

”Ble vekket av han andre som sa eg ikkje måtte sove på jobb”

- en etnografisk undersøkelse om læring av sosiale normer i skole og bedrift i lys av Mesterlære og Konsekvenspedagogikk.

Av: Roar Teige

Veileder: Ingemar Bohlin

Masteroppgave i
Pedagogikk

Psykologisk Fakultet

Universitetet i Bergen

Bergen, 01.05.2008.

Sammendrag

Ungdom blir ofte overrasket over arbeidslivets krav når de kommer ut i jobb. En økende bruk av praksisutplasseringer fra skolens side er et tiltak man mener gjør yrkesforberedelsen bedre.

I oppgaven undersøker jeg problemet innenfor byggfagene. Ved Røkken skole har man utplassert elever i praksis i ulike byggfag siden 2004. I oppgaven gjøres det en etnografisk undersøkelse for å finne ut hvordan byggelevne opplever den sosiale læringen på praksisplassen og i skolen. Informasjonen skaffes til veie ved hjelp av kvalitative semi-strukturerte intervjuer. Situasjonen ses i sammenheng med de utfordringer New Public Management, læreplaner og sider ved samfunnet beskrevet i postmoderne termer kan gi elevene og skolen. Jeg mener at de svake retningslinjene nåtiden gir til fornuftige væremåter, gjør sosial opplæring i skolene mer nødvendig.

Mesterlære er ved sin deskriptive form tjenlig til å undersøke læring på en annen måte enn den skolastiske. Ved å se informasjonen fra elevene i et mesterlæreperspektiv løftes nye og uvante læringsressurser fram. Elevene lærer sosiale ferdigheter på andre måter sammen med de voksne i praksisfelleskap. De forteller om andre normer på praksisplassene enn i skolen. Bevegelsene deres mellom de ulike kontekstene kan ses på som en læringsressurs, man ser den ene arenaen bedre i lys av den andre.

Konsekvenspedagogikken er en pedagogikk som oppfatter læring av sosial handlingskompetanse like viktig som faglig læring. Oppnådd sosial handlingskompetanse gir grunnlag for selv-dannelse, sier opphavsmannen Jens Bay. Pedagogikken er tydelig på hva denne kompetansen innebærer, og tilbyr konkrete metoder å arbeide etter. Byggavdelingen på Røkken skole er inspirert av denne tenkingen, men har ikke tatt i bruk alle metodene.

I oppgaven hevdes det at Konsekvenspedagogikken er egnet til å opprettholde arbeidsliknende sosiale normer i skolesammenheng. I den forbindelse er pedagogikken i flere sammenhenger blitt kritisert for å være autoritær og kanskje manipulerende. Jeg imøtegår kritikken med å si at en felles holdning hos personalet og fornuftig bruk av metodene, der respekten for individet står sentralt, vil gi eleven bedre muligheter til å lære sosial handlingskompetanse.

Det konkluderes med at både Mesterlæren og Konsekvenspedagogikken kan bidra til at elever blir bedre forberedt til arbeidslivet. Mesterlæren ved at den hjelper oss å se ”skjulte” læringsressurser, Konsekvenspedagogikken med forslag til metoder for læring av sosial handlingskompetanse. Konsekvenspedagogikken trekker arbeidspraksis inn i skolen i stedet for å utplassere elever. Jeg hevder at man i Konsekvenspedagogikken derfor bør benytte ideer fra Mesterlæren. De læringsressurser den løfter fram bør blir synlig også i skriftlig form i Konsekvenspedagogikken, ikke bare eksistere i praktiseringen av pedagogikken slik som nå. Slik kan det teoretiske grunnlaget for Konsekvenspedagogikken styrkes.

Forord

Som rådgiver og lærer på yrkesfaglig studieretning har jeg i mange år arbeidet med elever som har problemer med å forholde seg til ulike sosiale krav skolen har til dem. De kan ha vanskeligheter med å komme tidsnok, stort fravær, liten innsats i timene og de fremstår til tider som uhøflige og frekke mot lærere og medelever. Selv om jeg har observert dette over lang tid ønsker jeg ikke å plassere meg i gruppen av voksne som stadig klager på hvordan ungdommen er. Det kan virke som om skolen og ungdomsgruppen ikke går i takt. Jeg mener det er endringspotensiale i begge leire. Skolen kan og bør følge med i tiden og tilpasse seg de grunnleggende forandringene som vårt samfunn og ungdomskultur har gjennomgått. Det er vesentlig som pedagog å tro at hver enkelt elev har mulighet til å endre seg. Selv om ungdommen i dag ikke kan støtte seg til klare kulturelle signaler om hvilken oppførsel som gjelder er det lov å stille krav til dem.

Etter misnøye fra næringslivet med den sosiale kompetansen hos elevene ble det ved byggavdelingen på skolen jeg jobber gjort forsøk på å forberede elevene bedre til arbeidslivet. Elever utplasseres i praksis og det skjer læring av yrkesnære sosiale normer inspirert av en pedagogikk som går under benevnelsen Konsekvenspedagogikk. Jeg fikk anledning til å få et innblikk i pedagogikken av Stein Pettersen og Jens Bay som har holdt foredrag på skolen. Interessen varte ved, og senere ble det konsekvenspedagogisk utdanning ved Høyskolen i Østfold og nå altså masteroppgave der Konsekvenspedagogikken er sentral.

Målet med masteroppgaven er ved hjelp av en etnografisk undersøkelse og teori å forklare hvordan den sosiale læring skjer ved byggavdelingen på den skolen jeg vil kalle Røkken videregående skole. Jeg mener at konklusjonene har aktualitet for liknende utdanninger. Teoriene jeg benytter er knyttet til Mesterlære og Konsekvenspedagogikk.

Som alltid når det gjelder læring har ikke denne prosessen foregått i et sosialt vakuum. Den er situert i mitt liv. Det er mange som har støttet meg. Konsekvenspedagogikkens fanebærer i Bergen, Marit Dahl, sparket meg i gang med oppgaven. Du får unnskyldte at jeg i tunge arbeidsøkter ikke alltid har tenkt like pent om din overtalelsesevne, men kommer deretter fort på svaret til spørsmålet du så ofte stiller til elever: Hvem er det som har ansvaret her?

Jeg er meget glad for å ha kollegaer som jeg kan diskutere pedagogikk med. Avdelingsleder ved byggavdelingen Ingvar Nilssen og studieinspektør Tove Føsund er hele tiden på hugget og har hjulpet meg til å holde praksisnært fokus gjennom oppgaven. Tove er norsklærer og har i likhet med min gode venn og kollega, journalist Finn Rune Engelsen bedrevet språkvask. Stor takk til dere.

En stor takk til nok en god venn og veileder Ingemar Bohlin for tydelige tilbakemeldinger underveis. Han har servert en miks av støtte og krav som gjør at jeg har beholdt troen på meg selv, samtidig som utfordringene han ga inspirerte. Han er dosent i vitenskapsteori ved Universitetet i Gøteborg, og jeg venter spent på hans kommende arbeid om evidensbasert undervisning.

En dag jeg kom hjem stod der et fikst ferdig kontor til meg. Der kunne jeg få fred og ro til oppgaven var ferdig. Og det har jeg fått. Tusen takk Bente.

Roar Teige

Bergen 01.05.2008.

”Verden forandrer seg. Den gamle måten
duger ikke.”

John F. Kennedy

INNHOOLD

Sammendrag	I
Forord	III
Innhold	V
INNLEDNING	s. 1.
Bakgrunn	s. 1.
Problemstilling	s. 4.
Disposisjon	s. 4.
UTFORDRINGER FOR BYGG-OG ANLEGGSTEKNIKKFAGENE	s. 5.
New Public Management	s. 5.
Teori og praksis	s. 6.
Læreplaner	s. 8.
Skolen og nåtiden	s. 10.
TEORI	s. 14.
Kort oversikt	s. 14.
Behaviorisme og konstruktivisme	s. 15.
Sosiokulturell læring	s. 17.
Mesterlære	s. 21.
Praksisfelleskap	s. 24.
Legitim Perifer Deltakelse	s. 28.
Identitet	s. 32.
Deltakerbaner	s. 36.

Konsekvenspedagogikk	s. 41.
Sosial handlingskompetanse	s. 44.
Konsekvenspedagogikk og sosiale normer	s. 45.
Konsekvenspedagogiske metoder	s. 48.

UNDERSØKELSEN

s. 55.

Metode s. 55.

Presentasjon og analyse s. 62.

KONKLUSJON

s. 90.

Generelle konklusjoner s. 97.

KILDER

s.103.

Vedlegg

A. Arbeidskontrakt

B. Invitasjon til spørreundersøkelse

C. Intervjuguide

INNLEDNING

Bakgrunn

Overgangen mellom skole og arbeid er blitt betegnet som et praksissjokk. Mye tyder på at problemene noen unge får i starten av sin yrkeskarriere skyldes manglende sosial kompetanse. Arbeidsledere i byggfagene gir tilbakemeldinger til skolene om at de nyansatte lærlingene ofte kommer for sent, har mer fravær enn sine eldre kollegaer og at det tidvis er vanskelig å få dem til å gjøre arbeidet sitt.

Mange har fokusert på hvordan man i yrkesskolesammenheng kan få til en god yrkesforberedelse som innebærer en heving av den sosiale kompetansen. Utfordringene blir møtt med ulike strategier. En trend ser ut til å være at det legges stor vekt på praksisutplassering. I EU's memorandum om livslang læring (2000) anbefales at den store ressursen som ikke formell læring i bedriften presenterer utnyttes bedre (Kvale, 2007).

I Danmark finnes ordningen vekselutdanningen der de bruker vekslingen mellom mesterlæring og skolelæring som en pedagogisk ressurs til å oppnå faglige og sosiale mål. Praksisdelen i Danmark er delvis organisert slik vi kjenner den fra lærlingordningen her med kontrakter og lønn. Til forskjell fra lærlingordningen i Norge samarbeider arbeidsliv og skole tettere fordi lærlingene samtidig er elever ved en yrkesskole. Vekslingen fremheves som en av de mest effektive etableringer av en uformell feedback-mekanisme mellom arbeidslivet og utdanningsinstitusjonene (Sigurjonsson, 2001).

Også Sverige har sett fordeler med å kombinere skole og praksis for å forberede elevene til de sosiale krav som ligger i arbeidslivet. De skal høsten 2008 startet en utdanning på videregående skole (gymnasiet) der minst halve utdanningstiden skal foregå i bedrift. Bedriftene tar ansvar for utdanningen og får godtgjørelse. Utdanningen skal være et komplement og alternativ til den mer skolerettete yrkesutdanningen (skoleminister Jan Bjørklund, 13 april 2007, www.regeringen.se/sb/). Tyve ”Idéskoler for yrkesutbildning” har samlet erfaring som sier at flere av elevene i skoler som kombinerer utplassering og skole blir værende i arbeid eller i skole enn elever fra vanlige yrkesskoler. Kvalitetssikring skjer gjennom tette, frekvente og systematiske besøk på arbeidsplassene av skolens yrkeslærere. Vurderingen skjer sammen med ”yrkeshandledaren” på bedriften (<http://www.ideskola.se/>).

Kravene om økt sosial kompetanse er også fremme på norsk nasjonalt nivå. Norske studier viser at oppmerksomheten rundt sosial kompetanse øker og at bedriftene stadig blir mer opptatt av denne hos personale (Larsen, 1997). I Akershus ble det i 2007 gjort en undersøkelse om hvilke krav arbeidslivet stiller til hvilken sosial kompetanse elever bør ha når de kommer ut av skolen i forbindelse med prosjektet ”Redusert bortfall i en lærende organisasjon”. Målet om å redusere frafallet i den videregående skolen, er i tråd med Stortingsmelding 16 ”...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring” (St. meld. nr. 16, 2006/2007). Vi skal senere se at kravene om sosial kompetanse også nedfeller seg i ulike læreplaner.

I Hordaland fylkeskommune jobbes det gjennom prosjekt ”Praksis i arbeidslivet” med å få bedriftene til å ta imot flere elever i praksis. Det er særlig faget Prosjekt til fordypning som åpner for flere muligheter til praksisbasert læring i skolen. På mange måter kan ordningen med utplasseringer som beskrives i oppgaven betegnes som en forløper for den type praksisutplassering som fylket nå vil initiere. Fire videregående skoler i fylket gir tilbud til potensielle skolesluttere om å kombinere praksis i alle fire år som et alternativ til to år i skole og to år i lære. Elevene kommer fra ordinære klasser eller har vært i kontakt med OT/PPT. (www.hordaland.fylkeskommune.no).

Ved Røkken videregående skole begynte man høsten 2004 å utplassere elever i praksis på det som den gang het vk1 Tømrer og som i Kunnskapsløftet heter vg2 Byggteknikk. Det lå et ønske bak tiltaket om å imøtekomme tilbakemeldinger om manglende sosial kompetanse fra arbeidsledere som ansatte lærlinger med utdanning fra skolen. Nå bruker avdelingen timer fra fagene ”Produksjon” og ”Prosjekt til fordypning” til praksisutplasseringen. Elevene arbeider i bedrifter to dager i uken, og arbeidsoppgavene dekker mål i de fagene utdanningen omfatter. Tidligere foregikk mesteparten av den praktiske opplæringen i det jeg fra nå av kaller bedrift, ved at klassene jobbet sammen om å bygge en garasje, en hytte, et tilbygg o.l. på oppdrag fra kunder, men med læreren som arbeidsleder. Slik undervisning skjer fremdeles i mindre målestokk, og som vi skal se senere er bedrift fremdeles en viktig læringsarena. Legger man til teoriundervisningen på skolen utgjør de tre arenaene praksis, bedrift og teori det totale undervisningstilbudet. Etter dette året skal flesteparten av elevene ut i to års lære før de tar fagbrev i et av fagene som Vg2 – kurset gir adgang til. Det gjelder Betong -, Murer -, Stillas-

og Tømrerfaget. Noen få elever velger å gå Allmenn påbygg tredje året slik at de får studiekompetanse og kan studere ved høyskoler og universitet.

Ambisjonen med oppgaven er gjennom å intervju elever på vg2 Byggteknikk og pedagogiske teorier å finne ut om den sosiale læringen som skjer på de tre arenaene og vekslingen mellom dem er egnet til å forberede elevene til arbeidslivet ved å legge vekt på læring av sosiale kompetanse.

Det finnes mange teorier om læring i skole. Noen omfatter yrkesrettet opplæring, færre legger vekt på sosial kompetanse i kombinasjon med yrkesutdanning. Vil man i tillegg studere opplæring i ulike kontekster og se sammenhenger mellom dem, er det er to teorier som jeg mener er tydelige. Konsekvenspedagogikk og Mesterlære omhandler til sammen læring av sosial kompetanse, læring i praksis og overganger mellom ulike lærekontekster. Slik dekker de det teoretiske feltet som jeg mener er nødvendig for oppgaven.

Lave og Wenger har med utgangspunkt i antropologiske studier utviklet en teori om situert læring. I denne oppgaven kaller jeg den og andre liknende idéer for Mesterlære.

Praksisfelleskap, legitim perifer deltakelse og identitet er viktige begreper som vil bli trukket fram. Lave og Wenger har studert læring på steder der produksjon foregår, og der læring inngår som en del av hverdagslivet. Det innebærer at det i teorien finnes idéer om hvordan læring i praksisfelleskap og i bevegelse mellom dem skjer. Dreier har videreutviklet idéer rundt læring i bevegelser mellom det han kaller handlekontekster.

Byggadelingen ved Røkken skole har fokus på læring av sosial kompetanse. Her mener man at praksisutplassering og andre idéer hentet fra Konsekvenspedagogikk kan styrke slik læring hos elevene. Konsekvenspedagogikken har sosial handlingskompetanse som sitt hovedtema og konkretiserer hva som ligger i begrepet. Opphavsmannen Jens Bay argumenterer for at Konsekvenspedagogikken, ved å sidestille den sosiale og faglige læringen, kan gi elevene mulighet til å lære den sosiale handlingskompetansen som er nødvendig for å klare seg i arbeidslivet.

Konsekvenspedagogikkens idéer fungerer ikke som en styrende ide for all aktivitet på byggadelingen ved Røkken skole, men noen tiltak er satt i gang med begrunnelser derfra. Flere av lærerne og avdelingslederen har tatt en konsekvenspedagogisk utdanning ved

Høgskolen i Østfold. Skolen har samarbeid med andre skoler i Norge som driver etter konsekvenspedagogiske prinsipper. Lærere fra skolen har vært i praksis på Kjelle og Årstad videregående skole. Noen har vært i Treningskolens Arbejdsmarkeduddannelser (TAMU) i Danmark. Røkken skole er medlem av Konsekvenspedagogisk Forum og skolen er representert på årsmøtene der.

Problemstilling

Spørsmålet som står i fokus i oppgaven og som jeg kommer til å intervju informantene om og bruke pedagogisk teori for å besvare, er hvordan sosial læring skjer i ulike lærekontekster og i vekslingen mellom dem. Hvilke trekk med organiseringen av undervisningen støtter en sosial læring som forbereder elevene til yrkeslivet, og hvilken utvikling kan minske sjansene for å klare overgangen bra?

De spesifikke spørsmålene er:

Hvordan lærer elevene regler og normer i de ulike kontekstene?

Hvordan kan den sosiale læringen på praksisplassene forklares teoretisk?

Kan en ut fra pedagogiske motiv gjøre skolen mer lik arbeidslivet?

Kan Mesterlæren bli en ressurs for Konsekvenspedagogikken? På hvilken måte kan man koble dem sammen?

Disposisjon

I oppgaven vil jeg redegjøre for noen av de utfordringer jeg mener bygg og anleggsgagnene står overfor. Stikkordet synes å være endringer. Endringer og nye krav er ofte problematisk å takle for et etablert system som videregående skole. Jeg mener at de viktigste områder der det skjer endringer som angår skolen, er i forbindelse med New Public Management – tankegangen, nye læreplaner og de unges læring av normer i det postmoderne samfunn. I en yrkesutdanning er forholdet mellom teori og praksis en evig utfordring. I teorikapitlet kommer jeg til å presentere de fire begrepene praksisfellesskap, legitim perifer deltakelse, identitet og deltakerbaner som jeg mener har spesiell relevans for skole og utdanning fra Mesterlæren. Konsekvenspedagogikken vil heller ikke bli presentert i sin helhet, da henviser jeg leseren til Jens Bay sin lett tilgjengelige bok om Konsekvenspedagogikk. Jeg bruker boken for å konkretisere hva jeg mener med sosial kompetanse og viser med et eksempel om integrasjon hvordan det Bay kaller teser kan danne sammenheng mellom konkrete metoder og filosofien pedagogikken bygger på. Jeg vil også redegjøre for en etnografisk undersøkelse på Røkken

videregående skole blant elevene på vg2 Byggeteknikk hvor de forteller om opplevelser rundt sosial læring. I avslutningskapittelet konkluderer jeg i forhold til hva det empirien jeg har funnet kan fortelle om teoriene, og hva teoriene kan fortelle om det empiriske. Motsetningsfylte og komplementære idéer mellom Mesterlæren og Konsekvenspedagogikken trekkes frem.

UTFORDRINGER FOR BYGG – OG ANLEGGSTEKNIKKFAGENE

Dette kapittelet kan gjerne ses på fra min side som påpekninger av ulike fenomen i samfunnet som kan føre til en dårligere yrkesforberedelse i yrkesutdanningen generelt og i bygg – og anleggsopplæringen spesielt. Diskusjonene rundt disse utdanningene har i stor grad dreid seg om at læreplaner og undervisning er blitt for teoretisk. Dette blir tema etter et oppgjør med New Public Management. Ledelsesformer inspirert av NPM mener jeg står i et motsetningsforhold til mange av de idealer yrkesutdanningen bør ha. Til sist vil jeg skrive om sider ved postmoderniteten som jeg mener det er vesentlig å vite noe om når man er opptatt av sosial kompetanse.

New public management

Begrepet ”New Public Management (NPM) er et samlebegrep på målrettede endringer av offentlige organisasjoners strukturer og prosesser med det formål å få dem til å bli mer effektive. NPM er et forsøk på å overføre ledelsesstrategi fra den private sektor til den offentlige. Idéen er at økt markedsorientering vil gjøre offentlig sektor mer kostnadseffektiv. Idéen er at effektiviteten ikke trenger å gå ut over de offentlige institusjonenes opprinnelige mål. Virkemidlene er bl.a. konkurranseutsetting, måling av resultater, belønning og straff ut fra resultatene og privatisering av statlige bedrifter der kontraktbruk blir vanligere med intern prissetting og stykkprisfinansiering (Christensen, 2001).

Man ser inspirasjon fra NPM i strategidokumentet ”Skolen vet best” (Rapport Kunnskapsdepartementet, 2002). Der påpekes selvstyre for skolen, elever og foreldres medvirkning og valgfrihet vedrørende hvilken skole man skal gå på som viktige indikatorer på god drift. Stortingsmeldingen ”Kultur for læring” påpeker at sterk skoleledelse og elevmedvirkning er viktig for å lykkes. Knut Roald påpeker at verken lederrollen eller

foreldre/elevrollen er avklart i forhold til hvordan skolen bør ledes. Han er opptatt av at skolen som organisasjon må kunne lære og da må det bygges partnerskap mellom de ulike aktørene i skolemiljøet (Roald, 2004).

Jeg oppfatter Roalds betenknninger som en advarsel mot de sidene ved NPM som mange ser som en del av samfunnets høyredreining. Blir elever og lærere sett som konsumenter og ikke som medspillere, kan skolens mål om for eksempel sosial læring fortrenses til fordel for ”konsumentenes” krav. Forslaget om frie skolevalg som en del av konkurranseutsettingen har vist seg som en fordel for de kulturelt ressurssterke-det er de flinkeste som kan velge skole. Større frihet for dem som kan er i den forbindelse blitt et uttrykk. De andre kommer ikke inn på førstevalget sitt og må ofte reise lenger til skolen. De får dermed verre arbeidsvilkår og stiller svakere i konkurransen om jobbene.

NPM krever effektivitet som kan måles. Man risikerer at kun målbare størrelser som karakterer blir vurdert, mens andre verdier som omsorg, oppdragelse og danning skyves vekk. Selv om det står i læreplanen at kompetanse skal knyttes til yrkesfagene kan Pisa-tester og lignende dreie undervisningen i en mer teoretisk retning. Løvlie mener dette vil kunne styre skolen i retning av å trene elevene i å bli god på nasjonale prøver. Vi vil få et ”*didaktisk kretsløp rundt undervisning og prøving*” (Løvlie, 2004).

Teori og praksis

Et grunnleggende trekk i norsk skole er den ensidige vektleggingen av teorifag. Det blir ikke bare brukt mer tid på de teoretiske fagene, men de blir også rangert høyere. Pierre Bourdieu mener at rangeringen er foretatt ut fra middelklassens verdier. Han har vist hvordan middelklassen har favorisert ikke-manuelle kulturer (Bourdieu, 1998). Praktiske fag har i grunnskolen en posisjon og formidlingsmåte som gjør at fagene ofte ikke blir tatt seriøst av elevene. Ved de videregående skolene i Norge vil en slik tankegang slå ulikt ut avhengig om man snakker om studieforbereende eller yrkesfaglig programområde. På de yrkesfaglige programområdene blir rangeringen av viktig kunnskap annerledes enn på studieforbereende. Der løftes handlinger i praksis frem som viktig kunnskap (Stensmo, 1997). Undervurderingen av de praktiske fag fra tidligere skoleår merkes ved at man i større grad må arbeide med basisferdigheter når elever kommer til videregående skole.

Synet på læring i skolen domineres av det Ole Dreier kaller et ”skolastisk perspektiv” (Dreier, 1999). Der er i følge ham tre trekk ved skolastisk læring det kan være verd å se nærmere på: For det første viser Dreier til Lave som mener skolastisk læring dreier seg om å ”*oppfatte læring som overlevering (transmission). Når overleveringen er fullført, blir det lærte overført (transferred) til andre handlekontekster og tatt i bruk der (application)*” (Dreier, 1999: 81). Kunnskapsoverføringen skjer ved hjelp av lærebøker, artikler, forelesninger, verbal undervisning osv. For det andre vil det lærte være en kompetanse som hovedsakelig består av kunnskap, regler og prinsipper. Denne kunnskapen betegnes som proposisjonell (setningskunnskap). Det er kunnskap som ”*kan uttrykkes uttømmende i proposisjonell form, det vil si i lærebøker, verbale og skriftlige utsagn etc*” (Wackenhause, 1999:184). For det tredje kan kunnskapen i et skolastisk paradigme betraktes som personlig da det bare er personer som kan vite noe, og denne viten befinner seg i intellektet som mental kunnskap (Wackenhause, 1999:84). Læring kan brytes ned til forholdsvis små delmål. Innlæringen foregår i stadig stigende vanskelighetsgrad. Det første man lærer seg er grunnleggende fakta og så er idéen at man forstår mer av helheten etter hvert gjennom å tenke og reflektere rundt faktaene (Dysthe, 1999).

I følge Bourdieu vil de kulturelt defavoriserte elevene ikke lykkes i et sosialt system basert på dette læringssynet. De selv aksepterer å bli ekskludert fra systemet og de ikke – manuelle, bedre betalte stillingene utdanningen åpner for (Bourdieu, 1998). I en skole som i følge disse teoretikerne favoriserer teoretisk kunnskap, vil det være vanskelig å holde oppe respekten og statusen som de praktiske fagene fortjener.

Utviklingen av kunnskap og teknikker er så omfattende at skolen nå bare formidler utvalgte deler av denne. Relasjonen mellom det som skjer av læring i skolen og det som foregår i de miljøer lærdom skal brukes, blir stadig mer indirekte. Det blir vanskeligere og vanskeligere å ferdigutdanne folk i skolen. Mange yrker trenger høy grad av allmennutdanning, og det er vanskelig å vite hvilke yrker en elev vil havne i. Dette fører til mer abstraksjon i undervisningen (Säljö, 2003:43). Med denne utviklingen kan en spørre i hvilken grad yrkesfagene blir tvunget eller styrt inn i en stadig mer skolastisk utvikling.

Den nye utviklingen av programområdet innen bygg-og anleggsfagene som beskrives i innledningen av neste kapittel illustrerer at fagene nettopp er mer generelle og teoretiske, slik Säljö hevder.

Læreplaner

Dette kapitlet handler om de forhåpninger staten har til å stimulere arbeidet med sosial kompetanse og faglig kompetanse gjennom læreplaner. Kunnskapsløftet gir skolen et klarere mandat enn tidligere for å jobbe med sosial kompetanse.

Statssekretær Åge Rosnes om sosial kompetanse i forbindelse med Soria Moria erklæringen:

”Sosial kompetanse hos et menneske uttrykkes i stor grad gjennom adferd. Sosial kompetanse har derfor en tydelig verdi- og holdningskomponent med krav til etikk på alle livets områder. Etikk og etiske vurderinger må gjennomsyre opplæringen fra dag en. Det kan være skolens bidrag for å forebygge handlinger som har vidtrekkende konsekvenser for både enkeltindivider og samfunnet. Det er viktig å tydeliggjøre skolens og lærebedriftenes ansvar for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, læringsstrategier og motivasjon.”

Nærmere om hvordan det skal jobbes med sosial kompetanse:

”For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden...” (Læreplanverket, Utdanningsdirektoratet)

Dette ønsket om sosial kompetanseutvikling kan være et tegn på at skolen bør synliggjøre arbeidet sitt med sosial kompetanse. Blant annet kan en prøve å konkretisere hva en mener med sosial kompetanse ved å forklare begrepet mer konkret, slik at elevene lettere kan arbeide med å forholde seg til den sosiale verden. Senere i oppgaven vil man i beskrivelse av Konsekvenspedagogikken se forslag om hvordan dette kan gjøres.

Hvordan myndighetene tenker seg fagutdanningen skal skje innen Bygg og anleggsteknikkfagene materialiserer seg i form av læreplaner i Kunnskapsløftet. Høsten 2006 ble det innført nye læreplaner på Vg1-kursene og høsten 2007 nye læreplaner for vg2-kursene. Elevene kan velge mellom flere fag og får i tråd med NPM-tenking mer innflytelse

på hvordan undervisningen kan skje. Det innebærer at de kan få prøve seg i en rekke Bygg- og anleggsteknikk fag, tyve i alt på vg1. Elevene skal ha innflytelse på hvordan de kan bli kjent med fagene, det kan skje gjennom praksisutplassering, øving i verksted på skolen og gjennom teori. I instruks for læreplangruppene som skrev læreplanene heter det at læringen fremdeles skal være målstyrt, men målene er formulert på en måte som viser at det blir viktig å kunne *gjøre* noe eller *mestre* i stedet for å de tidligere mer vage begrepene *ha kjennskap til, ha innsikt i.* ”For bedre å kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt elevs og lærings ulike forutsetninger, interesser og ståsted, så skal det gis større lokal handlefrihet når det gjelder å velge organisering, arbeidsmåter og metoder” (Instruks for arbeidet med læreplaner, Skolenettet). Det er opp til skolen selv å organisere læringen slik at målene oppnås. Målene baseres på lærefagenes kompetanseplattformer, som er uttrykk for arbeidslivets behov for kompetanse. De grunnleggende ferdighetene tale, lesing, skriving regning og data skal også tillegges stor vekt, men skal prøve å integreres på yrkesfagenes premisser. I yrkesfagene vil man konsentrere seg om utvikling av elementære ferdigheter (Læreplan for utdanningsprogram Bygg-og anleggsteknikk, Skolenettet).

I vg 2 vil undervisningen i Byggteknikk dreie seg om de fire programfagområder: betong, mur, stillas og tømring. Selve lærefaget møter man ikke før man går ut i lære tredje året. Fra bransjehold er det uttrykt bekymring for spesielt to sider ved de nye læreplanene. For det første er man bekymret for at spredningen over så mange fagområder vil gå på bekostning av dybden. Bekymringen har to årsaker. Man ser for seg at lærernes fagkompetanse ikke dekker et så bredt spekter av fag som nå vil trengs. I yrkesfagene har lærerens faglige integritet blitt sett på som viktig for å være den rollemodellen han bør. Dybdeoppnåelsen i faget kan også lide av at elever nå kan velge å ”smake” på mange fag uten å måtte gå i dybden på noen av dem. Man spør seg i hvilken grad de er i stand til å være lærling i for eksempel tømmerfaget etter at de kanskje har praktisert tømring i bare en måned på vg1 kurset og i tre måneder på vg2 – kurset. Det at myndighetene har begrenset målsettingen i læreplanen til elementære ferdigheter i yrkesfagene, understøtter mistanken om at det her foreligger fare for nivåsenking.

For det andre er man redd for at betoningen av de grunnleggende ferdighetene vil dreie undervisningen over i en mer skolestisk retning også i yrkesfagene. Man risikerer en utdanning som blir mer fragmentarisk, mer teoretisk og mindre knyttet til de yrkene man utdanner elevene til. En slik utvikling vil kunne skape dårligere grunnlag for sosial læring. Et

allmendanningsprosjekt ved Roskilde universitet konkluderer med at sterk faglig tilknytning også gir god allmenndanning (Illeris, 1995). Forståelsen av allmenndanning ligger nær denne oppgaves oppfatning av sosial kompetanse.

I avsnittet har vi sett at det fra statens sin side ønskes et klarere fokus på å bedre den sosiale kompetansen der samhandling og konflikthåndtering nevnes spesielt. Samtidig fristilles skolen når det gjelder metoder innenfor fagene, og det ønskes en bredere faglig bakgrunn i tømmerutdanningen. Fra lærerhold er det uttrykt bekymring for at bredden går på bekostning av dybden i de ulike fagene. Forskning fra Roskilde viser at tett tilknytning til fagene gir god sosial læring.

Skolen og nåtiden

Det sies og skrives mye om frustrasjon i skolen. Kanskje bunner mye av den i at lærerne ikke helt vet hvordan de skal håndtere en ungdomsgruppe som kanskje blir mer og mer fremmed for dem. Et kjernepunkt er trolig manglende motivasjon både hos lærere og elever. Lærere på bakgrunn av en stadig vanskeligere arbeidssituasjon, elevene fordi de selv har normer som ikke alltid harmonerer med skolens. Andy Hargreaves har skrevet om lærernes mange dilemmaer og Thomas Ziehe om den kulturelle frisettingen dagens ungdom opplever.

Situasjonen er, sier Hargreaves, at videregående skoler i Vest-Europa befinner seg i overgangen mellom modernitet og postmodernitet. Postmoderniteten er en samfunnstilstand som omfatter bestemte mønstre av sosiale, økonomiske, politiske og kulturelle relasjoner som står i motsetning til modernitetens kjennetegn. Det er forhold i samfunnstilstanden knyttet til ungdom og skole vi skal forholde oss til her.

Moderniteten har opplysningstidens tro på at naturen kan manipuleres og at sosial velferd oppnås gjennom systematisk utvikling av vitenskap og teknologi. Rasjonalitet ligger i bunnen av denne troen. For lærere har moderniteten på det økonomiske, politiske, organisasjonsmessige og personlige området betydd ulike kamper for å holde oppe engasjementet og ønsket om å undervise. Planleggingen generelt i samfunnet har vært dominert av en instrumentell rasjonalitet. For skolen betyr det standardiserte tester, ”lærersikre” læreplanpakker og veiledninger trinn for trinn, store byråkratiserte skoler osv. Dette er en utfordring for den autentiske lærer. Disse velmenende idéene, sier Hargreaves, har skapt en situasjon der selve undervisningsarbeidet til lærerne til tider minner mer om

overlevelsestrategier i en overflod av kontrolltiltak. Han mener at den videregående skolen på mange felt fremdeles befinner seg i moderniteten. Selv om også andre områder av samfunnet kan sies å befinne seg i moderniteten, er det et problem at det ikke er godt samsvar med skolens modernitet og en ny postmoderne tilstand. Denne tilstanden krever større fleksibilitet, høy endringsberedskap og mer desentralisert styring fordi den består av paradokser i flere av samfunnets dimensjoner. Det gjelder økonomi, globalisering, døde sannheter, organisasjonsforhold, det grenseløse selvet og komprimering av tid og rom. Den oppsplittede, båsliknende strukturen i videregående skole med klare inndelinger i fag, aldersnivå og klasser fra moderniteten fører til forsvarsholdninger og motstand mot den endring som skal til for å takle disse paradoksene (Hargreaves 1996). I den videre drøftingen er det spesielt tapet av sannheter og det nye selvet som vil bli drøftet.

Individet har etter ulike kriterier fått større plass på samfunnets/kulturens vegne i det postmoderne samfunn. Noen forklarer dette med at klassesamfunnets sterke likhetsnormer er svekket p.g.a. at det klassesdelte samfunn ikke er så tydelig lenger. Samfunnets normer kan ikke ses på som evige, allmenngyldig eller sikre lenger. I stedet for å kunne støtte seg til *"De kulturelle og kognitive landkort der tidligere anga hvordan jeg skulle handle og forstå mig selv,..."* (Ziehe, 2004:205) er det nå mer opp til enkeltindividene å skape sitt eget liv. Menneskene finner ikke nødvendigvis svar på hva som er bra eller mindre bra hos samfunnets institusjoner som familie, skole, media, osv.

Den voksende plassen individet har fått til å legge sine egne normer til grunn for sine oppfatninger gir individet større mulighet til å bestemme over eget liv, individet blir gjerne bedre sett og tatt hensyn til, avvikere blir lettere akseptert. En av sidene ved dette er at det også er større aksept til for eksempel å være dårlig på skolen. Mangelen på viten blir ikke lenger kamuflert, fordi de ikke synes det er noe å skamme seg over. Elevenes oppfatning av hva som er viktig kunnskap er gjerne dannet dem imellom og blir oppfattet som like viktig som den kunnskap skolen presenterer. Siden det i det postmoderne samfunn har dannet seg en pluralitet av verdiforestillinger kan ikke læreren begrunne aktivitetene med at "sånn er det bare". Ziehe kaller dette den kulturelle avhierarkiseringen (Ziehe 2004:35-36), Hargreaves snakker om "dead certainties".

Ziehe beskriver individualiseringen i en modell hvor han prøver å se den som en produktiv/kritisk utvidelse av verdifellesskapets betydning:

Han hevder at individualiseringen ikke er noe de unge har tvunget frem, men at det er en *”historisk utformet, samfundsmæssig basal kendsgerning”* (Ziehe 2004:205). Dette betyr ikke at alle mennesker sier nei til å delta i forpliktende felleskap i jobb, fritid og familie, men at de har mulighet til å velge dette bort og at samfunnet i større grad aksepterer situasjonen. Forventningene sier til meg: ”Jeg skal være meg selv.”

Ziehe skiller mellom verdier og normer: *”Verdier er etiske forestillinger i henhold til min egen livsførsel...Normer er moralske regler for det riktige, som alle skal forholde seg til – for alle andres skyld”* (Ziehe, 2005:205-206). Områdene for normene som binder oss blir færre og bindingen mer abstrakt. Normene gjelder i de gruppene jeg inngår, men utenfor min gruppe trenger ikke normene gjelde. Den normen som gjelder utad går ut på å ha respekt for andres autonomi og verdighet og dermed deres normer. Individualiseringen i disse forhold går ut på at det er viktig å finne seg grupper å tilhøre, men at dette kan være vanskelig fordi det er færre tradisjoner for å holde seg til en gruppe og mobiliteten i samfunnet er stor. Man binder seg gjerne på måter som gir åpning for å bryte med gruppen for dermed å være fleksibel. ”Jeg kan altså bryte med andre i full forståelse med dem.”

Ziehe hevder at den abstrakte bindingen kan ses på som noe positivt. Den distanse man kan ha til samfunnet gjør for eksempel at man gjerne betaler skatt til formål som går til mennesker man ikke føler felleskap med. På denne måten må individet skille mellom gruppetilhørighet og sosiale forpliktelser. Man identifiserer seg og tar avstand fra ulike sammenhenger, man er person i fellesskapet og rollebærer. Dette betyr at man er i stand til å ta ulike perspektiver. Individualisering betyr at man ikke trenger å være konform: ”jeg skal være meg selv” (Ziehe, 2005).

Avstanden man kan holde til samfunnet gjør at det er mulig å reflektere over den avstanden man tar. Man har tilgjengelige bedømmelseskriterier til rådighet som overgår den kulturelle virkelighet og kan derfor vurdere det innlysende riktige. Giddens sier det er *”antagelsen om den altomfattende refleksitet – som naturligvis omfatter refleksjon over selve refleksionens natur”* som er det karakteristiske med postmoderniteten (Giddens referert i Illeris, 2000:74). Den altomfattende refleksivitet gjelder også forhold til sitt indre, man kan ha et refleksivt forhold til sine indre vaner for å hindre at man gir etter for tvangshandlinger og uheldige impulser. Man begrenser sine frihetsmuligheter for å kunne oppnå gjennomtenkte viljeshandlinger. Dette kaller Ziehe for post-konvensjonell innstilling. Det er snakk om at

man reflekterer rundt normene som finnes der og bedømmer dem ut fra deres ”*interaktive betydningsdannelse og kontekst*” (Ziehe 2005:210). Dette åpner for nye lærings – og konfliktløsningskompetanser, man kan sette disse ”fagene” på dagsorden. For individet kan det bety en øket refleksiv distanse til seg selv. Individet øker evnen til å forplikte seg og ta avstand både til omverdenen og til sitt indre psykiske liv.

Nå er imidlertid refleksjon ikke et entydig begrep. Ziehe definerer det kort som ”*muligheten for at forholde sig til sig selv*” (Ziehe 1989:12). Han sammenlikner ideen videre med å filme oss selv med videokamera, iaktta oss selv og kommentere hva vi ser. Av erfaring med unge vet jeg at akkurat at filming faktisk blir hyppig gjort i forbindelse med aktiviteter. At hendelser blir tenkt over i ettertid (man ser på DVD’en) er kjennetegn med en slik form for refleksjon. Her er snakker vi om å prøve å forstå en komplisert, foranderlig og stor verden uten at man nødvendigvis har navigasjonsinstrumentene tilgjengelig. Bestikket kunne vært at verden kunne forstås fra et overordnet prinsipp, men i følge f. eks Luhmann eksisterer ikkeet slikt et. Hvert område eller system har sitt grunnlag. For å bevege seg mellom områdene er refleksivitet blitt et sentralt eksistensvilkår for menneskene, sier han (Illeris, 2000:75). Usher går enda lenger og sier at heller ikke eksisterer overordnede prinsipp eller ”*et sammenhengende, autentisk og rasjonelt selv der kan gjøre sine erfaringer på en fornuftig måte og lære av dem...Selvet er derimot irrationelt, følelsesbetont, indlejret i kroppen med alle dens behov, og det er preget sosialt og samfundsmæssigt*” (Illeris 2000:87). Med alle de påvirkninger mennesket er utsatt for vil selvet være søkende og sjelden i ro. I slike forhold vil refleksjonen ha vanskelige kår. Har man hele tiden oppmerksomheten mot det nye og ukjente henter man ikke erfaringer sammenhengende nok til å danne seg forsvarsmekanismer. I stedet for forsvarsmekanismer får man sårbarhet for usikkerhet og krenkelser. Åpenhetens pris er sårbarhet (Illeris, 2000:88).

Jeg oppfatter modellen til Ziehe som et forsøk på å overvinne denne sårbarheten. Det gjelder å demme opp for fleksibiliteten slik at det ikke bare er tomhet og orienteringsløshet igjen.

Ziehe påpeker at individualisering ikke betyr at alt går i oppløsning eller nødvendigvis er en egosentrisk holdning. Han vender denne pessimistiske tonen til noe positivt når han mener at det handler om å forholde seg til andre og oppnå en virkeliggjøring av seg selv ved en gjensidig anerkjennelse av den ANDRE. Jeg mener Ziehe har gitt skolefolk i de forskjellige utdanningene en utfordring. For Byggadelingen dreier seg om at lærerne forventer at elevene

skal finne ut av sitt liv. Det vil si at det forutsettes at de har valgt å være der de er. Det betyr at det forventes at de har et bevisst forhold til normene i skolen og på praksisplassen. De har muligheter å velge seg til eller fra disse fellesskapene uten at lærerne dermed skal moralisere over det. ”Jeg kan bryte med andre i forståelse med dem”. ”Jeg kan binde meg til dem igjen”. Er skolen i stand til å møte disse nye elevposisjonene?

TEORI

Kort oversikt

Jeg mener Mesterlære og Konsekvenspedagogikk beskriver viktige sider ved den sosiale læringen som foregår ved Røkken videregående skole. Teoriene er på ulike måter knyttet til sosiokulturell teori. Skoler er skapt rundt utdanning i formalisert form. Formaliseringen skjer i stor grad rundt fagene, ikke rundt sosial læring. Den sosiale læringen skjer ofte uten formell undervisning. Derfor er det en grunn til å vende seg mot de teorier som er opptatt av sosial læring og læring utenfor de formelle rammene. Derfor vil betydningsfulle begreper i sosiokulturell teori innlede kapittelet. Det gis en kort beskrivelse av behaviorismen og konstruktivisme for å se hva en sosiokulturell forståelse kan være alternativ til.

I Mesterlæren er begrepet ”legitim perifer deltagelse” helt sentralt. Begrepet brukes til å analysere prosessen som gjør at nyankomne blir en del av fellesskapet. Jeg drøfter i tillegg spesielt begrepene praksisfellesskap og identitet, som jeg ser på som viktige når det gjelder situert læring i de kontekstene som her skal undersøkes. Samtalene med informantene i undersøkelsen vil handle om dette.

Dreier mener praksisfellesskap blir for snevert definert av Lave og Wenger og foreslår handlekontekster som et begrep som fanger inn flere læringsarenaer. Teorien om personers deltakerbaner og læringsbaner på tvers av handlekontekster beskriver det bytte av arenaer informantene i undersøkelsen foretar.

Gjennom kapittelet vil jeg prøve å se de ulike teoriene i sammenheng med ulike tradisjonelle motsetninger som har eksistert i den samfunnsmetodiske debatten. I pedagogisk sammenheng mener jeg det er viktig å ha et blikk på hvor de presenterte teoriene befinner seg i forhold til et aktør – struktur perspektiv.

Når jeg presenterer et behavioristisk perspektiv er det fordi jeg ser på begrepet som et uttrykk for å kontrollere mennesker på ulike vis, noe som står i motsetning til min oppfattelse av hvordan læring bør skje. Menneskene blir der objekter som kan formes av andre eller av strukturer de handler i. Man forklarer menneskenes handlinger med ytre omstendigheter, forhold menneskene ikke har innflytelse over strukturene de er i. Sammen med disse oppfatningene hører et deterministisk menneskesyn. Disse synspunktene står i motsetning til å se på mennesket som et selvstendig individ som er et handlende subjekt, en aktør. Som pedagog er det aktør-perspektivet jeg identifiserer meg med og har som ideal. Begreper som handling, holdning, valg, kunnskap og lignende gir mening til skolehverdagen. Et indeterministisk menneskesyn innebærer at en ser på mennesket som i stand til å handle fritt og endre seg. Det er mennesker i endring man jobber med som lærer og rådgiver. Skjer det selvstendig endring i skolesammenheng beholder man aktør-perspektivet, og eleven framstår som subjekt. Men blir det slik at læreren eller systemet tvinger endring fram hos eleven, beveger man seg over i et behavioristisk perspektiv der eleven blir objekt for endring og læreren er subjektet.

Behaviorisme og konstruktivisme

Utfordringer som er beskrevet for Bygg og anleggsfagene angående læreplaner kan ses på som en bekymring over at skolen i sterkere grad skal basere seg på en *behavioristisk* kunnskaps-og læringsteori. Hos mange forskere blir behaviorismen beskrevet som at kunnskapen eksisterer i individet som objektiv og kvantifiserbart. Kunnskapen læres altså best ved å dele opp pensum i oversiktelige og små kunnskapsbiter. (Skinner, 1938, Thorndike, 1922. i Dysthe, 2001). Slik kan forsterkning skje ofte (Skinner 1954 i Dysthe, 2001). Jeg beskrev sider ved de nye læreplanene som kan oppfattes som mindre, (men flere) oppdelte kunnskapsbiter som en utfordring for yrkesfagene. Kunnskapen skal de etter å ha lært den stykkevis og delt senere bruke om man følger en behavioristisk tankegang. Presiseringen i læreplanene om at elevene nå skal ha grunnleggende ferdigheter i yrkesfagene og ikke nødvendigvis fagkunnskaper på høyere nivå peker mot at læringen ikke blir "ferdig" på skolen, men at dette er kunnskap som skal lagres og bygges videre på i lære eller i arbeid. Videre kan en peke på at flere fagområder medfører hyppige avholdte tester fordi fagområdene blir små og mange. Dette presser undervisningen mot et behavioristisk paradigme. Utdanningsteknologien som bygger på en behavioristisk oppfattelse gjorde at yrkesutdanningen ble bygd opp ut fra tydelige formulerte mål. Disse målene var utgangspunkt for undervisning som ble presentert som læremiddelpakker hvor kunnskapen ble bygget opp

fra små kunnskapsbiter til de kompliserte atferdsmønstrene som målene pekte mot (Säljö, 2003:54). Dysthe mener at målstyringsideologien har sitt fundament i dette paradigme uten at det blir uttalt i læreplanene eller styringsdokument (Dysthe 2001:37).

Denne oppgavens fokus er sosial læring. Behavioristene mener at mennesket lærer ved å formes av ytre stimuli og belønning. På denne måten kan atferden til menneskene modifiseres og styres slik den som innehar makten vil. Det er den synlige atferden som vurderes, om det eksisterer et indre liv er det ikke interessant. Denne siden ved behaviorismen knytter den nært til et positivistisk vitenskapssyn. Slik kunnskap ble dannet gjennom eksperimenter på dyrs atferd. Kritikerne mener at behavioristene uttaler seg om en annen sak (menneskelig læring) enn det de undersøkte (dyrs atferd) (Säljö, 2003). Selv om mange i skoleverket tar avstand fra en behavioristisk basert pedagogikk, er min påstand at nettopp en slik teori forklarer mange hendelser i skolen. Mye av skolens innhold som gode/dårlige karakterer, utvisninger og anmerkninger, er basert på en tanke om styring ved hjelp av straff og belønning. På samme måte som i fagopplæringen kan den sosiale læringen dreie seg om at eleven blir instruert steg for steg til rett sosial måloppnåelse er nådd. Dette gjør eleven til et objekt som skolen vil endre ved hjelp av ytre stimuli.

En *konstruktivistisk* læringsteori ser for seg at kunnskap ikke er en indre kopi av verden rundt en, men blir konstruert av individet gjennom dets egen manipulering av objekter og at det oppdager at det finnes forhold mellom dem. Det er da en finner ut hvordan verden fungerer. En utvikling skjer fra enkle mentale modeller til stadig mer komplekse modeller dannet gjennom assimilasjon og akkomodasjonsprosesser (Piaget, 1926). Elevene tolker informasjonen, knytter den sammen med annen informasjon med det de allerede vet og reorganiserer de mentale strukturene dersom det er nødvendig for å passe inn en ny forståelse basert på den nye informasjonen. De mentale strukturene oppstår i forhold til erfaring og alder og dette ledet Piaget til stadieteorien.

I et slikt perspektivet blir eleven sett mer som et aktivt bearbeidende subjekt enn det tidligere passive objektet som mottok kunnskap. Gjennom en slik tenkemåte har egenaktivitet og refleksjon over egen læring blitt viktigere i skolen. Dette perspektivet er blitt kritisert for å være individsentrert og være opptatt av kun den mentale siden ved læring. De sosiale sidene ved skolehverdagen er bra så lenge de støtter opp under den enkeltes læring, fellesskapet blir i seg selv ikke sett på som utgangspunkt for læring. Utfordringene som er beskrevet tidligere i

forhold til praksis/teori problemet har blitt mindre pga tenkningen rundt konstruktivismen. Passiv lytting i behaviorismen ble erstattet av aktivt engasjement, fortalte løsninger erstattet med problemløsning og lærers tanker omkring læring erstattet med metakognisjon (Dysthe, 1999). Dette gjorde teoriundervisning mer interessant og problematiserende enn den behavioristiske puggeskolen. Etter hvert møtte Piagets idéer motbør fordi de ikke tok nok hensyn til hvilke miljø utviklingen skjedde i. Hos ham foregår læring på samme måte over hele verden. Han kom med generelle uttalelser om læring som innebærer at barna lærer aktivt etter bestemte mønstre uansett hvor de er i verden. De voksne rundt barnet skaper forutsetninger for utvikling rundt barnet, men griper ikke aktivt inn i læreprosessen. Lærer ikke barnet har barnet ikke nådd det nødvendige nivået i følge modningsteorien til Piaget. Skylden for manglende læring ligger hos barnet (Säljö, 2003:64).

Når hensikten er læring av sosial kompetanse, blir slike konklusjoner vanskelige å jobbe etter. Hvor lenge skal man vente før en elev for eksempel er ”moden” nok til å stille tidsnok på skolen? Fra sosiokulturelt hold er det skepsis mot at det er barns egne aktiviteter som leder til at de oppdager ulike typer kunnskap. Kunnskapen er ikke hos objektene eller hendelsene i seg selv, men i menneskene rundt en selv og diskusjonen som finnes der om emnene. Det er der kravet om å komme tidsnok ligger. Konstruktivistene sier at gjennom akkumulasjonsprosesser kan oppfatningen av å komme tidsnok endres, men det skjer i individet og ikke mellom individer. Derfor blir endringene ikke nødvendigvis knyttet tett til de sosiale normene som gjelder i konteksten individet er i, og sosial læring uteblir.

Sosiokulturelt perspektiv

Det er nevnt tidligere at byggebransjen savnet sosiale ferdigheter mer enn faglige ferdigheter hos elever som kom ut i lære. Sosiale ferdigheter dreier seg om å handle sammen med andre. Et sosiokulturelt perspektiv beskriver bedre hvordan en kan forstå sosial læring av normer enn de behavioristiske og konstruktivistiske perspektiv fordi det tar utgangspunkt i fellesskapet og ikke i individet.

Det sosiokulturelle perspektivet innbefatter mange ulike vinklinger (Dysthe, 2001). Min undersøkelse om sosial læring på en videregående skole vil dreie seg om læring i praksis og i skole og vekslingen mellom arenaene. Jeg finner Lave og Wenger sin beskrivelse av praksisfellesskap som en relevant beskrivelse av læring i disse kontekstene. Det er danske

oversettelser jeg hovedsakelig referer til, *Situert Læring* (2003) og *Praksisfællesskaber* (2006). Dreier sin artikkel i Mesterlære-boken til Nielsen og Kvale (1999) treffer spesielt godt når det gjelder læring i ulike kontekster og får et eget kapittel i teoridelen.

Dysthe gir en oversikt over sentrale aspekt ved sosiokulturell læring der hun sier at sosiokulturell læring er situert, grunnleggende sosial, distribuert, mediert og at det handler om deltakelse i felleskap (Dysthe, 2001). At læringen er situert og handler om deltakelse i felleskap vil fremheves i oppgaven. De andre momentene er viktige for en forståelse av den sosiokulturelle læringen mer generelt og vil kort bli drøftet.

Dysthe påpeker at det er mulig å forstå læring som grunnleggende sosial på to måter. En historisk og kulturell forståelse av læring i tradisjonene fra Marx og Hegel ser på historiens gang som dialektisk. Samfunnet utvikles gjennom motsetninger mellom posisjon og negasjon og det skjer etter en indre nødvendighet, en altomfattende plan. Denne oppfatningen av læring trekker forståelsen i retning av at den foregår i et system uten særlig grad av påvirkning fra individets side.

Den andre sosiokulturelle forståelsen som viser et grunnleggende sosialt utgangspunkt nekter for at læring kun er styrt av biologiske prosesser i hjernen. Kunnskapen og ferdighetene er ikke lokalisert der, men har med innhold og mening som blir kommunisert mellom mennesker å gjøre. Derfor har andre personer man er i interaksjon med i den aktuelle konteksten avgjørende innvirkning på hva som blir lært og hvordan man lærer det. Denne oppfatningen frigjør mennesket fra en deterministisk biologisk oppfattelse. Dysthe legger vekt på at det i læringskonteksten ikke bare gis stimulans og oppmuntring til individuell konstruksjon av kunnskap, men at den skapes i dette diskurssamfunnet. ”*Det er i disse diskurssamfunna dei som lærer finn dei kognitive reiskapane, idéane, teoriane og omgrepa, som dei gjer til sine egne (approprierer) gjennom sitt personleg strev for å skape mening av det dei opplever*” (Dysthe, 2001:44 -45 referer Putnam og Borko). Individet holdes aktivt her, mennesket forklares ikke som ytrestyrt, men er aktiv bruker av de redskaper som finnes rundt en for å danne mening.

En påpekning av læring som distribuert mellom personer spiller en viktig rolle for danningen av mening i ulike kontekster. (...*kognisjonen er fordelt, strekt utover individet til andre personer og artefakt, både fysiske og symbolske* ” (Dysthe, 2001:45 henviser til Lave og

Salomon). Vi hjelper hverandre å lære ved å kunne ulike ting som er nødvendige for å få en helhetlig forståelse. Yrkesutdanningen skille seg fra den akademiske bl.a. ved at idealene for kompetanse er ulike. I academia oppfattes det som en mangel å ikke kunne, mens det i yrkestradisjoner er mer kultur for utveksling av kunnskap (Wenger 2006). Den muntlige kulturen i ulike faggrupper kan gjøre distribusjon mer utbredt i praktiske fag.. Det er gjort undersøkelser i bedrifter der det er vist at kopimaskinreparatører heller bruker sine kollegaers kunnskap enn den de finner i bruksanvisninger og journaler (Dyste 2001:45). I skolen blir distribusjon av kunnskap fort kontroversiell om det skjer i sammenheng med prøver og eksamener.

Med mediert læring tenkes det på den støtte eller hjelp man kan finne i læringsprosessen av personer eller artefakter. Med artefakter menes her redskaper eller verktøy som kan ses på som intellektuelle og praktiske ressurser vi bruker for å forstå verden og til å handle. For at disse ressursene skal kunne benyttes og videreformidles må der interaksjon og kommunikasjon til. En sosiokulturell oppfattelse av hvordan redskaper som bøker, blyant, pc. osv medierer læring går utover oppfattelsen av at disse redskapene fungerer som organisering, lagring og videreutvikling av innholdet i tekster eller egne tanker. Man er i tillegg opptatt av at det er et samspillet mellom redskapen og den lærende, at redskapene er et uttrykk for en ideologi og hva det kan bety å introdusere nye læremiddel (Dysthe, 2001:45 -47, Vygotskij i Stensmo, 1998:179). Valg av redskaper og artefakter vil kunne si noe om hva man vil med pedagogikken. Et viktig skille i yrkesopplæringen vil være om artefaktene styrer i retning av skolastisk eller praktisk læring.

Før jeg redegjør for praksisfelleskap, legitim perifer deltakelse og identitet, ønsker jeg å ta opp en betenkning. Rømer presenterer i en artikkel om den sosiokulturelle tenkningen bidrar noe særlig til læring i den postmoderne verden. Jeg prøver å nyttiggjøre meg hans tanker i forhold til sosial læring.

I forhold til det som er sagt tidligere om ungdom og postmodernitet er det grunn til å spørre om det har dannet seg pedagogiske idéer i forhold til denne utfordringen. At behavioristene og konstruktivistene ikke har tenkt læring i forhold til postmodernismen, kan forklares tidsmessig. Men mange sosiokulturelle forfattere har levd i samfunn der postmoderne trekk har vært tydelige. Thomas Astrup Rømer diskuterer om det sosiokulturelle perspektivet har noe å si om læring og dens innhold i en postmoderne verden (Rømer, 2005). Med en

postmoderne verden mener han at det innholdsmessige i det som skal læres bør ha en pluralisme i seg. Tiden for monopolistisk pensum forsvant med moderniteten. Nå bør undervisningen kunne ta inn over seg ”*konkurrerende bud på indholdets natur*” (Rømer, 2005:231). Han påpeker at de som fokuserer på skolelæring i spesielle faglige sammenhenger ikke har en pluralistisk åpning. En semantisk orientert tradisjon med Wertsch og Shotter er mer opptatt av læring som prosessorientert og er refleksiv og åpnere (Rømer, 2005:232). Denne oppgaven har ikke det faglige pensum og vurdering som fokus, slik som i Rømers artikkel. Men hans etterlysning av pluralisme mener jeg er aktuell også for den sosiale kompetanse som er tema her. Det som skal læres, lesestoffet og den viten og de ferdigheter som er gitt på forhånd, er noe som lar seg avgrense og bestemme en gang for alle, selv før utdanningsprosessen er i gang. Om man oversetter den ensrettete faglige læringen han kritiserer til sosial læring vil det bety en tilpasning til en på forhånd bestemt væremåte, noe som kan aksepteres i en behavioristisk forståelse. Skal man praktisere pluralisme ved sosial læring i skolen mener jeg derimot innebærer at elevene må ha muligheter til å velge væremåte. Det gjør de i andre deler av sitt liv når de danner sin identitet i en postmoderne verden. Har elevene mulighetene til å ta egne valg i forhold til normene i det pedagogiske systemet vil det kunne åpne muligheter for en prosess og refleksivitet i forhold til sosial læring som ikke er basert på straff. Uheldige valg må de lære å se konsekvensene av, men feilvalg trenger ikke være skjebnesvangre, skolen kan ha rom for dem. Alternativet er ofte moralsk fordømmelse over feilvalgene fra lærerens side. Elevene går da glipp av å forstå et normsett med konsekvenser de kan velge å forholde seg til. Straff og belønning fra indignerte lærere tar vekk muligheter for valg. Muligheter for en pluralistisk form for sosial læring forvinner.

En pedagogikk som gir åpning for handlingsalternativer og dialog kan fort tenkes å være del av den individualisering, privatisering og intimisering av pedagogikken som pedagogiske forskere i Norden har vært opptatt av i det siste. Reform – og erfaringspedagogikk, frigjørende pedagogikk, humanistisk pedagogikk og prosjektpedagogikk har i årtier utviklet elev – og personorientert undervisningsformer. Parolene har vært å ha den lærende i sentrum, deltakerstyring, ansvar for egen læring, individuelt differensiert undervisning, loggbøker, mapper, sosiale kontrakter og fokus på læring i stedet for undervisning. Problemet er at disse metodene framstår som demokratiske og reelle, mens de kanskje bare representerer en ny teknikk til å styre elevene dit vi vil. Vi vil ha elevene ”*at se det, skolen vil med ham, som var det noget, han selv hadde bestemt at ville*” (Krejsler, 2003:22).

Det sosiokulturelle perspektiv representerer et alternativ til behaviorismen ved å tilby samarbeid og deltakelse som et alternativ til behaviorismens straff og belønning. Det sosiale utgangspunktet representerer et alternativ til konstruktivismens individualitet. Rømer påstår det sosiokulturelle perspektivet ikke tar inn over seg postmodernitetens krav om muligheten for valg på innholdet i fag, noe jeg mener også kan ha relevans for sosial læring. Videre stilles det spørsmål om individualiseringens inntog i pedagogikken er et nytt styringsverktøy som manipulerer elever til å gjøre som skolen vil.

Innsigelsene mot individualiseringen av pedagogikken er viktig å diskutere i forhold til Konsekvenspedagogikken. Mesterlæren er deskriptiv og har ikke et normativ innhold om pedagogikk og dermed ikke metoder som innebærer individualitet eller intimisering.

Mesterlære

Ordet Mesterlære vil i oppgaven bli brukt som en fellesbetegnelse på den delen av den sosiokulturelle tradisjon som Lave og Wenger betegner som situert læring og som Dreier beskriver som læring i ulike handlekontekster. Lave og Wenger advarer mot en for utbredt bruk av mesterlærebegrepet, fordi de mener at begrepet blir utvannet i mange av de sammenhengene det blir brukt i. Begrepet situert læring er utviklet som en læringsteori som også innbefatter Mesterlære. Den bruken av ordet de vil verne vil her bli betegnet som tradisjonell mesterlære, mens betydningen som inneholder situert læring og handlekontekster av praktiske grunner blir kalt Mesterlære.

Jean Lave er professor i pedagogikk ved University of California i Berkeley. Hun har drevet antropologiske feltstudier i Liberia, Brasil og Portugal. Lave har studert matematikk i skolen og Mesterlære blant skreddere i Liberia og er opptatt av hverdagslæring. Hun har skrevet *Situated learning* (1991) som det siteres mye fra i oppgaven sammen med Etienne Wenger. Lave har også skrevet *Cognition in Practice* (1988) med Wenger og *Understanding Practice* (1993) med Seth Chaklin.

Etienne Wenger er forfatter, selvstendig forsker og konsulent. I tillegg til de to bøkene han har skrevet med Lave har han skrevet *Communities of Practice. Learning, meaning, and Identity* (1998) som er sentral i oppgaven. *Artificial Intelligence and Tutoring Systems* (1987) og *Cultivating Communities* (2002) er andre sentrale bøker.

Fra lokalt holdt har jeg lest Krüger sin masteroppgave om Mesterlære og musikkterapi og Tessa Haneberg sin hovedoppgave om ferdigutdannede Barne – og ungdomsarbeidere sin beskrivelse av opplæringen der mesterlæreperspektiv blir brukt. Ellers er Mesterlæren mye brukt i ved arbeidsutplassering og forskning for lærere og sykepleiere i deres utdanninger.

Boken *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (1999) utgitt av redaktørene Nielsen og Kvale gir en innføring i Mesterlære og viser eksempler på ulike etnografiske undersøkelser om emnet. De to har også presentert forskning om den danske vekselutdanning der tømmeropplæringen er et av fagene som blir studert (Nielsen og Kvale, 1999). Videre er det i deres bok fra 2004 en spesielt aktuell artikkel om lærlinger i bevegelse som Wilbrandt har skrevet. (Nielsen og Kvale, 2004). Steinar Kvale er professor i utdanningspsykologi ved Psykologisk institutt, Århus. Han har skrevet *Spillet om karakterer i gymnaset* (1980), *InterView* og har redigert *Psychology and Postmodernism* (1992). Han er spesielt aktuell i oppgaven fordi jeg også benytter meg mye av hans bok *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2001).

Nielsen og Kvale hevder at det innenfor den tradisjonelle mesterlære, som er en historisk utformet sosial institusjon, finnes to hovedoppfatninger. En personfokusert oppfatning der forholdet mellom mesteren og lærlingen står sentralt. Mesteren ”*legemligjør fagets autoritative kunnskaper og verdier*” (Nielsen og Kvale, 1999:243). Mesteren er en rollemodell som gjør oppgaven synlig. Læringen skjer i stor grad ved at lærlingene observerer og siden imiterer og identifiserer seg med mesteren. Mesteren legger opp læringsbanen og evaluerer. Denne asymmetriske relasjonen blir ved et desentrert perspektiv avløst av en interesse for hvordan arbeidspraksis strukturerer læringen. Her trer læringsmiljøet inn som det sentrale for novisen og overtar for mesteren. Lærlingene lærer ofte av litt eldre lærlinger i stedet for av veteraner (Lave og Wenger, 2003:79). Det er nybegynnerens bevegelse gjennom arbeidspraksis og hvordan de menneskelige og materielle læringsressursene blir utnyttet som er avgjørende for læringen. I en desentrert oppfatning er læringsressursene former for menneskelige relasjoner novisen inngår i fellesskapet.

Lave og Wenger hevder med Mesterlæren at all læring- tradisjonell mesterlære, hverdagslæring og skolelæring – er situert i spesifikke sosiale situasjoner. At et menneske er situert referer til ”*en persons aktuelle lokalisering et bestemt sted i den samfunnsmessige*

praksis. All menneskelig praksis finner sted som situert deltakelse i og fra bestemte ståsteder i bestemte handlekontekster” (Kvale, 1999:244).

Idéene rundt *situert læring* ble dannet med grunnlag i tanker rundt tradisjonell mesterlære og har siden hos Lave og Wenger utviklet seg til teoretisk forståelse av læring. Situert virksomhet tok for Lave og Wenger form

”af et generelt teoretisk perspektiv, grundlag for påstande om den relationelle karakter af viden og læring, meningens forhandlingskarakter, og læringsvirksomhedens interesserede (engagerede, dilemma – bestemte) karakter for de mennesker, som er involveret. Det perspektiv betød, at der ikke er nogen virksomhed, som ikke er situeret” (Lave og Wenger 2003: 34 -35).

Dette betyr at det ligger mer i begrepet situert læring enn at folks tanker er plassert i rom og tid, at tenkning og handling påvirker andre mennesker, eller at tankene og handlingene er direkte avhengig av det miljø en er i, slik det også har blitt tolket. Slike forståelser oppfatter gjerne noen aktiviteter som situert og andre ikke.

Det situerte perspektivet fokuserer på forholdet mellom læring og de sosiale situasjonene den finner sted i. Læring blir oppfattet som *”et integrert og uadskillelig aspekt av social praksis”* (Lave og Wenger, 2003:33). Med dette utfordrer idéene omkring situert læring oppfatningen av at det finns en kognitiv kjerne i læreprosessen som er uavhengig av konteksten. En kritisk oppfatning av at læring er en integrering av viten i et lukket psykisk rom er også tydelig. I stedet for å være opptatt av kognitive prosesser og begrepsstrukturer spør man om hvilke former for sosialt engasjement som utgjør en passende kontekst for at læring kan skje (Hanks, 2004:18). Kontekst forstås som at alle deler av omgivelsene er integrerte og vevd sammen.

Tankene rundt Mesterlære er ikke skrevet med tanke på hvordan utdanning bør skje, men er mer opptatt av hvordan læring skjer i praksisfelleskap. Et situert perspektiv *”er snarere en vejledning i, hva man skal legge merke til, hvilke vanskeligheter man kan vente, og hvordan man skal gripe problemene an”* (Lave og Wenger 2003:137). Hvis det man legger merke til er at folk i organisasjoner jobber best etter effektive og detaljerte prosesser, løser man problemene med å lage forskrifter som danner en struktur for dette. Tror man at folk sin oppfinnsomme deltakelse bidrar til å nå organisasjonens mål vil man helst unngå detaljerte

forskrifter for ikke å hindre fantasien og dermed gi plass for aktørene. I et strukturelt epistemologisk perspektiv der viten blir sett som passende størrelser som skal informeres inn i hodet, organiserer man individuell læring i klasserom. Tenker en at informasjon som er lagret på bestemte måter kun en del av det en lærer og at den ytterligere innsikt kommer med deltagelse i sosiale fellesskap, sørger man for at elevene deltar i meningsfulle praksiser som gir dem adgang til ressurser (Lave og Wenger, 2003). Det siste alternativet til Lave og Wenger er i mange sammenhenger blitt brukt som inspirasjonskilde for pedagogisk tilrettelegging, slik at eleven skal oppleve ”meningsfulle praksiser”.

Praksisfellesskap

Betingelsene for læring sier Mesterlæren finnes i praksisfellesskapet (community of practice). Wenger knytter praksis og fellesskap sammen for å skille det fra begreper som kultur, virksomheter og struktur. Han mener og å få fram et spesielt fellesskap ved å knytte fellesskap til praksis. (Wenger 2006:89). Man kan skille mellom mindre rigide, adaptive strukturer og invariante strukturer. Fellesskapet dannes i fleksibelt strukturerte deltakerrammer. Strukturene blir konstituert av medlemmene og skapes og endres av dem. Praksisfellesskapet vil reprodusere seg selv og det vil derfor alltid være behov for nykommere. Praksisfellesskapene vil ikke alltid oppstå innenfor de institusjonelle rammene som finnes i en organisasjon. De kan gå på tvers av dem eller oppstå i deler av en organisert enhet. Fastlåste strukturer, som de institusjonelle rammene representerer, vil for den nyankomne (og andre) bare i begrenset grad føre til læring, da på en skjematisk måte. Det er et vesentlig poeng med situert læring at aktivitetene til de handlende spiller en konstituerende rolle for fellesskapet og kan påvirke strukturen. Dette skiller et praksisfellesskap fra f. eks en gruppe, et team eller et nettverk. Læring beskrives som en prosess der den nyankomne blir en del av et praksisfellesskap (Wenger, 2006).

Det er gjensidig engasjement, felles aktiviteter og felles repertoar som binder en praksis sammen, slik at praksisfellesskap oppstår (Wenger, 2006). Med engasjement menes at mennesker er ”engageret i handlinger, hvis mening de forhandler innbyrdes” (Wenger, 2006:90). Vektleggingen av det gjensidige knytter deltakerne sammen, de må komme på jobb og være en del av det som har betydning for å være engasjert i fellesskap. De kan bidra med å ha en spesialkunnskap eller være en del av et fellesskapet med overlappende kunnskap. Ofte er det viktigere å vite hvordan man kan hjelpe andre og få hjelp selv enn å kunne alt selv, apropos beskrivelsen av distribuering over. I skolesammenheng er variasjonen av rollene i

fellesskapet formelt begrenset til lærer og elev. Muligheten for å delta i fellesskapet på ulike måter kan således være liten.

I engasjementet ligger også viljen til å forhandle mening. En norm for oppførsel, for eksempel å komme tidsnok på jobb, er kanskje nedfelt i et arbeidsreglement, men det er fellesskapets konstituering, dets forståelse og diskusjon rundt temaet, som vil avgjøre hvorvidt regelen blir fulgt og hva som skjer om den blir brutt. Eksempelet kan brukes til å introdusere begrepene *tingsliggjørelse* og deltakelse hos Wenger. I begrepet *tingsliggjørelse* henviser han til ”*den proces, der former vores oplevelse ved at skabe objekter, der bringer denne oplevelse til at stivne i ”tingslighet”. Vi skaber derved fokuspunkter...*” (Wenger 2006:73). Den nevnte bestemmelsen i arbeidsreglementet er gjerne bestemt utenfor et praksisfellesskap, hos en ledelse, men kan også være en bestemmelse som har ”*tingsliggjort*” seg i praksisfellesskapet. Uansett hvem som har initiativet er det en bestemt forståelse rundt det å komme på arbeid til en fast tid som får en form. I begge tilfellene må praksisfellesskapet forholde seg til bestemmelsen (fokuspunktet) gjennom meningsforhandlinger. I den prosessen kan man si at praksisfellesskapet tilegner seg bestemmelsen på nytt, på sin egen måte (Wenger, 2006:75). Tingsliggjørelse og deltakelse utgjør et par, en dualitet. Disse begrepene og de stadig vekslende forholdene mellom dem er sentrale i forståelsen av hvordan det læres i praksisfellesskapene.

Begrepet meningsforhandling bruker Wenger generelt, ”*Der er betegnelsen på den proces, hvorigjennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld*” (Wenger, 2006:67). Denne prosessen skjer gjennom hele livet og overalt, men intensiveres i utfordrende situasjoner som det å begynne å arbeide på et nytt sted. Den krever deltakelse av medlemmene. ”*Deltakelse refererer både til en deltakerproces og til relationer til andre, der avspejler denne process. Den antyder både handling og sammenheng*” (Wenger, 2006:70).

Felles aktiviteter i praksisfellesskap er et resultat av den forhandlingsprosess som foregår ved det gjensidige engasjementet. Aktiviteten defineres ved at den utføres. Den består av en forhandlet reaksjon på deltakernes situasjon og er i en viss forstand deres eiendom. Aktivitetene skaper en ansvarlighet blant deltakerne som blir en integrert del av praksis.

Uten et felles repertoar bindes ikke fellesskapet sammen i like sterk grad. Med repertoar menes her ”*rutiner, ord, redskaper og måter å gjøre ulike ting på, verktøyer, historier, gestus,*

symboler, genrer, handlinger eller begreper, som fælleskabet har produceret eller indopdaget i løpet av sin eksistens, og som er blevet en del af dets praksis.” (Wenger, 2006:101).

Gjennom diskurser som støtter seg på repertoaret skaper deltakerne meningsfulle utsagn om verden og former en stil hvor de uttrykker sine måter å være medlem på og identitet som medlemmer. Disse prosessene dannes for at deltakerne lettere kan gjøre et bra arbeid og ha et bra liv på jobben. Repertoaret kan ses som fellesskapets ressurser ved at det reflekterer et gjensidig engasjements historie og at det av natur er flertydig. Dysthe mener vi kan kjenne igjen et praksisfellesskap for eksempel som en spesiell skolekode for en bestemt skole. (Dysthe, 2001:63).

Forholdet mellom Mesterlæretinking og skole er ikke uproblematisk. Lave og Wenger nevner tre grunner til hvorfor de ikke ønsker å analysere skoleutdanning:

- 1: De ønsker å se på læring med friske øyne. At undervisning og læring blir sett på som synonymmer sperrer for innsikt i hva læring er.
- 2: Organiseringen av skolelæring er basert på påstanden om at viten kan dekontekstualiseres.
- 3: Skolens egne påstandene om at årsakene til læring i skolene er undervisning, at skolens spesialitet er å endre personer, og bruk av spesielle metoder til innprenting står i direkte motsetning til et situert perspektiv.

Å bygge en teori i opposisjon til den skolastiske oppfatning blir feil når en ønsker å lage en teori om læring på selvstendig grunnlag (Lave og Wenger, 2003:41 – 42).

Lave og Wenger påpeker videre at det ikke alltid er samsvar mellom påstanden om hvilke praksisfellesskap man mener finnes i en kontekst og hvilke praksisfellesskap som faktisk eksisterer. Det er naturlig å tenke at den viten som eksisterer i ”Byggteknikk Vg2 Røkken videregående skole” er tilknyttet de fagutdanningene kurset fører til, nemlig betong, murer, stillas eller tømrer. Men det er også mulig at denne forståelsen av praksisfellesskapet ikke faller sammen med hva som læres i det praksisfellesskapet som faktisk finnes der. Det kan være fellesskap som reproducerer yrkesskolen i stedet for å produsere tømrere eller voksne som har gått i skole i stedet for tømrere. Man kan tenke seg at reproduksjonen av tømrere slett ikke starter i skolen, men først når elevene er i lære og at praksisfellesskapet i skolen kun reproducerer skolefellesskap. Bourdieu påpeker at når praksis blir styrt av pedagogiske forskrifter vil en skape en annen praksis enn den intenderte (1977). Wenger fastslår at praksisfellesskaper ”spirer allevegne” i skolen og at ”den personlig mest transformative læring er den læring som er forbundet med disse praksisfellesskapene” og ikke i de ”planlagte”

felleskapene som er knyttet til undervisning, disiplin og formaninger (Lave og Wenger 2003:133).

Lave og Wenger henviser til en undersøkelse av Traweek, 1988, som hevder at de som blir fysikere ikke møter fysikerfellesskapet før på universitetet, i skolen innføres de i et felleskap av voksne som har gått i skole og får en ydmyk relasjon til fysikerfellesskapet (Lave og Wenger, 2003:84). Læringen som foregår på byggadelen vil jeg hevde knytter byggtknikk-elevene nærmere det profesjonelle yrkeslivet enn hva elevene som lærte fysikk opplevde. Lærerne har en faglig integritet som tilsvarer fagmannen "ute", de unngår i hovedsak den ydmyke holdningen til det "egenlige" faget som det blir påstått fysikklærerne har. Elevene opplever reelle tømrefellesskap i praksis og undervisningen er yrkesorientert. Rollemodelleringen blir annerledes, arbeidsoppgavene, kommunikasjonen, tonen, ritualene kan ligge nærmere det faget som skal læres i en tømroplæring enn i en fysikeropplæring. Ved slike muligheter til å bevege seg mot en deltagelse nærmere fagmiljøet vil gjerne avstanden mellom den intenderte læringen og den faktiske læringen bli mindre i yrkesfag enn i de akademiske tradisjonene.

Når jeg tross dette problematiske forholdet prøver å si noe om skoleutdanning og Mesterlære er det fordi jeg mener det finnes "skjulte" læringsressurser i yrkesutdanningen på skolen som Mesterlæren kan hjelpe oss til å se. Om det var uheldig for Lave og Wenger å se på opplæring i skolen med Mesterlære-"briller", kan andre gjøre det når vi får teorien presentert. Videre mener jeg det er mulig å fokusere på andre sider med den læringen som skjer i skolen enn de "*spesielle metodene for innprenting*" som Lave og Wenger ser.

Wenger har listet opp 14 kjennetegn ved en praksis som gjør at denne praksisen kan karakteriseres som et praksisfellesskap.

Deltakerne må

- 1.ha gjensidige relasjoner
- 2.ha en felles måte å engasjere seg i samarbeidet på
- 3.ha en hurtig strøm av informasjon
- 4.ha fravær av innledninger i samtaler
- 5.ha hurtig formulering av spørsmål som skal diskuteres
- 6.være enig om hvem som hører til
- 7.vite hva de andre kan

- 8.ha gjensidig definerte identiteter
- 9.ha evne til å vurdere egnetheten av handlinger og produkter
- 10.beherske spesifikke redskaper, representasjoner og andre artefakter
- 11.ha lokaltradisjon, felles historier, innforståtte vittigheter, vitende latter
- 12.ha en egen sjargong rundt kommunikasjon og evnen til å lage nye sjargonguttrykk
- 13.ha en egen stil som kan gjenkjennes som uttrykk for medlemskap
- 14.ha en diskurs som avspeiler et bestemt perspektiv på verden

Dette er ikke en uttømmende liste, men en konkretisering av en teoretisk beskrivelse av praksisfellesskap. Jo færre andre medlemmer en deltaker interagerer med og jo færre av de nevnte karakteristika på et praksisfellesskap som finnes, jo mindre passer beskrivelser et praksisfellesskap og beskrivelser som praksis eller nettverk er mer dekkende (Wenger 2006:149). Det er hårfine forskjeller på om et praksisfellesskap henger så tett sammen at det fungerer eller har så løs struktur at betegnelsene nettverk og bekjente passer bedre.

Lave og Wenger beskriver praksisfellesskap som et sted der læring foregår i en gjensidig prosess. Praksisfellesskapet endres også i prosessen og eksisterer i et mer eller mindre løst forhold til de fastlagte institusjonelle rammene. Studerer man opplæring i et Mesterlæreperspektiv slik det gjøres her, vil det være vesentlig om opplæringen kan beskrives innenfor et praksisfellesskap med de ressurser som utløses der. Alternativt kan det være snakk om læring i strukturer der engasjement, aktivitet og felles repertoar ikke griper den lærende.

Legitim perifer deltakelse.

Hensikten med å se på læreprosessen ved hjelp av legitim perifer deltagelse (legitimate peripheral participation) er at begrepet beskriver læringsressurser som ellers er vanskelige å se. Legitim perifer deltagelse (heretter LPD) vil ikke gi en preskriptiv verdi som vil føre til nye pedagogiske metoder, men ...”*Begrepet blir brukt til å analysere relasjonene mellom de nyankomne og de erfarne, og omfatter aktiviteter, identiteter, artefakter og fellesskap av kunnskap og praksis. LPD gjelder prosessen som fører til at nyankomne blir en del av fellesskapet*” (Kvale og Nielsen, 1999:242).

Begrepet innbyr til en forståelse som innebærer motsetninger: legitim versus illegitim og perifer versus sentra. Det kan videre forstås som en slags ferdig rolleoppsettning der novisene inntar mer betydningsfulle roller i en struktur etter hvert som erfaringen gir dem anledning til

dette. Man kunne forestille seg at de tidlig i læreprosessen fyller noen roller i en slags deltakerstruktur i utkanten av en mer omfattende prosess. Det ville understreke en oppfattelse av begrepet som motsetningsfullt siden man da var på vei til noe mer sentralt. Slik jeg forstår Lave og Wenger, prøver de heller å beskrive ulike former for medlemskap i et fellesskap hvor legitim, perifer og deltagelse er bundet sammen slik at kombinasjonen av elementene kan beskrive medlemskapet. I et aktørperspektiv legger man mer vekt på at novisene er deltakere som integrerer på mange ulike måter og har mange statuser samtidig. Det dreier seg om en måte å delta på og ikke om en struktur der det skjer deltakelse sentralt eller perifert. LPD beskriver læring i aktørperspektiv, ikke som tilegnelse av strukturer, men som lærendes stadig utvidete tilgang til deltagerposisjoner i forhold til ekspertprestasjoner.

Legitim beskriver et konstituerende innholdselement, det er den måten deltakerlegitimiteten tar form på som definerer måten du hører til på. Det kan være at man er elev, ny elev, erfaren elev, i praksis på en lære plass for en begrenset tid, at man tar halve yrkesopplæringen sin der som lærling osv. Aksept fra de mer erfarne i dette praksisfellesskapet gjør læringen legitim og verdifull for nykommeren. Dette er de mer formelle sidene ved deltakerlegitimiteten. Elevenes egen innsats, hvilke behov det er for den type arbeidskraft de kan tilby og hvilken grad av ansvar bedriftene historisk sett har tatt for opplæring av nye arbeidstakere osv. er personlige og sosio-historiske forklaringer på former for legitimitet.

Perifer peker mot ulike måter å delta på. Det er mange måter å være engasjert i praksisfellesskapet på. Perifer understreker også at deltagelsen inneholder skiftende plasseringer i den sosiale verden. Deltakelsen kan også for en praksiselev innebære ansvar, og i en annen situasjon er det å slippe ansvaret kjennetegnet ved lærlingens posisjon i forhold til en mester. Det ligger en aksept i begrepet om reduserte krav til tidsbruk, innsats og arbeidsansvar og samtidig bli regnet som produktiv nok. Romsligheten fra de erfarne rundt den manglende kompetansen og feilene til nykommeren kan knyttes til å delta perifert. For novisen vil den ennå ikke oppnådde kompetansen vise seg i form av skisser av hva som er viktig i fellesskapet. Etter hvert vil en stadig få tilgang til nye forståelseskilder gjennom øket deltakelse (Lave og Wenger, 2003). Denne synligheten av hva som skal læres er avhengig av transparent teknologi og handlinger. Transparens er ”... *en proces, der involverer bestemte former for deltagelse, hvor teknologien har en medierende funksjon.*” (Lave og Wenger, 2003:87). Teknologien det er snakk om i denne oppgaven vil dreie seg om de verktøy som skal til for å bygge et hus. ”Techne” betød hos Platon å beherske noe. Det var et begrep som

knyttet redskapen og brukeren sammen (Nielsen, 2004). Transparente handlinger foregår ikke i en automatisert form mellom eleven og artefaktet. Relasjonen er knyttet til det sosiale fellesskapet, som gir eleven signaler og tegn på hvordan redskapen skal brukes. I en tradisjonell mesterlæresituasjon vil transparens være et ideal på mesterens eller praksisfellesskapets evne til å vise fram det han gjør. Da åpnes det for andre alternative måter å se læring på, den tradisjonelle dikotomien mellom læring gjennom erfaring og læring gjennom abstraksjon blir ikke så sentral (Lave og Wenger 2003:88-89). Bruken av artefakter og forståelse av deres betydning interagerer og blir en praktisk tilgang ulik en teoretisk og skolastisk.

Legitim periferitet prøver å gi et bilde av at man er i en posisjon hvor man kan bevege seg fra ”partiell” deltakelse i retning av mer intensiv deltagelse, d.v.s. en ”full” deltagelse. En stadig intensiv deltagelse innebærer at man blir bedre kvalifisert, til slutt fører engasjementet til full deltagelse. Typisk for Mesterlære er at det i denne perioden er lite med prøver, ros eller ris. Det at man er akseptert (legitim), at det ligger i ordningen at kravene til å begynne med er lave (periferitet) skaper grunnlag for selvrefleksjon av egen innsats. Pedagogenes vurderinger blir overflødige. Stenges adgangen til forståelseskildene kan deltakelsen fremdeles være legitim, men diskvalifiserende. En stengt adgang kan dreie seg om at lærlingene blir brukt som billig arbeidskraft. Eller at mesteren trer inn i lærerollen og oppfatter lærlingen som elever som skal opplæres og gjøre med det han til objekt for forandring i stedet for perifer deltakere i et fellesskap, et fellesskap som er interessert i sin egen reproduksjon (Lave og Wenger, 2003:67).

Med deltagelse viser Lave og Wenger til at det finnes ulike måter å delta på, Full deltagelse (mesterens ferdigheter) viser hva perifer deltagelse ennå ikke er. Oppfattelsen av læring som deltagelse er opptatt av at læring er en samling av relasjoner som utvikler seg og stadig fornyes (Lave og Wenger, 2003:46). Et vesentlig poeng med å legge så mye vekt på deltakelsesaspektet er individets ansvar for sin egen læring. Det synes å være en forutsetning for legitim perifer deltagelse at de lærende viser personlig initiativ og søker aktivt mot situasjoner en kan lære i selv. Forutsetningen oppfatter jeg som mer implisitt enn egentlig fortalt. I de praksisfellesskapene Lave og Wenger har undersøkt er det øket deltagelse som gir mening for nykommeren. Følelsen av mening henger sammen med ønsket om å ville identifisere seg med sine mer erfarne kollegaer, i følge Lave og Wenger.

En skal ikke være lenge i en skole før en ser at den aktive engasjerte novisen ikke er en selvfølge der. I følge Lave og Wenger henger dette sammen med at didaktiske omsorgspersoner påtar seg ansvaret for å motivere nyankomne. Oppmerksomheten fra denne personen skifter fra å delta i praksis til å påvirke den personen som skal forandres. Når den lærende begynner å oppfatte seg selv som et objekt som skal forandres, synker motivasjonen i stedet for at deltakelsen, som i en sosial praksis gir tilgang til sentral deltakelse, er den subjektive faktor for motivasjonen. Bruner beskriver dette møtet mellom eleven og læreren som problematisk når han i sin beskrivelse av Vygotskys nærmeste utviklingssone spør hvordan pedagogikken virker. ”*Hvordan vet hjelperen/veilederen hva den lærende trenger?*” spør han. Det viktigste med den nærmeste utviklingssonen i tillegg til at ”*den beskriver avstanden på det man kan gjøre på egen hånd, uten hjelp, og det man kan gjøre med råd og hjelp fra en kompetent annen*”, er at den stiller spørsmål ved ”*hvordan kulturen blir internalisert gjennom formidling fra andre*” (Bruner, 1996:171, Vygotsky, 1978). Hos Lave og Wenger vil den nærmeste utviklingssonen omskrives til praksisfellesskapets læreplan med den forskjell at spørsmålet om hva den lærende trenger ikke blir et eksplisitt spørsmål, læring er ikke en eksplisitt aktivitet.

Vi har sett at legitim perifer deltagelse brukes for å beskrive læringen som skjer når noviser går fra å delta perifert i sosiale praksisfellesskap til å delta fullt. Dette skjer i en deltakerbane for sosial aktivitet. Individet modifiserer måten å delta på. Læring handler om endring og utvikling av personlige forutsetninger for deltagelse. Begrepet LPDer dannet for å studere læring i praksisfellesskap. Det kan egne seg til å beskrive læringen informantene i undersøkelsen opplever i praksis og kanskje noe av læringen i skole. Den ofte skjematisk tilnærmingen til sosial læring i skolen der regelbrudd fører til anmerkning eller nedsatt orden og atferd gjør begrepet mindre relevant der.

Sentralt i tilknytningen til endring og praksisfellesskap er identitetsdannelsen hos deltakerne. I neste kapittel skal vi se at ikke-deltakelse kan bety like mye for identiteten som deltakelse og engasjement.

Identitet

En viktig del av den sosiale læringsteorien til Wenger handler om praksis og identitet. Dette avsnittet baserer seg på hans analyse av identitetsbegrepet i boken *Praksisfællesskaber: Der tanker rundt praksis* handler om de lærendes ulike måter å engasjere seg i verden på, setter identitet fokus på individet. Det tas ikke utgangspunkt i individet, men personen studeres i et sosialt perspektiv. Identitet kan ses som et bindeledd eller en akse mellom det sosiale og det individuelle. Individualitet ses på som en del av praksisfællesskapet, det skjer et samspill mellom individet og fellesskapet. Det skjer en gjensidig konstitusjonsprosess, og det er samspillet mellom det sosiale og det individuelle som står i fokus, ikke om enheten i analysen skal være personen eller fellesskapet. Dermed avvises det en vedvarende konflikt mellom det individuelle og det kollektive. Samtidig er det mulig å se ut over de beskrevne praksisfællesskapene ved å følge individets i identifikasjonsprosesser hentet fra andre og bredere sosiale strukturer enn et praksisfællesskap (Wenger, 2006).

Ikke alle sider ved identitet skal tas opp her. Når begrepene identitet og ungdom kobles, utløses et bredt spekter av mulige innfallsvinkler. Her undersøkes de områder innenfor identitet jeg mener spesielt forholder seg til yrkesforberedelse som her blir undersøkt. Elevene utvikler en faglig identitet ved de ferdigheter, kunnskaper og verdier de tilegner seg. Det vil bli lagt vekt på gjenkjenningens betydning for identitetsdannelse, hvem man identifiserer seg med og hvem man ikke identifiserer seg med.

Praksis og identitet

Når man kommer ny inn i en praksis, er det ofte vanskelig å vite hvordan man skal oppføre seg. Etter hvert forstår man normene, og så blir man med og forhandler om måter man kan være en person på. Forhandlingene dreier seg om å gjøre ting sammen og forholde seg til hverandre. Hvilke praksisfællesskap dette skjer i har betydning for hvordan identitet dannes. For å forstå betydningen av forholdet mellom praksis og identitet kan begrepene ses som speilbilder av hverandre. Individuelt engasjement og dannelsen av praksisfællesskaper kan gi oss et grunnperspektiv på begrepet identitet. Praksis har kjennetegn som forhandlinger av identitet forholder seg til.

Forhandlinger i praksis om hva som f. eks. er viktig kompetanse betyr noe for hvordan man oppfatter seg selv som menneske og hva som blir viktig. Fellesskapet i praksis betyr en form for medlemskap for individene, der identiteten gjerne knyttes til nettopp kompetanse. Valget av individets ulike læringsbaner gjennom praksisfællesskapet har betydning for i hvilken grad

identiteten knyttes opp mot en spesiell kompetanse. Individens medlemskap på tvers av praksisfellesskapets grenser danner grunnlag for en mangesidig identitet.

”Vores forskjellige former for deltagelse beskriver snarere brikker av et puslespil, vi samler, end skarpe grænser mellem usammenhængende dele af os selv. En identitet er således mer en blot en simpel bane: den skal i stedet betragtes som en neksus af multipelt medlemskap. Som en sådan enhet er identitet ikke en enhed, men er heller ikke bare fragmenteret (Wenger, 2006:185).

På den ene siden konstruerer vi forskjellige perspektiver og oppfører oss forskjellig i de ulike praksisfellesskapene. På den andre siden koordinerer, påvirker og interagerer vi de ulike måtene vi deltar på. Identiteten blir ikke oppløst i de ulike banene i hvert enkelt fellesskap, men de ulike multiple banene bli en del av hverandre. Integrasjonen skjer ved hjelp av forsøk på å harmonisere de forskjellige formene for medlemskap med det å være en person. Man skal konstruere en identitet som kan romme ulike måter å engasjere seg på, ulike former for ansvarlighet og ulike repertoar fra de ulike praksisfellesskapene. Dette arbeidet kan lykkes, men harmoniseringsarbeidet er ofte fullt av motsetninger og spenninger som kanskje aldri finner vellykkete løsninger. Multipelt medlemskap og harmoniseringsarbeid er vesentlig for det å bli en person og danne en identitet. De utfordringer som tidligere er beskrevet i den postmoderne verden vil kunne kreve hardere harmoniseringsarbeid.

En lokal og global identitet handler også om ulikheter som gjerne krever harmoniseringsarbeid. Tilhørighet oppleves oftest lokalt, men et praksisfellesskap har også globale kjennetegn som individet forholder seg til. Praksisfellesskapene står i en sammenheng som et medlem i større eller mindre grad forholder seg til. En praksiselev forholder seg ikke bare til medarbeiderne han jobber med, men også til selskapet han jobber i, til byggebransjen, til det å være arbeidstaker generelt osv. Vi danner vår identitet i praksisfellesskap og på tvers av dem, men vi møtes også for å finne ut av hvordan vårt engasjement passer inn i et større system. Identitet i praksis er derfor et samspill mellom det lokale og det globale.

I dette avsnittet har vi sett på forholdet mellom praksis og identitet. Vi har sett at dette perspektivet på identitet legger stor betydning i praksisstrukturens innflytelse på identitetsdannelsen. Identitetene blir rike og komplekse fordi de dannes innenfor rike og komplekse praksisrelasjoner.

Ikke deltakelse

Hittil har det handlet om dannelse av identitet ved hjelp av de praksisfellesskap vi deltar i. Nå skal jeg fokusere på hva det kan bety å ikke delta. Vi møter på praksisfellesskap som vi ikke kjenner til, ønsker å delta i eller har adgang til. Slik kan vi få vite hva vi ikke er og hva vi ikke ønsker å være. Slike møter er også, på en omvendt måte av deltakelse, kilde til identitetsdannelse.

Vi har tidligere sett at periferitet handler om å ikke delta fullgyldig. Derfor inneholder periferitet også en bit ikke–deltakelse, men deltakelse er den dominerende identitetskilden. Ved marginalitet snakker vi om en form for ikke–deltakelse som forhindrer full deltakelse. Her er det ikke–deltakelsen som dominerer og definerer i hvilken grad man kan delta.

Hvis man knytter periferitet og marginalitet sammen med de baner de lærende er i gang med, blir det lettere å vite hvor et individ befinner seg i læringslandskapet. For en novise i innadgående bane som skal føre til full deltakelse, er ikke–deltakelsesfeltet å betrakte som muligheter for læring. Beskrivelsen har likheter med Vygotsky sitt perspektiv om den nærmeste utviklingssonen. Kort kan den beskrives som den ”*avstanden mellom det man kan gjøre på egen hånd uten hjelp, og det man kan gjøre med råd og hjelp fra en kompetent annen*” (Bruner, 1997:171). I et praksisfellesskap vil den lærende jobbe sammen med en kollega eller mester og assymetrien i prestasjonene vil opphøre når deltakelsen blir fullstendig. I skolen vil læreren ha en annen rolle ved å lede den lærende fram mot selvstendighet. Ikke deltakelsesfeltet sin innflytelse på identiteten minker, og deltakerfeltets innflytelse får mer betydning.

For en lærende som ikke har full deltakelse som mål kan likevel ikke – deltakelse være et aktiverende aspekt fordi man har interesser av å være deltaker uten å bli full deltaker. Blant informantene mine finnes det deltakere som ikke vil ta fagbrev men heller bli ingeniør. Ikke–deltakelsen aktiverer selv om symmetri med dem som har fagbrev ikke er aktuelt. En mer problematisk ikke–deltakelse vil være om en posisjon ”*blir så integreret i praksis at den skjuler fremtiden*” (Wenger, 2006: 194). Deltakelsen har kjørt seg fast i et spor som gjør at full deltagelse virker vanskelig. Vi kan eksempelvis oppleve å aldri bli voksen i familien. I kan Man bli satt på et sidespor som ikke fører til full deltakelse i alle praksisfellesskap, ikke bare familien.

Den identiteten vi oppnår gjennom blandingen av deltakelse og ikke – deltakelse sier noe om hvordan vi forholder oss til verden. Den former viktige forhold som

1. *"hvordan vi placerer os i et sosialt landskap*
2. *hva vi interesserer os for, og hva vi negligerer*
3. *hva vi forsøker at vide og forstå, og hvad vi vælger at ignorere*
4. *hvem vi søger forbindelse med, og hvem vi undgår*
5. *hvordan vi engagerer og styrer vores energier*
6. *hvordan vi forsøker at styre vores baner. "*

(Wenger, 2006:195)

Disse ulike aspektene av hvordan vi beveger oss i det sosiale landskapet er ikke bare personlige valg. Man går inn i et arbeid med å danne sosiale relasjoner som formes på ulike måter i forhold til hvilke valg medlemmene tar vedrørende de ulike momentene på listen. Det kan bety at man er med i deler av et praksisfelleskap, men definerer seg ut av andre sider ved dette. Grenserelasjoner mellom sjefer og ansatte, elever og lærere, kritiske og lojale elever er forhold man definerer seg ut og inn av i praksisfelleskap. Hvordan man kan bevege seg i praksisfelleskap og hvordan de ser ut har med maktforhold å gjøre.

Hvilken innflytelse deltakere har er ikke blitt lagt så stor vekt på i oppgaven, fordi informantene oppgaven handler om befinner seg i en meget perifer posisjon. Ikke–deltakelsesgraden i praksisfelleskapene er relativt stor. Deres meninger er ikke tungtveiende. På den annen side definerer de seg selv i forhold til det som blir bestemt og har dermed et forhold til makten. Identitet formes som vist gjennom ulike måter å høre til eller ikke på, men også i vår evne til å ha innflytelse i kontekstene. Makt definert i retning av negotiabilitet har mer med evnen til å hevde meninger, mobilisere til samarbeid, forstå begivenheter og handle i samme retning som praksisfelleskapet og har ikke så mye med konflikt eller dominans å gjøre. Blir skillet mellom å produsere og ha innflytelse totalt for informantene kan det medføre marginalitet. Blir idéene til en deltaker ignorert, får han følelse av at han ikke forstår hva som foregår. Må han hele tiden føye seg, får han sannsynligvis en sterk ikke–deltakelseidentitet.

Wenger viser at praksisfelleskap, vandringer mellom dem og ikke-deltakelse har stor betydning for hvilke identiteter individet utvikler. Identitet er bindeleddet mellom individet og

det sosiale og det blir avgjør individets innflytelse på de meninger som dannes i praksisfellesskapene for å påvirke sitt eget liv. I neste avsnitt skal vi se nærmere på betydningen av bevegelsen mellom handlingskontekster.

Deltakerbaner

Ved å fokusere på deltagelse i ulike handlekontekster mener jeg Dreier åpner mer opp for individenes valg i forhold til egen læring enn hva Lave og Wenger gjør. Dreier peker på to grunnmangler ved den psykologiske utforskningen av læring, nemlig at den nesten utelukkende har konsentrert seg om læring i fra utdanningens og undervisers standpunkt og at dette har foregått i én kontekst. Som alternativ mener Dreier at læring bør ses på som *”personers deltakelse i samfunnsmessig praksis”*, slik Lave og Wenger hevder. Personer endrer oppfatninger også i andre situasjoner enn i lærings situasjonen. Dette krever en *”samlet teori om personers aktiviteter i flere kontekster og på tvers av dem.”* og en *”teoretisk utvidelse og generalisering av oppfatningen av hver enkelt person – og i synet på læring”* (Dreier, 1999:70). Her mener jeg vektleggingen av det individuelle perspektivet kommer fram.

Handlekontekst

Dreier oppfatter den samfunnsmessige praksisen som oppdelte konkrete settinger som hjem, skoler og arbeidsplasser. Handlekontekst er definert som

”en samfunnsmessig arrangert sosiomateriell enhet på en særskilt lokalitet og for bestemte, mer eller mindre skarpt avgrensede medlemmers deltakelse i deler av samfunnslivet. De enkelte handlekontekstene er atskilt fra og forbundet med andre handlekontekster på bestemte måter i den samfunnsmessige praksisstrukturen, og den enkelte kontekst består kun hvis den blir reprodusert og utviklet i kraft av deltakernes handlinger” (Dreier, 1999:72).

Menneskene beveger seg mellom de ulike handlekontekstene. De ulike kontekstene har ulik betydning og gir ulike muligheter for personen. Personers handling, tanke og følelsesliv varierer fra kontekst til kontekst. Vi ser at Dreier beskriver handlekonteksten som mindre innholdsrikt enn praksisfellesskapet, det er bevegelsen mellom dem som her er i fokus.

Deltagelse

Deltakelse er et teoretisk nøkkelbegrep for Dreier og har en noe annen betydning her enn i begrepet legitim perifer deltakelse. Det peker mot deltakerens konkrete, aktivt deltakende forhold til den praksisen vedkommende er en del av. Begrepet peker også på at en deltaker inngår som en del av en praksis. Hver og en er bare bevisst en spesiell del av praksis. Han deltar i praksis ut fra det stedet han befinner seg til enhver tid på sin personlige måte. Påpekingen av hver især sin spesielle stilling åpner for at personen kan ta stilling og være kritisk til konteksten man er medlem av, og at man dermed befinner seg i en valgsituasjon.

Dreier er opptatt av å kunne forklare hvordan individet kan forholde seg kritisk til den bestående praksisen. Han avviser at det trengs en psykologisk forklaring på at "individet" skal stå "overfor en praksis". Det er heller slik at å være kritisk er en særskilt måte å delta i praksis på. Om en person handler på den ene eller andre "måten har sin bakgrunn i forholdet mellom de foreliggende muligheter og motsigelser og vedkommendes relevante behov og interesser" (Dreier, 1999:74). Ulike personers behov og relevante interesser vil i vår tid være svært ulike og fristilte i forhold til normer og sosiale strukturer, slik det tidligere er prøvd vist ved å beskrive postmoderniteten. Jeg mener at Dreier med dette beskriver noe av den pluralisme Rømer etterlyser i sosiokulturell tenkning. Jo mer eksplisitt valgsituasjon den lærende er i, jo klarere konkurrerende bud har han på de ulike kontekstene han kan delta i.

I en praksis deltar medlemmene både ved å reprodusere de gitte rammene og ved å kritisere rammene for dermed å utvide dem. Individene har stor mulighet til å definere rammene, fordi læreren ofte mangler den autoritative plattform som han hadde tidligere for å kunne lage tydelige rammer. I en vennekrets er rammene vide og ofte uklare og fleksible. Samfunnsmessige praksiser som i større grad representerer samfunnets krav vil ikke i samme grad ha denne fleksibiliteten og stiller da større krav til individets evne til å forstå og forholde seg til rammene. Dreier slår fast at det

"...overordnede målet med å tilrettelegge særskilte utdanningsinstitusjoner må selyfølgelig være at den læringen som de skal lære, først og fremst passer inn i og blir brukt i andre handlekontekster rundt om i samfunnet som elevene skal dyktiggjøre seg til å delta i. Sentrum for forståelsen av læringen kan derfor ikke være utdanningsinstitusjonen selv, men de praksiser som denne læringen er nødvendig i og skal være anvendelig for " (Dreier 1999:81).

Det kan stilles spørsmål ved om skolen har dette for Dreier selvfølgelig overordnede målet. Spørsmål om skolen er for ettergivende når det gjelder læring av sosial kompetanse er en av problemstillingene som kan peke mot at skolen har andre mål enn de praksiser læringen skal være anvendelig for. Dale mener skolen er for ettergivende når det gjelder de sosiale kravene og påstår at læring i skolen slik det nå ofte praktiseres også innebærer læring i å komme for sent, jobbe lite og være forstyrrende for andre (Dale, 2003). Det er fra ulike næringslivsorganisasjoner hevdet at det ikke virker som om skolen opprettholder de samme sosiale krav til elevene som finnes i næringslivet. Bay stiller spørsmål ved om hvordan skolen kan representere en annen sosial virkelighet enn resten av samfunnet (Bay, 2005). Disse beskrivelsene av skolen handler ikke om den pluralismen jeg tidligere har løftet fram, fordi valgene er uklare for elevene. Her dreier det seg om forhandlinger om mulige væremåter hvor en "seier" for eleven sjelden gir en sosial læringsgevinst i forhold til å forberede seg til arbeidslivet.

Dreier påpeker at vår oppfatning av læring i utdanningsinstitusjonene er preget av at det handler om overføring av kunnskap og bruk av allerede avsluttet læring. Dette gjør at vi har lite kunnskap om hvilke forbindelser elevene trekker mellom sin læring og deltakelse i de ulike handlingskontekstene. Man mangler også kunnskap om hvordan de bygger opp sin læring ved å være med i ulike kontekster og på tvers av dem på sine bestemte måter. Dreier introduserer begrepet transformasjon som alternativ til overføring. Når det tidligere lærte modifiseres og blir til noe annet enn det var, er det bruken av det lærte det fokuseres på (Dreier, 1999). Dermed knytter han begrepet nærmere en praktisk bruk av kunnskap enn hva en skolastisk beskrivelse av overføring gjør.

Personlige deltagerbaner

En persons liv innebærer deltakelse i mange ulike handlekontekster. Noen overlapper hverandre, mens andre har mindre med hverandre å gjøre. Personens forhold til de ulike handlekontekster vil variere fra å være passiv observatør til å være en sentral deltager (Wenger, 2006).

Utfordringen for hver enkelt ligger i å integrere de ulike handlekontekstene, slik at erfaringene en får skaper mening i tilværelsen. Dreier viser til at Holtzkamp (1998) kaller arbeidet for å få ens tilværelse til å holde sammen for personens daglige livsførsel. De ulike

kontekstene gir en rikdom av aktiviteter men også kontraster, dilemmaer og motsigelser i personens tilværelse oppstår som kan kreve frustrerende integreringsarbeid.

Overgangen fra skole til arbeidsliv er ofte sjokkartet for eleven. I det ligger det en overraskelse fra elevenes side når det gjelder lange arbeidsdager, kontante krav til tilstedeværelse og engasjement og et ansvar som de ikke er vant til. Å være med i ulike kontekster kan være en mulig læringsressurs, men læring i ulike kontekster kan også lukke tilgangen til ressurser. Opplevelse av kontraster gjør at man lettere sammenligner egne erfaringer i en handlekontekst med erfaringer fra andre. Den situasjonen man konkret er i vil naturlig dominere vurderingen av hva som er viktig læring. Det vil ofte være forskjellige forhold som er viktige for den enkelte i de ulike kontekstene. Denne personlige sammenligningen og vurderingen av likheter og forskjeller endrer seg fra hvilket ståsted man har i de ulike kontekstene. Jo rikere mangfoldet av erfaringer og sammenlikninger er, jo bedre forberedt blir man til å bruke det lærte på en relevant måte. Når vi kan trekke på erfaringer fra kontrasterende forhold i andre kontekster blir det lettere å bryte fikseringen på det umiddelbart nærværendes betydning (Dreier 1999).

Dewey var opptatt av hvordan mennesket kan vokse eller ikke vokse av de erfaringene de skaffer seg. Han påpeker at det er viktig for elevene å skape kontinuitet av sine erfaringer: ”.....,at enhver erfaring både optager noget fra de erfaringer, som er gået forud og på en eller anden måde forandrer kvaliteten af dem, som følger efter” (Dewey, 1974:47). Dewey har sine betenkeligheter knyttet til problemer vedrørende erfaring fra ulike handlekontekster:

”Idet et individ går fra en situation til en anden, vil hans verden, hans omgivelser udvide seg eller trekke sig sammen. Han synes ikke, at han befinner seg i en annen verden, men i en anden del eller andet aspekt af en og samme verden. Det, som han har tilegnet seg av viden og færdighet i en situasjon, bliver et redskap til forståelse og effektiv behandling af de situasjoner, som følger Processen går videre, så lenge han fortsetter med at leve og lære. I motsatt fald ville erfaringenes løp være usammenhengende.....”(Dewey 1974:56).

Det kan være vanskelig å si når Dewey mener erfaringene blir for usammenhengende, men sitatet kan oppfattes som en advarsel mot for stor spredning i kontekstene som ungdommene opplever. Erfaringer har en aktiv side ved at vi gjør noe med omgivelsene og en passiv der

omgivelsene gjør noe med oss (Dewey 1997:183). Han levde i en annen tid og søkte mot harmoni i forståelsen av samfunnet. Dagens ungdom lever i en tid, der de er mer vant til å leve i ulike kontekster som har ulike hendelsesforløp, men parallelle i tid. Uttrykket Homo Zappiens om dagens unge viser at de for eksempel i forhold til media forholder seg til flere kontekster samtidig. Parallelt med at de gjør lekser har de gjerne flere samtaler på ulike chatte-sider gående, de laster gjerne ned en film og diskuterer den, samtidig som de skriver meldinger på mobilen til venner mens de ser på fjernsyn. For den voksne generasjonen ligner situasjonen mer på kaos enn en læringssituasjon. De unge ser ut til å leve godt med og lære i de ulike handlekontekstene. Mange lærer datateknologi, sosiale spilleregler og engelsk via chatting. Morsomt er det at unge som blir intervjuet om dette påpeker at det ofte er de eldre brukerne (fra 40 og opp) av chatte – sider og lignende som misforstår de sosiale kodene, de forteller ofte for mye om seg selv og fremstår som sosialt klønete i disse kontekstene (Dagbladet 23.06.07).

I alt snakket om kontraster og ulikheter før og nå er det viktig å holde fast på at læring blir meningsløst uten en retning som skaper mening for den lærende. Man kan være usikker på retningen, men det er ikke det samme som at den ikke betyr noe. Hvis læring og forandring blir definert som retningsnøytral, mister den noe av den personlige betydning og den kan oppleves som triviell (Dreier, 1999).

Dreier sin beskrivelse av læring på tvers av handlekontekster endrer fokuset fra fellesskapet til individet med påpekningen av individets frie stilling i forhold til kontekstene.

Oppmerksomheten blir også dreiet mot bevegelse mellom kontekster, se den ene konteksten fra den andre, som et tillegg til læring i praksisfellesskap. Disse perspektivene vil være nyttig i en undersøkelse om elevers sosiale læring i skole og i praksis.

Jeg har i kapittelet om Mesterlære trukket fram praksisfellesskap, legitim perifer deltakelse, identitet og deltakerbaner. Disse begrepene er valgt ut fordi jeg mener de er sentrale i teorien og kan beskrive den læringen som elevene i undersøkelsen opplever. Ved å undersøke teoretisk hva et praksisfellesskap er og hvilke læringsressurser det kan ha, får vi fram noe om de forskjellene elevene opplever på ulike læringsarenaer. Måten legitim perifer deltakelse beskriver deltakerbaner på, viser tydelig at Mesterlæren representerer et alternativ til en skolastisk beskrivelse av læring. Identitet flytter fokuset fra praksis mot individet og forteller hvordan identitet endres og tar farge av og gir farge til ulike praksiser i et samspill. Individet

har fortsatt fokus på seg når Dreier beskriver hvordan individet lærer i og på tvers av handlekontekster, der retning i læringen skiller den fra sosialisering.

Mesterlæretenkingen gir et tydelig aktørperspektiv på læring der den lærendes initiativ og deltakelse i praksisfellesskapet er viktige forutsetninger for læring. Det er ikke med aktører som skal endre elevene, og de skal ikke ensidig tilpasse seg et system. Deres inntreden i praksisfellesskapene blir tvert imot beskrevet ved at de får plass til å være seg selv med sine mangler og at praksisfellesskapene i en viss grad endres og tilpasses dem i deres perifere deltakelse. Konsekvenspedagogikken som skal presenteres i neste kapittel har fått et annet ry. Den oppfattes til tider som en autoritær og styrende uavhengig av hvilke måter pedagogikken praktiseres på. Jeg opplever ofte at navnet konsekvens forveksles med straff og det settes likhetstegn mellom konsekvens og straff. At man ber elevene forholde seg til normer og regler som står fast, og at lærerne bør forholde seg likt til normbrudd oppfattes gjerne som autoritære trekk. Har kritikerne rett oppfattet slik vil individenes tilgang i konsekvenspedagogikken skje ved at de tilpasser seg et system og ikke ved at de endrer seg selv. Om et slikt syn på konsekvenspedagogikk er berettiget, vil kanskje neste avsnitt klargjøre.

Konsekvenspedagogikk

Konsekvenspedagogikken utvikler seg i spennet mellom pedagogiske idéer og praksis: idéen påvirker praksis og praksis påvirker idéen. Erkjennelsen ligger i forskjellen mellom de begrunnede idéene og praksis, og i refleksjonen over både relasjonene og tese/antitese som enkeltstående kategori. Dette er en prosess som foregår kontinuerlig, og det dukker stadig opp nye elementer i pedagogikken. Et område som er løftet fram de siste årene er normenes status i konsekvenspedagogikken, noe som blir beskrevet senere i kapitlet. Pedagogikken må stadig være i utvikling for å kunne ta innover seg endringer i samfunnet, sier Bay. Den er utviklet med basis i Træningsskolens Arbejdmarkedsuddannelser i Danmark i nærmere 30 år. Bay har skrevet to bøker, *"På vej mot konsekvenspædagogik,"* 1982 og *"Konsekvenspædagogik – en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence,"* 2005. I tillegg foreligger en rekke artikler og notat til bruk i de konsekvenspedagogiske institusjonene.

Konsekvenspedagogikk har en begrenset betydning på Røkken skole. Bygg – og anleggsteknikkavdelingen befinner seg i en prøvende posisjon i forhold til tenkingen og praktiseringen av denne pedagogikken. Jens Bay mener at skoler som driver med konsekvenspedagogikk bør innrette hele sin virksomhet rundt den. Han er redd en delvis praktisering av pedagogikken vil endre dens karakter i en atferdspedagogisk retning. Han advarer mot å ta i bruk konsekvenspedagogikken i redusert form, fordi den har flere sider ved seg som gjør den sårbar for feiltolkninger og uheldig bruk. Blant annet er det viktig at den drives av felles holdninger hos de ansatte og ikke etter oppsatte regler som hver enkelt lærer tolker på sin måte. Det er også sentralt at elevene har best mulig oversikt over hvilke konsekvenser de velger ved å bryte normer. Konsekvensene skal være del av en prosess for å utvikle ansvarlighet hos eleven og ikke bli tilført fra andre som en straff. Følges ikke disse og andre retningslinjer vil opphavsmannen kunne stille seg i rekken av de kritikere som oppfatter pedagogikken som autoritær.

Det er et poeng å se nærmere på Konsekvenspedagogikken fordi flere av tiltakene elevene opplever på Røkken begrunnes med konsekvenspedagogikk. For å forstå begrunnelsene trenger leseren en viss teoretisk bakgrunn. Det er også riktig å si at jeg kunne ønske at denne måten å tenke og praktisere pedagogikk på kunne vært benyttet i større grad. Først og fremst fordi jeg ikke har sett andre pedagogiske idéer i liknende sterk grad prøve å fange opp situasjonen til de unge i det postmoderne samfunn. Jeg har gjennom egen erfaring og besøk på skoler som driver konsekvenspedagogisk sett at deres metoder kan styrke den sosiale læringen som elevene i den postmoderne tid ikke lenger får i hjemmene eller andre steder med sterke sosiale bånd. Pedagogikken praktiseres både i spesial-og ordinærpedagogiske sammenhenger.

Undersøkelser i Danmark av TAMU – sentrene gir gode tall når det gjelder sosiale, personlige og faglige kvalifikasjoner. De henvisende instanser gir gode tilbakemeldinger på utdanningen. (P.L.S. RAMBØLL Management, 2000). I en doktorgrad av Kauren – Vartio uttaler både elever og lærere seg positivt om den sosiale og faglige læringen som skjer (Kauren – Vartio, 2005). Ca. 30 000 unge har blitt utdannet ved hjelp av konsekvenspedagogikken i Danmark. I Norge praktiseres pedagogikken på enkelte videregående skole som Kjelle, Trosterudberget, Skedsmo og Marka. Kjelle er foregangsskolen her i landet med gode attester i ulike forskningsrapporter og har to ganger vært utnevnt til bonusskole. En norsk studie konkluderer med at en spesialskole som bygger på konsekvenspedagogisk tenkning samtidig som den er virkelighetsnær og produksjonsrettet har spesielt gode resultater i forhold til ordinært styrte

skoler når det gjelder å gi elevene yrkeskompetanse (bl.a. Markussen, Brandt og Hatlevik, 2003) I Sverige har KRAMU, tilsvarende Kriminalomsorg i frihet i Norge, latt seg inspirere av tenkningen. I slik henseende har Bay sine ord i behold når han hevder at *”Det viktigste for mig har været, at pædagogikken har en praktisk begrundelse og gyldighet og derfor ikke kun er udtryk for en teori* (Bay 2005:22). Pedagogikken har økt jevnt i utbredelse de årene den har eksistert. Det finnes bl.a. utdanning på 30 studiepoeng ved Høgskolen i Østfold. Det finnes et Konsekvenspedagogisk forum for skoler som driver eller er interessert i konsekvenspedagogikk. Representanter fra skolene møtes en gang i året og får høre foredrag og har diskusjoner om pedagogikken.

Det er ikke anledning til å greie ut om hele den konsekvenspedagogiske historie og teoretiske forankring innenfor denne oppgavens rammer. Se heller Jens Bay sin bok, Kauren Vartio sin doktorgrad der elever og lærere i konsekvenspedagogiske institusjoner er intervjuet eller Marit Dahl sin masteroppgave, hvor hun hevder at en konsekvenspedagogisk praksis styrker elevers evne til å klare seg i arbeidslivet. Jeg mener de teoretiske begrepene i Mesterlæren forteller grundigere om de praksiser som skal beskrives i undersøkelsen og har valgt å bruke mer plass på det. Av de begreper jeg har valgt å se nærmere på i konsekvenspedagogikken er sosial handlingskompetanse og sosiale normer. For at leseren skal få en forståelse av praktisk gjennomføring av konsekvenspedagogikken beskrives også metodene til slutt. Å gi elevene mulighet til å arbeide med sosial handlingskompetanse er konsekvenspedagogikkens ”gjenstandsområde”, gjennom en slik kompetanse legger eleven grunnlaget for en videre selv-dannelse. Jeg mener min beskrivelse av konsekvenspedagogikkens forhold til normer inneholder tilstrekkelig teori om konsekvenspedagogikken i denne sammenheng. I den grad jeg gjennom empirien kommer i kontakt med konsekvenspedagogisk praksis er det i forbindelse med informantenes opplevelser rundt normer. Det er nemlig ikke slik at elevene ved skolen er oppmerksom på at de til tider er utsatt for metoder som er inspirert av konsekvenspedagogikk. En samtale om hvordan de opplever tiltak rundt normene som gjelder ved skolen og i praksis, kan gi opplysninger om elevenes opplevelse av praktiseringen av noen konsekvenspedagogiske metoder.

Sosial handlingskompetanse

Begrepet er oppstått som en kontrast til tanken om at påvirkninger utenfra former enkeltindividet. Det gir også en annen tilgang til individet enn idéen om at dette utvikles innenfra ut fra biologiske eller psykologiske forutsetninger. Disse oppfatningene medfører en oppdragelse som vil forme elever i en bestemt form for sosialisering. Dette har i den postmoderne tid vist seg vanskelig å få til. Mange unge har problemer med å handle i samsvar med voksenverden og bli påvirket av den. Postmoderniteten inneholder som jeg tidligere har beskrevet forhold for unge som gjør at de i større grad definerer sine egne normer og regler. Derfor når man gjerne ikke lenger med de unge i skolen enn det de tillater selv. Alternativet er, sier Bay, å få frem så synlige og konkrete rammer for sosialt samspill at elevene blir nødt til å forholde seg personlig til disse rammene og se meningen med dem. På den måten kan man få medinnflytelse på elevenes læring av sosiale normer. Sosial handlingskompetanse dreier seg om å hjelpe elevene å se hvilke sosiale ferdigheter arbeidslivet etterspør.

Konsekvenspedagogikken har lagt vekt på disse konkrete sidene ved sosial kompetanse:

Selvbestemmelsen som understreker at det er individene som eier sine egne handlinger og sin egen væremåte.

Selvhjulpenhet som er viktig for å vise at ansvaret for egen framdrift ligger hos dem selv.

Ansvarligheten som viser at de selv har et personlig ansvar for å velge undervisning og læring som gjør dem selvhjulpne.

Troverdigheten oppnår man ved at det er sammenheng mellom det en sier og det en gjør slik at det er tydelig for andre hva en vil.

Respekt er det man gir når man tar andres uttalelser alvorlig. Man oppnår respekt ved å gi andre det. (Begrepet anerkjennelse er senere brukt i stedet, fordi respekt av og til er forbundet med vold hos elevene.)

Samarbeidsevne handler om å se seg selv i en sosial sammenheng og ikke bare ut fra en egosentrisk "jeg-er-meg-selv-nok" holdning. I dette ligger også et krav om toleranse overfor dem som er annerledes og for de menneskelige ulikheter.

Mottakelighet er viktig å opparbeide for å kunne høre andres synspunkter og være villig til endring. (Bay, 2005:38-39).

Dette er begrep som finnes i samfunnet og som normalt ikke strider mot elevenes oppfatning av hva som er sosiale krav i samfunnet. En følgevirkning av sosial handlingskompetanse basert på disse begrepene er selvdannelse. Selvdannelse er en betegnelse på at individet danner seg selv i sin forståelse av seg selv i forhold til andre. "Karakteren skabes, og den

skabes av individet selv ut fra dets biologiske forutsetninger og gjennom individets selv ud fra dets biologiske forudsetninger og gennem individets subjektive fortolkning av den ydre verden, den sociale virkelighed, og det er det, vi kalder selvdannelse” (Bay 2005:105). Skal pedagogikken være et alternativ til de behavioristiske og reformbaserte pedagogiske oppfatninger, må det være et mål at mennesket selv tilegner seg en sosial væremåte og at den ikke blir skapt av andre. Det rommet for egenbestemt utvikling som konsekvenspedagogikken legger opp til her er noe av svaret på kritikken mot pedagogikken som autoritær.

Konsekvenspedagogikk og sosiale normer

En sosial norm er et uttrykk for hva som er korrekt væremåte i en sosial sammenheng. De normene en konsekvenspedagogisk institusjon gir uttrykk for bunner i en felles holdning til hvordan man bør handle i en kontekst der mennesker er sammen. Normene er ikke sett på som naturgitte sannheter eller gitt av samfunnet som atferdsregler som individet skal sosialiseres inn i, men er basert på en felles oppfattelse av moral hentet fra eksistensialismen. Den sier at det ikke finnes et overordnet moralsk prinsipp som menneskene er underlagt, moral må bygge på de allmenne normene som binder menneskene sammen. Derfor er moralen sterkt knyttet til den handling man viser andre. Sartres uttrykk ” *Den menneskelige eksistensen går forut for essensen*” og ”*derfor er mennesket ansvarlig for det det er*”, forstås av Bay som at mennesket er det det viser gjennom sine handlinger (Sartre, 1943/1966:146), (Bay, 2005). Oppfatningen av normer ligger nær Ziehe som vi har sett mener normene er regler for hvilken oppførsel alle bør ha for alle andres skyld (Ziehe, 2005). Konsekvenspedagogikken ser på mennesket som et sosialt vesen som ikke styres av naturlover eller atferdsmodifiserende metoder med den hensikt å sosialiseres den unge inn i bestemte sosiale former. Med individuelle handlinger i sosiale sammenheng viser hver enkelt hvem han er og hva han vil. I pedagogisk sammenhenger blir en normorientert handling en sosial handling. Derfor er det viktig i pedagogisk arbeid å vise at det utenfor individets subjektive verden finnes en sosial verden som alle må forholde seg til. Forståelsen for at det er slik er ikke medfødt, men må læres. Denne læringen har også krav på pedagogisk tilrettelegging. Tilretteleggingsbehovet for læring av sosiale normer øker fordi det i den postmoderne tidsalder blir forhandlet normer i større grad. Vi så i avsnittet om Skole og nåtid at Ziehe hevder områdene der normene binder oss sammen blir færre og bindingene mer abstrakte. Vi inngår gjerne i en gruppe der normene gjelder, men de gjelder ikke nødvendigvis utenfor denne. Normene binder meg heller ikke sterkt til gruppen, jeg kan uproblematisk bryte hvis jeg vil.

Derfor blir det viktigere at normene fra den sosiale verden framstår tydelige for elevene slik at de ikke tar med seg uheldige væremåter fra privatsfæren til den offentlige. Fordi elevene ikke alltid klarer å skille mellom den private og offentlige verden, får gjerne læreren i oppgave å fortelle den unge at *””med en så selvopptatt og egoistisk væremåte som du har i forhold til andre så skal du være klar over at du kan bli oppfattet som selvopptatt og asosial””* (Bay, 2006:12). Begrunnelsen for å vise den sosiale verden så klart som mulig for eleven er troen på at elevens sosiale væremåte ofte er det som hindrer eleven i å gå inn i et læringsforhold.

Ved å fastholde normene som forteller at noe er riktig og noe er galt i samvær med andre tilbyr pedagogikken muligheter til normativ forståelse og rasjonell handling. Den enkeltes forståelse for de vilkår som finnes i den sosiale verden er viktig for hvordan det går den enkelte. Forståelse av normer er noe annet enn lydighet overfor regler. Reglene forteller hva man ikke skal og lite om hva man bør gjøre. Bruken av normene er annerledes ved at de er uttrykk for hvordan man bør være og handle i samspill med andre mennesker. Bør`et er viktig, fordi det gir mennesket en anerkjennelse av at hvert menneske kan velge sin egen væremåte og konsekvensene av den uansett hvilke råd og den veiledning man har fått. I prinsippet kan ikke pedagoger eller andre frata et menneske ansvaret for selv å skulle forholde seg til normene. Derfor bør man ikke fortelle mennesker hvordan de skal handle i forhold til sosiale normer, men hvordan de kunne gjøre det eller det. Ved å bruke skal`et her overtar pedagogen ansvaret for konsekvensene. Blir rådene til sterke anbefalinger og veiledningen bare viser én vei kan normene bli oppfattet som regler eleven i praksis ikke kan velge å si nei til. Det er i vurderingene for og mot normene og innsikten i konsekvensen av å bryte dem, den sosiale læringen ligger. Noen må gjerne velge vekk normene gjentatte ganger for å lære av det. Når individet får lov til å ta ansvaret for konsekvensene av valget for eller mot normene gir man det også anerkjennelse. Dette er forutsetningen for konsekvenstenkningen. Ved å holde fast ved retten til å velge feil unngår man å redusere pedagogikk til sosialisering eller til en atferdregulerende aktivitet. Jeg mener dette åpner den sosiale læringen opp, slik at denne fremstår som pluralistisk for eleven, slik Rømer hevder andre fag bør fremstå.

Normene bør være et uttrykk for en holdning i den pedagogiske institusjonen som sier at mennesket er et individ og et sosialt vesen som er underlagt sosiale vilkår som kan kalles samvær med andre. Det er handlingen i ulike konkrete situasjoner som viser hva man er for andre. Siden individet og fellesskapet er så tett sammenknyttet, og fellesskapene er knyttet sammen med ved hjelp av normer, så blir normene et pedagogisk prosjekt. Normene bygger

ikke på politiske eller religiøse verdier, men på en forståelse av dem som fornuftige eller ikke fornuftige væremåter. Væremåtene skal inneholde handlinger som knytter en til et fellesskap og baserer seg på at alle mennesker er like mye menneske (Bay, 2006).

Skillet mellom normer og regler er ikke alltid like klart. Idéen i konsekvenspedagogikken om forskjellen mellom livsverden og systemverden kan bringe oss nærmere en avklaring. Livsverden handler om hvordan individet subjektivt fortolker sine opplevelser og hvorfor det opptrer som det gjør. Livsverden er en betegnelse som viser *”anerkjendelse av det enkelte individ som et autonomt handlende subjekt, der har eierskap til sin egen livsverden”* (Bay, 2005:212). Dette plasserer ansvaret for individets egen tilværelse og sosialisering hos dem selv. Overtar pedagogen dette ansvar, vil man med Habermas ord *”kolonisere”* individets livsverden. Men det er ikke mulig å leve bare i livsverden uten at det har konsekvenser for ens livsutvikling. Som et alternativ til *”kolonisering”*, atferdsregulering eller årsaksforklaringer stiller man opp systemverden som *”utgør den sociale virkelighet, fellesskapet, som individet i sin handlen og være – måte er nødt at forholde seg til, ...”* (Bay, 2005:212). Disse to verdener eksisterer ikke hver for seg, men står i et innbyrdes forhold til hverandre som gjør at noen unge som lever for mye i sin egen livsverden får en manglende forståelse av den sosiale verden. Sølvi Lillejord påpeker at skolen må forholde seg til både livsverden og systemet (Lillejord, 2003). En for sterk vektlegging av livsverden i forhold til systemverden vil føre mot en individualistisk pedagogikk, der årsakene til elevenes vanskeligheter med å tilpasse seg vil komme i forgrunnen. Det er pedagogenes oppgave å sørge for å formidle normer og regler i den pedagogiske praksis som samsvarer med den verden eleven vil møte utenfor skolen, en systemverden. Normene foreslår måter å være på, slik at man knyttes til fellesskapet, men de er mulig å velge bort med de konsekvenser det medfører. Lovene og reglene i systemverden bygger på hva individet kan og ikke kan gjøre. Det kan handle om faste møtetider, når det skal være pauser, men også om rus, vold og kriminalitet. Samspillet med de andre styres av både regler og normer. For mye regelbruk rundt samvær på bekostning av normer vil frata elevene mulighet til å ta ansvar for handlingene og en atferdpedagogisk praksis trer fram. Ved å fokusere på dialog om normene i stedet for straff ved regelbrudd imøtegår sider av kritikken som hevder at konsekvenspedagogikken er undertrykkende og autoritær.

Vi har sett at den sosiale handlingskompetansen er konsekvenspedagogikkens svar på den ytre påvirkning av individet som atferdpedagogikk og annen oppdragelse har lyktes lite med i

den postmoderne verden. Ved å få tilbud om å lære de viktigste sosiale ferdigheter som samfunnet etterspør, øker muligheten for selvdannelse hos individet. I tillegg til tydelige krav og forventninger til hvilke sosiale ferdigheter som trengs, vil mange elever profitere på en tydeliggjøring av hvilke normer som gjelder i samvær med andre mennesker. Normene er et uttrykk for den holdning som er i den pedagogiske institusjonen. I neste avsnitt skal vi se nærmere på betydningen av holdningene hos personalet for bruken av metodene.

Konsekvenspedagogiske metoder

Oppgaven til de konsekvenspedagogiske metodene er å tydeliggjøre for eleven at det finnes en sosial verden som har normer og verdier som alle må forholde seg til. Ved siden av den faglige læringen er dette konsekvenspedagogikkens hensikt. Jeg skal først undersøke hvor viktig holdningene er for metodene. Videre har jeg valgt ut interaksjon som en av syv teser som viser hvordan metodene kan brukes med referanse i holdninger. Til slutt ser jeg på de konkrete metodene. Konsekvenspedagogikken benytter der ulike former for samtaler og grensesettinger utgjør tyngdepunktene.

Holdning

Vi har sett at for mye regelbruk og for ensidig fokus på livsverden kan føre til behavioristiske eller reformistiske utganger av en praksis man kanskje tror er konsekvenspedagogikk. Derfor er det viktig med enighet blant personalet om hvilke reaksjoner en møter normbrudd med. Konsekvenspedagogikken ønsker å gjøre moral til et pedagogisk verktøy, men *”Forudsætningen for at gjøre moral til et pedagogisk redskab er en pædagogik, som bygger på en felles holdning til, hva det er for normer man ønsker, et moralsyn skal være med til at befordre”* (Bay, 2005:144). Uten enighet reagerer pedagoger ofte intuitivt ut fra sin private moraloppfatning. Ved ulike reaksjoner på samme typer normbrudd, vil normer som i utgangspunktet er tydelige fungere dårligere som støtte for elever som arbeider med å forstå systemverden. For å kunne oppnå og beholde enighet om hva som er viktige normer, trenger personalet muligheter for diskusjoner med hverandre for å finne en felles referanse. Denne felles holdningen skal fungere som et overordnet styringsinstrument for den pedagogiske aktiviteten. Metoden henvender seg direkte til det enkelte individ og altså ikke til kollektivet. Det er fordi formålet er å skape forutsetninger for at individet gjennom sin individualitet kan oppnå kompetanse i å klare seg i den sosiale verden. Metoden henvender seg til individet med spørsmål om hva det vil og hva det kan i forhold til sine sosiale vilkår.

Holdningsstyring forutsetter at lærere anerkjenner pedagogikkens eksistensielle grunnlag. Eksistensialisme oversatt til Konsekvenspedagogikk vil i korthet si at personalet må ha en forståelse av den individuelle tilgang til pedagogikken. Det må være en felles forståelse for frihetens og valgets betydning. Den tette sammenhengen mellom handling og konsekvens, konsekvens og ansvarlighet, ansvarlighet og respekt, bør det også være like oppfatninger av, når holdningene skal være rettesnor for det pedagogiske materialet. Til gjengjeld gir en slik enighet stor pedagogisk frihet i det daglige arbeidet, fordi man har holdningen som veiviser. I en situasjon som trenger pedagogisk oppfølging må pedagogen selv finne den "rette" metoden. Den avgjørelse som tas da skal helst skape en sammenheng mellom situasjonen, holdningen og metoden. Brytes en sosial norm, er det pedagogen i situasjonen som skal finne en metode som kan uttrykke en motstand som representerer skolens holdning mot den normbrytende handlingen. I konsekvenspedagogikken legger man vekt på at man utvikler seg gjennom konflikter. Det oppstår en indre prosess ved "valgets kval". Det er i konflikten valgene tas og ut fra de må handling skje. Det er ved hjelp av handlingen man møter konsekvensene av sine handlinger. Når pedagogen trer inn gjør hun det i den hensikt å etablere en forståelse av at eleven kan i morgen kan handle på en annen måte enn det han gjør i dag. Konfliktene drøftes i samtaler, eleven utvikler seg selv gjennom i stadig større grad å kunne se seg selv i forhold til andre. Holdningen innebærer ikke bare en reaksjon mot handlingen, men inneholder også en forklaring som skal sørge for at den som har utført handlingen også eier konsekvensen av denne.

Interaksjon

Bay har beskrevet syv "teser" som et grunnlag for metodene. Det er syv retningslinjer for hvordan metodene kan brukes i praksis med henvisning til holdningene, slik jeg tolker det, en slags bro mellom metode og holdning for å lettere vise sammenhenger. Tesenes tema er sosial interaksjon, det individuelle, viljen til å ville, handlingens betydning, konsekvenser og straff, logikk og konsekvens og situasjonens betydning (Bay, 2005:154). Noen av temaene tesene bringer på bane har jeg nevnt, sist situasjonens betydning. Det er også blitt sagt noe i oppgaven om forskjellen mellom konsekvens og straff og om det individuelle. Jeg kan ikke kommentere alle tesene i denne sammenheng, men jeg vil trekke fram tesen om den sosiale integrasjonen.

Tesen lyder slik: "*Når pedagogikkens genstandsområde er den sociale handlingskompetance, og målet er selv-dannelse, skal der i den pædagogiske praksis lægges vægt på den sociale interaktion*" (Bay, 2005:155). Det skal skapes muligheter for et samspill mellom den enkelte

og skolen som foregår på grunnlag av de sosiale normer og holdninger som virksomheten gir uttrykk for. Formålet med en slik holdning er å skape grunnlag for en dialog om plikten hver enkelt har til å velge mellom handlingsalternativer og deres ulike konsekvenser. Plikten i en pedagogisk sammenheng tilsvarer det sosiale presset elevene vil møte i arbeidslivet og må ta stilling til der.

I de konsekvenspedagogisk styrte skoler starter ikke elevene ikke samtidig, men når de er klare for det og inngår dermed i et allerede eksisterende miljø. Elevene slutter når de har oppnådd sine læringsmål, og gir dermed rom for en ny elev. Man får én ”nybegynner”, i motsetning til i normalskolen der man har 15-30 nye og en ”mester” i læreren. Dette gjør at den ene nye eleven vanskelig slipper unna det sosiale presset som normene skaper, fordi de etablerte elevene har godtatt dem og bruker holdningen bak dem som referansepunkt for dialog med hverandre og lærerne. I slike fellesskap vil erfarne medelever ofte uttrykke skolens holdning (Bay, 2005). Andre eksempler på metoder som legger vekt på interaksjon er at aktivitetene skal være mest mulig arbeidslivslignende. Tanken er at produksjon av varer og tjenester genererer noen forpliktelser som elevene må forholde seg til. Det kan være frister for levering av varer, kunder som og planter, dyr eller barn som skal passes på. Slik utvider man interaksjonen til mennesker man må forplikte seg til utenfor skolesamfunnet. Et eksempel fra en av TAMU – skolene i Danmark som driver gartneri: Elevene glemmer å vanne plantene og lærerne oppdager tabben. Skal de da vanne plantene for elevene? Nei, sier Bay, elevene skal oppleve konsekvensene av å glemme. Penger går tapt og kundene står uten blomster. Det blir diskusjon rundt normer som kan inneholde noe om å ta ansvar og at handlinger man utfører eller lar være betyr noe for andre. Slik lære den enkelte at hver og en har en viktig rolle i fellesskapet.

Ved tømreravdelingen på Røkken skole lages der avtaler om arbeid, for eksempel hytte, garasje eller påbygg, som skal gjøres for kunder. Dette vil vi se senere er en viktig arena elevene kan velge seg til om de av ulike årsaker sier nei til normene på praksisplassen. Vg 2 elevene utplasseres i bedrift, en metode som også legger til rette for interaksjon. Når elevene der jobber sammen med erfarne fagarbeidere, blir det holdt opp normer for dem som de blir tvunget til å ta standpunkt til.

De konsekvensfilosofiske tankene rundt interaksjon dreier seg om nødvendigheten av å være deltaker i det sosiale samspillet i et arbeidsfellesskap for å kunne utvikle seg. I følge Sartre

kan ikke mennesket tenkes uten andre mennesker fordi mennesker lever sammen med andre mennesker (Sartre, 1943/1966). Normer som for eksempel sier at hva en gir uttrykk for i tale og handlinger er det som viser hvem du er, at du er bundet sammen til andre mennesker, at det er væremåter som er rette eller gale i forhold til fellesskapet viser holdningene som finnes i skolen. Arbeid i ulike sammenhenger lar også elevene møte disse normene. Tesen om interaksjon er et bindeledd mellom metodene skolen vil bruke for å lære elevene normer og holdningen pedagogene har til hvilke normer de skal lære.

Konkrete metoder

Jens Bay legger vekt på at de konkrete metodene er utviklet i et praktisk samspill med elevene. De er der både for å gi elevene en motstand mot negative sosiale handlinger og å gi lærerne bedre mulighet for en profesjonell innsats der de unngår vilkårlige avgjørelser. Krav til metodene er at de er prosessorienterte, at de er individorientert, og at de skal sikre at det er mulig å gjøre selvstendige handlinger som kan være annerledes enn det pedagogene har forventet. Metodene bygger på dialog i ulike møteformer på individuell basis (Bay, 2005).

De konkrete metodene blir kalt appell, anmodning og påbud, konsekvensorientering, konsekvenspåpekning og konfrontasjon. Navnene sier noe om en progresjon som skal sikre at det foregår en prosess. Metodene tar utgangspunkt i handlinger utført av enkeltelever som ikke har forstått eller akseptert de sosiale normene i skolen. Appellen om å endre væremåte kjenner alle lærere til. Hvem har ikke bedt om ro i klassen? Forskjellen mellom en ordinær appell og den konsekvenspedagogiske er at den sistnevnte sies én gang og direkte til én enkeltperson og ikke gjentatt i det uendelige til en hel klasse. Mer løst fra situasjonen, men også i prosessen rundt en "pedagogisk situasjon" løfter Bay fram konsekvensorienteringen som en åpen metode. Den skal sikre dialogen best mulig og læreren prøve å være "den andres øyne" i en samtale som handler om hvordan elevens handlemåter oppfattes av læreren og andre. Innholdet i samtalen kan dreie seg om at møtetiden ikke overholdes og hvilke konsekvenser det kan ha for han som person å komme for sent. En normorientert samtale vil handle om hvordan hans forsentkomming vil kunne forstyrre andre som vil arbeide, han kan miste anerkjennelse og han mister forhåpentligvis god læring. Elevens synspunkt skal høres, det er viktig at dialog oppstår. I dialogen vil han kunne fortelle om bakgrunnen til at han kommer for sent.

Hjelper ikke appellen, snakker læreren umiddelbart etter neste normbrudd til eleven om forsentkomming, med en kort anmodning om å endre væremåten. Dersom læreren kommer med nok en appell, mister prosessen sin autoritet. Det er derfor viktig at det skjer en endring fra appellen til anmodningen der eleven skjønner at skolen følger med og at tydelig vise at skolen ønsker at han endrer væremåten. Om anmodningen heller ikke hjelper, er tanken at et påbud vil hjelpe eleven til å endre væremåte. Da foretar man igjen en personlig samtale der temaet denne gang er de direkte konsekvensene for elevens status i klassen, en følge av at han stadig kommer for sent. Det må understrekes for eleven at han nå kan velge å vise umiddelbar endring og bli, eller velge seg bort fra undervisningen, fordi han ikke viser dem som er i undervisningssituasjonen respekt ved å komme tidsnok.

Konsekvenspåpekningen er en veiledning for samtalen i påbudssituasjonen. Her skal eleven fortelles hvordan virkeligheten ser på kort og lang sikt ut hvis forsentkommingen fortsetter. Det vil si at en presser eleven til å velge handling ut fra de konsekvenser eleven ønsker. En kan si at det er et forsøk på å snu det uheldige trekket (ved mange av oss) å handle før en ser på konsekvensene. Ofte er det her snakk om å synliggjøre forbindelsen mellom handlingen og de mål eleven har satt seg. Skolens holdning, slik den blir vist i konsekvenspåpekninger, kan ligne mest på utbruddet ”nå er det nok!”.

Hvilke av disse metodene som velges i hvilken situasjon er det opp til pedagogen som er i situasjonen å avgjøre. Det må nevnes at en skole med konsekvenspedagogisk holdning har opplæring som elevene kan søke seg til dersom påbudet fører til at eleven må være ute av ordinær opplæring i noen fag i en periode. I denne prosessen møter elevene tydelige grenser, valg og konsekvenser. For å hindre maktbruk forankres metodene i holdningene.

Konsekvensene skal være logiske og eleven skal kjenne til de på forhånd. Den som har eierskap til handlingen utløser konsekvensene. Bay hevder med støtte i doktoravhandlingen til Kauren-Vartio at elevenes aksept og forståelse av at de er ansvarlig for konsekvensene er stor (Bay, 2005:184). Metoden bortvisning har utløst de største debattene. Bortvisning blir brukt ved misbruk av rusmidler, ved kriminalitet og bruk av fysisk vold. Det strider mot mange pedagogers ”hjerter” å utvise elever fordi det strider mot den oppfattelse at pedagoger tar vare på folk og beskytter dem, ofte gjerne mot seg selv. Ordinære videregående skoler viser også bort elever i opp til fem dager. Bortvisningene i en konsekvenspedagogisk institusjon varierer i tid, men varer ikke lenger enn tre uker. Er de fremdeles interessert i å fortsette utdanningen er de alltid velkomne til å søke på nytt. De konsekvenspedagogiske argumentene er de

samme: en rusmisbruker eier handlingene sine og kan velge å være rusfri og dermed å endre konsekvensene av sin væremåte. Likeledes kan elever la være å bruke vold, alternativet fins og kriminalitet er ikke en medfødt egenskap klistret til et individ. I og med at eleven er velkommen tilbake, inngår utvisningen i en prosess hos eleven. Over halvparten kommer tilbake. Er eleven utvist for en kriminell handling, skal han fortelle om denne til politiet for å kunne komme inn igjen. Sjansen for at han forveksler opplæringen med den påførte offentlige straffen blir derfor mindre. Denne ordningen sier noe om forskjellen mellom konsekvens som straff og konsekvens som en del av en prosess. Det er opp til eieren av handlingen å bruke bortvisningen som en del av prosessen for å komme tilbake til opplæringen. Straffen han evt. får hos dommeren kan han ikke gjøre noe med.

Konfrontasjon er den siste metoden vi skal presentere. Denne tar ikke utgangspunkt i en episode slik appell, anmodning og påbud gjør. Det er heller ikke dialogen som står i sentrum, som i konsekvensorienteringen. Konfrontasjonen overlater til konsekvenspåpekningen å forklare status til eleven ved fremtidige normbrudd. I konfrontasjonen foregår det Bay kaller en allmenn psykologisk innsats der eleven blir fortalt om hvordan usosiale sider ved hans væremåte, som han gjerne ikke ser selv, blir oppfattet av andre. Konfrontasjonen vil fremprovosere en indre konflikt hos eleven som muligens fører til en forandring. Konflikten hos eleven vil kanskje sette i gang noen indre vurderinger på bakgrunn av konfronterende uttalelser fra læreren om elevens væremåte. Et typisk eksempel er at skolen ofte oppfatter eleven som uinteressert i utdanningen og at skolen mener det skal endring til dersom eleven skal kvalifisere seg til arbeidslivet.

I kapittelet om Konsekvenspedagogikk har jeg gitt en kort orientering om opphavsmannen og pedagogikken. Jeg har lagt vekt på å beskrive hva sosial handlingskompetanse og normer betyr. Konsekvenspedagoger prøver å få disse til å fremstå tydelig for elever. Det har ikke lyktes meg å finne skriftlige arbeider som har samme kritisk innfallsvinkel til Konsekvenspedagogikken som tidligere er skissert. Men tidligere i oppgaven har vi har sett at John Krejsler med flere spør om individualisering og intimisering av pedagogikken ikke bare er en ny måte å manipulere individet på. Skolen styrer eleven til å ville det samme som skolen ved hjelp av dialog og idéer om medbestemmelse sier han (Krejsler, 2004). Kritikken kan omfatte Konsekvenspedagogikken fordi individet, dialogen og valget er viktige elementer og det er bl.a. de områdene i moderne pedagogikk Krejsler og co. kritiserer. Samtidig tar Konsekvenspedagogikken tydelig standpunkt mot å intimisere pedagogikken, det er sosial

handlingskompetanse og fremtiden som er viktig og ikke læreren og årsakene til atferd forklart av psykologi. Om ikke Konsekvenspedagogikken i praksis går helt fri fra påstander om intimisering har den et bevisst forhold til problemet som minsker den mulige manipuleringen. Ved å si at selvdannelse er målet har Konsekvenspedagogikken, i hvert fall i teorien, distansert seg fra manipulering av elever i motsetning til annen pedagogisk tenkning som ikke berører problemene rundt individualisering.

Jeg har prøvd å peke på de krav om holdning ved pedagogikken som skal hindre at det i bruk av konsekvenspedagogikk fører til en autoritær styring av individet. Mange vil likevel hevde at selv om individene får presentert valg, skjer det en manipulerende styring fordi valgene ikke er reelle. Spørsmålet om valg blir fort mer aktuelt for dem som har sluttet på skolen. Hvilke reelle valg har de? Elevene har gjerne sluttet fordi ettergivenhet i skolen har tillatt dem å ikke stille tidsnok, ikke ha bøker med seg, ha mye fravær eller ikke vise vilje til å gjennomføre skolen. Dersom den sosiale handlingskompetansen som trengtes for å klare skolen og få innpass i arbeidslivet var lært, hadde valgene vært så uendelig mange flere for dem.

UNDERSØKELSEN

Metodebeskrivelse

Jeg har gjort en etnografisk undersøkelse for at jeg ønsker å bruke elevenes erfaringer til å si noe om hvordan den sosiale læringen i skole og praksisplass konkret skjer. Informantene gir opplysninger om opplevelser i praksis og skole. De hjelper meg dermed med å kartlegge en utdanning som veksler mellom skole og praksis. Undersøkelsen handlet om å få frem åpne, nyanserte beskrivelser av opplæringen, jeg ville vite noe om elevenes beskrivelse av seg selv og læringsprosessen de er inne i. I disse beskrivelsene bruker informantene erfaringsnære begreper, ”*begreper som en informant selv kan bruke på en naturlig måte for å si hva han selv eller medaktører ser, hører, føler.....De begreper aktører bruker i sine beskrivelser og fortolkninger av seg selv og andre, er erfaringsnære i denne forstand*” (Gilje og Grimen, 2002:146–147). For å nå utover informantenes selvoppfatninger støtter jeg meg på mer erfaringsfjerne begreper fra pedagogisk teori Dessuten er det mitt håp at samtalen kan føre til refleksjon for elevene om sosial læring og egen fremtid.

I innledningen ble det vist til en undersøkelse i Akershus fylke om bedrifters krav til sosial kompetanse hos medarbeidere på nivå under fagarbeider. Bedriftene ble spurt for å gi skolen orientering om de aktuelle problemstillingene rundt sosial læring som de syntes var aktuelle. Resultatet derfra viste at 85% av bedriftene anså følgende egenskaper hos medarbeideren som viktigst: Må være til å stole på, må være samarbeidsdyktig, være høflig og utadvent og møte presis. De mer faglig orienterte egenskapene som å være effektiv i jobbsituasjonen og faglig dyktig ble av bedriftene prioritert lavere. Undersøkelsen ble gjort i 231 bedrifter. Svært få av bedriftene påpekte sosiale krav i tillegg til de som er nevnt, noe de var gitt anledning til i spørreskjemaet. Dette gir en indikasjon på at begrepene er funksjonelle (Sæteren, 2008). Selv om undersøkelsen handler om utdanning på nivåer under fagbrev, er den relevant i forhold til sosiale krav informantene i denne undersøkelsen må forholde seg til.

Jeg har ikke gjort en kvantitativ undersøkelse fordi opplysningene jeg er interessert i har kvalitativt innhold. Man kan si at min kvalitative undersøkelse baserer seg på kvantitative funn som de nettopp nevnte ønsker om sosial kompetanse og konkrete uttalelser fra bygnnæringen til skolen om manglende sosial kompetanse hos lærekandidatene. Mine funn kan kanskje si noe om hvorfor de kvantitative funnene er som de er. Utsagnene inneholder opplysninger, holdninger og tanker uttrykt med elevenes eget språk, noe som gir meg

kvalitativ kunnskap om det å skaffe seg sosial kompetanse. Denne type opplysninger får man godt frem gjennom det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale, 2004). Jeg er interessert i informantenes erfaringer og deres beskrivelse av opplæringen. Kvale mener at *”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, få fram betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer”* (Kvale, 2001:17).

Collins er professor i sosiologi og arbeider med vitenskapsteoretiske problemstillinger ved å gjøre etnografisk undersøkelser på hvordan vitenskapelig kunnskap produseres. Han viser med et etnografiske eksempel hvordan positivistisk påvirkete kvalitative forskere hos en dommedagssekt i USA sliter med å følge opp de positivistiske idealene. De prøvde å skjule sin forskerrolle for ikke å påvirke miljøet de undersøkte. Målet var maksimal observasjon med minimal interaksjon. De mente den usynlige forskerrollen skaffet dem ”riktigere” kunnskap når de ikke påvirket miljøet. Ikke-deltakende observasjon har gjerne som hensikt å observere det ”naturlige” og må forholde seg til krav om nøytralitet. Dette skapte problemer for dem da de ble utfordret av sekten til å bidra i miljøet. Man kan si det ble skapt uklarheter i forhold til hvilke paradigme de forsket i ved å ta hensyn til positivistiske idealer, uten å ha det rette verktøyet til å leve opp til dem med. Collins mener det er bedre å ta avstand til de positivistiske kravene når man arbeider kvalitativt. Det er feil å tro at man ikke påvirker ved å bruke ikke-deltakende observasjon. Forskeren vil påvirke miljøet og miljøet påvirke forskeren så lenge han befinner seg der. Positivistiske ideal som å opprettholde distanse for å oppnå nøytralitet er vanskelig å følge opp. Derfor mener Collins det er bedre å interagere mest mulig i det miljøet man forsker og ikke skjule seg (Collins, 1984). Han har deltatt aktivt i forskning andre forskere driver for å bli bedre kjent med miljøet, blant annet hos fysikere (Collins, 2004).

For denne undersøkelsen betyr dette standpunktet etter min mening at Collins oppfordrer meg til å bruke min lokalkunnskap for det den er verdt og ikke prøve å skape distanse i håp om å oppnå en slags nøytralitet. Min vurdering er at min lokalkunnskap inneholder kunnskap jeg som utenforstående måtte bruke deltakende observasjon for å tak i. Det ville være lite effektivt å observere i min egen hverdag. Jeg vil bedre få frem kunnskap ved å intervju elever for å få frem deres erfaringer. Min lokale kompetanse (native competence) kan brukes til å stille bedre spørsmål, tolke dem og se små signaler fra informantene som utenforstående ikke hadde kunnet. Ved å gå inn for maksimal interaksjon styrkes det halvstrukturerte

kvalitative intervjuet ved at jeg kan benytte meg av en deltakende fornuft. (participant comprehension) Collins oppfordrer meg til å ”ta det kvalitative skrittet fullt ut”, slik jeg oppfatter det.

Jeg har gjort en forholdsvis liten undersøkelse. Likevel mener jeg konklusjonene kan ha betydning langt utover de ni informantenes situasjon. De organisatoriske grunndragene ved andre skoler som driver med yrkesutdanning og utplassering er forholdsvis lik den som er undersøkt. Elevenes situasjon skolene i mellom likner. Men selvfølgelig har historiene i undersøkelsen større variasjon enn de organisatoriske rammene. Detaljene elevene kommer med er viktige i den enkeltes liv. Noen av fortellingene varte i over en time. Jeg får ni historier som det viser seg å ligge noen grunnmønstre i. Til sammen viser svarene ut over den enkeltes historie. Disse mønstrene hadde jeg ikke funnet med en kvantitativ metode. Med enquête ville jeg fått historier oppdelt i fragmenter, det kvalitative ligger i de sammenhengende fortellingene. På forhånd plukket jeg ut elever etter typologiske ulikheter i håp om å få så varierte skildringer som mulig. Noen av elevene er knapt sitert fordi det etter hvert viste seg at de ikke tilførte noe nytt. Dette støtter ytterligere tanken om allmenne trekk ved undersøkelsen. Ut fra dette kan jeg si at det er grunn til å tro at konklusjonene vil ha aktualitet for liknende utdanninger og elever i praksis forøvrig.

En etnografisk undersøkelse

Etnografien er mest kjent fra studier av fremmede folkeslag. Antropologer har reist til førindustrielle land og studert livet til grupper av folk ved å bo og leve med dem i en periode. Senere har etnografien beveget seg hjem til kjente kulturer, og i denne undersøkelsen like til forskerens egen arbeidsplass. I de fleste etnografiske undersøkelsene er observasjon hovedmetoden for å skaffe seg informasjon og intervjuet fungerer som en støtte (Silvermann 2001).

En av forskjellene mellom bare å observere slik jeg gjør i hverdagslivet og det å være etnograf er at man skriver om det (Etno = folk og grafi = skrive). Hvordan forskeren ser de ulike aktivitetene varierer. Noen fokuserer på hva deltakerne i undersøkelsen gjør, mens jeg vil fokusere på hvordan de opplever hendelsene de forteller om. For å komme ut av undersøkelsen med mer enn referater basert på egen erfaring, henter jeg perspektiver fra Mesterlæreteori og Konsekvenspedagogikk. Jeg trenger teoretiske ressurser som jeg kan oversette til spørsmål, tolkning og analyse. Teoriene kan hindre informantenes perspektiv om

jeg skal bekrefte teoriens fortreffelighet. En forforståelse ved hjelp av teorier er ikke eneste feilkilden om man har objektivitet som ideal. Det blir fra flere hold stilt spørsmål ved bruk av semistrukturerte intervju. De har en tendens til bli selv-bekreftende. (self-evidence, Silvermann) Forskeren tror gjerne at spørsmålene ikke styrer informantene, og at man får frem det "ekte", hvilket ofte skjuler intervjuerens påvirkning på informanten. Andre tenker at metoden er human og derfor riktig. I advarselen fra Denzin som gjelder sunn fornuft legges det vekt på historier som blir oppfattet som fakta, men ikke er det, uklare roller mellom intervjuer og den intervjuede, problemer med å trengte inn i privatlivet til informanter, statusforholdet mellom forsker og respondent og hvilken betydning konteksten intervjuet foregår i kan ha for resultatet (Silvermann refererer Denzin, 2001: 94).

Intervjuet

Jeg brukte Kvaales beskrivelser av syv stadier for kvalitative forskningsintervju som veiledning for arbeidet. Det vil ikke si at jeg fulgte forslagene om tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering slavisk, men som en hjelp til å holde orden. I avsnittet vil jeg beskrive hvordan arbeidet med undersøkelsen gikk, samtidig som jeg vil ha et kritisk blikk på det som ble gjort og på min egen forskerrolle.

I et halvstrukturert livsverden-intervju er det viktig å være godt forberedt. Selv om jeg som rådgiver er vant til å samtale med elevene, var det en ny erfaring å intervju dem. Intervjuer krever en annen struktur på samtalen enn den jeg pleier å ha. For å få mest mulig ut av det, laget jeg en intervjuguide til bruk som huskeliste. Den inneholdt ulike tema og spørsmål som jeg lærte meg utenat for å kunne være fleksibel i hva jeg spurte om og oppnå en best mulig kontakt med respondentene og fremdeles ikke glemme noe. (Vedlegg C)

Tema og spørsmål er utarbeidet for å teste teoretiske begrep i lys av egne erfaringer og empiri. De sentrale poengene om hvorfor spørsmål rundt sosial kompetanse er viktig for denne utdanningen er gjort det rede for i innledningen. Temaet sosial kompetanse kjenner jeg som rådgiver gjennom uttalige samtaler med elever Jeg mener å vite hvilke sosiale krav de ofte sliter med og hvilke de vanligvis behersker. Dette er en viktig del av min lokalkompetanse. I dette ligger det en oppfatning av at jeg selv er preget av overindividuelle, kulturelle idéer og perspektiver som har betydning for spørsmålene og analysen. Gadamer kaller dette med et positivt fortegn fordommer jeg har i motsetning til å skulle prøve å være fri fra dem, være "nøytral" (Gunteriusen, 1999:95).

For å få frem opplysninger var det viktig å være konkret i forhold til informanter som varierte i verbalitet. Jeg måtte ofte komme med oppfølgingsspørsmål for å få klarere svar. Jeg prøvde å bruke et begrepsapparat jeg trodde de ville kjenne igjen. Påstanden i Mesterlæren om at læring er situert har ført til at jeg har knyttet spørsmålene opp mot de ulike kontekstene læringen skjer i. Elevene assosierer og husker ting lettere om man kan konkretisere historier til spesielle hendelser i spesielle kontekster. Dette er en av grunnene til at spørsmålene handler om de tre kontekstene skole, praksis og bedrift. I bedriften arbeider elevene sammen med læreren. Denne konteksten viste seg i intervjuene å være viktig som en likhet og kontrast til hvordan de opplevde praksis i bedrift. Åpningen den gir for konsekvenspedagogiske tiltak er også viktig.

I følge et situert perspektiv er det vanskelig å skille sosial læring fra faglig læring. (Lave og Wenger, 2003). I prosjektet "Kvalifikasjoner og levende mennesker" fra Danmark blir det hevdet at jo sterkere faglig tilknytning man har til faget jo bedre lærer man også de allmenne kvalifikasjonene. Med allmenne kvalifikasjoner mener de blant annet samarbeidsevne, utholdenhet og selvstendighet (Andersen, 1993). Deres forståelse av allmenne kvalifikasjoner faller delvis sammen med denne oppgavens oppfatning av sosial kompetanse. Forståelsen av at sosial læring har sterk tilknytning til faglig læring ledet til at spørsmålene ikke bare handler om sosial læring, men om læring generelt. Faktisk var det vanskelig for elevene som deltok i pilotintervjuet å snakke om sosial læring som noe atskilt fra faglig læring, helt i takt med både en situert og konsekvenspedagogisk forståelse av hvordan man lærer sosiale ferdigheter. Ved å snakke om læring generelt, ble det også mulig for meg å si noe om sammenhengen mellom faglig arbeid og sosial læring.

Oppsummert ble spørsmålene stilt på grunnlag arbeidsgivere krav til sosiale ferdigheter, Kunnskapsløftets påpekning av sosiale kompetanse og denne oppgavens utvalgte teorier.

Planleggingen

Ettersom jeg trodde informantenes interesse for temaet sosial læring var liten, var jeg spent på hva de hadde å si om emnet. Det er også et vagt begrep vi snakker om her, noe som preget arbeidet med temaene og intervjuguiden. Det ble et poeng å trekke inn flere sider ved læringen under intervjuene for at informantene skulle få bredere assosiasjonsgrunnlag. For å avklare om spørsmålene ville fungere, foretok jeg en pilotundersøkelse med to elever.

De første spørsmålene ble utformet med den hensikt å oppnå en enighet med dem om hva sosial læring innebærer. Det første temaet var derfor ikke bundet opp til en bestemt kontekst, men til et fokus på hva de oppfattet som sosial læring. Ut fra erfaring med undervisning i samfunnsfag og psykologi visste jeg at mange forbinder ordet sosial med det å være sosial med venner og andre. Det var derfor viktig å avklare hva jeg mente med begrepet slik at ikke deres daglige tolkning av begrepet (å være sosial) ble med inn i undersøkelsen. Dette var mislykket. De to elevene i pilotundersøkelsen svarte skolastisk på spørsmålene og forbant sosial læring med å være sosial. I selve undersøkelsen endret jeg dette til å spørre om de merket endringer i kravet til hvordan de skulle oppføre seg fra ungdomsskolen til videregående. Da kom det mer utfyllende svar.

Videre endret jeg spørsmålene fra å spørre om sosiale ferdigheter, sosial kompetanse, sosiale normer til heller å snakke om måter å være på, folkeskikk og oppførsel. Dette er begreper de har nærmere forhold til.

Temaene er

1. Hva er sosial læring?
2. Sosial læring i skole.
3. Sosial læring praksis.
4. Forskjeller mellom sosial læring skole/praksis.

Hvem intervjues?

Metodevalget mitt og størrelsen på utvalget har tett sammenheng. Det finnes ikke et presist svar på hva et hensiktsmessig utvalg er når man ønsker å gå i dybden hos hver enkelt informant. Kvale antyder 15 personer pluss/minus ti, alt etter formålet med studien (Kvale, 2004). Et poeng her er at hver informant i kvalitative intervju bør kunne belyse temaet fra en ny side. Hvor mange som skal til før det slutter å komme fram nye opplysninger er vanskelig å si på forhånd. Fordi dette er et masterstudium, undertegnedes første forsøk på gjennomføring av en slik undersøkelse, samt en frykt for at for mye innsamlet materiale ville ta mye oppmerksomhet og tid på bekostning av annet arbeid med oppgaven, ønsket jeg å prøve med syv informanter. Det viste seg at informasjonen fra de to pilotinformantene også var brukbar. Jeg var åpen for flere informanter om det skulle være nødvendig.

For å få frem varierte fortellinger, var jeg interessert i at informantene hadde en bredest mulig bakgrunn. Elevene på Vg2 Byggteknikk utmerker seg ikke ved mangfoldet. Alderen til

informantene er svært lik, med to års variasjon for de to klassene. Kjønnsmessig er det lite variert, kun én kvinnelig deltaker gikk i klassene informantene går i. Noen bor i mer griskrendte strøk og andre i forsteder. Enkelte har gode karakterer, andre mindre bra. Noen likte å være i praksis og skole, andre ikke. De informantene jeg har spurt om å delta representerer en spredning av de typologiene som her er nevnt. Det var ikke fremmedspråklige klassene.

Informantene svarte ja til å være med. Det er mulig de som svarer ja har en mestringfølelse omkring skole som andre som velger det vekk ikke har. Derfor kan informasjonen jeg får være en mer harmonisk fremstilling enn hva man hadde fått om alle var med i undersøkelsen (Thagaard, 2003). Det var ingen som sa nei til å delta. (vedlegg B)

Forskningsetikk

I følge redegjørelsen over om lokal kompetanse er det en fordel om undersøkelsen foregår på den skolen jeg arbeider ved. Jeg har ikke undervist de aktuelle elevene og er ikke tilknyttet avdelingen de tilhører som lærer. Tidligere har jeg undervist i mange år tilsvarende klasser i Samfunnslære. Jeg er rådgiver for begge klassene, de møter meg som yrkesveileder en til to ganger pr. år i klassesammenheng og noen som sosialpedagogisk rådgiver.

Gjennomføringen av intervjuet foregikk når elevene var på skolen. Jeg hadde ikke satt av en bestemt tid til intervjuet, og det viste seg fornuftig å bruke god tid. Jeg intervjuet dem i min ferie, så jeg hadde heller ikke noe tidspress på meg. Elevene var sikret å ikke få fravær når de var med på intervjuet, dermed var det ingen av oss som hadde det spesielt travelt. Det er mulig svarene kunne blitt annerledes om intervjuene ble gjennomført på praksisstedene men det var vanskeligere å gjennomføre.

Det er et poeng med all forskning at den bør gi noe tilbake til forskningsfeltet. Et generelt inntrykk fra intervjuene er at de satte i gang en refleksjon rundt den sosiale læringen som skjer på skole og i bedrift. Det vil være naturlig, da dette er emner elevene normalt ikke snakker om. Det er også varierende hvor mye lærerne har på sosial læring. Siden denne avdelingen er inspirert av konsekvenspedagogisk tenkning, kunne man tro at sosial læring var lengre fremme i bevisstheten hos disse elevene enn hos andre. Det kom ikke fram i intervjuene, men mitt inntrykk var at noen av informantene hadde et mer reflektert forhold til sosial læring da de gikk ut av intervjuet enn da de kom inn. Jeg fikk inntrykk av at de fleste av deltakerne hadde en positiv opplevelse. Jeg håper også at skolemiljøet vil kunne dra nytte av min forskning.

Tema som har med væremåter å gjøre kan fort virke truende for elever hvis de har en uheldig historie i skolen på området. Men informantene virket interessert i temaet og var meget villige til å dele sine tanker om sin egen sosiale læring. Dette førte til at informantene av og til endret uttalelser om de samme temaene i løpet av intervjuet, noe som skapte utfordringer for meg. Men endring og tvetydighet er nettopp aspekter ved denne type intervju og kan derfor skaffe fram ny kvalitativ kunnskap om emnet (Kvale, 2003).
Det er sendt inn rapport til NSD om undersøkelsen.

Presentasjon og analyse

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra undersøkelsen. Jeg ville undersøke hvordan elevene opplevde utdanningen de var i ferd med å gjennomføre da undersøkelsen ble gjort. Jeg var opptatt av å forstå deres oppfatning av den sosiale læringen på skolen, i praksisplass og bedrift. Fokuset mitt var på hvordan regler og sosiale normer ble lært de ulike stedene. Dette innebar en beskrivelse av læreprosesser både i teoretisk og praktisk sammenheng. Jeg tematiserte spørsmålene, slik at analysen i ettertid skulle være lettere tilgjengelig. Noen endringer ble foretatt i pilotintervju av to elever, fordi de opprinnelige spørsmålene inneholdt begreper som utløste få utsagn hos informantene. I de endelige intervjuene erstattet uttrykk som ”folkeskikk” og ”måter å oppføre seg på” uttrykkene ”sosial læring” og ”sosiale normer”. Spørsmålene ble også knyttet mer direkte til de ulike kontekstene skole, praksisplass og bedrift. Innledningsspørsmålene ble endret fra å spørre om sosial læring generelt til å beskrive forskjeller de opplevde fra ungdomsskole til videregående angående normer og regler om oppførsel. De beskrev da hvordan de opplevde at forventningene fra den nye skolen var omkring normer og regler. Underveis ble det klarere for meg at identitet spiller en viktig rolle. Temaet har fått et eget avsnitt i presentasjonen og førte til et tilsvarende avsnitt i teorikapitlet.

Før jeg går videre vil jeg nevne at informantene ga inntrykk av at de likte å snakke om disse temaene. Flere sa det var uvante tema, men greie nok. Mitt håp er at samtalen ga dem en mulighet til å reflektere over sin egen aktivitet og de sammenhengende aktivitetene inngår i. Svarene er gjengitt fra transkripsjonen med få omskrivninger og forenklinger for å få frem hvordan informantene uttrykker seg om de ulike sidene ved læringen. Der jeg mener meningen kan bli uklar, har jeg satt inn forklarende ord i parentes. Det er snakk om syv informanter pluss to pilotintervju. Noen av pilotutsagnene viste seg relevante å referere. Enkelte av

informantene siteres lite fordi de enten var lite pratsom eller ikke tilførte temaene noe utover hva de andre har sagt. Intervjuenes lengde varierer fra 17 til 70 minutter.

Uttalelsene deres vil bli presentert rundt fire temaer: praksisfellesskap, normer, legitim perifer deltakelse og identitet. Temaene er delvis valgt på grunnlag av at de er systematisert slik i litteraturen, men som nevnt vokste temaet identitet fram etter hva informantene sa. Det var sider ved opplæringen som ikke kom fram i intervjuene. Kanskje kunne fortellinger om sentrale temaer i Mesterlæren som taus kunnskap, artefakter og evaluering gjennom praksis kommet bedre fram med andre spørsmål eller metoder.

Jeg er klar over at læring i mesterlæreperspektivet involverer hele personen. Når jeg legger mest vekt på den sosiale læringen skjer dette uten at jeg vil isolere den fra den faglige tilknytningen. Leseren vil se at samtalene dreide seg om det å være på skolen og i praksis og ikke bare om sosial læring. Jeg er ikke på jakt etter universelle sannheter om sosial læring, men ønsker å sette den sosiale læringen i skole og praksis opp mot de krav som stilles i arbeidslivet.

Kan lærekontekstene beskrives som praksisfellesskap ligger det, i følge mesterlæretenkingen læringsressurser i den aktuelle konteksten. Derfor innledes avsnittet med en vurdering om det er relevant å bruke begrepet som beskrivelse av de aktuelle læringsarenaene. Jeg ser på hvilken posisjon deltakerne mente de hadde i læringskontekstene, og om de mente de hadde adgang til læringsressurser. Senere vil jeg prøve å beskrive ulike sider ved identitet og læring. Til slutt kommenterer jeg utsagnene deres om læring av sosiale normer.

Læring i praksisfellesskap

Det er ingen selvfølge at det oppstår praksisfellesskap innenfor de institusjonelle rammene undersøkelsen omhandler. Praksisfellesskap er ikke det samme som arbeidsgruppe eller team, men det kan oppstå i slike strukturer. Praksisfellesskapenes egen struktur betegner Lave og Wenger som emergent (2003:170). Det er deltakerformene i praksisfellesskapene som danner de bevegelige strukturene. I følge Lave og Wenger kan man snakke om praksisfellesskap hvis mennesker med felles interesser og mål jobber sammen over tid. For å finne ut om de aktuelle kontekstene kan betegnes som praksisfellesskap, vil jeg se i hvilken grad uttalelsene fra informantene beskriver noen av de kjennetegn som praksisfellesskap har som er beskrevet på s. 65. Jeg vil likevel understreke at det ikke finnes klare grenser for hva

som er praksisfelleskap og hva som ikke er det, og at konklusjonene derfor ikke blir bombastiske.

Skole som praksisfelleskap?

Med et mesterlæreperspektiv flytter jeg oppmerksomheten mot en miljøorientert tilnærming til læring av sosial kompetanse. Når jeg nå ønsker å bruke mesterlæretenking i skolesammenheng står de perspektivene i kontrast til det individuelle, skolastiske perspektivet som ofte dominerer der. Perspektivet holdes for å undersøke om lærekonteksten skole inneholder læringsressurser som er vanskelig å få øye på med et tradisjonelt blikk. Læring av sosial kompetanse har mange ikke-skolastiske sider, også i skolesammenheng. Sosial kompetanse har blitt tingliggjort i den grad at området er nevnt i større grad enn tidligere i styringsdokumenter, men ennå er det et stykke til at sosial kompetanse blir sett på som like viktig som et fagkompetanse. Lærebøkene er ikke skrevet ennå selv om det læres overalt og hele tiden, i motsetning til skolefagene som er tenkt lært innenfor bestemte tidsrammer. Viktige sider ved den sosiale læringen forsvinner kanskje med den skolastiske håndteringen som man med et situert blikk kan få øye på.

Når jeg prøver å bruke det perspektiv som ligger i legitim perifer deltagelse om den sosiale læringen som skjer i skolen, vil jeg vektlegge muligheten for utvikling av mestringsidentiteten til elevene. Det er også et poeng at sosial læring forholder seg til sosial kompetanse som framtidige arbeidsplasser (og andre voksne) forventer.

Klassemiljøet

Informantenes uttalelser om klassemiljøet generelt var positive. Alle svarte at de likte seg på skolen. Flere medlemmer i den ene klassen oppfattet miljøet som bedre i sin egen klasse enn i den andre. **”Vi har det mer gøy”**. De fortalte også at de ofte traff hverandre utenom skoletid og spilte fotball og lignende, mens de i den andre klassen **”ikke kjente hverandre så godt”**. Jeg spurte om de hadde en vi – følelse for klassen, noe alle svarte bekreftende på, for eksempel med Ole sine ord: **”Det er en sammensveiset gjeng”**. Ole mener videre at: **”Her kan vi drite oss ut”**. Flere forklarte uoppfordret at de trodde dette kom av at de hadde gått i klasse sammen året før og nå hadde kjent hverandre en stund. Det var ikke så mange i de to klassene som kjente hverandre fra grunnskolen. Roger nevnte at han hadde spurt om å få bytte klasse i begynnelsen av året, fordi kameratene gikk i den andre: **”Ville bytte klasse, men lærerne sa jeg kunne vente. Det stemmer, nå liker jeg meg der”**.

Det var få svar som tyder på at et eventuelt praksisfellesskap beveger seg utover klassen og inn i den andre. Siden elevene jobber sammen på tvers av klassene i bedrift og har allmennfagene sammen er muligheten for et større fellesskap til stede. Det var likevel en klar oppfattelse av dem og oss, så i dette tilfellet ser det ut til at de uformelle grensene som dannes rundt et praksisfellesskap faller sammen med de institusjonelle rammene i skolesystemet. Praksisfellesskapet fyller nødvendigvis ikke hele den institusjonelle rammen som klassen utgjør, noen kan holdes utenfor. Det var tre elever i de to klassene som kom fra andre skoler. To av informantene slo uoppfordret fast at det nå så ut til at de óg har funnet seg til rette. Ingen av informantene mente noen i klassene var utenfor. Roger påpekte at de som ikke gikk i klasse med dem i fjor også var med i gjengen. På direkte spørsmål om de hadde vært i konflikt med andre elever i klassen svarte alle negativt. Når Roger sier *”eg føler meg heme”* kan det stå for hovedinntrykket jeg fikk.

På ungdomsskolen var de vant til å være mellom 20 og 30 i klassen. At de bare var tretten i klassen nå oppfattet de som positivt for klassemiljøet. På denne bakgrunnen mener jeg det kan hevdes at relasjonene elevene mellom kan betegnes som vedvarende og harmoniske, altså et tegn på praksisfellesskap. Harmoni i seg selv er ikke et poeng, konflikter er ikke til hinder for dannelse av praksisfellesskap, det kan tvert i mot være en læringsressurs i følge Wenger (2006).

I Ståle sine betraktninger rundt forskjellen mellom ungdomsskole og videregående skole kom det fram at en av fordelene på yrkesfag var at *”her har jo alle peiling på det vi holder på med”*. Selv om erfarne mestere kanskje ville smile litt av hva han legger i det å ha peiling, viser det en type fellesskapsfølelse basert på fagene de nå er i ferd med å lære. Flere uttaler at alle snakker med alle i klassen. Slike uttalelser peker mot at kommunikasjonen går lett og at samtalene i klassen kan betraktes som en vedvarende dialog uten lange innledninger, en begynnende faglig sjargong utvikler seg, to av kjennetegnene på praksisfellesskap.

Et annet poeng som fire av informantene nevnte var det gode humøret og den fleipete tonen yrkeslærerne på videregående har. Flere sammenliknet dette med sjargongen de møtte ute i praksis. På spørsmål om hvordan de merket at de lærte, og hvordan de skulle oppføre seg på videregående svarte flere at humøret til læreren spilte en rolle. Therese: *”Vi lærer jo det (hvordan oppføre seg) med å få beskjed. Men det kommer an på læreren. Hvis de gjør det*

med humør, virker interessert og viser at det er kjekt å ha oss, da oppfører vi oss bedre. Med de frekke og sure lærerne blir vi det igjen. Viser de at de har lyst til å ha klassen, lyst å gjøre noe for oss, har vi lyst å gjøre igjen” Stian fortalte om forskjellen fra ungdomsskolen slik: *”greie lærere, mindre klasser, digg med praksis”*.

Disse stadfestingene av et sammensveiset miljø der elevene trives peker på at noen av forutsetningene for å danne praksisfelleskap er til stede. Det er gjensidige, vedvarende harmoniske relasjoner, det er en god, hurtig kommunikasjon der en faglig og sosial sjargong er i ferd med å utvikle seg, de har en samsvarende oppfatning av hvem som er med, og de har en særlig stil som uttrykker deres medlemskap i praksisfelleskapet. Selv om informantene til en viss grad bekrefter disse kjennetegnene, sitter jeg igjen med et usikkert bilde av i hvilken grad klassene kan betraktes som praksisfelleskapet. Skal man ta Wengers krav om evnen til å vurdere de andre, gi hverandre gjensidig definerte identiteter med i betraktningen, ser beskrivelsen av disse klassene som praksisfelleskap noe svak ut. Informantene bekreftet ikke de sist nevnte kjennetegnene i særlig grad.

For å beskrive opplæringen i et mesterlæreperspektiv, tross usikkerheten rundt praksisfelleskap, kan det være verdt å ha et blikk på begrepet handlingskontekst. Kan dette erstatte det noe svake bildet som danner seg av praksisfelleskapet her? *”Med handlekontekst forstår vi en samfunnmessig arrangert sosiomateriell enhet på et bestemt sted og for bestemte, mer eller mindre skarpt avgrensede medlemmers deltakelse i deler av samfunnslivet”* (Nielsen og Kvale, 1999:240). Handlekonteksten legges nærmere de formelle institusjonelle rammen, slik jeg forstår det. En klasse vil uten videre kunne betraktes som en handlekontekst. Dreier mener en bør se på individenes deltakelse i og bevegelse mellom handlekontekster for å få en mer adekvat forståelse av læring (Dreier, 1999:71). I vår sammenheng er det handlekontekstene skole, praksis, bedrift og den kommende læreplassen som blir sentral.

Å lære sosiale normer i skolen

Som det fremgår av teksten over, er det vanskelig å peke på når og hvordan man lærer sosiale normer. Læringen skjer i arbeid med fagene og i det sosiale liv i klassemiljøet. Dette er mesterlæringens hovedbudskap, man lærer alltid og i enhver kontekst. Jeg vil prøve å løfte frem informantenes opplevelser av den sosiale læringen og prøver å fokusere mer på den enn på den faglige læringen. Ved å spørre hvordan de merker at lærerne har prøvd å lære dem sosiale normer og regler, fikk jeg fram opplevelser rundt emnet. Det ble også spurt om de har

lært noen normer av de andre elevene, og om de mente det dannet seg andre regler blant elevene enn det de trodde var akseptert av lærerne eller skolen.

Fra konsekvenspedagogikkavsnittet husker vi drøftingen rundt bruken av regler og normer. En regel elevene møtte da de begynte på skolen var stenging av døren like etter at timen var begynt. Dette har avdelingen praktisert i et par år etter at elevene kom mye for sent tidligere. Kommer de for sent, må de vente til neste time for å delta. Regelen er omdiskutert blant lærerne på skolen, noen mener det er bedre elevene kommer inn og lærer noe, andre ser på den som autoritær pedagogikk. Begrunnelsen for ordningen ligger i normen om at man av respekt for de som kommer tidsnok gir dem arbeidsro, fordi forsentkomming svært ofte fører til forstyrrelser for de andre. Interessant i denne sammenheng er å finne ut om denne regelen oppfattes som autoritær eller om elevene godtar den. Oppfattes regelen som en norm elevene bør følge, fordømmes ikke valget noen tar om å komme for sent. Konsekvensene er klare for elevene og de vet de velger dem samtidig som de velger forsentkomming. Blir det mange forsentkomminger går man inn i dialog med eleven i ulike møtetyper slik metoden i konsekvenspedagogikkavsnittet gir forslag om, med den overbevisning om at denne være – måten kan endre seg. Oppfattes regelen kun som en regel, vil anmerkninger som kan gi nedsatt orden og IV (IV står for ”ikke vurdert”, karakter som gies ved for lite oppmøte og innleveringer) på vitnemålet være de reaksjonene eleven opplever fra skolen.

Frode sier: **”Det var uvant i begynnelsen, så var det greit. Kan jo ikke alltid sende melding om at bussen er for sen.”** At Frode reagerer med overraskelse på det noenlunde enhetlige reaksjonsmønsteret ved brudd på regler, viser at han tidligere ikke er vant til slike reaksjoner. At han sier det så går greit, viser endringspotensialet. Forståelsen kommer frem ved at han selv synes det blir for dumt med samme unnskyldning hele tiden. Uansett antall samtaler Frode har hatt om dette viser hans svar en læring rundt det å komme tidsnok og en akseptering av følgevirkningene. Mye av det samme får Per fram: **”Ser jo på klokken. Då må vi gå inn. Du følger jo de reglene som er...I fjor hadde vi Aksel, han satt oss ganske på plass hver gang. Vi fulgte alltid ka han sa. ...Det gikk greit, i begynnelsen var det litt sånn oaa.** Intervjuer: **Uvant? Ja, var ikkje vant til slik lærer. Men altså, var jo kjempegrei, alt gikk jo fint.”**

Therese etterlyser en konsekvent gjennomføring av normen: **”Det bør være likt, blir tatt av og til, det har å gjøre med at noen kommer for sent. Bør holde en regel hele veien. Blir**

vanskelig, forvirrende for guttene.” Når Therese mener at noen fortsetter å komme for sent fordi regelen ikke praktiseres av alle lærerne, påpeker hun noe av det konsekvenspedagogikken kritiserer ordinærpedagogikken for, nemlig at lærernes mulighet til å handle ligger i deres egen intuitive reaksjon og moral når de ikke kan samordne med kollegaers oppfatning av hvilke konsekvenser normbrudd får. Når hun omsorgsfullt påpeker at dette forvirrer guttene, sier hun noe om at bildet deres av systemverden blir uklar ved ulik praktisering. Når Stian, som fremdeles kommer en del for sent sier: **”Lærerne kjefter og overdriver. De tåler mye, blir sur. Lærerne har stor tålmodighet.”**, ser vi at han opplever noe av det Therese påpeker. Vi aner en opplevelse av ettergivenhet hos lærerne bak uttrykkene tåle mye og være tålmodig, men også et engasjement hos lærerne som peker mot personlige reaksjoner på normbrudd. Unngår man en personlig håndhevelse av normbrudd slipper eleven å bli sur på de ”strengeste” lærerne, men må forholde seg til et system slik de vil møte det i arbeidslivet.

Denne regelen ble pålagt elevene og presentert som en del av systemet ved skolen. Forlater vi det konsekvenspedagogiske perspektivet og går over til Wenger vil han si at dette handler om at normen blir tingliggjort, og deltakerne forhandler om den i et praksisfelleskap.

Informantene vet at de ikke er med på å innføre regelen eller gir uttrykk for at de har noe eierforhold til den. Men det skjer en diskusjon eller handling rundt denne. Therese etterlyser en lik reaksjon fra lærerne på forsentkomming, mens Roger forteller: **”I tegnetimene går jeg inn, for da sitter alle og tegner. Det er ofte han ikke merker meg da. Og hvis noen går ut, smetter jeg inn”**. Jeg mener de ulike oppfattelsene viser at det foregår forhandlinger rundt denne regelen elevene mellom og mellom elever og lærere. Dette bidrar også til å synliggjøre regelen for elevene. De ser hvordan regelen blir praktisert og hva som skjer med dem som velger ikke å komme tidsnok, de deler erfaringer og synspunkter med hverandre. Lærerne kommer i dialog med elevene om regelen og må begrunne den med jevne mellomrom.

Det konsekvenspedagogiske og mesterlæreperspektivet har sammenfallende idéer omkring samspillet mellom individet og systemet. Begge steder avvises en dikotomi med en grunnleggende divergens mellom aktør og struktur. Begge teoriene ser på forholdet som viktig for læring. I en konsekvenspedagogisk sammenheng beskrives det innbyrdes forholdet mellom livsverdener og systemverdenen dette. Systemverden utgjør i en pedagogisk sammenheng den sosiale virkelighet, det fellesskap individet blir nødt å forholde seg til. Livsverden består av følelser, personlig integritet, fortolkninger og identitet som skal utvikles

i møtet med systemverden (Bay, 2005:144-145). Wenger avviser at det er en iboende konflikt mellom individet og kollektivet og nekter for at det ene skulle stå for noe bra og det andre for noe negativt. Det kan være spenninger og konflikter mellom grupper og individer, men man kan finne like mange eksempler hvor individuell og sosial utvikling forsterker hverandre. Av antall individer som blir undertrykket av et komfortt miljø finnes det like mange som opplever at møtet med et sosialt system blir en kilde til innsikt (Wenger, 2006:171). Elevenes møte med ”de stengte dører” kan ses på, hvis lærerne handler kollektivt i forhold til normbrudd, som et møte med et system. Wenger har ingen ideal i forhold til dette, han prøver å beskrive hvordan individet danner sin identitet i forhold til praksis. Samspillet mellom individ og system kommer fram i hans konklusjon om at identiteten ”*arver den rigdom og kompleksitet, der knytter seg til praksis*”. Så spørsmålet hans vil bli: Hva gjør ”de stengte dører” med elevenes identitet? Vil metodene rundt praktiseringen av denne regelen gi dem økt selvtillit eller svekke den? Får de en følelse av å bli herset med eller tatt på alvor?

Et konsekvenspedagogisk ideal er at eleven skal forholde seg til normene og ikke til de individuelle lærerne med ulik praktisering av dem. Læreren skal etter hvert ”forsvinne” som grensesetter, fordi eleven selv ser at forsøktkommung har konsekvenser. De vet at hans reaksjon vil være lik andre læreres reaksjon, læreren representerer skolens holdning. Når konsekvenspedagogikken er opptatt av at metodene skal ha en individuell tilgang til elevene, er ikke det fordi de skal forholde seg til en lærer, men det er i overbevisning om at individet kan lære seg normene. Da må metodene henvende seg til individet. Derfor har man de individuelle samtalene og avstandtaken til kollektiv straff.

I hvilken grad lukking av dører oppleves autoritært styrende eller som en meningsfull opplæring i normer som uttrykker respekt for dem som kommer tidsnok, ga undersøkelsen ikke et entydig svar på. Ingen uttalte seg direkte kritisk, regelen virker akseptert og forstått, men altså ikke mer enn at noen mener det er greit å ”lure seg til” og dermed risikerer konsekvensene. I et konsekvenspedagogisk perspektiv vil det være et avgjørende poeng at elevene kjenner til konsekvensene av å bryte normen og går inn i en prosess. Da unngår man i en viss grad problemet Descombes har påpekt: Ny-individualisten forholder seg til lover og regler når det ”moraliske subjekt” forsvinner. ”... vi slutter å kreve selvstendige handlinger av individet, og i stedet pålegger det og forplikter det å følge regler...” (Løvlie, 1997).

I tillegg til forsentskomming er stort fravær noe av det enkelte elever sliter med. BA-avdelingen har prøvd å gjøre forholdet mellom skole og elev så likt forholdet mellom arbeidstaker og arbeidsgiver som mulig på dette området. Det betyr å gi beskjed om morgenen dersom du er syk og så skrive egenmelding. Roger forteller om forskjellen mellom ungdomsskole og videregående: ***”De var strengere her. Lærerne ringte mer. Skulle finne ut om eg var syk eller forsov meg”***. Intervjuer: Hjalp det? ***”Mer fristende å være hjemme på ungdomsskolen”***. Intervjuer: Hvorfor tror du han ringer? ***”For å sjekke. Hissig når eg ikkje svarer. ...No står eg opp i 7 tiden og gir melding akkurat som i bedrift. Lærer at eg skal ringe. Tror eg vet alt som gjelder hvis jeg er syk”***.

Her virker det som om eleven forholder seg mer til den enkelte lærer og ikke til avdelingen som system slik som praktiseringen av ”den stengte dør” legger opp til. Det ligger i sakens natur at om en lærer skal ha kontakt med eleven fordi han er hjemme, så må der ringes. Da kan personlige forhold med læreren eller i forholdet mellom lærer og elev lettere komme inn og styre avgjørelser enn ved forsentskomming hvor ”oppgjøret” lett kan skje på skolen. Men en kan jo spørre seg hvorfor elevene tillegges mye ansvar ved forsentskomming ved at det henvises til konsekvenser, mens en ved fravær appellerer til eleven i større grad. Therese påpeker ***”Det har med læreren å gjøre. Og, nå er du voksen, høyere stadiet, nå skal du utvikles og ikke gå å tulle deg”***. Slik jeg forstår henne er det bra med lærerengasjement på dette feltet, selv om hun synes det er elevens ansvar å være til stede, spesielt i de øverste klassene.

Vi ser at informantene oppfatter de to reglene på ulike måter. Noen godtar og følger opp normene, andre lurar seg unna om de kan. Ordningene blir forhandlet om, elever imellom og elev lærer imellom. Fraværproblematikken synes å bli praktisert på en mer individuell basis og med en større romslighet for normbrudd enn ”den stengte dør”.

Å lære av hverandre

Det er vanskelig for voksenverden å trenge inn i det sosiale livet i en klasse. Fanny Ambjørnsen har gjort en studie i Sverige om dannelse av kjønnsroller ved å observere blant de kvinnelige elevene i lengre tid som forsker. Hun får godt frem hvordan de ulike uformelle normene, for eksempel utseende og forholdet gutter-jenter, dannes mellom jentene i en yrkesskoleklasse og en gymnasiumklasse. Hun finner mange ulikheter mellom klassene på

hva som er akseptert sosial oppførsel. Men i begge klassene forhandles det blant elevene for å opprettholde bildet av den normale jenten (Ambjörnsson, 2005).

Et så nyansert bilde som Ambjörnsson får fram var det ikke mulig å få til gjennom intervju. Formålet med undersøkelsen var heller ikke å favne så bredt som hennes. Jeg var interessert i å finne ut hvilke sosiale normer elevene dannet seg imellom omkring skolearbeid.

Spørsmålene jeg stilte for å få fram dette handlet om elevene syntes de lærte noe av de andre i klassen og om elevene mente det eksisterte andre normer mellom dem enn hva de mente avdelingen stod for. Spørsmålet om læring av hverandre kom opp fordi det i Mesterlæren påpekes at det ofte reproduseres andre praksisfellesskap enn hva hensikten fra institusjonen side er. Var det slik i de aktuelle klassene at det eksisterte normsett på tvers av skolens? Det var også verd å undersøke påstanden om at effektiv informasjonsflyt og læring mellom nesten likestilte deltakere også fungerte på skolen (Nielsen og Kvale, 1999:202, Lave og Wenger , 2003:79).

De fleste mente deres egen innsats kunne vært bedre, men ga ikke uttrykk for at skolen hadde krav til dem som de ikke fulgte opp. Ingen av klassene hadde i følge dem felles holdninger som gikk på at det var dumt å være flink eller at man skulle gjøre minst mulig. Kjetil uttrykte at *”Noen monger (godlynt erting, kommentering) seg i klassen hvis noen gjør det bra, men de bryr vi oss ikke om”*. På oppfølgingsspørsmål om dette var vanlig, svarte han at de nå har gitt seg. Fra samme klasse rapporterer Per: *”Den måten de andre ler på forteller om at en må skjerpe seg hvis prøven er dårlig. Læreren sier det rett ut”*. Disse to utsagnene peker på ulike normsett, den første mot en fordømming av for gode prestasjoner og den andre en oppfordring til å skjerpe seg. Når det ble fortalt at ”mongingen” hadde gitt seg, er det vanskelig å hevde at man har en kultur for innsats og prestasjon som står i motsetning til skolens ideal. Jeg har lyst å gjøre oppmerksom på at Per sitt utsagn også viser hvor subtil elevenes kommunikasjon kan være og hvor tydelig den voksnes budskap ofte er i forhold. Det ligger mye sosial læring i å kunne tolke medeleveres ofte uklare utsagn.

I mesterlæretenkingen spør en seg hva som fremmer læreprosessen, mesteren eller praksisstrukturer (Kvale og Nielsen, 1999). Av eksemplene over fra skolen kan man se på tiltakene rundt fravær som det mest typisk personorienterte mesterlæreforholdet. Der ser vi at lærerens personlige engasjement er en viktig ressurs. I Roger sitt tilfelle snakker (reflekterer) læreren med eleven om det han skal lære (synliggjør viktigheten av å være til stede) og gir

han mulighet for å klare kravet skolen har til ham etter hvert. Avdelingen sin metode for å hindre forsentkomming peker mot at det er praksisstrukturen som er ressursen her, bestemmelsen og håndhevelsen av den skal nettopp ikke være avhengig av individene, men miljøet som helhet. Samspillet mellom elevene som er beskrevet i kapittelet over vil også foregå i en praksisstruktur – sammenheng der betydningen av praksisfellesskapets aktiviteter, om for eksempel innsats, forhandles. Vi skal nå videre konsentrere oss om praksisfellesskapet.

Opplever elevene praksisfellesskap?

Alle informantene var på intervjuetidspunktet utplassert i tømmerbedrifter. Hovedsaklig var de med som tredjemann i et arbeidslag som ellers ofte besto av en fagutdannet tømmer og en lærling. Noen fortalte at de jobbet sammen med bare en annen, da gjerne i forbindelse med sykdom eller ”*at sjefen måtte ordne noe*”. Når det bygges eneboliger er det vanlig at det kun er to tømrere på byggeplassen. På større prosjekt er det flere til stede, men fremdeles er arbeidet normalt organisert med arbeidslag på to, i våre tilfeller med praksiseleven som tredjemann. Elevene skal føre logg over arbeidet de gjør og si fra til lærerne hvis de opplever hendelser på arbeidsplassen de er misfornøyd med.

Selv om beskrivelsene av praksisfellesskap hos Wenger handler om liknende kontekster som vi møter her, er det ikke en selvfølge at det alltid oppstår effektiv læring. Lave og Wenger har beskrevet en del hindringer for læring som kan være relevante å tenke på i forbindelse med praksiselevne:

1. Forholdet skal vare over tid. Avtaler er ikke alltid langvarig mellom bedrift og praksiselev, det dreier seg om en innsats to dager i uken over noen måneder. Noen har vært på utplassering i samme bedrift på Vg1 i fordypningsfaget der og har allerede en tilknytning og noen har fått antydninger om at de er velkommen tilbake som lærling.
2. Eleven kan bli oppfattet som billig arbeidskraft som nektes adgang til aktiviteter.
3. Eleven kan oppleve å komme inn i en tradisjon med sjikanering av nykommere som hindrer læring.
4. Eleven kan bli oppfattet som en som skal opplæres i stedet for å være en perifer deltager i et fellesskap som han er en viktig del av fordi fellesskapet skal reproduseres.

I kapittelet ønsker jeg å se praksisplassen gjennom elevens øyne og se om de rapporterer om kjennetegn ved praksisfellesskap, slike vi husker det beskrevet i teorikapittelet. Om de har historier som viser at de har opplevd læring eller hindringer av læring i praksis er det også

spurt om. Har eleven et engasjement i forhold til arbeidet og innsikt i hvordan det fungerer, er det relevant å si at eleven deltar i et praksisfellesskap med de læringsressurser som medfølger. For å finne ut om elevene har dette utbyttet vil det være hensiktsmessig å undersøke elevenes utsagn i forhold til begrepene legitim perifer deltakelse og identitetsdannelse.

Læring i praksis

Et praksisfellesskap har ikke undervisning som formål, men læringen inngår som en del av aktivitetene og er normalt ikke en *tingsliggjort* ytre aktivitet. Læring skjer i og med deltakelsen i fellesskapet. For disse små arbeidslagene som får inn en elev som skal være hos dem i en begrenset periode, kan en tro at det blir mer fokus på opplæring enn normalt i større praksisfellesskap, i hvert fall i startperioden. Noen forteller om læring som kan minne om skolelæring og læring som en del av praksis. Uttalelsene kan også leses som uttrykk for hvordan informantene forholder seg til forholdet mellom teori og praksis. Therese forteller: **”Lærer mye bedre i praksis enn i teori. Hvis du har en bok om en kledning eller noe, så får du se hvordan det er, hvordan det er oppbygget, så forstår eg det lettere. Nå når eg leser i en bok spør eg ofte om det i bedriften. Nå flinkere å spørre. Får mer lyst (å lese) når du ser det.”**

Roger om å lære å lage trapper:

”Jeg var heldig. Vi lærte å åpne opp gulv og lage furutrapp på skolen på tegning. Så skulle vi gjøre akkurat det i praksis. Der fikk jeg det for meg. Jeg forstod det med en gang. Fredagen (på skolen) skulle vi tegne en åpning, fordoble noe greier. Mandagen (i praksis) så du det med en gang, at du måtte forsterke for å kunne gå der. Du måtte forsterke bjelken som bare hang og dinglet. Lærer det fortere da. Men av og til tror jeg jeg lærer like godt av å tegne. Sånn kunne det vært på skolen og. Hvis vi tegnet kunne vi bare gå ut å se på et bygg på verkstedet. Sånn var det litt i første klasse.”

Therese og Roger forteller hvordan vekslingen mellom praksis og skole kan være en styrke for å lære faget. Vi ser at tilgangen til kunnskap om kledning og trappeoppgang var vanskeligere tilgjengelig utenfor sin praksissammenheng. Legger man vekt på hva de kan om emnene kledning og trappeoppgang som individer trer den skolastiske læringen i

forgrunnen. Emnene representerer en fast struktur uavhengig av praksis som elevene skal lære seg best mulig. Følger vi Lave og Wenger, handler læring i praksisfelleskap mer om i hvilken grad deltakerne blir bedre i stand til å sette opp kledning eller lage en trappeoppgang og ikke hva de kan om emnene i generelle ordelag (Lave og Wenger, 2003).

Når Therese stiller spørsmålene sine på praksisplassen med utgangspunkt i lærebøkene og ikke ut fra hendelser i praksis kan man si hun er i et skolastisk modus og får forklaring ved hjelp av observasjon og ikke deltakelse i praksis. Hun var ikke med å sette opp kledning i praksis. Roger lærte ikke i første omgang å lage trapper som en integrert del av praksis, men som en teoretisk øvelse i faget bransjelære. Deretter kunne læringsressursene i praksis hjelpe ham å forstå hvorfor bjelkene måtte forsterkes, en forståelse som var mindre tilgjengelig i teoritimen.

Vekslingen mellom de to læringsarenaene kan i følge Dreier, føre til læring på tvers av handlekontekster ved transformasjon. Therese og Roger opplever at det de opprinnelig lærte på skolen modifiseres og blir noe annet enn det var. For begge handler det om at kunnskap fra bøkene blir visualisert eller jobbet med i praksis, og kunnskapen brukes på en annen måte der.

Kjetil trekker ikke skolen inn i like stor grad: **”Lærer på annen måte, lærer med å gjøre tingene i stedet for å få det opplest. Bedre når du er ute og gjør tingene.”** Han legger mer vekt på at det er annerledes å lære i praksis fordi der gjør man det. Den gevinsten Dreier mener man har med å veksle mellom handlekontekster gjelder i like stor grad for Kjetil, men det ser ut til at han legger større vekt på det han lærer i praksisen. Han er ikke så opptatt av å forstå det de lærer på skolen ved hjelp av praksis.

Legitim perifer deltakelse

Lave og Wenger understreker at begrepet skal ses i en helhet. Jeg ønsker å se uttalelsene fra informantene i lys av de ulike deler av begrepet, før jeg i kapitlet om identitet prøver å vise et bredere bilde av læringen i praksisfelleskap. Jeg mener jeg da får fram sider ved legitimitet, periferitet og deltakelse som kunne blitt mindre tydelig ved å skrive om hele begrepet under ett. Noen uttalelser kunne like gjerne blitt kommentert under et annet ord i begrepet, men kommentarene ville da fått en annen mening eller nyanse.

Legitimitet

I utgangspunktet er elevenes formelle tilknytning til praksisstedet løsere enn i vanlige arbeidsforhold. Det inngås en arbeidskontrakt (vedlegg A) som beskriver elevens og bedriftens ansvar. Dette sikrer den formelle legitimiteten. Den uformelle legitimiteten, som er en del av en emergent struktur i et praksisfelleskap, forteller informantene om på ulike måter. Vi skal se at uttalelsene varierer fra opplevelser av ikke å føle seg som en del av praksisfelleskapet til følelsen av å være ”hjemme”. Legitimitet kan ses på som et konstituerende innholdselement og er sammen med periferitet en avgjørende betingelse for læring. Det handler om å høre til i en akseptert form, og det gjør man på ulike måter.

Therese forteller:

”Det tok lang tid før jeg visste hvor jeg hadde meg selv. Var jeg flink nok? I skolen var jeg det, men dette var noe helt nytt. Vi er jo bare der et par ganger i uken. Tok et par uker – måneder før jeg visste det hvordan de ville ha det. Før kom han faglærte, han ga meg en oppgave, det må jeg gjøre. Men eg ble jo veldig sånn,.. skal eg gjøre det? Så sto eg der, ja eg må jo bare prøve. Mens no..”

Dette utsagnet får frem den usikkerheten man føler i en begynnerposisjon. Senere forteller Therese konkret hva hun ikke får gjøre. Hun får ikke gå på tak hvis lekterne ikke er lagt ut, ikke jobbe langt ned på taket hvis det er høyt, ikke gå på høyt stillas som ikke er festet skikkelig.

”Eg velger litt sjøl ka eg kan være med på. Eg synes den bedriften eg e på e veldig grei, for eg tror ikkje du kunne sagt på alle bedrifter at eg vil ikke gjøre det og det. Det spørs jo hvordan bedriften respekterer deg liksom. Eg tror jo det at som jente får du mer respekt. Det slipper du, kanskje for det de tar mer hensyn. Det hadde kanskje vært mer trøkk på å gjøre mer ting hadde eg vært gutt.”

Jeg går ikke nærmere inn på de kjønnspolitiske sidene ved utsagnet, men registrerer at Therese føler seg respektert ved ikke å måtte gjøre arbeid de andre oppfatter som farlig eller tungt. Og informanten viser også at det er en selvfølge at hun er der. Eleven forteller senere at hun får bruke spikerpistol, noe 17 åringen oppfatter egentlig er forbeholdt læretiden. Det oppfatte Therese som en anerkjennelse av henne som medlem.

Odd forteller følgende på spørsmål om det blir gjort forskjell på ham og de andre som jobber der: *”Nja, vi får ikke gjøre alle jobbene. Det er litt mye rydding på oss av og til.”* På spørsmål om han har følelse av å høre til i firmaet, sier han *”Ja, litt kanskje”*. Om han er en del av arbeidsstokken? *”Ja, vi blir sittet til arbeid vi får gjøre sjøl altså”*. Han viser oss her noe av den dobbeltheten en nykommer opplever, jobber en ikke får gjøre, bli satt til ryddearbeid samtidig som man føler seg akseptert ved at han får gjøre selvstendig arbeid. Dette er en måte å bli akseptert på som jeg mener begrepet legitimitet beskriver. Legitimiteten kan vise seg på ulike måte for elevene, hvis de kan oppfattes som nyttige. Hvis de er ”den rette typen” og har håndlaget er legitimiteten fra arbeidsgiverne oftest på plass (Kvale og Nielsen 1999). Det virker som om Ståle har en annerledes lærebane: *”Har kunnet det jeg skal gjøre. De sier jo det at ta federe der oppe. Så gjør jeg det med en gang for det jeg kan det.”...Lærte ikke noe der som du ikke lærte på skolen”*. Ingenting i veien med selvilliten her. Stor tro på egne ferdigheter og plass i fellesskapet. Det slo meg ved flere av informantene: en av dem påstod at han nok kunne bygget sitt eget hus nå. Andre hadde det som et mål i fremtiden.

Kjetil opplevde å bli satt til mye rydding i starten av praksistiden: *”Prøver ikke på så mye spesielt. Ganske mye rydding, litt utnytting. Nå på slutten har eg vært med å kle og sånn i stedet for å rydde.”* Forholdene bedret seg etter at lærerne gjorde praksisplassen oppmerksom på misnøyen. Legitimiteten for praksiselevne er altså ikke sterkere enn at læreren må inn og minne arbeidsplassen om de avtalene som er inngått. Den innadgående banen mot fullt medlemskap i praksisfellesskapene skal ha så mye legitimitet sier Wenger, at de nyankomne kan behandles som potensielle medlemmer. At Kjetil ikke oppfattet seg som potensielt medlem ved å gå og koste, viste han senere ved å finne seg et annet sted. En kan si at ikke-deltakelse aspektet ved å være der var så dominerende at det førte til en marginal læringsbane. Tradisjonelt skal man som nykommer ha tilgang til enklere arbeid, og nykommere har i mange sammenhenger måttet gjøre ryddearbeid som en start på sin perifere læringsbane. Det er derfor en trenger en legitimitet utenfor det de selv presterer, fordi deltakeren mangler det praksisfellesskapet vil betrakte som kompetanse (Wenger, 2006).

Opplevelsen til Kjetil gjør kritikken forståelig. Han mente dette handlet om *”litt utnytting”*. Med denne kritiske holdningen viser han at hvert individ deltar på *”en særskilt og partiell måte fra sitt bestemte ståsted, og kan herfra ta stilling til konteksten og til sin delaktighet i den og andre kontekster.”* (Kvale og Nielsen, 1999:74). Muligheten til å distansere seg fra

konteksten, både ved å være kritisk og å kunne distansere seg ved å bytte kontekst, gjør det tydeligere at man i større grad enn tidligere velger seg til de ulike kontekstene og ikke føler seg bundet til å være der. Vi kjenner igjen de løsere bindingene mennesker i mellom som er mulig i postmoderniteten til forskjell fra i moderniteten. Jeg vil her påpeke lærerens viktige rolle for å opprettholde legitimiteten.

Perifitet

Romsligheten fra de erfarne rundt den manglende kompetansen og feilene til den nyankomne kan knyttes til begrepet perifer. Når Therese forteller at hun trakk hull i en takplate, opplevde hun ikke det som farlig. ***”De slo på noe under. De finner alltid en ny løsning uten å ta opp igjen alt... De respekterer at du gjør feil. Ble fortalt at det er bra å gjøre feil, for da husker du det.”*** Antakelig er det lett å trekke utenfor lekterne og lage hull i pappen under, for også Ståle forteller: ***”Så trakk eg hull. Men det gjorde ikkje noe. Det var vanlig. De andre gjorde det også.”*** Ole: ***”Det er jo et lite firma, får gjøre det meste. De er inne og sjekker når det skjer noe vanskelig.”*** Inge: ***”Får prøve alt, de må ta seg av ting jeg ikke kan. Mye de gjør jeg ikke kan gjøre. Av og til må de ta seg av ting, mange regler for hvordan det skal være som de vet og jeg ikke vet.”*** Ståle: ***”Det er ikke så mye gale du kan gjøre feil. Gjøre det opp igjen.”***

Spesielt Therese sitt utsagn viser at hun oppfatter det slik at det nesten er meningen at hun skal gjøre feil. Elevene forteller også med selvfølge om sin ”rett” til ikke å kunne så mye som de ansatte og til å gjøre tabber. Jeg tok med såpass med sitater om den vanskelige perifere posisjonen for å vise mangfoldet og nyansene. Ole og Inge får fram følelser rundt det å beherske, men samtidig ha mye igjen å lære. Inge forteller at han sier det er mange regler han ikke kan samtidig som han sier han får prøve alt. Det umiddelbart motsetningsfylte uttrykket kan ses på som et forsøk på å lage en sammenheng av sin erfaring rundt sin perifere posisjon. Ståle ser ikke på det å gjøre feil som en stor sak. Den perifere situasjonen vil ikke si at praksiselevne får tildelt en rolle i utkanten av en struktur eller prosess de skal ”lenger inn i”. De deltar som en del av gruppen (partielt) med sin kunnskap samtidig som de følger med på hvordan de andre gjør arbeid de ikke kan. De interagerer med gruppen ved å ha flere roller – ***” status som underordnet, lærende praktikant, eneansvarlig aktør i mindre deler av arbeidet, kommende ekspert osv.”*** (Hanks, 2003:26). Disse ulike rollene veksler de mellom. De skiftende plasseringene og perspektivene de får er en del av deres lærebaner (Lave og Wenger, 2003:37).

Periferitet handler ikke bare om å få lov til å gjøre feil eller få hjelp. En fortelling om begrenset selvstendig oppgave hører med her. På spørsmål om det var arbeid de ikke fikk lov til å gjøre, svarte Roger slik: *”Nei, det var det jeg reagerte på. Hvis det var noe de trengte, spurte de meg. Jeg trodde jeg kom der for å koste, isolere og rydde. Spurte om jeg var flink med stender og sånn. Då skulle eg bygge på et uteskur. Begynte aleine sjøl, fikk ansvar.”* Roger gir oss her inntrykk av at han ble utfordret på om han klarte å lage påbygget selv. Et påbygg til skuret var sikkert en god oppgave for en nybegynner siden det var en øvelse i selvstendighet, samtidig som feil ikke ville få store økonomiske konsekvenser.

Nybegynnerstatusen handler om måten de forholder seg til det å være nybegynner på. Det er snakk om å finne måter å handle på i praksis (Hanks, 2003). På denne måten danner nykommerne seg en allmenn oppfattelse, en slags skisse av hva som er viktig i praksisfellesskapet. Denne muligheten forutsetter, som vi har sett, en legitim tilgang. (Lave og Wenger, 2003:81). Det kan se ut som elevene har en oppfattelse av at det er rom i deltakelsen for å gjøre feil. Dette står i kontrast til en akademisk oppfattelse av læring der manglende kunnskap gjerne blir sett på som en mangel med personen, man skal kunne det ”hele” (Wenger, 2006).

Så langt i kapitlet har informantenes svar blitt sett i forhold til legitimitet som forteller noe om hvorfor elevene får være til stede tross sin kompetansemangel. Periferitet forteller en del om hva de kan og ikke kan. Begge ordene sier noe om hvordan posisjonene gir muligheter til læring og at situasjonen endres fra partiell deltakelse til full deltakelse. Læringen inngår som en del av det å være til stede. I neste avsnitt knyttes fortellinger om den lærendes egen holdning, handlinger og innstilling til praksisfellesskapet opp mot begrepet deltagelse.

Deltagelse

Deltakelse i denne sammenheng dreier seg om opplevelsen til informantene av å arbeide som aktivt deltakende medlem i praksisfellesskapene. Dette ligger tett opp til Wengers beskrivelse av deltakelse som *”den sociale oplevelse af at leve i verden som medlemskab i sociale fællesskaber og aktivt engagement i sociale foretagende”*.... *”Det er en kompleks process, der kombinerer handling, samtale, tenkning, følelse og tilhørsforhold”* (Wenger, 1999:70).

Deltagelsen forutsetter at den legitime periferiteten gjør det mulig å være aktivt tilstede i praksiskulturen. Man ”har rett” til mer enn bare å observere, man er i tillegg deltaker i det

sosiale praksisfellesskapet. Deltakelse fokuserer på individets egen bruk av det praksisfellesskapet de er medlem av. Uten eget initiativ blir det vanskelig å være i en deltakerbane som fører til full deltakelse i praksis. I tillegg til handlingsaspektet må deltakelse ses i de konkrete sosiale sammenhenger deltakelsen skjer i. Deltagelse handler både om det personlige og det sosiale.

Hva forteller informantene om dette? Ved å spørre om initiativ kom det fram en rekke interessante forskjeller rundt hva informantene legger i begrepet initiativ på skolen og i praksis. Forskjeller i opplevelse av deltakelse og læring mellom de ulike læringsarenaene kom også fram.

Kjetil om initiativ på skolen: *”Ja, i tømrrerteori. Der følger eg med ja. Blar av og til i bøkene på skolen.”* Ståle: *”Om eg leser på egen hånd? Nei”*. Therese: *”Leser sjelden mer enn det lærere ber deg om. Ikke i allmenne fag. Noen ganger når du synes det er gøy jobber jeg mer med byggfag.”* Roger om mattetimene: *”Synes jeg forstår fortene enn de andre. Føler jeg er en av de første som forstår det. Sier du du er ferdig får jeg nye oppgaver.”* Om tegning: *”Ser du at tegningene er feil retter du på de.”* Det kan virke som at initiativ er synonymt med det å gjøre noe i skolesammenheng.. Svarene vitner ikke om mye initiativ utover hva en skulle tro lærerne forventer som normal innsats. Det skolen betrakter som ordinært skolearbeid, karakteriserer informantene som ekstra initiativ.

I praksissammenheng ser det som om ungdommen og voksenverden har mer lik oppfatning av hva de legger i initiativ. Therese: *”Gjør det hvis de sier hva jeg skal gjøre. Setter i gang nye ting, men det kan være vanskelig, usikker med det. Masse småplukk jeg ikke forstår.”* Her kommer det fram at det kan virke fristende, men vanskelig å ta initiativ. Ståle opplevde i likhet med Kjetil å bli satt til, etter sin mening, for mye kosting og rydding: *”Mistet initiativet med rydding. Tok pause, satt meg ned. Aldri noen som kom bort.”* Spesielt siste setningen viser at kostingen ikke førte til en aktiv deltakelse i fellesskapet, adgangen til situasjonene der læring fant sted virker lukket. Ståle befant seg ikke i en læringsbane hvor han kunne nærme seg full deltakelse. Vi får videre et inntrykk av reaksjonen hans: *”Føles ganske dumt. Her skal eg bli tømrer, så kommer eg ut på et sted der jeg ikke liker meg. Det er dumt.”* På spørsmål om praksisen har endret synet hans på hvilke yrket han skal ta fagbrev i, svarer han ja: *”Skal ut i murerfirma. Fikk nedtur på det første bygget. Greit på det nye”*. Tidligere er det nevnt at læreren grep inn i denne situasjonen (han var på samme praksissted som Kjetil),

og posisjonen hans bedret seg. På spørsmål om fordelene med praksis svarer Ståle: ***”Får jo bygge. Jo mer du bygger, jo bedre blir man.”*** Selv om situasjonen ble bedre, og han ga uttrykk for at han lærte noe, endret han syn på hvilket fagbrev han ønsket å ta. Et Mesterlæreperspektiv vil forklare dette med at deltakerbanen *”strider mot den sosiale eksistens som den lærende prøver å være en del av”* (Nielsen og Kvale, 1999:204). Denne forklaringen på Ståle sin kursendring står i sterk motsetning til å betrakte individet som for lat eller for lite flink til å lære praktisk arbeid.

En mer individuell, men stadig kulturelt forklart årsak til hendelsene rundt Ståle finner vi hos Ziehe, som mener at ungdommen i større grad enn tidligere lager sine egne normer uavhengig av foreldregenerasjonen (Ziehe, 2004:205). I praksissammenheng kan det virke som om det å ha en perifer posisjon ikke aksepteres av ungdommen i like stor grad som tidligere. Det er lettere for dem nå å stille spørsmål ved ulike prosesser det blir krevd de skal gjennom. Noen elever kan velge andre yrker, for andre er det vanskelig. Men felles for mange er at de fort tenker andre løsninger om de møter motstand eller mener det er vanskelig å lære seg det yrket de vil utdanne seg til. For at innsatsen skulle drives av en vilje var det tidligere ofte nok med den drivkraften muligheten for jobb ga. Dreier sitt perspektiv om personers deltakelse i ulike praksiser kan hjelpe oss til å forstå de unges beveggrunner:

”For å kunne orientere seg og handle må personen nå frem til en personlig stillingstaken til de foreliggende muligheter og deres relasjon til hans/hennes behov, interesser og anliggender. Med stillingtaken mener vi først og fremst noe dypt praktisk, som setter personen i stand til å orientere seg og gi sin deltakelse retning. Men siden en persons stillingtaken alltid handler om bruken og skapingen av handlemuligheter i handlekontekster, omfatter dens premisser alltid også et standpunkt for eller mot andre kontekster med deres muligheter nå og i tiden fremover, her og andre steder” (1999:73).

Sitatet beskriver de valgene Ståle må ta i forhold til sitt fremtidige yrke. Han er midt i en prosess om personlig stillingtaken på intervju tidspunktet. Praksisene ga få muligheter i den handlekonteksten han deltok i. Lærebanen til tømreryrket var lite synlig og han gikk inn i en deltakerbane rettet mot mureryrket der lærebanen fremstod som åpnere for han. Jeg vil gjøre oppmerksom på at dette er en mulighet som er kommet med Kunnskapsløftet. I Reform 94 ville omvalg eller full opplæring i bedrift vært hans muligheter til å skifte fag.

Kjetil virker tilfreds med sin læringsbane tross sin ”karriere” som ryddegutt tidligere:
”Læringen skjer på en annen måte. Lærer med å gjøre tingene istedenfor å få dem opplest. Bedre når du er ute og gjør tingene.” Odd: **”De som er ute kan mer enn lærerne på skolen. Lærer bedre av å være ute i bedrift.”** Det er verd å legge merke til Odd sin rangering av dyktighet mellom fagarbeidere i praksis og lærere. Hans oppfattelse av tømmerne i praksis som dyktigere fagfolk enn lærerne er en av mange tegn jeg leser av empirien på at elevene har flere positive opplevelser i praksis enn i skolen. Hans evaluering kan forstås ved å se på lærernes og mestrenes ulike posisjoner i forhold til fagene. Med det brede fagtilbudet som nå skal presenteres i henhold til Lærerplanene for Bygg – og anleggsteknikkfagene i Kunnskapsløftet er det vanskelig for lærerne å beherske alle fag like godt. Det er ikke så rart om eleven treffer en ”mester” i praksis som behersker det ene faget han jobber med bedre enn læreren som i prinsippet skal håndtere 20 fag på vg1 og fem fag på vg2. I tillegg er situasjonen for læreren at han ofte skal snakke om praksis, mens ”de som er ute” handler i praksis. Mye av poenget med læring i praksis er nettopp at fagkunnskapen er lettere tilgjengelig og mer synlig. Det er den ikke alltid på arenaen der læreren befinner seg. Ole forteller at: **”lærer mye i praksis, ikke i skole. Her lærer vi litt (skole), sitter litt, kobler ut. I praksis kobler du bare ut kl. elleve.”** Å arbeide lenge uten pause ville ikke fremstått som positivt og som en læringsressurs om man ikke var engasjert i det som skjer. Informantene beskriver ikke sin egen holdning til praksisen som engasjert, men slik jeg forstår Ole her ser han på det å jobbe i lengre økter som bra, det må jo tyde på engasjement. Videre sier Inge om praksis: **”Lærerikt, gøy. Får en annen synsvinkel på faget. På skolen om og om igjen. Ute alltid en utfordring.”** Med den negative betegnelsen av det som skjer på skolen, og at arbeidspresset i praksis betegnes som en utfordring, understreker han inntrykket av at informantene deltar på en annen måte i praksis enn i skole. Man ser en passivitet i forhold til det som skjer ”om og om igjen” i skolen og en aktiv holdning til ”utfordringene” i praksis. Han påpeker også at han ser faget fra en annen synsvinkel. Ole uttaler seg videre om forskjellen mellom praksis og skole: **”Det er lettere metoder ute. Bøkene snakker litt avansert. ...Skole innom 20 fag. Praksis bare en ting”.** Med klare ord har Ole her sagt mye om skolastisk læring. Han kritiserer den for å være avansert og fragmentarisk ved å skulle gi elevene på vg1 Bygg og anleggsteknikk en smakebit på 20 fag. Dette er på linje med kritikken lærerne også ga da det ble gitt uttalelser om læreplanene til Kunnskapsløftet. Ole jobber med tomannsboliger. I et så lite byggeprosjekt deltar han i mange ulike arbeidsoppgaver, men

oppfatter altså læringen der som en oversiktelige ”ting”. Og treffer han ikke spikeren på hodet med formuleringen om at det er lettere metoder ute?

I kapittelet har vi sett at ved å fokusere på deltakelse er det kommet fram klare forskjeller mellom oppfattelsen av læring i skole og i praksis. Elevene forteller spesielt om en mer aktiv holdning til aktivitetene i praksis og en større respekt for deltakernes kunnskaper der enn hva som kommer fram om skolen. Det er slående hvor positiv omtale praksis får og hvor klart skolen blir rangert som nummer to i dette forholdet. Vi skal videre se om det forholdet informantene har til de ulike arenaene betyr noe i forhold til identitetsdannelsen.

Uttalelsene til informantene er hittil sett i forhold til de ulike deler av begrepet legitim perifer deltakelse (LPD). Når jeg valgte å se informantenes uttalelser i lys av hvert enkelt ord i begrepet, var det fordi jeg da fikk tydeligere frem spesifikke forhold knyttet til de ulike ordene. Begrepet LPD er ment som en ” *beskrivelse af deltagelse i sosial praksis med læring som en integrerende bestanddel og skal oppfattes som en helhet. Hvert enkelt aspekt er uundværligt ved definitionen af de øvrige og kan ikke betragtes som isoleret*” (Lave og Wenger, 1999:36). Ved å se aspektene i sammenheng er det mulig å kunne se ulike former, grader og strukturer ved medlemskap i fellesskapene. Om det gikk tapt noe i oppdelingen vil jeg prøve å gi et mer helhetlig inntrykk når nå begrepet identitet skal undersøkes.

Identitet

Deltakelse sammen med andre innebærer at det eksisterer en gjensidig gjenkjennelse mellom deltakerne. I samtalen gjenkjenner vi noe av oss selv i den andre og dette forholdet gir oss mulighet til å forhandle mening. Forholdet trenger ikke være preget av likhet, også i asymmetriske forhold forhandles praksis. De gjenkjennbare forholdene som oppstår er ”*kilden til identitet*” (Wenger, 2006:71). Identitet i denne sammenhengen vil mest handle om identitet i forhold til skole og fremtidig arbeid.

Jeg spurte informantene hvem de lærte av i praksis. Det er nevnt tidligere at det normale var at informantene jobbet sammen med to andre, der den ene gjerne var lærling og den andre fagarbeider. Idéen bak spørsmålet var å finne ut om man kan snakke om en mesterlæredesign eller en desentrert variant av den sosiale læringen på praksisstedene.

Kjetil forteller at *"akkurat nå er det en spesiell. Før var det mer tilfeldig."* Therese: *"Eg lærer det av de, men mest av sjefen. Vi er jo kun tre. Begge forklarer, synes det er bra, da får jeg to sider av det. Det er greit å se flere sider. Han ene pleier å spørre meg. Han vil høre om du har noen idéer. Hadde ikke trodd de ville spørre meg, men det gjør det lett for meg å spørre."* Therese forteller også at hun savner en læregutt som var der tidligere og som hun jobbet mye med: *"Det var greiere med han. Alder og sånn. Etter han ble det litt kjedelig."* Inge er tydelig på at *"det er kjekkere når det er flere å lære av"* og sammenlikner da arbeidet i verkstedet på skolen og arbeidet i bedriften med praksisplassen. I de to skolearenaene fant han ikke så mange å spørre. Inge lærer av: *"En litt eldre. Ganske flink til å forklare. Viser hvordan vi gjør det. Lært mye av han. Han og to til. Lærer mye av lærlinger også."* Roger opplevde i en periode at det var noe tilfeldig hvem han jobbet med, men: *"Gidde (ga) han meg til noen var eg deres ansvar."* Han fortalte en historie om en ytterdør: *"Ytterdører skal jo være tett. Jeg hadde satt den på plass. Han kjente trekk. Vet ikke hvordan han kjente det, men han var nede med døren og kjente det."* Per opplevde at han: *"Lærer av alle, lærer sammen. Det er jo de to."*

I de små arbeidslagene de deltok i var det ulike opplevelser av hvem de lærte av, men hovedsakelig gir alle inntrykk av at begge variantene eksisterte. Noen historier kan tolkes som et mesterlæreforhold, andre minner mer om et desentrert læringsmiljø. Therese og Inge gir uttrykk for at de opplevde begge deler. Inge forteller om en mester de går med hele tiden, men både Roger og Kjetil forteller at det skjer i perioder. Roger viser faglig anerkjennelse til han som fant ut at det trakk rundt dørene. Inge viser til en spesiell læremester som er flink til å forklare, samtidig som han sier at han lærer mye av lærlingene. Det asymmetriske forholdet til en eldre fagarbeider og det mer likestilte forholdet mellom praksiskandidatene og lærlingene har begge sine læringsressurser. Den eldre viser en mulig fremtid og får anerkjennelse hos informantene som dyktig fagmann. På et vis får jeg inntrykk av at de bringer høyere status til faget for elevene ved å vise seg dyktige.

Lave og Wenger mener at *"Det synes at være typisk for mesterlære, at lærlingene lærer mest i relasjon til andre lærlinger* (Lave og Wenger, 2003:79). I likestilte forhold flyter informasjonen lettere mellom deltakerne. Noen av kjennetegnene på et praksisfelleskap er en hurtig strøm av informasjon der man ikke trenger innledninger og man kjapt kommer fram til hva som skal diskuteres. Det er ikke vanskelig å forstå at god kommunikasjon oppstår lettere blant jevnaldrene innad i et praksisfelleskap når man vet at de unge til i en viss grad

har et felles språk og kultur. Den brede kategorien ”ung” forsterker kommunikasjonen i praksisfellesskapet. Det er et positivt trekk i følge mesterlæreteningen at man ofte lærer av flere, slik informantene forteller om. Da kopierer man ikke bare en ”mester”, men kombinerer det man lærer av flere. Man former sin egen læreprosess i større grad. Tydeligst på at hun var inne i en slik prosess var Therese som fikk forklaringer av begge sine medarbeidere. Hun syntes det var bra å høre ulike forklaringer, for da fikk hun se flere sider. I det hele tatt virker det som om Therese er inne i en spesielt god og åpen dialog om faget, når hun sier at det er lettere for henne å spørre når de ansatte spør henne. Jeg får også inntrykk av at mye av arbeidet blir kommentert verbalt i hennes praksisfellesskap. Det kan være hennes gode verbale fremstillingsevne som gjør det. Kanskje opplever hun noen av de refleksive prosessene i praksis slik, Molander og Schøn beskriver dem (Molander, 2000. Schøn, 1983)?

På spørsmål om de følte seg som en del av arbeidstokken svarte de fleste bekreftende. Kjetil vagest med å svare *”litt kanskje”*. Therese: *Ja, når du har vært der en stund. Etter en måned føler jeg som en del av de liksom. Vanskeligere enn i skole. Der visste du hvordan du skulle oppføre deg, mens her, ...eg visste ikke helt kor eg hadde de. Av og til kunne eg trekke meg litt unna.* Disse følelsene mener jeg gir uttrykk for ikke – deltakelse. Therese er ikke så sikker på å fortsette utdanningen. Selv om verken Therese eller Kjetil har til hensikt å prøve å få læreplass der de er i praksis, har de lyst til å lære det de kan på praksisplassen.

Engasjementet i forhold til praksisfellesskapene ser ut til å endre seg om planene for fremtiden gjør det. Therese tenker på å gå ”allmenn påbygg”, slik at hun får generell studiekompetanse. Interessant nok forteller hun at: *”annerledes utdanning gjør at skolen blir viktig”* og at det samtidig i forhold til praksis: *”dabber av, blir trøtt, har ikke lyst å gå ut”*. Hun vil som vi så i identitetsavsnittet kunne plassere seg annerledes i det sosiale landskapet, interesser kan endres, hun satser muligens mer på å lære teori enn praksis, og lærebaner endres. Hun nevner også at for henne ser det ut at det forholder seg omvendt for klassekameratene. For dem ser det ut til at skolen blir mindre viktig og at det er mer engasjement på praksisplassen, noe deres kommentarer om forskjellen mellom skole og praksisplass bekrefter. Om denne utviklingen fortsetter for Therese sin del kan kanskje posisjonen hennes i praksisfellesskapet etter hvert betraktes som marginal i stedet for perifer. Samtidig kan ikke – deltakelseforholdet hennes til praksisplassen være en aktiverende tilknytningsfaktor i og med at hun er interessert i å lære det hun kan der. Ikke-deltakelsen aktiverer en form for deltakelse som ikke er ment bli fullgyldig.

Det ser ut som praksisordningen med arbeid to dager i uken er nok til at der dannes en tilknytning til arbeidsplassen. Et par utsagn kan tyde på at det var informantenes forhold til lærlingene som dannet tilknytning. Therese savnet læregutten som var der da hun begynte. Kjetil fortalte hvor morsomt det var å "kødde" med lærlingene. Inge om lærlingene: **"Kule folk. Greie å snakke med. Godt humør, spydige. Morsomt selv når vi jobber."**

Svarene varierte mer på spørsmål om de følte seg som tømrere. Ole og Ståle svarte kontant ja på dette. Men i tillegg sier Ole: **"Mest når jeg jobbet svart. For da styrer jeg butikken"**. Selv om Kjetil ikke var så sikker på om han følte seg hjemme svarte han klart ja på at han følte seg som en tømrer. Inge: **"Er jo der for å lære. Hvis de viser meg gjør jeg det. I begynnelsen ville jeg vise meg fram."** Roger: **"I det siste har jeg hjulpet litt hjemme. Har valset rundt i Loddefjord i tømrerklærne. Synes det er litt kult. Synes jeg har gjort noe for å fortjene å gå i de klærne"**. Ved å lære i praksis beveger informantene seg mot fullt medlemskap i sine praksisfelleskap, selvfølgelig uten å oppnå fullt medlemskap i praksisperioden. Men retningen er der. Ganske raskt får de en faglig identitet som vi ser her. Elevene ser ut til å føle en faglig tilknytning uavhengig om de har bestemt seg for å bli tømrere eller ikke. Også Ståle, som vi husker kostet mye og som skal prøve seg i murerfirma, svarte at han følte seg som en tømrer. Hvor elevene følte seg hjemme kan fortelle noe om hvilken kontekst som har mest betydning for dannelsen av identitet i forhold til fremtidig arbeid. Odd svarte at han følte seg mest hjemme på skolen p.g.a. at kameratene var der. Ellers svarer flesteparten at praksisplassen var der de følte seg mest hjemme.

Å se fremtiden.

Vi har sett at de fleste informantene opplever at adgang til læring på praksisplassen har vært bra. De har deltatt i praksisfelleskapet på ulike måter. Hovedinntrykket er at de har fått god selvtilit i forhold til det praktiske arbeidet. Hvilken personlig lærebane de deltar i på arbeidsplassen er viktig for identitetsarbeidet. Er den vellykket kan, en si at praksis har blitt gjennomiktig (transparent) for den lærende, og indre sammenhenger i praksis blir tilgjengelig for eleven. Hvilke muligheter de ser fremover for å fullføre utdanningen er en side ved utviklingen av identitet som er sterkt knyttet til den første. Er den fremtidige personlige læringsbanen synlig for dem? Oppfatninger om dette dannes ved hjelp av fantasi og bilder av muligheter, av verden, av fortid og fremtid og av en selv (Wenger, 2006:200). For å få vite mer om opplevelsene til informantene om hvordan de ser for seg fremtiden, spurte jeg om

praksis hadde endret deres yrkesplaner, hva de trodde kreves av en lærling og hva de trodde de måtte kunne for å klare å bestå fagprøven.

Det dannet seg ikke noe klart bilde i forhold til om praksisperioden hadde endret yrkesplanene deres. Praksisperioden fungerte bekreftende for noen, andre begynte å tenke annerledes rundt sin fremtid. Kjetil, Inge og Per skal ut i tømrefaget. Guttene ga inntrykk av at det var lettere å være i praksis enn de hadde trodd. Ståle som vi husker igjen fra lang rydde-og kosteperiode byttet fra tømmer til murerfaget. Roger er opptatt av arbeidstiden: **”Kan tenke meg skiftarbeid. Mesta eller nokke. Så slipper eg hver dag fra syv til fire. Kanskje noen tømmerere jobber sånn”**. For Therese spilte også kjønn en rolle:

” (Praksis) Har gjort meg mer lystig på ting. Funnet ut mer hva jeg vil. Funnet ut hva det er. Har uansett igjen for det resten av livet, selv om jeg ikke går den veien. Ikke lett å få jobb som jente. Følte det ikke var lett å få praksisplass. Det er ikke alltid jentene som står igjen som tømmer. Føler eg kommer til å bli lei. Føler eg trenger mer hjelp. Har lyst å ta høyere utdanning.”

Hun var ikke alene om å tenke på en karriere videre fra tømmeryrket. Ole: **”Vet mer hva jeg skal bli nå enn før. Synet på hvordan det var å være ute endret. Trodde det var verre å stå ute og jobbe. Lyst til å ta steget opp fra tømmer, bli mester, takstmann eller noe”**.

Therese om tenkte krav til lærlinger: **”Stå på, gjøre jobben, ta i for dem, ikke bare stå der og ikke vite hva du skal gjøre. De skal ikke fortelle om igjen, du skal klare å gjøre ting selv”**. Strengt krav som kan tyde på at hun ikke tror at man som lærling har like mye aksept på å mangle kompetanse som praksiselevene. Roger om hva han tror skal til for å få lære plass: **”Vet ikke, håper de ikke ser på karakterer og fravær. Er ikke så flink til det. Håper de ser på ferdigheter. Gjorde bra arbeid, i hvert fall innimellom.”** Rogers forhåpninger om å komme i lære med dårlige karakterer og en del fravær er kanskje ikke så realistiske. Men han forteller med dette at han vet hva kravene er, om ikke de er så lett å leve opp til. Faktisk står hans håp om å få lærlingplass i motsetning til hva mange arbeidsgivere uttrykker. De mener at det viktigste at de møter opp. Faget lærer de seg alltid, sier de. Så det er ikke sikkert at Roger blir foretrukket pga eventuelle ferdigheter framfor en som har pålitelig fremmøte, men dårligere ferdigheter. Tidligere så vi indikasjoner på at han kanskje har skjønnet dette siden han har begynt å orientere seg mot andre fag. Det er en handlemåte man som lærer og rådgiver i

skolen møter en del av. Elevene velger seg ikke alltid til fag fordi de er interessert i det, men mer pga at de velger seg vekk fra andre fag de ikke behersker. Denne dobbeltheten i identitetsutviklingen hos individer blir beskrevet av Wenger (Wenger, 2006). Spesielt mener jeg hans påpekning av identifikasjon gjennom engasjement forklarer noe om Rogers endring av yrkesplaner. Den følelsen av gjensidighet som finnes i praksisfelleskap gir mye energi om prosessen er positiv. Men nettopp gjensidighetsfølelsen som gjør den så positiv kan også, når den er fraværende, gripe dypt inn i identiteten. Udokumentert fravær fra arbeidsplassen hos en praksiselev kan føre til at gjensidighetsfølelsen opphører, bedriften regner ikke med ham lenger. Om det er Rogers opplevelse, kan det være nærliggende for han å tenke alternativer, i stedet for å prøve å endre væremåten.

Ståle har lagt merke til at man som lærling skal ”...**ha godt initiativ, ikke komme for sent. Det får man beskjed om nesten hele tiden. Så det blir jo nesten stokket inn.**” Denne overlæringen av normer Ståle gir uttrykk for her er tidligere kommentert ved liknende utsagn som en læringsressurs for læring av sosiale normer. Disse normene er velkjente for elevene som gjeldende for arbeidsteder, men de har ikke alltid gjennomslagskraft i skolen, som vi har sett. Ståle selv nevner over at det er lettere å bryte normene i skolen. Å se denne ulikheten i opplevelsen av normkrav i de to kontekstene handler om læring på tvers av kontekster, der ulikhetene kan ses på som en læringsressurs. Når elevene er i praksis ser de tydeligere normene i skolen, og når de kommer på skolen igjen ser de klarere hvordan normene praktiseres i praksis. Identitetsmessig betyr dette en utfordring, fordi elevene deltar ulikt i de to arenaene. Vi har for eksempel sett at det å være aktiv har ulikt innhold de to stedene. Det kreves et stykke arbeid for å harmonisere disse ulike multiple former for medlemskap for å være en person. Wenger mener multiple medlemskap og harmoniseringsarbeidet er vesentlige begreper for å forstå identitet (Wenger, 2006:187).

Punktumet for de elevene som skal bli tømrere er å ta fagbrevet. Har praksis hjulpet dem til å se hva de må kunne for å nå målet? Inge: ”**Ser ut til at det skal mer til enn jeg trodde for å ta fagbrev.**” Den kompetansen som skal til for å ta fagbrevet er blitt mer synlig for han, det var mer krav til kunnskap og ferdigheter enn han trodde. Roger mener: ”**De ser på de grunnleggende tingene for å bygge et hus**”. Hva han mener med grunnleggende vites ikke, men han og flere av de andre trodde ikke på forhånd det skulle bli så vanskelig med fagprøven. Nå er ikke en lærekontekst transparent, hvis man kan kalle fagprøven en lærekontekst, bare avhengig av gjennomsiktighet hos seg selv, men også av de lærendes

parathet og fleksibilitet i forhold til den (Kvale, 2003:24). Det var over to år til elevene skulle ta fagprøven på intervjuutidspunktet, så paratheten er kanskje ikke så stor da.

Læring av sosiale normer i praksisbedrift

Som kanskje leseren har oppdaget, er det vanskelig i å skille sosial læring fra faglig når man prøver å se læring som endring av handlinger i praksisfellesskap. Mesterlæren viser oss en annen måte å betrakte læring på som også gjelder for sosial læring. Derfor er det interessant å se denne opplæringen i et slikt perspektiv. Fokuset ligger på endring, læringsbaner og identitet som vi har sett. Bay har, hvis man skal si noe om Konsekvenspedagogikk ut fra mesterlæreperspektiv, *tingsliggjort* læring av sosiale normer i større grad enn mesterlæretenkingen. Dette er naturlig fordi pedagogikken er utviklet omkring institusjoner hvor undervisning av elever i sosiale ferdigheter er spesielt viktig. Tingsliggjøring er en prosess der opplevelsene våre blir formet til objekter. Dette blir gjerne fokuspunkter vi kan forhandle meninger rundt (Lave, 2006:73). Utsagnene informantene har kommet med om sosial læring i skolen er fortalt i en kontekst der konsekvenspedagogikken har en viss rolle, men elevene er ikke bevisst en slik påvirkning. Fortellingene fra praksisplassene er fra praksis der læring av sosiale normer ikke er et spesielt tema, men likevel innarbeidet gjennom årtier.

HMS (Helse, Miljø og Sikkerhet.) er en tingsliggjøring av sosiale normer som er synlig for elevene. Flere henviste til HMS når jeg ville vite om regler for hvordan de skulle oppføre seg. På spørsmål om hva som var bra oppførsel på praksisplassen svarte flere oppførsel i forhold til HMS. HMS-reglene kan ses på som en tingliggjøring av mellommenneskelige forhold i arbeidssammenheng og er derfor gjerne lettere å forholde seg til enn mer abstrakte idéer om tilpasning og solidaritet. Et par korte eksempler på ulike erfaringer og meninger rundt HMS: Kjetil svarer kort på spørsmål om hva som var viktigst ved oppførselen på arbeidsplassen: ***”Hjelm, vernesko og arbeid du ikke får gjøre.”*** Therese: ***”De var grei. Ikke så nøye på HMS. Fikk gå på taket, langt nede, redd for å falle. Ikke når det ikke var lekter på taket. Høyt stillas, uten at det var festet. Jeg velger selv om jeg vil være der.”***

Jeg spurte om de husket en spesiell hendelse hvor de fant ut noe om hvordan de skulle oppføre seg på praksisplassen og om hvordan de lærte det. Svarene ble svært ulike. Roger kunne fortelle om en gang han kom noen minutter for sent.: ***”Basen var på området. Snakket til meg. Fortalte de hadde et rom de kunne sitte i hvis de var for tidlig. Bedre det enn å***

komme akkurat. Siden ble det sånn.” Kjetil: *”Husker en situasjon. Sitter på ræven og sovner i isolasjonen. Ble vekket av han andre som sa eg ikkje måtte sove på jobb”*. Både Roger og Kjetil blir her snakket til om situasjonen, Roger får et vennlig råd om et alternativ til å komme akkurat i tide. Kjetil blir heldigvis snakket til av klassekameraten han var i praksis med og ikke av sjefen. Begge ga inntrykk av at de lærte av den ene episoden.

Ellers ga informantene inntrykk av at de raskt skjønnte hvilke normer som gjelder på arbeidsplassen uten at det ble sagt så mye. Ståle og Inge forteller at de forstår hvilke normer som gjelder på denne måten: Ståle: *”Ikke så forskjellig fra sted til sted. Oppføre seg, møte, prøve å jobbe litt.* Roger: *”Fikk ikke så mye fortalt, men skjønnte det etter hvert. Det var sånn eg fikk det med meg.”* Inge: *”Du skulle jobbe, ikke la andre gjøre jobben for deg. Komme tidnok på jobb. Det er viktig. Jobbe til dagen er ferdig. Når du er på jobb, så er det voksne menn. De er vant til å jobbe, kan jo ikke se på når de andre jobber, føler at de tenker slapp ungdom og sånn. Det er jo greit å jobbe og hjelpe til og sånn.”* Både Ståle og Inge gir inntrykk av at det her ikke blir sagt særlig mye om hvordan man skal oppføre seg, de føler seg fram til hvilken arbeidsmoral som gjelder. Inge poengterer at han forholder seg til voksne menn. Voksne menn som ikke sier noe til ham om hvilke normer som gjelder, men som er læringsressurser i forhold til det å lære sosiale normer. Han deltar i arbeidet, ser hva som trengs av innsats for å gjennomføre oppgavene og identifiserer seg med dem. Ord er ikke nødvendig for at han skal forstå normene. Det finnes taus kunnskap som er taus fordi det er vanskelig å verbalisere den (ikke – proporsjonell kunnskap) (Nielsen og Kvale, 1999). Kunnskap om sosiale krav verbaliseres i høy grad i skolen, men er taus her i praksis fordi kroppssignaler og gjensidig forståelse gjør det unødvendig. Kjetil forklarer greit: *”Merker når folk blir negativ og litt sur når du ikke gjør det du skal.* Intervjuer: *”Sier de det til deg?”* Kjetil: *”Ikke direkte, det er jo normal oppførsel.”*

Når Kjetil sier: *”Gidde å gjøre noe, jobbe hele tiden,”* representerer det et inntrykk flere ga om at de hadde mer arbeidspress på seg i praksis enn på skolen. Ser vi etter ulikheter i kontekster som læringsressurs har vi fått øye på en tydelig forskjell her. Kravene om arbeidsinnsats fortalte de en del om og slikt opptar dem. Det virker som om dette kanskje er den største forskjellen mellom praksisplass og skole. Men ikke alle opplevde et jevnt press om å arbeide hardt, Roger om pauser: *”Der eg var, fem minutter pause plutselig. Noen ganger når vi ikke hadde noe å gjøre, ekstra pause. Ingen pauser uten andre. Ingen satt alene.*

Hvis du var veldig lat, du kan sitte deg ned, men da får du beskjed.” Her handler ikke fortellingen om hvor hardt man skal arbeide, men normen går ut på at man jobber like mye.

Når jeg spurte dem på hvilken arena det var verst å bryte normene, var svarene klare. Ståle: *”Lettest på skolen. Strengest i bedrift. På jobben får du sparken. I klassen utvist en time så kommer du tilbake. Jobben flauet å bli sendt vekk fra.*” Selv om utredningen av konsekvensene ikke er av de mest nyanserte her, så uttrykker Ståle med dette at normene på arbeidsplassen blir tatt mer seriøst enn normene på skolen. Jeg er ikke sikker på om trussel om sparken er hele årsaken til at normene oppleves mer viktig i bedrift. Roger: *”Mest motivert for praksis. Ikke lyst å komme for sent.”... ”Vokser litt mer i bedriften. Er med voksne hele tiden. Bedriften ser teit på deg. Skolen, noen ser teit på deg, andre ikke. I bedriften, en feil så ut, skolen mye til for å bli hevet ut.*” Jeg synes Roger uttrykker styrken og enheten som ligger i normsettet på praksisplassen bra når han sier ”bedriften ser teit på deg” Samtidig får han fram at muligheten han og alle andre har til å bryte normene virker større i skolen. Reaksjonen på normbrytende handlinger vil ikke være så samstemte, noen elever vil støtte normbrudd, og noen lærere overser dem kanskje. Ole forteller om praksis: *”Alle følger reglene. Hiver ikke rundt på verktøy der. Jobber hele tiden. Jobber for å imponere.*” Disse bekreftelsene på at normene på praksisplassene er viktigere å følge enn normene i skolen, peker på at praksis er en viktig læringsressurs når det gjelder normer. Slik jeg oppfatter byggavdelingen ved skolen er det et mål for avdelingen at også skolearenaen skal være en læringsressurs for læring av sosiale normer mest mulig lik praksisplassene. Til hjelp søker de teoretisk støtte i og praktiske forslag fra Konsekvenspedagogikk. For ved å påpeke konsekvenser av normbrudd og ha en enhetlig reaksjon på normbruddene mener de å styrke den sosiale kompetansen. I motsetning til den tause formidlingen av normene, som ofte skjer i bedriftene, skjer formidlingen på skolen gjennom samtaler der man har en progresjon i samtalens art i forhold til alvorgrad eller antall normbrudd. Det begynner som regel med samtale elev-kontaktlærer, deretter med rådgiver eller avdelingsleder.

Vi har sett at elevene forholder seg til HMS selv om det i bedriftene kan være ulike holdninger omkring viktigheten av reglene. Noen fortalte om spesielle episoder der som de lærte sosiale normer av. De forstår hvordan de skal forholde seg til pauser og til hardere arbeidspress i praksis uten å nødvendigvis ha blitt det fortalt. Det blir forstått ved hjelp av taus kunnskap der kroppspråk og andre signaler i miljøet får fram budskapet.

KONKLUSJON

Jeg vil nå trekke noen konklusjoner omkring empirien og de to teoriene som er presentert i oppgaven. Har teori og empirikapittelet vist at Konsekvenspedagogikken domineres av autoritære trekk eller er det gjennom oppgaven vist andre tendenser? På samme vis vil jeg diskuteres om Mesterlæren bare har sider som tilrettelegger for egenutvikling eller om det finnes begrensinger. Jeg vil trekke konklusjone fra forholdet mellom de to teoriene. Jeg vil diskutere teorienes egenskaper i lys av empirien og vise de empiriske resultatene i forhold til teorien.

Mesterlæreteorien forteller hvordan faglig og sosial læring skjer i praksisfelleskap gjennom legitim perifer deltakelse. Teorien belyser mange sider ved læringen på praksisplassene. Det ble vanskelig å nyttiggjøre seg begrepene fra Mesterlæreteorien i forhold til informantenes uttalelser fra skolekonteksten. Lave og Wenger sier spesifikt at deres teori ikke er forslag til én bestemt form for pedagogikk, men at de har forslag til hva man kan legge merke til av læring i praksisfelleskaper. Konsekvenspedagogikken kommer med forslag til hvordan sosial handlingskompetanse kan tilegnes ved ulike tiltak i skolesammenheng. Hovedsakelig er Mesterlæren deskriptiv og Konsekvenspedagogikken normativ. Det utgjør en vesentlig forskjell mellom de to teoriene i forhold til forslag av pedagogiske idéer. At Mesterlæren er deskriptiv hindrer likevel ikke at den blir brukt som ressurs til pedagogiske tiltak. Uansett er det forholdet til praksis som viser om teoriene er relevant til pedagogiske prioriteringer.

Fortellingene fra skolen var ikke like innholdsrike som praksishistoriene. Fra skolen fortalte elevene mest om ”den stengte døren” og fravær. Mesterlæren kunne gi et perspektiv på uttalelsene ved begrepene tingsliggjøring og meningsdanning. Ved at elevene forhandler regelen seg imellom blir den tilegnet deres praksisfelleskap på ny og med andre betydninger enn hva lærerne ved avdelingen kanskje la i den. Det gir elevene rom til å ha sine egne refleksjoner og tolkninger rundt regelen. Uttalelsene fra elevene tydet på at det var ulikt i hvilken grad de fulgte regelen. I et Mesterlære-perspektiv blir dette beskrevet som en selvregulerende prosess innad i det praksisfelleskapet elevene har dannet seg i mellom.

Perspektivet vil vanskelig kunne være en veiviser til metoder for den sosiale læring som må inngå i det å lære seg å komme presis, men gir en forståelse av hvordan regelen læres. Dette er eksempel på hvordan mesterlæreperspektivet får fram ”skjulte” læringsressurser som det

med et skolastisk perspektiv er vanskelig å se. En kan gjerne si at Mesterlæren forutsetter et sosialt press ved brudd på normer. I den grad et sosialt press er til stede i skolen harmonerer det ikke alltid med skolens normer. Det ikke-indenterte praksisfelleskapet har ofte andre normer enn skolens offisielle. Selv om det i undersøkelsen ikke kom fram klare uttalelser om et normsett ved siden av skolens offisielle, så vi at elevene forholdt seg ulikt til å komme for sent.

I et konsekvenspedagogisk perspektiv så vi at regelen ikke var til forhandling, men at det hadde sine følger om man kom sent. Konsekvenspedagogikken tydeliggjør viktigheten av mest mulig klare konsekvenser på et handlingsområde der Mesterlæren forutsetter et sterkt sosialt press. Mesterlæren legger vekt på at regelen blir forhandlet, om ikke endret, ved dialog praksisdeltakerne imellom, elevene gjør fraværegelen på ulik vis om til sin egen norm. Konsekvenspedagogen sier at elevene skal lære av ordningen ved hjelp av tydelige konsekvenser og dialog rundt forsentskomminger. Begrunnelsene i samtalen med eleven blir hentet fra generelle normer om menneskelig samvær. Det kom ikke fram i materialet i hvor stor grad de hadde hatt samtaler om forsentskomminger. Empirien fortalte at elevene synes ordningen var rettferdig og at utestengelsen fra timen var en rimelig ordning. Materialet på at det var en generell akseptering av ordningen, men at det sosiale presset lærerne må skape ved hjelp av for eksempel konsekvenspedagogiske normer ikke er sterkt nok til at regelen kan oppfattes som en norm i konsekvenspedagogisk forstand.

Eksempelet "den stengte dørs pedagogikk" viser begrensninger i Mesterlærens relevans i forhold til læring av sosiale normer i skolen. Den kan fortelle om praksisfelleskap, legitim perifer deltakelse og identiteter som alt er nyttig kunnskap for å forstå mye av den uformelle læringen som skjer rundt en slik regel. Men som metodisk hjelp for læring av sosiale normer har den ikke normativ styrke til å fortelle hva lærere kan gjøre med dette konkrete problemet. Der Mesterlæren utenfor skolen finner praksisfelleskap med strukturer som inneholder tydelige grenser, etterlater den et sosialt vakuum i analysen av skolen og grensesetting der. Konsekvenspedagogikken prøver å fylle tomrommet ved å synliggjøre normene og konsekvensene ved å bryte dem. Å opprettholde et liknende sosialt press i skolen som Mesterlæren beskriver fra praksisfelleskap ellers i verden, vil være avhengig av en enhetlig holdning hos lærerne.

I empirien ble det fortalt om begivenheter rundt fraværet til en informant. Vi så det var samtaler pr. telefon ved fravær mellom elev og lærer, og at eleven la personlige forventninger fra lærerens side inn i beskrivelsen av hvorfor han kom seg mer på skolen i videregående enn på ungdomsskolen. Skolen ønsker en læreprosess rundt fraværsproblematikk i like stor grad som rundt forsentkomming. Normsettet skolen setter opp og krever at eleven bør følge blir kanskje erstattet av disse personlige bindingene. En slik personifisering advarer Bay mot fordi han mener pedagogen ved å ”være grei” forskyver makten fra pedagogikken til læreren. Hadde eleven her måttet forholde seg til normene og konsekvensene ville han ikke være avhengig av en ”snill” lærer for å få karakter. Ved å forskyve makten overtar også læreren noe av ansvaret for at eleven kommer på skolen fra eleven. Eleven ville lært normene bedre ved å bli holdt ansvarlig for sine egne handlinger og ta konsekvensene av det, sier Bay. Vi husker eksemplet fra gartneriet på Vitskøl der det var svært fristende for læreren å overta ansvaret når eleven glemte å vanne.

Det vil være urettferdig overfor Konsekvenspedagogikken å vurdere den ut fra hendelser på Røkken skole. Metoden rundt ”den stengte dør” betegner skeptikerne som autoritær. Opphavsmannen Bay kan stille seg i rekken av kritikere om ikke elevene får forklart konsekvensene av normbrudd så tydelig som mulig og hvis de ikke har en dialog med skolen om forsentkomming. Elevene ser ut til å akseptere ordningen uansett tydeligheten av konsekvenser og dialog. På den bakgrunn kan en si at en konsekvenspedagogisk tankegang kan ha sin nytte i skolen selv om den ikke praktiseres fullt ut. Den fremstår som et godt alternativ til den ”personlige” pedagogikken som eksemplet om fravær viser. Lærerens velvilje blir fort en personlig makt hos læreren dersom eleven blir avhengig av den for å lykkes. Slike uheldige situasjoner for lærer og elev kan Konsekvenspedagogikken hjelpe pedagoger å styre unna.

Spørsmålet om hvordan elevene lærer normene i skolen kan besvares med at det i skolekonteksten trengs en tydelig holdning og metode i forhold til sosial læring. Muligheten for at man får en personlig reaksjon på brudd av normer fra læreren er større uten en metode som har sosial kompetanse som tema. En personlig håndtering kan føre til dårligere sosial læring.

I Konsekvenspedagogikken legges det stor vekt på arbeidsliknende aktiviteter og rollemodeller som en god metode for læring av sosiale handlingskompetanse. På Røkken

videregående skole er praksisutplassering og bedrift de arbeidsliknende metodene. Begrunnelsen for tiltakene er ikke bare ut fra Konsekvenspedagogikk, men også en generell forståelse av praksisnær opplæring. Foruten selve idéen om arbeidsliknende arbeid som metode finner vi igjen konsekvenspedagogisk tankegang i mulighetene bedriften gir som en alternativ arena til praksisutplassering. De elevene som ikke følger opp normene på praksisplassene vet at konsekvensen av normbrudd er at de må jobbe i bedriften. Det framstår ikke som like attraktivt. Det er mulig at avstanden fra arbeidslivet gjør at bedriften blir rangert lavere på listen over bra steder å være på enn praksisplassen. At det er praktisk arbeid som foregår der gjør at den likevel rangerer høyere enn skolen.

I empirien kom det fram en historie der læreren måtte samtale med de ansvarlige på praksisplassen for å bedre læringsbanen til en informant. Dette er ikke en uvanlig hendelse selv om det bare kom fram ett eksempel her. Om man i slike situasjoner bruker Mesterlæren kan det hjelpe en lærer i slike situasjoner til å se om elevene ikke klarer, ikke får lov til eller ikke gidder å utnytte de læringsressursene som ligger i et praksisfelleskap. Med et mesterlæreperspektiv vil sjansen for å se det uheldige i situasjonen øke i forhold til å ha et skolastisk perspektiv ved hjelp av uttrykk som periferitet, ikke – deltakelse og lærebaner. Vi så i empirien hvor viktig opplevelsene av anerkjennelse var for informantene. Det understreker viktigheten av å oppdage læringsstopp når vi ser at det ikke skal så mange uheldige situasjoner til før planer for fremtiden endres hos de unge.

En konsekvenspedagogisk tilgang til denne hendelsen ville være å styrke den strukturen som ligger i det praksisfelleskapet eleven er deltaker i. Det krever normalt ikke så høy grad av intervensjon, i dette tilfellet holdt det med en samtale. Her dreide det seg om at eleven ikke fikk tilgang til de læringsressurser som var på arbeidsplassen. Hadde uteblivelsen av læring skyldtes individuelle forhold hos eleven ville, metoden for å gjenoppta læringsprosessen blitt rettet mot ham. En av forutsetningene som ligger i praksisfelleskapets emergente struktur, er at novisen aktivt tar initiativ til læring selv. Det er ikke alltid tilfellet og kan være et eksempel på hvordan konsekvenspedagogikken med sin individuelle tilgang til individet kan fylle det sosiale vakuemet som jeg mener oppstår i mesterlæreperspektivet. En viktig konklusjon her er at læreren spiller en viktig rolle ved bruk av utplassering som metode. Uten et aktivt engasjement fra skolens side i forhold til arbeidsplassene kan fort praksisutplassering bli en arena der pedagogikken ikke rekker frem til elevene, og bedriftene overtar et ansvar skolen skal ha.

Et siste eksempel fra empirien belyser de to pedagogiske teoriens brukbarhet i forhold til elevenes tanker om fremtiden. Vi så at de fleste informantene ønsket å fortsette med den utdannelsen de hadde planlagt fram til tømmerfagbrevet. Mesterlæren er opptatt av hvilke rollemodeller deltakerne opplever i praksisfellesskapet. Er det organisert slik at mesteren trer fram som en det er mulig og ønskelig å identifisere seg med, vil gjerne identiteten hos novisen ta retning av å bli som mesteren. Er praksisstrukturen desentrert vil kanskje identiteten knyttes lærlinger eller andre en jobber med. Wenger snakker om lokal og global identitet. Den lokale er mulig å finne i fellesskapet, mens ved global identitetsdannelse finner man tilknytningspunkter utenfor praksisfellesskapet. Det kan være at kategoriene mestere, takstmenn eller ingeniører er slike punkt.

Konsekvenspedagogikken har et tydelig forhold til fremtiden. Den avviser psykologien som pedagogisk ressurs, den hører til behandlingens verden (Bay, 2005). I samtalene med elevene er det framtiden som står i fokus og ikke eventuelle årsaker til hvorfor ting har gått som det har gjort. Innbakt i denne metode ligger det en holdning og et menneskesyn som sier at man alltid kan gjøre andre valg for fremtiden enn det man tidligere har gjort (Hammerlin, Larsen 1995). Dermed aksepteres elevenes livsverden der vedkommendes verdier eller eventuelle diagnoser og andre personlige forhold forblir private. Ved en denne holdningen har Konsekvenspedagogikken gitt et bidrag til diskusjonen som foregår om den sterke tilknytningen det nå finnes mellom utdanning, arbeid og personlig utvikling. Pedagogikken har som tidligere vist utvidet sitt virkefelt fra det offentlige rom til en individualisering, intimisering og privatisering av det pedagogiske felt (Krejsler, 2004). Når Konsekvenspedagogikken legger vekt på at individet utvikles ved integrasjon med andre, sier at pedagogikken handler om fremtiden og skyver psykologien ut av skolen og inn i behandlingsverden oppfatter jeg det som et standpunkt som demmer opp moten intimisering. I stedet handler det om å undersøke sammen med elevene hva man nå kan gjøre for å bli det man har tenkt. Pedagogens oppgave er å klargjøre hva som skal til for å lykkes. For mange elever er det snakk om å lære seg allment aksepterte sosiale normer for å oppnå en sosial handlingskompetanse som gir mulighet for selv-dannelse.

En tydelig tendens som ligger i empirimaterialet er informantenes rangering av praksis som en viktigere arena for dem enn skolen. Det er i praksis de synes de lærer best og mest, de viser tydeligere stolthet av egne prestasjoner der, de føler større aksept for sin manglende

kompetanse og de synes arbeidskollegaene kan mer enn lærerne. Når de får prøve det arbeidslivet de gjerne vil ut i, ser det ut til at de er grunnleggende positiv til å innrette seg etter de sosiale kravene som er i arbeidslivet. Like mye som praksis synes å bety for dem ser det ut til at skolens betydning minker. Det kan synes som et paradoks at skolens initiativ til praksisutplassering fører til at elevene fra praksiskonteksten ser skolen i et nytt lys, noe som for skolens del betyr en degradering i elevenes bevissthet. Den positive identifiseringen med yrkeslivet fungerer destruktivt for identifiseringen med skolens mål. Dreier sin påpekning av at læring skjer i handlekontekster og på tvers av dem kommer tydelig fram i denne prosessen. Når læringen i denne sammenheng innebærer en devaluering av skolen, er det kanskje en tanke med mottiltak. Det blir derfor en utfordring for lærerne på Vg 2 å opprettholde skolens status som en viktig læringsarena hos elevene. Det sosiale presset som elevene så lett godtar i praksis må det pedagogiske tiltak til for å opprettholde i skolen. Tiltakene der kan fort bli oppfattet som autoritære. Hvordan kan en klare å få noe av den aksept som eleven viser for normene i praksis fram i forbindelse med skolen? Den transformasjon av læring mellom handlekontekster Dreier snakker om kan synes liten når det gjelder sosial læring fra praksis til skolekonteksten.

Analysen av empirien i lys av teoriene her og tidligere håper jeg kan anvendes pedagogisk ved at undervisning og praksis på Røkken videregående skole er blitt undersøkt på den presenterte måten. En viktig konklusjon er at man trenger metodiske forsterkninger rettet mot sosial læring i skolekonteksten. Jeg mener empirien viser at elevene opplever praksisutplasseringen som en nyttig forberedelse til arbeidslivet. I praksis vil prosessen i den legitime perifere deltakelse normalt være nok. Får ikke elevene tilgang på læringsressursene vil lærerintervensjon eller konsekvenspedagogiske metoder kunne støtte en sosial læring. Den tredje arenaen, bedriften, virker som et konsekvenspedagogisk virkemiddel ved at den har lavere status hos elevene. I konsekvenspedagogiske termer velger elevene denne arenaen om de bryter normene i bedriften de er utplassert i og må være i bedriften. Valgene handler gjerne om å komme for sent, eller som i gartneriet glemme å gjøre viktige arbeidsoppgaver. Bedriften bygger opp under det ekstra sosiale presset som trengs for at noen elever skal forstå de sosiale normene, en slags tilrettelagt sosial læring. Den tredelte strukturen av opplæringsarenaer gir en mulighet til å gi elevene valg og dermed ansvar gjennom handling. For at elevene skal få mest mulig ut av praksis, skole, bedrift og veksling mellom arenaene er det viktig at metodene gjennomføres med klokskap. Det erverver man seg etter min mening ved å sette seg inn i og bruke idéer fra Mesterlære og Konsekvenspedagogikk.

Når vi ser den tydelige positive innstillingen til praksis, er det naturlig å spørre om ikke skolen kunne blitt strukturert mer lik arbeidslivet for å kunne hjelpe elevene bedre. Vi husker Roger som etterlyste byggeaktiviteter på skolen som han kunne arbeide på og studere hvis han ikke forstod en tegning. Den tette kontakten som er mulig mellom teori og praksis ved et verksted på skolen er en ressurs som ikke er utviklet ved praksisutplassering. På samme måte som liten avstand mellom teori og praksis mener jeg det er mulig å ha tydelig sammenheng mellom handling og konsekvenser, slik at sammenhengene mellom skole og arbeid blir klarere også der. Det handler her om sosial læring i forhold til krav i arbeidslivet, og da bør skolen ha som mål å skape strukturer som gjør dette mulig. Konsekvenspedagogikken peker på metoder som etter min mening vil gjøre elevene bedre forberedt til arbeidslivet ved å sette læring av normer som finns i arbeidslivet på dagsorden. I de konsekvenspedagogiske skolene plasserer man ikke elevene i praksis, men trekker så å si praksis inn i skolen. Da er man i bedre posisjon til å koble teori og praksis- i tillegg til at man ikke overlater den sosiale læringen til tilfeldige mestere og baser ute i arbeidslivet.

Generelle konklusjoner

Mesterlæren og Konsekvenspedagogikken ser ut til å stå i et motsetningsforhold. Det har blitt påpekt at Konsekvenspedagogikk fort kan oppfattes som autoritær. Mesterlæren på sin side ble framstilt som en romslig beskrivelse av individets muligheter innenfor fleksible rammer. Vi skal her på slutten stille spørsmål om disse oppfatningene kanskje er for stereotype.

Det er kommet fram at det implisitt i praksisen Mesterlæren beskriver finnes premisser som opprettholder det sosiale presset. De emergente strukturene, som det sosiale presset kan ses som en del av, forhandles i følge Wenger frem av deltakerne i fellesskapet. Den perifere posisjonen elevene har i praksis innebærer at de ikke har sterk forhandlingsstyrke (negotiabilitet) og dermed vil ha liten innflytelse på dannelsen av normer. Dermed blir normene i praksis kanskje i like stor grad påført utenfra som i skolearenaen. Men disse autoritære trekkene ved praksisfellesskapene blir ikke spesifisert i mesterlæreteorien.

Mesterlæren er mindre relevant når den forsøkes brukt til å beskrive skolevirksomheten, fordi de innbakte premissene overser vesentlige sider ved skolesamfunnets praksisfellesskap. Mangel på de ressurser som Mesterlæren mener er vesentlig gjør at egeninnsats og initiativ i

forhold til egen læring forsvinner. Det handler om synliggjøring, adgang, læring på tvers av generasjoner og fellesskap, læring gjennom utøvelse, øvelse osv. Når det gjelder strukturer som virker styrende for enkeltindividenes væremåte er de ofte tydeligere og fastere i bedriftsfellesskap enn det man finner i skolefellesskap. Mesterlæren beskriver ikke forskjellene og møter ikke utfordringene i skolesamfunnet. Teorien kan med disse innvendingene framstå som mangelfull i forhold til beskrivelse av skolen.

I Bay sin beskrivelse av Konsekvenspedagogikk inngår det en argumentasjon mot en behavioristisk pedagogikk, en måte å drive pedagogikk på som Konsekvenspedagogikken ofte selv blir anklaget for. Bay mener Konsekvenspedagogikken går fri fra den kritikken om den drives av et personale med en felles holdning der sosial handlingskompetanse vurderes som like viktig for de unges utvikling som faglig kompetanse. Lærer eleven de sosiale ferdighetene som trengs er grunnlaget lagt for selv-dannelse. Det er vektleggingen av at mennesket utvikler seg selv i samspill med andre, og ikke fordi det er utsatt for en pedagogikk som vil endre dem utenfra i en bestemt form som skiller Konsekvenspedagogikken fra behavioristiske oppfatninger. Den sosiale handlingskompetansen læres ved at det settes opp så synlige og konkrete rammer for sosialt samspill at elevene blir nødt til å forholde seg til dem. Minner igjen om eksempelet fra gartneriet, det er tydelige konsekvenser når blomstene visner, penger tapt, arbeidskamerater skuffet og kunder ikke får de blomstene som er bestilt. Det er de klare rammene og påpekningen av at brudd på dem har konsekvenser som ofte blir kritisert for å være autoritære. Men eksempelet viser jo at toleranse for tabber i konsekvens - sammenheng sannsynligvis er mye større enn i arbeidslivet hvor en tilsvarende tabbe ville skapt mye strengere reaksjoner. Imøtegåelsen av beskyldningene om at pedagogikken er autoritær ligger i et grundig metodisk arbeid og i dialog. Da unngår man at konsekvenser blir påført som straff, men blir i stedet en del av prosessen som skal til for å lære normene. Konsekvenspedagogikken har eksistensfilosofien som en referanse. Den gir filosofiske begrunnelser for den betydning Konsekvenspedagogikken gir friheten, valget og handlingen. Individet er fritt til å bestemme over seg selv og kan ikke manipuleres eller modifiseres til å gjøre mer enn det selv vil, kan og er i situasjonen. Samtidig er Sartres påstand om at mennesket ikke kan tenkes uten andre mennesker en buffer mot en ensidig individuell forståelse. Det er i fellesskapet individenes handling viser en forståelse for normene i det sosiale fellesskapet. Disse filosofiske idéene fører til en individuell metodikk som henvender seg til individet og ikke til eleven som en del av en gruppe, selv om handlingene i og av gruppen kanskje er tema.

Ved å se på en situasjon kan vi få et klarere bilde av forskjeller og likheter mellom de to teoriene. En motvillig flytting fra praksisarbeidsplass til bedrift skjer som nevnt på bakgrunn av gjentatte brutte normer på praksisplassen og samtaler derom. I samtalene får elevene vite at de blir flyttet dersom det kommer flere brudd, samtidig som det er rom for forklaringer fra elevens side. Eleven kan velge å forholde seg til normene og fortsette i praksis. Bryter han dem og skal jobbe på bedriften, kan han handle seg inn i praksis igjen ved å bestemme seg for å følge normene når han er der. Det som fort kan oppfattes autoritært i denne prosessen er om normene på praksisplassen er uklare og praktiseres på en uforutsigbar måte. Det sosiale presset på arbeidsplassen kan like fort oppleves som autoritært slik også samtalene og konsekvensene kan. Normene i praksisfellesskapet læres ofte ikke-verbalt, det kan være flere oppfatninger av forhandlede normer som er vanskelig å tolke, eller kravene om å følge dem opp kan komme uventet på elevene.

Situasjonen viser at læring i praksisfellesskap kan inneholde autoritære trekk uten at Mesterlæren løfter det fram. Konsekvenspedagogikken er utviklet som et alternativ til atferdspedagogikk. Metoden har til hensikt å hjelpe unge til selv-utvikling gjennom konsistent å fastholde at de skal være en del av et sosialt fellesskap. Det kan synes som om det kan bli mer fruktbart å se nærmere på hvordan teoriene kan kommunisere i stedet for å fokusere på ulikhetene. Når opplæring blir såpass allsidig som ved Røkken skole, vil det være en fordel å ha flere teoretiske forståelsesformer for å danne et bilde av opplæringen. Begge perspektivene var nyttige i arbeidet med intervjukjemaet. Innsikten fra de teoretiske områdene gjør det lettere å stille relevante spørsmål om den sosiale læringen. Konsekvenspedagogikkens forståelse av normer kunne gi støtte til spørsmål rundt regelbrudd på skolen.

Materialet har vist at Konsekvenspedagogikken kan ha fordeler ved å bruke begreper fra Mesterlæren. I dette ligger det at Konsekvenspedagogikken er den teorien jeg primært er opptatt av å si noe om, fordi det er den som sterkest normativt forteller om veien videre. Grunnen til at Mesterlæren likevel er den som tar opp mest plass i teorikapittelet er at sier mest om den sosiale læringen i praksiskonteksten. Den gir mest innspill til intervjuguiden og analysen av empirien. Den henter fram verdien av at novisen begynner alene i et etablert fellesskap der de sosiale normene er akseptert. Mesterlæren viser at å ikke kunne er en spore til læring når forutsetningene ligger til rette for det. Identitetens betydning i læreprosessen blir framhevet, og man får en bredere forståelse av ikke-formell læring gjennom idéene der.

Likheten mellom konsekvenspedagogisk praksis og mesterlæretenking er så åpenbar at det er bemerkelseverdig at det i den konsekvenspedagogiske litteraturen ikke finnes antydninger til begreper fra mesterlærelitteraturen. Konsekvenspedagogikken trekker i sin egen praksis praksisbasert arbeid inn i skolen, men ikke den teorien om praksis som etter min mening kan styrke dens pedagogiske plattform. Konsekvenspedagogikken vektlegger arbeid som metode: Man begynner en og en i klassene for at eleven skal komme inn i et etablert miljø. Man ansetter fagfolk for å styrke tilknytningen til yrket, og man vektlegger praktisk tilnærming til lærestoffet. Dette er forhold som Mesterlæren har begreper for. Jeg vil hevde at Konsekvenspedagogikken kan styrke sitt teoretiske grunnlag ved å trekke inn idéer fra Mesterlæren.

Den motstand Konsekvenspedagogikken møter fra mange hold kan i tillegg til skepsis til de tilsynelatende autoritære trekkene bunne i en generell mistro til filosofien. Jeg har møtt argumenter som at den kan oppfattes som vanskelig tilgjengelig, man er direkte uenig eller det virker vel pretensiøst med en slik overbygning som når det kommer til praksis likevel minner om tradisjonell behavioristisk pedagogikk. Løvlie mener at didaktiske tilrettelegginger av filosofien og formaliseringer av type tese-antitese tenkning som bl.a.

Konsekvenspedagogikken gjør bruk av, gjør den filosofiske forståelsen lettere tilgjengelig, men annerledes. De didaktiske bøkene klassifiserer ulike pedagogiske skoler, filosofer og retninger slik at intensjonen til den opprinnelige forfatteren gjerne forsvinner. Det er forskjell på å drive filosofi og formidle filosofi. Det å utkrystallisere et menneskesyn ut fra ulike filosofiske tenkere er for noen filosofer problematisk når deres egne idéer blir brukt, eller omformet som de ville si (Løvlie, 1992). Bay refererer til en rekke filosofer som han peker på som inspirasjonskilder til Konsekvenspedagogikken. Å bruke Mesterlære som støtteteori kan lette tilgangen til Konsekvenspedagogikk ved at den representerer en mer kjente tankegang og har en lettere tilgjengelig teori. Mange lærere har studert sider ved Mesterlære i forbindelse med den praktiske pedagogisk eksamen de må ha for å bli yrkesskolelærer.

Det er et misforhold mellom den Konsekvenspedagogiske tekst og praksis. Mange som leser artikler og bøker får inntrykk av en autoritær pedagogikk. Folk som har besøkt skolene og sett pedagogikken i praksis får tvert om et inntrykk av at her blir elevene tatt på alvor og respektert. Om Konsekvenspedagogikken lot seg inspirere av Mesterlæren tror jeg kanskje det skriftlige inntrykket ville fremstått ”mykere” og kunne gi et riktigere inntrykk av hva man driver på med.

Om jeg i oppgaven har beskrevet ulikheter mellom teoriene, er ikke forskjellene større enn at de kan komplimentere hverandre. Mesterlæren bidrar til et bredere teorigrunnlag for Konsekvenspedagogikken. Mesterlæren beskriver viktige prosesser i alle praksiser, også den konsekvenspedagogiske, som nå ikke kommer fram. Konsekvenspedagogikken kan på sin side bruke Mesterlæren som en pedagogisk ressurs ved å gjøre om dens deskriptive kvaliteter mer tilgjengelig. Den er tydeligere enn Mesterlæren på hvordan man kan danne strukturer som opprettholder sosiale krav til elever. Ved å opprettholde disse i skolen vil Mesterlærens terminologi lettere kunne beskrive skolepraksisfelleskap. Blant annet blir det riktigere å bruke begrepet legitim perifer deltakelse på en læreprosess når elevene kommer inn i et allerede etablert miljø, slik det skjer på konsekvenspedagogiske skoler. Slik ser jeg for meg at de strukturene Mesterlæren beskriver i praksisfelleskap utenfor skolen i større grad kan innlemmes i skolestrukturen. Jeg mener at den diskusjonen jeg har ført om relasjonen mellom teoriene kan anvendes pedagogisk om de to teoriene ses i sammenheng av pedagogisk personale. Ved bruk av disse idéene kan pedagogiske beslutninger ved skolen tydeligere vurderes etter om de går i en skolestastisk retning eller beveger seg i en praktisk og etter min mening bedre yrkesforberedende retning. Satsingen i Hordaland fylkeskommune og Bergen kommune på å få elever ut i arbeidslivet gjennom fagene Programfag til valg og Program til fordypning kan være et steg i rett retning. Med de perspektivene som er vist i denne teksten kan skjulte læringsressurser i praksisutplasseringer lettere beskrives. Men det trengs et kritisk blikk på ordningen, fordi det er fare for at skolens intensjoner med fagene og den sosiale opplæringen glipper om bedriftene fratar skolen det pedagogiske ansvaret. I den forbindelse vil det videre kunne være interessant å se nærmere på vurderingsformer ved praksisutplassering.

Med dette har jeg antydnet at oppgaven har relevans utover den konteksten den er skrevet i. Jeg mener det er så mange likheter mellom elevenes situasjon ved andre skoler som har yrkesprogramområder og som utplasserer at denne beskrivelsen vil kunne si noe om deres opplevelser. Samtidig er det tydelige mønstre i uttalelsene som gjør dem allmenne og brukbare i forhold til de anvendte teoriene.

I en utdanning som veksler mellom praksisutplassering og skole vil Mesterlæretenkingen hovedsakelig kunne bidra med verdifull kunnskap rundt elevenes læring på praksisplassene. For å opprettholde et liknende sosialt press på skolen vil det hovedsakelig være Konsekvenspedagogikken som bidrar. I utdanningen som helhet vil den primære teorien være Konsekvenspedagogikk. For at elevene skal kunne dra nytte av vekslingen mellom

kontekstene ved å kunne se den ene konteksten med erfaring fra den andre, vil en vekslende bruk av de to teoriene være nødvendig som støtte for lærer og elev.

I oppgaven har jeg prøvd å bygge sammen min lokalkompetanse og empiriske data med teoretisk forståelse av Mesterlære og Konsekvenspedagogikk. BA avdelingen ved Røkken skole befinner seg i en prøvende posisjon i forhold til praktisering av Konsekvenspedagogikk. Samtidig gjør metodene rundt utplassering og sosial læring avdelingen i en trend der fokuset på tilknytning til arbeidslivet i økende grad blir sett på som viktig. Jeg mener klok bruk av Mesterlæretenking og Konsekvenspedagogikk vil kunne bidra til at elevene er mer forberedt på arbeidslivets krav når de begynner i lære eller i arbeid. Det håper og mener jeg oppgaven har vist.

KILDER

Ambjörnsson, Fanny (2005): *I en klass for seg. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjeje*. Göteborg: Earbooks.

Andersen, V. M.fl. (1993): *Kvalifikasjoner og levende mennesker. Almenkvalifiseringsprosjektets 2. delrapport*. Roskilde: EVU – gruppen.

Bay, Jens (2005): *Konsekvenspedagogikk – en pedagogik om eksistens og social handlingskompetance*. København: Borgen.

Bay, Jens (2006): Konsekvenspedagogikkens forståelse for sociale normer. Artikkel. s. 10 – 14 *Konsekvens – Eksistens*.

Bay, Jens (2007): Om at (gen)finde pedagogikken. Artikkel., s. 10 – 15.. Artikkel. *Konsekvens – Eksistens*.

Bourdieu, Pierre (1998): Stengt ute og stengt inne i Bourdieu. I *Symbolsk makt*. Oslo: Pax forlag.

Bruner, Jerome (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: AdNotam Gyldendal.

Bråten, Steinar (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: adNotam Gyldendal.

Bø, Inge og Lars Helle (2003): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo. Universitetsforlaget.

Chaiklin, Seth (1993): *Understanding Practice : Perspectives on Activity and Context (Learning in Doing : Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Christensen, Tom, P. Læg Reid (2001): *New Public Management. The Transformation of Ideas and Practice*. Aldershot: Ashgate.

Collins, Harry (1984): Researching Spoonbending: Concepts and Practice of Participatory Fieldwork. In C. Bell & H. Roberts (eds.), *Social Researching: Politics, Problems, Practice*. London: Routledge & Kegan Paul, s, 54-69.

Collins, Harry (2004): *Gravity's Shadow: The Search for Gravitational Waves*. Chicago: University of Chicago Press.

Dahl, Marit (2007): *Konsekvenspedagogikk – en alternativ pedagogikk for en inkluderende skole*. Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Bergen.

Dale, Erling Lars (1986): *Oppdragelse fri fra "mor" og "far"*. *Pedagogikkens grunnlag i det modernes samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Dewey, John (1913/1997): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

- Dewey, John (1938/1974): *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Ejlertsen Forlag.
- Dreier, Ole (1999): Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I *Mesterlære: læring som sosial praksis* Kvale, Steinar & Klaus Nielsen (red.) (1999):. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Dysthe, Olga (red.) (1996): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Dysthe, Olga (2001): "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring" i Dysthe, Olga (red.) (2001) *Dialog, samspill, læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fuglestad, Otto Laurits (1997): *Pedagogiske prosessar. Teori – empiri-metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, Nils og Harald Grimen (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guneriussen (1999): *Aktør, handling og struktur*. Oslo: TANO Aschehoug.
- Hammerlin, Yngve og Egil Larsen (1997): *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad Notam forlag.
- Haneberg, Tessa: (2002): *Jeg synes alt jeg lærte har vært, og er nyttig!" : en kvalitativ intervjustudie av fagarbeidere i barne- og ungdomsarbeid sitt syn på utdanningsforløpet*. Hovedfagsoppgave UiB.
- Hanks, William (2003): Forord i *Situert læring og andre tekster*. Lave & Wenger København: Hans Reitzeels forlag.
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrket i forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: AdNotam Gyldendal
- Illeris, K. M.fl. (1995): *Almenkvalifisering: Samlende rapport fra almenkvalifiseringprosjektet*. Roskilde: Erhvervs og voksenutdanningsgruppen.
- Illeris, Knud (2000): *Læring-aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Kauren–Vartio, Sonja (2005): *Tamu – en annorlunda skola. En studie av den konsekvenspedagogiske yrkesutbildningen i dansk arbeidsmarknadspolitik*. Avhandling til doktorgrad i samfunnsvitenskap. Åbo Akademi: Åbo forlag.
- Krejsler, John (red) (2004): *Pædagogikken og kampen om individet*. København: Hans Reitzlers Forlag.
- Krüger, Viggo (2005): *Om økologisk musikkterapi og situert læring*. Hovedoppgave Musikkterapi, Universitetet i Bergen.

Kvale, Steinar & Klaus Nielsen (red.) (1999): *Erhvervsuddannels. Hvordan lærer man i praktik?* Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 31. København: Undervisningsministeriet.

Kvale, Steinar (1992): *Psychology and Postmodernism*. London: Sage Publications Ltd..

Kvale, Steinar & Klaus Nielsen (red.) (1999): *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.

Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Kvale & Nielsen (2003) *Praktikkens Læringslandskab*. København: Akademisk Forlag.

Kvale, Steinar (2007): *Praktikkens evalueringsformer*. Presentasjon fra foredrag på Landskonferansen 2007, Utdanningsdirektoratet.

Lave, Jean (1988): *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, Jean and Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003): *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzeels forlag.

Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løvlie, Lars (1992): Pedagogisk filosofi. I Erling Lars Dale, *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Løvlie, Lars (1997): *Utdanningsreformens paradokser*. Norsk pedagogisk tidsskrift nr.6. s.350-360.

Løvlie, Lars (2004): *Læreplan 2006 – fra enhetsskole til ensrettingskole?* Artikkel i *Bedre skole*, nr. 4 – 2004.

Markussen, Eifred, Synnøve Brandt og Ida Hatlevik (2003): *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenhengen mellom pedagogikk og faglig sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervising*. Oslo: NIFU Rapport nr.5.

Molander, Bengt (1996): *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

PLS RAMBØLL Management (2000). *Evaluering av unge TAMU*. <http://www.ams.dk/publikasjoner/pub0127>. 30.04.08.

Roald, Knut (2004) *Organisasjonslæring i skolar – teoretiske og praktiske perspektiv*. E – bok BIBSYS.

Rosnes, Åge R. (2006): *Fagopplæring i Soria Moria erklæringen. Hvilke tanker har den nye regjeringen om fagopplæringens plass i utdanningssystemet?* Innlegg på Opplæringskonferanse i regi av Hordaland Fylkeskommune. Solstrand Hotell. 24.02.06.

Rømer, Thomas Astrup (2005): *Kan sociokulturel teori uttale sig om uddannelse?* I Norsk pedagogisk tidskrift. Nr. 3 2005. S. 231 – 243.

Sartre, Jean – Paul (1946/2002): *Eksistensialisme er humanisme*. Oslo: J.W. Cappelens forlag A/S.

Schön, Donald A. (1982): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic books.

Sigurjonsson, Gudmundur (2001): *Dansk vekseluddannelse i støbeskeen*, Aalborg: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Silverman, David (2001): *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage Publications.

Skjervheim (1976): *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*. kap. 3 i Dale (red.) (1992): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Skolenettet, *Instruks for arbeid med læreplaner*. <http://www.skolenettet.no> 30.04.08.

Skolen vet best (2002) Kunnskapsdepartementet, Rapporter.

Stensmo, Christer (1998): *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.

St. meld. nr. 16, (2006/2007) ”...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring” Det kongelige utdannings – og forskningsdepartement.

Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Sæteren, Øivind (2007): *Redusert bortvalg i en lærende organisasjon*. Prosjekt i *Kunnskasløftet – fra ord til handling*. Akershus Fylkeskommune. <http://www.kjelle.vgs.no> 01.05.08

Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget .

Wackenhause, , Steen (1999): Det skolastiske paradigmet og mesterlære. I Kvale, Steinar & Klaus Nielsen (red.) (1999): *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: AdNotam Gyldendal.

Vygotsky, L (1978): *Mind in Society. The Development og Higher Phsyhological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, Etienne (1987): *Artificial Intelligence and Tutoring Systems*. Los Altos, California: Morgan Kaufmann Publishers.

Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Wenger, Etienne (2002): *Cultivating Communities*. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, Etienne (2006): *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels forlag.

Wilbrandt, J. (Lærlinge i bevægelse – mellem skole og virksomhed og fra lærling til svend. I : Kvale & Nielsen (2003) *Praktikkens Læringslandskab*. København: Akademisk Forlag.

Ziehe, Thomas (2005): *Øer af intensitet I et hav af rutine*. København: Forlaget politisk revy.

Vedlegg A

Arbeidsavtale – praksisavtale

Avtale mellom _____ (bedriften) og _____ videregående skole om praksisplass for eleven _____.

Avtalen gjelder for perioden f.o.m. _____ t.o.m. _____

Kontaktperson for bedriften: _____

Telefon direkte-nr./mobiltlf. _____

E-post: _____

Kontaktperson for skolen: _____

Telefon direkte-nr./mobiltlf. _____

E-post: _____

Følgende forhold gjelder under praksisopplæringen:

Eleven plikter i praksisopplæringen å:

- Møte presis (gi melding til bedriftens kontaktperson om fravær tilfelle sykdom/andre forhold)
- Overholde arbeidstiden
- Følge bedriftens sikkerhetsregler
- Utføre de arbeidsoppgaver som blir pålagt
- Holde avtaler
- Orienter seg i bedriften
- Gi skriftlig rapport fra praksisperioden til kontaktlærer

Bedriften blir bedt om å:

- Opplyse om arbeidstid og sikkerhets- og arbeidsregler
- Gi eleven en plan (skriftlig eller muntlig) for praksisperioden
- Sette eleven i arbeid
- Gi nødvendig veiledning og tilbakemelding
- Gi eleven et telefonnummer på arbeidsplassen der han/hun kan ringe for å gi viktige beskjeder

Eleven har anledning til å avbryte praksisperioden og vende tilbake til skolen, men må da gi beskjed om årsaken både til bedriften og til skolen.

Bedriften skal melde fra til eleven og skolen om eleven ikke følger opp de avtaler som er inngått og har da rett til å avbryte praksisperioden.

Vi gjør oppmerksom på at bedriften etter Lov om yrkesskade er ansvarlig for yrkesskadeforsikring. Normalt vil bedriftens yrkesskadeforsikring også dekke elever i praksisopplæring. I de tilfeller der bedriftene ikke dekker yrkesskadeforsikring, kan elevene inngå i Hordaland fylkeskommune sin yrkesforsikring.

Bedriften og den videregående skole har lest avtalen og er enige i dens innhold.

Bedriften, eleven og videregående skole har lest avtalen og er enige i dens innhold.

For bedriften

Elev/foresatte(for elev under 18 år)

For..... videregående skole

Vedlegg B

Til en elev på Byggteknikk Vg2

Forespørsel om å delta i intervjuundersøkelse.

Mitt navn er Roar Teige. Jeg er rådgiver på skolen og underviser en påbyggsklasse i Samfunnskunnskap. Tidligere har jeg undervist Byggteknikk klasser i Samfunnslære på Vg2. For tiden holder jeg på med master i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Oppgaven skal handle om de sosiale normene man lærer i skolen og de man lærer når man er i praksis.

For å få vite mer om dette ønsker jeg å intervju elever på Byggteknikk Vg2 som har vært utplassert i praksis. Jeg håper dere kan si meg noe om forskjellen mellom det å gå på skole og det å være i praksis. Det er ikke snakk om teste hva du kan, men å ha en samtale om hvordan du opplever skolen og praksisstedet ditt.

Dersom du er interessert vil det innebære en halvtime/time intervju/samtale. Intervjuene skal gjennomføres i begynnelsen av November.

Jeg håper du er interessert i å delta og at du fyller ut og returnerer svarslippen til meg. Jeg ønsker at deltakerne til sammen har en variert bakgrunn. Melder det seg mange velger jeg deltakere ut fra det.

Svarslipp

Jeg ønsker å delta i intervjuundersøkelse.

Navn: _____

Klasse: _____

Telefon: _____

Vedlegg C

Intervjuguide elev

Viktig å be informanten om å begrunne det de sier og spørre dem om eksempler.

Begynner med et *hovedspørsmål/introduksjonsspørsmål* deretter eventuelt nødvendige oppfølgingsspørsmål.

Innledning der jeg forteller hva jeg legger i begrepet normer og får informantenes oppfatning.

Deretter hovedsakelig inndelt etter konteksten, men direkte spørsmål til slutt.

Sosial læring i skolen

Kan du beskrive en situasjon der du lærte en regel for hvordan du skulle oppføre deg på skolen?

Er det annerledes regler som gjelder på videregående enn på ungdomsskolen du kommer fra?

Hvordan merker du at lærerne prøver å lære deg sosiale normer på skolen?

Gjelder det andre regler for oppførsel mellom elevene enn det lærerne prøver å lære deg?

Merker du at du lærer sosiale normer av de andre elevene?

Tar du initiativ til noe læring på skolen?

Hvordan er samholdet i klassen?

Trives du på skolen?

Sosial læring i praksis

Kan du beskrive en situasjon der du lærte hvordan du bør oppføre deg i praksis?

Kan du fortelle om ulike type arbeid du gjør?

Er det noe arbeid du ikke får gjøre?

Lærer du noe i praksis som du ikke lærer i skolen?

Lærer du på en annen måte i praksis enn på skolen?

Hvordan finner du ut hvordan du skal oppføre deg i praksis?

Kan du fortelle hvordan du har det med de ansatte på arbeidsplassen?

Hvordan lærer du hvordan du skal oppføre deg i praksis?

Er det noen av de ansatte du lærer spesielt mye av?

Tar du initiativ til å gjøre noe på arbeidsplassen?

Hvilke fordeler ser du med å være i praksis?

Er det noen ulemper?

Har du blitt irettesatt på jobben?

Føler du deg som en del av arbeidstokken når du er i praksis?

Synes du det blir gjort noen forskjell på deg og de andre som jobber der?

Har du en følelse av å høre til?

Har praksisen endret ditt syn på yrkesvalg?

Har du mer lyst til å bli tømrer etter praksisen?

Føler du deg som tømrer, (murer, stillasarbeider) av og til?

Vet du mer etter å ha vært i praksis om hva som skal til for å få fagbrevet?

Hvordan opplever du det å være i praksis?

Forskjeller i ulike kontekster

Kan du fortelle om forskjellen mellom det å være i skolen og det å være i praksis?

Kan du fortelle om forskjellen på det å være i klassepraksis og i bedriftspraksis?

Lærer du noen sosiale normer i praksis som du ikke lærer på skolen?

Lærer du noen sosiale normer på skolen du ikke lærer i praksis?

Bruker du noe av det du lærer i skolen i praksis?

Hvor føler du deg mest hjemme, på skolen eller i praksis?

Er det forskjell på å få tilbakemeldinger på det du gjør på skolen og i praksis?

Er det forskjell i reaksjonene på mobilbruk, spising, komme for sent på arbeidsplassen og skole?

Hvor er det lettest å bryte normene, i skolen eller i praksis? Vet du hvorfor?

Har du blitt irettesatt på skolen? Av lærere? Av elever?

Har du blitt irettesatt på skolen? Av sjefen? Av medarbeidere?

Hva er du mest motivert for, skole eller praksis? Hvorfor tror du det er slik?

Er det noe du har lyst til å legge til?