



Roller, identitet og undervisningspraksis i den videregående skolen

En kvalitativ studie

May-Britt Waale

AVHANDLING LEVERT FOR GRADEN DR. POLIT.

UNIVERSITETET I TROMSØ
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Desember 2007

FORORD

Først – en stor takk til informantene og skolene som velvillig åpnet dørene sine og tok imot meg. Jeg er også takknemmelig for at Høgskolen i Bodø/Profesjonshøgskolen har bidratt med forskningstid, slik at denne avhandlingen ble muliggjort. Og takk til min veileder professor Asle Høgmo ved Universitetet i Tromsø, som i mange år har fulgt meg. Med sin interesse, allsidighet og oversikt har han støttet, utfordret og ført meg inn på nye, spennende og utløsende spor.

Kolleger på lærerutdanningen ved Høgskolen i Bodø har gitt meg støtte og heia-rop disse årene, takk til dere! Også studentene på Praktisk-pedagogisk utdanning har bidratt og vært nyttige bakkekontakter. Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning, ga meg kontorplass i tre år, og professor Anne-Lise Høstmark Tarrou og medspillerne i doktorgradsgruppen bidro med inspirasjon og nyttige samtaler.

En uuttømmelig og energigivende inspirasjonskilde har jeg hatt i Elise, fra hun på vel 900 gram kjempende så dagens lys i 2003, til hun i dag som aktiv 4-åring alltid møter meg med et blidt og ukuelig: ”Det går bra, farmor!” Hun har hjulpet meg til å se hva som er viktig i livet... Videre tusen takk til mine to sønner, Roar og Geir, henholdsvis allmennlærer og sykepleiestudent; begge har bidratt med givende diskusjoner og oppmuntring. Også takk til svigerdatter Hanne, som med ekte interesse har støttet meg. Og sist, men definitivt ikke minst, en varm takk til min sparringspartner og livsledsager, Jan.

Bodø, desember 2007.

May-Britt Waale

INNHOLDSLISTE

KAP. 1: INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN OG INSPIRASJON.....	2
1.2 PROBLEMFELT OG AVKLARINGER.....	4
1.2.1 Observasjoner og sitater	6
1.3 FORSKNING PÅ FELTET.....	8
1.3.1 Klasserommet som forskningsarena.....	10
1.3.2 Relevant forskning om undervisningsformer og lærerroller	11
1.3.3 Relevant forskning om identitetskonstruksjon	14
1.3.4 Relevant forskning fra det yrkesfaglige feltet	15
1.4 AVHANDLINGENS OPPBYGGING	17
KAP. 2 TEORIBAKGRUNN	20
2.1 KLASSEROMSKONTEKSTEN	20
2.1.1 Organisering av lærestoffet på hele- og sosialfag	22
2.1.2 Yrkesfagsundervisningens sosiale sider	23
2.1.3 Åpen kontra lukket pedagogisk kode	24
2.1.4 Ulike perspektiver på læring	24
2.1.4.1 <i>Praksisfellesskap</i>	25
2.1.4.2 <i>Virksomheter i undervisningen</i>	26
2.2 YRKESIDENTITET OG -ROLLE	29
2.2.1 Rolledannelse og lærersosialisering	31
2.2.2 Den grunnleggende yrkesidentiteten	33
2.2.3 Lærernes habitus og kulturelle kapital	37
2.3 RASJONALITETSFORMER.....	38
2.3.1 Fortolkning av Webers handlingsformer.....	39
2.3.2 Omsorgsrasjonalitet.....	41
2.3.3 Et instrumentelt feilgrep?	42

KAP. 3: METODISK TILNÆRMING	45
3.1 FORARBEID OG FELTETABLERING.....	46
3.1.1 Forarbeid og -undersøkelsen	46
3.1.2 Informantutvalg	46
3.1.3 Skoleutvalg, tilgang og portvakter	49
3.1.4 Avgrensninger og anonymitetshensyn	50
3.2 FELTARBEIDET	51
3.2.1 Deltakende observasjon.....	51
3.2.2 Feltnotater og -samtaler	53
3.3 INNSAMLING AV YRKESLIVSHISTORIER	55
3.3.1 Veien fra intervju til erindringsarbeid	55
3.3.2 Bruk av lydband	56
3.3.3 Livshistorier kontra intervju	58
3.3.4 Forarbeid og yrkeslivshistoriemetodikk	58
3.4 HVEM ER JEG?	60
3.4.1 Vekslende rollerepertoar, fra passiv observatør til ”medlærer”	61
3.4.2 Gruvearbeider eller reisende?	64
3.4.3 Å være feltarbeider i egen kultur	65
3.5 BEARBEIDING AV INFORMASJON	66
3.5.1 Fra råmateriale til illustrerende klasseromsbilder	67
3.5.2 Skjellsettende hendelser i yrkeslivet	67
3.6 METODOLOGISK STÅSTED.....	69
3.6.1 Et interaksjonistisk perspektiv.....	69
3.6.2 Forskerens fortolkning av virkeligheten.....	71
3.7 FORTOLKNING OG ANALYSE	71
3.7.1 Ulike faser av analysen.....	72
3.7.2 Person- og/eller temasentrert tilnærming?	74
3.7.3 Studiens validitet og reliabilitet.....	75
3.7.4 Studiens overførbarhet (generalisering)	78
3.7.5 Etske dilemmaer	79

KAP. 4. OVERGANGEN TIL LÆRERYRKET.....	81
4.1 UTGANGSPUNKTET.....	81
4.2 ”PÅ HODET UT I SKOLEHVERDAGEN!”	83
4.3 ”DET ER ET KJØR ABSOLUTT HELE TIDA.”	86
KAP. 5: VELKJENTE UNDERVISNINGSFORMER.....	88
5.1 MED KRITT OG KATETER.....	90
5.1.1 Sosialfag: ”Barn og unge i u-land” (Allmennlærer B).....	90
5.1.2 Helsefag: ”Stress” (Sykepleier E)	91
5.2 TEMASAMTALEN	91
5.2.1 Pleiefag: ”Hva er smerte?” (Sykepleielærer C).....	92
5.3 GRUPPE- OG PROSJEKTARBEID	93
5.3.1 Framlegg av gruppearbeid: ”Innvandrere” (Vernepleielærer C).....	94
5.3.2 Framlegg av individuelt arbeid: ”Lek” (Førskolelærer A).....	95
5.3.3 Andre gruppe-/prosjektarbeid.....	95
5.4 EGENUNDERVISNING	96
5.4.1 Elevene som medlærere: ”Smitte” (Sykepleielærer B).....	96
5.4.2 Ansvar for egen læring (Allmennlærer A)	97
KAP. 6: LEK, LÆRING OG ARBEID I KLASSEROMMET	99
6.1 BESØK UTE OG UTENFRA	100
6.1.1 På besøk ute (Sykepleier E og førskolelærer A)	100
6.1.2 Besøk utenfra (Førskolelærer A og allmennlærer A).....	101
6.2 LÆRING GJENNOM ARBEID.....	102
6.2.1 Klassefrokost (Førskolelærer A)	102
6.2.2 Samlingsstund i barnehagen.....	103
6.3 LÆRING GJENNOM ARBEIDSPREGET LEK.....	103
6.3.1 Stell og mating av eldre (Sykepleier C)	103
6.3.2 Luketrening (Sykepleier B).....	107
6.3.3 Aking, klatring og lavvotur (Førskolelærer A)	108

KAP. 7: UNDERVISNINGSPRAKSIS 109

7.1 VELKJENTE UNDERVISNINGSFORMER	110
7.1.1 Klare eller utviskede faggrenser?	110
7.1.1.1 Den lukkede klasseromsdøren	111
7.1.1.2 Forelesning eller gruppearbeid?	113
7.1.2 Overveiende sterk klassifisering av lærestoffet	115
7.1.3 Lærebok eller opplevelser?	116
7.1.3.1 Overheadbruken	118
7.1.3.2 Eksemplarisk læring / Fortellingen	119
7.1.4 Monolog eller dialog?	120
7.1.4.1 Fra lærerledet monolog til argumentativ dialog	122
7.1.5 Dominans eller samspill?	124
7.1.5.1 Autoritet ved bruk av spissbemerkinger	125
7.1.5.2 Når autoriteten ligger i elevgruppen	125
7.1.5.3 Det vanskelige samspillet	126
7.1.6 Overveiende svak innramming av undervisningens sosiale sider	128
7.1.7 Formåls- og tradisjonsrasjonalitet i VGS	129
7.2 ARBEID OG ARBEIDSPREGET LEK.....	134
7.2.1 Klassifisering, innramming og pedagogiske koder	136
7.2.2 Arbeidets lekende preg	138
7.2.3 Virksomhetsteoretisk blikk på den arbeidspregede leken	139
7.2.4 Lære- og arbeidsvirksomheten	140
7.2.4.1 Yrkesfaglig virksomhet - mellom læring og arbeid	142
7.3 LÆRING OG VERDISKAPING GJENNOM ØVINGSARBEID.....	145
7.3.1 Begrepsfesting av undervisningsformen ”øvingsarbeid”	146
7.3.2 Øvingsarbeid kontra lek og spill	148
7.3.3 Øvingsarbeid i den yrkesfaglige virksomheten	151
7.3.4 Øvingsarbeid – simulert og situert praksis	153
7.4 VIRKSOMHETS RASJONALITET I VGS	156
7.4.1 Fire lærergrupper - ulike rasjonalitetsformer	157
7.4.1.1 Et ”lærermøte” – om vernepleiere og allmennlæreres formålsrasjonelle orientering	159

7.4.1.2 Sykepleiere og førskolelærere – omsorgs- og virksomhetsrasjonelt orienterte	160
7.5 OMSORGSRASJONALITET I VGS.....	162
7.5.1 Sykepleierens dilemma	164
7.5.2 Opplæring, oppdragelse og/eller omsorg?.....	166
KAP. 8: UTFORMING AV LÆRERROLLER.....	168
8.1 SEKS ULIKE LÆRERROLLEUTFORMINGER.....	170
8.1.1 Los	171
8.1.2 Hønemor	174
8.1.3 Omsorgsyter	176
8.1.4 Historieforteller	178
8.1.5 Programleder	180
8.1.6 Ledsager	181
8.2 LÆRERROLLEPENDLING.....	182
8.2.1 Lærerrollekategorisering - ulike undersøkelser.....	183
8.2.2 Kontroll eller frisetting?	186
8.2.3 Lærerroller og kjønnsaspektet.....	189
8.2.4 Ryggmargsroller.....	191
KAP. 9: KONSTRUKSJON AV YRKESIDENTITET.....	195
9.1 FORANKRING I BASISYRKET.....	197
9.1.1 Utdrag fra yrkeslivshistorier fra de fire ulike lærergruppene.....	197
9.1.2 Dynamisk versus sementert forankring.....	199
9.1.3 Reproduksjon av den tradisjonelle lærerrollen.....	200
9.2 STIGMATISERING OG TAPT VERDIGHET.....	203
9.2.1 Utdrag fra en sykepleiers yrkeslivshistorie	204
9.2.2 Kompensering	204
9.2.3 Skam og ære i skolen.....	208
9.3 STYRKET STATUS OG ØKT STOLTHET.....	212
9.3.1 Utdrag fra en førskolelærer A's yrkeslivshistorie	212
9.3.2 Blomstring	215

9.4 SAMKJØRING – ”DET ER JO LÆRER JEG ER (NÅ)!”	217
9.4.1 Utdrag fra en vernepleiers yrkeslivshistorie.....	217
9.4.2 Konvertering.....	219
9.4.3 Utdrag fra en sykepleiers yrkeslivshistorie	220
9.4.4 Kombinering.....	223
KAP.10: ET KOMPARATIVT BLIKK PÅ YRKESGRUPPENE	225
10.1 FUNN OG SAMMENLIGNINGER	225
10.1.1 Ulik habitus og kulturell kapital – ulike lærerutforminger.....	231
10.2 LÆRINGSLANDSKAPETS MULIGHETER	236
10.3 STUDIENS BIDRAG OG FORTSETTELSE	240
10.3.1 Undervisningsformer som preger klasseromsarbeidet	241
10.3.2 Yrkesfaglærernes lærerrolleutforming	241
10.3.3 Konstruksjon av yrkesidentitet og veien videre	242
LITTERATURLISTE.....	245

VEDLEGG:

TABELLOVERSIKT

FIGUROVERSIKT

”Det å være lærer er en symbiose mellom kabal og stafett.”
Førskolelærer A

KAP. 1: INNLEDNING

Den kjente danske forfatterinnen, Tove Ditlefsen, har skrevet et uforglemmelig kapittel i boken ”Min skoletid”, utgitt i 1954, der kjente menn og kvinner minnes og forteller. Ditlefsen (1954:50-51) har kalt sitt bidrag ”Jeg husker” og skriver innledningsvis:

Jeg husker hjertevenninder og dødsfiender, intriger og tårer, eftersindning og kedsomhed – og jeg ser især for mig den skare af gådefulle skikkelser bag og foran katederet jeg iakttog så opmærksomt i alle disse år, uden nogensinde at finde ud af, hvorfor de var så mærkelige og så forskellige fra alle de voksne, jeg kendte udenfor skolen...

Når jeg derfor skal berette om mine skoleoplevelser, blir det naturlig en gjennomgang af de lærere og lærerinder, der stadig står for mig som representanter for en ganske ukendt, foruroligende og mystisk verden, for hvilken det gjaldt helt andre love end i min.

Å være lærer er et utfordrende yrke. En av informantene mine, førskolelærer A, står for sideoverskriften til dette første kapitlet: ”Det å være lærer en symbiose mellom kabal og stafett.” Etter å ha hatt dette hjertesukket lenge i minnet, og etter å ha søkt i forskjellige ord- og fremmedordbøker på leting etter anvendbare definisjoner av de velkjente begrepene symbiose, kabal og stafett, tillater jeg meg å legge følgende tolkning inn i uttalelsen:

Læreren lever i en symbiose, et samliv mellom ulike elever og elevtyper, ideelt sett for at begge parter, både lærer og elev, har nytte av samspillet. I samlivet/-spillet opplever læreren iblant å spille kabal, det vil si et spill utført av en person, her læreren, som ordner kortene sine, blant annet i ulike undervisningsformer; etter et visst system for å få spillet til å gå opp – i min tolkning for at elevene skal lære det som læreplanen tilsier. Andre ganger virker dette samlivet eller symbiosen som en stafett, et kappløp mellom lag der det gjelder å bringe en budstikke hurtigst mulig i mål, idet hver løper springer med den en viss strekning og så overleverer den til nestemann. Læreren har elevene hos og sammen med seg i en periode, og det gjelder å bringe elevene til målet innenfor et gitt tidsrom – gjerne så fort og greit som mulig, for så å ”overlevere” elevene videre til neste lærer, fag, klasse eller skole/arbeidsliv.

1.1 BAKGRUNN OG INSPIRASJON

Etter mange års variert praksis som allmennlærer på grunnskolenivå, gikk jeg midt på 80-tallet over i det videregående skolesystemet. Da Reform 94 ble innført, var studieretning for helse- og sosialfag mitt ståsted. Der underviste jeg primært innenfor barne- og ungdomsarbeiderfaget, men også på grunnkurs helse- og sosialfag, omsorgs- og hjelpepleieutdanningene. Kollegiet på avdeling for helse- og sosialfag i den videregående skolen var og er mangeartet og spennende, og består av fagfolk med svært variert bakgrunn: Allmennlærere med lærerskole- og/eller universitetsbakgrunn, mange sykepleiere med lang og variert yrkespraksis, vernepleiere og førskolelærere, faglærere i husstell og i forming, samt lærere med ulike fagprøver. I 1996 gikk veien min til høgskolesystemet, og jeg ble ansatt som leder for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkes- og allmennfaglærere på Høgskolen i Bodø, Avdeling for lærerutdanning, nå ”Lærerutdanning, kunst og kulturfag” ved Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø.

Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) er et 1-årig videreutdanningstilbud for personer med allmennfaglig universitets- eller høgskoleutdanning, 3-årig profesjonsrettet universitets- eller høgskoleutdanning og minimum tre års praksis, eller fagbrev og yrkesteoretisk utdanning pluss minimum to års yrkespraksis. Innbakt i denne utdanningen ligger en praksisdel hvor studentene skal prøve seg som lærere, og i den forbindelse havnet jeg ”på veien” i det langstrakte Nordland fylke. PPU er organisert som et deltidstilbud over to år med samlinger i Bodø og diverse arbeidskrav mellom samlingene.

En av mine arbeidsoppgaver har vært å reise rundt til studentene på praksisbesøk, samt møte ledere og øvingslærere i det videregående skolesystemet. Mange timer ble tilbrakt bakerst i klassene, både rundt om i Nordland og senere også i Akershus, der jeg oppholdt meg en periode; det være seg i ordinære klasserom, formingsrom, bilverksted, flyhangar, praksissal med senger, fjøs, laboratorier m.m. Slik ble jeg i stigende grad fascinert av mangfoldet blant lærerne og lærergruppene, og av variasjonene med hensyn til undervisningsform og lærerroller. I forbindelse med denne avhandlingen måtte noen valg gjøres, og jeg prioriterte etter hvert å gå tilbake dit jeg kom fra, inn i ”smeltedigelen” på avdeling for helse- og sosialfag. Olsen og Seljestad (1996:244) hevder i evalueringen av Reform 94 at dette er en studieretning med et klart skolepreg, og en sektor med svake

lærefagstradisjoner, ”preget av et kvinnedominert miljø både blant lærere og elever og innrettet på et så komplekst arbeidsområde som det å gi omsorg til andre mennesker”.

Etter noen runder bestemte jeg meg for å fokusere på lærere fra fire forskjellige yrker, henholdsvis på allmenn- og førskolelærere, samt syke- og vernepleiere. Heretter benevnes disse som yrkesfaglærere. Sykepleiere, vernepleiere, førskole- og allmennlærere møter den videregående skolen med ulike innfallsvinkler knyttet opp mot sin spesifikke utdanning og erfaringsbakgrunn. Disse lærerne har allerede en yrkeskarriere bak seg og skal resosialiseres til å bli lærere i den videregående skolen, samtidig som tidligere utdanning og yrkesliv skal være basisen. Allmennlærere med rein universitetsbakgrunn, samt verne- og sykepleiere, har oftest startet opp i en lærerstilling før de tar sin pedagogiske utdanning (1-årig, tidligere ½ år, praktisk-pedagogisk utdanning), mens førskole- og allmennlærere fra høyskolesystemet har innebygd pedagogikk/didaktikk i sine grunnutdanninger, men da i forhold til yngre aldersgrupper enn 16-19-åringene. Jeg kommer her ikke til å skille mellom allmennlærere fra høyskole eller universitet.

Et kompliserende element på helse- og sosialfagsavdelingen i den videregående skolen er videre at lærerne må konvertere sin kunnskap og praksisforståelse i forhold til fagarbeidernivå, i min undersøkelse for eksempel fra førskolelærer til barne- og ungdomsarbeider eller fra sykepleier til hjelpepleier. Selv om mange av mine yrkesfaglærere hadde erfaring fra arbeidsplasser med begge disse yrkesgruppene (eks. barnehage og sykehus), hadde de vanligvis ikke selv vært fagarbeidere, og hadde altså ikke den utdanningen de skulle forberede videregående-skole-elevene til. Helse- og sosialfag skiller seg her ut i forhold til de fleste andre yrkesfaglige studieretningene i den videregående skolen, eksempelvis har yrkesfaglæreren på flyfag ofte flymekanikerbakgrunn og elektrolæreren er elektriker.

Jeg hadde i utgangspunktet noen antakelser om at yrkesfaglærerne utformet og fylte lærerrollene sine forskjellig. Videre var jeg opptatt av å undersøke mangfoldet i undervisningsformene som preget lærerarbeidet på avdeling for helse- og sosialfag. Endelig ønsket jeg å se på konstruksjonen av en yrkeslæreridentitet, hvordan opplevde lærerne prosessen fra å være for eksempel sykepleier, til å praktisere i et helt nytt yrke - som lærer.

1.2 PROBLEMFELT OG AVKLARINGER

Den enkelte lærers handlingsberedskap ser ut til å være preget av både tidligere erfaringer, kunnskaper og holdninger, og ulike elementer i lærernes handlingsberedskap kan sammenfattes i visse overordnede strategier som virker styrende inn på lærernes klasseromsberedskap (Bergem 1994, Handal og Lauvås 1983). Bergem (1994:34) tar opp to av disse strategiene, som han benevner didaktisk og yrkesetisk rasjonalitet. Vi anvender mange ord og uttrykk om lærernes klasseromsarbeid, for eksempel undervisning, metode, arbeidsform eller -måte. Å undervise er å legge til rette for læring. Her vil jeg bruke samlebegrepet *undervisningspraksis* om lærernes klasseromsarbeid. Om de ulike formene for arbeidsmåter som jeg opplevde i de ulike klasserommene, anvender jeg begrepet *undervisningsform*. Følgende tre sidestilte problemstillinger utkrystalliserte seg:

- 1. Hvilke undervisningsformer preger klasseromsarbeidet hos lærere fra fire ulike yrkesgrupper på avdeling for helse- og sosialfag i den videregående skolen?**
- 2. Hvilke lærerroller kan man finne hos disse lærerne?**
- 3. Hva kjennetegner konstruksjonen av lærernes yrkesidentitet?**

Jeg har sett på hvordan ulike undervisningsformer får sitt uttrykk i klasseromsarbeidet til ulike lærere. I tolkningen av materialet viser jeg til to hovedkategorier, henholdsvis læring gjennom velkjente og utprøvde undervisningsformer som forelesning, gruppe- og prosjektarbeid, samt læring gjennom leke- og arbeidspregede undervisningsformer. Jeg har registrert mangfoldet, og valgt ut noen sett av undervisningsformer som jeg ser nærmere på.

Med begrepet *klasserom* mener jeg de arenaene hvor lærer og elev i fellesskap er aktive, det være seg tradisjonelle klasserom, skolekjøkken eller formingssal, men også når nærmiljøet brukes i undervisningsøyemed (for eksempel akebakken og klatreveggen). Her er altså klasserommet et utvidet læringsrom. Rasjonalitetsbegrepet vil være gjennomgående både i drøftingene av undervisningsformer og lærerroller. Jeg vil videre konsentrere meg om lærerrollen slik som den er utøvd i klasserommet, ikke lærerrollen i et samfunnsperspektiv, og heller ikke i et historisk perspektiv. Det er viktig å gjøre oppmerksom på at i feltarbeidet fulgte jeg lærerne (også allmennfaglærerne) i ulike studieretningsfag, nå programfag, ikke allmenne fag.

Hiim og Hippe (2001:17) peker på at begrepet yrkesutdanning ofte brukes om utdanning med røtter i mester-/lærlingtradisjonen, håndverkstradisjonen og yrkesskoleverket, mens profesjonsutdanning er mer knyttet til høgskolesystemet og til en akademisk kunnskapstradisjon. Samtlige av mine fire valgte yrkeskategorier, førskole- og allmennlærer, verne- og sykepleier, kan karakteriseres som profesjoner. I dagligtalen brukes imidlertid ordet profesjon synonymt med yrke (Torgersen 1972, Bojer m.fl. 1993). Et arbeid blir profesjonalisert og en utøver profesjonell når yrket utvikler seg fra å være ulønnet og frivillig, til å bli lønnet. Begrepet profesjon tar utgangspunkt i relasjonen mellom en spesiell utdanning og en bestemt yrkesutøvelse, og følgende karakteristika kan inngå i en begrepsdefinisjon (ibid.:333):

- Yrkesutøveren har en bestemt karrieremotivasjon og har derfor gjennomgått en bestemt, langvarig og formell utdanning ved universitet eller høgskole. Profesjonen har faglig kontroll med egen utdanning.
- Yrkesutøveren anvender bestemte metoder og teknikker som er spesifikke for yrket. Yrkesutøvelsen er regulert av en profesjonell yrkesetikk.
- Yrket har offentlig beskyttelse gjennom samfunnsmessige godkjenningsordninger som skal forhindre at ufaglærte ("kvakksalvere") utfører de profesjonelle funksjoner. Dermed får enkelte yrkesgrupper tilnærmet monopol på enkelte yrkesfunksjoner.

Enkelte har hevdet at for eksempel lærere, sykepleiere og sosionomer ikke fullt ut oppfyller disse karakteristika, at dette er halv- eller semiprofesjoner, og at det ikke kan anerkjennes som profesjoner i samme grad som de klassiske profesjoner, eksempelvis leger, jurister og prester. Eckhoff (1967:304-316) opererer med en svært vid definisjon av profesjonsbegrepet, at det omfatter en akademisk utdannet yrkesgruppe, mens Torgersen (1972:10) fokuserer på relasjonen mellom yrker og en spesiell utdanning:

Grovt antydnet vil vi si at vi har en profesjon dersom vi har en spesialisert utdanning som er slik at alle som skaffer seg denne utdannelsen søker inn i bestemte yrker, og at disse yrkene utelukkende rekrutteres med personer med denne utdannelsen. Det er altså en bestemt type kombinasjon av yrkesmotivasjon og utdannelsesmonopol som utgjør den profesjonen.

Slik sett er det ikke egenskaper ved verken organisasjon, utdanning eller yrke, men relasjonen som er det avgjørende for begrepsdefinisjonen. I det følgende vil jeg bruke begrepene *yrke* og *yrkesidentitet*. Her ser jeg på yrkesidentitet som det som har sammenheng med den yrkesgruppen en person tilhører, og det som vokser fram i samspillet mellom yrkesutøvere fra samme felt. Jeg har hovedfokuset mitt på lærernes undervisningspraksis, ikke på elevenes læring. Underveis og i ettertid har jeg sett at alle mine tre begreper – undervisningsform, lærerrolle og yrkesidentitet, hver især kunne vært

utgangspunkt for en egen avhandling. Jeg har imidlertid valgt å være trofast mot min hovedintensjon, å søke å vise sammenhengen mellom disse tre viktige faktorene i lærerhverdagen. Målet har vært å skissere ulike undervisningsformer og hvordan de fører til forskjellige lærerroller, og å se på dette i relasjon til yrkesidentitetskonstruksjonen.

I tillegg til å finne hvilke undervisningsformer lærerne fra de fire ulike yrkesgruppene anvendte, og hvilke lærerroller dette utledet, har jeg også hatt en sammenlignende intensjon. Her har jeg vært inspirert av Barths (1970) begrep *synkron komparasjon*, det vil si tidløse sammenligninger. Innenfor synkron komparative studier er det tilbakeskuende sentralt, ikke det samtidige.

Kontrasten mellom synkron og diakron komparasjon står mellom sammenligninger av former uten referanse til når de opptrer på den ene side, og sammenligninger av to ulike tidspunkt i ett enhetlig forløp på den annen (ibid.:19).

I sosialantropologien vil sentrale spørsmål når en betrakter en formvariasjon i en menneskelig kultur, være: Hva er det som særpreger denne variasjonen, og spørsmål om hvordan formene ligner og er forskjellige fra hverandre. Historikeren ville som motsats stille spørsmålet om hvordan det er blitt slik. Jeg har ikke tilstrekkelig materiale til å kunne si noe sikkert om årsakene til forskjellene mht. lærernes valg av undervisningsformer, selv om jeg kan gjøre visse antagelser. Dette vil jeg komme mer tilbake til i det avsluttende kapittel 10 "Et komparativt blikk på yrkesgruppene".

1.2.1 Observasjoner og sitater

Når jeg gir utdrag fra observasjoner, anvender jeg innrykk og ukursivert 10 pkt skrift med linjeavstand 1, mens uttalelser/sitater underveis er markert med 12 punktets skrift. Alle sitater er i anførselstegn. Eksempelvis:

Et par-tre av elevene er aktive og engasjerte og blir provoserte til diskusjon av lærerens spørsmål, eksempelvis: "Hva er det for dere å være fattig?" Elevene svarer ved å rekke opp handa. Læreren skriver på tavla: "Grunner til at landene i sør er fattige?" Elevene kommer med forskjellige forslag mens de tyvtitter i læreboka. Gruppearbeid i slutten av timen med utgangspunkt i avisartikkelen og spørsmål på overhead i tilknytning til artikkelen.

Jeg bruker følgende markering "... " for å vise at det her er en samhandlings- eller samtalesekvens som er utelatt. Tankestrek – markerer en liten pause eller et avbrudd i samtalen, også når informanten avbryter seg selv. Eksempelvis:

”Men når grunnen til – når det blir en sjukdom som ligger i bunnen for den omsorgen du skal gi, så innbefatter det så mye mer – enn når du har et menneske som du vet er frisk, som du på en måte skal prøve å geleide videre. ... Sånn at det blir to ulike måter å gi omsorg på, liksom.”

Ikke-verbale uttrykk underveis settes i parentes, mine utfyllende forklaringer eller ord som er nevnt tidligere og som trengs for å forstå sammenhengen i uttalelsene, settes i klammer. Eksempelvis:

”Det var tilfeldig [at jeg ble vernepleier]. For jeg skulle arbeide i bank når jeg blei stor.” (Ler.)

Kortere uttalelser eller bruk av ord og begreper fra yrkesfaglærerne er markert med anførselstegn i selve teksten, eksempelvis: En annen sykepleier (B) på en annen VGS beskrev skolens møtehyppighet og organiseringsform som ”firkanteri”, hvor formalitetene rådde og at det mange ganger var vanskelig å manøvrere seg fram til avgjørelser. Nye begreper for øvrig settes i kursiv.

Jeg har valgt å ikke legge navn på informantene, men betegner dem med basis i de opprinnelige yrkeskategoriene sykepleier, vernepleier, allmennlærer og førskolelærer, og som sykepleier A, sykepleier B osv. Det har vært et dilemma for meg om jeg skulle anvende navn på hver av lærerne, da ville man ved å følge og summere uttalelsene til for eksempel førskolelærer A, muligens kunne identifisere skole, klasse og kollegium, og dermed også person. På mange av de videregående skolene rundt om i Nordland er det ofte bare en eller i høyden to førskolelærere tilknyttet avdeling for helse- og sosialfag, slik at mulighetene for gjenkjennelse er til stede. Men etter nøye overveielse, har jeg likevel valgt å bruke betegnelsen sykepleier A der jeg siterer eller henviser til vedkommende. Samtidig har jeg forsøkt å forhindre uheldig utlevering av ulike informanter. Av den grunn vil jeg ikke spesifisere om det dreier seg om lærere fra feltarbeid eller yrkeslivshistorieinnsamling.

I lengre observasjonssekvenser betegnes elevene som Elev 1, Elev 2 og så videre, og den samme betegnelsen brukes i neste sekvens, men om andre elever, slik at ikke elevene kan gjenkjennes. Etter Kunnskapsløftet (2006) er det kommet nye, men lignende, betegnelser på årskursene i den videregående skolen. For flyt og enkelthets skyld brukes også betegnelsene lærer og yrkesfaglærer, mens det opprinnelige yrket settes i parentes. Jeg vil gjøre oppmerksom på at jeg her kommer til å anvende de gamle og innarbeidede betegnelsene grunnkurs (GK) og videregående kurs (VK), samt avdeling for helse- og sosialfag.

1.3 FORSKNING PÅ FELTET

Jeg har valgt en framstillingsform som gjennom hele avhandlingen - og særlig i drøftingskapitlene 7, 8 og 9, integrerer teori og empiri. Slik vil aktuell forskning og teori ikke bare redegjøres for i dette kapitlet og i kap. 2 "Teoribakgrunn", men også bli løftet fram og drøftet fortløpende. I dette kapitlet vil jeg kort ta for meg klasseromsforskningen i Norge, og dra fram undersøkelser som jeg vil argumentere for er særlig relevante i forhold til mine tre problemstillinger, med nøkkelbegrepene undervisningsformer, lærerroller og yrkesidentitet. Samtidig har det vært viktig at undersøkelsene er aktuelle i forhold til den yrkesfaglige videregående skolen, og ut fra dette har jeg etter en gjennomgang av forskningen på feltet, lagt særlig vekt på yrkesfag- og ikke grunnskole- eller allmennfagfeltet.

Den videregående skolen er som nevnt opp gjennom årene blitt et aktuelt og attraktivt arbeidssted både for førskole- og allmennlærere, syke- og vernepleiere. Den delen av det norske utdanningssystemet som omfatter yrkesopplæring på videregående skoles nivå, ble imidlertid lenge vist liten forskningsmessig oppmerksomhet sammenlignet med andre sektorer i utdanningssamfunnet (jfr. Hiim 2003, Mjelde 2001). Lennart Nilsson (1998:3-8), en av nestorene innenfor yrkespedagogisk forskning, peker på at behovet for forskning på dette området, er stort:

...dette kunnskapsområde är fundamentalt men paradoxalt nog marginaliserat inom yrkespedagogisk verksamhet och därför behövs omfattande och snara förändringar... Vad jag förordat och alltjämt föreslår är Nordiskt FoU-samarbete i syfte att artikulera vilka innebörder som läggs i beteckningen yrkesdidaktik och vilka modeller som används då det gäller att artikulera yrkeslärandets mekanismer och utveckling av yrkesidentitet (ibid.:8).

Når det gjelder relevant nyere forskning, har fokuset oftest vært satt på yrkesfaglærere med fagarbeiderbakgrunn, ikke yrkesfaglæreren med bakgrunn fra ulike yrker/profesjoner. Konjunktursvingninger og bevegelser på arbeidsmarkedet preger yrkesfaglige studieretninger på en helt annen måte enn den allmennfaglige utdanningssektoren (Mjelde og Tarrou 1991:7). Det kan stilles spørsmål ved om man i dag klarer å ivareta yrkesfagenes egenart når den yrkesfaglige videregående skolen fremdeles preges av en pedagogikk/didaktikk som først og fremst er utviklet med allmennfag og tradisjonelle klasserom som premiss. Først med den nye "Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning" fra våren 1998, ble det satt fokus på å utvikle yrkesdidaktikker med ståsted i de

da elleve forskjellige yrkesfaglige studieretningene. Også i forbindelse med ny 3-årig faglærerutdanning innenfor samtlige studieretninger, er yrkesdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid blitt et prioritert område (Nordisk Ministerråds Yrkespedagogiske FoU-program 1995/96, KUF Rapport 98). I St.meld. nr. 48 (1996-97:63) heter det om yrkesdidaktikk:

Yrkesdidaktikk står sentralt både i samband med innføring av ny modell for yrkesfaglærerutdanning og revidering av praktisk-pedagogisk utdanning. Departementet har registrert at dette er eit udekt kunnskapsfelt innanfor yrkesfaglærerutdanninga i dag.

På konferansen "FoU i Praksis 2005" hevdet Peder Haug (2005) i sitt avslutningsforedrag at lærerne (generelt) ikke mestrer godt nok det man kan kalle "undervisningshandverket". Videre at både den pedagogiske og den fagdidaktiske forskningen de siste 30-40 åra i stor grad har holdt seg unna klasserommet og prosessene der, andre tema har dominert. Dette har ifølge Haug gitt oss for lite kunnskap om undervisning, læring og læringsprosesser osv. (jfr. Klette 1998a). Mjelde (2001:4) peker imidlertid på at det yrkesfaglige feltet nå vises større interesse, og at forholdet mellom utdanning og arbeidsliv diskuteres på et høyere nivå enn noen gang før, både nasjonalt og internasjonalt: "Yrkenes undervisningslære stiller nye yrkespedagogiske problemer på dagsorden og utfordrer skolens hegemoni innenfor læring" (jfr. Lave og Wenger 1991, Molander 1996, Nielsen og Kvale 1999). Jeg er her fristet til å trekke den slutningen at det både bør klasseromsforskes mer, og settes et enda sterkere lys mot forskning innenfor den yrkesfaglige sektoren i videregående skole. Med denne avhandlingen, hvor jeg både har forsket i klasserom og innenfor den yrkesfaglige opplæringen, håper jeg å kunne bidra med ny og utvidet viten om undervisningshandverket.

I yrkesutdanningen (i det videregående skolesystemet) er elevene vanligvis først to år i skole, eventuelt med noen få ukers integrert praksis, så to år i lære på en arbeidsplass før de går opp til fagbrevet. Unntak fins imidlertid. Hjelpepleieelevene går 3 år i skole, men med et større innslag av praksis underveis. Mesterne i bedriftene har selv vært lærlinger og har i tillegg omfattende arbeidslivserfaring; og mesterlære, læring som sosial praksis og arbeidsbasert læring er i de senere år blitt lagt stadig større vekt på (Lave og Wenger 1991, Mjelde 1988, 2002, Nielsen og Kvale 1999, Wenger 1998). Hiim og Hippe (2001) peker imidlertid på at yrkesutdanningene, dvs. årene på skolebenken, savner relevans i forhold til praktisk yrkesutøvelse. Den samme tendensen kan sies å gjøre seg gjeldende i yrkes- og profesjonsutdanningene (Flyvbjerg 1993, Jordell 1986, Kvalbein 1999).

1.3.1 Klasserommet som forskningsarena

Klasserommet som analyseenhet for pedagogiske prosesser kan grovt sett ikke sies å gå lengre tilbake enn til begynnelsen av 60-tallet. Forskingen var i startfasen preget av systematiske observasjonsstudier av klasseromsprosessene, og å se på livet i klasserommet ut fra interaksjonistiske og kommunikative perspektiver (Flanders 1967, Imsen 2004b, Jackson 1968). Norsk klasseromsforskning bar preg av den rådende kvantitative forskningstradisjonen, likevel kan man på tidlig 70-tall se endringer: ”Vi har vært i tvil om presentasjonsformen. Dagboksnotatene ble tatt helt usystematisk og danner ikke grunnlag for inngående kvantitative analyser” (Blichfeldt 1973:7).

Klassrumssituationen är enligt alla föreslagna definitioner en typisk pedagogisk situation. Det egendomliga är att pedagogisk forskning tyvärr har frambragt förhållandevis lite kunnskap om vad som faktisk tilldrar sig innanför klassrummets väggar. Inlärningsprocesser har förvisso studerats men undervisningsprocesser blott i ringa utsträckning (Westin 1991:25)

Her til lands antok Martin Strømnes (1967) i boka ”Klasseromsforskning. Ei metodologisk rettleiing”, at denne type forskning var en nødvendig basis for utviklingen av gode lærere. Klasseromsforskningen fikk imidlertid ikke den forventede status, men var i de påfølgende årene en lite utnyttet og akseptert metodisk tilnærming for å studere pedagogiske prosesser (Klette 1998a:13). Det siste tiåret har vi imidlertid sett en fornyet interesse for klasserommet som fokusfelt. Klette nevner (ibid.:14) fem ulike vinklinger i forhold til forskning på klasseromspraksis. I mitt prosjekt er det hovedsakelig det første og fjerde punktet som står sentralt:

1. Lærerrollen, og lærerens iscenesetting av sin undervisning.
2. Fagdidaktiske spørsmål.
3. Læreplanarbeid.
4. Kommunikasjon og interaksjonsformer.
5. Belysning av ulike trekk ved elevrollen.

Klasseromsforskningen er med andre ord et omfattende forskningsfelt som kan studeres gjennom ulike vitenskapelige metoder, fra systematisk observasjon der man krysser av på et skjema etter anvisninger fra ferdig oppstilte kategorier, etnografiske teknikker der man via observasjoner og samtaler prøver å fange opp trekk og mønstre ved klasseromsøffentligheten; til språkanalyser der man i hovedsak er opptatt av språkformer og språkbruk. I en slik fortolkende tilnærming vil problemstillingene utvikle seg underveis, jeg har opplevd dette, både via sideløp, blindgater og rundkjøringer. Her trekkes det fram noen av de større undersøkelsene som har vært relevant og nyttig bakgrunns- og

drøftingsmateriale for mitt eget prosjekt, da som nevnt med vekt på norsk klasseromsforskning og forskning innenfor yrkesfagfeltet.

1.3.2 Relevant forskning om undervisningsformer og lærerroller

Her har jeg fokus på mine første to problemstillinger, og vil dra fram utvalgte undersøkelser som griper tak i undervisningsformer, roller og kommunikasjonsmønstre i skolehverdagen.

Blichfeldt (1973) gjennomførte først på 70-tallet et prosjekt hvor man ønsket å plassere anvendt forskning inn som et ledd i endringsprosessene innenfor et regionalt skolesystem, og i det administrative systemet. Blichfeldt og hans medhjelpere brukte tid på ulike nivåer i skolesystemet for å se hvordan de daglige arbeidsoppgavene tok seg ut i praksis. Det ble tatt usystematiske dagboksnotater fra skoler rundt om i landet, og disse ble presentert i utdrags form i boka. Nivået var fra barneskole og opp til lærerskolenivå, og innenfor realfag, fremmedspråk, morsmål og samfunnsfag. Hovedkonklusjonene var at man i de fleste skoletimene møtte lærere som kunnskapsformidlere, og en passiv akseptering fra elevenes side (Cuban 1992, Goodlad 1979, Imsen 2004b, Lyng 2004a). Selv om Blichfeldts undersøkelse er forholdsvis gammel, vil jeg argumentere for dens fortsatte aktualitet. En av grunnene til dette er at det er en av de første undersøkelsene her til lands hvor forskerne gikk inn i selve klasserommet og samlet inn data. En annen grunn er at undersøkelsen gir et på-tvers-bilde av undervisningsformer og lærerroller også opp på videre skoles nivå – som er mitt anliggende, og ikke kun har fokus på grunnskolen. Imsen (2004a:10) sier det slik etter evalueringen av Reform 97: ”Kateterundervisningens hegemoni ser ut til å være seiglivet.”

Fra prosjektet ”Klasserommets praksisformer etter Reform 97”, har jeg hentet ut bidragene fra Klette, Aukrust og Hertzberg (Klette (red.) 2003). Prosjektet hadde fokus på ulike former fra samhandling, samt arbeidsformer og –aktiviteter på 1., 3., 6. og 9. trinn i grunnskolen, og særlig funn på det øverste klasses trinnet vil jeg hevde er relevante i forhold til min studie. Klette så på lærernes organisering av elevenes klasseromsarbeid, samt organisatoriske rammer og dominerende mønstre og trekk ved den relasjonelle samhandlingen mellom lærere og elever. Aukrust analyserte deltakelsesstrukturer på samtalebevegelser i klasserommet, mens Hertzberg tok for seg aktiviteter og samhandling knyttet til arbeid med muntlige ferdigheter.

Ett av Aukrusts (2003:77) sentrale funn var fellestrekk på tvers av trinn, skolestørrelse og region, og at læreren hadde en dominerende rolle som samtaleleder. Jeg vil hevde at man fortsatt aner pustet fra Blichfeldts formidlingslærere fra først på 70-tallet. Aukrust viser til at deltagerstrukturen gjennomgående var flat, og læreren sikret at de fleste elevene fikk mulighet til å uttale seg i klasseromskonteksten. Her var variasjonen mellom klasserommene særlig linket til hvordan og i hvilken grad læreren selv deltok i samtalen. Både Klette og Hertzbergs studier knyttet trekk ved samtaleformene til spørsmålet om hvordan aktiviteter, språkbruk og organisatoriske løsninger skapte forskjellige rammer i de ulike klasserommene (Klette 2003:15). Hertzberg (2003:137) fant at av fem ulike måter å arbeide med muntlige ferdigheter i klasserommet, var framføringer den vanligste arbeidsformen i samtlige klasserom og på alle trinn. Innhold ble vektlagt framfor framføringskvalitet, og bildet av den positive og støttende lærerrollen ble bekreftet. Selv om sammenligningsgrunnlaget i forhold til min undersøkelse ikke er overførbart med henblikk på alder, er det likevel interessant her å trekke paralleller til mine funn og yrkesfaglærernes lærerledede monologer og argumentative dialoger (se kap. 7.1.4).

Klette (2003:39) har, i likhet med Aukrust, funnet klare fellestrekk på tvers av de ulike klasserommene, særlig med hensyn til aktiviteter og arbeidsformer. Det har vært interessant å se om jeg i mitt arbeid kunne dokumentere det samme (jfr. Kap. 7 "Undervisningspraksis"). På alle de fire klassetrinnene var det i Klettes undersøkelse vanlig med spørsmål-svar sekvenser, oppgaverelatert instruksjon og individuell oppgaveløsning. På ungdomstrinnet (9.klasse) var det imidlertid lite variasjon i arbeids- og organiseringsmønstrene, der var klasserommene dominert av tradisjonelle strukturer knyttet til fag- og tidsbruk, samt en langt mer ensformig elevrolle enn på barnetrinnet (jfr. Blichfeldt 1973, Imsen 2004a, Lortie 1975). Videre var klasserommene på ungdomstrinnet mer enhetlige, og karakterisert av at alle elevene var lokalisert innenfor de samme rammer og arealer, og med minimal bruk av differensiering og parallelle aktiviteter. Granstrøm (2003) har imidlertid dokumentert at klasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid har utviklet seg etter 1960, med kateterundervisningen på tilbakegang og framvekst av individuelle valg. Her vil jeg med støtte i Bourdieus (1977) habitusbegrep hevde at det i dagens skole kan være store variasjoner, både geografisk og med tanke på ulike skoleslag og fag-/yrkesfagfelt. Lærernes undervisningsrepertoar/-praksis blir konstituert og realisert i et dialektisk og interaktivt møte mellom ytre forhold og subjektive disposisjoner, og lærerpraksisen synes å være både forhåndsdisponert og inneha et kreativt aspekt.

Fuglestad har i flere sammenhenger (1993a, 1993b, 1998) drøftet kommunikasjonsmønstre og sosiale relasjoner i klasseromskonteksten. Med utgangspunkt i empiri fra et feltarbeid i en norsk ungdomsskole, beskriver han ut fra en kommunikasjonsteoretisk tilnærming, elevene som aktive konstruktører av den kulturelle og sosiale samhandlingen i klasserommet (Fuglestad 1998:59). Jeg har ikke hatt primærfokus på elevgruppen i min undersøkelse, men om det er monolog eller dialog, dominans eller samspill i klasseromskonteksten, står sentralt også i mine to første problemstillinger. Fuglestad hevder at læreren må ha fokus på elevene, og viser kampen mellom tre koder i skolen: Den dominerende, den forhandlende og opposisjonskoden. I denne sammenhengen blir både bråk, støy og forhaling av situasjoner meningsfulle strategier for elevene (jfr. Lyng 2004a, 2004b, Stensmo 2000).

Fuglestad (1993a:236) har også sett på lærerens rolle som kulturleder, og hevder at læreren har en nøkkelrolle i å skape klasseromskulturen, og bruker begrepet ”undervisningssamspel” om en type samhandling mellom lærer og elev. Hvilke lærerroller man kan identifisere hos yrkesfaglærerne, er min andre problemstilling – og ved å finne fram til ulike lærerroller, kan man si noe mer om undervisningssamspillet (jfr. kap. 7.1.5 ”Dominans eller samspill?”). Videre deler Fuglestad undervisningssamspillet opp i underkategorier som beskriver det ansvaret hver av partene har, eksempelvis: Lærerens ansvar er å finne stoff og velge innhold, mens elevens ansvar er å lese og arbeide med stoffet (kap. 7.1.3 ”Lærebok eller opplevelser?”). Disse handlingene er komplementære og innebærer også ulike forventninger til lærer- og elevrollen. Elevatferd i klasserommet kan fortolkes som en kollektiv forskansning utformet gjennom danning av elevkollektiv (Høgmo 1989, 1990). Slik kollektiv atferd kan forstås som et resultat av kulturelle strukturer som barn og unge bringer med seg inn i klasserommet. Denne formen representerer også sosiale mekanismer som lages i møte med skole som en didaktisk institusjon, og i møte med andre – både enkeltvis og i mobiliserte grupper. Et eksempel på en noe annen form for forskansing beskriver jeg i kap. 9.2 ”Stigmatisering og tapt verdighet.”

Monsen (1999) så i forbindelse med evalueringen av Reform 94 på forutsetningene for å skape nye elev- og lærerroller i den videregående skolen. Selv om han hadde sitt fokus på lærere innenfor de allmenne fagene engelsk, matematikk og naturfag – og ikke studieretningsfag innenfor helse- og sosialfag, velger jeg likevel å ta ham med her. Monsen

fant at lærerne i liten grad hadde endret oppfatninger om læreplanverket, men at de oppga å ha endret ”arbeidsmåter”, det siste på den måten at de bl.a. trakk med både kolleger og elever inn i undervisningsplanleggingen. Videre hevder Monsen (ibid.:90): ”Min påstand er at det er ”tradisjonens lærerrolle” som i møtet med reformen kan utvikle en modernisert versjon av lærerrollen”. Dette fenomenet går jeg dypere inn i kap. 8, der jeg har identifisert seks ulike lærerrolleutforminger. Jeg er imidlertid usikker på om det er møtet med reformen eller lærernes yrkesbakgrunn og –erfaring som fører til utforming av ulike lærerroller, jfr. kap. 10.1 ”Funn og sammenligninger”.

1.3.3 Relevant forskning om identitetskonstruksjon

Det foregående leder opp til min tredje og siste problemstilling, spørsmålet om hva som kjennetegner yrkesfaglærernes yrkesidentitetskonstruksjon. I artikkelen ”Det tredje alternativ” viser Høgmo (1986) hvordan barn tidlig lærte å forvalte en stigmatisert identitet gjennom å omgå spørsmålet om hvem de var, norske eller samiske. Dette genererte en sosialiseringsspross hvor den etniske tilhørigheten ble maskert ved å omgå spørsmålet både i forhold til seg selv og omverdenen. Barnas samiske identitet forsvant ikke, men eksisterte som en verken-eller-identitet, et tredje alternativ i den verden der det fantes to muligheter, samisk eller norsk. Begrepet ”det tredje alternativ” har inspirert meg i min analyse av lærernes yrkesidentitetskonstruksjon (jfr. kap. 9.2 ”Stigmatisering og tapt verdighet”).

I overgangen til det neste kapitlet vil jeg her ta med en stor undersøkelse fra den yrkesfaglige sektoren. Tarrou (1996) har sett på kulturmøtet mellom lærere i yrkesfag og allmennfaget norsk for håndverks- og industrifag. Undersøkelsen hennes er fra 1987, altså før Reform 94, men synes fortsatt aktuell. Tarrou fant at håndverks- og industrifaglig studieretning som arbeidsplass ”vanskelig kan sies å ha bidratt til å viske ut skiller mellom lærergrupper” (ibid.:224-232). Norsklærerne så ut til å være fremmedgjorte i forhold til den kulturelle (yrkesfaglige) rammen elevene fungerte innenfor, samtidig som norsklærergruppen framsto som representanter for den dominerende allmennfaglige kulturen. Tarrou konkluderte med at håndverks- og industrifaglig studieretning måtte betraktes som en konfliktfylt møteplass mellom forskjellige fagkulturer. Norsklærerne kan defineres som allmennlærere, og vil være en parallell til den ene gruppen av mine informanter. Jeg har ikke hatt hovedfokus på hvordan ulike grupper innenfor avdeling for helse- og sosialfag oppfattet hverandre og samhandlet, men i kapittel 9 ”Yrkesidentitet”

drøfter jeg hvordan førskole- og vernepleielærere opplevde sin yrkesstatus versus allmennlærerne, her har Tarrous undersøkelse vært en del av grunnlagsmaterialet.

1.3.4 Relevant forskning fra det yrkesfaglige feltet

Mjelde (1988, 2001, 2002) har gjennom flere tiår arbeidet med motsetningene mellom praktisk og teoretisk kunnskap, håndens arbeid i motsetning til åndens arbeid, motsetningene mellom manuelt kontra intellektuelt arbeid, og mellom allmenne og akademiske læringstradisjoner. Hun peker bl.a. på at i de yrkesfaglige studieretningene manifesterer disse motsetningene seg tydelig i splittelsen mellom det hun benevner som verkstedlæring og kateterlæring. Dette er nærliggende noen av mine begrepsdefinisjoner, jfr. det jeg kaller den velkjente undervisningsformen ”med kritt og kateter” (se også kap. 7.3 ”Læring og verdiskaping gjennom øvingsarbeid”). Ett av mine utgangspunkt har vært å se på hva slags nærhet, eventuelt distanse, det fins mellom hånd og ånd, og hvordan man på studieretningen helse- og sosialfag klarte å fylle gapet mellom skole og (arbeids)praksis. Også Ekelund (2007) har vært opptatt av dette. I sitt forskningsarbeid, med basis i helse- og sosialfag og utgangspunkt i ”Kunnskapsløftet”, presenterer hun en ”undervisningsstrategi” som skal gi elevene relevant kompetanse innenfor feltets ulike yrker. Sentrale virkemidler her er fokus på nøkkelkvalifikasjoner, praksisutplassering og elevaktive arbeidsformer. Valg av arbeids- eller undervisningsformer – og hvorfor disse velges, er fokuset i min første problemstilling, og dette kommer jeg tilbake til i kapitlene 5, 6 og 7.

Høgheim (1998) har i en undersøkelse av lærere og elever innenfor ”industri-, el- og hotell- og restaurangprogram” i Sverige, funnet to prinsipielt forskjellige ”undervisningsstrategier” hos yrkesfaglærerne. Ekelund (2007) anvender som nevnt over undervisningsstrategibegrepet, som jeg synes er et noe tvetydig begrep. Jeg vurderte først og lenge å anvende begrepet undervisningsstrategi istedenfor undervisningsform, men definerte etter hvert strategibegrepet bort, bl.a. fordi det la for stor vekt på et bevisst valg med klare mål framfor tilpasning og prosess. Strategibegrepet passet heller ikke inn i en del av de undervisningsformene jeg etter hvert kunne identifisere hos mine informanter, og kunne ikke anvendes som samlebetegnelse. Høgheims (1998) første undervisningsstrategi innebar at læreren via instruksjoner lot elevene gjøre et antall rutinemessige handgrep og løse sine oppgaver så raskt som mulig. Her ble det identifisert fire ulike delstrategier avhengig av hvordan elevene reagerte på lærerens instruksjoner. Den andre hovedstrategien var en problemløsende holdning som innebar at undervisningen var sentrert rundt

situasjoner hvor eleven, med eller uten lærerens hjelp, skulle løse studieoppgaver. Noe av dette kunne overføres til min inndeling ”med kritt og kateter” og ”øvingsarbeid”. Lyng (2004a:22) hevder etter evalueringen av Reform 97 at den lærerstyrte klasseromsundervisningen ikke er egnet til å vekke interesse, arbeidslyst eller arbeidsdyktighet. Videre at ”den er verken relevant for å ”lære for livet” eller egnet til trening til liv og arbeid som elevene skal delta i når de slutter på skolen”. Dette finner jeg å være en noe ensidig vurdering, i prosjektet mitt påpeker jeg bl.a. at lærerne på helse- og sosialfag viste både variasjon og kreativitet, også innenfor velkjente undervisningsformer (se kap. 5 og 6).

Det har som nevnt tidligere, ikke vært et overveldende tilfang av litteratur innenfor yrkesdidaktikkfeltet i den videregående skolen, selv om interessen som nevnt har økt betraktelig de seneste årene. En undersøkelse som kan supplere min egen, er Lyngsnes’ (2003) feltstudium i tre grunnkursklasser på yrkesfaglig studieretning i den videregående skolen, henholdsvis avdeling for helse- og sosialfag, mekaniske fag og elektrofag. Her blir det brukt en del begreper som også står sentralt i min undersøkelse, eksempelvis rasjonalitet. Lyngsnes’ forskningstema var AFEL, ”ansvar for egen læring”, et av 90-tallets populære tema og fyndbegreper, og hun så på forståelse og praksis av AFEL i de tre yrkesfaglige klassene, med følgende hovedproblemstilling (ibid.:106): ”Hvordan oppfatter og realiserer lærere og elever prinsippet om ansvar for egen læring på yrkesfaglige studieretninger i videregående skole?” Lyngsnes (ibid.:270) fant at AFEL-prinsippet i de tre klassene ble oppfattet og praktisert på ulik måte, likevel var det så mange fellestrekk i to av klassene at hun konkluderte med at disse representerte en individorientert AFEL-rasjonalitet. Den tredje klassen var derimot basert på en rasjonalitet knyttet opp mot yrke og arbeidsliv.

I ”individ-AFEL” ble retorikken om ansvar for egen læring knyttet opp mot den enkelte elev, vedkommendes valg og frihet. Styring, kontroll og sanksjoner fra lærernes side ble ansett som lite ønskelig, noe som medførte at elevene hadde stor frihet til selv å bestemme *om* de ville jobbe med skolefaglige ting, *når* de ville jobbe og i HS-klassen kunne de ofte velge *hva* de ville jobbe med. I dette lå det en bakenforliggende idé om betydningen av elevenes selvstendighet, autonomi og selvdisiplin for deres læring og utvikling.

Slik var den enkelte elev ansvarlig overfor seg selv, og Lyngsnes hevder at frihet ble tolket som individets frihet fra lærerinnflytelse og -kontroll, fra pålagt hjemmearbeid og krav om å jobbe i timene (jfr. Tyskerud 2000). Lyngsnes peker på at denne friheten og ansvaret i

praksis gikk på fravær av kontroll og styring, og knytter individ-AFEL og yrkes-AFEL til henholdsvis kognitive og sosiokulturelle forestillinger om læring. Synet på forholdet mellom undervisning og læring er ulikt i disse to teoritradisjonene, og i de to klassene der det ble praktisert individ-AFEL, ble det ut fra en kognitiv forståelsesramme lagt vekt på at læreren skulle være tilrettelegger og også tilgjengelig veileder for elevene i deres selvstendige kunnskapstilegnelse. ”I praksis førte det både til lite samhandling mellom lærere og elever, og det skjedde lite læring i mange sammenhenger” (ibid.:273). I yrkes-AFEL-klassen hevder Lyngsnes å kunne identifisere læring og undervisning som dynamiske og interaktive prosesser, der læreren fungerte som den kompetente andre som bygde stillaser for elevenes læring gjennom samhandling, og ”derigjennom aktiviserer elevenes muligheter i den nærmeste utviklingssonen”. Dette kan sammenholdes med mitt kapittel 7.3 der jeg begrepsfester undervisningsformen ”øvingsarbeid”.

Til sist er det på sin plass å sette fokus på det store tilfanget undersøkelser som er gjort i tilknytning til hovedfag/master i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus. Der er det gjennom flere år blitt utført et prøveprosjekt med ”profesjonsbasert lærerforskning og forskerutdanning av praktiserende lærere” (Hiim 2003:350). Hiim peker på at det har vært liten tradisjon her til lands for det hun benevner som profesjonsbasert eller praksisbasert lærerforskning, i motsetning til for eksempel i England (Stenhouse 1975). Innenfor denne formen for forskning er lærernes egen yrkesutøvelse og oppgaver utgangspunktet for deres forskning/hovedfagsarbeid. På mange vis er dette en parallell til det jeg selv har gjort – forsket på egen, om enn tidligere, praksis, både i forhold til min allmennlærerbakgrunn og mitt tidligere arbeid som lærer på avdeling for helse- og sosialfag. Følgende hovedoppgaver fra Høgskolen i Akershus har i denne sammenhengen vært nyttig og inspirerende for meg: Gran (2000) som skriver om nye former for elevmedvirkning i vurdering, og Schaug (2001) som har vært opptatt av hvordan praksisutplassering for helsesekretærelever blir tilrettelagt og gjennomført med tanke på at elevene skal tilegne seg begynnende yrkeskompetanse.

1.4 AVHANDLINGENS OPPBYGGING

Innledningsvis i kapittel 1 redegjør jeg for bakgrunnen for at jeg ble spesielt interessert i undervisningsformer og lærerroller i den videregående skolen. Videre i kapitlet presiseres problemstillingene med utdypende begrepsdefinisjoner, –avklaringer og begrensninger.

Deretter gir jeg en kort oversikt over norsk klasseromsforskning og forskningsbidrag som har vært særskilt relevante i forhold til mine tre problemstillinger.

Jeg har som nevnt i kap. 1.3, valgt å integrere teori og empiri gjennom hele avhandlingen. Forskningsprosessen forløp som en runddans mellom teori og praksis, og jeg har bygd opp avhandlingen på en lignende måte. I kapittel 2 introduserer og diskuterer jeg i mitt teoretiske ståsted, og presenterer sentrale begreper som har vært nyttige analytiske verktøy for meg i forhold til mine fortolkninger og drøftinger utover i avhandlingen.

Det neste kapitlet, kapittel 3, er et metodekapittel. Her gir jeg en innføring i forarbeidet til studien, valg av informanter og videregående skoler, vansker og innpassproblematikk. Selve feltarbeidet og den deltakende observasjonen blir drøftet, også veien fra klasseromsobservasjon til innsamling av yrkeslivshistorier. Det som etter hvert utkrystalliserte seg til å bli mitt metodologiske ståsted, utredes, likeså fortolknings- og analysearbeidet, samt validitets-, reliabilitets- og generaliseringsprosessen.

Kap. 4, 5 og 6 gir på basis av feltarbeid og historieinnsamling, en representativ og deskriptiv framstilling av lærerarbeid og undervisningspraksis på avdeling for helse- og sosialfag i videregående skole. Hensikten her har også vært å generere mønstre og kategorier. Kapittel 4 starter opp med de ulike yrkesgruppenes møte med den videregående skolen, et møte som artet seg på ulike måter, dog med noen fellestrekk. Innledningsvis i kapittel 5 og 6 har jeg skissert empiriomfanget, og i kap. 5 har jeg valgt ut karakteristiske klasseromsbilder med basis i velkjente og velbrukte undervisningsformer; mens lek, læring og arbeid i undervisningen blir beskrevet i kapittel 6. En empiribasert innføring i ulike lærerroller og yrkesidentiteter vil bli beskrevet og integrert i kapitlene 8 ("Utforming av lærerroller") og 9 ("Konstruksjon av yrkesidentitet").

På basis av de foregående kapitlene, har jeg i kapittel 7, 8 og 9 drøftet og analysert mønstre og særtrekk, likheter og ulikheter i det empiriske materialet med hensyn til yrkesfaglærernes bruk av ulike undervisningsformer, lærerroller og konstruksjonen av yrkesidentitet, - sett ut fra mitt teoretiske ståsted. Kapittel 7 omhandler drøftinger av ulike undervisnings- og rasjonalitetsformer, undervisningsformen *øvingsarbeid* begrepsfestes, likeså *virksomhetsrasjonalitet* i yrkesfaglig sammenheng. I kapittel 8 presenteres og drøftes ulike lærerrolleutforminger og -pendling, også i forhold til forrige kapitels analyse av

undervisningspraksisen. Her introduseres og diskuteres videre begrepet *ryggmargsroller*. I kapittel 9 presenteres - med basis i empirien, og drøftes fire ulike retninger som utkrystalliserte seg i forhold til lærernes yrkesidentitetskonstruksjon: *Forankring, stigmatisering, blomstring og samkjøring*.

Kapittel 10 er et samlende, sammenlignende og avsluttende kapittel, der jeg har et komparativt blikk på yrkesgruppene, spisser og karakteriserer de fire ulike lærergruppens undervisning, lærerrolle- og yrkesidentitetsdanning, og runder av med å sette fokus på studiens forskningsbidrag og eventuelle oppfølging.

Jeg vil avslutningsvis i kapittel 1 gjøre oppmerksom på at med "Læreplanverket for Kunnskapsløftet", midlertidig utgave av 2006, har det kommet en del nye betegnelser på noen fag, fagsammensetninger og studieretninger. Det som før het studieretning heter nå utdanningsprogram, og det som tidligere het studieretningsfag heter nå programfag. Elevene søker seg inn på et utdanningsprogram, hvor de etter hvert velger programfag. I videregående opplæring tilbys elevene 12 utdanningsprogrammer, tre studieforbereende og ni yrkesfaglige. Helse- og sosialfag er ett av disse ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Jeg vil anvende de betegnelse som forelå når jeg gjorde min undersøkelse.

KAP. 2 TEORIBAKGRUNN

Thagaard (2003:177) beskriver en tredje posisjon i forholdet mellom teori og empiri, *abduksjon*, som har tyngdepunkt mellom etablert teori og empiribaserte fortolkninger. Videre: ”Forskningen preges av et samspill mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming.” Slik representerer etablert teori et utgangspunkt for forskningen, og analyse av mønstre i empirien gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver. Med støtte i Hammersley og Atkinson (1998:288), samt deres referanse til Lofland, har jeg hatt et ønske om ”å gjensidig infiltrere” den illustrerende empirien og den analytiske rammen, slik at det er et samspill mellom ”det konkrete og det analytiske, det empiriske og det teoretiske”. Ut fra dette ståstedet og inspirert av antropologiens framstillingsform, gir jeg i kapittel 2 en kortfattet redegjørelse og drøfting av aktuelle begreper og teorier, mens jeg videre i avhandlingen, da særlig gjennom drøftingen og utviklingen av nye teoretiske begreper, vil knytte empiribaserte fortolkninger til teoretiske perspektiver. Hensikten med teorier er ifølge Halvorsen (2002:47) å styre retningen for vår forskningsinteresse (problemformuleringen), få oss til å nærme oss empirien på en bestemt måte. Sentrale begreper i forhold til mine tre sidestilte problemstillinger, vil være *klasseromskontekst*, *rolle* og *identitet*, samt *virksomhets-* og *rasjonalitetsbegrepet*.

2.1 KLASSEROMSKONTEKSTEN

Min første problemstilling, har vært å finne ut *hvilke undervisningsformer som preget klasseromsarbeidet* til de valgte yrkesfaglærerne, og jeg trengte et teoretisk begrepsapparat og analytiske verktøy for å kunne analysere det som foregikk i klasserommene. Jeg kunne her tatt utgangspunkt i et utvidet yrkesdidaktikkbegrep (Gundem 1984), illustrert gjennom den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg 1978) med aktuelle og anvendbare faktorer som rammer, innhold, mål, læreprosess og læreforutsetninger. Modellen vil imidlertid primært synliggjøre faktorenes gjensidige avhengighet. Videre kunne jeg med utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus’ (1999) kompetansemodell, sett på elevenes utvikling – fra ”begynner” på første nivå – til andre nivå, som ”viderekommende begynner”.

Etter hvert kom jeg fram til at Basil Bernsteins (1971, 1975) to begreper *klassifisering* (classification) og *ramme/innramming* (framing) best kunne utdype henholdsvis den innholdsmessige og den interaktive siden av yrkesfaglærernes undervisning (se for øvrig kapittel 7). Chouliaraki og Bayer (2001:7) anvender den nyere oversettelsen av framing, rammesetting, som de finner mer dekkende, ”...idet begrebet netop søger at undersøge det sæt rammer der kontrollerer kommunikation og relationer i forskellige typer av pedagogisk praksis”. Jeg kommer likevel her til å bruke begrepet *innramming*, som jeg syns er det beste. Klassifisering angir relasjonene og prinsippene for kategoriene innen undervisningskonteksten, mens innramming behandler maktforholdet bak disse kategoriene, både hvordan kommunikasjonen legitimeres, samt hva som betegner legitim kommunikasjon. Bernstein (2001:73) hevder at dominerende maktrelasjoner setter grenser, det vil si relasjoner mellom kategorier, og peker på at det her nok kan virke som en litt underlig bruk av klassifiseringsbegrepet:

...idet klassifikation normalt bruges til at udskille en definatorisk bestemmelse, som konstituerer en kategori; men her henviser klassifikation ikke til en definatorisk bestemmelse af en kategori, men af relationer *mellem* kategorier.

Regler for innramming kan relateres til underkategoriene makt, autoritet og regler for oppførsel, krav til læringsresultat og progresjon i læringsforløpet, samt evalueringskriterier og -former. Disse kategoriene følger tilsynelatende hverandre. De såkalt sterke egenskapene ved klassifisering og innramming beskriver en lukket pedagogisk kode, forenklet kan man si at dette karakteriserer den fagsentrerte formidlingsundervisningen, lærer- og lærebokstyrt. En åpen pedagogisk kode kjennetegnes av de svake egenskapene ved klassifisering og innramming. Denne koden går på tvers av fag og er ofte åpen i forhold til nærmiljøet, samt preget av dialog og samarbeid. Kodene/reglene ligger bl.a. implisitt i språket. På den måten er språket bærer av de samme makt- og kontrollrelasjoner som vi finner ellers i samfunnet. Bernstein hevder at kodene er med på å skape og vedlikeholde sosiale relasjoner som henger med samfunnsstrukturen forøvrig. Han anvender sitt kodebegrep i mange sammenhenger, og drar en mulig kobling mellom makt og symbolsk kapital. Mest kjent er Bernsteins bruk av koder i forbindelse med språklige kommunikasjonsformer - språklige koder, men han bruker også kodebegrepet for å analysere det som skjer i klasserommet. Dette gjør Bernsteins kodebegrep til et anvendbart redskap i min sammenheng. Hvordan organiserer yrkesfaglærerne lærestoffet, og videre - i hvor stor grad bærer undervisningen preg av sterk klassifisering med skarpe grenser

mellom de forskjellige fagene, slik disse lærerne gjerne selv har lært å dele inn kunnskap fra sin egen skolegang? Eller kan det tenkes at undervisningen på helse- og sosialfag preges av mer utviskede faggrensener og med et helhetlig eller integrert lærestoff, dvs. svak klassifisering? En av sykepleierinformantene mine (sykepleier C), med flere år som yrkesfaglærer bak seg, dro paralleller mellom Reform 94's helhetstenkning og sykepleiefaglig tenke- og arbeidsmåte med pasienten som sentrum. Vil en undervisning på basis av dette føre til en svak klassifisering, er spørsmål jeg har stilt meg.

Bernstein (1990) hevder at kategoriene følger hverandre på den måten at f.eks. sterk grad av hierarkiske regler fører til sterke krav til progresjon og tempo i læringsforløpet. Her kan det tenkes man i den videregående skolen vil oppleve blandingsformer. I forhold til skolens kunnskapsinnhold vil det i min undersøkelse være interessant å se på om deler av undervisningen på helse- og sosialfag er tradisjonsbundet, og om teksten står som sentreringspunkt for kunnskapsoverføring. Innrammingen kan ha endret seg, fra autoritær kontroll til større dialog (forhandling/reforhandling) mellom elevkollektiv og lærer. Dette har jeg ønsket å gå inn i, med analytisk ståsted i Bernsteins kodeteori.

Bernstein kan være komplisert å forstå, fordi han i sine skrifter har få entydige definisjoner. Han har flere ganger utviklet og modifisert sitt begrepssystem, her fokuserer jeg primært på kodeteorien i forhold til yrkesfaglærernes undervisningsformer. I utgangspunktet er Bernstein interessert i sosial kontroll, dvs. hvilke mekanismer og regler som styrer menneskelig atferd og han innfører begrepet kode som er et system av usynlige regler, oppfatninger og tolkningsmønstre som man umerkelig tilegner seg og som regulerer samværsformer, uttrykksformer, tolkningsmåter og situasjonsvalg. Kodene er knyttet ikke bare til verbal kommunikasjon, men også til den ikke-verbale. Særegne koder styrer og regulerer livet på arbeidsplassen, og både syke- og vernepleieren, førskole- og allmennlærerne har med seg slike koder inn i lærerrollen og klasserommet.

2.1.1 Organisering av lærestoffet på hele- og sosialfag

Klasseromskoden kan beskrives langs to dimensjoner. Den første dimensjonen går på lærestoffet og hvordan det organiseres/klassifiseres, f.eks. i fag: klassifisering. Når det er sterk klassifisering vil lærestoffet som nevnt deles inn slik at det er skarpe og klare grenser mellom de forskjellige fagene. Slik har vi alle lært å dele inn kunnskap, opp gjennom barnehage, barne- og ungdoms-/realskole og videregående skole (Jordell 1986, Kvalbein

1999). Allmenn- og førskolelærerne med høyskolebakgrunn har møtt den samme tradisjonen i lærerutdanningene, og kanskje i enda sterkere grad på universitetene. Kan det tenkes at syke- og vernepleierne også møtte denne samme tenkningen i sine yrkesspesifikke utdanninger? Vi tar ofte modeller av det vi selv har opplevd, for eksempel av de gode lærerne vi selv har hatt.

Som en motsetning til dette, kan lærestoffet være mer helhetlig eller integrert, slik at faggrensene blir mer utvisket eller utydelige, dette er svak klassifikasjon, ifølge Bernstein. Er det slik yrkesfaglærerne deler inn lærestoffet? Eller blir noen i klasseromspraksisen "skolske"? Sykepleielærer B fortalte at "av og til så ser jeg på eleven som pasienten", slik brakte hun sin yrkesbakgrunn og -erfaring med seg inn i møtet med elevene. Ulike tolkninger av elevrollen og kunnskapsbegrepet kan føre til interessante konfrontasjoner mellom forskjellige yrkesfaglærere. Sykepleier B beskrev videre skolens møtehyppighet og organiseringsform som "firkanteri", hvor formalitetene rådde og at det mange ganger var vanskelig å manøvrere seg fram til avgjørelser. Hun mente dette ofte kom av at allmennlærerne var svært fagfokuserte og tradisjonelle i sitt syn på læring, mens lærere med pleierbakgrunn så på eleven som "et helt menneske". Dette eksemplifiserte hun gjennom at pleierlærere, ut fra sin faglige bakgrunn, kunne se på eleven om noe var fysisk/psykisk i veien, og si: "Jeg ser at du ikke er helt i form i dag." Der ble pleierøynene tatt i bruk.

2.1.2 Yrkesfagsundervisningens sosiale sider

Bernsteins andre dimensjon gjelder den sosiale siden ved undervisningen - innrammingen. Også her brukes uttrykkene en sterk versus svak innramming, og begge kategoriene har sine kjennetegn.

1. Budskapssystemets struktur.

Kunnskapen formidles enveis fra kateter (sterk innramming) kontra/i motsetning til at det skjer en dialog mellom lærer og elever (svak innramming).

2. Konteksten.

Undervisningen er preget av læreboken (sterk innramming) kontra/i motsetning til at elevene gjør erfaringer gjennom mer autentiske opplevelser som utforskning, eksperimentering, ekskursjoner, prosjektarbeid (svak innramming).

3. Forholdet mellom lærer og elev.

Er det en autoritet i rommet - læreren, som bestemmer på en autoritær måte (sterk innramming) - versus at klasserommet preges av at det foregår et samarbeid, en pliktdeling (svak innramming).

2.1.3 Åpen kontra lukket pedagogisk kode

De såkalt sterke egenskapene ved klassifisering og innramming beskrives som nevnt innledningsvis som en lukket pedagogisk kode, en *kolleksjonskode*. Bernstein hevder at det bak denne kolleksjonen av kunnskap ligger uttalte motiver. Her viser han til særtrekk ved engelsk borgerklasse, den velutdannede gentlemanen, ikke-arbeideren. Han mener videre at det er oppsplittingen av kunnskapen som gjør det mulig å plukke ut deler av den, og så å definere en egen kultur for en bestemt sosial klasse. En åpen pedagogisk kode kjennetegnes av de svake egenskapene ved klassifisering og innramming. Denne *integrasjonskoden* går på tvers av fag og er ofte åpen i forhold til nærmiljøet, videre er den preget av dialog og samarbeid. Bernstein hevder ikke, som mange har tolket, at dette er arbeiderklassens kode, derimot at det er en mer fleksibel kode, og at denne koden/varianten ikke så lett blir et redskap for de som eier makten. Det er i praksis selvfølgelig ikke slik at en kode er enten åpen eller lukket, det fins her utallige varianter.

Bernstein vil ikke si noe om hva som er en god eller dårlig kode. Han tar en rent vitenskapelig vinkling, anvender kodebegrepet for å synliggjøre skjulte fenomener, og er opptatt av hvordan overføring av sosiale regler (yrkesfagtenkning) - og kulturelle klasse-motsetninger (yrkesfaglige motsetninger) kommer til syne i skolen. Ifølge Bernsteins teori er det vanskelig å endre en kode fra lukket til åpen. Dette omfatter grunnleggende oppfatninger av hva kunnskap er, og har med maktrelasjoner og eiendomsforhold i samfunn og skolen å gjøre.

2.1.4 Ulike perspektiver på læring

I et perspektiv på læring ligger det en oppfatning om hva kunnskap er, hvordan kunnskap innhentes og ulike sider av læringsprosessen og lærerrolleutforming. Ut fra et sosiokulturelt ståsted er læring individets deltakelse i sitt sosiokulturelle miljø, der læringen er kontekstbundet. Man bygger som innenfor et kognitivt syn på læring, også her på at mennesket selv, gjennom egen aktivitet, konstruerer sin forståelse av omverdenen (Dysthe 1999). Men ut fra sosiokulturelle perspektiver legges det avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert i en kontekst og at det er et sosialt fenomen. Samhandling med språklig

aktivitet settes i sentrum, slik at læring er avhengig av andre mennesker og at dialog og samhandling er læringens fundament (Vygotsky 2001). Situert læringsteori ble introdusert i de norske pedagogiske fagmiljøene på 90-tallet (Dysthe 1999, Heggen 1995, Mathisen 2000). Ifølge denne tenkningen finner man optimale læringssituasjoner når elev og lærer/veileder samhandler i yrkesutøvelsen og oppgavearbeidet. Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring har sin basis i Deweys pragmatisme, Meads symbolske interaksjonisme og den kulturhistoriske tradisjonen fra Vygotsky, Lucia og Leontjev (Dysthe 2001:33).

2.1.4.1 Praksisfellesskap

Wenger (1998) setter i boka "Communities of practice" fokus på læring som sosial deltakelse, og identifiserer følgende fire komponenter som karakteristiske for sosial deltakelse som en lærings- og kunnskapsprosess: mening, praksis, fellesskap og identitet. Det klare fokuset på deltakelse betyr at individuell læring blir et spørsmål om å være engasjert i og bidra til praksisfellesskapet. Det individuelle og det sosiale blir en uatskillelig dualitet. Et praksisfellesskap er ikke synonymt med en gruppe, et team eller et nettverk, men karakteriseres ved at deltakerne er involvert i en felles praksis i forhold til et gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar - for eksempel rutiner, artefakter og måter å gjøre ting på. Ifølge Vygotsky (1978) er sosial samhandling utgangspunkt for læring, ikke bare ramme rundt læring. Dysthe (1999:16) hevder at læring først og fremst skjer ved å delta i den sosiale praksisen i en gruppe, kunnskapsfellesskapet.

Samspillet mellom deltakerne i ulike fellesskap vil være forskjellig. Høgmo (1990) har vist hvordan elever gjennom danning av etniske elevkollektiv beskyttet seg mot skolens strukturelle makt. Gjennom utforming av slike kollektiv produserte barna en rolleutforming og solidaritet som ble sentral for deres identitetsutvikling. I skolen er det viktig at samspill fungerer som reelle arbeidsfellesskap, og dermed også læringsfellesskap. Et samspill kan både ha et handlingsaspekt, et relasjonelt aspekt og et verbalt aspekt, og det kan variere hvilke aspekt som i ulike situasjoner kan være dominerende (Fuglestad 1993a, Dysthe 2001). Det sosiale rommet rundt enkeltindividet er en faktor som kan fremme eller hemme individets læreevne (Dysthe 1999:10). Lave og Wenger (1991) understreker lærlingens deltakelse i yrkesfellesskapet, og at lærlingens posisjon i dette fellesskapet endres over tid, fra en legitim perifer posisjon til gradvis full deltakelse. Her til lands og i

yrfagssammenheng er ofte begrepene mester-svenn brukt (Nielsen og Kvale 1999), alternativt stegene fra novise til ekspert (Dreyfus og Dreyfus 1999).

2.1.4.2 Virksomheter i undervisningen

Enerstvedt (1982) definerer virksomhetsbegrepet som en spesifikk menneskelig aktivitet, og for å forstå menneskets handlinger, må man se handlingen i lys av virksomheten. Gjennom sin virksomhet skaper mennesket samfunnet, samtidig som mennesket er et resultat av de forholdene det er vokst opp under. Dette kan sees på som en gjensidig vekselvirkningsprosess. Menneskesynet innenfor virksomhetsteorien er ikke individualistisk, men innbefatter at den enkelte oppfattes som en unik personlighet i en felles virksomhet. Menneskets virksomhet er de prosessene som mennesket forandrer og utvikler seg gjennom (Leontjev 2002). Virksomhetsprosessen er dialektisk og det foregår en konstant og gjensidig forandring og utvikling mellom mennesket og omverdenen.

Utviklingen innenfor virksomhetsteorien startet opp i Sovjetunionen etter revolusjonen i 1917, særlig innenfor psykologien. Davydov (1989:30) drar fram Anajev, Vygotsky, Leontjev, Luria og Rubenstein som sentrale ved oppbyggingen av en psykologisk virksomhetsteori, men at A. N. Leontjev kan betraktes ”som grunnleggeren af den mest udviklede allmennpsykologiske virksomhedsteori”. Etter hvert spredte forståelsen seg til andre vitenskaper som pedagogikk og sosiologi. Virksomhetsteorien søker å overskride dogmer eller fordommer om instinkter, drifter, arv og miljø. ”Mennesket er hva det gjør, og ut fra hva det gjør kan vi trekke slutninger om hva det føler, tenker, mener, om hvilke behov det har, hvilke holdninger, innstillinger det har, og om dets karakter” (Broch m.fl. 1991:15). Teorien bygger på at mennesket i utgangspunktet ikke har bestemte følelser, behov, ferdigheter, holdninger som deretter bestemmer hva det gjør. Det er heller slik at følelsene, behovene og så videre oppstår i det mennesket gjør, det vil si gjennom virksomheten. Man anser virksomheten som en særegen menneskelig aktivitet (jfr. Enerstvedt 1982), all virksomhet er kollektiv i sitt vesen og den er det i forhold til gjenstander. Karakteristisk for all virksomhet er (ibid:19) at vi bruker gjenstander når vi gjør noe, og at kommunikasjon er et moment ved all virksomhet.

Leontjev (2002:18) hevder at en aktivitet som er gjenstands- og målrettet, må kalles en virksomhet. I all virksomhet kan man altså finne gjenstander og kommunikasjon, og kommunikasjonen spiller en forskjellig rolle i de forskjellige virksomhetene. I noen

virksomheter, for eksempel arbeidsvirksomheten, er kommunikasjonen først og fremst et middel, mens den i lekevirksomheten er et mål i seg selv. Også gjenstandene vil spille en forskjellig rolle i de forskjellige virksomhetene, allment produserer og/eller bruker vi gjenstander så som en spade, en skje eller en fotball, mens i andre virksomheter ”gjør vi også andre mennesker eller oss selv til gjenstand for vår virksomhet” (Broch m.fl. 1991:20).

Et karakteristikum for menneskelig virksomhet er ifølge Leontjev (2002) at den alltid er motivert og målrettet. Motivet i en virksomhet er drivkraften, og dette svarer alltid til et behov hos mennesket. Man kan karakterisere menneskets behov som en mangeltilstand som blir formet og gitt innhold i vekselvirkning med omgivelsene. Innenfor denne tenkningen er det ikke et behov alene som setter i gang menneskelig virksomhet, men motivet oppstår når mennesket samspiller med omverdenen og opplever muligheter for tilfredsstillelse. Motivet vil være av materiell eller ideell art, og komme fra fantasi eller persepsjon. Slik vil motivet alltid være en forestilling om noe, om det kan tilfredsstille et behov og slik muliggjøre igangsetting. Det kan her dreie seg om behov på flere plan: Meningsgivende behov, konstatering av behov eller igangsettende behov som er preget av positive, alternativt negative følelser. Slik kan motivet tolkes både som en slags drivkraft for aktivitet og som virksomhetens egentlige mening. Nøkkelen innenfor all opplæring er motiverte elever, og litt av bakgrunnen for denne avhandlingen er den utfordringen dette er for lærere som underviser innenfor helse- og sosialfag. Dersom virksomheten oppfattes som meningsfull, vil det avle motivasjon hos elevene.

Siden virksomheten er samfunnsmessig, opptrer det imidlertid en slags arbeidsdeling som gjør at det enkelte mennesket på den ene siden er deltager i en kollektiv virksomhet, og på den andre siden har en spesifikk aktivitet. Det er denne atskillelsen mellom det kollektive og det individuelle perspektivet som er kjernen i Leontjevs (2002) teori om den menneskelige virksomhet. Til det kollektive perspektivet knyttes virksomheten alene, mens det individuelle perspektivet også er knyttet til handlingen. Dette eksemplifiserer han med følgende: I ursamfunnet måtte for eksempel virksomheten til en klapper som deltok i en felles jakt, også være utløst av behovet for næring og klær, men hva rettet hans virksomhet seg egentlig mot? Målet var å skremme dyreflokken mot de andre jegerne som så i bakhold. Da var klapperens arbeid avsluttet, de andre jegerne sørget for resten. Selvfølgelig tilfredsstilte denne klapperens virksomhet ikke hans behov for næring eller klær, målet som

hans virksomhet var rettet inn mot, falt ikke sammen med motivet for hans virksomhet, de to var atskilte fra hverandre. Prosesser hvor mål og motiv ikke er sammenfallende, kan man betegne som handlinger. Klapperens virksomhet ved å skremme bort viltet og drive det mot jegerne, kan heller karakteriseres som en handling. Handlingen defineres altså som et konkret, men ofte ufullstendig mellomresultat for virksomheten. Det som konstituerer det enkeltes menneskets virksomheter, er handlingene som utføres i virksomhetene. Virksomhetens motiv er å tilfredsstille et behov, mens målet er et slags mellomresultat som handlingen produserer – et skritt på veien. Det avgjørende er at målet i seg selv ikke kan tilfredsstille den handlendes individuelle behov. Virksomheten realiseres av en viss mengde handlinger, som underordner seg enkeltmål, disse kan igjen utskilles fra det generelle målet. Her vil jeg se på virksomhetene lek, læring og arbeid som ulike rasjonaliteter i livet, da med fotfeste i den klassiske rasjonalitetsdiskusjonen (Weber 1979), se for øvrig kap. 2.3. På basis av empirien vil jeg sette disse tre begrepene (lek, læring og arbeid), som altså representerer ulike rasjonalitetsformer, inn i en komparativ sammenheng. Lek som rasjonalitetsform dreier seg om å bli medlem av menneskeheten, å bli akseptert av ens likesinnede, mens læring dreier seg om mestring, å komme inn i og mestre verden – å øve i å være et mestrende menneske. Arbeid er verdiskapning, materielt, økonomisk osv.

Vygotsky (1978) hevdet at for å forstå de mentale prosessene, så måtte man gå til kulturen, til det sosiale rommet. Videre mente han at opphavet til disse prosessene var å finne i det sosiale og ikke i individet. Ut fra dette er samspillet mellom menneskene mye viktigere for læring enn tidligere antatt. Rommetveit (1999) gir eksempler på hvordan mening ikke er forhåndsgitt, men at det er noe som oppstår i samspillet mellom to dialogpartnere. Dialog har to hovedformer, elevenes indre dialog med lærestoffet, og den ytre dialogen, dvs. samtalen mellom to eller flere (Dysthe 1999:15). Et utvidet dialogbegrep omfatter både ytre og indre dialog, hvor den ytre dialogen omfatter mennesker som er til stede der og da, mens den indre dialogen foregår i individet (ibid:110). Mead (1967) var opptatt av en lignende problematikk, ut fra et sosialpsykologisk ståsted. Også Vygotskys (1978) begreper ”den nærmeste utviklingssonen” og Bruners (1985) ”scaffolding” vil være aktuelle her. Vygotsky ser på kunnskap som et verktøy mennesket har for å kunne handle. En elev trenger hjelp fra lærer eller en mer erfaren medelev for å løse et problem, denne støtten sees på som et nødvendig stillas eleven etter hvert kan klare seg uten (jfr. Wood, Bruner og Ross 1976:89-99). Dette vil jeg problematisere videre i kap. 7.

2.2 YRKESIDENTITET OG -ROLLE

Her vil jeg kort redegjøre for det teoretiske bakteppet i forhold til min andre og tredje problemstilling: *Hvilke lærerroller man kan identifisere hos lærerne på avdeling for helse- og sosialfag?* – og - *Hva kjennetegner konstruksjonen av lærernes yrkesidentitet?* For videre drøfting vil jeg henviser til kapittel 8 og 9.

Identitetsdannelse er en livslang prosess og denne prosessen har to aspekter ved seg, både det å være en del av (tilknytning) og å stå i motsetning til (individering). "Et menneskes identitet er dets selvoppfattelse" og selvoppfattelse inneholder alt hva en person oppfatter som sitt: utseende, begavelse, sosial status, alder, kjønn, særegne karaktertrekk osv. (Husen 1984:22). Opprinnelig er ordet *identitet* latinsk og betyr enhet, likhet, fullstendig overensstemmelse, vi kan ikke være flere individer samtidig. Identiteten har to sider: en individuell side (personlig identitet) og en kollektiv side (gruppe- eller sosial identitet). Førstnevnte er den subjektive følelsen av indre identitet og kontinuitet, følelsen av at dette virkelig er meg.

Identitet betyr også bevisstheten om at man tilhører en bestemt kultur eller sosial gruppe, både i forhold til forskjellige situasjoner og personer, og i forhold til tiden. Å være den samme i dag som man var i går, og vite hvem man vil være i morgen, det er "at have sammenheng, kontinuitet, i sin individuelle livshistorie, sin biografi" (ibid.). Den fellesskapelige siden ved identiteten er den trygge forvissningen om å være i overensstemmelse med en gruppes normer, å høre til. Vi blir sosialiserte inn i vår kultur og ulike forståelsesformer er innebygd i denne kulturarven. Under oppveksten blir vi konfrontert med dette i dialogen med mennesker som er viktige for oss, i form av *betydningsfulle andre* (Mead 1967). På den måten kan man si at vi både er et produkt av nåtiden og den felles fortiden.

The self is something which has development; it is not initially there, at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process (ibid.:135).

Bevisstheten om et selv kan ikke oppstå uten et sosialt miljø, det er forutsetningen for å kunne utvikle en selvoppfatning. I ethvert sosialt miljø finnes det forskrifter for handling og roller, og ut fra og i disse får menneskene reaksjoner på atferden sin. Sykepleieren må for eksempel lære seg å mestre kodene innenfor det nye (lærer)yrket, mens allmennlæreren er

gjennom utdanning og tidligere undervisningspraksis allerede fortrolig med skolekodene. Goffman (1974) viser at rollespill, selvpresentasjon og inntrykkskontroll er grunnleggende trekk ved samfunnet, og at vi gjennom disse prosessene skaper orden i vår samhandling. Selvet er dialogisk og handlingsorientert, som menneske utvikles vi i kommunikasjon og samhandling med andre i diskursen med de andre om meg (jfr. Mead 1967). Denne diskursen foregår livet gjennom.

Når identiteten først er blitt utkrystallisert, vil den bli vedlikeholdt, modifisert eller omformet av sosiale relasjoner (Berger og Luckmann 1987:79). Vår verden oppleves som sosial eller relasjonell og: "Ved livets start får vi foreldre, familie, slekt som eier oss, og som vi eier. Det er starten på vår objektive og subjektive identitet..." og knyttes først til navnet vårt, et helt spesielt symbol. I diskursen om *meg* i forhold til *de andre*, manifesteres den objektive tilhørigheten/identiteten gjennom prosessen å tre inn i og bli en del av, den subjektive identiteten gjennom å tre ut av og bli noe forskjellig fra. Dette siste bygger vi opp i samhandling med andre gjennom vår opplevelse av vår plass i verden. Perspektivtakingen gir slik en dobbeltsidighet ved både å skulle holde fast ved sitt eget og samtidig i samhandling ta andres perspektiv (jfr. Mead 1967). Mennesket trenger sosiale arenaer med refleksjon og samtale for å utvikle seg.

Bak menneskets handlinger ligger subjektive oppfatninger, meninger og intensjoner. For å forstå hvordan mine valgte yrkesfaglærere handlet som de gjorde, har jeg prøvd å danne meg et bilde av de subjektive meningene som lå i handlingene deres. En persons mening er ikke fullstendig privatisert, men preget av intersubjektiv erfaring. Yrkesfaglærerne på avdeling for helse- og sosialfag lever i en felles, sosial verden hvor de deler erfaringer med hverandre, med basis i noen felles meningskomponenter. Det subjektive og det objektive er dimensjoner ved et felles common-sense-perspektiv, og det er disse felles, dagligdagse forståelsene som binder mennesker sammen sosialt. For å forstå hvordan folk handler, må man sette disse fellesforståelsene i fokus. Man deler med andre ord det typiske ved handlingene eller meningen. Alle har vi et repertoar av slike typologier - det være seg begreper, handlingsmønstre, strategier eller usynlige normer og regler.

Identitet er ikke noen enkel, målbar størrelse. Det er noe en får. Det er samtidig noe en har eller gjerne vil ha. Det kan også være noe en kjemper om å få, men kanskje aldri helt oppnår. På samme måte er identitet noe en gir, eller kanskje ikke gir. Det er noe i oss, og det er noe rundt oss. Det er

med andre ord noe som utveksles i samhandling mellom den enkelte og omgivelsene (Høgmo 1990:176-177).

Å se nærmere på lærerrollen i reformenes tidsalder, er viktig. ”Det er i første rekke som medmenneske læreren skal møte elevene i klasserommet, ikke som tryllekunstner, mirakelmann, systemanalytiker eller allviter” (Bergem 1994:45). En kan tenke seg yrkesroller og rammer for utøvelse, som noe som endrer seg over tid, men ikke nødvendigvis i takt. Sten (1995:3) hevder følgende: ”Rammebetingelser endrer yrkesrolle, men mens rammebetingelsene kan endre seg raskt, tidvis i sprang (reformer), har yrkesroller innebygde konserverende trekk.” En av grunnene er at rammebetingelser gjerne er administrative systemer, mens yrkesroller som er knyttet til mennesker og menneskelig omstilling, som oftest krever tid. En annen årsak er at profesjonell yrkesutøvelse er knyttet til kunnskap, investeringer som for den enkelte ligger tilbake i tid, selv om fornying foregår kontinuerlig. Videre mener Sten at selv optimal fornying ikke kan skje raskere enn utvikling av ny kunnskap og erfaring, noe som er en tidkrevende prosess. Et annet moment her er at roller er knyttet til andres forventninger, noe som ifølge Sten også er fanget i gårsdagen.

2.2.1 Rolledannelse og lærersosialisering

Goffman (1974:9) har med utgangspunkt i teaterforestillingen og dramaturgiske prinsipper, utviklet et grunnleggende begrepsapparat for å forstå hvordan en person i normale arbeidssituasjoner framstiller seg selv og sin aktivitet for andre. Min utfordring i feltarbeid og historieinnsamling har vært å se mønstre i undervisningspraksisens utallige situasjoner og hendelser, og skaffe meg opplysninger eller ta i bruk opplysninger via mange meningsbærere. Faren her er at en kan anvende stereotypier ved bedømmelsen på den måten at personer med en bestemt bakgrunn og fra et særskilt miljø, opptrer på en bestemt måte. Jeg ble både konfrontert med mine egne stereotypier av andre, eksempelvis at vernepleiere hadde et atskillig svakere pleierfokus enn jeg i utgangspunktet hadde antatt; og andres stereotypier av meg, for eksempel min egen atferd som forsker. Det har vært viktig å være oppmerksom på at en persons evne til å uttrykke seg bygger på ”to diamentralt forskjellige former for tegn – det uttrykk han *gir*, og det uttrykk han *avgir*” (ibid.:12). Det første handler om kommunikasjon i tradisjonell forstand, det vil si om verbale eller tilsvarende symboler som personen åpent benytter, og som har til hensikt å formidle det som personen og de andre åpenbart forbinder med disse symbolene. Eksempler på dette kan

være lærerens orientering til elevene om hvordan prøven dagen etter vil bli lagt opp og hva som er viktig for elevene å lese på. I forhold til den andre formen for (avgitte) uttrykk dreier det seg om handlinger som andre kan oppfatte som karakteristisk for den handlende, fordi man antar at handlingen ble utført uten at det var meningen å formidle denne handlingen. Dette kan imidlertid være komplisert:

Som vi skal se, har denne skillelinje bare foreløpig gyldighet. Det er klart at en person bevisst formidler feilaktige opplysninger ved begge disse former for kommunikasjon, i det første tilfellet kan det kalles løgnaktighet, i det andre forestillelse (ibid.).

Goffman definerer denne siste formen for kommunikasjon som mer teaterliknende, den som er å finne i selve sammenhengen, den ikke-verbale og formodet utilsiktede typen, enten denne kommunikasjonen er bevisst frambragt eller ikke (ibid.:13). Noen ganger vil en person både forsettelig og bevisst uttrykke seg på en bestemt måte. Ifølge Goffman gjør vedkommende dette hovedsakelig fordi gruppens eller egen sosial status krever et slikt uttrykk, ikke fordi han/hun ønsker en bestemt reaksjon. Mine informanter hadde alle en forforståelse av hvordan det var å være lærer og agerte ut fra denne forforståelsen. De andre, som var vitne til handlingene, kunne dele disse inn i to deler. Det første var personens verbale utsagn, den andre delen var det vedkommende indirekte uttrykte og som han eller hun ikke kunne kontrollere. Andre kunne da også se på denne ufrivillige, talende atferden og prøve ut gyldigheten i det personen bevisst uttrykte (ibid.:16). Slik blir kommunikasjonsprosessen ifølge Goffman asymmetrisk, i det en person formodentlig kun er oppmerksom på den ene strømmen i sin kommunikasjon, mens de andre altså er vitne til både det uttrykk personen gir og det han/hun avgir. Enkelte er imidlertid klar over at en slik granskning finner sted, og forsøker å gi et konstant bilde av seg selv. Dermed kan det igjen oppnås symmetri i kommunikasjonsprosessen, og slik kan man komme inn i en form for potensielt kretsløp av forestillinger, oppdagelser og avsløringer.

Etter en time i en for meg ny klasse, overhørte jeg følgende halvhøye kommentar fra en elev til en annen, på vei ut av klasserommet: ”Det her var jo helt annerledes enn sånn som undervisninga bruker å være. Sikkert fordi hun andre [undertegnede] satt der bak.” Goffman (ibid.:17) hevder at ”kunsten i å gjennomskue en persons bestrebelser på velberegnet utilsiktethet synes å være bedre utviklet enn vår evne til å sjonglere med vår egen atferd”. Slik er det sannsynlig at tilskueren har et overtak på den handlende og at den opprinnelige symmetri i kommunikasjonsprosessen blir bevart. Med utgangspunkt i

Goffmans tenkning, kan man se på roller som noe som genereres, og som blir skapt ut fra en prosess. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 8.2 "Lærerrollependling".

Begrepet *sosialisering* ble introdusert på slutten av 1930-tallet, og hovedfokuset innenfor sosialiseringsforskningen har vært hvordan mennesker reagerer på og tilpasser seg omgivelsenes vaner og tenkemåter. Med sosialisering menes altså de prosessene man som menneske går gjennom fram mot en bevisst opplevelse av seg selv (Hoëm 1978). Sosiale interaksjoner står sentralt i all menneskelige utvikling. I hvert yrke finner man sosialiseringprosesser med mer eller mindre "allmänna och typiska drag" (Arfwedson 1994:42), såkalt sekundærsosialisering, til forskjell fra primærsosialiseringen som finner sted i familien/slekten under oppveksten.

Utbildning är ett betydelsesfullt instrument för socialisation, och denna socialisationsprocess beskrivs oftast mycket positivt, t.o.m. entusiastisk, som "växt" och "mognad" genom tilförslen av nya kunnskaper, färdigheter och perspektiv. Yrkessocialisation i allmänhet brukar också ofta beskrivas i positiva ordlag. Man lär sig t.ex. läkaryrkets "kod", dess sätt att tänka, dess etikk och en mängd fina saker. Högstatusyrken brukar i allmänhet förknippas med sådan positiv socialisation (ibid.).

Jordell (1986, 1997) har gjennom flere arbeider satt fokus på dilemmaene som nyutdannede lærere opplever, og han reiser tvil om den formaliserte lærerutdanningen, her primært teoriundervisningen, overhodet har noe innflytelse på yrkesutøvelsen og lærerutformingen. Videre har det vært en tendens til akademisering i lærerutdanningen, både i betydningen mer lik universitetet, og samtidig som en strategi for å heve en yrkesgruppes status. Det samme kan for øvrig sies om sykepleieutdanningen (Jordell 1997:148). Den viktigste grunnen til akademiseringen er sannsynligvis den voksende betydning vitenskapelig viten har fått innen alle samfunnsområder, og den status slik viten og utdanning tradisjonelt har vært tillagt. Vitenskapelig viten anses for å være det viktigste instrumentet til å forstå og forandre den sosiale, økonomiske og teknologiske virkelighet.

2.2.2 Den grunnleggende yrkesidentiteten

Den kulturen som sosialiseringen skjer innenfor, har stor betydning og setter både grenser for og gir innhold til identitetsutviklingen, her yrkesidentiteten. Innenfor situert læring står deltakelse i sosial praksis sentralt, og interaksjonsprosessene er grunnleggende for læringen (Lave og Wenger 1991). Det er gjennom disse sosialisering- og læringsprosessene man blir en del av for eksempel en yrkeskultur. Menneskets identitet er ikke statisk og fastlagt, men i kontinuerlig endring, identiteten er sosialt avhengig og situasjonsbestemt (Goffman

1974, Mead 1967). I et langt yrkesliv svekkes/styrkes og endres yrkesidentitetene, og nye yrkesidentiteter utvikles på basis av tidligere liv og yrkeserfaringer. Mjelde (2002:79) peker på at kvalifiseringen til lærer i yrkesfag for mange er en rekvalifisering fra produksjonsarbeid til undervisning. Jeg vil i det følgende gi et lite blikk inn i fire valgte yrkesidentiteter, uten at det på noen måte gir et helhetlig bilde.

Det å ha en sykepleiefaglig identitet vil si å ha en indre opplevelse og erkjennelse av hva en står for som yrkesutøver med hensyn til verdier og kompetanse (Kristoffersen 1996:294). Det hevdes videre at en sykepleier med en klar faglig identitet ikke gir seg ut for å være noe annet, og det er stort samsvar mellom vedkommendes virkelige selv og prestasjons-selvet. En vet hva en står for og dette preger måten en framstår på overfor omgivelsene. I utredningen ”Meningsbegrepet sett i lys av forholdet mellom enkeltmennesket og fellesskapet” skriver Jorun Ur (1991:146):

Menneskelige handlinger er de tydeligste signaler vi sender til omgivelsene. Dersom handlingene er i overensstemmelse med personens holdninger og verdier, virker de til å bekrefte vedkommendes identitet. Handlinger er signaler som oppfanges og tolkes av andre. Andre menneskers oppfattelse og gjensvar på helhetlige signaler bekrefter personens identitet.

Å ha personlig identitet er en nødvendig betingelse for å utvikle sykepleiefaglig identitet, men det er ikke tilstrekkelig (Hermansen, Carlsen og Vråle 1992:55). Tilstrekkelig blir ens faglige identitet først når den enkelte sykepleier kontinuerlig arbeider med å integrere sykepleiefagets idemessige og faglige problemer, og utvikler et innvendig og inderlig forhold til sykepleien. Fagidentitet kjennetegnes ved bevisstheten om (ibid.):

- hva en har ansvar for som yrkesutøver
- at en er bærer og formidler av et bestemt fag med bestemte karakteristika
- at en er bærer, formidler og utøver av bestemte kunnskaper, erfaringer og verdier
- at en er utøver av bestemte funksjoner
- fagets metoder

Det hevdes at sykepleierne er blitt administratorer og forskere og har overlatt den utøvende pleien og omsorgen til andre yrkesgrupper (Martinsen og Wærness 1991). En sykepleierinformant uttrykte følgende:

Sykepleier A: ”Omsorgsfunksjonen er vel det de fleste forbinder med sykepleiefaget. Men etter min mening har sykepleierne som er utdannet det siste tiåret, som jeg, blitt mer teknologiserte. Det er blitt stadig flere og mer kompliserte prosedyrer. En mer instrumentell tilnæringsmåte til lærestoffet kan falle mer naturlig for oss yngre sykepleielærere.”

Videre pekte hun på at kravet til teoretisk kunnskap var høyere og lengden på praksisperiodene kuttet ned. Helsevesenet har innført begreper som døgnpris og kostnadseffektivitet, og dette vil også influere på sykepleieutdanningen og –arbeidet.

Vernepleieryrket har eksistert i ca 40 år. I begynnelsen besto det faglige arbeidet primært av omsorg for psykisk utviklingshemmede, men i dag jobber vernepleierne overfor mange ulike yrkesgrupper, både innenfor helse- og sosialsektoren, innenfor privat sektor og i skoleverket. Vernepleier B illustrerte dette på følgende måte: ”Jeg følte jeg hadde valgt rett utdanning. Det var nok kanskje det at de hadde tatt med alle aspektene som tiltalte meg, det er jo en sånn hummer-og-kanari-utdanning!” (Ler!) Fagfeltet har vektlagt mestringsorientering, dette understøtter en yrkesrolle i retning av behandler, terapeut og lignende (Sten 1995:68). Karakteristiske trekk ved vernepleierens arbeidsoppgaver kan være (ibid.:75):

- Behandling – pedagogisk virksomhet med tanke på innlæring og tilpassing av ferdigheter, hverdagsaktiviteter
- Trening – vedlikehold av ferdigheter
- Omsorgsyttelse – bistand, deltakelse uten at behandling, opplæring eller trening er formålet
- Atferdsregulering

Dette kom tydelig fram hos informantene mine når de beskrev vernepleiearbeidet sitt:

Vernepleier B: ”Det var jo det jeg kanskje syns var så fint når man jobba på bolig, og man var en del av et samfunn, på en måte. .. Læringa foregikk på så mange forskjellige arenaer, aktiviteter... Vi brukte jo samfunnet rundt oss mye.”

Vernepleier A: ”Det er en sentral funksjon for vernepleieren å forhindre eller kompensere sosial utstøting, det gjør vi gjennom forskjellige tiltak.”

Møklebust (1990:11) peker på at barnehager er kvinnearbeidsplasser og at: ”Noen fagpedagoger beskylder oss førskolelærere for å være muntlige, upresise og lite analytiske.” Og videre at selv om yrkesgruppen kanskje mangler en systematisk oppbygd og nedskrevet kollektiv kunnskap, så sitter hver enkelt førskolelærer eller barnehage med sitt eget forråd av kunnskaper. Ord som går igjen i faglige diskusjoner førskolelærere imellom, er tillit, trygghet og omsorg.

I førskolelærerkretser lever myten om ”naturtalentet”, om at til sjuende og sist er det personligheten som avgjør om du lykkes i arbeidet. Hva ”naturtalentet” faktisk gjør, benevnes som ”ubeskriverlig”. Mange av dem som virkelig får til noe (de ”vellykkede”), kan ikke alltid formulere det de gjør på en

systematisk måte med ord. Men de uttrykker en pedagogisk ”tenkning” gjennom de konkrete handlingene de utfører (ibid.:12).

Videre peker Møklebust (ibid.:40) på følgende tre ferdigheter eller fundamentale områder som en førskolelærer må beherske: Evne til å omgås kaos, evne til å se det spesielle og evne til å komme nær barn. Førskolelæreryrket er et yrke som blir framstilt mer i forhold til hva som er idealet med produktet, det vil si barnet, enn hvordan man skal gå fram som utøver (Askland 1995:36). Det pekes på at en førskolelærer hele tiden står overfor nye situasjoner som man vanskelig kan lage regler eller fastlåste prosedyrer for. Dette fører til at førskolelæreren må utvikle en fleksibel handlingsberedskap for å kunne møte disse ulike situasjonene.

Førskolelærer B: ”Jeg var kjempeglad for førskolelærerutdannelsen. Den former deg jo, som menneske. Både i forpraksis, i utdanning og ettertid. Den har laga verdier og holdninger og menneskesyn og sånne ting som jeg syns er veldig verdifullt. Det sitter i hodet, det blir en del av deg. Du blir jo forma som menneske av den utdanninga og den veien som du velger. ... Jeg føler at jeg får formidla de herre verdiene gjennom de fagene.... Et positivt menneskesyn, som jeg mener jeg fikk igjennom førskolelærerutdanninga. Jeg skjønnte det ikke da, jeg skjønnte det etterpå. Det har jeg jo skjönt etterpå, når jeg er blitt gammel og klok.” (Ler!)

Allmennlærere i dag trenger solid kompetanse både innholds faglig og pedagogisk, og dette kan ikke sees på som atskilt, men i en helhet og overlappende (Kveli (1993:189). ”Det er imidlertid den pedagogiske kompetansen som gir læreryrket særpreg og identitet” (ibid.). Kravene til lærernes yrkeskompetanse kan, dog noe forenklet, grupperes og sammenfattes i tre hovedkrav, nemlig til kompetanse for (ibid.:191-192):

- **Pedagogisk planlegging:** ”...legge planer for undervisning og læring og kan begrunne arbeidet sitt. Planene må bygge på innsikt i forhold som virker inn på skolearbeidet, og i samspillet mellom skolen og samfunnet. Læreren må ha en klar bevissthet om verdigrunnlag og mål, og om sammenhenger mellom overordnede intensjoner og praktisk læringsarbeid.”
- **Pedagogisk handling:** ”...gjennomføre undervisning i samsvar med fastlagte mål og planer, og kan tilpasse læringsarbeidet til elevenes forutsetninger og den aktuelle situasjonen.”
- **Kritisk refleksjon:** ”...stille kritiske spørsmål til sitt eget og skolens arbeid, dvs. at læreren kan arbeide systematisk med å vurdere og videreutvikle det pedagogiske arbeidet, og dermed også med å utvikle sin egen innsikt og kompetanse.”

I forhold til det siste argumenterer Stenhouse (1975) for ”læreren som forsker” og nødvendigheten av profesjonelle fellesskap der lærerne systematisk kan reflektere over egen praksis. Ut fra dette kan lærerne identifisere både pedagogiske og etiske sider ved yrkesutøvelsen, og transformere dette inn i en forbedret klasseromspraksis.

Allmennlærer C: ”Jeg hadde jo mange – ja alle fagene fra lærerutdanninga mi. Sånn prinsipielt kan jeg jo undervise i alle fag i barneskolen og flere fag i ungdomsskolen, Ja iallfall i de faga jeg har mer enn 10 vekttall i. Men det er blitt sånn at jeg er gått over fra å være generalist til spesialist, på en måte. Nå har jeg de her to fagene som jeg underviser i, og syns det er veldig greit. Det er enklere. Jeg slipper å hoppe fra det ene faget til det andre. Nå kan jeg fordype meg mer. På den måten kan du si jeg, eller vi i videregående som er allmennlærere, blir mer og mer lik de gamle lektorene!”

2.2.3 Lærernes habitus og kulturelle kapital

I denne sammenhengen kan trådene trekkes til den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1977). Hans *habitusbegrep* angir en form for handlingsberedskap knyttet til erfaringer og kollektive rutiner. Allmennlærer C uttrykte følgende: ”Det er rutine for meg å undervise. Det er det jeg er utdanna til, det kan jeg!” Mental habitus refererer til en grunnstruktur, en ubevisst regulering av individenes tenkning, og utdanningssystemet bidrar sterkt til å forme vår mentale habitus. Habitus er altså et sett av sosiale disposisjoner, og disse er inkorporert i mennesket og genererer strategier, praksiser og forestillinger. Mennesket er imidlertid både selvstendig og handlende, selv om det er styrt av habitus. Yrkesfaglærerne må utforme en konkret atferd i sin undervisningspraksis. Bourdieu (ibid.) fokuserer på hvordan praktisk mestring må knyttes til kulturelle og historiske erfaringer, og at kulturen former vår praksis ved å gi oss et forråd/reservoar av vaner, ferdigheter og livsformer som vi konstruerer vår sosiale praksis ut fra. Praksis realiseres i et dialektisk og interaktivt møte mellom de ytre livsvilkår og subjektivt liv. Habitus gir oss et sett av bevisste og ubevisste disposisjoner for å oppfatte og forholde oss til virkeligheten, og binder sammen objektive livsvilkår og subjektivt liv.

Wadel (1991) definerer i sin bok om feltarbeid *kulturell kapital* som felles lokale *koder*, samt felles informasjon og kunnskap om kulturelle verdier. Her velger jeg imidlertid å holde meg til Bourdieus definisjon av kulturell kapital. Bourdieu (1977) hevder at samfunnet bæres oppe og utvikles gjennom klasseforskjeller og klassemotsetninger i ulike handlingsfelt. Disse sosiale feltene, det vil si nettverk av relasjoner mellom objektive posisjoner, står sentralt hos Bourdieu. *Sosiale felt* representerer derfor ikke subjektive interaksjoner eller intersubjektive bånd mellom individene, det dreier seg heller om et sett ulike handlingsfelt, for eksempel utdannings- og arbeidsmarkedsfeltet, hvert felt med sin egen indre logikk.

Summen av ulike *kapitaler*, økonomisk, kulturell og symbolsk, og bruken av kapitalen, bestemmer de ulike aktørenes posisjoner innenfor feltet. Samlet utgjør de tre

kapitalformene det Bourdieu benevner som den *sosiale kapital*. Den kulturelle kapitalen er den spesifikke formen for symbolsk kapital som Bourdieu mener råder i det moderne franske samfunnet. Alle typer samfunn, tradisjonelle som moderne, har sin kulturelle kapital, det vil si sitt sett av rådende verdier, tradisjoner og kunnskaper. Kulturell kapital kan for eksempel henviser til eksamener og titler, institusjoner som skoler og universiteter, og er lagret som internaliserte, kroppslige disposisjoner kalt habitus. Vernepleierens habitus gir grunnlag for en pedagogisk praksis, og kan klargjøre denne gruppen yrkesfaglæreres valg av undervisningsformer og hvilke faktorer som er avgjørende for endring av praksis. Den store muligheten for personlig og individualistisk utforming av læreryrket, og den høye graden av autonomi som yrkesutøvelsen har, kan gi store variasjoner i lærerens undervisningspraksis.

Kampen om kapital, som foregår på de forskjellige feltene, uttrykkes i forskjellige former for mer eller mindre tydelige utelukkelsesstrategier. Dette er ingen direkte og åpen maktkamp, og derfor vanskelig å få tak på. Mulighetene for å delta i et felt vil kunne være bestemt av såkalt riktige eksamener. På den måten knyttes maktkampen til kampen om de sosialt definerte posisjonene i samfunnet. Hvilken posisjon individet oppnår i et felt, er ifølge Bourdieu avhengig av den kapital man innehar. Eller: Posisjonen i feltet vil være avhengig av omverdenens bedømming av kapitalen.

2.3 RASJONALITETSFORMER

I arbeidet med å fortolke og analysere materialet samlet inn gjennom klasseromsobservasjoner og historier, beskrev jeg ulike mønstre for pedagogiske handlemåter. Jeg så etter hvert at handlingsmønstrene representerte ulike rasjonaliteter som kunne føres tilbake til ulike yrker. Slik kom rasjonalitetsbegrepet til å stå sentralt i avhandlingen.

Flyvbjerg (1993:36) peker på at ordet *rasjonell* kommer fra det latinske ratio, som betyr å beregne eller resonnere. I dag oppfattes oftest begrepet rasjonalitet identisk med analytisk tankegang. Begrepet rasjonalitet brukes i betydningen det fornuftsmessige, det logiske, det begrepsmessige, og menneskene er det vi kan kalle rasjonelle aktører. Rasjonalitet står sentralt innenfor samfunnsvitenskapelig forskning i forhold til forklaring av atferd. Guneriussen (1996) gjør en inndeling i tre grunnleggende rasjonalistiske retninger, den

neoklassiske, Habermas' teori om kommunikativ rasjonalitet, samt omsorgsrasjonalitet. Videre peker Guneriussen på at "debatten om rasjonalitet har vært sentral i samfunnsvitenskapene, særlig siden Max Weber i begynnelsen av dette århundret satte begrepet i brennpunktet for analysen av det moderne samfunnet" (ibid.:213). Karakteristisk for alle de tre retningene er at rasjonalitetsbegrepet strekkes svært langt.

Habermas (1969) skiller mellom tre ulike former for menneskelig aktivitet som retning til erkjennelse og vitenskapelig virksomhet, teknisk (instrumentell) og praktisk erkjennelsesinteresse, samt frigjørende interesse. Det problematiske er videre at en form for instrumentell målrasjonalitet dominerer mange områder, på bekostning av kritisk og kommunikativ rasjonalitet. Habermas' rasjonalitetsformer knyttes ofte til henholdsvis natur-, human- og kritisk samfunnsvitenskap. Dette fant jeg noe problematisk, og kom til at Webers (1979) grunnleggende begrepsapparat var mer anvendelig i forhold til å drøfte hvilke rasjonaliteter de ulike undervisningsformene kunne generere. Her vil jeg konsentrere meg om og videre bruke Webers handlingsformer og rasjonalitetsbegrep, samt supplere med sider av debatten rundt omsorgsrasjonalitet.

2.3.1 Fortolkning av Webers handlingsformer

Ulike former for verdier styrer menneskenes sosiale handlinger. Noen av verdiene har sitt utspring i menneskets idealer, andre i hvilken form for virkninger handlingene vil ha og hva som er formålstjenelig i et samfunn. Weber (1968:24-25) opererer slik jeg tolker ham, med tre orienteringsprinsipper for sosial handling (handlingsformer) som igjen gjenspeiler ulike rasjonalitetsformer. Dette har inspirert meg til å se på hvilke former for rasjonalitet som preger lærernes måte å undervise på.

Den rasjonelle handlingsformen forekommer i to varianter, en hensiktsmessig/målrasjonell form der handlingene preges av formålsrasjonelle vurderinger mht. mål, midler, konsekvenser og resultater, og en verdirasjonell handlingsform der handlingene er basert på verdier individet tror på, uten tanke på hvilke fordeler resultatet gir en selv. Et arbeid preget av formålsrasjonelle handlinger, vil si at man har forventninger om atferden til ytre objekter eller andre aktører, og at disse forventningene brukes som betingelser/midler for å oppnå egne kalkulerte mål (Weber 1979:24). I undervisningspraksisen velger læreren bevisst aktuelle handlingsmål og egnede midler for å oppnå de tilsiktede målene. Dersom læreren er preget av verdirasjonelle handlinger, står troen på for eksempel den etiske ubetingede

egenverdien av en bestemt handlemåte sentralt. Denne læreren vil velge mål og midler innenfor sitt eget verdisystem. Affektive/emosjonelle handlinger domineres av aktuelle affekter eller følelsetilstander. Læreren har liten kontroll over hvilke verdier som ligger bak handlingene, og dermed heller ingen kontroll over handlingens konsekvenser. Den tradisjonelle handlingsformen er blitt tolket som at individet er preget av innøvde vaner som den handlende selv ikke reflekterer over (jfr. Baklien 2004:49-50, Svabø, Bergland og Hæreid 2000:85 og Lindbekk 2001:79). Både affektive og tradisjonelle handlinger blir ut fra denne fortolkningen eksempler på ikke-rasjonelle handlingsformer. Jeg vil imidlertid argumentere for å bruke begrepet *tradisjonsbaserte handlinger* og knytte dette opp mot *formåls-/instrumentell rasjonalitet*. ”Ofte viser den tradisjonelle [handlingsformen] seg som rasjonelt hensiktsmessig...” (Brodersen 1994:191). I det innledende essayet til Webers (2001:XXXVII) ”Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd”, hevder N. R. Langeland følgende:

Sjøl om denne djerve entreprenørskapen i det ytre liknar moderne industrikapitalisme, dreier det seg likevel oftast om det tradisjonsbundne mennesket som spelar ut kreftene under dei vilkåra lagnaden og historia har gjeve han.

Weber (1968) peker på at irrasjonelle handlinger kan forekomme når en person uten å tenke seg om følger følelsmessige impulser eller tradisjoner. Slik jeg ser det, ligger det imidlertid refleksjon i bunnen av tradisjonsbaserte handlinger, slik at disse ikke kan tolkes som rent ikke-rasjonelle. Et hvert menneske er i dag i større eller mindre grad tradisjonspreget, og slik sett har formålsrasjonaliteten sin basis i en tradisjonsrasjonalitet. Forutsetningen for en formålsrasjonell eller instrumentell rasjonalitet, er at individet har kunnskaper og erfaring om hva det er som skjer ved de ulike handlingene. At en handling er formålsrasjonell, vil si at individet kalkulerer, og uten kunnskaper er det umulig å gjøre denne kalkuleringen. Ut fra dette vil jeg hevde at det må ligge noen tradisjonsbaserte refleksjoner i bunnen for at individet skal kunne handle formålsrasjonelt. Slik blir forutsetningen for at handlingen er formålsrasjonell, at det finnes en tradisjon eller en vane, å bygge videre på.

Vi handler, som nevnt innledningsvis i dette kapitlet (2.3.1), med referanse til verdier, og i formålsrasjonaliteten ligger det, slik jeg ser det, både en verdirasjonalitet og en tradisjonsrasjonalitet. Den formålsrasjonelle handlingen inneholder på den måten både et verdiaspekt og et vane- eller tradisjonsaspekt. Du må med andre ord ha visse kunnskaper å

bygge på for å kunne handle formålsrasjonelt. Slik vil jeg hevde at til grunn for formålsrasjonaliteten ligger en tradisjonsrasjonalitet. Mine informanter, yrkesfaglærerne, bygger sin undervisningspraksis på ulik utdanning og arbeidslivserfaring, ulike verdier og tradisjoner, som vil influere på deres valg av handlingsformer.

2.3.2 Omsorgsrasjonalitet

Sørensen (1982) og Ve (1999) har tatt utgangspunkt i Webers formåls- og verdirasjonalitet og arbeidet med begrepet ansvarsrasjonalitet. Ve (ibid.:128) hevder at ansvarsrasjonalitet eller omsorgsrasjonalitet er beslektet med Webers verdirasjonalitetsbegrep, men at det førstnevnte er utviklet spesielt for å fange opp det relasjonelle aspektet ved omsorgsarbeid for avhengige personer. I det følgende har jeg imidlertid valgt å anvende begrepet *omsorgsrasjonalitet*.

Vi har en utvikling her til lands hvor tendensen har gått i retning av en stadig sterkere polarisering av omsorgen i to distinkt forskjellige omsorgssystemer: "Det private og uformelle, med nære pårørende som viktigste omsorgskilde, og det offentlige og formaliserte, med ulike profesjonsgrupper som viktigste kilde" (Jensen 1992:10). Omsorgsarbeidet i de to systemene er innholdsmessig blitt svært forskjellig, den private, omsorgen beskrives som spontan, intim, spesifikk og personorientert, mens den profesjonelle formen derimot beskrives som planlagt og distansert, regelstyrt og oppgaveorientert. Det synes som om den private omsorgen er blitt opphøyet til moralsk målestokk for den offentlige. Slik skapes det et bilde av omsorg som "noe subjektivt, nært og intimt, som utvikles i og tilhører det private livsområdet" (ibid.:11).

I det offentlige omsorgssystemet får enkelte yrkesgrupper rett og plikt til å yte omsorg på vegne av fellesskapet. Forskjellige yrkeskulturer utvikler dessuten sine særegne perspektiver på omsorgsarbeidet, og dette er forskjellig fra et legmannsperspektiv. Omsorgsarbeiderne må forholde seg til systemverdenens regelverk og rasjonalitetsformer, samtidig som det i omsorgsarbeidets karakter er innebygd solidaritets- og fellesskapspremisser, m.a.o. kvaliteter fra livsverdenen (Habermas 1975). Martinsen (1990:76) peker på at menneskekunnskap læres gjennom riktig omdømme eller skjønn som er knyttet til erfaring. Slik vil også den faglærte yrkesutøveren ha med seg sitt eget fags regler, prosedyrer og faktakunnskap i skjønn. Reglene og prosedyrene danner imidlertid intet system, og bare ut fra erfaring kan de anvendes riktig. "En slik faglig dyktighet hvor

menneske- og fagkunnskap skal praktiseres, er nært knyttet til et yrkes tradisjon” (ibid.). Dette er kunnskap som ikke blir formulert i eksakt språkbruk og presise og entydige begreper, men den viser seg gjennom *taus kunnskap* (Molander 1996). Kunnskap bygges opp gjennom en rad av eksempler, og disse eksemplene rommer et repertoar av erfaringsbasert kunnskap hvor den teoretiske kunnskapen er innvevd.

Rønning (1990:107) viser til Mitchell og Quarnström som argumenterer for at sykepleien er en egen vitenskap hvor helhetstenkning og sykepleieprosessen settes i fokus. Denne sykepleieprosessen består av fire faser: Samle data og etablere prioriteringer, planlegging, iverksetting og evaluering. Mange av mine sykepleierinformanter pekte på likhetstrekkene mellom denne prosessen og den didaktiske relasjonsmodellen (helhetsmodellen) (jfr. Handal og Lauvås 1983), med faktorene rammer, forutsetninger, innhold, arbeidsformer, mål og vurdering. Også vernepleierne drar fram at helhetsmodellen minner om deres tilegnede arbeidsmønster og –opplegg. Jensen (1992:21) hevder at den offentlige omsorgen befinner seg i spenningsfeltet system- og livsverden, og at systemverdenens rasjonalitetsformer trenger stadig dypere inn i omsorgen (jfr. Habermas 1975). Selv har jeg undret meg over i hvor stor grad profesjonelle omsorgsarbeidere som sykepleiere og vernepleiere, var bærere av livsverdenens rasjonalitetsformer i møtet med skolesystemet. Tegn på systemverdenens dominans er som tidligere nevnt, økte krav til effektivitet, økonomisk baserte prioriteringer og resultatdokumentasjon, og dette er også velkjente og stadig mer fokuserte faktorer i den videregående skolen. En sykepleier uttrykte følgende utfordring:

Sykepleier A: ”Kravene til teoretiske kunnskaper er høyere nå. Praksisperiodene i helseutdanninga er kuttet ned til fordel for mer teoriundervisning. Vi har fått inn begreper som døgnpris og kostnadseffektivitet. Det er klart at dette gjør noe både med oss garva sykepleiere og de ungdommene vi utdanner. Nå skal helsearbeideren være produktorientert. Det er langt mellom hver Florence Nightingale! Men vi er jo også opplært til å jobbe prosessorientert, det er ikke alltid resultatet som er målet.”

2.3.3 Et instrumentelt feilgrep?

I artikkelen "Det instrumentelle mistaket" viser Skjerheim (1996:245) til Peirce og hevder:

Dette synet, at rasjonell handling alltid må baserast på mål/middel-modellen, og der kunnskapen fungerer som instrument, samtidig som kunnskapen må baserast på nøyaktig gjennomførte eksperiment, har av Dewey også vorte kalla instrumentalisme, og det er det grunnleggjande prinsippet i pragmatismen.

Med tittelen på artikkelen ønsker Skjervheim (ibid.:246) å peke på skillet mellom pragmatiske og praktiske handlinger, og slik gjøre pragmatiske handlinger til grunnmodell for rasjonelle handlinger generelt. Han skiller mellom pragmatiske og praktiske handlinger på følgende måte:

- **Pragmatiske** eller **tekniske handlinger**, er handlinger der en har et mål, og i tillegg en kalkyle, basert på mer eller mindre godt verifisert eksperimentell kunnskap, som gir retningslinjer for hvordan en kan nå målet. Pragmatiske handlinger er vellykket når en på denne måten når det målet en har satt seg.
- **Praktiske handlinger** er derimot handlinger i det sosiale feltet, der rettesnora er allmenngyldige normer. Her er det ikke det velkalkulerte resultatet som er prinsippet, men at en handler ut fra prinsipper som også alle andre skal handle ut ifra. Handlingene skal være universaliserbare.

Dette mener Skjervheim (ibid.:247) setter grenser for eksperimentell pedagogikk, dersom en bruker begrepet eksperimentell i streng betydning. I eksperimentell pedagogikk behandler en andre nettopp som ting, ikke som personer. Skjervheim peker videre på at grunnproblemet er skillet mellom episteme og doxa, mellom å overbevise og å overtale. Det første forutsetter at eleven er subjekt, den som taler og den som hører, at elevene er samhandlende fordi de er gjensidig orientert mot forståelse og innsikt. Forutsetningen for dette er at begge (lærer og elev) har status som subjekt. Å overtale forutsetter at elevene er objekter, og her er manipulering nærliggende. Ofte oppleves ikke nyinnlært teori som relevant i forhold til praksis, og gyldigheten i det som formidles, forringes. Da kan det forekomme maktmisbruk og manipulasjon i subtil form, og samtaler kan fungere som et utvendig middel for å bearbeide eleven. Lærerens samtaler blir da ikke reelle, men et utvendig middel for bearbeidelsen. Dale (1999:60) er også inne på dette forholdet i følgende eksempel, og hevder her at det illustrerer omsorgen brukt instrumentelt:

En lærer som begynner på et pedagogikkurs, blir fortalt: "Det emosjonelle aspektet er avgjørende i forholdet mellom lærer og elev." Tilbake i klasserommet blir dette til at han a) prøver å skape en tillitsfull atmosfære gjennom å vise interesse for elevenes ve og vel; han 'samtaler' med dem etter timene om samtaler som opptar dem. Han vil da b) ifølge teorien ha muligheter for å oppnå større innlæringseffekt av det foreliggende lærestoffet og større ro i klassen. Målet b) begrunner altså atferdsforandringa som ligger i a).

I forbindelse med begrepet *det instrumentelle mistaket* er det som nevnt sentralt at elevene fungerer som subjekter. Bakgrunnen for denne pedagogiske debatten er en vitenskapsteoretisk kritikk som også gjelde skillet mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Pedagogikk er jo et samfunnsvitenskapelig felt, og hvis begreper, modeller og metoder skal overføres direkte fra naturvitenskapen, vil det oppstå et

instrumentelt mistak eller feilgrep innenfor pedagogikken. Forståelse for menneskets handlinger er annerledes enn naturhendelser, sistnevnte har sine årsaker, mens sosiale handlinger har grunner (Skjervheim 1996). Dale (1999:60) illustrerer dette med at vi skiller mellom å lære elever å følge regler og dressur av dyr. Dyretemmeren kan ikke inngå avtaler med hunden, det kan læreren med elevene, de kan bli enige, med angitte konsekvenser. Slik er elevene subjekter, i motsetning til naturens objekter. Elevenes subjektstatus blir utviklet når de kan handle i og reflektere over en felles verden. Det oppstår et typisk uttrykk for det instrumentelle mistaket i pedagogikken når en underkjenner fenomenene intersubjektivitet, målrettede aktiviteter (handling) og refleksjon, som er karakteristiske trekk for mennesket, i motsetning til naturvitenskapens objekter.

Skjervheim (1996:247) peker på hvor uheldig det vil være å overse skillet mellom praksis og teknologi, og absoluttere det teknologisk/pragmatiske perspektivet. Det vil føre til at andre mennesker, i denne sammenhengen elevene, blir kalkulerbare som ting. Hvor vellykket handlingene våre er, er da avhengig av hvor godt vi setter opp våre regnestykker. Anvendes dette på pedagogikken, kan den rent instrumentalistisk orienterte pedagogikken fungere en viss tid, den kan fungere så lenge grunnprinsippet ikke blir universalisert. Når det hender, m.a.o. når elevene begynner å behandle lærerne ut fra velkalkulerte strategier, da vil ikke lenger den instrumentelle praksis fungere som tilsiktet. Slike situasjoner vil høyst sannsynlig føre til disiplinærproblemer, og da hjelper det lite å forsøke å skape tillit, for tillit kan ikke skapes, det er ikke et spørsmål med en teknisk-pragmatisk løsning.

KAP. 3: METODISK TILNÆRMING

Med meg hele veien i forskningsprosessen har jeg hatt et utsagn fra Arne Garborg (2001): Den som leiter han finn, men ikke det han leiter etter. Fossåsskaret (1997:23) sier det på en annen måte: "I feltsamtalen får forskeren svar på spørsmål man ikke har stilt." På denne måten ble overskrifter og endringer gjort, empirien ”satte dagsorden”. Paulgaard (1997:75) peker på at forskerens erfaringer og kunnskaper gir tilgang til noen former for innsikt og skygger for andre. Forforståelsen kan bygge på egne erfaringer i forbindelse med forskningstemaet, den kan bygge på teoretiske tankeganger eller på andre undersøkelser (Holter 1996:12-13). Van Manen (1988) beskriver tre forskjellige sjangrer når det gjelder akademisk presentasjon av feltarbeid, realistisk (realist tales) bekjennende (confessional tales) og impresjonistisk (impressionist tales). Den realistiske er den tradisjonelle måten å skrive forskningspublikasjoner på. Jeg har imidlertid vært inspirert av den bekjennende sjangeren der lar man forskerens stemme høres i teksten, og også av den impresjonistiske stilen som kjennetegnes bl.a. av observasjoner, metaforer, fortolkninger og skjønnlitterære sitater (ibid.:101-124). Dette preger til en viss grad min framstilling.

Det ble også tidlig klart for meg at for å kunne si noe om lærernes undervisningspraksis og lærerrolleutforming, måtte jeg ut i klasserommene. Slik sett var en kvantitativ tilnærming med eksempelvis spørreskjema, intet aktuelt metodevalg for meg. Det kan her innvendes at jeg med et mer omfattende materiale med større kraft kunne argumentert for undersøkelsens funn og koblingen av undervisningsformer/lærerroller opp mot basisyrke. Samtidig ligger det i feltet en stor grad av såkalt taus kunnskap (Molander 1996). Jeg vil hevde at undervisningsformen *øvingsarbeid* (jfr. kap. 7.3) med tilhørende *virksomhetsrasjonalitet*, neppe ville kommet så tydelig fram i lyset ved bruk av eksempelvis spørreskjema. Forståelse er basert på at man studerer i et samfunn eller i en gruppe, det er bare på en slik måte man kan skjønne feltets mekanismer og forestillinger (Geertz 1973:22). En deltakende tilnærming beskrives av Geertz å være en forutsetning for forståelse. Det er store forskjeller å studere et felt fra skrivebordet og på avstand, og å studere i feltet.

3.1 FORARBEID OG FELTETABLERING

3.1.1 Forarbeid og -undersøkelsen

Jeg foretok studieåret 1998-99 en forundersøkelse hvor jeg presenterte og diskuterte en foreløpig prosjektskisse med 12 øvingslærere ved seks videregående skoler, samt med like mange studenter, rundt om i Nordland fylke. Resultatet var entydig. De uttrykte et stort behov for mer systematisert kunnskap innenfor yrkespedagogisk og -didaktisk tenkning. Slik hadde prosjektet mitt utgangspunkt og ståsted i det nettverket jeg i løpet av mange år hadde opparbeidet meg som lærer. Wadel (1991:30) hevder følgende: ”Bruk av vennskap, bekjentskap og personlige sosiale nettverk er meget vanlige måter å få adgang på.”

3.1.2 Informantutvalg

Utvalgsprosedyrene innenfor kvalitativ forskning følger ikke de samme reglene som innenfor den kvantitative forskningen. Man vil aldri kunne oppnå noe representativt utvalg i statistisk forstand, og man kan heller ikke benytte utvalgsprinsipper som tilfeldig eller lignende (Fangen 2004:51). Poenget er ikke å oppnå statistisk representativitet, men mer å finne gode eksempler. Valg av både forskningsfelt og informanter avhenger av forskningsfokuset (Wadel 1991:101). Holter (1996:13-14) gjør et skille mellom informanter og respondenter, der informantene særlig forteller om den eller de sosiale sammenhengene hun eller han er en del av, mens respondenter eller intervjupersoner, vanligvis blir bedt om å snakke om seg selv og sitt forhold til det sosiale liv. Jeg vil bruke fellesbetegnelsen informanter eller lærere/yrkesfaglærere om både de lærerne jeg fulgte ut i klasserommet og om de som fortalte meg sine yrkeslivshistorier. Valg av feltunivers kan gjøres ut fra følgende tre prinsipper (Frøystad 2003):

1. Et temadefinert univers der en peker ut informanter som deler en bestemt egenskap, de kan for eksempel være kunstmalere, fotballspillere eller flyktninger.
2. Et nettverksdefinert univers er også temadefinert, men her er informantene relatert til hverandre, for eksempel gjennom slektskap eller gjennom tilhørighet, i nåtid eller fortid, til en organisasjon eller en arbeidsplass.
3. Et geografisk definert univers, hvor informantene velges ut fra bosted eller hvor de befinner seg, for eksempel i et nabolag.

I forbindelse med arbeidet mitt både ved Høgskolen i Bodø, og før den tid en stor videregående skole i Bodø, hadde jeg som nevnt opparbeidet meg et videregående-skole-nettverk i Nordland. Mitt første valg gikk på hvilke avdelinger jeg skulle velge å gå ut i. I startfasen var jeg inne på å velge lærere fra to eller flere forskjellige avdelinger/

studieretninger, eksempelvis elektro, hotell- og næringsmiddelfag, mekaniske fag og helse- og sosialfag. Jeg endte imidlertid opp med å konsentrere meg om en avdeling (helse- og sosialfag) og fire forskjellige yrkeskategorier (syke- og vernepleier, førskole- og allmennlærer) innenfor denne avdelingen. Slik kan man si at jeg valgte et nettverksdefinert univers, og at dette også var temadefinert i og med at samtlige informanter var yrkesfaglærere i den videregående skolen, på avdeling for helse- og sosialfag.

Et annet dilemma var hvor lang tid jeg skulle bruke på empiri-innsamlingen, og hvor mange informanter jeg skulle ha. Holter (1996:14) sier at når man underveis finner ut at et metningspunkt er gjort, dvs. når ”fortsatt materialinnsamling ikke synes å gi noe nytt”, kan datainnsamlingen avsluttes. Forforståelsen og de teoretiske spørsmålsstillingene er kun ledetråder. Dette var mitt utgangspunkt og det jeg også i tidligere forskning hadde erfart (Waale 1996). Metningspunktene trådte langsomt, men stadig tydeligere fram både under feltarbeidet og yrkeslivshistorieinnsamlingen. Kvale (2001:58) besvarer spørsmålet om hvor mange intervjupersoner man trenger å ha, med: ”Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite, og legg vekt på at hvis antallet er for stort, vil det ikke være mulig å gjennomføre tolkninger av materialet.” Totalt opererer jeg med en informantgruppe på 14 yrkesfaglærere fra til sammen 6 videregående skoler i Nordland fylke. Lærerne var alle i arbeid innenfor studieretning for helse- og sosialfag, og skolene både mindre enheter på tettsteder og større byskoler i fylket. Jeg tilstrebet i utgangspunktet å få til en jevn fordeling av informanter fra alle de fire forskjellige lærerkategoriene.

	Feltarbeidet	Yrkeslivshistorier	Sum
Sykepleier	2	3	5
Vernepleier	2	1	3
Allmennlærer	2	1	3
Førskolelærer	1	2	3
TOTALT	7	7	14

Tabell 1: Informantoversikt.

I feltstudien min har jeg fulgt til sammen 7 yrkesfaglærere fra 2 videregående skoler ut i klasserommet. Videre har jeg samlet inn biografisk materiale i form av yrkeslivshistorier,

fra 7 yrkesfaglærere. Gruppen sykepleiere besto av 5 informanter. I denne gruppen var kun en forholdsvis nyutdannet, hun hadde tatt sin utdanning i voksen alder og jobbet som sykepleier i 7 år. De andre hadde utdannet seg til sykepleiere som unge og arbeidet fra 13 til 22 år. Samtlige hadde Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), og flere hadde tatt videreutdanning innenfor sykepleiefaget, eksempelvis psykiatri, veiledning, intensivsykepleie og helsesøsterutdanning. Informantene hadde jobbet innenfor skoleverket i 3-11 år. Samtlige informanter var kvinner. Gruppen vernepleiere besto også av 3 informanter. Vernepleierne stilte med en svært allsidig arbeidslivserfaring, som strakk seg over 6-21 år, og hadde arbeidet som lærere 2-13 år. Alle hadde tilbakelagt PPU, og av de tre var det en mann og to kvinner.

Det var 3 informanter med allmennlærerbakgrunn. Alle allmennlærerne i utvalget hadde tatt sin grunnutdanning i ung alder, og hadde lang erfaring (12-25 år) som lærere i skoleverket. Flere hadde også arbeidet innenfor institusjoner som spesialskole, HVPU, privatskole og lignende. Samtlige hadde videreutdannet seg, eksempelvis innenfor spesial- og sosialpedagogikk, engelsk, norsk, historie m.m. Videregående skole hadde vært deres arbeidsplass mellom 7-12 år. I dette utvalget på var det kun en mann. Samtlige 3 førskolelærere, en mann og to kvinner, var blitt yrkesutdannet i 20-årene, og hadde jobbet mange år innenfor barnehagesektoren før de hadde fått seg jobb i skolen, hvor de hadde vært fra 6-12 år. Samlet arbeidspraksis lå på fra 12 til 24 år. Alle tre hadde videreutdanning, både relatert til opprinnelig fagfelt og til skolefag, for eksempel småbarnspedagogikk, forming, kroppsøving og samfunnsfag.

Kjønnsmessig er det en skeivdeling i det totale utvalget, med bare 3 menn i forhold til 11 kvinner. Å få en tilnærmet lik kjønnsfordeling var ikke noe hovedfokus for meg, dessuten avspeiler utvalget skolevirkeligheten, kvinnene var i flertall på avdelingene for helse- og sosialfag i fylket. En annen faktor i forhold til et tilgjengelighetsutvalg (jfr. Thagaard 2004:54) er at de som var villige til å delta i undersøkelsen min, kunne være de som, i større grad enn det som er vanlig – følte at de mestret sin yrkeslivssituasjon, og at de derfor ikke hadde noe imot innsyn. Dette kan i verste fall gi utvalget en skjevhet, dersom det er slik at de personene som ikke var villige til å delta, kunne representere mer problematiske sider ved det som skal studeres. Jeg har imidlertid fått et variert datamateriale, fra lærere som hovedsakelig underviste på tradisjonelle måter, via de som strevde i klasserommet, til de spennende og spenstige undervisningssituasjonene.

3.1.3 Skoleutvalg, tilgang og portvakter

Når det gjaldt feltarbeidet, hadde jeg flere ute i forhold til flere skoler, og så for meg feltarbeid på henholdsvis en større byskole og en skole på et mindre tettsted. Ut fra dette gjorde jeg en del henvendelser, bl.a. til en stor yrkesfaglig videregående skole i en av Nordlands byer. Jeg kjente til flere av de som var tilknyttet helse- og sosialfagsavdelingen ved denne skolen, og en av lærerne som viste spesiell interesse for mitt prosjekt, ble min portvakt (jfr. Hammersley og Atkinson 1998:93).

En ideell situasjon er dersom du ved første kontakt kommer i prat med en person som er sentral for samfunnet, gruppen eller miljøet som er gjenstand for studien, og som kan formidle kontakt til de andre medlemmene. Portvakt er en metafor som ofte brukes om slike personer. De vokter porten som åpner for kontakt med de andre deltagerne og tilgang til feltet. Hvis du oppnår tillit hos en person som kan fungere som portvakt, har du gode muligheter til å få innpass (Fangen 2004:63).

Det er flere grunner til at portvakter ansees som viktige. De kan både sikre tilgang til informasjon, de kan gjøre deg oppmerksom på og invitere deg med på møter eller sammenkomster, og de kan være gode diskusjonspartnere. Videre må de personene som skal fungere som portvakter, ha en viss autoritet, slik at de kan være en buffer dersom andre deltagere kommer med motforestillinger med hensyn til din tilstedeværelse. I mitt tilfelle viste begge mine to portvakter meg videre til sine nærmeste (avdelings-)ledere, som også og mer formelt, vaktet portene. Jeg fikk etter et par runder også klarsignal fra disse. Etter at jeg hadde bestemt meg for ønsket skole og snakket med de to portvaktene og avdelingslederne, hadde jeg møter med skoleledelsen for klarering derfra. Jeg var også til stede på et avdelingsmøte ved den største skolen for å presentere mitt prosjekt.

Den samme framgangsmåten og de samme kriteriene gjaldt også den andre, noe mindre yrkesfaglige skolen, også der var det en lærer som introduserte meg for de andre lærerne i kollegiet. Portvaktene inviterte meg inn i sin undervisning, informerte og oppfordret de andre lærerne til å gjøre det samme. En fare kunne være at jeg forble *frontstage* (Goffman 1974), og at jeg bare ble vist det beste, timer og temaer som lærerne hadde forberedt seg lenge på og som de var ganske sikre på ville bli vellykket. Det var viktig for meg også å komme *backstage*. Kommunikasjonen ble etter hvert åpen og til dels uformell, og portvaktene fungerte som særlig viktige (nøkkel)informanter for meg (jfr. Wadel 1991:56).

Thagaard (2004:12) peker på at for noen grupper kan en nær kontakt med forskeren være avgjørende for at de er villige til å delta i et forskningsprosjekt. De to portvaktene mine var

av hvert sitt kjønn, og de var aldersmessig yngre enn meg. Fangen (2004:63) hevder at relasjonen mellom forskeren og portvaktene i noen tilfeller får form av et slags vennskap: ”I slike tilfeller kan du sikres godt innpass, men det kan være en fare for at andre deltagere i miljøet blir skeptiske til at du kjenner en av deltagerne privat også.” For meg var forholdet til portvaktene mine ikke noen privat relasjon. Hammersley og Atkinson (1998:95) hevder at portvaktene ofte vil være opptatt av hva slags bilde forskeren vil gi av institusjonen, og at det vil være i portvaktens interesse at de selv og kollegaene deres kommer til å bli presentert i et så fordelaktig lys som mulig. Jeg opplevde nok dette noe mer ved den ene av skolene enn den andre, i form av råd om hvem jeg burde snakke med eller unngå.

3.1.4 Avgrensninger og anonymitetshensyn

Mengden av data ble innsamlet i perioden 2000-2002. Jeg var ut og inn av feltarbeidet en samlet tidsperiode på 1 ½ år, fra 1.februar 2000 fram til skoleårets slutt våren 2001. Ved den ene av de to videregående skolene hvor jeg hadde hatt mitt lengste feltarbeid, var jeg i 4 uker våren 2000, 11 uker høsten 2000 og 9 uker våren 2001, til sammen 24 uker. Jeg deltok i variert daglig arbeid, undervisning, diverse møter (klasselærerråd, samarbeidsmøter, avdelingsmøter) og i det sosiale livet ved skolen (eks. formingskveld). Det var underveis nødvendig med avstand og refleksjon, distanserte faser, derfor var syklusen 2-3 uker i felt og 1-2 uker ute. ”Ved å komme unna litt iblant unngår du også i større grad å bli ”blind” fordi du blir så mettet av alle inntrykkene” (Fangen 2004:99). Periodene ved den andre videregående skolen var to ukeslange opphold vår og høst år 2000, samt 5 kortere besøk. Jeg opplevde likevel at jeg var såpass lenge i feltet at jeg fikk se noe av klasseromshverdagen. Yrkeslivshistoriene ble samlet inn i løpet av en konsentrert periode på 3 uker våren 2002, samt i løpet av høsten 2002. Etter to år fram og tilbake i feltet, følte jeg imidlertid at metningspunktet var nådd, og at jeg hadde tilstrekkelige og holdbare data til å fortolke og analysere på en forsvarlig måte. Jeg har ikke problematisert eventuelle geografiske forskjeller, eller forskjeller som kan henge sammen med skolestørrelsen. Mitt fokus var ikke å sammenligne store og små eller by- og småbyskoler, heller ikke rammefaktorer eller institusjonelle forhold.

Anonymitet var et viktig kriterium for at skoler, klasser og lærere skulle åpne dørene sine for meg. Nordland har forholdsvis gjennomsiktede forhold og store gjenkjenningssmuligheter. Derfor har jeg valgt å ikke referere til hvilke av de to videregående skolene informantene jobber på, når jeg siterer eller viser til informantutsagn. Jeg vil av samme

grunn heller ikke skille mellom informanter fra feltarbeidet og yrkeslivshistorie-innsamlingen. Videre bruker jeg bokmålsformen framfor å sitere på dialekt, som ville gitt tydelige referanser med hensyn til hvilke deler av fylket informantene befinner seg i. Den vanligste måten å sikre konfidensialitet på i en avhandling som denne, er å unngå personnavn som kan følges gjennom materialet, steds- og institusjonsnavn, alder, kjønn, utdanning og praksis og annet som kan avsløre informantens identitet (Fangen 2004). Jeg har forsøkt å skrive om alle mine informanter på en etterrettelig måte og samtidig sikre en tilstrekkelig anonymisering. Kravet om konfidensialitet kan i enkelte tilfeller komme i konflikt med kravet om etterprøvbarehet, det at andre skal kunne vurdere tolkningene dine på basis av det materialet du har innsamlet. Dersom detaljer er omskrevet for å sikre anonymisering, forhindrer det andre forskere å oppsøke akkurat dette lokalstedet, institusjonen eller akkurat disse informantene. Her stiller jeg meg imidlertid på linje med forskere som hevder at "...kravet om konfidensiell behandling av opplysninger må være sterkere enn kravet om å legge til rette for etterprøvbarehet" (ibid.:161).

3.2 FELTARBEIDET

I slutten av hver uke satte jeg i samarbeid med lærerne opp en oversikt over min tilstedeværelse kommende uke, og i snitt dreide det seg om 3-4 timer daglig i klassene. Etter en kort innledende fase ble elevene tilsynelatende vant til at jeg var til stede. Allmennlærer B betrodde meg etter den første undervisningsøkten med meg i klassen: "Jeg har aldri forberedt meg så mye! Jeg var så nervøs!" Da jeg senere fulgte henne ut i to nye timer, uttrykte hun med tilfredshet: "Jeg har forberedt meg helt vanlig til den her timen."

3.2.1 Deltakende observasjon

Solberg (1996:130) beskriver enkelt at en deltakende observatør får kunnskap om det sosiale systemet han/hun studerer ved å være til stede og høre. Mang en feltforsker har vel iblant stilt seg spørsmålet: Hvem er det som observerer hvem? Og hvor naturlig klarer man å være hvis noen sitter og ser på og noterer ned alt det du foretar deg? Bent Hamers prisbelønte film "Salmer fra kjøkkenet" fra 2003 illustrerer dette på en utmerket måte. Man kan se på filmen som en positivismekritikk med humoristisk undertone, men også som en film som tar opp sentrale sider ved forskning generelt og feltarbeid spesielt. Hamers utgangspunkt er etterkrigstidens kjøkkenforskning, der formålet var å skape det moderne og

effektive kjøkken med en ditto husmor. Det svenske Hemmets Forskningsrådsinstitut sender en gang på 50-tallet sine utvalgte observatører til det norske tettstedet Landstad. Undersøkelsens formål er å observere hvordan enslige norske menn bruker sine kjøkken. Forskningsassistenten skal anvende observasjonsskjemaer og gjennomføre dette uten å snakke eller samhandle med mannen, men sitte på et stolstativ, en slags pidestall, i kjøkkenhjørnet. Alle mannens bevegelser skal noteres ned fra dette fugleperspektivet. Etter hvert forsøker den observerte å snu situasjonen ved å borre et hull i golvet fra andre etasje, og på den måten se ned på forskeren!

Etter hvert fikk jeg flere roller i klasseromsarbeidet, noe som nok minket avstanden mellom både lærerne og meg, og elevene og meg, uten at jeg ble sett på som innfødt. De fleste som går inn i rollen som deltakende observatør, vil ha et mer analytisk blikk på det som skjer, enn informantene. En observatør går inn i en slags outsiderrolle i kraft av å ikke høre naturlig til i feltet (Fangen 2004:66), selv i de mest deltakende forskerrollene vil det være forskjeller mellom det å observere feltet som forsker og det å observere som fullverdig deltager. Det er vanlig at noen hovedtemaer styrer oppmerksomheten, for meg var det begrepene undervisningsform, lærerrolle og yrkesidentitet. Videre kategoriserte notatene seg etter hvert i tre ulike retninger, henholdsvis observasjonsnotater, henvisninger til mitt teoretiske bakteppe og notater i forhold til metodologi. Både lærere og elever dro meg inn ved å henvende seg til meg med små spørsmål og kommentarer. Enkelte ganger ble jeg revet med av klasseromsbegivenhetene, og glemte forskerrollen min. Da var det på tide å trå litt tilbake, jeg måtte ha i mente at jeg bare tilsynelatende var en av dem.

Som deltakende observatør var jeg fullt engasjert i å erfare feltet samtidig som jeg forsøkte å forstå det. Slik har man gode muligheter til å prøve ut og diskutere fortolkninger av det som skjer med deltagerne. Fossåsskaret (1997:34) hevder at ”data blir ikke samlet inn – data skapes”, og Fangen (2004: 140) peker på at på den måten blir kunnskap til i samarbeid mellom deltagerne og deg, videre at kombinasjonen intervju/samtale og observasjon gir et godt grunnlag for å kunne validere tolkningene. Aase (1997:67) skriver følgende: ”Det som forskeren faktisk utfører i løpet av et feltarbeid, kan mer treffende kalles deltakende konstruksjon enn deltakende observasjon.” I et interaksjonsperspektiv er forskeren ingen deltakende observatør om han/hun står utenfor den samhandlingen som observeres (Fossåsskaret 1997:26). Jeg er som forsker bare deltakende observatør dersom jeg selv er en av de aktørene som observeres, slik vil jeg være både deltager og tilskuer. ”Den

dobbeltposisjonen ligger i selve betegnelsen *deltakende observatør*. Ved selve det å plassere seg i felten oppnår forskeren gjerne en form for deltaking” (ibid.). Deltakende observasjon krever videre at man er sin egen informant, forsker også på seg selv. Ifølge Wadel (1991:59) innebærer dette i det minste tre ting:

1. At en er bevisst sitt eget rollerepertoar, og hvilke rolle en til enhver tid selv tar eller blir gitt av sine informanter. Dette fordrer også at en er klar over informantenes rollerepertoar.
2. At en er i stand til å utnytte seg selv som informant. I ethvert feltarbeid vil forskeren ta/bli gitt noen lokale roller. Disse lokale roller kan forskeren utnytte på en slik måte at han blir sin egen informant.
3. At en er oppmerksom på ens egne kulturelle kategorier, og ikke ens informanternes kategorier, dirigerer ofte hva en observerer.

3.2.2 Feltnotater og -samtaler

Et fellestrekk for alle kvalitative tilnærminger er at de data som forskeren analyserer, vil foreligge i form av en tekst som beskriver personens handlinger, utsagn, intensjoner eller perspektiver (Thagaard 2004:13). Feltnotatene mine har bestått av små og store hverdagshendelser fortløpende nedtegnet i feltdagboken. Notatene inneholdt også relativt konkrete beskrivelser av personer, aktiviteter, handlings- og ytringsforløp. Hele tiden hadde jeg en egen arbeidsplass på lærerarbeidsrom eller ved lånt skrivebord. Refleksjonsnotater i margen ble ført fortløpende under de nevnte kategoriene undervisningsform, lærerrolle og yrkesidentitet. Iblant var jeg usikker på relevansen i det jeg skrev, men i ettertid viste det seg riktig å ta såpass omfattende notater. Det som der og da ikke så ut til å være så viktig, har ofte vist seg å være gull verdt i ettertid. Jeg vil betegne mitt materiale utenfor klasserommet hovedsakelig som feltsamtaler (Wadel 1991:47). Disse kan ikke kalles (avtalte) intervjuer, men ligner mer på hverdagspraten. I denne typen samtaler deltar forskeren ofte like mye som informanten, og mange ganger kunne tilsynelatende tilfeldige kommentarer være viktig for min videre forståelse av hendelsene.

Gjennom å være en uformell samtalepartner, opplevde jeg å ha den funksjonen at jeg som tilhører, ikke adressat, utløste fortellinger og ytringer (jfr. Måseide 1997). Slik genererer forskeren også sine egne samtaler. Feltsamtalene kan kategoriseres som en egen kanal for innhenting av empirisk materiale, selv om dette er en del av den deltakende observasjonen. Det flyter mye informasjon og det er ikke alltid like lett å vite hva som kan være relevant for prosjektets problemstillinger. Ofte var det som nevnt ikke før etter utskrivningen og tolkningen av materialet at jeg oppdaget tendenser og mønstre. Jeg samlet ikke systematisk inn yrkeslivshistoriene fra de 7 yrkesfaglærerne jeg fulgte ut i klasserommene, deres historier ble rullet opp litt etter litt i løpet av det halvannet året jeg tilbrakte ute i felt. Slik

har jeg i mitt datamateriale historiene til alle de 14 informantene. Det innsamlede datamaterialet består av ulike former for informasjon og på ulike bearbeidings- og abstraksjonsnivå. Kvale (2001:15) har, slik jeg tolker ham, en forholdsvis vidtfaende definisjon av det kvalitative forskningsintervjuet:

1. I en intervjusamtale lytter intervjueren til hva folk selv forteller om sine opplevelser - lytter mens intervjupersonene uttrykker sine oppfatninger og meninger, og lærer om deres tanker om arbeidssituasjon og familieliv, om deres drømmer og håp.
2. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer.
3. Det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap. Et intervju er bokstavelig talt et *inter view* (fra fransk *entrevue*), en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge.

Det Kvale presenterer som ulike sider ved det kvalitative forskningsintervjuet, vil jeg i mitt arbeid kalle yrkeslivshistorie og feltsamtale (jfr. henholdsvis punkt 2 og 3 ovenfor). Feltsamtalene var spontane og kontekstavhengige, og meningskonstruksjon og fortolkninger ble utført i en form for gjensidighet (jfr. punkt 3 over). Dette kan også karakteriseres som situert læring både for forsker og informant/yrkesfaglærer (Lave og Wenger 1991). Mishler (1986) bruker begrepet "samtalebegivenhet" der deltakerne sammen skaper eller forhandler fram en eller flere meninger eller diskurser. I feltarbeidet gjorde jeg ikke bruk av lydband, derfor har stadige refleksjoner både mht egne meninger og forenklingfare i forhold til feltnotatene, vært påkrevd. Det var heller ikke aktuelt, og det følte svært unaturlig i samtalene, å notere underveis. Iblant hendte det imidlertid at jeg bemerket: "Dette har jeg lyst til å skrive ned", og at jeg da gjorde noen få, korte og kjappe notater. Samtalepartneren stoppet opp et lite øyeblikk, og vi kunne ta opp tråden umiddelbart etterpå. Jette Fog (1994) tar i sin forståelse av det kvalitative intervjuet også utgangspunkt i samtalen, som har en helt annen iscenesetting enn det strukturerte intervjuet. Forskeren beveger seg innenfor kulturens dagligspråk og uttrykksformer. Slik supplerte samtalene med lærerne på arbeids- og personalrom, mine klasseromsobservasjoner.

Vi kan kategorisere feltsamtaler som en egen kanal for innehenting av empirisk materiale. Egentlig er det en integrert del av observasjon og deltagende observasjon. Observasjoner avgrens seg ikke til det forskeren ser. Det hørbare er også en observasjon. Observatøren vil i de fleste tilfeller både se og høre (Fossåsskaret 1997:25).

Måseide (1997) viser i sin artikkel ”Feltarbeid i ekspertorganisasjoner. Sykehuset som arena for sosiologisk forskning”, at han fikk kunnskap om sykehuset ved å være en uformell samtalepartner, og utløste fortellinger og ytringer også der han bare var tilhører.

3.3 INNSAMLING AV YRKESLIVSHISTORIER

Via utallige småsamtaler underveis i skolehverdagen hadde jeg fått et inntrykk av lærernes arbeid, men jeg savnet et mer helhetlig fokus. Derfor begynte jeg å se meg om etter et analytisk metoderedskap som kunne gi meg denne inn- og oversikten. Jeg kunne ha anvendt åpne, kvalitative intervjuer, men jeg hadde et sterkt ønske om å høre den fortellende lærerstemmen, og løfte denne fram. Videre ønsket jeg ikke å ta for meg den totale livshistorien, men å fokusere hovedsakelig på det som var relatert til utdanning og yrkeserfaring. Jeg ønsket altså i utgangspunktet en form for kryss-sjekking og utdyping i forhold til funn og tendenser fra feltarbeidet.

3.3.1 Veien fra intervju til erindringsarbeid

Jeg gjennomgikk en lang prosess i forhold til i hvor stor grad jeg skulle strukturere samtaler med informantene når jeg forsøkte å kartlegge deres *yrkeslivsverdener*. Først så jeg for meg en tematisk intervjuguide som la an til en flytende samtale med oppfølgingsspørsmål (Patton 1990:288-289). Jeg hadde tro på at jeg ved å bruke yrkesfaglærernes egne historier som supplement til feltarbeidet, valgte to metodetilnæringer som harmonerte og komplementerte hverandre. Utfordringen ble både å fokusere på yrkeslivshistoriebiter, og å sette fortellingene inn i en meningsbærende kontekst. Slik har jeg anvendt to forskjellige former for naturalistiske tilnæringer.

Thagaard (2004:110) fokuserer på det fortellende aspektet ved kvalitative tekster, når informanten plasserer hendelser i sitt liv i et tidsforløp, får beskrivelsene form av beretninger: ”Personer skaper mening til begivenheter i sitt liv ved å sette hendelsene inn i en tidssammenheng.” Dette kaller hun beretningsanalyser, og disse beretningene er ofte organisert i forhold til en underliggende logikk eller et plott, som skal representere den forståelsen informanten har av sammenhenger mellom hendelsene som beskrives. Videre kalles ifølge Thagaard beretninger som omhandler et livsløp, for livshistorier, mens begrepet beretning vanligvis forbeholdes kortere faser av et livsløp. Ivor Goodson (2000) presiserer forskjellen mellom *life story* og *life history*. Den første er historien vi forteller om

våre liv, mens den andre setter livene våre inn i en større sammenheng. Der life story individualiserer og personifiserer, kontekstualiserer og politiserer life history. Goodson ønsker å rehabilitere livshistorietradisjonen, som Ådneland i sin kommentar i Goodsons bok på s. 10 påpeker: ”Stemma til enkeltlæren er viktig, jamvel om ho aleine er eit "snapshot i tida"... Samanhengen mellom skolelivet og "heile livet" må undersøkjast. Bakgrunnen og erfaringa til læraren formar praksisen hans eller hennes.”

Virksomme faktorer i denne sammenhengen kan være kjønn, klasse, plass i livssyklusen og *critical incidents*, og lærerhistoriene får fram begreper og nye tanker og ideer. Jeg ønsket å sette hovedfokus på yrkeslivsdelen av yrkesfaglærernes life story. I første runde ville jeg få et innblikk inn i lærernes life story, hver enkelt lærers fortelling, deretter forsøke å spisse og sette lærernes yrkesutdanning og -erfaring inn i en skolekontekst med fokus på denne spesifikke delen av life story. Dette vil være en kontekstualisering og form for politisering (skolemessig sett), slik at det kan defineres som life history. Her lå det en stor utfordring, de etiske kravene er betydelige når livet til andre mennesker skal presenteres som tekst. ”Berättelser, historier, narrativer är i vårt sammanhang en individs personliga representasjoner av något som erfarits, något som personen vill överföra, kommunisera till andra” (Goodson og Numan 2003:97). Det utkrystalliserte seg en retning for meg som verken var livshistorieinnsamling eller et kvalitativt forskningsintervju, men som kunne harmonere bedre med mitt allerede innsamlet biografiske materiale. Livshistoriestudier om lærere var ikke vanlig innenfor utdanningsforskningen før 1980, men nå kan man se en voksende internasjonal interesse rundt studier ”från berättelser till en livshistorieansats vid forskning om lärarnes liv og arbete” (Goodson og Numan 2003:53). Goodson (ibid.:142) peker på tre grunnleggende variabler av livshistorieforskning: Yrkeshistorie (occupational life history), den tematiske livshistorien (thematic life history) og en hel eller fullstendig, livshistorie (total life history). Jeg kom etter hvert fram til at jeg ville bruke begrepet *yrkeslivshistorie* som har flest tilknytningspunkter med Goodsons første variant. Selv om man her samler inn et bredt materiale, er hovedfokuset på personens yrkesliv.

3.3.2 Bruk av lydband

I tidligere sammenhenger har jeg gjennomført intervjuer både med og uten å ta opp samtalene på band. I feltarbeidet gjorde jeg som nevnt ikke bruk av lydband.

If you are interested in, say, what happens in school classrooms, should you be using interviews as your major source of data?...In the classroom, couldn't you observe what people do there instead of asking them what they think about it? (Silverman 2000:36).

Jeg endte opp med å anvende bandopptaker på samtlige yrkeslivshistorier. Alle informantene fikk seg forelagt alternativet at jeg noterte, men ingen hadde noe imot opptak. Videre fikk de tilbud og oppfordringer om i etterkant å lese gjennom utskriftene, dette benyttet tre seg av, men hadde etter gjennomlesingen få merknader. Samtalene varte fra to til tre timer. Jeg reiste rundt til informantene, og vi fant oss et stille rom på deres arbeidsplasser, en krok i hjørnet hjemme i stua deres, på mitt hotellrom eller i min leide hytte, steder hvor vi kunne sitte uforstyrret noen timer. Kvale (2001:74) peker på at en del av samtalen bør skje før bandopptakeren settes på, og i mitt arbeid hadde vi også en førsamtale om mitt prosjekt og innledende konversasjon om vær og vind. Fordeler med lydbandopptak er at de gir ”detaljert informasjon og eit betre høve enn dei fleste andre formar for dataregistrering til å finn ut av korleis denne informasjonen skal ordnas og analyserast” (Måseide 1997:113). En ulempe er den enorme informasjonsmengden. Jeg har hatt et omfattende arbeid med å velge ut hva som var relevant informasjon, og jeg opplevde det som en fordel at jeg hadde avsluttet feltarbeidet, dermed var jeg oppdatert i forhold til læreplaner og andre sider av undervisningspraksisen.

Lydbandsamtaler blir vanligvis transkribert og dermed gjort om til skrevne tekster, derfor er det viktig å velge en anvendelig transkripsjonskode. Mange velger å skrive ut samtalene i idealisert form, dvs. i et grammatikalsk korrekt standardspråk. Jeg valgte i første omgang å skrive ut samtalene på dialekt, og var oppmerksom på at uansett blir utskrifteksten flyttet til et annet nivå enn den faktiske samtalen som fant sted. I avhandlingen har jeg imidlertid og som tidligere nevnt, skrevet om informantsitatene til bokmål, bl.a. på grunn av ønsket om å anonymisere informantene, mange dialekter i Nordland er lett gjenkjennelige og kan knyttes til bosted. Noe av spontaniteten og intensiteten går imidlertid tapt ved en slik omskriving. Også en utskrift vil påvirkes av forskerens stil og tolkninger, noen skriver for eksempel mer ordrett, tar med flere ord og ser ut til å gjette mer der opptaket er utydelig (Kvale 2001:103).

Jeg forsøkte å ivareta noe av min reliabilitet ved å lytte til bandene mange ganger, mens jeg sjekket ut transkripsjonen. Videre laget jeg meg en mal for hvordan jeg skulle renskrive ikke-verbale uttrykk. Det er mer komplisert å vurdere transkripsjonens validitet enn å

bringe reliabiliteten på det rene (ibid.). En transkripsjon innebærer oversetting fra et muntlig språk som har sine egne regler, til et skriftlig språk med helt andre regler. Spørsmålet hva en korrekt transkripsjon er, er ut fra dette vanskelig å besvare, da er det mer konstruktivt å spørre hvordan en nyttig transkripsjon er for min forskning. Jeg valgte en strengt ordrett nedtegnelse, og å inkludere alt av pauser, gjentakelser, tonefall og andre non-verbale uttrykk, og å skrive ut alt selv, for slik å sikre både nærhet og samstemthet.

3.3.3 Livshistorier kontra intervju

Det kan være kort avstand mellom det kvalitative forskningsintervjuet og intervjuets narrative dimensjon, og livshistoriegenren. En intervjuforsker kan fokusere på fortellingsmåten, både under intervjuingen, analyseringen og rapporteringen (Kvale 2001:132): ”Når spontane historier blir fortalt i løpet av intervjuet, kan intervjueren oppfordre intervjupersonene til å fortsette og utdype historien. Intervjueren kan også hjelpe personen til å gi en sammenhengende historie...” Videre kan intervjueren forsøke å hente fram fortellinger under selve intervjuet, for eksempel ved å direkte etterspørre historier, og sammen med informanten forsøke å strukturere de ulike hendelsene. Kvale påpeker at forskeren i løpet av analysen av forskningsintervjuet kan variere mellom å være en *fortellingsfinner*, som leter etter fortellinger i intervjuene, og en *fortellingsskaper*, som setter de mange forskjellige hendelsene sammen til en sammenhengende historie. Selv følte jeg meg som en reisende i et kjent, dog nytt, landskap, den videregående skolen (se forøvrig kap. 3.4.2 ”Gruvearbeider eller reisende?”) På mange måter var jeg både en fortellingsfinner og –skaper, men mest en *fortellingssamler*. Jeg samlet inn ulike yrkeslivshistorier, fortellinger som beskrev lærerarbeidet. Kunne fortellingene vise meg noe om hvilke undervisningsformer yrkesfaglærerne anvendte, hvilke ulike lærerroller ble utøvd, og kunne yrkeslivshistoriene fortelle noe om konstruksjonen av en yrkesidentitet som lærer? Man kan også si jeg var en fortellingsskaper, ikke i Kvales betydning, men fordi jeg med små-spørsmål og bemerkninger underveis hjalp informantene videre i historiene.

3.3.4 Forarbeid og yrkeslivshistoriemetodikk

Samtlige informanter visste i utgangspunktet hvem jeg var og var blitt orientert om mitt prosjekt på forhånd. Jeg opplevde at informantene var positive til og ønsket å få fortelle sin egen historie om sitt yrkesaktive liv så langt. Vi startet ofte opp yrkeslivshistoriene ved at jeg spurte informantene: ”Når tenkte du aller først på at det var sykepleier du ville bli?” Dette førte til mange langt-tilbakeblikk, noen mintes og startet med småskolealderen.

Deretter fokuserte vi på overgangen til å bli yrkesfaglærer, og videre til fortellingen fra selve undervisningspraksisen. Dette ble historier med et atskillig smalere perspektiv enn hele livshistorien. Ofte er det vanlig innenfor slikt erindringsarbeid at informantene selv skriver ned sine historier. Min yrkeslivshistorieinnsamling tok form av frie samtaler ut fra en rød tråd og tanke. Utspill og initiativ var i stor grad informantenes, og samtalene bar i mye større grad enn ordinære intervjuer, preg av informantenes vilje og evne til erindring og refleksjon. Slik kunne samtalene ta overraskende vendinger og ende andre steder enn forutsett. Jeg hadde verken guide eller en mer omfattende temaliste, erindring er noe som konstrueres der og da, og er samtidig preget av ettertankens refleksivitet. Forskeren blir en samtalepartner og medspiller, ofte dro jeg samtalen videre med små spørsmål: ”Hva gjorde du da?” ”Hvordan opplevde du dette?” Der det dukket opp uklarheter, krevde det presiserte utdypinger. Sett på denne måten var jeg som forsker mer aktiv enn det man vanligvis anbefaler innenfor livshistorieforskningen, men mindre aktiv enn forskeren i forskningsintervjuet.

Jeg forsto at jeg måtte tenke gjennom, fortolke og analysere yrkeslivshistoriene på en annen måte enn datamaterialet fra den deltakende observasjonen. I yrkeslivshistoriene fantes en tidslinje og et plott, det vil si den forståelsen informantene selv hadde av hendelser og sammenhenger. Informantene ga meg informasjon om sine karrieremønstre og relaterte det til sine privatliv, slik avspeilet yrkeslivshistoriene også informantenes forståelse av eget liv og yrkesliv. Thagaard (2004:119) peker på at informanten formidler mening til hendelser i sitt liv i forhold til den oppfatning han eller hun har av hendelsene. Som forsker fortolket og analyserte jeg informantfortellingene fra et annet ståsted. Men for å forstå plottet, den underliggende logikken, måtte jeg forankre yrkeslivshistorien i informantenes egne livssituasjoner. Beskrivelser av et yrkesforløp har ofte form av beretninger, det vil si at det åpnes med en innledning, så en orientering om hva som skal skje, med hvem, hvor og når. Deretter beskrives begivenhetene ut fra en indre logikk som utgjør beretningens plott. Thagaard (ibid.:120) mener at beretninger ofte avsluttes med en viktig situasjon som ofte oppfattes av komplisert av informanten. Ut fra dette vil avslutningen gjerne representere beretningens hovedpoeng, og vanligvis følger så informantens vurdering av situasjonen. Thagaard hevder imidlertid at selv om en beretning i prinsippet består av disse delene, kommer de ikke nødvendigvis i den rekkefølgen. Dette opplevde jeg flere ganger, selv om det meste av yrkeslivshistoriematerialet mitt nogenlunde fulgte det skisserte mønsteret. (Se for øvrig kap. 3.5.2 ”Skjellsettende hendelser i yrkeslivet”.)

Fangen (2004:141) peker på at intervjudata ikke bør behandles som om det var handlingsdata, men mer sees på som folks selvpresentasjon. Dette begrepet syns jeg er godt og dekkende for mine yrkeslivshistorier. I selvpresentasjonsbegrepet ligger det implisitt at det dreier seg om informantenes egne subjektive oppfatninger, tolkninger og fremstillinger av sitt yrkesliv. Man kan som forsker ikke ta for gitt at det informantene sier, er det som faktisk har skjedd, her er nyansene og sammenhengene komplekse. Det er heller slik at det de sier, er en historie som gjenspeiler hvordan de ønsker å fremstille seg selv (jfr. Goffman 1974). Selvpresentasjoner vil alltid være en blanding av fakta og informantenes egne tolkninger, fortellinger både om målrettede og også ubevisste handlinger, om uttalte enigheter og skjulte agendaer, ispedd klare og også mer dulgte følelsesaspekt. Kvale (2001:69) peker på at forskere ofte uttrykker overraskelse over at informanten har opplevd samtalen som noe positivt: "Bare det at noen lytter til hva en har å si i en lengre periode, og lyttingens kvalitet, kan gjøre intervjuet til en unik opplevelse." En fare her er imidlertid at den åpne og forholdsvis intime samtalsituasjonen kan virke forførende og få informantene til å si ting de senere angres på. Kvale minner om at situasjonens preg av personlig nærhet setter store krav til forskeren.

3.4 HVEM ER JEG?

Forskerens egenpresentasjon står alltid sentralt, og han/hun må vurdere hva slags inntrykk man ønsker å gi. Dette er ifølge Hammersley og Atkinson (1998:116) ingen ensrettet oppgave, fordi forskeren kanskje må forholde seg til mange forskjellige deltagerkategorier og ulike kontekster, og må kanskje lage seg flere identiteter: "I så henseende skiller ikke feltforskeren seg fra andre sosiale aktører, som viser sin sosiale kompetanse ved å kunne tilpasse seg skiftende omgivelser". Jeg endret verken kleskode eller ytre for øvrig, og følte meg komfortabel med det, fordi jeg var ganske kjent med forholdene. Dette gjaldt også språk og holdning (ibid.:116). Samtaler om såkalt nøytrale emner opplevde jeg svært mange av. Dilemmaet var imidlertid: "...hvor mye det er passende eller fruktbart å gi av informasjon om seg selv. Det er ikke lett å forvente ærlighet og åpenhet av informantene hvis man ikke er ærlig og åpen selv" (ibid.:119). Denne måten å forske på, stiller store krav til balansen mellom nærhet og distanse, men er velegnet til å vise relasjonelle og prosessuelle sider ved sosialt liv (Wadel 1991). Den som kommer innenfra, fra egen kulturkrets, kan få problemer med å oppnå analytisk distanse, mens forskeren som kommer utenfra, kan synes det er problematisk med å komme innenfor mht. forståelse (Paulgaard

1997:71). Wadel (1991:29) minner om at mange kvalitativt orienterte forskere har brukt en tidligere yrkesrolle som inntak, for eksempel lærer, flyvertinne eller lege.

Å starte hvor du selv befinner deg i samfunnet innebærer nødvendigvis verken selvdigging eller subjektivitet. I den grad en er opptatt av allmenne sosiale relasjoner, sosiale institusjoner eller kulturelle verdier blir det ikke "seg selv" en studerer. En bruker sin egen situasjon som "inntak" til en videre studie (ibid.).

Selv om jeg fortsatt følte meg som lærer, ville ikke det medføre at jeg var hjemme i feltarbeidet i kulturell forstand. Til tross for at lærerne på helse- og sosialfags-avdelingene visste at jeg hadde vært lærer ved en slik avdeling tidligere, var det for flere år siden. Jeg kunne håpe, men ikke stole på at, det eksisterte gjensidig felleskunnskap mellom meg og helse- og sosialfagslærerne (Wadel 1991:19). Slik måtte jeg innse at jeg i kulturell forstand ikke var helt hjemme, og jeg kunne ikke fullt ut påberope meg innenfraposisjonen. Jeg var verken inn- eller outsider, dermed var det vanskelig på forhånd å definere min posisjon i forhold til nærhet og distanse, jeg var på en måte i et slags grenseland (jfr. Paulgaard 1997). Ut fra dette var jeg klar over faren for at jeg skulle oppleve hjemmeblindhet som en følge av kulturfortroligheten.

3.4.1 Vekslede rollerepertoar, fra passiv observatør til "medlærer"

Sentrale kjennetegn ved etnografiske metoder er begrepene fremmedhet, refleksivitet og åpenhet. Tidligere hadde jeg selv vært lærer, kollega og medspiller, nå var jeg en litt fjern forsker fra et høgskolemiljø, en konvertert lærer. Det har vært en fordel at jeg ikke trengte å bruke tid på det Wadel (1991:79) kaller naiv observasjon: "What's it all about?" Det er vanlig å skille ulike observatørroller innenfor etnografisk feltmetodikk i deltakende kontra ikke-deltakende observatør (Grønmo 1982). I utgangspunktet hadde jeg tenkt meg en ikke-deltakende observasjonsposisjon, en bakerst-i-klassen-posisjon. Etter hvert ble dette problematisk, jeg følte jeg ble stående på stedet hvil. Jeg måtte finne en plass, en posisjon i den sosiale konteksten, og en reposisjonering ble nødvendig. Wadel (1991:65) peker på at under denne prosessen er forskeren sin egen informant, og at man gjennom disse erfaringene samler inn nyttige data. I enkelte situasjoner ble det etter hvert mer naturlig for meg med mer deltakelse, også i forhold til medrefleksjon før og etter undervisningstimene. "Nærleik forutset deltaking, og ein viktig del av forsknings-kunnskapen får ein dermed gjennom deltaking" (Måseide 1997:96). Slik handler feltarbeid om læring gjennom deltakelse, og det ble åpnet opp for en noe perifer, men legitim deltakelse i ulike deler av undervisningspraksisen. Dette harmonerer med sosiokulturell læringsteori, hvor læring

forutsetter deltakelse i praksisgrupper. I begynnelsen er deltakelsen legitimt perifer, og utvikler seg underveis i forhold til engasjement og kompleksitet (Lave og Wenger 1991).

Enkelte aktiviteter er avhengig av en viss formell kompetanse for å kunne delta i praksisgrupperinger. Siden jeg var sertifisert lærer, kunne jeg i teorien ta undervisningstimer, og dermed også gå inn i lærerrollen. Dette ble det etter hvert satt fokus på av yrkesfaglærerne, og jeg fikk spørsmål fra førskolelærer A: ”Det her er jo et tema som jeg vet at du kan mye om, kan ikke du ta et par timer om barnekultur i klassen?” Det var en uttrykt forventning om en viss gjenytelse for at dørene inn i klasserommet var blitt åpnet for meg. ”Noen ganger er du nødt til å inngå i bytteforhold for å få tilgang. Du får noe av deltagerne, men du må også gi noe tilbake” (Fangen 2004:56). Dette ”noe” kan være alt fra følelsen av betydning gjennom at noen observerer og skriver om dem, nyttig feedback på det de gjør, følelsen av at det er interessant eller givende å samhandle, til mer direkte assistanse i forhold til bestemte oppgaver. I mitt tilfelle opplevde jeg varianter av samtlige forhold. Thagaard (2004:69) omtaler dette blant annet som følger: ”I mange situasjoner godtar ikke informantene en distansert forskerrolle, og de prøver å plassere forskeren i en rolle de kjenner fra før.” Og som Solberg (1996:134) påpeker: ”Jeg forsto at den forskerrollen som ble etablert, ikke utelukkende var et resultat av valg jeg selv foretok, men i høy grad også ble avgjort av hva de øvrige deltakerne i systemet lot meg få lov til.” Med støtte også i annen metodelitteratur (jfr. Wadel 1991, Måseidet 1997, Fangen 2004), supplerte jeg etter hvert forskerrollen med en allmennlærerrolle. Timetallet var imidlertid svært begrenset og handterbart. Å også være allmennlærer som en del av min forskningstilnærming, tilførte meg ny kunnskap om de fenomenene jeg forsket på. I stedet for institusjonaliserte statuser og roller, valgte jeg å tenke på deltakerroller, dvs. roller som var mer knyttet til samhandling og samhandlingssituasjoner enn direkte til sosiale organisasjoner og situasjoner (jfr. Måseide 1997:98):

Jeg posisjonerte meg ved hjelp av ulike deltakerroller. Selv om jeg hadde statusen som forsker, og handlet innenfor den rammen, aktiverte jeg ulike deltakerroller, og vendte meg mot andre deltakerroller hos yrkesfaglærerne enn de som var fastlagte i den institusjonelle sammenhengen (se tabell 2: Rollerepertoar). Dette kaller Goffman (1961, 1981) *rolledistansering* og *footing*.

Ofte distanserte jeg meg fra min status som forsker ved å snakke om andre ting enn det som gjaldt prosjektet mitt, og jeg opprettet andre relasjoner enn det som ene og alene gjaldt forskningsaktiviteten. Jeg vendte meg altså også til andre statuser hos informantene enn statusen som informant, for eksempel mor/far eller kvinne/mann. Måseide (1997:99) hevder at man som forsker kan velge å spille ut statuser som den interessante, engasjerte og kanskje også medfølende personen bak forskerrollen, bl.a. for å skape tillit hos informantene og å etablere mangfoldige relasjoner. Dette kan være mer eller mindre bevisst og taktisk for å etablere en best mulig forsker-informant-relasjon (jfr. kap. 3.4.4 ”Å være feltarbeider i egen kultur” der begrepene status og rolle drøftes mer inngående). Hammersley og Atkinson (1998) gjør en inndeling i fire potensielle observatørposisjoner: Full og observerende deltaker, deltakende og full observatør. Det kan synes som om posisjonen deltakende observatør best dekker innholdet av min feltrolle. Jeg var en privilegert observatør i den forstand at jeg ikke hadde aktørens handlingstvang, samtidig som jeg selv gikk ut og inn (av klasserom, arbeidsrom, personalrom) som jeg ønsket eller som var avtalt i forkant. Slik fikk jeg med meg et mangesidig spekter av aktørens hverdagsrefleksjoner.

	Status	Rollerepertoar	Relatert til
STATUSREPERTOAR	FORSKER	<ul style="list-style-type: none"> • Ikke-deltakende observatør • Deltakende observatør • Privilegert observatør • Legitim, men perifer deltager • Ekspert • Pedagog 	Min utdanning, mitt arbeidssted og min yrkesbakgrunn
	LÆRER Lokal status: MEDLÆRER	<ul style="list-style-type: none"> • Vikar • Ekstrahjelp • Faglig ressursperson • Diskusjonspartner • Kollega • Megler • Gjest 	Min funksjon og mine oppgaver i undervisningspraksisen.
	KVINNE / MOR	<ul style="list-style-type: none"> • Bekjent 	Personlige relasjoner

Tabell 2: Rollerepertoar.

Egen utdanningsbakgrunn som lærer ga et fellesskapets skjær, men Hammersley og Atkinson (1998) hevder at dersom man føler seg for hjemme, og forskningssituasjonene antar et skjær av rutinemessig fortrolighet, er det på tide å stille seg selv viktige spørsmål. Som forsker ble jeg av informantene tildelt andre roller, eksempelvis som ekstrahjelp og faglig ressursperson. Wadel (1991:120) peker på at det er viktig å skaffe seg et stort rollerepertoar, og begrunner dette med at ulike roller gir innpass til ulike typer observasjon. Det å bli tildelt slike praktiske deltagerroller kan ofte gi gode data fordi man får en mer naturlig funksjon i feltet. Samtidig kan man på en grei måte lytte til og observere samhandlingen uten å være påtrengende (jfr. Fangen 2004:113). Wadel (1991:45) peker på at det greieste ville vært om en selv kunne både ta nye roller og gå ut av dem etter eget forgodtbefinnende, selv om dette neppe lar seg gjøre: ”Har en tatt eller blitt gitt visse roller, vil disse oftest henge ved gjennom feltarbeidet” (ibid.).

3.4.2 Gruvearbeider eller reisende?

Kvale (2001:19-21) anvender to alternative metaforer for forskningsintervjuerens rolle: Gruvearbeideren og den reisende fortelleren. Metaforene kan illustrere hva ulike teoretiske oppfatninger medfører. Gjennom gruvearbeidermetaforen forstås kunnskap som skjult metall, og forskeren som gruvearbeideren som skal hente det verdifulle metallet opp i dagen. Kunnskapen finnes i informantens indre, der den venter på å bli avdekket, ubesudlet av gruvearbeideren. Slik graver intervjueren fram gullkorn, som kan være data eller meninger fra informantens egne erfaringer, korn som er rene og upåvirket av ledende spørsmål. Intervju-forskeren avdekker overflatelagene, de bevisste erfaringene, mens den terapeutiske intervjueren driver gruedrift i de dypere, ubevisste lagene. I etterkant renskes verdifulle fakta og betydninger gjennom at de blir transkribert fra muntlig til skriftlig form.

I mitt feltarbeid, gjennom feltsamtalene, ble det imidlertid i et samspill ofte konstruert en felles meningsproduksjon. Det uttalte og ofte implisitte ble dratt fram og ordlagt, med utgangspunkt i en kontekstavhengig situasjon, gjerne fra eller i klasserommet. Dette ga feltsamtalene et aksjonsforskningspreg. Slik kan man, for å spinne videre på Kvales metaforbegrep, hevde at gullklumpene i mitt tilfelle ble gravd eller hentet fram og bearbeidet først på stedet og i fellesskapet forsker-medlæreren og yrkesfaglæreren, deretter videreforedlet av forskeren senere i prosessen. Dermed trer forskeren i feltarbeidet delvis ut av rollen som intervjuer, og gjennom feltsamtalen inn i rollen som medlærer og

samtalepartner. Forskeren som gruvearbeider kunne jeg m.a.o. ikke identifisere meg med, da heller med metaforen forskeren som en reisende forteller. En slik reise kan føre til ny kunnskap, den kan føre til ettertanke og refleksjon og slik vise vei til ny selvinnsett, og samtidig avsløre gitte verdier og tradisjoner. Min første reise var inn i et land jeg en gang var vokst opp i, og som jeg nå vendte tilbake til. Sammen med innbyggerne i en av landsbyene levde jeg livet der, gjenopplevde gamle og opplevde nye sider ved livet i landsbyen, samtidig som jeg - via å se og høre, oppleve og samtale, sammen med innbyggerne høstet ny forståelse og kunnskap. På min reise dro jeg derfra videre fra sted til sted, snakket med folk og samlet inn deres historier. De to metaforene, forskeren som gruvearbeideren eller som reisende, representerer ifølge Kvale ulike syn på kunnskapsdanning, og hver metafor henviser til ulike genre med forskjellige spilleregler: ”Reisemetaforen henviser til en postmoderne, konstruktivistisk oppfatning, som innebærer at samfunnsforskningen gis en tilnærming som er basert på samtaler” (ibid.). Gruvearbeidermetaforen bringer intervjuet nær en humanteknologi; reisemetaforen bringer intervjuet nærmere de humanistiske fag.

3.4.3 Å være feltarbeider i egen kultur

Refleksjon over hvilke roller jeg hadde i ulike faser av feltarbeidet, og hvordan jeg vekslet mellom eller ble tillagt ulike roller til forskjellige tider, ga meg større innsikt og forståelse. ”Muligheter til å mobilisere mange roller og til å samtale om roller ut fra felles erfaringer er vanligvis større ved feltarbeid i egen kultur enn i en fremmed kultur” (Wadel 1991:70). I feltarbeidet mitt måtte jeg forholde meg både min egen rolle og de rollene som mine informanter samhandlet innenfor. Her oppfattet jeg et skille mellom begrepene status og rolle. Aase (1997:49) viser til Lintons klassiske definisjon av status som en posisjon som det er knyttet et sett av rettigheter og plikter til:

For at forskeren skal kunne samhandle med de andre, kreves det at hun etablerer en *relasjon* til dem hun vil studere. Relasjoner etableres mellom statuser i *status-sett*, som gjør det mulig for samhandlingspartene å stille *rolleforventninger* til hverandre.

Mange statuser defineres ved formaliserte rettigheter og plikter, i skoleverket ofte spesifisert som en stillingsbeskrivelse. Videre fins det en rekke uformelle og uskrevne regler som formidler rolleforventninger. Jeg gikk inn i en posisjon som i utgangspunktet ikke var regulert på noen formell måte. På den store videregående skolen i byen hadde jeg både statusen som lærer, samtidig som jeg ikke var lærer. Slik endte jeg der opp med en

status tatt i bruk for anledningen, *medlærer*, uten at statusen var formet av særskilte formelle regler. Dette ble en for-anledningen-status, og innenfor denne statusen var det et visst slingringsrom for hvordan jeg kunne opptre i min personlige og spesifikke rolleutforming av statusen. Som statusinnehaver møtte jeg forventninger om både formelle og uformelle rettigheter og plikter. Slik ble prototypen medlærer konstituert. Jeg var for kort tid på den andre videregående skolen til at noe lignende skjedde der.

I statusen medlærer kunne jeg undervise elevene, men til avtalte og tildelte timer og innenfor utvalgte emner. Jeg kunne være vikar og sitte vakt når elevene hadde prøver, lese gjennom og diskutere elevenes besvarelser, men ikke sette karakterer på prøvene. Videre kunne jeg ta den undervisningen jeg ønsket, men ikke pålegges undervisning. Innenfor de rammene som ble satt av statusene medlærer og forsker, kunne jeg velge en rekke atferdsformer eller roller, men rammene var tydelige. En status tillater en rekke rolleutforminger, men ikke hvilken som helst rolleutforming. Som Paulgaard (1997:78) fungerte jeg ikke bare som min egen informant i kraft av de opplevelsene jeg gjorde i feltarbeidet, men også ut fra en rekonstruksjon av tidligere erfaringer. Wadel (1991:62) peker på at dersom man som forsker kan gå inn i en av de lokale statusene, i mitt tilfelle statusen som medlærer, kan forskeren være sin egen informant - en ideell posisjon i et feltarbeid. Status er det vi er, rollen er det vi ser. To komplementære statuser står i et symmetrisk eller asymmetrisk forhold til hverandre. Det var når jeg fikk statusen medlærer, at jeg opplevde at jeg kom i et komplementært og tilnærmet symmetrisk forhold til informantene mine. Summen av en persons statuser, kalles statusrepertoar, og de statusene som utgjør et sosialt system, i mitt tilfelle videregående skole, kalles systemets statusinventar (Fossåsskaret 1997:21). Jeg har i avhandlingen valgt å dra fram erfaringer jeg gjorde som allmennlærer i feltet i noen få tilfeller.

3.5 BEARBEIDING AV INFORMASJON

Ut fra målet om ”å oppnå forståelse for de personene som studeres, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitative metoder” (Thagaard 2004:13). Denne kvalitative tilnærmingen kan knyttes til teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme, jeg har mitt primære ståsted i sistnevnte (se kap. 3.6.1 ”Et interaksjonistisk perspektiv”).

3.5.1 Fra råmateriale til illustrerende klasseromsbilder

Materialet som er førstehåndsinnsamlet for mitt prosjekt, betegner jeg som primærmateriale, mens skriftlige tekster er en annens tolkning av et materiale, med andre ord sekundærmateriale. Av skriftlige informasjonskilder har jeg hatt tilgjengelig timeplaner, undervisningsplaner, læreplaner, brosjyrer, rundskriv, referater, kompendier osv. Jeg så tidlig at jeg kunne dele undervisningspraksisen inn i to kategorier, ”velkjente arbeidsformer” og ”lek, læring og arbeid i klasserommet” (jfr. kap 5 og 6). Og jeg så at en måte å presentere dette på, var å dra ut illustrerende og eksemplariske bilder fra ulike klasserom og av ulike undervisningsformer. Det første stikkordet og de første dokumentene var yrkesbetegnelsen (allmennlærer, førskolelærer osv.), jeg samlet alt fra en yrkesgruppe i ett dokument, og startet altså ut med fire dokumenter. Deretter kunne jeg bruke margnotatene fra feltarbeidet og formulere mer detaljerte stikkord i hvert dokument. Jeg forsøkte å begrense antallet, for ikke å miste oversikten, og fokusere på problemstillingene. Så samlet jeg tekstene som omhandlet for eksempel lærerrollen, i et eget dokument. Slik trådte delene fram og jeg kunne ha det som utgangspunkt når jeg i analysen skulle dra inn aktuell teori. Jeg endte opp med tre tematiserte hoveddokumenter: Undervisningsformer, lærerroller og yrkesidentitet, med sine delemner, for eksempel under undervisningsformer: Tradisjonelle undervisningsformer og friere undervisningsformer. Leiulfstrud og Hvinden (1996) inspirerte meg med sine to analogier: Å legge puslespill og å ta utgangspunkt i fiksérbilder, for å illustrere pendlingen mellom å se alle småbitene, men også helheten i materialet. Bruk av bilder og metaforer har flere ganger hjulpet meg videre i prosessen.

3.5.2 Skjellsettende hendelser i yrkeslivet

Jeg har valgt å analysere også erindringsarbeidet, dvs. yrkeslivshistoriene, kategoribasert, ved å bruke de samme kategoriene som ble utviklet i feltarbeidet, undervisningsformer, lærerroller og yrkesidentitet. Jeg vurderte å anvende narrativ analysemetodikk, men fant etter utskriftene av yrkeslivshistoriene og ved gjennomgang av materialet, å gjøre det i begrenset grad. Jeg hadde samlet inn historiene etter at feltarbeidet var avsluttet, og slik allerede fått fokus og kategorier. En annen grunn til ikke å anvende rene narrative analyser på yrkeslivshistoriene, var at de ikke var så omfattende som livshistoriene, og at yrkeslivshistoriene var mer fokusert om en bestemt tidsplan. Jeg vil benytte begrepet skjellsettende eller viktige hendelser, dvs. hendelser som har gjort inntrykk og som kan være særlig illustrerende (Nerheim 1995).

Yrkeslivsfortellingene er ikke mønstereksempler eller forbilledlige (Martinsen 1997). Poenget er at gjennom den skjellsettende hendelsen etableres det som kalles *brohoder*, som gjør det mulig å dele en felles verden med den andre. I mitt tilfelle gjelder dette både fortellinger som kan virke som illustrerende brohoder fra livet i klasserommet og skjellsettende hendelser fra informantenes yrkeslivshistorier. Her følger et eksempel på hvordan jeg innledningsvis gikk fram for å strukturere yrkeslivshistoriene. Eksempelet er anonymisert, forkortet og redigert, slik at det er yrkeslivet til informanten som framheves. Gjennom denne struktureringen skiller jeg mellom informantens orienteringer, beskrivelser av viktige hendelser og informantens vurderinger og konklusjoner.

UTDRAG FRA YRKESLIVSFORTELLINGEN	STRUKTUR
<p>Forskeren: "Kan du fortelle noe om starten på yrkesvalget ditt?" Informanten: "Da jeg skulle videre på skole var jeg veldig opprørsk. Jeg hadde en drøm å bli styrmann. Og det syntes jo ikke mora mi var noe." ... "Jeg begynte på mekaniske fag. Jeg var første jenta som gikk der. Jeg var nok litt for tidlig ute." ... "Jeg innretta meg jo etter hvert og begynte på det her gymnaset jeg og, da." "Jeg ser jo i dag, jeg skulle jo gjerne ha vært ung i dag i forhold til da! Da hadde det vært lettere og valgt utradisjonelt."</p>	<p>Innledning Orientering Viktige hendelser Vurdering</p>
<p>.... "Jeg jobba i mange år." ... "Mora mi var lærer. Jeg skulle jo ikke jobbe med unger."... "Mora mi sa, hva du enn blir, så bli ikke lærer! Og så hadde jeg tre små søsken."... "Vi hadde jo hushjelp bestandig." ... "Jeg hadde jo mye erfaring med å jobbe med folk, så da tok jeg jo sånne jobber."</p>	<p>Orientering</p>
<p>... "Jeg hadde en veldig kort karriere på et pleiehjem for lettere psykotiske damer. Et privat pleiehjem langt oppi fjellheimen. Helt forferdelig, jeg så ikke havet eller ingenting!" ... Men det var veldig gøy å jobbe der, det var veldig mange skjebner og det var egentlig kanskje da jeg begynte å se at det var andre ting i det her med å jobbe med mennesker enn akkurat det her med pleie og stell og vasking av hus på en måte." (Ler!) ... "Der fikk pleiebegrepet en anna dimensjon, på en måte."</p>	<p>Orientering Viktige hendelser Vurdering</p>
<p>... "Så fikk jeg jobb på en spesialscole på Østlandet." ... "Jeg var så ung, knapt 20 år." ... "For det meste gutter med atferdsvansker." ... "Så der sto jeg, ene og alene med hele gjengen." ... "Jeg syns egentlig det gikk veldig godt. Jeg fikk bra kontakt med de guttene."</p>	<p>Orientering Viktige hendelser Vurdering</p>
<p>... Forskeren: "Du tok vernepleieutdanning som ganske voksen?" Informanten: "Ja!" ... "Da hadde jeg jo eliminert bort lærer, ikke sant, og styrmannskarriera – den før jo med fire barn!" ... "Jeg skulle jo ikke bli lærer. Jeg søkte jo på lærerskolen en gang, for at jeg jobba som lærervikar engang. Man må jo bare satse på det man kan ta – ikke sant?" ... "Men da ble jeg gravid med nr.3 og -." ... "Det var mange faktorer som spilte inn da, og jeg hadde jo egentlig ikke lyst til å bli lærer." (Ler!) Det var ikke lærer jeg hadde lyst til å bli, egentlig." ... "Sånn at jeg droppa det." ... "Hvis jeg hadde vært mer innstilt på å ta den utdannelsen, så hadde jeg jo sikkert gjort det. Viljen var ikke så stor som jeg hadde."... "Så droppa jeg den da."</p>	<p>Innledning Orientering Viktige hendelser Vurdering</p>

3.6 METODOLOGISK STÅSTED

Creswell (1998:27) drar fram fem ulike tradisjoner innenfor kvalitativ forskning: ”Biography”, ”Phenomenology”, ”Grounded Theory”, ”Ethnography” og ”Case Study”. Av disse fem er det ”Biography” og ”Ethnography” som er aktuelle for mitt vedkommende. Følgende anbefalinger blir gitt (ibid.:40):

- Choose a biography to study a single individual when material is available and accessible and the individual is willing (assuming that he or she is living) to share information.
- Choose an ethnography to study behaviour of a culture-sharing group (or individual). Be prepared to observe and interview, and explore themes that emerge from studying human behaviors.

Sterkt forenklet har for eksempel antropologer tradisjonelt anvendt feltarbeidet, mens etnologen ofte har brukt det retrospektive intervjuet. Jeg har hatt en fot i begge disse leire, ved mine klasseromsobservasjoner og yrkeslivshistorieinnsamlinger. Å anvende etnografi som metodisk grunnlag innenfor pedagogisk forskning, kan være et omstritt valg. Kravene til validitet, objektivitet og reliabilitet er vanskelig nok, også fordi datainnsamling og kunnskapsproduksjon sett med kvantitative briller, kan bli oppfattet som ren konstruksjon, dvs. at det ikke representerer noe annet enn det språk etnografen selv formidler. Jeg har funnet det hensiktsmessig å anvende begrepene felt, feltarbeid og feltsamtaler. I forhold til deltakende observasjon i egen kultur, har særlig Chicago-skolen på 1920-tallet bidratt og påvirket dagens forskning (Fangen 2004:15). Chicago-skolen er benevnelsen på forskningsmiljøet ved sosiologisk institutt på University of Chicago. Forskernes hovedmetode var deltakende observasjon, men de kombinerte også dette med andre metoder. Empirinærhet sto sentralt, og mitt feltarbeid er særlig inspirert av denne retningen.

3.6.1 Et interaksjonistisk perspektiv

Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen som forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. Tilnærmingen *symbolsk interaksjonisme* er karakteristisk i studier av hvordan mennesker samhandler, og retningen er prosessorientert fordi det fokuseres på hvordan samhandlingen foregår (jfr. kap. 2.1). Sentralt innenfor denne retningen er at menneskene kontinuerlig skaper sin identitet i interaksjon med andre mennesker. Flere sider ved den symbolske interaksjonismen har vært viktige for meg i dette arbeidet. Retningen legger stor vekt på forskerens forståelse av informantens handlinger, og den meningen som handlingen har for informantene. Som forsker må jeg evne å ta den andres (informantens) perspektiv og følge den andres blikk,

tanker og tolkninger. Hensikten med feltarbeidet er jo over tid å kunne følge et menneske eller en gruppe mennesker og finne ut hvordan de agerer i og opplever sin verden, og se på hvilke roller de utformer. Å sette seg selv i en annens sted vil si interesse for og oppmerksomhet i forhold til å se verden, i mitt tilfelle undervisningspraksisen, fra informantenes ståsted. Derfor har det vært viktig å kunne studere yrkesfaglærere der slik praksis foregår, i klasserommene.

Når det gjelder livshistorieforskning, hevder Goodson (2000:34) at det generelt er samsvar mellom denne forskningen og interaksjonismens grunnleggende teoretiske antakelser, og at det enkelte menneskets liv ikke er så klart strukturert som mange samfunnsvitenskapelige framstillinger kan få en til å tro. Videre at det største fortrinnet ved livshistorieforskningen er at det selvbiografiske subjektet får anledning til å tale for seg selv. Slik er livshistorieforskningens fokus ifølge Goodson (ibid.:35) klart, nemlig den personlige virkelighet og prosess. En livshistorieforsker er i utgangspunktet opptatt av å gripe den personlige sannhet, så langt det lar seg gjøre.

Problemet med et slikt fokus, som med mye av interaksjonismen, er at den personlige erfaring og prosess ofte blir atskilt fra den bredere sosiohistoriske strukturen. Forskeren må derfor alltid utvide perspektivet og gå fra den personlige sannhet til de bredere sosiohistoriske sammenhengene, *også om disse ikke inngår i individets bevissthet* (ibid.).

Jeg har ikke bare samlet inn lærernes historier, jeg har også fulgt flere av dem ut i deres arbeidshverdag, og slik satt deres personlige yrkeslivshistorier inn i en større kontekst. Selv om jeg i den store sammenhengen har et mikroperspektiv i min forskning, har jeg til en viss grad løftet blikket og utvidet perspektivet. På den annen side kan det synes som om mange klasseromsstudier mer fokuserer på det situasjonsbestemte enn på lærerens individuelle biografi, personlige synspunkter og livsstil (Goodson 2000:36). Her har jeg ved å velge to metoder for innsamling av data – metoder med tilnærmet samme vitenskapsteoretiske forankring som ståsted, forsøkt å ivareta både det som skjer i klasserommet og lærerstemmen. Man kan se på symbolsk interaksjonisme som en induktiv og empirinær/-styrt retning. Innvendingene i forhold til dette perspektivet kan være at det er naivt og urealistisk, og at man aldri kan ”ta andres roller” eller sette seg inn i andres sted. Det er da heller ikke meningen å tenke på seg selv som vernepleier eller førskolelærer for å finne ut hvordan vedkommende tenker, men best mulig søke å se den andres perspektiv.

3.6.2 Forskerens fortolkning av virkeligheten

Jeg nevnte tidligere i kapitlet at jeg i forkant var spent på om jeg kom til å få se undervisningshverdagen, i goffmansk terminologi ønsket jeg å komme *backstage*. Blichfeldt (1973:12) hevder følgende: ”Våre erfaringer er at vi legges merke til i begynnelsen av timen, noen lærere føler seg tydelig bundet, men etter relativt kort tid later det til at de fleste lærere og elever synes å glemme at vi er der.” Observasjonene har jeg i kapittel 5 og 6 formidlet som det jeg kaller klasseromsbilder. ”Det [bildet] er en form for beskrivelse, hvor billedet angiver grunden eller rammen, mens figurene – analysen og fortolkningen – stadig er åpne” (Madsen 2003:77). Det som gjør et bilde og en fortelling forskjellige, er at fortellingen eller historien har en begynnelse og en avslutning ”...og derfor i høyere grad lukker sig om sig selv. Historier leverer mer eller mindre fyldige svar på særlige spørsmål. Bilder er ufærdige” (ibid.). Slik har bildet ikke fortellingens rytme og fylde i seg, bildet er ikke fortalt, men er på et vis fotografert der og da og tatt ut av en sammenheng. Mine klasseromsbilder er på en måte snapshots fra skolen, noen timer og dager tatt ut av skoleåret og helheten. De innsamlede yrkeslivshistoriene til yrkesfaglærerne favner i mye større grad helhet og kontinuitet, og gir en helt annen type data. Samlet vil observasjonen i feltarbeidet og yrkeslivshistorieinnsamlingen kunne sikre autensitet i datamaterialet. Etter et framlegg på Høgskolen i Bodø hvor jeg i en tidlig fase presenterte doktorgradsopplegget mitt, fikk jeg følgende tre-ords-råd og kommentar fra professor Jens-Ivar Nergård, Universitetet i Tromsø: ”La fortellingen tale!” Det rådet har fulgt med meg på veien.

Begrepet metodemosaikk brukes når man kombinerer ulike metoder og datakilder, og Madsen (ibid:73) anbefaler å nærme seg et felt på tre forskjellige måter, metodisk triangulering, ”...at data samles ind med flere forskjellige metoder og fra forskjellige vinkler.” I mitt arbeid har jeg komponert en metodemosaikk bestående av deltakende observasjon, feltsamtaler, yrkeslivshistorieinnsamling og litteraturstudier.

3.7 FORTOLKNING OG ANALYSE

Kvalitativ forskning kan ofte sies å være induktiv, det vil si at teori blir utviklet fra empiri (jfr. Kvale 2001, Fangen 2004 og Thagaard 2004). Denne framgangsmåten baserer seg på en antagelse om at teoretiske perspektiver kan utvikles på grunnlag av akkumulasjon av empiriske studier (Thagaard ibid.:173). Motsatsen er en deduktiv tilnærming, hvor teorien

testes ut i forhold til datamaterialet. Jeg syntes at ingen av de to framgangsmåtene var dekkende i forhold til mitt prosjekt. I min runddans fant jeg imidlertid en posisjon mellom induksjon og deduksjon, nemlig abduksjon. Abduksjon framhever det dialektiske forholdet mellom teori og empiri, analyse av data har en sentral plass når det gjelder å utvikle ideer, samtidig som forskerens teoretiske forankring gir perspektiver på hvordan empirien kan forstås (jfr. Alvesson og Sköldbberg 1994, Thagaard 2004, Fangen 2004).

3.7.1 Ulike faser av analysen

Analyse av materialet starter fra første feltarbeidsdag. I metodelitteraturen brukes begrepene tolkning, fortolkning og analyse noe nyansert, men vanligvis deles analysearbeidet inn i faser (jfr. Aase 1997, Hammersley og Atkinson 1998, Wadel 1991, Kvale 2001, Fangen 2004). Her måtte jeg gå noen runder, både med meg selv, gjennom et rikt utvalg av ord- og metodebøker, og ikke minst i diskusjoner med fag- og legpersoner. En allmenn distinksjon mellom de to begrepene, var at å tolke knyttet seg til andre personer, det var å gå inn i, se på og prøve å forstå noe andre mennesker hadde sagt eller gjort. Analysebegrepet ble nyttet når det for eksempel var snakk om ulykkes- eller risikoanalyser, å sette noe inn i en større sammenheng. Dette harmonerte med den prosessen jeg hadde vært gjennom, at jeg i fortolkningen hadde forsøkt å tilegne meg informantenes forståelse. Aase (1997:165) hevder at dette er forskningsprosessens første av to trinn: ”Dette er selve tolkningen, som noen kaller for den *etnografiske* delen av forskningsprosessens.” I denne fasen ser man på om det kan finnes kategorier, mønstre og særtrekk, likheter og ulikheter i det empiriske materialet. Som Aase imidlertid påpeker, er et forskningsprosjekt ikke fullført, nå må forskeren ”uttrykke den nyervervede forståelsen i et språk som kan leses og fattes av andre. Analysen må uttrykkes i et formalspråk der betydningen av begrepene er klart definert”. Trinn to i forskningsprosessens er at den tolkende virkeligheten oversettes til forskningens formelle språk, noe som er nødvendig for at en analyse skal kunne sammenlignes med andre analyser utført av andre forskere.

Fangen (2004:170) deler tolkningsarbeidet inn i fire analytiske nivåer: ”Disse nivåene kan forstås som ulike faser av analysen, eller de kan forstås som retningslinjer for ulike metodologiske tilnærminger til det å fortolke.” Det har for meg, i etterkant av feltarbeidet, vært en veksling mellom de tre siste nivåene. Førstegrads fortolkning forbeholder jeg tiden i feltet. Jeg skrev ned det jeg så, hørte og opplevde, med kommentarer i marginen (se kap. 3.2.2 ”Feltnotater og –samtaler”). Selv om det nok var nær opp til informantenes

tolkninger, var min tolkning ikke identisk med informantenes, jeg så klasserommet også med mine egne øyne. Implisitt kan mine margnotater og kommentarer i feltnotatene på mange måter sees på som andregrads fortolkninger, fordi jeg her overskred informantenes oppfatninger og tolkninger. Sagt på en annen måte kan man si at jeg fortolket informantenes fortolkning av sin situasjon. Begreper fikk en utvidet betydning. Jeg kom for eksempel fram til at begrepet ”undervisningsformer” kunne og skulle dekke velkjente og velprøvde arbeidsformer i klasserommet, blant annet gruppe- og prosjektarbeid. Informantene brukte selv ord som undervisningsmetode eller bare metode.

Deretter fant jeg ved gjennomgang av datamaterialet relevante kontekster og illustrerende eksempler på disse arbeidsformene. I førstegrads fortolkning hadde jeg sett, hørt, opplevd og notert ned det som skjedde i disse klasseromsøktene, mens jeg ved andregrads fortolkning foretok utvalg og noen illustrerende eksemplifiseringer. I fortolkninger av tredje grad leter du som forsker etter utsagn og handlingenes underliggende og ofte gjemte betydning. Hvordan var faggrensene, hvordan utspilte lærerrollen seg, var det et reelt samspill mellom lærere og elever og så videre. Innenfor enkel hermeneutikk dreier det seg om informantenes egne tolkninger av seg selv og virkeligheten (fortolkninger av første grad), mens det kalles dobbel hermeneutikk når forskeren fortolker informantenes virkelighetsforståelse (fortolkninger av andre grad), og trippel hermeneutikk når man som forsker stiller seg kritisk til informantenes tolkninger og samtidig leter etter skjulte agendaer (fortolkninger av tredje grad). Det fjerde og siste nivået er det ikke minst utfordrende, nemlig å gå fra mønstre og tendenser, fra observasjoner og data, til å utvikle teori, jfr. Wadels (1991) evige runddans mellom teori, metode og data.

Noen av klasseromsfortellingene mine er forholdsvis lange, men de er tatt med for å vise hvorfor jeg tolker og analyserer som jeg gjør. I analysen har det videre vært hensiktsmessig for meg å tenke motstridende begrepspar, eksempelvis ”velkjente undervisningsformer” kontra ”lek, læring og arbeid i klasserommet”, og ”los” kontra ”ledsager”. I forbindelse med intervjuing brukes begrepet "metning", og metning foreligger når fortsatt intervjuing ikke tilfører materialet noe nytt (Holter 1996:22-23). Både i forhold til feltarbeidet og i innsamlingen av yrkeslivshistorier følte jeg når disse stadiene var nådd. Selv om jeg ikke fulgte vanlig intervjumetodikk, vil jeg hevde at metningsbegrepet også kan anvendes i forhold til min undersøkelse. Hammersley og Atkinson (1998:143) peker på at hvis man begynner å slappe av og forskningsmiljøet begynner å bli rutinemessig kjent, bør man stille

seg noen relevante spørsmål som om denne avslappende holdningen gjenspeiler at forskningen faktisk er ferdig utført, og om de nødvendige dataene allerede er blitt samlet inn. ”Men det må settes strek et sted” (ibid.).

3.7.2 Person- og/eller temasentrert tilnærming?

Et sentralt spørsmål i analysen er hva man ønsker å legge vekt på ved framstilling av resultatene. Når temaer er i fokus, sammenligner forskeren informasjon fra samtlige tema. I feltsamtaler og innenfor livshistorieforskningen fokuseres det på enkeltpersoner eller grupper av personer, mens man innenfor observasjon ofte beskriver personene i samhandling. ”Måten vi utfører analysene på, må knyttes til hvordan vi ønsker å presentere materialet” (Thagaard 2004:132). Ønsker vi å presentere enkeltpersoner, grupper av personer eller samhandlingssituasjoner? Jeg har i studien ønsket å fokusere på alle tre kategoriene, både den enkelte yrkesfaglærer, de fire ulike yrkesgruppene og samhandlingssituasjoner i klasserommet med informantene som utøvende lærere. For å få oversikt, har jeg først systematisert informasjon om og samhandlingsdata fra hver lærer i mine tre valgte temaer (undervisningsform, lærerrolle og yrkesidentitet), deretter samlet materialet innenfor de fire ulike yrkesgruppene, for til sist å se på og sammenligne gruppene innbyrdes. Dette ga grunnlag for en analyse som både var person- og temabasert, og jeg har måttet anvende en kombinert tilnærming.

Først gjorde jeg altså en sammenfatning av meningsinnholdet ut fra temaene. Dette førte til en inndeling i kategorier (eks. tradisjonelle kontra andre undervisningsformer). Denne prosessen kan betegnes som koding, det vil si å utarbeide begreper til kategoriene, fordi innholdet i kategoriene markeres med begreper som ofte kalles kodeord (ibid.). Koding vil si å reflektere over hva materialet handler om, og her forsøkte jeg å lage begreper som var relevante for de aktuelle temaene, eksempelvis fra ”Lek og læring i klasserommet” med underliggende kodeord, for eksempel ”ekskursjoner og besøk”, ”læring gjennom arbeid” og ”utøvelse”. Denne kodeprosessen hevder Thagaard (ibid.) er en interaksjon mellom forskerens forståelse og tendenser i datamaterialet. Det er vanskelig og lite hensiktsmessig å skille kodingen fra tolkningen, koding og kategorisering av data inntreffer oftest i en tidlig fase og med et deskriptivt siktemål blant annet for å få oversikt. Mine overordnede temaer i den temabaserte tilnærmingen er som nevnt ovenfor undervisningsform, lærerrolle og yrkesidentitet, mens jeg i den personbaserte tilnærmingen var opptatt av hvordan lærerne forholdt seg til hverandre, hvordan lærer-elev-relasjonen framsto, hvordan lærerne

syntes at de fungerte som lærere og lignende. I neste instans gjaldt det å føre enkeltenhetene over i en helhetlig forståelse av materialet. Arbeidet har altså ikke bare vært en runddans mellom teori og empiri, men også mellom enkeltdeler og helhet.

3.7.3 Studiens validitet og reliabilitet

To overordnede perspektiv vil prege kvalitativ forskning, ut fra henholdsvis et ontologisk og et epistemologisk perspektiv. Det første perspektivet (læren om det værende) peker på en grunnleggende forståelse av den sosiale virkeligheten (jfr. Lincoln og Guba 1985), og hvordan jeg som kvalitativ forsker opplever denne virkeligheten (Creswell 1998). Det andre perspektivet (erkjennelsesteori) har fokus på hva kunnskap er, og hvordan jeg i møtet med mine informanter kan bringe fram kunnskap. Dette møtet er alltid en unik og tidsbestemt situasjon, noe som gjør vurderingen komplisert. Kvalitative undersøkelser blir vanligvis vurdert ut fra reliabilitet, objektivitet og to former for validitet (Denzin og Lincoln 1998:186); intern validitet som handler om i hvilken grad funnene kartlegger det du undersøker, og ekstern validitet - om dine funn kan generaliseres til lignende forhold. Reliabilitet går på i hvilken grad undersøkelsens funn kan reproduseres av en annen forsker. I dag erstattes det siste med krav om synliggjøring, systematikk og nøyaktighet (Fog 1994). Begrepet *valid* har innenfor kvantitativ forskning betydd at forskningen i vitenskapelig forstand er sann eller gyldig, om forskningsresultatene samsvarer med virkeligheten. De fleste samfunnsvitere vil kunne enes om at den samme virkeligheten har i seg mange ulike tolkningsmåter. Ut fra dette kan observasjoner neppe kunne karakteriseres som objektive, og heller ikke representere den eneste sannheten.

Innenfor etnografisk forskningstradisjon brukes ofte metodetriangulering for å øke undersøkelsens bekræftbarhet, kvaliteten av tolkningen, og om den forståelsen det enkelte prosjekt fører til, støttes av annen forskning (ibid.:21). Slik fikk jeg det Kvalbein (1999:70) kaller ”flere punkter i terrenget, eller flere kilder...”. Dette øker antallet perspektiver, og samstemmighet mellom ulike kilder blir tegn på validitet, ifølge Kvalbein. Et annet viktig punkt er at det er sammenheng mellom problemstillinger og forskningsmetoder. Her er det ikke bare spørsmål om valg av konkrete teknikker for å samle inn empiri, men et helhetlig valg av forskningsstrategi (ibid.:71). Videre hevdes det at den mest direkte pålitelighetsprøven man kan få, er når utskriftene av intervjuene forelegges informantene til godkjenning. I første del av feltarbeidet brukte jeg mye tid på å skrive ut feltnotatene og leverte disse ukentlig til informantene for gjennomlesing og diskusjon. Dette resulterte

imidlertid i at det hopet seg opp med uleste notater hos dem. Vi ble i stedet ble enige om at det sto dem fritt til å lese gjennom mine utskrifter når de selv måtte ønske det, særlig hvis det var spesielle situasjoner/samtaler de ønsket å se igjennom. Dette ble sjelden gjort.

Kvale (2001:147) opererer med tre ulike valideringsfellesskap ut fra tre tolkningskontekster: Informantene, det allmenne publikum og forskningsmiljøet. Videre forsøker han som flere andre (jfr. Wadel 1991, Fangen 2004) å avmystifisere validitetsbegrepet ved å bringe det tilbake fra det filosofiske abstraksjonsnivået til forskningens hverdagslige praksis. ”Med et alternativt validitetsbegrep – som går fra korrespondens med en subjektiv realitet til forsvarlige kunnskapsutsagn – sikres validitet gjennom å undersøke kildene til invaliditet” (Kvale 2001:167). Her vil jeg bringe inn tre sider ved validitet som jeg mener er viktige.

Vurderingen av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen må stå sentralt. Det handler her om min egen, dvs. forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet. Jeg har forsøkt å ha et kritisk blikk på mine fortolkninger, latt de synke, tatt de fram igjen og sett på dem i lys av både nylest teori og tidsmessig distanse. Kategoriene er vendt og vrent i denne runddansen, hvor trinnene ikke alltid har vært like lette og forutsigbare: ”Forskeren spiller rollen som djevelens advokat overfor sine egne funn” (ibid.168). Videre har jeg gjennom kommunikativ validitet forsøkt å overprøve mine arbeidssannheter i en dialog. ”Gyldig kunnskap oppstår når motstridende påstander blir diskutert i en dialog: Hva som er valid observasjon, bestemmes gjennom deltagerens argumenter i en samtale” (ibid.:170).

Mine diskusjonspartnere har vært mange, i en tidlig periode informantene, senere kolleger både ved Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning, der jeg i tre år disponerte kontor plass og var en del av et faglig nettverk; og kolleger ved Høgskolen i Bodø. For øvrig har studentene på Praktisk-pedagogisk utdanning i Bodø de siste årene blitt utsatt for testing av antagelser og teorier, og med grasrotfeste kommet med nyttige innspill. Likevel er det her viktig å være seg bevisst at mine fortolkninger ville gå ut over informantenes egen virkelighetsforståelse, på den måten at jeg drar inn forståelsesformer, teorier og meningssammenhenger som ikke er en del av informantenes umiddelbare forståelseshorisont (jfr. Fangen 2004:199). Selv om fortolkninger og tilbakemeldinger fra informantene ikke holder som en endelig validering, skal en ikke la være å tilstrebe denne form for tilbakemeldinger. Også andre, venner og familie, har jeg diskutert enkeltbegreper

og mine foreløpige kategoriseringer med. Å framføre mine argumenter og måtte parere og forsvare dem overfor ikke-pedagoger, har bidratt til at jeg stadig har satt spørsmålstejn ved egne tolkninger (jfr. Kvale 2001:171). Slik har jeg operert med alle de tre forskjellige validitetsfellesskapene – mine informanter, forskningsmiljøet og representanter fra det allmenne publikum.

Pragmatisk validering er ifølge Kvale (ibid: 173) verifisering i bokstavelig forstand – ”å gjøre noe sant”. Et pragmatisk validitetsbegrep går lengre enn til kommunikasjon, det representerer et enda sterkere kunnskapskrav enn enighet gjennom dialog. Det dreier seg her om en handlingsorientering, det å skape forandring. Her kan det skilles mellom om et kunnskapsutsagn ledsages av handling eller om det bidrar til en handlingsendring. Denne siste formen for pragmatisk validering berører intervensjoner som er basert på om forskerens kunnskaper kan skape faktiske atferdsendringer. Spørsmålet om kunnskapsproduksjonen i denne avhandlingen kan bidra til for eksempel alternative undervisningsformer og lærerroller, gjenstår å se.

Reliabilitet omhandler hvor pålitelige materialet er som grunnlag for å si noe om det som undersøkes, og at resultatene ikke er blitt påvirket av tilfeldigheter (Kvalbein 1999:71). Man kan spørre seg om man vil få det samme resultatet dersom undersøkelsen gjentas, om etterprøvbareheten. I kvalitativ forskning erstattes ofte begrepet reliabilitet med begrepet pålitelighet, og dreier seg om krav om synliggjøring og systematikk (Fog 1994). Jeg har i kapittel 3 forsøkt å dokumentere mine framgangsmåter i empiri-innsamlingen, samt fortolkning og analyse. Silverman (2000) peker på at dette er nødvendig for at undersøkelsens pålitelighet kan bedømmes. Innenfor samfunnsvitenskapen er imidlertid det å gjenta en undersøkelse verken ønskelig eller mulig, fordi informanter og felt er i kontinuerlig endring, i tillegg til at samme virkelighet har ulike tolkningsmåter. Mine fortolkninger og valgte kategorier er mine konstruksjoner, en annen forsker vil kunne erstatte disse kategoriene med andre, uten at det nødvendigvis svekker undersøkelsens troverdighet. Ut fra dette kan man måtte hevde at alle uavhengig utviklede data og analyser vil bli forskjellige (jfr. Fangen 2004:208). Videre kan man spørre seg om en annen forsker ville kommet fram til de samme konklusjonene som meg hvis vedkommende fikk arbeide ut fra mitt datamateriale. Svaret her vil vel bli det samme som over. En studies troverdighet er med andre ord svært vanskelig, for ikke å si umulig, å vurdere. Reliabilitetsbegrepet har jo sin opprinnelse i kvantitativ forskning, basert på atskillig mer standardiserte

framgangsmåter. Jeg kan imidlertid styrke studiens troverdighet ved at jeg viser hvordan jeg har arbeidet med fortolkningen av datamaterialet, hvordan metodevalg og feltarbeid forløp og hvordan analysen er bygd opp.

3.7.4 Studiens overførbarhet (generalisering)

Det er vanskelig å se om og at kunnskap som er basert på det sosiale livet, kan ha gyldighet ut over tid og sted, der og da. ”Studier av enkelte kasus vil utvikle forståelsesramme mer enn å bidra med forklaringsmodeller som kan generaliseres” (Kvalbein 1999:73). Et annet poeng her er om resultatene i en undersøkelse trenger å ha forankring i generaliseringer for å kunne være vitenskapelig interessante. Feltarbeidet og yrkeslivshistorieinnsamlingen ble avsluttet skoleåret 2002-03, og dette er nå over fire år siden. Informantene er imidlertid fremdeles i aktivitet som lærere i den videregående skolen, og selv om jeg ikke har vært tilbake i informantenes klasser, har jeg fulgt undervisningspraksisen i dette skoleslaget tett i ettertid. Gjennom undervisning av og samtaler med studenter på PPU ved Høgskolene i Akershus og Bodø, har jeg holdt meg kontinuerlig oppdatert. Et viktig trekk ved kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av de fenomenene som studeres, og disse fortolkningene kan danne grunnlag for overførbarhet. Spørsmålet er om tolkningen innenfor en studie også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard 2004:184): ”Overførbarhet innebærer en rekontekstualisering, ved at den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt, settes inn i den videre sammenheng.” På denne måten kan man si at en enkelt undersøkelse kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse.

I positivistisk forskning skilles det ofte mellom indre eller intern validitet, dvs. om undersøkelsens data kartlegger det som den sies å skulle kartlegge (Denzin og Lincoln 1998). Ytre eller ekstern validitet dreier seg som nevnt om resultatene kan generaliseres til lignende forhold. Jeg har forsøkt å ivareta den indre validiteten og gi en fyldig framstilling av mitt forskningsfelt, ”thick discriptions”, jfr. Geertz (1973:26), og ved å velge en framstillingsform som gjennom hele avhandlingen integrerer empirien. I kap. 5 ”Velkjente undervisningsformer” og kap. 6 ”Lek, læring og arbeid i klasserommet” drar jeg fram eksempler fra feltet. For å vise eksemplenes representativitet, og ikke havne i det Silverman (2000:176) betegner som ”anecdotalism”, har jeg innledningsvis i begge de to nevnte kapitlene gitt en oversikt over feltarbeidets undervisningsformer, tema, klasser og lærerkategorier. Jeg har imidlertid ikke spesifisert om det var sykepleier A eller B som underviste, da ville informantenes identitet lett kunne avdekkes.

Siden jeg har valgt å gi en bred presentasjon av feltet og i tillegg til undervisningsformer – også valgt å ta for meg lærerroller og yrkesidentitet, vil dette i noen grad gå på bekostning av dybde. Dersom jeg kun hadde valgt å studere lærerens ulike undervisningsformer, ville jeg hatt rom for å presentere atskillig flere undervisningsøker. Nå måtte jeg gjøre et (ut)valg. Kvale (2001:160-163) peker på at i positivistiske versjoner av samfunnsforskningen var målet å finne lover om menneskelig atferd som kunne generaliseres og gjøres universelle. Videre skiller Kvale mellom tre former for generaliserbarhet, en naturalistisk, en statistisk og en analytisk generalisering. I forhold til min undersøkelse er den sistnevnte formen for generalisering aktuell. I en analytisk generalisering gjøres det en begrunnet vurdering av i hvilken grad funn fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Vurderingen er basert på en analyse av likheter og forskjeller mellom de to situasjonene. Ved å spesifisere og tydeliggjøre funn, refleksjoner og argumenter, tillater forskeren ifølge Kvale leserne selv å bedømme generaliseringens holdbarhet. Jeg har som tidligere nevnt forsøkt å ivareta dette ved hjelp av utfyllende beskrivelser fra feltarbeid og historieinnsamlinger.

3.7.5 Ethiske dilemmaer

Jeg har påpekt anonymitetsaspektet i undersøkelsen. Mange av de videregående skolene har relativt små avdelinger for hele- og sosialfag, og i tillegg er det ofte få ansatte fra hver av mine fire utvalgte yrkeskategorier. Sårbarheten er derfor her svært stor. Jeg har som nevnt noe motstrebende valgt å omskrive alle sitatene fra dialekt til bokmål. Snerten og autensiteten blir nok mindre, men mulighetene for gjenkjennelse ble for stor ved å skrive sitatene på dialekt. En kjentmann ville sannsynligvis kunne skille de forskjellige dialektene fra hverandre. Da ville det være forholdsvis enkelt å nøste opp i rekken – en førskolelærer på helse- og sosialfag med helgelandsdialekt, det må være den skolen der.

Skjervheim (1996) bruker begrepsparet tilskuer og deltaker, der det sosiale systemet innbyr til en gjenstandsgjøring av informantene som forskeren betrakter oven- og utenfra. Slik, som en betrakter av det sosiale systemet, blir forskeren tilskuer. Jeg startet på mange måter ut med en subjekt-objekt-orientering, en slags flue-på-veggen-holdning, men objektene trakk meg snart ned fra denne noe selvbestaltede pidestallen og inn i subjekt-subjekt-relasjonen. Som forsker kan man anta, men ikke se andre menneskers tanker og motiv, og observasjonen går ofte begge veier (jfr. Goffman 1974). I studier basert på deltakende observasjon vet du ikke i detalj hvordan du kommer til å tolke materialet, verken ved

presentasjonen av prosjektet eller underveis i feltarbeidet (ibid.:155). Jeg åpnet for at informantene kunne få lese feltnotatene, men de har ikke vært invitert til å gjennomlese mine tolkninger og analyser. Å gi full informasjon hele veien ville antagelig binde forskningen på en uheldig måte. Jeg har tidligere vært inne på at jeg som forsker ofte vil ha et annet perspektiv enn informanten, og dette kan være et etisk dilemma.

På den ene siden er analyser av diskurser og beretninger nært knyttet til informantens selvforståelse. Men på den andre siden representerer ikke tolkningen og presentasjonen forforståelse, men forskerens fortolkning av informantenes (Thagaard 2004:128).

Som oftest går det greit å beskytte informantenes anonymitet, men det kan være verre å forhindre at enkeltinformantene kjenner seg igjen i teksten, særlig hvis det presenteres lengre utdrag fra samtaler eller informantens yrkesliv. Dersom forskerens forståelse og fortolkning i vesentlig grad avviker fra informantens forståelse av seg selv ved gjenkjennende lesning, kan det være et problem, og oppfattes som et tillitsbrudd. Informanten har samtykket i å delta i prosjektet, men dette omfatter ikke forskerens tolkninger. Det er umulig på et så tidlig stadium som i feltarbeidet, å redegjøre for den forståelsen forskeren kan utvikle i løpet av prosjektets gang. En løsning på dette er at forskeren i slike tilfeller prøver å skjule informantens identitet slik at han/hun ikke kjenner seg igjen.

”Jeg opplevde nok
lærerjobben som et sjokk.”
Sykepleier A

KAP. 4. OVERGANGEN TIL LÆRERYRKET

I dette kapitlet gir jeg et innblikk inn i og diskusjon av yrkesfaglærernes vei fra basisyrke til yrkesfaglærerarbeidet. Her, som i kapittel 4 og 5, velger jeg en framstillingsform som integrerer teori og empiri.

Egne skoleerfaringer bidrar til å forme forestillinger om hvordan lærere bør handle, og enhver lærer har med seg slike skole- og læreropplevelser inn i lærerarbeidet. Det kan slås fast at lærersosialiseringen har en helt annen bakgrunn enn de fleste andre yrkessosialiseringene. Arwedson (1994:46) hevder at dette forholdet bidrar til at yrkesutdanning og –erfaring som lærer ikke gir så homogeniserte sosialiseringseffekter som andre yrker, for eksempel leger og advokater. Videre påstår han at høyskoleutdanningens påvirkning er ganske liten (jfr. Jordell 1986).

Undersökningar och konstanteranden av detta slag pekar i varje fall på ett alltmer oveder sägligt faktum: yrkesarbetande lärares perspektiv på undervisning är förankrade i en mångfald personliga upplevelser ända från barndomen, på samma sätt som de är förankrade i religiösa, politiska och kulturella erfarenheter (Arfwedson 1994:45).

4.1 UTGANGSPUNKTET

Yrkesfaglærerne i min undersøkelse representerte forskjellige yrkesgrupper, men også svært forskjellige utgangspunkt med hensyn til å velge lærerarbeidet. Noen av yrkesfaglærerne hadde hatt en drøm om å bli lærer fra de var små, som sykepleier B uttrykte det: ”Da jeg var 6 år så hadde jeg skrevet i et album, der sto det hva du vil bli, og der hadde jeg skrevet: ”Syke-søster eller lærer-inne.” Så blei det begge delene!” Og allmennlærer C fortalte: ”Jeg har hatt lyst til å bli lærer fra jeg var liten!” En annen sykepleier fortalte derimot at å gå over i lærerjobben, hadde vært et bevrende valg med store kvaler:

Sykepleier A: ”De andre sa: DU?! Lærer?! Jeg tenkte – kan jeg det her, vil jeg det, klarer jeg det? Ikke kan jeg snakke og ikke kan jeg formidle – hvordan skal det her gå?”

Hun hadde vært svært i tvil både før hun søkte jobben og før hun sa ja til å starte opp som lærer, med en forestilling om at lærerne skulle snakke og formidle, og en slik lærerrolle visste hun ikke om hun evnet å fylle. Sykepleier C hadde slett ikke tenkt seg at det var skolen hun skulle havne i: ”Det var tilfeldig [at jeg ble lærer]. For jeg skulle arbeide i bank når jeg blei stor. Men – nei, det blei nå bare sånn.” Mens vernepleier A hadde kommet inn i skolen via diverse omveier:

Vernepleier A: ”Jeg skulle jo ikke bli lærer. Jeg søkte jo på lærerskolen en gang, for at jeg jobba som lærervikar ei stund. Man må jo bare satse på det man kan ta – ikke sant?... Men da ble jeg gravid med nr.2 og - Det var mange faktorer som spilte inn da, og jeg hadde jo egentlig ikke lyst til å bli lærer.” (Ler!)

Og allmennlærer A med allsidig bakgrunn uttrykte: ”Jeg jobba med mye anna før jeg søkte på lærerskolen.” Mens en førskolelærer beskrev det som tilfeldig at hun havnet i den videregående skolen:

Førskolelærer B: ”Jeg tok jo utdanninga mi i voksen alder, og jobba noen få år i barnehagen. Jeg har vært her [i den videregående skolen] siden 86, med unntak av at jeg var ute ett år og jobba i barnehagen. Det var egentlig litt tilfeldig at jeg havna her da, for det var en av inspektørene her som sa det var lyst ut en jobb, 50 % på helse- og sosialfag, som spurte om ikke jeg kunne søke. Så heiv jeg jo inn en søknad og så fikk jeg jobben. Så sånn havna jeg her. Men jeg syns det har vært ei utfordring å jobbe med ungdom, det har det vært.”

I tillegg til at noen opplevde lærerjobben som et bevisst og ønsket valg, mens andre uttrykte usikkerhet med hensyn til om valget var riktig og om de mestret dette arbeidet, vektla en tredje gruppe at tilfeldighetene hadde styrt yrkesvalget, og en fjerde fortalte både om skepsis, usikkerhet og stor tvil:

Sykepleier B: ”Det sto ei stilling utlyst. Og det å være lærer, det hadde jeg egentlig ikke syns noe om! Når jeg tenker på det. Jeg var jo i jobben min [som sykepleier] inne på barne- og ungdomsskolen, og hadde jo diverse i forhold til prevensjon og samliv og sånne ting. Så jeg hadde jo en del undervisning, og det likte jeg ikke! (Ler!) Jeg syns ikke noe om den delen av jobben, alt det der... Men jeg hadde lyst på noe anna. Dattera mi sa jo: Skal DU bli lærer?! (Ler.) Så gikk det ganske lang tid... Så var det ei som jeg kjenner sånn passelig som jobber på skolen, så sier hun: Ja! Du fikk den! Hæ? - sier jeg. Ja, tar du ikke den? Det var sånn kaos i meg. Ja mente du ingenting med det? sier hun. Herregud! Og da måtte jeg jo begynne å fundere: Klarer jeg det her? Kan jeg det her? Vil jeg det? Ja, så gjorde jeg det. ”

Det var for to av mine yrkesfaglærergrupper, verne- og sykepleierne, et krav om PPU-utdanning (Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere) før de kunne få oppsigelig tilsetning i skoleverket. Førskole- og allmennlærerne måtte ha minst en årsenhet innenfor et skolefag før de kunne få sine oppsigelige tilsetninger. Noen av allmennlærerne hadde

allerede den aktuelle årsenheten inkludert i sine utdanninger. Flere av verne- og sykepleieinformantene fortalte at kravet om å ta PPU var et press og nok preget deres deltagelse på dette studiet, samt studieutbyttet. Flere av informantene hadde fått oppsigelig tilsetning med forbehold om at PPU ble gjennomført i løpet av en 3-årsperiode, og ingen av verne- eller sykepleierne hadde tatt PPU før de begynte å arbeide som lærere. Strøm (1996:17) peker i en undersøkelse på at skuffelsen over ikke å ha "sett lyset" i den pedagogiske utdanningen kom sterkt til uttrykk etter avsluttet PPU, og når man har fått noen år på seg som lærer. I stedet for å ha utløst entusiasme, faglig nysgjerrighet, selvmotivasjon og at pedagogikken og didaktikken hadde slått rot og utviklet seg i yrkesfagmiljøene, endte mange av yrkesfaglærerne opp med noe som liknet på en faglig resignasjon. De fleste av mine informanter trivdes imidlertid med å være lærere, eksemplifisert med følgende to uttalelser:

Førskolelærer B: "Å jobbe med ungdom syns jeg har vært ei utfordring, selv om jeg formelt ikke hadde utdanninga mi retta inn mot dem. Jeg syns det har gått utrolig bra. Noe kurstilbud om skoling har jeg ikke fått, men det har gått seg til. I forbindelse med Reform 94 fikk vi jo noe etterutdanning, da fikk vi tre ukeskurs. Det er vel egentlig det vi har hatt av etterutdanning og kurstilbud ifra fylkeskommunen."

Sykepleier D: "Å være lærer er stressende på en anna måte [enn å være sykepleier]. Du kan ha det travelt [som lærer], og du kan springe føttene av deg og skulle huske på mange ting og sånn her, men stort sett, i hvert fall så går jeg hjem og så er jeg ferdig. Selv om selvfølgelig den første tida da du hadde alt med deg hjem, og bøker og planlegging og alt sånn der og satt til langt på natt, var tung, for å få orden på det. Men da var det spennende likevel. Og så var det jo ikke det der, de her store kjempekonfrontasjonene, altså, der folk er uenig og folk er altså – det var et anna miljø på sykehuset."

4.2 "PÅ HODET UT I SKOLEHVERDAGEN!"

Lærerarbeid er som nevnt noe vi alle kjenner til og har opplevd nært innpå oss gjennom mange år. Slik har det festet seg spor i oss om hvordan dette arbeidet utføres, og vi har meninger om hvordan det bør utføres. De færreste andre yrker har vi hatt så tett innpå oss over så lang tid. De modellene og oppfatningene vi har angående lærerrollen, går ofte flere år, iblant tiår tilbake i tid. Lærerinformantene mine brakte med seg oppfatninger om hva som var forventet av dem som lærere. Samtidig hadde mange med seg klare stereotyper, som sykepleier C uttrykte det: "Modellene mine har vært gamle lærere jeg har hatt." Og allmennlærer B: "Jeg gruete mest for alt det jeg måtte kunne rent faglig, og hvordan jeg skulle klare å formidle det og få elevene til å forstå det." Jordell (1986) peker på de dilemmaene nyutdannede lærere opplever i sin første jobb, og han reiser tvil om den

formaliserte lærerutdannelsen, da særlig teoridelen, i det hele tatt har hatt noe innflytelse på yrkesutøvelsen og lærerrolleutformingene.

Det mange nye lærere kanskje ikke har tenkt så mye over i forkant, er hvor ensomt lærerarbeidet kan være, selv midt blant mange elever og andre lærere. Blichfeldt (1973:60) skriver: ”Vi har for det meste møtt lærerne isolert hver især i sine klasserom. De får ingen direkte impulser eller vurderinger av hvordan de arbeider – fra dem som skulle vært nærmest til det – nemlig kollegene.” Videre fokuserer Blichfeldt på at mens man på mange arbeidsplasser arbeider samtidig som man både samhandler og –taler med sine kolleger, snakker lærerne oftest om sitt arbeid med kollegene på personal- og arbeidsrom. Allmennlærer C i mitt utvalg uttrykte dette som et savn: ”Ei tid var ”kollegabasert veiledning” sånn i skuddet, men vi kom liksom aldri i gang med det.” En annen lærer, sykepleier A, mente at det måtte være ”verdens mest ensomme jobb å være lærer”. Dette begrunnet hun med at selv om hun var omgitt av elevene hele dagen, var det så travelt at hun sjelden hadde tid til å snakke med kollegaene om reelle og daglige problemer fra klasserommet, ”for alle har jo mer enn nok med sine fag og sine egne klasser.” ”Den direkte observasjonen – muligheten for å få størst mulig nærhet mellom teori og praksis, forekommer sjelden” (ibid.). Slik fratas lærerne en viktig anledning til å kunne lære i jobben. En annen ting er at med tids-, pensums- og eksamenspresset hengende over seg, er det lettere å ty til de velkjente og velutprøvde undervisningsformene, enn å eksperimentere med nye.

Lærerne selv beskrev skolestarten i varierende ordelag, som førskolelærer A: ”Det var KS-system, 190-timersramme, innhentingstimer, klasseteam – alt var nytt!”, og de fleste var samstemte i at det var et tøft møte med klassehverdagen. Hos nevnte førskolelærer slo dette ut på følgende måte: ”Etter de aller første tre timene måtte jeg rase hjem og skifte, jeg var dy-svett!” Mens to sykepleiere var både overrasket og frustrert over å bli overlatt til seg selv med klassene fra første dag av:

Sykepleier C: ”Jeg begynte som lærer om høsten og med godt humør og masse pågangsmot og som klassestyrer for 15 flotte ungdommer. I forkant fikk jeg utlevert en stor bunke med reglementer i søkk og kav, og en diger klassestyrerperm. Og – en bunke med fagbøker. Så hadde jeg knappe tre uker for å utarbeide framdriftsplaner for mine tre fag.”

Sykepleier A: ”Det burde vært en slags fadder når man begynte som kunne si noe om hvordan man gjør det – og sånn... Første boka – bang, bang, bang! Jeg var så redd for at jeg ikke skulle ha nok til timene... Stakkars elever!”

Begge disse to hadde lang erfaring som sykepleiere, og var vant til både å bli tatt imot i ny jobb på en annen måte enn den skoleverket praktiserte, og de hadde fått opplæring innenfor sitt nye arbeidsområde. De satte et stort spørsmålstegn ved og var svært kritiske til hvordan den videregående skolen tok imot sine nytilsatte, som sykepleier A uttrykte det: ”Jeg ble kastet til ulvene, godt det var trivelige elever!” Førskolelærer C delte denne misnøyen: ”Hvis ikke elevene hadde vært så greie og tålmodige med meg, jeg visste jo ingenting – hadde jeg aldri overlevd.” Og vernepleier A hadde opplevd noe av det samme: ”Det var ille i begynnelsen, men jeg slutta jo ikke! Jeg kom overens med elevene og jeg syns det var et trivelig miljø.” Selv den garvede allmennlæreren med lang praksis fra barneskolen, slet i begynnelsen:

Allmennlærer C: ”En gammel ringrev sa til meg i en matpause i august: ”Det er for elevene vi er her, ikke glem det! Det er viktig at elevene trives, for trives ikke de, så trives ikke du og hva da med læringsmiljøet? Nei – trivsel! Så går resten av seg sjøl.” De ordene har fulgt meg i mørke dager.”

Flere av yrkesfaglærerne hadde undervist eller veiledet grupper av elever eller studenter før de ble tilsatt i den videregående skolen, likevel betonet de forskjellene (sykepleier A): ”Selv om jeg som sykepleier hadde undervisningsplikt overfor studentene på sykepleieutdanninga, og for pasienter og pårørende, er det stor forskjell på å undervise ute i yrkeslivet og her på skolen.” Videre sa en annen lærer:

Allmennlærer C: ”Jeg hadde liksom taket på elevene i barneskolen, her [på videregående skole] møtte jeg en helt anna elevtype, fra den voksne dama med tre barn til den svartkledde unggutten full av kjettinger! Det var skremmende, men også utfordrende. Så jeg bet tennene sammen!”

Mange av informantene syntes altså at de både hadde fått for dårlig oppfølging og at de savnet faglig og systematisk opplæring, her sykepleier C: ”Vi kommer jo fra ”gata”, omtrent!” Andre informanter uttrykte dette slik:

Sykepleier B: ”Vi skulle på et kurs for lærere fra hele fylket, i fagdidaktikk. Jeg ante ikke hva det var, jeg hadde ikke peiling! Det var helt fjernt. Men jeg fikk nå med meg noen ord og begreper.”

Sykepleier A: ”Her sitter du, lørdager og hele den første høsten, det var jo ganske nytt. Og hvordan gjør du det, ikke sant?... Du har bare fått utdelt, det skal vi ha, ikke sant? Og hadde panikk for at jeg ikke skulle ha nok.”

Førskolelærer A: ”Vi kurses ikke mye. Alt det vi tar, det tar vi jo på eget-initiativ. Vi finner det ut sjøl. Da går det jo greit etter hvert.”

Og det gikk seg jo til:

Sykepleier B: ”Det gikk seg jo til. Jeg likte det jo! Ja, det gjorde jeg. Jeg syns det var trivelig og jeg følte jeg kom overens med elevene. Jeg syns det var trivelig miljø og alt – Og så var det rolig. Jeg hadde ikke noe sånn der – jeg hadde ansvar for klassen, men det var noe helt anna enn det som jeg hadde gått ifra [sykehuset]. Ja, kanskje det var sånn – jeg fikk fred i magen og i hodet og i sjela.”

4.3 ”DET ER ET KJØR ABSOLUTT HELE TIDA.”

Skolehverdagen karakteriserte lærerne som svært travel (se kapitteloverskriften), og de slet med mange elever som trengte mye mer oppfølging enn de som lærere maktet å gi:

Sykepleier D: ”Det er veldig tungt, det er veldig trasig når man opplever at noen av elevene har et veldig stort hjelpebehov sjøl. De er faktisk inn under noen ordninger i forhold til PPT, psykolog, ja – veldig mange har tilrettelagt undervisning ifra ungdomsskolen.”

En annen lærer filosoferte over å ha kommet fra sykehusets kollegium hvor man delte mye, til klasserommets lukkethet, og at det fikk være slik, år etter år, uten at noen grep tak i det:

Sykepleier A: ”Det er jo mange tette skott! Og det er jo ennå mange som har sitt private virke i klasserommet. Det er det. Og det har forundra meg, det er at ting får lov til å være private. Det er jeg forundra over. For det er liksom ikke noen som griper tak i det.”

Mens en vernepleier sammenlignet arbeidet i skolen med sitt tidligere arbeid som vernepleier:

Vernepleier B: ”Jeg følte jeg brukte så mye lenger tid for å bli kjent med elevene, fordi skolen krever at man skal være så mye mer effektiv... Jeg brukte [som vernepleier] mye tid på den prosessen før... Man får ikke se de [elevene] i mange forskjellige situasjoner, fordi at skolen er jo ett system, ikke sant, at du får ikke egentlig oppleve hvordan de fungerer i andre sammenhenger.”

Alle de tre yrkesgruppene førskolelære, verne- og sykepleiere satte fingeren på hvor ensomt lærerarbeidet ofte føltes, og at det å ikke ha så tette kollegiale forhold som i tidligere jobber, var en belastning og et savn, som iblant ble kompensert ved at de nye trakk sammen, eller at man støttet seg til en med samme bakgrunn som en selv eller noen som en kom litt mer innpå:

Sykepleier B: ”Til de andre sykepleierne som også var høvelig nye, kunne vi iallfall komme med fortvilelsen og si åhh, hva skal vi gjøre nå og har du en ide og sånn?”

Sykepleier C: ”Jeg delte kontor med en anna lærer. Vi var ny begge – så vi hadde en del samarbeid. Vi lærte vel av hverandre.”

Sykepleier A: ”Så var det jo noen av allmennlærerne som var kjekk å ha, da! De kunne jo alt fra før! Etter hvert torde vi jo å gi uttrykk for hvor lite vi kunne... I starten jobba vi på hvert vårt nes, men etter hvert blei det mer ilag. Det kom jo prosjekt, og så skjønte jeg mer poenget med et tettere samarbeid. Så fikk man litt hjelp og litt drahjelp og litt bryning på hverandre.”

Allmennlærerne i utvalget mitt var ikke så opptatt av opplæring og oppfølging, som allmennlærer C sa: ”Overgangen fra ungdomsskolen var egentlig ikke så stor, mye er likt, du får dine elever og fag og klasserom. Det der gikk greit.” De kom til et nytt miljø, men var fortrolige med selve skolekoden og lærerarbeidet.

De rent faglige utfordringene var også mange, en frustrert sykepleier D uttrykte følgende: ”Det er slitsomt når elevene ikke er interesserte.” Videre: ”Vi hadde et eksempel på en klasse som var på 12 når de starta. Etter jul var de 9, og nå – til påske, er de bare 3 elever igjen!” Noen av lærerne vekslet mellom å undervise rettighets elever og voksne elever, og sto her oppe i en del utfordringer:

Førskolelærer B: ”Når du jobber med voksne, så får du jobba mye mer med fag. Å jobbe med ungdommen er å oppdra de også, det slipper du med de voksne. Du må jobbe veldig mye med motivasjonen hos de unge, og så må du jo følge de – for de har veldig mye problemer som følger med, og som du skal hjelpe de med underveis... Men veldig mye av det som er av problemer, kan du koble inn i faget, spesielt i forhold til psykologien og i forhold til gruppepsykologi og kommunikasjon og sånne ting, for du blir jo kjent med disse elevene etter hvert, og du ser jo og kan rette de faglige tingene inn i forhold til å hjelpe de til å løse sine egne problemer.”

Sykepleier D: ”Noen av [de unge] elevene skjønner ikke at hvis de skal ut og jobbe med mennesker, så må de kunne en del ting. Det er veldig skremmende, at de ikke skjønner at de må kunne noe... Voksne elever på helse- og sosialfag er ydmyke overfor kunnskapen på en helt annen måte enn de unge rettighets elevene.”

Så selv om yrkesfaglærerne ga uttrykk for at de trivdes med lærerarbeidet, pekte mange på faktorer som særlig hadde vært vanskelige i startfasen, og at lærerhverdagen var et kjøp.

”Det blir nå mest forelesninger
og litt gruppearbeid.”
Førskolelærer C

KAP. 5: VELKJENTE UNDERVISNINGSFORMER

Lærerne viste samlet en rik og variert undervisningspraksis, noe velkjent og noe nytt. Å planlegge og undervise er hver eneste dag en ny utfordring. Følgende råd overhørte jeg gitt fra en garvet yrkesfaglærer (sykepleier) til en fersk vernepleierkollega: ”Gode undervisningsopplegg er ikke når du lar pasienten dø på første side i undervisningsopplegget!”

I dette kapitlet vil jeg presentere ulike klasseromsbilder fra yrkesfaglærernes undervisningspraksis, og sette fokus på velkjente og tradisjonelle undervisningsformer som forelesninger, gruppe- og prosjektarbeid, samtaler, diskusjoner og egenundervisning. I feltarbeidet erfarte jeg at mange av timene hadde den samme tradisjonelle oppbyggingen, men også at det var et vidt spekter og store variasjoner.

Empiripresentasjon er ifølge Hammersley og Atkinson (1998:235) ikke rene beskrivelser, det er konstruksjoner som har elementer i seg av utvelgning og tolkning - som i mitt tilfelle avspeiler et stort empirimateriale. I kapittel 5 (og 6) vil jeg gi en deskriptiv og representativ framstilling av undervisningspraksisen. Først legger jeg fram en oversikt over temaer, klasser og yrkesfaglærere – kategorisert under ulike undervisningsformer. Det gjøres oppmerksom på at temaene kunne gå fra 1-2 sammenhengende timer på en dag, til opp til 15 timer (egenundervisning, gruppe- og prosjektarbeid) over en uke. Som nevnt i kap. 3.7.4 har jeg valgt å utelate om det her eksempelvis dreier seg om sykepleier A, B eller C, for å ivareta informantenes anonymitet.

”Med kritt og kateter”

• Smerte	Grunnkurs helse- og sosialfag	Sykepleielærer
• Sosialisering	Grunnkurs helse- og sosialfag	Førskolelærer
• Funksjonshemmede	Grunnkurs helse- og sosialfag	Vernepleielærer
• Offentlige tjenester i helsevesenet	Grunnkurs helse- og sosialfag	Sykepleielærer
• Lover i helse- og sosialtjenesten	Grunnkurs helse- og sosialfag	Sykepleielærer
• Media	Barne- og ungdomsarbeid (VK1)	Allmennlærer
• Konflikt og konfliktløsning	Barne- og ungdomsarbeid (VK1)	Vernepleielærer
• Grensesetting	Barne- og ungdomsarbeid (VK1)	Vernepleielærer
• Funksjonshemming	Barne- og ungdomsarbeid (VK1)	Vernepleielærer
• Leketeori	Barne- og ungdomsarbeid (VK1)	Førskolelærer
• Barn og unge i u-land	Barne- og ungdomsarbeid (VK1)	Allmennlærer
• Lover og forskrifter	Helseservicefag (VK1)	Allmennlærer
• Krisehåndtering	Helseservicefag (VK1)	Allmennlærer
• Medikamentlære	Hjelpepleier VK1 og VK2	Sykepleielærer
• Lungesykdommer	Hjelpepleier VK1 og VK2	Sykepleielærer
• Rehabilitering	Hjelpepleier VK1 og VK2	Vernepleielærer
• Omsorg	Hjelpepleier VK1 og VK2	Førskolelærer
• Stress	Omsorgsfag (VK1)	Sykepleielærer
• Rusmisbruk	Omsorgsfag (VK1)	Førskolelærer
• Sykehjemspasienter	Omsorgsfag (VK1)	Sykepleielærer

Temasamtalen

• Vaksine	Helseservicefag (VK1)	Sykepleielærer
• Hva er smerte?	Hjelpepleier VK1 og VK2	Sykepleielærer
• Astma	Hjelpepleier VK1 og VK2	Sykepleielærer

Gruppearbeid

• Barnekultur	Grunnkurs helse- og sosialfag	Førskolelærer
• Konflikthåndtering	Barne- og ungdomsarbeid (VK1)	Allmennlærer
• Innvandrere	Barne- og ungdomsarbeid (VK1)	Vernepleielærer
• Service	Helseservicefag (VK1)	Allmennlærer

Prosjektarbeid

• Å lage egen bedrift	Grunnkurs helse- og sosialfag	Allmennlærer/Sykepleielærer
• Dokketeater	Barne- og ungdomsarbeid (VK1)	Førskolelærer/Allmennlærer
• Lek	Barne- og ungdomsarbeid (VK1)	Førskolelærer
• Innvandrere i Norge	Hjelpepleier VK1	Allmennlærer

Egenundervisning

• Smitte	Hjelpepleier VK1 og VK2	Sykepleielærer
• Barneverntjenesten	Omsorgsfag (VK1)	Sykepleielærer

5.1 MED KRITT OG KATETER

Mange av de timene jeg var til stede på, var som nevnt skåret over den samme lesten, et forhåndsgitt og velkjent design:

- Innledningsvis ble det brukt 5-10 minutter til diverse informasjon, føring av fraværsprotokoll og lignende.
- Faggjennomgang kom deretter oftest ved bruk av overhead, kombinert med tavle og lærebokhenvisninger. Elevene skrev av fra overheadene, som iblant inneholdt ganske mye tekst, pluss det som eventuelt måtte komme på tavla. Læreren leste oftest opp det som sto på overheadene, og supplerte det med detaljer og utdypinger. Siden elevene var opptatt med avskriften, og hørte etter det som ble sagt med ”et halvt øre”, var det få spørsmål underveis. De elevene som i utgangspunktet ikke noterte, ble sterkt oppfordret av læreren til å gjøre det. En elev uttrykte følgende: ”Det holder å lese på overheadene til prøvene, det er fra det vi får spørsmål.”
- Elevarbeid individuelt eller i små grupper avsluttet timene.

Tradisjonelt er det lærerens oppgave å lede elevene gjennom timen på basis av et oftest på forhånd utarbeidet opplegg, gjennom en valgt undervisningsform. Dette innebærer at én person, dvs. læreren, presenterer informasjon for alle elevene i en klasse samtidig (Säljö 2001).

Jeg har valgt to eksempler fra denne så velkjente måten å undervise på. De første to klasseromsbildene er bygd over samme lest og med basis i den tradisjonelle forelesningsformen, dog noe forskjellige i form og gjennomføring. Her er det en allmennlærer og en vernepleier som står i manesjen.

5.1.1 Sosialfag: ”Barn og unge i u-land” (Allmennlærer B)

Tradisjonelt innredet klasserom og 15 elever. Først var det fraværsavklaringer og –føring, samt noe informasjon.

Lærer deler så ut en kopiert avisartikkel fra en hovedstadsavis. Elevene leser individuelt gjennom artikkelen. Deretter er det en gjennomgang av hjemmeleksa, læreren stiller spørsmål og elevene svarer, spørsmålene er av typen rett/feil. Dialogmønsteret er av typen lærer-elev-lærer-elev osv. Videre presenteres nytt stoff via overhead, med noen få spørsmål underveis. Et par-tre av elevene er aktive og engasjerte og blir provoserte til diskusjon av lærerens spørsmål, eksempelvis: ”Hva er det

for dere å være fattig?” Elevene svarer ved å rekke opp handa. Læreren skriver på tavla: ”Grunner til at landene i sør er fattige?” Elevene kommer med forskjellige forslag mens de tyvtitter i læreboka. Gruppearbeid i slutten av timen med utgangspunkt i avisartikkelen og spørsmål på overhead i tilknytning til artikkelen.

Kommentarer fra læreren etter timen var følgende: ”Elevene forventer lærershow – vi står på scenen og performer. Vi er uvante til arbeid i fellesskap. Vi er vant til elevtilskuerne. Vi lærere tror vi må gi det elevene lærer, for at de skal lære noe. Vi oversetter hele tida fagstoffet til forståelig språk for dem.”

5.1.2 Helsefag: ”Stress” (Sykepleier E)

Dette var en dobbelttime i en klasse med bare 10 elever, alle jenter. Klasserommet var lite og lyst og tradisjonelt innredet med store skap, vask, speil, veggklokke over vasken, tavle, overhead osv.

Etter protokoll- og informasjonsbiten, deler læreren ut noen kopier mens hun småprater om uværet i helga. De fleste av elevene er gjennom hele den første timen opptatt med andre ting ved siden av undervisningen, de sender/leser tekstmeldinger på mobilen, skriver i leksedagboka si, studerer en helsestudioplan, fletter håret og lignende. Læreren legger på overhead etter overhead, mens hun leser det som står der, pluss legger til noe. Elevene skriver av.

Lærer: ”Det her må dere kunne, det er et viktig læreplanmål og det står så dårlig i boka deres.”

Læreren benevner elevene men ”du der”/”du bakerst” osv. når de rekker opp handa, det virket som om hun ikke kan navnene på elevene. Læreren skriver en del tilleggsstoff på tavla, snakker mot tavla mens hun skriver. De fleste elevene noterer.

Når det var ca. et kvarter igjen av timen, ble det delt ut et oppgaveark som skulle være hjemmelekse til neste time. Elevene fikk bruke den tiden som var igjen til å jobbe med oppgavene parvis. De var ivrige, og mange ble tydelig ferdige i løpet av de 15 minuttene, dermed slapp de lekse hjemme, noe de høylydt kommenterte på vei ut av klasserommet.

5.2 TEMASAMTALEN

Jeg var flere timer sammen med to sykepleielærere ved to forskjellige videregående skoler, og begge bygde alle teoritimene sine over den samme lesten. Når et nytt, faglig tema ble introdusert, ble elevene utfordret av læreren, og elevene tok deretter ordet uten handsopprekking. Samtalen gikk mellom elevene i form av eksempler, kommentarer og spørsmål. Læreren fulgte oppmerksomt med i elevenes samtale, men grep ikke inn før det var gått noe tid. Når temaet syntes utdebattert, brakte læreren inn et nytt fokus eller tema. Kunnskapen ble konstruert der og da, i interaksjon med og ut fra det elevene sa, og som et samlet uttrykk for elevenes kunnskaper og erfaringer. Elevene var aktivt deltakende og engasjerte. Her har jeg valgt ut et eksempel som representerer det jeg har kalt temasamtalen.

5.2.1 Pleiefag: "Hva er smerte?" (Sykepleielærer C)

Klasse med 11 jenter, som kom inn og satte seg på faste plasser to og to. Hvitmalte vegger og tak, stålrørsbord og stoler, kvadratisk klasserom med en vindusvegg, foran sto stol og kateter, og tavle og overhead som tilbehør. Kun bekkenet som lå oppe på det store skapet ved vasken til venstre for døra, viste at dette var et rom for helse- og sosialavdelingen. Ingen fraværstføring, læreren sa i etterkant at det gjorde hun i friminuttene.

Læreren: "Legg bort alt som ikke har med fag å gjøre. Temaet i dag er smerte."

Legger på overhead hvor det står "HVA ER SMERTE?"

Elev1: "Smerte er på grensa til lyst." (Latter)

Lærer til en elev som sitter med jakken på: "Elev2, fryser du?"

Elev2: "Ja, litt."

Læreren kommenterer ikke dette mer. To minutter senere tar eleven av seg jakken. Læreren sitter på kateterstolen ved siden av overheaden. Elevene blir opptatt med å skrive av overskriften på overheaden. Ingen av elevene rekker opp handa når de vil si noe, samtalen flyter fritt.

Lærer: "Hva er smerte?"

Elev2: "Ondt i hjertet"

Lærer: "Elev3, hva kan smerter i hjertet være symptom på?" Samtalsekvens rundt dette.

Lærer: "Enn Elev4, hva opplevde du i praksis i forhold til smerte?"

Elev4: "Det var mange som hadde ondt, men de sa det ikke."

Elev5 følger opp: "Som for eksempel mora mi, uansett hvor ondt hun har, skal hun ikke gå til legen!"

Innspillet fører til engasjement blant elevene, de forteller om mødre og tanter og venninner, og hvordan disse takler smerte. Læreren styrer ikke samtalen og bryter heller ikke inn, men sitter og hører på, nikker og smiler iblant, ser på den som snakker. Det hersker disiplinert og vennlig turtaking. Når samtalen ebber ut, kommer læreren med et nytt innspill:

Lærer: "Elev5, det var veldig viktig for mora di å skjule smerten, hvorfor tror du hun gjorde det?"

Elev5: "Angst."

Lærer: "Og hva gjør angsten med smerten?"

Læreren går videre på overheaden og introduserer nytt fagstoff med utgangspunkt i samtale underveis. Elevene noterer, og Elev2 spør: "Enn de som ikke sier noe [om smerten]?"

Læreren til klassen: "Ja hva gjør vi med dem?"

Diskusjon fram og tilbake mellom elevene rundt angst og det å skjule smerte, igjen krydret med eksempler fra deres eget dagligliv. Læreren drar samtalen tilbake til praksis når elevene ble stille.

Læreren: "Nå har jo dere vært ute i praksis, hva skjer med de gamle?"

Ny samtale rundt praksiserfaringene. Lærer venter til temaet er utdebattert og fortsetter.

Lærer: "Hva sier vi til de gamle som sier: Jeg har så ondt i kroppen min..."

Elev3: "Det kommer helt an på..."

Elev4: "Det er jo noen som har det de kaller sovedager."

Erfaringsutveksling og diskusjon rundt dette. I samtalen griper læreren en og annen gang inn med motspørsmål som krever faglige begrunnelser, for eksempel: "Hvordan kan du finne ut det?" Elevene kommer etter litt snakk seg imellom, fram til hva som kan kalles smerte, med relevante eksempler.

Slik vandret de fra det ene emnet til det andre, men hele tiden med smertebegrepet som utgangspunkt. Når samtalen elevene imellom syntes å ebbe ut, introduserte læreren noe nytt, enten via et motspørsmål, noen fakta på over head'en eller en liten fortelling med utspring i lærers egen arbeidslivserfaring, alternativt fra elevenes egen praksis. Læreren oppfordret også elevene til selv å komme med sine praksisfortellinger. Slik sto den nettopp gjennomførte praksisperioden via eksempler i sentrum for dagens tema: "Hva er smerte?"

Sammen kom elevene fram til at smerter ofte ble beskrevet og tavlenotert som følgende: ”Murrende, verkende, stikkende, klemmende, gnagende, brennende, skjærende, bankende og borrende.” Elevene eksemplifiserte videre fra egen vid erfaring: ”Murrende smerte er sånn at du føler deg prikkende rar i hele kroppen, og det går ikke over!” Også et annet eksempel kan vise hvordan noen lærere bevisst lot elevene inn- og overta arenaen. Her dreide det seg om framlegg i forbindelse med et prosjekt rundt ungdomskultur hos førskolelærer A:

Tre jenter står framme ved kateteret. De tar utgangspunkt i filmen ”Kids”. Læreren sitter på siden foran og overlater hovedscenen og regien til de tre jentene. Førskolelæreren lar avventende jentene og medelevene styre samtalen. Det blir fort prat i munnen på hverandre og han griper inn: Vent, vent! - til eleven foran som fortsetter å prate. ”Nå må du styre samtalen så den blir offentlig.” Elevene i klassen samler seg om jentene foran, en av dem formulerer spørsmålet på nytt. Det blir en fri samtale styrt av elevene foran, et par elever rekker konsekvent opp handa når de vil si noe, de andre elevene responderer uten handsopprekking. I alt deltar 5-6 elever rundt hvert spørsmål/problematiseringene. Læreren tar ordet når samtalen til slutt ebber ut: ”Jeg tror det blir min jobb å trekke ut de historiske linjene.” Samtlige framlegg foregår etter samme design og lærer runder hver gang av med noen minutters oppsummering.

5.3 GRUPPE- OG PROSJEKTARBEID

Ved mye uro ble undervisningen ofte brutt opp med et lite gruppearbeid, også ved individuelle oppgaver falt elevene til ro. Som regel ble oppgavene gitt der og da, via utdelte kopier eller skrevet opp på overhead, alternativt skrev læreren opp spørsmål på tavla eller henviste til oppgaver i læreboka. De fleste lærebøkene hadde mange oppgaver. Gruppearbeid på 10-20 minutter på slutten av timene var svært vanlig innenfor alle de fire yrkesgruppene jeg var i feltarbeid hos. Ofte valgte elevene selv om de ville jobbe individuelt eller sammen.

En annen variant var det litt lengre gruppearbeidet med flere av prosjektarbeidets kjennetegn, hvor elevene fikk et bestemt tema å jobbe ut fra, eksemplervis ”Innvandrere i Byen”. Innenfor dette temaet kunne de selv bestemme problemstilling. Deretter arbeidet elevene i samtlige timer i faget med valgte problemstilling, for eksempel en ukes tid. Underveis møtte elevene til timene i klasserommet, leste, søkte på internett, samtalte og skrev på sine presentasjoner/rapporter. Oftest var det lærerne som hadde valgt tema og med utgangspunkt i læreplanen, alternativt kunne elevene stemme over to-tre lærerforeslåtte temaer eller problemstillinger.

Lærerne forholdt seg til gruppe- og prosjektarbeidsformen på forskjellige måter. Når det dreide seg om mindre gruppearbeid på slutten av en time eller arbeidsøkt, gikk ofte læreren rundt i klassen og var disponibel for spørsmål. Alternativt trakk læreren seg tilbake til kateteret med lese-/skrivegjøremål eller hadde samtaler med enkeltelever mens de andre elevene arbeidet. Ved en av skolene hvor jeg var på, var det pålagt to prosjektarbeid for alle skolens klasser i året. Årsaken til dette var at det tidligere hadde vist seg at det kun var et fåtall klasser som gjennomførte større prosjektarbeid. Det ble vanligvis satt av et par uker til prosjektarbeidet, og de fleste fagene og faglærerne var involverte. Jeg vil videre gi noen korte innblikk i den avsluttende fasen av to prosjektarbeid der jeg var med på framleggingene, samt utdrag fra et opplegg med det som ble kalt "egenundervisning".

5.3.1 Framlegg av gruppearbeid: "Innvandrere" (Vernepleielærer C)

Dette var et tradisjonelt innredet klasserom og klassen hadde 14 elever, tre av dem var gutter. Elevene hadde jobbet i grupper 5-6 timer på skolen med stoffet, i tillegg til arbeid hjemme. Framleggsdatoen var avtalt fra starten av. Gruppene var satt sammen av læreren og besto av 3-4 elever i hver gruppe.

Læreren innleder med å si: "Så skjerper vi oss alle sammen, for det her er pensum, hvis dere ikke er klar over det!" Læreren kaller opp gruppe 1, de kommer fram til kateteret, slår av lyset og legger på en overhead. Hele klassen roer seg ned, de fleste lytter, et par-tre skriver av overheaden. Læreren setter seg bakerst i klassen ved en ledig pult og noterer underveis.

Elevene bruker 5-10 minutter på framlegget, de leser opp det de har skrevet etter tur. Når de er ferdige, begynner læreren å stille spørsmål til hver av elevene. Det er lite å hente ut over det de allerede har sagt. Læreren henviser til læreboka for mer utfyllende kunnskap.

Gruppe 2 stiller med tre tettskrevne overheader og veksler mellom å lese opp teksten fra overhead og manus. Gruppe 3 har ingen overheader, men hver av de tre leser opp det de har skrevet. Manusavhengigheten er stor hos samtlige elever. Læreren kommenterer alle framleggene i etterkant og stiller spørsmål. Det er få spørsmål fra med-elevne. Stemningen virker god og avslappet, med små sidekommentarer fra lærer underveis. "Alle timer skal inneholde minst en humoristisk bemerkning," sier han i etterkant. Gruppe 4 får ikke lagt fram noe, av gruppas tre medlemmer er to tilstede, men den tredje er syk – og det er han som har alle notatene.

Etter det siste framlegget skulle det gjøres en evaluering av gruppearbeidet, og læreren spurte: "Er det her en god måte å jobbe på?" Elevene var litt trege med å svare, så læreren valgte å utsette evalueringen til senere. Til slutt samlet læreren inn alle papirene elevene hadde brukt, også overheadene, for karaktersetning og kopiering. Slik fikk elevene en selvlaget lærebok om innvandrere.

5.3.2 Framlegg av individuelt arbeid: "Lek" (Førskolelærer A)

Et tradisjonelt innredet klasserom med 13 elever, deriblant 2 gutter. De hadde jobbet i fem timer med prosjektet.

Læreren kommer inn i klassen og starter timen: "Hallo! Hallo! Nå starter vi med undervisninga!" Klassen roer seg fort, og læreren orienterer om dagens fire-timers opplegg. I de første to timene skal elevene etter avtale individuelt jobbe med samtlige oppgaver og legge fram det arbeidet de har holdt på med i denne og forrige uke. På skolen har elevene sittet i grupper og arbeidet, og også arbeidet sammen hjemme, men framleggene skal være individuelle. De har fått utdelt ark med fem oppgaver som alle skulle skrive noe om.

Læreren velger ut en elev han syns skal starte: "Du Elev1, kan du gå fram og si litt om oppgave 1."

Elev1 må opp å stå foran kateteret. Hun leser opp det hun har skrevet i forhold til den første oppgaven. Læreren ber tre elever til samtidig komme fram og legge fram oppgave 1. To av dem stiller seg opp ved siden av Elev1, en setter seg bak kateteret. Elev2, Elev3 og Elev4 supplerer med stoff som ikke er kommet fram ennå. Et par av elevene i klassen kommer med spørsmål.

Læreren til Elev1: "Skal du styre debatten, eller skal jeg gjøre det?"

Elev1: "Nei du!" Læreren setter seg på en stol ved siden av kateteret og er ordstyrer. Elevene som står framme svarer på medelevenes spørsmål, og læreren kommenterer svarene og supplerer dem. Resten av framleggingen går over samme lest.

5.3.3 Andre gruppe-/prosjektarbeid

En av klassene jeg fulgte, hadde et tverrfaglig dokketeaterprosjekt, i en annen klasse besto et prosjektet i å starte en egen bedrift. I dokketeaterprosjektet var samtlige studieretningsfag involvert, samt allmennfagene norsk og samfunnsfag. Lærerne bestemte i klasselærerråd at det skulle være et slikt prosjekt, samt når det skulle være og prosjektet ble avsluttet med en framføring for egne elever og for småskoleelevene ved en nærliggende barneskole. Elevene hadde i forkant hatt anledning til å si hva de mente om prosjekttemaet, og de hadde stilt seg positive. Det ble ikke formulert spesielle problemstillinger, men tatt opp forskjellige nærliggende deltema i de ulike fagene underveis. Slik kan man si at noen av prosjektarbeidets grunnleggende forutsetninger ikke var til stede, mens andre ble fulgt.

Presentasjonen/produktet avslutningsvis for den klassen hvor elevene skulle starte egen bedrift, gikk ut på at de presenterte sin bedrift for de andre i klassen, eksempelvis "Lefsebakeriet" og "Speedy budservice". I begge klassene ble klasserommet brukt som base og et slags prosjektkontor. De lærerne som til enhver tid hadde timer i klassen, kom da til og satt i klasserommet, disponible for elevene. Lærerne taklet dette forskjellig, noen overlot det meste til elevene, mens andre føk rundt og hentet og ryddet og gikk elevene ihånde. Blant lærerne var det ulike meninger om verdien av prosjektarbeid, et par hevdet at deres fag ikke ble tilstrekkelig dekket og at de hadde vansker med å sette karakterer, bl.a. sykepleier E: "Hvor er de to timene i psykologi? Vi mister to timer av mitt fag, hvor blir de

av?” Mens førskolelærer A kommenterte slike utsagn på følgende måte: ”Det her skjer hvert eneste år! Det er ikke forståelse for at det for eksempel er masse psykologi i krisetida før de skal framføre rapporten!” Det var videre ofte diskusjoner om hvordan man skulle karaktersette ved gruppe- og prosjektarbeid. Førskolelærer A foreslo følgende: ”Vi deler prøvene mellom oss og setter én karakter. Vi må ikke leite etter hvert vårt fag i besvarelsen.” Dette ble gjennomført for den spesielle klassen og i akkurat det prosjektarbeidet.

5.4 EGENUNDERVISNING

Dette var en arbeidsform som læreren kalte ”egenundervisning”, og disse elevene var tydelig vant til å jobbe på denne måten.

5.4.1 Elevene som medlærere: ”Smitte” (Sykepleielærer B)

Klasserommet var tradisjonelt innredet, klassen besto av 13 elever, bare jenter. Noen dager i forkant hadde elevene fått tildelt hvert sitt emne som de skulle sette seg inn i og presentere for klassen. Tidsrammen var satt til 10 minutter på hver elev.

Elev1 står framme og leser opp det hun har skrevet. Hun er avhengig av manus og kikker så vidt opp en gang iblant. Et par av elevene noterer noe. Litt uro i klassen, og etter framlegget er det få spørsmål og spredt applaus til slutt. En tydelig lettet Elev1 setter seg ned igjen. Neste Elev2 kommer fram og legger på en tetskrevet overhead. Emnet er ”bakterier”.

Elev3: ”Skal vi skrive av det?”

Elev2 som legger fram, svarer: ”Ja. Det er nå det jeg har skrevet. Det jeg skal si.”

Læreren: ”Har du tenkt om du kan kopiere det?”

Elev2: ”Kanskje det.” Så leser hun opp fra overheaden mens medelevene skriver. Noen spørsmål i etterkant: Elev4: ”Overlever bakteriene hvis det blir kaldere?”

Elev2: ”Det sto det ikke noe om.” Litt diskusjon mellom elevene, læreren bekrefter konklusjonen. Applaus og medelev3 sier: ”Kjempebra!”

Elev5 går fram og innleder med å si: ”Jeg gadd ikke å skrive overhead. Jeg har om parasitter. Om skabb og lus. Jeg starter med lus, det er mest vanlig.”

Deretter begynner hun å skrive på tavla: ”LUS – 3 sorter lus: Hodelus. Flatlus. Kroppslus.” Snur seg mot klassen og forklarer fritt med egen ord og uten manuset – om hvor lus finnes, hvordan de smitter og hva som er symptomene. ”Og kroppslusa kommer oftest av dårlig hygiene.”

Elev6: ”Ja vet folk det?”

Elev5: ”Flatlus og hodelus har ikke noe med hygiene å gjøre.”

Forklarer hva de skal gjøre for å unngå lus. ”Uansett hvor mye du grafser og sliter i håret så blir du ikke kvitt det.” Skriver opp de forskjellige behandlingsformene på tavla.

Lærer: ”Hva hvis dette oppdages i barnehagen?”

Elev5: ”Ta ungen ut av barnehagen!”

Elev3: ”Og så kan du fryse sengetøyet.”

Elev7: ”Ja da dør lusa.”

Elev5 viser forstørret overheadbilde av lusene og fortsetter: ”Og så er det skabb.” Går gjennom emnet på samme måte som det foregående, skriver på tavla og snur seg så mot klassen og forteller det hun husker. Medelevene er aktive og stiller spørsmål underveis.

Elev5 fortsetter: ”Legen ser i et mikroskop og sånn derre. Hele familien skal behandles fordi det er så søkkanes smittomt. Nå skal dere få se skabben, den er mye hesligere enn lusa.” Legger på overheadbilde av skabb og det kommer små avskyutbrudd i klassen. Fortsetter: ”Har dere sett nok? Den er ca 3 mm lang, skabben. Fytte h...!” Deretter avsluttes økta med stor applaus.

Neste elevpresentasjon fra Elev8 er basert på en tettskrevet overhead. Lærer foreslår at de kopierer overheaden i stedet for å skrive. Klassen blir litt ukonsentrert når det ikke skrives. Elev8 fungerer som en slags ekspert og får iblant direkte spørsmål. Dersom hun ikke kan svare, resonerer elevene seg fram til et sannsynlig svar som lærerne bekrefter og supplerer. Selv om alle elevene sier noe i timene, er det 2-4 elever som er særlig aktive. Ved det neste framlegget kommer også Elev9 med en overhead, og læreren spør: ”Skal vi kopiere?” - og får følgende reaksjon i klassen:

Elev5: ”Nei, jeg lærer mer av å skrive.”

Elev9: ”Kan vi ikke skrive?”

Elev10: ”Jeg lærer ikke av kopier.”

Konklusjonen blir at elevene skriver av mens elev-læreren leser opp og supplerer med stoff.

Slik fortsatte framleggene til alle elevene hadde vært i ilden. Det ble vekslet mellom opplesing av manus og overheadframføring. Læreren tok en evaluering i slutten av timen: ”Har det vært en grei måte å jobbe på det her?” To-tre elever svarte: ”Ja!” Læreren spurte om de synes det var trasig å stå der fremme. Noen syntes det hadde vært greit, mens andre innrømte at de hadde gruet seg og at de var glad det var over. Samtidig ga de klart uttrykk for at dette var en annerledes og morsom måte å få stoffet presentert på.

5.4.2 Ansvar for egen læring (Allmennlærer A)

En allmennlærer med solid videreutdannelse på universitetsnivå, underviste klassen både i allmenn- og studieretningsfag, tre fag til sammen. Han hevdet at ”den grundige fagbakgrunnen min gjør at jeg ikke er så avhengig av lærebøkene”, og han arbeidet ut fra samme lesten i samtlige fag: ”Vi har gjennomført AFEL [Ansvar for egen læring] hos oss. Elevene lager sine egne arbeidsplaner, i samarbeid med og etter råd fra meg.” Disse planene ble utarbeidet i samtlige fag klassen hadde denne allmennlæreren, og elevene kunne selv velge hvilke av de tre fagene de ville arbeide med i timene hans, ”men det blir helst til at de holder seg samla og jobber med for eksempel norsk samtidig. Det synes de er greiest, og det er jeg enig i.” Dersom elevene ikke rakk å bli ferdige med dagens planlagte arbeid på skolen, gjorde de resten hjemme.

Ved gjennomgang av nytt stoff ble dette tatt i plenum, læreren differensierte noe og gjennomgikk det nye stoffet i for eksempel to runder for to ulike grupper. Læreren hadde prøvd denne måten å jobbe på også med et tidligere kull, med hell: ”Hver elev tar ansvar for seg selv, men det går jo ikke i alle klasser. I de andre klassene jeg har, kjører jeg tradisjonelt.” På spørsmål fra meg hva det besto i, nevnte han tavleundervisning av nytt stoff og individuelle oppgaver etterpå: ”De flinkeste elevene liker det på den måten, de

andre henger nå på.” Allmennlæreren var opptatt av at mange elever uttrykte ønske om denne typen undervisning, og at de var skeptiske til de ”nye” arbeidsformene: ”De vil ha det på gammelmåten, de sier de lærer best da. - Iallfall de flinke.” Videre hadde alle elevene prøver som normalt, også AFEL-klassen. I tillegg vurderte de selv sin arbeidsinnsats etter endt uke. Både å få elevene til å jobbe selvstendig og ta ansvaret for sin egen læring, var litt av en utfordring, ved siden av selv å skulle gjøre en faglig tilfredsstillende jobb. En frustrert sykepleier (A) kom med dette hjertesukket:

Sykepleier A: ”Jeg blir sugd inn i elevenes hverdag, hvordan skal jeg klare å holde oppmerksomheten deres i timene - og unngå mobilbruk og vinduskikking og alt det andre? Å ”nå” de er en forutsetning for det faglige.”

Jeg har ikke tatt med ”ansvar for egen læring” som egen undervisningsform, fordi jeg klassifiserer dette mer som et læringsprinsipp (jfr. Lyngsnes 2003). Kun tre av de 14 yrkesfaglærerne, sykepleier C, samt allmennlærer A og C hevdet at de i periodevis la spesifikk vekt på AFEL, men dette erfarte jeg ikke under mitt feltarbeid.

”Jeg har begynt å tenke på at de lærer
jo også når jeg slipper de fritt.”
Allmennlærer C

KAP. 6: LEK, LÆRING OG ARBEID I KLASSEROMMET

I dette kapitlet vil jeg gjennom representative eksempler gi en deskriptiv framstilling av hva som skjedde i klasserommene på helse- og sosialfag med fokus på lek og arbeid. Bak hvert av klasseromsbildene som presenteres, kunne jeg dratt fram andre, men materialet her er atskillig mindre enn undervisningsformer kategorisert i det foregående kapittel 5 ”Velkjente undervisningsformer”. Nedenfor følger en oversikt over empirimaterialet kategorisert etter undervisningsform, tema, klasse og yrkeslærerkategori.

Besøk ute

- | | | |
|--------------------------|-------------------------------|----------------|
| • På kafé | Grunnkurs helse- og sosialfag | Allmennlærer |
| • På kafé | Hjelpepleier VK1 og VK2 | Sykepleielærer |
| • Barnehage i nærmiljøet | Barne- og ungdomsarbeid (VK1) | Førskolelærer |
| • På kafé | Omsorgsfag (VK1) | Sykepleielærer |

Besøk utenfra

- | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|----------------|
| • Lærlinger på besøk | Grunnkurs helse- og sosialfag | Allmennlærer |
| • Psykisk utviklingshemming | Barne- og ungdomsarbeid (VK1) | Førskolelærer |
| • Psykisk utviklingshemming | Hjelpepleier VK1 og VK2 | Sykepleielærer |

Læring gjennom arbeid

- | | | |
|------------------------------|-------------------------------|----------------|
| • Frokost i barnehagen | Grunnkurs helse- og sosialfag | Sykepleielærer |
| • Klassefrokost | Barne- og ungdomsarbeid (VK1) | Førskolelærer |
| • Samlingsstund i barnehagen | Barne- og ungdomsarbeid (VK1) | Førskolelærer |
| • Aketur | Barne- og ungdomsarbeid (VK1) | Førskolelærer |
| • I klatreveggen | Barne- og ungdomsarbeid (VK1) | Førskolelærer |
| • På overnattingstur i lavvo | Barne- og ungdomsarbeid (VK1) | Førskolelærer |

Læring gjennom arbeidspreget lek

- | | | |
|------------------------------|-------------------------------|----------------|
| • Luketrening | Helseservicefag (VK1) | Sykepleielærer |
| • Samlingsstund i barnehagen | Barne- og ungdomsarbeid (VK1) | Førskolelærer |
| • Hjemmebesøk og kveldsstell | Omsorgsfag (VK1) | Sykepleielærer |
| • Oppreising av senger | Hjelpepleier VK1 og VK2 | Sykepleielærer |
| • Stell og mating av eldre | Hjelpepleier VK1 og VK2 | Sykepleielærer |

Også her hadde temaene ulik varighet, ”besøk ute/utenfra” pågikk fra 2-3 timer, mens ”læring gjennom arbeid” og ”arbeidspreget lek” varierte tidsmessig. Eksempelvis foregikk selve klassefrokosten en times tid, men elevene brukte i tillegg tid på planlegging, innkjøp, forberedelser og rydding. Frokosten i barnehagen varte også en times tid, men da uten at elevene deltok i forberedelser og etterarbeid. Samtlige økter med ”læring gjennom arbeidspreget lek” pågikk i 2-3 undervisningstimer, men ble ofte gjentatt flere ganger for at alle elevene skulle få trent på de ulike arbeidsoppgavene og være i de ulike rollene. For øvrig er det her samme behovet for anonymisering som i forhold til empiripresentasjonene i kapittel 5 ”Velkjente undervisningsformer”.

6.1 BESØK UTE OG UTENFRA

Blant mange av lærerne på avdeling for helse- og sosialfag var det vanlig å jevnlig ta elevene med seg ut av skolen. Planlegging, opplegg og gjennomføring av besøkene ute hadde store variasjoner, fra kosetur på kafé ”fordi det snart er jul og elevene er så umotiverte” (allmennlærer C), til langtidsplanlagte og faglig fokuserte ekskursjoner til for eksempel barnehager og sykehjem.

6.1.1 På besøk ute (Sykepleier E og førskolelærer A)

Jeg fulgte med ut på flere slike besøk. Ett av dem var med sykepleier E ut på kafé. Læreren møtte elevene siste del av dagen og skulle ha to timer studieretningsfag. Elevene virket både trøtte og uinteresserte, de småhang rundt i klasserommet og ség mot plassene sine etter flere oppfordringer fra læreren. Hun prøvde å slå an en god tone uten å få respons. ”Kan vi ikke gjøre noe annet?” – kom det fra en elev. Flere istemte høylydt, og etter å ha tenkt seg om, besluttet læreren: ”Ja vel, da. Vi ligger jo bra an med pensumet, så kanskje vi skulle gå på kafé i de siste to timene?” Applaus fra elevene, som tydelig anså saken som avgjort. De reiste seg og pakket sammen bøker og skolevesker. Læreren prøvde å få fellesfokus og si at da måtte de lese på egen hånd til neste gang, det kapitlet som de skulle ha gjennomgått den dagen. Det var lite respons i klassen på dette, elevene var allerede på vei ut døren. Klassen dro i smågrupper ned til den navngitte kaféen og satt spredt rundt i lokalet og småpratet over kaffe/mineral-vann en times tid, mens læreren gikk litt rundt.

Et annet besøk ute som var lagt inn i undervisningen, var en lengre planlagt tur til en barnehage i nærmiljøet i regi av førskolelærer A. Turen var skrevet inn i årsplanen og et

ledd i det faglige opplegget for det aktuelle studieretningsfaget. Det var også planlagt at barnehageavdelingen skulle komme på gjenbesøk en måneds tid etter at videregående skole-elevene hadde vært hos dem. I forkant arbeidet elevene med fokus på den aktuelle aldersgruppen med hensyn til psykisk og fysisk utvikling. Hver elev hadde bestemte oppgaver de selv hadde lagt opp til og fordelt, de skulle observere og i etterkant notere og rapportere det de hadde sett. Besøket varte et par timer og ble avsluttet med skriftlig etterarbeid på skolen.

6.1.2 Besøk utenfra (Førskolelærer A og allmennlærer A)

En ung psykisk utviklingshemmet mann, Per som var i 20-årene, kom på besøk i en videregående I klasse (VK1). Dette var et opplegg (førskole)læreren hadde gjentatt flere ganger i flere forskjellige klasser. Førskolelæreren hadde kjent Per siden læreren selv var student, og hadde senere holdt bekjentskapet ved like. Per syntes det var stas å bli invitert tilbake til den videregående skolen hvor han i sin tid selv var elev, men nå som ressursperson. I forkant ble han invitert med i spisepausen på personalrommet på en kopp kaffe, og fikk treffe og snakke med noen av sine gamle lærere. Elevene hadde forberedt seg til besøket med ulike spørsmål, og var blitt oppfordret til å vise Per respekt. Timen ble lagt opp som en samtale mellom læreren og Per, iblandet spørsmål fra elevgruppen, f.eks.: ”Hvorfor må Per vaske leiligheten sin klokka sju på torsdager?” Besøket ble fulgt opp med en elevtur til ungdomsklubben hvor Per ofte var til stede.

Et annet besøk ble organisert av allmennlærer A. To tidligere elever, nå lærlinger i skole og skolefritidsordning, ble invitert til klassen for blant annet å fortelle hva som var nyttig læring på skolen i forhold til hvordan de lærte og arbeidet som lærlinger, og hvordan de generelt hadde det ute i praksis. Lærlingene hevdet at diskusjoner i klassen hadde gitt svært god og nyttig læring, det var det fagstoffet de husket best, og at avskrift fra overhead ga dårligere læring. Læring i praksis og gjennom konkrete opplevelser var det beste, mente de. Også blant andre lærere på helse- og sosialfag var det vanlig å dra inn tidligere elever som ressurspersoner og fortellere i klassene, og lærerne uttrykte at dette var et fint bindeledd mellom skole og praksisfelt.

Et tredje besøk utenfra var av en far med et psykisk utviklingshemmet barn som kom inn i en hjelpepleieklasse og fortalte om den ”reisen” de som foreldre hadde hatt, barnet var nå blitt 4 år gammelt. Elevene hadde forberedt seg grundig med spørsmålsark, men timen

foregikk ved at faren fortalte – levende, engasjert og ærlig, og elevene spontant kom inn med det de lurte på underveis – ofte spørsmål de ikke hadde tenkt på i forveien.

6.2 LÆRING GJENNOM ARBEID

Samtlige yrkesfaglærere fra førskolelærergruppen gjennomførte ulike former for ”læring gjennom arbeid” i den tiden jeg var i feltarbeidet. Det ble eksempelvis arrangert to typer frokost, hos to førskolelærere, med helt ulik vinkling.

6.2.1 Klassefrokost (Førskolelærer A)

Den ene frokosten foregikk som en klassefrokost. Læreren var opptatt av elevenes helse og helhetlige tilstand, og hadde reagert på at mange særlig vinterstid kom på skolen bleke og svært trøtte om morgnen. De første par timene syntes som et ork, og elevene våknet ofte ikke til live før de hadde fått seg en cola og noe snop, alternativt et skolebrød fra kantina eller besøkt nærmeste kiosk. Førskolelæreren både irriterte seg og var betenkt over dette. Mange av elevene var hybelboere, og få hadde med seg matpakke hjemmefra. Etter å ha diskutert situasjonen med elevene, ble de sammen enige om at klassen jevnlig skulle stille i stand skolefrokost i en 1.time. Flere andre fag ble også dratt inn rundt temaet ernæring, med basis i barn og unges utvikling.

Jeg var med på en av disse skolefrokostene. Elevene hadde på forhånd organisert seg i grupper og fordelt oppgaver, læreren bidro aktivt med sitt, men hovedansvaret og organiseringen lå på elevene. Stemningen rundt bordet var god, elevene småpratet lavt med hverandre og ruslet litt til og fra. Klasserommet var ordnet som et stort kjøkken med pultene satt sammen som langbord, og maten var både næringsrik, variert og tiltalende lagt fram. Vi skar opp brødkiver, valgte pålegg og smurte på selv. Praten gikk innom hva barnehage- og skolebarn ville likt å spise, og hvordan måltidene på skolefritidsordningen fungerte. Ryddingen var fort gjort, i samme rolige stemning som anretningen.

På den andre frokosten dro elevene puljevis til en nærliggende barnehage og deltok i barnehagebarnas frokoststund.

6.2.2 Samlingsstund i barnehagen

En klasse hadde tatt på seg å holde samlingsstund i nærmeste barnehage. Førskolelærer C fortalte at dette gikk på rundgang blant elevene i denne videregående klassen, mer enn fem elever av gangen i barnehagen hadde de funnet ut var tilstrekkelig. Elevene likte tydeligvis dette arbeidstiltaket, og brukte mye tid på og kreativitet i forbindelse med forberedelsene. Også for barnehagen ble tiltaket oppfattet som positivt, og elevene fikk gode tilbakemeldinger.

6.3 LÆRING GJENNOM ARBEIDSPREGET LEK

Jeg har valgt å sette hovedfokuset på ett av klassebildene, for å illustrere hvordan læring gjennom arbeidspreget lek kunne fungere, og gjengir det her i tilnærmet skuespills form, for å lette lesingen og levendegjøre bildet. Unntaksvis har jeg når det gjelder elevene her, valgt å gjengi dette på det språket/den dialekten som ble snakket.

6.3.1 Stell og mating av eldre (Sykepleier C)

”Praksissalen” var navnet på et vanlig klasserom, ordinært møblert med kateter og pulter, men i tillegg var det satt inn fem senger med nattbord, langs veggene. Elevene gikk gjennom hele timen ut og inn av ulike roller, de vekslet mellom å være seg selv og å spille rollen som klient eller pleier. Dette markerte de ved skifte av dialekt, når de var pleier eller klient, snakket de ”søring” eller bokmål. Jeg viser hvilken rolle elevene var i ved å sette ”Pleier” eller ”Klient” foran Elev-nr, eksempelvis Pleier-Elev1 eller Klient-Elev1. Der eleven agerte som seg selv, skriver jeg Elev1, Elev2 osv. Sykepleielæreren ventet til elevene hadde roet seg etter å ha kommet inn i klassen og innledet økten med: ”I dag vet dere det er praksis-dag, så da flytter vi sengene fram.” Elevene gikk straks i gang med dette, tydelig innforstått med hva de skulle gjøre. De jobbet i fire team med tre elever i hvert team, og de visste hvem som skulle være i de forskjellige gruppene. Etter at rommet var innredet til praksissal, gikk en elev fra hver gruppe inn på det tilstøtende lille grupperommet som de kalte skyllerommet, og kom kjapt ut igjen etter å ha skiftet til teskjorte og shorts. Deretter la de seg med stor fryd i de oppredde sengene! Klientene fikk så bind for øynene og var gammel, syk og blind på et sykehjem.

Gruppen jeg fulgte besto av to jenter, Elev1 og Elev2 og en gutt, Elev3. En av jentene, Elev2, var klient og sengeliggende. Mens Elev3 tok et medbrakt skjerf og sjekket at Elev2

ikke så noe, hevet Elev1 senga i høvelig høyde. Læreren gikk stillferdig og sakte mellom gruppene, stoppet iblant og trakk seg litt unna, mens hun så og tenkte. Deretter gikk hun bort til gruppen, og hun brukte konsekvent spørsmål istedenfor direkte beskjeder, ikke: ”Gå inn på skyllerommet og skift”, men: ”Har dere med stelletøy?” Tonen var lett og avslappet. Oppgaven var at de først skulle mate, så stelle klienten. Maten de brukte, var elevenes egne matpakker. Rollen som klient gikk på omgang, slik at alle i gruppen fikk oppleve hvordan det føltes å være gammel, syk og blind på et fiktivt sykehjem. På gruppen min var hjelpepleierne in spe i gang med å mate sin klient. Pleier-Elev1 hevet ryggen på senga.

Pleier-Elev1: ”Er det bra? Og du har det bra i dag? Og du er i bra form? ”

Klient-Elev2: ”Jada. Jeg har det bra, jeg. ”

Elev1 pakker opp Elev2’s matpakke og kikker nedi.

Elev1: ”Ka har du på maten?”

Elev2: ”Leverpostei.”

Pleier-Elev1: ”Du skal få noe sunt i dag, fru Jensen.”

Elev1: ”E det mora di som har bakt brødet?”

Elev2: ”Ja, ho bake sjøl. Kjøpebrød e ikke like godt. Hjembakt e mye bedre.”

Pleier-Elev1: ”Er du sulten?”

Klient-Elev2 spakt: ”Jaa...”

Elev1: ”E du nervøs?”

Elev2: ”Ja, det e ikke fritt.”

Deretter gikk de i gang med brødiskiva og mating, mens de fortsatte å veksle mellom å være seg selv (på dialekt) og pleier/klient (på bokmål). Pleier-Elev3 satte seg etterpå på en stol ved siden av senga og skrapte en banan med en skje.

Pleier-Elev3: ”Nå skal du få banan. Jeg har yoghurt også.” Pleier-Elev3 dypper skjea med banan i yoghurten og gir Klient-Elev2: ”Nå må du gape, lille venn!”

Elev2 til Elev3: ”Ikke bland det! Det va stygt!” Latter og kommentarer de tre imellom.

Elev1 tar plutselig tak i Elev2 som er glidd litt ned, og drar henne kraftig opp, samtidig med at Elev3 dytter inn neste skje. Elev2 hyler!

Læreren kommer og spør: ”Vil du ha blitt matet slik, Elev3?”

Elev2 fra senga: ”Det går nu greit.”

Lærer til Elev2: ”Er det greit å ikke se hva du får?”

Elev2: ”Han sir jo hva æ får.”

Elev1: ”Tenk på ongan, man bare stappe maten inn!”

Lærer: ”Så kan du prøve å legge maten helt framme på tunga, så får hun smake først.”

Dette førte til en samtale mellom elever og lærer. Læreren oppfordret pleierne til å samtale med klienten. Elevene vekslet hele tiden i samtalen mellom å være seg selv og spille rollene pleier/klient.

Pleier-Elev1 og Pleier-Elev3 bytter på å mate pasienten.

Pleier-Elev1 blidt til Klient-Elev2: ”Kanskje du bare vil ha litt yoghurt?”

Elev1: ”Nå prøvde du å nekte!” Klient-Elev2 kniper munnen igjen når hun kjenner skjea mot leppene, rister på hodet og nekter svært overbevisende! Alle tre elevene ler.

Pleier-Elev1: "Skal du ha yoghurt eller banan?"
Klient-Elev2: "Jeg vil ikke ha mer! "
Elev3: "Herregud så sutrat du e!"
Klient-Elev2: "Det smaker vondt!"
Elev3 ler: "Jo, æ vil du skal spise! Nu kommer æ med skjea!"
Elev2: "Da vil æ ha banan, iallfall ikke den der blandinga fra isted." Elev2 instruerer fra senga:
"Du kan ikke bruke den der skjea. Stikk bort på skolekjøkkenet og hent ei anna!"
Elev3 forsvinner og kommer tilbake med en ny skje.

Læreren hadde i øyekroken fulgt med og spurte: "Hvorfor tror dere det er så viktig at dere forteller hva dere gjør?" Dette førte til livlig diskusjon hvor også gruppa ved siden av deltok. Elev3 bladde litt i læreboka mens Elev1 sto for matingen. Elev3 konstaterte at de ikke har gjort det slik som det sto i boka og at de ikke skulle ha tørket pasienten med skjeen. Elev1, Elev2 og Elev3 snakket litt sammen om dette og om forskjellige matningsteknikker og hvordan det kjentes, Elev2 fortsatt sittende i senga med bind for øynene. Gruppen fulgte med og lo litt av Klient-Elev4 i nabosenga som høylydt klagde. [Også denne eleven vekslet mellom klient- og elevrollen.]

Klient-Elev4: "Jeg vil ha mat! Kommer ikke maten min snart?"
Hun gjør noen bevegelser og er litt hemmet på grunn av skjerfet og fordi hun ikke kan se noe. De andre to elevene i denne gruppa er opptatt med å lage mat på skyllerommet og følger ikke med.
Elev4: "Åh, nu datt æ nesten ut av senga!" Hun famler seg tilbake midt i senga, en smule irritert.
Klient-Elev4: "Hva er det her for noe? Ikke har de satt opp sengehesten til meg heller!"
Elev1 henvender seg til Elev5 i den andre gruppen når Elev5 kommer tilbake fra skyllerommet.
Elev1: "Du har ikke satt opp sengehesten!"
Elev5: "Ja, det e sant!"

Det ble litt stille en stund, Pleier-Elev1 konsentrerte seg om å få passe mye mat på skjeen, og så treffe munnen til Klient-Elev2 siden hun stadig virret med hodet. Pleier-Elev3 var ute på skyllerommet, etter matning skulle pasienten stelles og han ordnet passe varmt vann og vaskesaker. Elev2 syns det ble taust og ville vite hvem som matet henne: "Nu snakka dere om vær og vind." Pleier-Elev3 forsøkte å gi Klient-Elev2 litt saft uten å søle alt for mye. Elev1 puttet hendene sine under dynen for å varme seg på beina til Elev2.

Elev1: "Æ frys på hendern!"
Elev2 hylar opp: " Åhhh så kaldt!"
Pleier-Elev1: "Denne pasienten må vi barbære på leggene!" Alle tre ler og tuller med hverandre.
Pleier-Elev3 fortsetter å mate pasienten: "Ska du ha mer mat nu?"
Så fortsetter Elev3 som seg selv, eller en blanding av Pleier/Elev. I det hele tatt er det mye humor i samtalen mellom elevene i denne læringssituasjonen: "Eller e du røyksugen, lille venn?"
Klient-Elev2: "Jeg er mett." Pleier-Elev1 kommer blidt med litt knust medisiner på en skje.
Pleier-Elev1: "Det er ikke nok. Litt til! Du må ha mer næringsstoffer i deg."
Pleier-Elev1 prøver å få skjea inn i munnen på klienten. Elev2 faller ut av rollen og roper ut: "Hjelp! Æ blir tvangsmata! Æ vil på røykestua!"

Elev1 smiler og blander rollene sine. Hun karikerer på en måte en litt nedlatende og dominerende pleiertype (Pleier-Elev1): ”Nå får du se hva tvangsmating er! Og du skal ikke på røykestua. Du har lungeemfysem. Du er 95 år! Du burde ha slutta å røyke.”

Elevene lo og fortsatte samtalen om hvordan det opplevdes å bli matet. Læreren kom til og reflekterte rundt denne situasjonen, videre om at mange eldre har synsforstyrrelser og ikke ser så godt på nært hold. Videre dreide samtalen inn på hjerneslag:

Lærer: ”Hva er det som skjer ved hjerneslag?” Elevene leter litt etter svarene og hjelper hverandre.
Læreren: ”Men det kan hende det har skjedd noe med øynene hennes når hun har hatt slag. Hun tror hun ser hele rommet og så ser hun ikke deg der du står [øverst ved senga].”
Når elevene ikke kommer fram til svarene, omformulerer læreren spørsmålet, modererer og spør på en annen måte. Læreren avslutter sekvensen og sier: ”Dere skulle kanskje ha målt blodtrykket hennes?” Elev1 henter stetoskopet og skal måle. Læreren henvender seg høyt til samtlige elever i rommet: ”Nå må dere være litt stille så de kan høre!”

Deretter instruerte læreren alle elevene i blodtrykksmåling og stetoskop-bruk. En av elevene var gravid, og ba om å få målt sitt blodtrykk. Elevene målte på hverandre. Elev1 utbrøt: ”Å! Æ føle mæ så kul når æ har stetoskop. De e så ”lege”! Meg være lege!” Hun spankulerte rundt i klasserommet med stetoskopet på magen. De andre lo og måleøkta var over. I den gruppen jeg fulgte, sto stell nå for tur.

Pleier-Elev3: ”Nå skal Pleier-Elev3 stelle deg litt. Jeg syns egentlig du er frisk nok til å stelle deg sjøl i dag, jomfru Jensen.” Men klienten later som om hun sover, og vil slett ikke stelle seg selv. Pleierne vekker henne og løfter henne opp i sengen.
Pleier-Elev3: ”Kan du [Pleier-Elev1] gå på den andre siden og vaske henne der?”
De vasker og bøyer seg mot pasienten og småsnakker med henne som pleiere.
Læreren kommer forbi: ”Elev1, hvordan tror du det går med ryggen din nå?”
Elev1 retter seg opp: ”Oi, æ glemte de der riktige stilling!”
Elev1 henter ei lærebok, og begge ”pleierne” bøyer seg over den og blar litt i den. Klient-Elev2 veiver rundt med armene for å kjenne om de andre to er i nærheten.
Pleier-Elev3 beroliger: ”Nå hadde vi pause, så nå måtte du bare vente!”
Elev2 fnysrer oppgitt over sine to med-elever: ”Hva e dokker for slags hjelpepleiere?!” Alle tre ler!
Elev3: ”Du e den mest sytate pasienten æ har opplevd!”

Etter stellet skulle klienten ned på stua og Pleier-Elev3 hentet en rullestol og forberedte Klient-Elev2 på at nå skulle de løfte henne over i den.

Elev2 stønner: ”Å herregud! Æ er blidd lam i den ene sida også nu!”
Elev1 småskjenner: ”Det e du slettes ikke!”

Sammen klarte de to pleierne å løfte en lite samarbeidsvillig klient over i rullestolen. Læreren var kommet til og observert. Hun roste de tre, og demonstrerte forskjellige løfteteknikker. Elevene løftet klienten over flere ganger. Lærer avrundet etter hvert: ”Vi skal rydde! Sjekk sengetøyet for vi skal sende noe til vask. Neste gang bytter vi

pasientroller. Torsdag tror jeg det blir.” Ryddingen gikk raskt og rutinemessig uten særlig mye prat. Læreren summerte slik i friminuttet etterpå:

Sykepleier C: ”De skal om 1 ½ uke ut i 5 ukers praksis. Det er de prega av. Dessuten er de trøttere om moran nå – det er lavtrykk og mørke. Praksistimene i klasserommet er fine, vi får trenas masse på både rutinearbeid og nye oppgaver. I forrige økt hadde vi om sengeoppreiing. Før det igjen var det undervisning i å sette kateter på en modell vi har. De må trene på rutinene, få det inn i hendene, da blir det så mye lettere ute.”

Påfølgende undervisningstime ble innledet med en samtale om foregående praksisøkt, hvor lærer og elever sammen gjennomgikk, kommenterte og utdypet mange av situasjonene fra praksisøkten. Det elevene erfarte forrige praksisperiode ute på sykehjemmet, ble også trukket inn. Videre var det samtaler elevene imellom etterpå om hvordan det var å bli matet og ikke vite hva som kom og når det kom. Jeg var også med på andre og lignende undervisningsøkter hos andre sykepleiere, for eksempel over temaet ”Oppreiiing av senger”.

6.3.2 Luketrening (Sykepleier B)

Elevene skulle her få trening i hvordan det ville være å arbeide som helsesekretær og sitte på et legekantor/-senter og betjene kunder. De hadde hatt samme øvelse en gang tidligere, og gledet seg tydelig. Personer og roller ble kjapt fordelt, og de kjørte økten flere ganger, slik at mange skulle få utfolde seg og kjenne på forskjellige roller, funksjoner og oppgaver. Listen over personer i aktivitet var som følger:

- I luken : En helsesekretær
- Telefonbetjening : En helsesekretær
- På senteret : En sykepleier med ulike oppgaver
- På et kontor : En lege med ulike oppgaver
- På venteværelset : En bekymret mor med en urolig og sutrete 2-åring
- Et litt lurvete og ikke helt edru middelaldrende par
- To gamle, blide og forsiktige damer
- En sur, gammel mann
- En hostende ungdomsskoleelev med en geskjeftig mor
- En drosjesjåfør

Læreren og elevene skiftet på å ringe inn til eleven som betjente telefonen, samtidig som det var et jevnt trykk på helsesekretæren i luken. Tempoet og stressnivået var til tider rimelig høyt! Rekvizitaene var få, men slående, en av elevene ble fort gammel dame bare ved å ta på seg skaut, briller på nesa og golfjakke. Her var det mindre av sidekommentarene, elevene skiftet ikke så mye mellom tildelt/valgt rolle og seg selv, selv om det også forekom her. En av grunnene kunne være at det her var flere deltakere, mot tre

i økten ”Stell og mating”. Situasjonen på et venteværelse var kjent og opplevd av samtlige, og hadde et virkelighetens skjær over seg.

6.3.3 Aking, klatring og lavvotur (Førskolelærer A)

Førskolelærer A uttrykte et gjennomtenkt syn på hvordan læring skulle foregå: ”Barn lærer gjennom å være i aktivitet, er det så forskjellig på de og ungdom? Egentlig hadde jeg som intensjon at vi bare skulle ha ped gjennom aktiviteter i år.” Klassen hadde tydeligvis plukket opp at fjorårets kull hadde vært i Parken og akt: ”Kan ikke vi også dra og ake?” Det ble litt diskusjon rundt dette og hvordan det skulle passe inn i øvrige opplegg og timeplaner, læreren uttalte følgende: ”Det vi opplevde sist var at elevene [i fjor] ikke hadde utstyr til å ake.” Videre eksemplifiserte læreren med hva slags påkledning forrige kull stilte med, det ble etter hvert ganske kaldt med miniskjørt og joggesko, og uten hansker/votter og lue. Elevene var engasjerte og kom med forslag og lovnader om hvordan de skulle kle seg. Klassen og lærer ble enige om å prøve en akedag med værforbehold uken etter. I diskusjonen hadde alle elevene utenom en, bidratt. Læreren kunne i ettertid fortelle meg at de hadde hatt en flott økt, og han dro senere ofte fram eksempler fra turen i faglig sammenheng, med hensyn til motorikk, helse, sosialt samspill m.m. På samme måte ble en klatretur bakt inn i undervisningen: ”Vi har vært i klatreveggen i Hallen, og jeg kaller det for pedagogikk, ikke gym.” Et tidligere år hadde den samme læreren startet skoleåret med å dra på lavotur med hele klassen, både for å spleise elevene sammen sosialt, for å lære dem noe om friluftsliv og for selv å bli kjent med en ny klasse: ”Av alle de stupide turene jeg har vært på, er denne den mest stupide. Men den artigste!”

”Hvilke andre sammenhenger får du gå inn og bruke
4-5-6 timer av ungdommens liv til å påvirke de?
Jo, med egne barn, her kan jeg ha 15.
Det er en drivkraft det!”
Førskolelærer A

KAP. 7: UNDERVISNINGSPRAKSIS

Den røde tråden gjennom kapitlene 7, 8 og 9 om henholdsvis undervisningspraksis, lærerroller og yrkesidentitet, er hvordan klassifisering og innramming genererer (undervisnings-)praksis og (lærer-)roller, som igjen genererer (yrkes-)identitet. Jeg har stilt meg spørsmålet: Hva er det som gjør at undervisningspraksis blir som den blir, og hva fører dette med seg? Utgangspunktet for dette drøftingskapittel 7, er min første problemstilling: *”Hvilke undervisningsformer preger klasseromsarbeidet hos lærere fra fire ulike yrkesgrupper på avdeling for helse- og sosialfag i den videregående skolen?”*

I kapittel 7 gir jeg med utgangspunkt i de kategoriene som utkrystalliserte seg i empirien eksemplifisert i de foregående tre kapitlene, 4, 5 og 6, en videre fortolkning, og ser på om det kan finnes mønstre og særtrekk, likheter og ulikheter med hensyn til bruk av undervisningsformer og lærerroller innenfor de fire ulike lærergruppene. Bernstein (1990) er opptatt av hvordan strukturer ”styrer” praksis, og jeg vil med utgangspunkt i og gjennom ytterligere eksempler fra studiens empiri, i dette kapitlet gjøre analyser med utgangspunkt i Bernsteins begrepsapparat (se kap. 2.1 ”Klasseromskonteksten”).

I tabell 3 på neste side ser vi at de to tradisjonelle undervisningsformene som jeg har kalt ”med kritt og kateter” og ”gruppe- og prosjektarbeid”, forekom hos alle de fire yrkesgruppene, men – må jeg legge til, i størst grad hos allmennlæreren og vernepleieren. Mine vernepleieinformanter brukte kun disse to undervisningsformene, mens flere allmennlærere også anvendte ”på besøk ute og besøk utenfra” i tillegg til ”med kritt og kateter” og gruppe- og prosjektarbeid. Sykepleielærerne gjorde samlet bruk av alle undervisningsformene, men det må her sies at ingen av dem brukte alle, to tredjedeler anvendte imidlertid ”læring gjennom arbeidspreget lek”. Blant førskolelærerne var det bare egenundervisningen som ikke forekom.

Undervisningsformer ↓	LÆRERGRUPPER → EMPIRIEKSEMPLER ↓	Allmennlærer	Vernepleier	Førskolelærer	Sykepleier
Velkjente undervisningsformer	Med kritt og kateter	X	X	X	X
	Temasamtale			X	X
	Gruppe- og prosjektarbeid	X	X	X	X
	Egenundervisning				X
Lek, læring og arbeid	Besøk ute			X	X
	Besøk utenfra	X		X	X
	Læring gjennom arbeid			X	X
	Læring gjennom arbeidspreget lek			X	X

Tabell 3: Undervisningsformer i de fire lærergruppene.

7.1 VELKJENTE UNDERVISNINGSFORMER

Selv om hver eneste lærer brukte tradisjonelle undervisningsformer, organiserte yrkesfaglærerne undervisningen og lærestoffet ulikt, både ut fra forskjellig fokus på mål og prosess, og ut fra forskjellig syn på tverrfaglighet, samarbeid og fagsentrering. Tidligere utdanning og arbeidspraksis syntes å prege dette bildet, særlig ga sykepleiere og førskolelærere uttrykk for hvor viktig det var med samarbeid fagene og lærerne imellom, og at teamarbeid var noe de var vant til fra tidligere arbeidsplasser.

7.1.1 Klare eller utvaskede faggrenser?

Lærerne slet med å få gjennomført både prosjektarbeid og tverrfaglig undervisning, selv om det på møter og arbeidsrom ofte ble sagt at det burde de gjøre mer av. Vernepleier A kom med følgende hjertesukk: ”Vi prater og prater om å samarbeide mer, men alt forsvinner i hverdagstravelheta.” Og allmennlærer C: ”Vi snakker ofte om at vi burde samarbeide mer på tvers av fagene, ha temaer og sånt. Men hvor effektiv læring det egentlig er, eller om det bare blir rot, er jeg ikke sikker på.” Andre var mer optimistiske:

Førskolelærer A: ”Det er kommet ei bok som handler om at vi skal undervise i tema, så kanskje vi til høsten nå klarer å gjennomføre den tankemodellen med at det heter ikke psykologi og ped og

helsefag og sosialfag og så videre, det heter ”Barn med atferdsvansker” eller det heter ”Funksjonshemming”. At jeg kan ta undervisninga – om det så er hver dag i 14 dager, så dropper jeg undervisninga de neste 14 dagene. Vi skal prøve! ... Så – etter 5-6 kull som vi har hatt nå, så føler vi vel at vi for vår egen del har behov for å gå et skritt videre... Når vi har undervist så mange år i de forskjellige fagene, så vet vi jo at de favner ganske vidt... Og det kan bli spennende! Vi har kanskje kjørt oss inn i vår modell og vi fungerer bra hver for oss.”

Førskolelærer C: ”Vi er nødt til å kjøre ett prosjekt som er tverrfaglig i året. Det er rart at det må settes et påbud om det for at det skal bli gjennomført. I barnehagen tema- og prosjektjobba vi jo egentlig hele tida og var i lag om alt fra planlegging til gjennomføring til evaluering.”

Noen hadde klart å gjennomføre faglige tema. Følgende eksempel er hentet fra en klasse som jobbet med temaet ”natur” for aldersgruppa 1-6 år. Målet var at elevene og førskolelærer A sammen skulle komme fram til et opplegg der samtlige studieretningsfag var integrert. Tabell 4 viser oppsettet for samarbeidet.

NATUR			
Pedagogikk	Sosialfag	Psykologi	Helsefag
Formingsaktiviteter Lek 0-6 år Kulturanalyse Planlegging Gjennomføring	Selvilde Bostruktur Integrering Normer, regler	Utviklingspsykologi - 0-6 år Observasjon	Kosthold Smitte Klær Vær Skader Førstehjelp

Tabell 4: Tema: Natur, tverrfaglig opplegg.

I de tema- og prosjektarbeidene som jeg fulgte, var det tilsynelatende utviskede faggrenser, men tydelig uenighet rundt dette lærerne imellom. Allmennlærer B som både underviste i studieretningsfaget sosialkunnskap og som hadde allmennfagene norsk og engelsk, gikk glidende mellom disse tre fagene i de fleste av timene sine. For eksempel brukte hun kjente kunstverk (på overhead) som utgangspunkt for en samtale om helse, på engelsk. Samtidig ga hun uttrykk overfor elevene at hun selv lærte mye i tillegg: ”Jeg tror jeg kommer til å bli ferdig utdannet hjelpepleier etter å ha hatt dere!” Også innad i de forskjellige yrkesgruppene var det variasjon mellom ytterpunktene. En sykepleier kunne ha mye samarbeid med andre faglærere, mens en annen kjørte helt sitt eget løp.

7.1.1.1 Den lukkede klasseromsdøren

Mange av lærerne var svært opptatt av måldekning. Elevene fikk ofte i oppgave å ta for seg hvert fag, og sjekke hvilke mål som var nådd, på detaljnivå. En elev sa: ”Det er fint å se hvor mange av måla vi fikk med i norsk nå. Vi oppfylte mål 2a, b, d, e og n. Og så skal vi

gjøre det samme i forhold til samfunnslæra.” Målfokuseringen innenfor hvert enkelt fag vanskeliggjorde både temaarbeid og tverrfaglighet. Videre hadde lærerne ulikt syn på nødvendigheten av å samarbeide. Flere av sykepleierlærerne mente at allmennlærerne var mer preget av tradisjonelle tankebaner enn dem selv, og forklarte dette med at man i helsevesenet i mye større grad hadde måttet forholde seg både til omveltninger og teamarbeid. Samtidig kunne det virke som om også sykepleielærerne til en viss grad ble ”fanget av systemet”, de gjorde alle bruk av tradisjonelle undervisningsformer og holdt seg primært til sine egne fag. Likevel hadde de en uttrykt bevissthet mht. nytenkning:

Sykepleier A: ”Og så har de [allmennlærerne] ikke på en måte vært tvinga til ny tenking. For de som har fulgt med i helsevesenet ei stund, de vet – at der vet de at det er ikke noe bønn! Du må, ja. Du vil det jo ikke. Du kan kjempe imot så mye du vil, men du er nødt til å snu om på tankene dine av og til.”

Det kan her synes som om sykepleieren så på allmennlæreren som bærer av tidligere tiders formidlingstradisjon, mens de selv som gruppe representerte en helhetstenkning som harmonerte mer med Reform 94-ideologien.

Sykepleier A: ”Uansett hvor du har jobba hen innafor ulike deler av helsevesenet, så har det i de siste 20 årene skjedd så mye. Og så mye forandring og endring at du har måttet være med på det, du har måttet omstilt deg. Og det tror jeg er bare godt å ha med inn i skolen.”

Tradisjonelt har klasseromskulturen, elever og lærere, utfoldet seg bak den lukkede døren. Som allmennlærer A sa det: ”Vi snakker og samarbeider, vi har jo møter i massevis. Det får holde.” En av sykepleierne (B) uttrykte følgende:

Sykepleier B: ”Vi ifra helse- og sosial vi må jo mange ganger både trekke på skuldrene og dra på smilebåndet over en del argumenteringer og kommentarer og sånt, ja for meg så blir det helt sånn på trynet, på en måte. Det er ting som er så bagatellmessig at jeg orker ikke å bry tankene mine med det engang, for å si det sånn.”

Samtlige sykepleielærere og førskolelærere la stor vekt på at de i sitt tidligere arbeid var vant til samarbeid og fleksibilitet – som nevnt tidligere, og at de tok dette med seg inn i skolehverdagen.

Sykepleier A: ”Det er vanlig for sykepleiere å springe inn på vaktrommet og spørre eller hente noe. Jeg gjør det samme som lærer. Hvis det er noe jeg lurer på eller trenger, spør jeg de andre. Jeg har sykehustradisjonen med meg.”

Førskolelærer B: ”Som førskolelærer er jeg både avhengig av og opplært til å jobbe sammen med mange andre yrkesgrupper. For oss er det utenkelig å skulle utføre arbeidsoppgaver uten å inkludere

andre som er naturlig involverte. Samarbeid er en naturlig måte å jobbe på, i barnehagen var det med barnet i sentrum, her på skolen er det eleven som står i sentrum.”

Mens allmennlærer C kom med følgende hjertesukk: ”Før hadde læreren sin private sfære. Nå går ikke det lenger. Nå er vi nødt til å samarbeide mer.” Samtidig kunne det se ut som om noen idylliserte egen yrkesgruppe, som sykepleier E sa det: ”Vi er nesten bare sykepleiere på vår avdeling her på skolen, så det er ingen gnisninger.” En annen (sykepleier C) uttalte følgende: ”Som [sykepleie]lærer syns jeg det er naturlig at forskjellige lærere samarbeider om undervisningen. Temabasert undervisning hvor både allmennlærere og yrkesfagslærere jobber sammen, syns jeg er en naturlig arbeidsform.” Både førskole- og flere av sykepleielærerne var kritiske til allmennlærergruppen og mente den både bremsset og ikke klarte å se fordelene ved tverrfaglig undervisning og en mer oppløsning av faggrensene:

Sykepleier A: ”Allmennlærerne klarer ikke å dra studieretningsfagene inn i allmennfagundervisningen. Det ser vi veldig godt at de ikke klarer. Norsk er norsk og engelsk er engelsk!”

Førskolelærer C: ”Førskolelæreren er vant til avdelingsarbeidet i barnehagen med konstant samhandling. Dette tar vi med oss til lærerarbeidet. Læreren [allmennlæreren] er vant til det lukka klasserommet. Det blir forskjellig undervisning av det der.”

Selv om Reform 94 klart vektlegger tverrfaglighet og samarbeid, viste det seg at dette i praksis ofte var komplisert å få til. De ulike lærergruppene hadde forskjellig syn på dette, med førskolelærerne og sykepleierne som de to lærerkategoriene som klarest uttrykte et ønske om samarbeid og utviskede faggrenser.

7.1.1.2 Forelesning eller gruppearbeid?

Om lærerne klarte å bryte ned faggrensene, hang også sammen med valg av undervisningsformer. Jeg mener å kunne se en tendens til at bruk av tradisjonelle og velkjente undervisningsformer bidro til å opprettholde grensene mellom fagene. Lærerne flest syntes til fulle å beherske den tradisjonelle forelesningsformen, med litt gruppearbeid på slutten av timen. Allmennlærerne holdt seg til denne oppbyggingen av sine timer, og endringene besto av små variasjoner med hensyn til oppgaveløsninger siste del av timene. Schou (1993:61) hevder følgende:

Undervisningstænkning var før i tiden hovedsakelig basert på overvejelser, der tok utgangspunkt i undervisningens innhold: innholdet var det (mer eller mindre selvfølgelig) givne, som undervisningen skulle rette sig ind efter og formidle.

Videre at pedagogikken dermed overveiende fikk status som normativ didaktikk, fordi faginnholdet var avgjørende både for formidling og pedagogiske overveielser. Læreren har lang tradisjon i skolen som formidler, yrkesfaglærerne bedrev undervisning slik de selv gjennom forskjellige skoleslag hadde blitt undervist. Det var det som ble formidlet, og reproduksjon av stoffet, som ofte ble vektlagt. ”Læreren forklarede og overhørte, styret af de svarmuligheder, stoffet angav. Elevene mottok passivt og gav korte svar inden for faste rammer” (ibid.:62). Slik innebar den tradisjonelle normative didaktikken en profesjonalisering av lærerrollen i retning av en allround fagkyndighet, læreren skulle være en miniatyrfagmann, et minileksikon. ”Selv om læreren som meddeler ikke lenger finnes i sine mer profilerte udgaver, er rollen kun delvis forsvundet i skolen i dag” (ibid.).

I mitt feltarbeid uttrykte allmennlærer B med timer i samfunnsfag seg på følgende måte: ”Jeg tror liksom jeg må ha forelest for at elevene skal lære det”. Sykepleier A sa det slik: ”Når jeg blei lærer, og det var noe jeg ikke kunne, det er mye jeg ikke kan, da går jeg til bøkene. Dermed blir det teoretisk, da foreleser jeg.” Det bør imidlertid påpekes at det var både fart og dialog også i mange av timene med tradisjonelle undervisningsformer. Undervisningsøkten i samfunnsfag, ”Barn og unge i u-land” (jfr. kap. 5.1.1.1), var på mange måter en eksemplarisk gjennomført time etter velkjent og tradisjonelt mønster. Læreren var faglig sikker og godt forberedt, og elevene ble holdt i aktivitet. Samtlige lærere i alle de fire yrkesgruppene gjennomførte ofte timer ut fra denne malen, med mindre variasjoner.

Blichfeldt (1973:26) hevder at dersom læreren er innstilt på det, kan man få atskillig fleksibilitet inn i undervisningspraksisen, og dermed skape et nærmere samspill mellom lærer og elever som problemstillere og –løsere. Det synes imidlertid som om selve oppgavestrukturen ikke innbød særlig til elevenes medarbeiderskap. Oppgavene var som oftest hentet fra elevenes egne eller andre lærebøker, og elevene bladde fram og kunne finne svarene i det foregående kapitlet. Noen av elevene arbeidet etter et minstemål, allmennlærer A hadde følgende kommentar: ”Mange elever er jo bare medseilere.” Gruppearbeid i seg selv er ingen garanti for elevaktivitet eller elevsamarbeid, og førskolelærer C påpekte: ”Prosjektarbeid blir altfor ofte ”skolsk” [skole- og lærerstyrt].” Lyngsnes (2003:181) peker på at tradisjonelt gruppearbeid lett kan bli såkalt ”parallellarbeid”, der elevene sitter ved siden av hverandre og jobber med samme oppgaven. I denne settingen foregår det ingen ”stillasbygging” (jfr. Wood, Bruner og Ross

1976). Jeg så noe lignende i mitt feltarbeid, i mange tilfeller var det mer en ytre rammeendring ved at pulter ble skjøvet sammen, enn reelt samarbeid og felles oppgaveløsning. Elevene satt sammen, småpratet og spurte hverandre enkle faktaspørsmål, men løste og skrev som regel ned oppgavesvarene individuelt. Dersom oppgaveelementene er gitt, blir det lite som krever diskusjon, eksperimentering eller utveksling av erfaring.

Sykepleielærer C sammenlignet prosjektarbeid med den problemløsende metoden eller sykepleieprosessen: ”Det er jo så sammenfallende”. I stedet for å ha ulike oppskrifter på hva en sykepleier skal gjøre i hver enkelt situasjon, sikrer sykepleieprosessen en helhetlig og individuell sykepleie (jfr. kap. 2.3.2 Omsorgsrasjonalitet). Denne prosessen er imidlertid blitt kritisert for å være mål-middel- snarere enn omsorgsorientert (Martinsen 1990, Rønning 1990), og kan sammenlignes med den didaktiske relasjonsmodellens seks faktorer: Elevforutsetninger, mål, vurdering, innhold, rammer og arbeidsmåter (Bjørndal og Lieberg 1978). Relasjonsmodellen har gjennom mange år vært svært mye brukt på landets lærerutdanninger, allmenn- som førskolelærerutdanning. En av vernepleieinformantene kunne fortelle at også hun laget sine praksisopplegg i vernepleieutdanningen etter noe av de samme punktene. Det synes som om yrkesfaglærerne, med et lite unntak for førskolelærerne, i sine respektive utdanninger var blitt opplærte til å tenke systematisk, målrettet og tradisjonelt med hensyn til å utarbeide arbeidsplaner. Dette var det naturlig for den å overføre til skolehverdagen og opplæringen. Mange uttrykte i tillegg konstant bekymring over å ikke komme gjennom pensum, og syntes de måtte effektivisere lærerarbeidet og innlæringen:

Sykepleier B: ”Jeg tenker jeg må få gjennomgått pensum før elevene skal ut i praksis. Det er så mange hovedmomenter som skal gjennomgås! Det frister å kjøre på med arbeidsmåter som virker.”

Allmennlærer A: ”Jeg gjennomgår stoffet og så jobber elevene med det. Det er både effekt og ryddig. De vet hva de skal forholde seg til på prøvene, jeg har forenklet og gjennomgått alt.”

7.1.2 Overveiende sterk klassifisering av lærestoffet

Hvis vi her setter på oss Bernsteins (1971, 1975, 1990) briller, (jfr. kap. 2.1 ”Klasseroms-konteksten”), og ser på om undervisningen på avdeling for helse- og sosialfag var preget av skarpe eller flytende grenser mellom de forskjellige fagene; er tendensen klar. Jeg fant at til tross for læreruttrykte ønsker om mer utviskede faggrenser, integrert lærestoff og medfølgende større samarbeid lærerne imellom; forble undervisningen i hovedsak faginndelt. Dette tilsier en sterk klassifikasjon av lærestoffet innenfor de velkjente og

tradisjonelle undervisningsformene. Bernsteins (1990) påstand om at sterk grad av hierarkiske regler fører til sterke krav til progresjon og tempo i læringsforløpet, synes å stemme. Lærerne opplevde at målfokuseringen implisitt var pålagt dem fra sentralt hold via rammeplanene. Det skal for øvrig her bli interessant på sikt å se om ”Kunnskapsløftet” (2006), den nye rammeplanen med atskillig færre eksplisitte målformuleringer, vil bidra til å skape endringer med hensyn til klassifisering.

UND- STRAT.	EMPIRI- EKSEMPLER ↓	Klassifisering	
		Sterk	Svak
Velkjente underv. former	Med kritt og kateter	X	
	Temasamtalen		X
	Gruppearbeid	X	
	Prosjektarbeid		X
	Egenundervisning	X	

Tabell 5: Oversikt over klassifisering av lærestoffet ved velkjente undervisningsformer.

Faginnndelingen var sterkest ved undervisningsøkter preget av ”kritt og kateter” (kap.5.1). Når det gjelder ”temasamtalen” (kap. 5.2), dro elevene ofte inn kunnskaper og erfaringer fra andre felt og fag. Dette markerer jeg i tabell 5 som svak klassifisering. Innenfor gruppe- og prosjektarbeid varierer det en del, derfor har jeg valgt å skille de to i tabellen. Gruppearbeidene ble gjennomført innenfor de ulike fagene, mens prosjektarbeidene hadde som intensjon å ha utflytende faggrenser. Dette fungerte imidlertid greit, men det hendte at elevene fordelte arbeidet innad i gruppene etter fag- og fagområder, for i den avsluttende skriftlige rapporten å slå dette sammen til en besvarelse. Egenundervisningen foregikk innenfor fagene og dro ikke inn selv nærliggende fagområder.

7.1.3 Lærebok eller opplevelser?

Jeg ønsket også å se på om undervisningen var preget av læreboken (sterk innramming) i motsetning til at elevene gjorde erfaringer gjennom mer autentiske opplevelser. Ved innføringen av Reform 94 i den videregående skolen arbeidet jeg selv på en avdeling for helse- og sosialfag og med det nystartede studietilbudet barne- og ungdomsarbeid. Det første året var vi lærere svært frustrerte over den totale mangelen på lærebøker, mens

lettelsen var påtagelig året etter, med nyutarbeidede lærebøker i de fleste studieretningsfagene. Gleden over å få fagbøkene i hånden, var stor! Lærebokforfatterne hadde til og med gjort arbeidet for oss ved å klarlegge hvilke læreplanmål som ble dekket foran i hvert eneste kapittel i bøkene. Vi brukte lærebøkene som utgangspunkt for både langtids- og timeplanlegging. Blichfeldt (1973:25) fant i sine observasjoner først på 70-tallet at premissene for timenes innhold:

...lå praktisk talt i alle timene i en bestemt lærebok og/eller et oppgavehefte som en del av et gitt pensum. Læreren hadde et program som han gikk gjennom fra A til Å, for deretter å repetere om han hadde tid. Det vanligste mønsteret synes å være at lekse gjennomgås, gjennomgåelse av oppgaver, gjerne med elever opp på tavla – mens læreren gir stadige forklaringer.

Jeg så ingen tilfeller av at enkeltelever ble kalt opp til tavlen for å gjøre rede for lekse foran klassen, elevene arbeidet oftest individuelt eller i smågrupper ved pultene sine og med en felles lærebok for hvert fag. Det ble etter Reform 94 som nevnt over, utarbeidet mange nye fagbøker for å hjelpe lærerne i å finne fram i den nye skogen av mål og hovedmomenter i de nye fagplanene.

Sykepleier D: ”Jeg bruker jo fagbøkene innafor pensum. Alt sammen er så nytt for de, at de må kunne gå tilbake i boka og se at okei, der står det. Ikke sant? Og så er de lite flink å bruke bøkene, så egentlig – det må være det som står i bøkene. De er egentlig veldig lite flinke til å gå hjem og lære og lese i bøkene sine. Det gjør de bare før prøver, før tentamener og eksamener. Og da må det på en måte ikke være noen ukjente ting som jeg har henta fra mine egne bøker eller andre steder. For da klarer de ikke helt å se det der. Så jeg holder meg veldig mye til det [bøkene].”

Læreboken syntes altså fortsatt å ha stor betydning, samtlige av mine informanter brukte den aktivt eller støttet seg hovedsakelig til de valgte bøkene. Det er i teorien såkalt ”fritt skolebokvalg” i den videregående skolen, det vil si at elevene skal kunne kjøpe den boken de selv ønsker i de forskjellige fagene. Det var imidlertid, etter det jeg så, vanskelig for elevene å gjøre bruk av andre bøker enn den/de som lærerne brukte. Mye av undervisningen og oppgavene tok utgangspunkt i et bestemt læreverk, og prøvene var også basert på de bøkene som lærerne selv hadde. Men jeg så også lærere som hadde et meget gjennomtenkt og reflektert bruk av læreboken:

Sykepleier C: ”Det skal være lett forståelig for elevene. For mange ganger så syns jeg at bøkene er bygd feil. For at de starter med sykepleieprosessen og når de ikke har vært igjennom det elementære, så er det vanskelig å skjønne sykepleieprosessen... Jeg legger boka bort de første månedene og så tar jeg den inn når de har vært i praksis. Og så lager jeg en case. Jeg tror nok også vi sykepleiere er forskjellige her. Dette er basert på min egen mening og livserfaring. Hvordan jeg sjøl ville ha hatt det hvis jeg skulle ha vært elev. For man har jo vært igjennom noen år som elev, og da har man jo sett hvordan det er... Det skal være lett og det skal være greit å komme i gang.”

De fleste lærere har gjennom store deler av sin egen skolegang møtt en dypt rotfestet læreboktradisjon innenfor de fleste fag (Monsen 1996:288). Noen lærebøker kan føres generasjoner tilbake, og lærerne er fortrolige med at innholdet i lærebøkene kontinuerlig revideres, selv om det iblant kan ta tid.

7.1.3.1 Overheadbruken

Samtlige av lærerne i materialet mitt, med ett unntak, gjorde jevnlig bruk av overheader i undervisningen, og overheadene fungerte ofte som sammendrag av lærebøkene. Elevene skrev vanligvis av alt, selv om lærerne sa det ikke var nødvendig. Det var tid til få spørsmål før overhead-arket ble dratt ned og neste stikkord måtte nedtegnes. En elev sa det slik: ”Til prøvene er det oftest nok å lese på notatene. Det er det han spør om!” Om dette fungerte som en bra arbeidsform, er ikke godt å si, de fleste av elevene var ikke trent i og vegret seg for å ta egne notater på fritt grunnlag, som en elev sa til en lærer: ”Jeg synes det er vanskelig å ta notater når du ikke bruker overhead eller skriver på tavla.” Og allmennlærer C som så at elevene ikke skrev: ”Det her bør dere notere ned, dere får det i en annen sammenheng [i et annet fag også] og ganske sikkert på neste prøve.” Kun en av lærerne, vernepleier C, hadde gjennomført undervisningen uten bruk av overhead som hjelpemiddel: ”Jeg la bort overheadene for et par år siden, elevene tilbakemeldte at de ikke lærte noe av å skrive av.” En førskolelærer istemte dette:

Førskolelærer A: ”Jeg skriver aldri på tavla, og jeg bruker lite overhead. Hvorfor skal jeg skrive det som står i boka? Det er jo samtalen som er viktigst. Diskusjonen i klassen gir mest læring. Avskrift fra overhead gir minst læring!”

Samtidig var det en konstant utfordring for lærerne å vekke elevenes interesse, noe som ikke er noe nytt fenomen:

Jeg kom til å tenke på fysikklæreren min fra realskolen. Han pleide ofte å sitte og diskutere ulike bilmotorer med guttene som satt foran i timene, for eksempel forskjellen mellom Volvo- og Folkevognmotorer. Vi jentene satte oss klokelig bakerst og hvisket om vårt, for det der var ikke vi filla interessert i (Møklebust 1990:95).

Videre peker Møklebust på at fysikklæreren avgjort var interessert i faget sitt, og at det var tydelig at han og guttene hadde fine samtaler og hyggelige stunder sammen. Men jentene traff læreren aldri ”hjemme”, og de ”sto av” fra undervisningen. Hun stiller så følgende spørsmål: ”Hvis han hadde lett etter andre innfallsvinkler til fysikken som klaffet mer med våre interesser, kunne han ha fått vekket oss” (ibid.).

Førskolelærer B: ”Men jeg tror jeg er flink til å få stoffet ned på et forståelig nivå, for jeg er jo så vant til å forklare ting til unger, ikke sant? Når de spurte om hvordan poteten vokser, så måtte jeg jo finne ut – hvordan skulle de få det inn i hodene sine? Og det er jo det samme problemet vi har med de her svake 16-åringene, det er mange begreper vi må forklare til de. Og det føler jeg jo at jeg har erfaring med, og det får jeg til å gjøre.”

7.1.3.2 Eksemplarisk læring / Fortellingen

De egenopplevde eksemplene fra tidligere arbeidsliv ble av lærerne ofte brukt som en brobygger mellom fag/yrke og skole. Mange av yrkesfaglærerne brukte også flittig eksempler fra studentenes egen praksis, her sykepleielærer D: ”Men når de har vært i praksis, da har de vært ute og sett, og mange får veldig mye med seg. Og da kan jeg på mange måter bruke litt av det som går utafør.” Bemerkninger eller praksissupplement fra elevene ble positivt møtt, for eksempel med et anerkjennende: ”OK, det var interessant!” Sykepleier D pekte også på hvor viktig det var med praksisnærhet:

Sykepleier D: ”Og jeg kjenner jo praksisplassene, hvor de har vært, og jeg er jo der sammen med de litt og. Så jeg kjenner jo ialfall en eller to eller tre av de pasientene, så jeg prøver jo å knytte det opp mot det. Jeg sier: Du husker jo at sånn og sånn var det der. Da blir det gjenkjennende. Og det er klart, da blir det på en måte repetisjon, når vi da kommer tilbake til de tingene. Det er jo repetering, repetering, repetering! Og da putter jeg litt og litt på, både det som er relatert til praksis og som de ikke finner i bøkene og ting som jeg har, bøker og egne notater og sånt.”

Jeg erfarte både lærer- og elevfortellinger i klasserommet, som Seljelid (2002:22) påpeker: ”Fortellingen fører studenten tilbake til den praktiske handlingen der og da.”

Førskolelærer B: ”For det ser jeg kanskje er et førskolelærertrekk. Den fortellerrolla. En annen kaller det for eksempler. Det er jo ei fortelling men om et eksempel. ... Det er jo også viktig å se - hva er du som lærer god til? ... Før brukte jeg kanskje ordet formidler. Men forteller sier mer. ... Det er veldig greit å bruke eksempler fra praksis, og som er ekte historier å fortelle. Da ser jeg med en gang at – da føler jeg at da er de våken. ... Når vi snakker om barnemishandling, for eksempel. Da har jeg jo ekte eksempler som jeg har opplevd, som jeg har brukt. Jeg ble innkalt til politiavhør. ... Det er mange som sier: Du, så mye du har opplevd! Men det er fordi jeg er så gammel, sier jeg! (Ler.)”

Også sykepleierne anvendte fortellinger fra praksisfeltet hyppig i sin undervisning:

Sykepleier C: ”Og så når de kommer inn [fra praksis], så har de jo historiene. ... Det blir ikke bare mine historier, det blir elevene sine også! Det å se at ting henger så nøye sammen. At det er ikke bare å ta ut en ting, men du må ta for deg sammenhengen. Kan ikke pasienten vaske seg sjøl, så kan det jo være en sykdomshistorie. Eller det kan være en sykdomshistorie, de kan ha mista lysta til å vaske seg. Så du må hele tida sette inn et hvorfor?... Elevene bruker det som er nært for de når de eksemplifiserer, mora eller tanta eller bestemora.”

Selv om lærebøkene ble hyppig brukt innenfor de velkjente undervisningsformene, var lærerne hele tiden opptatte av å finne artikler og annet for å supplere timene/temaet. Mange av yrkesfaglærerne hadde møtt det samme i sine yrkesutdannelser, her eksemplifisert med

uttalelsen fra allmennlærer C: ”I grunnutdanninga mi hadde vi flinke pedlærere. De var faglig sterke, hadde oversikt og forklarte og supplerte det som sto i lærebøkene” (jfr. Kvalbeins 1999:242). ”Med kritt og kateter”-øktene var helt klart lærebokpreget, mens temasamtalen var dominert av elevenes egne praksiserfaringer. Gruppearbeidet foregikk med lærebøkene som basis, i prosjektarbeid var det variert grunnlag, både lærebøker og utforskning, eksperimentering og ekskursjoner, og til slutt egenundervisningen som var lærebokbasert.

7.1.4 Monolog eller dialog?

Det var interessant for meg å se på klasseromsinteraksjonen, og om kunnskapen ble enveis formidlet fra kateteret (sterk innramming), eller om det var en dialog mellom lærer og elever (svak innramming). Mange av lærerne refererte her til tidligere erfaringer:

Allmennlærer A: ”Den undervisninga jeg hadde på barne- og ungdomsskolen var i vanlige klasserom med pultene på rekke og rad og læreboka som utgangspunkt. Lærerne holdt god kustus og var respektert. De flinke elevene var gullongene, og de mindre flinke blei tatt vare på.”

Førskolelærer C: ”På videregående skole var det en fortsettelse av barne- og ungdomsskolen, det var formidlingsped’en i høysetet og oppgaveløsninger aleine. Lærerne kunne faga sine, men de hadde liten evne til dialog og forståelse av oss unge.”

Lærerne uttrykte ofte at det ideelle og det de håpet å få til, var en dialogpreget undervisning og aktive elever. Det var lett å observere at når læreren snakket for mye, sank elevene fort inn i sin egen lille verden og ble passive. Enkelte av lærerne var opptatt av å ha kontroll, og det fikk de blant annet ved å ta og holde på ordet, og mente at dette var avhengig av hvor godt de selv klarte å formidle fagstoffet.

Sykepleier A: ”I enkelte timer har jeg følelsen av å ha kontroll på situasjonen. Da klarer jeg å fange elevene sin oppmerksomhet gjennom måten jeg legger fram fagstoffet på. Og da stiller de relevante spørsmål!”

De fleste av lærerne fra samtlige fire yrkeskategorier, syntes imidlertid å ha mange ”gir”, de vekslet i klasseromskonteksten mellom faglig fokus, humoristiske bemerkninger, fortellinger og eksempler fra egen praksis eller privatliv. De spurte ofte elevene direkte ved navn og henvendte seg iblant spesielt til tause/passive og stille/sjenerte elever. Selv om det ofte var en lett stemning og lærerne lot det gli ut i latter og tøys, hadde de fleste av dem ingen problemer med å hente elevene inn igjen til faglig fokus. Men det preget ofte undervisningen at læreren snakket mest og holdt orden på sine tropper. Aukrust (2003) fant

i prosjektet "Klasserommets praksisformer etter Reform 94" (jfr. kap. 1.3.2 "Relevant forskning om undervisningsformer og lærerroller"), at læreren overveiende hadde en dominerende rolle som samtaleleder, men at det var variasjon med hensyn til i hvilken grad læreren selv deltok i samtalen. Denne variasjonen preget også mine funn.

Vernepleierlærer C forventet aktivitet og respons hos elevene, og spurte dem ofte med navn uten at de rakk opp handa. Dette holdt elevene i en giv-akt-stemning. Det var fres og temperatur over disse timene. Læreren drev elevene framover, tonen var "livat", både lærer og elever så ut til å trives og elevene var pratsomme og åpne. Eksempel på dette var vernepleielærer C til en aktiv elev: "Det er bra du spør, du er kjempeflink til å spørre." Vernepleielæreren ga stadig slike og lignende tilbakemeldinger, brukte humor og ga mye av seg selv. Selv om læreren var den som snakket mest, og den som satt inne med og formidlet kunnskapen, klarte han gjennom dette ping-pong-spillet likevel å få til en tilnærmet dialogpreget undervisning i "kritt-og-kateter-timene". Dette harmonerer med det Dysthe (1993) fant i sine undersøkelser av tre klasserom i USA og Norge, nemlig karakteristiske trekk som hun kaller *dialogisk monolog*. Læreren stilte mange autentiske spørsmål som krevde refleksjon fra elevenes side, ikke ren reproduksjon. Videre tok læreren ofte utgangspunkt i elevenes svar ved formuleringen av nye spørsmål, samt at læreren ga uttrykk for å verdsette det eleven sa.

Et nøkkelbegrep i sosiokulturell læringsammenheng er *kreativ forståelse*. Begrepet signaliserer at kunnskap er mer enn å forstå for reproduksjonens skyld, og slik kreativ og kritisk forståelse kan bare oppstå gjennom dialog (Bakthin 1986). En monologisk undervisning vil hindre dette. I det klasserommet vi kjenner, vil statusforskjellen mellom deltakerne ofte være til hinder for flerstemmighet, og føre til at enstemmig dialog dominerer. I hvor stor grad undervisningen var preget av enveis kateterformidling eller dialog, varierte innenfor de ulike undervisningsformene (se tabell 6 i kap. 7.1.6). Mye viser seg å være overlevert via tidligere skolegang og egne lærere, som sykepleier A uttrykte det: "De gamle lærerne blei mine rollemodeller. Ikke sykepleielærerne, men de ordentlige lærerne, de på realskolen." Tradisjonelt er forelesningen kateterformidlet og en monologisk muntlig framføring på basis av en skriftlig tekst. Læreren forbereder innholdet, strukturerer stoffet, tenker over hva som kan skrives på tavla eller lager sine overheader eller powerpoint-presentasjoner. Informantene mine virket faglig dyktige og interesserte, og de syntes stort sett å bruke relativt mye tid på forberedelsene til undervisningsøktene. I "med

kritt og kateter"-timene gjennomgikk lærerne oftest det nye stoffet, og selv om han/hun påpekte at elevene gjerne måtte spørre underveis, var det få som gjorde dette, de fleste spørsmålene eller kommentarene kom etter gjennomgangen.

Jeg opplevde også tradisjonspregede leksehøringer i begynnelsen av timene. Da gjennomgikk læreren leksen ved å repetere den og underveis stille spørsmål ut i klassen. Elevene smugtittet ofte i boken under disse sekvensene, og kunne nok slik berge seg unna og gi skinn av at de hadde lest på leksen, slik sett syntes nok fagkontrollen noe fiktiv. Enkelte av lærerne unngikk dette ved å spørre elevene ved navn, eller la dem rekke opp hånden og så ta stikkprøvende spørsmål blant de passive uten at de hadde hatt hånden oppe.

7.1.4.1 Fra lærerledet monolog til argumentativ dialog

Læring skjer ifølge sosiokulturell tilnærming alltid i en interaksjon, enten i dialog der og da mellom mennesker, eller i dialog med tekster, dette siste sees på som uttrykk for stemmer. "Det er når *ulike* stemmer deltar i dialogen og interagerer i den forstand at dei bygger på kvarandre og/eller strir mot kvarandre, at det skjer noko meir enn reproduksjon" (Dysthe 2001: 111). Det er i de mange og ulike stemmene vitaliteten og lærerpotensialet ligger, forutsetningen er at stemmene utfordrer og på virker hverandre. Motsatsen til dialogen er monologen, en ytring som ikke gir rom for tvil, spørsmål og motforestillinger, en form som mange kjenner igjen. I læringsdialogen er problemløsning formålet, i motsetning til *argumentative dialoger*, hvor problemer konstrueres og diskuteres i fellesskap (Dysthe 1999:113). Det siste så jeg lite av i mine klasseromsstudier. Her vil jeg skille mellom følgende tre varianter på samtaler i klasserommet: Lærerledet monolog, læringsdialog og argumentativ dialog. Det desidert vanligste i mine klasserom var følgende mønster:

Lærer → Elev → Lærer → Elev osv.

Oftest var det to-tre, kanskje fire elever som var aktive i en klasse, og mønsteret var at lærer spurte, elevene rakk opp handa, lærer pekte ut en elev til å svare og stilte så selv det neste spørsmålet, eller kommenterte svaret. Sykepleier E sa følgende: "Det er de samme som svarer hele tida, og noen som ikke svarer." Det syntes dessuten vanskelig med en naturlig samtale når elevene satt i "buss" i klasserommet. Rammene var laget med læreren som knutepunkt framme ved kateteret. Læreren var det dominerende, dynamiske elementet i gruppen. Han/hun stilte spørsmål, forklarte og forsøkte å få elevene med (Blichfeldt

1973:28). Førskolelærer A påpekte selv forholdet: ”Mi utfordring er at jeg er så gla’ i å prate!” Og vernepleier C sa: ”Nå må dere passe på klokka, for jeg prater som en foss.” Jeg fant oftest en lærerledet monolog innenfor undervisningsformen ”med kritt og kateter”. Allmennlærer C anså mønsteret for vanskelig å bryte: ”Når det blir veldig stille, når elevene ikke svarer eller er lite diskusjonsvillige, er det like greit å ta undervisninga på tavla.”

I læringsdialogen står felles utforskning sentralt, og egne og andres tanker spiller ”ping-pong”. Dysthe (1999:114) minner om at selve den filosofiske forutsetningen bak den sokratiske dialogen var at alle egentlig hadde kunnskapen og sannheten inne i seg, og at ”lærarens rolle derfor var å leie studenten til ei erkjennning han allerede satt inne med”. Helt sammenlignbart er dette derimot ikke, i den sokratiske dialogen var det læreren som ga seg ut for å være uvitende og som spurte, og studenten som svarte, altså et sterkt asymmetrisk forhold. Dysthe (ibid:126) hevder at en fruktbar samtale inneholder både et respons- og et initiativaspekt. Rommetveit (1974) bruker begrepet ”et midlertidig delt felles forståelsesrom”. Dersom kommunikasjonen skal fungere, må det skapes en felles referanseramme. Dette klarte lærerne som gjorde bruk av det jeg kaller ”temasamtaler” (jfr. kap. 5.2). Man kan si at temasamtalen ligger i grenselandet mellom en læringsdialog, hvor problemløsning er formålet, og den argumentative dialogen, hvor problemer konstrueres og diskuteres i fellesskap (Dysthe 1999). Særlig allmennlærer B var opptatt av å få i gang, og satte av mye tid til, elevdiskusjoner: Formelle samtaler i grupper har ofte lignende struktur, dette kalles ”språkspillet” eller ”det pedagogiske spillet” (Reich 1996:18). Språkspillet kjennetegnes av at det er læreren som dominerer samtalen.

Den voksnes makt i situasjonen ytrer seg – foruten å ha ordet i sin makt – i retten/muligheten til å føre inn nye temaer, i tolkningsprioritet og i muligheten til å hoppe over samtalepartnere selv om det er deres tur til å snakke (ibid.).

Dette spillet finnes både i barnehagens samlingsstunder og klasseromsinteraksjonen i grunn- og videregående skole. Reich kaller det en instrumentell interaksjonsstil, førskolelærer B illustrerer dette: ”Jeg trives godt inne i klasserommet. Det er liksom samlingsstund når jeg har undervisning, og alle er med og jeg føler at det virker! Sånn er det bare.”

Det varierte i hvor stor grad lærerne lot elevene slippe til i timene ”med kritt og kateter”, en time kunne hele økten gjennom være preget av lærerledet monolog (Dysthe 1999) eller

dialogisk monolog (Dysthe 1993), alternativt være blandingstimer og kortere innslag av læringsdialoger (Dysthe 1999). Argumentative dialoger forekom i tillegg til i de nevnte temasamtalene, også innenfor gruppe- og prosjektarbeidet. Egenundervisningen vil jeg hevde var preget av en elevledet og dialogisk monolog. Til slutt vil jeg her bringe inn begrepet *skinndialoger*. Ikke sjelden hadde læreren og jeg noe ulike opplevelser av hva som hadde skjedd i klasserommet. Læreren var fornøyd og karakteriserte undervisningsøkten som dialogpreget, mens jeg fra min posisjon bakerst i klassen, hadde opplevd en lærerledet monolog, med elever som svarte på spørsmål. Min oppfatning her er at læreren snakket og styrte mer enn han/hun var klar over.

7.1.5 Dominans eller samspill?

Jeg har også vært opptatt av forholdet mellom lærer/elev ved å se på i hvor stor grad det var en autoritet i rommet (sterk innramming), versus at klasserommet var preget av at det foregikk et samarbeid, en pliktdeling (svak innramming). Fuglestad (1998:70) setter fingeren på dette: ”Læreren er aleine med sine elever bak ei lukka dør så lenge timen varer, og det må ikkje siva for mykje lyd ut gjennom sprekkene. Det er eit teikn på problem med kontrollen.” Elevene forventer at læreren tar ansvar for undervisningen. De er vant til at det er læreren som har oversikt over hva de skal lære, læreren som organiserer undervisningen og som gir elevene pålegg om lesing og skriftlige arbeider (jfr. Kvalheim 1999:215). Likeledes har lærerne ”i ryggraden” læreren som klassens ubestridte dirigent. Blichfeldt (1973:25) peker på at det var en nokså gitt programstruktur som oftest styrte undervisningsopplegget, og at den utpregede lærerdominansen og elevpassiviteten kunne henge samen med dette. Jeg registrerte følgende typer autoriteter: Lærerautoriteten, hvor læreren på ulike måter styrte klassen som autoritetsperson, gjennom å bruke navn og bestemme hvem som skulle svare og gjennom møbleringen i klassen; og elevautoriteten, hvor elevgruppen implisitt, men tydelig, hadde erobret autoriteten i klassen. Her beskriver en sykepleielærer sitt møte med en ny klasse, og drakampen om autoriteten:

Sykepleier D: ”Jeg tror ikke jeg er noen diktator. Jeg er autoritær, men samtidig er jeg veldig snill. Jeg kjører – ja, et sånt ”snilt” løp. Bestandig når man starter på en høst, så er det veldig klare regler, vi har ordensklasseregler, vi har skolen sitt reglement – vi har veldig klart hva de skal gjøre og ikke gjøre. Og vi lager egne regler for klassen, hva vi skal gjøre. Vi skal ikke komme for seint til timen og vi skal ikke forlate klassen og sånn og sånn... Så i begynnelsen så er en jo veldig snill og fleksibel, men så må en begynne å være litt konsekvent og stramme inn – i forhold til det vi faktisk har avtalt. Så jeg er nok ganske streng, ja. Men samtidig så er jeg veldig snill. Det er jo en balansegang, men så begynner de å skjønne at sånn er hun! Ikke sant, så vet de hva de har å forholde seg til. Jeg tror ikke elevene oppfatter meg som sånn autoritær, det blir jo en balansegang på en måte, sånn at de får klare

regler og likevel være med på å bestemme. For at vi skal ha det ok, så tror jeg på den måten å gjøre det på, hvis ikke så flyter det ut.”

Samtidig så og påpekte denne læreren at sykepleierrollen og lærerrollen nok krevde forskjellig type autoritet:

Sykepleier D: ”Men jeg er nok mindre autoritær når jeg er sykepleier. Du trenger ikke være autoritær sånn overfor eldre folk. Men veldig mange ganger så må man jo være ganske bestemt, det blir en annen måte å være autoritær på. Du må være autoritær iblant fordi det er til det beste for pasienten. Så sånn sett så kan det jo være at jeg blir oppfatta som litt sånn streng.”

7.1.5.1 Autoritet ved bruk av spissbemerkninger

De fleste av lærerne var og opptrådte som klassens ubestridte leder, og eksempler på dette er som følger:

Vernepleier C minner klassen på: ”Vi skulle rekke opp handa?”

Elev1: ”Det er ikkeno’ bra å rekke opp handa.”

Elev2: ”Da blir det ikkeno’ diskusjon.”

Læreren: ”Vi gjør det likevel, så snakker dere ikke i munnen på hverandre.”

Førskolelærer A til trøtt elev: ”Elev1, jeg tror du tar deg en tur ut. Så våkner du! ”

Eleven tar uten et ord jakka på seg og går ut. Kommer inn etter tre minutter, litt mer våken og oppmerksom. Setter ei colaflaske foran seg på pulten.

Elevene var oftest selv veldig klare over hvor grensene lå. En elev sa følgende til en tyggegummityggende medelev: ”Du får ikke lov til det der i Lærer A [vernepleielærer C] sine timer!” Førskolelærer A som overhørte bemerkningen stemte i med: ”Heller ikke i mine timer!” Videre var justisen iblant stor, som påfølgende eksempler viser:

Førskolelærer A: Elev1 styrer med papirer og bøker på pulten sin, rydder og ordner og virker å være uanfektet i sin egen verden. Læreren står taus og venter foran kateteret, ser på Elev1. Etter hvert blir det helt stille og alle snur seg og ser også på Elev1.

Elev2: ”Hvorfor kan vi ikke ha undervisning selv om hun gjør det der?”

Læreren: ”Enten skal ingen være med eller alle være med!”

Vernepleier C: ”Jeg spør elevene ved navn. Det er jeg som lærer som bestemmer hvem som skal svare! Og når og på hva.”

7.1.5.2 Når autoriteten ligger i elevgruppen

I noen klasser var pultene plassert i en hestekoform, med kateteret foran tavla. Læreren i eksempelet nedenfor beveget seg foran tavla og inne i hestekoen. Alternativt satt elevene ofte parvis langs sidene i rommet, slik at det ble en bred gang midt imellom. Læreren gikk

ofte opp og ned her. Men jeg opplevde likevel at autoriteten i påfølgende eksempel lå hos elevene, der det implisitt, men tydelig var elevgruppen utgjorde klassens autoritet:

Vi [sykepleier E og undertegnede] kommer inn til timen og det er ingen elever i klasserommet selv om klokka er på slaget timestart.

Sykepleielærer E: ”Det er ingen som er her! Neinei, vi får nå begynne.” Hun ordner fram bøker og overhead. Elevene kommer pratende inn etter hvert. Læreren deler ut en oppgave som elevene skal begynne på i timen og gjøre ferdig hjemme.

Elev1: ”Jeg har ikke noe lyst til å gjøre det der.”

Elev2: ”Det er gørr kjedelig!” Flere av elevene istemmer. Læreren går rundt og forklarer oppgaveteksten. Elevene har oppdaget og bemerker at tre av oppgavene er svært like.

Lærer: ”Jeg er nå ikke så dum at jeg lager tre like spørsmål!”

Elevene fleiper og ler litt, læreren ler med og forsøker å forklare forskjellen for elevene. Det er gjennom hele timen urolig, flere av elevene reiser seg og forlater rommet, blir borte 5-10 minutter og kommer så tilbake. Det stilles ingen spørsmål fra læreren om hvor de har vært. Læreren går rundt mellom elevene og småsnakker med de som sitter og skriver. Når det er 15 minutter igjen av timen, begynner flere av elevene som hittil tilsynelatende ikke har gjort noe faglig, å arbeide. De fleste er ferdige med oppgavearket når timen er slutt.

Elev3: ”Det var den leksa!”

Elev4: ”Så lett det der var.”

Høgmo (1989, 1990) viser med utgangspunkt i Lysgaards arbeiderkollektivbegrep hvordan elevatferd i klasserommet kan fortolkes som kollektiv forskansing gjennom danning av elevkollektiv. Jeg mener eksemplet viser hvordan autoriteten i klassen lå i elevkollektivet, og min opplevelse var at læreren reagerte med avmakt (jfr. Skjervheim 1996).

7.1.5.3 Det vanskelige samspillet

Samarbeid og samspill med elevene var et uttrykt ønske fra lærersiden, men når det kom til stykket, gikk det ikke alltid så lett. Sykepleieren her sammenlignet eleven med pasienten, og hvorfor og hvor viktig det var å få med eleven:

Sykepleier A: ”Brukermedvirkning er viktig, både i forhold til å planlegge og å gjennomføre. Det er viktig og riktig at elevene er med på å legge planer. Vi vet jo at en pasient ikke klarer å nå målet dersom han ikke er motivert. Derfor må vi passe på å motivere elevene for det nye som kommer. Det er jo å ta hensyn til enkeltindividet, det er vi sykepleiere opplært til å gjøre.”

Å ønske det og ville det er en side, hverdagens realiteter er ofte motvinden. Ikke alltid var det lærer eller fag det kom an på, det kunne være så enkelt som at forrige økten hang igjen i elevflokket, følgende eksempel illustrerer dette:

Vernepleielærer C skisserer dagens opplegg [4 timers økt] i detalj: ”Det er min plan, er den grei?” To-tre av elevene svarer jaaa, noen nikker. Læreren fortsetter. Elevene virker avventende, litt ”daue” og læreren spør: ”ER dere med?” Elevene nikker automatisk. Læreren: ”Det virker ikke sånn!”

Noen elever vrir seg ligg, kikker ut av vinduet.

Lærer: ”Da må jeg stoppe litt – dere er tydeligvis ikke med.”

Elev1: "Vi hadde verdens kjedeligste timer de to timene før. Vi analyserte dikt. Vi blei så trøtt!!!"
Litt samtale rundt dette, elevene kvikner til og undervisningen fortsetter.

Noen ganger ble det gjort forsøk på å finne årsaker og å komme videre:

Vernepleier C: "Hallo folkens!" (Hyggelig tone.) Imøtekommende, angående uenigheter om dagsplanen: "Da har jeg vært uklar i min kommunikasjon. Da beklager jeg det." Oppfordrer til samarbeid: "Nå kan dere være med å bestemme (undervisningsopplegget i) neste time. Dere er ikke noe flinke til det."

Elev1: "Vi er ikke vant til det." Elev2: Vi kan det ikke.

Lærer: Er det behagelig å få alt servert?

Vedkommende og flere andre lærere var dyktige i å ikke gå i egen skyttergrav, men reelt komme elevene i møte. Et annet eksempel på dette var da elevene ville diskutere prøven de hadde hatt uka før. Stemningen var laber og elevene på hugget:

Vernepleielærer C: "I dag skal vi starte med temaet konflikt og konfliktløsning. Først skal vi snakke om prøven dere hadde." Elev1: "Jeg får ikke tak i hva du vil jeg skulle ha skrevet på prøven." Prøven er ikke en rein case-oppgave, heller ikke formet som en standard spørsmål-svar-oppgave, men noe midt imellom, vedlagt et skjema som skulle være utgangspunktet for svarene. Konseptet var ukjent for elevene før de fikk prøven, så mange av elevene har ikke forstått at de skulle bruke skjemaet i besvarelsen sin. Temaet for prøven var "Forsvarsmekanismer". Diskusjon.

Lærer: "Er jeg i forsvarsposisjon nå?"

Elev2: "Jeg tror du er det!"

Elev3: "Jeg er nesten sikker! 99 %."

Elev4: "Jeg tror du er i en forsvarsposisjon for at ikke vi skal tro at du har laga en drittprøve."

Lærer: "Er jeg arrogant nå?" Ingen respons fra elevene på det. Lærer: "Ja, jeg er nå kanskje i en forsvarsposisjon. Men ville dere ha klaga på prøven hvis dere hadde fått 5 eller 6?"

Elev2: "Vi hadde jo bare diskutert i klassen om vi ville få case eller en vanlig prøve, og at det var det ene eller det andre som vi skulle få. Ikke det vi fikk!" Flertallet av elevene har oppfattet oppgaven som case-basert og besvart deretter. Læreren er uenig i dette: "Da har vi kanskje gått litt forbi hverandre."

Elev1: "Jeg skjønnte ikke helt hva det var du ville ha." Diskusjon mellom eleven og læreren, eleven fortsetter å argumentere. Læreren til slutt: "Jeg gir meg, jeg bøyer meg, det er en case"! (Alle ler.)

Elev4: "Ja for du sier det ikke er en case, men for meg er det." Litt summing rundt dette.

Lærer: "Du har tydeligvis forstått det på en måte, du og de andre. La nå ikke dette her bli en depresjonstime!" Elevene ler og den litt dårlige stemningen løses opp.

Kvalbeins (1999:241) doktorgradsavhandling om lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling, viser at den enkelte lærers suverene forhold til sine klasser, samt lærerens rolle som forsvarer for studentene og megler mellom studentene og studiets krav, gjør læreren i lærerutdanningen til en sentral person for studentenes arbeid med fagene. Lærerutdannerne synes å ha stor kontroll over studentenes kunnskapsutvikling, og det kan gi studentene erfaringer i å være under kontroll av læreren. På den måten har ikke studentene store muligheter til å tilegne seg den kunnskap som kreves til eksamen uten å følge sine læreres fortolkninger av ramme- og fagplaner gjennom sin undervisning. Dette skjer selv om lærerne i lærerutdanningen som regel ikke ønsker å utøve makt og kontroll over studentene,

lærerutdannerne gir snarere uttrykk for det motsatte. De ønsker heller et demokratisk utdanningsmiljø, og legger vekt på å være lydhøre overfor studentenes ønsker og behov. Kjernen i dette er det samme som jeg opplevde i den videregående skolen. Lærerstudentene erfarte at en lærer tar og innehar ansvar og autoritet i en utdanningssituasjon, som elevene i den videregående skolen også opplevde. I gjennomgangen av fagstoffet og i organiseringen av dagens undervisningssituasjoner, manifesterte også yrkesfaglæreren sin faglige og pedagogiske autoritet (ibid.:242-243). Denne autoriteten ble sterk ut fra lærerens posisjon som fortolker og formidler av faget. Lærerne tar ofte ansvar for hvordan faget framstår i undervisningen, og de velger ut og vektlegger det de mener er de grunnleggende perspektivene. Videre tar lærerne også ansvar for hvordan elevene skal bearbeide stoffet gjennom lærerutformede oppgaver som del av undervisningsopplegget.

Jeg opplevde mange eksempler på at yrkesfaglærerne uten tvil var de som styrte i klassen, og få av lærerne hadde noe som minnet om såkalte disiplinærproblemer. Samtidig viste mange av lærerne respekt for og tillit til elevene.

En klasse går i gang med dagens fagstoffgjennomgang.

Elev1 [forskrekka og lei seg]: ”Jeg har glemt å ta med meg boka!”

Vernepleielærer C: ”Jeg liker folk som sier det som det er. Er det forresten noen som ikke har lest?”

Et par elever innrømmer at det har de ikke, og blir berømmet for å stå fram med det.

Vernepleieren var gjennom hele timen positiv til alle innspill fra elevene. Det synets trygt å svare feil. Han spurte dem ved navn og forventet respons og aktivitet hele veien, samtidig reflekterte han over de svarene som ble gitt. Engasjementet hos læreren syntes å smitte over på elevene. Det var driv over timen og når det skled ut i litt fjas, hentet elevene seg kjapt inn derfra til faglighet igjen. Læreren dro også inn den mest passive eleven bakerst i klassen. Det var trygt å ikke kunne svare straks. Spørsmålet ble rolig gjentatt, med humor og på en litt annen måte, og eleven svarte godt for seg. Stemningen syntes aksepterende og avslappende.

7.1.6 Overveiende svak innramming av undervisningens sosiale sider

Hvis vi her igjen setter på oss Bernsteins (1971, 1975, 1990) briller, ser vi at det er atskillig mer komplisert med innrammingen enn når det gjelder klassifiseringen. Jeg erfarte store variasjoner innenfor de ulike undervisningsformene. Når det gjaldt ”med kritt og kateter”, var det en overveiende sterk innramming, selv om noen av lærerne via enkelte grep klarte å få elevene mer aktive (jfr. kap 7.1.4). Likevel ble kunnskapen formidlet fra kateteret,

undervisningen var lærebokpreget og læreren var rommets ubestridte autoritet. Med hensyn til dette siste, hvem som eide autoriteten, fantes det imidlertid et par unntak, hvor elevgruppen – ikke læreren, utgjorde klassens autoritet.

Temasamtalen hadde derimot en gjennomgående svak innramming: Kunnskapen ble konstruert i dialogen elever/lærer og var preget av elevenes praksisopplevelser og private erfaringer. Videre var det i disse øktene et samspill elevene imellom, og lærer-elever. Summen her er en svak innramming. Gruppearbeidene bar preg av dialog, men var samspillende og lærebokstyrte, altså med en overveiende svak innramming. Det samme gjaldt prosjektarbeidene, med dialog, samarbeid og basert på egenerfaringer og opplevelser, med andre ord en svak innramming. Dette gir tabell 6 en oversikt over. Egenundervisningen var lærebokstyrt, men til dels preget av dialog elevene imellom og elevene styrte i hovedsak timene/framleggingen, altså primært en svak innramming.

	EMPIRI EKS. ↓	INNRAMMING							
		Budskapsstruktur		Kontekst		Lærer/Elev		Sterk	Svak
		Mono.	Dia.	Lærebok	Erf.	L.aut.	E.aut.		
VELKJENTE UNDERVISNINGS- FORMER	Med kritt & kat.	X		X		X	(X)	X	
	Tema-samt.		X		X		X		X
	Gruppe-arbeid		X	X			X		X
	Prosj. arbeid		X		X		X		X
	Egen-underv.		X	X			X	(X)	X

Tabell 6: Oversikt over innramming mht. velkjente undervisningsformer.

7.1.7 Formåls- og tradisjonsrasjonalitet i VGS

I kap. 2.3 skisserer jeg, med utgangspunkt i Weber (1968) hvordan undervisningspraksis kan være preget av ulike former for rasjonalitet og ulike handlingsformer. Høgmo (2005:112) peker på at skolens rolle som kunnskapsformidler og dens rolle som politisk

instrument i samfunnet, har i stor utstrekning vært preget av en formålsrasjonell forståelse. Dette vil jeg her komme nærmere inn på, og starter med å gå 35 år tilbake i tiden. Blichfeldt (1973:43) summerer i sine observasjoner fra barneskole til lærerskolenivå innenfor realfag og fremmedspråk som følger:

- Lærerne dominerte de fleste timene ettertrykkelig.
- ”Samtalene” gikk stort sett en vei – fra lærer til elev, i spørsmåls form.
- De aller fleste svar på lærerens spørsmål var på forhånd gitt i lærebøker, oppgavehefter eller hos lærerne.
- Elevene var overveiende passivt aksepterende, stilte nesten ikke spørsmål. Deres aktivitet syntes mye å bestå i ”beredskap” for det tilfelle at de skulle bli hørt i lekse.

Når jeg har valgt å dra fram Blichfeldts snart 35 år gamle og lille bok ”Bakerst i klassen. En rapport om skolens arbeidsformer” fra 1973, er det fordi jeg ser at mange av de forholdene han der peker på innenfor realfags- og fremmedspråkundervisningen, fortsatt var til stede i den videregående skolen. Både elever og lærere er gjennom år både vant til, samt kjent og fortrolig med hvordan man skal opptre i skolesituasjonen. Det kan se ut som om egne erfaringer er av grunnleggende betydning for egen undervisning. Lærernes egne utdanningsløp er basert på en autoritativ og didaktisk skoleerfaring, som viser seg å være grunnleggende og vanskelig å forandre (jfr. Mawhinney 2004:344). Det er sementerte forventninger til hvordan en undervisningssekvens skal se ut, og når man da endrer på dette, kan det skapes utrygghet og frustrasjon, som førskolelærer A uttrykte det: ”Men det ser man jo, hvis man skal prøve å snu på ting eller gjøre ting annerledes, så er det jo alltid ”ja men”! Den argumentasjonen kommer jo alltid først.” Den praksisen som ble observert i Blichfeldts (1973:115) studie, ble karakterisert som et nokså instrumentelt læringsbegrep, ikke ulikt det som kan finnes i mange av dagens skoler.

Vi har en anelse om at når læringsprosessene strammes inn til undervisningssekvenser slik vi har møtt, der flest mulig av elementene i læringsprosessen er forhåndsbestemt, bryter man opp en organisk, åpen prosess. Elever (og lærere) får liten frihet til å sette inn sine egne premisser i lærings situasjonen, reise og prøve ut problemstillinger etter eget hode (Blichfeldt 1973:117).

Også i nyere undersøkelser kan klasselivet hevdes å være tradisjonsbundet, konservativt og vanskelig å endre (Klette 2004). Skolestua forbindes med klasserom og tavle, kateter og pulter, en aktiv lærer og passive elever, med timeplan og fag; dette til tross for reformer og endringer i forhold til for eksempel rammefaktorer, arbeidsformer og lærerroller. Tradisjonelt har undervisningen vært sentrert rundt fagstoffet og kunnskapsoverføring, ved en aktiv og autoritær lærer og med passive og disiplinerte elever. Motsatsen er

elevsentrering, med en lærer som tilrettelegger og veileder, og der elevene selv er aktive i forhold til egen læring. Innenfor mange yrkesutdanninger har det vært en dreining fra det praktiske til det teoretiske. Å være vitenskapelig fundert har gitt status, og dette har bl.a. gitt utslag i faginnhold og teoretisering i utdanningene, og innebærer en betoning av det spesialiserte, tekniske og instrumentelle ved for eksempel sykepleier- og læreryrket.

Kvalbein (1999:212) hevder at i allmennlærerutdannelsen med lærerautoritet, fagorientering og studiesentrering, konstitueres det en tradisjonell skolekultur. Og innenfor denne kulturen videreutvikler studentene den elevrollen som de kjenner fra før av. Kvalheim mener at studentene i liten grad utsettes for alternative læringserfaringer gjennom høgskolens undervisningshandlinger og holdninger. Allmennlærerutdanningen innebærer arbeid med en rekke fag med fastlagt kunnskap som studentene stadig møter som om de var nybegynnere, og som de gjennom lærerens tilrettelegging skal kunne reproducere for eksempel til eksamen. Dette velkjente og tradisjonelle mønsteret blir repetert i de forskjellige fagene utdannelsen igjennom. Arneberg (1994:131-132) istemmer at allmennlærersystemet også er en del av tradisjonen med en lærer i en klasse bak en lukket dør, uten innsyn utenfra og ofte kombinert med lærerstyrt og lærebokstyrt undervisning, m.a.o. ”allmennfagstradisjonen med kateterlæring” (Mjelde 2001:24). Læreryrket er på mange måter et ensomt yrke, uten tradisjon for kollegial dialog og kollegabasert eller ekstern veiledning (ibid.:132).

Videre vil jeg med basis i Bernsteins og Webers teorigrunnlag (jfr. kap. 2.1 og 2.3) konkretisere hvilke former for rasjonalitet og koder som preget VGS-lærernes måter å undervise på. For å repetere, så er en kode i Bernsteins terminologi et reguleringsprinsipp som vi stillestående tilegner oss, og som regulerer samværs- og uttrykksformer, måter å tolke på og våre situasjonsvalg. Disse kodene ligger implisitt i språket, som er bærer av ulike makt- og kontrollrelasjoner. Lærerens syn på kunnskap og læring avspeiles i de undervisningsformene han/hun velger. Mange av yrkesfaglærerne i mitt feltarbeid kombinerte imidlertid ulike undervisningsformer i klasseromsarbeidet, og det vil ikke være riktig å plassere dem i en bås, eksempelvis tradisjonell kontra progressiv pedagogikk. Selv innenfor såkalte tradisjonelle undervisningsformer, var den pedagogiske koden ofte åpen eller en blanding åpen- og lukkethet.

Bernstein (1990) betegner som tidligere nevnt den sterke klassifiseringen og innrammingen som en lukket pedagogisk kode, en kolleksjonskode, med oppsplittet fagkunnskap og -inndeling, med enveis kateter/lærerformidling, lærebokpreg og lærerdominans. Motsatsen er integrasjonskoden, en åpen pedagogisk kode, som kjennetegnes av den svake klassifiseringen og innrammingen. Denne koden går på tvers av fag og er preget av dialog og samarbeid. I tabell 7 har jeg samlet empiri-eksemplene fra de velkjente undervisningsformene. Her kan man klart se at bildet ikke er ensartet. Selv om samtlige av mine informanter gjorde mye bruk av ”kritt og kateter”, den lukkede pedagogiske koden, anvendte de også undervisningsformer som var preget av svak klassifisering og innramming, og undervisningsformer som hadde en åpen pedagogisk kode. En av førskolelærerne og sykepleierne i utvalget kan her være representative for innstillingene jeg ofte møtte:

Sykepleier A: ”Prosjektarbeid, det er jo den måten vi burde jobbe. Jeg tror vi ville fått en mye mer interessert elevgruppe, hvis vi hadde kjørt den type opplegg. Men vi må passe oss for at de ikke blir lei det og. Vi burde finne en eller annen slags nøkkel. Det blir mye artigere å jobbe da enn at vi skal være tilretteleggere hele tida. Og ungdommen sjøl syns jo det er en mye artigere måte å jobbe på.”

Førskolelærer A: ”Ja når det gjelder konkret om prosjektarbeid, så sier læreplanen at det skal være et til to prosjektarbeid i løpet av året, og det er jo tverrfaglig, så det er udiskutabelt. Det skal prøves. Og det virker som om – jevnt over så – de fleste av oss er enig. Og når flertallet er enig, så – Og så får vi legge opp en strategi med at den og de som ikke gjør det vi er enig om, får vi bare utelukke fra det. Vi kan ikke omvende folk. Men jeg tror vi skal få det veldig bra til. Når vi kjører tverrfaglighet, så betyr det jo ikke at alle fag må være med. Og så kan vi gjøre det så enkelt at vi kan jo sy sammen et klasselærerråd sånn som vi vil ha det. Det er jo lederen vår som setter sammen team. Og det teamet kan vi jo sette sammen igjennom medarbeidersamtaler, og ellers ønske. Så får du den som du vet kan gjøre en god jobb og samarbeide... Det er bare muligheter!”

UND.- FORMER	EMPIRI-EKSEMPLER ↓	Klassifisering		Innramming		Pedagogisk kode
		Sterk	Svak	Sterk	Svak	
Tradisjonelle underv.former	Med kritt og kateter	X		X		Lukket
	Temasamtalen		X		X	Åpen
	Gruppearbeid	X			X	Blandet
	Prosjektarbeid		X		X	Åpen
	Egenundervisning	X		(X)	X	Blandet

Tabell 7: Klassifisering og innramming innenfor velkjente undervisningsformer.

Når en lærer hovedsakelig og gjennom lang tid, anvender lærerstyrte og tradisjonelle undervisningsformer, timer skåret over samme lest med leksegjennomgang, overhead-/tavlepresentasjon, med klare faggrensener, monologisk og lærebokpreget, og med læreren som udiskutabelt sentreringspunkt; vil jeg hevde at undervisningspraksisen er dominert av en tradisjonspreget formålsrasjonalitet. De formålsrasjonelle handlingene bygger på en tradisjonsrasjonalitet i bunnen (jfr. kap 2.3.1 "Fortolkning av Webers handlingsformer").

Mål-middel-tenkningen og en lukket pedagogisk kode var særlig klar innenfor den formidlingspregede undervisningsformen "med kritt og kateter". Denne måten å undervise på har som nevnt, svært lange tradisjoner i norsk skole, og yrkesfaglærerne har med seg denne ryggsekken via et langt elev- og studentliv. Læreren er han/hun som har et mål og noen elever, og læreren må finne brukbare midler for å få elevene til å nå det bestemte målet. Slik kan elevene få status som objekter, jfr. Skjervheims (1996) begrep "det instrumentelle mistaket". Når det gjelder annen forskning som jeg refererer til i kap. 1.3.2 "Relevant forskning om undervisningsformer og lærerroller", viste Blichfeldts undersøkelse fra 70-tallet at man i de fleste skoletimene møtte lærere som kunnskapsformidlere, og en passiv akseptering fra elevenes side. Likevel er bildet mer variert enn som så i min undersøkelse, som vist i dette kapitlet.

I de fleste "med kritt og kateter"-timene forsøkte læreren å få til en dialog med elevene, og timene ble ofte avsluttet med et lite gruppearbeid. Så selv om kolleksjonskoden og de sterke egenskapene ved klassifisering og innramming fremdeles var rådende, var tendensen mot en noe mer åpen pedagogikk, klart synlig i klasserommene. Lærerne brukte både temasamtaler, gruppe-/prosjektarbeid og egenundervisning, hvor den pedagogiske koden ikke var lukket, men tvert imot blandet eller åpen, altså mer i retning av en integrasjons- enn en kolleksjonskode. Tendensen her er med andre ord en overveiende vekt på den lukkede pedagogiske koden, men med en tydelig bevegelse mot en mer åpen kode innenfor avdelig for helse- og sosialfag. Dette er ikke helt samsvarende med for eksempel Klettes (2003) funn på ungdomsskolens 9.klassetrinn, med klasserom dominert av tradisjonelle strukturer knyttet til fag- og tidsbruk, og liten bruk av differensiering og parallelle aktiviteter. En av årsakene til dette kan være at lærerkollegiet på yrkesfaglig studieretning er sammensatt av lærere fra mange yrkesgrupper, ikke bare lærere med allmennfaglig bakgrunn. En annen grunn kan være at elevene er eldre, mer modne og mottagelige for nyere undervisningsformer og mer ansvar. En tredje årsak kan være at elevene på helse- og

sosialfag selv har valgt denne retningen og at de faglig er mer motiverte og interesserte enn ungdomsskolens elever.

Lærerne, som påpekt tidligere i kapitlet, var alle bærere av en nedarvet og selvopplevd skoletradisjon og i varierende grad preget av formålsrasjonelle og tradisjonsbaserte handlinger. Ut fra dette kan man si at undervisningspraksisen var preget av en formåls- og tradisjonsrasjonalitet, men lærerne hadde også med seg erfaringer fra utdanning og yrkesliv. I to av lærergruppene (førskolelærer og sykepleier) kunne man registrere en undervisning influert av verdi/omsorgsrasjonalitet (jfr. empirieksemplet ”temasamtalen” (kap. 5.2), og ”stell og mating av eldre” (kap. 6.3.1).

7.2 ARBEID OG ARBEIDSPREGET LEK

Den største utfordringen innenfor helse- og sosialfag er ifølge Olsen og Seljestad (1996:449) problemet med manglende autentisk praksis, eller sagt på en annen måte: ”Utfordringen synes å ligge blant annet i å etablere gode praksistyper i skolesammenheng og ikke falle inn i rigide undervisningsformer.”

Havnes (1999:139) peker på to ulike tilnærminger til læring, et situert og et dekontekstualisert kunnskaps- og læringssyn. Innenfor dekontekstualisert læring er det et skille mellom kunnskap og den praksisen og situasjonen som kunnskapen springer ut av eller skal virke i. Kunnskapen kan kobles fra og bli gjort uavhengig den sosiale praksisen. Videre kan kunnskapen bli brakt inn i klasserommet, læres der og deretter i sin tid anvendt utenfor klasserommet. Eksempelvis kan man lære om ulike kommunikasjonsteknikker, og senere å bruke det lærte i en aktuell situasjon. Det er et skille mellom ”knowing that” og ”knowing how”, mellom det å kunne noe og det å anvende det man kan.

Det har vært interessant for meg å se på om elevene på avdeling for helse- og sosialfag i den videregående skolen tilegner seg en særegen skolekunnskap, eller om det de lærer har en mer generell betydning og overføringsverdi. Læring har tradisjonelt vært formalisert og strukturert, og samtidig knyttet til skole- og utdanningsarenaen. Læringssituasjoner utenfor skolesystemet er blitt betegnet som ustrukturerte. Ved analysene etter feltarbeidet begynte jeg å undres over om disse to polene kunne forenes ut fra det jeg så gjennom enkelte undervisningsformer, og dermed gi en ny og bedre tilnærming til læring. Formell og

ustrukturert kunnskap er på den ene siden abstrakt og allmenn, og man har et bevisst forhold til læringen. Motsatsen, et ubevisst forhold til læring, opplever man når læring skjer gjennom sosial omgang. Denne læringen er konkret og kontekstbunden (jfr. Vygotsky 1978, Wenger 1998). Innenfor det situerte læringsbegrepet er det nær sammenheng mellom kunnskapen og den aktuelle praksisen. I situert praksis inngår praksisen i en sammenheng, en situasjon, en virksomhet i en tid eller et samfunn, slik blir det ikke noe skille mellom kunnskapen og anvendelsen av den. Havnes (1999:163) formulerer tre grunnleggende premisser for en sosial tilnærming til læring:

1. Læring er integrert i *sosial praksis*. Den konteksten som læring skjer i, kan derfor betegnes som et *praksisfellesskap*.
2. Læring er integrert i en *lokal praksis*. Den lokale praksisen (virksomheten) er knyttet til et praksisfellesskap, eller et aktivitetssystem.
3. Den lokale praksisen er integrert i en videre sosiokulturell virksomhet.

Jeg vil senere i dette kapitlet hevde at noen av yrkesfaglærernes undervisningsformer kan sees i et virksomhetsteoretisk perspektiv. Flere av lærerne var spesifikt opptatt av hvilke sentrale arbeidsoppgaver elevene skulle kvalifiseres for, og hva slags læringsarbeid som best kunne gi slik kvalifisering. Når de valgte undervisningsformer, tok de utgangspunkt i egen erfaring og fortrolighet med praksis, virksomhetsperspektivet var ikke teoretisk, men praktisk forankret.

Etter rettighetsreformen fra 1994 hvor alle 16-19-åringer fikk rett til 3-årig videregående skole, endret gjennomsnittsalderen seg radikalt på helse- og sosialfagsavdelingene. Der man tidligere hadde god aldersspredning, fra 16-18-åringer til godt voksne, kvinner med lang og variert praksis, består nå klassene primært av unge rettighetselever fra 16-17 år. Disse har ingen erfaring som husmødre, og lite arbeidserfaring å bygge på, mange har knapt vært innom for eksempel et sykehjem. De sitter da uten erfaringsbilder å knytte arbeidsoppgavene til, og behovet for praksis og å oppleve reelle arbeids- og yrkessituasjoner er stort. Samtidig med Reform 94's nevnte omstillinger, ble det også kuttet ned på obligatorisk praksis i 1. og 2.studieår. Dermed var lærerne i min undersøkelse stadig på leting etter undervisningsformer som kunne bøte på dette og knytte livs- og systemverden tettere sammen. Besøk ute og besøk utenfra, samt læring gjennom arbeid og arbeidspreget lek, fungerte for yrkesfaglærerne som gode erstatningspraksiser.

7.2.1 Klassifisering, innramming og pedagogiske koder

Under tvil har jeg tatt med eksempelet ”besøk utenfra ” under kap. 7.2. Mange av lærerne tok inn ressurspersoner på kortvarige timesbesøk, og på samtlige av de besøkene jeg var med på eller ble fortalt om, var temaet hentet fra et bestemt fag/fagområde. Unntaket var en hjelpepleieklasse som fikk besøk av en far med et psykisk utviklingshemmet barn, da ble flere fagområder trukket inn av både lærer, gjest og elever. På disse besøkene utenfra (jfr. kap. 6.1.2) hadde lærerne regi og styring, noen ganger foredro gjesten og elevene fikk stille spørsmål etter foredraget, andre ganger var det en form for intervju med læreren som spørsmålsstiller. Både klassifisering og innramming var her sterk. Alle de øvrige empirieksempelene her kan sies å ha svak klassifisering, ved at faggrensene var mer flytende og det var et lite uttalt fagfokus (se tabell 8).

UND.- STRAT.	EMPIRI- EKSEMPLER ↓	Klassifisering		Innramming		Pedagogisk kode
		Sterk	Svak	Sterk	Svak	
Læring gjennom arbeid og arbeidspreget lek	Besøk utenfra	X		X		Lukket
	Besøk ute		X		X	Åpen
	Klassefrokost		X		X	Åpen
	Samlingsstund i barneh.		X		X	Åpen
	Aking		X		X	Åpen
	Klatring		X		X	Åpen
	Lavotur		X		X	Åpen
	Stell og mating av eldre		X		X	Åpen
	Luketrening		X		X	Åpen

Tabell 8: Oversikt over klassifisering og innramming av læring gjennom arbeid og arbeidspreget lek.

Selv om timene ofte var tatt fra ett fag, ble det dratt inn flere andre, faggrensene var ikke markerte og det var fokus på selve utøvelsen. Undervisningsksempelene hadde også en svak innramming, preget av læring gjennom opplevelser og egne erfaringer, samspill og dialog. Ved en mer detaljert gjennomgang kan man si at ”besøk ute” (kap. 6.1.1) hadde store

variasjoner, men svak klassifisering og innramming. Kafébesøkene var mer sosiale aktiviteter, oftest spontane, for å løse opp i en lang undervisningsuke. Det faglige aspektet var vagt, vekten lå på den felles og sosiale opplevelsen, samtalen fløt fritt og elevene var med på å bestemme hvor de skulle dra. Barnehagebesøket var flerfaglig, elevene hadde ulike fokus og flere fag ble dratt inn. De hadde selv vært med på å sette opp og fordelt hvilke temaer de ville jobbe med.

Når det gjelder de to eksemplene som var preget av arbeid, klassefrokost (se kap. 6.2.1) og samlingsstund (kap. 6.2.2), var disse noe forskjellig både med tanke på organisering, mål og innhold. Klassefrokostene var i utgangspunktet lærerens idé, men han fungerte mer som en ”primus motor” og ledsager enn leder, mens elevene opptrådte som et arbeidsfellesskap og i et lærings- og praksisfellesskap. Det samme gjaldt samlingsstund i barnehagen. I begge eksemplene var faggrensene utviskede, flere fagområder ble dratt inn der det var naturlig, altså var klassifiseringen svak. Jeg vil videre betegne dette som dialog-, opplevelses- og arbeidspreget, med andre ord, en svak innramming. I empirieksemplene aking, klatring og lavotur (kap. 6.3.3) sto tverrfaglighet, samspill og opplevelser sto i sentrum, med både svak klassifisering og innramming.

De to siste eksemplene er kanskje de mest interessante (jfr. kap. 6.3 ”Læring gjennom arbeidspreget lek”). Stell og mating av eldre (kap. 6.3.1) har jeg valgt å presentere mest detaljert av alle eksemplene fra feltarbeidet, for å gi et dypere innblikk i denne måten å undervise på. Elevene var vant til arbeidsformen, skifting av klær og ominnredning foregikk kjapt og rutinert, de hadde tydeligvis gjort dette mange ganger tidligere. Flere studieretningsfag var med, uten at verken lærer eller elever spesifiserte fagene underveis. De eksempelvis stelte, matet, målte blodtrykk, diskuterte ernæring m.m., med klart svak klassifisering. Kunnskapen ble både formidlet av læreren som rolig gikk rundt, grep inn iblant, stilte sine spørsmål og ga sine kommentarer, og i diskusjonene elevene imellom, der felles kunnskap ble konstruert. Elevene var aktive, ble stadig utfordret av hverandre og læreren, og opplevde etter tur hvordan det var å være gammel syk og blind, å bli stelt og matet. Hele økten var preget av samspill og pliktdeling. Summa summarum: Her var det en svak innramming på alle plan. Luketreningen (kap. 6.3.2) var skåret over samme lest, men her var læreren mer en del av fellesskapet, og gikk inn i sin rolle på lik linje med elevene. Det kan for øvrig trekkes paralleller til Schøns (1983) reflekterende praktikum, en form for verksted eller klinikk, hvor elevene kan få eksperimentere relativt fritt.

7.2.2 Arbeidets lekende preg

Lek karakteriseres ved at både mål og motiv ligger i selve prosessen (jfr. kap. 2.1.4). Barnet samler inntrykk fra omgivelsene sine, slik oppstår innholdet i leken. Ønsket til barnet er å gjøre som mor, far, søsken, slektninger, dvs. betydningsfulle voksne gjør, og selv om barnet ikke er i stand til å utføre gjøremålene/handlingene korrekt, fordi de ikke har ferdighetene inne, kan de leke så godt de kan og ty til fantasien. Virkeligheten er forbilde for leken, gjennom leken utvikles forståelse og ferdigheter. Fra dette ståstedet sees lek på som en form for kompensasjon. Barnet bevisstgjør seg omverdenen gjennom lek, når barnet tilegner seg omverdenen, handler det i den.

Parallellen her til de videregående skoleelevenes stell og mating av gamle og blinde eldre, er slående. Ungdommene var fremdeles ukyndige elever, noviser (Dreyfus og Dreyfus 1999) eller svenn (Nielsen og Kvale 1999). Elevene hadde sett hvordan mating og stell foregikk i virkeligheten av kyndige, og bygde på det de hadde sett. Virkeligheten var også her forbildet, gjennom den arbeidspregede leken opparbeidet elevene både forståelse for den gamles situasjon og egne (hjelpepleier)ferdigheter. I rolleleken (som kommer forut for regelleken) utfører barnet på sitt eget vis de voksnes handlinger, barnet gjenspeiler forskjellige roller, likeledes tok elevene hjelpepleierrollen og arbeidsoppgavene som best de kunne, ut fra det de hadde sett og hørt i praksis og lært på skolen. Elevene slo til og med over på ”søring” for å markere overgangen til at nå er jeg ikke lenger meg selv, nå er jeg en annen (jfr. kap. 6.3.1 ”Stell og mating av eldre”). De gikk ut og inn av rollene ved bruk av velkjente lekesignaler, ”dette er lek” og ”dette er ikke lek”. Nedenfor oppsummerer jeg de faktorene som i eksemplet mitt var sammenfallende med vanlige lekekriterier (jfr. Åm 1992:36-51):

- Elevene gikk inn i og ut av leken.
- Elevene vekslet om å ha regi.
- Den eleven som utførte hovedaktiviteten, fungerte ofte som ”leder”.
- Elevene varierte mellom nåtid (i leken) og fortid (ute av leken),
- og pluskvamperfektum når det kommer til å skje noe, om framtida i leken (eks.: Nå skulle du få mat.)
- De skiftet ofte til østlandsdialekt når de gikk inn i rollen, og fordreide stemmen.
- De litt passive hang seg på når en av de andre elevene fortsatte historien.
- Elevene ble oppslukte av og var intenst ”i” lekens gang.
- Elevene metakommuniserte i leken, dvs. at de foretok handlinger som lignet, men som ikke var identiske med handlinger i virkeligheten, og de utvekslet, uten å bruke ord, signaler om at ”dette er lek”.

Samtidig som både ”stell og mating på sykehjemmet” og ”luketrening” dekket mange av kriteriene for å kunne karakteriseres som lekevirksomhet, kan det sees på som en læringsvirksomhet, der motiv og mål dreier seg om et bevisst ønske om å lære (å være hjelpepleier). Læring finner sted også i situasjoner som ikke er spesifikke innlærings situasjoner. Linge og Wille (1980) peker på at læring foregår hele livet og i alle former for virksomhet – også lek og arbeid. I mitt feltarbeid ble dette klart og tidvis konkretisert og anvendt med et bevisst innhold (hva), en særegen lekepreget undervisningsform (hvordan) og bevisst i et situert læringsfellesskap (hvorfor). I denne virksomheten, til forskjell fra barns lek, var imidlertid det å lære det primære, mer om dette i kap. 7.5 ”Læring gjennom øvingsarbeid”.

7.2.3 Virksomhetsteoretisk blikk på den arbeidspregede leken

Enerstvedt (1982:38) definerer begrepet virksomhet som ”en spesifikt menneskelig aktivitet. Virksomheten er den psykiske og fysiske aktiviteten til mennesket og den blir styrt av bevisste mål”. I kap. 2.1.4 refererte jeg til Leontjevs (2002) eksempel om klapperen, og som Enerstvedt (1982:47) også påpeker, må man for å forstå menneskets handlinger se disse i lys av den virksomheten som handlingen er en del av. Målet med handlingen å klappe i hendene, er jage dyret bort fra der klapperen står, en tilsynelatende meningsløs handling i jaksammenheng. Men handlingen å klappe i hendene får en mening dersom den er dratt inn i en virksomhet hvor motivet er å få tak i mat/stille sultbehovet til stammen. Klapperen leder dyret mot en felle hvor de andre i stammen dreper dyret, som så spises i fellesskapet. Handlingene får mening gjennom den virksomheten som handlingene er dratt inn i. Og handlingene som realiserer virksomheten blir igangsatt av motivet, men er rettet mot målet. I arbeidsvirksomheten realiseres arbeidshandlinger og i lærevirksomheten lærehandlinger, en handlingskjede er en helhet av handlinger. Enerstvedt (ibid.:63) peker på at arbeid, lek og læring må sees på som tre hovedarter i den menneskelige virksomheten, men all virksomhet kan ikke underordnes disse tre kategoriene. Er for eksempel trening som virksomhet arbeid, lek eller læring?

Jeg har stilt meg spørsmålet om empirieksempelene fra kategorien ”arbeidspreget lek”, spesifikt ”stell og mating av eldre”, kan underordnes en av disse hovedartene lek, læring og arbeid. Elevene utførte ulike handlinger, de stelte, vasket og matet en annen elev som hadde gått inn i rollen som syk, gammel og blind. Det så ut som om de lekte, mens deres motiv, virksomhetens personlige mening, lå ikke i virksomheten selv, som det skulle ha gjort

dersom det skulle kunne karakteriseres som lek. Motivet til elevene i empirieksempelet, virksomhetens personlige mening, lå i at elevene når de vasket pasienten, øvde de seg i senere å kunne utføre dette i praksis på sykehjemmet. Motivet lå i resultatet av virksomheten, de hadde altså ikke et leke-, men et læremotiv, her dreide det seg om særegen læring, den subjektive hensikten var å lære seg noe. Målet med vaskehandlingen var tilsynelatende å få pasienten rein, og fikk mening fordi det ble dratt inn i en virksomhet hvor motivet var å lære vaskehandlingen for å tilfredsstillе pasientens hygienebehov. Slik trådte vaskehandlingens betydning fram i målet. Det må være en sammenheng mellom motiv/behov og mål dersom en aktivitet skal kunne være en virksomhet.

En handling defineres som et konkret, men ofte noe ufullstendig, mellomresultat for virksomheten (jfr. kap. 2.1.4). Dersom man spesifikt skulle se på elevenes vaskehandling, besto den av operasjoner, en fastlagt framgangsmåte bestående av mange delhandlinger – tappe vann, sørge for riktig temperatur på vannet, velge vaskemiddel og vaske/tørkesaker og så videre, prosedyrer for hvordan selve vaskingen skulle foregå. I begynnelsen vil slike delhandlinger være vanskelig å lære, huske rekkefølgen på og utførelsen av, men når delhandlingen først er lært, ville den foregå automatisk, og man kan si at handlingen er blitt en operasjon. Når elevene hadde lært vaskerutinen, ville dette være en handling som kunne inngå i deres framtidige arbeidsvirksomhet. Slik opplevde de en meningsfullhet gjennom den arbeidspregede leken.

7.2.4 Lære- og arbeidsvirksomheten

Berner (1989:22) har hatt fokus på ”kunnskapens vägar” mht. læring i arbeidslivet kontra læring i skolen, og peker på at en ”verkstadsutbildning i skolform är inriktad mot industrin, men är samtidig skild från den, fysisk och genom en annorlunda organisation och kultur”. Videre at den praktiske treningen i skolen derfor får ”andra drag” enn trening på arbeidsplassen. På skolen organiseres og formidles kunnskap ”på skolespecifika sätt”. Kvale og Nielsen (1999:322) har også vært opptatt av spenningsfeltet mellom skole og virksomhet og henviser bl.a. til Mjeldes (1988) norske spørreundersøkelse hvor et stort flertall av elevene fortalte at de foretrakk å lære gjennom å arbeide framfor å lære i skolen. Undersøkelsen omfattet også lærlinger som hadde erfaringer med begge læringsformene. Videre foretrakk skoleelevene lærere som selv hadde arbeidet innenfor det fagfeltet som de underviste i, med andre ord yrkesfagutdannede lærere, som for eksempel sykepleiere.

Skolens sterke sider i yrkesutdannelsen er med overskriften ”Hva skolen kan give eleverne?”, listet som følger (Kvale og Nielsen 1999:329):

- En bred indføring i et fags almene viden
- Tid til fordybelse og refleksion over et fag
- Plads til forklaringer
- Refleksion over lærlingens arbeidserfaringer
- Fastholdelse af marginale fagteknikker

Hvis man her sammenholder dette med ”læring gjennom arbeidspreget lek”, så vil jeg hevde at samtlige knutepunkt dekkes. Når Kvale og Nielsen videre drar fram hva (arbeids)virksomhetene kan gi elevene, nevner de følgende (ibid.:331):

- Indøvelse af rutiner og en fornemmelse for faget
- Reelt ansvar for produktionen
- Faglige rollemodeller
- Videnskapsmessige og teknologiske landvindinger
- Etablering af et faglig nettverk

Hvis jeg igjen drar fram empirieksempelet ”stell og mating av eldre”, dekkes noen av momentene over. Elevene fikk trening i sentrale rutiner ved stell og mating av en pasient/klient, og ved gjentatte slike sekvenser/rutinesituasjoner, også en fornemmelse for faget. Sykepleielæreren fungerte som en faglig rollemodell ved at hun både gikk rundt og kommenterte og veiledet, viste elevene hvordan riktige grep skulle utføres, inviterte til refleksjon og instruerte elevene. Parallelt med dette brukte elevene lærebøker og oppslagsverk, og fikk prøvd seg med aktuelt utstyr (for eksempel å måle blodtrykk). De gjenstående punktene, å ha et reelt ansvar for produksjonen og etablere et faglig nettverk, ble imidlertid ikke oppfylt. Likevel vil jeg hevde at undervisningsformen ”arbeidspreget lek” ligger i grenselandet mellom skole- og arbeidsvirksomhet. Skolen kan sies å stå isolert fra arbeidslivets produksjonsprosesser, der de viktigste formene for mesterlære finner sted. Samtidig mener jeg at læring gjennom arbeidspreget lek, ligger i en overgangssone. Mesteren/sykepleielæreren (som en representant for faglig autoritet og tradisjon) hadde ekspertise og utøvde deltakelse i faget som dannet rammen om læringen. Elevenes praksisfellesskap i det ominnredde klasserommet hvor mesteren/sykepleieren eksemplifiserte og deltok, ga faget og den aktuelle øvelsen innhold. Samspillet i elevfellesskapet fungerte som et reelt arbeidsfellesskap, i tillegg til et læringsfellesskap (jfr. kap. 2.1.4).

7.2.4.1 Yrkesfaglig virksomhet - mellom læring og arbeid

Læring gjennom arbeidspreget lek rommer mer enn det Kvale og Nielsen (1999:29) kaller ”kognitiv mesterlære i klasserommet”, der læreren tenker høyt, fungerer som mester og trener og støtter elevene i utviklingen av strategier for tenkning og problemløsning. Kognitiv mesterlære omfatter læreteknikkene modellering, stillasbygging og refleksjon basert på observasjon, samt veiledende og støttende lærerdeltakelse. Vekten legges primært på at elevene skal tilegne seg kognitive og metakognitive ferdigheter, mens elevene gjennom den arbeidspregede leken i tillegg kunne sies å være verdiskapende. Davydov (1989:102) peker i boka ”Udviklende undervisning på virksomhetsteoriens grundlag” med henvisning til Leontjev, at lekevirksomheten er karakteristisk for barn fra 3 til 6 år, mens lærevirksomhetene er karakteristisk for barn fra 6 til 10 år, og videre at ”*Samfunnsnyttig virksomhet* er karakteristisk for barn fra 10-15 år og indbefatter former for arbeids- og lærevirksomhet”. Under utførelsen av disse formene for samfunnsnyttig virksomhet oppstår det et ønske om samfunnsmessig deltakelse, samt refleksjon over egen atferd og evne til å vurdere sitt eget jeg’s muligheter – dvs. selvbevissthet. Videre hevder Davydov: ”*Erhvervsfaglig virksomhet* utfører de eldre skolebørn og elever på fagtekniske skoler i alderen fra 15 til 17-18 år”. Elevene i min undersøkelse var akkurat i denne aldersgruppen, og begrepet *yrkesfaglig virksomhet* kan være et passende overgangsbegrep her og videre en egen virksomhetsart (jfr. Enerstvedt 1982:111-124) i overgangen mellom lære- og arbeidsvirksomheten.

Takket være den [erhvervsfaglige virksomhet] utvikles der behov for arbeide og faglige interesser, der dannes elementer af forskning evne til at planlægge sit liv, idemæssigt – moralske personlighedskvaliteter, samfunnsengagement og en stabil verdens andskuelse. I denne alder erhverver de unge sig deres første faglige kvalifikationer (Davydov 1989:103).

Som Enerstvedt (1986:163-164) argumenterer med at opplæringen i skolen de første årene bør ta sikte på en gradvis overgang fra lekevirksomhet til lærevirksomhet, vil jeg hevde at undervisningsformer med vekt på læring gjennom arbeidspreget lek i den videregående skolen, vil være en konstruktiv overgang mellom lærevirksomhet og arbeidsvirksomhet. Enerstvedt peker på at det må skapes nye vitenskapelige begreper for det han kaller virksomhetsarter, og at disse ikke vil stå i motsetning til begrepene om hovedartene lek, læring og arbeid, men falle innenfor en av dem, mellom to av dem, ha elementer av alle tre i seg osv. (ibid.:19). Slik vil nye virksomhetsarter alltid på en eller annen måte være forbundet med hovedartene, og de vil berike vår forståelse også av dem.

Jeg tolker empirieksemlene i kap. 6 "Lek, læring og arbeid i klasserommet" inn under kategorien eller virksomhetsarten "yrkesfaglig virksomhet" (jfr. Davydov 1989). De ulike eksemplene står i forskjellig forhold til de tre hovedvirksomhetene lek, læring og arbeid. Eksemplene i kap. 6.1 "Besøk ute og utenfra" ville falle innenfor lærevirksomheten, mens "læring gjennom arbeid" hadde i seg elementer fra både lære- og arbeidsvirksomheten, med hovedvekten på lærevirksomheten, fordi elevene for eksempel i barnehagen ikke hadde et "reelt ansvar for produksjonen" (Kvale og Nielsen 1999:331).

Den siste sjanger av empirieksempler, "læring gjennom arbeidspreget lek", da særlig "stell og mating av eldre" og "luketrening", vil jeg argumentere hadde i seg elementer av alle de tre hovedartene lek, læring og arbeid. Det så ut som om det var lek, med mange av lekens kjennetegn, jfr. kap. 7.2.2 og 7.2.3, samtidig kan eksemplene defineres som læring og inn under denne hovedarten, men også med elementer fra arbeidsvirksomheten. Enerstvedt (1986:18) skiller mellom "å lære fra seg" og "å lære til seg noe": "En slik *fra-læring* og *til-læring* er en særegen virksomhet og den oppstår med mennesket." Læringsbegrepet kan i og for seg være komplisert, på engelsk skiller man bedre her med de to begrepene "teaching" og "learning". Teaching kan sees på som en fra-læring, mens learning kan defineres som til-læring. Her vil jeg smette inn en egen liten yrkeshistorie:

Skolen legger tradisjonelt vekt på fagkunnskap, synlige fag med klar fag- og tidsinndeling og en fast organisering med hensyn til organisering. Sammenlignet med barnehagetradisjonen, legges det der vekt på integrerte og "usynlige" fag, åpen struktur og fri lek. Midt på 70-tallet tok jeg en 1-årig videreutdanning ved Sagene lærerskole i småskolepedagogikk, sammen med førskolelærere og allmennlærere som meg selv. Deretter arbeidet jeg i småskolen i flere år. Og i en periode sist på 90-tallet underviste jeg noen år på årsenheten PAPS, "Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet". Dette var da et nyopprettet utdanningstilbud i forbindelse med Reform 98 og skulle gi førskolelærerne kompetanse i forhold til undervisning på grunnskolens 1.-4. klassetrinn, og allmennlærerne en innføring i førskolepedagogikk, samt mykne overgangen mellom og binde sammen disse to yrkene. I denne sammenhengen pleide jeg å peke på det jeg opplevde som allmennlærernes fokus på *innlæring* kontra førskolelærernes fokus på *medlæring*. Allmennlærerne, med basis i skoletradisjonen, var opptatt av at elevene skulle reprodusere kunnskap, med andre ord eleven som produsent, mens førskolelærerne vektla at kunnskap ble produsert i en prosess, prosessuelt. Dette førte blant annet til at to garvede

allmennlærere, med lang praksis og øvingslærerarbeid bak seg, uttrykte sin skepsis og skrev en oppgave med tittelen: ”Blir det matematikk av å gå på tur?” Motsatsen til dette var førskolelærernes mer avslappede visshet, selvfølgelig blir det matematikk av å gå på tur, i trygg overbevisning om at det på turen også ville finne sted en faglig medlæring. Innlæringstradisjonen var jeg som allmennlærer godt kjent med, mens medlæringstanken gjorde meg nysgjerrig og var ett av mine utgangspunkt når jeg tok fatt på feltarbeidet: Preget dette førskolelærernes arbeid i videregående skole, og hvis ja, hvordan gjorde det seg utslag?

Da jeg startet på avhandlingen hadde jeg ikke den utvidede begrepsforståelsen rundt læringsbegrepet som jeg i dag har. Jeg ser imidlertid at mitt innlæringsbegrep har mye til felles med Enerstvedts fra-læringsbegrep, og at det er mye til-læring i medlæringsbegrepet. Enerstvedt (ibid.:154) foreslår videre at uttrykket ”opplæring” betegner undervisning, dvs. den faglige siden, og ”oppdragelse” om den mer moralske. Han stiller spørsmålet ”Hva blir da pedagogikkens og pedagogens rolle?” med utgangspunkt i følgende:

Den tradisjonelle usystematiske induktive opplærings-(undervisnings-)metode fører bare i heldigste fall til tilegnelse av allmenne løsningsmetoder og vitenskapelige begreper hos elevene. Derfor må det eksperimenteres med en ny opplæringsmetode som paradoksalt nok tar utgangspunkt i at psykiske forandringer hos det lærende subjekt oppstår gjennom dets egne handlinger (i virksomhetens forløp), ikke gjennom pedagogisk påvirkning som sådan (ibid.:156).

Jeg vil hevde at yrkesfaglærerne i de ulike undervisningseksemplene skissert i kap. 6, forsøkte på nettopp dette (eksperimentering med nye opplæringsmetoder), og jeg vil videre, inspirert av Davydov (1989) og Enerstvedt (1986), karakterisere dette som en særegen yrkesfaglig virksomhet mellom de to hovedartene læring og arbeid. Hvis jeg skulle gå et lite steg tilbake og se på hvilken form for læring som foregår innenfor den yrkesfaglige virksomhetsarten, vil jeg bygge på Enerstvedts (ibid.:172) påstand om at lærevirksomhet ikke bare er læring av kunnskaper og ferdigheter, men tilføye – også holdninger, det er en virksomhet hvor målet er selvforandring. Ifølge Enerstvedt (ibid.:192) er lærevirksomhet ”en særegen art virksomhet hvor målet er selvforandring gjennom forandring av den systemegne informasjonsaktiviteten for å kunne utføre en virksomhet”. Målet uttrykkes her i ”selvforandring gjennom forandring av den systemegne informasjonsvirksomheten”, og motivet er ifølge Enerstvedt ”for å kunne utføre en virksomhet (bedre)”. Videre kunne en knappere definisjon være: ”Lærevirksomhet er motivert læring” (ibid.).

Innenfor den yrkesfaglige virksomheten jeg har skissert, er å lære verken den rene inn- eller medlæring, fra- eller til-læring, men i større grad preget av selvforandring eller mestring. Læringen i mine to sistnevnte eksempler hadde et sterkt mestringsaspekt i seg, elevene skulle mestre noe, for eksempel rutinene for vask, stell og mating av et eldre, blindt og sykt menneske. Dette kan karakteriseres som en type arbeid. Her ligger kanskje en av de store forskjellene mellom den allmenne og den yrkesfagutdannede læreren. Allmennlæreren la ut fra sin fagbakgrunn og arbeidserfaring opp til en undervisning hvor elevene lærte å mestre et fag som de en dag kunne få bruk for, mens de yrkesutdannede lærerne forberedte elevene for et arbeid, de forberedte elevene til å bli verdiskapere. Førskolelærerne og sykepleielærerne som la vekt på og bygde store deler av undervisningen sin opp rundt læring gjennom arbeid og arbeidspreget lek, bedrev en reproduktiv virksomhet, det foregikk en verdiskaping (jfr. Davydov 1989). Disse lærerne skapte verdier ved at de var med på å produsere kommende fagarbeidere. Yrkesbaserte kunnskaper, ferdigheter og holdninger ble overført til elevene ved å legge vekt på at elevene skulle lære å mestre stadig større deler av et yrkesfag, slik kunne elevene selv bli verdiskapere.

Arbeid er verdiskaping, men hvilke verdier som betegnes som arbeid, er ofte varierende innenfor ulike kulturer (Wadel 1977:382). Videre hevder Wadel (ibid.:398) at vårt folkelige arbeidsbegrep ikke fanger opp store deler av den verdiskaping som foregår i samfunnet, og at en viktig del av den verdiskapingen som ikke fanges opp, er en verdiskaping som stadig pågår. Elevene på helse- og sosialfag var ikke trådt helt over i rekken verdiskapere, de produserte ikke, og deltok slik sett ikke i noen arbeidsvirksomhet. Man kan si at elevene opererte i et grenseland når de i klasserommet og på skolen øvde seg på å være verdiskapere, og bedrev noe man kan kalle en for-øving eller et *øvingsarbeid*. I tillegg til dette hadde de samme elevene kortere praksisperioder, for eksempel på sykehjem eller i barnehage, og beveget seg også da i randsonen som arbeidere og verdiskapere. De kom med andre ord inn i det grenselandet Wadel skisserer, det foregikk ut fra et utvidet og samfunnsvitenskapelig arbeidsbegrep, en verdiskapning.

7.3 LÆRING OG VERDISKAPING GJENNOM ØVINGSARBEID

Jeg mener å kunne se en tendens til at bruk av velkjente undervisningsformer bidro til å opprettholde grensene mellom fagene (sterk klassifisering), mens andre undervisningsformer, læring gjennom arbeid og arbeidspreget lek, førte både til mer

utviskede faggrensene, større vekt på læring gjennom opplevelser og mer samspill mellom lærere og elever, det vil si svak klassifisering og innramming. Jeg har i tabell 9 samlet følgende tabeller i en oversikt over undervisningens ulike pedagogiske koder:

- Tabell 5: Oversikt over klassifisering av lærestoffet ved velkjente undervisningsformer
- Tabell 6: Oversikt over innramming mht. velkjente undervisningsformer
- Tabell 8: Oversikt over klassifisering og innramming av læring gjennom arbeidspreget lek

Opplæring etter en tradisjonell modell kan sies å overføre eksplisitt, abstrakt og generell kunnskap fra hodet til en som vet, til hodet til en som ikke vet (Grotvassli 2001:110). Belæring er vel her et bedre ord enn læring på denne tradisjonelle lære-fra-seg-metoden.

UND.- FORMER	EMPIRI-EKSEMPLER ↓	Klassifisering		Innramming		Pedagogisk kode
		Sterk	Svak	Sterk	Svak	
Tradisjonelle underv.former	Med kritt og kateter	X		X		Lukket
	Temasamtalen		X		X	Åpen
	Gruppearbeid	X			X	Blandet
	Prosjektarbeid		X		X	Åpen
	Egenundervisning	X			X	Blandet
Læring gj. arbeid og arbeidspreget lek	Besøk utenfra	X		X		Lukket
	Besøk ute		X		X	Åpen
	Klassefrokost		X		X	Åpen
	Samlingsstund i barneh.		X		X	Åpen
	Stell og mating av eldre		X		X	Åpen
	Luketrening		X		X	Åpen
	Aking, klatring og lavotur		X		X	Åpen

Tabell 9: Oversikt over undervisningsformenes ulike pedagogiske koder.

7.3.1 Begrepsfesting av undervisningsformen ”øvingsarbeid”

Jeg vil i dette kapitlet se på ”læring gjennom arbeidspreget lek” som en særegen og situert undervisningsform, eksemplifisert i empirien gjennom klasseromsaktivitetene klassefrokost, samlingsstund i barnehagen, stell og mating av eldre, luketrening, aking,

klatring og lavotur. Elevene lærte gjennom å øve i simulerte arbeidssettinger eller praksiser der de utøvde handlinger tilnærmet lik de som foregikk i virkeligheten. Videre i kapitlet vil jeg på basis av drøftingen i forrige delkapittel (kap. 7.2.4 "Lære- og arbeidsvirksomheten") benevne læring gjennom arbeidspreget lek som *øvingsarbeid*. Før jeg kom fram til at øvingsarbeid kunne være et dekkende begrep, hadde jeg vært innom ulike stoppesteder på veien. Millar (1968:252-253) bruker begrepet "øvingslek" om "de første cirkulära reaktionerna til variationer och vidareutvecklingar av nyligen förvärvade färdigheter". Dessuten er hun innom begrepene "explorationslek" og "manipulationslek":

Om explorationslek uppträder som reaktion på förändringar som endast är relativt obekanta, abrupta eller intensiva, och "manipulationslek" betecknar framkallande av förändringar som leder till ytterligare information, kommer "övingslek" att i viss mån bero på de ytterligare förändringar som kan framkallas i och genom själva aktiviteten (ibid.).

Jeg kom etter hvert til at jeg ikke ønsket å anvende ordet lek i min begrepsfesting, fordi jeg ikke ville det skulle gi uønskede assosiasjoner til en ikke-lærende og mindre verdt undervisningsform. Åm (1992:10) peker på at enkelte voksne ser ut til å se på barns egen lek som noe selvfølgelig og trivielt, og som mindre betydningsfull enn mer voksenstyrte aktiviteter. Norske pedagoger og psykologer har gjort bruk av begrepet rollelek (ibid.:18) som omfatter lek der man later som om man er noe annet enn det man er i realiteten. Ut fra det ovenfornevnte, ville jeg ikke å bruke et allerede innarbeidet begrep. Dessuten syntes jeg lekebegrepet var for snevert i forhold til de aktivitetene som foregikk i de nevnte empirieksemplene. Jeg var også innom rollespill-begrepet, men forkastet dette, og kom fram til at jeg ønsket å ha med ordet arbeid i begrepsfestingen. Svenskene bruker ofte begrepet "handledning og "det handledede arbeidet":

Handledning behöver inte nödvändigtvid ta upp et förhållande till teori. Istället kan man hävda att den ofta har innslag av mer principiell karaktär, som kan bli mer eller mindre teoretiska. Det väsentliga är emellartid att handledning *på ett mer direkt sätt enn undervisning knyter an till den handleddes verksamhet* (Eisheimer og Göhl 1996:17).

Jeg oppfatter lærerne som anvendte undervisningsformen øvingsarbeid som handledere, og handledning består av følgende elementer, min oversettelse og noe omformet og tilpasset videregående skoleeleven (ibid.:58):

- Handledning har fokus på eleven.
- Handledning er at en trent yrkesutøver viser eleven hvordan arbeidet skal gjøres.
- Handledning er å lære å gi støtte og hjelp i dagligdagse yrkesoppgaver.
- Handledning handler om vekst og utvikling innenfor det aktuelle yrkesfeltet.

- Handledning er gruppedynamisk trening.

Med utgangspunkt i handledningsprosesser og skapende drama arbeidet Petersson og Vahlne (1997:77-78) i sykepleieopplæringen med det de kaller situasjonsspill. Situasjonsspillet innledes med en førdiskusjon, etterfulgt av improvisasjon og en etterdiskusjon ”som tillsammans utgör ett utforskande av verkligheten”. Avslutningsvis kommer en sluttdiskusjon som innebærer en konfrontasjon mellom oppfatninger som kom fram i før- og etterdiskusjonen. Den yrkesutøveren som leder en slik handledningsprosess, har et stort ansvar for hva som eventuelt settes i gang i gruppen av utspill og reaksjoner. Et poeng er at handlederen hele tiden skal være delaktig i prosessen, også eventuelt i selve situasjonsspillene.

Sykepleieren i den videregående skolen har pasient- og pleiepraksis og bygger på dette i undervisningen, på samme måte som førskolelæreren har barne- og aktivitetspraksis og anvender dette i sin undervisning. Lærerne fra disse to yrkesgruppene knyttet sin yrkeserfaring og praksisopplevelser tettere opp til undervisningen enn lærere fra vernepleier- og allmennlærergruppene, som syntes å ha fokus på henholdsvis opplæring og fagopplæring. Som nevnt i forrige kapittel, hadde allmennlæreren fokus på mestring av faget, ut fra at en dag ville elevene få bruk for denne kunnskapen, mens sykepleierne og førskolelærerne i sine valg av undervisningsformer forberedte elevene til å bli verdiskapere. Jeg vil imidlertid her heller ikke bruke handledningsbegrepet, da lærerne som anvendte undervisningsformen øvingsarbeid, inntok en noe annen og mindre aktiv rolle enn den lærerrollen som jeg mener ligger i handledning.

7.3.2 Øvingsarbeid kontra lek og spill

Andre begreper som kunne vært brukt i denne sammenhengen, er undervisningsspill eller rollespill av ulike slag (Wyller 1994:214): ”Et slikt spill innebærer at man arrangerer en situasjon fra virkeligheten og lar deltagerne spille forskjellige roller.” Det kan synes som om det var det jeg opplevde i eksempelvis ”stell og mating av eldre”, men fordi jeg har valgt å gå nærmere inn på lek-spill-dynamikken, samt å ha et virksomhetsteoretisk ståsted, passer ingen av de to begrepene rolle- eller undervisningsspill her. Wyller skiller videre mellom øvelsesspill og tilpasningsspill.

Den prinsipielle forskjellen er at øvelsesspillet sikter mot å innøve en enkelt atferd, for eksempel å gjøre notater ved intervjuer. Tilpasningsspillet tar sikte på å *behandle* hele situasjonen på en så

virkelighetsnær måte som mulig, for eksempel gjennomføringen av et helt ansettelsesintervju med de forstyrrelser og problemer som kan opptre i virkeligheten.

Igjen vil jeg argumentere for at dette ikke passer til min empiri, fordi spillelementet ikke er samsvarende med det jeg så. Mead (1967:150) peker på at den leken som kommer før organisert spill, er lek når man leker noe bestemt: "A child plays being mother, at being a teacher, at being a policeman, it is taking different rôles, as we say." Videre at når et barn spiller en rolle, har det inne i seg selv de stimuli som kan framkalle det eller de gjensvar som hører til rollen. I eksemplene i kap. 6.2 "Læring gjennom arbeid", det vil si klassefrokost og samlingsstund, samt (kap. 6.3) stell og mating av eldre og luketrening, hadde elevene noen erfaringer fra og kunne gå inn i de ulike rollene som leder av samlingsstunden eller pleieren som vasket den eldre. Mead (ibid.:151) peker på at den grunnleggende forskjellen mellom lek og spill, er at deltagerne i spillet skal være klar "to take the attitude of everyone else involved in that game, and that these different rôles must have a definite relationship to each other". Her eksemplifiserer Mead med spillet gjemsel, for øvrig bruker han ofte baseball i sine eksempler:

If he gets in a ball nine he must have the responses of each position involved in his own position. He must know what everyone else is going to do in order to carry out his own play. He has to take all of these roles (ibid.).

Eksemplene mine, øvingsarbeidet, har ikke spillets forutsigbarhet og regler, heller lekens uforutsigbarhet. Øvingsarbeid kan med ståsted i virksomhetsteorien ikke defineres som lek, men heller som en form for arbeid, fordi både rolleutprøvingen (som hjelpepleier) og arbeidsoppgavene (mating av en gammel og blind pasient), står så sentralt. I spillet har man ifølge Mead å gjøre med et kompleks av gjensvar fra de forskjellige spillerne "so organized that the attitude of one calls out the appropriate attitudes of the other" (ibid.). Denne organiseringen er basert på spillets regler, og litt av spillets hensikt er å kunne håndtere disse reglene. Hvis man selv anlegger en bestemt "attitude", så kan man kreve av andre at de skal levere et bestemt gjensvar, som også er tilstede i en selv. Slik får man i spillet å gjøre med et organisert gjensvarskompleks og som Mead hevder er mer innviklet enn lekens roller. Dette gjelder barnet, jeg vil hevde at elevene i øvingsarbeidet håndterte et ganske innviklet og ikke minst utfordrende gjensvarskompleks ("an organized set of responses"). Begrepet "gjensvarskompleks" har jeg hentet fra Willerts danske oversettelse av "Mind, Self and Society" (2005:178). På mange måter kan man si at eleven både overtar

andres roller i øvingsarbeidet (eller leken), og er en organisert deltager (i spillet). Gjennom øvingsarbeidet ble det skapt et grunnlag for en kommende yrkesidentitet hos elevene.

Both aspects of the "I" and "me" are essential to the self in its full expression. One must take the attitude of the others in a group in order to belong to a community; he has to employ that outer social world taken within himself in order to carry on thought. It is through his relationship to others in that community, because of the rational social processes that obtain in that community, that he has being as a citizen (Mead 1967:199).

Berg (1992:110) argumenterer mot at voksne individer egentlig ikke leker, men bare kan late som om de leker. Jeg slutter meg til at lek eller lekepregede aktiviteter ikke er noe vi kun finner hos barn. I kap. 7.2.2 beskriver jeg ulike former for det jeg kaller for arbeidspreget lek, her kategoriserer jeg dette inn under undervisningsformen øvingsarbeid, og i det forrige kapitlet (7.3) har jeg vist hvordan øvingsarbeidet hadde mange av lekens klare kjennetegn, men likevel ikke var lek. Vi blir fascinert av barns innlevelse og engasjement i rolleleken, jeg så det samme hos elevene under de arbeidspregede lekeaktivitetene. Dette er da også en av lekens kjennetegn, å gå inn i og synes oppslukt av rollen. Selv om øvingsarbeidet, både hadde mål og et nytteaspekt, hadde det også det kanskje klareste tegnet på lek, nemlig lekesignalet.

Eleven har to utviklingsnivåer (Vygotsky 1978), "det aktuelle utviklingsnivået", de ferdighetene eleven allerede mestrer, og "det potensielle utviklingsnivået", dvs. det eleven har potensiale til å mestre, med hjelp og støtte. "Den nærmeste utviklingssonen" er avstanden mellom disse to nivåene. Yrkesfaglærerne inntok en slags stillasfunksjon (jfr. kap 2.1.4), selv om de utøvde dette noe forskjellig. En av lærerne gikk rundt og stilte lavmælte spørsmål, en annen veiledet kun i startfasen rundt for eksempel måltidsorganiseringen og en tredje lærer hjalp til med å fordele roller og rekvisita for så selv være meddeltaker. Lærerne fungerte som støttende stillaser og elevene var aktive deltakere i disse læringsprosessene, det var ingen ensidig læreraktivitet fra lærer til elev, men intens og engasjert elevaktivitet og –samarbeid. "Stell og mating av blinde og syke eldre", kan karakteriseres som en virksomhet, det vil si menneskelig aktivitet som ble kjennetegnet ved at den var motivert og målrettet, samt at prosessen mellom mål og motiv ble opplevd som meningsfull.

Øvingsarbeidets mål var å lære elevene hvordan en hjelpepleier skulle utføre stell og mating på et sykehjem. Motivet fra lærerens side var å gi elevene både opplevelsese- og

ferdighetsaspektet, slik at de bedre kunne sette seg inn i den gamles situasjon. Behovet var at elevene så dette var nyttig kunnskap som de trengte. Elevene hadde vært ute i praksis og følte seg usikre overfor de eldre, både med hensyn til ferdigheter og kunnskaper. Etter luketreningen summerte for eksempel elevene at de visste for lite om hvordan abstinens hos narkomane forløp, og at de manglet kunnskaper om febertilstanden hos små barn. Her kan man si at behovet ble konkretisert.

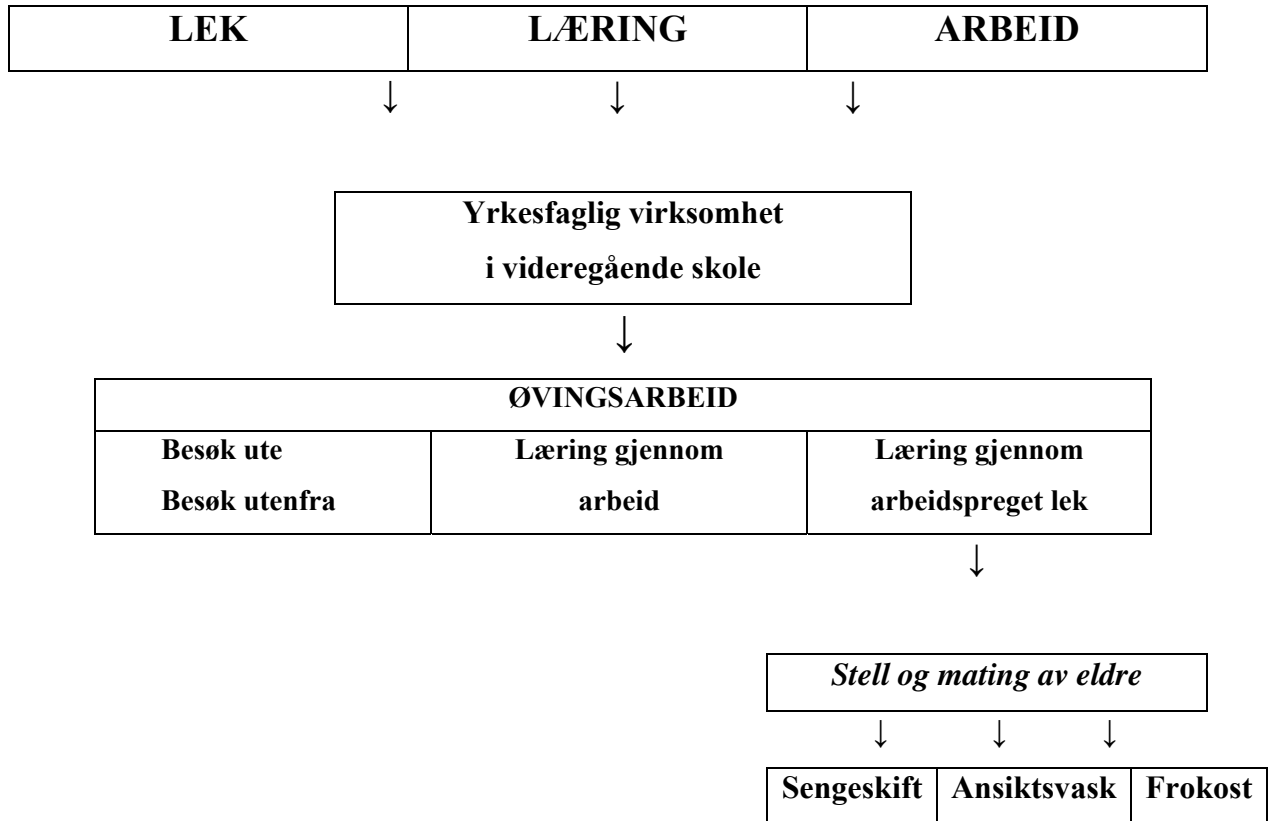
7.3.3 Øvingsarbeid i den yrkesfaglige virksomheten

Mjelde (1988) peker på at det særegne ved yrkesutdanningen er at åndens arbeid er formet av håndens arbeid, og at man i læringsprosessen går fra handling til tanke. Hånd og ånd er i et dialektisk forhold. ”Forståelse kommer gjennom virksomhet, gjensidighet og personlig opplevelse, og teori er lært i tett forhold til praktisk dyktighet” (Mjelde 2001:36).

I kap. 7.2.4 ”Lære- og arbeidsvirksomheten” plasserte jeg undervisningsformen øvingsarbeid inn under arten yrkesfaglig virksomhet, og at for eksempel ”stell og mating av eldre” hadde i seg elementer fra alle de tre hovedvirksomhetene lek, læring og arbeid (se fig. 1 på neste side). I denne sammenhengen bruker vi her til lands begrepet aktivitet synonymt med Leontjevs begrep handling (jfr. Broch 1991:101). Jeg er oppmerksom på at det innunder yrkesfaglig virksomhet også kan komme til andre undervisningsformer som for eksempel problembasert casearbeid og elevbedrift, men her har jeg fokus på det jeg så i klasserommene. Broch (ibid.) foreslår en endring av høyere utdanning i følgende to retninger: Arbeidshandlinger innenfor lærevirksomheten og å bruke de muligheter en mer lekende meningsramme har. Jeg vil hevde at undervisningsformen øvingsarbeid dekker begge disse to punktene. Når yrkesfaglærerne dro arbeidshandlinger inn i lærevirksomheten, kunne de ekte læremotivene lettere dannes, det vil si ikke bare handlingsmotiver, men også virksomhetslæremotiver. Videre førte den lekende meningsrammen i øvingsarbeidet til at elevene med entusiasme gikk inn i og gjennomførte øvingsarbeidet, slik ble det utviklet en slags lekehandlinger ”innenfor nye læreformer, ja selv i klasserommet...” (ibid.).

Broch understreker viktigheten av å inkludere både leke- og arbeidshandlinger i lærevirksomheten: ”Det er igjen snakk om et både/og, ikke et enten eller”. Selv om øvingsarbeidet ligger i gråsonen mellom læring og arbeid, kan det sies å være verdiskapende (jfr. Wadel 1977), slik foregår verdiskaping også i skolen, ikke bare når

elevene går ut i arbeidsmarkedet som lærlinger. Dette øvingsarbeidet ble grunnlaget for den verdiskapingen elevene gjorde i skoleårets praksisperioder og eventuelt senere som lærlinger.



Figur 1: Fra hovedvirksomhet via delvirksomhet til handlinger og delhandlinger.

Wadel (ibid.:404-405) peker på at man vanligvis klassifiserer lærere som arbeidende og elever/studenter som ikke-arbeidende, og han stiller spørsmål om det er slik at hvis noen skal få sin aktivitet anerkjent som arbeid, så må mange andre gis klientstatus, dvs. status som ikke-arbeidende. Han argumenterer for en utvidelse av arbeidsbegrepet til også å omfatte en rekke uformelle aktiviteter som ut fra et individuelt synspunkt kan virke heller trivielle, men som aggregert til et samfunnsmessig nivå, kan vise seg å være nødvendige for vedlikehold av sentrale sosiale institusjoner. Dermed ble vi nødt til å begynne å ”tenke arbeidsplass” for et større antall aktiviteter enn vi nå gjør.

Det ville være naivt å tro at et utvidet samfunnsvitenskapelig arbeidsbegrep ville kunne bli et verdinøytralt begrep. Arbeid vil i overskuelig fremtid være et verdiladet begrep. Det som en kunne oppnå med en utvidelse er å forskyve verdiladetheten (ibid.)

I så henseende ville øvingsarbeid i den videregående skolen kunne karakteriseres som verdiskapende og komme inn under yrkesfaglig virksomhet, en skapt og underordnet virksomhet.

7.3.4 Øvingsarbeid – simulert og situert praksis

Saugstad og Mach-Zagal (2003:307) skiller mellom ”læring i praktikk” og ”læring i praksis”. De ser på sistnevnte som den form for læring som foregår ute i praksisfeltet, ”...idet ”læring i praktikk” som sådan som jeg oppfatter det, knytter seg til vekstuddannelsen...” (ibid.). Ut fra min empiri vil jeg differensiere på følgende måte:

I skolen:

- Læring om praksis - med basis i teoretiske studier ved hjelp av lærebøker ol.
- Læring om praksis – med basis i presentasjoner av andres (lærerens, medelevenes) erfaringer.
- Læring i praksis – med basis i en konstruert kontekst.

I arbeidslivet:

- Læring i praksis - som egenopplevde erfaringer.
- Læring gjennom praksis - er yrkesutøveren i arbeid.

Yrkesgruppen førskolelærere og sykepleiere dro som nevnt stadig fram eksempler og egenopplevde praksiserfaringer inn i undervisningen (jfr. kap. 7.1.3 ”Lærebok eller opplevelser?”), som en brobygger mellom skole og yrke. Elevene satt da ofte som ”tente lys” og virket svært interesserte og stilte mange spørsmål i etterkant. I denne sammenhengen kan man si at dette var læring om praksis med basis i presentasjoner av andres erfaringer. Samtidig gjennomførte førskole- og sykepleielærere også undervisningsformen øvingsarbeid, her eksemplifisert gjennom klassefrokost og samlingsstund i barnehagen i kap. 6.2 ”Læring i arbeid”, samt kap. 6.3 ”Læring gjennom arbeidspreget lek”, via eksemplene stell og mating av eldre, luketrening, og lek- og læringsvirksomhetene klatrevegg-, lavo- og aketur. Jeg har med basis i egen empiri, samt inspirert av Saugstad (2003) og Lave og Wenger (1991) samlet og systematisert dette i tabell 10. Her konsentrerer jeg meg om situert læring i skolen, med elevenes praksis i arbeidslivet noe på sidelinjen – og jeg vil ikke se på den praksisen elevene får senere, som lærlinger.

	<i>Læring om praksis</i>	<i>Læring om praksis</i>	<i>Læring i simulert praksis</i>	<i>Læring i praksis</i>
Elevståsted	Eleven i skolen	Eleven i skolen	Eleven i skolen	Eleven i praksis
UNDERVISN. FORMER m. empiri-eks.	Med kritt og kateter Gruppe- og prosjektarbeid Egenundervisn.	Temasamtalen Gruppe- og prosjektarbeid Egenundervisn, Besøk ute og utenfra	Virksomhetene lek, læring og arbeid ↓ Øvingsarbeid	Dagsbesøk Lengre praksisperioder
	Generell, dekontekstuell teoretiske kunnskap	Erfaringsbasert, partikulær, praktisk kunnskap (kunnskap som har egen gyldighet og kvalitet)		
	TILSKUER-KUNNSKAP	DELTAKERKUNNSKAP		

Tabell 10: Læring om/i praksis.

Seljelid (2002:23) beskriver i boken ”Kan omsorg læres? Fortellingen som pedagogisk hjelpemiddel” hvordan hun byttet ut forelesningene med aktiv bruk av elev- og lærerfortellinger i sykepleieutdanningen, og kaller denne undervisningsformen for SLB, ”situasjonsbasert læring”, til forskjell fra PBL, ”problembasert læring”, som hun mener hører til et annet paradigme enn fortellingen. Hun eksemplifiserer PBL med sykepleieren som arbeider med pleieplaner: ”Sykepleieprosessen har et naturvitenskapelig ideal og bygger på empirisk-teoretisk kunnskap. Gjennom sykepleieprosessen søker man vitenskapelig forståelse av pasienten” (ibid.). Videre peker hun på at mens PBL har en vitenskapelig og sikker kunnskap som ideal, vil SBL, det vil si situasjonsbasert læring, vektlegge den erfaringsbaserte kunnskapen som den tradisjonelle sykepleie alltid har vært forankret i. Jeg kunne kalt eksempler fra min egen empiri ”øvingsbasert læring” (ØBL), men avstår fra dette, og vil karakterisere undervisningsformen som situert og erfaringsbasert øvingsarbeid i skolen, og at dette er læring i simulert praksis.

Stillasbegrepet (scaffolding) er en metafor hentet fra byggfaget (Wood, Bruner og Ross 1976:89-99). Et stillas gir støtte under byggeprosessen slik at arbeidet kan utføres, og stillaset kan fjernes når det ikke lenger er bruk for det. I for eksempel en

veilednings situasjon, blir spørsmål og hint som en veileder gjør bruk av for å få studenten til å gjennomtenke og reflektere, et støttende stillas (jfr. Bergem 1997). For å legge til rette for stillas må veilederen ha de nødvendige kunnskaper i forhold til mål og hvordan nå målene, det vil si kunnskaper både om faget og eleven. I lærings- og undervisningssammenheng betyr dette at man bygger et kognitivt stillas i elevens nærmeste utviklings sone, når man først løser et problem sammen med andre, kan man etter hvert løse problemet gjennom aktivitet og tenkning, uavhengig av andre (Vygotsky 1978). Etter hvert som eleven selv mestrer situasjonen, fjernes stillaset. Lærerrollen som stillasbygger støtter eleven gjennom samhandling, dialog, og felles problemløsning, og ifølge Vygotsky skjer læring slik i samtale og samspill med en som har større kompetanse og kunnskap. Med utgangspunkt i Vygotsky (1978) og Mellin-Olsen (1989) vil jeg hevde at betegnelsen *stillasbygging* kan brukes i forbindelse med undervisningsformen øvingsarbeid. Elevene gikk inn og var i en prosess hvor de arbeidet sammen om et problem eller en situasjon. Yrkesfaglæreren både bygde opp stillaser for elevene enkeltvis og i gruppene, og la til rette for at elevene kunne ha stillasfunksjon for hverandre, slik at de også selv brukte sin potensielle utviklings sone. Dette kan illustreres fra ”stell og matning av eldre” hos sykepleier C:

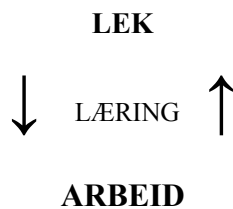
1. Læreren stillasbygging overfor en enkeltelev:
De [elevene] vasker og bøyer seg mot pasienten og småsnakker med henne som pleiere.
Læreren kommer forbi: ”Elev1, hvordan tror du det går med ryggen din nå?”
Elev1 retter seg opp: ”Oi, jeg glemte de der riktige stillingene.”
Læreren kjenner på elevens rygg og de to prater litt om ulike ryggplager man kan få hvis ikke arbeidssituasjonen er riktig.
2. Læreren stillasbygging overfor en gruppe.
Læreren til en liten gruppe på tre elever: ”Dere skulle kanskje ha målt blodtrykket hans?”
Elev1 henter stetoskopet og måler blodtrykket under lærerveiledning, deretter gjør de tre andre det samme, mens læreren småjusterer. De andre elevene har etter hvert fulgt med på dette og læreren samler hele klassen og demonstrerer stetoskopbruk.
3. Elevene har stillasfunksjon for hverandre.
Elev3 blar litt i læreboka mens Elev1 står for matingen.
Elev3: ”Vi har ikke gjort det sånn som det står i boka. Vi skulle ikke ha tørket henne med skjea.”
Elev1, Elev2 og Elev3 snakker litt sammen om dette og om forskjellige matningsteknikker og hvordan det kjennes, Elev3 fortsatt sittende i senga med bind for øynene.
Grappa følger med og ler litt av Klient-Elev4 i nabosenga som høylydt klager. [Også denne eleven veksler mellom klient- og elevrollen.] Klient-Elev4: ”Jeg vil ha mat! Kommer ikke maten min snart?” Hun gjør noen bevegelser og er litt hemmet på grunn av skjerfet og fordi hun ikke kan se noe. De andre to elevene i denne gruppa er opptatt med å lage mat på skyllerommet og følger ikke med.
Elev4: ”Åh, nå datt jeg nesten ut av senga!” Hun famler seg rundt og tilbake midt i senga, en smule irritert. Klient-Elev4: ”Hva er det her for noe? Ikke har de satt opp sengehesten til meg heller!”
Elev1 henvender seg til Elev5 i den andre gruppa når Elev5 kommer tilbake fra skyllerommet med ferdig beredt mat: ”Du har ikke satt opp sengehesten!” Elev5: ”Ja, det er sant!”

Dersom eleven ikke mestrer et problem, skal en ut fra Vygotskys læringssyn, ikke gi eleven en oppskrift for å nå målet, men støtte til elevens egen læringsaktivitet. Læringen i

øvingsarbeidet skjedde i sosial samhandling, og både gjennom språklig og praktisk aktivitet ut fra elevenes potensielle utviklingszone og ved hjelp av ulike støttende stillas.

7.4 VIRKSOMHETSRAJONALITET I VGS

Gjennom studier av menneskets vekselvirkning med omverdenen, har virksomhetsteorien utviklet begrepet *dominerende virksomhet* (Broch m.fl. 1991:34). I livsprosessen er det som nevnt først lek, deretter læring og til slutt arbeid som er de dominerende virksomhetene. Uttrykket dominerende virksomhet må imidlertid ikke sees på som et statisk fenomen, individets virksomhet må også oppfattes som en prosess. I min sammenheng har det vært viktig at uttrykket ikke kun forbeholdes ulike livsfaser (førskole-, skole- og voksenalderen).



Figur 2: Undervisningsformen øvingsarbeid.

Broch (ibid.:79) hevder at noe bare kan læres gjennom leke-handlinger og noe bare kan læres gjennom arbeids-handlinger. Jeg har argumentert for at undervisningsformen øvingsarbeid har i seg elementer av alle tre virksomhetene. Videre mener jeg å ha sett at lek og arbeid overlappet hverandre i øvingsarbeidet. Dette skapte en lystbetont og praksisnær læring gjennom kombinasjon av leke- og arbeidshandlinger.

I forhold til formålsrasjonalitet (Weber 1968) kan man knytte instrumentelle eller formålsrasjonelle handlinger. Rasjonelle handlinger har basis i mål-/middelmodellen, der kunnskap fungerer som instrument. Læreren objektiverer elevene sine, og tar i bruk kjente teknikker for mest mulig effektivt å føre elevene mot delmål og en avsluttende eksamen. Den som bruker teknikk overfor sine medmennesker for å nå et mål, vil tildekke de egentlige meningene, intensjonene bak teknikkene. Man spiller et spill (Blichfeldt 1973:90). Innenfor verdirasjonalitet og verdirasjonelle handlinger blir atferden bestemt av verdier forankret i en etisk, estetisk eller religiøs overbevisning, hvor tanken på måloppnåelse ikke er primærfokuset (Weber 1968). Dagens skole er preget av

tradisjonsoverføring, lærere gjør det lærere alltid har gjort, preget av modellene, de gode lærerne fra egen skoletid. I forhold til undervisningsformen ”med kritt og kateter” lå det en formålsrasjonalitet preget av tradisjonsbaserte handlinger.

Jeg vil hevde at undervisningsformen ”øvingsarbeid” var preget av en særegen rasjonalitet som jeg vil benevne som *virksomhetsrasjonalitet*. Dette kan i ”webersk” forstand sies å være en form for tradisjonsrasjonalitet, på den måten at yrkesfaglærerne brukte sin yrkesutdannelse og -erfaring som basis. Ifølge Leontjev (2002) må en rekke delvirksomheter eller handlinger gjennomføres for at en virksomhet skal kunne realiseres. Elevene trente på og lærte et utvalg av de yrkesfaglige arbeidshandlingene. På den andre siden vektla yrkesfaglærerne også bevisst refleksjon, og utfordret stadig elevene i så henseende. De yrkesutdannede lærerne hadde fokus på elevenes mestring av yrkesfaget og på verdiskapingen. Aktiviteten/handlingene skulle gå inn som en del av den yrkesfaglige virksomheten (jfr. Davydov 1989). Utgangspunktet i og det klare fokuset på den yrkesfaglige virksomheten førte til at lærerne tok i bruk andre undervisningsformer enn de velkjente og tradisjonelle (jfr. kap. 7.1).

7.4.1 Fire lærergrupper - ulike rasjonalitetsformer

I mitt feltarbeid i den videregående skolen erfarte jeg den samme skillelinjen som jeg hadde sett på videreutdanningen PAPS mellom allmennlærernes og førskolelærernes syn på kunnskap og læring, forenklet uttrykt i begrepene inn- og medlæring (jfr. kap. 7.2.4). Jeg tolker det slik at vernepleierne lå nærmest opp mot allmennlærernes valg av undervisningsformer, mens sykepleielærerne valgte undervisningsformer mer samsvarende med førskolelærernes, og ofte ut fra likelydende begrunnelser. Her er et lite eksempelknippe, for øvrig vises det til tabell 3, ”Undervisningsformer i de fire lærergruppene”, innledningsvis i kap. 7.

Allmennlærer C: ”Som allmennlærer vil du ha det ryddig, du vil ha det strukturert, du er vant til å tenke fag, du er vant til å tenke emner.”

Allmennlærer B: ”Jeg er så opptatt av målene, at vi skal fylle målene. Kan vi spille rollespill? Hvordan oppfylles læringsmålene da?”

Vernepleier A: ”Jeg ser det når jeg selv er på kurs. Når det blir for mye prosess og diskusjoner, så kjenner jeg at jeg tenker: Skal vi ikke komme no’n vei? Skal vi ikke lære noe? Skal vi ikke bli forelest noe fagstoff som vi ikke har hørt om før?”

To av vernepleierne pekte på egen målrettethet, vernepleier B: ”Jeg er kjempeopptatt av målene og hvordan vi kan komme dit.” Og vernepleier A: ”Utdanninga mi var prega av atferdstenkning og – regulering, vi hadde veldig fokus på hvordan vi skulle nå målene.” Førskolelærer C karakteriserte allmennlæreren på følgende måte: ”Noen allmennlærere har panikk for de timene som går bort! De sier at de har så stort pensum som de skal gjennom!” Samtidig gjorde jo samtlige yrkesgrupper bruk av de tradisjonelle undervisningsformene ”med kritt og kateter” og ”gruppe- og prosjektarbeid”, og flere av særlig sykepleierne var både mål- og middelorienterte:

Sykepleier B: ”Jeg tenker jeg må få gjennomgått pensum før elevene skal ut i praksis. Det er så mange hovedmomenter som skal gjennomgås.”

Sykepleier D: ”Jeg kan ikke lære elevene det i praksis, sånn som jeg har lært meg det sammen med andre sykepleiere og sykepleiestudenter på sykehus og sykehjem. På skolen har vi jo bare en tillaga praksissal. Jeg kan ikke lære elevene det sånn som jeg har lært det, i ordentlig praksis. Da blir det til at jeg foreleser.”

Forskjellen var imidlertid at ingen av allmenn- eller vernepleielærerne i mitt utvalg anvendte øvingsarbeid som undervisningsform, mens jeg fant denne arbeidsformen hos et flertall av førskole- og sykepleielærerne. De anvendte en undervisningsform som var tilpasset skolesituasjonen og med klare praksiselementer i seg. Denne undervisningen var preget av en virksomhetsrasjonalitet, der mestringen av yrkesfaget sto i fokus (jfr. kap. 7.3 ”Læring og verdiskaping gjennom øvingsarbeid”). Jeg overvar i feltarbeidet bl.a. et samarbeidsprosjekt hvor en allmennlærer, en sykepleier og en vernepleier deltok. I utgangspunktet var prosjektet allmennlærerens ide, og jeg antok at de to andre hadde hengt seg på prosjektet med sine fag hovedsakelig fordi prosjektarbeid var en spennende arbeidsform. Sykepleieren hadde imidlertid et annet utgangspunkt:

Sykepleier C: ”Det er ikke arbeidsformen jeg har hatt fokus på, det er temaet! Jeg syns temaet ”Arbeidsliv og bedrift” var så spennende, at elevene skulle etablere sine egne bedrifter. At vi brukte prosjektarbeid som arbeidsform var bare en positiv bieffekt.”

Allmennlærer A hadde imidlertid fokus på undervisningsformen: ”Vi skal jo ha minst ett prosjektarbeid i året.” Valg av akkurat dette temaet var for ham mer tilfeldig og hang sammen med organisering og tid: ”De er inne i en periode før neste praksisbolk, og da passa det så fint.” Sykepleier C fokuserte på det relevante temaet, mens vernepleier A tenkte nytteverdi: ”Det kan være lurt for elevene å gå gjennom det temaet. Det passer inn i det øvrige opplegget mitt... Allmennlæreren er en god idemakker.” Det siste ble sagt med

henvisning til at allmennlærerne var flinke til å variere mellom forelesninger og ulike gruppearbeid.

7.4.1.1 Et ”lærermøte” – om vernepleiere og allmennlæreres formålsrasjonelle orientering

Ulike oppfatninger kunne iblant skape litt turbulens, selv opplevde jeg følgende sammenstøt en av de gangene jeg skulle ha undervisning i en VK1-klasse. Jeg skulle ha to timer i en barne- og ungdomsarbeiderklasse og hadde forberedt meg og lagt opp en plan med innføring i temaet ”Leketeori”. Opplegget mitt var ganske tradisjonelt bygd opp, først en forelesningssekvens med overheader, krydret med barnebøker som jeg skulle lese opp fra underveis, for å illustrere rolle- og regellek. Videre hadde jeg tenkt å gjennomføre et par kjente regelleker i klassen, for ytterligere å konkretisere temaet. Samtale med elevene om hvilke leker de husket best fra sin egen oppvekst, sto også på planen – alt under ledelse av meg selv, med klassestyrer og informant, en vernepleier; bakerst i klasserommet. Avslutningsvis hadde jeg forberedt et mindre gruppearbeid med utgangspunkt i både forelesningen og elevenes egne erfaringer, og jeg var i grunnen ganske fornøyd med opplegget og hadde arbeidet mye med det.

Idet friminuttet nesten er over, og vernepleielærer C og jeg, allmennlæreren, er på vei inn i klasserommet, kolliderer vi nesten med formingslæreren på vei ut i full fart. Hun tar tak i oss og spør: ”Kan vi få 25-20 minutter av neste time? Vi har jobba med maling og trykking og elevene skal ut i SFO med det i neste uke – og vi blei så forsinka, ikke har vi rydda ordentlig og ikke er det tørka.” Vi tenker oss kjapt om, vernepleieren og allmennlæreren og svarer i munnen på hverandre: Vernepleieren: ”Neeei.” / Allmennlæreren: ”Jada!” Så ser vi på hverandre og begynner å le, og vernepleieren fortsetter – til meg, allmennlæreren: ”Det er du som skal ha de her to timene, så det er du som må bestemme.” Jeg sier til formingslæreren: ”Gjør dere ferdig, så kommer vi inn om 25 minutter, da har elevene også rullet en liten pause mellom de to øktene.” Vi trekker oss tilbake til arbeidsrommet like ved, og jeg sier smilende til vernepleielæreren: ”Hva var det som skjedde akkurat nå?” Han ler og svarer: ”Jeg kjente at jeg ble irritert, jeg liker ikke sånne uforutsette situasjoner, det skulle da være enkelt å holde timene sine og følge opplegget. Det er noe jeg har i meg, jeg liker orden og forutsigbarhet, som vernepleier er du fokusert på det i forhold til elevene. Det er kjempeviktig særlig for psykisk utviklingshemmede at det ikke blir for mange brudd på rutinene. Jeg liker å ha ting strukturert. Jeg blir utav meg når det kommer endringer!” (Ler!)

Her møttes to (tre) yrkesbakgrunner og jeg vil hevde at vi fokuserte på forskjellig måte ut fra utdanning og arbeidserfaring. Vernepleieren følte uro over og likte ikke den uventede endringen, han ønsket å ha en plan og følge den. Selv fór det kjapt gjennom tankene mine før jeg svarte ja: ”Hvordan jeg kunne kutte ned på opplegget mitt for å tilpasse det til halvannen i stedet for to timer?” Som allmennlærer var jeg blitt opplært til å takle slike situasjoner, til å stadig kunne omstrukturere og ta ting på sparket. Samtidig så jeg i ettertid at både vernepleielæreren og jeg som allmennlærer, la mye arbeid i og vekt på god

planlegging med klare og uttrykte mål, og hvordan, det vil si med hvilke midler, vi skulle klare å nå de målene. Mens formingslæreren som sammen med elevene var midt i en prosess, ikke nølte med å ønske mer tid, og regnet med at vi kunne tilpasse oss. Som allmennlærer hadde jeg med meg skolehistorien (jfr. Andersen 1997:106).

Essensen i dette lærermøtet dreide seg om at vi hadde basis i ulike rasjonalitetsformer og at dette førte til ulikt syn på hvordan gjennomføringen skulle være. Vernepleieren og allmennlæreren var begge preget av formålsrasjonalitet og en instrumentell handlingstype (jfr. Weber 1968). Skjervheim (1996:245) peker på at rasjonelle handlinger baseres på mål/middel-modellen, der kunnskapen fungerer som et instrument, dette er det grunnleggende prinsippet i pragmatismen (jfr. kap. 2.3.3 ”Et instrumentelt feilgrep?”). Ifølge Skjervheim er målet sentralt innenfor pragmatiske eller tekniske handlinger og pragmatiske handlinger er vellykket når målet nås. I den målorienterte videregående skolen, kan dette lett bli sentralt, jfr. vernepleierens uro når opplegget måtte endres og målet for undervisningen kanskje ikke ville bli nådd. At jeg taklet dette på en annen måte, kan, i tillegg til min allmennlærerbakgrunn, også skyldes lang skolefartstid og erfaring med at målet for økten likevel var innenfor rekkevidde med små justeringer på opplegget. Med et sideblikk til Skjervheims ”instrumentelle mistak”, kunne man her hevde at elevene ble objektivisert, hvor vellykket undervisningen og handlingene var, ble avhengig av hvor godt vi satte opp og ordnet våre regnestykker og kalkyler. Vernepleier- og allmennlærerne i mitt feltarbeid gjorde oftest bruk av velkjente og tradisjonelle undervisningsformer med sterk klassifisering og innramming, og en lukket pedagogisk kode. Her rådet den teknisk begrensede rasjonaliteten. Det må imidlertid tilføyes at den pragmatiske, instrumentelle fornuft også har sin rimelige plass og kan gi god læring i skolen.

7.4.1.2 Sykepleiere og førskolelærere – omsorgs- og virksomhetsrasjonelt orienterte

Jeg har påpekt at flertallet av sykepleier- og førskolelærerne i feltarbeidet anvendte undervisningsformen øvingsarbeid, og at de var preget av en omsorgs- og virksomhetsrasjonalitet med fokus på den yrkesfaglige virksomheten. Skjervheim (ibid.:245) skiller som nevnt mellom pragmatiske eller tekniske handlinger på den ene siden, og praktiske handlinger på den andre siden. Innenfor den sistnevnte handlingstypen er det ikke det velkalkulerte resultatet som er det viktigste (jfr. kap. 2.3.3). I mine to empirieksempler ”stell og mating av eldre” og ”luketrening”, var statusen lærer-elev til tilnærmet subjekt-subjekt-status. Elevene var samhandlende og aktive, de både talte og

hørte og ble overbevist, ikke fortalt, i forhold til nyinnlært teori. Det lærte ble praksisrelevant og hadde legitimitet, og når elevenes subjektstatus slik ble utviklet, kunne de handle i og reflektere over en felles verden – det instrumentelle feilgrepet ble unngått. I eksemplene ble det skapt en læresituasjon hvor elevene ble så revet med at de ”mistet” tid og sted, som en av elevene sa: ”Herregud hvor fort tida har gått!” Lærerne uttrykte seg på følgende måte:

Sykepleier C: ”Jeg skal ikke på liv og død styre og organisere, tror jeg kanskje. Jeg har vel mer litt sånn fri flyt i timene mine. (Ler) Jeg skal liksom ikke ha alle – oppleve at jeg har hand om alt til enhver tid, ikke sant? Elevene er jo i full aktivitet sjøl, og lærer av hverandre.”

Førskolelærer A: ”Det er praksis som betyr noe, teorien er bare med for å sette praksisen ut i livet. Det er elevene sjøl som må gå veien.”

Disse lærerne hadde fotfeste i den yrkesfaglige virksomheten og fokus på å lære elevene de rutine som arbeidshandlingene/-aktiviteten var satt sammen av. Videre formet lærerne mye av sin undervisning med basis i et sosiokulturelt læringssyn, jfr. sykepleielærer C: ”De lærer av hverandre, og så lærer de når de holder på sammen. De prøver og gjør feil og diskuterer, og så kommer de fram til en løsning.” Og førskolelærer B: ”På de individuelle prøvene er det som de gjorde i lag som de husker og som de hekter teorien på.” En annen førskolelærer var opptatt av å vekke elevene, og å bruke kombinasjoner av undervisningsformen som kunne gjøre dette og forberede elevene på yrkeslivet:

Førskolelærer A: ”Det skal være uforutsigbarhet! Slik vil elevenes arbeidsdag bli. De forventer at skolen skal være strukturert. De trenger noe annet. Kongstanken min er å skape framdrift. Hvor er elevenes framdrift?!”

Vernepleier C i mitt eksempel vektla orden og forutsigbarhet, og uttrykte en smule kaosangst. Førskolelærerne var fra barnehagearbeidet vant til å kunne håndtere kompleksitet og mangfold, uventede situasjoner oppsto hele tiden, og de måtte være forberedt på ”alt mulig når som helst” (Møklebust 1990:39). I barnehagen sto førskolelærerne i en arbeidssituasjon hvor de måtte leve med å ikke ha total oversikt og evne til å omgå kaos på en fruktbar måte. Det samme gjaldt sykepleierne, som sykepleier A sa det: ”Sykepleieren er vant til å takle det som er uventa hele tida på jobb. Sånn er det som lærer også. Men det holder jo spenninga i jobben!” En førskolelærer sa det på denne måten:

Førskolelærer B: ”Variasjon! Mellom at de jobber på egen hand, i grupper eller at jeg forteller. Eller at vi har fellesopplegg eller at de får gå ut og søke data sjøl, at de får gå på biblioteket eller på internett, De sitter tross alt åtte timer hver dag, ja det er hardt for de. Jeg vil at de får variasjon i dagen. Og at vi bruker sånn temaundervisning, at vi ikke har sånne timer, at vi kjører et tema og at vi slår sammen fag.”

Lærere forsøkte å legge opp til aktiviteter hvor elevene opplevde dette – for eksempel ”luketrening”. Lyngsnes (2003) fant i sin undersøkelse fra tre yrkesfaglige klasser, deriblant en klasse på helse- og sosialfag (jfr. kap. 1.3.2 ”Noen relevante forskningseksempler”) en individ-AFEL (Ansvar for egen læring) og en yrkes-AFEL. Jeg vil si det slik at man i tillegg en virksomhetsrasjonalitet også kan se et element av den yrkesorienterte AFEL-rasjonaliteten i undervisningsformen øvingsarbeid.

Sykepleier C: ”Du vet Dewey – vi sykepleiere er opplært til ”learning by doing”! For oss er medvirkning kjempeviktig, både med hensyn til planlegging og videre. Vi er opplært til å jobbe med hendene på ryggen liksom, for at pasientene skal lære å mestre sjøl.”

Læring finner sted gjennom utøvelse og ved øvelse (jfr. Kvale og Nielsen 1999:205), begge deler elementer i øvingsarbeidet på avdeling for helse- og sosialfag. Virksomhetsrasjonaliteten ble nedfelt i yrkesfaglærernes handlingsformer, her uttrykt gjennom undervisningsformen øvingsarbeid.

7.5 OMSORGRASJONALITET I VGS

I begrepet rasjonalitet ligger det at en person handler rasjonelt når han/hun tenker gjennom målet for sine handlinger, vurderer hvorfor dette målet er ønskelig og hvilke midler det er mulig å nytte for å nå målet (Ve 1999:29). Dette hevder Ve står i motsetning til personer som utfører omsorgsarbeid og som må gjøre sine valg ”ut fra innforlivelse i den omsorgstrengendes behov til enhver tid, og verken kan utføre eksperimenter eller støtte seg på lover og regler” (ibid.). Weber (1968) kaller det som nevnt, irrasjonelle eller affektive handlinger når en person uten å tenke seg om følger følelsesmessige impulser.

Skolen er bærere av flere former for rasjonalitet. [...] Vi vil imidlertid hevde at på de høyere trinn i utdanningssystemet blir de former for rasjonalitet vi finner i den lønnede produksjonen av varer i store bedrifter mer og mer fremherskende (Ve 1999:29).

Ve (1999:35-36) begrunner dette ut fra tre forhold, skolens forhold til tid, skolens saksorientering og skolens ytelsesorientering. Skolens forhold til tid viser til skoledagens oppdeling i klare og oversiktelige sekvenser som settes på i times-, ukes-, måneds- og ofte

årsplaner. Dagen deles inn i timer og friminutt, elevene i klasser og fag. Elevene lærer at de skal kunne yte et visst produkt til fastsatt tid, at kunnskap undersøkes og kontrolleres ved ulike prøver, tester og eksamener. Skolens saksorientering blir stadig mer fremtredende høyere opp i klassene, mens skolens ytelsesorientering gradvis preges av mer abstrakt kunnskapstilegnelse og metodene for slik tilegnelse gis stor verdi. Ve bruker andre begreper, men er her inne på den samme tenkemåten som Bernstein er med begrepene klassifisering og innramming. I kontrast til mål/middel-tenkningen står omsorgsrasjonaliteten, som av mange kvinneforskere brukes synonymt med ansvarsrasjonalitetsbegrepet (Ve 1999:74). Jeg vil her gjøre bruk av omsorgsbegrepet (jfr. kap 2.3.2). I omsorgsrasjonaliteten ligger det en sterk andreorientering, det vil si evne og vilje til å identifisere seg med andre menneskers skjebner og livssituasjon og samtidig bruke sin fornuft i relasjoner som krever arbeidsmessig innsats.

Diskusjonene som i de senere år har oppstått om skiftende og foranderlige lærerroller i forbindelse med innføringer av nye læreplaner, har vært vanskelige og lite fruktbare (Bergem 1997:45). Disse diskusjonene har blant annet avdekket det umulige dilemmaet å stille omsorgsrollen opp mot lærerens rolle som kunnskapsformidler og arbeidsleder, med andre ord: Formålsrasjonaliteten opp mot omsorgsrasjonaliteten. Mange av lærerne også i den videregående skolen opplevde dette som vanskelig. Jeg mener jeg i feltarbeidet mitt kan se trekk og mønstre og identifisere en form for omsorgsrasjonalitet hos noen yrkesfaglærere. Eksempelvis uttrykte en av mine sykepleierinformanter (B): ”Av og til ser jeg på eleven som pasienten, det er jo mange likhetstrekk der.” En annen sa følgende:

Sykepleier C: ”Før timen starter så tar jeg alltid et overblikk i klassen. Jeg ser straks om det er noen som ikke er helt i form i dag. Da bruker jeg å spørre om det er noe spesielt. Eller jeg går i gang med undervisninga og så tar jeg tak i eleven i friminuttet.”

Denne tendensen forekom hyppigere hos sykepleierlærerne enn de andre lærergruppene. Sykepleierne startet timene i større grad enn de andre med et fokus på elevenes ve og vel. Samtidig følte mange av yrkesfaglærerne generelt også frustrasjon over at de ofte i skolehverdagen ”presses til å være stadig mer omsorgsfokusert - på bekostning av det faglige” (allmennlærer A). Den mannlige førskolelæreren (A) med lang praksis fra arbeid i barnehage, arrangerte jevnlig første-time-frokoster for og sammen med elevene. Dette begrunnet han ut fra følgende:

- Mange av elevene er ferske hybelboere, de er seint ute om morgenen og "skipper" frokosten.
- Sultne og trøtte elever har to udekkede primærbehov.
- Å organisere og gjennomføre et måltid i fellesskap skaper sosialt samhold i klassen og gir ei god og varm stund sammen.
- Måltidet gir god trening for kommende barne- og ungdomsarbeidere.

Han hadde imidlertid, etter min tolkning, en annen form i sin omsorg enn sykepleierne. Det samme gjaldt noen få allmennlærere som tok en småskolelærerpreget rolle overfor elevene (mer om ulike roller i kap. 8). Et flertall av sykepleierne skilte seg imidlertid ut med hensyn til omsorg for elevene, tidligere utdanning og yrkespraksis kan nok være årsaken til dette. Hamran (1987) tar utgangspunkt i skillet mellom tekniske oppgaver og ferdigheter på den ene siden, og omsorgsaspektet på den andre, og hevder at sykepleieren må fungere flerkontekstuellt, det vil si både innenfor en behandlingsrasjonalitet, hvor den instrumentelle rasjonaliteten relateres til medisinen, og innenfor en omsorgsrasjonalitet. Sykepleielæreren fungerte flerkontekstuellt, i møtet med elevene vekslet hun ofte mellom flere rasjonaliteter, en formålsrasjonalitet preget av tradisjonsbaserte handlinger, en virksomhetsrasjonalitet og det jeg vil karakterisere som omsorgsrasjonalitet. Det kan se ut som om sykepleierne selv prøvde å gjøre avgrensninger, ved å legge tiden for omsorgsfokuset til først på dagen eller først i timene, samt til friminuttene. Tradisjonelt har man satt likhetstegn mellom omsorg og ivaretagelse av barn og unges sosiale og emosjonelle utvikling, det som kalles sosialpedagogisk virksomhet, og sett på dette som noe atskilt fra kunnskapsformidling og ivaretagelse av elevens kognitive utvikling (Lauvdal 1990:189). Mange av allmennfaglærerne i mitt prosjekt markerte at det var å undervise fag som var hovedfokuset deres, ikke å være omsorgspersoner for elevene. I VGS hører denne typen oppgaver tradisjonelt til rådgiverne.

7.5.1 Sykepleierens dilemma

Martinsen og Wærness (1991:108-109) hevdet allerede for 25 år siden at man forsøkte å profesjonalisere selve omsorgsarbeidet. Idealet har gått noe mer i retning av en slags tilbake-til-pasienten-bevegelse, samtidig som sykepleien i realiteten har fjernet seg mer og mer fra sykesengen og blitt pålagt stadig flere tekniske og administrative gjøremål, en type arbeid som ga både høyere status og bedre lønn. Sykepleieprosessen, den problemløsende metoden for å dele opp/kunne beherske, har vært sett på som selve sykepleien. Slik er sykepleien i sitt vesen blitt definert som problemløsning, og sykepleieprosessen den nye positivismen i sykepleien. Det kan se ut som om dette er mer problematisk i sykepleiarbeidet enn i lærerarbeidet. Sykepleielærerne var oppmerksomme på sykepleie-

prosessen mål-middel-tenkning og krav om dokumentasjon. Flere av dem så og påpekte dette, men var meget bevisste også på den relasjonelle siden ved arbeidet. I lærerarbeidet hevdet de at de klarte å kombinere det relasjonelle og det rasjonelle:

Sykepleier A: ”Egentlig burde kanskje naturfaglig og omsorgstradisjonen kolliderer, med det gjør ikke det, ikke for meg. Det er vel heller en styrke å ha ett bein begge steder. Naturfag og den analytiske sida med krav om dokumentasjon og tall og nøyaktighet, det er jo mye av det samme i helsesektoren. Vi skal også dokumentere og være kjempenøyaktige. Men vi [i helsesektoren] har jo det mellommenneskelige aspektet i tillegg.”

Samtidig slet enkelte av sykepleielærerne med den nye (lærer)rollen, at elevene ikke var pasienter og de selv ikke pleiere eller behandlere. En av dem delte følgende historie med meg:

Sykepleier B: ”Hun [eleven] er 20 år og føler at hun snart dør - Hun suger meg jo liksom til seg, enten det er sommerferie eller juleferie eller påskeferie eller - Noen ganger så føler jeg meg jo som et troll, kanskje. For det at jeg ikke føler at jeg strekker til. At jeg kanskje føler at jeg må be henne hjem, eller – Nei, jeg gjør ikke det! Jeg gjør ikke det. Hun kjørte forbi hos meg, har jeg sett. Ja. Og når hun kommer med sånn derre, ja hun gir meg gaver - og - sånn som blir så vanskelig. Det går ikke an! Hun vil involvere meg i livet sitt. Ja, som person. For da er jeg så snill og da er jeg så kjekk. Da er det jo ganske vanskelig å skulle være lærer! Ja, det ER det! Da er jeg jo ganske mye sykepleier, da! Ja, det tror jeg faktisk jeg er!...

Jeg skulle forklare dette for en annen lærer, og da sa hun – jammen, det kan jo ikke vi gjøre noe med! Mens en annen lærer, også sykepleier, jeg syns hun har vært helt fantastisk – hun har tatt til seg alt og hjulpet og folk har ringt henne hjem og jeg har sagt at det går ikke an! Nå – det siste året, så har hun sagt, at nå er du der som jeg har vært. Jeg har ikke diskutert det med så mange andre. Men jeg føler kanskje at den der omsorgsbiten, at den er litt tyngende...

Jeg ser jo at jeg kan prøve å få de til noen andre, ikke sant? Enten det nå er helsesøstera på skolen eller det nå er – BUP eller hvem det nå er. Men så var det nå den her psykologen, og så sier jeg - hva er det nå hun [psykologen] syns du skulle gjøre? - Hva syns hun? Sier hun noe til deg? Får du noen råd hos henne? [Eleven sier:] Neeei, hun hører nå bare på! Og så skriker hun [psykologen] noen ganger der, når jeg forteller hvor fælt det har vært. Ja det er bare noen ganger, sier hun [eleven]. Og da tenkte jeg, jaja, det er så grusomt noe av det at du kan egentlig gjøre det [skrike], men – so? Hvis hun [eleven] skal gå der, og nå har hun vært der iallfall to ganger i måneden i et halvt år sikkert. Men hjelper det henne?”

Sykepleielæreren her sto både på utsiden og hun så sin egen og elevenes atferd på innsiden. Hun vekslet mellom å tenke som pleier og som lærer, og syntes det var vanskelig å la være å engasjere seg. Og hun undret seg over og stilte seg kritisk til den oppfølgingen eleven fikk av støtteapparatet. Sykepleier B bemerket at den tidligere yrkesrollen hang ved: ”Jeg har en tendens til å være behandler.” Og sykepleier A: ”Jeg har lett for å engasjere meg i elevene og hverdagen deres, i problemene de har.” Mens en tredje forsøkte å definere for seg selv hvordan omsorgen til elevene var og skulle være annerledes enn pasientomsorgen:

Sykepleier D: ”Nei altså, der skiller jeg litt. Jeg er sykepleier som fagperson, og da – skal jeg altså forholde meg til sjuke folk, da er det en omsorg som har litt andre premisser. Skjønner du? Enn den

omsorgen jeg skal ha til elevene som lærer. For du kan stille helt andre krav til de. Omsorgen for pasientene og omsorgen for elevene – det er forskjellig.”

7.5.2 Opplæring, oppdragelse og/eller omsorg?

Som nevnt uttrykte lærerne at det ikke alltid var så enkelt å drive med opplæring, når både oppdragelses- og omsorgsoppgavene presset på i skolehverdagen. Bergem (1997:46) peker på de diskusjoner som man har hatt rundt endrede lærerroller de siste årene: ”De [diskusjonene] har bl.a. avdekket det meningsløse i å stille omsorgsrollen opp mot lærerens rolle som kunnskapsformidler og arbeidsleder.” Elevgruppene har forandret seg, og lærerrollen likeså, dette påpekte flere av lærerne:

Allmennlærer C: ”Det er ganske paradoksalt at i stedet for å undervise, må vi fungere som sosiallærere. Det blir tilsynsarbeid og ikke undervisning! Sånn sett er det en annen skolehverdag nå enn før.”

Sykepleier E: ”På videregående er det veldig unge elever. Og umodne elever, de er lite motivert, de flytta på hybel ifra ho mor og han får, 16 år – med alt det som følger med. Og den rolla liker ikke jeg å ligge i – å drive å skulle vekke de på hybelen om morran! Hvor er du hen, og hvorfor får vi ikke beskjed og sånn. Og det – nei det var forferdelig slitsomt. Og et klassemiljø som blir prega utav det.”

Tidligere (før Reform 94) besto elevgruppen på avdeling for helse- og sosialfag, som jeg har vært inne på, også av elever med relativt høy gjennomsnittsalder og arbeidserfaring. Dette har vært med på å endre lærer-elev-relasjonen, og omsorgs- og oppdragelsesaspektet er blitt tydeligere. Tre av yrkesfaglærergruppene (førskolelærere, verne- og sykepleiere) hadde et klart faglig omsorgsaspekt i sine basisyrker, overfor henholdsvis barnet, brukeren og pasienten. Alle fire yrkesgruppene møtte daglig balansegangen mellom opplæring, oppdragelse og omsorg, og taklet dette på ulike måter. Lærerne pekte generelt på at de ofte brukte mye tid på ikke bare omsorg, men også sider ved oppdragelsen, eksempelvis at elevene satt med bena på bordet, at de stadig brukte mobiltelefonene i smug i timene, at mange ofte glemte skolebøkene hjemme, at de ikke kom presise og at de var frekke, uhøflige og forlot timene når det passet dem, for å nevne noe. En førskolelærer hevdet i sitatet nedenfor at det var mye unødig ”dilldall” i den videregående skolen, og stilte seg kritisk til dette. Sitat nr. 2 illustrerer noe av spriket mellom lærergruppene i forhold til å takle opplæring kontra oppdragelse, ispedd omsorg:

Førskolelærer A: ”Dilldall – nei det er det å forstå eleven i hjel, det er å vise den her omsorgssida i langt større grad enn det som er nødvendig. Altså, man skal være voksne og man skal være human, man skal gi eleven gode arbeidsvilkår og sånn der. Men vi skal ikke forstå eleven i hjel.”

Sykepleier D: ”Men, altså, det å vise omsorg, bry seg om, og det å ta vare på, det gjør du jo overfor alle. Men når grunnen til – når det blir en sykdom som ligger i bunnen for den omsorgen du skal gi, så innbefatter det så mye mer – enn når du har et menneske som du vet er frisk, som du på en måte skal prøve å geleide videre. Sånn at det blir to ulike måter å gi omsorg på.”

En av grunnene til at omsorgsfokuset virket større hos tre av gruppene, kan også være at både førskolelærere, verne- og sykepleiere som yrkesgrupper la stor og uttrykt vekt på å se hele mennesket, og at dette hadde de overført til å se ”hele” eleven, også de syke eller deprimerte sidene. Det syntes som om det var sykepleiegruppen som slet mest mellom sidene i det dikotome paret opplæring kontra omsorg, mellom mål/middel og prosess, effektivitet kontra prosess, mellom effektivitet og affektivitet. Dette kan igjen føres tilbake til Webers (1968) to begreper formåls- eller instrumentell rasjonalitet og verdirasjonalitet. Omsorgsrasjonalitet kan her sees på som en utvidelse av verdi-rasjonalitetsbegrepet, og består av mer enn varme og støttende holdninger. De sykepleielærerne som best handterte omsorgsbiten, var de som trådte ut av sykepleierollen og innså at i lærerarbeidet var omsorg noe annet enn i pleiearbeidet.

”Som liten gutt drømte jeg om å bli konge og klovn.
Så ble jeg lærer. Det er omtrent det samme!”
Førskolelærer A

KAP. 8: UTFORMING AV LÆRERROLLER

I forrige kapittel drøftet jeg ulike undervisningsformer og hvordan pedagogiske handlemåter og handlingsmønstre kunne representere ulike rasjonaliteter. Kapittel 8 fortsetter problematiseringen av dilemmaene mellom opplæring, oppdragelse og omsorg, og kapitlet har fokus på min andre problemstilling: *”Hvilke lærerroller kan man finne hos disse lærerne?”* – dvs. yrkesfaglærerne fra de fire ulike yrkene, allmenn- og førskolelærer, verne- og sykepleier.

Høsten 2000 skulle jeg delta på et seminar der nye dr.gradsstipendiater på Høgskolen i Bodø ble presentert. Vi hadde fått i oppdrag å legge fram våre tema og problemstillinger i plenum, og vi var tre kvinner som skulle ha hvert vårt framlegg, en journalist, en sykepleier og undertegnede, læreren. Journalisten var retorisk sterk, hun brukte talerstolen, briljerte og framførte sitt manus med vidd og spissformuleringer. Sykepleieren viste bilder, leste dikt og presenterte sitt arbeid lavmælt og overbevisende, med utgangspunkt i notater og noen trykte overheader. Læreren var siste kvinne ut. Hun stilte uten manus og foredro ut fra selvskevne og fargerike overheader, brukt som stikkordsliste for framføringen. Avslutningsvis pekte hun på at problemstillingene hennes var relevant i forhold til at tilhørerne nå hadde hørt tre forskjellige framføringer av representanter for tre ulike yrker. Dette fikk daværende leder på journalistutdanningen ved Høgskolen i Bodø, Jo Bech Karlsen, til å utbryte: ”Og det var ikke tvil om hvem som var læreren!” Kommentaren illustrerer noe av utgangspunktet mitt, undringen over om lærere med ulik yrkesbakgrunn forvalter sine lærerroller forskjellig.

Med røtter i basisyрке og arbeidserfaring, utkrystalliserer det seg et syn på kunnskap og læring som påvirker lærerroller og valg av arbeidsformer. Blichfeldt (1973:25) påpekte at hver lærer især “hadde sin høyst personlige stil som nok er vesentlig for elevenes opplevelse - og kanskje utbytte av de ulike timene.” Til tross for de personlige ulikhetene,

fant han likevel en rekke likhetspunkter. I utformingen av lærerrollen er personlig engasjement og initiativ, samt lærerens personlighet, også viktig (ibid. 1973:108).

We divide ourselves up in all sorts of different selves with reference to our acquaintances. We discuss politics with one and religion with another. There are all sorts of different selves answering to all sorts of different social reactions. It is the social process itself that is responsible for the appearance of the self; it is not there as a self apart from this type of experience (Mead 1967:142).

Jeg opplevde at yrkesfaglærerne omtalte hverandre på ulike måter, eksempelvis ”kjerringene på helse- og sosial” i kontrast til ”elektrikergutta”, dog *con amore*. De ulike yrkesgruppene hadde med seg forskjellige fokus fra sine basisutdanninger, førskolelæreren en barneorientering, allmennlæreren en elevorientering, vernepleieren en brukerorientering og sykepleieren en pasientorientering. Når alle så skulle forholde seg til gruppen med tenåringer mellom 16-19 år i videregående skole, er det høyst sannsynlig å tenke seg at ulike lærerroller vil bli utformet. Goffman (1974) viser at roller er noe som genereres og som blir skapt ut fra en prosess. En rolle er ikke statisk, men forventninger til en person i en bestemt posisjon. Hva slags statussett har vi med oss, og hva slags (yrkes)posisjoner er det vi aktualiserer? Lærerne mine, som nevnt med ulik ballast, hadde med seg forskjellige posisjoner og statussett fra tidligere utdanning og erfaring. Samtlige hadde vært både elever, studenter og arbeidstakere, og når nye roller genereres, hadde de med seg dette og det brakte dem inn i ulike lærerroller. Jeg har med andre ord et prosessanalytisk blikk på lærerrolleutformingen.

En status som lærer er gitt, mens rolleutformingen i mange henseende kan velges. Ulike rolleutforminger fører til ulike funksjoner, vekt på ulike oppgaver og ikke minst ulike rollehandlinger (Aubert 1991:99). Dette kan samles i tre fenomener: Statusen, rollen og rolleatferden. Se for øvrig også kap. 2.2.1 ”Rolle dannelse og lærersosialisering” og kap. 3.4.1 ”Vekslende rollerepertoar, fra passiv observatør til medlærer”. Fra statusen eller ”stillingen” som Aubert benevner dette, kommer en til rollen som både er preget av den ballasten som lærerne bringer med seg, og avgrenset av alle de forventningene som statusen lærer utløser.

Den av industrisamhället präglade skolsynen innebär att lärandet är resultat av överförd kunskap. Läraren talar och eleverna lyssnar. Läraren ställer frågor och eleverna besvarar dem (Thång 1997:58).

Vi ser gjerne for oss bildet av læreren ved og bak kateteret, med full kontroll over klasserommets innvånere. Og vi minnes våre egne lærere, som Inge Eidsvåg (2005:20) har gjort det i boka "Den gode lærer i liv og diktning:

I min barndoms bygd tronte læreren øverst på rangstigen, jevngod med presten og doktoren, men flere trinn over både bestyreren på telegrafan og samvirkelaget. Tenk å gå rundt med gangetabeller, fortellinger og utenat lærte salmer inne i hodet, tenk å kunne hugge til med rødblyanten mot kommafeil og manglende konsonant, tenk å lese tykke bøker uten at det gikk over all begripelse, tenk å kunne snakke engelsk, tenk å spille "Musevisa" på orgelet slik at det nesten lød som på radio, tenk å være inne hele dagen og gå omkring i finsko og hvit skjorte og attpåtil kalle det arbeid, tenk å kunne skrive med kritt på tavla når en selv lystet, tenk å sitte ved kateteret og et krent var nok til at det ble stille.

At det gikk an å være slik – og fremdeles bli forkjølet, sove, spise. Tenk å kunne bli lærer selv en dag!

Aubert (1991:101) peker på at rollefenomen ofte er komplementære, i dette tilfellet lærer-elev, og relasjonelle: "Rolle er et begrep for en relasjon mellom mennesker, en interaksjon preget av stilisering og legitimering." De fleste lærere opptrer i samsvar med rollens normer, men det er også stort rom for egenutforming av rolleatferden. I funksjonsbegrepet legger jeg ulike funksjoner som er knyttet til ulike roller, for eksempel er det å være klassestyrer en funksjon med ulike oppgaver, men jeg vil ikke ha mitt hovedfokus her. Noe av prosessen rundt hvordan roller genereres gjøres formålsrasjonelt, mens andre sider av prosessen er situasjonell eller tradisjonspreget, det siste ut fra "slik er det å være lærer".

8.1 SEKS ULIKE LÆRERROLLEUTFORMINGER

I internasjonal sammenheng brukes ofte begrepet "classroom management" som en betegnelse på lærerens klasseromslederskap (Stensmo 2000:7). Lærerrollen er som nevnt innledningsvis, blitt formet av mange ulike faktorer over lang tid, fra personlighet, utdanning og yrkeserfaring (jfr. Berner 1989:91). Sittende bakerst i noen få klasser over lengre perioder, kan man ikke unngå å bli fascinert av de ulike lærerne og hvor stor betydning lærerrolleutformingene hadde for elevenes engasjement og interesse. Ofte var det store forskjeller innenfor samme dag i klassene med hensyn til elevenes engasjement. Med et ti minutters friminutt-mellomrom, kunne en sprudlende elevgruppe forandre seg til en taus og tilsynelatende uinteressert gjeng. Noe kan nok skyldes at lærerne hadde ulike fag, men i like stor grad som man kan snakke om elevenes læringsstil og hvor viktig den er, kan man fokusere på lærerstil og lærerrolle og den betydning dette har for elevenes læring. Noen lærere har mange "gir", andre få, og også turtakt, temperament og yteevne er forskjellig!

Det hendte jeg fra bakerst-i-klassen-posisjonen opplevde undervisningssekvenser annerledes enn det lærerne selv gjorde. Vernepleier C syntes det hadde vært mye surr i den timen hvor jeg akkurat hadde vært til stede. Vi diskuterte dette, og det han opplevde som surr, opplevde jeg som engasjement og aktivitet blant elevene, hvor de syntes å slippe seg løs både med faglige kommentarer, svar og spørsmål, samt mange humoristiske bemerkninger. Læreren la opp til dette med en avslappet, uformell og humørfylt væremåte, han småfleipet med elevene og kunne også le av seg selv. Samtidig var det ikke tvil om hvem som var autoriteten i klassen. Timen hadde trøkk, også faglig og læringsmessig, men kunne samtidig for en utenforstående virke urolig og rotete, med elever som avbrøt og snakket i munnen på hverandre. Jeg fulgte denne læreren i mange av hans timer, og så mønsteret gjenta seg. Vernepleielæreren selv var litt usikker på om det var så bra, og skjønnte nok at det var et stykke fra en såkalt idealtid med ro, struktur og lærerstyring. Han visste ikke hvordan jeg ville vurdere dette, derfor tok han sitt uttalte forbehold.

I headingen til dette kapitlet kommer er førskolelærer A med følgende hjertesukk: ”Som liten gutt drømte jeg om å bli konge og klovn. Så ble jeg lærer. Det er omtrent det samme!” Samme informant hadde en klar formening om at det var en viktig kvalifikasjon å kunne endre og tilpasse sin lærerrolleutforming:

Førskolelærer A: ”Hvor er klovnen i deg? For klovnen han har den rollen at han både skal undervise og formidle, og han skal da spille en del ulike roller i denne sammenhengen. Og jeg tror jo at vi underviser veldig forskjellig etter hvilket potensiale vi har i klassen når det gjelder elevene. Jeg har jo variert undervisninga fra år til år etter den type respons jeg får på det jeg gjør. Det her er aktive elever som liker å være i aktivitet... I motsetning til de som uttrykker at de liker å sitte i ro og ta imot min undervisning, da forholder man seg til det.”

I det følgende vil jeg med støtte i empirien presentere og drøfte de seks ulike lærertypologiene som jeg kunne identifisere. Jeg vil presisere at dette er satt-på-spissen-roller, og at det innenfor de ulike rollekategoriene var mange nyanser. Videre var det ikke slik at en lærer kun sto i en eneste lærerrolle, de fleste pendlet mellom flere lærerroller også innenfor en og samme undervisningsøkt, se for øvrig kap. 8.2 ”Lærerrollependling”. Denne evnen til å svinge fra rolle til rolle, later det til at alle mennesker har (Goffman 1974:66).

8.1.1 Los

En *los* er en stedkjent som følger en båt eller en person. Losen er den ubestridte leder på broen når båten skal navigere inn i og gjennom ukjent og ulendt farvann, og losen er en kartleser som ser til at skipet er på rett sted og til rett tid. Jeg syns denne betegnelsen passer

godt på den lærerrollen som jeg oftest så ute i klasserommene, og som samtlige lærere anvendte. Yrkesfaglæreren var ofte ”brohodet” i klasserommet, med fast plass på det usynlige podiet foran elevene. Alternativt tok noen av lærerne en stol og satte seg ved siden av kateteret, for eksempel når elevene hadde sine framlegginger. Kun en (vernepleier C) satte seg konsekvent bak i klassen ved elevframlegg, eller han fant seg en eller annen ledig pult. Los-læreren var en stedkjent person som fulgte eleven, den ubestridte lederen som kjente terrenget/pensumet, visste om alle de farlige skjærene og som trygt kunne lose elevene gjennom et for dem ukjent fagområde og uten at de gikk på et skjær eller i verste fall sank, dvs. strøk på eksamen. En los kunne få mange spørsmål, eksempelvis:

- Elev1: ”Du lærer, vet du hvor grensa er for barne- og voksenbillett på hurtigruta?”
- Elev2: ”Kan jeg spørre deg om noe? Når man henger seg, knekker man nakken med en gang da?”

Tilliten til los-lærerens allvitenhet var stor! Også læreren selv var seg sin kunnskap bevisst, om enn ikke som allviter, dog som en dyktig fagperson:

Sykepleier D: ”Jeg sier til elevene noen ganger at – jeg kan mitt fag. Og det er det jeg er her for. ”

Allmennlærer B: ”Jeg skal ha de gjennom skoleåret med best mulig ballast og på greiest mulig måte.”

Vernepleier C: ”Det gjelder å styre de gjennom [grunnkurset] uten at de faller fra eller mister motet, og at de gjør det best mulig. Så kan de på VK1 snu seg tilbake og se hvor mye de har lært.”

I min bruk av losing er elevene selv båtførere, men mangler kartet og trenger hjelp der farvannet er ukjent og vanskelig. I ettertankens lys er det naturlig også her å dra inn og eksemplifisere med en undervisningsøkt jeg selv hadde rundt temaet ”Lek i skolen”. Jeg hadde brukt mye tid på forberedelsene, både fordi jeg syntes temaet var morsomt og fordi jeg faglig gjerne ville gjøre et godt inntrykk både på læreren og elevene. Innledningsvis spurte jeg hva elevene hadde lekt på skolen når de selv var i småskolealderen, og jeg hadde inntrykk av at elevene ivrig svarte og var med. Videre gjennomgikk jeg tre komprimerte overhead-ark med den noe slagordpregende, men etter min mening fengende overskriften, ”Lekende læring og lærende lek”. Elevene skrev og lyttet, jeg hadde valgt å ikke dele ut kopier av teksten. Jeg hadde forelest i emnet ved mange tidligere anledninger og på forskjellig nivå, og kjente slik stoffet godt, så noe manus behøvde jeg ikke, noe jeg for øvrig var vel fornøyd med.

De to timene var også tidsmessig nøye planlagt, og etter gjennomgangen ledet jeg elevene inn i og gjennom en etter min vurdering passe lang samtale omkring rollelek kontra regel- og konstruksjonslek. Jeg krydret samtalen med egenopplevde eksempler og fikk elevene til å bidra med sine. Avslutningsvis leste jeg noen få sider fra en av Astrid Lindgrens bøker fra Bakkebygrenda, i det utvalgte kapitlet som skulle illustrere rollelek, lekte Lisa og Anna at de var prinsesser som skulle kysse en forhekset frosk. Med analytiske briller og i ettertid innser jeg at dette nok kan karakteriseres som en klassisk undervisningstime i tradisjonell regi og hvor formidlingen sto i høysetet. Med meg som losen på broen, ledet jeg mine elever gjennom et for meg faglig velkjent og velutprøvd farvann. Man kan stille seg spørsmålet – i hvor stor grad trenes elevene i selvstendig arbeid og kunnskapstilegnelse?

Når lærere [i lærerutdanningen] i så stor grad tar ansvar for studentenes læring, gjennom sin undervisning, kan det bli lite ansvar igjen hos studentene til hverdags. Det holder som regel at studentene møter fram til undervisningen og deltar i de aktiviteter læreren legger opp til. Utover det gir lærerne studentene ansvar for å forberede seg til kunnskapskontroll gjennom prøver og eksamener (Kvalbein 1999:243).

Også allmennlærerinformant C kunne bekrefte dette: ”Lærerrolla på høgskolen ligna grunnskolen sin. De [høgskolelærerne] ”forsto” oss veldig.” En annen av lærerne hadde i sin utdanning blitt kjent med los-læreren i den andre enden av skalaen:

Sykepleier A: ”I utdanninga mi var det en del storforelesninger, jeg mener, med mange tilstede. Det var opptil 100 studenter og en foreleser der nede, foran, ved ei diger tavle. Den fysiske avstanden var 20-30 meter og det var tungt stoff og kommunikasjonen student/foreleser var lik null. Det var enveiskommunikasjon, et forsøk på å påvirke. Fagstoffet blei servert mekanisk uten noen tilbakemelding fra salen om det var forstått eller mottatt. Foreleseren formidla et sterkt fagsentrert budskap uten å koble faget til det virkelige livet.”

Men paradoksalt nok, selv om yrkesfaglærerne selv hadde møtt ytterliggående varianter av losen, og ikke alltid hatt bare positive opplevelser i denne undervisningsformen, utøvde samtlige av mine informanter i stor grad los-lærerrollen. Særlig innenfor undervisningsformen ”med kritt og kateter” var dette den dominerende lærerrollen. Samtidig er det her viktig å påpeke at los-læreren ikke entydig var den autoritære og allvitende personen, og at losen står fjernt fra den skrekkinngytende lærerfigurensom lille Maris møtte i Kiellands ”Gift”. Formidlingspreget undervisning har også sine sterke sider, og er rasjonell og effektiv når nytt lærestoff skal legges fram for større elevgrupper.

8.1.2 Hønemor

Før jeg kom fram til betegnelsen *hønemor*, hadde jeg også her vært innom mange andre varianter, eksempelvis småskolelæreren, servitøren og mammaen/pappaen. Jeg bestemte meg imidlertid for å bruke hønemor-betegnelsen blant annet etter å ha lest Møklebusts (1990) bok "Hva kan en god førskolelærer? Arbeidet med barna", og følgende sitat spissformulerer innholdet i denne rollen:

Begge [førskolelærerne] la vekt på å gjennomføre visse rutiner hver dag, men de var klart mer detaljerte hos Siss enn hos Unn. Av og til liknet Siss på en "hønemor" som gikk rundt og minnet barna på småting de hadde glemt om hva de skulle gjøre (Møklebust 1990:65).

Dette sitatet syns jeg dekker godt den lærerrollen jeg ofte så i klassene, da gjerne i kombinasjon med los-læreren. Jeg tok som nevnt i forrige kapittel, selv i sin tid et års videreutdanning i småskolepedagogikk og jobbet flere år i barneskolen, også på småskoletrinnet. Derfor måtte jeg dra gjenkjennende på smilebåndet da jeg en dag i feltarbeidet kom inn i ett av klasserommene og så følgende stå oppskrevet øverst i høyre hjørne på tavla:

"LA STÅ!
Vi skal på kunstutstilling i morgen
torsdag kl 10.45.
NB! Vi går i lag bortover.
Ta med skrivesaker (papir og penn).
Lærer X"

Dette var det en allmennlærer som sto for, en varm og omtenkssom hønemor. Å presisere noe for elevene på denne måten, så jeg rett som det var brukt i forskjellige klasser, oftest av allmennlærerne, en vane de nok hadde med seg fra barneskolen, der mange en gang hadde hatt sin praksistid. Hønemoren viste omsorg for sine elever, men slik jeg så det, en annen form for omsorg enn pleier-omsorgen og pasient-pleier-relasjonen (jfr. kap. 7.5). Jeg skal eksemplifisere videre hvordan jeg mener denne hønemor-omsorgen artet seg, framtreddende her var oppdragelsesaspektet, her en vernepleier:

Vernepleier C:
- Til en elev med beina på pulen i friminuttet: "Elev1, hvilken holdning har du til skolens inventar?"
- Om elevenes rot i klasserommet: "Dette er min arbeidsplass. Jeg vil ha orden rundt meg."

En førskolelærer kom med følgende to hjertesukk som til forveksling kunne vært sagt av en av de unges foreldre:

Førskolelærer A: ”Når dere bare går hjem og forlanger, skal dere vite hva det koster!”
- Og til elevene angående deres fritid: ”Gud vet hvor dere holder hus for tida!”

Allmennlærer A irriterte seg over å jobbe tett på en (annen) hønemor: ”Det er lett å bli sånn mammatype.” Han var provosert over at elevene ble behandlet som om de skulle gå i *barneskolen*, og syntes det var slitsomt at elevene forventet den samme tette oppfølgingen også fra hans side, om å bli minnet på å gjøre bestemte lekser, rydde etter seg, huske bøker, spise en ordentlig lunsj osv. Det skapte skjult misnøye i et kollegium at en hønemor hadde vent elevene til å rydde opp etter dem, med den begrunnelsen at de fikk bedre tid til selve arbeidet (jfr. Berner 1989:78). Dette irriterte de andre lærerne, uten at de tok det direkte opp med vedkommende. Misnøyen kom heller til syne i småbemerkinger når hun ikke var til stede: ”Hun jobber seg i hjel.” ”Hun gjør alt for elevene.” ”Hun legger alt i fanget på de.”

Jeg overhørte ved en anledning at allmennlærer C sa til en kollega: ”Har du startet med juleforberedelsene i klassen din?” Allmennlæreren hadde tatt med seg tradisjonene fra mange år i grunnskolen, med sang og opplesning hver mandag morgen. Et tidligere år hadde hun sammen med en klasse laget adventskalender, og elevene i hennes klasser stilte med småpakker som ble hengt opp på kalenderen sist i november. Hver dag i desember var det en liten høytidsstund i klassen hennes med pakkeåpning og julesang. Flere av informantene mine hadde fått hele eller deler av sin utdanning innenfor høyskolesystemet og lærerutdanningen.

Kvalheim (1999:241) hevder at lærerutdannernes omsorg for studentene kan ha samme karakter som grunnskolelærerens omsorg for barn som må kunne stole på sine lærere og deres strukturering av skoleerfaringene. Videre peker Kvalheim på at for mange lærerhøgskolelærere som legger opp til en undervisning preget av hensyn og omsorg, kan eksterne regler og krav bli oppfattet som forstyrrende for det læringsmiljøet de ønsker å skape, og som de ser som modellering for kommende grunnskolelærere. Dessuten ville lærerutdannerne ha mest mulig tid i klassene sine for å utvikle sterke sosiale relasjoner til studentene. Dette konkretiserte en av mine informanter:

Førskolelærer B: ”Jeg tok videreutdanning i ledelse mens jeg var førskolelærer, og så nok at jeg var litt for mye ”mor”. Litt for hjelpsom. Det er det negative med førskolelæreryrket. Ja! Litt for hjelpsom. ... Men i hvert fall i den tradisjonen som jeg blei utdanna så – og det som var in i ped'en da, det var jo den derre, litt den serveringsmodellen. Legge til rette, legge til rette. Og på en måte så henger den jo med meg.”

8.1.3 Omsorgsyter

Også her hadde jeg flere runder med meg selv før jeg kom fram til en passende betegnelse, og jeg var innom både omsorgsarbeider og terapeut, før jeg landet på betegnelsen *omsorgsyter*. Disse lærerne fungerte ikke som terapeuter, men så og lyttet, snakket med og støttet, og henviste eventuelt eleven videre i behandlingsapparatet. Likevel ble denne omsorgsyttelsen såpass mye større enn det som for eksempel lå innenfor de oppgavene som en klassestyrer hadde, at det både tok mye tid og ble belastende for læreren, noe eksempelet tydelig viser.

Sykepleier B: ”Det er ikke det faglige som har vært vanskelig, det er ikke det, men det har vært elever som har hatt personlige problemer, som sliter, og familiære grunner som er så usunne at jeg synes det er helt forferdelig. Så blir du en sånn som får vite en masse – og... Ja, hva gjør man? Noe er det greit at man bare får snakka om – og det løser seg av seg sjøl, eller de finner kanskje ut av det sjøl også. Etter hvert... Sist gang så var det en så alvorlig sak at jeg måtte koble familievernkontoret inn for at eleven skulle få hjelp. I begynnelsen ville hun ikke at det var noen andre enn meg som skulle vite noe, ikke legen, ikke familien, ingen venner – ikke noen andre...

Det var ganske tungt... Det tar enormt mye energi. Jeg merker jo at hun suger meg til seg. Det er i helgene og i juleferien og i påskeferien.. Det er vanskelig. Noen ganger føler jeg meg så betrodd, kanskje, at jeg føler jeg kanskje må be henne hjem, men, nei – jeg gjør ikke det. Her er jeg nok mer sykepleier, sosialsykepleier, enn jeg er lærer. En annen lærer sa: Jaja, nå kan jo ikke vi gjøre noe mer...men jeg tenkte, herregud, stakkars jenta! Det var bare pytt-pytt...

Jeg har ikke diskutert det med så mange andre, utenom. Jeg føler nok kanskje at den der omsorgsbiten, at den er stor i arbeidet mitt. Kanskje er det fordi jeg er sykepleier at jeg åpner opp for å gi omsorg.”

Det å skulle slippe eleven og sende vedkommende videre til et hjelpeapparat som sykepleieren egentlig ikke var helt fornøyd med, var iblant problematisk. Flere av sykepleierne ble dratt mellom trangen til å hjelpe en elev i krise og å klare å sette grenser for hvor langt inn i problematikken det var riktig å gå. Samtidig signaliserte nok sykepleierne ubevisst en forståelse og hjelpevilje som elevene senset. Kanskje synes eksempelet noe ekstremt, men det var bare ett av mange som denne informantgruppen kunne fortelle om. Innenfor sykepleiefaget snakker man ofte om å ha ”et klinisk blikk”, og slik jeg tolker det, er det dette kliniske blikket sykepleielærerne tok med seg inn i klasserommet og fikk elev-respons på. Selv snakket pleierne ofte om at de var vant til å se hele mennesket og at det var viktig å se hele eleven.

Sykepleier D: ”Altså i forhold til arbeidet i skolen, altså, så ser jeg på mange måter at det som preger meg og det som preger mange av sykepleierne i jobb, det er fleksibilitet. Og det at vi er veldig sånn åpen for å ta ulike innfallsvinkler på ting, og kanskje har et menneskesyn som ligger i bunnen som kanskje er litt annerledes enn jeg det jeg opplever hos de kollegaene som ikke har den bakgrunnen.”

I de fleste klassene i videregående skole, er det elever med behov for tilpasset opplæring, og elever med store problemer av ulike art, som allmennlærer C uttrykte det: ”Det er stort sett en eller anna, eller to eller, i hver eneste klasse, som må følges opp.” Utfordringen er at det blir for mye omsorg og for lite opplæring, den balansegangen slet de fleste sykepleierne med, fordi de hadde et så sterkt omsorgsfokus med seg ”i ryggmargen” – gjennom utdanning og praksis. Sykepleier A uttalte seg slik: ”Sykepleiere er vant til å yte service 24 timer i døgnet.” Samtidig var yrkesstoltheten og –sosialiseringen så sterk, at det ikke var lett å legge det til side, flere av sykepleierne mente det heller ikke ville være riktig.

Sykepleier A: ”Det er viktig at du klarer å se hele mennesket, for det om du ikke går inn i den her behandlerrolla. At du evner til å se hele eleven. Med det de har med seg.”

Sykepleier B: ”Jeg prøver å være lærer! (Ler!) Men jeg er nok mye sykepleier og. Men jeg prøver! Å være så mye omsorgsarbeider som jeg har vært, jeg vil kveles! Kunsten er å ikke bli oppspist. Kunsten er å klare å være begge deler.”

Yrkesgruppen sykepleiere med sitt sterke fokus på omsorg, er ikke bare aktuelle i skoleverket: ”De kunne vi også godt tenke oss å ansette”, uttalte personalsjefen i IKEA-Norge, Dagsrevyen 25.1.2000, til oppslag om at 10 % av nytilsatte flyvertinner var sykepleiere. I skolen var det ikke bare de tunge psykiske vanskene sykepleierne ”så” og tok tak i, de engasjerte seg også ofte i hverdagsting, som eksempelet her illustrerer:

Temaet er astma, en elev utbryter: Jeg tenner aldri en røyk når det sitter en unge der.

Sykepleielærer C: ”Jeg trodde du hadde slutta å røyke?”

Eleven: ”Det er så lite som skjer her på stedet. Røyken er min beste venn!” (Latter.)

Læreren: ”Det her snakker vi to mer om i friminuttet.”

Og når friminuttet kom, tok læreren eleven til side, og fulgte henne opp med stadige spørsmål i ettertid om hvordan det gikk med røykingen og om hun var blitt mer motivert til å slutte. Denne formen for omsorg glir over i oppdragelse, og sykepleielærernes involvering kunne vekke irritasjon i det øvrige personalet, særlig fordi elevene likte å bli sett. En førskolelærer uttrykte seg slik:

Førskolelærer A: ”Jeg sier at vi duller og duller for mye. Noen er genuine dullere som personer! De bruker ufattelig mye tid som kunne ha vært bedre brukt. For en elev han er jo i den situasjonen at all kontakt er god kontakt. Dess mer du får kontakt, dess mer skaper du behov for sånt.”

Mange av sykepleierne selv tok avstand fra omsorgsyteren, og mente det slet dem ut når vektskålen til tider vippet over. At enkelte slet med å kombinere lærer- og omsorgsyrket, var åpenbart. I diskusjoner kunne de snakke om pasienten og eleven om hverandre – jfr. det

tidligere nevnte utsagnet (i kap. 2.1) om sykepleier B som sa at hun av og til så på eleven som pasienten. Mange dro fram likhetspunktene mellom de to yrkesutøvelsene, og prøvde seg på en slags kombinerings.

Sykepleier A: ”Det er jo helt utenkelig å skulle gi den samme behandlingen til alle pasienter! Alle pasienter må jo ha sine egne planer og mål ut fra individuelle problemer og ressurser. Slik tenker jeg som sykepleielærer også. Hver elev må få tilpassa hjelp og veiledning. Og de svake trenger jo mest hjelp. Men her er det ikke helt etter differensieringsmodellen.”

En førskolelærer jeg diskuterte dette med, mente det var naturlig både for elever og lærere å vektlegge omsorg, fordi det sto sentralt i selve utdannelsen:

Førskolelærer A: ”Jeg tror at når du har kommet inn her som elev og velger helse- og sosialfag, så er du allerede opptatt av omsorgsbiten. Velger du avionikk, som er flyinstrumenter, så er det ikke omsorgsbiten som står der, men det er dibbedutter og en del måleinstrumenter og en del kalde ting, hvis vi skal bruke et sånt uttrykk. Velger du mekanisk linje, så er det fordi du vil skru, omsorgsbiten er uinteressant.”

Kanskje dette blir forsterket innenfor yrkesgrupper som allerede fra før av har omsorg tungt inne i sin utdanning og praksis, som sykepleiere og førskolelærere. Samtidig opplevde jeg at omsorg hos de fire ulike gruppene hadde forskjellig fokus og ble utøvd noe ulikt: Allmennlæreren og vernepleieren ble hønemødre med et oppdragelsesfokus; hos førskolelærerne sprikte dette noe, en var hønemor mens for de andre førskolelærer-omsorgsyterne ga det seg utslag i konkrete læringsopplegg for å hjelpe eleven, for eksempel å arrangere frokost på skolen i fellesskap.

Førskolelærer C: ”Jeg tror jo vi på helse- og sosial, enten vi er førskolelærere eller sykepleiere, blir prega av elevmassen og kollegaene. Så den her omsorgsbiten blir en del av pakken. Og du kan si innafør førskolelæreryrket tilrettelegger vi gjennomføring, det handler jo veldig mye om omsorg.”

8.1.4 Historieforteller

Denne lærerrollen kom til syne i undervisningsøktene til de to yrkesgruppene førskolelærere og sykepleiere. Disse lærerne integrerte stadig korte og lengre eksempler og historier i undervisningen, og mange viste en rik assosiasjonsevne – som førskolelærer A sa til meg: ”Gi meg et stikkord – så kan jeg gi deg en historie!” Dette kan komme av at førskolelærerne i sitt basisyrke er trent til å anvende historier, særlig i samlingsstundene.

Siss trakk gjerne inn sin egen erfaring i samtaler med barna. Hun assosierte videre på noe som skjedde her og nå med å fortelle historier fra sitt eget liv. [...] Når Siss fortalte fra sitt eget liv var barna tydelig interesserte og oppmerksomme (Møklebust 1990:96).

Flere av førskolelærerne var imidlertid inne på at barnehagen oppleves som mer ustrukturert enn skolen, og at de hadde vært i tvil om de passet som lærere ut fra en tradisjonell forestilling om lærerrollen: ”Jeg er ganske impulsiv og rotete, så jeg trodde ikke det å være lærer var noe for meg.” Samme førskolelærer (B) føyde imidlertid til at hun etter hvert så at hun brukte mange av teknikkene fra samlingsstundene også i skoletimene, da blant annet det førskolelærer A kalte ”det eksemplariske prinsipp”. Han hevdet at elevene husket best det de hadde fått høre om – som eksempler, og at det var det de viste til på de skriftlige prøvene. Disse eksemplene ble knagger som elevene heftet teorien på. Førskolelæreren brukte dette bevisst i læringen: ”Jeg tror nok at jeg er en ganske god forteller. Den fortellertypen.” Historiene ble brukt som en illustrasjon, som en liten filmsnutt som elevene ble fengslet av og som satte seg fast.

Også mange av sykepleierne hadde en lang og mangfoldig praksisbakgrunn, og et rikt historierepertoar å øse ut av. Flere av informantene fortalte i samtaler med meg om grunnutdannelsen sin, og at de hadde lange praksisperioder hvor de ”gikk sammen med” utlærte sykepleiere. Disse pleierne kom stadig med relevante eksempler i de forskjellige situasjonene som dukket opp. Samtidig hadde de fleste lærerne på sykepleieutdannelsen selv vært sykepleiere, og kunne knytte praksis opp mot teorien. Videre sto refleksjon over praksis sentralt i denne utdannelsen, og dette overførte sykepleierlærerne til yrkesutdannelsen på helse- og sosialfag. Både lærerens og elevenes eksempler ble hyppig dratt inn i undervisningen. Her følger et eksempel på en lærerhistorie, fortalt som en del av en temasamtale:

Elev1: ”Når personalet [på sykehjemmet] har pause, da trenger de [gamle] ikke hjelp.”

Elev2: ”Vi er unge og entusiastiske, de andre har jobba kjempe lange, de er utbrente.”

Sykepleielærer C: ”Jeg glemmer ikke mitt første møte med eldre som sykepleiestudent. Jeg gikk sammen med en gammel sykepleier, hun hadde jobba der en evighet. Vi skulle ha sårskifte og jeg så at måten hun ville jeg skulle gjøre det på var feil, det var gammeldags. Det var ikke sånn det skulle gjøres, jeg hadde lært det annerledes. Jeg var ikke høy i hatten når jeg sa til henne: ”Det der nekter jeg å gjøre!” Jeg var så uenig med henne. Det endte med at vi gjorde det på hennes måte.. Hva tror dere det gjorde med meg?”

Her kom den lille fortellingen som en eksemplifisering i undervisningen, og dette var den vanligste måten historiefortelleren øste av sin erfaringsbakgrunn på. Noen hadde et lager med eksempler de dro fram, men andre ganger var det tydelig ny-fortellinger de kom med. Også historier fra kolleger og venner, som lærerne selv var blitt fortalt, ble hyppig brukt.

Jeg erfarte som nevnt at elevene i ettertid stadig refererte til de fortalte historiene som en slags utbytterik fellesopplevelse de hadde hatt.

8.1.5 Programleder

Eksempelet fra undervisningsøkta ”Hva er smerte?” i kap. 5.2.1, viser en annen måte å organisere og drive fram gjennomgang av et nytt tema enn den tradisjonelle varianten. Som allmennlærer satt jeg bakerst i klassen og ventet på at læreren skulle gripe inn og ta ordet. Jeg kjente at allmennlæreren i meg ble litt urolig når fjerde, femte og sjette elven tok ordet. Dette var helt annerledes enn ordinære lærer-elev-lærer-osv-samtaler. Det virket på en måte kjent og minnet meg etter hvert om en TV-debatt med en faglig oppdatert og vel forberedt programleder som lot deltakerne spille litt verbal ping-pong med hverandre, men som helt klart hadde en hånd med og styrte debatten. Passive elever ble sett og dratt inn i debatten ved å bli spurt ved navn og ved enkle spørsmål, for eksempel: ”Hva sier du til dette da, Elev1?” Eller: ”Elev2, opplevde ikke du noe av det samme på eldresenteret?” Slik var alle elevene litt i ”giv akt” gjennom hele timen, samtidig som det virket som om de var avslappet, årvåkne og interesserte. Et eksempel fra en slik undervisningsøkt er som følger:

Temaet er ”astma”, klassen består av jenter, VK1 hjelpepleie. Læreren (sykepleier C) som sitter ved siden av over-headen, legger på et ark hvor det står:

”ASTMA

- Midlertidig forsnevring av luftveiene
- Gir åndenødsanfall
- ?”

Elevene fyller ut listen ved å komme med forslag mens læreren skriver disse opp. Læreren lar elevene snakke fritt og skriver opp alt. Dette tar ca 10 minutter og de fleste i klassen har medvirket til en lang liste om astma og hvordan det er å ha astma. Læreren har fungert som sekretær. Elevene skriver av overheaden underveis.

Læreren: ”PEF-meter, hva er det?” Ingen av elevene svarer. ”Du Elev2, hva er det?”

Elev2 beskriver dette noe nølende, og har tydelig sett det i bruk.

Elev3 får en assosiasjon: ”Du – mamma fikk astma når hun gikk gravid med meg, utløste det det?”

Elev4 [ertende til elev3]: ”Din store parasitt!” (Latter.)

Elev5: ”Mi mor va gravid to ganga, men hun fikk astma etterpå.”

Elev6: ”Tanta mi hadde astma og så blei hun gravid og da blei hun mye bedre av astmaen.”

Læreren: ”Ofte demper et svangerskap astmaen. [Bringer inn en ny retning:] Hva har vi som bor her [i nord] som gjør det ugunstig for en med astma?”

Denne formen, der elevene sto for mesteparten av samtalen og sammen konstruerte kunnskap med læreren som kun grep inn når et tema var utdebattert, opplevde jeg kun hos sykepleielærene, hos de øvrige rådet den tradisjonelle turtakingen, lærer-elev-lærer.

8.1.6 Ledsager

I ringdansen for å finne et dekkende begrep for lærerrollen innenfor lek, læring og arbeid i klasserommet, og undervisningsformen øvingsarbeid, startet jeg opp med begrepet stillasbygger, som jeg etter hvert forkastet. Videre var jeg innom begrepet konstruktør som jeg vurderte å være noe utydelig, så begrepet koordinator som jeg syns var et brukbart begrep. Det å koordinere vil si å få noe til å virke sammen, samordne eller samkjøre. Det å være koordinator vil si å være den gode dirigenten, en Karajan som koordinerer samspillet mellom de ulike instrumentene, slik at de kommer inn til rett tid og med ulik styrke og rett tone. Koordinatoren ville i min sammenheng være en som fikk ting til å fungere sammen. Samtidig passet ikke dette helt på de lærerne jeg hadde sett i mitt feltarbeid, jfr. empirieksempelene besøk ute, klassefrokost, samlingsstund, stell og mating av eldre og luketrening. Elevene var ofte aktivt med i planlegging og gjennomføring, det var mindre læreravhengighet enn koordinatorbetegnelsen indikerte.

I min videre søken kom betegnelsen primus-motor fram, latinsk og ifølge Caplex, Cappelen Forlag, drivende kraft, en person som tar initiativet til noe og sørger for å få det gjennomført. Men dette var heller ikke helt dekkende, ofte fungerer primus-motoren i en gruppe av likeverdige, som den fremste av likemenn, ifølge ordboken ”den første beveger”, en som setter noe i gang; altså en karakteristikk jeg ikke kunne bruke. Jeg var også innom den tradisjonelle arbeidsformannen (jfr. Mjelde 2002). Via arbeidsleder-betegnelsen, som jeg også forkastet fordi den var for vanlig i andre sammenhenger og heller ikke dekkende, dukket begrepet arbeidsledsager opp, og så ledsagerbegrepet.

Å ledsage vil si å eskortere, geleide eller å sekundere. I begrepet *ledsager* legger jeg her en som følger med for å hjelpe en annen, en som støtter og viser hvor du ligger an i løypa. Et godt eksempel er Ridderrennet med sine aktive ledsagere som er med for å fortelle den blinde/svaksynte: ”Pass på, her kommer det en sving til høyre”, men den blinde/svaksynte selv må utføre svingen bokstavelig talt på egne bein og gå løpet selv. Ledsager er det begrepet som best dekker lærerrollen innenfor undervisningsformen øvingsarbeid, med virksomhetene lek, læring og arbeid. Det er som Bjørn Eidsvåg synger i en av sine sanger noe lignende: Jeg kan ikke gå veien for deg, men jeg kan gå den sammen med deg.

Ledsageren går veien sammen med elevene, litt ved siden av, spør, peker på vansker, hjelper dem når de møter hindringer og passer på at det er fremdrift. Ledsageren er ikke

dominerende i elevenes læringsaktiviteter, det er elevene som utfører selve øvingsarbeidet og går løpet, mens ledsageren er en drivkraft og diskret leder, en som holder seg i bakgrunnen. Læreren i eksemplet nedenfor kaller dette å være veileder, noe jeg ikke synes er dekkende for den typen lærerrolle som jeg observerte. Dette er en prosessorientert læringsform, elevene må selv, iblant med et lekende preg, gjøre arbeidet og ta egne valg.

Sykepleier C: ”Jeg har jo lang sykepleiererfaring, da er det jo mye nærkontakt med mennesker, med pasienter – derfor liker jeg veilederrollen. Å gå rundt å ha nær kontakt med et lite antall elever gir meg en flott mulighet til å få kontakt med hver elev.”

8.2 LÆRERROLLEPENDLING

Jeg har i forrige delkapittel presentert de seks lærerrollekategoriene som jeg har kunnet identifisere i min undersøkelse fra det videregående skolen. I dette kapitlet vil jeg innledningsvis si noe om hvordan jeg fortolker og analyserer genereringen av ulike lærerroller ved hjelp av metaforer (Goffman 1974, Jacobsen og Kristiansen 2006). Videre vil jeg sammenstille mine lærerfunn med noen valgte andres, ta for meg sammenhengen mellom lærerrollene versus undervisningsformene, se på lærerroller og kjønnsaspektet, og sist i kapitlet gjøre rede for hva jeg legger i begrepet *ryggsmargroller*.

I kap. 3.7 ”Fortolkning og analyse” peker jeg på at jeg anvender en abduktiv tilnærming ved at min teoretiske bakgrunn har gitt perspektiver for tolkningene av dataenes meningsinnhold, og at det dialektiske forholdet mellom teori og empirianalyse står sentralt. I dette kap. 8 om lærerrolleutforming bygger jeg dessuten også på en metaforisk arbeidsform (jfr. Goffman 1974). Jacobsen og Kristiansen (2006:11) betegner dette som ”den rekonstualiserende” eller ”metaforisk gjenbeskrivende” metode”, hvor metaforene tar fenomener eller hendelser fra én virkelighet og gjenbeskriver eller rekontekstualiserer dem i en annen og annerledes ramme. For å åpne opp for en ny og forbedret eller illustrerende forståelse av lærerens rolleutforming, har jeg for eksempel brukt metaforene og yrkesbetegnelse los og programleder, her satt inn i klasserommets rammer.

Los-lærerrollen er blitt generert både ut fra formåls- og tradisjonsrasjonalitetsbegrepet. Loslæreren representerer den type lærer som vi alle opp gjennom skolegangen stadig har støtt på. I mitt utvalg av yrkesfaglærere var denne lærerrollen den eneste som var representert i samtlige yrkesgrupper. Dette som et eksempel på den historiske

skoleballasten lærerne bar med seg, og som de alle som elever og studenter hadde erfaring fra. Jeg har rekontekstualisert dette gjennom bruken av los-metaforen. Videre i dette kapitlet, samt i kap. 10, vil jeg presisere og analysere hvilke lærerroller de ulike yrkesgruppene syntes å generere i prosessen fra ett yrke til et annet, og hvilke undervisningsformer og rasjonalitetstyper dette førte med seg.

8.2.1 Lærerrollekategorisering - ulike undersøkelser

Undersøkelsen min viser at lærerne pendlet mellom de ulike rollene, noen mellom flere lærerroller i løpet av en og samme undervisningsøkt, andre holdt seg hovedsakelig til en rolle, for eksempel losen, gjennom hele økten, kanskje et par ganger ispedd historiefortelleren.

Berner (1989) bruker betegnelsen den ”verkstadinriktade” og den ”skolinriktade” læreren, mens Haga og Michelsen (1993) skriver om ”fagmannen” og ”pedagogen”. Strømnes (1967) bruker også en todeling for å karakterisere lærergruppen, den engasjerte læreren og den ikke-engasjerte læreren. Den engasjerte læreren arbeider selvstendig og setter spørsmålsteget ved skolens innhold, samtidig som samtid og samfunn trekkes inn i undervisningen. Den ikke-engasjerte læreren lar læreboka bestemme arbeidsform og innhold. Denne todelingen opplever jeg som snever, den stemmer ikke overens med mine funn. Mine informanter, også de som primært utøvde en lærebokstyrt undervisning, var engasjerte og interesserte både i faget/temaet og elevene. Dette kom imidlertid til uttrykk på forskjellige måter, slik at noen av dem fikk god elevkontakt eller kjørte lærershow, og derved kunne oppleves som mer engasjerte enn andre.

Lotte Rahbek Schou (1993:61) skiller mellom tre lærerroller eller –funksjoner: Rollen som meddeler, rollen som terapeut og rollen som maieutiker. I det siste ligger en slags jordmor- eller forløsningsrolle, med referanse til Sokrates spørrekunst. Hvis jeg skulle sammenligne hennes inndeling med min egen, ville losen nogenlunde tilsvare meddeleren, omsorgsyteren ligner på terapeuten, mens maieutikeren har felles trekk med programlederen. Muligens kunne min lærerrolleinndeling snevres noe inn og rollene samles i større sekker, for eksempel kunne losen inkludere også historiefortelleren og programlederen, hønemoren kunne slås sammen med omsorgsyteren i en gruppe, og ledsageren kunne utgjøre en tredje gruppe. Jeg har imidlertid valgt å beholde alle seks lærerrolle-typologiene, med den begrunnelse at jeg i feltarbeidet erfarte at samtlige lærere som nevnt først i kapitlet, hadde

et variert repertoar, noen vekslet mellom et par lærerroller, mens andre varierte mellom atskillig flere, jfr. kap. 8.2.4 ”Rygmargsroller”. Jeg ønsker her å få fram hele dette spekteret, og la hver av de seks lærerrolletypologiene stå for seg selv.

Lærerrollen kan som nevnt oppfattes på uttallige måter (Telhaug 1976). En måte er informant-kontrollør-oppfatningen, som kan gi tosidig utslag: Enten en ensidig lærerdosering via kateteret, med påfølgende kontroll gjennom leksehøring og diverse prøver, eller et ideal om det inspirerende, kreative foredraget og den karismatiske fortelleren. En annen variant er å se på læreren som tilrettelegger og veileder. De to variantene her er for det første problemløsningsmodellen, der læreren legger fram problemer som skal løses, og veileder elevene videre, framfor å informere. En tredje variant er å se på læreren som mentalhygieniker og rådgiver, der læreren har ansvar for hele personligheten (Arneberg 1994:125). En fjerde og siste oppfatning er å se på læreren som dialogpartner, der bevisstgjøring av elevene er det sentrale, og å få elevene til å se, ta vurderinger og samtale om alternativer (ibid.).

LÆRER- ROLLER	Informant/ Kontrollør	Til rette- legger og veileder	Mental- hygieniker og rådgiver	Dialog- partner
Los	X			X
Hønemor			X	
Omsorgsyteren			X	X
Historieforteller	X			
Programleder	X			X
Ledsager		X		X

Tabell 11: Sammenligning av ulike yrkesrollebetegnelser.

Jeg finner denne firedelingen interessant, og har i tabellen over forsøkt å sammenligne den med mine egne rollefunn. Jeg er klar over at denne sammenligningen kan virke noe overfladisk, men har tatt med tabellen for å vise hvor komplekst bildet er. Man kan for eksempel se at jeg har plassert losen både i informant/kontrollør- og i tilrettelegger/veiledergruppen. I undervisningsøktene med losen vekslet ofte læreren mellom lærerdosering, leksekontroll og prøver, men også å legge til rette for problemløsning og å veilede elevene. Slik sett favner min los over begge de to ovenfornevnte kategoriene, og gis altså en videre

rolle. Losen som i sine økter gjorde bruk av undervisningsformen ”med kritt og kateter” og gruppearbeid, kunne også være elevenes dialogpartner og bruke tid på bevisstgjøring og å få elevene til å reflektere.

Bjørgen (1992) har etter et omfattende feltarbeid kategorisert lærere i den videregående skolen, og hevder at det hovedsakelig fins fire lærerkategorier:

1. Skulptøren, den tradisjonelle autoritære læreren som underviser – med elever som blir undervist. Her hersker struktur og orden, fagfokus og lekser, pensum og prøver. Læreren er skulptøren som former råmaterialet – elevene, i en bestemt og standardisert form, elevene gjøres til objekter.
2. Entertaineren, som underholder, forklarer og forteller – med et stort og fascinerende engasjement. Elevene fengsles, men blir ofte passive tilskuere.
3. Arbeidslederen, som har faglig tyngde og autoritet, som tilrettelegger – men med aktive elever. Oppgaven er definerte og problemstillingene elevtilpasset. Her sees elevene på som subjekter.
4. Treneren, som har slektskap med arbeidslederen. Også her står elevene i sentrum med individuelle treningsprogram og oppnåelige mål.

Jeg har funnet det interessant også her å sammenligne disse lærerkategoriene med mine egne. Det mest påfallende er at Bjørgen ikke har noen lærerrolle som kan tilsvare verken hønemoren eller omsorgsyteren. Man kunne tro at dette skyldes at min undersøkelse omfatter lærere med helse- og sosialfaglig bakgrunn, eller at de arbeider på en avdeling som utdanner i forhold til dette fagfeltet. Dette kan være en årsak, men jeg fant flere hønemødre blant allmennlærerne, og stiller meg spørsmålet om de agerer annerledes innenfor andre studieretninger enn helse- og sosialfag? Samtidig jobber ofte lærergruppene ikke bare innenfor avdelingen for helse- og sosialfag i den videregående skolen, tar disse lærerne da med seg sitt omsorgsfokus uansett elevgruppe? Jeg har ikke datamateriale til å kunne si noe om dette, men vil anta det som sannsynlig at en lærerham ikke kan skiftes ut så lett.

Her (se tabell 12) har jeg bestrebet meg på å kun sette én avmerking i hver av de kryssende kategoriene, for å spisse sammenligningen. Igjen opplever jeg imidlertid at min losrolle inneholder flere aspekter og er heller ikke så rigid som Bjørgens skulptør. Samtidig kan losen ha tendens til å objektivisere elevene, som også informant/kontrolløren. Entertaineren finner jeg igjen i historiefortelleren, men oftest var historiene i mitt feltarbeid korte og eksemplifiserende mer enn underholdende og fascinerende. Arbeidslederen og treneren har begge klare fellestrekk med min ledsager. Det skal her legges til at Bjørgen mener at alle lærere over tid og mer eller mindre går ut og inn av samtlige fire rollekategorier, og at dette er en form for situasjonsbestemt ledelse. Det jeg kaller

lærerrolle-pendling innebærer noe av det samme, og er også situasjonsbestemt. Bjørgen hevder at lærerne utvikler en mer generell legning som kan knyttes til en av de fire kategoriene, og at dette er lærerens ”profil”. Hansen (1997:50) kaller ”måten man gjør det på”, for ”lederstil”, eksempelvis autoritær, la-det-skure- eller demokratisk lederstil.

Vårt poeng er at lederens personlighet, hans organisasjonsmessige anskuelser og menneskesyn skal ligge i bunnen for en valgt *primær lederstil*, for i en dynamisk verden må lederen også handle situasjonsbestemt og praktisere *differensierte opplegg*. Så for å bevare sin integritet må han være *seg selv* slik at han er nær og trygg også i rollen som leder (ibid.: 50-51).

LÆRER- ROLLER	Skulptør	Entertainer	Arbeids- leder	Trener
Los	X			
Hønemor				
Omsorgsyteren				
Historieforteller		X		
Programleder			X	
Ledsager			X	X

Tabell 12: Sammenligning av Bjørgens og mine egne lærerrollefunn.

Jeg bruker begrepet *lærerstil*, uten å knytte dette opp mot sekke-kategorier. Dette vil jeg komme tilbake til i kap. 8.2.4 ”Ryggmargsroller”, der jeg heller vil knytte lærerrollene opp mot lærernes utdannings- og erfaringsbakgrunn, og hevde at for lærerne i min undersøkelse har profilen, lederstilen eller lærerstilen trekk fra yrkesfaglærerens basisutdanning og yrkeserfaring.

8.2.2 Kontroll eller frisetting?

Flertallet av informantene hadde sin pedagogiske utdanning fra høgskolesystemets lærerutdanninger. Det er ofte de samme høgskolelærerne som underviser i de ulike fagene både på førskole- og allmennlærerutdanningen, samt på praktisk-pedagogisk utdanning. Det er her nærliggende å tenke seg at den kulturen og de holdningene som lærerutdannerne på allmennlærerutdanningen representerer, også blir tatt med inn i lærernes undervisning på førskolelærerutdanningen og på PPU, jfr. også Tarrou (1997) og Strøm (1994). Lærerutdannerne antar ifølge Kvalbein (1999:245) at studentene er usikre i forhold til utdanningen og engstelige for ikke å lykkes. Videre inngår det også i lærerutdannerens

forestillinger at studentene tidligere har hatt erfaring med autoritær pedagogikk og en tradisjonell fagformidlende lærerrolle.

Mange mener at studentenes opplevelser av utdanning, særlig i videregående skole, har vært preget av drilling av pensum med leksehøring og leksegiving og med oppfatning av kunnskap som gitt (ibid.).

Min undersøkelse bekrefter at denne antagelsen til en viss grad stemmer. Jeg fant i mitt feltarbeid, at mye av lærerarbeidet var preget av tradisjonelle og velkjente undervisningsformer som forelesninger i form av en faglig lærerrepresentasjon av stoffet/dagens tema ved hjelp av tavle og/eller overhead, ispedd spørsmål til klassen underveis. Etter denne faggjennomgangen av nytt stoff, arbeidet ofte elevene den siste tredjedelen av timen individuelt eller sammensatt i mindre grupper med lærerens eller lærebokutformede spørsmål. Korte gruppe- og varianter av prosjektarbeid var også vanlig, da med en avsluttende elevframføring. I lærerutdanningen uttrykte lærerne ønske om gjennom undervisningsprosessene å gi studentene alternative erfaringer. Likeledes ønsket mine lærere i videregående skole mer elevaktiv undervisning, men det var vanskelig å få realisert. Årsakene til dette kan være mange, en sykepleier og en førskolelærer sa det slik:

Sykepleier A: ”Fra å måtte takle situasjoner mer eller mindre ”på sparket” som sykepleier, må jeg i skolen forholde meg til ulike læreplaner av all verdens slag, hvor målene er fastlagte.”

Førskolelærer C: ”Jeg syns mye av arbeidstida går med til all slags administrativt arbeid, hele systemet er veldig byråkratisk, det er lett å bli fanget i det vante og kjente og kjedelige.”

Møklebust (1990:102) hevder følgende:

Hun [førskolelæreren] var heller ikke glad for de store pedagogiske programerklæringene. Hun ville for eksempel ikke være med på å skrive årsplan i barnehagen. ”Å de ordene,” sa hun. ”Det er vanskelig å legge planer i en barnehage. Det er umulig å gjøre lang tid i forveien. Planlegging må ta utgangspunkt i barna og oss her og nå. Stadig skjer det noe som gjør at en må snu på ting.”

Brox (1995:128) går utenom den komplekse diskusjonen rundt rollebegrepet og tar som utgangspunkt at rollen er selve den konkrete realiseringen av status: ”Det er ikke lærerstatusen vi kan betrakte på kateteret, men lærerrollen. Lærerne spiller denne rollen forskjellig, selv om de har samme status.” Noen vil ifølge Brox legge vekt på politisaspektet, andre prøver å være Sokrates (maieutikeren) og at den samme læreren vil spille lærerrollen forskjellig i forskjellige situasjoner.

Syns han at eleven er for stive og reserverte, vil han kanskje løsne snippen og slå ut håret, for å signalisere: La oss nå ha det litt hyggelig! Oppfatt meg som en snill onkel Lautitz! Hvis han derimot oppfatter situasjonen slik at det er nødvendig å stramme tøylene og få bedre kontroll over samhandlingsprosessen i klasserommet, vil han ved replikker, mimikk, kroppsspråk eller andre innspill signalisere andre aspekter ved rollen: Husk at jeg kontrollerer sanksjoner! Oppfatt meg som den som har kontroll over deg! (ibid.:129).

Det har vært interessant å trekke trådene mellom lærerkategorier og undervisningsformer, det vil si hvilke lærerroller som ble brukt i de ulike øktene.

	Los	Høne- mor	Omsorgs- yter	Historie- forteller	Program- leder	Ledsager
M. kritt & kateter	X	X	X	X		
Tema- samtalen					X	
Gruppe & prosj.arb.	(X)					X
Egen- undervis.	(X)					X
Besøk utenfra	X					
Besøk ute						X
Læring gj.arbeid						X
Læring gj. arb.preget lek						X

Tabell 13: Oversikt over lærerroller og undervisningsformer.

Jeg har valgt å sette noe av markeringene i tabell 13 i parentes for å illustrere noe, men mindre, registreringer. Vi ser her at innenfor undervisningsformen ”med kritt og kateter” ble flere av lærerrollene anvendt, dette viser tydelig at denne undervisningsformen ikke bare rommer det tradisjonelle og lærerdominerte. Lærerne anvendte tid- og glimtvis også hønemor-, omsorgsyter- og historiefortellerrollen. Dette viser at mangfoldet med hensyn til lærerrollevariasjon innenfor de fire yrkesgruppene som alle anvender undervisningsformen ”med kritt og kateter”, samlet var stor. At jeg har valgt å markere at losen også var i aktivitet innenfor undervisningsformene gruppe- og prosjektarbeid og egenundervisning, er fordi jeg opplevde at lærerne iblant grep inn og (over)styrte elevprosessene. Eksempelvis var jeg med på et prosjektarbeid der elevene skulle samles i grupper og komme fram til

ulike problemstillinger innenfor et tema. Temaet ”Innvandring i Norge”, var på forhånd blitt bestemt av læreren, og satt opp i årsplanen. I prosessen med å velge fokus og problemformuleringer gikk læreren rundt, satte seg ned i de ulike gruppene og tok del i diskusjonene:

Elev1 spør ut i gruppa: ”Jamen hvis vi bestemmer at vi skal ha om mat og sånn, skal vi da velge litt fra mange land, eller bare ett eller to land eller?”

Allmennlærer C: ”Jeg syns ikke dere skal ta for mange land.”

Elev2: ”Jeg syns fire land, da får vi med alle de som bor her, iallfall de vi vet om.”

Elev3: ”Ja de [landene] som det er flest [innvandrere] fra. Elevene diskuterer hvilke land det her kan dreie seg om.”

Læreren: ”Det er bedre at dere konsentrerer dere om ett land, så kan en av de andre gruppene ta et annet land.”

Elev2: ”Men du bruker jo å si at mangfold er så bra. (Alle ler.) Jeg syns fire land.”

Elev4: ”Hvorfor skal de [en av de andre gruppene] også ha om mat, de kan ta noe anna!”

Lærer: ”De har ikke funnet noe problemområde enda, da er det greit at de også jobber med mat.”

Slik ble elevene i de to gruppene etter en del fram og tilbake loset fram til å jobbe med mat og matvaner fra to ulike land. Det videre arbeidet med prosjektet forløp hovedsakelig elevstyrt og prosessuelt, hvor læreren fungerte mer som en ledsager for elevene. På slutten av prosjektarbeidet og når produktet skulle presenteres, tok lærer-losen grep og organiserte og evaluerte framleggingene. I dette prosjektarbeidet pendlet læreren mellom los og ledsager, los innlednings- og avslutningsvis, men en form for ledsager størsteparten av tiden. Ingen av de prosjektarbeidene jeg så, var helt etter boka, hvor elevene initierte tema, utformet problemstillinger, gjennomførte prosjektet og la fram et produkt, med læreren som ledsager. Lærerne hadde særlig kontroll i start- og slutfasen, og var muligens redd for at en fullstendig frisetting ikke ville fungere. Samtidig så jeg i undervisningsformen øvingsarbeid opplegg hvor elevene ble gitt stor grad av frihet og ansvar.

8.2.3 Lærerroller og kjønnsaspektet

Stensmo (2000) vurderer i sin bok ”Lederstiler i klasserommet” seks ulike lederstiler som baserer seg på forskjellige prinsipper og ulike antagelser om menneskets natur, og om hvordan undervisning og lederskap i klasserommet utformes. Jeg vil ikke her gå inn på de ulike lederstilene, men det største skillet mellom dem, er synet på kontroll i klasserommet.

Ledarstilerna är grupperande längs ett kontinuum där de stilar som baseras på att läreren har kontrollen i den ena änden till att eleven har själv – kontroll i den andra. De nye lärarrollerna baseras ju på principen att elever måste ha själv-kontroll och ta ansvar för sitt eget lärande, [...] för att verksamheten ska fungera (ibid.:8).

Stensmo (ibid.:12) henviser videre til sin bok "Lederskap i klassrommet" fra 1997, hvor han i det avsluttende kapitlet konstaterte at lærere er ulike, med ulike (livs)erfaringer, mål, personlighet, temperament, innstilling til arbeidet, osv. og henviser til skillet mellom produktorientert og relasjonsorientert lederskap, med andre ord en oppgave- versus en elevorientering. Dette kan relateres til mine to begrep inn- og medlæring (jfr. kap. 7.2.4.1). I mitt arbeid utgjorde losen den ene ytterligheten med sin produktorientering, og ledsageren den andre ytterligheten med sin relasjons- og elevorientering, jfr. også her Bernsteins sterke versus svake innramming.

Som nevnt i kap. 3.1.2 "Informantutvalg", valgte jeg et nettverksdefinert univers som også er temadefinert, siden fellestrekket for samtlige informanter var at de arbeidet som yrkesfaglærere på avdeling for helse- og sosialfag i den videregående skolen. Min informantgruppe besto av 14 informanter, sju fra feltarbeidet og sju innsamlede yrkeslivshistorier. Av de 14 var det totalt 5 sykepleiere, 3 vernepleiere, 3 allmennlærere og 3 førskolelærere.

	Allmennlærer	Vernepleier	Førskolelærer	Sykepleier
Los	X	X	X	X
Hønemor	X	X	X	
Omsorgsyter				X
Hist.forteller			X	X
Programleder				X
Ledsager			X	X

Tabell 14: Lærerroller og yrkesgrupper.

Jeg har her laget en oversikt over hvilke lærerroller som kan knyttes til de ulike yrkesgruppene. Av informantene var tre av 14 menn. Her er det en åpenbar kjønnsmessig skeivdeling, men denne kjønnsfordelingen gjenspeilet virkeligheten på avdeling for helse- og sosialfag, med en stor overvekt av kvinner, i motsetning til for eksempel avdeling for mekaniske fag. Hvis jeg har skal gå mer i detalj og se på hvordan de ulike yrkesfaglærerne kjønnsmessig syntes å fordele seg på de ulike lærerrollene, fant jeg at i allmennlærergruppens tre informanter, bekledde alle losrollen, mens de to kvinnelige allmennlærerne i tillegg gikk ut og inn av hønemorrollen. Betegnelsen hønemor er ganske

treffende, i og med at jeg kun fant en mannlig hønemor i hele utvalget, en vernepleier. Hos ham var oppdragelsesaspektet imidlertid mer tydelig:

Vernepleier C: - ”Du får lov å sitte sånn!” – til en elev som ligger over to stoler.
 - ”Kast den tyggegummien!” - ”Ikke somle med det der!”

Blant førskolelærernes gruppe på tre, så alle ut til å bekle lærer-losrollen, og det kunne identifiseres to (kvinnelige) hønemødre, mens den mannlige førskolelæreren beklede omsorgsyterrollen. Som nevnt i kap. 8.1.4, ytte denne mannlige førskolelæreren en omsorg annerledes enn sykepleielærerens omsorg, for eksempel ved å arrangere jevnlig fellesfrokoster for elevene i klassen. Blant sykepleierne kunne samtlige karakteriseres som omsorgsytere. Jeg er klar over at generaliseringer ut fra et materiale på kun 14 informanter, derav kun 3 menn, skal man være uhyre forsiktig med. Her vil jeg imidlertid likevel summere de kjønnsmessige trekkene i min undersøkelse.

	Allmennlærer		Vernepleier		Førskolelærer		Sykepleier
	Kvinne	Mann	Kvinne	Mann	Kvinne	Mann	Kvinne
Los	X	X	X	X	X	X	X
Hønemor	X		X	X	X		
Omsorgsyter						X	X
Hist.forteller					X	X	X
Programleder							X
Ledsager					X	X	X

Tabell 15: Lærerroller, yrkesgrupper og kjønn.

Det vil her være nærliggende å trekke inn det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret, undersøkelsen min viser, til tross for at datamaterialet er lite, vil jeg våge den påstanden at det er en klar tendens til at kvinnelige lærere gikk inn i hønemor- og omsorgsyterrollen i større grad enn mannlige lærere gjorde det. Og når en mann så gikk inn i en omsorgsrolle, kunne det være ut fra og på andre premisser enn den kvinnelige omsorgsyteren.

8.2.4 Ryggmargsroller

I den klassiske rolleteorien (Aubert 1979) blir det fokusert på den dynamiske siden av personens status, hva personer med ulike statuser forventes å gjøre. Her refereres det til

sentrale, institusjonelle posisjoner, og hva som blir forventet av mennesker som innehar disse posisjonene. Med rolleatferd menes personens individuelle spillerom, og i rollen blir det lagt kulturelt satte og statusavhengige forventninger. Goffman (1974) har en noe annen oppfatning av rollebegrepet, og av et menneskes sosiale posisjon. Han ser på roller og selvbilde som noe som blir dramatisert og utformet. Selvet blir en strategi og handling. Som lærer former man ut fra goffmansk tenkning sin lærerrolle strategisk, og legger vekt på ulike sider ved/i den verbale og nonverbale kommunikasjonen. Forskjellige kontekster åpner for forskjellige måter å utøve lærerrollen på. Goffman eksemplifiserer med strategiske aktører som utvikler strategier for selvframstilling. Klassisk rolleteori fokuserer på hvordan kulturelle og institusjonelle mønstre, styrer en persons handlinger, mens Goffman ser på selvpresentasjon, iscenesettelse av en sosial identitet. Det kan hevdes at man i samfunnet finner begge tolkningsaspektene, og jeg vil mene at dette var noe av det jeg så i mitt feltarbeid.

Aubert (1991:112-113) peker på at det kan være samsvar mellom rollen og personligheten. Jeg vil med basis i mitt materiale hevde at det også er samsvar mellom lærerrollen og basisyrket. I det forrige kapitlet brukte jeg begrepet lærerstil, og mener det henger sammen med det begrepet jeg her ønsker å nytte, nemlig *ryggmargsroller*. Hvis vi ser på tabell 15 i forrige kapittel, om lærerroller, yrkesgrupper og kjønn, så kan vi eksempelvis se at samtlige (kvinnelige) sykepleiere anvendte omsorgsyterrollen i undervisningen. Alle mine informanter var i losrollen, og ut fra dette kan man si at rollen som los utgjorde en sentral del av lærerrepertoaret og lærerstilen til disse lærerne, en rolle som er kjent, nedarvet og tradisjonsbundet (jfr. kap. 5 "Velkjente undervisningsformer"). Dette var en del av disse lærerens lærerstil, og var nedarvet eller satt i ryggmargen hos lærerne. På samme måte vil jeg hevde at sykepleierne med basis i utdanning og yrkeserfaring tok med seg og anvendte en omsorgsyterrolle i forhold til elevene. Omsorgen "satt i ryggmargen" hos sykepleielærerne, rollen ble en del av sykepleielærernes lærerstil i den videregående skolen.

Allmennlærerne hadde alle bakgrunn fra grunnskolen, der nærhet til elevene og oppdragelsesaspektet, da særlig på barnetrinnet, var en viktig del av arbeidet. Dette syntes allmennlærerne å overføre til den videregående skolen og ble hønemødre, en rolle som på samme måte satt i ryggmargen via utdanning og tidligere yrkeserfaring. Likeledes satt hønemorrollen i ryggraden hos de kvinnelige vernepleierne og førskolelærerne, mens ryggmargsrollen ga seg litt andre utslag hos den mannlige førskolelæreren, slik at han mer

kan karakteriseres som omsorgsyter framfor hønemor. Videre anvendte både førskolelærerne og de kvinnelige sykepleierne historiefortellerrollen. Når det gjelder førskolelærergruppen, var jeg i kap. 8.1.4 "Historiefortelleren" inne på at førskolelærerne ofte er vante fortellere fra sitt arbeid med barn. Når det gjaldt sykepleierne, hadde en av dem denne begrunnelsen for stadig å dra inn selvopplevde småeksempler og refleksjoner:

Sykepleier C: "Når vi var sykepleiestudenter, så gikk vi hele tida sammen med kontaktsykepleierne i praksis. Det var den måten vi lærte på, det egentlige sykepleiefaget. Elevene må bli hjelpepleiere uten å gå sammen med noen, de har ikke så mye praksis. Derfor er det viktig å dra praksisen inn i skolen."

Sykepleier A sa det meget treffende slik: "Sykehjemmet er reality. Klasserommet som praksissal er next to reality!" Fordi både sykepleierne og førskolelærerne så at elevene fikk mindre praksis enn ønskelig, kompenserte de både med historier fra praksis og med øvingsarbeid, de ble historiefortellere og ledsagere, roller som de selv hadde fått mye av sin praksisopplæring gjennom. Slik hadde de selv som noviser blitt lært opp ved å gå sammen med en ekspert (jfr. Lave og Wenger 1991 og Dreyfus og Dreyfus 1999).

Jeg vil hevde at den offisielle og normative lærerrollen som beskrives i Reform 94 og Læreplanen av 1997, ligger nær opp til Bernsteins integrasjonskode, en åpen pedagogisk kode med svak klassifisering og innramming. Her passer frisettingsbegrepet inn. Yrkesfaglærerne hadde med seg inn i lærerarbeidet en lærerrolle som er blitt formet i løpet av mange år som elever og studenter. Denne tradisjonelle lærerrollen fører ofte til en lukket pedagogisk kode, med sterk klassifisering og innramming, dvs. lærerkontroll. De fire lærergruppene på avdeling fra helse- og sosialfag bar altså med seg et tradisjonelt lærerbilde, fjernt fra den offentlige og idealiserte lærerrollen med læreren som veileder og samtalepartner. Samtidig hadde førskolelærerne og sykepleierne med seg en praksistradisjon, de hadde gått sammen med sine øvingslærere eller kontaktsykepleiere. Dette kan være noe av forklaringen på at mens noen av yrkesfaglærerne forble i en tradisjonell lærerrolle, losen, konstruerte førskolelæreren og sykepleieren ledsager-rollen.

Jeg relaterte innledningsvis i dette delkapitlet til klassisk rolleteori ved Aubert (1991) og Goffman (1974). Man kan hevde at kulturelle og institusjonelle mønstre gir seg utslag i en eller flere ryggmargsroller, eksempelvis losen, hønemoren, historiefortelleren og ledsageren, som nevnt over. Samtidig kan læreren velge en form og utøve en rolle, men også velge den bort, eller man kan tone ned for eksempel omsorgsyterrollen, som noen

sykepleiere forsøkte. Utfordringen som ligger i elev- og prosessorienterte lærerroller som ledsager-rollen, er om læreren blir en anonym og sidestilt person, en teknisk arrangør, assistent eller håndlanger. Jeg vil imidlertid hevde at ledsageren som jeg opplevde ham/henne i feltarbeidet, sto fram som klassens ubestridte faglige midtpunkt og reservoar, uten å sette seg selv i sentrum.

Ut fra Goffmans tenkning utformer læreren sin lærerrolle strategisk, og legger ulik vekt på forskjellige sider av rollen. Sykepleielærerne hadde omsorgsfokuset med seg i ryggmargen fra sin utdanning og erfaring som en del av sin forforståelse, men utformet disse ryggmargsrollene noe ulikt. Her vil jeg dra inn Bourdieus (1977) habitusbegrep, som er en form for handlingsberedskap knyttet til erfaring og kollektive rutiner (jfr. kap. 2.2.3 ”Habitus og kulturell kapital”). Habitus kan sees på som et sett integrerte sosiale disposisjoner som vi mennesker er bærere av, men habitus genererer også strategier, og må derfor ikke oppfattes som (over)styrende. Lærerne utformer i stor grad selv sine undervisningsformer og lærerroller, men har med seg et forråd/reservoar av bevisste og ubevisste disposisjoner som er med på å forme den sosiale virkeligheten. De ulike ryggmargsrollene jeg har skissert, ser jeg på som en del av yrkesfaglærernes habitus, deres konkrete uttrykte habitus – for å si det slik.

Selv om læreryrket har en høy grad av autonomi og individuell omforming, viser det seg her likhetstrekk både i undervisnings- og lærerrollerepertoar. For å oppsummere mener jeg med dette at lærerlosrollen sitter i ryggmargen og er en del av yrkesfaglærerens habitus og deres felles kulturelle kapital, og losrollen utøves av samtlige fire yrkesgrupper. Men, lærerne har også ulik kulturell kapital med seg inn i lærerarbeidet, avhengig av ulik yrkesbakgrunn. Hønemorrollen ble utøvd av kvinnelige allmennlærere, førskolelærere og vernepleiere, samt av en mannlig vernepleier, da i mer oppdragende enn moderlig form. Omsorgsyterrollen gikk samtlige sykepleielærere inn i, pluss en mannlig førskolelærer, dog også han med et mer oppdragende fokus. Både utdanning og kjønn spiller en rolle her. Programlederrollen fantes kun hos et par sykepleiere. Historieforteller- og ledsagerrollen fant jeg hos førskolelæreren og sykepleieren, med klare referanser til utdanningsbakgrunnen. Jeg vil hevde at i forhold til opplæring, omsorg og oppdragelse ga lærerrollen seg ulike utslag, at dette satt i ryggmargen og var en del av lærernes habitus, med basis i deres respektive yrkesutdanninger og –praksis, dvs. den kulturelle kapital.

”Sjela mi ligger i sykepleien, men å
være lærer tvinger seg fram og sluker meg!”
Sykepleier A

KAP. 9: KONSTRUKSJON AV YRKESIDENTITET

Fra ryggmargsroller i kapittel 8 er det nærliggende å gå ett skritt videre og se på hvordan lærerne omformer tidligere yrkesidentitet, som for eksempel som sykepleier, til en ny yrkesidentitet, som lærer i videregående skole. Hva sitter i ryggmargen her? Ut fra Goffman kan man si at rollene genereres ut fra hvordan vi gjør ulike posisjoner relevante i ulike sammenhenger. Gjennom dette skapes identiteten – her er linken til dette kapittel 9: ”Konstruksjon av yrkesidentitet”. Den tredje problemstillingen som drøftes er: *”Hva kjennetegner konstruksjonen av lærernes yrkesidentitet?”*

Identitet hos Goffman (1961, 1974) blir rollen – vårt statusinventar i ulike sammenligninger, en nøkkel til å forstå menneskets identitet. Hjertesukket som sykepleier A kommer med øverst på denne siden, illustrerer hvor vanskelig det kan være å gå over i et nytt yrke med det gamle i ryggsekken. Det er å lære seg nye tenkemåter, ikke bare å tilegne seg ny informasjon. Mjelde (2001, 2002) peker på den ”doble forankringen” yrkesfaglærerne ofte har, og som kan være komplisert. Yrkesidentitet er ifølge Petersson og Vahlne (1997:37) noe som klargjør, bekrefter og styrker en indre plattform. Å ha en yrkesidentitet innebærer en bevisst innstilling til seg selv, og at man har en oppfatning om hva man vet, kan og vil. Også yrkesidentiteten, liksom den grunnleggende identiteten, trenger bekreftelse fra omgivelsene for å bli positiv: ”Att känna att man finns och duger i et större sammanheng är centralt, både för den personliga identiteten och den yrkesmässiga” (ibid.).

Goodson (2003:73) peker på at det inntreffer ”kritiska händelser i lärares liv – spesielt i deres arbete – som på et avgjørende sätt påverkat hur de oppfattar både verkligheten og yrkespraktiken”. Bytte av jobb kan være en slik kritisk hendelse. Jobb-byttet hadde mine informanter opplevd og håndtert på ulike måter, og som dette kapitlet omhandler. Arneberg (1994:118) uttrykker det på følgende måte: ”Undervisning er et møte mellom personer, og som innebærer at lærerpersonligheten, det settet av erfaringer som læreren fram til nå har

gjort, er av stor betydning.” Et menneskes selv konstitueres gjennom sosiale handlinger (Mead 1967). Gjennom samhandling tas den andres perspektiv samtidig som man skal holde fast ved sitt eget. Denne dobbeltsidige perspektivtakingen kan være en stor utfordring, og de betydningsfulle andre blir her viktige speilbilder. Selvet er praktisk, dialogisk og handlingsorientert, vi blir noe i samhandling og kommunikasjon med andre. Videre er selvet et diskursivt begrep med hensyn til diskursen om meg, en diskurs som foregår hele livet. Kjernen i dette er med andre ord diskursen som jeg deltar i med de andre om meg. Slik er selvet ikke noe vi har inne i oss, men noe som utvikles relasjonelt, mellom oss mennesker.

Man kan videre si at mange yrkesfaglærere bærer med seg en splittet læringstradisjon (Mjelde 2002:70): ”På den ene siden har de selv lært i mesterlæretradisjoner hvis gode sider er den relasjonelle forståelse av å lære gjennom virksomhet.” Samtidig er denne tradisjonen ofte merket av splittelsen mellom det praktiske arbeidet, yrkesteorien og ”den boklige tradisjonens forskjellige verdener og yrkesdidaktikkens ”hva, hvordan og hvorfor” (ibid.). Haga og Michelsen (1992:26) formulerer seg på følgende måte:

Spørsmålet blir dermed i hvilken grad tidligere yrkesidentiteter reproduseres, destabiliseres, modifiseres eller avlæres, og om nye identiteter og orienteringer dannes under trykket av ny institusjonstilhørighet, ny yrkesrolle, ny utdanning og nye normative orienteringspunkter og rammer.

Yrkesfaglæreren er hele tiden underveis og i en prosess gjennom samhandling med elever og kolleger, gjennom kursing, diskusjoner og daglig undervisningspraksis. I kap. 9 vil jeg dra fram noen eksemplariske utdrag fra lærernes yrkeslivshistorier. Jeg mener å kunne identifisere fire ulike veier som yrkesfaglærerne har beveget seg langs i konstruksjonen av en ny yrkesidentitet: En forankret vei, en stigmatisert, en blomstrende og en samkjørt vei – for å bruke metaforer. Videre kommer jeg til å fortolke og analysere de ulike retningene en yrkesidentitetsdannelse kan ta, med basis i følgende teoretikere (jfr. kap.2): Bourdieu og hans habitus- og kulturell kapital-begreper, Meads tenkning, Webers ulike vinklinger i forhold til rasjonalitet, Goffmans teatermetaforer og Lave og Wengers praksisfellesskap.

I presentasjonen har jeg valgt ut fire eksemplariske utdrag fra den forankrede veien, ett utdrag som skal eksemplifisere den stigmatiserte veien, ett fra den blomstrende og to eksempler fra den samkjørte veien. At jeg har tatt hele fire eksempler fra en yrkesidentitet forankret i basisyrket, er fordi samtlige yrkesgrupper er eksemplifisert her. Det er tatt med

kun ett eksempel fra stigmatisert yrkesidentitet, som jeg har få eksempler fra. Dette kan skyldes en skeivhet i mitt informantutvalg, lærere som vantrivdes i arbeidet sitt, ville neppe sagt ja til å være med på min undersøkelse. I forhold til en yrkesidentitet preget av styrket status og økt stolthet, har jeg valgt å konsentrere meg om én informant. Med hensyn til presentasjonen av en yrkesidentitet med samkjøring som fellesnevner, representerer en vernepleier og en sykepleier de to noe forskjellige retningene konvertering og kombinerings.

9.1 FORANKRING I BASISYRKET

Her vil jeg presentere kortere utdrag fra fire yrkeslivshistorier, fortalt av førskolelærer B, sykepleier A, vernepleier A og allmennlærer C, alle med det jeg vil benevne som en uttrykt forankring i sitt basisyrke. Samtlige yrkesgrupper i utvalget mitt er altså representert her.

9.1.1 Utdrag fra yrkeslivshistorier fra de fire ulike lærergruppene

Førskolelæreren i utdraget nedenfor hadde et bevisst forhold til at det var førskolelærer hun fortsatt var, selv etter mange års arbeid i den videregående skolen.

Førskolelærer B: ”Jeg er jo førskolelærer, og den identifikasjonen, den er der. Men jeg føler jo på en måte det at jeg har videreført den pedagogikken og de tingene der i et litt videre perspektiv... Samtidig så føler jeg at jeg har tatt i bruk en del sånn herre – meg sjøl på en annen måte. Som lærer. Jeg har litt problemer med å identifisere meg sjøl som lærer... Det kommer jo sikkert av det at man har et gammelt tradisjonelt syn på hva en lærer var. Og den rolla har jeg aldri klart å gå inn i. Men samtidig så føler jeg jo at jeg – det er jo sånn som elevene, noen av ungdommene brukte å si til oss som var lærere: Jammen dere [førskolelærere] er jo ikke sånn som de andre. Og det sier de jo enda! (Ler!) Og det syns jeg jo er litt godt at de sier... Identiteten – den har jeg som førskolelærer. Det kjenner jeg. Det kjenner jeg. Altså den – det er det som jeg sa innledningsvis også, dette med at den pedagogikken og det grunnlaget som vi fikk i de tre årene på førskolelærerutdanninga, det har vært med hele veien! Sånn at dette også med ivaretakelsen av – å se enkeltmennesket i forhold til deres behov og ja, i forhold til elevenes spesielle vilkår og sånne ting, det er også noe som jeg har med meg... Men kanskje det som jeg har lært mest av, i den pedagogikken, det er det her med å se personer. Jeg ser aldri klassen som sådan, men jeg ser personene oppi det hele. Og dette med å ta tak i enkeltindivider... Jeg føler at det er grunnlagstenking som jeg har hatt med meg fra førskolelærerutdanninga. Dette med å se enkeltindividene og det har jo kanskje vært noe av det som – når jeg har vært klassestyrer og hatt ansvaret for klasser og miljøet i klassen, så er det her med å få klassen som sådan til å skjønne at jeg gjør forskjellsbehandling. Men den forskjellsbehandlinga går ikke ut ifra at jeg skal prioritere den ene eller den andre, men det går ut ifra at den eleven trenger sånn og den eleven trenger sånn. Mens den eleven der ser jeg jo klarer dette meget godt.”

Denne førskolelæreren hadde med seg den tradisjonelle lærerrollen i sekken, tok bevisst og bestemt avstand fra en slik rolle og var glad over at heller ikke elevene syntes å identifisere henne med den. Hun var også stolt av sin basisutdannelse og uttrykte og ønsket at grunnlaget som førskolelærer hadde gjort henne til en annen type lærer enn den

tradisjonelle og autoritære kontrolløren eller skulptøren. Så gikk hun litt mer inn i hva det var hun mente hun hadde med seg som førskolelærer og som preget lærerarbeidet. Blant annet var hun som førskolelærer opptatt av å se hele barnet, å se hvert enkelt individ, og som lærer opptatt av å se hele eleven og hver av elevene mer enn klassen som helhet. Denne presiseringen gikk igjen både hos vernepleierne og særlig hos sykepleierne. Videre har jeg valgt ut et lite hjertesukk fra en av lærerne som presiserte en klar distanse til læreryrket, selv om også hun hadde lang fartstid som lærer.

Sykepleier A: ”Ja. Og det som er rart, er det at, hvis noen spør meg hva slags yrke jeg har, da svarer jeg ikke at jeg er lærer! Jeg er sykepleier. Og det er liksom på en måte min bunnidentitet. Og det har forundra meg mange ganger. For nå har jeg jo arbeida såpass lenge i skolen. Men, altså, jeg identifiserer meg ikke helt med det der. Av en eller annen merkelig grunn. Og hva det er som gjør det, det har jeg mange ganger filosofert over, men jeg finner ikke noe svar. Bare en sånn banal ting som vi mange ganger har diskutert med tillitsvalgte for Sykepleieforbundet og Utdanningsforbundet, og hvorfor i all verden er vi organisert i Sykepleieforbundet? Fordi – altså – de tar jo ikke vare på lærere! På noen spesiell måte. Jeg kunne ikke tenke meg å melde meg inn i det andre [Utdanningsforbundet]. Jeg kan ikke det! Ja, det kan jo godt tenke den dagen kommer også for meg en gang, men sånn i bunnen så er min identitet hos sykepleien... Det er masse kunnskap som ikke står i bøkene. Og den har jo jeg mye mer med meg da. Jeg assosierer hele tida. Jeg assosierer hele tida til praksis når det gjelder elevene sine oppgaver... Jeg er fremdeles sykepleier og elevene er pasientene mine. Foreldrene er de pårørende og avdelingsleder på helse og sosial er legen. Undervisning er behandling og målet er utskrivelse, altså bestått eksamen! (Ler!)”

Sykepleieren undret seg over hvorfor hun fortsatt valgte å forbli medlem av sykepleierforbundet og vegret seg for lærernes fagforening. I siste del av utdraget gjorde hun en slående og kort sammenligning mellom det å være sykepleier og det å være lærer. Vernepleielæreren som siteres i utdraget nedenfor, var også en erfaren lærer, og dro fram at det ikke er vare undervisningsopplegget som var viktig, men hele eleven, helhetsbildet av eleven, slik hun som vernepleier var vant til å tenke. Samtlige vernepleiere i mitt informantutvalg ga uttrykk for at kommunikasjon var nøkkelen inn til elevene, og sammenlignet elevene med brukerne innenfor for eksempel en vernet bolig. Vernepleieren karakteriserte seg som en ”potetlærer” som kunne brukes til så mangt. Selv om basisyrket var grunnpilaren for vernepleierne, opplevde jeg denne yrkesgruppen som den mest formbare, jfr. kap. 9.4.2 ”Konvertering”.

Vernepleier A: ”Ofte er det andre faktorer som spiller inn i disse læreprosessene. De faktorene er mye mer styrende på hvordan de lærer, ikke hvordan undervisningsopplegget er! Om de tar imot det. For det har jeg jo oppdaga, jeg kan jo tilrettelegge til jeg blir blå hvis ikke en del andre faktorer er med... Faktorer som jeg er opplært til å ha fokus på. Det var viktig når vi jobba i bolig, å ha et helhetlig syn på brukeren... Jeg er mye mer opptatt av forståelsen enn... at de skal forstå hva de gjør... Det viktigste er å gi de forståelse. Det blir jo mye samtale, dialog, det er jo kommunikasjon det dreier seg om. Det er jo viktig å bli kjent med elevene og ha det bra i lag...”

På mange måter har jeg en slags potetutdanning! Kanskje jeg er en potet-lærer? (Ler!) Utdanninga mi er jo sammensatt av fag fra mange forskjellige fagretninger og derfor jobber jo vi vernepleiere innafor mange forskjellige arbeidsområder. Vi kan brukes til mye, både tilrettelagt undervisning med en eneste elev og å ha hele klassen. Jeg opplever egentlig meg selv som en tilrettelegger for læring, men selve læringen må de gjøre selv. For å få til det må man hele tida ha en dialog med elevene. Det er det jeg sier: Kommunikasjon – kommunikasjon – kommunikasjon!...

Men jeg har et stort problem! Og det er at jeg har fryktelige problemer med å si til elever at det de har gjort er dårlig. Det er så grunnleggende hos meg å rose det positive og legge mindre vekt på, og ofte overse det negative. Det har jeg med meg fra da jeg jobba som vernepleier. Mange av de jeg jobba med var så veldig vår for negativ kritikk.”

Til sist vil jeg ta med et lengre utdrag fra en allmennlærers yrkeslivshistorie, også hun med mange år i skoleverket, fra barne- til videregående skole. At læreren var glad over sitt yrkesvalg og stolt av yrket sitt, kom tydelig fram.

Allmennlærer C: ”Det sto bare mellom to yrkesvalg for meg, egentlig, enten sekretærskolen eller lærerskolen. Helst ville jeg jo gå lærerskolen, da, men det var vanskelig å komme inn på den da, du måtte ha bra mange poeng fra gymnasen. Mora mi ville jeg skulle ta sekretærinja, men det var heller lærer jeg ville bli. Det var en grei 2-årig utdanning, og man kunne få jobb alle plassa. Drømmen innerst inne var å bli psykolog, men det snakka jeg ikke med noen om. Det var helt utelukka med en 6 års utdanning, da tror jeg de hadde fått sjokk hjemme. Og læreryrket var jo nærliggende da...

Heldigvis så gikk det veldig bra på [gymnas] eksamen og jeg fikk gode standpunkt karakterer, men likevel, gjettest du jeg var glad da jeg kom inn på lærerskolen! Første gang på hybel og allting. Jeg stortrivdes, savna ikke de hjemme i det hele tatt, kom inn i et flott miljø og fikk mange venner på lærerskolen fra første dag. Noen fag var artige, mens andre ikke noe særlig, sånn sett var det litt gymnasaktig, men det var veldig spennende med praksisperiodene, da så vi hvem som takla det og hvem som ikke gjorde det. Om jeg skal si det selv, så gikk det veldig bra i praksis, jeg fikk mye skryt og tenkte at det her yrket, det passer for meg...

I ettertid har jeg jo spesialisert meg i to allmennfag, nå underviser jeg i de, men mest på studieretningsfag på helse og sosial. Jeg trives med det, selv om jeg ikke er helseutdanna, har jeg lært meg såpass at jeg kan dra noen eksempler...

Jeg er jo bare det jeg alltid har vært og det jeg er utdanna til: Lærer. Selv om lærerutdanninga var mynta mest på barneskolen, så har jeg jo lang erfaring fra ungdomsskolen også. Jeg har hele tida vært lærer. Jeg er stolt av å være lærer og jeg tror jeg er en bra lærer, selv om læreren i dag ikke har den samme statusen som før. Å være lærer her på videregående eller i ungdomsskolen er det samme i grunnen. Basisen. Du skal jo undervise elevene uansett om eleven er 7 eller 17!”

Her var det en skoleflink, kvinnelig lærer med allmennfaglig bakgrunn. Hun var seg bevisst at det å være lærer, det var noe hun føler at hun mestret bra og hun trivdes i yrket. Den yrkesbasisen hun hadde med seg, var grunnlaget for hennes undervisning, uansett om eleven gikk i 1.klasse på barneskolen eller hjelpepleie-eleven på videregående skole.

9.1.2 Dynamisk versus sementert forankring

Samtlige av disse fire yrkesfaglærerne; førskolelæreren, sykepleieren, vernepleieren og allmennlæreren, viste både stolthet over og forankring i sine basisyrker. Dog – det ligger her en forskjell som jeg mener er vesentlig. Både førskolelæreren, syke- og vernepleieren hadde med seg en sterk grunnholdning og –tanker fra sine basisyrker inn i læreryrket, og som de selv etter mange år i skolen, holdt fast ved. Førskolelærerne så fortsatt primært

enkeltbarnet/-eleven, mens sykepleieren så den enkelte pasient/elev. Som nevnt i et tidligere kapittel (2.1) av en annen sykepleier (B): ”Av og til så ser jeg på eleven som pasienten!” På mange måter hadde disse tre lærerne, som jeg opplevde var representative for sine grupper, en forankring i basisyrket, og samtidig tatt grunnleggende holdninger og elementer med seg derfra over i lærerarbeidet. Allmennlærer C syntes derimot å ha beholdt sin grunnleggende læreridentitet gjennom ulike skoleslag: ”Er det egentlig noen forskjell? Jeg er lærer uansett hvilke skoleslag jeg jobber i.”

Ut fra dette vil jeg hevde at alle de fire yrkesgruppene hadde en forankring i sine basisyrker, men at denne forankringen var av noe ulik art. Den ene type forankring var allmennlærerens, som syntes sementert og stabil; mens førskolelærerens, syke- og vernepleiernes forankring i basisyrket syntes å ha et dynamisk element, ved at grunnholdninger fra yrket ble overført og omformet i det nye læreryrket. Allmennlæreren som ble utdannet på 70-tallet, hadde beholdt sin grunnleggende læreridentitet i mange år gjennom møtet med ulike skoleslag. Samtidig viser min undersøkelse at allmennlærerne i stor grad brukte tradisjonelle undervisningsformer og gikk inn i los- og hønemorlærerrollene. Her kan man innvende at førskolelæreren, syke- og vernepleieren hadde et fortrinn og et helt annet utgangspunkt, i og med at de hadde et annet yrke i bunnen å bygge og dra veksler på. På den andre siden skulle man kanskje forvente at allmennlæreren ville ha et større endringspotensiale og i større grad være trent i, søke og gjøre bruk av flere og nyere undervisningsformer og lærerroller enn det jeg fant.

9.1.3 Reproduksjon av den tradisjonelle lærerrollen

De tradisjonelle og kjente undervisningsformene med sine velkjente lærerroller har godt feste og ser ut til å endres både langsomt og over lang tid, til tross for reformer og forskning (jfr. Blichfeldt (1973) og Klette (2003)). Allmennlærerne i min undersøkelse kan med sin faglige bakgrunn sees på som representanter for og bærere av en dominerende og akademisert kultur innenfor videregående skole, jfr. Tarrou (1996). Gruppen allmennlærere kan også sies å inneha en anerkjent kulturell kapital (Bourdieu 1977) og dette danner basisen for en viss maktposisjon. Den posisjonen som et individ har i et felt, er ifølge Bourdieu avhengig av omverdenens bedømming av kapitalen. Vurdert ut fra dette ståstedet, er det forståelig at endringer i retning av nyere og mer elevorienterte undervisningsformer med dertil egnede lærerroller, tar tid. Allmennlærerne ønsker mer eller mindre bevisst, å beholde sitt hegemoni. En førskolelærer uttrykte allmennlærernes posisjon på denne måten:

Førskolelærer B: ”Det her er jo en skole hvor allmennfagene har lengst tradisjon, hvor yrkesfagene er kommet inn i ettertid. Og det har jo ikke vært så lett å bryte de barrierene til den gamle allmennfagtenkningen.”

Førskole- og allmennlærere som har deler av sin bakgrunn og utdanning fra høgskolesystemet, samt de av verne- og sykepleierne med PPU fra høgskolen, kan være farget av opplæringen der. Under kapitteloverskriften ”Lærerstudenter ligner elever”, hevder Kvalbein (1999:226) at i høgskolen med sin sterkt lærerstyrte undervisning, tar lærerne ansvar for det totale undervisningsopplegget i sine fag og sjelden krever forberedelse og initiativ fra studentene. ”Forholdene på høgskolen er lagt til rette for at studentene primært skal tilegne seg og reprodusere kunnskap, ikke produsere den” (ibid.:236), og studentene ser at ”Undervisningsarenaen er lærernes domene”. Kvalbein hevder at lærerstudentene viser tendenser til perfektjonering av tidligere tillært elevatferd med en del strategiske tilpasninger (jfr. Høgmo 1989).

Forelesninger er lærerens utvikling av dagens tema. Plassen foran klassen med adgang til tavle og overhead er lærerens som de behersker alene. Lærere kan stusse hvis studenter en sjelden gang vil opp til tavla og bruke den, for eksempel for å vise en oppgaveløsning. Det er mer vanlig at lærere selv skriver eventuelle studentsvar på tavla (Kvalbein 1999:242).

Kvalbein stiller spørsmålet om dagens allmennlærerutdanning er fanget i tradisjoner som gjør at undervisnings- og oppdragelsesprosjektet var bedre tilpasset tidligere tiders elever og studenter enn dagens, selv etter både Reform 94 og L97. Den tradisjonelle lærerrollen viser seg å ha en evne til å reprodusere seg selv, og allmennlærerne i min undersøkelse ser ut til å ha en fast forankring i sitt basisyrke og sin tidligere skoleerfaring, med vekt på formålsorientering og fokus på læring (allmennlærer C): ”Det er rutine for meg å undervise. Det er det jeg er utdanna til, det kan jeg!” Samtidig er det forståelig at allmennlærerne ikke har en så klar yrkesretting i sin undervisning som de andre tre yrkesgruppene, i og med at de ikke hadde en så overførbar og supplerende yrkesutdanning i bunnen. Sykepleieren har en bredere plattform for sin undervisning med eksempler fra hjelpepleieren, omsorgsarbeideren og helsesekretæren i praksis. Allmennlærer A kan kun overføre fra den yrkesgruppen fagarbeidere som arbeider i skolen, barne- og ungdomsarbeideren, men: ”Vi har jo mer fokus på hvordan skal vi lære de faget.”

Forankring i basisyrket artet seg slik jeg her har presentert det, på to ulike måter innenfor mine fire ulike yrkesgrupper. Selv om det var nyanser innad i gruppene, vil jeg hevde at tendensen var klar. At det var et skille mellom gruppene, at de hadde ulik habitus og satt på ulik kulturell kapital i feltet, kom tydelig til uttrykk i sykepleiersitatet nedenfor:

Sykepleier A: ”Selv om det er mange som har sykepleiebakgrunn, like mye [lang] utdannelse som allmennlærerne, men det er ikke helt den samme anerkjennelsen som å undervise i språk og norsk og samfunnsfag og sånt, eller at en allmennlærer går inn og tar studieretningsfag. De har mer status. Jeg bryr meg ikke om det, men jeg føler at det er et skille der, ja det gjør jeg. Allmennlærerne holder på et skille, men de andre opplever ikke dette skillet! De ser ikke opp til de her allmennlærerne. Allmennfagrussen anerkjenner ikke helt de fra helse- og sosial som har gått tre år [eks. hjelpepleierne] som ekte russ. Lærerne ser vel litt sånn på det de også. Men det er et godt samarbeid.”

Sykepleieren her pekte på den tradisjonelle statusen til allmennlærerne og deres basis i de allmenne fagene. Hun sa at hun ikke brydde seg om ”dette skillet”, men likevel satte det nok sitt preg på både lærere og elever. Allmennlærer A uttrykte det på denne måten: ”Nå har jeg de her tre fagene som jeg underviser i, og syns det er veldig greit. Du kan si at vi allmennlærerne på yrkesfag er blitt mer lik de gamle lektorene!” (Ler.) Det han her siktet til var både at han fikk jobbe med fagene sine og at dette ga status i feltet. Samtidig kom sykepleielæreren i forrige sitat også med følgende hjertesukk rundt dilemmaet opplæring-omsorg:

Sykepleier A: ”Men vi på helse- og sosial, vi har jo det der at vi daller for mye med elevene... Men jeg føler at iblant så sitter elevene sånn [viser et trassig åsyn], og så gir man etter, man skal være så veldig venn med eleven. Man skal ikke ta upopulære avgjørelser, så tør man ikke det for så blir det bråk og så blir det her helt feil. Og jeg føler på meg at her burde man gå inn og sette foten ned og sette ei grense. Det går ei grense, altså, det gjør det. Og der føler jeg at allmennfaglærerne er flinkere. Av og til har jeg følt at det blir litt mye dill og dall blant oss, at det blir litt vel mye – litt misforstått omsorg, altså... Vi kunne være litt mer bestemt.”

Der drar hun fram at omsorg versus opplæring er en vanskelig balansegang, og at allmennlærerne kanskje takler dette dilemmaet bedre enn pleierne som har ryggmargsrollen som omsorgsyter med seg inn i lærerarbeidet. Sykepleieren er også inne på lærerarbeidets normative side:

Sykepleier A: ”Men vi skal alltid vite hvordan det burde være. Og vi skal tilstrebe det. Ikke sånn urealistisk at du blir utbrent, som man har så lett for å bli i begge de her yrkene, for man har ikke oppnådd det man ønska. Men du skal hele tida vite hvordan det burde være, og jeg skal ikke glemme det. Jeg er så redd for å gå i uvaner da, rett og slett. At du kan få litt skylapper for øynene som når du går på sykehuset og det er kjempetravelt og du er nødt til å bare ta det akutte, det som er mest viktig. Og prøve å gjøre det beste utav det. Men jeg er livredd for at mi linje skal bare bli sånn.... Så jeg er veldig sugen på gode råd. Jeg spør masse. Jeg vil gjerne få input på metoder og samarbeid, for å få det best mulig. Det er lett å komme inn i et spor og forbli der.”

For lærere med en forankring i et basisyrke, er det nok viktig at denne forankringen er av en dynamisk og ikke sementert karakter. Sykepleier A avsluttet dette hjertesukket med følgende: ”Det er lett å komme inn i et spor og forbli der.” Og jeg deler hennes oppfatning

om at det primært er allmennlærerne med en sementert forankring i basisyrket som dette er en utfordring for.

Sykepleier A: ”Mitt inntrykk er at du er aleine som lærer. Du er jo det. Og har måttet vært det. Men jeg ser også at du kommer – at du blir litt støpt i ei form, skulle jeg til å si. Jeg ser reaksjonene når det – det er masse som har skjedd også i forbindelse med den her Reform 94, og mange har jobba i mange år som lærer før det. Og det kommer nye ting, det blir krav til lærerne... Og at folk [allmennlærerne] sier – nei det der er umulig å gjennomføre. De har vanskelig for å gå ut av sitt spor. Har jeg inntrykk av. Det er mange sånne der negative reaksjoner på nye ting som kanskje kan gjøre, det å gjøre ting annerledes. Men så ser de det så negativt fordi at det blir ei forandring på hvordan de har gjort det i mange år.”

9.2 STIGMATISERING OG TAPT VERDIGHET

Lærerarbeid med stadig nye reformer og undervisnings- og rollekrav, er ikke alltid like lett å takle. Det er et faktum at lærere oftest arbeider alene med grupper/klasser av elever, og slik sett kan være ganske ensomme i sin yrkesutøvelse. Lærerjobben kan synes isolert ytre sett, det at hver lærer i den videregående skolen oftest underviser i et separat klasserom, og at samarbeid, -handlinger og samspill ikke skjer så ofte (Arfwedson 1994:100). Ut fra dette er det ikke å undres over at mange lærere går lei eller stivner i form og rolle, etter mange år i det samme. Det er noen få som utad kan synes fornøyde, men som i realiteten har det ganske vanskelig. De følger læreboka og har sine utarbeidede undervisningsopplegg, går på planlagte møter og søker å oppfylle de faglige målene år etter år. På mange måter kan denne tilbaketrunkne læreren være i en slags indre flukt eller migrasjon. Utad gjør de det de må gjøre. Jeg vil i det følgende primært eksemplifisere med utdrag fra livshistorien til en av sykepleierinformantene mine. Her vil jeg gjøre oppmerksom på at jeg møtte flere lærere som virket noe desillusjonerte, jfr. en kommentar fra en førskolelærer i forhold til en kollega, samt en allmennlærer som slet i klasserommet og med arbeidet som lærer:

Førskolelærer A: ”Jeg har nettopp snakka med en lærer fra grunnkurs, som grua seg samtlige timer til å gå inn i grunnkursklassen. Grua seg, virkelig grua seg. Hun skulle ha fire timer og lurte på hvordan hun skulle overleve den dagen. Og så skal du gjøre det neste dag og neste dag! Da hadde jeg aldri vært lærer!”

Allmennlærer A: ”Ofte blir det jeg opplever som dårlig undervisning prega av utidige elevkommentarer og en grensesettingskamp for meg. Jeg hadde store forventninger da jeg begynte å jobbe som lærer. Jeg gleda meg til å formidle kunnskap på en engasjerende og variert måte, samtidig som jeg ville ta vare på enkelteleven og skape et godt klassemiljø! Nå, mange år etter, ser jeg det bare var idealistiske og virkelighetsfjerne målsettinger. Jeg er ganske desillusjonert – eller kanskje heller virkelighetsorientert?”

9.2.1 Utdrag fra en sykepleiers yrkeslivshistorie

Følgende yrkeslivshistoriesammendrag er fra en sykepleier med mange års arbeid bak seg, og historien vil være utgangspunkt for drøftingen de neste delkapitlene.

Sykepleier E: ”Jeg hadde arbeidet mange år som sykepleier før jeg begynte i skolen, jeg har alltid likt å undervise... Etter noen år med blanda praksis på sykehjem og sykehus, tok jeg videreutdanning, og jobba som spesialsykepleier helt til jeg begynte å undervise på voksenopplæringa. Da hadde jeg allerede lenge hatt studenter i forskjellige sammenhenger. Det var både studenter fra sykepleien og de som tok videreutdanning. Det var veldig utfordrende både faglig og personlig å være veileder, man kom nært innpå studentene og jeg kunne bidra med mye de ikke visste noe om fra før. Teori er nå en ting, praksis noe anna, da...

Selve sykepleierjobben likte jeg også godt, men det blei mye vakter og uregelmessig arbeidstid, så når jeg fikk et innsnitt i skolen, så grep jeg det. Lønna er jo mye bedre og arbeidstida ei helt anna. Og så de lange feriene da! Nei, lærerstanden er privilegert... Det var greiere å jobbe med voksne elever på hjelpepleien, enn disse 16-17-åringene som vi har i dag. Etter Reform 94 blei mye forandra. Men så kan jeg jo mine fag, da. Jeg har de sammen klassene, jeg underviser stort sett på grunnkurs helse og sosial, og litt på hjelpepleien...

Hvert år bruker jeg å ønske meg de samme faga, så har jeg forberedelsene under kontroll og det er lettere å sette seg inn i nytt stoff. Klassestyrer vil jeg helst ikke være, det er så mye mas... Kollegabasert veiledning syns jeg er noe stort tull, vi er jo alle utdanna lærere, hvorfor skal vi sitte og kontrollere hverandre da? Helt nødvendig etter min mening... Det er blitt så mye møter, nesten hver dag er det noe... Jeg syns mesteparten av tida på møtene er bortkasta tid, og det er ikke alltid jeg går på dem. Hvorfor skal alle faglærerne møte på hvert eneste klasselærerråd? Vi har jo våre fag og bøker og pensum og læreplaner, det er vel ikke så mye mer å diskutere... Etter reformen kom det inn så mye nytt. Jeg har ikke noe tro på prosjektarbeid, elevene bare bruker det som ei friuke. Heller ikke gruppearbeid fungerer noe særlig, de flinke gjør jobben og de svake dilter etter. Hvordan skal vi da klare å sette karakterer?...

Jeg trives i jobben, men jeg forholder meg nå mest til timene mine. De er greie de andre lærerne som jeg deler kontor med, de er alle sammen sykepleiere og vi trivdes godt ilag. Det er fint å kunne dele litt på bøker og sånt, ellers blir det ikke til at vi samarbeider noe særlig... Her på avdelinga er det så mange lærere med anna bakgrunn enn oss sykepleiere...

Det er de som roper høyest, som blir hørt... Personalrommet har jeg slutta å gå på. Pausene blei så korte og det er så mange der som jeg ikke er interessert i å forhold meg til... For å holde kontakten med sykehuset, tar jeg ofte ekstravakter der. Nå har jeg ei lita delstilling et par helger i måneden og jeg stepper inn ved sykdom iblant. Det stortrives jeg med, det er en flott gjeng å jobbe ilag med...”

9.2.2 Kompensering

Hos sykepleier E virket det som om det var en diskrepans mellom det sykepleielæreren i forkant hadde sagt til meg, og det som skjedde i klasserommet. Denne uoverensstemmelsen kom til uttrykk gjennom opplegget som ble skissert før timen og hva som faktisk skjedde i undervisningen. I planen skulle det være dialog og samspill, mens det i realiteten var monolog (fra læreren) og avstand (lærer-elever). Her fikk jeg fornemmelsen av at det var et bilde som skulle formidles til meg (jfr. Goffman 1974). Som skuespillere på et teater iscenesetter vi oss, i Goffmans terminologi. Lærerens undervisning i timen fortalte en annen historie enn det hun i forkant hadde formidlet verbalt, og det virket som om hun hadde behov for å markere en vellykket fasade overfor forskeren, det vil si meg. Dette kaller Goffman (1974) inntrykkshåndtering, ”impression management”. Læreren ga i

forkant inntrykk av at undervisningen vanligvis gled veldig greit, men hun sa at det hendte at elevene ”skled ut av en eller annen grunn” som ikke hadde noe med undervisningen å gjøre, snarere tvert imot, og at jeg derfor måtte være forberedt på at det kunne komme til å være noe uro og atspredte elever. Det virket som om informanten sikret seg mot at jeg skulle få en mulig uheldig oppfatning av undervisningsøkten og skisserte noen premisser for tolkningen av timen. Jeg vil gjøre oppmerksom på at dette skjedde i varierende grad i samtlige av timene jeg var med på hos denne læreren.

Vi kan altså regne med å finne en naturlig svingning mellom kynisme og oppriktighet, men vi må ikke se bort fra at det finnes overgangssteder hvor man kan bli stående i kraft av en smule selvbedrag (Goffman 1974:27).

Slike opplevelser i feltarbeidet ledet meg til å kaste et retrospektivt blikk på min egen 25-årige lærergjerning i forskjellige skoleslag. Jeg har også selv iblant følt på skammen som denne sykepleieren implisitt og etter hvert rullet opp. En annen av informantene mine, allmennlærer A, beskrev lignende opplevelser, tanker og reaksjonsmønstre som sykepleier E gjorde, og dette fikk meg til å undres over om skamproblematikken kan være ett av mange ennå udekte, stillestående taushetsbelagte og ømtålige områder i lærerens privatiserte skolehverdag. ”Personlige egenskaper i kombinasjon med informella hierarkier på arbeidsplassen...skapar også outsiderpositioner, bland en skolas lärare liksom på andra arbetsplatser” (Arfwedson 1994:101). Skammen forstås gjennom de andre eller gjennom forestillinger om de andre, den moderne skam er vevd inn i moderne sosial identitet (jfr. Mead 1967). Wyller (2001:9) peker på at mange erfarer skam som det å bli avkledd sider ved seg som helst skulle være skjulte. Som Stafseng (2001:32) skriver: ”Det kan være vanskelig å finne skammen i praksis, men kanskje lettere å forutsette at skammens tvillingfenomen er ære og æreskodekser av en viss styrke: Der det finnes ære, finnes det også skam.”

Frønes (2001) analyserer skam i det hypermoderne samfunnet, og viser til at det private i dag spiller en sterkere rolle enn tidligere, slik at de andres blikk og skammen dominerer mer enn før. Kodene skifter raskt og det som ga ære i dag, kan føre til skam i morgen. Lærerrollen er blitt mer synlig og offentlig, det diskuteres bl.a. forskjellige former for kvalitetskontroll/-vurdering, kollegabasert veiledning og bevilgninger etter hvor mange elever skolen (lærerne) får gjennom nåløyet. Med Reform 94 kom krav til endrede undervisningsformer, prosjekt- og temaarbeid ble satt opp mot den gamle

formidlingsmodellen. Sykepleieren i dette kapitlet hadde lang erfaring som foreleser blant annet for voksne elever/studentene, men følte at den kompetansen nå ble underkjent i videregående skole. Det ble forventet at lærerne oppdaterte seg faglig innen yrkespedagogikk/-didaktikk, men videre- og etterutdanning ble i stor grad privatisert. Når en yrkesfaglærer ble ansatt i den videregående skolen, var det heller sjelden noe organisert opplæringstilbud eller støtte som kunne tilbys, selv om vedkommende aldri hadde undervist før, jfr. kap. 4 "Overgangen til læreryrket". En sykepleier uttrykte det slik:

Sykepleier B: "Jeg fikk bare utlevert bøkene og en kontor plass, det var det. Vi nye kunne jo spørre de gamle lærerne, men alle hadde liksom nok med sitt når skoleåret begynte, og man hadde jo gått såpass mye på skole sjøl, at man hadde ei formeining om hvordan det skulle gjøres!"

Det å ikke mestre eller ha vansker med lærerjobben, er oftest et ikke-tema i skolen. Som Skårderud (2001:37) skriver:

Beretningen om vår kultur er ikke beretningen om en tapt skam, men snarere om en transportert skam. Den største transporten er den fra kollektiv norm til individuell norm. Den individuelle normen forholder seg selvsagt til hva som er de kollektive begrepene om skam og ære, og det er ikke et enten-eller. Men en slik transport av skammen mot den individuelle psykologien betyr ikke at den forsvinner, *men at vi mister språket om den*. Skammen blir tausere og mer ensom.

Også med bakgrunn i min egen lange lærerpraksis, fra småskole til høgskole, har jeg erfart at det snakkes ikke om egen lærerskam. Når dagene og undervisningen er problematisk, fokuseres det på umulige rammebetingelser, økonomi, arkitektur, læremateriell, tidsfaktoren, nye reformer og krav osv. Skårderud (ibid.) viser til at et godt språk om skammen kan være en begynnelse til en bevegelse bort fra den dårlige skammen. Dette opplevde jeg da jeg arbeidet på en spesialscole i Akershus på 80-tallet. Der hadde man et aksepterende klima for følelsen av utilstrekkelighet, lærerne kunne synke ned i en stol på lærerrommet og fortelle om hvor mislykket han/hun følte seg, timen hadde vært en fiasko osv., og tårene spratt. Det var da alltid en kollega som skjenket en kopp kaffe og satte seg sammen med vedkommende. Det delte føltes mindre tungt. Sykepleier E hadde ikke møtt denne responsen, hun følte seg antagelig omgitt av vellykkede medlærere som aldri fortalte om sine nederlag, alltid om seire. Vansker ble oftest tilskrevet utenomliggende faktorer. "Vi strekker oss alle etter gjensidighet og respons. Skam er å ikke bli møtt. I den manglende aksepten vender vi oss mot oss selv" (ibid.). Sykepleieren jeg refererer til, sluttet å spise maten sin på personalrommet, gikk på færrest mulig møter og forholdt seg hovedsakelig til sine oppsatte timer og de sykepleierkollegene hun delte arbeidsrom med.

Skam kan forstås som en beskyttelse som regulerer intimiteten med andre og definerer grensene for det private. ... Skam er også tilbaketrekning og en beskyttelse mot å bli mer ødelagt. Den avbryter og endrer relasjonens karakter. Den kan beskytte mot mer invasjon av selvet, og slik hjelper den med å bevare relasjoner og en opplevelse av identitet... Den skamfulle trekker seg slik tilbake at hun eller han blir stående utenfor de relasjoner som er helende (ibid.).

Det ble aldri i kollegiet snakket høyt eller direkte om sykepleielæreren E's tilbaketrekning, men stillestående akseptert, selv om enkeltes kroppsspråk var talende via himling med øynene, oppgitte gester, nedlatende tone og lignende. Det er uverdige å vise fram sin skam og den skamfulle venter forakt, dette er skammens dobbelte byrde. Slik handler skam om blottstilling og om å bli avslørt som en annen enn den man ønsker å være og skammens vesen knyttes til selviakttagelsen, det å se seg selv med andres blikk (jfr. Mead 1967). Samtidig ble det implisitt tatt avstand til sykepleier E's undervisning og tilbaketrekning, gjennom små kommentarer som: "Hun bruker all energi på å holde elevene i tømme." Sykepleielæreren tok fortsatt vakter som sykepleier og følte seg vel i det arbeidet, der møtte hun anerkjennelse og respekt og ble sett på som en fagperson med rik erfaring. Når sykepleieren møtte læreren og skulle smelte disse to yrkene sammen i yrkesfaglæreren, ble imidlertid situasjonen vanskelig. Det hadde gått bra så lenge sykepleielærer E kunne anvende den tradisjonelle formidlingsmodellen, men dette fungerte dårligere i møtet med den moderne lærerrollen. Identitetsutvikling innebærer at vi opplever samsvar mellom bildet vi har av oss selv, og det omgivelsene gjennom forventninger og reaksjoner forteller oss at vi er, individet møter samfunnet i roller. Vår selvoppfatning formes ved at vi overtar andres innstillinger og holdninger, "take the role of the others" (jfr. Mead ibid.). Sykepleielæreren følte presset til å endre identitetskriteriene i møtet med de andre yrkesfaglærerne. Vår bevissthet er skapt av andres reaksjoner på oss, og vi kan påvirke vårt eget speilbilde ved å endre andres bilde av oss. Jeg oppdager meg, gjennom at de andre produserer meg. Det som ligger i Meads identitetsutvikling, er drakampen om meg. Selvet skapes i den livslange diskursen om meg, jeg og de andre er handlende parter som argumenterer om meg. Det å utvikle en identitet er å delta i diskursen, og her må vi gå veien om språket, meg er primært et språklig fenomen. Spørsmålet i denne identitetsdannende diskursen vil bli om jeg kjenner meg igjen i andres beskrivelser, for hvis jeg og meg ikke faller sammen, oppstår det et identifiseringsproblem.

Sykepleielærer E løste sitt dilemma ved *kompensering* og på følgende måte: Hun ble sykepleieren som holdt kontakt med sitt basisyrke gjennom å ta ekstravakter på sykehuset, og pendlet mellom to symbolverdener, to opplevelsessfærer, og samhandlet innenfor disse

to symbolverdenene, med ulike typer personer, språk og vurderinger. Situasjonen vil være utgangspunktet for danning av to meg: Et meg som dannes i den diskursen i møte med mine egne andre (sykepleierne), og et meg som dannes i møte med de andre (fremmede) andre (yrkesfaglærerkollegiet) i den andre diskursen. Sykepleier E måtte altså føre to diskurser innenfor to ulike symbolverdener. I en yrkeslærerkontekst vil sykepleielærerens jeg, symbolsk sett, være et splittet jeg. Dette vil være å forvalte en identitet i en kompleks livsverden i en verden som produserer to typer svar på hvem jeg er. Denne diskursive situasjonen kan være identitetsnedbrytende og sykepleielærerens identitetssituasjon var å handtere dette dilemmaet.

9.2.3 Skam og ære i skolen

Den videregående skolen er sammensatt av et mangfoldig og skolert personale. Majoriteten, for eksempel allmennlærerne, kan ha definisjonsmakt og frata minoriteten, for eksempel sykepleierne, rett til å ytre seg innenfor sin symbolverden, slik at minoriteten kan identifisere seg selv ut fra sine egne symboler i dette møtet. Dermed vil majoriteten være identitetsnedbrytende/undertrykkende uten ofte selv å være klar over det. Dette maktfenomenet foregår på det mellommenneskelige plan, og regulerer på ulike nivå diskursen, som jeg var inne på i kap. 9.1 ”Forankring i basisyrket”.

Både skam og ære har slik to komponenter: En er en kulturell komponent basert på kontekstene og sanksjonene som definerer skam og ære, og en annen følelses- og opplevelseskomponent (Frønes 2001:73). I forhold til det moderne landskap er dette skillet av stor betydning. De tvetydige og varierende kodene kan føre til at følelsen av skam ikke harmonerer med den tilkjente skam (Skårderud 2001), og forflytning fra en posisjon til en annen, kan komme til å medføre at tidligere ikke-betydningsfulle handlinger nå omgjøres til mulig skam. Hva som gir skam, vil derfor ofte være uklart, og sosiale situasjoner er derfor kjennetegnet av tvetydighet og usikkerhet. Det gir en reell usikkerhet i forhold til kodene, og det gir en mulighet for å forklare skammelige ting som misforståelse eller manglende kunnskap.

Men det gir også en mulighet for alltid å være redd for å befinne seg i en skamsituasjon. I det tvetydige landskapet lar følelsen av skam seg ofte ikke korrigeres av en tydelig felles realitet. Mine forestillinger om de andres blikk og fordømmelse er forankret i hva jeg tror de andre tenker; nettopp tvetydigheten og uklarheten skaper muligheten for at jeg føler skam som ikke tillegges meg (Frønes 2001:73).

Omgivelsene kan oppleve en som en annen enn den en selv opplever seg å være, noen lærere møter i skolen et speilbilde som ikke stemmer med hans/hennes egen opplevelse av seg selv. Hvis en lærer utsettes for gjentatte negative vurderinger av betydningsfulle andre i kollegiet, og inkorporerer disse vurderingene som sine egne, kan det på sikt føre til alvorlige konsekvenser i form av at vedkommende får et negativt bilde av seg selv. Skam er et uttrykk for dette. Det eksistensielle dilemmaet var i eksemplet mitt: Hvordan handtere en sykepleieridentitet og en læreridentitet i en helhetlig yrkesfaglæreridentitet? Sykepleier E taklet dette ved å forbli deltidsknyttet til sine egne andre på sin gamle arbeidsplass, samt holde seg til arbeidsrommet og blant de andre sykepleierne, som hun definerte som egne andre. Hun forholdt seg minst mulig til de andre andre, de andre lærergruppene og det helhetlige yrkesfaglærerfellesskapet (majoriteten). Slik klarte hun å leve med skamfølelsen og opprettholde et positivt identitetsspeil. Horsdal (1999:78-79) peker på følgende:

Det føles trygt og ligetil å være sammen med "sine egne", med mennesker som kender en, og som stort sett deler ens tilværelsestolkning – fordi man har de kulturelle fortellinger og deres verdiorienteringer til felles.

I begrepet "legitim perifer deltagelse" (Lave og Wenger 1991) ligger en bestemt form for deltagelse med hensyn til sosial praksis. Deltagelsen omfatter læring og er legitim fordi den innebærer tilhørighet i det sosiale fellesskapet, slik at man får rettmessig del i fellesskapets erfaringer og aktiviteter, og seinere kan bli kvalifisert som fullverdige medlemmer. Sykepleier E i min undersøkelse handterte ikke dette og ble ikke fullverdig medlem i praksisfellesskapet, men i stedet en perifer, men legitim, deltager. Hun syntes det var trivelig å være på det lille og oversiktelige arbeidsrommet, i fellesskapet med andre sykepleiere. Goffman (1974:17) hevder følgende:

Vanligvis vil de forskjellige definisjoner av situasjonen som fremkastes av de tilstedeværende, være såpass i samklang med hverandre at åpne motsigelser ikke trer frem. Det er ikke dermed sagt at det vil råde samme form for samstemmighet som når hver person åpent uttrykker hva han virkelig føler og ærlig samtykker i de følelser de andre tilstedeværende gir uttrykk for. En slik harmoni er et optimistisk ideal.

Goffman påpeker at det er lettere å opprettholde en ferniss av samstemmighet, når alle de tilstedeværende skjuler sine egne ønsker bak utsagn som forfekter verdier alle føler seg forpliktet til å lefle med. Med andre ord, når en person definerer situasjonen og dermed implisitt eller eksplisitt hevder at han er en person av et bestemt slag, stiller vedkommende

med dette et moralsk krav til de andre og presser dem til å verdsette og behandle ham på en gitt måte. I sin bok "Stigma", beskriver Goffman (1963) inngående hvordan et individ pga. brudd på identitetsnormer kan defineres som annerledes, og hvordan denne personen senere lærer seg å leve med dette faktumet. Studien er konsentrert til det som hender ved direkte "face-to-face-interaction". Hvert individ gir opphav til forventninger angående egen identitet, og disse forventningene kan i ettertid bli bekreftet eller avkreftet, personen kan bli "reduced in our minds from a tainted discounted one" (ibid.:12).

Sykepleier E's tilværelse som yrkesfaglærer så ut til å være preget av ambivalens (Høgmo 2005:19). Hun måtte utfolde sin medbrakte (sykepleier)identitet i en ny relasjonell verden med andre koder for utfoldelse enn det hun hadde vært vant til. "Modernisering skaper dermed et manglende samsvar mellom vår *tradisjonsbaserte* identitet og *den nye verden* vi er henvist til å utfolde oss i" (ibid.:20). Ifølge Goffman (1963) skiller ikke den stigmatisertes selvbilde seg fra de normale, personen opplever seg selv som et normalt menneske. Samtidig opplever personen at han/hun ikke aksepteres av og som de andre, og ikke kan frigjøre seg fra stigmaet. Følgen blir at den stigmatiserte føler skam fordi vedkommende ikke kan leve opp til andres og egne forventninger, og dette forsterkes i interaksjon med normale. Goffman mener det vil være umulig å skille mellom de to kategoriene stigmatisert/normal, og at dette egentlig er en prosess med to roller, der alle har en viss erfaring med begge rollene. Det er gjennom hvordan individet opplever seg selv og hvordan den andre opplever individet, at begrepene stigmatisert og ikke-stigmatisert oppstår som to motsetninger. Om individet er normalt eller stigmatisert er avhengig av den oppfatningen individet og den andre har av hverandre, ikke av såkalt objektive fakta. Med begrepet stigma menes m.a.o. identitetsfraskrivning.

Eidheims (1971) sfærebegrep kan være et anvendelig utgangspunkt for å studere identitetsforvaltning. Med bakgrunn i dette kan man se på yrkesfaglærernes skoleliv som organisert i tre atskilte sfærer: en lukket avdelingssfære, en lukket sykepleiersfære (alternativt andre yrkes/faglærersfærer) og en felles yrkesfaglærersfære. Dette forsterkes ved at den videregående skolen deles opp i avdelinger for de forskjellige studieretningene, ofte i ulike skolebygninger. Hele lærerkollegiet, alle yrkesfaglærerne, møtes oftest et par ganger daglig, før skoledagen starter og i lunsjpausen (fellessfæren). Innenfor hver avdeling har lærerne sine arbeidsrom, og er da vanligvis plassert sammen med noen fra samme yrke eller fagbakgrunn. På sykepleielærerens arbeidsrom var det kun sykepleiere, det var

sykepleier E's lukkede sykepleiersfære og der hun følte seg mest hjemme. På arbeidsrommet ved siden av satt det flest allmennfaglærere, de dannet en annen lukket sfære. Sfærene har hver sine koder, livstema, vurderinger og personsammensetninger, og de danner ulike system av roller som personene er henvist til å pendle mellom. I skolekontekster kan man si at disse systemene danner utgangspunkt for ulike identitetsopplevelse og identitetstilskrivning.

Med basis i det ovenfornevnte kan det utvikles skam og lærere kan få en følelse av utilstrekkelighet. Å oppdage hvor vanskelig det er å undervise og å få følelsen av å ikke beherske dette arbeidet, kan være ubehagelig å innrømme for seg selv og andre. Sykepleielærer E anvendte en defensiv og lite konstruktiv, men høyst menneskelig strategi, nemlig å melde seg ut. Hargreaves (1996:172) peker på at individualisme, isolasjon og privatisisme utgjør en spesiell form for det som er blitt kalt undervisningskultur. I en lærers yrkeskultur ligger "overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over lengre tid." Denne yrkeskulturen bidrar til å gi mening, støtte og identitet til lærerne. Mange lærere underviser fortsatt bak lukkede dører, i sine egne klasserom som et isolert og avsondret miljø.

Det isolerte klasserommet kan for mange lærere være et kjærkomment privat territorium, et vern mot ytre påvirkning, som ofte verdsettes høyt. Men det fører også med seg problemer. Klasserommet isolerer nok mot bebreidelser og kritikk, men samtidig stenger det også av for ros og støtte. Isolerte lærere får lite tilbakemelding på sin verdi og kompetanse (ibid.).

Lortie (1975) assosierte lærernes individualisme med egenskaper som usikkerhet og angst, og at dette fikk lærerne til å sette sin lit til ortodokse doktriner og erfaringer fra egen skoletid. Isolerte lærere foretrakk å holde for eksempel disiplinærproblemer for seg selv. Innenfor nyere oppfatninger betraktes læreres individualisme mindre som en form for personlig tilkortkomning og mer som en rasjonell økonomisering og prioritering av kreftene under stressende og stramme arbeidsforhold (Hargreaves 1996:178). Isolasjonen sees på som noe selvvalgt og aktivt etterstrebet, og sett på denne måten, blir isolasjonen en fornuftig tilpasningsstrategi til arbeidssituasjonen. Men tradisjonelt betraktes isolasjon primært som en mangel, ikke som en styrke; som et problem, ikke som en mulighet; noe som bør fjernes, ikke respekteres (ibid.:179). Isolasjon er for mange lærere framdeles en permanent tilstand, og grunnleggende for yrkeskulturen, men for de fleste er den selvvalgte ensomheten en midlertidig fase. Lærerne deltar i et kollegium gjennom utallige møter,

felles arbeidsrom og den daglige lunsjen på et felles personalrom. Sykepleielærer E i mitt eksempel valgte imidlertid bort de fleste av disse felles møtene. Skam dreier seg om sosial kategorisering, man påføres skam av andre (Frønes 2001:69). Man kan selv utføre noe skammelig, men det er de andres sanksjoner som skaper skam. Dermed kan man hvis man ikke observeres, slippe unna skammens sosiale kontroll.

9.3 STYRKET STATUS OG ØKT STOLTHET

I dette kapitlet vil jeg også anvende og konsentrere meg om en lærers yrkeshistorie som hovedeksempel. Historien er på mange måter representativ for de førskolelærerne som var med i mitt utvalg.

9.3.1 Utdrag fra en førskolelærer A's yrkeslivshistorie

Som mange av informantene, startet også denne førskolelæreren langt tilbake i tid når han skulle rulle opp sin yrkeslivshistorie.

Førskolelærer A: ”Etter ungdomsskolen hadde jeg ikke noe forhold til skolen, og jeg hadde i hvert fall ikke noe forhold til lærerne, fordi lærerne var blodig urettferdig. Fordi de så utrettferdigheta som foregikk på barne- og ungdomsskolen, de så hva noen av oss gikk igjennom, men de var aldri tøff nok til å gripe inn. Så det her ordet urettferdighet får meg til å se rødt... Men jeg opplevde i hvert fall det som tidlig, det her med urettferdighet, at jeg ville inn, i en annen sammenheng og jobbe med det. Og da bestemte jeg meg, tror jeg, allerede i 8., at lærer ville jeg ikke bli og den faglige delen av skoleundervisninga, norsk og matte, det var ikke noe for meg. Men å være pedagog, og gå inn og jobbe i barnehage, allerede der begynne å jobbe, det var ok. Samtidig som jeg var genuint interessert i unger og var dyktig med unger, det merker du, når du er en gjeng i lag og ungene søker deg, så merker du at du får sånn vanvittig overskudd, du sprudler ut av overskudd, når det var unger til stede, og andre sine unger, så satt de andre med kaffen og jeg satt igjen med ungene!”

Etter førskolelærerutdannelsen jobbet informanten i en jobb hvor den allmennfaglige tilleggskompetansen hans var viktig. Etter hvert var han moden for et jobb- og arenaskifte, og var svært fornøyd med dette skiftet til skoleverket. Det gikk igjen hos førskolelærerne i utvalget mitt, de hadde trivdes som førskolelærere og var stolte av utdanning og yrke, men trivdes enda bedre og opplevde en yrkesmessig *blomstring* som lærere i den videregående skolen.

Førskolelærer A: ”Så kom jo Reform 94. Så du kan jo si at tilfeldigheta var til stede, og timinga var til stede som gjorde sånn at jeg havna der [i den videregående skolen]. Det som er genuint, det er jo at jeg jobber med det som interesserer meg, men jeg slipper å jobbe i barnehage. Jeg får jobbe med mye ungdom og mot barn, og det er jo helt perfekt. Så tilfeldighetene har fart veldig godt med meg i den sammenheng. Og det jeg opplever med å jobbe her, det er at der er de [ungdommene] genuint interessert i det [arbeidet]. Pluss at jeg kan ha kontakt gjennom praksisplassene med miljøet ute. Og

så kommer de andre begrepene under aspektet med hva som er suverent, det er jo ikke minst lønn, som er 15 lønnstrinn mer. Så kommer skoleruta. Så kommer vel undervisningstida, eller den bundne tida, som er 35 timer i barnehage og som er 20 her. Så der er jo tre aspekt bare når det gjelder organisasjonen, som gjør at det er veldig greit å være her.”

Førskolelæreren nevnte her flere forhold som gjorde at hva trivdes som lærer: Elevene var flinke og interesserte på den linja der han jobbet, han hadde kontakt med barnehagemiljøet ute, lønnen opplevdes som svært god, feriene var lengre og den bundne arbeidstida kortere enn i barnehagen. Videre satte han fokus på opplevd status:

Førskolelærer A: ”Og ikke minst det her med hierarki, Det er mye mere status ute blant folk å være lærer i videregående skole enn det å være i barnehage. Trenger du tre år i lærerutdanning for å lære å leke med unger? - sier mora mi. Men mora mi har stor respekt for at jeg er lærer i videregående skole. Det er nifst. Pluss... at vi har stor søknad og elevene er veldig interesserte – vi har flinke elever – så vi har ingen disiplinproblemer, vi har ikke det her... Så grovt sett så har jeg jo havna på rett plass til rett tid... Og denne videregående skolen som skole har vært veldig flott. De har ikke sittet og kontrollert oss med månedsplaner og halvårsplaner og sånne ting.”

For førskolelærer A var det slik et løft på mange plan å arbeide som lærer i den videregående skolen, både i forhold til elevmasse, arbeidstid, lønn og status. Det var imidlertid viktig for ham å tydeliggjøre og verdifeste også sin basis/yrkesforankring, samtidig som han i videregående skole var noe annet:

Førskolelærer A: ”Men jeg er ikke førskolelærer pr. definisjon her, jeg er yrkesfaglærer. Og skolen har xx [oppgir antallet] faglærere. Og da blir det noe annet altså, jeg blir ikke sett på som en førskolelærer... Min autorisasjon her det er ikke førskolelærer, det er faglærer. Men min identitet, det er førskolelærer... Jeg er opptatt av faget om barn fra 0 til 7 år. Jeg er jo opptatt av den aldersgruppa. Samme som en kokk er opptatt av råvarer og tilberedning. Så er jeg opptatt av råvarer og tilberedning også, men det er jo på et annet område. Og det kan jeg ikke dele med LærerX, som er vernepleier. Jeg opplever at han er genuint interessert i det annerledes mennesket, som har en del hjelpebehov. Så jeg opplever at vi er interessert i hvert vårt fagområde. Og fagområdet 0-7 år i klasselærerrådet, det er mitt, det er jeg som har kompetansen og, så derfor er jeg førskolelærer, jeg har identitet som det, men blant kolleger så er jeg faglærer.”

Her skilte førskolelærer A mellom det å være førskolelærer og å være faglærer, hvor det sistnevnte hadde mest status. Samtidig understreket han at yrkesidentiteten hans var koblet til førskolelæreren, dette var en kulturell kapital han var stolt av og så på som verdifull. Han håpet at hans kolleger så og verdsatte den faglige bakgrunnen som førskolelærer, samtidig som det var viktig for ham å presisere at det var yrkesfaglærer han nå var og ble sett på som.

Førskolelærer A: ”De ser på meg som faglærer innafor ped, ikke som førskolelærer. Her på skolen er det ingen faggruppe som hever seg over en annen faggruppe. Enten du er lærer i norsk eller engelsk eller førskolelærer, jeg ser ikke noe forskjell på det. Det kan jo være jeg som ikke ser det.”

Førskolelæreren lot dette utsagnet henge litt i luften, og på mitt spørsmål om han både var

yrkesfaglærer og allmennlærer i og med at han underviste og hadde kompetanse innenfor begge feltene, hevdet han følgende:

Førskolelærer A: ”Nei, det blir glemt. I samtaler kan vi komme inn på at jeg har jo begge fagene. Men jeg er jo pedlærer i utgangspunktet. Og jeg er jo pedlærer selv om jeg har forming. Jeg er jo ikke allmennlærer med forming. Jeg er pedlærer med forming! Det er jeg helt sikker på at det er sånn de andre oppfatter meg også.”

Her er det noe tvetydig og komplisert. Førskolelæreren ville gjerne tro at hans kulturelle kapital, førskolelærerutdannelsen og –erfaringen, ble verdsatt i kollegiet, samtidig som han selv var klar over at dette var et yrke mange så på som ”bare barnepass”, som førskolelærer C uttrykte det. Samtidig omskrev han førskolelæreren til pedlæreren, muligens for at det kunne ligge mer anerkjennelse i den siste betegnelsen. Videre pekte han på flere sider ved arbeidet som førskolelærer i barnehagen, sammenlignet med miljøet i den videregående skolen og at det i dette skoleslaget var et personale med mangesidig fagbakgrunn:

Førskolelærer A: ”Det å være lærer er på mange måter mer bekvemt enn å stå ute i situasjoner i barnehage. For litt av trøbbelet med å være førskolelærer, som jeg har nevnt tidligere, det er jo det her med at det er et ensidig arbeidsmiljø. Og når jeg sier at det er et ensidig arbeidsmiljø, så er det at det er jo damer og jenter som jobber der... Veldig mange av de som jobber her [i den videregående skolen] har valgmuligheter og kan gå tilbake til sin opprinnelige fagbakgrunn. En kokk kan bli kokk igjen, en sykepleier kan gå tilbake til sykehuset. Som førskolelærer kan jeg bare gå tilbake, det er ikke noe problem det. Tvert om, jeg ville bli tatt imot med åpne armer fordi at det er underskudd... Det andre trøbbelet med å være i barnehagen, det er at det er støy. Det er ingen som snakker om det, at det er støy som et arbeidsproblem. Det er et ekstremt støynivå i en barnehage. Det slipper du i et klasserom. Og så snakker vi om det her med bunden tid. 35 timer i barnehage kontra 20 timer her, og de 15 timene kan du bestemme sjøl... Og her har jeg fylket som arbeidsgiver, og ellers kommunen som arbeidsgiver. Det er himmelvidt å være barnehage- eller grunnskolelærer med kommunen som arbeidsgiver enn fylket som arbeidsgiver. Vi har langt større fleksible løsninger med fylkeskommunen som arbeidsgiver. Det er enda et aspekt.”

Førskolelæreren dro fram mange fordeler ved å arbeide som yrkesfaglærer framfor det å jobbe som førskolelærer i en barnehage. Også som voksen rollemodell og med hensyn til lærerrollen, hadde førskolelæreren tatt og gjennomført et standpunkt:

Førskolelærer A: ”Og jeg er jo veldig opptatt av det å se ting fra vokseperspektivet. Jeg er jo ingen kul lærer på grunn av det. Jeg er en – meget standhaftig kar som viser at jeg er voksen. Jeg er dobbelt så gammel og vel så det som elevene. Jeg er som foreldrene deres... Jeg er ingen kul ungdom, jeg er en voksenperson. Så det må jeg forholde meg til... Jeg ser at de av mine kollegaer som vil være kule lærere, det skjærer seg tidlig. Jeg er voksen. Og det er min identitet... De skal være unge og jeg skal være voksen. Det andre ..., det er det her med å være ekspert på barn. Det er en vanskelig rolle overfor mine kollegaer.”

Et hjertesukk fra førskolelæreren var at han ofte opplevde at han måtte kjempe for sin kompetanse innenfor området 0-7 år. Dette illustrerer det dilemmaet som jeg har vært inne

på tidligere, å ha en kompetanse som i samfunnet ikke vurderes for det den synes verdt. Han var videre positiv i forhold til det faglige innholdet i videregående skole: ”Normalt så forholder jeg meg til Reform 94, fordi jeg har ikke’no bakgrunn før den tid. Jeg syns Reform 94 som prosjekt, eller som – det er ganske bra!”

9.3.2 Blomstring

Det som gikk igjen i gruppen førskolelærerinformanter med arbeid i den videregående skolen, var at de ga uttrykk for det jeg her vil kalle *blomstring* rent yrkesmessig. Et par av verne- og sykepleierne var imidlertid også innom noe av dette, men etter min mening ikke så sterkt og helhetlig som førskolelærergruppen.

Førskolelærer A: ”Det er tre grunner til at jeg ble lærer: Arbeidstid, ferier og lønn!... Du er ”bare” førskolelærer. Du klarer å komme deg ut av barnehagen. Dette føler ikke allmennlærerne! Lærere i videregående skole er på en helt anna arena.”

Sykepleier D: ”En lærer som klager på jobben, har ikke gått full turnus i helsevesenet!”

Vernepleier B: ”Jeg ble lærer også for å få en bedre arbeidshverdag, unngå skift og få jobbe på dagtid. Og lønna er jo hundre ganger bedre!”

Førskolelærer A har en sterk og dynamisk forankring i sitt basisyrke, men denne kompetansen eller kulturelle kapitalen ble ikke verdsatt for det han syntes den var verdt. I det foregående kapitlet (9.2 ”Stigmatisering og tapt verdighet”), anvendte jeg Meads (1967) jeg/meg-begreper for å analysere yrkesidentitetskonstruksjonen. Meads begreper er også anvendelige her. Førskolelærer A opplevde at det ikke var samsvar mellom det bildet han hadde av seg selv og det omgivelsene fortalte ham, når det gjaldt basisutdanning og –yrke. Hans løsning på dette dilemmaet syntes å være en omskriving av yrkesbakgrunnen fra førskolelærer i den videregående skolen, til å være pedlærer i den videregående skolen, ut fra at pedlærerens status var større. Innenfor dette fagområdet underviste det også andre, for eksempel allmennlærere, med sterk status og en tradisjonelt anerkjent kapital. Slik sett endret også førskolelærer A, som sykepleier E i forrige kapittel, identitetskriteriene i møtet med de andre yrkesfaglærerne. Utgangspunktet for mitt meg vil være de andre, jeg opplever meg gjennom at andre produserer meg. Forskjellen mellom førskolelæreren og sykepleieren var imidlertid at mens sykepleier E strevde i lærerrollen, trivdes førskolelærer A som yrkesfaglærer, følte han mestret denne yrkesrollen og fikk også respons og anerkjennelse for sitt arbeid i kollegiet. De andre ga ham en positiv tilbakemelding og viste ham et speilbilde som stemte overens med det bildet han selv hadde. Hos førskolelærer A var det

altså ikke grobunn for utvikling av et splittet jeg, det var samsvar mellom det omgivelsene tilbakemeldte og det førskolelæreren opplevde seg selv som – dog ved hjelp av en viss omskriving av yrkesbakgrunnen fra førskolelærer til pedlærer. Som førskolelærer fikk han ikke den statusen han syntes han fortjente, det gjorde han som pedlærer. Samtidig framhevet han og samtlige førskolelærere i utvalget mitt, sin førskolelærerbakgrunn og sterke forankring i yrket, det var dette utgangspunktene de bygde sin yrkesidentitet på:

Førskolelærer B: ”Jeg er kjempeglad for førskolelærervalget. Den [utdannelsen] former deg jo som menneske. Både i forpraksis, i utdanning og i ettertid. Den har laga verdier og holdninger som jeg syns er veldig verdifulle. Det sitter i hodet, det blir en del av deg. Du blir jo forma som menneske av den utdanninga og den veien som du velger... Jeg føler jeg får formidla de herre verdiene gjennom de fagene jeg underviser i. – Et positivt menneskesyn, som jeg mener jeg fikk igjennom førskolelærerutdannelsen... Mange har spurt meg som førskolelærer om jeg har tatt ped etterpå. Ånei, sier jeg, jeg har hatt så mye god ped i grunnutdanninga mi!”

Førskolelærer C: ”Du er jo på en måte nødt til det [å bruke førskolelærerbakgrunnen], også for de her ungdommene, om du jobber som førskolelærer med ungene eller om du jobber som førskolelærer med ungdommene. Så ser du jo at ungene er frimodige og de tør og de er med på ting og sånne ting. Og så kommer du til de her ungdommene som på en måte på veien gjennom grunnskolen har fått en masse sperrer med seg. Og så skal du åpne opp disse, så de tør å ta i bruk ting hos seg sjøl. Sånn at du – på en måte så sammenligner du jo ofte det å jobbe i barnehagen og det å jobbe med ungdom. Jeg har masse med meg som jeg kan bruke her. Jeg ser barnet i de...”

Vi har jo jobba i andre yrker før vi kom hit. Jeg opplever det at vi [førskolelærere] jobber på en litt anna måte [enn allmennlærerne]. Iallfall får jeg problemer med å tenke, nei nå skal ikke jeg jobbe mer – for nå har jeg jobba nok. Å telle timer og alt det der som skolefolk ofte gjør. Jeg sitter ikke og teller timer, jeg sitter ofte til både fire og fem for å bli ferdig. Det er jo en jobb jeg må gjøre... På en måte så føler jeg jo at det er vi [førskolelærere] som har innført en del didaktiske nye ting.”

Det som gikk igjen, var at førskolelærerne opplevde at det de hadde med seg fra sin basisutdanning og –erfaring, var noe de kunne bygge videre på i sitt arbeid som lærere i den videregående skolen, forankringen i basisyrket kan karakteriseres som dynamisk. Videre trivdes samtlige som lærere, de opplevde en økt status og uttrykte stolthet over å få være med å lære opp og forme unge mennesker. Også her ble det dratt paralleller til barna i barnehagen:

Førskolelærer B: ”Men jeg tror jeg er flink til å få stoffet ned på et forståelig nivå, for jeg er jo så vant til å forklare ting til unger, ikke sant? Når de spurte om hvordan poteten vokser, så måtte jeg jo finne ut – hvordan skulle de få det inn i hodene sine? Og det er jo det samme problemet vi har med de her svake 16-åringene, det er mange begreper vi må forklare til de. Og det føler jeg jo at jeg har erfaring med, og det får jeg til å gjøre. Det har jeg trening på – og det er veldig brukende der jeg er nå.”

Forskeren: ”Du har jo fokus på de små i utdanninga, og så underviser du ei helt anna gruppe.”

Førskolelærer B: ”Men jeg syns alle er små inni seg! Når det skjer noe med oss, så tenker vi jo akkurat som barn gjør, men vi er jo ikke så utagerende. Men inni oss så er det jo kanskje sånn at vi blir redd og vi blir engstelig og syns det er urettferdig og alt det her. Jeg er trent på å se sånne ting... Men folk er nå folk om de er syv eller sytti! De reaksjonene vi har, de er jo lik, men vi har litt andre

uttrykksmåter. Etter Reform 94 når vi fikk et mer elevperspektiv inn i videregående, så passa jo førskolelæreren enda bedre inn. Da fikk jeg lov å bruke det jeg ville bruke. Ikke sant?”

9.4 SAMKJØRING – ”DET ER JO LÆRER JEG ER (NÅ)!”

Overskriften som innleder dette kapitlet kan føres i to ulike retninger. Sitatet: Det er jo lærer jeg er, kommer fra vernepleier A, som en konstatering av at hun hadde gått over fra å være vernepleier til å være lærer. Dette karakteriserer jeg som en *konvertering* og kommer tilbake til det i kap. 9.4.2. En sykepleier brukte de samme ordene som i sitatet over, men føyde til et ”nå”, noe som gjorde meningsinnholdet i setningen, slik jeg oppfattet henne, som helt annerledes. Dette betegner jeg i delkapittel 9.4.3 som *kombinering*. Jeg har valgt begrepet *samkjøring* som en fellesbetegnelse for begge disse veivalgene.

9.4.1 Utdrag fra en vernepleiers yrkeslivshistorie

Innledningsvis vil jeg presentere den yrkesrettede livshistorien til en vernepleier. Deretter kommer et forholdsvis langt utdrag av en sykepleierhistorie. Jeg vil kommentere begge livshistorieutdragene underveis.

Vernepleier A: ”Det starta egentlig med at jeg tok vikartimer innafor hvpu, og jobba med psykisk utviklingshemma. Jeg tok det som dukka opp, jeg var innom skolen hele tida, men det var ikke noe som var fast. Så fant jeg ut at jeg skulle ta noe desentralisert [utdanning]. Og da var det bare å ta det første som dukka opp. Og da sa jeg, blir det tilbud med lærerskolen, så tar jeg det, blir det tilbud om vernepleien, så tar jeg det! Eller sykepleien. Eller noe sånt! Og så blei det vernepleien.”

Vernepleieren fikk sin utdanning i voksen alder, og fortalte om både opp- og nedturer i den forbindelsen.

Vernepleier A: ”Jeg føler jo hele tida at jeg kan ikke det jeg skal ha. Det vil si: Jeg er ikke flink nok. Jeg føler at jeg fikk ikke lest nok, jeg fikk ikke jobba med det. Jeg fór liksom hele tida og hoppa til og fra – for jeg jobba. I skolen og i bolig og i – mens jeg skulle lese og så kom ungene, og jeg var jo alene for det meste. Men jeg var på alt som hette forelesninger. Jeg fikk med meg det der. Jeg var veldig sånn fokusert. Jeg tror nok at jeg kjørte meg litt for hardt.”

Forskeren: ”Si meg, er du vernepleier eller er du lærer?”

Vernepleier: ”Jeg er adjunkt nå! (Ler!) Jeg tror jeg føler meg som lærer. For det er det jeg har jobba mest med. Men jeg er litt usikker, egentlig. For det er jo ikke’non kombinasjon. Kanskje litt overvekt av læreridentitet.”

Forskeren: ”Men hva har du med deg som vernepleier, da?”

Vernepleier: ”Nei det er jo den her helheta. Helhetstenkning, tror jeg, også – det derre å – hva skal jeg si – egentlig mye av det vi lærte på ped [PPU og spes.ped.], er mye likt det vi lærte i vernepleien. Det der med å tilpasse opplæring, tilpasse de behov og ståsted og alt det derre. Mesteparten av det jeg lærte, kanskje mest på spes.ped., følte jeg at det her det kan jeg jo, bortsett fra dysleksidelen. Det er jo egentlig det samme. Det var kjent stoff. Men det er det der at det er lett å gjenkjenne, men ikke lett å hente det fram. Det er nesten sånn at mesteparten av det du hører, det kjenner du igjen... Hvis jeg

skulle si noe om hva jeg betrakter som min styrke, så er det kommunikasjon. Jeg kommer veldig godt innpå folk. Vi får god kontakt, rett og slett. Det blir en sånn tillit...

Det er jo mye atferdsmodifisering, det er jo mye det vernepleien er basert på – med kontroll og styring og belønning, ros. Og jeg vet jo, jeg kan jo det her med teorien, jeg vet jo det, men jeg er ikke alltid like – flink, - jeg bruker jo mye av det her i undervisninga. Jeg har oppdaga i ettertid at jeg har brukt atferdsterapeutiske metoder på ungdommene uten å ha vært klar over at det kom fra atferdsmodifikasjonslæringa jeg har hatt. Jeg har med meg det har fra grunnutdanninga, selv om det ikke alltid er så nøye gjennomtenkt, så skinner den utdanninga igjennom!”

Her pekte vernepleier A på noe helt konkret som hun hadde med seg fra sin basisutdanning, nemlig atferdsreguleringen, som hun ubevisst hadde brukt i undervisningen i den videregående skolen. Videre sammenlignet hun seg med den andre pleierkategorien, sykepleierne:

Vernepleier A: ”Vi har lært pleie også, men ikke på langt nær så mye som sykepleierne, så vi har kanskje ikke det pleiefokuset som de har. Det nytter ikke hvor mange ganger jeg gjentar det, at vernepleien, det er ikke bare på psykisk utviklingshemmede, for folk har ei oppfatninga av at det er det går ut på. En som holder de evneveike i handa. Men det er jo ikke bare det. Den biten er på en måte ikke-uttrykt. Derfor så får du ikke anerkjennelse for den biten.”

Vernepleieren sukket over at hennes egen utdanning fortsatt ikke ble sett på som såpass allsidig som hun selv mente den var. Men, hun følte seg anerkjent og godtatt som lærer, og at hun var en akseptert lærer i skoleverket.

Vernepleier A: ”Jeg føler at jeg er en av lærerne i kollegiet. Absolutt. Jeg føler meg ikke skjøvet til side eller noe sånt. At jeg blir sett annerledes på. Men det kan jo også ha med det å gjøre at jeg har tatt ped'en. Det tror jeg. Har jeg ikke hatt den, så tror jeg at det hadde blitt litt annerledes. I og med at jeg gjorde det best på den gruppa som tok spes.ped, det var en anerkjennelse. Det gjorde det at det var lærere som hadde jobba i mange år, og på eksamen så fikk jeg best resultat! Ikke sant? I og med det at de vet det, så blir jeg godtatt som lærer. Ordentlig! For, det er jo lærer jeg er!”

Som førskolelærer A i forrige kapittel (9.3 ”Styrket status og økt stolthet”) opplevde vernepleier A at det måtte noe annet til for at hun skulle få den anerkjennelsen som hun følte at hun fortjente ut fra sin basisutdanning. I stedet for å omdefinere yrkestittelen, fikk imidlertid vernepleieren styrket sin status ved å ta halvannet års videreutdanning i pedagogikk. Først tok hun det obligatoriske PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning), deretter videreutdanning i spesialpedagogikk. Selv mente hun at det var det siste som ga henne en ordentlig godkjenning som lærer i kollegiet. Dette ga henne et løft over fra å ha vært vernepleier til å ha blitt lærer i den videregående skolen.

9.4.2 Konvertering

Innledningsvis viste jeg til følgende sitat fra vernepleier A: ”Det er jo lærer jeg er!” I det foregående delkapitlet presenterte jeg deler av vernepleierens yrkeslivshistorie. Det gikk igjen også hos de andre vernepleielærerne, denne yrkesgruppen var den i utvalget mitt som etter min mening var blitt ”mest” lærere, og som jeg vil hevde hadde foretatt en form for *konvertering* fra vernepleier- til læreryrket. Like fullt hadde de med seg en god del over fra det ”gamle” til det nye yrket, adferdsmodifikasjon er allerede nevnt. Mange av vernepleierne brukte begrepet ferdighetstrening:

Vernepleier C: ”Som vernepleiere skal man fokusere på å lære de [brukerne] ferdigheter i hverdagen.”

Vernepleier B: ”Som vernepleiere så er vi jo egentlig – man er jo litt for opptatt av den her ferdighetsbiten, ikke sant, litt for lite opptatt av den andre biten, med mennesket, ikke sant?”

Som vernepleiere hadde de vært vant til å hjelpe og støtte sin målgruppe, brukerne, til å mestre og håndtere hverdagen best mulig:

Vernepleier B: ”Man skal jo ikke fylle på de [elevene] i ubegrensa mengder. Det er ikke bare jo mer du lærer, jo mer kan du, - de må jo også kunne bruke det de har lært.”

Vernepleier A: ”Vi fikk jo veldig mye opplæring i forhold til – praksisperiodene våre gikk jo ut på det. Det var jo opplæringsplaner vi dreiv med. Det var det jo. Opplæring i forhold til å fungere i et hverdagsliv. Og så lærte vi jo mye om strukturering og hele pakka der!”

Miljøarbeid i forhold til brukergruppen kan differensieres i en omsorgs- og en bistandsrolle, avhengig av brukerens selvstendighet (jfr. Sten 1995). Vernepleierne hadde vært fokusert på avgrensede sider ved brukeren, sider som skulle utvikles, ting som skulle læres og væremåter som burde endres. Dette vil jeg hevde ga seg utslag i at vernepleieren som lærer i tillegg til opplæring, også fokuserte på oppdragelsen av elevene, de var stadig innom hønemor-lærerrollen (jfr. kap.8.1.2). Vernepleierne hadde vært vant til å jobbe brukernært og anvende forskjellige måter å legge til rette arbeidet på, alt etter hvordan brukerbehovet ble fortolket og ut fra vernepleierens egen metodiske innfallsvinkel. Overført til den faglige delen av lærerarbeidet, uttrykte en av vernepleierne dette på følgende måte:

Vernepleier B: ”Jeg opplever egentlig det å lære de faget, som det enkleste, på en måte! Det er det de skal lære seg når jeg bare har funnet ut hvordan de skal lære seg det. (Ler.) Jeg er kanskje mer opptatt av – ja, ikke sant, det opplever jeg jo veldig ofte at – hvordan skal jeg forklare det, at de – man prøver på en måte, og så prøver man på en annen måte og så prøver vi på en tredje måte, ikke sant. Og plutselig så er det der!”

Også vernepleierne i undersøkelsen min kan ut fra dette sies å ha en dynamisk forankring i basisyrket, og at de var preget av en yrkesidentitet med samkjøring av to yrker. Samtidig var det svært viktig for flere å bli akseptert som ”ordentlige” lærere av kollegiet og av elevene, som vernepleier B sa det: ”Jeg håper jo at elevene mine synes jeg er en ordentlig lærer!” Anerkjennelsen fra de nye andre, lærerkollegiet, var viktig.

The individual experiences himself as such, not directly, but only indirectly, from the particular standpoints of other individual members of the same social group, or from the generalized standpoint of the social group as a whole to which he belongs (Mead 1967:138).

En persons adgang til sitt eget opplevelsesfelt skjer ikke direkte eller uformidlet, ifølge Mead, det skjer bare i den utstrekning personen først kan bli objekt eller gjenstand for seg selv, på samme måte som andre mennesker er gjenstand for ham/henne i det egne opplevelsesfeltet. Vernepleieren ble gjenstand for seg selv i den sosiale konteksten på avdeling for helse- og sosialfag, ved å overta eller speile seg i kollegaenes holdninger til vernepleieren selv.

9.4.3 Utdrag fra en sykepleiers yrkeslivshistorie

Sykepleieren nedenfor hadde mange tanker både om jobben på sykehuset og perioden med pendling mellom to jobber, på sykehuset og skolen. Hun hadde gått en lang vei og det hadde tatt tid før hun tok steget fullt ut og slapp taket i sykehusarbeidet.

Sykepleier A: ”Nå har jeg sagt opp deltidsjobben min på sykehuset. Jeg har jo vært ut og inn av skolen – ja det her blir jo fjerde året, for å si det sånn. Men jeg har jobba såpass lenge på sykehuset, i mange år, og det var en jobb du var trygg i. Fordi om det tidlig skjedde ei utvikling og jeg hadde lyst til å gjøre noe anna, så var det litt skremmende å gi seg ut i noe nytt. Selv om det var det jeg hadde lyst til.”

Forskeren: ”Sykehusjobben var et ankerfeste, på en måte?”

Sykepleier A: ”Ja det var det. De siste årene så kombinerte jeg det jo, med at jeg både jobba på sykehuset og jobba på skolen. Det var jo interessant, sånn sett, og det gikk greit også, men da jeg fikk tilbud om fast – ja så fast som man kan få i skolen, kan du si da, så tenkte jeg at nå!”

Videre presiseres det at det er sykepleier hun ikke bare var, men det er også det hun ville være. Dessuten framhevet hun hvor verdifullt det var å ha såpass lang sykehuspraksis bak seg når hun nå utdannet kommende hjelpepleiere. Å kombinere to jobber hadde vært givende, men ble for slitsomt.

Forskeren: ”Hvordan var de årene hvor du kombinerte?”

Sykepleier A: ”Både-og. Du jobber jo med faget på to forskjellige måter. Det å være i det praktiske – for det ser jeg på – jeg vil alltid være sykepleier. Og jeg vil være det... Det å ha en – og nå har jeg

som sagt jobba såpass mange år at jeg har noen års erfaring, å jobbe med det grunnleggende, å være på en – ja – i korridoren, sånn med pasienten, rett og slett, og gjøre det praktiske. Det blir jo mye administrering som sykepleier, men iallfall å være der – på avdelinga. Og så bevege seg over en terskel og så på en annen måte, lære opp andre til å være hos pasienten. Og jeg synes det er såpass viktig når du skal undervise i noe, det er så masse kunnskaper som ligger i erfaring. Du kan lære og du kan gå en vei og du kan lære mye om yrket sånn reint teoretisk, men det er og blir et praktisk yrke. Og da må du ha erfaring for å kunne – er mi personlige mening, at du må ha et godt grunnlag. For det har jeg sett mer og mer hvor mye kunnskap som ligger der. Og det bruker jeg bevisst. Når jeg underviser eller veileder, så henter jeg hele tida erfaring fra min bakgrunn, på sykehuset da, der jeg har jobba. Og det tror jeg er veldig viktig. For da har du en teori og så kan du relatere til det praktiske...

Og hele tida blir det pasienten i sentrum. Og så blir det meg som sykepleier der, med mine arbeidsoppgaver som er ganske store. Og så blir det samarbeid da med hjelpepleier eller omsorgsarbeider eller lege, reinhold og så videre. Og hele tida så er det pasienten i sentrum. Det er det jo på en måte nå og, men med eleven, ikke pasienten, i sentrum, kan man si. Men det å kunne relatere det til det praktiske. Så det synes jeg var veldig bra. At du hadde nærhet til det praktiske. Og så kunne jeg forlate skolen her og jobbe med det andre. Men så var det jo litt det at jeg på en måte – jeg jobba hele tida. Jeg hadde fri her og så hadde jeg helgejobb på sykehuset. Så det blei veldig intenst innimellom. At jeg gikk her på fredag til klokka to og så gikk jeg rett på sykehuset. Og jobba hele helga. Og så gikk jeg hit på mandag, så det blei – i perioder blei det veldig intenst.”

Det var ikke så lett å gi slipp på det rene sykehusarbeidet. Samtidig antydte sykepleier A at det kunne være problematisk i forhold til de andre lærerne, hennes nærhet til og ståsted i praksisfeltet, bl.a. at hun slik sett var oppdatert på en helt annen måte enn de fleste i kollegiet. Dette kan tyde på spenninger i det sosiale feltet som en avdeling for helse- og sosialfag er, jfr. Bourdieu (1977), uten at dette er mitt fokus her.

Sykepleier A: ”Men jeg så jo at det her vil være for en periode, jeg vil ikke jobbe med det resten av livet... Og så kunne jeg også oppleve at det var ting på skolen som jeg ikke kunne være med på, og det blei og litt vanskelig. Jeg kom til undervisning og så var jeg lærer, og på sykehuset så var jeg sykepleier. Jeg hadde ikke problemer med det, egentlig, men kanskje de andre [lærerne] her. Så det blei også faktisk litt – men det var ikke det store problemet. Men det var fordeler og ulemper.”

Forskeren: ”Ja hva er du nå da?”

Sykepleier A: ”Nå er jeg sykepleielærer. (Ler.) Neimen - jeg vil ha med altså – ja jeg er lærer, det er jeg. Jeg er lærer. Men jeg er så tett opp til mitt yrke, føler jeg, at jeg vil ha med det, altså. Jeg er lærer i sykepleie. Jeg er vel kanskje yrkesfaglærer, reint sånn formelt er jeg jo det. Men jeg føler at jeg er sykepleielærer. Altså jeg føler her at jeg er lærer, men jeg er så tett til yrket mitt, at jeg er sykepleier i botn, og det føler jeg at jeg må ha med meg. Jeg føler at jeg kan ikke bare bli lærer.”

Her var det ikke snakk om vernepleierens glede over å bli akseptert som ”ordentlig” lærer, men tvert imot en skepsis over å skulle bli bare lærer. Sykepleier A prøvde å uttrykke hvordan hun kombinerte disse to yrkene ved at hun brukte betegnelsen sykepleielærer om seg selv. Hun er i læreryrket, men har sykepleieryrket med seg.

Sykepleier A: ”Men jeg har en yrkesbakgrunn, som jeg har lang erfaring fra. Og dermed så føler jeg at den går i lag med meg på veien. Lærerveien, for nå er jeg jo i læreryrket, det er jeg. Men jeg har sykepleien med meg... Men jeg var sykepleier og jeg synes det var en bra utdanning og jeg var stolt da jeg gikk ut av høgskolen...”

Som lærer, det å – du har intensjoner, det at du skal ta individuelle hensyn, og at du har en hel klasse, og der du ser at det mange ganger blir vanskelig. Der du føler også at du rives litt i forskjellige retninger. Der du ser at behovet er større – hadde jeg hatt bare deg, så kunne vi ha gjort mer. Hvis du hadde hatt ei lita gruppe. Men jeg opplever ikke den store frustrasjonen...

Selv om jeg ser likhet mellom elevrollen og pasientrollen, så blir det så mye mer dramatisk på et sykehus med et menneske som er sykt på ulike måter. Der ser jeg at behovet er større for å gå inn enn hos en elev, selv om jeg også ser likhet. Det gjør jeg. Men jeg kjenner ikke det frustrasjonsnivået og den redselen som jeg faktisk følte mange ganger. På sykehuset var jeg redd for at jeg ikke skulle rekke over – at de skulle bli veldig sjuk før jeg rakk å hjelpe og få hjelp og så videre. Det ser jeg, at det er ikke den dramatikken her. Med en elev – som kanskje ikke får dekt sine behov. Men så har jeg hele tida inni meg det her med - at det er forskjell på det du lærer i skolen og det du ser ute i praksis.”

Så dro hun noen sammenligninger mellom de to yrkene og arbeidet med de to ulike målgruppene pasient og elev. Hun pekte på det hun syntes manglet hos allmennlærerne som hun jobbet sammen med, særlig evnen til å se og arbeide med hele eleven, ikke bare eleven versus faget. Og det skinte igjennom at hun syntes det var bedre for elevene i mange tilfeller å bli undervist av en lærer med yrkes- framfor fagbakgrunn, selv om allmennlærerne kommer etter, det vil si lærte seg å være mer yrkesrettet etter hvert.

Sykepleier A: ”Det faglige nivået var mye høyere før. Nå kommer alle inn og det fører til at det er veldig mye med dem. Som du også må ta hensyn til, men det er vi vant til som sykepleiere. Ja, vi er det, vi har en pasient som har en diagnose, som kanskje har hatt et hjerteinfarkt, men så er det veldig mye anna med han også. Hvilke psykiske reaksjoner har han i forhold til det han har gjennomgått og hvordan er det sosialt, hvordan har han det hjemme med familie og så videre. Andre sykdommer som virker inn, hvordan takler han det her. Og da kan du ikke bare ta hensyn til hjerteinfarkt, gjennomtrening, informasjon, - hvordan takler han det? Og det ser jeg med elever og, når de skal lære det og det, men hvem er eleven? Hva drar han med seg inn i klasserommet? Derfor er jeg glad i den der helhetsmodellen, fordi sånn er vi vant til å tenke. Det hele mennesket. Pasienten med alle sine ulike sider. Eleven med alle sine ulike sider. Og hva må ligge til rette for pasienten og rehabiliteringa? Og eleven og læringa? Du kan ikke bare ta hensyn til det reinte faglige. Og du kan ikke bare ta hensyn til sykdommen til pasienten. Og det ser jeg også at vi er mer vant til den her tenkemåten, og dermed tar vi det. Mens jeg tror allmennlærerne - det er faget. Det var læring, forelesning, faget. De kommer etter, men ennå så er det litt at de sier det er så mye med elevene, og det er det. Det er det virkelig altså. De blir jo ansatt på faget, ikke for at de er sykepleier eller førskolelærer eller sånn...

Jeg er avhengig av en dialog i undervisninga. Og det kan jeg jo også relatere til sykepleien, for det er jeg jo vant til. Hvordan innhenter jeg opplysninger til forebyggende behandling for en pasient og så videre? Jeg spør, får tilbakemelding, spør, får tilbakemelding. Observer – observer – observer. Og det gjør jeg jo med elevene og. Jeg klarer ikke å stå og – ja, jeg kan prate mye (ler), men jeg er nødt til å ha den dialogen, jeg er nødt til å få tilbakemelding hos dem, jeg er nødt til å gå i dialogen. Og jeg spør og går på. Og jeg går nede imellom elevene og jeg må få tilbakemelding. Verbalt eller på anna måte. Jeg må ha de med meg. Jeg må være sikker på, hva er det her, hva oppfatter de? Så jeg spør hele tida om – og ber om tilbakemelding.”

Samtlige sykepleiere dro fram dialogen som sentralt i undervisningen. Avslutningsvis pekte sykepleielærer A på at hun trivdes i lærerarbeidet, men samtidig åpnet hun opp for at det ikke var sikkert hun kom til å forbli lærer.

Sykepleier A: ”Jeg liker meg. Jeg trives godt! Jeg liker meg i lag med mennesker, pluss at jeg liker å veilede og å undervise. Og det var jo det som gjorde at jeg hadde lyst til å bli, at lærerjobben lå lenge i meg, lystene altså. I flere år... Men jeg ser jo som lærer at det er veldig mye å gjøre, det er mye arbeid. Men det er ikke det kjøret [som innenfor sykepleien]. Men veldig mye arbeid er det. Du har litt mere variasjon... Nå har ikke jeg sagt at det er lærer jeg vil jobbe som for alltid, det har jeg ikke. Når jeg har bevege meg mer bort fra yrket mitt, så føler jeg mer tilknytning til det. Faktisk! Og jeg føler meg stolt som sykepleier.”

9.4.4 Kombinering

Sykepleierne i utvalget mitt vektla en kombinering, de framhevet det de hadde med seg fra basisyrket som grunnpilarene i lærerarbeidet, her eksemplifisert gjennom følgende:

Sykepleier C: ”Jeg har en pasient, og jeg sitter med en viss kunnskap som jeg skal formidle til pasienten. Og da vurderer jeg – hva tåler pasienten, ser du parallellen til det å være lærer? Veldig mye av sykepleiejobben er jo informasjon. Det er kunnskap satt i system, sånn at pasienten skal forstå sin situasjon, hva som skal skje videre. Jeg må ta hensyn til pasienten der og da. Da får du det helhetlige mennesket. Og gi informasjon ut fra det som er nødvendig. Da må man sile informasjon, for man kan ikke fortelle alt... Og det er just det man gjør i forhold til elevene, å få de opp på en kunnskapsstige, at de skal få en basis og så bygger de på den. Så har vi nå det med elevmedvirkning, elevene skal jo også være med på å bestemme. Vi [sykepleiere] er vant til å ha en pasient som skal bestemme. Så jeg bruker jo veldig mye av den kunnskapen jeg har som sykepleier i lærerjobben.”

Sykepleier A fra yrkeslivshistorieutdraget innledningsvis (kap. 9.4.3) kunne brukt metaforen ”bro” om arbeidet med elevene: ”Jeg tilpassa til pasienten og nå tilpasser jeg til elevene – fra deres ståsted. Man tar utgangspunkt i der eleven er - og så bygge på det.” Hun pekte på at lærer- og sykepleiertenkningen ikke var så ulik, i begge yrkene tok mennesket på alvor og at pasientrollen godt kunne overføres i forhold til elevrollen:

Sykepleier A: ”Det er jo det man hele tida har gjort som sykepleier, hva er det som er spesielt med den pasienten. Og så kommer du videre. Og det er jo det samme med eleven. Det var kjent tenkning, det satt i ryggmargen min. Det var sånn det skulle være! Og det var jo det jeg tenkte hele tida når jeg kom inn i Reform 94 – det var jo ansvar for egen læring, og det er jo det man har gjort i forhold til pasientene, det at jeg kan informere deg om at sånn og sånn er det – kan du gjøre noe med det sjøl? Der er det også ei bru. Jeg synes det er veldig mange bruer. Jeg måtte motivere pasienten til å ta ansvar. Og det er bruk av humor, det ser jeg jo, det kommer jo mer og mer i fokus.”

En periode kombinerte sykepleier A to jobber og yrker to steder, etter at hun begynte å jobbe full tid i den videregående skolen, fortsatte hun på mange måter denne ordningen/brobyggingen, men da ved å kombinere to yrker på ett sted, på en arbeidsplass: ”Jeg føler meg faktisk mer knytta til sykepleieryrket nå når jeg har gått ut av yrket.” Her ligger noe av det samme som førskolelærer A i kap. 9.3 ”Styrket status og økt stolthet” opplevde, dog på en litt annen måte. Sykepleier A står fram som sykepleier, og har ikke omdefinert/-skrevet sin yrkestittel eller hatt behov for tilleggstudanning for å få anerkjennelse. Sykepleielærerne samkjørte i sterk grad, bevisst og uttrykt de to yrkene, med

en klar og dynamisk forankring i sitt basisykke, sykepleien. Her følger et knippe uttalelser hvor sykepleierne forsøker å forklare ”hva de er”, eller hva de benevner seg som, uthevingene i teksten er undertegnede:

Sykepleier D: ”Når jeg er sykepleier som jobber som lærer – da er jeg lærer – da er jeg **lærer i sykepleiefagene**, da skal jeg lære fra meg det som jeg gjør, og jeg skal lære det bort til noen andre.”

Sykepleier A: ”Jeg titulerer meg som lærer, **lærer i sykepleiefagene**.”

Sykepleier C: ”Jeg ble **yrkesfaglærer** når jeg tok ped’en!”

Sykepleier B: ”Jeg er **yrkesfaglærer**, det er jo lærer jeg er nå!”

Det siste sitatet henviser til tittelen på dette hovedkapitlet (kap. 9.4), sykepleieren som markerer at nå er jeg lærer, men ståstedet fortsatt er i sykepleien. Og som mange av sykepleierne åpnet for, kanskje ville de endre arbeidssted med tiden. Dette var uttalt kun av denne gruppen. To av sykepleierne hadde imidlertid og etter mange år som lærer, byttet fagforbund, sykepleier C sa: ”Nå har jeg meldt overgang til utdanningsforbundet – etter 7 år som lærer!” Likevel var forankringen i basisykket fortsatt sterk og markert.

Sykepleier C: ”Nei, den [tittelen] har jeg spekulert litt på, for nå har jeg jo skifta forbund. Jeg har jo stått i Sykepleierforbundet helt til nå, men nå har jeg bytta over til Utdanningsforbundet. Om det gjør meg helt til lærer, det er jeg litt usikker på!.. Basisen – jeg er jo sykepleier i bunnen. Og så har jeg jo noen videreutdanninger som gir meg litt forskjellig fokus. Så nå har jeg fokus på undervisninga. Men jeg vet ikke om det automatisk gjør meg til lærer. Jeg har med meg så mye anna.”

Samtidig hadde flere av helse- og sosialfagsavdelingene i den videregående skolen overvekt av sykepleiere i kollegiet, noe som nok preget dette feltet (jfr. Bourdieu 1977). Jeg opplevde en diskusjon ved en avdeling om hvem som var best kvalifisert til å undervise i studieretningsfaget sosialfag, var det allmennlæreren med videreutdannelse i samfunnsfag eller var det sykepleieren med lang praksis fra arbeidslivet? Her kan man nok ane en drakamp mellom hvem sin kulturelle kapital som skal ha fortrinnsrett, mine egne egne eller de andre (jfr. Mead 1967). Avslutningsvis vil jeg ta med sitatet som ledet meg fram til kapitteleverskriftene samkjøring og kombinerings:

Sykepleier C: ”Det er en sånn kombinasjon. Jeg føler jo i hvert fall at jeg bruker utdanninga mi som sykepleier på en fin måte... Jeg er verken sykepleier eller lærer, jeg er litt av begge deler. Det er jo ikke det syke som er i fokus, det er å få det som er blitt dårlig, å bli godt igjen, til å bli bedre. Og det er jo det samme med elevene. Å vise de en vei som de må gå for å bli flink. Det er helhetlig tenkning. En pasient er for meg... bare en som får hjelp. Men en person er jo aldri syk på alle plan. Du styrker den dårlige sida i lag med alle de andre sidene. Og det er det du gjør med eleven. Elevene er friske, men de mangler kunnskap. Vi må tilrettelegge sånn at de kan arbeide og lære det de har lyst til å lære... Motivasjon er også en felles faktor. Hvis ikke pasienten ikke ser noen hensikt med å gjøre noe med ting, så har han ikke noe livslyst. Hvis ikke elevene har lyst til å lære noe, så lærer de ingenting!”

”Det er nok en styrke at vi har
forskjellig innfallsvinkel.”
Førskolelærer A

KAP.10: ET KOMPARATIVT BLIKK PÅ YRKESGRUPPENE

Førskolelærer A's uttalelse i sideoverskriften, peker på at det er en styrke at lærerne på avdeling for helse- og sosialfag har forskjellige innfallsvinkler i sin undervisningspraksis, på basis av en mangfoldig fag- og yrkesbakgrunn. Innledningsvis vil det i dette avsluttende og oppsummerende kapitlet være på sin plass å repetere de fire problemstillingene fra kap. 1.2 ”Problemfelt og avklaringer”. Gjennom en retrospektiv analyse har jeg sett på hvilke undervisningsformer som preget klasseromsarbeidet hos allmenn- og førskolelærere, verne- og sykepleiere; hvilke lærerroller som utkrystalliserte seg, og på hva som kjennetegnet konstruksjonen av lærernes yrkesidentitet.

Jeg er oppmerksom på at det også kan være andre faktorer enn lærernes basisyrker og erfaring som påvirker deres undervisning og rolledanning, eksempelvis personalavhengige faktorer, rammefaktorer, enkeltfags særtrekk og elevgruppen. Her har jeg imidlertid valgt å fokusere på yrkesbakgrunn og –erfaring.

10.1 FUNN OG SAMMENLIGNINGER

I det innledende kap. 1.2 ”Problemfelt og avklaringer”, skrev jeg at jeg ville ha fotfeste i Barths (1970:19) begrep *synkron komparasjon*, som innebærer tilbakeskuende sammenligninger, i motsetning til sammenligninger av to ulike tidspunkt i et enhetlig forløp. Mine spørsmål og perspektiver er mer lik sosialantropologens enn historikerens:

Uten prinsipielt å fornekte historisk kausalitet kan man samtidig hevde tesen at alle faktorer som virker på et samfunn i et øyeblikk, må kunne observeres i det øyeblikk – med andre ord, en synkron analyse er en fullstendig analyse for sine formål. Slike analyser kan sammenliknes, og derved skape orden i vrimmelen – vi svarer på spørsmålet ”hva preger variasjonen” (ibid.:19-20).

For å bruke Barths språkdrakt, jeg kunne ikke ta mine studieobjekter, lærerne, legge dem ved siden av hverandre og notere meg forskjeller og likheter. Jeg har forsøkt ”å fange inn formtrekk” (ibid.:20) ved lærerne og lærerarbeidet gjennom beskrivelser av

klasseromskonteksten, slik blir det ifølge Barth mine beskrivelser jeg komparerer. Min framgangsmåte for å skape og etablere disse beskrivelsene eller modellene finnes i kap. 3, ”Metodisk tilnærming”. Som antropologene har jeg under feltarbeidet gjort en mikrokomparasjon: Jeg har forsøkt å bygge opp en beskrivelse av 14 informanters/fire yrkesgruppers undervisningspraksis for å kunne finne ut noe om hva som var vesentlig og hva som var uvesentlig av det Barth kaller ”formtrekk”. Jeg har vært i klasserommet hos én lærer, sett noen karakteristiske trekk der, så har jeg vært i et nytt klasserom, og sett om det var likedan der, og et tredje og et fjerde, inntil jeg følte meg forsikret om at de trekkene jeg oppdaget var allmenne eller representerte lokale varianter.

Videre har jeg i arbeidet anvendt en prosessanalyse som tok sikte på å utvikle begreper og modeller. En slik analyse går ut på å vise prosesser hvor underliggende faktorer produserer eller genererer det vi observerer (ibid.:27). I min undersøkelse kan dette være om og hvordan førskolelærerens utdanning og arbeidserfaring (underliggende faktorer) produserer eller genererer særegne undervisningsformer, som videre utleder spesifikke lærerroller og sammen blir en del av førskolelærerens nykonstruerte yrkesidentitet som yrkesfaglærer. Dette er imidlertid ikke en historisk framstilling av førskolelærernes undervisningspraksis, men en prosessframstilling av hvordan noen førskolelærere genererer en variasjonsbredde i sin undervisningspraksis som lærere i den videregående skolen.

Ut fra beskrivelsene har jeg forsøkt å sammenligne forholdene i ett klasserom med forholdene i et annet klasserom. Iblant var klassen den samme mens ulike yrkesfaglærere kom og gikk, i andre tilfeller fulgte jeg en og samme yrkesfaglærer ut i mange klasser samme dag. Jeg har sett på likheter og ulikheter med tanke på for eksempel grad av fagsentrering, dialogvarianter eller elevmedvirkning. Barth (ibid.:32) understreker at synkron komparasjon ikke kan oppfattes som noen snarvei til generalisering og teoribygging, og at metoden stiller store krav både til materiale og resonnement:

For det første forutsetter metoden store og omfattende datamasser som muliggjør konstruksjonen av komplekse og fullstendige systemmodeller. Slikt materiale er oftest bare tilgjengelige for fungerende systemer, hvor man med tilstrekkelig tid og oppfinnsomhet i prinsippet kan finne svar på ethvert empirisk spørsmål; derfor drives denne type komparasjon særlig på samtidsmateriale.

Det er viktig å være seg bevisst begrensningene i den rammen som komparasjonen foregår innenfor. Selv om komparasjon tjener både generalisering og hypotesebygging, ”foregår

den stadig innenfor rammen av et sett av teoretiske premisser som aldri gjennom denne komparasjon konfronteres med virkeligheten” (ibid.:33). Jeg trekker en del slutninger i dette kapitlet, og da er det betimelig å presisere en viss ydmykhet. Først vil jeg samle trådene og i tabells form gjøre en oppsummering av kapitlene 7, 8 og 9:

UNDERVISNINGS-PRAKSIS	Tradisjonelle undervisningsformer <ul style="list-style-type: none"> • Kritt og kateter • Temasamtale • Gruppe- og prosjektarbeid • Egenundervisning
	Øvingsarbeid <ul style="list-style-type: none"> • Besøk ute og utenfra • Læring gjennom arbeid og arbeidspreget lek
LÆRERROLLER	Los Hønemor Omsorgsyter Historieforteller Programleder Ledsager
YRKESIDENTITET	Forankring i basisyrket <ul style="list-style-type: none"> • Dynamisk forankring • Sementert forankring Stigmatisering og tapt verdighet <ul style="list-style-type: none"> • Kompensering Styrket status og økt stolthet <ul style="list-style-type: none"> • Blomstring Samhandling <ul style="list-style-type: none"> • Konvertering • Kombinering

Tabell 16: Undervisningspraksis, lærerroller og yrkesidentitet.

Innledningsvis i skrev jeg at mine tre hovedbegreper undervisningsformer, lærerroller og yrkesidentitet, hver især kunne vært utgangspunktet for en avhandling. I ettertid ser jeg at jeg har hatt nok empirisk materiale til å kunne velge den varianten. Dog – jeg har som nevnt ønsket å vise helheten og sammenhengen mellom disse tre viktige faktorene i lærernes undervisningspraksis. Jeg har kategorisert undervisningsformene i to ulike grupper, velkjente og tradisjonelle undervisningsformer og øvingsarbeid, hovedsakelig læring gjennom arbeid og arbeidspreget lek, som jeg erfarte gjennom de to yrkesgruppene

førskolelærere og sykepleiere. Videre har jeg identifisert og navngitt seks ulike lærerroller, og fire grupperinger av yrkesidentiteter med særegne trekk.

	Allmennlærer	Vernepleier	Førskolelærer	Sykepleier
Velkjente undervisningsformer	Med kritt og kateter Gruppe- og prosjektarbeid	Med kritt og kateter Gruppe- og prosjektarbeid	Med kritt og kateter Gruppe- og prosjektarbeid	Med kritt og kateter Gruppe- og prosjektarbeid Temasamtalen Egenundervisning
Øvingsarbeid	Besøk ute/utenfra		Besøk ute/utenfra Læring gj. arbeid Læring gj. arbeidspreget lek	Besøk ute/utenfra Læring gj. arbeid Læring gj. arbeidspreget lek
Relaterer til:	Eleven Klassen	Brukeren Enkeltindividet	Barnet Enkeltindividet	Pasienten Enkeltindividet
Virksomhet	Læring	Læring	Læring (Lek) Arbeid	Læring (Lek) Arbeid
Rasjonalitet	Formålsrasjonalitet Tradisjonsrasjonalitet	Formålsrasjonalitet Tradisjonsrasjonalitet	Formålsrasjonalitet Tradisjonsrasjonalitet Virksomhetsrasjonalitet	Formålsrasjonalitet Tradisjonsrasjonalitet Virksomhetsrasjonalitet Omsorgsrasjonalitet
Lærerroller	Los Hønemor	Los Hønemor	Los Hønemor Historieforteller Ledsager	Los Omsorgsyter Historieforteller Programleder Ledsager
Yrkesidentitet	Forankring i basisyrket * Sementert forankring Stigmatisering og tapt verdighet * Kompensering	Forankring i basisyrket * Dynamisk forankring Samkjøring * Konvertering	Forankring i basisyrket * Dynamisk forankring Styrket status / økt stolthet * Blomstring	Forankring i basisyrket * Dynamisk forankring Samkjøring * Kombinering Stigmatisering og tapt verdighet * Kompensering

Tabell 17: Yrkesgrupper versus undervisningsformer, lærerroller og yrkesidentitet.

I tabell 17 på forrige side har jeg samlet funnene fra kapittel 7, 8 og 9 inn i en yrkeskontekst, og får med dette en oversikt over hva som karakteriserer undervisningspraksisen innenfor de fire ulike yrkene med hensyn til undervisningsformer, lærerroller og yrkesidentitet. Tabellen gir en oversikt, men dog nødvendigvis en forenkling, av de fleste funn i undersøkelsen min. Det kan diskuteres om tabellformen er en egnet presentasjonsform i en kvalitativ studie som dette. Jeg har likevel valgt å anvende tabeller for å tydeligere visse tendenser og forskjeller i materialet, med basis i den empirien som foreligger.

Jeg har klassifisert de ulike yrkesgruppene hver for seg, og må da påpeke at dette er en noe grov generalisering. For å ta et fellestrekk ved yrkesgruppene først: Samtlige lærere gjorde ofte bruk av de to velkjente undervisningsformene ”med kritt og kateter” og ”gruppe- og prosjektarbeid”, hvor formåls- og tradisjonsrasjonalitet sto i hovedsetet. Underveis i undersøkelsen stilte jeg meg spørsmålet hva slags rasjonalitet mine informantgrupper på helse- og sosialfagsavdelingen kunne være bærere av, og det kunne se ut som om den instrumentelle formåls/nytterasjonaliteten og de tradisjonsbaserte handlingene dominerte. Man kunne undres over om den videregående skolestrukturen (mål, rammer osv.) vanskeliggjør for eksempel omsorgsrasjonalitetens vekst? Jeg har også underveis lurt på om det kunne være slik at allmennfaglærerne var preget av en formåls- eller teknisk rasjonalitet, og sykepleierne av en omsorgs- eller verdirasjonalitet? Man skulle tro at sykepleierfaglæreren hadde tydeligere fokus enn allmennfaglærerne på omsorgsrasjonaliteten. Innenfor småskolen har man imidlertid sett tendenser til at førskolelærerne blir svært ”skolsk” når de fungerer som lærere, faktisk mer fag- og målorienterte enn allmennlærerne, som i dette møtet mer nærmer seg førskolelærernes verdi- og omsorgsfokus (Haug 1994).

Som tabellen viser, bekreftet undersøkelsen min at formålsrasjonaliteten var rådende, da hovedsakelig i yrkesgruppene allmennlærere og vernepleiere. I yrkesgruppen førskolelærere og sykepleiere fant jeg i tillegg det jeg har karakterisert som en virksomhetsrasjonalitet, og i sykepleiergruppen en klar omsorgsrasjonalitet. Allmennlærerne var preget av en formåls-/teknisk rasjonalitet, mens omsorgsrasjonaliteten fantes som ventet hos sykepleierne. Mer overraskende var det at formålsrasjonaliteten var utbredt i samtlige fire yrkesgrupper. Formålsrasjonaliteten og tradisjonsbaserte handlinger utledet los-lærerrollen som var felles for alle lærerne. Hønemor-lærerrollen fant jeg blant

allmennlærerne, vernepleielærerne og førskolelærerne, men ikke blant sykepleielærerne, de gikk inn i det jeg kaller omsorgsyter-lærerrollen. Både førskole- og sykepleielærerne utøvde en historiefortellende lærerrolle, og i øvingsarbeidet fungerte de som det jeg har kalt ledsagere. I tillegg gikk flere av sykepleierne inn i en form for programleder-lærerrolle. Samtlige lærere syntes videre forankret i sine basisyrker, men forankringen varierte, allmennlærerne vil jeg hevde hadde en sementert, de andre tre yrkesgruppene en dynamisk forankring.

Gruppen allmennlærere karakteriseres ved at lærerne kun anvendte de to nevnte tradisjonelle undervisningsformene, samt besøk ute/utenfra når det gjaldt øvingsarbeid. Det var videre interessant å se hvordan allmennlærerne relaterte undervisningen til klassen som gruppe, og brukte betegnelsen elev, mens de andre tre yrkesgruppene ofte relaterte til enkeltindividet og brukte betegnelsene brukeren (vernepleieren), barnet (førskolelæreren) eller pasienten (sykepleieren). Hvis jeg videre skal dra fram hva denne relateringen hovedsakelig var orientert mot, vil jeg si opplæring for allmennlærernes del, opplæring og oppdragelse hos vernepleieren, oppdragelse hos førskolelæreren og omsorg hos sykepleieren. Men – igjen, her er det malt med en svært grov pensel. Vernepleierne hadde en del likhetsrekk med allmennlærerne med bruk av tradisjonelle undervisningsformer, orientert mot opplæring og oppdragelse, preget av formåls- og tradisjonsrasjonalitet og lærerrollene los og hønemor. Vernepleieren var videre opptatt av mestring, at elevene best mulig skulle mestre fagene, skolen og livet sitt – uten at dette gikk over grensen til omsorgsyting. Forskjellene fra allmennlæreren viste seg primært i forhold til dannelsen av yrkesidentitet, der vernepleieren utviste en dynamisk forankring i basisyrket, samt en yrkesidentitet som lærer preget av samkjøring med vekt på konvertering til det nye yrket.

Jeg vil driste meg til å gruppere allmennlærerne og vernepleierne på den ene siden, og førskolelærerne og sykepleierne på den andre, ut fra de samlede resultatene. I utgangspunktet hadde jeg en noe naiv hypotese om at de to lærerutdannede yrkesgruppene ville vise seg å ha flest fellestrekk, og lærerne fra de to pleiergruppene utgjorde den andre gruppen. Dette viste seg ikke å stemme, jeg vil plassere allmennlærerne og sykepleierne på hver sin ende av skalaen, som utgangspunktet og antagelsen min også var, men jeg må la førskolelæreren og vernepleieren bytte plass. Allmennlærerne representerte den tradisjonelle undervisningen og lærerrolleutformingen, mens sykepleieren syntes å være den av yrkesfaglærerne som hadde fjernet seg mest fra det tradisjonelle mønsteret. Både

sykepleierne og førskolelærerne brukte også de nevnte tradisjonelle undervisningsformene ”med kritt og kateter”, samt ”gruppe- og prosjektarbeid” og temasamtalen. I tillegg gjorde sykepleieren bruk av ”egenundervisning”, som jeg har definert inn under den tradisjonelle kategorien (jfr. kap. 5 ”Velkjente undervisningsformer”). Hos disse to sistnevnte lærergruppene opplevde jeg imidlertid også et annet undervisningsalternativ, nemlig forskjellige former for øvingsarbeid (jfr. kap. 6 ”Lek, læring og arbeid i klasserommet”, og kap. 7.3 ”Læring og verdiskapning gjennom øvingsarbeid”). Denne undervisningsformen har sitt ståsted i samspill og samhandling. Øvingsarbeidet mener jeg å ha utgangspunkt i en særegen virksomhetsrasjonalitet hos lærerne. Når det gjaldt de ulike lærerrollene, var lærerne selv ofte bevisste på dette.

Førskolelærer B: ”Jeg var litt for mye ”mor” [i barnehagearbeidet]. Litt for hjelpsom. Det er det negative med førskolelæreryrket. Ja! Litt for hjelpsom... Og jeg var kanskje litt for flink til å legge til rette for mine medarbeidere, så de ble for mye. Og det sleit meg ut reint psykisk. For de hadde det jo bra. Jeg var jo veldig flink til å ordne. Men jeg ble sliten av det. For meg var det ikke bra. Jeg så det, men jeg klarte ikke å gjøre noe med det.”

Førskolelærerne var fra arbeidet i barnehagen opptatt av å innlemme ungene i menneskeheten, på videregående skole ga dette seg utslag i omsorg gjennom å innlemme de unge i livet, ved å gi dem ulike opplevelser og erfaringer. Denne lærergruppen var også dyktige historiefortellere, og kunne målbinde og fengsle både elever og forskeren.

Førskolelærer B: ”Det er veldig greit å bruke eksempler fra praksis, og som er ekte historier å fortelle. Da ser jeg med en gang at – da er de våken... Når vi snakker om barnemishandling, for eksempel. Da har jeg jo ekte eksempler som jeg har opplevd som jeg har brukt. Jeg ble innkalt til politiavhør... Det er mange som sier: Du så mye du har opplevd! Men det er fordi jeg er så gammel, sier jeg!... Jeg trives godt inne i klasserommet. Det er liksom samlingsstund når jeg har undervisning, og alle er med og jeg føler at det virker og - ! Sånn er det bare.”

Sykepleieren tilhørte den yrkesgruppen som hadde det mest omfattende rollerepertoaret, og utøvde samtlige lærerroller, med unntak av hønemoren. Denne var byttet ut med rollen som omsorgsyter. Når førskolelæreren og sykepleieren gjennomførte økter med øvingsarbeid, gikk de inn i en lærerrolle jeg har karakterisert som ledsager (jfr. kap. 8.1.6). Sykepleiergruppen var den av yrkesgruppene som tydeligst samkjørte basisyrke og læreryrke, ikke ved vernepleierens konvertering, men ved en kombinerings.

10.1.1 Ulik habitus og kulturell kapital – ulike lærerutforminger

Arbeidsmarkedet er, ut fra Bourdieus (1977) tolkning, en møteplass for mennesker med ulike medbrakt habitus, med andre ord ulike kulturelt bestemt måte å forstå virkeligheten på.

Min undersøkelse bekrefter dette, de fire yrkesgruppene forvaltet sitt lærerarbeid ulikt, og basisutdannelsen og –yrkeserfaringene preget arbeidet deres som lærere i den videregående skolen. Noen av yrkesgruppene, de to yngste yrkene, nemlig vernepleier og førskolelærer, uttrykte imidlertid at deres kulturelle kapital ikke fikk tilstrekkelig anerkjennelse i kollegiet:

Førskolelærer A: ”Hvis jeg skal gå til kokkelæreren, så går jeg til han med et totalt åpent sinn og spør hvordan lammelåret skal stekes, hva slags krydder jeg skal bruke, så dreier det seg om helhet. - Jeg går til en sykepleier og spør om et medisinsk forslag, helhet innfor det feltet. Men alle mener de her rett til å diskutere hvilken som helst barneoppdragelse med meg. Men det er ganske slitsomt det der, at alle har rett til å mene noen ting ut ifra deres skolegang, ut ifra det at man har vært barn og ungdom sjøl og sett hvordan andre behandler sine barn. Med andre profesjoner så diskuterer man ikke sånt. De har sin særegenhet og profesjonelle identitet.”

Både vernepleieren og førskolelæreren opplevde stolthet og økt status på flere plan ved å ha blitt lærere i den videregående skolen. Dette sammen med en annen kompensering, veide opp for den manglende yrkesanerkjennelsen. Førskolelærer A omskrev yrkesbetegnelsen sin til pedlærer, mens førskolelærer C formulerte seg på følgende måte: ”I tillegg til å være lærer, så har jeg i flere perioder hatt prosjekter her på skolen, og da har jeg jo fungert som prosjektleder.” En tredje førskolelærer (B) hadde fått utvidet fagfeltet sitt og var også blitt en del av fagseksjonen for samfunnsfag:

Førskolelærer: ”I tre år når det var lite å gjøre på helse- og sosial, når vi hadde lite klasser, da ble jeg spurt om å ta noe som het sosialkunnskap, studieretningsfag for allmennfag på 3.klassenivå! Som var fem timer i uka. Og jeg må jo si at jeg følte meg hjemme med del 1, det var jo liksom delt i to, men del 2 som var om globalisering og innvandrere og sånt, da måtte jeg sette meg inn i det. Og jeg gjorde nå det og da var jeg en del av samfunnsfagsseksjonen. Og jeg er litt – psykologi valgfag hører jo med til samfunnsfagsseksjonen.”

Forskeren: ”Og at du på en måte har et bein der?”

Førskolelærer: ”Ja nå er det bare lilletå!”

Vernepleierne anvendte videreutdanning som kompensering, samtidig som flere til en viss grad tonet ned sin opprinnelige bakgrunn når de samkjørte de to yrkene, vernepleier og yrkesfaglærer, og foretok dermed en konvertering og ble ”mest lærere”. Sykepleierne sto fram med en sterk tilknytning til sitt basisyrke, og var den gruppen som så ut til å samkjøre de to yrkene ved en reell og tydelig kombinerings. Samtlige tre yrkesgrupper kunne sies å ha en dynamisk forankring i basisyrkene. Den medbrakte og ulike habitusen ga med andre ord utslag på forskjellige måter, både i konstruksjonen av en yrkesidentitet som lærer (kap. 9), og som jeg har vist ved lærernes valg av undervisningsformer (kap. 5, 6 og 7), samt lærerrolleutforminger (kap. 8). Jeg har i kap. 10.1 ”Funn og sammenligninger”, dratt ut og summert disse ulikhetene relatert til de forskjellige fire yrkesgruppene. Videre i dette

kapitlet vil jeg se på henholdsvis lærer- og pleiergruppene, for så å holde alle fire gruppene opp mot hverandre, med basis i lærernes egne utsagn. I utgangspunktet og før jeg startet opp med denne avhandlingen, antok jeg noe overfladisk at de to lærerutdannede gruppene ville vise seg å ha flere fellestrekk som yrkesfaglærere enn det som arbeidet mitt nå har vist, selv om jeg hele tiden var klar over at lærerne hadde et noe ulikt yrkesfaglig ståsted. Allmenn- og førskolelærere kan sees på som representanter for hver sine pedagogiske koder og med ulike konnotasjoner knyttet til det som skjer (Fuglestad og Mørkeseth 1997:176):

Lærere og førskolelærere er utdannet ved samme skole, men med ulik teori, representert ved ulikt pensum og ulike fagplaner. Skole og barnehage har ulik praksis i det norske samfunnet, og de har ulike oppgaver å fylle.

Man kan se på møtet mellom allmennlærere og førskolelærere som et møte mellom to pedagogiske yrkeskulturer, med ulike verdier og forskjellige holdninger til hvordan dagen i skole og barnehage skal legges opp, og hva den skal inneholde (ibid.:177). Allmennlærerne hadde erfaring med planarbeid og de hadde hatt lærebøker med lærerveiledninger i sin skolehverdag. Førskolelærerne hadde imidlertid ikke tradisjonelt vært vant med planarbeid, mens allmennlæreres tankegang var preget av fag og lærestoff. Fuglestad og Mørkeseth peker videre på at allmennlærerne som yrkesgruppe har en klar meningsproduksjon i forhold til planbegrepet, mens førskolelærerne ut fra sin tradisjon ikke har noen slik klar forståelse. I et samarbeid var det den gruppen som hadde det klareste meningsinnholdet, allmennlærerne, som styrte arbeidet og resultatet.

Det handler ikke om enkeltpersoner og deres væremåter. Det handler om tradisjoner og yrkeskultur som har et ulikt styrkeforhold, og der den ene tradisjonen dominerer den andre. Førskolelærerne ble her den tapende part fordi de ikke hadde "plan" som et sentralt tegn i sin kulturelle kode. Men det hadde lærerne (ibid.:180).

Fagorganisasjonene er generelt opptatt av å høyne yrkenes status. Å være vitenskapelig fundert har gitt status, og dette har bl.a. gitt utslag i faginnhold og teoretisering i utdanningene, og innebærer en betoning av det spesialiserte, tekniske og instrumentelle ved for eksempel sykepleier- og læreryrket. Med basis i kodeteori som regulerende prinsipper som tilegnes ubevisst og som bestemmer oppfatninger av virkeligheten, kan allmennlærerutdanningens kode karakteriseres som en kolleksjonskode, der faggrensene er skarpe og det er en klar arbeidsdeling mellom lærerne i de forskjellige fag, en lukket pedagogisk kode (Bernstein 1975). Studiemodellen som preger høgskolens allmennlærerutdanning og universitetene, er fagsentrert (jfr. Kvalbein 1999), og både

allmennlærerne og også førskolelærerne, har møtt denne modellen. Det er nærliggende også å tenke seg at verne- og sykepleiere har opplevd den samme fagsentreringen på praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Kvalbein (ibid.:251) har pekt på at studentene fremdeles betrakter lærerutdannerne som autoriteter, kunnskapskilder og kunnskapsorganisatorer som skulle tilfredsstillers og læreren som kontrollør. Læreren har:

- En sentral rolle
- Organiserer og styrer undervisningsaktivitetene
- Vinkler og vektlegger fagstoffet
- Fører fravær
- Bedømmer studentenes arbeid
- Gir eksamensoppgaver og kontrollerer

Studentene forventer og godtar at læreren styrer og kontrollerer, og de betrakter det som den naturlige form for undervisning. Om lærerutdanningsdiskursen deler lærere og studenter en felles forståelse av utdanningsvirkeligheten som sier at ”i pedagogisk praksis er det to parter, en som formidler og legger til rette for tilegnelse av kunnskap og en som skal tilegne seg kunnskap” (ibid.:253). Jeg vil hevde at de to lærergruppene i videregående skole gikk i to forskjellige retninger. Der allmennlærerne ofte foretok en reproduksjon av den tradisjonelle lærerrollen, og med dette oppnådde en sedvanlig status, lette førskolelæreren etter andre undervisningsformer og måter å vekke elevene på:

Førskolelærer C: ”Det er jo litt sånn komisk, men jeg har jo hatt unger som jeg har jobba med i barnehagen og så har de kommet i videregående til meg. Og da ser jeg jo litt hva som har skjedd med de i løpet av de her årene her. Og det er jo mange ganger jeg har sett – liksom at herregud jeg vet jo at du kan være mer sånn - ut i fra hvordan jeg opplevde deg i barnehagen! Og så er det å hente tak i det der! Og få de til å bruke det. Og vise dem at de har det!”

Førskolelærer A: ”Lærerarbeidet var prega av enetale fra kateteret på podiet 10 cm over oss andre, med spørsmål til forsamlinga som et forsøk på dialog. En sånn lærer vil jeg ikke være!”

Mellom de to pleiergruppene, verne- og sykepleier, syntes jeg å ane et visst konkurranseforhold i den videregående skolen. Vernepleier A sa det slik: ”Vi burde hatt tittelen sosialpedagog. Av sykepleierne og oss vernepleiere er det vi som står for de pedagogiske oppleggene!” Samtidig markerte vernepleier C med lang erfaring fra arbeid med psykisk utviklingshemmede, avstand i forhold til sykepleieren: ”Å lage gode undervisningsopplegg - det kan vi!” Og vernepleier A: ”Vi har også medisinkurs, men får bare sette sprøyte på utviklingshemmede. Hverdagen med de psykisk utviklingshemmede

er knallhard!” Sykepleierne kunne ha en annen oppfatning av dette, og la vekt på vernepleierens manglende erfaring fra sykehjem og –hus:

Sykepleier D: ”Vi er flere sykepleiere på avdelinga [for helse- og sosialfag], og så er det en vernepleier. Hun har om etikk og kommunikasjon og sånne emner... Hun ser nok på tingene litt annerledes. Det merker man når man begynner å diskutere, så klarer liksom ikke hun å se den praktiske sida av hvordan man gjør og hva man gjør. Så det merker man veldig godt.”

Sykepleierne syntes å desavuere vernepleierens kompetanse, uten at dette eksplisitt ble uttalt eller problematisert. Samtidig markerte mange av sykepleierne det interne samholdet i egen yrkesgruppe (sykepleier E): ”Vi er nesten bare sykepleiere på vår avdeling, så det er ingen gnisninger.” Når et handlingsfelt blir preget av maktrelasjoner, skjer det en begrensning i mulighetene for bevegelse innenfor feltet. I Bourdieus (1977) språkdrakt kan undervisningssystemet sies å sanksjonere/stadfeste og reprodusere den medbrakte kulturelle kapitalen og velsigne de utvalgte, slik at de finner sin såkalt naturlige plass i hierarkiet. En kulturell kapital kan framstå som universell, allmenn og legitim kunnskap, og de som innehar denne kapitalen posisjonerer seg selv på en fordelaktig måte. Systemene framstår som rettferdig og likebehandlende, mens de i virkeligheten er ulikhetsskapende. De øvrige aktørene i feltet er ofte ikke klar over, eller ikke seg bevisste om at en avgrensning eller utestengning skjer. Majoritetens symbolverden har forrang, og dermed også makt til å definere og bedømme. Jeg stilte meg tidlig i feltarbeidet spørsmålet: Hvem utgjør majoriteten på avdeling for helse- og sosialfag? Og jeg vil nok hevde at det i mange tilfeller var en sterk sykepleiegruppe innenfor dette feltet. Førskolelæreren og vernepleieren, som også antallsmessig var i fåtall, måtte slåss for seg og sitt, mens allmennlæreren fløt på en tradisjon medbrakt status og anerkjent kapital (jfr. Tarrou 1996). Mange av lærerne fra de andre tre yrkesgruppene var imidlertid kritiske til allmennlærerens lærerarbeid:

Førskolelærer C: ”Mens noen syns jeg er litt sånn mistenksom og litt pekefinger og litt sånn – de som er litt sånn allmennfaglærere og litt sånn, føler jeg. Sånne som er Stabekk-utdanna, mens sykepleiere og jeg vi matcher hverandre bedre. Sammen med vernepleierne, det er vi som er pedagoger!”

Sykepleier B: ”En forskjell på sykepleiere og allmennlærere tror jeg er at allmennlærere – en ting som jeg har reagert på – nå bryr jeg meg vel ikke så mye om de – men – at det skal være sånn og det skal være sånn! Det skal være regler for ditt og for datt og likt for alle og det må være fast... ikke sant, det er lite sånn... smidighet. Det er firkanteri. Mange ganger så tenker vi [sykepleiere] at det må da kunne gå an å ikke være så firkanta.”

Samtidig kunne sykepleierne se på seg selv og sitt lærerarbeid med de andres øyne - et utenfrablikk:

Sykepleier A: ”En allmennlærer jeg kjenner som jobber på en annen videregående skole, hun sier: Jamen, du vet jo, de sykepleierne! Det er jo så mye styr med de!”

Sykepleier D: ”Det kan godt tenkes at de andre opplever oss sykepleiere som temmelig sånn – [tenkepause] – ja jeg vet ikke hva jeg skal si, ikke utflytende, men at veldig mange av oss ikke er så opptatt av de her gamle, stive rammene, det kan godt tenkes at de [allmennlærerne] opplever det som vanskelig. Og kanskje som provoserende, jeg vet ikke.”

Tarrou (1996) peker på at yrkesfaglige avdelinger innenfor den videregående skolen kan være et møtested for ulike kulturer, med den allmennfaglige kulturen med dens faglige akademisering som dominerende, jfr. også evalueringene av Reform 94 (Olsen mfl. 1998). Klette (1998b:172) fant i en undersøkelse om lærersamarbeid i grunnskolen, at det å etablere felles standarder for praktisk yrkesutøvelse, var både utfordrende og vanskelig. Dette vil jeg mene også gjelder videregående skole, på helse- og sosialfag, med sitt mangfoldige personale. En av førskolelærerne mine sveipet over de fire yrkesgruppene som var aktuelle for meg, på følgende måte:

Førskolelærer A: ”De andre [lærerne] er mer regelstyrt, leiter etter feil. Fokuserer på det negative. Mens sykepleieren skal få folk frisk. Vi [førskolelærere] skal få ungene sosialisert, vi fokuserer på det positive. Vernepleieren fokuserer på atferd. Allmennlæreren fokuserer på læring.”

For å oppsummere kan man si at førskolelærere er det få av i den videregående skolen, de måtte kjempe om en posisjon, og også om anerkjennelse av sitt fagfelt. Førskolelærerne hadde fått styrket sin status utad, men må kjempe om status innad. Allmennlæreren var på hjemmebane, i skoleverket, var kjent med skolekodene og hadde en medbrakt og etablert status der. Sykepleierne var mange, ofte i flertall på avdeling for helse- og sosialfag. De var stolte av sitt yrke og arbeid og hadde en sterk yrkesidentitet. Vernepleieren måtte som førskolelæreren, kjempe for anerkjennelse og status.

10.2 LÆRINGSLANDSKAPETS MULIGHETER

Det er en kvalitativ forskjell, ikke bare på hva, men også på hvordan man underviser i skole og praksis, min studie har avdekket noen av skolens og klasserommets læringsformer og rolleutforminger. Saugstad (2003:309) peker på at siden skolen ikke er underlagt arbeidslivets vilkår, har den mulighet til å skape et læringsrom ”som ikke forstyrres av praksisfeltets ureglerlighet”. Jeg vil si det slik at skolen ikke har praksisfeltets handlingstvang. Skolens ”frihet” går også på at den ikke er underlagt krav om at det lærte skal kunne anvendes direkte. Skolen kan dermed fritt konstruere sitt eget læringslandskap, som Saugstad benevner som skolens virtuelle læringsrom.

...hele skolens læring foregår i et beskyttet rum, som giver eleverne mulighed for både at øve sig, uden at det får praktiske konsekvenser, og at træne i isolerede delelementer efter en pædagogisk fastsat progressionsgrad (ibid.:310).

Saugstad (ibid.:312) hevder at viktige læringsformer ofte oversees i skolens virtuelle læringsrom, og at de læringsformene som primært dyrkes i den moderne skolen, ”er de innovative, kognitive, verbale, tekstnære læringsformer med vekt på individuell læring, personlig utvikling, refleksjon og selvrefleksjon”. Dette kan harmonere med de undervisningsformene jeg i kap. 5 benevner som ”velkjente undervisningsformer”, for eksempel ”med kritt og kateter” eller gruppe- og prosjektarbeid. Disse læringsformene passer til skolens arkitektur, og ifølge Saugstad (ibid.) ”dens almene og dekontekstuell evidensformidling”. Hun peker på at skolen derved neglisjerer betydningen av andre viktige arbeidsformer ”som for eksempel øvelse, imitiation av gode forebilleder, samarbejde og løbende evaluering”. Disse måtene å jobbe på, inkludert læring gjennom øvingsarbeid, er læringsmåter som fungerer godt i et praksisfellesskap, der man er ansvarlig for et felles mål/produkt.

I boka ”Om kunnskap” har de åtte forfatterne av essaysamlingen som fellestema hvordan kunnskap skapes, og om kunnskapsformidling innenfor ulike fagfelt (Mellin Olsen (red.) 1989). Man setter her interaksjonistisk kunnskapsteori i fokus og anvender begrepet møtet om lærer-elev forholdet. Aktørene og samspillet mellom dem står sentralt. Undervisningsformen øvingsarbeid med ledsagerlærerrollen satte et samhandlingsperspektiv på undervisning og læring, og undervisning som sosial interaksjon. En av årsakene til at det er de to gruppene førskolelærere og sykepleiere som anvendte øvingsarbeid, kan være at de kommer fra arbeidsplasser preget av praksisfellesskap og samarbeid. Både barnehagene og eksempelvis sykehjemmene kan sees på som ”communities of practice”, ulike praksisfellesskap med sine egne ferdigheter og sin måte å tenke og handle på (jfr. Wenger 1998), her eksemplifisert av en sykepleier:

Sykepleier A: ”Som sykepleier møter du mange fagfolk og mange aktører på helt ulike måter, det tror jeg altså at, som leder ja, i hjemmetjenesten så var du involvert på alle måter – fra rullestolramper utafør døra til det intravenøse du skulle sette. Der var det både snekkere og vaktmestere og elektrikere og legene og skolen der det var unger. Du har en helhet og må dra sammen.”

Motsatsen er de tradisjonelt lukkede klasserommene som skoleverket fremdeles er preget av, med sine regler og koder. Når man studerer menneskelig samhandling, ser man at

samvær reguleres av uformelle og uttalte regler, og hvordan man samarbeider for å følge ulike samhandlingsoppskrifter. Dette kaller Goffman (1974) for ”definisjon av situasjonen”, ”ritualer” og ”rammer”. Samhandlingsoppskriftene forteller hva som skal foregå og noe om deltagerrollene (ibid.: 8-10). I øvingsarbeidet ”stell og mating av eldre”, var det intet manus, men en løs oppskrift, noen rekvisitter og en rolleliste, slik sett fulgte samhandlingen ifølge Goffman et sosialt drama. Også lærerrollen har sin tradisjonelle samhandlingsoppskrift, og selv om denne typen roller endres over tid, går det ofte langsomt. Dagens elever er ikke lenger umælende og formbare, og vi ser med Reform 94, Læreplan 97 og Kunnskapsløftet (2006) en klar avformalisering og oppdatering av lærerrollen mot en lærer som er veileder, rådgiver eller begrepet jeg selv bruker - ledsager. Fuglestad (1993a, 1993b) er opptatt av samhandlingsperspektivet i lærer-elev-møtene, der læreren tradisjonelt er lederen i klasserommet og den som innehar klasseromskontrollen (jfr. Bernstein 1990). Elev- og prosessorienterte undervisningsformer og endrede lærerroller krever relasjonelle ferdigheter fra begge parter, dersom samspillet skal fungere. Fuglestad (1993a:242) peker videre på at læreren har ferdigheter i å lære fra seg, mens elevene har ferdigheter i å lære til seg. Summen av dette samspillmønsteret kan være undervisningssamarbeid, slik øvingsarbeidet i min undersøkelse fungerte. Som sykepleier C formulerte: ”Det er elevene sjøl som må finne veien!”

Wood, Bruner og Ross (1976:89-99) anvender begrepet ”scaffolding”. Ledsager-læreren benyttet i øvingsarbeidet stillaser og stillasbygging, og vekket og satte i gang prosesser i elevenes nærmeste utviklingssone (jfr. Lyngsnes 2003). I dette arbeidet må det være en intersubjektivitet, læreren må evne å lese situasjonen, forutse noe, endre og improvisere underveis. Säljö (2001:13) peker på at læring er et aspekt av all menneskelig virksomhet, og kan dermed ikke kobles til bestemte arrangementer som skole og undervisning. Gjennom øvingsarbeid som undervisningsform og lærerrollen som ledsager, ble det skapt en lærings situasjon i skolen (eller arbeidslivet, se kap. 6.2) med praksisstedets rammer og rekvisitter. Elevene på hotell- og næringsliv har sine fullt utstyrte skolekjøkken og mekanikerelevne har sine verksteder, mens elevene på helse- og sosialfag jobber med mennesker og vanskelig kan flytte for eksempel barne- og pasientgrupper inn i klasserommene. Slik er praksisrelatert og realistisk opplæring en stor utfordring.

Skolen er også et eksempel på en historisk kontekst med lang kommunikativ tradisjon, der det mange ganger kan være vanskelig å endre mønstre for hvordan en interagerer. De kommunikative mønstrene befestes, til og med fossiliseres, og oppfattes som de eneste mulige i virksomheten (ibid.:140).

Klasserommet har videre kommunikative trekk som gjør det til et veldig spesielt miljø for interaksjon, hvor den som vet svaret, likevel er den som stiller spørsmålet. Dette mønsteret ble brutt i temasamtalene (jfr. kap. 5.2), der elevene med basis i lærerens utgangsspørsmål, selv konstruerte erfarings- og praksisnær kunnskap. Og øvingsarbeidet gjorde elevene delaktige i en spesialisert sosial praksis med utgangspunkt i et yrkesfellesskap. Slik vil jeg hevde at forandringer i for eksempel kommunikative mønstre (temasamtalen) og tradisjonelle rammer (for eksempel å ommønstre et klasserom til sykehjem) kan resultere i praksisnær læring, og minske kløften mellom skole og yrkesliv.

I kap. 7.3 viste jeg hvordan sykepleiere og førskolelærere i min undersøkelse gjorde bruk av undervisningsformen øvingsarbeid, som hadde fotfeste i virksomhetene lek, læring og arbeid. Og jeg argumenterer for at dette har basis i en særegen virksomhetsrasjonalitet. Kvale (1999:161) peker på at en postmoderne utvidelse av begrepet rasjonalitet åpner dørene for ikke-skolastisk kunnskap og intuitiv ekspertise, hvor nyttig kunnskap ikke behøver å være formulert i eksplisitte regler, og ikke engang uttrykt verbalt. Virksomhetsrasjonaliteten ser jeg på som en slik utvidelse av rasjonalitetsbegrepet. I øvingsarbeidet utøves praktisk og yrkesrelatert kunnskap på basis av teorien, elevene var for eksempel stadig bortom lærebøkene for å sjekke ut faglige spørsmål som dukket opp, alternativt spurte de ledsageren som vandret rundt eller konsulterte med elevene. Lave og Wenger (1991:53) hevder at som et aspekt av sosial praksis, involverer læring hele personen, ikke bare de spesielle aktivitetene, men en relasjon til sosiale fellesskap, ”- it implies becoming able to be involved in new activities, to perform new tasks and functions, to master new understandings”. I øvingsarbeidet foregikk det læring i et sosialt fellesskap. Aktiviteter, oppgaver, funksjoner og forståelse, samt rolleutførelse, eksisterte ikke i isolasjon, men utgjorde deler av et bredere ”system of relations in which they have meaning” (ibid.):

These systems of relations arise out of and are reproduced and developed within social communities, which are in parts systems of relations among persons. The person is defined by as well as defines these relations. Learning thus implies becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relation (ibid.).

Å ignorere dette aspektet ved læring, hevder Lave og Wenger er ensbetydende med å overse at læring innebærer identitetskonstruksjon, i mitt tilfelle elevenes yrkesidentitetskonstruksjon, jfr. også Mead (1967). ”We conceive of identities as long-term, living relations between persons and their place and participation in communities of

practice” (Lave og Wenger 1991:53). Tradisjonelt har vi sett på læring som dekontekstualisert og universelt, mens læring i et sosiokulturelt læreperspektiv legger vekt på at det er nær sammenheng mellom kunnskapssituasjon og praksis. Vår kultur former vår atferd ved å gi oss et reservoar av vaner, ferdigheter og livsformer, og ut fra dette handler vi. Bourdieus (1977) habitus er her et anvendelig støttebegrep, det vel si våre kroppslige vaner og måter å orientere oss på. I fransk språk ligger ordet habitus nær ordet vane (habitude).

Vanedannelse kan være et mer bevisdt forsøg på genom øvelse at opnå mesterskab over visse operationer, som man ellers må udføre men den er mer et førbevisdt organiserendeprincip end en indøvet refleks. På dette punkt ligner den en vane, som man ubevisdt får kraft af tusind gjentagelser, men som man ikke har organiseret med det formål (Callewaert 1992:37).

Jeg har vist hvordan yrkesfaglærernes ulike habitus ga seg utslag i ulike undervisningsformer, at dette kunne føres tilbake til lærernes basisutdanning og viste seg i lærerroller som satt i ryggmargen. Her er forholdet mellom objektive livsvilkår og subjektivt liv noe problematisk, som Bourdieu også påpeker. Slik jeg tolker Bourdieu, er individets handlingsevne imidlertid ikke av passiv karakter, men kan sies å være underlagt individets kreative evne til kontinuerlig endring av ulike situasjoner. Mead (1967) gjør bruk av jeg og meg for å forklare forholdet mellom det konvensjonelle og det nye. Meg står for det konvensjonelle og vanemessige, mens jeg representerer individets reaksjoner på dette. Lærerne mine var ikke kun forutprogrammerte, de var både forhåndsdisponerte og kreative, men det var forskjeller i gruppen førskolelærere og sykepleiere med hensyn til i hvor stor grad de varierte undervisningsformene. Øvingsarbeid ser jeg på som en form for kreativ endring av undervisningspraksisen.

10.3 STUDIENS BIDRAG OG FORTSETTELSE

Ofte er det stor avstand og tette skott mellom arbeids- og skoleliv: ”Arbete och skola är förlagda till därför avsedda platser på fastställda tider. Gränserna är klara och tydliga” (Thång 1997:57). Noen av yrkesfaglærerne søkte å minske avstanden og forsere grensene. I sin bok ”Tekster om læring” deler Knud Illeris (2000) tre av kapitlene inn i henholdsvis ”hverdagslæring”, ”skolelæring” og ”læring i arbeidslivet”. Jeg har vist hvordan yrkesfaglærerne i den videregående skolen forsøkte å lage en bro mellom skolelæring og læring i arbeidslivet, med en virksomhetsrasjonalitet i bunnen. Den undervisningsformen lærerne brukte, har jeg kalt øvingsarbeid. Grønbæk-Hansen (2000:206) skriver:

Når læring finder sted i en skole eller en anden uddannelsesinstitutt, vil dette forholdet alltid pr ge læringen: det bliver tale om skolelæring, og der er for eksempel ikke uden videre sådan at skolelæring kan brukes til noget i sammenhænge utenfor skolen.

Jeg fulgte flere klasser over lengre tid (1    år) og opplevde hvordan elevene etter praksisperiodene anvendte det de hadde lært og erfart i både temasamtalene og øvingsarbeidet, ved siden av at de dro fram eksempler fra og med mødre og fedre, søsken, tanter og onkler, venner og bekjente. Slik fungerte øvingsarbeidet som læring i simulert praksis i et praksisfelleskap på skolen, altså både skole- og arbeidslivsl ring, jfr. tabell 10 ”Læring om/i praksis”. Arbeidet mitt ble startet opp med tre sidestilte problemstillinger, men n r sammenheng med hverandre. Avslutningsvis vil jeg kort forsøke å oppsummere resultatene.

10.3.1 Undervisningsformer som preger klasseromsarbeidet

Min første problemstilling var følgende: *Hvilke undervisningsformer preger klasseromsarbeidet hos lærere fra fire ulike yrkesgrupper på avdeling for helse- og sosialfag i den videregående skolen?* Empirimaterialet fortolkes og analyseres i kap. 7 ”Undervisningspraksis”. Jeg erfarte at ”kritt og kateter” fremdeles var en utbredt undervisningsform i den videregående skolen, ved siden av andre kjente m ter å undervise på, som gruppe- og prosjektarbeid. Men – i tillegg til en utbredt formålsrasjonalitet, tradisjonsbaserte handlinger og sykepleiergruppens omsorgsrasjonalitet, fant jeg også en s regeen virksomhetsrasjonalitet hos førskolelærere og sykepleiere. Det syntes videre som om de ulike undervisningsformene hadde røtter tilbake til lærernes basisyrker. Samtlige fire yrkesgrupper gjorde bruk av tradisjonelle undervisningsformer, mens to av gruppene, sykepleiere og førskolelærere, også la vekt på det jeg kaller øvingsarbeid – læring i simulert og situert praksis, basert på lek og arbeid.

10.3.2 Yrkesfaglærernes lærerrolleutforming

I min andre problemstilling stilte jeg følgende spørsmål: *Hvilke lærerroller kan man finne hos disse lærerne?* I kap. 8 ”Utforming av lærerroller” gjør jeg med basis i empirien, en analyse av seks ulike lærerroller og lærernes pendling mellom de ulike rollene: Los, hønemor, omsorgsyter, historieforteller, programleder og ledsager. Los og ledsager utgjorde ytterpunktene, der losen ofte styrte sitt skip gjennom velkjente undervisningsformer, mens ledsageren deltok sammen med elevene i  vingsarbeidet. Det var sykepleierne og førskolelærerne som fungerte som ledsagere, en av grunnene kunne

være at de i sine utdanninger selv hadde vært i praksis hos/med en kontaktsykepleier, alternativt en førskolelærer. Som en av sykepleierlærerne ordla seg: ”Sykepleierstudenten ”går sammen med” veilederen eller kontaktsykepleieren i praksis.” Disse yrkesfaglærerne hadde selv blitt lærere uten å ha noen ”å gå sammen med”. For elevene i videregående skole hadde disse lærerne kommet fram til en erstatning for minimal arbeidspraksis ved at de brukte forskjellige former for øvingsarbeid, der elevene hadde medelever og lærerledsageren ”å gå sammen med”. Jeg benevner lærerroller som har røtter tilbake til tidligere utdanning og praksis, som ryggmargsroller.

10.3.3 Konstruksjon av yrkesidentitet og veien videre

Den tredje problemstillingen min satte fokus på følgende: *Hva kjennetegner konstruksjonen av lærernes yrkesidentitet?* Gjennom informantenes yrkeslivshistorier viser jeg i kap. 9 ”Konstruksjon av yrkesidentitet” hvordan det i materialet utkrystalliserte seg fire ulike yrkesidentiteter: Dynamisk (førskolelærer, verne- og sykepleier) og sementert (allmennlærer) forankring, stigmatisering og tapt verdighet (sykepleier og allmennlærer); styrket status og økt stolthet (førskolelærer og vernepleier) og samkjøring, hvor vernepleieren sto for en konvertering til lærer og sykepleieren en kombinerings av basisyrke og læreryrke.

Det er få undersøkelser rundt hvordan undervisningen foregår og lærerroller utøves i den videregående skolen, særlig innenfor yrkesfaglige studieretninger. Jeg har ønsket å gi et bidrag til dette. Studien min viser både at tradisjonelle undervisningsformer og lærerroller fortsatt har et godt tak i skolehverdagen, men også at det fins markante variasjoner og en lærerrollependling. Man kan spørre seg om Reform 94 i den videregående skolen og Læreplanen 1997 for grunnskolen, etter hvert kan ha beveget undervisningen mer i retning av samhandling. Det har vært spennende og interessant å avdekke yrkesfaglærernes utprøving av nye måter å undervise på. I Kunnskapsløftets (2006) læreplan for det som nå benevnes som Vg1 helse- og sosialfag, tidligere grunnkurs (GK), er det et sterkere fokus på yrkesidentitet, yrkesforståelse og yrkesvalg enn i Reform 94. Dette fordrer både en nær tilknytning til praksisfeltet, men også undervisningsformer som drar arbeidet inn i klasserommet.

Tendensen i denne studien er klar med hensyn til at lærernes basisyrker preger både undervisningspraksis og lærerrolleutforming. Dette kunne det være interessant å få

undersøkt videre, ikke bare lærerne på avdeling for helse- og sosialfag, men også innenfor andre avdelinger og fagfelt i den videregående skolen. Jeg vil hevde at undersøkelsen min har gitt ny innsikt og viten der man tidligere bare antok - i forhold til at lærernes utdanningsbakgrunn og yrkespraksis preget deres undervisning. Å gi innblikk i hva som egentlig foregår bak den tradisjonelt lukkede klasseromsdøren, er helt nødvendig i en tid med stadig nye reformer og undervisningstiltak. Undersøkelsesfokuset har oftest vært på elevenes læring, her rettes fokuset mot læreren, klassens tradisjonelle nøkkelperson.

Det er mange veier videre i det veikrysset hvor jeg nå står. Som en oppfølgende studie kunne det være interessant å gå tilbake til klasserommene, denne gangen med elevblikket – og se på hvordan elevene opplever de ulike undervisningsformene bl.a. med hensyn til læring og motivasjon. Et annet utgangspunkt er å overføre de to første problemstillingene rundt undervisningsformer og lærerroller til ungdomsskolen, også her med fokus på lærerne, for å avdekke om myter og antagelser vi kan ha rundt hva som skjer, stemmer med klasseromsvirkeligheten. Kunnskapsløftet (2006) vil som nevnt kreve omstillinger både på elev- og lærersiden i grunn- og videregående skole, og dette er det viktig å følge og gjøre dykk ned i. Dagens skolestue er en spennende arena...

”Vet du hva A betyr, lille Nøff?” ”Nei, Tussi, det vet jeg ikke.” ”Det betyr Lærdom, det betyr Skolegang, det betyr alt det du og Brumm ikke har. Det er det A betyr.”

”Åh,” sa Nasse Nøff enda en gang. ”Jeg mener – er det det betyr?” skyndte han seg til å rette det til.

”Det er sånn det er. Folk kommer og går her i Skogen, og de sier: ’Det er bare Tussi, så det er ikke noe å bry seg med.’ De spaserer hit og dit og mumler ’Ha ha!’ Men vet de noenting om A? Det gjør de ikke. For *dem* er A bare tre pinner. Men for den som har Skolegang, merk deg dette, lille Nøff, for den som har Skolegang, og da snakker vi ikke om Brummer og Nøffer, er dette en stor og praktfull A. Ikke,” la han til, ”ikke bare noe som hvem som helst kan komme og *blåse* av.”

Fra A. A. Milne (1996) i ”Huset på Bjørnehjørnet”.

LITTERATURLISTE

- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, P. Ø. (1997): ”Meningsfylt praksis, kompetanser og profesjonalisme.” I Cecchin, D. og Sander, E. (red.): *Pedagogens kompetanser*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Arneberg, P. (1994): *Kan skolen oppdra til DEMOKRATI?* Oslo: ad Notam, Gyldendal.
- Arfwedson, G. (1994): *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Askland, L. (1995): *På veg mot førskulelæreryrket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aubert, V. (1991): *Sosiologi. 1. Sosialt samspill*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, V. G. (2003): ”Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser.” I Klette, K. (red.): *Fag- og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baklien, B. (2004): *Kommunikativ rasjonalitet. Analyse og kritikk av rasjonalitetstenkningen til Jürgen Habermas og Max Weber. Horkheimers og Adornos kritikk av den instrumentelle fornuft*. Oslo.
- Bakhtin, M. M. (1986): *Speech genres and other late essays*. Emerson, C og Holquist, M. (red.). Austin: University of Texas.
- Barth, F. (1970): ”Synkron komparasjon”. I ”Analyse – Syntese – Komparasjon”, *Foredrag ved Nordisk fagkonferanse for historisk metodelære på Godøysund, 10.-14.mai 1970*. Bergen – Oslo – Tromsø: Universitetsforlaget.
- Berg, L.-E. (1992): *Den lekande människan: en socialpsykologisk analys av lekandets dynamikk*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. og Luckmann, T. (1987): *Den samfundsskabde virkelighed*. Viborg: Linhardt og Ringhof.
- Bergem, T. (1994): *Tjener – aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger. Sluttrapport fra LYH-prosjektet*. Bergen: Norsk Lærerakademi.
- Bergem, T. (1997): ”Når visjonene blir mange...” I *Klasserommet i sentrum. Festskrift til Åsmund Lønning Strømnes*. Trondheim: Tapir forlag.
- Berner, B. (1989): *Kunnskapens vägar. Teknik och lärande i skola och arbetsliv*. Lund: Arkiv Förlag.
- Bernstein, B. (1971): *Class, Codes and Control vol. 1: Theoretical Studies Towards a*

- Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975): *Class, Codes and Control, vol.3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990): *Class, Codes and Control vol. IV: The Structuring of Pedagogical Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2001): "Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter". I Chouliaraki, L. og Bayer, M. (red.): *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt*. Viborg: Akademisk.
- Bjørgen, I. (1992): "Det amputerte og fullstendige læringsbegrep." *Norsk pedagogisk tidsskrift nr.1*.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Blichfeldt, J. F. (1973): *Bakerst i klassen. En rapport om skolens arbeidsformer*. Oslo: Olaf Nordlis Forlag.
- Bojer, H. (m.fl.) (1993): *Norsk Samfunnsleksikon*. Oslo: Pax Forlag a/s.
- Broch, H. (1991): "Kommersialiseringen av høyere utdanning." I Broch, H. (red. m.fl.): *Virksomhetsteorien – en innføring og eksempler*. Oslo: A/S Falken Forlag.
- Broch, H. (red. m.fl.): *Virksomhetsteorien – en innføring og eksempler*. Oslo: A/S Falken Forlag.
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory in Practice*. London: Cambridge University Press.
- Brodersen, A. (1994): *Sosiologi som opplevelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brox, O. (1995): *Praktisk samfunnsvitenskap*. Oslo: Universitetets Metodebibliotek.
- Bruner, J. (1985): "Vygotsky, a historical and conceptual perspective". I Wertsh, J. (red.): *Culture, Communication and Cognition, Vygotskian Perspectives*. London: Cambridge University Press.
- Callewaert, S. (1992): *Kultur, pædagogik og videnskap : habitus-begrebet og praktikteorien hos Pierre Bourdieu*. København: Akademisk forlag.
- Chouliaraki, L. og Bayer, M. (red.) (2001): *Basil Bernstein: Pædagogik, Diskurs og magt*. Viborg: Akademisk.
- Creswell, J. W. (1998): *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five Traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Cuban, L. (1992): "Curriculum stability and change." I Jackson, P.W. (red.): *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research*. New York: Macmillan.
- Dale, E. L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Davydov, V. (1989): *Udviklende undervisning på virksomhedsteoriens grundlag*. USSR: Sputnik.
- Denzin, N. K. og Lincoln Y. S. (1998): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. London: Sage Publications.
- Ditlefsen, T. (1954): "Jeg husker". I Heinberg, Aa. (red.): *Min skoletid: en række danske mænd og kvinder fortæller*. København: Unges Forlag.
- Dreyfus, H. og Dreyfus, S (1999): "Mesterlære og eksperterens læring." I Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1993): *Writing and talking to learn : a theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Tromsø: Avhandling (dr. art.) - Universitetet i Tromsø.
- Dysthe, O. (1999): "Ulike perspektiv på læring og læringsforskning". I Dysthe, O. (red.) (1999): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Dysthe, O. (2001): Om sammenhengen mellom dialog, samspill og læring. I Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eckhoff, T. (1967): "Vitenskaper, profesjoner og klienter". I *Nordisk Forum* vol.2 (hefte 5-6).
- Eidheim, H. (1971): *Aspects of the Lappish Minority Situation*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidsvåg, I. (2005): *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Eisheimer, P. og Göhl, I. (1996): *Handledning i lärarutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekelund, T. (2007): *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse og sosialfag. Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Enerstvedt, R. (1982): *Mennesket som virksomhet : innledning til en teori: grunnleggende begreper i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tiden.
- Enerstvedt, R. (1986): *Hva er læring?* Oslo: Falken.
- Fangen, K. (2004): *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flanders, N. (1967): "Interaction Analyses Categories." I Amidon, E. J. og Hough, J. B: *Interaction analysis : theory, research and application*. Reading Mass.: Addison-Wesley.
- Flyvbjerg, B. (1993): *Rationalitet og magt. Bind I: Det konkrete videnskap*. København: Akademisk Forlag.

- Fog, J. (1994): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fossåsskaret, E. (1997): "Ustrukturerede intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse." I Fossåsskaret, E., Fuglestad, O. L. og Aase, T. H. (red.): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (2001): "Skam, skyld og ære i det moderne." I Wyller, T.: *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Frøystad, K. (2003): "Forestillingen om det 'ordentlige' feltarbeid og dets umulighet i Norge." I Rugkåsa, M og Thorsen, K. T. (red.): *Nære steder, nye rom – Utfordringer i antropologiske studier i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fuglestad, O. L. (1993a): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fuglestad, O. (1993b): "Klasseromskultur og sosial interaksjon. Undervisning i samhandlingsperspektiv." I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4-5/93*.
- Fuglestad, O. L. (1998): "Klasserommet som teikn – Frå eit formidlingsorientert til eit meiningsorientert perspektiv på kommunikasjon." I Klette, K. (red.): *Klasseromsforskning - på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fuglestad, O. L. og Mørkeseth, E. I. (1997): "Et semiotisk perspektiv på forskningsprosessen og på forskerens rolle i felten." I Fossåsskaret, E., Fuglestad, O. L. og Aase, T. H. (red.): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Garborg, A. (2001): "Læraren. Den burtkomne Faderen. Heimkomin son." I *Skrifter i samlings*. Oslo: Aschehoug.
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1961): "Role Distance". I Goffman, E.: *Encounters*. New York: Bobbs-Merril.
- Goffman, E. (1963): *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Goffman, E. (1974): *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Dreyers forlag.
- Goffman, E. (1981): "Footing". I Goffman, E.: *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodlad, J. I. (1979): *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

- Goodson, I. F. (2000): *Livshistorier - kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodson, I. F. og Numan, U. (2003): *Livshistoria och professionsutveckling. Bärettelser om lärarens liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Gran, E. (2000): *Elevmedvirkning i vurdering*. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Granström, K. (2003): "Arbetsformer och dynamikk i klassrummet." I Selander, S. (red.): *Kobran, nallen och majjen : tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Grotvassli, K.-Å. (2001): *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Grønæk-Hansen, K. B. (2000): "Situert læring i klasserommet." I Illeris, K. (red.): *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Grønmo, S. (1982): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen". I Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Guba, E. G. og Lincoln, Y. S. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Gundem, B. B. (1984): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guneriussen, W. (1996): *Aktør, handling og struktur*. Oslo: Tano.
- Habermas, J. (1969): *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, J. (1975): *Legitimasjonsproblemer i senkapitalismen*. København: Fremad.
- Haga, T. og Michelsen, S. (1993): "Fra fagmann til yrkespedagog. Om yrkesskolens undervisningsformer og lærernes yrkesbevissthet." Gruppen for flerfaglig arbeidslivsforskning, Universitetet i Bergen, *AHS-serie b, 1993-2*.
- Halvorsen, K. (2002): *Forskningsmetode for helse- og sosialfag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1998): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hamran, T. (1987): *Den tause kunnskapen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Hansen, L.-H. (1997): "Klasseledelse". I Hansen, L.-H. (red.): *Klassestyrerrollen - Læreren som leder*. Oslo: NKI-forlaget.

- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P. (1994): *6-åringane - barnehage eller skule?* Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2005): ”Er det å forske på praksis viktig for praksisfeltet?” I Karlsen, G. m.fl.: *Konferanserapport FoU i praksis 2005*. NTNU, Program for lærerutdanning.
- Havnes, A. (1999): ”Læring som sosial praksis. Examen philosophicum som eksempel”. I Dysthe, O. (red): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Hertzberg, F. (2003): ”Arbeid med muntlige ferdigheter”. I Klette, K. (red.): *Fag- og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (1995): *Sykehuset som ”klasserom”? Praksisopplæring i profesjonsutdanninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, Carlsen og Vråle (1992): *Sykepleiefaglig veiledning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hiim, H. (2003): ”Læreren som forsker. Erfaringer med en strategi for å forske i læreryrket. I *Norsk Pedagogisk tidsskrift 5-6 2003*.
- Hiim, H. og Hippe, E. (2001): *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoëm, A. (1978): *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, H. (1996): ”Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning”. I Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horsdal, M. (1999): *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*. København: Borgen forlag.
- Husen, M. (1984): *Arbejde og identitet*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk.
- Høgmo, A. (1986): ”Det tredje alternativ. Barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norsk samfunn preget av identitetsskifte.” I *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27, 395-416.
- Høgmo, A. (1989): *Norske idealer og samisk virkelighet*. Oslo: Gyldendal.
- Høgmo, A. (1990): *Enhet og mangfold. Utvikling av flerkulturelle grunnskoler i Oslo*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Høgmo, A. (2005): *Er en flerkulturell skole mulig?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Høgheim, R. (1998): "Att dekonstruera yrkesutbildningen." *Rapport fra 16. Nordiske yrkespedagogisk konferanse*. Yrkespedagogisk institutt, avdeling for yrkesfaglærerutdanning, Høgskolen i Akershus.
- Illeris, K. (2000): *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2004a): "Introduksjon: den usynlige veven." I Imsen, G. (red.): *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2004b): "Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen." Imsen, G. (red.): *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, P. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jacobsen, M. H. og Kristiansen, S. (2006): "Goffmans metaforer – om den genbeskrivende og rekontekstualiserende metode hos Goffman." I *Sosiologi i dag, årgang 36, 1/2006*.
- Jensen, K. (1992): *Hjem og omsorg i offentlig regi. En studie av kunnskapsutvikling i omsorgsarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordell, K. Ø. (1986): "Fra pult til kateter. Om sosialisering til læreryrket – en teoretisk studie." *Avdeling for Praktisk-pedagogisk utdanning, rapport nr.1 1986*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Jordell, K. Ø. (1997): "Og du skal undervise alt til alle... Om norsk lærerutdanning for det 3.årtusen." I *Klasserommet i sentrum. Festskrift til Åsmund Lønning Strømnes*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Klette, K. (1998a): "Klasseromsforskning - i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier." I Klette, K. (red.) (1998): *Klasseromsforskning - på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (1998b): Lærersamarbeid som middel til skoleutvikling; om individualitet og kollektivitet i læreryrket. I Klette, K. (red.): *Klasseromsforskning – på norsk*. Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (2003): "Lærerens klasseromsarbeid; interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97." I Klette K. (red.): *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2004): "Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97." I Klette, K. (red.): *Fag- og*

- arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (red.) (2004): *Fag- og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, N. J. (1996): *Generell sykepleie 1.* Oslo: Universitetsforlaget.
- KUF (1999): *Rammeplan og forskrift for Praktisk-pedagogisk utdanning.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (1999): "Forskere i lære." I Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad Notam Forlag.
- Kvalbein, I. A. (1999): *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling.* Avhandling til dr. polit.graden, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Pedagogisk forskningsinstitutt 1998. Oslo: HiO-rapport 1999 nr.15.
- Kveli, A.-M. (1993): *Å være lærer.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- KUF Rapport 98: *Yrkesfaglærerutdanning. Andre del av innstilling fra utredningsgruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.*
- Lauvdal, T. (1990): "Pedagogisk omtanke. Om omsorg i skolen." I Jensen, K. (red.): *Moderne omsorgsbilder.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* New Jersey: Cambridge University Press.
- Leiulfslrud, H. og Hvinden, B. (1996): "Analyse av kvalitative data: Fiksérbilde eller puslespill?" I Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning.* Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Leontjev, A. (2002): *Virksomhed – Bevissthed – Personlighed.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Lincoln, Y. S. og Guba E. G. (1985): *Naturalistic Inquiry.* California: Sage Publications.
- Lindbekk, T. (2001): *Samfunnsteori.* Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Linge, P. og Wille, H. P. (1980): *Barn i arbeid, lek og læring.* Oslo: Aschehoug.
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher: a sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.
- Lyng, S. T. (2004a): "-men alligavel er det ikkje gildt"? Dilemmaer i ungdomsskolens prosjektarbeid." I Imsen, G. (red.): *Det ustyrlike klasserommet. Om styring,*

- samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyng, S. T. (2004b): *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. (2003): *Ansvar for egen læring – prinsipp og praksis. En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole*. Trondheim: NTNU. Dr. polit. avhandling.
- Madsen, U. A. (2003): *Pædagogisk etnografi : forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Mathisen, L.-K. (2000): "Nye veier i praksisopplæringen: situert læring – et alternativ til refleksjon over handling?" I Skagen K. (red.): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, K. (1990): "Omsorg i sykepleien - en moralsk utfordring." I Jensen, K. (red.): *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Martinsen, K. (1997): "De etiske fortellinger". I *Omsorg 1997, nr. 1, s.58-63*.
- Martinsen, K. og Wærness, K. (1991): *Pleie uten omsorg? Norsk sykepleie mellom pasient og profesjon*. Oslo: Pax Forlag.
- Mawhinney, T. S. (2004): "Undervisningsstil og læringssyn." I Dunn, R. og Griggs S. A. (ed.): *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1967): *Mind, Self and Society*. London: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (2005): *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk forlag.
- Mellin-Olsen, S. (1989): "Om å sette kunnskaper fri." I Mellin-Olsen, S. (red.): *Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver*. Bergen: Bergen lærerhøgskole.
- Millar, S. (1968): *Lekens psykologi*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Milne, A. A. (1996): *Huset på Bjørnehjørnet*. Oslo: Gyldendal.
- Mishler, E. G. (1986): *Research Interviewing, Context and Narrative*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Mjelde, L. (1988): *Fra hånd til ånd i yrkesutdanningsperspektiv. Om læring i skole og læring i arbeidsliv*. Høgskolen i Akershus.
- Mjelde, L. (2001): *Yrkenes undervisningslære – fra arbeid til læring – fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur as.
- Mjelde, L. (2002): *Yrkenes pedagogikk – fra arbeid til læring – fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur as.
- Mjelde, L. og Tarrou, A.-L. H. (1991): "Innledning. Forskningsperspektiver og utfordringer." I Mjelde, L. og Tarrou, A.-L. H. (red.): *Arbeidsdeling i en*

- brytningstid: Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv.* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Molander, B. (1996): *Kunnskap i handling.* Gøteborg: Daidalos.
- Monsen, L. (1996): "Kan vi målstyre læreplanreformer?" I Blichfeldt, J. F. (m.fl.): *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Monsen, L. (1999): "Reform 94 som læreplanreform – mot nye elev- og lærerroller?" I Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T. og Aamodt, P. O. (red.): *Videregående Opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Møklebust, L. (1990): *Hva kan en god førskolelærer? Arbeidet med barna.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Måseide, P. (1997): "Feltarbeid i ekspertorganisasjonar. Sjukehuset som arena for sosiologisk forskning." I Fossåsskaret, E., Fuglestad, O. L. og Aase, T. H. (red.): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nerheim, H. (1995): *Vitenskap og kommunikasjon.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999): "Mesterlære som aktuell læringsform." I Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsson, L. (1998): *Utmaningar från det yrkesdidaktiska fältet.* Nordisk Ministerråds Yrkespedagogiske Fou-program 1995/96: Yrkesteori i yrkeslærerutdanningen.
- Olsen, O. J. (m.fl.) (1998): "Fagopplæring i omforming. Evaluering av Reform 94. Sluttrapport." Universitetet i Bergen. *Arbeid, Historie og Samfunn (AHS)-serien.*
- Olsen, O. J. og Seljestad, L. O. (1996): "Utdanning som utvikling – ambisjoner og Erfaringer i yrkesfaglig opplæring." I Blichfeldt, J. F. (m.fl.): *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Patton, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods.* Newbury Park: Sage.
- Paulgaard, G. (1997): "Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler?" I: Fåssåsskaret, E., Fuglestad, O. L. og Aase, T. H. (red.): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Petterson, B.-O. og Vahlne, L. (1997): *Handledning: ett vårdpedagogiskt verktyg.* Lund: Studentlitteratur. Akademiske Forlag.
- Reich, L. R. (1996): *Samlingsstunden.* Oslo: Tano.
- Rommetveit, R. (1974): *On Messages structures.* London/NY: Wiley.

- Rommetveit, R. (1999): "Læring gjennom dialog. En sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring." I Dysthe, O. (red) (1999): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Rønning, R. (1990): "Kan omsorg profesjonaliseres?" I Jensen, K. (red.): *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Saugstad, T. og Mach-Zagal, R. (2003): *Sundhedspædagogik for praktikere*. København: Munksgaard.
- Schaug, R. M. (2001): *Mot en reflektert praksisutplassering for helsesekretærelever*. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Schou, L. R. (1993): "Læreren som meddeler, som terapeut og maieutiker : bidrag til en karakteristik af lærerrollen." I Cederstrøm, J. (red.): *Lærerprofessionalisme*. København: Unge pædagoger.
- Schøn, C. W. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Seljelid, E. P. (2002): *Kan omsorg læres? Fortellingen som pedagogisk hjelpemiddel*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2000): *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage Publications.
- Skjervheim, H. (1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Idé og tanke, Aschehoug.
- Skårderud, F. (2001): "Tapte ansikter." I Wyller, T.: *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solberg, A. (1996): "Erfaringer fra feltarbeid". I Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Stafseng, O. (2001): "Ungdommen, skammen og pedagogikken: et kunnskapshistorisk riss om skam og sosialiseringsidealer." I Wyller, T. (red.): *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sten, K. M. (1995): *Vernepleierens yrkesrolle i en brytningstid*. Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for helse- og sosialfag. Vernepleieutdanningen.
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stensmo, C. (2000): *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- St.meld. nr.48 (1996-97): *Om lærarutdanning*. Oslo: KUF.

- Strøm, B. (1996): "*Pedd'en*" – kultur eller fruktbart gjensyn? Om kulturforskjeller mellom fagpedagoger og studenter ved praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere." Oslo: Statens yrkespedagogiske Høgskole. Hovedoppgave i yrkespedagogikk.
- Strømnes, M. (1967): *Klasseromsforskning. Ei metodologisk rettleiing*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svabø, A., Bergland, Å. og Hæreid, J. (2000): *Sosiologi og sosialantropologi for helsearbeidere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørensen, B. AA. (1982): "Ansvarsrasjonalitet: Om mål-middel-tenkning blant kvinner". I Holter, H. (red.): *Kvinner i fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag.
- Tarrou, A.-L. H. (1996): *Yrkespedagogikk og yrkesfaglærerutdanning. En studie av utdanningskulturer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug A. O. (1976): "Fremtidsperspektiv på lærerutdanningen". I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 3-4*.
- Thagaard, T. (2004): *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thång, P.-O. (1997): "Arbetsmarknadens förändring, arbetslöshet och det livslånga lärandet." I SOU 1997a:58: *Vuxenpedagogik i teori och praktikk – Kunskapslyftet i fokus*. Utbildningsdepartementet.
- Torgersen, U. (1972): *Profesjonssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tyskerud, T. (2000): *Ansvar for egen læring: et flimrende slagord uten faglig berettigelse*. Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Ur, J. (1991): *Meningsbegrepet sett i lys av forholdet mellom enkeltmennesket og fellesskapet: om mening i arbeidsstiasjonen*. Bergen: Utredning i organisasjon – Norges handelshøyskole.
- Van Maanen, J. (1988): *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ve, H. (1999): *Rasjonalitet og identitet og andre tekster*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wadel, C. (1977): "Hva er arbeid. Noen refleksjoner om arbeid som aktivitet og begrep." I *Tidsskrift for Samfunnsforskning, 18, 387 - 411*.

- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek.
- Weber, M. (1968): *Economy and Society: an outline of interpretive sociology*. Roth, G. og Wittich, C. (red.). New York: Bedminster Press.
- Weber, M. (1979): *Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal.
- Weber, M. (2001): *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*. Oslo: De norske Bokklubbene.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westin, C. (1991): "Pedagogikens forskningsområde och metoder för klassrumsstudier" I Selander, S. (red.): *Forskning om utbildning. En antologi*. Stockholm/Skåne: Brutus Östlings Bokförlag.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. og Ross, G. (1976): "The role of tutoring in problem solving." I *Journal of Child Psychology and Psychiatry. Vol.17*. England: Pergamon Press.
- Wyller, K. B. (1994): *Læreryrket – mellom profesjon og improvisasjon*. Oslo: Aschehoug.
- Wyller, T. (2001): "Skam, verdighet, grenser." I Wyller, T. (red.): *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Waale, M.-B. (1996): *Veien til arbeid går gjennom relasjoner. Innvandrernes møte med norsk arbeidsmarkedsopplæring og arbeidsliv*. Tromsø: Universitetet i Tromsø. Hovedoppgave i samfunnsvitenskap.
- Åm, E. (1992): *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetet.
- Aase, T. H. (1997): "En status som passer for meg? Deltakende observasjon i Pakistan." I Fossåsskaret, E., Fuglestad, O. L. og Aase, T. H. (red.): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG

TABELLOVERSIKT

Tabell 1: Informantoversikt	s. 47
Tabell 2: Rollerepertoar	s. 63
Tabell 3: Undervisningsformer i de fire lærergruppene	s. 110
Tabell 4: Tema: Natur, tverrfaglig opplegg	s. 111
Tabell 5: Oversikt over klassifisering av lærestoffet ved velkjente undervisningsformer	s. 116
Tabell 6: Oversikt over innramming mht. velkjente undervisningsformer	s. 129
Tabell 7: Klassifisering og innramming innenfor velkjente und.former	s. 132
Tabell 8: Oversikt over klassifisering og innramming av læring gjennom arbeid og arbeidspreget lek	s. 136
Tabell 9: Oversikt over undervisningsformenes ulike pedagogiske koder	s. 146
Tabell 10: Læring om/i praksis	s. 154
Tabell 11: Sammenligning av ulike yrkesrollebetegnelser	s. 184
Tabell 12: Sammenligning av Bjørgens og mine egne lærerrollefunn	s. 186
Tabell 13: Oversikt over lærerroller og undervisningsformer	s. 188
Tabell 14: Lærerroller og yrkesgrupper	s. 190
Tabell 15: Lærerroller, yrkesgrupper og kjønn	s. 191
Tabell 16: Undervisningspraksis, lærerroller og yrkesidentitet	s. 227
Tabell 17: Yrkesgrupper versus undervisningsformer, lærerroller og yrkesidentitet	s. 228

FIGUROVERSIKT

Figur 1: Fra hovedvirksomhet via delvirksomhet til handlinger og delhandlinger	s. 152
Figur 2: Undervisningsformen øvingsarbeid	s. 156