, noe de fleste elever og lærere frykter. Angsten for ikke å bli akseptert og for å bli negativt vurdert, kan oppsummeres som angsten for å ikke være god nok i sitt eget livsprosjekt. Skårderuds begrep for dette er *den moderne skammen* (Skårderud). Det vil kanskje også gi flere elever opplevelsen av å samarbeide med noen en tidligere ”fryktet”.

Zygmunt Bauman(2002) er opptatt av fellesskapets betydning i nåtiden og hevder at fellesskap er ekstremt viktig fordi det gir mulighet til at en kan lene seg tilbake og forvise seg om at alle egentlig ønsker en noe godt. Opplevelse av fellesskapet kan knyttes til menneskets overlevningsstrategier. Klassefellesskapet som læringsarena er også en base for elevenes identitetsdannelse og utvikling av selvforståelse. Opplevelsen av klassefellesskap kan også ta form som et diskusjonsfellesskap. Et diskusjonsrettet klassemiljø som er trygt, vil kunne skape gode rammebetingelser for et klassefellesskap. Kanskje tillater det eleven å snuble og falle uten å være redd for å bli forlatt. Det tydelige behovet for trygghet gjennom opplevelse av klassefellesskap gir fordringer til klasseledelse. Hvordan lærere kan bli gode klasseledere og skape et godt klassemiljø var tema som kom opp i samtalene jeg hadde med lærerskolestudentene. Arne er en lærerskolestudent med mye erfaring fra arbeid med ungdom. Under uttrykker han sine forventninger til å lære mer om klasseledelse:

Jeg hadde forventninger om at vi ville gå inn på hvordan vi kunne forvente at elevene var. Dette i forhold til at vi skulle gå inn på en arena som en leder. Og hvordan elevatferd generelt kunne forventes å være. Men det har vi ikke vært inne på. Jeg hadde forventninger nettopp fordi det skal være en profesjonsutdanning, og da er det jo veldig viktig at vi i løpet av utdanningen får høre noe hvordan det faktisk er å være lærer. Nettopp hvordan det er å stå foran disse elevene. Vi har ikke hatt noe om det å være klasseleder .. om hvilke konkrete grep vi må ha i tankene når vi skal være klasseledere. Det har praktisk talt ikke vært på banen i det hele tatt, så vidt jeg kan se det. Vi har hatt en del om forskjellige teoretikere som sier at learning by doing er en fin ting. Men det sier jo mer om baktanker blant undervisningsmetoder, men den forteller oss ikke noe klasseledelse, å kunne ha litt disiplin, litt orden, litt trivsel ikke minst i klassene. Og såne ting, det har vi hatt utrolig lite av ... (3.klasse student[Arne], 22.01.03).

Arnes forventninger til at han som student ved lærerskolen skulle få mulighet til både praktisk og teoretisk å sette seg inn i og arbeide med temaer elevatferd, trivsel og orden som faktorer for utvikling av klassemiljø, lærerroller og klasselederproblematikk ble ikke innfridd. Arne opplevde det å ikke ha vært gjennom disse temaene som nedslående ”nettopp fordi det skal være en profesjonsutdanning”. Han hadde ikke følelsen av å stå godt rustet for denne delen av den framtidige lærerjobben. Fraværet av slike temaer har en parallell i andre mangler ved lærerhøgskolen som jeg var inne på innledningsvis i oppgaven. Da gjaldt det kunnskapsfeltet ”ungdom og identitet”. Med det er jeg tilbake der jeg startet. Tematisk sett har jeg beveget meg i ring og er nå tilbake ved utgangspunktet. Metodisk og faglig sett har den viktigste erfaringen vært at det var viktig å ta tak i lærerskolestudentenes bekymring for uteblitte temaer. Forskningsmessig muliggjorde det en tilnærming til de to områdene ”ungdom og identitet” og ”lærer-elev forhold”. Studentene hadde klart grunn til å være bekymret. Arbeid med slike temaer ville definitivt gjort at de ville stått bedre rustet for noen av de praksissituasjoner de vil møte i ungdomsskolen. I gruppeintervjuene jeg foretok på ungdomsskolen kom det dessuten klart fram at elevene oppfattet de to områdene som helt sentrale, faglig og sosialt. Som jeg har vist var mange elever interessert i å framlegge sitt syn på lærer-elev forhold.

5.6 Oppsummering: vennskapelig intimitet og faglig vennskapelighet

Dette kapitlet har gjennom ungdomsintervjuene vist at ungdommens behov for å etablere en vennsapsrelasjon med lærer er fremtredende. Relasjonstypene som framkommer mellom lærer og elev kan på den ene siden kategoriseres som *personlig* og *vennskapelig*, mens de på den annen side kan sies å være mer *fagrettet*, men med et vennskapelig preg. De relasjonstyper jeg betegnet som vennskapelige, sprang ut fra ungdomsskoleelevenes og høgskolestudentenes utsagn. I motsetning til studentene var ungdomskolelærerne mer opptatt av lærings- og mestringsstrategier enn prosesser og prosedyrer som skaper nærhet og vennskaplighet. Viktige prosesser som trådte fram i relasjonsbygging var kjennetegnet av omsorg, oppriktighet, lydhørhet, faglig respekt. Slike kvalitative innstillinger viste seg både i lærer-elev relasjoner som var individorientert og i bygging av klassefelleskap. Elevenes uttalte behov av å bli sett som unike og kyndige enkeltin-

divider fant støtte hos høskolelektoren. Synliggjøring av den enkelte elevs interesse ble betegnet som medvirkende faktor i bygging av tillitsfulle relasjoner mellom lærer og elev, noe som videre synes å legge grunnlag for både sosiale og faglige identitet-utviklende prosesser. Bygging av klassefelleskap ble også sett som en viktig identitetsdannende faktor. Lærernes klasseledelsesstrategier og diskusjonsbaserte undervisningsmetoder genererte interesse og engasjement hos elevene. Ved allmennlærerstudiet ved høskolen fant jeg derimot at undervisningstemaer som fokuserte på lederfunksjoner i klasserommet overhodet ikke ble drøftet eller på andre måter behandlet.

Andre funn tyder på at lærerens fastholdelse av normer og regler ved skolen også hadde en mer holdningsskapende funksjon. Betydningen av dette står i kontrast til lærerhøgskolestudentenes gjentatte etterlysning av faglige tematiseringer av den vanskelige kombinasjonen av trivsel og orden som faktor for utvikling av lærer-elev relasjoner og et godt klassemiljø.

6. KONKLUSJON

Utgangspunktet for denne oppgaven var å undersøke hvilke typer elev-lærer relasjoner som gjør seg gjeldende som synspunkter hos studentene ved en lærerhøgskole og hos elevene ved en ungdomsskole. Ved å foreta observasjoner på lærerskolen som praksisfelt fant jeg at elev-lærer relasjoner ikke eksisterte som eget kunnskapsfelt i den formelle delen av undervisningen. Dette skapte til dels mye frustrasjon, for når det gjaldt lærerskolestudentene var dette en høyst levende del av studentenes refleksjonsverden. I samtaler om hva de assosierte med kommende lærerjobb, tematiserte de hva jeg vil kalle symmetriske vennsksrelasjoner mellom lærer og elev.

Lærerskolestudentene brukte ellers mye tid på å reflektere over hvordan de best kunne vise anerkjennelse. I forhold til elevenes uttalelser er det interessant fordi de som gruppe vektla ulike former for anerkjennelse både gjennom vennskap, i fagrelasjoner og i klas-sebasert fagfellesskap (diskusjoner). Det siste var imidlertid en faktor lærerskolestudentene ikke forholdt seg til.

Videre kom det fram i intervjuer med høgskolelektorer at de for så vidt fant tema aktuelt, men foreløpig ikke hadde klart å rydde plass til emner som ”ungdom og modernitet” i sin undervisning. Mangelen hadde sin årsak i høgskolelektorenes interessefelt og marginalt oppsatte tidsplaner for pedagogikkfaget. Ved siden av å representere funn i forhold til oppgavens problemstilling, viser dette hvor viktig det er å drive metodetrianglering ved både å foreta observasjoner og intervjuer. Det skal også nevnes at det nettopp var lærerskolestudentenes frustrasjoner over en manglende faglig håndtering av tema ”ungdom og modernitet” som opprinnelig gjorde at jeg bestemte meg for å undersøke synspunktene til nok en gruppe informanter, nemlig ungdomsskoleelever.

Tematisering av elev-lærer forhold er et sammensatt felt og like komplisert var den relasjonsbygging som møtte meg på ungdomsskolen. Etter analyser av det empiriske materialet vil jeg si det utkrystalliserte seg to hovedkategorier som hadde betydning for bygging elev-lærer (og lærer-elev) relasjoner. Den ene har tydelig preg av vennsksbygginge relasjoner, mens den andre indikerer mer fagrettet relasjoner. Imidlertid viste relasjonsbyggingen seg også gjennom mer kryssløpende trekk og tendenser. Når det gjelder vennsksrelasjoner rommet disse både nære, intime relasjoner og mer moderate

vennskapsrelasjoner. Med utgangspunkt i Giddens modernitetsanalyse har jeg forsøkt å nyansere vennskapsbegrepet med flere former for vennskap enn hva som eksplisitt finnes i Giddens betraktninger om det *rene forhold*. Identitet og tilhørighet ble tolket ut fra hans forståelse av ulike former for refleksivitet og deres konsekvenser for selvutvikling. Elevuttalelser henspiller ellers på at mange elever opplever å bli anerkjent av læreren som en motsetning til ignorering og latterliggjørelse. Fordi anerkjennelse forutsetter etablering av tillitsfull relasjon tolker jeg dette som en ytterligere faktor i byggingen elev-lærer forhold.

På den annen side vil jeg si at de fagorienterte relasjonene både inneholdt symmetriske og asymmetriske relasjoner. De symmetriske relasjonene hadde elementer av vennskap, mens den asymmetriske relasjonen bar preg av en slags mesterlæretradisjon. Kryssløpende trekk her er at begge kategorier signaliserte litt vennskap og litt faglighet eller mer tydelig uttrykt som en faglig diskusjonsrettet relasjon fylt av ”faglig vennskapelighet”. Viktige relasjonsbyggende faktorer i dette var kjennetegnet av tillit, oppriktighet og lydhørhet. Spørsmålet om hvordan lærere og elever balanserer vennskap og faglighet knyttet jeg dessuten til lærerens fagevaluering og de praksisordninger en oppfølging av slike vurderinger fordrer.

Ziehes teser om intimitet og narsissisme ble knyttet til en diskusjon om former for nærhetstilnærming som i sin ytterste konsekvens og over tid kanskje kan bryte ned eller kveler faglige relasjoner og faglig meningsdannelse hos elevene. I tillegg har Ziehe med sin interesse for ungdom og utdanning vært en nyttig bidragskilde i diskusjonen om elev-lærer relasjoner og deres betydning for identitetsdannelse hos ungdom. I analysen av intime sosiale relasjoner ble disse først stående som en motsetning til en mer faglig og politisert relasjon for deretter å bli identifisert som ”delvis faglig”.

De undersøkelser jeg har gjort støtter dessuten Ziehes tanker om at fordi ungdoms identitetsdanning på mange måter er sårbar har de behov for å speile sin selvoppfatning i likeverdige mellommenneskelig relasjoner. Det kan forklare noe av grunnen til hvorfor det å betrakte læreren som en venn i situasjoner preget av symmetrisk samhandling er viktig for identitetsdannelse. Slike prosesser foregår samtidig innenfor institusjonaliserte former for samhandling der det er viktig at lærerne ivaretar sin profesjonalitet.

Overraskende nok kom det fram at ungdomsskolelærerne ikke hadde opparbeidet seg noe begrepsapparat for vennsksapsrelasjoner ut fra erfaringer med lærer-elev situasjoner. I kontrast til studentenes vektlegging av vennsksapsbegrepet, var lærerne på sin side mer opptatt av begreper knyttet til allmenn læring og elevrelaterte mestringsstrategier. Lærerne mente at det viktigste var å utruste elevene med fagkunnskaper og handlingskompetanse.

En underkonklusjon er at ved siden av funn analysert gjennom to kategorier elev-lærer relasjoner, tror jeg lærerhøgskolen faglig sett vil profittere på å bygge opp et kunnskapsfelt som tar høyde for de tematiske kategoriseringene jeg har vist i denne oppgaven. Med det avslutter jeg med et sitat fra lederspalten i Aftenposten 11. januar 2005 under overskriften "Kunnskapsløftet", som jeg synes setter fokus på mye av det samme: "Når nå fagplaner og undervisningsopplegg skal i støpeskjeen enda en gang, er det å håpe at både oppmerksomhet og ressurser styres dit læringen skjer, i møte mellom lærer og elev. Derfor støtter vi opp om et av reformens viktigste mål, nemlig en sterkere satsing på den enkelte læreres kompetanse. En slik satsing vil hele vår flerkulturelle skolehverdag dra nytte av".

Litteraturliste

Aftenposten, morgen, 16.03.2004, s.10: "- Lærernes ansvar."

Aftenposten, morgen, 19.03.2004, s. 5: "Ungdom angrer på sex."

Aftenposten, morgen, 13.05.04, s.3: "Ungdomskrav nr.1: Lytt til oss!"

Bae, Berit(1996): *Det interessante i det alminnelige*. Pedagogisk Forum.

Barth, Fredrik (2004): "Universitetenes første oppgave." I: *Aftenposten*, morgen, 20.04.04, s, 11.

Blomberg, Wenche (2000): VADE ME CUM. Liten kokebok for kildehenvisnings- og litteraturskrivere. Universitetet i Oslo.

Bråten, Ivar (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Bauman, Zygmunt (2002) (2.oplag): *Fællesskab*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bruner, Jerome (2000) (2. oplag): *Mening i handling*. Århus: Klim.

Brøgger, Suzanne (2004): "Fri oss fra grenseløsheten." I: *Dagbladet*, 25.05.04, s. 9.

Carlgren, Ingrid (1999): *Miljøer for larande*. Lund: Studentlitteratur.

Dagbladet, 16.10.2003, s. 14: "Uenige om skolefasiten".

Dagbladet, 22.10.03, s.8: "De skoletrøtte lar seg ikke vekke".

Dagbladet, 02.02.04, s. 6: "- Foreldre ødelegger barna sine".

Dagbladet, 06.02.2004, s. 8-9: "Generasjonsteori."

Dagbladet, 03.07. 2004, s. 20: "Skolen får stryk".

Dale, E. L (1986): Oppdragelse fri fra ”mor” og ”far”: Pedagogikkens grunnlag i det moderne samfunn. Gyldendal Norsk Forlag.

- Dale, E, L(1993): *Den profesjonelle skole: med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Eggen, Lars Eirik(2002): *Samhandling i elektroniske klasserom*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk, 2 avdeling. Universitetet i Oslo.
- Engelsk blå ordbok (2002). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Erikson, Erik(1997)(2. Oplag): *Identitet, Ungdom og kriser*.
- Giddens, Anthony (1996) (2. oplag): *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, Anthony (1999). (4.oplag): *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, Anthony(2003)(4. oplag): *Intimitetens forandring*. København: Hans Reitzels Forlag. København: Hans Reitzels Forlag.
- Granlund Lise(2003): *Skolens mange verdiverdener*. Hovedfagsoppgave i sosiologi. Universitetet i Bergen. Oppgaven finnes på:
<http://www.ub.uib.no/elpub/2003/h/710001/>
- Haga, Sigurd (2003): "Skolens forfall avspeiler samfunnets forfall." I: *Aftenposten*, morgen, 19.11.03, s. 8.
- Hargreaves, Andy (1994): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hermansen, Mads: (1999) *Virksomhetsteori – Konstruktivisme Modsætning eller?* KVAN 54/1999 (Årgang 19). Århus: Børge Møller Grafiske Hus.
- Hersoug, Anne Grete(2003): *Glasurgenerasjonen – selvrettferdig sødme*. *Dyade* 4/2003 (Årgang 35).

- Illeris, Knut, Katznelson, Noemi, Simonsen, Birgitte og Ulriksen, Lars (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*. 2. udgave. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, Gunn(1991): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 2. udgave. TANO A/S.
- Jørgensen, Per Schultz (1999): Identitet som en social konstruktion. *KVAN 54/1999* (Årgang 19). Århus: Børge Møller Grafiske Hus.
- Kaspersen, Lars Bo (2001): *Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krogh-Jespersen, Kirsten (1999): Konstruktivisme og undervisning. *KVAN 54/1999* (Årgang 19). Århus: Børge Møller Grafiske Hus.
- Kvale, Steinar(2001) (4.opplag): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Løw, Ole & Svejgaard, Erik (2002): *Psykologiske grundtemaer*. Århus: Børge Møllers Grafiske Hus.
- Mead, Georg Herbert (1934): *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Normell, Margareta (2002): *Pedagog i en forandret tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Olstad, Even, B (2004): "Glasurgenerasjonen, vi?." I: *Dagbladet*, 08.02.04, s. 42.
- Rasmussen, Jens (1997): *Socialisering og læring*. 2. udgave. København: Unge Pædagoger. (Unge Pædagogers Serie, 62)
- Repstad, Pål (2002)(3. opplag): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandmo, Erling (2004): "Respekt på retur" I: *Dagbladet* 17.04.04, s. 53.
- Skaalvik, Einar og Skaalvik, Sidsel(1996)(2. opplag): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO A/S.

Stafseng, Ola (1996): Den historiske konstruksjon av moderne ungdom. Om ungdom som forskningsobjekt i vitenskaps- og utdanningshistorisk belysning. Oslo: UNGforsk/Cappelen Akademisk Forlag

Stafseng, Ola (2003): Ungdom og identitet. *Pedagogisk Profil*, 2/2003 (Årgang 10). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

Svare, Helge (2004): *Vennskap*. Oslo: Pax Forlag.

Telhaug, A, O (2003). "Hvor den norske skolen slår feil." I: *Aftenposten*, morgen, 20.09.03, s. 20.

Vygotsky.L.S (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wadel, Cato(1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Seek A/S: Flekkefjord.

Widerberg, Karin (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Winger, Nina (1997) Om identitetsforhandlinger og selvforvaltning i det moderne samfunnet. I: *Bærekraftig pedagogikk*. Aasen, Petter & Haugaløkken, Ove Kristian (red). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Ziehe, Thomas(1994)(3.oplag): *Kulturanalyser. Ungdom, utbilning, modernitet*. Stockholm/Stehag : Brutus Østlings Bokforlag Symposion.

Ziehe, Thomas & Stubenrauch, Herbert (1999) (7. oplag). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Forlaget politisk revy.

Ziehe, Thomas (2003): *De personlige livsverdeners dominans. Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser*.
<http://www.uvm.dk/cgi/printpage/pf.cgi> [Lesedato: 13.12.2003]

Østberg, Sissel (2004):"Bedre norske lærere – hvorfor og hvordan?" Fra
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article699945.ece> [Lesedato 05.011.04]

Østerud, Per og Johnsen, Jan (2004): "*Til forsvar for den nye skolen*". Fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article703364.ece> [Lesedato 05.11.04]

Aasen, Petter (1997)(3. opplag):"Bærekraftig pedagogikk". I: *Bærekraftig pedagogikk*. Aasen, Petter & Haugaløkken, Ove Kristian (red). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Aasen, Petter & Haugaløkken, Ove Kristian(1997)(3.opplag): "Samfunn-identitet-kompetanse". I: *Bærekraftig pedagogikk*. Aasen, Petter & Haugaløkken, Ove Kristian (red). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Offentlige dokumenter

Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet., 1996.

Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning. Kirke-, utdannings- og Forskningsdepartementet, 1999.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Spørsmål til høgskolelektorene ved lærerhøgskolen

1. Kan du beskrive på hvilken måte skolen vektlegger temaet ungdom og identitetsdannelse?
2. Hva mener skolen er spesielt viktig å formidle omkring temaet *identitetsutvikling hos ungdom*?
3. Hvordan legger du opp /organiserer du undervisningen i forhold til dette? Hvordan foregår din undervisning?
4. Hva kan være problematisk(utfordrende) og hva frembringer arbeidslyst hos deg og studentene når det gjelder tilnærmingen til temaet ungdom og identitet?
5. Hvilke teoretiske perspektiver vektlegger skolen og arbeider utefra (når du arbeider med identitetsdannelsen spesielt)?
6. Kan du beskrive hvordan du synes skolen imøteser dagens virkelighet i forhold til å skape forståelse og holdninger hos studentene med hensyn til identitetsutvikling hos elevene - faglig som sosialt?

Spørsmål til studentene ved lærerhøgskolen

1. Kan du beskrive hva du forventet at du skulle lære om ungdom og identitet, og om hvordan skolen har lagt det opp?
2. Kan du beskrive hvordan skolen har formidlet hvilken betydning det kan ha for ungdom å vokse opp i dagens samfunn?
3. Dersom dere har hatt noe om temaet, hvordan arbeidet dere med det?
4. Er du fornøyd med måten pensum og forelesninger, eventuelt gruppearbeid og prosjektarbeid nærmer seg temaet?
5. Hvordan blir temaet framstilt?
6. Har dere besøkt ungdomsskoler, eller snakket med ungdom?
7. Kan du beskrive hvordan du opplever undervisningen så langt i forhold til fagplan?
8. Kan du beskrive hvordan du som lærer tenker det er viktig å møte ungdom?
9. Har du noen tanker om hvilke form for relasjon det er viktig å etablere mellom deg som lærer og eleven?

Spørsmål til lærerne ved ungdomsskolen

1. Hva tenker du er viktig i din rolle som lærer?
3. Hvilken funksjon er det viktig at læreren har overfor elevene? Hvordan tenker du elevene trenger å bli møtt av deg?
2. Hvordan kan du i ditt møte med elevene forberede de på framtiden? Hva er viktig?
4. Tror du det er viktig at du vet noe om ungdom i dagens samfunn for å gjøre en god jobb?
5. Finnes det en asymmetri mellom lærer og elev, og eventuelt på hvilken måte iscenesettes den?
6. Når du tenker på en slik asymmetri, ser du noen likheter mellom deg og elevene?
7. Hvordan tror du elevene vil ha det i klasserommet?
5. Hva mener du er skolens hovedfunksjon i dagens samfunn?
6. Synes du skolens planer gir mulighet til å drive undervisning slik du ønsker?
7. Er det noe du ville hatt annerledes?

Spørsmål til ungdomsskolelevne

1. Hva synes dere om ungdomsskolen?
2. Hvilke situasjoner på skolen synes dere er viktige?
3. Hvis dere var lærere, hva ville dere ha lagt vekt på?
4. Hvordan synes dere læreren skal være?
5. Er det viktig å få oppmerksomhet fra læreren?
6. Har dere lært noe på skolen dere synes er viktig?
7. Er venner viktig? Er det viktigere enn å gjøre det bra på skolen?
8. Hvilke tanker har dere om utdanning og arbeid når dere er ferdig på ungdomsskolen?
9. Er det noe dere har lyst å si til slutt?

Vedlegg 2: Datamatrikse

Elev – lærer relasjoner

Alder	Stilling	Kjønn	Mestring	Individuelt	Likeverd	Faste rammer	Faglig	Oppmerksomhet	Omsorg	Humor	fellesskap
37	student	kvinne	Få oppgaver som de kan mestre. Mestring er viktig.					Møte ungdommen der de er. Prøve å forstå og sette seg inn i deres tanker. Snakke deres språk. Bruke ord de forstår			
26	student	mann		Må gå nært inn på elevene. Ned på et personlig plan. Elevene må kunne respektere deg som person for å respektere deg som lærer. Lærer må respektere hver enkelt individuelt, for å få respekt tilbake.	Viktig å ikke være fordomsfull og forutinntatt. Se eleven ut fra deres øyne.		Ha verdisyn på hva man skal formidle videre. Lærer har et bevist forhold til sine avgjørelser. Presisere hvordan man vil ha det, og hvorfor.	Avklare i samarbeid. Eleven må få lov til å bestemme. La eleven føle at han blir hørt. Styre tankene deres i riktig retning istedenfor å kommandere de.	Godta eleven som de er. Være forståelsesfull, høre på de og på en måte være med de.	Kunne være selvironisk. Ha humor.	
41	student	mann		Den personlige kontakten som du ikke kan få via datamaskin er uvurderlig			Alt foregår på elevenes premisser. Og det er også like gærnt.	Viktig å formidle en kulturtradisjon videre. De må lære den etikken og moralen som skal til for å forvalte det vi har lært.			

Alder	Stilling	Kjønn	Mestring	Individuelt	Likeverd	Faste rammer	Faglig	Oppmerksomhet	Omsorg	Humor	felleskap
32	student	kvinne					Lære de respekt for medmennesker. Samfunnskunnskap. Veilede de om f. eks rusmidler. Viktig med fag		Vise de omsorg og empati. Lærer må være veileder og omsorgsperson. Ikke alle unge som er modne til å ta valgene alene.	Kunne skjønne en spøk	
36	student	kvinne	Skape motivasjon ved påvirkning. Møte de og følge de der de er.				Være engasjert i de fagene du underviser i.		Være omsorgsperson er også viktig.		
20	student	mann	Lære seg å bygge videre på det de er flinke til. Lære å fungere i samfunnet.	Prøve å bli kjent med de.		Ville være kamerat, også grensesetter	Viktig å bygge opp kontakt. Like viktig som fag.		De trenger omsorg.		Være ålreite mot hverandre
20	student	kvinne			At jeg respekterer dem. Ikke se ned på dem. Prøve å forstå eleven.		Tror det er uvesentlig at læreren skal kunne mye fag. Bruke sosiale antenner. Kan ikke gå inn når timen begynner, og gå ut igjen når den er ferdig.	Motivere ved å gi oppmerksomhet og prøve å hjelpe dem. Være positiv. Viktigere å motivere enn å vise engasjement	Du må kunne se elevene, og være oppmerksom. De burde ikke trenge å gå bort til deg og si at de har det vanskelig.		
21	student	kvinne							Jeg vil representere en trygghet, være en pilar		
30	student	mann			Det viktigste er respekt. Hvis jeg ikke respekterer dem, kan jeg ikke vente noen respekt tilbake. Jeg må være likestilt	Du er trygg på det du kan faglig, slik at ikke ungdommen overtar autoriteten			Du må på en måte være kameratslig, men du må ikke være for mye kompis.		

Alder	Stilling	Kjønn	Mestring	Oppriktighet	Oppmerksom	Rettferdig	Likeverd	Faste rammer	Tillit	Faglig
10 kl.	Elev-gruppe		Han lærer oss å tenke selv. Han hjelper oss ved å tegne hvordan vi skal komme videre	En lærer skal informere om han har en dårlig dag.	I 8.klasse var de bare lærer. Med læreren vår nå kan vi diskutere. Han hører på oss selv om ikke det er time. Han er tilgjengelig. Han hører på oss som med venninner.		Han henger oss ikke ut.			Har lært at det er viktig å følge med på ting. Hver eneste stemme er viktig. Jeg har lært at politikk er spennende.
10 kl.	gruppe		Motivere ved å få oss til å innse at det er opp til oss og lære .Lærer oss ordtak som "just do it." som vi faktisk skjønner. Vi må gjøre det fordi du får makt ved å få kunnskap. Og så utfordrer han oss litt.		Han kan komme inn i midt-timen bare for å prate med oss. Bare sånn vanlig prat.	En lærer skal bli sinna på det som går an å bli sinna på. Ikke på småting.				
kl.10	gruppe		Hvis vi tar feil, så sier han at det kanskje ikke var sånn.			En lærer må ikke plukke ut gullunger og syndebukker. Ikke snakke bak ryggen på en elev. Ikke overse dersom vi rekker opp handa.		Det er viktig at læreren skal være en kamerat, slik at læreren blir en venn.	Være kamerat med elevene slik de er. Det er ikke gøy å samarbeide med dem du ikke er venner med.	

Alder	Stilling	Kjønn	Mestring	Oppriktighet	Oppmerksom	Rettferdig	Likeverd	Faste rammer	Tillit	Faglig
kl 10	gruppe		Han sier ikke at det var feil, men at vi må se litt nærmere på det.			Han er sånn kamerat og lærer liksom. På den måten skaffer han seg respekt. Og da er vi mer åpen for å lære. Jeg synes ikke en lærer skal være kjeftede. Men han skal være streng og blid. Så skal han ikke jatte med.				Det er vanskelig å leve uten venner og i dagens samfunn må du ha skole. Venner og skole veier hverandre opp.
kl. 10	gruppe		Han får oss til å tro at vi kan gjøre noe for verden, at det er viktig å være engasjert. Han kommer med eksempler.			Læreren vår er åpen for diskusjoner. Hører på argumenter for og imot. Ser saken fra to sider. Er ikke partisk. Og så har han fortalt at han har noe å lære oss, men han ikke skal tvinge oss, det er vi som velger.	Noen lærer tror de skaper respekt ved blåapper, men respekt handler om å likestille seg med andre mennesker. Lærerne er overlegne oss på det faglige, men ikke det menneskelige. Der kan han holde seg på nivå med oss. Det gjør læreren vår.	Han er streng, men det er så bra, for hvis vi kommer mye for sent, så sier han at det ikke er bra for oss. At det er vi som må jobbe oss ut av det. Han kan bare hjelpe oss	Det er viktig hvilket forhold lærer har til elevene. Hvis du har lyst å engasjere deg i stoffet, da har du mye å lære av det	,Så lærte vi om sosialisme og kommunisme, og det er utrolig bra. For da vet du litt hva som ligger i bunn og grunn. I dag hadde vi en diskusjon om Irak. Det er gøy. Viktig å hive seg ut i diskusjoner.

Alder	Stilling	Kjønn	Mestring	Oppriktighet	Oppmerksom	Rettferdig	Likeverd	Faste rammer	Tillit	Faglig
9 kl	Elev-gruppe		Jeg tror det er viktig at lærer og elev prater sammen. Istedenfor å fokusere på feila, så kan han si at det er bra.		Det er viktig at læreren er hyggelig, at han prøver å lære, at han prøver å forstå eleven. Istedenfor å bare være sånn..det kan du fikse selv. Ta seg tid til eleven		Noen lærere er slik at de blir sinna hvis vi spør om noe, hvis vi ikke har skjønt. Det blir ikke noe koselig stemning av det.		Hvis læreren skal få tillit er det viktig å være litt oppmuntrende..Må forstå seg på eleven	
9 kl	gruppe		Jeg synes det er slik at hvis du har gjort det dårlig så gir de heller kjeft enn å oppmuntre deg. Jeg synes de heller burde oppmuntre personen til jobbe videre eller komme seg videre. Han burde heller skrive hva jeg burde gjøre for å komme meg videre.		Jeg skulle ønske det var bedre forhold til læreren som enkeltperson. Noen lærere bare kommer rett inn, underviser og går ut. Men det er noen som tar seg tid til å bli kjent med eleven. Som individer. Det kan de gjøre ved å veilede dem. Hjelp dem.		læreren bør prøve å lære litt av eleven, ikke bare lære bort. Det er mange lærere som ikke skjønner åssen det er å være ung.		Hvis du ønsker at eleven skal ha tillit, så må du vise respekt for elev på en måte.	Vi lærer mye når vi har diskusjoner.
9 kl	gruppe		læreren se eleven, snakke med eleven. Vise han hvordan han skal gjøre det bedre. Fortelle litt mer levende liksom		Læreren burde ta litt mer hensyn til eleven. De burde snakke mer med eleven				Med tillit er det slik at jeg synes læreren er flink, så da får jeg lyst til å vise han at jeg har forstått.	Vi burde hatt mer gruppediskusjoner.
9 kl	gruppe				Det er viktig at læreren er positiv, og at du har et godt forhold til han, da blir du kanskje mer motivert.					

alder	stilling	kjønn	Mestring	Oppriktig	Oppmerksom	Rettferdig	Likeverd	Rammer	Tillit	Faglig
9 kl	gruppe 2	elev 2	Jeg tror det viktigste er å lære hvordan en skal komme ut av problemstillinger. Faglig eller sosialt. Og ta kan læreren hjelpe til å få løst det.		Det er viktig at læreren tar oss som enkelt individer. Det er viktig at læreren har en positiv holdning. At han ikke bare står der og prater uten å tenke over elevene. Ser personligheten til hver enkelt. Lærer skal være litt kompis				Det er viktig at vi får kontakt med læreren, at vi kjenner han. Det skal ikke være så strengt mellom lærer og elev. Det kan godt være litt humoristisk. Skape det gode miljøet som inkluderer alle. Og så er det viktig at du ikke bare ser på han som lærer, men ser på han som en person som du gjerne prater med.	Viktig at læreren ivaretar et godt klassemiljø. Legge vekt på både fag og det personlige. Jeg ville vært streng i begynnelsen, og så mildere
9 kl	gruppe 2		Læreren må eleven til å skjønne at dersom han konsentrerer seg nå, kan han ha det gøy etterpå	Du legger merke til når læreren sier det er bra, eller når han sier det bare for å trøste deg. Det er viktig at læreren sier fra om hva han synes.			Viktig at vi får ha våre egne meninger.	Læreren skal se på oss som en elev, det blir for personlig om de blander seg inn i familiesaker.	Læreren er en venn som skal støtte oss gjennom ungdomsperioden, men han skal ikke blande seg opp i alt. Noe er privat. Du kan si det du vil si, og la han få vite det du vil vite.	I norsk kan vi diskutere og sånn, men i matte er det mer sånn er det og sånn er det ikke.
9 kl	gruppe 2		Viktig at en lærer tar ansvar for å lære oss det vi skal gjøre selv.		Hvis jeg skulle vært lærer, ville jeg prøvd å forstå hvorfor. Du må prøve å sette deg inn i situasjonen. Lærer skal ta hensyn til den du er			Læreren bør være litt streng i begynnelsen, og så bli mildere. Lærer har et stort ansvar for at det blir bra i klassen.		Vi har lært å jobbe sammen med flere personer, samarbeide

Alder	Stilling	Kjønn	Mestring	Oppriktig	Oppmerksom	Likeverd	Rammer	Tillit	Faglig
9 kl	gruppe 2						Læreren har et stort ansvar for at det blir bra i klassen. Læreren må tørre å ta tak i konflikter. Elevene er ikke så veldig store. Lærer skal ikke forandre på oss	Det er viktig at vi har så mye tillit at vi tør å snakke med læreren om vi har et problem. Lærer må ha tillit og respekt. Samtidig som han er en slags venn.	jeg ville satt meg i respekt, slik at elevene respekterte meg for at jeg ville lære de noe.
9 kl	Gruppe 3					De truer med blålapper. Det blir liksom ikke mer stille av det.	Han må være gammeldags. Man skulle måtte reise seg når man skulle snakke. Det skulle vært mye , mye strengere.	At lærer har respekt for eleven.	
9 kl	Gruppe 3					Ikke trusler, det blir vi irritert over		At eleven har respekt for lærer	
9 kl	Gruppe 3						Lærer skal være passe streng, så streng at en ikke tør å bråke Ikke streng hele tiden, da mister vi respekten.		
9 kl	Gruppe 3					Han viser liksom ikke respekt for oss. Da gidder vi ikke å vise han respekt.			

Alder	Stilling	Kjønn	Mestring	Faste rammer	Motivasjon	Faglig	Oppmerksomhet	Tillit
mann	47	lærer	<p>mestring, faglig og sosialt. Tørre å ta sjanser. Finne sin styrke. Vi jobber mest med å mestre noen fag, men det sosiale er også viktig. Trygghet og mestring, for meg henger det sammen.</p> <p>Lære dem å prøve å finne sin styrke, se sine sterke sider og jobbe videre med det</p>	<p>Viktig å være tydelig i rollen. Ikke tvil om hvem som er læreren eller voksen personen.</p>	<p>Prøver å se hver enkelt hver dag. Prøver å skape nysgjerrighet, få emner inn i deres hverdag. Hva tenker og føler. Vis at de har en verdi gjennom mestring. Motivere ved å gjøre det morsomt.</p>	<p>Mye diskusjoner. Prøver bare å styre, ikke tre noen meninger over hodet på de. De skal få lov til å snakke. Alle skriver 1-3 argument på et emne som de må lese opp. Små grupper for å få alle aktive.</p>	<p>Behov for det samme, anerkjennelse, behov for å bli sett.</p>	<p>Elevene trenger å bli møtt med tillit. De får lov til å ha frihet. Vis de åpenhet. Være blid og hyggelig. Jeg viser respekt ved å høre på hva de sier, og tar dem på alvor. Jeg spør dem. Prøver å ikke være ovenfra og nedad. Jeg er trygg på min rolle Gi de positive meldinger .Må være glad i ungdommen. Se mennesker som de er. Kunne snakke med elevene.</p>
mann	50	lærer	<p>Viktig å la dem få følelsen av at de må kunne en del ting for å bli kjent med seg selv og hva de står for. Viktig å forberede de på samfunnet, vite hvor ting er, hvem de kan spørre, samtidig som de tør å prøve seg fram, bli trygg på seg selv.</p> <p>. Få de til å si meningen sin. Våge å stå for noe.Gir de praktiske råd under muntlig framstilling. Finner dem slik at de kan se seg selv. Vi må ta noen valg for dem. Gi dem en oppskrift.</p>	<p>Viktig å sette de i stand til å ta ansvar. Hjelp de til å huske bøkene. Å ha orden på seg selv.</p> <p>Det stod i avisen at det var mye aktivitet i skolen og lite læring. Da tenkte jeg på at elevene lager mye lyd, de gjør mye, men det kan være forstyrrende for den læringen som skal skje. Med et greit forhold til klassen skjønner de at jeg må være både politi og veileder. Viktig at det er en asymmetri, både i rollefunksjon og interesser.</p>	<p>Jeg tror noe motivasjon ligger i oppdragelsen, at de må ha gode karakterer for å komme videre .For de det gjelder er dette nok til å drive dem. Andre igjen gir blaffen, vanskelig å motivere. Om det gjelder bruk av internett eller å se film, vil de ha det på sine premisser. Mye har vært lettvint, vanskelig å skape motivasjon. Der-som nysgjerrigheten vekkes, skjer det noe, f.eks å lage film.</p>	<p>Være veileder. Kunne gå på kunnskapsjakt sammen med eleven. Innebærer at jeg kan komme med innspill, komme med forslag, stille spørsmål slik at de kommer i gang med læreprosessene sine. Underviser også med tradisjonell tavleundervisning. Det er mye av det gamle som var bra, og det er mye av det nye som stemmer.</p>	<p>Ved å filme de, blir jeg kjent med hver enkelt elev, kan lokke fram det de har. De blir hørt og sett. Viktig å bare være der slik at de har noen som kan høre på seg. Viktig at de skjønner at vi tar dem alvor. .At vi er interessert i dem som personer.</p>	

kjønn	alder	stilling	lære mestring	ansvarslæring	individualitet	Motivere eleven	Undervisningsmetoder	Behov hos eleven	Skape tillit hos eleven
mann	55	foreleser		Den konkrete utføringen må de gjøre selv. Men det er viktig å få opp refleksjonsnivået					Du må få øye på hva den enkelte elev har interesse for. Eller hva vedkommende er opptatt av. Vis interesse for eleven, spørre om det eleven er opptatt av. Dette gir en type. kulturell kompetanse. Viktig at de får lov til å bruke det

Lærerhøgskole, studentenes forventninger og skolens begrensninger

alder	stilling	kjønn	ped.faget og fokus på identitet og ungdom	Vektlegging av ungdom og identitet	Fagplanens betydning	Teoretikere som skolen underviser i.	Motivere studentene	Type undervisning	Praksisperioden	endringer
55	foreleser	kvinne	2,5 vektall tilsvarer 15 dagers møte med faget. Det er veldig lite. Identitet og selvoppfatning tar vi hvert år.	Vektlegger identitetsdanning, ikke spesielt vekt på ungdom. Barn i oppvekst. Bli teori. Skulle vi ha gjort noe reelt, skulle vi ha tatt med studentene ut i skolehverdagen til ungdommen, og i fritida deres.	Fokus på barn ligger i fagplanen. Den skal ivareta barn og ungdom. Naturlig å begynne med barn. Bunden i forhold til rammeplan og fagplan. Fortvilet over at det ikke er tid	Legger vekt på grupprosesser. Vennskap og relasjoner. Stensaasen og Sletta. Bruker Mead i Kommunikasjonsteori, danne sin selvoppfatning og samspill i kommunikasjon med andre. Sosial kompetanse. Identitet, hvor er jeg, hva er meg, identitetsforvirring	At de blir utfordret på seg selv og sin egen livssituasjon. Den største utfordringen ligger i deres egne liv.	Har samlet temaet og hatt fellesforelesninger. Studentene har fått litteraturen som skal leses. Etterpå sitter studentene i grupper og diskuterer problemstillinger. Hva er viktig til å bygge på eller bidra for å gjøre ungdommen bevisst på sin identitet.	Studentene vil få om identitet og ungdom gjennom praksis i ungdomsskolen. Det er i møte med praksislærer studentene må sette teori og case i sammenheng med praksis.	Nå vektlegger vi mer det sosiokulturelle som Vygotsky og Batkin. Før var det Piaget og Erikson. Frøbel stod på pensumlisten i fjor, men er tatt bort. Ble for lite didaktisk. Synes dette et tap. Legger stor vekt på bruk av IKT som redskap i undervisningen og i sosialiseringprosessen. Lærere blir mer veiledere enn kunnskapsformidlere. Ikt er viktig i den framtidige lærerrolle.
55	foreleser	mann	I praksis har vi 13 dager å jobbe med faget på innenfor 2,5 v. Det blir bare tull, det betyr at man må velge ut noe.	Det er ingen generell forståelse av hva vi skal legge vektlegge.	Rammeplan/fagplan legger noen begrensninger. Samtidig velger ped.lærere å presisere i den retningen de har interessene. Dette varierer veldig. Få er opptatt av ungdomskultur. Hvordan jeg mener fagplanen fortolker de rammene vi har i dag, den lever et stedmoderlig liv. De fleste ped.lærere har et skoleperspektiv og et vokseperspektiv.	Et dilemma når jeg skal undervise. Praksislærere spør etter Erikson og Piaget. Det har vært barn og utviklingspsykologien som har dominert. Dette er et dårlig redskap for å forstå det som skjer med unge mennesker i dag. Samtidig etterlyser studentene det praksislærer spør om. Det som ble undervist i for 20 år siden. Og det representerer en forståelse jeg mener er foreldet, og elevene blir skadelidende.		Det enkleste er å ta utgangspunkt i dem selv. Utgangspunkt i deres interesser, i deres liv. Starte med fortellinger derfra. Så blir det å holde opp noen bilder fra dagens virkelighet. Hva svarer, hva er ulikt.	I møte med praksislærere er det store variasjoner. Kanskje de unge er litt på linje, og er interresert, og du ser de snakker samme språk. Men mange kommunisere fryktelig dårlig med unge mennesker.	Skolen er en konservativ og tradisjonsbunden institusjon i utgangspunktet, og det er en veldig treghet i systemet. Om vi skulle ha vært mer på lengde, burde vi ha åpnet denne skolen i større grad. Må jobbe med prosjekter med utadvendte virksomheter. Studentene må ut i feltet, og møte ungdommen der de er. De må ta med elevene ut i samfunnet

Alder	Stilling	Kjønn	Meninger om skolen og ped.faget	Vektlegging av ungdom og identitet	forventninger til å lære om ungdom	Teoretikere som skolen underviser i.	studentbaserte prosjekter	Type undervisning	Praksisperioden	Ønske om endringer
37	student	kvinne		mye fag. Litt om identitet i 2.klasse	ingen konkrete tanker	Erik Erikson, om aldersbetingelse. Teoretisk innføring	Ungdomsskoleelever, om påvirkning av klesvalg, venner, media. Om likestilling	Vanlige forelesninger	Ikke snakket mye om å være ung. Fokus på de med individuell opplæringsplan.	Mer om konfliktløsninger. Mindre grupper i forelesninger
26	student	mann	Er skuffet. Faget er dårlig. Møter sjeldent opp. Om dagens ungdom har vi ikke hatt noe om.	Kanskje en forelesning eller to om ungdomskultur.	Om å lære om elevatferd, for å forstå eleven. Lære om å være leder. Om trivsel, disiplin, orden. Ikke lært noe om dette.	I den grad identitet har vært et tema, har det vært Piaget og Erikson.		Tradisjonell undervisning som er lærerstyrt. Bruk av Power Point. Litt om alternative metoder i 1.klasse	Mest konkrete fag, hvordan man skal ha klasseledelse.	Bruke tid på lærerrollen. Lære om konkrete undervisningsmetoder. Jobbe mer refleksivt enn teoretisk. Kunne diskutere pedagogiske problem. Rollespill.
41	student	mann	Det jeg føler når jeg går ut av en forelesning, er at jeg har fått masse informasjon, og ikke fått noen ting	Lagt vekt på multimedia og internett. Vi har ikke berørt nåtidens samfunn.	Lære ungdommen hvordan de skal møte samfunnet i tidene som kommer. Når det gjelder media, etikk, væremåte.	Vi har hatt om forskjellige læringsteorier. Erikson og Piaget.	framføringen bruker vi PowerPoint, video og drama. Et prosjekt om læring i byen, berørte ungdom.		Snakket litt om forskjell på evner hos elevene. Tilpasset opplæring	Tar en diskusjon på hva vi skal bruke det nye til.
32	student	kvinne		Har ikke hatt noe om ungdom. Hadde litt om det da du var innom.	Hadde forventninger om å lære om identitetsproblemer. Må vite noe om ungdom som kleskode	Har hatt om mestringsteorier og behaviorismen.			Snakket ikke om ungdom og identitet i praksis	Bedre tilbakemeldinger på oppgaver
36	student	kvinne	Er fornøyd med undervisningen som den er. Oversiktlig og klar.	Ikke snakket om ungdomsskolen.	Hadde ikke tenkt så mye på det. Gledet meg til å lære fag.	Har snakket en del om Erikson	Hadde om et bibliotekprosjekt, betydningen av å bruke biblioteket.			For lite trening i å mestre selv. For lite individuelle oppgaver.

Alder	Stilling	Kjønn	Meninger om skolen og ped.faget	Vektlegging av ungdom og identitet	forventninger til å lære om ungdom	Teoretikere som skolen underviser i.	studentbaserte prosjekter	Type undervisning	Praksisperioden	Ønske om endringer
20	student	mann	Bra undervisning. Får lov til å diskutere	Har ikke hatt noe om ungdom.	Ikke tenkt direkte på det, men det er artig å se hvordan ungdom oppfører seg, hvilke hobbyer de har	Har hatt identitet hos Erikson. Har hatt om sosialisering, i korte trekk.				Kunne vært mer pedagogisk over et år. Skjønner ikke hvorfor vi har så mye data.
20	student	kvinne		Har lært mye om identitet, ikke om ungdom og identitet.	Om fagdidaktikk. Mer om læringsteoriene. Få mer innsikt i det sosiale	Har hatt om Erikson og identitetskrisen.				Kunne vært mer pedagogisk i begynnelsen over et år. Kunne hatt mer om utviklingen fra barn til voksen. Savner at pedagogikk blir knyttet til skolen.