

YRKESPRAKSIS I UNGDOMSSKOLEN:  
SIKKERHETSVENTIL ELLER SOSIALISERINGSRESSURS?

AV

SYLVI STENERSEN HOVDENAK

HOVEDOPPGAVE I SAMFUNNSVITENSKAP  
SKOLEFORSKNINGSGRUPPA  
INSTITUTT FOR SAMFUNNSVITENSKAP

UNIVERSITETET I TROMSØ  
VÅREN 1985

## INNHOLDSFORTEGNELSE

### Forord

KAPITTEL 1: INNLEDNING BAKGRUNN PROBLEMSTILLING	s. 1
1.1. Innledning	s. 1
1.2. Bakgrunn for oppgaven	s. 1
1.3. Problemstillinger	s. 10
KAPITTEL 2: UNGDOM OG SAMFUNN	s. 13
2.1. Ungdomsperioden i historisk perspektiv	s. 13
2.2. Ungdomsperiodens funksjon	s. 15
2.3. Den moderne ungdomsrolle	s. 16
2.4. Ungdom og sosiale arenaer	s. 18
2.5. Ungdomskultur	s. 19
2.5.1. Ungdomscommunity eller ungdomskultur?	s. 21
2.5.2. Likhet og problemfelleskap	s. 22
2.6. Ungdom og identitet	s. 24
KAPITTEL 3: UNGDOM - SKOLE - SAMFUNN	s. 30
3.1. En skole for alle? Skolekritikk	s. 30
3.2. Skolens kunnskapsbegrep, kognitiv eller sosial læring?	s. 31
3.3. Teori og praksis i skolen - to uforenelige begrep?	s. 36
3.4. Danning eller tilpassing?	s. 43
3.5. Dialog og bevissthet	s. 46
3.6. Arbeidets betydning for mennesket	s. 50
3.7. Ungdom og arbeid	s. 51
3.8. Arbeidsløshetens konsekvenser	s. 58
3.9. Ungdomsarbeidsløshet - konsekvenser for skolen?	s. 61
KAPITTEL 4: METODE	s. 65
4.1. Metodediskusjon	s. 65
4.2. Tilnærming til feltet	s. 66
4.3. Feltarbeidet	s. 68
4.4. Pedagog - pedagog forholdet	s. 73
4.5. Definisjon av begrepa HIA - hovedsakelig intellektuelt arbeid - og HMA - hovedsakelig manuelt arbeid - om sosial tilhørighet	s. 76

KAPITTEL 5: PRESENTASJON AV EMPIRI	s. 78
5.1. Bjarkøy	s. 78
5.1.1. Kort om kommunen	s. 78
5.1.2. Bjarkøy skole	s. 79
5.1.3. Lokallære som yrkespraksis	s. 79
5.1.4. Hvorfor lokallære?	s. 81
5.1.5. Hva mener elevene?	s. 83
5.1.6. Hva mener foreldre?	s. 85
5.1.7. Hva mener lærerne?	s. 86
5.1.8. Hva mener arbeidsgiverne?	s. 87
5.2. Gratangen	s. 88
5.2.1. Kort om kommunen	s. 88
5.2.2. Gratangsbotn og Nord-Gratangen skoler	s. 88
5.2.3. Yrkespraksis ved skolene	s. 88
5.2.4. Hvorfor yrkespraksis?	s. 89
5.2.5. Hva mener elevene?	s. 91
5.2.6. Hva mener foreldre?	s. 95
5.2.7. Hva mener lærere?	s. 97
5.2.8. Hva mener arbeidsgivere/kontaktpersoner?	s. 98
5.3. Skjervøy	s. 100
5.3.1. Kort om kommunen	s. 100
5.3.2. Skjervøy skole	s. 101
5.3.3. Valgfagsordninga ved skolen	s. 101
5.3.4. Hvem velger yrkespraksis	s. 102
5.3.5. Hvorfor yrkespraksis?	s. 102
5.3.6. Hvem velger ikke yrkespraksis?	s. 105
5.3.7. Hvorfor ikke yrkespraksis?	s. 105
5.3.8. Hva mener foreldre?	s. 106
5.3.9. Hva mener lærerne?	s. 109
5.4. Oppsummering av empiri	s. 110
KAPITTEL 6: SAMMENFATNING OG FRAMTIDSPERSPEKTIV	s. 113
6.1. Sammenfatning med pedagogiske implikasjoner	s. 113
6.2. Obligatorisk yrkespraksis i framtida?	s. 118
Litteraturliste	s. 124
Vedlegg	s. 130
Appendix	s. 139

"Det e fint å være i lag med andre, å få se korsen det e på en arbeidsplass, miljøet og sånn. No gjør æ forskjellige ting i lag med andre."

"Det e viktig at læreran bryr sæ med det vi gjør ute på arbeidsplassen. Æ trur vi skjønne meir av det som vi gjør der når vi kan snakke om det på skolen."

"No får æ snakke med andre folk, ikke bare kike ut gjenna skolerutan. Å prate med voksne folk e fint. Da føle du liksom at du blir æstimert."

## FORORD

Takk til Edmund Edwardsen for god vegledning. Samtalene med han har vært faglig inspirerende og oppklarende.

Takk også til Janne Pettersen for nyttige kommentarer.

Også familien min - Gudmund, Sorle, Sindre og Sølve - skal ha stor takk for sin innsats. Uten deres hjelp og forståelse hadde det vært mye mer krevende å fullføre dette arbeidet.

Sist, men ikke minst: takk til alle som har tatt imot meg og latt seg intervju.

Sylvi Stenersen Hovdenak

Til guttene mine: Sorle, Sindre og Sølve

## KAPITTEL 1 INNLEDNING BAKGRUNN PROBLEMSTILLING

### 1.1. Innledning

Denne oppgaven handler om ungdom.

Det er ungdommens tilgjengelighet til samfunnslivet, til arbeidslivet som omgir dem, jeg prøver å si noe om. Sentralt i dette forholdet står skolen som samfunnets eneste obligatoriske sosialiseringsinstitusjon. Hvilken rolle spiller den når det gjelder å gi ungdommen innføring i samfunnslivet? Hvilken rolle spiller den når det gjelder å gi ungdommen tilgang til lokale samfunnsarenaer som de ikke har "naturlig" adgang til? Ser skolen det som en viktig oppgave å gi de unge et inntak til andre sosiale arenaer for om mulig å øke forståelsen for ungdommens egen situasjon og samfunnets utvikling? Er den villig til å gå inn på endringsstrategier, eller definerer skolen sin rolle slik den (alltid) har gjort til tross for at samfunnet, som skolen burde være en del av, har gjennomgått store endringer bare i etterkrigstida?

Det empiriske materialet tar opp skolens forhold til det lokale arbeidsliv i tre kommuner i Troms: Bjarkøy, Gratangen og Skjervøy.

### 1.2. Bakgrunn for oppgaven

I perioden 1970-80 var jeg lærer i ungdomsskolen, og kom i kontakt med mange ungdommer. Unge mennesker som i større og mindre grad strevde seg gjennom de tre åra i ungdomsskolen. Unge mennesker fulle av krefter og energi som bare i liten grad fikk slippe til, som sjelden eller aldri fikk vise for seg sjøl og andre hva de dugde til i kontekster utenom skolen.

I disse åra opplevde jeg legitimeringsproblem i undervisningssituasjonen. Elevenes spørsmål: "Ka e vitsen?" måtte jeg ofte forholde meg til. Pedagogikkens hva og hvorfor blei stadig mer påtrengende. Å legitimere pensum ut fra elevenes

eksistensielle situasjon var vanskelig. De gangene det begynte å nærme seg motivasjonskrise, blei det nødvendig å ta en pause fra pensum og lærebok for å diskutere "det meningsløse". Det hjalp - i alle fall for ei stund.

Men jeg opplevde også gode stunder der skolens læring framsto som eksistensiell og dermed relevant for elevene. Der elevene og jeg så forbindelseslinjer mellom her og nå, fortid og framtid, der læringsprosessen bidro til utvikling av ny kunnskap og forståelse. Disse gode stunder oppsto som regel når vi gikk utenom læreboka, når læreren utarbeidde egne opplegg og relaterte dem til virkeligheta slik den framsto for elevene. Da oppsto engasjement og meningsutveksling, tankeprosesser blei satt i sving.

Dette er erfaringer som andre lærere trolig også har gjort. Erfaringer med uengasjerte og umotiverte elever i ungdomsskolen er neppe et ukjent fenomen. Det var nettopp dette problemet som førte til forsøk med utvida opplæring/alternativ opplæring/utplassering i begynnelsen av 1970-åra. Mange elever avviste skolen. Imidlertid blei ikke søkelyset retta mot skolens form og innhold. Problemet blei nokså ensidig søkt løst på individnivå ved å la de mest plagsomme elever i skolesammenheng få gå ut i arbeidslivet. Opptakten til forsøket kan derfor sies å være pragmatisk begrunna, den teoretiske ryggrad uteblei i stor grad.

Jeg skal ikke her utdype bakgrunnen for og utviklinga av dette forsøket. Det er gjort grundigav Askheim, 1981. Imidlertid vil jeg kort skissere fire stadier i den historiske utvikling av alternativ opplæring/utplassering. Stadiene er henta fra en tidligere undersøkelse kalt ungdom - yrkespraksis - framtid (Hovdenak og Kjæreng, 1981).

Første stadium er marginalstadiet. De første uformelle forsøk med alternativ opplæring skriver seg fra 1969. Forsøka fungerte som ventil for skoletrøtte elever som skapte store pro-

blem i skolen. Det var her snakk om negativ kvalifisering for å få anledning til å gå ut i arbeidslivet. Det andre stadium blei kalt erkjennelsesstadiet, der ansvarlige myndigheter drøfta ungdomsskolens teoretiske slagside. Resultatet var ei idéskisse fra Forsøksrådet i 1973 som skulle danne utgangspunkt for forsøk med alternativ opplæring. Det tredje stadium kalte vi forsøksstadiet. I 1974 starta de første systematiske forsøk med alternativ opplæring. Tre kommuner fikk anledning til å gi elevene tilbud om opplæring i arbeidslivet. Mellom 1976-80 var fjorten kommuner med i forsøket. I det fjerde stadiet som vi kalte normalstadiet blei ordninga fra 1980 normalisert i den forstand at alle skoler formelt sett kunne tilby alternativ opplæring/utplassering, som fra da av skulle kalles yrkespraksis, til alle sine 9. klassinger. Det var nå blitt normalt at ungdom skulle få sjansen til å stifte bekjentskap med arbeidslivet. Det var ikke lenger nødvendig å kvalifisere seg gjennom negativ atferd i skolen.

I tiåret 1970-80 blei det publisert en del forskning omkring forsøk med alternativ opplæring. Spesielt har Rogalandsforskning vært opptatt av temaet. Jeg vil karakterisere en god del av denne forskning som hovedsakelig deskriptiv. Det har vært vanskelig å trekke opp en debatt omkring teoretiske grunnlagsproblem. Så vidt jeg kan bedømme representerer Berger, Dalland og Gundersens undersøkelse fra 1977 et unntak i denne sammenheng. Det er interessant å merke seg at det er denne type forskning som hovedsakelig ligger til grunn for bestemmelsen om yrkespraksis som valgfag fra 1980. I forsøksperioden kan alternativ opplæring/utplassering hovedsakelig sies å ha fungert som sikkerhetsventil og spesialpedagogisk tiltak (se f.eks. Askheim, op.cit.). Min begrunnelse for yrkespraksis må sies å ha et annet utgangspunkt. Den vil jeg imidlertid gjøre nærmere rede for når jeg presenterer mine problemstillinger.



Det er imidlertid viktig å få fram at forholdet ungdom - skole - samfunn var tatt opp til drøfting allerede i begynnelsen av 70-åra. I 1971 blei Ungdomsutvalget oppnevnt av regjeringa med det mandat å skulle kartlegge ungdommens situasjon i dagens samfunn og peike på problemløsende tiltak. Utvalget, med Eva Nordland som forkvinne, leverte flere interessante bidrag (f.eks.: Ungdom og arbeid, 1974; Ungdom og utdanning, 1974; Ungdom og fritid, 1974). Jeg vil spesielt framheve NOU 1977:6 "Ein samla offentleg politikk for oppvekstmiljøet" der også forholdet ungdom, skole, arbeidsliv problematiseres, og der det også legges fram forslag til endringer i bl.a. skole og arbeidsliv for på den måten også å kunne drive forebyggende virksomhet. Utvalget sier bl.a.:

- "- Særleg på ungdomssteget i grunnskolen bør praktisk opplæring utafor skolen gå inn som ein naturleg del av undervisninga. Arbeidsopplæringa bør også knytast til oppgåver utanom vanlege arbeidsplassar, til dømes sosiale og kulturelle tiltak og institusjonar i lokalsamfunnet. Erfaringar frå arbeidsoppgåver utafor skolen må setjast inn i ein konkret undervisningssamanheng i eitt eller fleire fag.
- Det er særleg behov for å betre tilbodet om arbeid og arbeidsopplæring som valfag på ungdomssteget. Kunnskap og erfaring frå dette faget bør kunne nyttast som fagleg dokumentasjon i samfunnsfag, norsk, naturfag o.l."

(s. 74.)

Utvalget sier også videre i rapporten:

"I utdanningssamfunnet er det et økende antall unge som stadig faller fra, som ikke makter skolekravene, som gir opp, eller h a v n e r i et yrke, i stedet for å velge et yrke. Mye tyder på at forskjellen mellom unge øker, særlig på den måten at en stor gruppe ungdommer mister tiltroen til seg selv og håpet om en fremtid.

Et av de alvorligste problemer vi har registrert i barns og ungdoms oppvekstmiljø, er at det "er ikke bruk for en". Unge skal stadig lære noe for en fjern fremtid, men de skal ikke ta et tak eller utføre et arbeid som et miljø trenger. De gjør ikke jobber og tar ikke på seg oppgaver som skritt på veien til å bli voksen. Store barn og ungdommer lever i en venteperiode og kjenner seg plassert utenfor og blir henvist til å dyrke sin egen "ungdomskultur".

U t v a l g e t ser det som avgjørende at hjem og skole og andre instanser som har ansvar for barns oppvekstmiljø, samarbeider om å få barn og ungdom inn i de voksnes miljø, og gir dem muligheter til å oppleve at d e t e r b r u k f o r h v e r e n k e l t."

(Vedlegg 1, s. 47-48.)

NOU-rapporten må karakteriseres som et svært viktig dokument i arbeidet for å bedre barns og unges oppvekstvilkår. Den brøt med sektortenkning og argumenterte for et heilhetlig perspektiv. Nå, snart 10 år seinere, vet vi at det utvalget argumenterte sterkt for, ikke blei tatt alvorlig nok. Ungdomsproblemene er kanskje større i dag enn noen gang tidligere. Årsaken er neppe at fagfolk ikke har sagt fra, og peikt på mulige konsekvenser (se f.eks. Nordland, 1974, 1979, 1982).

Vi har de siste år fått fire stortingsmeldinger som også tar opp forholdet ungdom/skole/samfunn. Jeg skal her kort presentere deres hovedintensjoner.

#### St.meld. nr. 45 (1980-81) Utdanning og arbeid

Intensjonen med meldinga er å gi en oversikt over ulike sider av forholdet utdanning og arbeid, og å trekke opp hovedlinjene for den framtidige skolepolitikk i 80-åra. Meldinga legger opp til flere interessante debatter. Her vil vi imidlertid konsentrere oss om det vi mener er mest relevant i denne sammenheng. Det legges stor vekt på å få til et samspill mellom skole og arbeidsliv, der læring ikke bare må begrenses til det formelle skoleverket. Skolen må i større grad enn hittil åpne seg mot samfunnet rundt den og ta i bruk det potensiale som ligger i det enkelte lokale samfunn. "Samtidig må arbeidsmiljøet arbeide med sin egen organisasjon og tekno-

logi for å kunne bli et bedre læremiljø" (s. 6). Det understrekes videre at dette vil være en vanskelig og krevende oppgave som vil kreve betydelige omstillinger i skolen og arbeidslivet.

St.meld. nr. 9 (1981-82) Ungdommen og samfunnet

Meldingens hovedintensjon er

"å legge grunnlaget for en styrking og bedre samordning av den offentlige innsatsen som gjelder ungdoms oppvekstmiljø. (...) Det blir særlig lagt vekt på å vurdere hvordan oppvekstmiljøet fremmer ungdomstidas funksjon som læretid der den enkelte skal utvikle erfaringer og holdninger for evne til ansvar, samarbeid og samliv med andre" (s. 17).

Her understrekes betydninga av en heilhetlig og samordnende ungdomspolitik. Det peikes på at "økt kontakt mellom skole, lokalkultur og arbeidsliv vil bidra til å løse opp ungdomsgruppa isolasjon fra annen virksomhet" (s. 6). I likhet med ovennevnte stortingsmelding tar også denne opp forholdet skole, lokalmiljø og arbeidsliv. Også her sies at vi i langt større grad enn tidligere må få til et samspill mellom de ulike offentlige instanser i lokalsamfunnet. Dette begrunnes ut fra ønsket om bedre oppvekstvilkår og bedre læringssituasjoner for de unge.

St.meld. nr. 19 (1982-83) Ungdom, deltakelse og ansvar

Meldingens overordna mål er i sterkere grad å integrere ungdommen i samfunnet forøvrig. Et viktig prinsipp for ungdomspolitikken må være å bidra til at de unge opplever seg som reelle deltakere i samfunnslivet. Også her sies det at skolen i sterkere grad må åpne seg mot lokalsamfunn og arbeidsliv. "Et karakteristisk trekk ved en god skole i utvikling, må være at personale, elever, foreldre/foresatte og representanter for tilgrensende samfunnssektorer inngår i et utvidet samarbeid om oppvekstmiljøet" (s. 12).

St.meld. nr. 62 (1982-83) Om Grunnskolen

Meldinga er omfattende og dekker ulike sider ved skolens virksomhet. Her skal vi se på den delen av virksomheten som er aktuell i vår sammenheng. I likhet med de tre foregående stortingsmeldinger tar den opp skolens innhold og dens forhold til samfunnet. Meldinga viser til innholdet i Europaråds-deklarasjonen "Preparation for life", vedtatt i 1982, der det bl.a. sies at det må være et nært samarbeid mellom skolen og andre institusjoner. Om skolens innhold sies det at elevene må få kunnskaper om ulike sider ved samfunnslivet, som f.eks. arbeidsliv og kulturliv. Elevene må også oppmuntres til å ta ansvar for sitt personlige liv og engasjere seg i samfunnslivet forøvrig.

Som det framgår av disse fire meldingene er ideal og intensjon rikelig til stede. Om realiteter og konsekvenser i samme grad gjør seg gjeldende er heller tvilsomt. Ser vi skolen under ett, er jeg redd for at vi foreløpig befinner oss på det verbale plan. Handling mangler. Ingen av meldingene gir svar på hva som konkret kan og bør gjøres for at skolen skal komme mer i samspill med samfunnet rundt den.

Samtidig kan det faktum at vi i en 3-års periode har fått fire stortingsmeldinger som alle tar opp forholdet ungdom - skole - samfunn, tolkes dithen at også politikere etter hvert skjønner at "noe" bør gjøres. Neste steg bør være å problematisere nettopp dette forholdet.

Jeg vil nå vende tilbake til min periode i ungdomsskolen og mine erfaringer derfra.

Skolen jeg arbeidde ved var offisielt med i forsøksperioden 1976-80.

Som lærer gjorde jeg følgende oppdagelse knytta til forsøksstadiet: Elevene følte det befriende å få komme ut. Mange av dem blomstra opp. Det var ikke lenger bare de skoletrøtte som benytta seg av sjansen til å arbeide, flere av de skoleflinke

ville også gjerne ut. Dette skapte undring hos lærerne, vi kunne ikke forstå dette, de gikk jo dermed glipp av verdifull kunnskap! At de skoletrøtte ville bort var forståelig nok, de fungerte jo dårlig i vår skoleverden. Vi stilte sjelden spørsmål ved skolens form og innhold når ting ikke fungerte, det var elevene det var noe i veien med. Våre forklaringer var egenskapsforklaringer på individplan (Wadel, 1983). I timene hadde vi aldri tid til å diskutere eleverfaringer fra utplassering. Vi hadde viktigere ting å forholde oss til i vårt strev etter å undervise. Jeg opplevde imidlertid ofte at elevene gjerne ville fortelle oss om sine erfaringer fra arbeidslivet, på godt og ondt. Ofte hadde vi ikke tid til å høre på dem.

Etter at jeg fikk skolen mer på avstand, begynte jeg gradvis å forstå at alternativ opplæring ikke burde være utplassering. Her lå et læringspotensiale som skolen med sitt snevre læringsbegrep ikke forsto å benytte seg av, ressursene og mulighetene var der, vi så dem bare ikke.

Dette arbeidet som her legges fram, kan forstås som en fortsettelse av den nevnte undersøkelsen omkring temaet ungdom og yrkespraksis (Hovdenak og Kjæreng, op.cit.). Den undersøkelsen fant sted da yrkespraksis var etablert som valgfags-tilbud på linje med andre fag, det vi kalte normalstadiet. Etter at undersøkelsen var avslutta, forsto jeg at betegnelsen "normalstadiet" var riktig formelt sett, men ikke reelt sett ut fra følgende empiriske funn: Yrkespraksis fungerte som en sosial seleksjonsmekanisme til tross for Forsøksrådets uttalte forventning om en langt bredere rekruttering (Informasjon om forsøksarbeid nr. 90, 1980, s. 55-56.) Tilslutninga var størst blant ungdommer med foreldre fra lavstatusmiljø. Det var størst deltakelse blant bygdeungdom, minst i byene. Ingen fra akade-

mikermiljø hadde valgt yrkespraksis. Blant elevene som hadde valgt yrkespraksis var den klart viktigste grunnen at de ønska erfaring fra arbeidslivet. Ønsket om å slippe unna skolen kom på andreplass (Hovdenak, unpubl. materiale). Undersøkelsen ga ikke svar på hvorfor knapt halvparten av elevene ikke hadde valgt yrkespraksis.

I denne undersøkelsen benytta vi oss hovedsakelig av en kvantitativ metode der strukturerte intervju i form av spørreskjema til elevene danna grunnlag for vår bearbeiding av materialet til EDB og påfølgende dataanalyse. Materialet omfatta totalt 439 informanter, av disse hadde 226 valgt yrkespraksis. I det krevende arbeidet med å kode og kategorisere materialet opparbeidde jeg nyttig lærdom og erfaring. Jeg lærte at enhver kategorisering på sett og vis øver vold mot virkeligheta, særlig gjelder det kategorisering av svar på de mer åpne spørsmål. På den måten kan nyttig informasjon og viktige poeng gå tapt. Metoden ga oss imidlertid nyttig kunnskap når det gjaldt å få oversikt over hvordan yrkespraksis fungerte i skolen. De kvantitative data ga grunnlag for en oversiktlig framstilling av fordelinger, frekvenser og sammenhenger i forbindelse med hovedvariablene kjønn, sosial klasse og geografisk tilhørighet.

Mine funn ut fra sosiologiske variabler var ikke fullt så "idylliske" som de forskningsresultater jeg hadde lest, og som Forsøksrådet (op.cit.) bygde sine forventninger på. Dette motiverte meg til å arbeide videre med yrkespraksis i ungdomsskolen.

Valg av problemstillinger og metode i hovedoppgaven kan og bør ses i sammenheng med det som jeg her har redegjort for.

### 1.3. Problemstillinger

Jeg har stilt følgende spørsmål når det gjelder yrkespraksis som valgfag:

Hva bør skje i skolen i tida framover? Ønsker vi en fortsettelse av utplassering, eller ønsker vi en ny periode der skolen aktivt prøver å få til yrkespraksis? Valg av terminologi signaliserer en vesentlig forskjell mellom disse begrepa. Utplassering betegner den situasjon der det ikke forekommer interaksjon mellom skole og arbeidsliv. Elevene sendes ut i arbeidslivet uten at skolen involveres i deres arbeidslivserfaringer. Elevene deltar i to atskilte verdener. Deltakelse i den ene "verden" skjer riktignok innafor tidsramma til den andre "verden". Likevel er det ingen indre og gjensidig forbindelse mellom dem. Den ene kan sies å være teoretisk, den andre praktisk. Yrkespraksis derimot betegner den situasjon der skolen tar i bruk det læringspotensiale som elevenes arbeidslivserfaringer representerer, og bevisst bruker dem som en skoleressurs - og der arbeidsplassene tar i bruk anvendelig skolekunnskap. Elevene pendler da mellom inne og ute, mellom teori i skolen og praksis i arbeidslivet. I denne situasjon blir teori-praksis forholdet et viktig utgangspunkt for refleksjon.<sup>1)</sup> Tidligere forskning har vist at utplasseringsmodellen har vært den som rådde grunnen i skolen (se f.eks. Askheim, op.cit.).

Jeg har videre spurt om det er ønskelig med yrkespraksis i skolen - og om det er mulig. Jeg mener det er teoretisk belegg for å svare ja på spørsmålet om ønskelighet. Disse teoretiske begrunnelsene vil jeg gjøre rede for i kapittel 2 og 3. Spørsmålet om det er mulig, blir et praktisk/empirisk spørsmål om handling ut fra teoretiske begrunnelser. Refleksjon og handling blir dermed to viktige begrep i denne sammenheng. Ifølge Freire (1972) utgjør disse to begrepa det han kaller praxis. Hvis handling uteblir, ender vi i verba-

---

1) Forøvrig vises til diskusjonen om teori-praksisforholdet, og dialog og bevissthet i kapittel 3.

lisme. Hvis refleksjon uteblir ender vi i aktivisme. Spesielt innafor pedagogikk tror jeg det er viktig å ha refleksjon og handling som ideelle mål både for lærer og forsker. I kapittel 5 presenterer jeg også ulike modeller for yrkespraksis. Dermed belyses også spørsmålet om det er mulig å få til yrkespraksis i skolen.

Jeg har vært interessert i å vite hva elever, foreldre og lærere synes om den åpning som skolen nå gir for deltakelse i arbeidslivet. Vil det i forbindelse med yrkespraksis oppstå verdi- og interessekonflikt mellom heim og skole avhengig av sosial tilhørighet? Er det slik at elever og foreldre i en stram arbeidsmarkedssituasjon heller vil prioritere tradisjonell teoretisk skolekunnskap (dvs. karakterer) framfor yrkespraksis? I den forbindelse er det sannsynlig at motstanden mot endringsstrategier som yrkespraksis representerer vil være størst blant elever og foreldre fra høyere sosiale lag, fordi disse i mindre grad enn andre opplever konflikter i forbindelse med skolens form og innhold.

Når det gjelder elevenes holdninger til og vurderinger av yrkespraksis, er jeg også interessert i eventuelle forskjeller med hensyn til kjønn. Videre hva som er elevenes begrunnelser for å velge/ikke velge yrkespraksis. Hvordan vurderer lærerne yrkespraksis? Vurderer de det som ei nødløsning for de skoletrøtte, eller er dette noe skolen bør satse mer på? Hvilke begrunnelser har de for sine standpunkt?

En del ungdomsforskning har for en stor del konsentrert seg om relasjonen ungdom - samfunn (se f.eks. temahefte om ungdom og sosialisering, Sosiologi i dag, nr. 3/4-81). Blant enkelte forskere er skolens oppgave i denne nevnte relasjon i liten grad problematisert. Nettopp fordi skolen etter hvert har fått en sentral plass i de unges liv - den er samfunnets obligatoriske sosialiseringsinstitusjon - er det et spørsmål om den ikke i større grad burde regnes med som et nyttig redskap for å gi ungdommen adgang til samfunnet.



Skolen bør i langt større grad settes i stand til å ta et vesentlig ansvar for unge menneskers muligheter til positiv identitetsutvikling og deres forhold til samfunnet forøvrig. Hittil ser det ut til, paradoksalt nok ut fra Mønsterplanens intensjoner, at de unge må ut av skolen for å komme inn i samfunnet. Skolen er blitt "en parentes i samfunnet", slik Edmund Edwardsen uttrykker det med en metafor (Edwardsen, 1981).

Vi har hatt ei samfunnsutvikling der utestengning og overflødiggjøring av unge mennesker fra arbeidslivet har blitt stadig mer omfattende. Vi kan derfor ha grunn til å forvente at unge mennesker ønsker å få vite mer om samfunnslivet utenfor heim og skole, at de føler behov for erfaringer fra arbeidslivet.

I dette perspektivet kan det bli interessant å vurdere ei tilnærming i forholdet mellom skole og arbeidsliv. Denne tilnærming bør imidlertid skje ut fra andre premisser enn tidligere. Mitt utgangspunkt er det motsatte av det som opprinnelig var opptakten til arbeidslivserfaring i skolen. Men nettopp fordi arbeidslivserfaring nærmest har vært et stigma i norsk skole de siste 10 år, kan denne endringsprosess bli lang. Den forutsetter at skolen aktivt og kritisk går inn i prosessen og knytter teori og praksis sammen, slik at tankeprosesser blir satt i sving, slik at elevene kan bli i stand til å se sammenhenger og dermed også få bedre sjølførståing og "andreførståing".

Skolens  
tradisjon  
grundlaget

## KAPITTEL 2 UNGDOM OG SAMFUNN

### 2.1. Ungdomsperioden i historisk perspektiv

Hvorvidt - og på hvilken måte - ungdomsperioden fantes tidligere, hersker det en viss uenighet om. Denne diskusjonen skal ikke tas opp her.<sup>1)</sup> Her vil jeg kort referere hva vi foreløpig vet om ungdommens sosialhistorie.<sup>2)</sup>

Den svenske sosiologen Bjurström (1982) hevder at i bondesamfunnet var barneoppdragelse så godt som identisk med yrkestrening. Familien ivaretok produksjons-, forbruks- og reproduksjonsprosessen. Den sosiale kontinuitet, båndene til fortid og framtid var representert i nåtida. Bjurström foreslår at vi i denne perioden heller burde snakke om unge menn og kvinner i stedet for ungdom.

I håndverksfag foregikk opplæringa ved at lærlingen i flere år arbeidde sammen med og under streng ledelse av mesteren og hans svenner (Gulowsen, forelesning 15.2.83)<sup>3)</sup>. Lærlingen og svennene var nærmest å betrakte som en del av mesterens hushold.

I den tidlige industrielle fase blei arbeidsdeling og arbeidsorganisering forandra. Men også her var barne- og ungdomsarbeid ei forutsetning for å opprettholde livet. Barn og ungdom blei lært opp til sine framtidige yrkesroller i produksjonen. Familiens funksjon blei gradvis endra. Det er likevel først i vårt århundre at vi kan registrere ei radikal funksjonstømming i familieinstitusjonen.

---

1) Den interesserte leser vil finne en faglig diskusjon om emnet i Ola Stafsengs artikkel "Ungdom som historisk og alment fenomen." (Sosiologi i dag, nr. 3/4-81.)

2) Norsk faglitteratur på dette området er sterkt begrensa. Vi er derfor i stor utstrekning henvist til teorier utvikla fra utenlandske, spesielt svenske forhold.

3) Emne: "Kvalifikasjoner, avhengighet og makt", hovedfagsseminar om arbeidsmarked, sysselsetting og sosiale klasser.

Det har muligens vært en tendens i våre dager til å romantisere barns og ungdoms integrasjon i bondesamfunn og produksjonsliv. Begge områder, kanskje spesielt industrien, var for de fleste forbundet med hardt slit, utbytting, nød og fattigdom. Nøden og fattigdommen er det neppe noen som ønsker tilbake, men derimot - integrasjonen. I dag har vi en annen form for fattigdom, den forpliktende interaksjonelle. Vi er fattige i den forstand at vi tilsynelatende ikke kan integrere unge mennesker i en samfunnsmessig sammenheng.

Da Norge i 1860 innførte almueskolen på landsbygda, møtte skoleplikten størst motstand blant almuen. Skolen var den gang ment å være et teoretisk supplement til den læring som foregikk i heim og nærmiljø forøvrig. Den blei imidlertid også oppfatta som konkurrent til den livsnødvendige arbeidskraft barn og unge representerte. Edwardsen (1984) har vist hvordan dette kom til uttrykk i en nord-norsk kystkommune.

Felles for primærnæring, håndverk og industri var at "ungdomsperioden" var fylt av arbeid. De unge var integrert i samfunnet rundt dem, de representerte nødvendige ressurser for fellesskapet.

Slik var det derimot ikke i borgerskapet. Ifølge Bjurström legges grunnlaget for ungdomsperioden slik vi tilnærma kjenner den, nettopp i de borgerlige familier. Det er her vi finner en ungdomsperiode som kan sammenlignes med Eriksons "psykososiale moratorium" (Erikson, 1971). Ungdomsperioden blei for borgerskapets unge et pusterom og en slags forberedelse til det voksne liv. Her hadde de en slags "distansert" tilgang til voksenmodeller i sitt sosiale miljø, og kunne, hovedsakelig gjennom observasjon, på den måten forberede seg til et voksent liv.

Når man tar for seg ungdomstida i historisk perspektiv, kan man lett få inntrykk av at denne perioden utelukkende besto av arbeid og slit sammen med voksne. Frønes (1981) hevder imidlertid med bakgrunn i sosialhistorisk og antropologisk litteratur at en hypotese om at jevnaldergruppa (kontakt med ikke-voksne) alltid har eksistert, er den mest plausible. Frønes poengterer jevnaldergruppas betydning i sosialiseringprosessen.

Det som da kan sies å være unikt for dagens ungdom er at den har svært begrensa adgang til samhandling med voksne. I våre dager har jevnaldergruppa fått den sentrale plass i ungdommens liv. Nærhet til voksenmodeller i yrkeslivet forekommer i mindre grad enn før.

## 2.2. Ungdomsperiodens funksjon

Ungdomstida er tradisjonelt sett på som den perioden i livet da den unge gradvis skal klargjøre for seg sjøl og sine omgivelser hva ho/han duger til i en samfunnsmessig sammenheng. Den blir derfor oppfatta som en forberedelsesperiode til det voksne liv. Det er bl.a. dette som ligger i Eriksons begrep om det psykososiale moratorium. Her skal de unge få en forsmak på det voksne liv. De skal gis muligheter til å delta i ulike roller i samfunnslivet, høste egne erfaringer. Det kan kanskje derfor sies at ungdomsperiodens viktigste funksjon er å hjelpe de unge til å klargjøre og definere sin voksenstatus.

Den norske ungdomspsykiater Finn Magnussen hevder at ungdomstida fra å være en overgangsalder i menneskets liv er blitt en livsfase. "I dette lange spenn mellom tidlig fysisk og sen sosial modning settes ungdomsproblemer på strekk." (Magnussen, 1983, s. 63.) I denne perioden får de unge liten hjelp til å definere sin voksenstatus. "Vi isolerer ungdommen fra de voksne, stenger dem inne i utdanningssystemer borte fra voksnes arbeid." (s. 66) Magnussens budskap kan kort og godt sies slik: Å bli voksen er ikke medfødt. Det må læres, og det kan

bare læres i samliv med voksne. Den institusjon ungdommene har adgang til i tillegg til familien - skolen - er kanskje den mest voksenfattige sosiale institusjon. Som sosial organisasjon er den temmelig unik, i verste fall er forholdstallet mellom voksen og ungdommer 1:30. I tillegg arbeider de hovedsakelig med abstrakt kunnskap og kontekstløse tekster. Skolen bidrar neppe til integrasjon i samfunnet og konkretisering av arbeidsoppgaver og voksenmodeller slik at de unge "forstår vitsen med" det arbeid de gjør i skolen.

Den amerikanske pedagog Edgar Z. Friedenberg (1976) har i boka "The Vanishing Adolescent" problematisert ungdomsperiodens funksjon i det moderne samfunn. Tittelen på boka henspeiler på det faktum at dagens ungdommer ikke får bruke ungdomstida til det som er dens egentlige funksjon. Han hevder at skolen spiller ei viktig rolle i ungdommens klargjørings- og defineringsprosess, men ifølge Friedenberg tar ikke skolen denne delen av sin virksomhet alvorlig nok.

Friedenberg tillegger erfaring stor betydning. Det er viktig at de unge kan høste ulike erfaringer i ulike sosiale kontekster. Derfor må forholda være tilrettelagt slik at ungdommen har legitim adgang til forskjellige sosiale arenaer der de kan være aktivt med. "One defines oneself by clarifying the meaning of one's experience." (s. 78)

### 2.3. Den moderne ungdomsrolle

Det kan sies at dagens ungdomsrolle først og fremst er kjennetegna ved sin marginalitet. Denne marginalitet kan defineres som utestengning og isolasjon fra vesentlige sider av samfunnslivet. Gjennom sin tilknytning til mer og mindre perifere undervisningsinstitusjoner følger manglende tilknytning til samfunnet forøvrig. I en spesiell periode blir en allment avgrensa ungdoms- og skoleverden de eineste tilgjengelige verdener for den unge.

Marginalitetens motpol er integrasjon. Frønes (op.cit.) foreslår at for å få bedre tak på det sosiale rammeverk som dagens ungdomsrolle skal utøves innafor, er det nyttig å skille mellom funksjonell integrasjon, strukturell integrasjon og normativ integrasjon. Med funksjonell integrasjon menes de samfunnsmessige oppgaver som er tildelt de unge. Strukturell integrasjon går på den fysiske nærhet mellom ungdom og andre generasjoner, mens normativ integrasjon refererer til en eventuell normativ styring over ungdomsrollas utforming.

Dagens høgteknologiske, spesialiserte, profesjonaliserte og institusjonaliserte samfunn bidrar neppe til særlig høy grad av funksjonell, strukturell og dermed også normativ integrasjon av dagens unge.

Den moderne ungdomsrolle synes problematisk. Med sin mangel på ytre styring og integrasjon, stilles det desto større krav til den enkelte om indre styrke til å holde seg borte fra risikosoner. Dagens samfunnsmessige "styring" - i en svært viktig periode av livet - leder til ungdomskulturen.<sup>1)</sup> Derfra kan vegen være kort til ulike risikogrupper.

Ifølge Frønes, Lorentzen og Stafseng (1981) kan ungdomsproblemene analytisk deles i tre felter. For det første "uordensproblemer", som er et resultat av den moderne ungdomsrolle med svekka sosial kontroll og en avgrensa ungdomsverden. Der nest utestengningsproblemet som henspeiler på ungdommens funksjonelle og strukturelle integrasjon. Den tredje dimensjonen knyttes til begrepet sosialiseringsskise:

"(...) Men det er en rimelig hypotese at de almene trekk ved ungdomsrollen og den økende grad av utestengning virker til økende forskyvning av ungdom i risikosoner mot sosial invalidisering."

(ibid., s. 18.)

1) Når det gjelder min bruk av begrepet ungdomskultur, viser jeg til diskusjonen i kap. 2.5, særlig s. 22.

Slik jeg vurderer ungdommens oppvekstvilkår er utestengningsproblemet det som i neste omgang fører til uordensproblemer og sosialiseringsskise. Jeg tillegger dermed den sosiale ramme stor betydning og ser den manglende integrasjon av unge i samfunnet som et overordna problem.

#### 2.4. Ungdom og sosiale arenaer

I forbindelse med beskrivelsen av ungdom som marginale, bør vi se nærmere på de ulike sosiale arenaer der ungdom vanligvis deltar.

Jeg anser følgende fire arenaer som de mest sentrale: heim, lokalmiljø, jevnaldergruppe/ungdomskultur, skole.

Går vi til heimen, har den generelle utvikling vært funksjonstømming. De fleste familier fungerer ikke lenger som et arbeidsfellesskap. Nærings- og nytelsesmiddelindustrien og tekstil- og konfeksjonsindustrien har for det meste overtatt funksjoner som tidligere var tillagt familien. Også den sosiale reproduksjon er for en stor del overlatt helse-, sosial- og undervisningsinstitusjoner. Heimen blir for mange et passivt sted å være, et sted for følelser.

Også når det gjelder lokalmiljøet er den generelle tendens funksjonstømming og utarming av sosiale funksjoner. Bare unntaksvis har barn og unge adgang til den voksnes arbeidsverden i sitt lokalmiljø.<sup>1)</sup> Vi har fått store boligområder som er mer og mindre folketomme på dagtid, såkalte "sovebyer". De voksenmodeller som måtte finnes er som oftest heimearbeidende husmødre og pensjonister.

Jevnaldergruppa/ungdomskulturens innhold, vil jeg ta opp og problematisere nærmere i neste avsnitt. Her vil jeg bare minne om at jeg allerede har hevda at dagens ungdomsrolle kan sies å være marginal. Da gjenstår den siste arena, nemlig skolen. Den vil jeg foreløpig bare karakterisere som en tilnærma lukket arena, en egen

---

1) Her er barn og ungdom med tilknytning til primærnæringene i en særstilling.

skoleverden med sitt spesielle innhold og sin spesielle form. Også dette er en arena med få voksenmodeller.

Skolen er etterhvert blitt en viktig arena for signalisering av ungdomskultur, for vedlikehold av den og rekruttering til den (Edwardsen, 1983). Dette er imidlertid ikke skolens egentlige funksjon. Den kommer jeg tilbake til i forbindelse med skolens kunnskapsbegrep i kapittel 3.2.

Ungdom er i hovedsak utestengt fra arenaer der arbeidsfelleskap forekommer som en nødvendighet. Tilgang til voksenmodeller og innsyn i arbeidslivets ulike arenaer ser ut til å være mangelvare i mange ungdommers liv.

## 2.5. Ungdomskultur

I dette avsnittet vil jeg forsøke å problematisere og klargjøre begrepet ungdomskultur slik jeg bruker det. Men først en kort definisjon av kulturbegrepet slik sosialantropologen Klausen har definert det:

"(...) de idéer, verdier, regler og normer som et menneske overtar fra den foregående generasjon og som man forsøker å bringe videre - oftest noe forandret - til neste generasjon."

(Klausen, 1970, s. 10.)

Flere samfunnsforskere framhever det dynamiske aspektet ved kulturbegrepet. Som aktører i samfunnet er vi også produsenter av kultur. Vi påvirker og endrer også de verdier, normer og regler som blir overført til oss og som vi overfører videre.

(f.eks. Holtedahl, 1978.)

Begge begrepa, både "kultur" og "ungdomskultur", brukes på ulike måter i samfunnsvitenskapelig litteratur både når det gjelder innhold og nivå.



De fleste samfunnsvitere betrakter ungdomskulturen som en spesiell form for delkultur der medlemmene deler visse verdier, normer og atferdsmønstre som skiller dem fra andre grupper i samfunnet. Begrepet brukes også av forskere uten å være nærmere definert (Bjurstrøm, op.cit.). Det bør imidlertid understrekes at ofte har de ulike delkulturer flere felles berøringspunkter med den "overordna" kulturen.

Ifølge Bjurstrøm er det i første rekke alderskriteriet som er avgjørende for medlemskap i ungdomskulturen. Dermed får ungdomskulturen et preg av å være en overgangsperiode for den enkelte aktør. Denne overgangen ser imidlertid ut til å bli stadig mer utstrakt i tid. I likhet med begrepet "kultur" kan også "ungdomskultur" brukes på to ulike måter. Enten som et allment begrep som innbefatter alle typer ungdomskulturer (in-grupper), eller som et spesielt begrep som omfatter en spesiell type ungdomskultur, f.eks. punkere.

Sosiologene Frønes og Stafseng problematiserer ungdomskulturbegrepet ytterligere. De hevder at alder i seg sjøl ikke er noe organiserende prinsipp: "... en alderskategori framtrer først som noe særegent når sosiale og historiske mekanismer forandrer den til en sosial kategori." (etterord i ibid., s. 167).

Gjessing (1963) hevder også at ungdomstida må ses på som et sosialt fenomen med ulik kulturell betydning i ulike samfunn.

Begrepet ungdomskultur kan også gi assosiasjoner om en subkultur (delkultur) i opposisjon til samfunnets framherskende verdier. Det kan være en annerledes kultur, en slags motkultur som er oppstått som en protest mot voksensamfunnet og de normer og verdier det representerer. Etterkrigstida fram til i dag har mange eksempler på ungdomskulturer med nettopp et slikt innhold, hippiebevegelsen er en av dem.

Det er imidlertid ikke dette innholdet jeg vil legge til grunn i min bruk av begrepet.

### 2.5.1. Ungdomscommunity eller ungdomskultur?

Frønes og Stafseng setter spørsmålstegn ved om bruken av kulturbegrepet er egna til å gripe det samfunnsvitere egentlig er ute etter i relasjonen ungdom - samfunn. De hevder at sosiologiens "community" begrep vil være et bedre analytisk redskap for å gripe og begripe ungdommens situasjon i vårt samfunn i dag. De sier:

"Et ungdomscommunity innebærer at det utfra visse sider ved ungdommens samfunnsmessige rolle utvikler seg en form for sosialt fellesskap. De forutsetninger som ligger til grunn for en slik utvikling er opplevelse av likhet, av å være i samme situasjon som, og ha samme behov som ens egen alderskategori. (...) Egne ungdomscommunities kan skapes av indre behov, felles problemer og av visse kjennetegn ved det å være ung, men det kan også løpe ut av ungdomsgruppas funksjoner for det videre samfunn."

(etterord i op.cit., s. 177.)

Det er særlig likhet og problemfellesskap som er de framtre-  
dende trekk ved community-begrepet. Ettersom community-be-  
grepet ikke ser ut til å ha fått tilstrekkelig gjennomslag  
blant samfunnsvitere forøvrig (antropologer, pedagoger, psy-  
kologer) og heller ikke i folks dagligtale, velger jeg å  
anvende begrepet ungdomskultur i det videre arbeid. Men ut  
fra den begrepsforvirring som rår, blir det særdeles viktig  
å definere nærmere hva jeg mener med ungdomskultur, både  
innhold og nivå.

Ungdomskultur slik jeg bruker begrepet, ligger innholdsmessig nært opp til sosiologiens community-begrep i den forstand at det er den samfunnsskapte ungdomsrolle jeg først og fremst vil forsøke å rette søkelyset mot. Det er de samfunnsmessige rammene som i stor grad er med på å definere innholdet i dagens ungdomsrolle, og som dermed legger premisene for hvordan ungdomsperiodens fellesskapsdannelse, dens form og innhold skal bli. Variasjonene vil finnes på subnivå, men ha en felles samfunnsmessig kontekst, den relative utestengning fra arbeidslivet. Disse variasjonene kan sies å være "løsninger" innen den parentes samfunnet har satt sine unge i. Likhet og problemfellesskap er derfor kjennetegn på begge nivåer, slik at likhet og problemfellesskap på subnivå kan variere fra in-gruppe til in-gruppe, men være uttrykk for felles samfunnsmessige premisser. Jeg vil si det slik at "små-konstruksjonene" av subkulturer hører alle inn under "stor-konstruksjonen". Når jeg refererer til ungdomskulturen, er det dermed de felles trekk jeg tillegger størst betydning.

#### 2.5.2. Likhet og problemfellesskap

I det foregående trakk jeg fram likhet og problemfellesskap som viktige kjennetegn ved ungdomskulturen. Vi skal se nærmere på innholdet i disse to begrepa slik jeg bruker dem. Likhet og problemfellesskap må ses på som et resultat av strukturelle, interaksjonelle og individuelle faktorer. Dermed er ikke begrepa isolert til ett bestemt nivå. Det er faktorer på makro-, mellom- og mikronivå som fører til at likhet og problemfellesskap utvikles i ungdomstida. Likheten består først og fremst i den sosiale funksjon som er tildelt vårt samfunns ungdomsrolle. Jeg legger her hovedvekt på ungdommens forhold til samfunnslivet og da spesielt arbeidslivet som dagens unge i stor grad kan sies å være utestengt fra. Arbeidsledighet blant ungdom er et stadig økende problem som gir seg utslag på alle nivå. Jfr. kapittel 3.7. om ungdom og arbeid.

Det er denne likhet i utestengning, som i neste omgang resulterer i isolasjon fra samfunnslivet rundt dem, som blir et

felles problem for de unge.<sup>1)</sup> Men et felles problem søkes ofte løst i fellesskap, på sosiale arenaer der bare de unge har adgang, der innhold og form for en stor del blir bestemt av ungdommens egne erfaringer, men også av kommersielle krefter som vet å utnytte den samfunnsskapte ungdomsrollen psykologisk. Vi får en slags kjedereaksjon: Utestengning er felles for de fleste unge i dag. Dette fører til problem som søkes løst i fellesskap i det vi kaller ungdomskulturen og dens subkulturer.

Ungdomskulturen viser stor innholdsmessig likhet i den forstand at de unge i første rekke er konsumenter. Ungdomskulturen blir dermed prinsipielt forskjellig fra "voksenkulturen". Den er spesielt åpen og følsom for samfunnsmessige forhold. Frønes har gitt en metaforisk beskrivelse av ungdomskulturen som ospeblad som fanger opp og lar seg bevege av det minste pust fra omgivelsene.

Christie (1971) har karakterisert ungdomskulturen slik den framtrer i dagens samfunn. Han framhever tre kjennetegn: 1) uproduktivitet som igjen fører til 2) konsumentorientering og 3) ansvarsfrihet (les: uansvarlighet). "Vi har skapt et samfunn hvor ungdom er tatt ut av produksjonen, men til gjengjeld gitt konsumoppgaver og en ekstra margin for uansvarlighet." (ibid, s. 40)

For den enkelte representerer ungdomskulturens form og innhold en sosial sikkerhet i en periode som forøvrig er kjennetegnet av personlig usikkerhet og mangel på klare samfunnsmessige roller.

I psykologisk litteratur blir jevnaldergruppa/ungdomskulturen tillagt stor betydning for utvikling av identitet. For en del unge er kanskje dette den viktigste arena, bortsett fra heim

---

1) Jeg vil ved hjelp av identitetsteorier belyse nærmere hvordan og hvorfor utestengning f.eks. fra arbeidslivet kan bli et problem for de unge. (Se kap. 2.6. om ungdom og identitet.)

og skole, å utfolde seg på. Derfor blir den samfunnsskapede dimensjon av jevnaldergruppevirksomheten viktig å problematisere. Ved at vi tillegger den psykologiske dimensjonen stor vekt, blir det lettere å fritas for ansvaret for å skape tilgjengelighet til andre kvalitativt gode arenaer. Det er viktig også å rette søkelyset mot den samfunnsskapede ungdomskultur. I denne sammenheng er Anne Rasmussens undersøkelse interessant. Hun beskriver hvordan ungdom i en fiskerfamilie får identitet ved å delta aktivt sammen med de voksne i deres arbeid. Hun viser hvordan ungdom i nyttig arbeid tidlig utvikler en grad av voksen identitet slik at det ikke er grunnlag for lokal utvikling av en tenåringskultur. (Tidsskrift for samfunnsforskning, nr. 5/6-79.)

## 2.6. Ungdom og identitet

Fra psykologien kjenner vi ungdomstida beskrevet som den perioden i livet da individet for alvor er på leit etter sin identitet.<sup>1)</sup> "Hvem er jeg?" er det sentrale spørsmål som skal besvares.

Ifølge Erikson (1971) begynner identitetsutviklinga i den tidlige barndom og kulminerer i slutten av puberteten. I teorien om menneskets åtte aldre ser det ut til at Erikson tillegger ungdomsperioden, der den sentrale problemstilling er identitet versus identitetsforvirring, særlig stor betydning. Den tillit og sjølstendighet, det initiativ og den arbeids-evne som individet har tilegna seg tidligere, må utprøves på nytt for å tilpasses den nye situasjonen. Ungdomsperioden blir på den måten et "repetisjonskurs" over tidligere stadier i den unges utvikling: "I sin søken etter en ny følelse av enhet og kontinuitet, må ungdommen nok en gang utkjempe tidligere års slag." (Erikson, 1976, s. 229.) Hvis ikke individet i denne perioden etablerer en positiv identitet, er det fare for seinere års utvikling. Ungdomsårene er derfor den mest kritiske perioden når det gjelder individets identitetsutvikling.

---

1) Identitet definerer jeg som individets totale opplevelse av seg sjøl i forhold til den sosiale kontekst i fortid, nåtid og framtid.

Fra samfunnsvitenskapen kjenner vi flere identitetsteorier (f.eks.: Erikson, *ibid*; Mead, 1972; Goffman, 1975; Berger & Luckman, 1976). Poenget med å vise til ulike tradisjoners identitetsteorier, er å få fram likheten: samspillet mellom individ og samfunn.

Jeg skal i det følgende bare kort trekke inn de deler av teoriene som jeg mener har relevans for mine problemstillinger.

Erikson sier:

"Och när man diskuterar identitet, kan man, det ser vi nu, inte skilja personlighetens växande från samhällets förändringar, och inte heller (...) skilja identitetskrisen i individens liv från samtida kriser i den historiska utvecklingen, eftersom dessa båda verkar bestämmande på varandra och är relativa till varandra. För hele samspelet mellan det psykologiska och det sociala, mellan utveckling och historia, är identitetsbildningen av betydelse som prototyp, och detta samspelet kan begrepsmässigt inte definieras annat än som ett slags psykosocial relativitet. (...) Identitet är nämligen aldrig något som man "lägger seg till med" eller "åstadkommer", som ett slags personlighetens rustning, aldrig något statisk och oföränderligt."

(Erikson, 1971, s. 20-21.)

Eriksons begrep om den psykososiale identitet viser til samspillet mellom det individuelle og sosiale. Den er individets subjektive opplevelse av sammenheng og enhet i tilknytning til en sosial virkelighet. Den positive identitetsutvikling forutsetter at de unge opplever at deres sjølførføring svarer til det bildet andre har av dem. Den psykososiale identitet er grunna på utprøving av individets innerste mot den sosiale kontekst.

Til tross for et ulikt teoretisk utgangspunkt, kan vi finne noe av den samme tankegangen i symbolsk interaksjonisme, representert ved sosialpsykologen Mead (*op.cit.*). Mead bruker ikke begrepet identitet i sin teori. Det sentrale begrep hos

han er selvet. I Meads teori spiller språket en viktig rolle for utvikling av selvet. Mead hevder at samfunnet er ei forutsetning for danning av selvet. Selvets opprinnelse er sosialt. Selvet er både subjekt og objekt for seg selv. Evnen til å være objekt for seg selv skiller mennesket fra dyret. Objektivisering blir mulig ved at individet får reaksjoner utenfra, i sosiale interaksjoner. I denne prosessen blir holdningene til den generaliserte andre av stor betydning. Den generaliserte andre består av summen av de holdninger og relasjoner av de individer som inngår i den gruppe individet er en del av. Holdningene til den generaliserte andre kan derfor sies å være holdningene i den lokale kontekst eller sosiale gruppe som omgir individet. Mead hevder at:

"The individual possesses a self only in relation to the selves of the other members of his social group; and the structure of his self expresses or reflects the general behavior pattern of this social group to which he belongs, just as does the structure of the self of every other individual belonging to this social group."

(ibid., s. 164.)

Det er to stadier i utviklingen av selvet. I første stadium skjer ei internalisering av andres holdninger og rollerrelasjoner. I andre stadium skjer ei organisering av de sosiale holdninger, innholdet i relasjonene, til de sosiale andre. I denne prosessen er samarbeidsaktiviteter viktig. En viktig del i utviklinga av selvet, er å internalisere de felles mål.

Selvet består av to komponenter - jeget - og - meget -.

"Meget" er et resultat av den generaliserte andre, ei internalisering av andres holdninger som setter individet i stand til å se seg sjøl i andres perspektiv. "Jeget" handler så ut fra sin forståelse av "meget". "Jeget" blir dermed den kreative og upredikerbare komponent i selvet.

"The "I" calls out the "ME" and responds to it. Taken together they constitute a personality as it appears in social experience. The self is essentially a social process going on with these two distinguishable phases."

(ibid., s. 178.)

"Jeget" framkaller "meget" og responderer på det. Utvikling av selvet er dermed utenkelig uten en sosial kontekst. Individets opplevelse av et heilhetlig selv har nøye sammenheng med graden av integrasjon i det samfunn det er en del av.

Både Goffman (op.cit.) og Berger & Luckman (op.cit.) legger tyngdepunktet i dialektikken individ - samfunn på samfunns-sida, og ser på individet som et sosialt produkt. Goffman legger særlig vekt på individets rollerepertoar i utvikling av identitet. Hos Berger & Luckman blir den sosiale ramma vesentlig. Individ og samfunn er to sider i en og samme prosess der samfunnet for den enkelte eksisterer som subjektiv og objektiv virkelighet.<sup>1)</sup> Identitet er for dem et fenomen som vokser fram av dialektikken mellom individ og samfunn. Vi kan derfor bare snakke om identitet i forbindelse med en gitt sosial kontekst.

Rommetveit (1966) har forsøkt å være brubygger mellom Freud og Mead. Han har treffende karakterisert samspillet mellom individ og samfunn som "individets tilbud og miljøets etter-spørsmål". I dette ligger at individet på et gitt steg i sin psykiske utvikling kan tilby sine omgivelser visse modnings-determinerte atferdsimpulser.

---

1) Enkelt sagt kan den subjektive virkelighet forklares som den virkelighet som oppleves individuelt. Den objektive virkelighet viser til den virkelighet som faktisk "er der", som individet fødes inn i.



"Det viktigaste spørsmålet for individet er då om det i miljøet, i sosiale rollar, kulturelle verdi og ideal, er etterspurdnad etter desse impulsane slik at dei kan kanaliseras inn i sosialt godkjende åtferdsformer, - og dermed gi individet ei kjensle av at det lever ut sine inste og individuelt sermerkte eigenskaper samstundes som det i egne og andres augo vert ståande som eit sermerkt og autonomt "eg"."

(ibid., s. 130.)

Hvis individuelle impulser og krav fra miljøet/samfunnet kan integreres blir resultatet ego-identitet. Hvis ikke blir resultatet

"ego-kløyving eller ego-veikskap, at individet ikkje finn indre samanheng i sitt liv eller at individets sjølvoppfatning og motivasjon endrar seg i ei kameleontilpassing til skiftande sosiale situasjonar."

(loc.cit.)

Relatert til mine problemstillinger blir det særleg interessant å se nærmere på miljøets etterspørsel. Vi vet at ungdommens rollerepertoar og integrasjon i miljøet er viktig for deres identitetsutvikling. Hva spør så miljøet etter hos ungdommen, hvilke samfunnsmessige roller gis de unge i dag? Ut fra det vi tidligere har sagt om ungdom og sosiale arenaer, og ut fra de data som foreligger (se f.eks. Nordland, 1980 og Sundby, 1982) - er jeg redd for at det står heller dårlig til når det gjelder miljøets etterspørsel. Storparten av de unge institusjonaliseres i skolen som blir deres viktigste "offentlige tilbud" og på et vis "erstatning" for desintegrasjon i samfunnets arbeidsliv.

Derfor blir følgende spørsmål viktig: Hvilken rolle spiller skolen i denne sammenheng? Hva spør skolen etter? Gjør skolen noe for å integrere de unge i samfunnet rundt dem, for å gi dem andre roller enn elevrolla? Hvilken betydning har det for ungdommens identitetsutvikling at de er marginale, at de er utestengt og overflødiggjort fra vesentlige sider av samfunns-

livet i en kritisk og viktig periode av livet? Svaret kan ikke gis her og nå. Det ligger i framtida. Men skal identitetsteoriene tas alvorlig, og det bør de, har vi all grunn til bekymring.

### KAPITTEL 3 UNGDOM - SKOLE - SAMFUNN

#### 3.1. En skole for alle? Skolekritikk

Fordi grunnskolen inkluderer alle barn og unge uansett kjønn, geografisk og sosial tilhørighet, er det interessant å analysere den nærmere i lys av eksisterende identitetsteorier.

Ettersom spesielt elever i ungdomsskolen fikk vanskeligheter med skolesituasjonen, blei spørsmålet om lik undervisning for alle var ønskelig uansett klasse, kjønn, etnisitet og geografisk tilhørighet stadig mer påtrengende. Forskerne blei i større grad opptatt av å anvende sosiologiske og sosialantropologiske problemstillinger innafor pedagogikken. Skolens innhold og funksjon blei problematisert ut fra variabler som klasse (se f.eks. Mellin Olsen/Rasmussen. 1977 og Mellin Olsen, 1977), kjønn (f.eks. Brock Utne/Haukaa, 1980), etnisitet (f.eks. Hoëm. 1968), sentrum/periferi (f.eks. Solstad, 1978<sup>B</sup>, Høgmo, Solstad, Tiller, 1981). Kritikken mot en del av disse arbeidene angående konfliktorientering, eksklusivitet versus inklusivitet (Haavelsrud, 1984) skal jeg ikke ta opp her. Imidlertid vil jeg framheve hovedkonklusjonene: Kunnskapsoverføring er sosialt og kulturelt betinget. Læring bør vurderes som en sosial prosess. Skolens innhold er for en stor del knytta til middelklassens normer og verdier. Det er den akademiske teoritradisjon som formidles. Guttene får mer oppmerksomhet enn jentene, og oftere skjer undervisninga på deres premisser. Stikkordsmessig kan kritikken mot skolen formuleres slik: uniformering, standardisering, harmonisering, urbanisering og sentralisering. Skolen er altså representant for spesielle delkulturers verdier og interesser (Solstad, op.cit.).

Hoëm (1978) snakker om ulike gruppers verdi- og interessefellesskap og deres verdi- og interessekonflikt med skolen. Avhengig av bl.a. elevenes sosioøkonomiske og kulturelle tilhørighet kan vi derfor forvente ulike sosialiseringresultat i skolen.

Hoëm skiller mellom fire typer sosialisering:<sup>1)</sup> 1) forsterkende

---

1) For nærmere definisjon av begrepet, se kapittel 3.2., s. 32.

sosialisering, 2) de-sosialisering, 3) re-sosialisering og 4) ikke-sosialisering.

Forsterkende sosialisering finner sted når individet opplever verdi- og interessefelleskap mellom heim og skole. Disse påvirker hverandre i samme retning, og tidligere sosialisering forsterkes. I de tilfeller der heim og skole representerer ulike kulturer, kan elevene bli utsatt for motstridende påvirkninger. Der det forekommer verdikonflikt men interessefelleskap mellom heim og skole vil det enten foregå de-sosialisering eller re-sosialisering. De-sosialisering fører til at tidligere sosialisering svekkes uten at re-sosialisering foregår. I de tilfeller der de- og re-sosialiseringssessene løper parallelt, vil den tidligere sosialisering svekkes, og ny sosialisering foregå i stedet. Individet re-sosialiseres. Hoëms data viser at

"For en ikke ubetydelig gruppe elever i 9. klasse har grunnskolen ført til en svekkelse av hjemmemiljøets betydning uten at skolen har gitt dem en resosialisering mot identitet i forhold til verdier som fagene i skolen representerer."

(s. 123, mi understrekning.)

I de tilfeller der individet opplever både verdi- og interessekonflikt mellom heim og skole, forblir tidligere sosialisering uforandra. Hoëm kaller dette ikke-sosialisering.

Vi har en skole som fungerer for noen, men som er problemskapende for andre. Vi bør derfor stille oss sterkt tvilende til om alle elever får samme mulighet til positiv identitetsutvikling i skolen. Vi har skapt en skole der noen, kanskje de sterkeste, overlever og kan nyttiggjøre seg sine utviklingsmuligheter, men som er problematisk og forvirrende for andre. Det er dette Lavik (1983) betegner som det "neo-darwinistiske dilemma".

### 3.2. Skolens kunnskapsbegrep, kognitiv eller sosial læring?

Skolens målsetting er tosidig: Den skal både formidle kunnskaper og hjelpe elevene "så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn" (Mønsterplanen, s. 9).

Dette er to sider av samme sak. Den kognitive og sosiale læring bør ikke settes opp mot hverandre. Det er ikke spørsmål om et enten/eller, men et både/og. Sosialisering<sup>1)</sup> inkluderer både kognitiv og sosial læring.

I skolen har imidlertid praksis heller vært et resultat av ei todelt oppfatning av sosialiseringensbegrepet. På den ene side det kognitive aspekt, kunnskapsoverføring, og på den andre det sosiale - noen ganger redusert til et spørsmål om god folkeskikk. Skolen har sett teoretisk kunnskapsoverføring som sin viktigste oppgave. Dermed har andre sider av sosialiseringprosessen ikke fått den nødvendige plass.

Også kunnskapsbegrepet er gjenstand for ei todelt oppfatning. På den ene side den teoretiske kunnskap som har sitt utgangspunkt i akademiske, abstrakte og borgerlige tradisjoner, og på den andre side den praktiske, konkrete med sitt utgangspunkt i arbeiderklassen (Jangård, 1978). Grunnskolen har stått som representant for den førstnevnte.

Også den debatt som har foregått bl.a. i massemedia de seinere år om skolens kunnskapsbegrep, viser at kunnskap ikke er noe enkelt og entydig begrep. Forenkla kan vi si at debatten har tendert til å dele kunnskapsbegrepet i to: faktisk, teoretisk kunnskap og sosial læring. I den første gruppa finner vi forsvarene av kjernepensum og "back to basics". I "En skole for alle" argumenterer Austad (1981) sterkt for dette synet, og hevder at skolen på ny må konsentrere seg om å lære elevene faktiske kunnskaper. Hans argumentasjon mangler forankring i vår tids skoleforskning, og bør derfor oppfattes som partipolitisk agitasjon heller enn saklig argumentasjon der man søker å belyse kunnskapsbegrepet. Påstanden om senka kunnskapsnivå i skolen hører også heime i denne debatten. Kritikken har i stor grad vært retta mot 70-åras reformpedagogikk

---

1) Frønes (1979) har gitt en vid definisjon av begrepet: "Sosialisering er betegnelsen på den prosess som former det nyfødte barn til en del av sin kultur og sitt samfunn" (s. 16).

Vi skiller mellom primær- og sekundærsosialisering. Primærsosialisering er den første sosialisering et menneske gjennomgår i barndommen. Sekundærsosialisering er enhver seinere prosess. Tradisjonelt har det vært vanlig å betrakte heimen som den viktigste kilde til primærsosialisering, og skolen som den viktigste sekundærkilde.

der begrepet sosial læring har stått sentralt. Frønes definerer sosial læring slik:

"Når en bruker begrepet sosial læring, så er det fordi betegnelsen i seg selv skiller sosial læring ut fra f.eks. kunnskapsoverføring. Sosial læring peker i retning av sosiale forhold og sosiale mekanismer, samtidig som det legges vekt på læringsperspektivet."

(Frønes, op.cit., s. 16.)

Særlig blant politikere har debatten hatt en tendens til å utvikle seg til en polemisk diskusjon om hvorvidt skolen skal formidle faktisk kunnskap eller sosial læring. Ei slik problemstilling er ikke reell. Det kan se ut til at forsvarerne av kjernepensum og "back to basics" vil prioritere teoretisk kunnskap framfor sosial læring, at de tillegger den kognitive utvikling størst betydning. Motstanderne derimot ser ut til å ville både-og. Men vil de sistnevnte integrere teoretisk kunnskap og sosial læring slik at teoretiske kunnskaper anvendes som redskaper i autentiske og sosiale/kollektive sammenhenger? Eller vil de ha dem adskilt, slik at den teoretiske kunnskapen eksisterer utenom kontekster, abstrakt mellom permene, mens den sosiale læring riktignok foregår i skoletida, men fortrinnsvis utafor skolens porter der bare en del av elevene deltar, slik yrkespraksis som regel fungerer.

Frønes (1984) hevder at det moderne samfunns kompetansekrav krever sosial handlingsdyktighet på et høgt nivå og evne til samarbeid og kollektiv handling. Ervervelse av slik kompetanse skjer gjennom sosialiseringsprosessen. I dette perspektivet blir forholdet mellom kognitiv utvikling og sosiale interaksjoner, mellom læring og samhandling av spesiell interesse. Nyere undersøkelser i Piaget-tradisjonen prøver å avdekke nettopp dette forholdet.

I en undersøkelse om utvikling av kognisjon hevder Doise og Mackie (1981) at kognitiv utvikling også er sosialt betinget. Deres grunnleggende hypotese er at

"cognitive development results not only from a simple interaction between the child and the physical environment, but more importantly from the active reconstruction of cognition which takes place in interactions between the child and other active social beings. Cognitive structures are developed first between individuals and only later become characteristic of the individual child."

(ibid, s. 63.)

Doise og Mackie kritiserer Piaget-skolen for ikke å ha tatt tilstrekkelig hensyn til de sosiale omgivelser i sin utforming av teorien om kognitiv utvikling. Til tross for at Piaget innrømmer at sosial interaksjon er en nødvendig betingelse for utvikling av individets tanke, har Piaget-skolen nesten utelukkende beskjeftiga seg med kognitive strukturer "as they develop in interaction with the non-social environment" (s. 55). Kritikken mot Piaget går ut på at til tross for at han i sin teori om assimilasjon, akkomodasjon og ekvilibrium snakker om interaksjon mellom indre og ytre krefter (se f.eks. Bringuier, 1980), problematiserer han ikke de sosiale omgivelsene, de tas hovedsakelig for gitt.

Doise og Mackie viser til tidligere forskningsresultater og teorier innafor sosialpsykologi som alle antar at sosial interaksjon spiller en kausal rolle i kognitiv utvikling. Enkelt kan det sies at en viktig oppgave for dem var å undersøke om kollektiv utførelse på noe stadium var kvalitativt overlegen den individuelle. De ønska å undersøke hvilken effekt deltakelse i denne type interaksjon har for individets kognitive utvikling. De ville teste ut Vygotsky's antakelse om at "what the child can do in co-operation today he can do alone tomorrow" (s. 57). De håpa dermed å vise

"that not only do interindividual co-ordinations precede the appearance of the same co-ordinations in the individual but more importantly, they actually promote such cognitive development in the individual child."

(ibid., s. 57-58.)

Jeg skal ikke her gå nærmere inn på deres forsøk, men heller vise til deres resultater der de konkluderer med at kognisjon også er sosialt betingta.

"The path of cognitive development appears to be from the interindividual or social to the individual. By coordinating their actions with the actions of other individuals, children progress cognitively and are able to participate in even more complex interactions which allow yet more progress to be made. The play of causality between social interaction and cognition is thus reciprocal; the two develop in a causal spiral constituted by social interactions and cognitions of increasing complexity."

(ibid., s. 78, mi understrekning.)

De konkluderer videre med at kognitiv dyktighet som er oppnådd gjennom sosial interaksjon gjør individet skikka til å delta i andre interaksjoner som det tidligere ikke ville være i stand til å delta i.

Det ser videre ut til at sosio-kognitiv konflikt fremmer den kognitive utvikling. I de tilfeller der ulike perspektiver er representert og gjort sosialt aktive, søker individet etter nye modeller, løsninger.

Enkelt kan det sies at hvis vi tenker oss kognitiv utvikling som ei utvikling av nye indre strukturer og kart, argumenterer denne forskning for at danning av nye og mer komplekse strukturer og kart best skjer ved at ulike perspektiver møtes i samhandling.

Den omfattende og komplekse situasjon er mer krevende, men er også et bedre læringspotensiale som gir et bedre læringsresultat for den enkelte.

Hvis hypotesen om sammenheng mellom kognitiv utvikling og sosial interaksjon er holdbar, blir betingelsene i det sosiale miljø en vesentlig faktor i læringssituasjonen. Dette betinger igjen en viss sosial integrasjon. Jeg har tidligere vist til ungdommens marginale status i en samfunnsmessig sammenheng.



Skolen har hittil heller ikke makta eller vurdert det som en viktig oppgave å integrere de unge i samfunnet. Derimot blir skolen sett på som en viktig faktor når det gjelder kognitiv utvikling. Det kan derfor argumenteres med at en vesentlig oppgave for 80-åras skole bør være å utvikle modeller som fremmer samspillet mellom kognitiv utvikling og sosiale interaksjoner. Det er her jeg trekker inn yrkespraksis som ei mulig løsning.

Det sentrale spørsmål blir til slutt om vi ønsker en skole som i større grad definerer læring som en prosess der både individets kognitive og sosiale potensiale aktiviseres. I en slik prosess vil også den emosjonelle side i individets personlighetsutvikling i større grad bli ivaretatt. Pedagogisk-psykologisk forskning viser at det er viktig for læringsprosessen at det effektive aspekt også ivaretas (bl.a. Bronfenbrenner, 1975). Ut fra et læringsteoretisk perspektiv kan derfor spørsmålet om hvorvidt skolen skal konsentrere seg om faktisk teoretisk kunnskap eller sosial læring sies å være ei lite interessant problemstilling. Ved å isolere kunnskapsbegrepet og redusere det til et spørsmål om overføring av faktisk teoretisk kunnskap, står man i fare for i praksis å avvise de betingelser for læring som forskning har vist oss. Hvis så skulle skje kan vi, paradoksalt nok, sannsynligvis forvente senka kunnskapsnivå og ytterligere passivisering som en følge av ensidig vekt på kognitiv utvikling.

### 3.3. Teori og praksis i skolen - to uforenelige begrep?

Skillet mellom teori og praksis er et av kapitalismens kjennetegn. Det eksisterer på ulike nivå i samfunnslivet, og gir seg bl.a. utslag i arbeidsdeling og -organisering. Ordtaket "den som ikke har det i hodet, har det i hendene", sier noe om den folkelige forståelse av forholdet. Men så enkelt er det neppe. Teori/praksis-forholdet er heller komplisert.

Å definere begrepa er heller ikke lett. Teori kan sies å være tilegnelse av boklig kunnskap. Denne kunnskap kan enten

være kontekstuell<sup>1)</sup> eller løsrevet fra kontekster (akontekstuell). I grunnskolesammenheng blir denne kunnskap hovedsakelig akontekstuell. Det er en verden mellom to permer, generell, fjern og uproblematisk. Teori kan også sies å være anvendelse av kunnskaper innafor et bestemt saksområde. Teorien leverer da viktige begrep som i neste omgang fungerer som analytiske redskap f.eks. i praksissituasjoner. Praksis derimot blir assosiert med arbeid<sup>2)</sup> innafor ramma av folks dagligverden. Videre kan praksis bety anvendelse av teoretisk kunnskap og for det tredje kan begrepet referere til folks erfaringer. Skolens praksisbegrep passer ikke inn i noen av disse definisjonene. Erfaringsbegrepet i skole og dagligliv er forskjellig. I dagliglivet er erfaringene knytta til sosiale kontekster, i skolen er erfaringene for det meste knytta til laboratorieeksperiment, og spesielle praktiske fag.

Jeg vil argumentere for at det er et dialektisk forhold mellom teori og praksis. Pedagogikk er ett eksempel, medisin et annet. I begge tilfeller er praksis viktig for å generere ny kunnskap og innsikt, for å komme et steg videre både i teori og praksis. Teori blir viktig for å forstå det som skjer i praksisfeltet, for å kunne analysere og gjøre praksis enda bedre. Hellesnes (1969) argumenterer for at teori og praksis er komplementære begrep. Teori uten kontakt med dagligverden, med praksis, vil føre til at individet ser opp fra boka og forstår lite av det som foregår i verden. På den andre side vil praksis uten å se hen til teorien føre til naivitet. "Ei utdanning som misser kontakten med daglegverda, dvs. med praksis og med politikk, er ei utdanning som fremjar avdanning

- 
- 1) "En kontekst er altså et fenomen i virkeligheten som du er en del av og som du har et forhold til." (Askeland, 1980, s. 46.) Kontekstuell læring søker å få til heilhet og sammenheng. Den kontekstuelle kunnskap har ei objektiv og subjektiv side, de andre og meg sjøl. Relatert til forholdet mellom skole og arbeidsliv vil det si at elevene i skolens teoritimer arbeider med fenomener knytta til deres erfaringer ute i arbeidslivet. Teori brukes for å utvikle større forståelse både på det individuelle og kollektive plan, lokalt, nasjonalt og globalt.
  - 2) Arbeidsbegrepet brukes her om produksjon av nødvendige ting.

og naivitet." (ibid., s. 33.)

Vi skal i denne sammenheng se på Aristoteles' tre begrep om poiesis, praxis og theoria, og forsøke å relatere dem til skolens teori/praksis begrep.

Poiesis refererer til handlinger som har et mål utenom seg sjøl. Handlinger som dømmes etter det intenderte og det virkelige resultat. Det blir et spørsmål om å kunne, nærmest et teknisk spørsmål der man spør etter grep.

Praxis derimot representerer slike handlinger som ikke har et mål utenom seg sjøl, der det ikke er hovedsaken at noe blir produsert. Skjervheim (1964) hevder at pedagogikk og politikk hører inn under det aristoteliske begrepet praxis.

"Her er handlingane rette om dei vert utførde i samsvar med ein rett målestokk. (...) Her finn ein dei eigenlege livsføringsproblema, både når det gjeld å føra sitt eige liv, når det gjeld å ordna sitt liv i høve til andre, både i høve til sine nærmaste og i høve til framande, og når det gjeld ein slik ting som å gjeva lover og å styra ein stat."

(ibid., s. 75.)

Når pedagogikk primært blir oppfatta som poiesis, blir konsekvensen at man ser på menneske og samfunn som et materiale som man kan skape noe av. "Under påskot av å vilja oppseda andre til deira eige beste, kan ein då kasta seg opp til tyrann over andre." (ibid., s. 78.)

Theoria hos Aristoteles er teori for teoriens skyld. Dette er ifølge Aristoteles det høyeste nivå et individ kan nå, et liv i teoretisk aktivitet.

Hvordan forholder disse begrepa seg til vårt teori/praksis begrep i skolen, hva foregår der? Ifølge Skjervheims argumentasjon om at pedagogikk primært er praxis, burde svaret være klart. Jeg er imidlertid redd for at pedagogikk i skolen primært ikke kan sies å være praxis. Slik jeg oppfatter det aristoteliske praxis-begrep inkluderer det samspill mellom teori

og praksis. Det blir nødvendig med både en teoretisk dimensjon, begrep - og en praktisk dimensjon, grep. Praxis-begrepet tar utgangspunkt i refleksjon ut fra teoretiske begrep og påfølgende handlinger.<sup>1)</sup> Dette skjer bare unntaksvis i skolen. I skolen opprettholdes skillet mellom teori og praksis, mellom begrep og grep. I skolen finner vi sannsynligvis ofte pedagogikk som poiesis, men kanskje også theoria er representert i den forstand at mange elever opplever skolens teoribegrep som teori for teoriens skyld. Teori er for mange elever det ubegripelige, men betydningsfulle og nødvendige fordi teori på sett og vis bestemmer framtida. Å "kunne" ubegripelig teori gir poenger for framtida, for det videre karriereforløp.

Vi vet at mange elever opplever skolen som teoretisk og fjern fra deres livssituasjon. I det øyeblikk elevene spør etter begrunnelser for teoriundervisninga, oppstår legitimeringsproblem. "Du får kanskje bruk for det seinere", er et velkjent lærersvar. Svaret er forsåvidt riktig. Det kan fungere motiverende for noen få ei stund, men er neppe særlig identitetsdannende. Problematisk blir det når svaret er gjenganger time etter time, uke etter uke, år etter år.

Kontekstfri kunnskap blir lett oppfatta som teori for teoriens skyld, med det resultat at den lettere avvises. Den subjektive relevans er borte, faga kan oppleves mer teoretisk og abstrakt enn de egentlig er. Den kunnskap elevene har tilegna seg i teorien, er de ikke uten videre i stand til å anvende i praksis. Elevene må derfor lære å bruke kunnskapen i kontekster utenom skoletida. I skolen blir kriteriet på kunnskap at elevene kan reprodusere stoffet for en autoritet, ikke at de kan anvende teorien i dagliglivets kontekster.

"De fleste faglige oppgaver som stilles og bearbeides i skolen er på et vis impotente

---

1) Jeg ser en sammenheng fra det aristoteliske praxis-begrep til Freires bruk av begrepet praxis. Freires praxis-begrep inkluderer også refleksjon og handling.

i forhold til eleverfaringen. Mange av dem blir for mange elever meningsløse stavelser, mens de for andre oppnår status av "spill". Gjensynet med erfaringen, den eksistensielle repetisjon, blir en altfor sjelden følge av skolens stimulering. Den faglige verden blir en pseudo-skapning som verken yter personen gjensyn eller gangsyn: øvelsen fanger ikke opp personererfaringer og tjener heller ikke som eksistensiell løsning."

(Edwardsen, 1981, s. 285.)

Hva er så praksis i skolesammenheng? Praksis i skolen finnes på timeplanen som spesielle fag til spesielle tider, kalt praktisk/estetiske fag, herunder også valgfag. Denne praksis står ikke i et dialektisk forhold til skolens teoriundervisning. Den oppfattes som et pusterom fra "vanlig" skole, fra teori:

"Det e fint med disse praktiske fagan, det e akkurat som vi ikkje har skole den dagen."

I disse timene henter mange elever styrke til å holde ut skolens teoriundervisning:

"Æ veit ikkje korsen æ skulle holdt ut vess æ ikkje hadde disse timan å se fram te."

Skole assosieres med teori. Teori oppleves som "noe" abstrakt, uten eksistensiell betydning. Dermed kan skolen i verste fall bidra med å gi elevene en forståelse av teori som irrelevant og uinteressant. Denne medlæring er neppe intendert fra skolens side. Ikke desto mindre kan denne medlæring få alvorlige konsekvenser for endel elever. Å utvikle teorifiendtlige holdninger i et utdanningssamfunn, kan for den enkelte gi alvorlige framtidige konsekvenser.

Skolens teori- og praksis-begrep er ikke komplementære. Her anvendes neppe teori som analytisk redskap for å forstå praksis, for å generere ny innsikt og forståelse i ulike kontekster.

Data viser at de elevene som i første omgang avviser teori-skolen fortrinnsvis rekrutteres fra arbeiderklassen (bl.a. Nordland, 1979; Willis, 1977). Verdikonflikt og interesse-motsetning med skolens innhold slår sterkere ut her. Elever fra høyere sosiale lag holder lengre ut i skolen, men vi har data som viser at et flertall av elevene, også de som lykkes i skolen, synes skolearbeid er ensformig og kjedelig (Nordland, ibid.). Også i dette materialet gir elevene, inkludert de skoleflinke, uttrykk for at de opplever skolen som kjedelig og uinteressant, men nødvendig.

Den franske sosiologen Pierre Bordieu (Berner m.fl., 1977) anvender begrepet kulturell kapital<sup>1)</sup> og hevder at familie-bakgrunn er avgjørende for hvordan elever lykkes i skolen. Han kritiserer skolen for dens formallikhet. Her i landet er et lignende syn representert i artikkelen "Om ulikhetens reproduksjon" (Hernes, 1974). Formelt sett har alle i dag lik rett til skolegang. Når ikke alle når like langt i skole-systemet, framstår det som et individuelt ansvar/problem, muligheten er jo der. Hernes peiker på at høgstatusbarn får ressursrikhet i nærmiljøet som ekstra bonus i forbindelse med sin skolegang, mens ressursmangelen for lavstatusbarn blir ei ekstra belastning.<sup>2)</sup> Dermed legitimeres skolens sorterings-funksjon. Det er de svake gruppers egen skyld at de ikke fungerer i systemet. Undervisningas innhold blir bare unntaks-vis problematisert. Jangård (op.cit.) hevder at arbeiderklassens kultur er bundet til det hun kaller "den folkelige yrkesopp-læringstradisjon", der teori og praksis utfyller hverandre, som f.eks. i yrkesskolen. Motstykket er den akademiske gym-nastradisjonen med sine røtter i den gamle latinskolen. I ungdomsskolen er den sistnevnte dominerende. Hun hevder at det er den fremmede kulturen og læringstradisjonen arbeider-

---

1) Den kulturelle kapital består av tre komponenter:

- a) verbal ferdighet
- b) generell kultur
- c) informasjon om skolesystemet

2) Verken Bordieu eller Hernes problematiserer imidlertid skolens innhold.

barna møter i skolen som utgjør den største hindring. Ved å opprettholde skillet mellom teori og praksis, og ved i tillegg å gjøre teorien akontekstuell slik den for en stor del fungerer i skolen i dag, framtrer skolen dysfunksjonelt for noen samfunnsgrupper. Det skjer imidlertid på en subtil måte. Ved at noen elever fra arbeiderklassen lykkes i skolen, legitimeres derved dens form og innhold.

Ordtaket "kunnskap er makt" er mer enn en klisjé. De samfunnslag som tilegner seg teoretisk kunnskap får oftere større makt og innflytelse i samfunnslivet. Teoretisk kunnskap og forståelse er viktig både for økt sjølførståing og for å forstå samfunnet. I de tilfeller der skolen makter å anvende teorien i dagliglivets kontekster, opplever vi uttalelser som de elevene på Bjarkøy kom med:

"Det hær e jo nøttig teori, æ skjønne jo at vi må kunne dette før å forstå ka som skjer hær i kommunen."

"Æ vesste ikkje at økonomien va så avgjørandes før ka som ska skje med oss."

Jeg tror at skolen ved å arbeide med teori og praksis som komplementære begrep, kunne bidra til å endre mange elevers holdning til teoretisk kunnskap. Fra å bli oppfatta som virkelighetsfjern og uinteressant til å bli et nyttig redskap for å utvikle forståelse både på det individuelle og kollektive/sosiale plan. Hvis det kunne skje, ville skolen et stykke på veg oppfylle mønsterplanens intensjon om å oppdra til "gagnlege menneske i heim og samfunn". Empirien viser at yrkespraksis kan være et nyttig redskap også i denne sammenheng.

I skolen kan det se ut til at vi altfor ofte starter direkte på teorien uten å gå vegen om praksis. Kanskje det er derfor mange elever ser forvirra opp av boka og ikke skjønner at teorien også kan anvendes i virkelighetens verden.

Fordi skolen for en stor del fungerer utenom framtidens kontekster, og dermed heller ikke bidrar til framtidig planlegging, betegner Edvardsen skolen som parentes i samfunnet.

"Samfunnet har omgjort ungdomstid til tenår og satt teenårene i skole. Og skolen tenderer mot å snevre inn de eksistensielle spørsmål om gjensyn og gangsyn til gjensyn med og gangsyn i faget. Og mens skolen er parentes i samfunnet, blir fagene parenteser i skolen. Istedenfor utdanning blir skoleliv en lang vandring innen og mellom parenteser, en hverdag i retningssløs forberedelse."

(Edvardsen, op.cit., s. 285.)

Vi er sannsynligvis snart ved det punkt der skolens teori/praksisbegrep bør tas opp til grundig drøfting i en konstruktiv debatt mellom fagfolk både på det teoretiske og praktiske plan. Skal skolen ikke bare forbli skole, men også et verdifullt bidrag i sosialiseringprosessen og identitetsdannelsen for barn og unge uansett sosial tilhørighet, synes det nødvendig med grunnleggende endringer både når det gjelder kunnskapsbegrepet og forholdet mellom teori og praksis. Utsiktene er ikke heilt dystre. Ved enkelte skoler er kunnskapsbegrepet tatt under behandling, det diskuteres pedagogikk på lærerværelset.<sup>1)</sup> Det foreløpige resultat av diskusjonen presenteres i den empiriske delen.

#### 3.4. Danning eller tilpassing?

Ifølge Hirst & Peters (1970) er skolens oppgave å bidra til danning. Dannelsingsbegrepet inneholder to komponenter: ønskelige kvaliteter<sup>2)</sup> og utvikling av forståelse og kunnskap. Hirst & Peters sammenligner legen hvis oppgave består i å helbrede med pedagogen hvis oppgave er å danne. Likevel står de overfor ulike problem:

- 
- 1) Altfor ofte reduseres pedagogikk til metodikk i lærersammenheng. Man spør hvordan, og utelater hva og hvorfor.
  - 2) De ønskelige kvaliteter er ikke uten videre gitt. De krever en kontinuerlig debatt omkring undervisningens målsetting der problemstillinger fra samfunnsvitenskapene inkluderes.



"Curing" someone, on the one hand, suggests that he has lapsed from some standard which the cure is restoring. "Education", on the other hand, has no such suggestion. It often consists in putting people in the way of values of which they have never dreamt. Secondly there is a general consensus amongst doctors as to what constitutes physical health as an end, though mental health is more indeterminate. About the end of "desirable qualities", however, there is no such agreement. That is why there is a lot of talk about aims of education; for in formulating aims of education we are attempting to specify more precisely what qualities we think is more desirable to develop. (...) For "education" suggests not only that what develops in someone is valuable but also that it involves the development of knowledge and understanding."

(s. 19.)

Det presiseres at danning inkluderer utvikling av kunnskap og forståelse. Det er her snakk om en integrert form for viten og forståelse, i motsetning til den instrumentelle. Den integrerte forståelse er sjølgenererende, og fører til mer vitebegjær hos personen. Danningas mål er den dannede person. Det å innføre personer i kunnskap og forståelse er et mål i seg sjøl, og en betingelse for autonomi, kritisk evne og kreativitet.

Hirst & Peters analyserer forholdet mellom danning, undervisning og læring. Undervisning forutsetter en hensikt, å skulle få til læring. Det er et intensjonalt begrep. Men undervisning impliserer ikke danning. Undervisning kan ha et reint instrumentelt mål: nemlig å få eleven gjennom eksamen. Heller ikke læring impliserer danning, f.eks. kan eleven lære noe som ikke er ønskelig. Læring impliserer heller ikke undervisning. Vi lærer også i andre sammenhenger. Mellom danning og læring er en logisk forbindelse. Danning impliserer læring. Men ettersom intendert læring er et resultat av undervisning, blir det en faktisk forbindelse mellom danning og undervisning.

Her heime har den norske filosofen Hellesnes tatt opp danning-begrepet (Hellesnes, 1975). Han skiller mellom to former for

sosialisering: tilpassing og danning.

"Tilpassinga går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer "spelereglane" utan å sjå at "spelet" kan diskutertast og forandrast. Tilpassings-sosialiseringa reduserer personar til objekt for politiske prosessar som dei ikkje ser som politiske; ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt. Danninga går ut på at folk vert sosialiserte inn i problemstillingar som gjeld føresetnader for det som skjer rundt dei og med dei. Danings-sosialiseringa emansiperer personar til politiske subjekt."

(ibid., s. 17.)

Nært knytta til begrepa tilpassing og danning er indoktrinering og politisering.

"Indoktrinering er ein dårleg ting. Indoktrinering inneber at ein let den framveksande generasjon lære seg til å forstå sin eigen situasjon med autoritetars tankar i staden for å lære seg til å bruke si eiga fornuft. Dei indoktrinerte lærer seg å tilpasse seg situasjonar som andre legg til rette for dei. (...) Politisering er derimot ein god ting. Den skjer ikkje ut frå noko utematisert, subjektivt standpunkt slik tilfellet er med indoktrineringa. Politisering er forplikta av det som er sant og fornuftig. Sidan det som er sant og fornuftig ikkje er endegyldig og eintydig gitt, er politisering nødvendigvis knytt til dialog."

(ibid., s. 18.)

Tilpassings-sosialisering fører altså til indoktrinerte individ, mens danning fremmer politisering. I likhet med Hirst & Peters er poenget til Hellesnes at ikke all sosialisering resulterer i danning. Her advares det mot svart/kvit-tenkning. Det er neppe slik at sosialisering resulterer i enten det ene eller det andre. Glidende overganger finnes, også i skolen. Likevel er jeg redd vi heller nærmer oss tilpassing enn danning. Dialogen har heller liten plass i skolen.

Undersøkelser viser at skolens innhold for en stor del styres av lærebøkens innhold, og at stoffet i liten grad blir problematisert, det meste av innholdet er konsensusprega. Den preskriptive kunnskap er minimal (Haavelrud, 1979). Det er denne type kunnskap som gir grunnlag for refleksjon om hvordan framtida bør være, og som kanskje i neste omgang også resulterer i handling. I sin undersøkelse om innholdet i lærebøker i samfunnsfag i ungdomsskolen, konkluderer Haavelrud med at objektivitetskravet i ulike sammenhenger ikke synes å være oppfylt. Det kan derfor se ut som at skolen i sitt innhold nok er politisk, men neppe politiserende. Poenget til Hellesnes er at en skole som ikke politiserer er den farligste og mest indoktrinerende institusjon som tenkes kan.

Gjennom yrkespraksis utvider skolens sitt læringspotensiale. Med arbeidslivet som "lærebok" får elevene innsikt og erfaringer fra autentiske sosiale/kollektive kontekster. Forutsatt at skolen aktivt bruker yrkespraksis som sosialiseringressurs blir elevene her sosialisert inn i problemstillinger som angår dem sjøl og samfunnet rundt dem. Betingelsene for danning vil i større grad være til stede enn i de tradisjonelle skolefag. Elevene reflekterer som subjekt ut fra egne erfaringer, den subjektive relevans er til stede i denne lærings-situasjonen. Dermed kan vi også forvente økt motivasjon og ønske om og behov for å lære mer, kunnskapen virker sjølgenererende. Den dannede person blir ikke så lett et objekt for makt og manipulasjon.

### 3.5. Dialog og bevissthet

Undervisning er ikke dialog, men det som gjør dialogen mulig. Dialogen forutsetter gjensidig respekt hos deltakerne, et subjekt-subjekt forhold. Den forutsetter i det minste to perspektiv, og den forutsetter en viss symmetri mellom deltakerne. Dialogen forutsetter videre at aktørene har kompetanse, og kan følge hverandre i refleksjonen. Den forutsetter

også evnen til å lytte. Fra Platon (1971) kjenner vi den sokratiske dialog, der skillet mellom overtaling og overbevisning er sentralt. Det siste er dialogens intensjon, og forutsetter begrunna mening i utvikling av videre kunnskap.

Hos Freire (1972) settes "bankpedagogikk" og "problemformulerende pedagogikk" opp mot hverandre. Førstnevnte forutsetter et subjekt-objekt forhold der læreren "fyller på" kunnskap hos objektet, eleven. Modellen står fjernt fra dannelsesidealet. Sistnevnte bygger på et subjekt-subjekt forhold mellom lærer og elev, der bevisstgjøring gjennom dialog står sentralt. Dannelsesidealet impliserer ei undervisningsform der dialogen gis utviklingsmuligheter. Man kan spørre om dialogen i sin "reine" form er mulig i undervisning der forholdet lærer/elev er asymmetrisk. Læreren er i en maktposisjon. Han/ho framstår som den kunnskapsrike formidler som elevene er avhengige av. Å komme utenom læreren som autoritet i pedagogisk praksis, tror jeg er vanskelig, det er kanskje heller ikke noe absolutt ønske. Det blir imidlertid viktig å skille mellom autoritet og autoritær. Hos den autoritære autoritet har dialogen dårlige betingelser. Derimot kan dialogen utvikles i relasjonen lærer/elev der autoriteten knyttes til det bedre argument, der både lærer og elev kan stille spørsmål til saka (Løvlie, 1984). Kanskje vi her kan snakke om den legitime autoritet?

Sentralt i Freires teori er at subjektene lærer/elev må ha et objekt, ei felles sak som engasjerer dem, det generative tema. Temaet bør ha nærhet til individets eksistensielle og konkrete situasjon. Men egen eksistensiell erfaring er ikke nok, de generative tema krever også kritisk refleksjon omkring mellommenneskelige relasjoner, og relasjonen menneske - samfunn. Freire framhever

"(...) att generativa teman inte låter sig finnas i människan skild från verkligheten, inte heller i verkligheten skild från människan; än mindre i "ingenmans land". De kan bare uppfattas i människa - värld - relationen."

(op.cit., s. 109.)

Bråten (1983) hevder at menneskets bevissthet er avhengig av forekomster av kryssende forestillinger og perspektiv.

"Jeg tror at den dialogiske bevegelse mellom kryssende perspektiver - i mitt sinn eller mellom våre sinn - er et nødvendig kjennetegn ved det å være seg noe bevisst. (...) Bevissthet oppstår der perspektiver krysser hverandre. Koblingen mellom kryssende perspektiver - uten at det ene får oppsluke det andre - innebærer ikke bare en rikere meningshorisont, men åpner for en sannere erkjennelse av virkeligheten. Det gjelder i hvert fall den menneskelige og sosiale virkelighet. Sinn og samfunn er mange-sidig og mangetydig og rommer konkurrerende mønstre - herunder konkurrerende meningsmønstre."

(ibid., s. 129-130.)

Bråten hevder videre at tilgang på relevante forestillinger og motforestillinger er en av måtene å oppheve modellmonopol<sup>1)</sup> på. I den symmetriske samtale "svelges" ikke den enes perspektiv og forestillinger uten videre. Gjennom bevegelse mellom kryssende perspektiv utvikles så bevissthet. I denne situasjon vil ingen av aktørene kunne defineres verken som modellsterke eller modellsvake.

Dialogens motsats er monologen. Den har vanligvis gode betingelser i klasserommet i kraft av pensumplan og lærebokstyring. Her finner vi også modellmonopolet.

Den problemformulerende pedagogikk er befriende, hevder Freire. "Befriende undervisning består av kunnskapshandlinger, inte formidling av informasjon." (op.cit., s. 79). Dialogen er sentral her. Både elev og lærer er medansvarlige i en prosess der alle utvikler kunnskap og forståelse. Elevene blir "kritiske medundersøkere i dialog med læreren." (op.cit., s. 81). Den problemformulerende pedagogikk "strävar efter medvetenhetens framträdande och kritiska ingripande i verkligheten." (op.cit., s. 82). Freire legger stor vekt på dialogen,

---

1) Modellmonopol refererer til den situasjon der bare den ene aktørs perspektiv oppfattes som endegyldig kunnskap. Resultatet blir monopol på symbolske forestillinger og kontroll over den andre.

og hevder den er en eksistensiell nødvendighet. Bare den som er ydmyk, som elsker livet og menneskene og har tillit til mennesket kan inngå i en dialog. For dialogen er troen på mennesket et krav a priori. Gjennom dialog skapes tillit. Men tillit forutsetter samsvar mellom ord og handling. "Utan dialog finns det ingen kommunikation, och utan kommunikation finns det ingen sann undervisning." (op.cit., s. 95.)

Løvlie (op.cit.) skiller mellom dialog og diskurs. Ifølge Løvlie kjennetegnes dialogen ved:

- "1) interaksjon, der partene
- 2) utveksler erfaringer, holdninger og interesser
- 3) i en uproblematisk hverdag og
- 4) i en atmosfære av gjensidig åpenhet og tillit."

Diskursen derimot kjennetegnes ved:

- "1) argumentasjon, der partene
- 2) er forpliktet til å prøve påstander om sant og falskt og riktig og galt ut fra kravet om begrunnede standpunkter,
- 3) i en problematisert situasjon, der
- 4) det bedre argument vinner."

(s. 34.)

I Løvlies perspektiv kan dialogen sies å representere den uproblematiske hverdag der konsensus råder. Dialogen, den gode samtale, blir her et mål i seg sjøl. Diskursen derimot representerer en problematisert verden, der ingenting tas for gitt, og der det bedre argument blir det sentrale gyldighetskriterium.

Slik jeg oppfatter Freires dialogbegrep ligger det opp til diskursen fordi han i sitt begrep inkluderer kritisk refleksjon, som i neste omgang vil resultere i søken etter det bedre argument, den sokratiske dialogs kjennetegn. Det er dette innholdet som ligger til grunn for min bruk av begrepet dialog når jeg argumenterer for at gjennom yrkespraksis åpnes mulighetene for at dialogen kan og bør få en sentral plass i

skolens undervisning.<sup>1)</sup>

Ved at elevenes erfaringer og refleksjoner fra yrkespraksis problematiseres og trekkes inn i skolens undervisning, utvikles det generative tema videre. Elev/lærer møtes i en mer symmetrisk sammenheng, autoriteten er ikke lenger den samme autoritet som i "læreboktimene". Læreren er ikke i like stor grad den modellsterke aktør og eleven den modellsvake. De står begge i en situasjon der kunnskap og forståelse bør utvikles videre, subjektene har et objekt, det generative tema, som kaller på den kritiske refleksjon og det bedre argument. I denne situasjon gis det muligheter for kryssende perspektiver, for utvikling av bevissthet, avhengig av aktørenes ståsted. Kateteret som ståsted blir ikke lenger det sentrale.

### 3.6. Arbeidets betydning for mennesket

Jeg har hittil framheva skolen som en viktig sosialiseringssammenheng. Men også arbeidslivet kan sies å være viktig i sosialiseringssammenheng.

I vårt samfunn blir arbeidet et viktig kopleingspunkt mellom individ og samfunn. Arbeid framstår som så sentralt at det er vanskelig å forestille seg noen fullgode alternativ. Arbeidet er identitetsskapende, det gir individet en plass i samfunnssammenheng, en følelse av å være med i det store fellesskapet. Det kan sies å være et framtrædende trekk i vår kultur at individets sjøloppfatning er prega av hva det gjør, og av at tilværelsen oppleves som meningsfull.

Arbeidets betydning for mennesket har vært tillagt ulik verdi opp gjennom tidene. Fra slit, forbannelse og straff til ære, velsignelse og en vesentlig del av menneskets natur både fysisk og psykisk (Stigen, 1973).

De siste år har relasjonen menneske - arbeid vært gjenstand for økende interesse innafor samfunnsvitenskapen. Dette må ses på bakgrunn av en stadig økende arbeidsløshet og følgende sosiale og psykologiske problem.

---

1) At dialogpedagogikken i praksis ikke har lagt tilstrekkelig vekt på kunnskapsutvikling omkring det generative tema, og dermed lett har blitt utsatt for berettiget(?) kritikk om ettergivenhet og lavt kunnskapsnivå (Dale, 1980) er en annen diskusjon som ikke skal tas opp her. For en videre diskusjon omkring dette emnet, viser jeg til Løvliens bok.

Et viktig spørsmål blir derfor hvilke muligheter unge mennesker i dag har for å delta i en samfunnsmessig sammenheng, i arbeidslivet.

### 3.7. Ungdom og arbeid

Det hevdes at den arbeidsløshet som den vestlige verden nå opplever er strukturell (Colbjørnsen, 1980).

Langt på veg er det her snakk om teknologisk arbeidsløshet som spesielt rammer ungdom, kvinner og eldre. Disse gruppene utfører ofte arbeidsoppgaver som i særlig grad er utsatt for rasjonalisering, og samtidig er deres forutsetninger for å gå inn på andre ekspanderende arbeidsområder begrensa. Spesielt innen varehandel, industriproduksjon og kontoryrket har det funnet sted en forholdsvis sterk grad av sturkturrasjonalisering (Maus, 1980).

I forbindelse med den strukturelle arbeidsløshet må også den økonomiske krise som oppsto i 70-åra nevnes. Arbeidsløsheten er både konjunktur- og strukturbetinga. Begrepet stagflasjon brukes av økonomer for å beskrive denne dobbelthet i tilstanden. Begrepet viser til at "en høy inflasjonsrate er kombinert med sterke stagnasjonstendenser, dvs. sviktende kapasitetsutnyttelse og kapitalakkumulasjon som slår ut i økende arbeidsløshet" (Veggeland, 1980, s. 79). Hvis myndighetene prøver å rette opp stagnasjonstendensen ved generell motkonjunkturpolitikk (etterspørselsstimulering), vil inflasjonen bli større. Hvis det settes i verk tiltak for å dempe inflasjonen ved generelle aktivitetsdempende tiltak, øker arbeidsledigheten.

I NOU 1980:3 om sysselsetting og arbeidsmiljø i 80-åra sies det:

"Det er altså grunn til å frykte at det vil skje forverring av de allerede kjente problemer med den strukturelle arbeidsløshet. De store omstruktureringene i arbeidslivet som vil finne sted, vil kunne få betydelige sosiale kostnader. (...) Samtidig kan vi få et arbeidsliv som har en jobbstruktur med



små opprykksmuligheter for ungdom som kommer inn på arbeidsmarkedet med liten utdanning utover grunnskolen."

(s. 79.)

Arbeidsløshet blant ungdom kan også sies å være et spørsmål om overgang fra skole til arbeidsliv. Arbeidslivets arena er stengt for mange. Ytterligere skolegang eller arbeidsløshet er de to muligheter mange er stilt overfor. Haaland (1984) hevder at samspillet mellom skole og arbeidsliv står sentralt når en skal forklare og forstå ungdommens rolle og dens plass på arbeidsmarkedet.

Det økonomiske perspektiv blir viktig i denne debatten. Internasjonal økonomisk vekst, teknologisk utvikling og arbeidsmarkedssituasjonen er tre begrep som står sentralt, og som må ses i sammenheng for å forstå de unges situasjon både på mikro- og makronivå. Den allerede nevnte NOU-rapporten fokuserer på disse tre faktorene og skisserer tre alternative utviklingsmuligheter for den framtidige økonomiske politikk:

1. Hestekur for styrket konkurranseevne.

Her blir prisstabilitet og økonomisk vekst tildelt ei overordna rolle. Økonomisk vekst blir ei viktig forutsetning for å oppnå full sysselsetting på lang sikt. Alternativet favoriserer den økonomiske vekst, kapitalinteressene blir her viktigst.

2. Solidaritet for kvalitet.

Her spiller direkte sysselsettingsskapende tiltak en sentral rolle. Tilnæringsmåten stiller den offentlige sektor i sentrum for interessen. Den offentlige sektors ekspansjon blir derfor sett på som en viktig faktor i forsøket på å skape et bedre samfunn. Her likestilles sosiologiske velferdsdimensjoner i forbindelse med arbeid, lokalsamfunn og sosial integrasjon med tradisjonelle økonomiske dimensjoner. "Forbedrede arbeidsmuligheter for grupper som i dag har vanskelig for å finne en plass på arbeidsmarkedet representerer et annet viktig element (op.cit., s. 85).

### 3. La den enkelte velge

Hovedbudskapet her er at den offentlige sektors vekst må reduseres eller stoppes samtidig som det gis økt spillerom for markedskreftene.

Både alternativ 1 og 3 favoriserer kapital- og markedskreftene. Sysselsettingsproblematikken får her en underordna rolle, noe som bl.a. viser seg i en økende grad av ungdomsarbeidsløshet. Relatert til mine problemstillinger vil alternativ 2 være den beste løsning. Det er det eneste alternativ som tar sikte på å integrere det sosiale og det økonomiske perspektiv, og som dermed også på makronivå vil kunne åpne for mulighetene for endringer på mellom- og mikronivå. En politikk som ensidig favoriserer kapital- og markedskreftene er i strid med de intensjoner som er kommet til uttrykk gjennom de allerede refererte stortingsmeldinger i forbindelse med ungdom - skole - samfunn.

Så lenge det er klare motstridende interesser mellom makronivå på den ene side, og mellom- og mikronivå på den andre, står vi i fare for at endringene på mellom- og mikronivå blir henvist til "det private initiativ", til enkelte skoler og spesielle idealistiske og entusiastiske lærere som forsøker å integrere skole og samfunn slik det så vakkert er uttrykt i stortingsmeldinger og Høringsutkast til Mønsterplanen, generell del. Disse lærerne vil muligens etter noen år være så utbrent og frustrert over manglende samsvar mellom skolens idealer og intensjoner, og samfunnslivet forøvrig, at de gir opp.

For at et samspill mellom skole og arbeidsliv skal lykkes og få mer enn kortvarig verdi, bør også den økonomiske politikk på makronivå følge opp. Hvis motstridende interesser gjør seg gjeldende på ulike nivå over en lengre periode, er jeg redd for at arbeidet for å få til et samspill mellom skole og arbeidsliv blir problematisk. I praksis vil skolen kunne møte store vansker fordi kapital- og markedskreftene trekker i motsatt retning og styrer mulighetene.

Jeg har allerede nevnt de to alternativ de fleste ungdommer står overfor når de avslutter grunnskolen: videre skolegang eller arbeidsløshet. Stilt overfor dette valget, foretrekker de unge skolegang, det viser data fra denne undersøkelsen.

Problemene oppstår bl.a. når den videregående skole ikke makter "å ta unna" etterhvert. En del ungdommer er forhåndsdomt til arbeidsløshet. Disse er ofte unge mennesker som har hatt et problematisk forhold til skolen, de fleste av dem tilhører lavstatusgrupper (Sundby, 1982). Spesielle arbeidsmarkedstiltak for ungdom har riktignok vært satt i gang, men som Svensson (1984) påpeiker, har det ordinære arbeidsmarked krympa for unge arbeidssøkende parallelt med at de særskilte ungdomstiltak har vokst både i antall og omfang. Det ser derfor ut til at vinninga har gått opp i spinninga.

Arbeidsløshet blant ungdom ser ut til å være et stadig økende problem. Av tabellen nedenfor går det fram at arbeidsløshet blant 16-19 åringer i Norge er nesten tredobla fra 1976-77 til 1983. For resten av befolkninga har det skjedd ei fire-dobling i samme periode.

Tabell 1. Antall registrerte arbeidsledige ved utgangen av september i perioden 1975-1983. Aldersgruppene 16-19 år, 20-24 år og totalt.

År	Antall ledige pr. 30/9								
	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983
Aldersgruppe									
16-19 år	4928	3629	3194	4168	3924	4377	5048	7170	9181
20-24 år	3451	2774	2400	3417	3621	3881	5162	8769	12969
Alle	20376	16696	14348	19585	20005	20395	25611	41801	61436

Kilde: Arbeidsdirektoratet.

Tatt fra Svensson, ibid.

Disse tall refererer til dem som står tilmeldt landets arbeidskontorer. Det dreier seg om den registrerte arbeidsløs-

het. Antall arbeidsløs ungdom er sannsynligvis enda større fordi den skulte arbeidsløshet gjelder særlig ungdom (Svensson, ibid.)

Ungdomsarbeidsløshet er et internasjonalt fenomen. Tabellen nedenfor viser at ungdom rammes urimelig hardt.

Tabell 2. Arbeidsløshetsrate i 11 land og ungdommens (16-24 år) andel i % av den totale arbeidsløshetsraten i juni 1981.

Land	Arbeidsløshetsrate	Ungdom i %
Italia	8.4	49.9
Canada	7.5	47.1
Nederland	6.9	46.7
USA	7.1	45.7
Sverige	1.9	42.3
England	10.3	39.5
Frankrike	7.2	39.2
Belgia	10.6	34.4
Danmark	7.6	29.6
Østerrike	2.4	23.5
Vest-Tyskland	4.3	19.8
Norge*	2.0	47.5

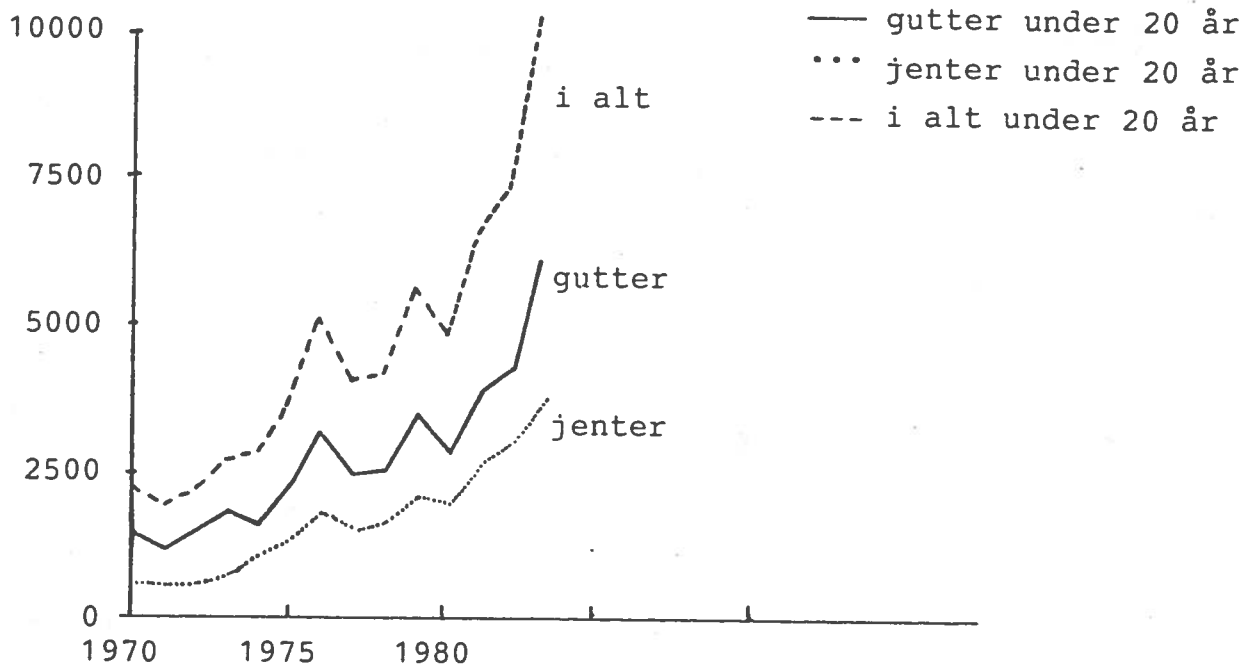
Kilde: Hartmann 1982:5

\* Kilde for Norge. SSB: Arbeidsmarkedsstatistikk. Årsgjennomsnitt for 1981.

Tatt fra Borgeraas, 1984.

Mens arbeidsmarkedssituasjonen for ungdom gradvis har blitt verre, noe den grafiske figuren nedenfor også viser, har det de siste 15 åra blitt publisert flere offentlige dokuemnter hvor ungdommens situasjon er tatt opp.

Tabell 3. Registrert arbeidsløshet blant unge under 20 år.  
1970-1983.



Kilde: Arbeidsdirektoratet. Gjennomsnittall for hvert år.  
Tatt fra Thorkildsen, 1984.

Thorkildsen (1984) har gjennomgått et utvalg offentlige dokumenter som tar opp spørsmål omkring ungdom og sysselsetting i perioden 1970-1983, og sett om eventuelle forskjeller i synet på ungdomsarbeidsløshet kan knyttes til merkbare endringer i den økonomiske politikken. Han sier at analysen ikke er ment å være strengt vitenskapelig holdbar, men mener den vil illustrere en del viktige forhold av betydning for norsk ungdomspolitik. Han hevder at etterhvert som den økonomiske krise økte i slutten av 70-åra, er det klare tegn til nedprioritering av spørsmål omkring ungdomsarbeidsløshet.

Thorkildsen konstaterer at:

"De samfunnsmessige årsakene til ungdommens problemer som både forskning og myndigheter dokumenterte i 70-åra blir nå tillagt mindre betydning - individualiseringen av problemene er igjen blitt dominerende."

(op.cit., s. 129, mi understreking.)

I mai 1983 kom meldinga "Om sysselsettingen og arbeidsmarkedspolitikken", st.meld. nr. 85 (1982-83), den første sia 1977. Denne viser klart at regjeringa ikke ønsker å fokusere på sammenhengen mellom økonomisk politikk og arbeidsløshet. Den er et arbeidsmarkedspolitisk dokument der det å fungere kurativt blir det viktigste når det gjelder arbeidsløshet. Thorkildsen konkluderer med at ei slik vektlegging gir lite håp for de unge om nye, ordinære arbeidsplasser.

"Bruken av virkemidler konsentreres i stedet om støtte til ulike typer opplæringstiltak under arbeidsmarkedsetaten i det private næringslivet. Behandlingen av ungdomsarbeidsløsheten i denne meldinga er forøvrig preget av at problemet ikke anses på langt nær så alvorlig som i 1977 - til tross for den sterke økningen i ledighetstallene. I stedet for å legge vekt på økningen, trekkes det fram at ungdommens andel av den totale registrerte ledigheten "har vært relativt stabil i perioden 1972-1983" (s. 25). Dette er en språkbruk som gir et tydelig signal om at arbeidsløsheten blant ungdom ikke nå ses på som noe spesielt eller overordnet problem."

(op.cit., s. 130.)

Thorkildsen hevder videre at denne utviklinga er en logisk følge av en økonomisk politikk hvor spørsmål omkring sysselsetting bevisst underordnes andre mål som forbedra konkurransevne for industrien, større profitt o.l. Vi kan derfor forvente økt ungdomsarbeidsløshet i åra som kommer. Myndighetenes viktigste virkemiddel mot dette vil være økning i antall elevplasser i den videregående skole kombinert med ulike typer kortvarige arbeidsmarkedstiltak. Tiltaka vil neppe være noen løsning på problemet med ungdomsarbeidsløshet. Man forflytter og forskyver problemet til litt høyere aldersgrupper.

### 3.8. Arbeidsløshetens konsekvenser

Hvilke konsekvenser kan det så få for den enkelte å være arbeidsløs i unge år? Forskning viser at arbeidsløshetens varighet er av stor betydning for hvilke konsekvenser arbeidsløshet får for den enkelte (Borgeraas, op.cit.). Når det gjelder ungdomsarbeidsløshet har vi grunn til å frykte for at denne er av mer langvarig karakter ut fra det vi vet om arbeidsmarkedssituasjonen. Det er derfor rimelig grunn til å anta at de unge som blir arbeidsløse, går inn i en forholdsvis langvarig periode, om de da ikke blir innlemma i skolesystemet igjen. Flere forskere har gjort samme funn når det gjelder arbeidsløshetens konsekvenser som kort skal gjengis her (Ovesen, 1978).

Det viser seg at arbeidsløshet ofte fører til et ustabilt følelsesliv, trivselen minker og følelsen av å være overflødig i samfunnet tiltar. Konfliktsituasjoner mellom den arbeidsløse og omgivelsene opptrer hyppigere. Muligheten for positiv identitetsopplevelse avtar og sjølbildet reduseres. Individet opplever seg betydningsløs, det har ingen verdi i en samfunnsmessig sammenheng. Sjølmordstanker er vanlige.<sup>1)</sup> Flere forskere har vist til arbeidets betydning i forbindelse med individets identitetsopplevelse (f.eks. Ovesen, ibid. og Wadel, 1973). Tap av arbeid fører til tap av sjølrespekt. Arbeidet gir identitet, det sier noe om hvem jeg er og hva jeg kan. Borgeraas (op.cit.) viser at data tyder på at de psykologiske følgene av arbeidsløshet neppe er lettere i dag enn for 50 år sia.

---

1) Sjølmordstalla i Norge har hatt en stigende tendens de siste 20 åra. Fra slutten av 70-åra og fram til i dag har det vært sterkest økning blant ungdom, spesielt unge menn. I Oslo er talla mer enn tredobla. Forskning har ikke gitt klare svar på denne tendensen, men det antydes at samfunnsutviklinga generelt og det lave sosiale integrasjonsnivå spesielt i nærmiljø og arbeidsliv, kan være en vesentlig årsak. (Faglig psykologisk diskusjon i NRK Radio P1, 20.02.85.)

Hvorvidt arbeidsløshet oppleves forskjellig av voksne og unge mennesker, finnes det ulike meninger om. Borgeraas viser til at data tyder på at ungdom opplever arbeidsløshet mindre problematisk enn kjernearbeidskrafta, de voksne. Han mener derfor at en rimelig hypotese kan være at unge mennesker lettere oppnår en slags arbeidsløshetsidentitet, i alle fall på kort eller mellomlang sikt. Den siste tilføyelsen er viktig å merke seg. Sundby (1982) hevder at arbeidsløshet vil arte seg kvalitativt forskjellig for ungdom og for voksne mennesker. En voksen som er blitt arbeidsløs vil kunne identifisere seg med sitt tidligere arbeid. Vedkommende har, i alle fall hvis ledighetsperioden er begrensa, en tidligere etablert identitet å falle tilbake på. For den voksne vil sannsynligvis også årsaken til arbeidsløshet være mer forståelig, f.eks. innskrenkninger eller nedleggelse av arbeidsplasser.

For unge mennesker vil forholdet være annerledes. Bl.a. skal de forholde seg til et marked de i svært liten grad kjenner. Ovesen (op.cit.) hevder med utgangspunkt i Eriksons identitetsteori at sjøl om arbeidsløshet påvirker den arbeidsløses identitetsopplevelse uansett alder, "blir føljderna dock svårast för arbetslösa ungdomar, som på förhand befinner sig i en för identitetsutvecklingen kritisk livsperiod" (s. 99).

Når det gjelder arbeidsløs ungdoms sosiale nettverk, ser det ut til at de fleste undersøkelser støtter opp om en antakelse om økt kontakt med jevnaldrende blant unge arbeidsløse. Men vi har også data som viser det motsatte. Mange arbeidsløse unge mennesker opplever isolasjon. Å være ensom i ungdomsårene kan være alvorlig. Her er det også viktig å peike på forskjellen mellom kvantitativt og kvalitativt vennskap. Med i dette bildet hører også at flere undersøkelser viser at arbeidsløs ungdom er svært lite tilfreds med sin situasjon som helhet (Borgeraas, op.cit.; Sundby, op.cit.).



Sundby fant i Tromsø-undersøkelsen data som viser at arbeidsløshetssituasjonen fører til nedgang i organiserte aktiviteter også på fritida. Arbeidsløse ungdommer blir da også i større grad enn andre ungdommer deltakere i det Sundby kaller den offentlige bykulturen, nærmere bestemt gatelivet. Sundby hevder at data fra Tromsø-undersøkelsen bidrar

"til å forsterke inntrykket av at ungdommer som faller utenfor arbeid og skole i liten grad klarer å kompensere for dette ved å utnytte den omfattende fritida til konstruktive og meningsfulle aktiviteter som de er tilfreds med."

(s. 22.)

Passivitet blir én følge. Den nødvendige strukturering av dagen som både skole og arbeid bidrar til, faller bort.

Vi vet at det å være arbeidsløs kan være problemskapende. Ofte spekuleres det i forholdet mellom arbeidsløshet og kriminell atferd. Det er foreløpig ingen forskningsmessig dekning for en slik påstand (Borgeraas, op.cit.). I det heile bør en være varsom med mekaniske og enkle årsaksforklaringer. Bildet er komplisert, unge mennesker reagerer forskjellig avhengig av bl.a. deres livshistorie. Noen mestrer situasjonen bedre enn andre. Likevel, ut fra det vi foreløpig vet, er det all grunn til bekymring. Det er alvorlig når ansvarlige voksne er villig til å la unge mennesker bære hovedbyrden av ei økonomisk krise. Det sier noe om hvordan et samfunn behandler sine unge, si framtid. Det sier også noe vesentlig om prioritering av barns og unges oppvekstvilkår.

"Ungdomsarbeidsløsheten er en av mange uttrykk for en kulturell og materiell undertrykking av de kommende generasjoner og arbeidsløshetens virkninger må også sees i denne større sammenheng."

(Borgeraas, ibid., s. 42.)

På kort sikt synes arbeidsløshet blant ungdom uproblematisk. Det er heller voksenal arbeidsløshet som får oppmerksomhet. På lengre sikt kan ungdomsarbeidsløshet få alvorlige konsekvenser både på mikro- og makronivå. Tendensen er at arbeidsløshetens

varighet blant ungdom øker. Det er de langsiktige konsekvenser vi nå bør reflektere over og handle ut fra.

### 3.9. Ungdomsarbeidsløshet - konsekvenser for skolen?

Noen vil kanskje spørre om skolen har noe med ungdomsarbeidsløshet å gjøre. Mitt svar er ja. Ettersom sannsynligvis flere og flere unge blir henvist til skolen samtidig som arbeidslivets arenaer blir vanskelig tilgjengelig, har skolen i høyeste grad noe med dette å gjøre. Som samfunnets sosialiseringsinstans er den ansvarlig for unge menneskers utvikling.

Ungdommene i dette materialet er realistiske og foretar "valg" ut fra arbeidsmarkedssituasjonen. Nettopp fordi de er i en situasjon uten reelle valgmuligheter, "planlegger" de videre skolegang uansett hvilken linje de får plass på. Noe må de gjøre. Å gå arbeidsløs er for dem det verste som kan skje. Derfor må de videre på skole. Også foreldre er opptatt av sine unge og deres framtid. De rår derfor ungdommene til å satse på videre skolegang. Begrunnelsen er den stramme arbeidsmarkedssituasjonen og kravet om stadig bedre kvalifikasjoner i arbeidslivet for å få skikkelige jobber. Her finner vi makro i mikro.

"Tida e bare sånn at dæm må gå på skole for å klare sæ. Dæm skal ikke følge etter oss, vi sto med feskesporen i handa, det vil æ ikke anbefale dæm."<sup>1)</sup>

Det kan dermed se ut til at også den videregående skole etter hvert får en oppbevaringsfunksjon på linje med grunnskolen.

Det er trolig lite realistisk å regne med at arbeidsmarkedssituasjonen vil forandres vesentlig slik at ungdom som er ferdig med grunnskolen kan tilbys jobb.

---

1) Det er flere foreldre som frarår de unge å satse innafor fiske og fiskeindustrien. Det oppfattes som ei usikker framtid.

Arne Maus (op.cit.) konkluderer i artikkelen "Vil EDB skape massearbeidsløshet?" med at EDB vil skape relativt store strukturproblemer som får betydning for sysselsettinga. I tillegg vil EDB-systemer i visse sammenhenger føre til en nærmest total rasjonalisering slik at mesteparten av arbeidsstokken blir overflødig.

"Mennesker vil i stor grad bli erstattet av maskiner slik andre faktorer i produksjonslivet tidligere har mistet sin betydning (f.eks. hester, barnarbeid, muskelarbeid generelt). (...) Uten en gjennomtenkt løsning, vil en vesentlig arbeidsløshet kunne bli permanent. Bare en offentlig basert sysselsetting definert ut fra hvilke arbeidsoppgaver fellesskapet trenger å få løst, framfor en sysselsetting i privateid næringsliv basert på salg, vil kunne skape nok og meningsfylte arbeidsplasser."

(ibid., s. 196.)

Framtidsutsiktene er ikke særlig oppløftende for 16-åringen som sannsynligvis gjør klokt i å satse på videre skolegang, uansett linje. Men har skolen tatt konsekvensen av denne utviklinga i sin sosialiseringssprosess? Her ligger store utfordringer også for den videregående skole.

I denne sammenheng bør nevnes at til tross for at EDB vil rasjonalisere bort arbeidsplasser for ungdom, har vi grunn til å anta at EDB også vil skape arbeidsplasser. Problemet er hva slags type arbeidsplasser det her er snakk om, arbeidsplasser for ungdom med grunnskole, altså ufaglært arbeidskraft i lavstatusyrker, eller arbeidsplasser for fagutdanna unge mennesker. Det finnes nemlig også mangel på arbeidskraft som et resultat av strukturendringer. Det er antatt at de ekspanderende yrker i det postindustrielle samfunn i framtida vil finnes innafor tertiærnæringene. Det manglende samsvar mellom jobbene som tilbys og den arbeidskraft som står til rådighet, bør også bli en del av skolens ansvar. Det er mye som tyder på at det er slutt på den tida da ungdom som var ferdig med grunnskolen kunne velge skole eller arbeid. Dette

bør skolen nå ta konsekvensen av. Når samfunnet, som skolen kvalifiserer for deltaking i, forandres, er det kanskje ikke urimelig å forvente at også skolen burde endres. Solstad (1984) har tatt for seg skolens utvikling gjennom de siste 100 år og vist hvordan skolens kunnskapssyn i liten grad har endra seg til tross for store forandringer i samfunnet. Vår skolemodell er i hovedsak skapt ut fra behov og samfunnsforhold for hundre år sia. Ideen om skolen som redskap i arbeidet for et bedre samfunn passer dårlig inn i dette bildet.

Skolens oppgave i dagens samfunn bør også være å "bygge opp" den nye generasjonens arbeidskraft. Det skjer neppe ved at skolen isoleres fra arbeidslivet. Det er viktig å presisere at jeg ikke argumenterer for en ukritisk tilpasningsideologi der skolens form og innhold dikteres av arbeidslivets interesser og en økonomisk politikk som ensidig tar hensyn til kapital- og markedskreftene. Vi trenger en politikk som sidestiller sosiologiske og økonomiske perspektiver. Vi trenger også lærere som forstår sammenhengen mellom samfunnsutvikling og skoleutvikling, og som ser skolens oppgave i et kritisk perspektiv.<sup>1)</sup>

Faren er at skolen isoleres fra samfunnet rundt den, og kommer haltende etter med en ukritisk tilpasningsideologi der man utvikler mer og mindre kortsiktige "overlevelsesstrategier". Vi trenger en skole som i langt større grad enn i dag er på offensiven og er villig og i stand til å møte den utfordring den nå står overfor på en kritisk og konstruktiv måte. Det betyr bl.a. at skolen må tenke i andre kontekster, perspektivet må utvides. Skolen må i langt større grad enn tid-

---

1) Da unngår vi kanskje uttalelser jeg har hørt fra lærere i den videregående skolen om at i våre dager kommer alle slags folk inn på videregående. I disse uttalelsene ligger ei individualisering av vesentlige samfunnsproblemer. Man stigmatiserer den ungdommen som ikke finner seg til rette i dagens skolesystem, og unnlater å problematisere systemet. Det er kanskje det mest behagelige.

ligere tilføres ressurser, og ansvarlige myndigheter på alle nivå må ta konsekvensen av at skole heretter trolig blir samfunnets eneste "tilbud" til sine unge.

Ungdoms oppvekstvilkår kan ikke og bør ikke ses isolert. Vi trenger en heilhetlig ungdomspolitikkk der sentrale sosiologiske og pedagogiske problemstillinger ses i sammenheng og søkes løst ut fra et mest mulig heilhetlig perspektiv, der ikke den økonomiske politikk ensidig er den dominerende. Da kan ikke skolen lenger stille seg på sidelinja.

## KAPITTEL 4 METODE

### 4.1. Metodediskusjon

Grønmo tar i en artikkel opp forholdet mellom den kvantitative og kvalitative metode og viser til at forholdet mellom dem til tider har "fortonet seg som temmelig spent, preget av uforsonlighet og grunnleggende motsetninger" (Grønmo, 1982, s. 94).

Forfatteren argumenterer imidlertid for at forholdet mellom dem ikke er dikotomisk, men utgjør ytterpunktene på en skala. Hans utgangspunkt er at de kvalitative og kvantitative metoder ikke er konkurrerende, men komplementære, ofte utfyller de hverandre. Hvorvidt man skal velge en kvantitativ eller en kvalitativ metode, avhenger av den aktuelle problemstilling. Valg av metode bør i størst mulig grad knyttes an til de konkrete problemstillinger som søkes belyst.

Begrepa kvantitativ/kvalitativ refererer i første rekke til egenskaper ved de data som samles inn og analyseres. Grønmo hevder at samfunnsvitenskapelige metoder kan betraktes som kvalitative eller kvantitative i den utstrekning de brukes til innsamling eller analyse av henholdsvis kvalitative eller kvantitative data. Det innebærer at samme sosiale fenomen kan inneholde både kvalitative og kvantitative aspekter. Generelt kan man si at de kvantitative metoder egner seg best til å fange opp harde data som lar seg måle og kvantifisere. Undersøkelsene tar ofte sikte på statistiske generaliseringer og representativ oversikt. Det stilles store krav til nøyaktighet og presisjon under datainnsamling, måleinstrumentet blir dermed det viktigste ledd i denne prosessen. Analyse og tolkning foregår etter at datainnsamling er avslutta. Forholdet til datakilden kjennetegnes ved avstand og forutbestemt interaksjon.

Om de kvalitative metoder kan det generelt sies at de tar sikte på å "gripe" myke data som ikke uten videre lar seg måle og kvantifisere. Undersøkelsene strever gjerne mot en

mer heilhetlig forståelse og analyse av mer spesielle forhold. Forholdet til datakilden kjennetegnes ved nærhet, sensitivitet og interaksjon. Forskeren blir et viktig ledd i denne prosessen, bl.a. fordi tolking og dataanalyse som regel foregår parallelt med innsamling av data.

Kombinasjonen kvantitative/kvalitative metoder er ofte mer uttømmende i den forstand at de utfyller hverandres sterke og svake sider. Den vanligste kombinasjonen er at kvalitative studier danner forberedelsen til kvantitative undersøkelser (Grønmo, *ibid.*).

Det er ikke tilfelle i denne oppgaven. Her er den kvalitative undersøkelsen ei oppfølging av en tidligere kvantitativ undersøkelse innafor samme tema, jfr. kap. 1.2. Den kvantitative undersøkelsen ga utgangspunkt for ny forståelse og nye problemstillinger. Det blei ønskelig å trenge dypere inn i temaet, å få belyst bestemte sider. Jeg var nå interessert i å få det Harriet Holter har kalt informantenes "innenfraperspektiv" på situasjonen (Holter, 1982).

Forskere med erfaring fra kvalitative metoder har peikt på at i de fleste tilfeller formes og omformes problemstillingene undervegs. Forskerne finner ofte ikke det de forventer å finne (Holter, *ibid.*). I denne oppgaven var problemstillingene i hovedsak utforma før feltarbeidet begynte.

For meg representerte den kvalitative metode andre viktige sider ved forskningsprosessen som jeg allerede har redegjort for i forbindelse med kvalitative metoder generelt. Det var også en fordel for meg å oppholde meg i ungdommenes lokale miljø for på den måten å bli i stand til å forstå mer av deres totale situasjon.

#### 4.2. Tilnærming til feltet

Jeg har gitt en del teoretiske begrunnelser for at skolen i framtida bør satse på yrkespraksis som en viktig skoleressurs.

Slik jeg vurderer ungdommens sosialiseringvilkår og skolens rolle, skal det gode grunner til for ikke å satse bevisst på det læringspotensiale som yrkespraksis kan representere. Jeg vil derfor presentere fire ulike modeller for yrkespraksis i 9. klasse. Empirien er henta fra feltarbeid utført skoleåret 1982/83 ved fire skoler i Troms: Bjarkøy, Gratangsbotn, Nord-Gratangen og Skjervøy. Felles for disse er interessen for yrkespraksis som noe mer enn utplassering av mer og mindre "skoletrøtte" elever. Likevel er det til dels store forskjeller mellom dem, avhengig av hvor langt de er kommet i prosessen med å anvende elevenes arbeidslivserfaringer i skolesituasjonen, med å få til et samspill mellom teori og praksis - mellom inne og ute.

Materialet omfatter 87 elever i 9. klasse, deres foreldre, lærere og en del arbeidsgivere.

Vårsemesteret 1982 begynte arbeidet med å finne aktuelle skoler. I utgangspunktet ønska jeg å bruke andre skoler enn de jeg året før hadde samla data fra. Jeg var redd for at disse skolene skulle føle seg "pressa" hvis jeg kom igjen kort etter med en ny undersøkelse. Av økonomiske og praktiske årsaker var det også ønskelig å finne skoler innafor fylkesgrensa.

Jeg kontakta telefonisk lærere jeg kjente ved en del skoler i fylket for å få nærmere orientering om deres disponering av rammetimetallet i forbindelse med yrkespraksis, og hvordan yrkespraksis fungerte ved skolene. I denne runden kom Bjarkøy skole inn i bildet. Undervisninga ved skolen hørtes spennende ut. De hadde ikke tradisjonell utplassering, men forsøkte seg på et heilt nytt opplegg.

Jeg kontakta deretter konsulenter hos skoledirektøren i Troms for å få vite hvilke skoler som hadde satt av mange timer til yrkespraksis. Valget falt på Skjervøy av følgende grunner: Steder er et tettsted i utvikling, bl.a. med støtte fra DUF, det er kommunesenter med en viss spredning i sosial tilhørig-



het, noe som var ønskelig ut fra mi problemstilling. Skolen hadde ikke deltatt i forsøksordninga om alternativ opplæring i perioden 1976/80. Jeg vurderte dette som et gunstig utgangspunkt for vurdering av yrkespraksis i den forstand at forutinntatte holdninger både i positiv og negativ retning ville være redusert blant informantene. Det var sannsynlig at ut-plassering som spesialpedagogisk fenomen med mulighet for stigmatisering av elevene ikke var internalisert i folks bevissthet.

Gjennom prosjektet "Skole og samfunn" kom jeg i kontakt med to skoler i Gratangen som var interessert i å utvikle modeller for yrkespraksis. Dermed var det empiriske grunnlaget avklart.

I to kommuner, Bjarkøy og Gratangen, så det ut til at lærerne arbeidde ut fra ideen om at yrkespraksis kunne representere en sosialiseringressurs det var verdt å satse på. I Skjervøy så det ut til at lærerne i utgangspunktet var interessert. De satsa i alle fall sterkt av rammetimetallet for å få til yrkespraksis. Hvorfor?

Det neste steg var å få adgang til skolene. I Gratangen var det forsåvidt greit. Prosjektet "Skole og samfunn" hadde allerede avklart det formelle. Når det gjaldt Bjarkøy og Skjervøy kontakta jeg først telefonisk skolesjefene og informerte om mine planer. Der møtte jeg full forståelse. Deretter kontakta jeg administrasjonen ved de aktuelle skoler, og fikk signal om at de var interessert i et samarbeid. Etter det blei de formelle søknader sendt til de respektive skolesjefer og videresendt skolene for behandling (vedlegg 1). De blei innvilga.

#### 4.3. Feltarbeidet

Feltarbeidet<sup>1)</sup> i de tre kommunene starta opp høsten 1982 og var avslutta våren 1983.

---

1) Begrepet feltarbeid brukes ikke her i streng antropologisk betydning. I denne sammenheng refererer det til det faktum at jeg periodevis oppholdt meg i lokalmiljøet, og foretok mine intervju der, samtidig som jeg deltok i en del lokale aktiviteter, som f.eks. loppemarked.

Ut fra problemstillingene blei det klart at jeg her var ute etter å "gripe" data av mer kvalitativ karakter. Jeg var interessert i å få tak i hva impliserte aktører mente om yrkespraksis og deres begrunnelser, hvorfor. For å få vite om aktørenes meninger mente jeg ei intervjuform med åpne spørsmål burde være det beste. Jeg utarbeidde derfor en intervjuguide med åpne spørsmål (vedlegg 2).

Nå var jeg i den gunstige situasjonen at de av mine respondenter som hadde valgmuligheter allerede hadde gjort et valg som de nå blei bedt om å begrunne. Det var dermed i utgangspunktet mulighet for å se om deres meninger og holdninger var i samsvar med deres handlinger. Dermed var faren for at informantene svarte slik de trodde forskeren ønska redusert. Jeg bestemte meg videre for at jeg ville oppholde meg i informantenes lokalmiljø og foreta intervjuene på sosiale arenaer som respondentene kjente fra før, slik at situasjonen blei mest mulig trygg for dem. Det ville i praksis føre til at alle foreldre burde oppsøkes heime, eventuelt på sin arbeidsplass.

Mine kontaktpersoner på skolen var rådgiverne. Før jeg begynte feltarbeidet, skreiv jeg likelydende brev til foreldra og orienterte dem om mitt arbeid og spurte om å få lov å intervju dem (vedlegg 3). Brev blei sendt til rådgiver som videresendte dem med elevene, med beskjed om at de som ikke ville la seg intervju, måtte si fra. Alle var villige.

Feltarbeidet ved Bjarkøy og Gratangen blei inndelt i to perioder, en om høsten etter at skolen var kommet godt i gang, og en om våren. Første periode gikk med til kartlegging av feltet og intervjuing av elever, lærere og foreldre. Ved Skjervøy skole foregikk arbeidet i to perioder, desember 1982 og januar 1983.

Jeg presenterte meg først for elevene i samla klasse og fortalte om arbeidet mitt og hvorfor jeg gjerne ville intervju dem, samtidig som jeg gjorde det klart for dem at dette var frivillig, de hadde anledning til å nekte. Samtlige møtte opp.

Jeg disponerte rådgivers kontor og intervjuet elevene individuelt eller to om gangen etter som de sjøl ønska. Når jeg ikke ønska større grupper, var det fordi jeg gjerne ville gi alle en sjanse til å uttale seg like mye, og for å unngå eventuelle undertrykkende mekanismer i klasseromsinteraksjonen.<sup>1)</sup> Intervjusituasjonen hadde mer preg av samtale - en samtale der viktige spørsmål skulle belyses.

Den intervjuform som blei brukt mener jeg ligger opp til Kvaales (1979) begrep om det kvalitative forskningsintervju som han har gitt følgende definisjon:

"Med et kvalitativt forskningsinterview menes et interview, hvis formål er at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på kvalitativ tolkning af meningen i de beskrevne fænomener. (...) Metodisk er det kvalitative forskningsinterview "halvstrukturert", det gennemføres efter en interviewguide, som mindre indeholder eksakte spørgsmålsformuleringer end er fokuseret på bestemte temaområder."

(s. 163.)

Så langt kan det hevdes at intervjuforma i denne oppgaven er kvalitativ. Den skiller seg imidlertid metodisk ut når det gjelder opptak av intervjuet på lydbånd med påfølgende avskrift.

Jeg benytta meg ikke av kassettspiller, men noterte ned etter som elevene besvarte mine spørsmål under samtalen. Det kan muligens være en innvending mot meg at jeg ikke spilte inn samtalene. På grunn av materialets størrelse vurderte jeg det som en svært vanskelig jobb å skulle skrive av intervjuene etter en kassettspiller. Når jeg noterte ned i løpet av samtalene, styrte jeg også informantens tempo. Jeg opplevde det ikke som noe problem å notere ned informantens synspunkter i intervjusituasjonen. Det er også svært sannsynlig at egne

---

1) Jfr. 2/3 regelen som går ut på at guttene prater 2/3 av den tida elevene disponerer (Spender, 1981). Forskning viser også at guttene ofte er de dominerende i klasseromssituasjonen (Bjerrum-Nielsen, 1981).

erfaringer fra en intervjusituasjon har vært med på å "styre" valget. Som informant opplevde jeg kassettpilleren som "truende". Jeg likte ikke tanken på at forskeren skulle kunne spille meg av og analysere meg opptil flere ganger seinere. Jeg var utrygg og ser i ettertid at det sannsynligvis virka inn på de svar jeg ga. Jeg hadde følt situasjonen mer behagelig hvis forskeren noterte ned etterhvert som vi prata. Da kunne jeg også be om å få se hennes notater, noe et par av mine informanter gjorde uten å ha merknader. Intervjuing av lærerne fant sted på skolene.

Mulighetene for å stille ledende spørsmål var til stede i denne situasjonen. Dette er muligens det største problemet ved intervjumetoden. Men som Kvale sier er subjektivitet og gjensidige påvirkninger nødvendige forutsetninger for mellommenneskelige interaksjoner - også i intervjuet. Disse prosesser vil aldri kunne elimineres. Det stilles derfor store krav til forskeren i intervjusituasjonen. Bevissthet om spørreform og kritisk refleksjon blir derfor viktig i interaksjonsprosessen.

Foreldre blei oppsøkt heime med unntak av fire som blei intervjuet på arbeidsplassen. Ved at intervjuet fant sted på en for dem velkjent arena, mente jeg det burde være større sjanser for å oppnå den nødvendige trygghet for god kontakt. Dermed blei også mulighetene større for at foreldre ville komme med sine synspunkter når det gjaldt yrkespraksis i skolen. Kontakten med foreldre var god. De hadde meninger og synspunkter som de var villige til å meddele meg.<sup>1)</sup> At jeg er fra Nord-

---

1) Når intervjusekvensen var over, hendte det ofte at jeg blei bedt på kaffe. Ei mor hadde til og med lagd blodpannekaker, det hadde vel ikke jeg som var bydame smakt. Foreldre var svært opptatt av de unges situasjon i lokalmiljøet og deres framtidsmuligheter. Jeg opplevde at de satte pris på å få noen som ville lytte til deres problem sjøl om jeg egentlig ikke kunne bidra med noen løsning.

Norge kan også ha bidratt til å minimalisere "nording-søring"-komplekset, jeg har kjennskap til koden.<sup>1)</sup>

Det jeg noen ganger opplevde som problematisk var at "universitetsdama" nærmest blei oppfatta som "skole-allviter". Jeg blei spurt til råds i diverse forhold mellom skole og heim, forhold som jeg verken kunne eller ville uttale meg om i min forskerrolle. Jeg opplevde også at noen foreldre forventta at jeg på en eller annen måte skulle gi uttrykk for sympati med deres synspunkter. Slike signal gjorde meg ekstra på vakt. Hva skulle jeg gjøre når f.eks. informanten avslutta setninga med "ikkje sant", og så forventningsfullt på meg? Å svare var umulig, det ville øke faren for at jeg stilte lednede spørsmål og signaliserte mine egne synspunkter. Jeg opplevde at det stiltes store krav til den "nøytrale" forsker i intervju-situasjonen.

Men egentlig, ved å velge forholdet mellom skole og arbeidsliv som forskningstema, hadde jeg allerede signalisert at emnet interesserte meg, på en eller annen måte.

Etter at første intervjurunde var over, skreiv jeg ut og analyserte nærmere mine data. Jeg fikk bedre oversikt over materialet og så hvor det var nødvendig å innhente mer informasjon.

Kvale peiker på at faren for vilkårlig subjektivitet lettere kan forekomme i analysefasen i de tilfellene der intervju-materialet er omfattende og lite strukturert. Problemet forsterkes ved at det i forbindelse med intervjuanalyse ikke foreligger noen allment forpliktende metodiske prinsipper.

---

1) Jeg banka på hos en far, presenterte meg og sa fram ærendet mitt. "Å, e det du, men du e jo nordfra - åsså kjem du her og spør ka æ meine, kom inn, kom inn. Æ trudde du ville komme og fortælle mæ korsen æ skulle oppdra ungan mine." Han hadde egentlig bestemt seg for å si fra at han ikke ville ha besøk av "nokka universitetsfolk", men så hadde han glemt å si fra i tide. Han hadde regna med at det i tillegg også var en søring.

Når det gjelder dette analyse materialet, vil jeg karakterisere det som relativt oversiktlig og strukturert.

Andre periode ved Bjarkøy og Gratangen fant sted i april/mai. Tidspunktet blei valgt såpass seint fordi jeg i første rekke ønska evaluering av yrkespraksis ved skolene. Jeg intervjuet på nytt elever og lærere etter samme mønster som tidligere. Jeg var også rundt og besøkte en del av elevene på arbeidsplassene, og intervjuet også et representativt utvalg av arbeidsgivere.

Tilbakeføring av data til skolene skjedde i første omgang muntlig etter at intervjuene var avslutta. Informantene var da anonymisert.

#### 4.4. Pedagog - pedagog forholdet

Skillet mellom den teoretiske og praktiske pedagog er et velkjent fenomen innafor pedagogikkens verden. Det kan se ut til å være djupt forankra i mange pedagogers bevissthet.<sup>1)</sup> Det er et skille jeg tror alle parter har tapt på.

Pedagogikk som vitenskap henter sitt teoritilfang fra ulike vitenskaper: filosofi, psykologi, sosiologi og sosialantropologi. Men pedagogikken nedfelles i praksisfeltet. Innsikt i pedagogisk teori blir derfor et viktig analytisk redskap for å forstå det som foregår i praksis, og for å gjøre praksis enda bedre. Det betyr på den ene side at pedagogen i praksissituasjonen også bør ha teoretiske kunnskaper utover metodikkens hvordan, og på den andre side at den teoretiske pedagog har bakkekontakt med praksis, og kjenner den. De som kjenner pedagogenes verden vet og har erfart at det sjelden er slik. I forbindelse med endringsstrategier i skolen blir skillet

---

1) Like etter at jeg hadde begynt på hovedfagsstudiet, møtte jeg en av mine tidligere kolleger. Vedkommendes reaksjon var: "Husk no på, Sylvi, at teori e én ting, praksis nokka heilt anna. Du må ikkje teoretisere dæ bort fra skolen."

enda klarere. De praktiske pedagoger er på vakt så snart en teoretiker viser seg. Kan derimot teoretikeren legitimere praktisk erfaring fra skolen, endrer holdninga seg. Kanskje denne teoretikeren likevel har noe å fare med? Kanskje det er verdt å lytte til ho/han? På den andre side "føler" praktikerer enkelte ganger at "noe" bør gjøres. Men i mangel av teoretisk analytiske redskaper blir det vanskelig å "se" og forstå. Det blir nødvendig med teoretisk assistanse. Pedagogisk teori som leverandør av analytiske begrep er og blir viktig også i praksisfeltet. For praktikerer er faren å gro fast i bakken slik at man ikke lenger er i stand til å løfte blikket for å utvide perspektivet. Teoretikerer står derimot i fare for å "miste bakkekontakt". At teorien har med praksis å gjøre, blir vanskelig å oppdage. Dermed står teorien i fare for å bli avvist som "bare teori".<sup>1)</sup> Kommunikasjon og samarbeid mellom teoretikerer og praktikerer har det heller vært lite av, til tross for at begge arbeider mot det samme mål: å skape en bedre skole for alle.

Forskerer som datatapper er et kjent fenomen blant en del lærere. Lærere spør hva de får igjen og hvem som tjener på en allianse forsker - lærer (jfr. bl.a. Brock-Utne, 1981). Det blir derfor viktig å få til en gjensidig bytte-relasjon mellom lærer og forsker, der begge opplever at de både gir og får.

De data som legges fram i dette arbeidet hadde ikke vært tilgjengelig uten et nært samarbeid med lærere. Jeg var interessert i å få vite hvordan yrkespraksis fungerte, og var avhengig av å etablere et forhold til lærere for å kunne gjennomføre mitt feltarbeid. Men jeg hadde også et håp og et ønske om at lærere så at de hadde bruk for min kunnskap og innsikt på dette området. Jeg opplevde da også at lærere var interessert i å få i stand et samarbeid. Ved å satse såpass sterkt på yrkespraksis, sto de overfor nye og ukjente problem. De

---

1) Her er en parallellitet til teori/praksisforholdet slik mange elever opplever det i skolen. Jfr. kap. 3.3.

hadde behov for noen utenfra som de kunne diskutere med, framfor alt var de ute etter å få teoretiske begrunnelser for yrkespraksis. De følte at dette var noe de burde satse på, men hadde problem med å begrunne sitt synspunkt ut fra teoretiske begrep. Det var kanskje på dette punkt samarbeidet opplevdes som mest meningsfylt for begge parter.

Hva foreldrene mente og hvordan de vurderte tilbudet, var det en del usikkerhet omkring. Dette var et forhold som på det daværende tidspunkt var uavklart, og som lærerne forsto var viktig å få vite noe om. Også når det gjaldt elevenes holdninger til faget, var lærerne usikre.

Spesielt for de skolene som allerede var i gang med en annerledes yrkespraksis var det viktig å få ei foreløpig evaluering. Samarbeidet mellom lærer og skoleforsker må karakteriseres som godt. Begge brukte de ressurser som blei tilgjengelig gjennom denne alliansen. For mitt vedkommende var besøkene ved skolene lærerike, lærerne delte velvillig sine erfaringer og tanker med meg.

Det skulle vise seg at også lærerne hadde utbytte av samarbeidet: "Ditt arbeid har vært nøttig for oss på mange måta. Vi har blant anna fått drøfta nærmere intensjonan med yrkespraksis." Lærerne ga også uttrykk for at de gjennom våre samtaler hadde fått større klarhet i problemfeltet, og at de nå reflekterte over forhold de ikke hadde sett før.<sup>1)</sup> Noen av lærerne var overraska over mine "funn". De hadde venta at jeg skulle komme der og finne det samme som de mente å vite.

Forskeren fungerte også som et nyttig bindeledd mellom de impliserte parter, spesielt i relasjonen heim - skole. Her var det fra foreldrenes side ønskelig med mer informasjon om det nye faget. Lærerne bestemte seg for å rette opp forholdet. Generelt kan det sies at kommunikasjonen mellom skole og heim burde vært bedre i forbindelse med etablering av yrkespraksis.

---

1) I denne situasjonen hadde dialogen gode betingelser. Vi utvikla våre perspektiv i et subjekt-subjekt forhold. Jfr. forøvrig kap. 3.5. om dialog og bevissthet.



Et anna moment ved samarbeidet som lærerne vurderte som viktig gikk på forholdet til arbeidsgiverne. Ved at det kom inn en person utenfra for å studere opplegget, skjønnte arbeidsgiverne at dette virkelig var seriøst ment fra skolens side. De forsto at det ikke var snakk om utplassering i mer eller mindre innholdslause jobber for å bli kvitt "plagsomme" elever.

Både praktiker og teoretiker opplevde relasjonen som meningsfull og lærerik. At jeg tidligere hadde vært lærer og kjente skolen fra innsida, bidro sannsynligvis til at jeg lettere kunne legitimere meg og fikk innpass. Jeg var ikke bare "skrivebordspedagog". Jeg visste litt om både det praktiske og teoretiske perspektiv.

#### 4.5. Definisjon av begrepa HIA - hovedsakelig intellektuelt arbeid - og HMA - hovedsakelig manuelt arbeid - om sosial tilhørighet

Når det gjelder elevenes og foreldrenes sosiale tilhørighet, opererer jeg med to sosiale grupper: HIA - hovedsakelig intellektuelt arbeid og HMA - hovedsakelig manuelt arbeid, avhengig av hovedforsørgers yrkestilhørighet.

Skillet mellom HIA og HMA er ikke uten videre uproblematisk. Begrepa teoretisk og praktisk arbeid, abstrakt og konkret arbeid er nært beslekta og tillegges ofte samme betydning. I de fleste arbeidsoperasjoner vil det imidlertid være et dialektisk forhold mellom teori og praksis. Det som blir avgjørende for kategorisering av et arbeid, er som regel hvilken av de to aktiviteter som er mest dominerende. I denne forbindelse har jeg valgt å legge vekt på i hvilken grad hovedaktiviteten i arbeidet er av manuell (praktisk og konkret) karakter, eller av intellektuell (teoretisk og abstrakt) karakter. Personens plassering i produksjonsprosessen er derfor med å avgjøre om vedkommende tilhører HIA eller HMA gruppa.

Hvis vi anvender lagdelingsteori, kommer lavere sosiale lag under HMA-gruppa, høyere sosiale lag tilhører HIA-gruppa, og mellomlaget blir delt slik at øverste del går til HIA-gruppa og nederste til HMA. Med marxistiske begrep vil vi her snakke om borgerliggjøring og proletarisering av midt-sjiktet.

I HMA-gruppa finner vi arbeidere, personer med tilknytning til primærnæringene og lavere funksjonærer. I HIA-gruppa finner vi høyere funksjonærer, personer i ledende stillinger og akademikere.

I dette materialet er den sosiale spredning forholdsvis liten, noe som har sammenheng med de miljø som er representert. Jeg har derfor funnet det mest hensiktsmessig å bruke begrepa HIA og HMA om sosial tilhørighet. Disse vil også være dekkende for den delen av problemstillinga som tar opp spørsmålet om elev- og foreldreholdninger til yrkespraksis ut fra hypotesen om ulike sosiale gruppers verdi- og interessekonflikt eller verdi- og interessefelleskap med skolen.

Det er hovedforsørgers yrkestilhørighet jeg legger til grunn for mi kategorisering. Det vil i praksis si at det hovedsakelig er fedrenes yrker som er representert.

## KAPITTEL 5 PRESENTASJON AV EMPIRI

### 5.1. Bjarkøy

#### 5.1.1. Kort om kommunen

Bjarkøy kommune er en liten øykommune i Sør-Troms der befolkninga er konsentrert til Bjarkøy, Sandsøy og en liten del av Grytøy. Bjarkøy er kommunesenter, her bor også mesteparten av de 850 innbyggerne i kommunen. Fra 1950-åra og fram til 1981 sank folketallet fra ca. 2.500. Bjarkøy føyer seg derfor pent inn i rekka av fraflyttingskommuner i utkant-Norge. De siste åra har kommunen kjempa for ikke å bli "oppspist" av storebror og nabo - Harstad kommune.

De siste åra har det vært en svak tendens til økning i folketallet. Aldersgruppa 16-25 år er dårlig representert i kommunen. Bjarkøy har ingen videregående skoler.

Det lokale arbeidsliv er nokså variert, men likevel begrensa. Det er vanskelig å finne ei næring som dominerer. De siste fem åra har tertiærnæringene ekspandert, særlig innafor helse- og sosialsektoren. Kommunen har fått sjukeheim og barnehage som blei tatt i bruk i 1981, dermed blei 20 kvinnelige arbeidsplasser etablert. I denne perioden fikk også kommunen egen systue.

Kommuneadministrasjonen er konsentrert om Bjarkøy. Her er sosialsjef, skolesjef, teknisk sjef og herredsagronom. I tillegg er det post- og lensmannskontor. Distriktslegen bor også fast her.

Det er et fiskebruk på øya. De som driver fiske er sjarkfiskere.

Jordbruket har gått tilbake de siste åra.

### 5.1.2. Bjarkøy skole

Skolen er en kombinert barne- og ungdomsskole med 75 elever skoleåret 1982/83. Den er 3-delt på barnetrinnet, fulldelt på ungdomstrinnet.

Det er 9 lærere ved skolen, inkludert rektor.

På begynnelsen av 70-tallet hadde skolen store problem med å rekruttere stabile og utdanna lærere. I en treårsperiode hadde skolen 40 forskjellige ansatte. Det sier seg sjøl at de nødvendige premisser for positiv samhandling mellom skole og lokalmiljø neppe var til stede. De lærerne som kom til skolen var mer og mindre på gjennomreise.

Etter at virkemiddelordninga blei etablert i 1978 har stabiliteten ved skolen gradvis bedra seg. Skoleåret 1981/82 og 1982/83 er det ikke utskifting i lærerkollegiet.

### 5.1.3. Lokallære som yrkespraksis

Lokallære er et nytt fag som blei etablert skoleåret 1981/82. Faget blei gjort obligatorisk for elever i 9. klasse. Inspirasjon og informasjon til å utarbeide dette fagtilbudet fikk lærerne gjennom Forsøksrådets hefte om utvida opplæring for ungdomstrinnet. Faget er muliggjort ved at det er "tatt" en time fra samfunnsfag, naturfag og gymnastikk, disse tre timene er så lagt i blokk tilsvarende en halv dag i uka. Når faget blei gjort obligatorisk, var det ut fra ønsket om å få til et samspill mellom teori og praksis.

Faget inneholder en teoretisk og en praktisk del. Av praktiske og organisatoriske årsaker er teoridelen hovedsakelig konsentrert til høstsemesteret, mens den praktiske delen med valg av arbeidssted, har sitt tyngdepunkt i vårsemesteret.

Den teoretiske delen går ut på å kartlegge Bjarkøy kommune organisatorisk, økonomisk og administrativt. Dette gjøres på

to måter, både ved at elever og lærere henter inn data til skolen, og ved at elever og lærere besøker offentlige kontorer der de får informasjon hos ansatte som tar seg spesielt av dem. Elevene undersøker også næringslivsgrunnlaget i kommunen, og ser på den demografiske fordeling i befolkninga.

Det er læreren som for en stor del avgjør hva teoridelen skal inneholde, men i samarbeid med elevene. Opplegget er ikke ferdig i den forstand at form og innhold er fastlagt en gang for alle. Det er f.eks. gjort en del endringer med hensyn til hva slags deler av teorien som skal legges størst vekt på skoleåret 1982/83 ut fra elevenes ønsker og interesser. Det er også blitt flere besøk ute i lokalmiljøet, f.eks. på offentlige institusjoner sammenligna med året før. Det legges stor vekt på det heilhetlige perspektivet.

Den ansvarlige læreren sa dette om fagets form og innhold:

"Vi har eit skjelett som vi går ut frå. Resten blir ein prosess der eg vurderer korleis opplegget skal vere ut frå mitt kjennskap til elevane, og ut frå deres interesser."

Det er interessant å merke seg at elevene er med på å gi skjelettet kjøtt og blod, men at læreren likevel er den som har "bestemt skjelettet" ut fra sin kunnskap og innsikt. Her møter vi skillet mellom autoritet og autoritær. Læreren er autoriteten. Det er hun som sitter inne med noe av oversikten og kunnskapen på området. Likevel er hun ikke autoritær, jfr. kapittel 3.5. om dialog og bevissthet. Den sokratiske dialog er i langt større grad ivaretatt her enn ellers i skolens undervisning.

Vårsemesteret går hovedsakelig med til yrkespraksis 1/2 dag i uka på en arbeidsplass elevene sjøl har valgt. Elevene oppmuntres til å velge en arbeidsplass de har interesse for, men som de ikke kjenner godt på forhånd. I denne perioden skriver

elevene rapport fra arbeidet sitt. Det legges også opp til at læreren i denne perioden følger opp elevene på arbeidsplassen, og har kontakt med de ansvarlige der.

I tillegg til lokallære har elevene ei ukes konsentrert yrkespraksis - såkalt PRYO, der de kan velge arbeid i lokalmiljøet, eller andre steder. Her blir det ikke gjort noe systematisk forsøk på at skolen skal gjøre bruk av det læringspotensiale som ligger i arbeidslivssituasjonen.

I tillegg til både lokallære og PRYO har elevene 8 timer valgfag pr. uke med praktisk/estetiske fag, tysk og motorlære.

#### 5.1.4. Hvorfor lokallære?

Lærerne sier at de ønsker å kommunisere til elevene at det som foregår utafør skolens område også er av interesse for skolen, at skolen også er en del av lokalmiljøet. Her ligger en læringsressurs som skolen bare i liten grad og svært usystematisk har gjort bruk av.

Men det var også andre gode grunner for å etablere faget:

"Vi oppdaga at mange var så tafatte overfor offentlige etater. Folk tørte ikkje gå på kontorer, trengte dei hjelp, visste dei ikkje kor dei skulle henvenda seg."

Denne uttalelsen kom fra en av lærerne som har vært med på planlegging og gjennomføring av faget. Og videre:

"Vi såg det som vår oppgave å løysa på desse barrierane. Folk bak eit skrivebord blei oppfatta som noke heilt anna enn folk i sjarken."

Det blei viktig for lærerne å vise elevene at folk bak et skrivebord var der for å hjelpe dem, at de var betalt for å

gjøre det, at det var deres plikt. Besøk på offentlige kontorer blei derfor en viktig del av undervisninga.

Det at lærerne fikk i stand faget, må betegnes som et forsøk på bevisstgjøring av 9. klassingene. Lærerne hadde registrert ei maktesløs og oppgitt holdning til sitt eget lokalmiljø blant elevene og deler av befolkninga forøvrig. De hadde registrert at flere av de voksne som blei valgt inn i nemnder og utvalg på kommuneplanet, sjelden visste hvilket mandat de hadde, eller hvilket administrativt område utvalget hørte til. Dermed blei det lett en maktelite i lokalmiljøet som satt med innsikt og kunnskap. All styring lå hos disse. Den delen av befolkninga som ikke hadde yrkesmessig tilknytning til ulike sektorer innafor administrasjonen, var ofte så utrygge på grunn av mangelfull innsikt at de bare droppa ut av de utvalg de blei valgt inn i.

Det var også andre grunner for å få i stand lokallære. Flere av lærerne var opptatt av å forbedre interaksjonen mellom skole og lokalmiljø. Lærerne satt bak sine kateter og utøvde ensidig rolla som lærer. De fungerte sjelden som sosiale personer på en større og felles sosial arena.

"Det var eit sjokk for meg å koma ut hit og sjå korleis lærarane fungerte. Frå mitt miljø var eg vant til at lærarane deltok aktivt i lokalmiljøet."

Høgmo (1981) viser i forbindelse med Lofot-prosjektet hvor viktig det er for forholdet mellom skole og lokalmiljø at lærerne innehar flere roller som de utøver i miljøet. At lærerne opptrer som sosiale personer med ulike roller, fører til at flere i lokalkulturen kan identifisere seg med dem.

Med etablering av lokallære, så lærerne en mulighet for skolen til å åpne seg mer mot lokalmiljøet og arbeidslivet. Lokallære må derfor betegnes som et aktivt og bevisst forsøk fra lærernes side til å åpne seg mer mot samfunnet rundt skolen;

til bevisst å gjøre bruk av det læringspotensiale og de ressursene som finnes rett utafor skoleporten og som er en vesentlig del av livet på Bjarkøy, men som likevel har vært en avstengt verden for de fleste elevene.

#### 5.1.5 Hva mener elevene?

Skoleåret 1982/83 er det sju elever i 9. klasse, to jenter og fem gutter. De vurderer lokallære som et interessant og nyttig fag. Samtlige sier at de gjennom faget har fått større sjølkunnskap og -forståelse, slik at de nå er i stand til - i større grad enn tidligere - å se seg sjøl som en del i en større sammenheng. De forstår bedre hvordan ting "heng i hop" i sitt eget miljø, og videre hvordan forhold i lokalmiljøet er betingta av ulike forhold på makronivå.

"Æ vesste ikkje at økonomien va så avgjörandes før ka som skjer med oss."1)

"Vi får variasjon i kværdagen, og lære nokka nytt på en ny måte. Æ skjønne liksom meir av det heile no."

"Det e fint å få vite ka slags rettigheta og muligheta vi har her i lokalmiljøet. Æ syns å forstår meir no."

"Det e mykje artigare å være ute og arbeide enn å sitte inne over skolebøker og skrive side opp og side ned."

Ingen av de sju sier de ville valgt vanlige skolefag framfor lokallære om det hadde vært mulig.

Et par av guttene reserverer seg noe mot teoridelen. Likevel sier de at dette er teori som de opplever som relevant i deres situasjon.

---

1) Eleven hadde studert kommunebudsjettet og sett hva det kosta å "drive" Bjarkøy kommune.



Det ser ut til at skolen ved å etablere dette faget på ulike måter dekker et behov hos elevene i deres daglige og faglige situasjon. Faget fungerer som et viktig redskap til økt sjølforståing og -innsikt. Det motiverer til arbeid i andre skolefag. Det kvalifiserer de unge til sitt eget liv, både som ungdom på Bjarkøy, og seinere som voksne i andre sammenhenger. De opplever, i større grad enn i tradisjonelle skolefag, forbindelseslinjer mellom "her og no" og deres framtidige liv. Faget er identitetsskapende. At elevene ser denne sammenhengen, er nok ei viktig forutsetning for den naturlige motivering de ga uttrykk for, og som de viste både i teori og praksis.

Ungdommene opplever at de har liten kontakt med andre voksne i lokalmiljøet, utenom den enkeltes og nære venners familie. De ga uttrykk for at de gjerne kunne tenke seg mer samhandling med andre aldersgrupper i miljøet.

"Men vi kan jo ikkje bare gå bort tel folk  
vi ikkje kjenne og begynne å prate med  
døm, det ser jo heilt tullat ut."

I samtalene med de unge kom det fram at det tidligere hadde vært ungdomsklubb i bomberommet på skolen - forøvrig det eneste tilbud ungdommen hadde utenom organsiert idrett. Denne klubben fungerte ikke nå. Årsaka var, ifølge de unge, at det hadde oppstått rykter på bygda. En del av befolkninga, som ingenting hadde med ungdom å gjøre, hadde sagt at det foregikk litt av hvert der nede, bl.a. at de dansa omkring nakne.

Det er rimelig å tro at slike rykter kan oppstå der det er mangel på interaksjon mellom ulike grupper i lokalmiljøet, kanskje spesielt i forholdet mellom ulike generasjoner. Ingen vet noe sikkert om hverandre, men mange tror de vet. Ungdomsgruppa i bygda kan være spesielt utsatt. De danner sin egen ungdomskultur, de har få naturlige tilknytningspunkt til det

lokale arbeidsliv og bygdekulturen forøvrig. De tilhører skolen og ungdomskulturen, og har vansker med å legitimere ei anna rolle enn elevrolla også når de opptrer utafør skolens arena.

I forbindelse med lokallære gir nå skolen elevene mulighet til legitimt å gå inn i andre relasjoner i lokalmiljøet, den skaffer ungdommene andre roller enn elevens. Både i den teoretiske og praktiske delen av faget opptrer de på ulike sosiale arenaer som tradisjonelt ville vært stengt for dem. De samhandler med andre voksne om en felles arbeidsoppgave, og de voksne får dermed også sjansen til å bli bedre kjent med bygdas ungdom. Faget bidrar dermed også til ei avmystifisering av bygdas ungdommer, samtidig som det dekker et behov hos de unge for innsyn i arbeidslivet og mer voksenkontakt.

#### 5.1.6. Hva mener foreldre?

Blant foreldra tilhører fire HIA-gruppa og tre HMA. Med ett unntak, som jeg skal komme tilbake til, er foreldre positivt innstilt til det nye faget. De vil heller ha lokallære framfor tradisjonelle skolefag, og begrunner sitt standpunkt slik:

"Det e no bra at ungan får komme ut og erfare korsen livet virkelig e."

"Dette e så absolutt riktig. Det e viktig at ungdommen får forståelse for den plassen de bor på. Dette faget mene æ e identitetsskapende i langt større grad enn tradisjonelle skolefag."

"Det e viktig førr ungan å føle at dæmnes innsats betyr nokka. Skolen burde gjøre meir ut av slike ting, da ville elevan bli meir engasjert og føle skolen som virkelig. Æ synes det e fint at skolen har tatt dette initiativet."

"Æ synes det e fint at dæm lære sæ ansvar og å passe tida. En anna av sønnan mine hadde lokallære i fjor, og æ har bare godt å si."

Det er interessant at et par foreldre poengterer at livet utafør skolen - arbeidslivet - er det virkelige livet.

Foreldre, også de som vet at ungdommene deres ikke vil fortsette med det arbeidet de har valgt i forbindelse med lokal-lære, synes faget er godt. De har registrert at de unge opplever mange skolefag som meningsløse og dermed også kjedelige. De mener faget kan føre til større sjølførståing, og poengterer at det er viktig at ungdommene får lære mer om heimstedet sitt, slik at de bedre kan bli i stand til å skjønne sin egen situasjon.

Ei mor fortalte at hun fulgte med i faget sammen med sønnen sin, og syntes det var interessant og lærerikt.

Den av foreldra<sup>1)</sup> som gikk imot faget hadde følgende begrunnelse for sitt standpunkt:

"De vanlige fagan har dæm bare tilbud på så lenge dæm går på skolen. Men de sosiale etatan leve dæm med heile tida og kan nyttiggjøre sæ. Yrkestilbudan e så snever her, sannsynligheta førr at dæm ikkje velger det yrket seinare som dæm no velge e stor, og da ser æ ikkje nokka særlig verdi i dette faget. Æ vil ikkje gå imot nokka vanlige fag på skolen."2)

#### 5.1.7. Hva mener lærerne?

Bare halvparten av lærerne som nå var ved skolen hadde vært med i planleggingsfasen da debatten om etablering av dette nye faget gikk for seg. De har derfor ikke tatt del i den prosessen som gradvis vokste fram i lærerkollegiet og i forholdet skole - lokalmiljø - arbeidsliv.

Likevel uttrykker alle lærerne tilfredshet med at faget nå er kommet i gang. Jeg vil referere noen synspunkter som er representative for alle lærerne:

---

1) I dette tilfellet tilhører hovedforsørger HIA. Dette er synspunkt til ektefelle.

2) Det er verdt å merke seg at vi her har divergerende synspunkt mellom ungdom/elev og foreldre.

"Dette e et godt tilbud. Det e viktig at det ikkje blir ei nødløsning der man bare sende elevan ut, men at skolen bryr sæ med det dæm gjør i arbeidslivet. Det å arbeide blir dermed nokka positivt. Elevan blir mer engasjert når utgangspunktet e lokalmiljøet. Det e dessuten viktig å kunne pendle mellom teori og praksis."

"Faget har en kulturverdi, skolen burde gjøre meir av slike framstøt. Æ trur dette faget vil være identitetsskapandes for de unge."

"Æ har ingen motforestillinga mot dette faget. Hves de unge får klarhet i forholdan i nærkommunen, blir det lettare å utvide perspektivet vidare. Det e viktig å få fram interesse hos elevan førr det dæm gjør på skolen. Hves interessa først e etablert, kan vi bygge vidare på den. Kjennskap til sin egen kommune vil også føre til større ansvarsfølelse."

Lærerne sier også at de ikke opplever at de tre faga som lokallære har henta sine timer fra på noen måte er redusert. "Vi får det rikelig igjen på andre områda", var felleskommentaren.

#### 5.1.8. Hva mener arbeidsgiverne?

Fordi arbeidsgivernes - eller kontaktpersonenes vurderinger er sammenfallende i heile materialet, vil jeg komme tilbake til den delen av empirien etter at Gratangen også er representert. Her vil jeg imidlertid peike på det som var spesielt for Bjarkøy:

Kontaktpersonene mente det ville være en fordel om de unge noen ganger kunne få en heil dag på arbeidsplassen, slik at de fikk anledning til å erfare hvordan en heil arbeidsdag kunne fortone seg. - Dette var elevene også enige i -.

Noen av kontaktpersonene ga også uttrykk for at de kunne tenke seg å komme på skolen på forhånd og informere om arbeidet sitt. Slik det nå var, var det læreren som tok kontakt, og eleven møtte opp.

## 5.2. Gratangen

### 5.2.1. Kort om kommunen

Gratangen er en fjordkommune i Sør-Troms med ca. 1.700 innbyggere. Kommunen føyer seg pent inn i rekka av næringssvake kommuner i Troms. En stor del av den mannlige yrkesaktive befolkninga er pendlere. Forøvrig er jordbruk (småbruk) kombinert med enten vegarbeid eller heimefiske den vanligste næring. Foruten de arbeidsplassene som kommuneadministrasjonen utgjør (jfr. Bjarkøy), finnes to barnehager, en alders- og sjukeheim, to små mekaniske verksted, et stort moderne hønseri, legekontor og post.

Befolknings situasjonen er prega av stagnasjon. Fraflyttinga har foreløpig stoppa opp, men prognoser for framtida viser nedgang i folketallet. Slik situasjonen er pr. i dag, er en stor del av innbyggerne pensjonister. Ungdommen flytter ut fordi det verken er mulighet for vidare skolegang eller arbeid i kommunen.

### 5.2.2. Gratangsbotn og Nord-Gratangen skoler

Begge skolene har knapt 100 elever på barne- og ungdomstrinnet. Her er et stabilt lærerkollegium på henholdsvis 13 og 12 lærere inkludert skolens administrasjon. Gratangsbotn fikk ungdomsskole høsten 1981, før den tid hadde ungdomsskoleelevene gått på Nord-Gratangen skole.

### 5.2.3. Yrkespraksis<sup>1)</sup> ved skolene

Yrkespraksis i sin nåværende form er et resultat av et samarbeid mellom de to skolene og prosjektet "Skole og samfunn" ved Universitetet i Tromsø. Med økonomisk støtte fra prosjektet, kunne en lærer fra hver skole frigjøres fra sin under-

---

1) Ved de to skolene blei begrepet "utvida opplæring" oftest brukt.

visningsplikt fem uker våren 1981, for å kartlegge og beskrive aktuelle arbeidsplasser i kommunen. Det blei også i dette tidsrommet oppretta ei referansegruppe bestående av skolesjef, representanter for de to skolene, samt en representant fra kommuneadministrasjonen, næringslivet, PPT og prosjektet "Skole og samfunn". Referansegruppa har hatt som oppgave å diskutere aktuelle problemstillinger, og å skissere retningslinjer for det videre arbeid.

Yrkespraksis ved disse to skolene innebærer at elevene i 9. klasse deltar i det lokale arbeidsliv en dag i uka. Elevene velger ut fra sine interesser, men innafor det lokale arbeidslivs muligheter og begrensinger. Disse seks timene er organisert på følgende måte: tre timer av rammetimetallet, en time fra gymnastikk, klasserådstimen og en valgfagstime.

Elevene har i tillegg fire timer valgfag pr. uke. I prinsippet skal elevene ha tilbud om 10 timer valgfag pr. uke. I realiteten får de nå fire, resten går til yrkespraksis. Dermed blir yrkespraksis i prinsippet obligatorisk. Begrunnelsen for å organisere faget på denne måten er at det dermed blir mulig å pendle mellom teori og praksis. Det blir enklere å anvende elevenes arbeidslivserfaringer i skolefaga når alle elevene sitter inne med denne type erfaringer og kunnskap.

Elevene har også ei ukes PRYO. I denne uka prøver elevene i størst mulig grad å komme vekk fra Gratangen. Her skjer ingen systematisk tilbakeføring av arbeidslivserfaringer til skolesituasjonen.

#### 5.2.4. Hvorfor yrkespraksis?

I forbindelse med arbeidet som blei utført i oppstartingsfasen, foreligger en rapport, Jensen og Lindberg: "Utvida opplæring i Gratangen". Her skisserer de intensjonen med faget:

"Utvida opplæring kan generelt betegnes som et pedagogisk tilskudd til den tradisjonelle teoriundervisninga i klasserommet, ved at elevene får delta ute i samfunnets mangfoldige oppgaver og gjøremål - såvel innen private som offentlige sektorer. Derigjennom oppnås det en nærmere sammenheng mellom teori og praksis, samtidig som elevene får et verdifullt innblikk og verdifull erfaring fra det samfunn som de senere skal ut og virke i."

(s. 90 (s. I i forordet).)

Lærerne ved begge skolene uttrykker ei positiv holdning overfor yrkespraksis. Ved begge skolene har det foregått en pedagogisk debatt om hvorfor skolene skal satse så sterkt på yrkespraksis som de har gjort. Begrunnelsen kan summeres slik: Med den samfunnsstruktur vi har, får elevene lite kjennskap til det praktiske liv utafør heim og skole. Lærerne mener det er vanskelig å fortelle med ord om arbeidslivet, de har også begrensa kunnskaper. Arbeidslivssituasjonen må føles, den må oppleves av elevene. Det er et forsøk på å få elevene mer med i samfunnet, et forsøk på å få mer sammenheng mellom skole og samfunn.

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt lærerne systematisk skal følge opp yrkespraksis i teoritimene, er alle lærerne ved Gratangesbotn enige om at dette er viktig. For at oppfølginga i størst mulig grad skal lykkes, har de på det organisatoriske plan latt klassestyreren, som har de fleste teori-faga, få de tre timene til oppfølging, for på den måten å få til ei pendling mellom teori og praksis.

Ved Nord-Gratangen skole har et mindretall blant lærerne ment at yrkespraksis ikke behøver å inkluderes i skolens virksomhet, at arbeidslivserfaring og skoleerfaring ikke behøver å ha noe med hverandre å gjøre. Det viktigste er at dagen blir opplevd som meningsfull for elevene. Dette synspunktet er imidlertid ikke i samsvar med elevenes syn, jfr. avsnittet om hva elevene mener.

Ved Nord-Gratangen er oppfølgingsfunksjonen tillagt rådgiveren som har matematikk i klassen. Oppfølging er tildelt 3 u/t, rådgiving 2 u/t. Mellom klassestyrer som har norsk og samfunnsfag og rådgiver er det så samarbeid for å få til ei pendling mellom teori og praksis.

Det er spesielt i norsk, samfunnsfag og matematikk at lærerne ved begge skolene har lagd oppgaver ut fra elevenes arbeidslivserfaringer og deres forutsetninger.<sup>1)</sup> Elevene skriver også rapport/semesteroppgave. Både elever og lærere sier at denne delen har vært vellykka.

Lærerne poengterer at det er viktig å finne "skikkelige" arbeidsplasser der elevene trives med arbeidet.

#### 5.2.5. Hva mener elevene?

Ved Gratangsbotn skole er det skoleåret 1982/83 13 elever i 9. klasse, sju jenter og tre gutter. Da jeg gjennomførte min første intervjurunde høsten 1982, uttrykte samtlige elever stor grad av tilfredshet over muligheten til å få delta i det lokale arbeidsliv. Her er noen reaksjoner:

"Dette e ei fin ordning. For det første e det viktig å få se korsen arbeidslivet e ute, så kjæm det ikkje så brått på. For det andre så e det viktig med avveksling fra skolen."

"Dette e fint. Det e godt å få komme ut og lære andre ting enn det vi gjør på skolen."

"Æ e interessert i å lære nokka når æ e ute. Æ skulka da æ va på ....verksted. Dær blei æ bare satt til å pusse i ett heile dagen. Det va ensformig, og æ lærte ikkje nokka. Da hadde æ heller villa vært på skolen og hadd fag i stedet. No går det mykje bedre etter at æ skifta arbeidsplass. Det e fint å være i lag med andre, å få se korsen det e på en arbeidsplass, miljøet og sånn. No gjør æ forskjellige ting i lag med andre."

---

1) Noen eksempler er tatt med i appendix.



Det som er verdt å merke seg er at alle elever i utgangspunktet uttrykker en umiddelbar glede over å få arbeide en dag i uka, også de som lykkes i skolen. I samtalene ga mange elever uttrykk for at skolen opplevdes som stressende, lite relevant og kjedelig. De mente at denne dagen førte til at de blei mer motivert for skolearbeid de andre dagene. Skole og arbeid oppleves på to ulike måter. Det ser ut til at elevene er ute i arbeidslivet og henter energi og motivasjon til skolearbeidet.

Å få delta i et arbeidsfelleskap blir sett på som svært viktig. Det å inngå i samhandling med andre, blir vurdert som ei viktig side ved yrkespraksis. Kanskje ikke skolen gir ungdommene denne type erfaring og opplevelse. Skoleerfaring er sannsynligvis det motsatte. Alle har gitt uttrykk for at de synes det er viktig å få erfaring fra arbeidslivet, å få erfaring fra livet utafør skolen.

I samtalene med de unge kom det fram at det sosiale aspektet i læringssituasjonen er viktig. Elevene ga uttrykk for at de følte at de lærte bedre når de samarbeidde med andre. Jfr. hypotesen om sammenheng mellom kognitiv utvikling og sosiale interaksjoner i kapittel 3.2. De elevene som i større eller mindre grad blir overlatt til seg sjøl, og i tillegg også blir satt til å gjøre et lite variert arbeid, ønsker å bytte arbeidsplass. De kvalitative sidene ved arbeidet blir derfor også viktig.

Alle ungdommene ønska i varierende grad ei pendling mellom den praktiske situasjonen ute i arbeidslivet og teorifaga på skolen.

"Det e viktig at læreran bryr sæ med det vi gjør ute på arbeidsplassen."

"Æ trur vi skjønne meir av det som vi gjør ute på arbeidsplassen når vi kan snakke om det på skolen."

Elevene vil gjerne fortelle hverandre om sine opplevelser og bearbeide sine erfaringer fra arbeidslivet når de møtes i skolesituasjonen.

At praksissituasjonen kan hjelpe elevene til bedre innsikt i teorifaga, er noe flere elever har gitt uttrykk for.

"Æ har ikkje lært mye matte de to siste åran. Æ har lært mer matte no."

Uttalelsen kommer fra ei jente som arbeider i butikk og som aktivt har fått ta del i de aktuelle arbeidsoperasjoner. Jenta liker arbeidet, har fått mye ansvar, og har innsett at det er nødvendig med kunnskaper i matte. Uttalelsen bekrefter Mellin-Olsen og Knudsens empiri (1977) om at matematikk-kunnskapene hos en del av elevene nærmest stagnerer de to siste åra.

Elevene nevner spesielt samfunnsfag og norsk som aktuelle fag når det gjelder å få til et samspill mellom teori og praksis.

Bortsett fra samhandling med familie og nære venner, er kontakt med andre voksne i lokalmiljøet nokså begrensa, ifølge ungdommenes egne uttalelser. Det er elevrolla som er den sentrale. Elevstatusen har hittil vært deres viktigste identitetskilde. I de nye interaksjonene er ikke lenger elevrolla den mest sentrale:

"No syns døm (SSH: de voksne i bygda) vi e meir voksne når vi arbeide. Før va vi bare ungdomma, rampate eleva som ikkje gjorde nokka."

De unge har fått tilgang til nye sosiale arenaer, deres identitet utvikles gjennom nye roller i lokalmiljøet.

Samtlige elever mente at de gjennom yrkespraksis fikk tilgang til arbeid de ikke ville hatt mulighet til ellers. Der-

med har skolen gjennom etablering av yrkespraksis bidratt til at det har funnet sted ei endring av ungdommens sosialiseringsvilkår i lokalmiljøet. Ei endring som alle elever i utgangspunktet har opplevd som positiv.

Da jeg seinere intervjuer de samme elevene våren 1983, var enkelte av elevenes vurderinger om yrkespraksis noe mer dempa. Ved Gratangsbotn skole var alle elevene godt fornøyd med yrkespraksis, og mente faget burde fortsette videre. De ville anbefale yrkespraksis til andre elever. Av de 13 elevene hadde fire gutter og to jenter bytta arbeidsplass til jul. De følte at arbeidet etterhvert blei kjedelig, og ville gjerne prøve noe nytt. Blant disse seks var ulike yrker representert.<sup>1)</sup> Av de fire guttene hadde én i løpet av skoleåret begynt med revefarm på si. Han fikk så mye å gjøre at han ba om å få dette godkjent som yrkespraksis.

Ved Nord-Gratangen skole finner vi tendenser til endringer. Blant de 12 elevene, har to jenter bytta arbeid ved årsskiftet. Fire jenter har gått tilbake til skolen ved årsskiftet, to av dem fungerer delvis som lærere i tillegg til at de arbeider med brevkursopplegg. De to andre jobber med brevkurs heile yrkespraksisdagen. Disse to sier nå at de angrer på at de gikk tilbake til skolen etter jul.

Det er altså en tredjedel av elevene ved den ene skolen som er tilbake igjen på skolen (delvis angrende) i vårsemestret.<sup>2)</sup> Årsakene til at de slutta var at arbeidet var kjedelig, det svarte ikke til forventningene, de fikk ikke være der de egentlig ville.

To av elevene en gutt og ei jente, vil ikke anbefale yrkespraksis videre. De vil heller være på skolen og jobbe med

---

1) Elevene arbeidde henholdsvis i kommuneadministrasjonen, snekkerbu, entreprenørvirksomhet, el.verk, vassdragsvesen, skole (som lærer).

2) Av disse jobba 2 i fjøs (de angrer nå at de slutta), 1 på sjukeheimen og 1 i butikk.

fag. Et par av de andre reserverer seg noe mot videre anbefaling, faget må inn i fastere former mener de, da vil det nok fungere bedre. Resten er fornøyd og mener ordninga bør fortsette.

Rådgiveren opplyste at det hadde blitt smått med oppfølging etter hvert. Rådgiverfunksjonen hadde "spist opp" oppfølgings-timene som var avsatt til arbeidsplassene. Det ser dermed ut til at det kan være en svakhet at ikke klassestyreren også har oppfølgingstimenene.<sup>1)</sup>

Når det for rådgiverfunksjonen allerede i utgangspunktet er avsatt knappe ressurser, kan det lett skje at den stryker av med timer tiltenkt oppfølging av yrkespraksis.

Jeg tror at en vesentlig del av forklaringa på "tilbakefallet" nettopp ligger i oppfølgingssituasjonen. Ved at oppfølginga fra skolens side avtok, blei også mulighetene for tilbakeføring av arbeidslivserfaringer til skolens teoritimer vanskeligere. Også for kontaktpersonene blei situasjonen mer usikker. Dermed fungerte yrkespraksis mer som utplassering. Elevene så ikke relasjonen mellom teori og praksis. Motivasjonen avtok.

#### 5.2.6. Hva mener foreldre?

Samtlige foreldre er intervjuet. Her er seks i HIA-gruppa, 19 tilhører HMA. Disse er med ett unntak som jeg skal komme tilbake til, positive til den nye ordninga. Det er imidlertid viktig å presisere at foreldre i likhet med elevene ikke viser ei ubetinga positiv holdning. De stiller visse krav som de mener bør oppfylles: Det er viktig at elevene får lære noe

---

1) Det bør imidlertid også nevnes at ved den andre skolen var klassestyrer sjukemeldt over en lengre periode. I dette tidsrommet hadde rådgiver ansvar for oppfølging, det fungerte. Når det ikke fungerte ved denne skolen, skal vi derfor heller ikke se bort fra at lite oppfølging kan ha noe med rådgivers prioritering å gjøre.

når de er ute. Dagen må ikke oppfattes som - eller ha preg av - å være en fridag. Dette er skolens ansvar. For foreldre er det sjølsagt at skolen (lærerne) følger opp i timene det elevene gjør ute i praksis. Når foreldre poengterer sterkt at de unge må lære noe i yrkespraksissituasjonen, kom det fram i samtalens løp at de i sitt læringsbegrep inkluderte allsidig praksis sammen med voksne.

Som på Bjarkøy mener foreldre at livet utafør skolen er det virkelige livet, dette har de unge godt av å få prøve seg i. De tillegger arbeidssituasjonen kvaliteter som ikke finnes i skolesituasjonen, som f.eks. det å inngå i et arbeidsfelleskap der resultatet avhenger av at alle gjør sin plikt, dermed lærer ungdommen ansvar.<sup>1)</sup> Flere foreldre fortalte også hvor lett det var å få elevene opp den dagen de skulle på arbeid, for der måtte de være presis. Sjøl om de også skulle være presis på skolen, så blei det liksom på en annen måte --.

Her er noen foreldreuttalelser:

"Æ trur ikkje døm lære nokka meir om døm va på skolen den dagen. Kanskje døm lære meir ved å arbeide, døm har meir godt av det. Æ trur denne dagen hjelpe på skolemotivasjonen dømmes. Men læreran må ikkje bare kaste døm fra sæ, døm må føle ansvaret."

"Døm har godt av dette, å lære sæ praktisk arbeid. Det e nøttig å få innblikk i arbeidslivet, å få erfaring derfra. Døm lære å bli meir sjølstendig. Det e viktig at skolen e ansvarlig og vise interesse førr det døm gjør. Dette e en skoledag."

Ingen av foreldra som var positiv til ordninga ville hatt vanlige skolefag i stedet for yrkespraksis.

Flere foreldre ga uttrykk for at de syntes skolen var fjern og abstrakt, med for stor vekt på teori som har liten tilknytning til ungdommens virkelighet.

---

1) Denne situasjonen kjenner foreldra og har erfaring fra.

"Skolen e abstrakt og fjærn fra livet."

Den av foreldra som gikk imot yrkespraksis, tilhører HIA-gruppa. Vedkommende så ingen verdi i dette faget, og mente at elevene heller kunne vært hjemme og lest lekser. Det beste ville være om skolen brukte ressursene til styrking av skolens teorifag: "Slik det nå fungerer er det langt under nullnivå."<sup>1)</sup> Også her er det divergerende oppfatninger mellom foreldre og elev, jfr. Bjarkøy-materialet.

Tre av de andre HIA-foreldra poengterte også at det var viktig med teori i skolen, og mente denne ordninga var ekstra god hvis den i tillegg førte til at elevene blei mer motivert til å arbeide med teorifag de andre dagene på skolen.

#### 5.2.7. Hva mener lærere?

Ved begge skolene vil lærerne fortsette med denne ordninga. De vurderer det slik at de her har muligheten til å lære de unge samfunnskunnskap på en bedre måte. De opplever at de i alle fall delvis har lyktes i å integrere kunnskap, at de delvis har fått til ei pendling mellom skole og arbeidsliv, mellom inne og ute. Teorifaga har fått et mer meningsfylt innhold. Ved Nord-Gratangen vil de heretter omorganisere slik at klassestyrer får oppfølgingstimene. Dermed håper de at integrering mellom yrkespraksis og skolens teorifag vil fungere bedre.

Lærerne har stort sett møtt positive reaksjoner på opplegget. Også jeg opplevde at andre med tilknytning til lokalmiljøet som ikke var direkte implisert i yrkespraksis og skolens virksomhet forøvrig, registrerte hva som foregikk og syntes det var bra at skolen hadde tatt dette initiativet.

---

1) Dette er den skolen som best har lyktes i å integrere elevenes arbeidslivserfaringer i skolens teoriundervisning.

### 5.2.8. Hva mener arbeidsgivere/kontaktpersoner?

Når det gjelder arbeidslivssida, har jeg konsentrert meg om å intervju kontaktpersonene/arbeidsgiverne på Bjarkøy og i Gratangen der skolene bevisst har forsøkt å tilbakeføre elevenes arbeidslivserfaringer. Intervjua blei gjennomført våren 1983. Samtlige kontaktpersoner fra Bjarkøy er representert, fra Gratangen 80%. Imidlertid er alle typer arbeidsplasser representert.<sup>1)</sup>

Samtlige 27 arbeidsgivere som er representert mener dette er ei god ordning. De mener det er bra at skolen nå gir elevene mulighet til å få komme ut og møte det lokale arbeidsliv på nært hold.

"Det er vel bra å få sleppe ut. Eleven har vel bare godt av å lufte sæ litt."<sup>2)</sup>

De tar det som ei positiv utfordring og ei tillitserklæring at skolen nå overlater ansvaret til dem for ei tid.

"Dette e slekters gang. Vi blei opplært av de voksne og no e det vårs tur. Æ trur ungdomman har godt av å få prøve sæ i arbeidslivet, både på godt og ondt."

De tar oppgaven alvorlig og prøver å legge forholda best mulig til rette slik at elevene skal trives når de er på arbeid. De planlegger arbeidet slik at de unge kan delta aktivt den dagen de er i arbeid. De prøver også å gjøre arbeidet så variert som mulig. Større arbeid blir ofte lagt til denne dagen når det er en ekstra person på jobb, som f.eks. ekskursionsjoner i barnehage, større oppmålinger (tekn.

- 
- 1) Følgende arbeidsplasser er representert: dagligvareforretninger, barnehage, postkontor, snekkerfirma, gardsbruk, sjukeheim, hønseri, diverse kommunale etater, fiskeindustri, elektroverksted, vassdragsvesen, barneskole.
  - 2) Vi skal ikke drive språkbruksanalyse, men ordvalget gir visse assosiasjoner ... som kanskje sier noe om skolen i folks bevissthet.

etat), prising og fakturering.<sup>1)</sup>

Til enkelte typer arbeidsplasser knytter det seg spesielle problemer. Jeg tenker her først og fremst på arbeid ved pleieavdelinger på sjukeheimen. Her er en tredje person direkte involvert som i varierende grad er definert som svak og hjelpeløs, og som kontaktpersonen som regel har ansvar for. I tillegg skaper Arbeidsmiljøloven vansker for slikt arbeid. Det kreves taushetsplikt, og for å kunne underskrive løftet må man være 18 år.

På Bjarkøy<sup>2)</sup> og Gratangen har elevene i begrensa omfang fått arbeid på alders- og sjukeheimen. Styreren ved den ene institusjonen presiserer at det er viktig med sosialt modne elever som tar arbeidet alvorlig, og som skjønner at de må innrette seg etter de instruksjoner de får fra faglig ansvarlige.<sup>3)</sup>

Vedkommende styrer er i prinsippet positiv til ordninga og mener den kan fungere, men at et godt resultat er sterkt personavhengig. For at ikke merarbeidet skal bli altfor stort, anbefaler styreren et rullerende opplegg der eleven for en kortere periode også får kjennskap til andre avdelinger, som f.eks. kjøkken og vaskeri.

De eldre ga uttrykk for at de gledde seg til den dagen da de "staute ungdomman" skulle komme.

Ifølge kontaktpersonene er "innkjøringsfasen" den mest krev-

- 
- 1) På butikken er det som regel en stille dag midt i uka. Kontaktpersonene presiserer at det er viktig at yrkespraksis-dagen ikke kommer akkurat den dagen. Da blir det lett kjedelig for eleven.
  - 2) Feltarbeidsåret hadde ingen elever ved Bjarkøy valgt denne institusjonen. Året før hadde elever arbeidd der.
  - 3) I ett tilfelle der tre jenter arbeidde i lag på avdelinga, kom de ut for en situasjon der et par av dem begynte å knise og flire, med det resultat at de blei fjerna fra avdelinga og plassert på kjøkken og vaskeri.



ende, og kan til dels gå ut over det som egentlig burde vært utført. Likevel mener en del at de på sikt har igjen for å lære opp praktikanten. Om de kommer ut på plussida<sup>1)</sup> avhenger av arbeidets art, men også i høg grad av den enkelte elev. Det gikk klart fram at noen elever "så" arbeidet og jobba sjølstendig og plikttoppfyllende, mens andre igjen var mer usikre og trengte oftere hjelp.

Sjøl om her er variasjoner, svarte samtlige benektende på spørsmålet om yrkespraksis var ei belastning for dem i det arbeidet de hadde ansvar for. De avviste begrepet belastning, men en del mente at det i noen sammenhenger blei snakk om merarbeid. Det gjaldt spesielt i produksjonssammenheng, og i forbindelse med enkelte "topper" der det blei spørsmål om rask og effektiv utførelse av et arbeid.

Det er interessant å merke seg skillet mellom belastning og merarbeid. Merarbeid er noe langt mer positivt som de ansvarlige regner med i dette forholdet.

Samtlige kontaktpersoner understreker det sosiale ved ordninga. De synes det er hyggelig å bli nærmere kjent med de unge, og sier det er kjekt med en ny kollega.

"Det e jo veldig artig å ha en ungdom her, å få vise ka arbeidet mitt består i. Spesielt hves ho skal fortsette med dette etterpå, da e det jo ekstra fint."

### 5.3. Skjervøy

#### 5.3.1. Kort om kommunen

Skjervøy er en øykommune i Nord-Troms med ca. 3.500 innbyggere. Tettsted og kommunesenter er Skjervøy med 2.400 inn-

---

1) Plussida refererer til om kostnadene ved å sette eleven inn i arbeidsprosessen blir oppveid ved det arbeid eleven utfører seinere.

byggere. Stedet har bl.a. daglig hurtigruteforbindelse. Skjervøy har hatt en sterk vekst i etterkrigstida, bl.a. har flere bedrifter fått støtte fra DUF.

Størstedelen av den yrkesaktive befolkning er knytta til fiske og fiskeindustribedrifter. De siste år har også terciærnæringene ekspandert, særlig innafor offentlig administrasjon og varehandel. Stedet har også sjukestue, post og teletjeneste samt lensmann.

Her er tilbud om videregående skole, begrensa til en del praktiske linjer, men fra høsten 1983 med tilbud om 1. året på allmennfaglig linje.

Skjervøy skiller seg ut fra Bjarkøy og spesielt Gratangen ved at stedet hittil har vært i ekspansjon.

### 5.3.2. Skjervøy skole

Skjervøy skole er en kombinert barne- og ungdomsskole med ca. 170 elever på ungdomstrinnet. Det er 14 lærere i full stilling i ungdomsskolen i tillegg til fire timelærere.

Som følge av virkemiddelordninga har lærerstabiliteten vært god de siste åra.

Skoleåret 1982/83 er andre året 9. klassingene får tilbud om yrkespraksis som valgfag. Rådgiver opplyste at det skoleåret 1982/83 hadde vært ei fordobling i søknadene til yrkespraksis sammenligna med første året. Det er nærliggende å tolke det slik at yrkespraksis er blitt omtalt som noe positivt blant elevene, at faget dekker et behov.

### 5.3.3. Valgfagsordninga ved skolen

Skolen har avsatt 10 timer til valgfag i 9. klasse. Seks av disse timene er lagt til én dag slik at yrkespraksiselevne

skal kunne være ute og arbeide sammenhengende en dag i uka. Det er ingen systematisk tilbakeføring av elevenes arbeidslivserfaringer til skolesituasjonen. De fire andre valgfag-timene er fordelt på resten av skoleuka. I fire-timers blokka er det foruten praktisk/estetiske fag også tilbud om fire timer tysk og to timer lokalhistorie.

#### 5.3.4. Hvem velger yrkespraksis?

Totalt er det 55 elever i 9. klasse, 31 gutter og 24 jenter. Av disse har 35 valgt yrkespraksis, 20 gutter og 15 jenter. 42 elever tilhører HMA, 13 tilhører HIA. 31 av ungdommene som har valgt yrkespraksis tilhører HMA-gruppa. Disse tilsvarer knapt tre fjerdedeler av samtlige HMA-elever. Blant HIA-elevene har vel en fjerdedel valgt yrkespraksis. Yrkespraksis-elevene rekrutteres altså hovedsakelig blant unge med HMA-bakgrunn. Dette materialet er lite, men samsvarer med et langt større materiale (Hovdenak og Kjæreng, op.cit.). Tilslutning til yrkespraksis blant jenter og gutter er likt fordelt.

#### 5.3.5. Hvorfor yrkespraksis?

20 av de 35 elevene, ni jenter og 11 gutter, sier at både det å slippe skolen og det å få erfaring fra arbeidslivet er viktige begrunnelser for deres valg. Skolen oppfattes som kjedelig og lite relevant. Ved å velge yrkespraksis får de dermed ei legitim "unnskyldning" til å slippe skolen og dens indre liv og lære. Men samtidig som de opplever at de slipper unna noe kjedelig, opplever de også at det de gjør i stedet for å være på skolen, er meningsfylt.

Flere av dem poengterer at skoleuka oppleves kortere og at tida går fortere når de er borte fra skolen en dag. De mener sjøl at de blir mer motivert til skolearbeid de fire dagene som er igjen. Det sosiale aspekt blir også opplevd som verdifullt.

"Det e fint. No får æ snakke med andre folk, ikke bare kike ut gjenna skolerutan. Å prate med voksne folk e fint. Da føle du liksom at du blir æstimert. Så slæpp æ skolen en dag og får innblikk i arbeidslivet korsen det e."

"Det e ei fin ordning, du slepp å være på skolen. Man blir lei av skolen i 9. klasse. Det e artig å være ute i arbeidslivet i lag med folk. Æ blir kjent med andre voksne. Det e koselig. Når æ træffe dæm på gata så kain æ stoppe og prate med dæm."

"Det e bra. Æ slæpp skolen, no lær æ nokka anna. Det e mykje lettare å gå på skolen de 4 dagan som e igjæn."

"Hærregud, det e skjønt. Æ e så skolelei. No har æ et ansvar, æ lære åsså om arbeidslivet. Æ har fådd god kontakt med folk gjenna jobben. Det e en masse voksne folk det går ant å prate med."

13 elever, seks jenter og sju gutter, sier at det å få erfaring fra arbeidslivet er årsaken til at de velger yrkespraksis. De mener det er viktig å få se hvordan livet fungerer utafor skolen, å få prøve seg i arbeidslivet før de sjøl begynner. Også disse elevene mener kontakten med andre voksne er verdifull for dem:

"Det e fint. Man lære korsen man ska oppføre sæ i arbeidsmiljøet seinare. Det e fint å komme i kontakt med andre folk."

"Æ synes det e fint, vi får vite mer om arbeidsplassen. Æ lære mer om arbeidslivet. Æ har fådd mange flere kjentfolk blant de voksne, det e kjæmpeartig."

To gutter sier at de ønsker å bli kvitt skolen den dagen:

"Æ e lei alt som har med skolen å gjøre."

26 av de 35 elevene ønsker at lærerne skal gjøre bruk av elevenes arbeidslivserfaringer i skolesituasjonen. De mener de ville lære bedre og mere både på skolen og i arbeidslivet hvis elever og lærere kunne ha noen av skolens teoritimer

som felles "møtested":

"Da hadde æ følt at æ hadde meir nøtte av det, både førr skolen og førr arbeidet."

"Det e viktig at læreran vise interesse for det vi gjør. Da lære vi bedre."

"Vi ville væl lære meir og bedre. Det hadde vært fint om vi kunne diskutere forholdet mellom skole og arbeidsliv og se forskjellen her."

Elevene ønsker å kunne meddele seg til hverandre, fortelle om - og lytte til - hverandres erfaringer. Men dette må foregå innafor ei ramme der det blir gitt mulighet til videre utvikling og forståelse.

"Vi snakka jo litt sammen i friminuttan og sånn, førtæl ka vi oppleve i yrkespraksis, men det blir liksom ikkje ordentlig."

"Det ordentlige" er representert ved at lærerne bevisst anvender elevenes arbeidslivserfaringer i skolens teoritimer, slik at elevene kan få anledning til å strukturere kunnskapen og sette sine erfaringer inn i en sammenheng, til å utvikle nye kunnskaper og perspektiver. I denne læringssituasjonen kan dialogen og den kritiske refleksjon få gode betingelser. Her er rom for kryssende perspektiver og utvikling av bevissthet.

De ni andre yrkespraksiselevne må karakteriseres som "lunken" og usikker når det gjelder tilbakeføring av praksiserfaringer til skolens teoritimer. Jeg opplevde at de blei overraska over en slik mulighet. At skolen skulle beskjeftige seg med noe anna enn det som vanligvis foregår innafor skolens fire vegger, var en ukjent tanke for dem. Dette forteller indirekte noe om hvordan disse elevene oppfatter forholdet mellom skole og samfunn.

"Arbeidslivet e én ting, skolen nokka anna."

Noen annen begrunnelse for sitt synspunkt var elevene ikke i stand til å gi.

### 5.3.6. Hvem velger ikke yrkespraksis?

Det er 20 elever som ikke har valgt yrkespraksis, 11 gutter og ni jenter. Her finner vi ni av de 13 HIA-elevene. Av disse 20 elevene oppgir 15, seks jenter og ni gutter, at de vil velge allmennfaglig studieretning fra høsten. De andre fem satser på yrkesforberedende utdanning. Det er altså hovedsakelig elever som satser videre på teoretisk skolegang vi finner i denne gruppa. Blant yrkespraksiselevne er det ei HMA-jente av 35 elever som sier ho vil velge allmennfaglig studieretning.

### 5.3.7. Hvorfor ikke yrkespraksis?

Ni av de 20 elevene, fem gutter og fire jenter, har umiddelbart svart at de ikke er skoleleie, og derfor vil de ikke ut i arbeidslivet. På spørsmål om de synes ordninga bare er for skoleleie, svarer de imidlertid - om enn noe nølende - benektende. Implisitt i svaret deres tolker jeg at disse elevene allikevel først og fremst oppfatter dette som et tilbud til dem som er skoletrøtte og ikke trives så godt i skolen. Elevene sier også at de er redd for å miste teori.<sup>1)</sup>

Felles for alle elevene er at de synes jobbtilbudet ikke er interessant nok, det er for lite variert.

Et par av HIA-jentene, som vil bli lege og fysioterapeut, sier at de nok heller hadde valgt yrkespraksis dersom de hadde fått være på sjukestua.

Her er ikke etablert et samarbeid mellom skole og arbeidsliv slik som i Bjarkøy og i Gratangen. Foreløpig er det utplas-seringsmodellen som er representert. Det kan være en av årsakene til at elevene ikke får innpass på sjukestua. I dette tilfellet er det jentene som taper på det. Skjervøy er den

---

1) 16 av 20 elever har valgt matematikk og/eller tysk som valgfag.

av de tre kommunene som har det mest varierte jobbtilbudet.

Tre gutter poengterer at "man lære ikkje nokka" i arbeidslivet. Slik arbeidsmarkedssituasjonen er, blir det viktig å stå på i teorifaga for å komme inn på videregående. Elevene mener også at valgfagstilbudet er godt, slik at de heller vil være på skolen og ha det fint den dagen.

"Den dagen kan vi jo gjøre nokka vi har løst tel."

To jenter og tre gutter mener det er best å være på skolen. Der kjenner de miljøet og vet hva som foregår, der er de trygge. De mener også det kan være mer krevende å være "ute" og arbeide enn å være "inne" på skolen. Et par av dem er også redd for at de bare skal få "skitjobban" og bli utnyttet. Disse elevene har erverva seg kompetanse innafor skolens sosiale arena og vegrer seg for å opptre i andre sosiale sammenhenger. De trekker seg tilbake til den tradisjonelle elevrolla som de kjenner.

"Det e bært å være hær."

#### 5.3.8. Hva mener foreldre?

Jeg har intervjuet 54 av 55 foreldre. Ei mor nekta å la seg intervjuet. Med ett unntak, som jeg kommer tilbake til, er foreldre i utgangspunktet positivt innstilt til yrkespraksis. Deres synspunkt var sammenfallende med de synspunkt som tidligere er kommet til uttrykk blant foreldre på Bjarkøy og i Gratangen, nemlig at arbeidslivet utafor skolen er det virkelige livet, og at skoleerfaringer og skolekunnskap ikke kan erstatte det som skjer der. Flere foreldre mener å registrere at denne dagen fører til økt skolemotivasjon de fire andre dagene, som på Bjarkøy og Gratangen.

"Dette e det bært tiltak skolen noensinne har gjort. No kan dæm lære nokka, ellers vet dæm ingenting om arbeidslivet og praktisk arbeid."

"Dette har døm godt av. Døm kommer i kontakt med arbeid og arbeidsplassa og får større perspektiv. Døm får også begrep om organisjona og korsa døm virke."

Det er imidlertid viktig å framheve at også her forventer foreldre at skolen følger opp elevene på arbeidsplassen og bruker eleverfaringene i skolens teoritimer. At skolen pendler mellom teori og praksis i den forstand at lærerne bruker elevenes arbeidslivskunnskap i skolens undervisning er en selvfølge for foreldra.

En av foreldra uttaler seg entydig negativt om yrkespraksis. Vedkommende tilhører HMA-gruppa. Informanten har sjøl en ungdom som har valgt yrkespraksis. Informanten foretrekker teori i stedet for yrkespraksis, og sier at engelsk, matematikk og norsk er svært viktig fordi disse faga er avgjørende for ungdommenes framtid. Informanten mener skolen burde satt inn enda mer ressurser her.

"Slik det no e, blir det som en jobb. Skolen burde ha et øye med ka som skjer på arbeidsplassen. En heil dag går bort. No e døm utplassert der, og ferdig med det."

Informanten peiker på et - etter mi mening - vesentlig poeng. Det er nemlig slik at elevene er "utplassert og ferdig med det" i den forstand at lærerne ikke tar opp og diskuterer/ problematiserer elevenes yrkespraksiskunnskaper og erfaringer. Det er foreløpig ingen systematisk forbindelse mellom skolens undervisning og elevenes arbeidslivserfaringer. I så henseende kan det se ut som om denne informanten er den eneste som er informert om det som virkelig skjer i skolen - foreløpig.

Videre har personen rett i at teorifaga er viktige også for elevenes framtidsmuligheter. Likevel må vi nå etter de erfaringer som er gjort i ungdomsskolen, stille spørsmål om



dette er den riktige veg å gå. Skal vi la kravet om stadig mer vekt på engelsk, matematikk og norsk bli hørt, eller skal vi nå gå andre veger for å kvalifisere ungdommen for framtida. I denne debatten er det viktig å gjøre oppmerksom på at ingen av de 87 elevene ønska mer vekt på de obligatoriske teorifaga:

"Det e nok som det e."

Jeg har allerede sagt at foreldre i prinsippet er positiv til yrkespraksis, jeg vil likevel utdype foreldrenes holdninger noe mer presist.

Det er seks av 54 foreldre som uttrykker ei noe ambivalent holdning til ordninga med yrkespraksis. På den ene side mener de dette er bra. De unge har godt av å komme ut og erfare arbeidslivet, hvordan det fungerer og hvilke krav som stilles til dem der. Men på den andre side uttrykker de også viktigheta av å stå på i skolefaga fordi teorien er viktig for de unges videre karriereløp. Foreldre opplever et motsetningsforhold her. Det behøver imidlertid ikke være slik at yrkespraksis utelukker teori,<sup>1)</sup> tvert imot. Vi er tilbake til skolens kunnskapsbegrep, og teori/praksis forholdet i skolen. Det ser ut til at disse foreldra tenker i skolebegrep når de vurderer yrkespraksis. Blant disse seks foreldre er det fem som har elever som ikke har valgt yrkespraksis, fire av dem tilhører HIA-gruppa.

Tre HMA-foreldre opplyste at de hadde ønska at deres datter/sønn skulle velge yrkespraksis slik at de kunne komme ut og få erfaringer fra arbeidslivet. Men disse tre ungdommene ville ikke. Deres begrunnelse for ikke å velge yrkespraksis var at de skulle velge teoretisk skolegang videre, da lønte det seg ikke å arbeide, de kunne risikere å miste teori. Her

---

1) Ei anna sak er at det har fungert slik i norsk skole i ca. 10 år.

uttrykkes to ulike livserfaringer, her er ulike verdier og interesser representert når det gjelder synet på hva som er verdifull læring.

Ved å utplassere elevene forsterker og vedlikeholder skolen skillet mellom teori og praksis, dens kunnskapsbegrep opprettholdes uten ytterligere problematisering.

### 5.3.9. Hva mener lærerne?

Det har ikke foregått en eksplisitt målsettingsdebatt i lærerkollegiet med hensyn til yrkespraksis og dens funksjon.

Lærerne mente imidlertid at dette var ei god løsning som ga muligheter for skolen til å åpne seg mer mot lokalmiljøet. Lærerne er i utgangspunktet positivt innstilt til det nye valgfaget, men har ennå ikke vurdert hvordan arbeidslivets læringspotensiale kan brukes i skolesammenheng. Enkeltvis mener flere at skolen bør gjøre noe for å anvende elevenes arbeidslivserfaringer. Det er imidlertid viktig at dette blir tatt opp i et samla kollegium. Denne debatten mener jeg er svært viktig hvis yrkespraksis skal bli noe mer enn utplassering. Det er ikke den enkelte rådgivers eller lærers ansvar "å gjøre det beste ut av situasjonen".

Kollegiet bør drøfte målsetting med yrkespraksis, disponering og prioritering av skolens ressurser for så i fellesskap å anvende elevenes arbeidslivskunnskaper i skolesammenheng. En slik diskusjon tror jeg vil virke pedagogisk oppklarende og inspirerende.

Flere av lærerne la vekt på det sosiale læringsaspektet ved yrkespraksis, og framheva at ordninga var spesielt god for de skoletrøtte og skolesvake elevene.

#### 5.4. Oppsummering av empiri

Jeg har valgt å presentere yrkespraksismodellene hver for seg for på den måten å få klarere fram likhet og ulikhet mellom dem. I to av tre kommuner er yrkespraksis i prinsippet gjort obligatorisk. Begrunnelsen er at skolene bevisst ønsker å få til et samspill mellom teori i skolen og praksis i arbeidslivet.

Modellene fra Bjarkøy og Gratangen bør ikke oppfattes som endelige, de kan utvikles og forbedres. Det finnes flere måter å organisere yrkespraksis på ut fra den enkelte skoles og arbeidslivets egenart. De har vist oss at det er mulig å la yrkespraksis bli noe annet enn utplassering.

Ved én skole kan yrkespraksis foreløpig sies å fungere som utplassering. Skolen ligger i startgropa med en noe avventende holdning til hva elever og foreldre mener om det nye tilbudet. Jeg vil tro at denne skolen er representativ for svært mange. Det ser ut til at yrkespraksis også fungerer som sikkerhetsventil for en del elever. 35 av 55 elever har valgt yrkespraksis. Knapt 3/4 av HMA-elevene har valgt yrkespraksis som valgfag. Det motsatte er tilfelle blant de som ikke har valgt yrkespraksis, her finner vi knapt 3/4 av HIA-elevene. Empirien her samsvarer med et langt større materiale fra en tidligere undersøkelse.

Elevene uttrykker stor tilfredshet med faget. De har fått tilgang til nye sosiale arenaer, til arbeidsfellesskap sammen med voksne. Elevene i Bjarkøy og Gratangen sier også at de opplever skolens teoritimer som mer meningsfylte etter at det er blitt et samspill mellom teori og praksis - det får betydning for deres identitet og motivasjon. Faget kan derfor sies å være et viktig bidrag til positiv endring av ungdommens sosialiseringvilkår.

Om faget også bidrar til rekruttering til arbeidsplasser i heimkommunen er det vanskelig å si noe om. Samtlige elever satser på videre skolegang, en del av dem innafor det arbeidsområdet de har valgt. Imidlertid har 84 av samtlige 87 elever sagt at de ønsker seg tilbake til heimkommunen etter endt utdanning, men at de tviler på om de vil få arbeid.

Jeg har ikke funnet forskjeller når det gjelder gutters og jenters holdninger til og vurderinger av yrkespraksis. Data tyder på at det kan være vanskeligere for jenter enn for gutter å få oppfylt sine ønsker om arbeidsplasser. I den grad det velges utradisjonelle jobber, skjer det blant jenter. Jeg har dermed ikke sagt noe om hvorvidt yrkespraksis kan være ønskelig ut fra et likestillingsperspektiv. Den diskusjonen er viktig, likevel tar jeg den ikke opp nå. Også diskusjonen om arbeidsbegrepet kan sies å være viktig i denne sammenheng, men også den lar jeg ligge.

Når det gjelder foreldreholdninger, er alle - med tre unntak, én fra hver kommune - i utgangspunktet positiv til det nye faget. Men foreldre poengterer at det må være skolens ansvar og plikt å følge opp elevenes arbeidslivserfaringer i undervisningssituasjonen. Det er en tendens til at HIA-foreldre er mer opptatt av å poengtere teorifag som viktige i forbindelse med elevenes framtidige karriere.

Til tross foren stram arbeidsmarkedssituasjon og krav om stadig mer utdanning, ser det ikke ut til at foreldre vil prioritere tradisjonell skolekunnskap framfor yrkespraksis. Ei plausibel forklaring er at flere av dem har erfart at elevenes skolemotivasjon øker når elevene får tilgang til "det virkelige livet", og når skolen anvender elevenes erfaringer fra arbeidslivet. Det er mulig at dette også er en del av forklaringa på hvorfor flere HIA-foreldre i prinsippet er positive til det nye faget.

Likevel, ved den skolen der elevene kan velge yrkespraksis på linje med vanlige valgfag, viser det seg at til tross for at HIA-foreldre mener at yrkespraksis er et godt tilbud, har 3/4 av HIA-elevne ikke valgt yrkespraksis. Elevnes hovedbegrunnelse er at de ikke er skoletrøtte og ikke vil miste verdifull teori for framtidig skolegang. Denne diskrepans mellom foreldre- og elevuttalelser kan tolkes på flere måter. Ei nærliggende tolkning er at i dette tilfellet vet elevene at yrkespraksis stort sett fungerer som utplassering. Skolen bidrar dermed til å vedlikeholde og forsterke oppfatninga av at yrkespraksis utelukker tilegnelse av ny teoretisk kunnskap og forståelse. I dette perspektivet har skolen en viktig oppgave, og et stort ansvar.

Der lærerne har fått til et samspill mellom skolefag og yrkespraksis, uttrykker de generell tilfredshet: elevene er kommet mer med i samfunnet, teorifaga fungerer bedre fordi elevene er motivert, relasjonen elev - lærer oppleves mer positiv, elevenes identitet styrkes, elevene er mer aktive i undervisningssammenheng. Der yrkespraksis foreløpig fungerer som utplassering, sier lærerne at tilbudet er spesielt godt for skoletrøtte, og at faget har sosial verdi for en del elever.

Arbeidsgiver/kontaktperson er positiv til samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Det er imidlertid viktig at det etableres god kontakt mellom skole/lærer/elev og arbeidsliv/kontaktperson/elev. Noen ganger kan "småting" dukke opp, da er det viktig for alle å vite hvem man konkret skal henvende seg til.

## KAPITTEL 6 SAMMENFATNING OG FRAMTIDSPERSPEKTIV

### 6.1. Sammenfatning med pedagogiske implikasjoner

Jeg vurderer situasjonen slik at vi nå står overfor to muligheter når det gjelder den framtidige utvikling av yrkespraksis i ungdomsskolen. Det ene alternativ kjenner vi, det har tradisjon: yrkespraksis som sikkerhetsventil for skoletrøtte elever, de fleste med HMA-bakgrunn. Dette har vist seg å være ei brukbar løsning for å opprettholde relasjonen elev - skole de obligatoriske ni år. I den andre muligheten ligger den pedagogiske utfordring: yrkespraksis som sosialiseringssressurs, her representert ved Bjarkøy og Gratangen.

Jeg vil nå forsøke å skissere hvorfor noen av de sentrale teoretiske begrep jeg har brukt kan sies å være anvendelig innafor disse modellene. I Bjarkøy og Gratangen fungerer yrkespraksis som redskap slik at sentrale begrep i pedagogisk teori kan sies å fungere i praksis. Pedagogisk teori operasjonaliseres gjennom yrkespraksis.

Analytisk kan danning og positiv identitetsutvikling sies å være de to overordna begrep i den teoretiske begrunnelsen for yrkespraksis som redskap i skolens sosialiseringssprosess. Jeg startet derfor mi operasjonalisering med å ta utgangspunkt i danningsbegrepet. Ved at unge mennesker får adgang til sosiale arenaer som tradisjonelt ville vært stengt for dem, blir de også delaktig i andre typer samhandling. De deltar i reelle situasjoner der problemer og konflikter oppstår og må løses, ofte i samarbeid med andre.<sup>1)</sup> Kontrasten til denne læringssituasjon er den konsensusprega lærebok fjern fra dagliglivets kontekster, en undervisningssituasjon de fleste av oss kjenner. I yrkespraksissituasjonen får elevene muligheter til å opptre som subjekt. I denne situasjonen kan de lære at "spelet kan diskuteres og forandres" (Hellesnes, 1975, s. 17). Her kan de unge sosialiseres inn i problemstillinger som angår dem sjøl og deres miljø. De gis

---

1) Jfr. hypotesen som at sosio-konflikter sannsynligvis er av betydning for individets kognitive utvikling.

muligheter til å tenke og handle som ansvarlige subjekt sammen med andre ansvarlige subjekt. Den sosialisering som foregår i disse kontekster nærmer seg danning og politisering. Det hefter imidlertid en viktig betingelse her: læreren må bevisst gå inn i elevens yrkespraksissituasjon sammen med elevens kontaktperson for å diskutere og problematisere eleverfaringer, for så å anvende dem i skolens teoritimer slik vi ser tendenser til i Bjarkøy og Gratangen. Her prøver lærerne å hjelpe elevene med å diskutere, problematisere og strukturere sine erfaringer og kunnskaper. Yrkespraksissituasjonen blir dermed det generative tema, elevens og læreres konkrete utgangspunkt for kritisk refleksjon. Her åpnes muligheter for forekomster av kryssende perspektiv, for opphevelse av modellmonopolet. Det konfliktorienterende perspektiv kan her sies å være representert. Elevene erfarer at virkeligheta kan diskuteres og forstås ut fra ulike perspektiv. Fordi læreren tar utgangspunkt i elevenes erfaringer gis den sokratiske dialog bedre betingelser. I "Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen" (1985), sies det at "skolen bør presentere ulike syn og oppfatninger for elevene, slik at de får øvelse i å se en sak fra flere sider" (s. 75). Her regnes også dialogen med til de grunnleggende ferdigheter.

Ifølge Bråten (op.cit.) er både dialog og kryssende perspektiv viktige forutsetninger for utvikling av bevissthet. I denne forbindelse er hypotesen om sammenheng mellom kognitiv utvikling og sosiale interaksjoner interessant og spennende. Kanskje kan yrkespraksis bli et nyttig redskap for kognitiv utvikling ved at den åpner for samhandling mellom ulike aktører og deres perspektiv?

De begrep som her er tatt opp og understreka utgjør viktige ingredienser i dannelsesidealet. Det ene blir en konsekvens av det andre. Spissformulert kan vi derfor spørre hvilken type sosialisering vi ønsker å fremme i skolen: danning eller tilpassing? Yrkespraksis kan bli et viktig virkemiddel i den sosialiseringsprosess som har danning som sitt ideal. Jeg ser tilløp til dette i Bjarkøy og Gratangen.

Utvikling av identitet er sentralt i ungdomsårene. Fordi individets identitet utvikles i forhold til sosiale kontekster, blir miljøets etterspørsel viktig i denne prosessen. Vi har sagt at den moderne ungdomsrolle er kjennetegna ved sin marginalitet. En avgrensa ungdoms- og skoleverden er samfunnets tilbud til sine unge i en for dem kritisk utviklingsperiode. Ved at skolen nå gir de unge adgang til arbeidslivets kontekster, åpner den samtidig mulighetene for en annen type identitetsforvaltning. Samtlige elever har gitt uttrykk for at dette oppleves positivt. Ungdommene opplever at det er bruk for dem, at deres innsats betyr noe i en samfunnsmessig sammenheng, de opplever at noen venter på dem.

Yrkespraksis blir et viktig redskap for å integrere de unge i samfunnet. Empirien har vist at faget innafor visse rammer kan bidra til funksjonell, strukturell og normativ integrasjon, jfr. kapittel 2.3.

I "Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen" (op.cit.) sies det at i mandatet for revisjonsarbeidet legger departementet særlig vekt på at barn og unge opplever utilstrekkelig voksenkontakt og at de mangler trening i å vise omsorg. Skolens omsorgsfunksjon er her tatt opp eksplisitt. Omsorgsbegrepet er tosidig. Det inkluderer skolens omsorg og ansvar for sine elever slik at den legger til rette trygge og meningsfylte arbeids- og læringssituasjoner, og det inkluderer elevenes muligheter til å påta seg ansvar og omsorg overfor sine medmennesker. Yrkespraksis er ikke nevnt i denne sammenheng.

I vår kultur er arbeid og identitet nært knytta til hverandre. Men arbeidslivets arena er stengt for de fleste unge i dag. Mulighetene for å bygge opp en positiv identitet i forhold til arbeidslivet er minimale. Skolen blir deres viktigste arena. Vi har sett at arbeidsløshet spesielt rammer unge mennesker. Denne utvikling er bekymringsfull sett fra et identitetsperspektiv. Data viser at spesielt ungdom uten arbeid og skole har det problematisk på det personlige plan og i forhold til sine omgivelser. Mulighetene for positiv identi-



tetsutvikling for disse ungdommene er dårlige, resultatet er at deres sjølbilde<sup>1)</sup> reduseres. I en avgjørende fase i de unges personlighetsutvikling, settes en del av dem ut av spill. Det er ikke bruk for dem. For endel av disse ungdommene fungerer også skolen dysfunksjonelt med det resultat at den avvises. Flere av dem som blir arbeidsløse, viser seg å være såkalte skoletapere, de umotiverte, hovedsakelig fra lavstatushjem. I skolen er deres sjølbilde langsomt og systematisk brutt ned. Her har neppe vært gode forhold for positiv identitetsutvikling gjennom elevrolla, den nære forbindelse mellom identitet og motivasjon demonstreres her. Disse elevene har sannsynligvis "ikke forstått vitsen med" skolens teoritimer. Det er rimelig å tro at flere av dem har benytta seg av yrkespraksis som sikkerhetsventil, dermed har "skolen redda(?)" dem gjennom de obligatoriske ni år. Som 16-åringar møter de problema for fullt.

Yrkespraksis som sikkerhetsventil kan være nyttig sett fra skolens (snevre) synsvinkel. Når skoletaperne forsvinner ut for en dag, legges forholda bedre til rette for dem som er igjen inne, "for dem som vil lære noe". Skolen kvitter seg med et problem.

Fra en samfunnsvitenskapelgi synsvinkel er modellen problematisk. Den stigmatiserer og utdefinerer enkeltindividet i stedet for å problematisere relasjonen skole - samfunn. Problemer som kan sies å ha sin hovedårsak på mellom- og makronivå søkes løst på individnivå.<sup>2)</sup>

Vi har imidlertid sett at når yrkespraksis brukes som sosialiseringsressurs, sier både elever og foreldre - uansett sosial tilhørighet - samt lærerne at elevenes motivasjon øker,

---

1) Identitet og sjølbilde er begrep som er nært knytta til hverandre. Sjølbilde definerer jeg som individets opplevelse av seg sjøl i en avgrensa sosial kontekst, f.eks. skolen.

2) Kanskje det er forklaringa på at skolen for disse elevens vedkommende kan karakteriseres som mer problemløsende enn problemløsende?

og at kunnskapen virker sjølgenererende. Slike utsagn kan ikke uten videre verken verifiseres eller falsifiseres. Men ifølge Thomas-teoremet bør disse uttalelsene tillegges betydning: "Hvis folk definerer situasjoner som virkelige, så er de virkelige i sine konsekvenser" (Østerberg, 1978, s. 152). Og videre: "Når elever deltar i livssituasjoner som både er reelle og meningsfulle for dem selv og samfunnet, har det den viktige konsekvens at de lærer og ønsker å lære mer" (Dalin og Skrindo (red.), 1981, s. 166). I disse modellene bidrar skolen til å bygge opp elevenes identitet på flere arenaer. Ved å gi dem adgang til arbeidslivet og voksenmodeller der opplever de unge at deres innsats betyr noe i et arbeidsfellesskap, situasjonen blir meningsfull:

"Det e fint å få arbeide i lag med voksen, få se korsen døm tenke og sånn. Du føle dæ meir betydningsfull da."

Ved at skolen så anvender elevenes arbeidslivskunnskaper, knyttes forbindelseslinjer mellom eleverfaringer og skolens teoritimer. Skolen kommuniserer at den også er interessert i det læringspotensiale som finnes i andre kontekster utenom skolens: "(...) at den bryr sæ med det vi gjør, da lære vi bedre."

For skolens "indre liv" får samspillet mellom positiv identitetsutvikling og skolemotivasjon konsekvenser: faga styrker sin posisjon. I en del timer fungerer teori og praksis som komplementære begrep. Her møter elevene samspillet mellom det generelle og det spesielle, representert ved teorifag og yrkespraksis. Elevene ikke bare forstår, men de forstår vitsen med. Yrkespraksis er med på å bygge opp og stimulere elevene også faglig/teoretisk. De lykkes i større grad i skolen. Som lærere vet vi at fem timer norsk på timeplanen ikke nødvendigvis er fem timer norsk. En avgjørende faktor er elevenes motivasjon. I disse timene vil elevene nå kunne anvende sine nye erfaringer, de skriver rapporter og semesteroppgave, en del av dem bruker også norskfaget i

yrkespraksissituasjonen. Faget blir levende og nært. Det får eksistensiell betydning. På den måten øker norskfaget sine timer. Det samme vil gjelde for andre fag. I matematikk f.eks. blir X'en "levende", jfr. elevuttalelsene.

Gjennom yrkespraksis åpnes mulighetene for positiv differensiering.<sup>1)</sup> At elevene kan velge arbeid ut fra egne ønsker og interesser, er én form for differensiering, at lærerne i undervisningssituasjonen tar utgangspunkt i elevenes ulike erfaringer og forutsetninger på forskjellige måter, er en annen. På den måten får læreren i større grad anledning til å vise omsorg for den enkelte også på det faglige plan. En slik undervisningssituasjon vil oppleves som meningsfull og inspirerende både av elev og lærer.

## 6.2. Obligatorisk yrkespraksis i framtida?

Vi har skapt et samfunn der unge mennesker hovedsakelig kan sies å ha en marginal posisjon. Er denne utvikling ønskelig ut fra et sosialiseringsspektiv? Kan vi eventuelt gjøre noe for å integrere ungdommen og på den måten skape bedre oppvekstvilkår? Eller har "utviklinga" gått så langt at vi står igjen rådville og etterpåkloke? Er skolen den siste skanse der vi ennå kan nå alle og gripe inn for om mulig å rette opp noe av det som holder på å gå galt?

Undersøkelser viser at heim og skole er de arenaer som har størst betydning for unge menneskers utvikling (Beck, 1984; Sundby, op.cit.). I denne sammenheng er det naturlig å rette søkelyset mot skolen. Hva kan gjøres her for å gi tilbake noe av det sosialiseringspotensiale som samfunnet har tatt fra sine unge? Tror vi at en skole som stort sett er isolert fra samfunnet rundt den skal kunne gjøre de unge

---

1) Den negative differensiering er representert ved den tradisjonelle form for yrkespraksis. Jeg er redd for at differensiering i faglig sammenheng er et sørgelig kapittel i norsk skole. Stort sett marsjerer elevene i takt og gjør de samme øvelsene samtidig.

i stand til å innta en plass i samfunnet? I så fall er denne idéen historisk ny.

Jeg tror yrkespraksis kan komme til å representere et viktig sosialiseringspotensiale (for skolen) i framtida. Det er imidlertid flere barrierer som må overvinnes både på mikro-, mellom- og makronivå for at faget skal kunne bli en framtidig ressurs. Jeg vil forsøke å ta opp en del av de spørsmål og motforestillinger jeg tror representerer de alvorligste hindringene for at skolen kan satse på yrkespraksis i framtida.

For at skolen i større grad skal kunne bidra til danning og positiv identitetsutvikling, er spørsmålet om yrkespraksis bør bli obligatorisk nærliggende. Vi har sett at i de tilfella der skolen har lyktes i å anvende det sosialiseringspotensiale som det lokale arbeidsliv representerer, har dette i prinsippet skjedd. Vi bør nå spørre om denne situasjonen representerer verdier og kvaliteter som bør være tilgjengelige for alle unge uansett sosial tilhørighet? Bør vi nå ta det siste steget i den historiske utvikling av yrkespraksis: nemlig å gjøre faget obligatorisk?<sup>1)</sup>

En slik tanke kan synes kjettersk i ei tid der arbeidsløshet er et alvorlig samfunnsproblem. Hva vil skje hvis alle 9. klassinger systematisk skal ut i arbeidslivet? Den gamle diskusjonen mellom KUD og KAD om at yrkespraksiselever fortrenger andre arbeidssøkende dukker umiddelbart opp igjen. Den diskusjonen viste seg å være lite reell. I dag er denne problemstilling forlatt i Arbeidsdirektoratet.<sup>2)</sup>

At obligatorisk yrkespraksis kan forsterke sysselsettingsproblemer er et argument som bør tas alvorlig. Det som da kan skje

---

1) Sverige har innført 10 ukers obligatorisk praktisk arbeidslivsorientering i grunnskolen (Dalin og Skrindo, op.cit., (red.) 1981). Norsk lærerlag har gått inn for at data skal bli obligatorisk i skolen (Norsk Skoleblad nr. 31/83). Kanskje lærerlaget også kunne se obligatorisk yrkespraksis som et viktig arbeidsområde?

2) Opplysninger gitt av Sverre Høifødt ved Arbeidsformidlinga i Tromsø.

i denne type argumentasjon er at svake grupper som f.eks. ungdom og arbeidsløse settes opp mot hverandre, egentlig en lite problemløsende diskusjon. Vi er tilbake til problemstillinga om ungdom og arbeid i kapittel 3.7.

Vi har i den forbindelse sett det nære forholdet mellom økonomisk politikk og sysselsetting. Det ser ut til at problemer vedrørende ungdomsarbeidsløshet og kanskje også sysselsettingsproblemer generelt, underordnes kapital- og markeds-kreftene. Kapitalakkumulasjon (Norge er et av de land i verden som har størst utenlandsk valutareserve) gis høyeste prioritet. Den økonomiske politikk legger viktige premisser for den videre samfunnsutvikling på alle nivå. Et viktig inntak for endringer ligger derfor på makronivå i den økonomiske politikk. I vårt perspektiv blir det derfor viktig med en økonomisk politikk som også prioriterer ungdomspolitik og sysselsettingsproblemer, og som er villig til å se dette som samfunnets ansvar og problem som ikke kan og bør individualiseres. Å hevde at det er umulig å gjøre yrkespraksis obligatorisk på grunn av arbeidsmarkedssituasjonen kan derfor bare føre til forsterking og opprettholdelse av den nåværende situasjon. Ungdommen på Bjarkøy har oppdaga noe vesentlig da de forsto at økonomien "styrte alt". Jeg tror yrkespraksis kan gjøres obligatorisk hvis ansvarlige myndigheter er ansvarlige nok til å gi de unge forbedra oppvekstvilkår bl.a. ved å gjøre skole og arbeidsliv i stand til å ta imot denne utfordring.

På mellomnivå kan det tenkes at det kan oppstå problemer for en del skoler med å skaffe arbeidsplasser. Her kan det imidlertid tenkes etablert et samarbeid mellom stedets arbeidsformidling og skolene.<sup>1)</sup> Vi kan også stille spørsmål om denne hindringa egentlig er så stor. Allerede nå er sannsynligvis flere av 9. klassingene ute i arbeid (jfr. Skjervøy der 35 av 55 har valgt yrkespraksis).

---

1) Ansvarlige innafor Arbeidsformidlinga i Tromsø er ikke avvisende til en slik tanke.

Et annet argument mot yrkespraksis kan være at ungdommene utnyttes i arbeidslivet ved at de blir satt til å utføre "skitjobban", slik enkelte elever uttrykker det. Det som imidlertid blir viktig i denne debatten er å poengtere at yrkespraksis er et pedagogisk opplegg der det knyttes forbindelseslinjer mellom skole og arbeidsliv, der ansvarlige mennesker opptrer i alle sammenhenger. Når elever tidligere har gitt uttrykk for at de er blitt utnyttet, så har det skjedd i forbindelse med yrkespraksis som ventil for skoletrøtte elever.

Obligatorisk yrkespraksis stiller krav til læreren om å forlate den tradisjonelle lærerrolle. Læreren får en vesentlig rolle som den som sikrer tilknytning til teori og refleksjon. I refleksjonsfasen er det viktig at elevenes erfaringer settes inn i et større perspektiv: lokalt - regionalt - nasjonalt og internasjonalt. Læreren må bli i stand til å forstå hvorfor det er nødvendig å utvide konteksten. Det blir her snakk om en utvidet lærerkompetanse (Solstad, 1978) der læreren må gis samfunnsvitenskapelige begrep som fungerer som analytiske redskaper i undervisningssituasjonen. Det skjer neppe ved at læreren blir fortalt hvordan ting kan og bør gjøres. Læreren må i større grad tilføres teori som utgangspunkt for refleksjon omkring pedagogisk praksis.

Det pedagogiske argument må bli et gyldighetskriterium (Løvlie, op.cit.). Det stiller krav til dagens lærerutdanning.

Når det gjelder relasjonen elev - lærer på mikronivå, kan vi stille spørsmål om hvorvidt det kan være "farlig" å gi læreren enda større makt ved å la ho/han få tilgang til andre arenaer enn skolens. Kan det få negative konsekvenser for de elevene som sterkest opplever verdi- og interessekonflikt med skolen at læreren nå involveres i andre sosiale kontekster? Et motargument kan være at på denne arena er ikke læreren i en enerådende maktposisjon, det er andre som sannsyn-

ligvis kjenner konteksten enda bedre. Nær denne problematikken er spørsmålet om evaluering av eleven. Jeg vil imidlertid ikke drøfte det spørsmålet nå. Den diskusjonen er krevende og omfattende og bør komme i forbindelse med den nesten kontinuerlige debatten om karakterer i ungdomsskolen. Jeg kan likevel ikke se at evalueringsspørsmålet representerer et overordna problem i forbindelse med spørsmålet om obligatorisk yrkespraksis.

Mine motforestillinger mot yrkespraksis gjør seg i sterkere grad gjeldende i forbindelse med den nåværende valgfagsordning. Jeg er redd denne kan bli ei videreføring av forsøksordninga der yrkespraksis i stor grad fungerer som sikkerhetsventil og sosial seleksjonsmekanisme, og der skolen bidrar til å forsterke skillet mellom teori og praksis. Det er nødvendig med teoretisk skolering for den enkelte både i her og nå situasjonen og for den framtidige karriere. Når skolen unnlater å følge elevene opp ute i arbeidslivet, viser den heller ikke ansvar og omsorg/interesse for sine elever. Den bidrar neppe til å "bygge opp" elevene faglig/teoretisk og sosialt. Her støter skolens socialiseringsfunksjon mot skolens sorteringsfunksjon.

Det er sosialisering som er skolens primære oppgave. Slik yrkespraksis har fungert historisk og sannsynligvis vil fungere i framtida - om ikke vesentlige endringer skjer - er jeg redd sorteringsfunksjonen kan vise seg å bli den overordna. De elevene som utplasseres i mer og mindre innholdsløse jobber kan komme til å tape stadig mer i konkurransen i forhold til dem som er inne og arbeider med skolens oppgaver. Vi kan få ei ytterligere polarisering mellom skolens teori/praksis begrep, ei utvikling som burde være lite ønskelig, uansett sosial tilhørighet. Vi ser tendenser til dette i Skjervøy materialet. De elever som avviser yrkespraksis i sin nåværende form gir nettopp denne type begrunnelse for sine valg. Denne utvikling bidrar neppe til danning og positiv identitetsutvikling for elevene enten de tilhører HIA eller HMA.

Kan skolen i forbindelse med utplassering sies å drive dobbelkommunikasjon? Kanskje den i verste fall setter eleven i ei dobbelbinding<sup>1)</sup> ved at den på den ene side kommuniserer: les lekser, les teori, det er viktig for framtida di; mens den på den andre side kommuniserer til den samme elev: gå ut, gjør noe annet, det er det samme hva du driver med, når du er borte driver vi med teori. I sosialiseringssammenheng bør det være et mål å unngå en dobbelbindingssituasjon. I "Høringsutkast til Mønsterplan" (op.cit.) sies det at i de tilfella der enkelte (?) elever ønsker å velge praktisk arbeidslivserfaring, kan dette skje innafor ramma av valgfagsordninga, men: "Skolen må legge til rette og gjennomføre slike opplegg i samarbeid med arbeidslivet på stedet. Skolen har ansvaret for at slike tiltak får reell betydning som del av elevenes skolegang og utdanning" (s. 106, mine understrekninger). Ytterligere problematisering uteblir. Ansvaret (og problemet) overlates til den enkelte skole, den enkelte lærer - med det resultat at elevene utsettes for vilkårlighet.

Jeg mener det finnes gode argument for å gjøre yrkespraksis til en sosialiseringssjans for alle parter uansett sosial tilhørighet, forutsatt at det skjer ut fra andre premisser enn tidligere. Vi har et samfunn der ungdommen knapt kan sies å være tilskuer i vesentlige samfunnssammenhenger. Vi bør arbeide for et samfunn "der unge sammen med eldre er ansvarlige deltakere i eget miljø" (Nordland, 1982, s. 137). Yrkespraksis kan være én veg å gå. Har vi råd til å la være, har vi lov til å la være?

---

1) Begrepet er henta fra Bateson (1972) og viser til situasjoner der kommunikasjonen inneholder motstridende budskap som på sett og vis "låser" individet. Hvis individet over lengre tid utsettes for denne type kommunikasjon kan det resultere i schizofreni.



LITTERATURLISTE

- Askeland, Kjell: Kontekstuell læring. Problem- og prosjekt-orientering i Ålvik, Trond (red.): Om Undervisning, Universitetsforlaget, 1980.
- Askheim, Ole Petter: Kvalitativ differensiering i ungdomsskolen. Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Pedagogisk Institutt, UiT, 1981.
- Austad, Tore: En skole for alle. Cappelen, 1981.
- Bateson, Gregory: Steps To An Ecology Of Mind, New York, 1974.
- Beck, Christian: Ungdomsidentitet og voksenkompetanse i Beck, Christian og Grue, Lars (red.): Å lykkelige ungdomstid? Nyere samfunnsforskning om ungdom. Universitetsforlaget, 1984.
- Berger, Peter L. og Luckmann: Den samfundsskabte virkelighed. Lindhardt og Ringhof, 1976.
- Berger, Willy; Dalland, Olav; Gundersen, Aage: Alternativ opplæring - kriseløsning eller forandring? Rogalandsforskning, rapport nr. 2, 1977.
- Berner, Boel m.fl.: Skole, ideologi og samfund. Munksgaard, København, 1977.
- Bjerrum Nielsen, Harriet: Små piger, søde piger, stille piger - om pigeliv og pigesocialisering. Sosiologi i dag, nr. 3/4-81.
- Bjurstrøm, Erling: Generasjonsopprøret. Universitetsforlaget, 1982.
- Borgeraas, Elling: Ungdomsarbeidsløshetens konsekvenser: Selvdstruksjon eller kollektiv læringsprosess i Haaland, Thomas (red.): Ung og arbeidsløs. Pax, 1984.
- Bringuier, Jean-Clouse: Conversations with Jean Piaget. Chicago Press, 1980.
- Brock-Utne, Birgit og Haukaa, Runa: Kunnskap uten makt. Universitetsforlaget, 1980.
- Brock-Utne, Birgit: Ungdomsskoler i utvikling. Universitetsforlaget, 1981.
- Bronfenbrenner, Urie: Barn i to verdener: USA og Sovjet. Gyldendal, Oslo, 1975.
- Bråten, Stein: Dialogens vilkår i datasamfunnet. Universitetsforlaget, 1983.
- Christie, Nils: Hvis skolen ikke fantes. Universitetsforlaget, 1971.

- Colbjørnsen, Tom: Sysselsettingsproblemer - noen teoretiske hovedsynspunkter i Halvorsen, Knut (red.): Arbeid og sysselsetting foran 80-åra. UniPax, 1980.
- Dale, Erling Lars: Hva er oppdragelse? Gyldendal, 1980.
- Dalin, Per og Skrino, Magne (red.): Læring ved deltaking. Universitetsforlaget, 1981.
- Doise, Willem og Mackie, Diane: On the Social Nature of Cognition i Forgas, Joseph P. (red.): Social Cognition. Perspectives on Everyday Understanding. Academic Press, 1981.
- Edwardsen, Edmund: Skolen som parentes i samfunnet. I Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 7. 1981.
- Edwardsen, Edmund: Kateteret og de anonyme levebrød. I Skagen og Tiller (red.): Perspektiv på lærerarbeid, Aschehoug, 1983.
- Edwardsen, Edmund: Den gjenstridige allmue. (Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn ca. 1850-1900). UiTø, 1984.
- Erikson, Erik Homburger: Ungdomens identitetskriser. Natur och Kultur, 1971.
- Erikson, Erik Homburger: Barndommen og samfunnet, Gyldendal, 1976.
- Forsøksrådets hefte om utvida opplæring. Ungdomstrinnet.
- Freire, Paulo: Pedagogik för förtryckta. Gummessons, Stockholm, 1972.
- Friedenberg, Edgar Z.: The Vanishing Adolescent. New York, 1976.
- Frønes, Ivar: Et sted å være - et sted å lære. Tiden, Oslo, 1979.
- Frønes, Ivar; Lorentzen, Håkon; Stafseng Ola: Sosialvitenskap og ungdomspolitik. I Sosiologi idag, nr. 3/4-81.
- Frønes, Ivar: Jevnaldermiljø og sosialisering. I ibid.
- Frønes, Ivar og Stafseng, Ola: Etterord i Bjurstrøm, E. op.cit.
- Frønes, Ivar: Jevnaldermiljø, sosialisering og kvalifikasjon. I Beck, C. og Grue, L. (red.) op.cit.
- Gjessing, Gutorm: Samfunn og kultur. Universitetsforlaget, 1963.
- Goffman, Erving: Stigma. Gyldendal, København, 1975.

- Grønmo, Sigmund: Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen. I Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.): Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Universitetsforlaget, 1982.
- Hellesnes, Jon: Ein utdana mann og eit dana menneske. I Skjervheim, Hans og Tufte, Leif (red.): Pedagogikk og samfunn. Gyldendal, 1969.
- Hellesnes, Jon: Sosialisering og teknokrati. Gyldendal, Oslo, 1975.
- Hernes, Gudmund: Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? I forskningens lys, NAVF, Oslo, 1974.
- Hirst, P.H. og Peters, R.S.: The Logic of Education, Routledge & Kegan Paul, London, 1970.
- Holtedahl, Lisbet: Kode og kultur. I kulturkompendium 1, Institutt for samfunnsvitenskap, UiTø, 1978.
- Holter, Harriet: Data, tolkning og sosiale relasjoner i forskning. I Holter, H. og Kalleberg, R.: op.cit.
- Hoëm, Anton: Samer, skole og samfunn. I Tidsskrift for samfunnsforskning, bd. 9, 1968.
- Hoëm, Anton: Sosialisering, Universitetsforlaget, 1978.
- Hovdenak, Sylvi S. og Kjæreng, Tor: Ungdom - yrkespraksis - framtid. Mellomfagsoppgave i Mellomfagskompendium, Skoleforskningsgruppa, Institutt for samfunnsvitenskap, UiTø, 1981.
- Høgmo, Asle: Lokale forutsetninger for fornyingsarbeid i skolen: to skoler og to lokalsamfunn. I Høgmo, Solstad og Tiller: Skolen og den lokale utfordring. En slutt-rapport fra Lofot-prosjektet. Institutt for samfunnsvitenskap, UiTø, 1981.
- Høgmo, Asle; Solstad, Karl Jan; Tiller, Tom: ibid.
- Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen, generell del. Grunnskolerådet, 1984.
- Haaland, Thomas: Ungdom og arbeid. I Haaland, Thomas (red.): op.cit.
- Haavelsrud, Magnus: Om objektivitet i stoff om teknisk utvikling og rasjonalisering. I Haavelsrud, Magnus (red.): Indoktrinering eller politisering? Universitetsforlaget, 1979.

- Haavelstrud, Magnus: Perspektiver i utdanningssosiologi. Universitetsforlaget, 1984.
- Jangård, Hilde: Skolen og arbeiderkulturen på kollisjonskurs? I Mosen, Lars (red.): Kunnskapssosiologi og skoleutvikling. Universitetsforlaget, 1978.
- Jensen, Rolf og Lindberg, Kjell: "Utvida opplæring i Gratangen." Stensil, 1981.
- Informasjon om forsøksarbeid. Forsøksrådet, nr. 9/1980.
- Klausen, Arne Martin: Kultur-variasjon og sammenheng. Gyldendal, Oslo, 1970.
- Kvale, Steinar: Det kvalitative forskningsinterview - ansatser til en fænomenologisk-hermeneutisk forståelsesform. I Broch, Tom m.fl. (red.): Kvalitative metoder i dansk samfunnsforskning. København, 1979.
- Lavik, Nils Johan: En sunn sjel i et sykt samfunn? Mental helse og samfunnsutvikling. Universitetsforlaget, 1983.
- Løvlie, Lars: Det pedagogiske argument. Moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen. Cappelen, 1984.
- Magnussen, Finn: Om å bli voksen. Universitetsforlaget, 1983.
- Maus, Arne: Vil EDB skape massearbeidsløshet? I Halvorsen, Knut (red.): op.cit.
- Mead, George H.: Mind, Self & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. The University of Chicago Press, 1972.
- Mellin-Olsen, Stieg og Rasmussen, Rolf: Skolens vold, Pax, Oslo, 1977.
- Mellin-Olsen, Stieg: Læring som sosial prosess. Gyldendal, Oslo, 1977.  
Mønsterplan for grunnskolen. Aschehoug, Oslo 1974.
- Nordland, Eva: Ungdoms holdninger i det teknologiske samfunn. Aschehoug, 1974.
- Nordland, Eva: Ungdom i Norge. Universitetsforlaget, 1979.
- Nordland, Eva: Tilskuer eller deltaker? I Nordland, Eva m.fl. (red.): Tilskuer eller deltaker? Tiden, Oslo. 1982.
- Norsk skoleblad. Nr. 31/83.
- NOU 1977:6 Ein samla offentleg politikk for oppvekstmiljøet. Universitetsforlaget.
- NOU 1980:3 Om sysselsetting og arbeidsmiljø i 80-årene. Universitetsforlaget.

- Ovesen, Edith, E.: Arbetslöshetens psykiska följdverkningar. Stockholm, 1978.
- Platon: Gorgias. Omsetjing og innleiing av Anfinn Stigen, Samlaget, 1971.
- Rasmussen, Anne: Om å bli voksen. Tidsskrift for samfunnsforskning, nr. 5/6-1979.
- Rommetveit, Ragnar: Ego i moderne psykologi. Universitetsforlaget, 1966.
- Skjervheim, Hans: Vitskapen om mennesket og den filosofiske releksjon. Oslo, 1964.
- Solstad, Karl Jan: Skoleforskning i lærerutdanninga. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 7/1978.
- Solstad, Karl Jan: Riksskole i utkantstrok. Universitetsforlaget, 1978. B
- Solstad, Karl Jan: Ein skole for samfunnet. Cappelen, Oslo, 1984.
- Spender, Dale: The Role of Teachers: What Choice Do They Have. Council of Europe Document. May, 1981.
- Stafseng, Ola: Ungdom som historisk og allment fenomen. I Sosiologi idag, nr. 3-4/1981.
- Stigen, Anfinn: Arbeid og menneskeverd, Oslo, 1973.
- St.meld. nr. 45 (1980-81) Utdanning og arbeid.
- St.meld. nr. 9 (1981-82) Ungdommen og samfunnet.
- St.meld. nr. 19 (1982-83) Ungdom, deltakelse og ansvar.
- St.meld. nr. 62 (1982-83) Om Grunnskolen.
- Sundby, Roar: Isolert eller integrert? Ungdommens opplevelse av sin egen situasjon. Prosjektrapport nr. 4. Ungdomsundersøkelsen i Tromsø. Institutt for samfunnsviten-skap, UiTø, 1983.
- Svensson, Rune: Arbeidsmarkedet for ungdom. I Haaland, Thomas (red.): op.cit.
- Thorkildsen, Fridtjov: Offentlig tenkning om ungdomsarbeidsløsheten. I ibid.
- Ungdomsutvalget: Ungdom og arbeid. Universitetsforlaget, 1974.
- Ungdomsutvalget: Ungdom og fritid. Universitetsforlaget, 1974.
- Ungdomsutvalget: Ungdom og utdanning. Universitetsforlaget, 1974.

Veggeland, Noralv: Arbeidsløshet og produksjon. I Halvorsen, Knut (red.): op.cit.

Willis, Paul: Learning to Labour. How working class kids get working class jobs. Saxon House, London, 1977.

Wadel, Cato: Now, Whose Fault Is That? The struggle for self-esteem in the face of chronic unemployment. Memorial University of Newfoundland, 1973.

Wadel, Cato: Om den sosiale konstruksjon av virkeligheten - i dagliglivet og blant samfunnsforskere. Institutt for samfunnsvitenskap, UiTø, 1983.

Østerberg, Dag (red.): Handling og samfunn. UniPax, Oslo, 1978.

Vedlegg 1

511

3.5.82

Sylvi Stenersen Hovdenak  
Institutt for Samfunnsvitenskap  
Universitetet i Tromsø  
Privat:  
Heggåsvegen 7  
9020 Tromsøalen.

Skolesjefen i Skjervøy  
9180 Skjervøy.

SØKNAD OM TILLATELSE TIL Å GJENNOMFØRE EN UNDERSØKELSE  
BLANT 9.KLASSE-ELEVER SKOLEÅRET 82/83 VED SKJERVØY  
BARNE- OG UNGDOMSSKOLE.

Undertegnede er hovedfagsstudent ved skoleforskningsgruppa, Institutt for Samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø. I hovedfagsoppgaven skriver jeg om forholdet mellom arbeid og skole, arbeid og læring.

I den forbindelse er jeg interessert i å studere nærmere arbeid som valgfag (yrkespraksis) i 9.klasse, og har kommet til at Skjervøy vil være et egnet sted både fra et forskningssynspunkt og av praktiske grunner.

Det jeg er interessert i å undersøke er for det første hvem av elevene som velger yrkespraksis (f.eks. m.h.t. kjønn), og hvorfor de velger å arbeide i valgfagstimene. Videre hva de synes om denne muligheten til å lære ved å delta i arbeidslivet. Likedan vil foreldrenes, lærernes og arbeidsgivernes synspunkt være aktuelle i denne sammenheng.

Innsamling av data vil sjølsagt ikke føre til merarbeid for lærerne. Jeg vil periodevis oppholde meg på Skjervøy, og der kontakte de aktuelle personer. Et samarbeid med skolens rektor og rådgiver vil imidlertid være ønskelig.

Dette vil hovedsaklig bestå i å få informasjon om elev-arbeidsplasser, deres muligheter og begrensninger sett fra skolens synspunkt.

Det er mitt håp at denne oppgaven kan være et lite bidrag til kartlegging av ungdoms oppvekstmiljø og deres forhold til skole og arbeid. Oppgaven vil belyse hvilke ressurser som er i lokalmiljøet og hvordan disse blir brukt og vurdert også i et framtidig perspektiv av stedets ungdom, foreldre, lærere og arbeidsgivere. De data som blir innsamla, vil bare bli brukt i oppgaven, de vil heller ikke kunne brukes av andre enn meg. Det er viktig å presisere at ingen av informantene vil bli brukt med navns nevning. Personenes navn og adresser er uinteressant i denne sammenheng, og de vil heller ikke bli spurt om å oppgi det. Den enkelte informant vil derfor ikke kunne oppspores i oppgaven.

Jeg vil gjerne nevne at jeg tidligere har vært lærer ved Tromstun ungdomsskole i Tromsdalen, og dermed har erfaring fra skolemiljø. Det er utfra mine erfaringer som lærer at jeg nå ønsker å studere nærmere hvilken læringsressurs som kan ligge i det lokale miljø i forholdet mellom skole og arbeid.

På dette tidspunkt har jeg løse planer om kanskje å gjennomføre en sammenlignende studie av Skjervøy og et annet lokalsamfunn ut fra det perspektiv jeg allerede har skissert. Men først og fremst er jeg interessert i Skjervøy kommune. Jeg håper derfor på positivt svar, og kan i første omgang love oppgaven som gjenytelse til dem som måtte være interessert i den.

Tromsdalen 28. april 1982.

Med hilsen

*Sylvi Stenersen Hovdenak*  
Sylvi Stenersen Hovdenak



Vedlegg 1

Skjervøy skolestyre

9180 SKJERVØY

3483/82 920 BH/amk

27. august 1982

SAK 59/82 - SØKNAD OM TILLATELSE TIL Å GJENNFØRE EN UNDER-  
SØKELSE BLANT 9.- KLASSEELEVER OM YRKESPRAKSIS SOM VALGFAG

Skolestyret har i sitt møte 14. juni d.å. gjort slik enstemmig  
vedtak:

"I henhold til Forvaltningslovens § 13.d. gir skole-  
styret Sylvi Stenersen Hovdenak tillatelse til å  
gjennomføre en undersøkelse om yrkespraksis som valg-  
fag blant elever ved Skjervøy skole skoleåret 1982/83.

Tillatelse er betinget av at

- a. foreldre til elever som skal intervjues, gir skrift-  
lig samtykke.
- b. man iakttar Forvaltningslovens § 13.e om forskerens  
taushetsplikt."

Skoleledirektøren har ingen merknader.

./.

Saksvedlegg returneres.

Harry Kvalvik

Birgit Hanssen

Vedlegg 1

Bjarkøy skolestyre

9426 BJARKØY

4107/82 926 BH/HAB

23. aug. 1982

SAK 58/82 - SØKNAD OM TILLATELSE TIL Å GJENNOMFØRE UNDERSØKELSE  
BLANT ELEVER I 9. KLASSE

Skolestyret har i sitt møte 23. juni d.å. gjort slikt enstemmig  
vedtak:

1. Hovedfagsstudent Sylvi Stenersen Hovdenak gis tillatelse til å gjennomføre undersøkelse om valgfagsopplæringen blant 9.-klasseelevne skoleåret 1982/83.
2. Tillatelsen gjelder for ungdomstrinnene på Bjarkøy og Sandsøy.

En viser til skoledirektørens rundskriv nr. 25/82 og forutsetter at grunnskolelovens og forvaltningslovens bestemmelser om taushetsplikt overholdes, og at foreldresamtykke innhentes dersom det blir tale om å gi personlige opplysninger.

Ellers har en ingen merknader.

Harry Kvalvik

Birgit Hanssen

Vedlegg 1

Gratangen skolestyre

9460 MYRLANDSHAUGEN

4012/82 926 GA/amk

9. august 1982

SAK 50/82 OPPFØLGING AV UTVIDA OPPLÆRING - UNDERSØKING

Skolestyret har i sitt møte 28. juni d.å. gjort slikt vedtak enstemmig:

"Hovedfagstudent Sylvi Stønersen Hovdenak gis tillatelse til å gjennomføre undersøkelse blant elevene i 9. klasse 1982/83 om utplassering i arbeidslivet som valgfag."

Skoledirektøren viser til skolestyrets vedtak i sak 50/82 og forutsetter at det materiale som offentliggjøres av undersøkelsen er i en slik form at ingen av deltakerne kan identifiseres.

En viser forøvrig til grunnskolelovens § 42 og § 13 i forvaltningsloven (taushetsplikt), spesielt punktene d og e.

Med disse merknader godkjennes skolestyrets vedtak.

Harry Kvalvik

Gudmund Andreassen

INTERVJUGUIDE

Gjelder Skjervøy: Hvorfor har du valgt/ikke valgt yrkespraksis?

Hva synes du om yrkespraksis som valgfag? (Om at skolen nå gir elevene muligheter til å arbeide?)

Hvorfor?

Hvordan vurderer du skolens opplegg i faget? (Hva har fungert bra/mindre bra?)

Hvordan ønsker du at faget skal være?

Hvorfor?

Hvordan er forholdet mellom skolen og arbeidsplassen?

Gjelder Bjarkøy og Gratangen: Ville du heller hatt fag på skolen den dagen i stedet for yrkespraksis?

Hvorfor?

Hvilke valgfag har du valgt?

Tilgang på arbeid i lokalmiljøet?

Har du jobba tidligere? Hvor? Hvordan fikk du jobben?

Kontakt med andre voksne i lokalmiljøet?

Arbeidsfellesskap?

Framtidsplaner/muligheter? (Hva skal du gjøre når du er ferdig med ungdomsskolen?)

Hva gjør du i fritida?

Mors yrke?

Fars yrke?

# UNIVERSITETET I TROMSØ

INSTITUTT FOR SAMFUNNSVITENSKAP

SKOLE OG SAMFUNN

J.NR.

BES OPPGITT VED KORRESP.

9001 TROMSØ, 22.9.82

BOKS 1040  
TLF. 86 560

TIL FORELDRE MED ELEVER I 9. KLASSE.

Undertegnede er tilknyttet prosjektet "Skole og Samfunn" ved Universitetet i Tromsø, og skriver om forholdet mellom skolen og det lokale arbeidsliv i 3 kommuner i Troms, der Bjarkøy er en av dem.

Vi er interessert i å vite hva elever, foreldre og lærere meiner om den muligheten elevene nå har fått til å gjøre seg kjent med det lokale arbeidsliv gjennom sin skolegang.

Jeg kommer til Bjarkøy torsdag 30. september, og vil oppholde meg der noen dager. I denne perioden vil jeg oppsøke dere, og håper på å få en prat om det jeg ovenfor har nevnt.

Bjarkøy skolestyre og lærerne har gitt tillatelse til at undersøkelsen blir gjennomført ved skolen. Jeg vil gjerne gjøre oppmerksom på at de synspunkt som kommer til uttrykk vil være anonyme. I rapporten vil ikke personnavn bli brukt.

I håp om et positivt samarbeid.

Vennlig hilsen,

Sylvi Stenersen Hovdenak

*Sylvi Stenersen Hovdenak*

GRATANGEN KOMMUNE

GRATANGSBOTN SKOLE

9470 GRATANGSBOTN

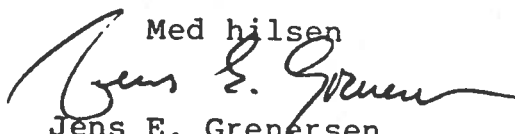
Vedlegg 3

Gratangsbotn, 2810.82.

Til elever/foreldre i 9.klasse.

Dere vil 1. og 2. nov. få besøk av Sylvi S. Hovednak fra Universitetet i Tromsø. Hun vil intervjuere elever, foreldre, lærere og arbeidsgivere om forsøket med utvida opplæring. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og personers navn er uinteressant og blir ikke knyttet til undersøkelsen. Jeg henstiller til de berørte parter å stille seg positive til undersøkelsen. Se forøvrig behandlingen av saken i Gratangen skolestyre-sak 50/82.

Med hilsen



Jens E. Grenersen

rådgiver

SAK NR. 50/82

OPPFØLGING AV UTVIDA OPPLÆRING - UNDERSØKING

Universitetet i Tromsø skriver 07.06.82 til skolestyret:

"Viser til vedlagte søknad fra Sylvi Stenersen Hovdenak. Som nevnt i søknaden er det meningen å studere forholdet mellom skole og arbeidsliv i tre ulike lokalmiljø.

Hun vil ta opp de ulike parters vurderinger av arbeidslivspraksis som skole, oppvekstmiljø og rekrutteringsmuligheter, og muligheter for samordning av teori og arbeidslivsdeltakelse.

Arbeidet vil foregå i tilknytning til prosjektet Skole og samfunn, og vi tror at opplegget vil kunne gi materiale om utvida opplæring som vil være til nytte både for skoleverket i de aktuelle kommunene, lærerutdanninga og skoleverket for øvrig.

Skole og samfunn håper derfor at skolestyret i Gratangen stiller seg positiv til undersøkelsen, som vil være en oppfølging og evaluering av det arbeidet som allerede er nedlagt i samarbeid mellom skoleverket i kommunen og Skole og samfunn."

Innstilling:

Hovedfagstudent Sylvi Stenersen Hovdenak gis tillatelse til å gjennomføre undersøkelse blant elevene i 9. klasse 1982/83 om utplassering i arbeidslivet som valgfag.

Vedtak enst.:

Innstillinga vedtas.

UNIVERSITETET I TROMSØ  
INSTITUTT FOR SAMFUNNSVITENSKAP

J.NR.  
BES OPPGITT VED KORRESP.

Prosjektet "Skole og Samfunn"

9001 TROMSØ,  
BOKS 1040  
TLF 86 560

TIL FORELDRE MED ELEVER I 9. KLASSE

Undertegnede er tilknyttet prosjektet "Skole og Samfunn" ved Universitetet i Tromsø, og arbeider med forholdet mellom skolen og det lokale arbeidsliv i 3 kommuner i Troms hvor Skjervøy er en av dem.

I forbindelse med at elevene nå kan velge yrkespraksis som valgfag, er vi interessert i å vite hva elever, foreldre og lærere meiner om den muligheten elevene nå har fått til å gjøre seg kjent med det lokale arbeidsliv gjennom sin skolegang.

Jeg ønsker å intervjuer både de elevene som har valgt yrkespraksis, og de som ikke har gjort det, samt foreldrene for å få vite hvordan de vurderer denne nye ordninga.

Jeg vil være på Skjervøy i tida 7. - 10. desember. I denne perioden vil jeg da oppsøke en del av dere og håper på å få en prat om det jeg ovenfor har nevnt. Etter nyttår kommer jeg tilbake for å fortsette intervjuene.

Skjervøy skolestyre og skoledirektører i Troms har gitt tillatelse til at undersøkelsen blir gjennomført ved skolen. Jeg vil gjerne gjøre oppmerksom på at de synspunkt som kommer til uttrykk vil være anonyme. I rapporten vil ikke nersonnavn bli brukt. I håp om et positivt samarbeid,

Vennlig hilsen,

*Sylvi Stenersen Hovdenak*  
Sylvi Stenersen Hovdenak

A P P E N D I X

Elevens navn

Fra gammelt av har Gratangen vært en fiskerikommune, I det siste har imidlertid antall fiskere gått sterkt tilbake.

Finn ut:

- A. Hvor mange fiskere var registrert for 20 år siden, 10 år siden - i dag?
- B. Hvor mange båter var registrert de samme årene?
- C. Hvor foregår fiskeriene med Gratangsbåtene i dag?
- D. På hvilke steder er det heimefiskerne henter fangst i dag?
- E. Fiske med - navn på fiskeplasser.



Elevers navn

På Snekkerbua skal det leges en veggsekasjon i heiltre furu.  
Tjukkelsen på veggene /hyllene skal være 25 mm.  
Utgangspunktet er planker på 50 x 150 mm.

- A. Beskriv arbeidsoperasjonene fram til 25 mm plater?
- B. Sammensetting?
- C. Vansker?
- D. Hvor kommer hengslene fra? øvrige beslag?
- E. Hvordan settes skuffene sammen?  
NB - TEGNING.
- F. Hvordan skal prisen fastsettes på ferdig produkt?

Elevens navn

Du ønsker å begynne å bygge hus til deg sjøl neste sommer.

- A. Hvor må du søke for å få tomt?
- B. Hvor må du søke for å få lov? til å bygge.
- C. Hvilke papirer må legge ved søknaden?
- D. Hvorfor tror du at du må ha med disse papirene?
- E. Hvordan kan du skaffe penger til å bygge hus?
- F. Hva vil det koste å sette opp et nytt hus i dag?
- G. Hva er renta?
- H. Hva blir husleia pr. år?

Elevens navn

- A. Velg ut 5 forskjellige varer og finn ut hvilke ledd de har gått gjennom før de ligger i hyllene.
- B. Hva var pris fra produsent? Hva er pris i hylla?
- C. Hvordan foregår bestilling av akkurat de varene Astrid fører?
- D. Hvilke utgifter skal avansen dekke?
- E. Hvor lenge kan en vare ligge i hyllene før den blir ulønnsom å forhandle?

Elevenes navn

En pensjonist ønsker å bygge på huset sitt.

- A. Hvor må hun søke og hvilke papirer må ligge ved? ( Teknisk etat)
- B. Hun vil benytte seg av rimelig lån gjennom sosialkontoret.  
hvilke regler gjelder? ( sosialkont.)
- C. Hva må hun gjøre dersom det er aktuell med kommunal garanti for lånet? (formannskapet)
- D. Hva er rente på huslån gjennom bank, husbank, landbruksbank?
- E. Hva vil husleia bli pr. måned for et hus som koster kr 50.000,-?

Elevens navn

Jeg ønsker å få plass til Jon Helge i barnehagen.

- A. Hva må jeg gjøre for at det skal gå i orden?
- B. Hva koster det pr. måned å ha han i barnehagen?
- C. Hva koster det kommunen å drive barnehagen i ett år?
- D. Kan du finne ut litt om hva som er tanken med det å ha barn i barnehage.  
Hva er hovedideene i barnehagepedagogikken?

Elevens navn

En del av bøkene på skolen er foreldet. Bl.a. framstiller de roller på en måte som ikke er tillatt.

- A. Hvem avgjør hva bøker skal innholde?
- B. Hvem godkjenner lærebøker?
- C. Hvordan må vi gå fram på skolen dersom vi ønsker å innføre nye lærebøker?

Elevens navn

- A. Hvordan må en familie/forsørger gå fram for å få et barn inn i barnehagen?
- B. Hvilke barn kan få plass i en barnehage?
- C. Hva må barna ha med seg av klær og andre ting?
- D. Hva koster det pr. måned å ha et barn i barnehagen?
- E. Hva koster det å drive barnehagen i ett år?

Elevens navn

Sørli gård har ønsket å bygge eggpakkeri og fjøfeslaktere.

- A. Hvilke problemer har de støtt på i denne forbindelse?
- B. Hvor leveres egg og slaktehøns i dag?
- C. Hvor mange arbeidsplasser kunne vi fått i Gratangen dersom disse planene hadde latt seg realisere.
- D. Hvor hentes for til hønsene i dag?
- E. Hvor kommer kyllingene fra?



Elevers navn

En gårdbruker ønsker å utvide driftsbygninga. Bl.a. vil han bygge ny silo, garasje og gjødselkjeller.

- A. Hva må han ta hensyn til i søknaden?
- B. Hvor må han sende søknaden?
- C. Hvilke dokumenter må ligge ved?
- D. Hvordan kan han finansiere utbygginga?
- E. Hvor lang tid vil det ta fra han bestemmer seg og til han kan gå i gang og bygge?
- F. Driftsbudsjett for en middelsgård.

Elevens navn

En fisker ønsker å bli bonde. Han mangler imidlertid både jord og gård.

- A. Hvordan kan han skaffe seg en gård?
- B. Hvor må han søke?
- C. Hva må han søke om?
- D. Hvilke dokument må ligge ved en søknad om å
  - 1. Overta en gård.
  - 2. Bygge ei driftsbygning.
  - 3. Utvide ei driftsbygning.
- E. Finansieringsmuligheter?
- F. Driftsbudsjett for en gård med 80 sauer.

Elevens navn

Jeg skal sende ei postanvisning og en postgiro, hver på kr 1000,-  
en adresse i haugesund.

- A. Hva foregår på postkontoret med disse to innbetalingene?
- B. Hvor sendes anvisninga og giroen før utbetalingen?
- C. Hvilke transportledd må en ta seg av forsendelsene før de når adressaten?
- D. Hvilke kontroller/sikkerhet finnes for at forsendelsene skal nå fram og for at det ikke utbetales f.eks. kr 10. 000,-?
- E. Hva er en giro?

HEIMEREGNING - 9. Klasse

- 1) Evy på Samvirkelaget får en bestilling på følgende varer :
- 2 kg. epler á kr. 7,50 - 3 kg. sukker á kr 7,15 - 0,5 kg. pølser á kr. 33,00 - 1 kasse brus á kr. 68,00 - 2 pakker tobakk á kr.20,
- Kunden skylder fra tidligere kr.45,00 som også skal tas med på regninga, dessuten skal varene fraktes - og frakttillegget utgjør 10 % av prisen på varene. For varekjøp over hundre kroner gis det 5 % rabatt. Hvor stor blir regninga til kunden?
- 2) Alexander i sør-Troms El.forsyning skal legge kabel inn til et bolighus. Han har tre typer kabel å velge mellom : a)  $R = 1-3$  ohm b)  $R = 3-6$  ohm og c)  $R = 6-9$  ohm. De elektriske installasjoner i huset trekker maksimalt 60 ampére. Hvilken kabeltype skal han velge
- 3) Tor Einar på kommunekassa får i oppdrag av kontorsjefen å beregne rentefoten på et tomtelån til Mette. Mette skal betale lånet tilbake i løpet av 8 måneder, og må betale kr. 700,00 i renter. Lånets størrelse er på kr. 10.000,- .
- 4) Mette på sentralbordet betjener på en dag tilsammen 36 inn - og utsamtaler. Det er dobbelt så mange innsamtaler som utsamtaler. Hvor mange samtaler er det av hver sort ?
- 5) Monica på Saltvik mek. verksted får i oppdrag fra en <sup>kunde</sup> å lage en hul stålaksling med ytterdiameter 10 cm. - og lengde 80 cm. Hvor stor blir innerdiameteren når akslingen ikke skal veie mer enn 30 kg., og tettheten for stål er  $8 \text{ g/cm}^3$  ?
- 6) Steinar på Snekkerbua fikk tegning på ei dør til internatet, som han fikk litt problemer med å konstruere. Døra skulle nemlig være 70 cm bred, og diagonalene 140 cm. lange. Hvor høy var døra ?
- I døra skulle det også være utskjæringer : - en sirkel på hver side av diagonalenes krysningspunkt og døras langsider. Avstanden fra krysningspunktet til sirkelens sentrum skal være 20 cm. Steinar beregnet likså godt sirkelens radius, hvor stor ble den ?
- Videre skal han frese ut et kvadrat på hver side av diagonalenes krysningspunkt og døras kortsider. Kvadratene skal ligge slik at sidene er parallelle med døras sider - og to av kvadratets hjørner skal tangere hver sin diagonal, slik at avstanden fra tangeringspunktet til diagonalenes krysningspunkt blir 25 cm. Siden utfresing skal beslås med messingplate, måtte Steinar beregne kvadratenes area. Hvor store messingplater var altså nødvendig ?
- ( Gjør som Steinar - tegn hjelpefigur! )

- 7) Bente på Samvirkelaget skal utføre noen beregninger for Statistisk Sentralbyrå. I løpet av ei uke telte hun antall kunder som daglig besøkte butikken, og fikk til resultat : Ma.-63, Ti.-46, On.-76, To.-58, Fr.-80, Lø.-52. Bente måtte regne ut det gjennomsnittelige besøk pr. dag, og medianen. Hva fant hun ? Dessuten skulle resultatene framstilles grafisk v.h.a. et stolpediagram. SSB skulle også vite gjennomsnittlig omsetning pr. kunde - og hvor stor ble den når den totale omsetninga da uka var på kr. 18750,- ?
- 8) Steinar H på Teknisk Etat måtte foreta noen beregninger angående det planlagte svømmebassenget i Gratangsbotn, og fikk en tegning av bassenget med følgende mål : lengde : 25 cm. - bredde : 12,5 cm. - dybde ved den ene enden : 2 cm. - og ved den andre enden : 4 cm. Tegningen var i målestokken 1:100. Steinar regnet ut hvor lang tid det tok å fylle bassenget med vann helt opp til kanten når pumpa skulle ha en kapasitet på 50.000 liter i timen. Hva fant han ?
- 9) Tove jobber på Sosialetaten og skal regne ut hvilken beregningsmåte for bilgodtgjørelse som det lønner seg for hjemmehjelperne å velge :
- At de får Statens regulativ, nemlig kr.1,75 pr kjørt kilometer, eller
  - At de får kr.1,- pr km. + kr.50,- pr huøstand som besøkes (Bilgodtgjørelsen gjøres opp hver uke). Tove uttrykte de to beregningsmåtene som funksjoner, der  $y$ =bilgodtgjørelsen i kroner, og  $x$ =antall kjørt kilometer. Ved å tegne de to funksjonene i samme koordinatsystem, kunne hun lettvisvint svare på følgende spørsmål :
- Hvilken beregningsmåte lønner seg dersom en hjemmehjelper kjører 80 km på ei uke ?
  - Hvilken beregningsmåte bør velges dersom det gjennomsnittlige antall kjørt kilometer pr. uke er bare 30 km. ?
- 9- Hvor mange kilometer må en kjøre i uka dersom den ene beregningsmåten skal gi samme resultat som den andre ?
- 10) Kristen - vaktmesterassistent og altnuligmann - får i oppdrag av Terje å beregne og kjøpe inn materialer for å pusse opp jentegarderoben (som kjent liker han seg best der....) Garderoben har en golvflate på 4\*8 meter, og en takhøyde på 2,40 m . Tak og vegger skal grunnes først, og hvor mange bokser maling trengs til det, når hver literboks dekker 9 m<sup>2</sup> <sup>håndfull</sup> <sup>kvadrat</sup> ? Deretter skal veggene males med rød " Supermax - Strax ". Det trengs to strøk av denne malinga, men til gjengjeld dekker den 25 % større flate enn grunnmalinga. Hvor mange liter rødmaling går med til de fire veggene ? Det skal legges lister langs alle sidene på golvet og i taket, hvor mange meter trengs det ? Vinylbelegget på golvet er 4 mm. tykt og veier 3 gram pr. cm<sup>3</sup> <sup>kvadratmeter</sup> <sup>kvadrat</sup> klarer Kristen å bare den rullen med vinyl som trengs for å dekke hele golvet ?

11) Arvid jobber på Sørli gård - Nord Norges største eggprodusent - der han i løpet av en dag pakker klinkegg og mategg i hver sine esker. Han pakker 20 esker med klinkegg, og hver eske inneholder X antall egg og så pakker han 15 esker med mategg, hver eske inneholder Y antall egg. Merkelig nok glemmer Arvid hvor mange egg det er i hver eske, men heldigvis husker han at tilsammen så pakket han ned 1080 egg - og at hver eske med mategg inneholder 12 stk. færre egg enn en eske med klinkegg. Siden Arvid er glad i matte, satte han seg og regnet ut hvor mange egg det skulle være i esken med klinkegg - og i esken med mategg. Ja, hva fant han ut ?

12) Ann Kristin er som kjent hestegærr - eller var ? - og jobber på Storfossen Ritell, der hun bl.a. gir hestene vann. Ann Kristin har ansvaret for de fire hestene "Stella", "Fina", "Judo" og "Karamba". Hun legger merke til at i løpet av et døgn drikker de fire hestene forskjellige mengder med vann. Stella drikker bare halvparten av hva Fina drikker, mens Judo drikker tolv liter og Karamba drikker tredjeparten av det som Fina og Judo drikker tilsammen. Alle hester tilsammen drikker i løpet av døgnet 40 liter vann + sjettedel av det som Fina drikker. Ann Kristin regnet ut hvor mange liter vann hver hest drakk i løpet av døgnet. Hvordan gjorde hun det - og hva ble svaret ?

( Finn også ut hvor gammel "Karamba" er ! )

-----