

# Masteroppgave i yrkespedagogikk

## Master in Vocational Pedagogy

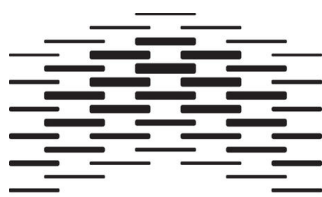
2014

Hva driver vi med, egentlig?



Geir Efjestad

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for  
yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

## **Forord**

Jeg er faglærer og samfunnsfaglærer på Bjørnholt videregående skole i Oslo, kompetanseområde bygg og anleggsteknikk(BA). Foruten å være bygg- og tømrmester, har jeg fagbrev som revisitør fra NRK, kunsthistorie grunnfag og etnologi mellomfag. Fra egen skolegang har jeg erfaring med opplevelsbasert pedagogikk fra Buskerud folkehøyskole og Forsøksgymnaset i Oslo.

Bjørnholt skole stod ferdig i 2007 og ligger i bydel Søndre Nordstrand i Oslo syd. Det er den første 8-13 skolen i nyere tid i Norge. Det er 400 elever på ungdomstrinnet og 900 på videregående. Disse er fordelt på syv utdanningsprogram. Vi er 65 elever innenfor Vg1 bygg- og anleggsteknikk og Vg2 byggtknikk. Andre yrkesrettede program ved skolen er elektrofag, musikk/dans/drama og medier/kommunikasjon. De fleste elevene rekrutteres fra nærmiljøet rundt Bjørndal, slik som Hauketo, Holmlia, Skullerud, Bøler og Mortensrud.

I dag er det 11 fast tilsatte ved byggfagavdelingen. Vi er fem tømreere, to murere, en betongfagarbeider, en fellesfaglærer i engelsk, samt en leder med fagbrev som tømrer på avdelingen. I tillegg til yrkesfagkompetanse har fire av tømreerne fagkompetanse i matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag. En tømrer er norsklærer. Vi benytter 4 arbeidshaller og en byggeplass på uteområde.

Takk til kolleger for inspirasjon og humor. Stor takk til alle byggfagelevne jeg har hatt den glede å bli kjent med, spesielt dere som har svart og deltatt i undersøkelsene.

Takk til veileder, læringsgruppa og Høyskolen i Oslo og Akershus(HIOA), avdeling for yrkesfagopplæring.

Takk til kona som tilrettelegger og sparringspartner, familien for tålmodighet og valpen Loke som har lufta meg i skriveprosessen.

Geir Efjestad

Mai 2014

## **Sammendrag**

Denne oppgavens intensjon er å konkretisere og forstå pedagogisk faglighet på en byggfagavdeling på en videregående skole i Oslo. Problemformuleringen er:

### **Hva driver vi med, egentlig, og hvordan oppfatter lærere og tidligere elever læringskulturen på Bjørnholt skole, avdeling byggfag, over 6 år?**

Skolen var ny i 2007, og lærerne ble rekruttert fra andre videregående skoler i området. Lærere arbeidet seg frem til en læringskultur som la vekt på eleven som et tenkende, handlende og villende individ som ønsker å forbedre sin posisjon. Lærerteamet ville myndiggjøre elevene for egne valg og handlinger.

Denne oppgaven spør etter hva det er som har foregått og om vi *egentlig* har arbeidet godt. Det ble viktig å spørre elever og lærere om deres opplevelser, og det ble derfor gjennomført en spørreundersøkelse (survey) til de fleste tidligere elever. Resultat herfra ble fulgt opp i fokusintervju med elever og lærere.

De aller fleste tidligere elevene som har svart på undersøkelsen er positive til læringskulturen og måten lærerne var der for dem. Alle lærerne vektlegger å bli godt kjent med elevene og å være *kompetent* tilstede i deres utvikling. Denne læringskulturen er etablert som en arbeidsform og av forskeren vurdert som en pedagogisk faglighet.

I avdelingens praksis, som læringskultur, arbeides det med å balansere undervisningen med ansvar for egen læring. Det er en forutsetning for å lykkes at elevene oppfatter intensjonene i praksis og bruker sin frihet til selvutvikling og økning av sin kompetanse. Endring basert på indre motivasjon er avhengig av tillitsfulle relasjoner. Stikkord er; tålmodighet, vennlighet, forståelse, respekt og oppmuntring.

Når aktørene i denne prosessen opplever deltakelse og medvirkning, øker motivasjonen.

### **What is it *really* going on?**

This thesis intends to specify and understand the pedagogical approach of a building trades department at a secondary school in Oslo. The formulation of the problem is:

### **What is it really going on, and how do teachers and former students perceive learning culture at Bjørnholt school, department of construction, over six years?**

The school was built in 2007, and the teachers were recruited from other high schools in the area. Teachers worked their way to a learning culture that emphasized the learner as thinking and acting individuals, looking to improve their position. Teacher team would empower the students for their own choices and actions.

This thesis asks for whatever has taken place, and if it *really* works well. It was important to ask students and teachers about their experiences, and it was therefore conducted a survey to most former students. Results were followed up in focus interviews with students and teachers.

The vast majority of former students who responded to the survey are positive to the learning culture and the way the teachers were there for them. All teachers emphasize close relations with the students and to be *competent* present in their development. This learning culture is established as a working method, and the researcher considered it as a pedagogical approach.

In the department's practice, as a learning culture, they work to balance teaching with responsibility for the pupils' own learning. It is a prerequisite for success that students perceive the intentions of practice and use their freedom to self-development and increase their skills. Change based on intrinsic motivation depends on trusting relationships. Keywords are, patience, kindness, understanding, respect and encouragement.

When players in this process experiencing participation, motivation increases.

## Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Pedagogikk i Bygg og Anleggsfaget.....	10
<b>2 Problemformulering</b> .....	<b>14</b>
2.1 Avklaring og forskningsspørsmål.....	14
2.2 Begrepsavklaring.....	16
2.3 Yrkespedagogikk og didaktikk.....	17
2.4 Forklaring og design.....	20
<b>3 Teori</b> .....	<b>21</b>
3.1 Hjernen, et kulturprodukt.....	22
3.1.1 Hjernen og biologi.....	22
3.1.2 Speilnevroner, mentalisering, og overgangen til omgivelsene .....	27
3.1.3 Den sosiale hjernen .....	29
3.1.4 Ungdomshjernen og ungdomsposisjonen.....	31
3.2 Læring.....	34
3.2.1 Å lære er å oppdage .....	35
3.2.2 Illeris og læring .....	38
3.2.3 Læringsbarrierer og motivasjon .....	41
3.3 Myndiggjøring(Enpowerment).....	43
3.4 Sosial læring.....	46
3.5 Konekvenspedagogikk.....	50
<b>4 Refleksjon over førforståelsen</b> .....	<b>52</b>
4.2 Virkeligheten – det vi sier og gjør.....	52
4.3 Temaguide - "Myndiggjøringspedagogikk" .....	54
4.3.1 Yrke/arbeid .....	55
4.3.2 Trivsel/kultur .....	57
4.3.3 Læreren .....	58
4.3.4 Eleven.....	59
4.3.5 Spørsmål/Problematisering.....	61
4.4 Refleksjon teorikapittel, overgang til metode .....	62
<b>5 Metode</b> .....	<b>63</b>
5.1 Kategorier og gjennomføring .....	65
5.2 Egen rolle.....	69
5.3 Forskning og metodiske betraktninger.....	71
<b>6 Datainnsamling og resultat</b> .....	<b>74</b>
6.1 Undersøkelse Survey elever.....	74
6.2 Undersøkelse intervju elever .....	76
6.3 Undersøkelse elever resultat.....	77
6.3.1 Arbeid.....	81
6.3.2 Trivsel .....	84
6.3.3 Lærerne .....	87
6.3.4 Eleven(Deg selv).....	93
6.3.5 Oppsummering elevdel .....	96
6.4 Undersøkelse lærere .....	97
6.4.1 Verdier/Praksisteori .....	100
6.4.2 Relasjonsforhold.....	104
6.4.3 Rammer, organisering .....	107

6.4.4 Faglighet som narrativer .....	111
6.5 Oppsummering data .....	113
6.6 Refleksjon over kvaliteten på data .....	114
<b>7 Drøfting .....</b>	<b>117</b>
7.1 Læringsresultat av våre intensjoner .....	119
7.2 Forholdet skole og jobb.....	121
7.3 Andre elever.....	123
7.4 Organisering innad.....	126
7.5 Sosialitet og relasjoner .....	127
7.6 Oppsummering og framovermeldinger .....	128
<b>8 Konklusjon .....</b>	<b>129</b>
<b>Litteratur og referanser:.....</b>	<b>132</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>135</b>

## FIGUROVERSIKT

Fig 1: Den didaktiske relasjonsmodellen (Nilsen & Sund, 2008)

Fig 2: Pedagogiske områder i yrkesopplæringen (Lyngsnes & Rismark, 2008, gjengitt etter Ryan, 2012)

Fig 3: Erfaringslæring. (Melvold & Myren, 2010, gjengitt etter Bjerke & Thorvaldsen, 2011)

Fig 4: Læringsforståelsens hovedområder (Illeris, 2012). (Tilpasset av Efjestad, 2014)

Fig 5: Læringspotensialet (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999, gjengitt etter Jacobsen, 2012)

Fig 6: Komponenter i en sosial teori om læring (etter Wenger 1998)(Sannerud, 2013)

Fig 7: Prosesdiagram for refleksjon over førforståelse. (Efjestad, 2014)

Fig 8: Pedagogisk sol. (Nilsen & Sund, 2013, s.100).

Fig 9: Læringdimensjonene(Illeris, 2012) og personlig, faglig og sosialt læringsresultat.(Efjestad, 2014)

## 1 Innledning

Jonas Gahr Støre skriver i et innlegg i Dagsavisen 24. April 2014: "Hvem skal bygge landet?", om Byggenæringen og utfordringer Norge står overfor.

I Norge har vi tradisjonelt klart å koble faste ansettelse og gode lønns- og arbeidsvilkår med høy produktivitet. Vi har satset på fagutdanning, kompetanseheving og videreutdanning og bygd opp et arbeidsliv preget av demokrati og medbestemmelse. Tillitt er et stikkord. Vi kan være stolte av å ha selvdrevne arbeidstakere som samarbeider på tvers av fag- og utdanningsgrupper. Det sikrer bedriftene fleksibilitet og omstillingsevne. Denne ressursen må vi beholde og videreutvikle, ikke la den forvitte foran øynene på oss.(Støre, 2014).

Denne rapporten er et forsøk på å gjøre rede for hvordan denne ressursen kan opprettholdes og videreutvikles på en videregående skole i Oslo, avdeling Bygg og Anlegg.

Næringen selv, politikere og staten arbeider sammen for å møte nye utfordringer. Det er politiske, næringsmessige og nasjonale forhold som har tilrettelagt for den Norske og Nordiske velferdsmodellen. Denne kjennetegnes blant annet av:

- Et velregulert arbeidsliv og trepartssamarbeid med sterke arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner.
- Et godt utbygd og universelt velferdssystem med relativt sjenerøse overføringer ved arbeidsledighet, sykdom, uførhet og alderdom og en familiepolitikk som fremmer likestilling mellom kjønnene. (NOU 2011: 7, 2011).

Modellens overlevelse har noen premisser om rettferdighet og forutsigbarhet.

"Velferdsstaten er avhengig av at hver enkelt har en tillit til at «alle de andre» også vil legge pengene sine i den felles potten." (NOU 2011: 7).

Den Norske og Nordiske måten å løse samfunnets og individenes behov og dertil nødvendig finansiering blir stort sett forstått og akseptert. "Borgere i de nordiske

landene uttrykker mer tillit, både til sine medborgere og til myndighetene i landet, enn det som er tilfelle noe annet sted i Europa.”(NOU 2011: 7). Vi oppfatter at velferdsstaten er et spleiselag, hvor felleskapsforholdene står sterkt og at vi får noe igjen for det. I arbeidslivet er det bygd opp et tillitsforhold mellom partene som har vist seg hensiktsmessig.

Trepartssamarbeidet bidrar til at konfliktnivået holdes lavt og det sikres jevne leveranser i vareflyt. Arbeidsgiver legger til rette for at arbeidstakersiden, med dertil hørende fagforeninger, får innflytelse over egne produksjonsprosesser og arbeidsforhold. Arbeidstakersiden bidrar til effektiv produksjon og staten sikrer beslutningsdeltakelse ved lovhjemmel for arbeidstakerandel i bedriftsstyrene. Partene legger til rette for at det er god og innovativ produksjon og staten bidrar med forutsigbart lovverk, velferdsordninger og kronetillegg. Dette forhandles og reguleres i hovedavtalen, siste revisjon 2010, og har foregått siden mellomkrigstiden og fremveksten av arbeiderstaten.

Formålet med trepartssamarbeidet er og har vært at alle parter i arbeidslivet skal oppleve relevans og mening gjennom deltakelse, dette forutsetter en tillitsbasert gjensidighet. Denne organiseringen har bidratt til at arbeidsfolk i Norge kjennetegnes ved deres evne til samarbeid, som igjen bidrar til et effektivt næringsliv.

Den Norske modellen er mer enn dette. Den produktive arbeidstaker er opptatt av å bidra faglig i produksjonsfelleskap, er innovativ og føler ansvar for kollektivets leveranseforpliktelser. Dette handler også om arbeidets kultur.

Det var arbeidslivsforskning fra kullgruvene i England<sup>1</sup> på 50 tallet, som ga grunnlag for utvikling av en sosioteknisk modell for faglighet og tillitt. Denne kjennetegnes ved at arbeidslag eller avdelinger fikk ansvar for hele deler av produksjonsløpet. Det er en høy grad av autonomi og avhengighet mellom deltakerne i en slik praksis. Dette ga en helhetlig og sammensatt struktur for oppgaveløsning som har kjennetegnet produksjonsaktiviteter i praksisfelleskap i Norsk industri og produksjonsliv siden. (Deichman-Sørensen, 2012, egne notat).

---

<sup>1</sup> Tavistock Institute



Det er ikke mange generasjonene siden de fleste av oss var selvberga bønder og fiskere, gjerne i kombinasjon. Adelsstanden var i hovedsak fraværende og husmannskontraktene overkommelige, spesielt langs kysten. Vi var og er et lite folk i en røff og storslagen natur. Når noen ville fornye naust og løe, eller reparere naturødeleggelser, stilte grenda opp for hverandre. Dugnadskikken stod og står sterkt i landet. Dette er en tradisjon for hjelp til selvhjelp og kollektivets overlevelse. Disse tradisjonene ser ut til å leve videre i forenings og arbeidsliv.

Team Bygg og anlegg(BA), Bjørnholt skole, ønsker å bygge videre på disse tradisjonene og sosialisere nye arbeidstakere til en arbeidskultur som fremmer faglig stolthet og dermed robusthet for livets utfordringer. Bjørnholt byggfag har i en årrekke brukt og internalisert disse forhold i sin lærergjerning. I hvert fall, har vi trodd det.

Denne forskningsrapporten er et forsøk på å vise hva som egentlig foregår og hvordan det mangehodete dyret "Team BA" opererer i egen biotop. Individene grupperer seg i flokk og samarbeider om å nedlegge bytte. I denne sammenheng; fornøyde elever som har tatt tak i egne muligheter og bruker positive krefter til å virke i egen livsverden.

Over 240 elever har vært hos oss over 6 år. Hvor de er nå, er ukjent for de fleste av oss. Noen kommer innom for å vise frem fagbrevet, andre hører vi mindre bra saker om. De fleste er "slukt" inn i en verden av muligheter - og har ukjent levevei. Alle er forskjellige og velger deretter. Hvilke bakgrunn for valg vi har bidratt til, er uklart for oss, spesielt de vi ikke møter igjen.

Team BA er i dag 10 lærere med byggfagbakgrunn og en engelsklærer. Norsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag dekkes av egne byggfaglærere. Teamleder har fagbrev og 50 % undervisningsstilling. Vi er også 65 elever - 3 grupper på Vg1 og 2 grupper på Vg2(Videregående nivå 1 og 2). På det meste var vi 9 grupper og 105 elever(2010/11).

Det er svært liten utskiftning i lærerkreftene på Team BA. Vi arbeider stadig med å bruke forskjellene oss i mellom konstruktivt. Det er forskjell på folk, og godt er det. Eleven får raskt en følelse av at det er greit å spørre, få faglige råd, og tulle med

noen av oss. Mens andre lærere er mer tilstede i de nære relasjonene. Vi er på jobb som lærere, elevene har tatt i mot tilbudet om personlig og faglig utvikling under byggfagparaplyen(20 fag). Foreldre er hjemme og i kantina er det venner og kjærester. Hva som er hensiktsmessig for den enkelte i sine respektive roller, blir forsøkt løftet og vurdert både i arbeidslaget, i elevsamtaler i alle former og i større gruppesamlinger.

### 1.1 Pedagogikk i Bygg og Anleggsfaget

Det er viktig for meg å komme i posisjon til å forstå og bidra til å utvikle opplæring på egen skole og avdeling. Jeg vil først å fremst forske på om det vi gjør, er god pedagogikk og didaktikk.

Hvilken teoretisk forankring har vi for å velge som vi gjør og hvordan arbeider vi med våre handlingsvalg? Hva vil det si at læreren *ser* sine elever og hva har det å si for den enkeltes læringsresultat?

Disse spørsmålene sier noe om at mennesker møtes og påvirkes av hverandre i situasjoner. Kvaliteten på relasjonene er avhengig av deltakerne og rammen de møtes i. De fleste situasjoner mennesker deltar i er "ladet" i en eller annen forstand. Et møte mellom mennesker på en skole har forhåndsdefinerte rammer og roller. Dette er likevel ikke en fast størrelse. Deltakernes gjensidige påvirkning og egne valg vil kunne endre og utvikle intensjonene i situasjonen. Vi tenker og tolker i bilder og ord, forankret i språk og kultur. Vi forholder oss til faktorer som status, roller og forventninger. Vi er til enhver tid utsatt for påvirkning og endringsmulighet. Å forstå seg selv er en øvelse som innbefatter andre. Å komme upåvirket fra et møte mellom mennesker som har en relasjon, er ikke mulig. Så langt meg bekjent.

Det har slått meg gjennom flere år at det blir mye "drøying" på Vg2 byggteknikk. Spesielt på vårsemesteret. De fleste elever har en god skyv ut fra første året i bygg og anleggsteknikk, med fordypning i et fagbrevsfag siste halvår(PTF). De aller fleste har hatt positive mestringsopplevelser og fått ungdomsskole på avstand. Første året har slik lært dem at de kan, om de vil, og at det er de selv som må stille seg om, for å finne ny hverdag og retning. I tillegg til ferdigheter og kunnskap innen kjernen i fagområdet.

Vi har byggeplass på uteområde, som gir en nærmere tilnærming til yrket enn når de jobbet inne i arbeidshallene første året. Teamet opplever at dette er bra. Vi kommer i gang med arbeidet utover høsten. Det er 1 uke utplassering i oktober, 2 i november og 2 i mars. Etter/i løpet av, siste utplassering er det flere (6 av 20 – våren 2013) som kommer tilbake og sier de ikke vil jobbe i bygningsbransjen likevel, og heller vil gå for almen påbygg. Vi vet at strykprosenten her er høy. Det er slik flere elever som kommer til oss med tapsopplevelser fra ungdomsskolen (snitt 2,2 ved inntak 2013), får nye tapsopplevelser når virkeligheten i byggfag banker på gutteromsløra og en mulig "jeg duger ikke til noe" opplevelse etter et svakt kompetansebevis etter påbygg. Dette siste vet vi ikke mye om.

Elevene kom til oss for å gjøre praktiske ting. Det er ofte både tungt og slitsomt. Det å stå opp tidlig og holde koken hele uka i gjennom på utplassering, er heller ikke lett. Da er det enklere å bare eksistere på skolen og mumle om at de nå er klar for store mengder teori i et påbygningsår.

Det har vært en til tre elever som har gått rett i læretid etter første år(1+3). Dette er dyktige elever med høy selvstendighet. Tilbakemelding fra to av disse viser at det var rett for dem.

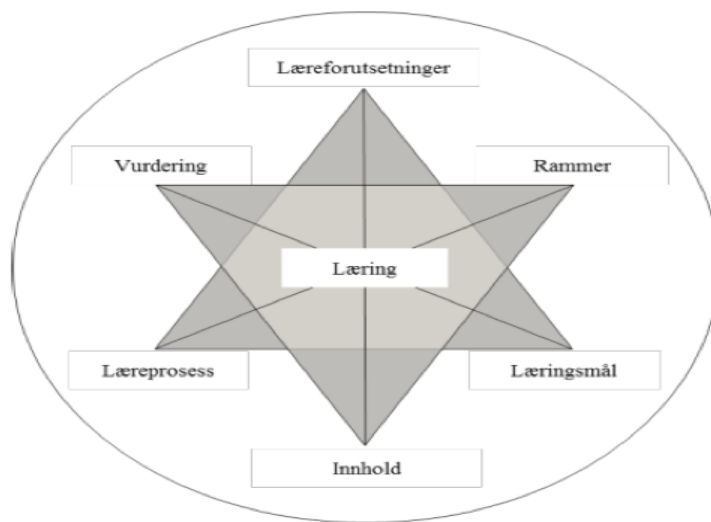
#### **Vi bruker følgende læringsdefinisjon:**

"Læring er en subjektiv prosess, som fører til en forholdsvis varig endring i måte å tenke på, handle på og oppleve på, som følge av erfaring." (Nilsen & Myren, 1999, Fosdahl, 2014).

Min undersøkelse kan handle om å få bedre forståelse for hva vi(lærere) gjør for at virkelighetsbasert erfaring skal oppstå og at graden av varighet skal være høyest mulig. Det å arbeide som lærer er å bidra og legge til rette for utvikling for den enkelte. Dette er også vår pedagogiske utfordring.

"Pedagogikk er et overordnet begrep som rommer underbegreper som sosialisering, oppdragelse, undervisning, dannelses, **omsorg** og menneskers læring og utdanning(...)Utgangspunktet for kunnskapsutviklingen er **opplevelse og erfaring.**" (Ryan, 2012, s.33). Ved å utheve omsorg, opplevelse og erfaring sier jeg noe om det jeg tror er spesielt viktig å arbeide med. Lærerens hverdag er sammensatt og

kompleks. Den didaktiske relasjonsmodellen beskriver hovedfaktorene for selve læringsarbeidet.



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen (Nilsen & Sund, 2008, s.33).

En senere versjon integrerer at dette skjer på en skole med de føringer dette har. Relasjonsmodellen som vist, er her tatt med for å beskrive skjematisk noen av situasjonene og møtepunkter mennesker har på en skole eller i en opplærings situasjon. Lærerne bør vurdere disse faktorene opp mot, eller i forhold til hverandre. Læringen vi ønsker skal skje, må ses i forhold til de relasjonene deltakerne og rammene har med hverandre. Virkelighetens "relasjonsmodell" er ikke mulig å skjematisk fremstille. Til det er den for sammensatt og mangesidig. Det blir et uendelig nøste av tidels usynlige tråder.

Vi ønsker likevel å si noe om noe.

Det drøftes, problematiseres og evalueres i lærergruppa.

Samtalene går mye på hvordan kultur for robusthet og deltakelse i felleskap etableres, eller arbeides med. Ingen kan tvinge noen til noe. Vår forestilling er at det trenger vi heller ikke, hvis vi er lure og skaper mulighetsrom.

Lærerteamet er opptatt av å gi mange muntlige tilbakemeldinger. Faglig, personlig og sosialt. Jeg forholder meg til at pedagogikk i praksis handler mye om "timing" ved å veilede/forholde seg til det som gjelder for eleven der og da. Pedagogikk er øyeblikkets kunst (Fosdahl, personlig kommunikasjon, januar 2014). Veiledning,

rolleavklaringer og medbestemmelse er nøkkelord i denne sammenheng.

Ansvar fungerer på mange nivå. Det finns i trepartssamarbeidet i arbeidslivet, i eksistensialismens frihet, og som sosial kompetanse i enhver relasjon.

## 2 Problemformulering

Jeg har valgt problemformuleringen:

**Hva driver vi med, egentlig, og hvordan oppfatter lærere og tidligere elever læringskulturen på Bjørnholt skole, avdeling byggfag, over 6 år?**

### 2.1 Avklaring og forskningsspørsmål

Første del er muntlig basert og er sammensatt av et muntlig "hva skjer`a" spørsmål, med en føring om presisering i avslutningen. Dette "egentlig" er tatt med for å trigge leser og skriver til å ha ekstra fokus på skjulte forhold og åpne opp for muligheter i tilbakemeldingene som ikke er forventet.

Jeg føler en forpliktelse overfor elever, kolleger, aktører i fagfeltet og samfunnsoppdraget<sup>2</sup> som sådan. Hva driver vi med, egentlig er formulert folkelig. Jeg ønsker historier og eksempler fra virkeligheten som sier noe personlig om den opplevde realitet.

Rapporten kan slik gi enhver leser en opplevelse og forståelse for hva vi driver med på en bygg og anleggsavdeling i vår region. Noen kan kjenne seg igjen i beskrevne forhold og få impulser eller ideer som kan påvirke deres praksis. Vår jobb er å legge til rette for læring på et yrkesfaglig utdanningsprogram. Hvordan dette gjøres, *egentlig*, handler like mye om hva som skjer i gangene en tirsdag morgen som hva som står i opplæringsloven. Jeg mener at slik første del av problemformuleringen er valgt, vil rapporten ha potensiale til å beskrive noe viktig om vår praksis. I dette handler det også om hvordan jeg som person ønsker å ha med meg problemspørsmålet gjennom arbeidet med oppgaven. Det oppleves nyttig og riktig å ha en undrende tilnærming til egen empiri, og på den måten søke det som påvirker det egentlige i praksis.

Første del oppleves som lite egnet til å avdekke tendenser i virkelige forhold. Det blir derfor nødvendig å presisere hva jeg ønsker svar på i andre del av problemformuleringen.

---

<sup>2</sup> Viser til hvilke forventninger samfunnet har til oss, som ansatte på en skole.

Denne konsentrerer seg om aktørenes oppfattelse av en læringskultur og at tidsaspektet er valgt ut fra det første kullet som gikk ut av ny skole i 2007 og siste i 2013. Det er vanskelig å svare på det *egentlige* i dette uten å si noe om hvem som er deltaker, hvor vi er og tidsrommet for forholdene.

Min mål med denne rapporten er å:

- konkretisere og forstå det vi gjør,
- få tilbakemeldinger på om det vi gjør er bra eller dårlig,
- og se etter hvilke tiltak eller forbedringer som ligger innenfor rekkevidde.

Dette som en forutsetning for å starte arbeidet. Målet har en dimensjon om framtid i seg som problemformuleringen ikke har. Jeg velger likevel å ta med meg dette forbedringsforholdet i det beskrevne, både i undersøkelse og i resultat. Når jeg velger å spørre lærere og elever om hva som er bra og ikke så bra vil det nødvendigvis komme innspill om hva som kunne vært gjort annerledes. Jeg ønsker at leseren slik kan akseptere at det vi driver med også har dette framovermeldingsaspektet og at det vil erkjennes nødvendig i beskrivelse av praksis og i forhold til innholdsdimensjon i kulturbegrepet.

Ved å velge som jeg gjør legger jeg opp til en åpen og bred analyse av feltet, som heller tar flere momenter inn, enn ut, av tolkning og beskrivelse. Jeg ønsker minst mulig begrensning for hva jeg kan ta opp i teori og refleksjon over førforståelsen om vår praksis og forankring. Det vitenskapelige i rapporten må likevel ivaretas og praktiseres.

Det skal være koherens mellom delene i dette. En problemformulering skal følges opp av relevant teori som danner grunnlag for en undersøkelse som gir data til vurdering av antakelser og tendenser. Disse drøftes opp mot teori og empiri for å belyse problemformuleringen. Forskeren skal gjøre dette på en vitenskapelig måte. Jeg ser derfor nødvendigheten av å forklare og begrunne intensjoner i læringskulturen og se etter om disse er representert som læringsresultat for elevene.

Et sentralt forskningsspørsmål blir:

”Hvilke intensjoner har Team BA med egen pedagogisk praksis, og blir disse intensjonene representert som læringsresultat for elevgruppa?”

Intensjonene er formulert og begrunnet i en praksisteori som igjen er en del av en læringskultur.

## 2.2 Begrepsavklaring

Begrepet læringskultur er sammensatt av læring og kultur og sier noe om ”slik gjør vi det her”(Efjestad, 2012) på egen skole. Hvor dette *her* er og hvem som er *vi*, er situasjonsavhengig og bestemt ved relasjoner deltakerne innehar. Det vi gjør er uløselig knyttet til følgene av våre handlinger. Handlingenes endringspotensial sier noe om muligheter til å klare selv og kunne endre oppfatning eller handling. Kultur sier slik noe om en nåsituasjon hvor deltakerne er forbundet ved tradisjon, verdier og endringspotensiale. Tradisjon har med vaner og erfaring å gjøre. Verdier har med mening å gjøre. Kultur dekker slik både før, nå og i morgen. For at vi skal få til en kultur for læring er det viktig å forstå det som skjer med oss og rundt oss.

Kultur er også å dyrke fram noe og et levesett. Det handler om samspill, samhandling og kommunikasjon. Sett og usett. Kultur er også redskaper og deres symbolinnhold. For å kjenne igjen og skille innholdet fra noe annet, må deltakerne ha noe felles. Det er dette felles som kjennetegner en kultur. Aktørene deler noe.

Problemformuleringen spør etter hva som deles og hvordan aktørene oppfatter det opplevde gjennom følelser og sanser.

Ved å velge *oppfatte* ser jeg muligheten til å få med noe mer enn opplevelsen av forholdene. Jeg søker meninger og synspunkter om læringskulturen, like mye som selve opplevelsen. Elever og lærere har opplevd noe, denne opplevelsen har et innhold, og det blir viktig å få tak på dette innholdet gjennom vurderinger deltakerne gjør av det opplevde. Så langt forholder jeg meg til handlingsaspektet av kulturbegrepet, ”slik gjør vi det her”, med noen tilføyelser.



Læring er dagligdags og subjektiv. Læringskulturen er det som stimulerer til og muliggjør den enkeltes og "felles" læring innenfor organisasjonen gjennom interaksjon mellom individ, gruppe, artefakter og miljø i en kontekst.

Læringskultur på et yrkesfaglig studieprogram kan sammenfattende beskrives som de forhold som er intendert tilrettelagt for at individene skal oppleve virkelige hendelser, situert i tid og sted, som setter dem i stand til å mestre fagets og livets utfordringer gjennom erfaring. Disse situasjonene er sosiale og relasjonelle i sin tilblivelse og i sitt potensiale for handling.

For meg er læringskulturen det vi sier og gjør og hvorfor vi sier og gjør det, mens praksisteori er å forklare og begrunne handling. (Melvold & Myren, foredrag HIOA, 2010). Læringskultur dekker slik et handlingsaspekt som praksisteorien bare implisitt er knyttet til. Begrepene vil nødvendigvis dekke noe av de samme forholdene.

### 2.3 Yrkespedagogikk og didaktikk

I Studieplan for Master i yrkespedagogikk står det:

"Yrkespedagogikk har sin egenart i at den omhandler og er forankret i yrkesutøvernes arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og produksjonsprosesser. De fleste arbeidsoppgaver utføres i arbeidsfellesskap som krever kompetanse i kommunikasjon og samhandling." (HIOA, 2009, s.3)

Det er det praktiske i samhandling og ferdighetsutvikling som vektlegges. Herunder forståelse for deltakelse og ønske om det samme.

"Yrkespedagogens rolle består i å bidra til at oppgaver og prosesser i arbeid og produksjon synliggjøres, settes ord på, dokumenteres, systematiseres, reflekteres over, drøftes, læres og utvikles videre." (HIAK, 2009, s.3, gjengitt etter Brevik, 2010)

Hva som er lært og hvordan dette læringsresultatet har oppstått er ikke alltid like åpent og tydelig. Interesse for faglige arbeidsprosesser kommer sjeldent av seg selv. Vår bransje er en bransje med store utfordringer for faglighet, status, lønnsforhold og rekruttering. Det er mange av våre elever som ikke "reiser" videre i byggfagene.

”Yrkeskultur og allmenndannende kulturelle dimensjoner inngår også.

Yrkespedagogikken er uløselig knyttet til samtiden og samfunnet og må forholde seg til nasjonale, internasjonale og transnasjonale utfordringer.” (HIOA, 2009, s. 3).

Læringskulturen vi forsøker å legge til rette for, er ment å inneholde disse allmenne forhold. Kultur som den generelle andre, mem, slik gjør vi det her, eller habitus er også dimensjoner for den pedagogiske faglighet.

Endringer på bransje og samfunnsnivå innvirker på hvilke framtidsutsikter de unge opplever de har. I Oslo har søkertallet stupt fra 240 til 158 på fem år, en nedgang på over 35 prosent (Aftenposten 21.03.2014). Inntakskarakter på Vg1 byggfag var på 2,2 i snittkarakter høsten 2013 på Bjørnholt. Da ikke regnet med de 15 % som ikke hadde grunnlag for karakter. De fleste elevene er fokusert på å lære mer, fullføre og bestå, og å få seg lærlingeplass. Vi får også flere som er mindre motiverte og har stort fravær. Det er elever som ikke er i elevrollen og eldre elever som har flere forsøk på videregående bak seg<sup>3</sup>.

Det vil ikke dermed si at vi ikke kan lykkes med oppdraget eller at vi trenger å arbeide annerledes.

Innen den yrkesfaglige læringstradisjonen beskrives yrkespedagogikken ved at den går fra det spesielle til det generelle, fra det praktiske til det teoretiske og fra det konkrete til det abstrakte (Nilsen og Sund, 2008, s.85). Utgangspunktet for kunnskapsutviklingen er opplevelse og erfaring. Sentrale yrkespedagogiske begrep er yrkes- og praksisorientering, problemorientering, erfaringslæring, elevmedvirkning og opplevelsesorientering. (Ryan, 2012, s.33).

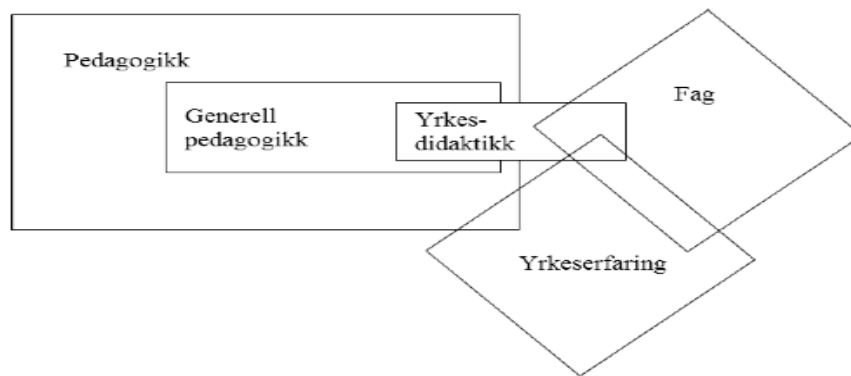
Induktiv læring er den mest utbredte didaktiske metode på bygg og anlegg. Vi skal gjøre noe og reflekterer over det vi gjorde, i samtale og dokumentasjon. Det søkes etter relativt varig endring av oppfattelser om den opplevde realitet, gjennom erfaring. Dette forsøkes intendert og blir yrkesfagpedagogens anliggende. ”Når vi bruker uttrykket didaktikk, er det først og fremst et skandinavisk og kontinentalt

---

<sup>3</sup> Johnsrud, Høglund, PPT 28.03.14. Bygg og anleggs seminar Thorbjørnrud april 2014.

fenomen. (Gundem, 2011, s.19). Enkelt sagt omhandler didaktikk spørsmål om undervisning og læring, og disse spørsmålene vil være knyttet til et eller annet faglig innhold.” (Lyngsnes og Rismark, 2011, s.24, gjengitt etter Ryan, 2012, s.34)

Dette illustreres med Lyngsnes og Rismark sin modell:



Figur 2: Pedagogiske områder i yrkesopplæringen (Lyngsnes og Rismark 2008, s.29, gjengitt etter Ryan, 2012)

Modellen viser hvordan de forskjellige begrep forstås i forhold til hverandre.

Yrkesdidaktikken binder yrke og fag sammen med andre pedagogiske forhold.

”Didaktikken handler om praktisk teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke lærings- og undervisningsprosesser, og om kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring.”(Hiim & Hippe, 1999, s.179, gjengitt etter Brevik, 2010).

Didaktikken handler også om analyse av og refleksjon over, det vi gjør.

Jeg opplever at det er en ”didaktisk fortelling” i dette som det er fokusert lite på.

Denne fortellingen handler om en ”måte” eller ”arbeidsform” som får innvirkning på alle utøvende praksiser. Det er hvordan verdier, holdninger, relasjonsforhold og rammer kan ses som didaktikk på et overordnet plan. Det handler om føringer for handlingene og selve undervisningen som en *prosess* fra ungdomsskoleelev til yrkesfagutøver. Det er vanskelig å frigjøre dette forholdet fra daglig praksis. Hvis holdninger og verdier er en del av kultur og habitus, vil læringskulturen også være en del av didaktikken. Dette til nærmere behandling.

Utfordringene vi står overfor i Norge og på Bjørnholt bygg, gjelder for store geografiske områder og omfatter millioner av mennesker. Frafall, psykiske lidelser, arbeidsledighet og veksten av lavinntektsgrupper er forhold som risles ned over daglige valg og handlinger for deltakerne i læringskulturen på avdelingen.

## 2.4 Forklaring og design

Problemformuleringen fokuserer på det opplevde sett fra elevenes og lærernes ståsted. Det blir derfor nødvendig å spørre elever og lærere om dette.

Det handler også om hvorfor vi gjør som vi gjør med perspektiv på det *egentlige*. For å få tak på noen svar vil jeg se på forhold som jeg mener har betydning i denne sammenheng.

Den evolverte hjernen er utgangspunktet for handlinger mennesker i mellom. Jeg vil derfor se etter forhold jeg mener er viktige for at vi skal kunne forstå hvordan vi virker i det basale, fysisk og sosialt.

Teoridelen vil også handle om ungdomsposisjonen, læring generelt og sosial læring. Det operasjonaliserte i pedagogikken på egen avdeling, det vi sier og gjør, blir forsøkt formulert i refleksjon over førforståelse, som en del av teorikapittel. Jeg velger å presentere denne siste som et eget kapittel da det virker mest oversiktlig. Fokuset er både teorier/betraktninger, "litt herfra og derfra", som vi snakker om og forholder oss til, og hvordan dette praktiseres.

Forskningsspørsmålet spør etter intensjoner og om disse blir representert som læringsresultat. Intensjonene blir beskrevet i teori og refleksjon over førforståelse, som en beskrivelse av praksisteori og som en del av læringskulturen. Det blir sett etter faglig, sosial og personlig resultat av disse intensjonene i resultat av undersøkelsene og drøfting av data. Til sammen håper jeg å kunne besvare hva vi driver med, hvordan aktørene oppfatter dette og om det vi gjør fører til noe. Her også en enhet om utvikling/fremtidsperspektiv. Jeg forventer at mine mål blir nådd ved å gjøre det på denne måten. Det gjenstår å se.

### 3 Teori

Styringsdokumenter fra lovverk, etat, skoleledelse og læreplan er en del av relasjonsmodellens omkringliggende struktur og er ikke denne oppgavens hovedanliggende. Det er ikke dermed sagt at denne strukturen ikke blir tatt hensyn til. Vi gjør jobben vår innenfor lovverk og forventninger fra arbeidsgiver. I dette også lærerprofesjonens etiske plattform<sup>4</sup> og samfunnsoppdraget.

For å presentere ideene og kunne si noe som oppleves meningsfylt, vil jeg først gå nærmere inn på hjernens oppbygging som evolvert kulturprodukt. Med disse basale fenomenene som bakteppe vandrer dette kapittelet videre gjennom det jeg mener er referanser og meningsfulle forhold om hva vi driver med, både egentlig og ikke.

Det er tatt med teori om læring generelt, i forhold til ungdom spesielt, konfluent pedagogikk, motivasjon, myndighet/empowerment og sosial læring. Forestillinger og empiri fra sosiologisk, psykologisk og annen relevant forskning hører og her til.

Jeg henter teori fra Master i Yrkespedagogikk av Inge Ryan, 2012, som redegjør for viktige elementer i det menneskelige, spesielt angående nevropedagogen Mikki Bergstrøms arbeider. Utover kapittel om Knud Illeris og læring, har jeg valgt å ikke redegjøre dypt og bredt om noen av teoriene brukt, men i stedet referere der jeg føler det er naturlig, ut fra det jeg oppfatter som en rød tråd i teksten og flyt i resonnementene. Jeg håper og tror at leseren finner dette hensiktsmessig.

Pedagogikk handler om møte mellom mennesker. Yrkespedagogikk er samhandling for å kunne noe innen et fagfelt. Didaktikk er våre intenderte handlinger og hva vi gjør for å virkeliggjøre disse intensjonene. Det handler om hva aktørene gjør og hvordan handlingene organiseres.

”Menneskets utvikling kan defineres som en koordinert interaksjon mellom organismens genetiske potensial og dens adekvate miljø, som leder til at organismen endrer seg systematisk og artsspesifikt i forhold til tid og økologisk kontekst” (Kennair 2007, s.192, gjengitt etter Ryan, 2012, s. 13). Hvem er mennesket, hvor kommer vi fra og hvordan fungerer vi? Dette blir forsøkt besvart i det følgende.

---

<sup>4</sup> Retningsgivende etikk for lærerprofesjonen formulert av Utdanningsforbundet 2012.

### 3.1 Hjernen, et kulturprodukt

Menneskes hjerne ble gradvis større etter at Homo erectus temmet ilden for mer enn 800 000 år siden (Richard Wrangham, 2009). Kultivering av ild og mat økte kroppens næringsopptak med mer enn 25 %. Hjernen kunne vokse. Sammen med oppreistgangen, mindre kjeveparti og mutasjoner i stemmebåndene ble mennesket, Homo sapiens, i bedre stand til å kommunisere og flokkens overlevelse ble styrket. Vi var preget av bålet og dens samlende funksjon for mat, sikkerhet og samvær. Vi ble sosialisert inn i felleskapet gjennom jakt, sanking og mattilbedring. Bålet ga fysisk og mental næring til hjernen. Denne evolverte utvikling skjedde i en kulturell kontekst. Biologen Markus Lindholm forteller i NRK, P2 Ekko: "Hjernen er et kulturprodukt, fordi det å fyre opp og steke maten forutsetter en kulturell kontekst." og videre "Mennesket har domestisert seg selv, oppdrettet seg selv". Vi kunne "Begynne å tenke, store vakre tanker om verden." (Lindholm, 2014).

Kommunikasjon, tradisjon, og sosiale systemer var etablert i en ny form. Mennesket ble seg selv og noen av oss vandret fra Rift dalen i Øst-Afrika og over til Midtøsten for 70 000 til 40 000 år siden.

#### 3.1.1 Hjernen og biologi

Hvordan er hjernen bygd opp og hvilken funksjon har de fysiske forhold for vår mentale tilstand? Først en faktaboks:

Hjernen er en bløt masse som veier 1,4 kg og inneholder 100 milliarder nerveceller. Disse nervecellene, nevroner på fagspråket, danner 10 000 ganger (altså 100 000 milliarder) flere forbindelser eller synapser med hverandre. Kommunikasjonen mellom nervecellene foregår via elektriske impulser langs nervetråder (aksoner) og kjemiske signalstoffer over synapsene - de små kløftene mellom to aksoner. I hjernen finner du alle tanker, handlinger, følelser, erfaringer og ikke minst hukommelsen et menneske har. (Tran, 2012).

Alle er forskjellige og det er derfor viktig å ikke påstå at det alltid er slik eller slik i det følgende. Denne redegjørelse er åpenbar mangelfull for lesere med kompetanse på

fagområde. De forhold beskrevet er tatt med som en førforståelse og det jeg opplever som en forutsetning for lærerens virksomhet og refleksjon.

Hjernen er essensielt for mennesket i videst mulige forstand og er ikke ferdig vitenskapelig beskrevet. Jeg velger å se på forholdet mellom hjernestammen som uordna signalområde, det limbiske system som rommer følelsesområdet, og vurderingssenteret i frontallappen. Jeg vil også se på forskning på speilnevroner, utøvende funksjoner, metallisering og hva som kjennetegner ungdomshjernen. I tillegg vil jeg beskrive antakelser om bevissthet og valg, gjennom å redegjøre for "jegets" plassering og dets forhold til handlingsvalg.

Mye tyder på at det er behovet for sosiale ferdigheter som har drevet frem den store hjernen vår, og den spesielle strukturen, med «overdimensjonerte» frontallapper. Når vi vet hvor «kostbar» den store hjernen vår er, både i form av risikable fødsler og energiforbruk, skjønner vi at frontallappene må ha en viktig funksjon for å «betale» seg. (Vassnes, 1999).

Hjernestammen mottar informasjon om temperatur og smerte fra sensoriske reseptorer spredt rundt i kroppen. Nevropedagogen Matti Bergstrøm betegner hjernestammen som en "tilfeldighetsgenerator" som sender signaler og impulser i en uordna tilfeldig rekkefølge til den mer utviklede hjernebarken. Denne "informasjonsgenerator" ordner signalene i informative strukturer. Hjernebarken formidler blant annet kunnskap fra sanseorganene som syn og hørsel. (Bergstrøm, 1990, gjengitt etter Ryan, 2012, s. 157). I hjernestammen finnes oppfattelsen av tid og rom og evnen til å ha følelser, her kalt bevisstheten. Dette "kaotiske" område tolkes og reguleres av den "logiske" hjernebarken som rommer fornuften. I rommet mellom den primitive stammen og den vitenskapelige barken finnes området for følelser og bearbeiding av disse, det limbiske system(LS).(NOU:5, 2012). Her bearbeides følelser hurtig og vurderes instinktivt. LS er knyttet opp til overlevelsesfunksjoner og til ytre farer. Hos Bergstrøm befinner "jeget" seg i dette

område. Jeg et blir å betrakte som et resultat av kaos og orden. Når fornuften vurderer impulser i språklig kulturell kontekst oppstår oppfattelsen av valgmuligheter på et høyere nivå enn det instinktive. Forholdet mellom den indre forestilling og den ytre omverden bekreftes og muliggjøres ved jegets balansering mellom fornuftens vurderinger av kaotiske impulser, herunder indre og ytre angst, og instinktive oppfattelser.

”Det betyr at Jeg er en kraft som utnytter som sin energikilde, spenningen mellom tilfeldighets generatorens roms – tidløse bevissthetspotensial og kunnskapsgeneratorens roms – tidsmessige informasjonspotensial.”(Ryan, 2012, s.169).

Hos Bergstrøm blir Jeg det møtepunkt hvor kreativitet og fantasi befinner seg. Røttene til dette er bevissthet og kunnskap. Alle er kreative i grunnleggende forstand, mens hyppigheten av kreativiteten er ulikt fordelt. Kreativitet har med både resultat, prosess og opplevelse å gjøre. Jeg leser Bergstrøm dit at dette er en funksjon alle mennesker er avhengig av for å koble mellom bevissthet og fornuft, og å finne løsninger på oppgaver en står overfor. Kreativiteten er basal og definerer jeget. ”Det oppstår nye tanker, ideer og verdier” (Ryan, 2013, s.166).

Dette som basis for valg individet foretar. Alle individer velger handlinger, om konsekvensen av disse er klar eller ei.

”Vi velger enten bevisst eller ubevisst, men det er alltid hjernen som velger og vurderer.” (Ryan, 2013, s.163)

En for meg viktig antakelse er at bevisstheten nødvendigvis må operere i nåtid og ”at den derfor ikke kan ha noen varighet. Dvs. den må hele tiden opprettholde og erstatte seg selv.”(Luhmann, 2009, gjengitt etter Ryan, 2013, s.166). Bevisstheten som bevissthet er på denne måten temporær, men alltid forbundet til fornuft, instinkt og følelse.

Hjernebarken er en del av storhjernen og består av 4 deler(lapper). Alle delene av hjernebarken fungerer interaktivt. Her forenklet og beskrevet gjennom den største og her viktigste delen; Frontallappen (Prefrontal cortex) eller pannelappen. Denne strukturen fungerer som hjernens kognitive bedømmelsessenter. Det som er



akseptabelt vurderes her. Der kontrolleres våre emosjoner og vi strukturer, planlegger og prioriterer oppgaver. Det foretas risikovurdering og konsekvenser av disse. Avgjørelser tas basert på følelser og kunnskap. Vurderinger om funksjon, hensikt og nytte lokaliseres til denne del av hjernen. (Ryan, 2012).

Disse vurderingene er aktive i menneskelige situasjoner og kan beskrives som utøvende eller som her eksekutive funksjoner.

Planlegging, problemløsning og impulshemming påvirkes av eksekutive funksjoner.

Eksekutive funksjoner (EF) er prosesser som har å gjøre med vurdering og utføring av handlinger(...)EF-funksjonene reguleres og styres fra hjernens fremre deler; de såkalte frontallappene. Denne delen av hjernen er umoden ved fødsel, noe en ser ved at spedbarn ikke har viljestyrt kontroll over egne handlinger. Frontallappene har forbindelser til alle andre deler av hjernen og har som oppgave å innhente informasjon fra ytre sansning og indre forhold, vurdere, ta beslutninger, sette i gang, endre og slutføre handlinger og evaluere resultatene. (Ørbeck, 2011).

Disse utøvelsesfunksjonene blir viktig å være klar over. De ser ut til å være essensielle for handlingsvalg og dermed utvikling for individene.

Moderne hjernescanning viser at frontallappen utvikler seg senere hos gutter enn hos jenter, og er ikke fullt utviklet før etter 20-årsalderen. Dette har betydning for impuls kontroll, kontroll over følelser og planlegging av rasjonelle handlinger (Moe, 2007). Dette er ny og vesentlig kunnskap for lærere.

Vi lærere ønsker å bidra til gode handlingsvalg for den enkelte og henvender oss derfor til individet og dets mulighet til avklaring og vurdering av konsekvens som følge av handling. Det er ikke så lett for noen av oss å ha oversikt over hvilke "følgekostnader" handlingsvalg har. For ungdom er det i tillegg et fysisk forhold om modning. "Impulsivitet, evne til å hemme adferd, bedres etter hvert som hjernen modnes og er nært assosiert med EF." (Ørbeck, 2011).

Modningsforholdene blir behandlet videre i punkt om ungdomshjernen.

Det "rasjonelle" senteret i frontallappen, "handler" på bakgrunn av informasjon tilgjengelig fra det limbiske system. Impulser herfra bearbeides for vurdering og sosial kontroll. Det er i dette området basale rastre for handling lokaliseres, med dertil hormonbaserte påvirkninger på bevissthetens opplevelser og tilstand.

Påvirkning fra kjønnshormoner, dopamin, endorfin, serotonin, og melatonin. "Stoffet (dopamin) er viktig for hjernens belønnings- og motivasjonssystem" (Letnes, 2007).

Dette frigjøres etter sex, trening, og ved opplevelse av mestring i blant annet dataspill. Spesielt online med andre, dvs. i samarbeidssituasjoner. "Da starter visse kjemiske aktiviteter i hjernen, og spesielt i hjernens lystsenter." (Letnes, 2007).

Disse kjemiske substanser har mye å si for hvordan vi opplever situasjoner og hva vi ønsker oss. Kjemisk påvirkning på dette nivået knyttes også opp mot personlighetstyper og det er stor variasjon i dette.

Elever og lærere er forskjellige og ligner på hverandre. Forskjellene i arv, miljø og måten en person strukturerer sine behov er knyttet opp til de "skjema" for handling vi innehar. Se også Illeris under.

Forholdet mellom hjernens forskjellige områder, det autonome nervesystemet, hormonproduksjon i de endokrine kjertler og bevissthetens opplevelser er mer enn biologi.

"Emosjoner kan oppfattes som spesialiserte tilstander som på samme tid justerer læring, fysiologi, subjektiv erfaring og atferd. Emosjoner er altså funksjonelle – de har hjulpet våre forgjengere til å mestre ulike situasjoner i fortiden." (Ryan, 2013, s. 73). Emosjoner er et samlet uttrykk som dekker både det opplevelsesmessige, fysiologiske og atferdsmessige, mens følelser oftest betegner selve opplevelsesdimensjonen. Post.doc Thomas Wiben Jensen forklarer i en artikkel i forskning.no: "Følelser er forårsaket av kjemiske prosesser i kroppen, men en følelse er vanskelig å redusere til kjemi. Følelser og opplevelser har å gjøre med bilder for «det indre øyet», som er mye mer enn kroppens kjemiske reaksjoner." (Ebdrup, 2011).

Våre følelser og opplevelser er våre egne. Hvordan de viser seg og hvordan vi behandler inntrykkene fra emosjonene er forskjellig ut fra alder, kjønn, rolle, personlighet og måten vi kontrollerer de samme følelser i frontallappen. Det opplevde er subjektivt og er ikke en direkte observerbar størrelse. Det opplevde blir først synlig når det er uttrykt. Det er som med smerte, det er bare du selv som kan si eller vise, hvor vondt noe gjør. Det opplevde er slik personlig og har hatt en spesiell oppmerksomhet for fenomenologien. Se metodekapittel.

Det er også andre elementer og funksjoner av biologisk art som påvirker det mentale og dermed vårt forhold til oss selv og andre.

### 3.1.2 Speilnevroner, mentalisering, og overgangen til omgivelsene

”Speilnevroner finnes i hjernene våre og er etter all sannsynlighet årsaken til at vi kan leve oss inn i andre menneskers situasjon – at vi kan være empatiske(...)Uansett hvilken kultur du er vokst opp i, eller på hvilket tidspunkt i historien du lever, kan du føle empati, fordi du har speilnevroner i hjernen.”(Ebdrup, 2011)

Den som har høy grad av empatiske evner, har også høy grad av aktive speilnevroner. Dette påvirker sosiale avgjørelser, slik som hvem som defineres innenfor og utenfor i gruppen. Disse nevronene blir på denne måten sentrale for vår sosiale oppfattelse og selvilde. Speilnevronsystelet kan beskrives som et empatisk funksjonscenter.

Kultur påvirker mange forhold. Herunder seleksjon og naturlig utvalg. Vi kan ikke forstå oss selv uten å forstå at vi er biologiske, fysiske vesener og tenkende sosiale og kulturelle vesener. Vi er mer enn enkeltindivider. ”Vi er viklet inn i kulturen og naturen på en fundamental måte.” (Ryan, 2012, s. 67).

Det felles menneskelige blir beskrevet av Antropologen Donald Brown (gjengitt etter Ryan, 2012, s. 78). Her beskrives 67 ”likheter” mellom alle folk. Foruten gjenkjennelse av følelser i ansiktsuttrykk er det likhet i at det finnes organisering for utdanning, at seksuell sjalusi er sterk, og vi favoriserer nære slektninger eller venner. Menn er mer voldelige enn kvinner og kvinner har mer omsorg for barn. Barn frykter høye lyder. Tendensene i forskningen viser et bilde av noe felles menneskelig i og mellom personer som deltakere i felleskap. Denne grunnstrukturen gjør at vi kan forstå hverandre ved gjenkjennelse og tolkning av omgivelsene.

”Begrepet «mentalisering» dreier seg om at vi alltid fortolker hverandre. Det omfatter det å forstå seg selv og andre – en nøkkelkompetanse i reguleringen av følelser.”(Sommerfeldt & Skårderud, 2008). Denne alltid tilstedeværende sosiale faktor definerer mennesket likeså mye som observerbare fysiske forhold. Vi tolker alltid sosialt og kulturelt.

”«Mentalisering» viser til fenomener som angår absolutt alle, og er et samlebegrep om implisitt og eksplisitt å fortolke egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer av indre liv, eksempelvis behov, ønsker, følelser og fornuft.” (Sommerfeldt & Skårderud, 2008). Det ytre speiler indre forhold. Det er vår tolkning av det vi opplever som blir det sentrale. I dette også et etisk prinsipp om at jeg ikke kan vite hvordan den andre har det. Jeg må spørre om jeg vil ha svar, alt annet er tolkning. ”Hvordan sinn påvirker sinn” og ”å se seg selv fra utsiden og andre fra innsiden.” (Skårderud, foredrag Nesodden 23. Januar 2014, egne notat).

Charles Cooley lanserte allerede i 1902 teorien om menneskets ”speiling”. Det handler om at alle mennesker påvirkes av andres oppfatning og vurderinger. Vår oppfatning av oss selv avhenger av tilbakemeldinger og vurderinger vi mottar fra andre. (Cooley, 1922).

”I kommunikasjon inngår(...)alltid selektiviteten i det meddelte, i informasjonen og i forståelsen. Og nettopp differansene som muliggjør denne enheten, utgjør kommunikasjonens vesen. Den viktigste konsekvensen av dette er at kommunikasjon kan ikke iakttas direkte, man kan bare slutte seg til den.”(Ryan, 2011, s.137).

Kommunikasjon blir først kommunikasjon når det kommuniserte faktisk er mottatt av den biologiske og sosiale hjerne, uavhengig av meningsinnhold.

For at sameksistensen skal gi mening til den enkelte, deltar individene i språkfelleskap og koder handling i felleskapets rammer.

”Begrepsdannelsen er forbundet med funksjonell bruk av ordbetydningen for å løse oppgaver. Den tvingende kraften til egen begrepsutvikling finner vi utenfor barnet, i det sosiale og kulturelle miljøet”. (Bråten, 2008, s.51, gjengitt etter Ryan, 2012, s. 47).

Denne evolverte biologiske og kulturelle utvikling er grunnlag for vår hjernes sosiale funksjon og læringspotensial.

### 3.1.3 Den sosiale hjernen

Det sosiale er ikke genuint menneskelig. Det er kompleksiteten i forholdene som skiller oss fra dyrene. Mennesket innvirker på miljøet og fungerer som aktører i sin egen utviklingsprosess. Et av de viktigste verktøyene for dette er bruken av språk og kommunikasjon.

Vygotskij fremhever at det mest betydningsfulle momentet i den intellektuelle utviklingen inntreffer når praktisk aktivitet og problemløsning konvergerer med talen, når barn lærer å bruke tegn og symboler som grunnlag for sine handlinger. En enhet av persepsjon, tale og handling oppstår og gjør det mulig å internalisere det visuelle feltet, og det unike ved de menneskelige handlinger trer frem. (Ryan, 2012, s.44).

Finns det synlige tegn på sosialitet i hjernestrukturen?

Forskere ved Massachusetts General Hospital finner at mennesker med en større Amygdala, som er en struktur i det limbiske system, er mer sosiale enn andre. Denne strukturen er viktig for følelser, motivasjon, aggresjon, frykt og hukommelse. Forskerne oppsummerer:

Mennesker er grunnleggende sosiale dyr. Vi leker, arbeider, spiser og sloss med hverandre. En større Amygdala kan gjøre oss mer effektive til å identifisere oss med, lære om og kjenne oss igjen i sosiale og følelsesmessige forhold hos medlemmer av arten vår. Det gjør at vi kan utvikle komplekse strategier for samarbeid og konkurranse. (Kjensli, 2011)

Amygdala er knyttet til beredskap. "...nødvendig at Amygdala husker godt slik at en kan beskytte seg for fremtidige farer. Amygdala gjør nettopp det, husker alt som har

skjedd og det som har vært truende for individet. Den fungerer også etter prinsippet om generaliseringslæring slik at alt som minner om det som engang var truende vil føre til aktivering.” (NOU 2012: 5).

Det første sitatet konkluderer med at en større amygdala gir indikasjon på et fortrinn i sosiale sammenhenger. Det andre viser til mer prekære situasjoner da dette er et utdrag som viser til traumatiserte opplevelser hos individer.

Ord, kommunikasjon og språk er situert og kontekstavhengig. Tolkning og vurdering av hva budskapet gjelder og sammenhengen det kommuniserer seg til, er grunnlag for forståelse og aksept av innholdet i budskapet. Hjernen er det sted mening dannes og individene analyserer seg selv og sine omgivelser. Denne analysen er avhengig av sanseintrykk og hjernens evne til å tolke disse.

Å være menneske er også å skille mellom hva som er viktig og mindre viktig. Sansene filtrerer impulser til hjernen som ved en konstant utvelgelse gjør det sansete til meningsfulle enheter. Se også Illeris – hverdagsbevissthet i læring under. Denne reduksjon av impulser er viktig for å i det hele tatt kunne gripe innhold og forståelse i en hyperkompleks virkelighet.

Den amerikanske filosofen George Herbert Mead, utviklet videre Cooleys teori om ”speiling”, og er særlig kjent for den sosiologiske retningen, Symbolsk interaksjonisme. I boken: *Jeg, Meg og Den generaliserte andre*.(1934), antar Mead at det som er særegent for mennesket er at når mennesket kommuniserer, vet det at det kommuniserer. For å danne et *selv* må det eksistere institusjoner, og disse må være mer komplekse enn det enkelte selv.(Sverstad, 2012). Familie, venner og arbeidslag er eksempler på slike institusjoner.

Vår personlighet og identitet utvikles gjennom symbolutveksling i samhandling med andre aktører. Denne kommunikasjonen er en alltid tilstedeværende prosess. Det er et meningsinnhold i relasjonene mellom mennesker, om det er en liten eller stor gruppe individer. Det symbolske i dette viser til at ”noe” gjerne representerer ”noe” annet. Både som i ordet ”lettveggen” skrevet her, som symbol for bygningsdel i en materiell verden, og som symbolsk kommunikasjon i ikke materielle forhold, som ”det å møte(lett) veggen”. Symbolinnholdet i aktiviteten er ofte skjult eller ubevisst.

For Mead er Jeg den delen av selvet som reagerer i forhold til omgivelsene. Meg er selvet slik vi oppfatter oss selv i forhold til vår sosialitet, vår sosiale adferd og erfaringer. Den generaliserte andre er det vi opplever er andres forventninger til vår adferd og handlemåte. (Sverstad, 2012). Forventninger er knyttet til norm, rolle og adferd og individene kan sanksjonere hvis forventningene ikke oppfylles. Den generaliserte andre blir samfunnets holdninger som vi alltid måler oss opp mot og bærer med oss.

Vi har alle referanser for hva vi tenker på, hvilke ideer og forestillinger vi preges av i tiden vi lever. Virkeligheten er blitt svært sammensatt. Det er ikke påvist at vi nødvendigvis er blitt smartere siden pyramidene ble bygd. Det er mer et forhold om stimuli og forklaringsmodeller, en mulighet for tenkning og forbedringspotensial, og det ernæringsmessige.

Den sosiale hjerne er representert i kroppen med dens sanser. Den generaliserte andre tar vi alltid med oss. Dette "normbilde" er forskjellig for hver enkelt og lik for flere. Dette er sosialitet på forskjellige nivå, samfunns, gruppe og individnivå og knyttes opp mot likheter og forskjeller, og indre vurderinger av disse.

Identitetsmarkører, distinksjoner, kapitalformer, tilhørighet og maktforhold er en del av dette bilde og blir nærmere behandlet i sosial læring under. Samhandling i grupper og samfunn baseres på at mennesket er sosialt i sitt vesen og kulturelt evolvert.

Mennesket er unikt blant alt levende og bruker lang tid til å modnes.

#### **3.1.4 Ungdomshjernen og ungdomsposisjonen**

Mange elever har utfordringer av mer eller mindre eksistensiell art.

Ungdomsposisjonen er vanskelig og mange er usikre på hvem de er og hva de vil.

Utviklingen av (ny)identitet er dagligdags og forhold om status, rollemodeller og avveininger av hvem du vil eller kan være opp mot dette, tar mye plass og energi.

Noe av dette kan relateres til modningsforhold i hjernens vurderingsområde.

Spesielt for vurdering av følgekostnader og planlegging. Det kan se ut til at det har noe med selve erfaringen å gjøre, og dermed også hva du har lært. Fra forskning på hvorfor unge vokse ser ut til å mangle vurderingsegenskaper i forhold til

trafikkopplæring uttaler Dagfinn Moe, seniorforsker ved SINTEF Teknologi og samfunn:

I puberteten har man en voksens lidenskaper, seksualdrift, energi og følelser, men kontrollen kommer først senere. Det er ikke så rart at tenåringer mangler dømmekraft og evnen til å beherske impulser. Det siste området som modnes i hjernen, er den delen der vi foretar sosiale vurderinger, overveier alternativer, planlegger fremtiden og holder hjernen i sjakk. Dette området er frontallappene, og de når først et voksnivå ved 25-årsalderen. (Giedd/Blumenthal, 2002, gjengitt etter Moe, 2004).

I samme artikkel henvises det til en undersøkelse av testkjøring med 78, 18-19 åringer. Sintef konkluderer:

1. De kjører bra i veldefinerte situasjoner med entydig informasjon. 2. De gjør alvorlige feilvurderinger og handlingsvalg i situasjoner der de må se større helheter ved å kombinere informasjoner. 3. Under kjøringen kom 19 av førerne opp i situasjoner med "tapt kontroll" og det inntraff i tillegg to mindre uhell. 4. En generell konklusjon var: "De ser godt, men forstår mindre." (Moe, 2004).

Det vises videre til at det "nevralt nettverket som gjør det mulig å reflektere over egen atferd, ikke er ferdig utviklet."

Se også redegjørelse om EF funksjonene og belønningssystemet over. Det kan virke som at lærerne kjemper mot naturen ved å forvente for mye av elevene. Hvordan vi arbeider med motivasjon og forsering av utvikling av modning blir sentralt. Det kan være at vi skal ta mer hensyn til kunnskap om kjemi som grunnlag for glede, mestring og tilfredshet.

Et japansk forskerteam har sett på forhold om kortsiktig belønning som motivasjon: "Hos de personene som først var blitt belønnet, var det markant mindre aktivitet i de hjernesystemene som er forbundet med den indre, subjektive tilfredsstillelsen" (Cronwald, 2010). Det viser at kortsiktig belønning "utligner" det å gjøre noe for å



oppnå noe. Motivasjonen går ned etter ytre belønning. "Det usedvanlige fenomenet kalles «undermineringeffekten» og går imot både alminnelig fornuft og økonomisk teori – og mot den belønningslogikken som finnes på både arbeidsplasser og i skolen."(Cronwald, 2010). Her må vi tenke oss om og være kloke. Ungdomshjernen er ikke ferdig og det får noen konsekvenser. Jeg snakker ofte om barn, ungdom og voksenposisjonen med elevene.<sup>5</sup> Dette i forhold til hvem vi kan og vil være, innenfor vår egen trygghetsone, eller å velge aktivt å utvide denne.

Ungdomsposisjonen har irritert mange, lenge. Et utdrag av Sokrates berømte sitat beskriver dette: "...Den (ungdommen)motsier sine foreldre, skryter i selskaper, sluker desserten ved spisebordet, legger bena overkors og tyranniserer lærerne."(Sokrates, 470-399 f.kr).

Det er ofte motstand i ungdomsgruppen. Det kan være vått og kaldt vær og irrelevante oppgaver. Det kan være mangel på medbestemmelse eller det kan være forskjellige grunner til motstand eller mangel på opplevd mening. Det kan også være at ungdom er grunnleggende late og nytelsessyke. Det er ikke noe galt i det, annet at det kan få noen konsekvenser.

Et nyere forskningstema omhandler fenomenet prokrastinering, kronisk utsettelsesatferd. Det er i utgangspunktet det kroniske i utsettelsene begrepet dekker. Professor i psykologi Frode Svartdal ved Universitetet i Tromsø forteller: "Rundt halvparten av studentene ved Universitetet i Tromsø utsetter ting for mye(...)Prokrastinering er ofte blitt forklart med manglende evne til å planlegge(...)ting kan tyde på at det i større grad handler om at vi søker behag framfor ubehag."(Busterud, 2014).

Ungdomsposisjonen beskriver også noe nytt og "ubesudlet." Det er en tid for nyskapende tanker i *ikke* fastlåste mønstre. De fleste biologiske prosesser er ferdigstilt og mulighetene ligger framfor en. Nysgjerrigheten for sammenhenger, oppdagelser og opplevelser kan stimulere virketrang og mestring, og dermed erfaring for nye oppdagelser og opplevelser. Vi lærere må sørge for næring til den fleksible superhjerne, som er skapt for å lære. Mennesket er naturlig disponert for å

---

<sup>5</sup> Transaksjonsanalyse, analyseredskap for rolleforståelse.

utforske og tenke innovativt. Likeså mye som for latskap og nytelsessyke. "Vi må ta på alvor utviklingsfasen." (Røise, 2012)

### 3.2 Læring

Mye er sagt og mangt er skrevet om læring som fenomen i menneskelig virksomhet. Foruten forhold beskrevet over, vil jeg redegjøre for noen sider av læring som jeg opplever er relatert til problemstillingens innhold og tema.

Først vil jeg redegjøre for læringsdefinisjonen avdelingen bruker og hvordan vi tenker i forhold til det. Her har jeg intervjuet Matematikk og Byggfaglærer Bjørn Fosdahl som en del av førforståelsen i arbeid med oppgaven. Dette intervjuet og innhold herfra er slik ikke en del av undersøkelsen som sådan, men konkretiserer det vi arbeider med og skaper en referanse ut over meg selv. Jeg ønsker å redegjøre for sosial læring med vekt på Wenger og Bourdieu. Dette for å si noe om kultur for læring i praksisfelleskap og utvikling av habitus. Konsekvenspedagogikk blir behandlet avslutningsvis.

#### Definisjon læring:

"Læring er en subjektiv prosess, som fører til en forholdsvis varig endring i måte å tenke på, handle på, og oppleve på, som følge av erfaring" (Nilsen & Myren, 1999, gjengitt etter Fosdahl, 2014).

Definisjonen på undervisning blir på bakgrunn av dette; å legge forholdene til rette for erfaring. Læring er en subjektiv prosess: "...folk som blir utsatt for det samme, det er i den enkelte det skjer forskjellige ting." Erfaringene bør organiseres etter prinsippet om varighet i et håndverksfag:

Dette er yrkesutdanning; vi er ute etter noe varig, men går du på studiespesialisering så kommer vi ikke fra at du skal ha gode karakterer(...)det er de gode karakterene du trenger videre, ikke kunnskapene i faget, men for yrkesfag så er det det som er forholdsvis varig(...)det skal være helhetlige erfaringer, som involverer andre mennesker, det involverer følelser, tanker og opplevelser. (Fosdahl, transkribert intervju, 4. April, 2014)

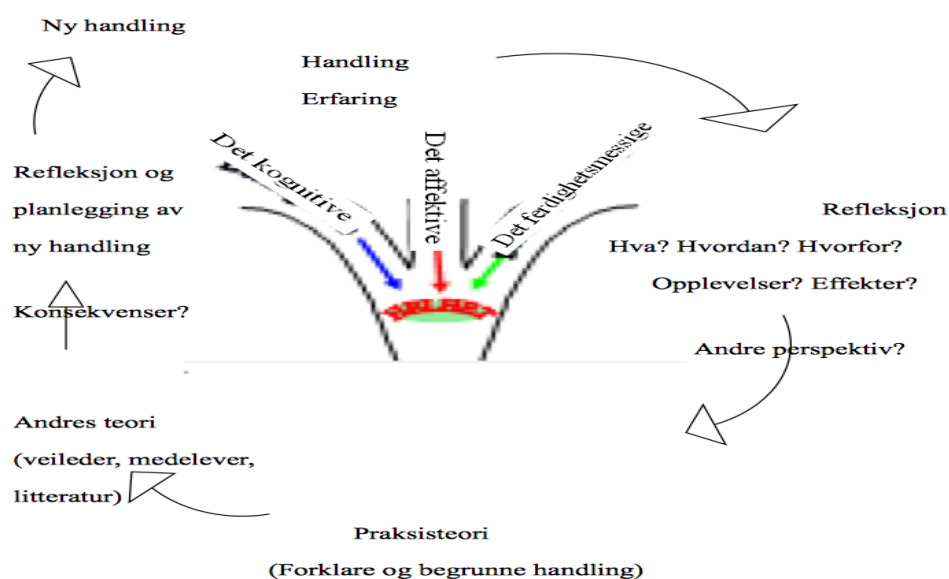
Definisjonen dekker også forhold om skjult læring og danner slik grunnlag for refleksjon over ikke- intenderte læringsresultat.

Som matematikklærer er det sånn at selv om jeg får elever som ikke kan matematikk, så betyr ikke det at læring ikke har foregått, for den intense motviljen man ser, det flakkende blikk, og aggressiviteten som flyter opp(...)er et læringsresultat fra tidligere erfaringer. (Fosdahl, 2014)

Tilrettelegging for læring blir å organisere erfaringer i praksisfellesskap og opplevelsesbaserte virkelige situasjoner. Vi henvender oss til individer i grupper og legger til rette for kultur for arbeid og myndiggjøring av den enkelte i sitt eget læringsarbeid.

### 3.2.1 Å lære er å oppdage

Konfluent pedagogikk handler om å oppdage "egentlige" erfaringer gjennom opplevelser, for størst mulig varig læringsresultat.



Figur 3: Erfaringslæring. (Melvold & Myren, 2010, gjengitt etter Bjerke & Thorvaldsen, 2013).

Denne figuren viser en læringsspiralet hvert læringsforløp gjennomgår. Den er en videreutvikling av Kolb(1984) lærings sirkel og viser til hvordan erfaring og kunnskap

baserer seg på en opplevd realitet av kognitive, affektive og motoriske fenomener og handlinger. Konfluent pedagogikk er en humanistisk fundert måte å tenke på i forhold til læring. Den baserer seg på gripbare hele hvor følelsesdimensjonen er sentrale. Dess flere sanser som "deltar" i en hendelse, et eksempel eller en fantasi, dess bedre blir det husket. Det er det "å oppdage" en konfluent pedagog etterstreber.

"Det er forskjell på å bli fortalt hva som er problemet mitt og selv oppdage problemet." (Grendstad, 1986, s.23).

Filosofen og psykologen John Dewey vektlegger det demokratiske og oppdragermessige i læringsforholdene. "...utdanningens overordnede mål var å bidra til en kvalitativ utvikling av demokratiet." I sitatet "learning by doing" eller "Learn to do by knowing and to know by doing" formulert av Dewey og McLellan i 1889, vektlegges det opplevdes helhetsaspekt og relasjonen til det andre opplever i refleksjon og samhandling. "Det er *relasjonen* mellom kunnskap og handling som er i fokus i Deweys pedagogiske tenkning."(Høyskolen i Vestfold, 2003). Her handler det også om det kreative i å koble mellom basale strukturer i tilfeldighetsgeneratoren og kognisjon i kunnskapsgeneratoren. Han så "læringsprosessen som en *kontinuerlig* rekonstruksjon av ulike former for erfaring."(Høyskolen i Vestfold, 2003).

"Gjennom den prosessen læreren stimulerer får studentene hjelp, ikke bare til å oppdage stoffet, men også ved å få erfaring med det(...)Erfaring forutsetter et direkte møte med noe(...)Erfaring med stoffet innebærer noe helhetlig, direkte og nært." (Grendstad, 1986, s. 136).

På et yrkesfaglig program er det den induktive undervisningsmetode som brukes mest. Her forstått som en metode hvor eleven er aktiv i handling og slutter seg til sammenhenger og "teori" ut i fra sine erfaringer. Fra det spesielle til det generelle. "De prøver og feiler og skaffer seg tilstrekkelig erfaring (det spesielle) til å kunne prøve denne erfaringen opp mot bestemte prinsipper, teknikker eller teorier (det generelle)."(Grendstad, s. 135). I dette en veksling mellom instruksjon og samtale om førforståelse, og oppgaver som elevene opplever mer direkte og selvstendig.

Den Sokratiske jordmorlære har som formål å stille spørsmål som skal "vende oppmerksomheten hos de han samtalte med(førte dialog) i en bestemt retning(...)mot noe han mente var vesentlig for dem å oppdage." (Grendstad, s.22-23). Disse spørsmålene eller utordringene, skulle hjelpe individene til å kjenne seg selv. Det kunne føre til oppdagelser som "gjenfødte" individene med ny eksistensiell innsikt, og dermed et helt annet register av endringsmuligheter. Se også akkomodativ læring og læringsmotstand under. Dette forutsetter en undrende åpen holdning, hvor respekt og tillitt ligger i "bånn" for relasjonen. Hva slags spørsmål læreren bruker for å bidra i oppdagelsesprosessen kommer jeg nærmere inn på i refleksjon over førforståelsen.

I alle fag etterstrebes det å legge til rette for erfaringer som oppleves "viktige" og som involverer emosjoner, ferdigheter og tanker.

"En dypere hensikt med dette er imidlertid at stoffet gjennom denne aktivitet og dette engasjement hos eleven skal læres bedre."(Grendstad, s.25) I vår sammenheng er vi ute etter noe varig og det vil da være et prinsipp for oss at "Å lære er å oppdage" i en eller annen sammenheng. Det er ikke nødvendigvis det intenderte som oppdages. Det kan være en "aha" opplevelse eller en prosessforståelse over tid, som fører til læringen.

På et yrkesfaglig studieprogram er det konkreter i form av materialer, verktøy og læringsrom. Erfaringene som gjøres faglig og de ferdigheter som bygges opp gjennom gjentakelse og deltakelse i bygghallene, struktureres i den sosiale gruppen "arbeidslag", evt. "oss" i arbeidshall 3, og problematiseres av "vanskelige" lærere i handlingsrommet.

Jeg vil her innføre et begrep jeg kaller "Stukaspedagogikk". Dette viser til pedagogisk praksis hos noen av lærerne som utfordrer og "provoserer" fram handlingsvalg for eleven. Disse små "skuespillene" er risikable, da intensjonen har vært at eleven skal vurdere hva som er lurt når han blir satt i en for han "umulig" situasjon. Eleven er pressa, fortvila og leter etter utveier. Jeg har selv opplevd at eleven velger "rett" og at situasjonen så ut til å ha bidratt til en forholdsvis varig endring av tankemessige forhold og dertil endring av adferd. Noen av disse har vært så "levende" at det

muligens kan betraktes som vendepunkt i den unges forestillinger og liv. Dette er en del av den utfordrende praksis som lærerne på forskjellig nivå bedriver og hører til i den pedagogiske verktøykassen. Se refleksjon av førforståelse, lærerdel.

### 3.2.2 Illeris og læring

Hva er læring, egentlig? Professor Knud Illeris mener at den mest grunnleggende forståelse for læring er at det alltid er to veldig forskjellige prosesser, som begge må være aktiv for at læring kan skje. De to prosesser vil vanligvis finne sted samtidig. Den første er samspillet mellom den enkelte, det sosiale og materielle omgivelser. Den andre prosessen er den indre behandling av impulser fra interaksjonen som finner sted i den enkelte og forbinder den nye erfaring med resultatene av tidligere lærdom. Læringsresultatet er en sammenføring av det nye med allerede utviklet kunnskap eller forståelse. Dette er et personlig læringsprodukt. Hos Illeris kalt kapasitetsendring. (Illeris, 2012, s.20)



Figur 4: Læringsforståelsens hovedområder (Illeris, 2012) Tilpasset (Efjestad, 2014).

Figuren viser sammenhengen mellom de forskjellige elementene læring forholder seg til. Det samfunnsmessige i kultur og hjernens muligheter i de biologiske og psykiske kapasiteter danner grunnlag for hvordan læringen skjer. Dette er læringens grunnlag. De indre og ytre betingelsene dekker forhold om at læring alltid er situert i tid og rom og vil derfor påvirkes ut fra situasjonen og den indre tilstand jeget eller

”mentaliteten” befinner seg. Læringens bruk påvirker også selve læringen som igjen rommer forhold beskrevet om dimensjoner, prosesser, typer og barrierer.

Selve læringen må forstås i forhold til en indre bearbeiding av samspillet mellom individet og de sosiale og materielle omgivelser. Den interne bearbeiding av impulser knyttes opp mot resultat av tidligere læring. Dette skjer i forhold til hvem vi er i biologisk og psykologisk forstand. Det handler om de læringsmuligheter vi har som menneske og den enkeltes tidligere læring og erfaring.(Illeris, 2012, s.21). Foreldre og barn ligner på hverandre. Som lærer er dette noe vi ser i samtaler og møte med foreldre. Dette forholdet blir problematisert i kollegiet. Se også punkt om ”eplet og stammen” i refleksjon over førforståelse, elevdel.

Vi er forskjellige, men like i at vi *har* læringsmuligheter. Tilegnelsesprosessen har alltid to elementer i seg. Det ene er at det alltid er et innhold i læringen. ”...man kan ikke lære, uden at man lærer noget...”(Illeris, 2012, s.22). Det andre er motivasjonen, drivkraften til læringen: ”...hvordan man mobiliserer den psykiske energi, som læringen krever” (Illeris, 2012, s.22). Ifølge Illeris omfatter læringens grunnleggende struktur to prosesser(ytre og indre, se over) og tre dimensjoner.

I læringens innholdsdimensjon arbeider vi med å tilegne oss mening og mestring, for å forstå og håndtere virkeligheten og utvikle vår *funksjonalitet*.

I læringens samspillsdimensjonen arbeider vi for å oppnå en integrasjon med de deler av omverdenen som vi gjerne vil involvere oss i. Her utvikles vår *sosialitet*.

I læringens drivkraftdimensjon arbeider vi med vår motivasjon og vilje til/for læring. Det man lærer med et sterkt engasjement, er mer nyansert og huskes bedre. Her utvikles vår *følsomhet*(sensitivitet).

”Disse tre dimensjonene – funksjonaliteten, sensitiviteten og sosialiteten – danner til sammen de kompetencer vi utvikler på forskjellige områder.” (Illeris, 2012, s.21-22).

Sagt på en annen måte; hvor mye *energi* du har til å lære *noe* sammen med *andre*. Dette forutsetter at du ser *meningen*, har *lyst* og aner at du har sosiale og resultatmessige fordeler av innsatsen. Læringsresultatet er uansett ditt eget, om det

er bevisst mål formulert, om det foregår "skjult", ubevisst eller ikke-intendert læring. Våre "kompetanser", eller måter, blir våre verktøy for tilegnelse av et læringsresultat. Verktøyet brukes i prosessene mot, like mye som i leveransen av, produktet.

Alle mennesker opplever og lærer noe, men å hevde sin kompetanse er ulikt fordelt. Derfor er fellesskapets sosiale karakter meget viktig for kvaliteten av den læringen som finner sted. Hvert av de forskjellige livsløp, hver av de forskjellige måter å være i verden på, gir oss forskjellig ansvarlighet i forhold til forskjellige fellesskaper og dermed forskjellige muligheter til å påvirke fellesskapenes praksis. (Ryan, 2011, s. s.54-55)

Læringsresultatet kan også være hva som er lurt å gjøre for den enkelte for at egen og fellesskapets innsats skal lønne seg. I dette et handlingsaspekt for reduksjon av kompleksitet, og innfrielse av forventninger. En følelse av mulighet, mestring og deltakelse kan gi fremtidstro og identitet for individet og gruppen. På denne måten skapes forutsetning for sosialisering og kulturdannelse, innenfor og utenfor fagområdet. Det handler også om et demokratisk perspektiv og etikk. Hvilken frihet den enkelte har, eller opplever at den har, henger sammen med hvordan vi handler i de enkelte situasjonene og hvilke føringer fra evolverte og kulturelle forhold disse valgene springer ut fra.

Det som står frem for meg, er at vi hjelper oss selv *og* vi hjelper hverandre hele tiden. Vi er sosiale *og* egoistiske. Det går opp i hverandre i læringens samspilldimensjon og kan benevnes som det sosiale. Her også forhold om samarbeid, kommunikasjon, integrasjon mellom jeget og de andre.

Konkurranse og selvhevdelse er naturlig og rommes i læringens drivkraftdimensjon. Den er vår egen og er derfor personlig. Her er vår følsomhet (sensitet), motivasjon og vilje. Det faglige befinner seg i læringens innholdsdimensjon og dekker både fagspesifikke ferdigheter, holdninger og funksjoner. Det handler om å håndtere noe konkret, et innhold. (Illeris, 2012). I dette også mestring og mening, det kognitive.



Læringen baseres på en førforståelse, i "skjema" for et begrep, hendelse eller fenomen, påvirkes av nye oppdagelser/opplevelser i de ytre og indre betingelsene og får et justert eller nytt innhold på forskjellige måter. Sammenhengen mellom de eksisterende skjemaer og de nye impulsene kan ifølge Illeris etableres på fire prinsipielt forskjellige måter og som utgjør typologiens fire læringstyper (Illeris 2012, s.18-20). Her forenklet fremlagt.

1. Kumulativ læring: Nye skjema. Mest hos barn. En bestemt impuls fører til et bestemt resultat. 2. Assimilativ læring: Tilpasse til eksisterende skjema. Tilføyende læring. Dagligdags. 3. Akkomodativ læring: Refleksjon, ny sammenheng. Rekonstruksjon av deler eller hele skjema. 4. Transformativlæring: Rekonstruksjon av flere skjema. Krever energi. Omstilling til noe nytt.

Dette skjer for alle, og danner bakgrunn for læringens tilstedeværelse i menneskelig virksomhet. Bevisstheten er temporær, her og nå, og må derfor alltid rekonstruere seg selv. Hvordan dette skjer er individuelt. Det er elevene som har skrevet seg inn på læringsprogrammet bygg og anlegg. Det er *deres* tenkende og villende jeg som er vårt fokus. "Læring er en interaksjon mellom sosialt definert kompetanse og personlig opplevelse". (Illeris, 2007, s.69, gjengitt etter Ryan, 2012 s. 48).

"Å svare på hvordan ytre tegn blir til indre er en oppgave for den pedagogiske forskningen, sier Vygotskij. Dvs. en må kunne bestemme forholdet mellom undervisning som en ytre prosess, og den indre utviklingsprosessen den legger til rette for." (Ryan, 2012 s. 48).

### 3.2.3 Læringsbarrierer og motivasjon

Noen forhold om motstand og hindring for læring er viktig å være klar over. Det er mange følelser og behov som er involvert i et læringsforløp. Vi mobilisere lyst og vilje, i dette, handler det også om ikke-lyst og ikke-vilje.

Dette "ikke" kan man undres over. Det er synlig i situasjoner og i egen erfaring at vi ikke alltid er aktive slik som vi muligens burde. Det kan handle om prokrastinering, læringsbarrierer eller at det fremlagte ikke fanger interesse. Det kan også handle om

å ikke bli "avslørt" som dum eller dårlig. Min erfaring er at dette siste er et konkret fenomen uttrykt som vegring og unnløstelse.

Den viktigste formen for læringsbarrierer er i følge Illeris - læringsforsvar. Det viser til mer eller mindre uttalte mekanismer og begrunnelser for ikke å delta. Det kan være "klare selv" problematikk, "vet bedre" forhold, usikkerhet om en kan mestre eller angst for ikke å få til. Læringsforsvaret inneholder også en dimensjon om utvelgelse av hva som er viktig, fra en strøm av inntrykk virkeligheten bombarderer oss med. Hjernen og jeget må gjøre en utvelgelse av hva vi slipper inn og hva vi forholder oss til. Hos Illeris kalt hverdagsbevissthet.

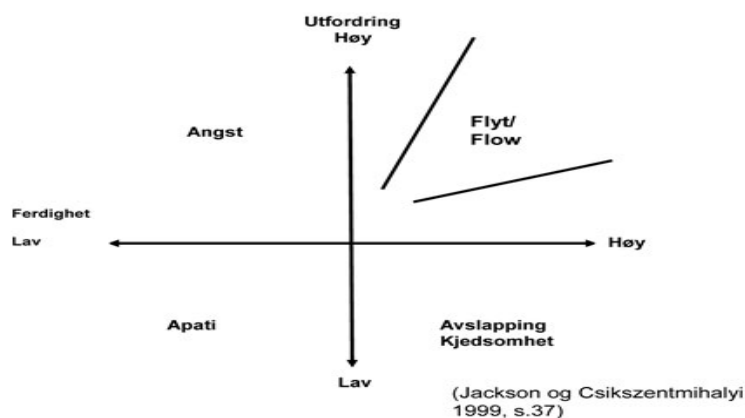
Læringsmotstand er "typisk i situasjonen, når en tilsiktet eller mulig læring oppleves som uakseptabel og i strid med holdninger og innsikter, som man finner vesentlige." Denne motstanden kan åpne for en "ny og alternativ læring av stor betydning for den det gjelder." (Illeris, 2012, s. 25-26). Læreren må være oppmerksom og følsom for hva som skjer.

Identitetsforsvar er forsvar mot å endre identitet utfra samfunnets skiftende påvirkninger og hva som gjelder nå. Illeris eksemplifiserer fenomenet i forhold til voksne som må omskoleres eller blir utsatt for store endringer på arbeidsplassen. For meg kan det også være at ungdommen kanskje er fornøyd med en tilkjempet posisjon og status i egen rolle og gruppe. Denne identiteten kan det gjøre vondt å bryte opp. Herunder selvbekreftende forhold om "klovnerolle", "taper" og bråkmaker. En opplevelse av maktesløshet og at ingenting nytter kan følge en slik posisjon. Det kan også knyttes behagelige følelser opp mot roller der du ikke føler at du trenger ta ansvar og dermed unnløst å endre posisjon.

Det Illeris kaller ambivalens kan være utfordrende å arbeide med. Det gjelder dobbeltheten i "kostnaden" av egen innsatts i forhold til det du "egentlig" vet du burde. Her også et element av latskap og minste motstands vei. Det kan også være at du ikke ser meningen med det nye, eller ikke "vil" se det.

Fenomenet den proksimale utviklingssonen ble av Vygotskij brukt for å illustrere det vi tror vi kan klare med litt hjelp. Om vi havner utenfor denne sonen kan vi lett gi opp eller at en eller flere læringsbarrierer slår inn. (Imsen, 2003, s.159).

Illustrasjonen om læringspotensialet viser et forhold mellom utfordring og ferdighet.



Figur 5: Læringspotensialet(Jackson & Csikszentmihalyi, 1999, gjengitt etter Jacobsen, 2012)

Illustrasjonen viser en skjematisk fremstilling av gjenkjennbare situasjoner. Hvis oppgaven/utfordringen oppleves som utenfor det du føler du kan klare, blir det ofte gjort lite. Hvis du er i flyt, opplever mestring og får det til, vil ofte tid og rom følelsen opphøre og du går opp i oppgaven med hele din konsentrasjon og virkestrang. Dette flytaspektet etterstrebes og kjennes igjen av fagfolk på alle nivå. Illustrasjonen viser en tendens i handling og motivasjonsforhold. Virkeligheten for den enkelte i samarbeid med andre, er langt mer sammensatt.

### 3.3 Myndiggjøring(Enpowerment)

Arbeid med ungdom handler ofte om de spørsmål og utfordringer vi som foreldre og lærere poengterer i den store "fra ungdom til voksen" rammen. Denne virker i den enkelte som en prosess for endring over tid og at de mer konkrete handlingsvalgene "rammes", eller påvirkes bevisst eller ubevisst av den enkeltes posisjon i denne. Hos oss er dette "fra ungdomsskoleelev til yrkesfagutøver" og fungerer som den store fortellingen i didaktikk og praksis. Elevene tar med seg et endringspotensial i de dagligdagse oppgavene. Han påvirkes over tid og selve endringen oppleves ikke

nødvendigvis som reel i situasjonen, eller som en bevisst endringskapasitet og dermed som et "synlig" læringsresultat.

Vi bruker vår praksisteori og organiserer en læringskultur som en "øve" arena- for elevens handlinger. Alt vi gjør er åpent, slik jeg vurderer forholdene. Det lærte kan være både tilsiktet og utilsiktet. Jeg opplever at læringsresultatet som erfaring for endring mot ansvar og forsering av voksenposisjonen, som det egentlige resultatet, underkommuniseres.

Sosialisering er komplisert i virkelige situasjoner. Ofte nevnt som gangs menneske eller at kultur for *noe* skal arbeides med, i plan og målformuleringer.

Læreplanmålene som inneholder dette blir sjelden delt opp i delmål med tilhørende arbeids eller undervisningsplanlegging. Det er min erfaring. Kanskje er det annerledes. Hos oss blir målformuleringen, *gangs menneske*, delt opp i "fra ungdomsskoleelev til yrkesfagutøver" og forsøkt didaktisk prosessert over 2 år.

Læringens opplevde realitet er på denne måten noe som kan ta tid og som kanskje ikke oppleves før mange år etter når hjernen er ferdig modnet eller at erfaringer fra liv har gitt nytt innhold til behovserkjennelse og dertil hørende handlingsvalg.

Vi har brukt ordet myndiggjøringspedagogikk på egen avdeling. Ved et søk på dette etter tips fra veileder, kommer diverse sider om Empowerment opp.

"Egenkraftmobilisering er den prosessen som er nødvendig for å styrke og aktivere menneskets egenkraft til å bli kjent med egne problemer, og erverve seg nødvendige ressurser for å kunne håndtere hverdagen." (Talseth, 2000).

Vår myndiggjøring er et forsøk på at den enkelte skal erverve verktøy til bruk for livslang læring. En fisk gjør deg mett en dag, mens en fiskestang metter deg hele livet. (Hiak, 2004, egne notat, PPU). Det er vår intensjon at elevene skal oppleve at de er boss i eget liv, og det er bare den enkelte som kan virkeliggjøre endring på en varig måte. Vi andre kan pushe på, være lure og hjelpe i flytsonen. Myndiggjøring, ansvar og mulighetsrom er kjerneord i denne sammenheng.

”Elevens behov for egenopplevelse av funksjon, hensikt og nytte, synes å være basal for enhver læringsprosess.”(Ryan, 2012, s.207). Det gjelder å bidra til at eleven opplever at positiv endring lønner seg og at det er en god grunn til å velge utvikling framfor stillstand. Vi kan intendere å forsere ”det reelle” i ungdomshjernens modning og i erfaringene i liv, ved å problematisere disse faktorene på mange nivå og innenfor den store, og mindre rammer for læringsprosesser.

I motivasjonssammenheng er det et begrep som trer fram som sentralt. Fenomenet ”lyst” til å handle, oppnå fordeler, behag og bekreftelse. Denne størrelse er en del av indre og ytre forhold og tas tak i av den kompetente pedagog i øyeblikkene og i ramme. Jeg ser dette som en alltid tilstedeværende faktor i hverdag, endring og ferdighetsutvikling. Også som ikke-lyst. Her sett som en ”utløser” mekanisme i faglig, personlig og sosial myndiggjøring. Her er det antakelig kjemi tilstede. Det er indikasjoner på en avhengighet av bekreftelse og nedstemthet om man ikke får denne. Se forhold om kjemi over. Det viktige for læreren vil være å ”fore” lystsenteret med riktig dose bekreftelse. Hvis ikke kan undermineringeffekten bli virksom og stillstand kan råde. I den store fortellingen om myndiggjøring er det de indre forhold som er i fokus. Her også visualiseringer og ”rett” prosjekt til rett tid. I samfunnsfag har vi lite om personlig økonomi før på vårparten før elevene skriver lærlingekontrakt. Det er lærernes oppfatning at konkret arbeid med økonomi først aksepteres som behov når lønns- og ansettelsesforhold kommer nærmere i tid og elevene begynner å fylle 18 år. Dette også som ”pedagogisk tid”(se førforståelse) og en del av den store fortellingen.

”Elevene må selv kunne overføre det kommuniserte til handling/atferd, alternativt at eleven må ha stor tiltro til at det som blir kommunisert («lærer») medfører handling/atferd senere.”(Ryan, 2011, s.209)

Jeg tror at begge forholdene bør vektlegges. Selvstyrt indre motivasjon og en ytre forsterkning som belønning og straff, eller behov for å unngå ubehag. Egen erfaring viser at det indre ofte må ha hjelp av ytre forsterkning. Det daglige arbeidet trenger ekstra ”krydder”. Selv om jeg ”alltid” har elever med null fravær som stadig er i

arbeid for å forbedre sin posisjon. Lystsenteret bør slik "mates" daglig for flyt og utvikling i prosess i den store historien. Her også et forhold om "frynsegode" og fordeler. De fleste har kjent på gleden av en oppmerksomhet, enn så liten den er. Vi praktiserer ofte akkord, hvor elevene får gå hjem når de er ferdig. Dette oppleves fremmede på motivasjonen og kan ses i sammenheng med det samme belønningssystem.

### 3.4 Sosial læring

"Det er også læring når et menneskes opplevelse utvikler kompetanse i et fellesskap (Illeris 2007, s.70, gjengitt etter Ryan, s. 53). Dette fellesskapet er også forskjellige arbeidsfellesskap på egen avdeling. Dette kan være arbeid i lag eller lærerkollegiet som et "team".

Man kan derfor forstå et praksisfellesskap som en slags ustabil likevekt mellom en rekke opplevelser av omverdenen, der alle gir et bidrag til fellesskapets kompetanse. Og denne ustabile likevekten er ifølge Wenger det samme som et sosialt perspektiv på læring, og hvis avstanden mellom kompetansen og opplevelsen er for stor, så skjer det liten eller ingen læring. (Ryan, 2012, s.53).

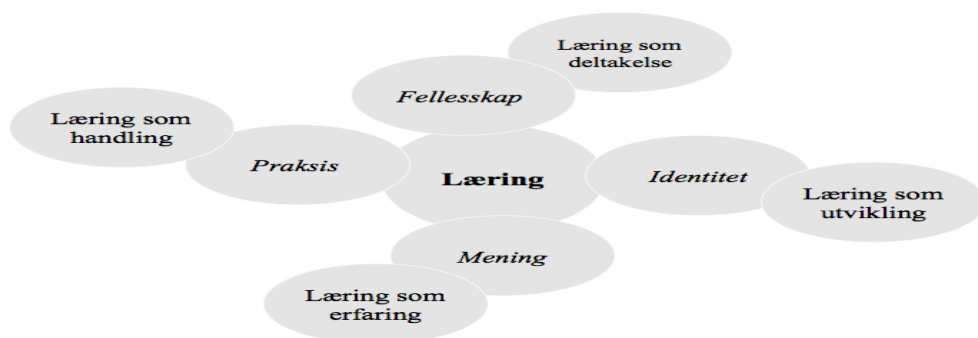
Kompetansen som et resultat av summen av hver enkelt opplevelse, er avhengig av kvaliteten på opplevelsene, for at det skal bli et meningsinnhold i læringsresultatet. For at avstanden ikke skal bli for stor er det nødvendig å styrke praksisfellesskapets samspillkompetanse. Lev Vygotskij sosiokulturelle læringssyn baseres på at; "kunnskap er noe som blir konstruert gjennom samtale, samhandling og erfaringer mennesker mellom i en kulturell setting."(Lehn, 2009). Som en følge av denne samhandlingen oppnår vi en personlig og kulturell utvikling ved at hver enkelt deltaker gjør kompetansen til sin egen og videreutvikler den. "Vygotskij presenterer en tradisjon der man ser kunnskapskonstruksjonen som en praktisk aktivitet i et kulturelt fellesskap"(Dyste, 2001, gjengitt etter Lehn, 2009).

Et praksisfellesskap på en byggfaglig avdeling er både en målrettet produksjonsenhet og en arena for sosialt samspill. Situasjonen individene befinner seg i kan ikke løsrives fra tid og sted. Det kulturelle er med oss som rastre for tekning og handling. I følge Etienne Wenger er karakteristikken av praksisfellesskap; gjensidig engasjement, felles oppgaveansvar og delt repertoar. Uten et felles repertoar bindes ikke fellesskapet sammen i like stor grad. Dette kan være:

"...rutiner, ord, redskaper og måter å gjøre ulike ting på, verktøyer, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreper, som fellesskapet har produsert eller indopdaget i løpet av sin eksistens, og som er blevet en del af dets praksis."(Wenger, 2004, s.101)

For Wenger er det å være deltaker helt sentral i all læring. "I deltakelse dreier det seg om aktiv handling i samhandling."(Säljö, 2001, gjengitt etter Eeg-Larsen, udatert). "Læring betyr å mestre aktiviteter, handlinger og språklige diskusjoner innenfor et fellesskap."(Lave & Wenger, 1991, gjengitt etter Lehn, 2009, s. 10). Denne mestringen bygges opp ut fra våre egne forutsetninger, og situasjonenes potensial, i et sosialt samspill.

I figuren under er de forskjellige elementene i sosial læring ordnet ut fra læringen som skjer i den enkelte.



Figur 6: Komponenter i en sosial teori om læring(etter Wenger 1998, gjengitt etter Sannerud, 2013).

Læringen skjer som deltaker i et fellesskap, som handling i praksis, som mening gjennom erfaring og som utvikling gjennom dannelsen av en identitet. Eller, den enkelte utvikler en identitet i et fellesskap som deltaker i en praksis, som gir mening og utvikling. Om figuren forstås innenfra og ut, eller motsatt, er poenget at læring

alltid finner sted, det er en del av det menneskelige. Videre antas læring å være et "fundamentalt sosialt fenomen", det vil si at vi lærer i interaksjonen vi har med andre mennesker. (Wenger, 2004, s.13). Det lærte kan være både tilsiktet og utilsiktet, men hele tiden innafor en sosial hoveddramme.

Vi kan se undervisning som "en aktivitet som søker å oppnå tilsiktede endringer av deltakerne" og "medlæring som utilsiktede endringer av deltakerne, betegnet som sosialisering." (Rasmussen, 1999, gjengitt etter Nilsen & Kvale, 2009, s.78). Denne sosialiseringen, som medlæring, forsøkes implementert i undervisningen på avdelingen og blir slik også en del av det intenderte læringspotensial. Medlæringen blir for oss en del av læringsresultatet. I svensk etnologi brukes begrepet "preging" om sosialiseringsprosessen. I et bevisst læringsforløp (over 2 år) er det innholdet i pregingen som blir det sentrale. Den mest målbare og synlige endringen skjer når hver enkelt arbeider med konkrete forbedringer ut fra en overbevisning om at dette lønner seg.

Elevens disposisjoner kan ses i lys av Sosiologen Pierre Bourdieu bruk av sosial kapital som en individuell ressurs, som kan mobiliseres for å oppnå et mål. Det kan være posisjoner på sosiale arena som etterstrebes bekreftet eller utviklet, og som gir føringer for hvem elevene ønsker å bli sett med/samarbeide med. Hvem du er og hva slags sosial status du har, er like mye en sak for idrett og vennskapsforhold. "Hver og en av oss har forskjellige preferanser for samarbeid(...)Hovedpoenget er uansett at preferanser varierer" (Landsgård, 2010).

Hos Bourdieu er denne variasjonen knyttet til personlige forutsetninger og valg. Han beskriver de krefter som former oss, og definerer oss som mennesker. Bourdieu mente at deltakerne tar opp i seg holdninger til omverden som får betydning for hvordan de handler. Disse handlingsdisposisjonene er formet av den enkeltes erfaring og må ses som et sett muligheter den enkelte har på et gitt felt. Det er et samspill mellom den indre subjektive erfaringen og den ytre tilstanden i "fellesrommet". Eller: "*Habitus* – hvem er jeg og hvorfor handler jeg som jeg gjør. Formelle og uformelle posisjoner." (Sannerud, 2008, egne notater).



En persons identitet blir forstått som noe som definerer deg som menneske og som gir føring for hvordan og hvorfor vi handler som vi gjør. Habitusen er en ryggmargrefleks knyttet til et område eller felt. Habitusen sier noe om hva som er innenfor og hva som ikke hører med i en persons virksomhetsfelt. Feltet blir definert av deltakerens habitus og gruppen av aktører eier sammen en identitet. Det er summen av handlingers erfaring som danner denne. (Efjestad, 2012).

Organisering i arbeidslag er hos oss en målrettet og valgt organisering for læring der læringsutbytte i denne sammenheng er utvikling av "habitus", forstått som sosialisering/kultur for arbeid i felleskap, med beskrevne produksjonsmål. Videre vil utviklingen av praktiske og sosiale ferdigheter være relevante læringsmål. For den enkelte elev kan det å delta i arbeidslag bety en ny mulighet til å danne mening i tilværelsen. Identitetsdannelsen brynes på andres identitetsdannelse og formes i situasjonen med faglærere som medlærere og rollemodeller. Vi er tilstede med vår praksisteori og habitus, vi forventer noe, og vi leier hver enkelt så langt vi mener det er nødvendig. Denne leiegrensa er hos oss en praktisk anvendelse av Vygotskijs begrep om den proksimale utviklingssone(se også flytsone over). Gapet mellom elevens nåværende og den forventede kompetanse utvikles i et hyperkomplekst sosialt rom med praktiske oppgaver.

"Mens habitus beskriver bakgrunnen og rammene for agentenes (deltakerens) praksis, beskriver felt de sosiale arenaene som praksis utspiller seg innenfor (Wilken, 2006, s.38, gjengitt etter Ryan, 2012, s.151).

På denne arenaen utspiller det seg en kamp om hvem som har definisjonsmakt, og forhold om riktig eller galt og hva som er innenfor/utenfor i en sosial gruppe. Det handler om hva vi tror vi er og hvem vi er med andre. Det er koder og normer for handling, fremtoning og språk i alle grupper. Denne posisjon/eierskapsdistinksjonen er bevisst og ubevisst formulert for den enkelte.

"Feltbegrepet er ifølge Bourdieu et analytisk begrep som kan systematisere studie av sosial praksis. Felt defineres i forhold til bestemte kapitalformer (økonomisk,

kulturelt, sosialt og symbolsk), og hvor fokuset (motivasjonen) til alle som deltar i feltet er rettet mot en eller flere av disse kapitalformene.”(Ryan, 2012, s.195).

Det ubevisste/sosialiserte ”innenfor/utenfor” påvirker alle relasjoner og fungerer som styringsmekanismer i det sosiale handlingsrom. Den generaliserte andre blir deltaker i våre egne identitetsskapende disposisjoner. Motivasjon for deltakelse kan være å få bekreftelse, forbedre *sin* posisjon eller *felles* resultat.

De sosiale systemene er ikke formet for å hjelpe andre, de er formet for å hjelpe enkeltindividet selv, noe som er et grunnleggende viktig utgangspunkt for forståelse av læring som egenskap og hva som danner grunnlag for læring i en sosial sammenheng som eksempelvis elever i en felles undervisningssituasjon. (Ryan, 2012, s.196).

Sosialpsykologen Philip Zimbardo har gjennom prosjektet : ”Heroic imagination project” forsket på hva som ”driver” en helt. Her definert som en person som setter seg selv og sin egen sikkerhet til side for å hjelpe andre. Han fant at det foregår en stor aktivitet i belønningssystemet når disse personene er i, eller visualiserer heltegjerninger. (Zimbardo, 2009). Det kan se ut til at vi etterstreber bekreftelse i gruppen, hos den spesielle og generaliserte andre, og i det, opplever velbehag. For en helt er det sterk motivasjon for å hjelpe, for det medmenneskelige i seg selv, og for konkret tilfredstillelse i ”lystsenteret”.

Hjelp til selvhjelp får slik et utvidet perspektiv. Er det kjemi som driver oss i lærergjerning, eller elever til å handle for felleskapet? Som vi har vært inne på, vil personlighetstypen du innehar og kulturen du er deltaker i, være likeså mye involvert i daglige valg som de fysiske forhold.

### 3.5 Konekvenspedagogikk

Ved et besøk på et TAMU - senter I Danmark (Treningskolens arbeidsmarkedsutdannelse) uttaler forstander og konsekvenspedagogikkens opphavsmann, Jens Bay, at pedagogikk er å forbedre hvert individs

eksistensmuligheter. Konsekvens er noe som er en naturlig følge av en bestemt handling. Konsekvenspedagogikk har fokus på nåtid med blikk for fremtid. (Jens Bay, 2013, egne notat). Dette er en pedagogisk retning som brukes på blant annet Kjelle, Strømmen og Bjertnes Videregående skole.

Det vektlegges at mennesket skal øve opp sitt bedømmelsesområde og få erfaringer som gjør at de kan vurdere sine handlinger og disposisjoner på en god måte. Det legges opp til at all handling har en følgekostnad, en konsekvens, god eller dårlig. Gjennom å bidra til refleksjon og bruke klare regler, håper pedagogene på at de kan etablere ansvarlighet som struktur for utvikling.

Vår bruk av konsekvenstenkning er ikke så "regelbundet" eller gjennomgående. Vi er en avdeling på en vanlig videregående skole og har andre regler, for fraværsføring, tiltak i den sammenheng og et overordnet mål om at alle skal fullføre, bestå og lære mer. Noen lærere mener at vi skal ha færre regler og være mindre lærerstyrt, og at elevene slik handler seg til regler, og at vi skal ha "tålmodighet til vinterferien". Se refleksjon over førforståelse, skjema: Virkeligheten – det vi sier og gjør. Dette siste som en faktor for at elevene selv oppdager at de andre drar fra, og at den endringen som kommer ut fra egne behov er dypere/bredere og mer varig enn når vi "leier" eller styrer endringsprosessene. Dette er stadig oppe som tema til refleksjon.

Det etiske, humanistiske og demokratiske perspektiv er viktig å poengtere for å klargjøre lærerposisjonen som en del av den intenderte læringskultur på byggfag. "Den Norske "supermodellen" har tre pilarer: Verdiskaping, trepartssamarbeid i arbeidslivet og skattefinansiert velferd." (Trettebergstuen, 2013) Vi lever i et representativt demokrati, med en humanistisk grunnlov og skårer høyt på aksept for felleskapsverdier. Arbeidstakerne er autonome og effektive i sin produksjon. Kollektivets overlevelse og egne fordeler i dette blir stort sett forstått, akseptert og vektlagt, i arbeidsliv og i kulturen for øvrig. Hva fremtiden bringer og hvordan samfunnet agerer er essensielt for opprettholdelse og utvikling av disse egenskapene. Hva elevene gjør i sitt mulighetsrom kan vi ikke moralisere over. Vi kan bare gripe tak i handlingens moral.

## 4 Refleksjon over førforståelsen

Jeg velger her refleksjon over, i stedet for analyse av. Formålet er å finne fram til enkeltdeler for å forstå helheten. Det handler om forståelse og innsikt gjennom å beskrive "det vi gjør". Jeg er ikke uhildet i dette og det er derfor min refleksjon som videre blir beskrevet. Det er det operasjonaliserte i pedagogikken jeg er ute etter. Analysebegrepet legger føringer for noe mer, i tolkning og teoretisk begrunnelse, slik jeg har oppfattet det. Det er ikke min intensjon.

Førforståelsen og refleksjon over denne, gjøres for å knytte noe av det beskrevne til praksisteori og læringskultur. Jeg forsøker å få med elementer av det vi gjør og det som diskuteres på avdelingen. Jeg anser dette kapittelet som en del av teorien, men er her presentert som eget kapittel for å tydeliggjøre at dette er min egen refleksjon.

Det ble utarbeidet et skjema for fundering over pedagogisk virksomhet. Dette "Virkeligheten – det vi sier og gjør" skjema danner et mentalt bakteppe for daglige hendelser og ble utarbeidet for å "dechiffrere" pedagogisk faglighet.

### 4.2 Virkeligheten – det vi sier og gjør.

Her presentert med font 10 for å markere selve skjema. Her i utvalg.

Det som skjer, det skjer innenfor rammen av hva vi legger opp til skal skje.

Trygghet, stemning, forutsigbarhet og aktørbevissthet er noen premisser for læring.

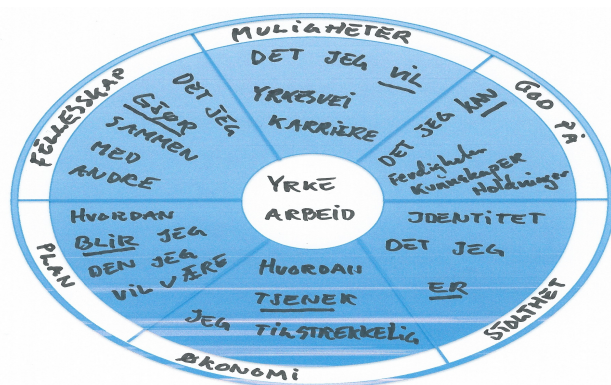
Hva vil det si å være profesjonell? Hva er fagligheten i pedagogisk virksomhet?

#### **Hva er:**

- Pedagogisk **oppdragelse**
  - ungdomsprosess og posisjon. Over i voksenverden. Fra ungdomsskoleelev til ?
  - motstand mot å endre nåværende situasjon
  - mer av dette ettersom vi får dårlige inntaks snittkarakterer?
- Pedagogisk **fornuft**
  - gjøre det som trengs ut i fra hva som virker og har virka i hundrer av år
  - leiegrense, hjelpe/utfordre,
- Pedagogisk **timing/ intuisjon/ magesfølelse**
  - rett ord/kroppsspråk/reaksjon til rett tid
  - endre(stoppe), hjelpe i "frustrasjonsfase" - før eleven gir opp
  - endre opplegg for læring - store linjer i forhold til stemning i gruppa
  - utfordrende/konfronterende

- følsomhet for handlingsvalg, kommunikasjon, signaler. Store og små.
  - Pedagogisk **avskolingsfase** (Første 6 uker Vg1)
- kan endre forestilling om egen posisjon og mulighetstro for alltid!
- grunnleggende satsning for læringskultur
- klovnerrolle – skiller elever fra samme ungdomsskole. Gruppe/ lag sammensetning.
- personlighet, drivkraftforståelse(motor/leder)
  - Pedagogisk **humor**
- Le med, ikke av
- Tøys og tull gir god stemning.
  - Pedagogisk **tid**
- mandag formiddag eller torsdag utpå dagen, - har vi fått i oss mat?
- årstider/kalender, energi for handlingsvalg, - vær og vind
- tålmodighet til vinterferien?
  - Pedagogisk **samtale**
- Hva er lurt av deg å gjøre nå? - Hvem sitt problem er det?
- Når du gjør sånn, tenker jeg at...
- Sokratisk dialog – mening
  - Timing/intuisjon sentralt. Prosessforståelse. Noen elever er klare, andre ikke.
  - Det var lurt å gjøre overfor eleven, det var ikke så lurt å gjør. Refleksjon i lærergruppa. Har jeg det bra med meg selv, har jeg det bra med andre

Det ble også utviklet diverse tankekart. Her et eksempel på prosess i arbeidet med kategorien Yrke/arbeid. Se under.



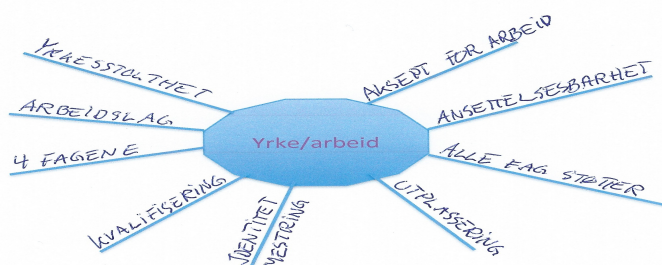
Figur 7: Prosessdiagram for refleksjon over førforståelse. (Efjestad, 2014).

I dette kakediagrammet har jeg plassert sentrale verb. Ved å fylle i setninger rundt disse oppsto det tilhørende nøkkelord i ytre ring. Eleven kan slik se muligheter for seg selv i et felleskap, for å nå målet kan han legge en plan om hva han må bli god

på, som kan føre til at han lykkes; økonomisk og i forhold til identitet, her som stolthet.

Tanken bak dette er et forsøk på å få tak på hva lærerkollegiet bør være gode på for at eleven skal bli god. I denne sammenheng, det å lykkes, som læringsresultat.

Ut av dette konkretiserte jeg noen av forholdene til temaord jeg plasserte i den pedagogiske sol, hvor *tema* plasseres i midten og tilhørende begrep/fenomen henger på dette. Her også presentert fordi de fleste lærerne bruker sol som verktøy i egen didaktikk.



Figur 8: Pedagogisk sol. (Nilsen & Sund, 2013, s.100).

Disse betraktningene og oppdelingen av pedagogikkbegrepet i operasjonaliserte forhold gjorde at jeg ville beskrive dette nærmere i kategorier, med tilhørende fenomen, jeg oppfatter er beskrivende for virksomheten.

#### 4.3 Temaguide - "Myndiggjøringspedagogikk"

Etter dette arbeidet har jeg kommet til at egen virksomhet bør beskrives i disse konkrete kategoriene:

##### Undersøkelleskategorier refleksjon av førforståelse:

- Yrke/arbeid
- Trivsel/kultur
- Lærerne
- Eleven
- Spørsmål/problematisering

Det følgende som et "kart" over det vi gjør og det jeg mener at vi legger vekt på. De fleste begrep er hentet fra egen hverdag og er internalisert i lærergruppa, slik jeg oppfatter det. Kategorier blir nærmere forklart i 5.1 Kategorier og gjennomføring.

Det følgende er forhåpentligvis "lesbart" og blir kommentert etter hver kategori. Her kommenterer jeg det jeg mener trenger kommentar. Noen av momentene oppleves forklart i tekst. Andre momenter forholder seg til teori beskrevet i teorikapittel. Det er det *egentlige* beskrevet i underkategoriene/momentene, med begrunnelse og perspektiv mot forbedring, som hvert moment er forsøkt vurdert etter. Disse går også i hverandre og må ses i sammenheng.

Skjema er redigert og forkortet, har font 10 og linjeavstand 1,15. Det virker mer tjenlig for presentasjonen. Tabell er redigert og forkortet.

#### 4.3.1 Yrke/arbeid

Yrke/arbeid	Beskrivelse	Tiltak daglig/kultur	Framtid
4 faga	Læreplan bygg BA	Gjentas og virkeliggjøres	Skrives på veggen?
Arbeidslag	Relevans, alle skal med, induktiv, medvirkning, hvem eier problemet.	<u>Fra dag 1.</u> Relevans til sosial læringsteori og bransje. Dugnad.	Styrke lagsamtaler og rolleforståelse
Aksept for arbeid	Oppdage at man ikke slipper unna – Lønn – Kan føre til å etablere en indre plan. Tiltak mot drøying.	Pengesamfunn. Materielle goder Stolthet/identitet  Problematiseres	Tyngre veiledning for dette tidligere i løpet?
Alle fag støtter	Å regne/måle, prate for seg, forstå, sosialt, samfunn. Alle er "matte" lærere	Oppdage sammenhenger.	Enda mer helhetlig tenkning rundt: <u>Fra ungdomsskoleelev til yrkesfagarbeider</u>
Kvalifisering	Er jeg klar? Vet jeg hva som må til? Voksenverden	Karakterskala. Bevisstgjøring/valg Hvem vil du være –	Sertifisering internt?
Utplassering	Virkeligheten styrer relevans	Forberede, besøke, kontakt bransjen	Tilbud om mer av dette for den som ønsker
Identitet yrkesstolthet	Mulighetstro. <u>Fremtidsbilder.</u> Håp	Positiv betingning i det små. Fremover - meldinger	Kjenn deg selv – du vet best hva som er bra for deg

De fire faga er

- Kom i tide(helst litt før)
- Gjør så godt du kan
- Oppfør deg som folk
- Gå hjem når alle er ferdig

Disse beskriver noe allmenngyldig og dagligdags. "Fagene" er ikke å betrakte som formelle vurderingskriterier for karakter, men danner en aktiv kulturbeskrivelse av deltakerperspektiv og den enkeltes ansvar for kollektivet. Samtidig inviterer disse formuleringene elevene med på deres egne premisser. De fleste vil anerkjenne at slik må det være hvis du skal fortjene lønna di. "Fagene" danner grunnlag for identitetsdannelsen i en hel bransje, samtidig som den sier noe om hva du må være god på i laget, og opp mot utplassering i bedrift.

Kvalifisering, aktiviseres som innsatts, ansvar og initiativ ved bruk av

"Vurderingskriterier for lagarbeid og innsatts"(Fosdahl, 2011, egne notat).

Karakter 1: Deltar så lite i arbeidet at laget har sluttet å regne med personen. Deltar sjeldent i ryddingen og sjauing av materialer.

Karakter 2: Bidrar til arbeidet så pass ofte at laget i perioder kan regne med at eleven gjør nytte for seg.

Karakter 3: Er stort sett til stede og gjør så godt en kan. Lar i stor grad andre ta initiativet.

Karakter 4: Er til stede og gjør så godt en kan. Gjør det som må gjøres når det er klart hva som må gjøres. Trenger da ikke beskjeder fra andre, men tar selv initiativ.

Karakter 5-6: Planlegger, tar initiativ, legger til rette for at alle på laget får arbeide hvis de vil.

Disse reflekteres som grunnlag for egenvurdering, kammeratvurdering, vurdering opp mot karakter og opp mot utplassering. Det å arbeide handler om noe, for deg selv og sammen med andre. Vi forsøker å beskrive forutsetninger for det *virkelige* arbeidet i arbeidslaget. Her er det det å stille opp for felles oppgaver, gjøre nytte for



seg og selv ta initiativ som gjelder. Det er forbausende mange som er selvkritiske og setter en "riktig" karakter på seg selv når disse kriteriene blir lagt til grunn. Det samme skjer når eleven setter karakter på de andre i laget. Denne skalaen blir først presentert og reflektert opp mot karakter etter Bjørnebuprojektet (midten av november – Vg1). I dette også en forståelse av at handlinger og ferdigheter henger sammen. Den enkelte kan iverksette valg for å forbedre sin posisjon/rolle. Dette utviklet ut fra Dreyfus & Dreyfus 5 stadier fra nybegynner til ekspert. (Fosdahl, personlig kommunikasjon, Januar 2014). Sammenligningen i dette er en ærlig og reel forståelse av hva som må til for å bli god og prestere. Hvor er du i dette?

Når jeg skriver Sertifisering internt? Viser det til en ide om at vi kan lage egne "sertifikater" på mål oppnådd for virkelighetens forhold. Ikke satt i gang.

#### 4.3.2 Trivsel/kultur

Trivsel/kultur	Beskrivelse	Tiltak daglig/kultur	Framtid
Trygt og trivelig "Arbeidsmiljø"	Rom for å være seg selv. Jo tryggere vi er, jo bedre forstår vi verden.	Avskoling. Nye muligheter – tro og håp. Fleip og moro.	Elevmedvirkning Alle har rett på et trygt arbeidsmiljø. Lærerne også.
"Slik gjør vi det her" Læringskultur	Preging/sosialisering til samarbeid/arbeid. Lykkes selv. Bli god!	"Orden i bønn", Øvingsarena Bjørnholt	Øvingsarena Bjørnholt
Alle skal med. Relasjon, tillitt og respekt	Lagarbeid/"no one left behind". Nordisk praksis.	Felleskapsverdier. Det å hjelpe og si fra er bra.	Er det lurt å holde på dette "alle" ?
Medvirkning	Forankring i egen virksomhet – Gir bedre eierskap og indre motivasjon	Støtte elevenes egne valg. Formalisere dette – følge opp.	Nye elever hvert år. Være på tilbudssiden
Risiko	Verden er farlig – lev med det. Ta sjanser- kom deg videre. Klare selv!	"Skape"/legge til rette for situasjoner for vanskelige avgjørelser."	Didaktisk risiko. Legge til rette for læring i "virkelige" situasjoner.
Stolthet og styrke	Resultat. Mestring. Felles mål. Feiring. Følelse av mening.	Fagidentitet. En del av "familien". Felles språk. Stiller opp for hverandre.	Huske å "belønne"/feire. Jeg så at du ...

Trygt og trivelig er like ofte sitert som de 4 faga og kunne også skrives på veggen. Det er en sammenheng mellom det å tro på egne muligheter, prøve ut ideer, erfare/mestre og bli sett, som kan gi grunnlag for mening i identitet og liv.

### 4.3.3 Læreren

Lærerne	Beskrivelse	Tiltak daglig/kultur	Framtid
Ville vel ikke moralisere over handlingen, men gripe fatt i handlingens moral	Alle har egenskaper vi kan styrke/utvikle <u>Vi vet at ting går over.</u> Ungdom/voksen /barn posisjon	Gjennomgående holdning. Hjelpe hverandre. Hvordan er det med deg?	Unngå "krigs" tenkning. Ikke sementerende fokus – muligheter i prosesser
Verdier/ etikk Handler også om å <u>vis</u> egne holdninger/være rollemodell	Vi kan <b>ikke vite</b> hvordan andre har det. Hvordan <b>sinn</b> påvirker <b>sinn</b> . Praksisteori	Opplevelse av avvising – klassisk misforståelse OBS! Daglig balanse i språk og holdning.	Inkluderende praksis bidrar til endring(Marit Breivik) Undrende og åpen holdning/tilnærming
Kultur Praksisteori.	Slik gjør vi det her. <b>Aldri statisk.</b>	Orden i bånd og ville vel.	Ønske om å lykkes med noe vel.
Jeg budskap Kjenn deg selv – selvutvikling	Beskriver en holdning til hvem som eier problemet.	Valg - roller – ansvar. Egne ønsker	Mer pedagogisk refleksjon.
Gjøre andre gode	Godfoten - Eggen Fem fundament	Lag/samarbeid	Fokus på ferdighetsutvikling og resultat
Sokratisk dialog Menneske kjenn deg selv	Hva spørsmål, forsiktig med hvorfor...	Forestillinger/ fantasibilder, levende eksempler.	Sentralt! Øve seg? Snakke med alle hver dag!
"Avlære at du er dum"	"Avskoling" første 3-6 uker	Håp Fremtidsbilder	Mulighetsfokus, tidlig vendepunkt
Det går alltid et tog for læring på BA	Når eleven er klar skal vi stille opp	Være på tilbudssiden.	Strekke oss langt for individuell tilpasning

Mye av dette er redegjort for i teorikapittel. Å ville vel, refererer til den etiske posisjon om at det er noe godt i alle og at alle har et ønske om å forbedre sine posisjon. Stil/personlig viser både til personlighetstyper generelt og pedagogikk spesielt. Det oppleves som grunnleggende at lærerne har forskjellige måter å være på og at det styrker helheten når vi utnytter våre områder konstruktivt for trivsel og læring. Jeg budskap er hentet fra "Snakk med oss lærer, Thomas Gordon, 1974 og viser til metode for respekt og tillitt i relasjonsarbeid og samtale. Ofte sitert og vektlagt av noen av lærerne. Å gjøre andre gode er fra Nils Arne Eggens bok "Godfoten" og blir her nevnt og senere sitert i resultat fra lærerundersøkelsen. Avskoling og avlæring viser til et viktig forhold om overgangen fra "må" skole til "kan" skole. Det er frivillig å gå på videregående skole. Når eleven har valgt oss, er det forpliktende at vi tar deres ønske om å lykkes innen fagområde på alvor. For at de skal oppleve oss som partnere i denne utviklingen, "ser" vi den enkelte ekstra

mye i første periode. Vi etablerer virksomme relasjoner<sup>6</sup> for at den enkelte skal få tro på egne muligheter og håp om å lykkes.

#### 4.3.4 Eleven

Eleven	Beskrivelse	Tiltak daglig/kultur	Framtid
Eplet og stammen	Arv. Tro på egne evner. Determinisme /skjebne	Bryte "sannheter" . Kjenn deg selv.	Mulighetsfokus
Vondt i viljen	Realitetsorientering Ansvarliggjøring og læringstrykk	Oppdage reelle valg	..pirke på skurven innimellom..
Hotell Mamma	Bjørnetjeneste	Treffe foreldre- samtale.	Foreldremøte
Drøyerne	Vet de skal/må men ...prokrastinering	Tidlig ut i arbeid. Ansvarlig valg.	Ansvarliggjøring og følge opp valg. Forpliktende
Såpestykke	God på å late som/ <u>lure</u> <u>læreren</u> kompetanse	Oppdage selv – Problematiseres	Ansvarliggjøring og følge opp valg. Forpliktende
Leiegrense "Slippe hånda"	Proximal sone Frustrasjonsfase. K. Gibrand- "din kunnskaps dør"	Slippe lanken. Vi tilbyr å leie. Tilgjengelig i frustrasjonsfase.	Tilbudssiden
Hvem er jeg? Hvem vil jeg være?	Eksistensiell angst, helt ok. Tro og håp. Egne muligheter	Sokratisk dialog. Elte, kna. Ansvar problematisere.	Enighet om sentrale spørsmål i lærergruppa
Hjernen Ungdom: "Overdrevne opplevelser av følelser"	Modnes bak til front til 25 år.	Seg selv nærmest. Hjelp til selvhjelp Belønningssystem- kjemi.	Utnytte potensiale til speilnevroner /belønningssystem
Kultur/ungdom 2014	Utvendighet "Likes" – not "likes" Kropp/ status	Respekt for andres livsverden. Likt men forskjellig	Bruke tegn i tiden – motiverer
Selvoppfyllende profeti. Lært hjelpeløshet	Roller: Klovn, kamp, jeg er dum, dårlige karakterer	Slipper å ta tak i seg selv – nytter ikke Passiv er best	Endring er farlig – Risiko/sårbarhet
Vilje til vold. Utagerende praksis.	Noen elever er spesielt utagerende og "ødelegger" for andre	Stadige samtaler og kontakt med hjem/rådgiver/ barnevern osv,	Bedre ordninger for hjelp ved rus, vold og analfabetisme. Blir vi spesialskole?

Det kan gjøre vondt å komme ut av ungdomshammen og se seg selv som ung voksen. Min opplevelse er at erfaring med praktisk forhold blir mindre for hvert år.

<sup>6</sup> Dette begreper er brukt i helsefag og beskriver terapeutens vilje og evne til å strekke seg utover den beskrevne rolleavgrensning for å bedre samspillet (Borg & Topor, 2007).

Det er færre som har sagt, banka spiker, hogd ved osv. Samfunnsutviklingen generelt har bidratt til dette, og ligger som et premiss for utviklingen av praktiske ferdigheter.

Eplet og stammen viser til at mange ungdommer får det til omtrent like bra som foreldrene fikk det til. I et område med lav inntekt og lav utdanning i noen områder og høy/høy i andre blir elevgruppen sammensatt. Det er ønsket å veilede til innsatts for å forbedre sin posisjon, som i mobilitet, for alle elever. Dette "bildet" er med for å ikke utelate elevforutsetninger, i relasjonsmodellen.

Det er en sårbarhet i ungdomsposisjonen som kan oppleves vond for alle impliserte. Det er ikke noe vi kan gå utenom. I dette en tendens i hvert kull og en likhet over tid. Noe hører det spesifikke geografiske området til, med foreldres utdanning, boforhold og inntektsstatistikk som beskrivende faktorer. Hovedhistorien er basert på at det meste ses i lys av "vanlig norsk ungdom". Virkeligheten er også at inntakskarakterer og søkertall faller. Vi ser en tendens til at det er flere som ligger på ikke vurdert i flere fag og har en individuell opplæringsplan. Det er 18 % dårligere søkertall i Osloregionen for vår linje siden i fjor.

Såpestykke, drøyerne og vondt i viljen viser til posisjoner og roller vi lærerne kjenner igjen og mener å ha utviklet strategi for.

Leiegrense er det punkt vi skal og må slippe hånda. Bjørn Eidsvåg sier det godt i sangen "Eg ser": "...men eg kan ikkje gå alle skritta for deg, Du må gå de sjøl, men eg vil gå de med deg (Eidsvåg, 1983, sang og melodi). Her som ytterpunkt og begrunnelse. I virkeligheten er leiegrensa individuell og prosessrelativ. Det er kanskje her den pedagogiske faglighet og timing er mest virksom for perspektiv om varig endring?

Hotell mamma viser til at nordmenn har doblet realinntekten siden midt på nittitallet, at det har blitt vanligere å gjøre mindre hjemme og at flere ungdommer bor hjemme lenger. Grunnen til at mamma er valgt som eksempel på omsorgsperson som "driver" uforholdsmessig mye praktisk omsorg for ungdommen, er at det ofte er mor som har ansvar for dette hjemme og at etter de fleste skilsmisser er det mor som får hovedomsorgen. Begrepet som sådan er ment kjønnsnøytralt.

Kultur 2014 viser til at hvert ungdomskull er utsatt for spesifikke påvirkninger, fra media og reklame. Herunder trend som prosess over tid og som døgnflue. Bruk av

sosiale medier, skjermbruk og kroppen som retusjert "skulptur" er betraktninger en skole alltid bør ha følsomhet for, som tegn i tiden.

Ungdom er i hovedsak "snillere" enn for bare noen år siden. Det brukes mindre alkohol, hasj og anmeldes færre ungdomsforbrytelser. Det er ikke dermed sagt at ungdomsposisjonen er blitt lettere for dem det gjelder. Antallet psykiske lidelser har blitt flere og frafallstallene er ikke bedre.

#### 4.3.5 Spørsmål/Problematisering

Spørsmål	Beskrivelse	Tiltak daglig/kultur	Framtid
Hvem sitt problem er det? Hvem eier problemet?	Ansvar, subjekt/objekt, VALG. Læring er hardt arbeid!	Grunnspørsmål om <u>ansvarsplassering</u> og fremtidsbilder om " <u>hvem du vil være</u> "	Myndiggjøring
Hva er lurt av <u>deg</u> å <u>gjøre</u> nå?	Problematiseres for den enkelte i "livsverden"	Jeg budskap. Valg – tenkning, følger(konsekvenser)	Vi skal <b>gjøre noe</b> . Ikke oppbevaring!
Det er forskjell på folk! Virkelighets-beskrivelse	Hvem vil du være! <b>Motor – støtdemper - setevarmer</b>	Roller. Bevisstgjøre. Bidra til å planlegge endring	Mulighetsfokus Handle seg til fordelers-helt ok
Uttalelse om "Klovneklær" som Identitetsmarkør	Skifte for å gå i kantina. Status. Vendepunkt, når?	" <u>hvem du vil være</u> " Konfronterende, direkte. Identitet	Stolthet/ Identitet/ Status
Skyld på andre, problemet er løst!	Kan søkes på YouTube. Et "bevis" på det beskrevne! : )	<u>Enda en grunnleggende beskrivelse av ansvar</u>	Forstå gjennom erfaring.
Det er lov å ødelegge for seg selv, men ikke for andre!	Bevissthetsbilder. Ansvar for egne handlinger.	Forestillinger om rolle og makt. Hvordan få med flere i felleskapet?	Gjelder! Kommuniseres og problematiseres
Ikke løse deres problemer, men gi dem nye utfordringer!	Veiledningens utfordring og leiegrense.	Måte å tenke og handle på overfor den unge	Prinsipp for læring
"Det som alle ser og hører kan vi snakke høyt om"	Det er en ærlig sak!	Hva gjør <b>vi</b> med det? Kollektivets utfordring	Ikke pakke inn ting. Demokratisk oppdragelse

Denne kategori må betraktes som en ytterligere konkretisering av forhold fra de andre kategoriene og som eksempler fra det jeg benevner som pedagogisk samtale. De forskjellige spørsmålene har alltid et verdimesig innhold og bevisstgjøring av dette innholdet er essensielt for pedagogen, slik jeg ser det.

”Når du lykkes med å si det du mener, uten at eleven blir forbanna på deg – da skjer det noe. Det tar han det innover seg.”(Næverdal, 2014, personlig kommunikasjon, Januar 2014).

Refleksjonen over førforståelsen er foretatt på bakgrunn av egen erfaring og som deltaker i et praksisfelleskap. Jeg håper at jeg har fått fram en del konkrete forhold om vår virksomhet på denne måten. Refleksjonens kategorier(unntatt den siste) er bakgrunn for survey og resultat derfra er bakgrunn for intervju. Se metode.

#### 4.4 Refleksjon teorikapittel, overgang til metode

”Med teori mener vi ord og setninger ulike mennesker bruker for å forklare, beskrive, systematisere og strukturere erfaringer og logiske tankerekker.” (Hartviksen & Kversøy, 2008, s.193). Det kan være systematisering av en persons praktiske erfaring og det kan være å forklare og belyse fenomener som opplevelse, forståelse og mening. Teori og sannhet er ikke det samme. Teorien om et fenomen er ikke det samme som selve fenomenet.

”Teorier er med på å skape orden og gir mulighet for å dele erfaringer med hverandre uten at vi må gjøre alle erfaringene selv.” (Hartviksen & Kversøy, 2008).

Teorien bør belyse det en forsker på. I denne oppgaven er det et forhold mellom problemstillingens verb i presens, ”driver” med, det tidsrommet nåsituasjonen forholder seg til og hva det innebærer for den samme nåtid. Fortid, nåtid og framtid smelter sammen i læringskulturbegrepet og vurderes på bakgrunn av det utvalg jeg har foretatt i forhold til egne og andres erfaringer. Jeg har med dette forsøkt å være praktisk, konkret og tro mot prinsipper om validitet, forstått som relevans og gyldighet for problemformuleringen. Andre må bedømme om dette viser seg i tekst og innhold.

## 5 Metode

Et metodekapittel bør inneholde forhold om hvordan forskeren vurderer valg av metode for å belyse problemformulering, etiske vurderinger om gjennomføring og egen rolle, samt betraktninger om pålitelighet, validitet, etterprøvnbarhet og troverdighet. I tillegg bør det fremlegges en konkret plan for gjennomføring av undersøkelse. (Askerøi, 2003). Først noen vurderinger av valg ut fra problemformulering.

### **Hva driver vi med, egentlig, og hvordan oppfatter lærere og tidligere elever læringskulturen på Bjørnholt skole, avdeling byggfag, over 6 år?**

Problemformuleringen er todelt, i presens, angir tidsforhold og stedsangivelse. Den sier noe om hvem som er der og om intensjonene de impliserte har som del av en byggfagavdeling. Deltakerne er aktører i praksisfellesskap hvor kompetansen som utvikles er intendert som et meningsinnhold i læringsresultatet. Dette resultat kan være å lykkes, bidrag til personlig, sosial og faglig utvikling, og være skjult.

En problemformulering som denne spør ikke etter antallet av noe eller noen, men en mening eller en oppfattelse om noe. Den blir derfor å betrakte som en kvalitativ problemformulering. For å få tak på denne meningen må jeg spørre de impliserte. Presisjonen er lærere og tidligere elever.

Læreren er viktigst sier John Hattie og Erna Solberg, hun er statsminister, han er internasjonal anerkjent forsker. Det er ikke mulig å beskrive og vurdere det vi gjør på egen avdeling uten å spørre oss selv. Jeg vurderer det som demokratisk å slippe til "alle" i dette.

Det er min intensjon å få en "profil" på oppfattelsen av kulturen. Det vil ikke være mulig å bevise eller konkret slutte seg til at læringskulturen har vært på denne eller annen måte som et endelig standpunkt for avklaring av hva som er innenfor eller utenfor en definisjon av god eller dårlig læringskultur. Ved å spørre om oppfattelse av kulturen vil jeg få tak på verdier, opplevelser, og tenkningen om dette. Jeg er slik ute etter indikasjoner mer enn faktiske svar. Det er ikke hensikten å avdekke grad av

kulturgjennomslag eller kvantifiserbare størrelser som sier noe endelig om forholdene. Denne oppgaven, med gitte problemformulering, leter etter tegn og tendens i prosesser for menneskelig virksomhet.

Ved å la lærerne skrive ned sine tanker og meninger håper jeg å få et bredere bilde av forholdene enn av meg hittil beskrevet. Dette blir å betrakte som forankring av, og framovermelding til, en nåværende og kommende læringskultur. Jeg legger opp til spørsmål som kan romme både før, nå og i morgen. Jeg vurderer det videre som viktig å følge opp tendenser i funn fra skriftlig elevdel. Det vil derfor være naturlig å gjennomføre fokusintervju for å utdype innholdet fra skriftlig del. Lærerdelen spør slik alle lærere om deres oppfattelse om/av læringskulturen. Skriftlig for alle og muntlig i samtale med et utvalg og meg selv.

Det andre, er hva elevene har å si om saken. Det demokratiske "alle" må gjelde for dem også. Naturlig begrenset som redegjort for i datainnsamling og resultat. For å få tak på opplevelser og meninger om læringskulturen, samt besvare forskningsspørsmålet om intensjoner og læringsresultat, må jeg finne en brukbar løsning for å nå de tidligere elevene. Jeg anser det som riktig å legge opp til at hver enkelt skal få anledning å fundere i eget tempo, og at dette derfor kan gjøres som en spørreundersøkelse. På egen arbeidsplass har jeg deltatt i flere slike, som Quest back.

En slik survey kan gi relevante tilbakemeldinger på det beskrevne og styrke elevenes medvirkning i forhold til kommende elevers opplevelser. Resultat av denne kan gi tolkningsgrunnlag for antakelser som kan diskuteres i intervju med lærere og elever, ved siden av selvstendige ytringer om oppfattelse og opplevelse av læringskulturen.

Det vurderes som viktig å la elevene si noe muntlig om det vi driver med. Både som kommentarer eller utdyping av tendenser fra det skriftlige materialet og som en selvstendig samtale om hva som er bra og hva som kunne vært annerledes. En slik konkret situasjon vurderes å være nødvendig for mer "levende" opplevde tilbakemeldinger en det skriftlige materialet vurderes å gi. Det å skrive er konkret og sikkert bra nok, men våre elever er tradisjonelt ikke veldig glad i det, så et intervju



vurderes som nødvendig for at elevene skal få full tilgang på egen medvirkning. Jeg kan naturlig nok ikke snakke med alle, så det vurderes relevant å legge opp til et møte med elever fra forskjellige kull på skolens område. Se refleksjon om dette under og i datainnsamling og resultat.

Undersøkelsen blir slik en kombinasjon av survey til tidligere elever som har gjennomført Vg2, skriftlige tilbakemeldinger fra lærere, og fokusintervju med både lærere og elever, hver for seg. Det handler slik om egen avdelings praksis og erfaringer, vurdert av elevene, lærerne og meg selv. Dette siste behandlet i egen rolle under.

Tilbakemeldingene fra lærere og elevene blir behandlet ut fra forskjellige kategorier.

### 5.1 Kategorier og gjennomføring

Oppgaven søker blant annet personlige, sosiale og faglige konsekvenser av avdelingens pedagogikk. Det søkes etter resultat (kompetanse) for/hos elevene. Formålet er også å belyse oppfattelse av rammer og pedagogisk faglighet. I dette en vurdering av praksisteori som del av en læringskultur.

- Hvilke **verdier/intensjoner** jobber vi etter? Er disse virksomme i praksis?
- Hvordan bruker vi oss selv i **relasjonsarbeidet**?
- Hvilke **rammer** arbeider vi under? Hva fremmer eller hemmer intensjonene?
- Hva er pedagogisk **faglighet**?

Kategorier til bruk for lærerdelen av undersøkelsen vurderes å være mest tjenlig ved å bruke overnevnte spørsmål som utgangspunkt.

Dette fordi en vurdering av avdelingens praksis er uløselig knyttet til lærernes praksis, og teoriforankring. Vår praksisteori er også de verdier vi har, som materialiserer seg gjennom det relasjonsarbeidet vi gjør, innenfor rammer, og som til sammen viser seg i faglighet, her representert som narrativer fra praksisfeltet. Mennesker har verdier, møtes, får relasjoner, innenfor en ramme, og det utvikles en kultur. Eller: Agenter med sin habitus møtes på et felt, det utvikles en kamp om

distinksjoner og ny habitus etableres. Det er læreren som er den førende maktaktør i dette. Vi definerer og blir definert av rammer og valg.

Elevene er stort sett to år hos oss. Det er svært få lærere som slutter på Team BA.

Lærernes praksis er på denne måten avdelingens praksis over tid, og elevenes opplevelser vil si noe om denne praksisen er god.

#### Undersøkelseskategorier lærere:

1. Verdier/praksisteori
2. Relasjonsforhold
3. Rammer, organisering
4. Faglighet som narrativer

Til sammen vil dette kunne si noe om tidligere, daglig og fremtidig læringskultur, fra et lærerperspektiv. Det handler også om å se etter de gode eksemplene og mulige funn for at vi ikke arbeider faglig godt. Kategoriene blir en måte å ordne stoffet på, både for refleksjon og for resultat. Her presentert som overskrifter for resultat lærerdel. Utgangspunktet for å spørre lærerne var å få tak på suksesshistorier som eksempler på faglighet fra praksis. Det ble også viktig å spørre om egen og felles læringskultur og hva som hemmer eller fremmer denne. Dertil også beskrivelse av praksisteori. Dette gjøres skriftlig via e-post.

Refleksjonen over førforståelse viser mange forhold om praktisk, relasjonell, verdimessig og didaktisk art. *Det* er mine synspunkter, som sammen med *min* forståelse av felles praksis på avdelingen, konkretiseres og presenteres. Refleksjonen ble delt inn etter kategorier. Disse ble vurdert som avdelingens 4 overskrifter, eller tema.

Det handler om at vi er et yrkesfaglig program og derfor arbeider med utvikling til fagarbeider. For å få til dette vurderes trivsel og læringsmiljø som grunnleggende læringsfaktorer. Det blir også viktig å spørre eleven om hva slags erfaring/oppfattelse elevene har hatt av lærerne, og det de gjør. Det er eleven selv dette handler om og det å se sine handlinger i perspektiv, med refleksjon og ettertanke, kan være en nyttig øvelse for eleven selv og vår praksis. Det er elevens

erfaringer av læringsforholdene, av meg beskrevet som læringskultur, jeg er ute etter, i survey og intervju.

#### Undersøkelseskategorier elever:

1. Yrke/arbeid
2. Trivsel
3. Lærerne
4. Deg selv(eleven)

Survey til elever ble utarbeidet med disse begrepene som kapitler med underspørsmål, og resultat derfra ble diskutert i intervju for lærere og elever. Intervjuguide for lærerne og elever var klar når resultatet fra elevenes survey var klar. I drøftingen vil jeg sammenstille funn og diskutere disse.

”Hvilke intensjoner har Team BA med egen pedagogisk praksis, og blir disse intensjonene representert som læringsresultat for elevgruppa?”

Forskningsspørsmålet blir vurdert i forhold til Illeris læringsdimensjoner. Dette både som et grep for å forankre empiri til teori, og motsatt.

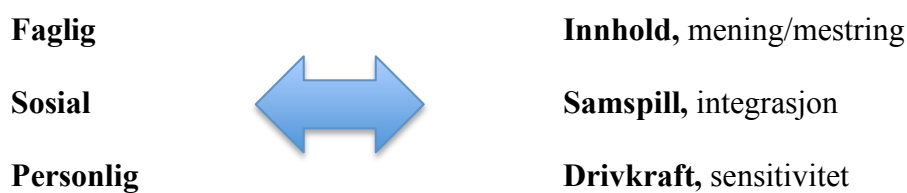


Fig 9: Læringdimensjonene(Illeris, 2012) og personlig, faglig og sosialt læringsresultat.(Efjestad, 2014).

Har elevene fått noe ut av det? Hva er den opplevde realitet av læringskulturen?

Det faglige kan være det vi gjør, den yrkesfaglige konkrete delene av individets virksomhet på en byggfagavdeling. Innhold er også en kognitiv dimensjon som rommer funksjonalitet og mening. I det faglige, som de yrkesfaglige oppgaver og ferdigheter, vil det kognitive også være i aktivitet, både som vurderinger og

oppfattelser av konkrete sammenhenger og likheter i disse. Den induktive pedagogiske modell baseres på handling med konkrete og er kroppslig og kognitivt forankret. Det er ikke dermed sagt at alle forhold i min kategori faglighet vil kunne analyseres innenfor samme ramme som Illeris presenterer.

”Innholdsmessig må man ”...grundlæggende forholde seg til forholdet mellom det tilsigtede læringsinnhold og deltakerens forutsetninger...”(Illeris, 2012, s. 35).

Det faglige blir på denne måten intensjonen med læringen, vår praksisteori, sett i sammenheng med deltakerens forutsetninger for læring. Dette siste beskrevet i teorikapittel og representeres her som ungdomsposisjonen. Det tilsiktete innholdet er endring mot større grad av ansvar og myndiggjøring. Herunder også ansvar for andre. Intensjonen dekker også oppdragelse og sosialiseringsforhold. Det faglige er slik vår didaktikk i den store fortellingen, likeså mye som i de konkrete arbeidsoppgavene. Det faglige som handling mot yrke og arbeid blir også en del av dette. Det faglige blir det intenderte og det konkrete i utdanningen.

I samspilldimensjonen forholder jeg meg til opplevelse, virksomhet og deltakelse. Her nevnes også formidling og imitasjon som oppleves implisitt i læringskulturen og blir derfor ikke videre problematisert. (Illeris, 2012, s. 35). Samspillet søker integrasjon mellom individet og felleskapet. Det er det sosiale i empirien jeg må se etter.

Drivkraftdimensjonen fokuserer på motivasjon, i ytre og indre forhold. Det handler om hvilke krefter vi mobiliserer for å få til noe og behov for psykisk balanse. I dette en utvikling av personlig følsomhet. Dette som et personlig forhold.

Jeg ser det som mest tjenlig å vurdere dette opp mot det konkrete i data i oppsummering elevdel. Det vil også vurderes i drøftingen.

Dette blir til sammen de ”brillene” jeg som forsker bruker på egen empiri og virksomhet for å forstå det vi gjør. Jeg håper at leseren finner dette brukbart og at problemstillingen vil bli grundig etterprøvd på denne måten

## 5.2 Egen rolle

Jeg legger opp til en hermeneutisk tolkning av fenomenene. Dette innebærer at det dobbelte i hermeneutisk forstand må vurderes.

Refleksjonen av førforståelsen omhandler det studenten(meg selv) mener læreren(meg selv) gjør. Læreren har vært deltaker i diverse utviklingsarbeid og fulgt Master på deltid over 6 år(2 år permisjon). Det innebærer at læreren i den perioden forskningsprosjektet innbefatter har vært Masterstudent på høyskole. Læreren mener slik at det er "gyldig" at masterstudenten bruker forskerbriller på egen og avdelingens praksis. Mye av egen empiri er hentet fra egne og andres oppgaver/referat fra møter, og begrunnelser/diskusjoner husket om teamets praksis. Som lærer er jeg daglig delaktig i forhold beskrevet. Dette blir min empiri, både som student og som deltaker i praksisfelleskap med elever og lærere. Refleksjonen av førforståelsen omhandler også det studenten mener alle, eller noen lærere gjør.

"Kunnskapsutviklingen forankres så langt råd er i studentenes arbeidsplass og i arbeidslivet generelt, og det forutsettes at studentene bruker sin profesjonelle erfaring aktivt i utvikling av ny kunnskap."(HIOA, 2010, s. 6, Studieplan)

Det konkrete forholdet om hva slags posisjon forskeren har i de forskjellige rollene er det mye forskning som omtaler. I essayet: "Deltakar og tilskodar" (1957) av Hans Skjervheim blir dette problematisert som en del av positivismedebatten på den tiden. Det er grunnleggende spørsmål om hvem som gjør hva, med hvilke hensikter dette dreier seg om, heri også forholdet til gyldighet og etterprøvnbarhet. I Rune Slagstads kronikk for Skjervheims 70 års dag, 9.10.1996, siteres naturviteren Gunnar Randers: "følelser som sorg og glede er like store realiteter i verden som en kokt potet". Vanskeligheten er "at vi ennå ikke har kommet så langt at vi kan behandle problemer som angår følelser med rasjonelle metoder slik som vi kan med problemer angående bevegelse og kraft."(Slagstad, 1996).

Det har rent mye forskning i metodehavet siden dette. Hermeneutisk og fenomenologisk forskning har utviklet bedre begrunnelser for at det er godt nok å si noe om noe, i disse forholdene. Tolkning vil alltid være individuell og dermed sosial og kan ikke si noe utover seg selv. For å få fram gripbare størrelser har feltets

forskningsmetodikk utvikles til å omfatte blant annet livsløpsintervjuer, narrativ analyse og beskrivelse, og aksjonsforskning.

Min rapport kan beskrives som et "Konstaterende forskningsopplegg der hensikten er å utforske hvordan noe oppfattes, oppleves (eksplorere)". (HIOA, 2010, Studieplan. Vedlegg 1.). Det konstaterende forskningsopplegg stiller krav om at forskeren skal være nøytral i forhold til det som beskrives. I dette tilfellet er forskeren ikke det. Bulterman-Bos (2008, s. 414) argumenterer for å forene forsker og praktiker i en og samme person og kaller dette klinisk forskning. Forskerrollen og lærerrollen overlappes her i samme person. Det som karakteriserer slik forskning er at en er sin egen nøkkelinformant. Det er jeg ikke i min undersøkelse. Fra egne notat finner jeg begrepet refleksiv etnografi. I en slik forskning vil forskeren se seg selv som medproduserende. Det er ikke min intensjon i dette. Denne rapporten kan også betraktes som kultursosiologisk kasus studie, eller Case Study. (Brevik, 2012, egne notat, 7. Desember 2012). Så langt nøyer jeg meg med at jeg forsker på egen praksis og reflekterer over egen rolle i forskningen.

Jeg anser det jeg gjør som kvalitativ hermeneutisk fenomenologisk samfunnsfaglig forskning. Jeg spør etter oppfatninger og opplevelser av en læringskultur og et læringsresultat. Dette samlende beskrevet som hva driver vi med, egentlig. Jeg spør så mange som mulig om forholdene og tolker data og empiri etter kategorier. Så lenge jeg redegjør for mine motiver, egen rolle og at undersøkelse og konklusjon er foretatt etter de prinsipper og føringer som følger med godkjenning fra NSD (Se Vedlegg 3) og prinsipper fra Studieplan, anser jeg dette som valid. Etterprøvnbarhet er ikke mulig da en kvalitativ forskning ikke kan gjøres igjen. Det blir ikke det samme havet vi bader i. Det er her en vurdering om forskningens ettersporbarhet som kommer i fokus. Alt arbeid foretatt blir redegjort for så godt jeg kan og det samme arbeidet er forsøkt utført uten å skjule noe. Egen rolle er problematisert og ikke enkel. Ved å velge en anonym survey ønsker jeg å slippe til alle synspunkter. Det er naturlig at ordvalg og setningsbygning gir noe føring for svarene. Det oppleves likevel som et godt grunnlag for å få tak på meningsfulle ytringer.

Det er elevenes og lærernes oppfattelse og opplevelse av noe jeg spør etter. I

konklusjonen etterstreber jeg å "... demonstrere holdbarheten i de konklusjonene som treffes. Det vektlegges også at en har evne til å se nye profesjonelle problemer."(HIOA, 2010)

Min undersøkelse er en sammenstilling av survey med 30 spørsmål til et utvalg tidligere elever, spørsmål om faglighet og eksempler skriftlig fra lærere, fokusintervju 4 elever og fokusintervju 3 lærere.

Min rolle i dette er å være både tilskuer og deltaker. Jeg vil ikke problematisere dette mer enn at det er naturlig at empirien er farget og vektet mot/for egne verdier og holdninger og at det er umulig å strengt tatt svare på problemformuleringen. Hvis vi hadde båret et actionkamera på hodet i 6 år, og analysert materialet, ville undersøkelsen sett annerledes ut, den ville ikke blitt mer sann av den grunn. De valg som er foretatt er gjort etter et prinsipp om størst mulig grad av ettersporbarhet og validitet. Analyse av data og vurdering av relevans for problemformuleringen er foretatt fortløpende og blir behandlet i datainnsamling, resultat og i drøfting. Jeg håper at undersøkelsen får fram noen forhold til refleksjon og utvikling av praksis. I en hyperkompleks virkelighet er det godt nok for meg.

Min rolle og påvirkning er gjennomgående i undersøkelse og rapport. Det er jeg som utformer spørsmål, gjør utdrag fra data og som leder fokusintervju. Det er min intensjon å la alle slippe til med sine meninger og ikke skjule noe i utvalg eller funn.

### **5.3 Forskning og metodiske betraktninger**

Dette delkapittelet er tatt med for refleksjon over metodevalg og hvordan jeg forholder meg til intervjusituasjonen. Dette siste som en felles betraktning for fokusintervju for både elever og lærere. Selve intervjuene(og survey) blir nærmere redegjort for i gjennomgang undersøkelser i kapittel 6.1 og 6.2 for elevdel og 6.4 for lærerdel.

Hermeneutikk handler blant annet om å tolke og forstå. "Hermeneutisk filosofi påpeker forståelse som en uavsluttbar prosess." (Hartviksen & Kversøy, 2008, s.18) I dette også dobbelt hermeneutikk, forståelsen av seg selv i forskningen. Se over. "Fenomenologi er teorien om at mine opplevelser er noe jeg vet best om

selv(...)vi kan egentlig ikke vite hvordan andre enn oss selv oppfatter virkeligheten.” (Hartviksen & Kversøy, 2008, s.196). For å begripe hva som rører seg i en annen må jeg spørre den enkelte for få greie på hvilke oppfatninger og opplevelser personen har. Ved å legge til rette for at 150 elever fikk mulighet til å ytre meninger og opplevelser legger jeg også til rette for at de kan føle seg sett og at de har påvirkningsmulighet i demokratisk forstand.

I intervju vil jeg møte unge mennesker og kolleger jeg har en relasjon til. Våre relasjoner er aldri uten et maktinnhold. Vi møtes med våre forestillinger og har forventninger om noe. Min intensjon er å avdekke noe, *egentlig*. Jeg ønsker å forstå det vi gjør. ”Å forstå er ikke først og fremst en subjektiv aktivitet, men deltakelse i andres opplevelse.” (Gadamer, 1989, s.290-91, gjengitt etter Hartviksen & Kversøy, 2008, s.208).

Det var derfor viktig å tenke gjennom dette før møtet. Det blir for meg et etisk, demokratisk og humanistisk forhold om respekt og åpenhet. ”...jeg bidra til at forskjellene tydeliggjøres, tales og håndteres på en slik måte at de involverte parter opplever medvirkning og mestring.” (Hartviksen & Kversøy, 2008, s.154).

I både lærer og elevintervju var jeg bevisst på når på døgnet intervju ble foretatt, forhold om mat og hvile og selve rommet vi var i. Lærerne ble intervjuet midt på dagen på seminar. Vi var borte fra selve skolebygningen og elever. Det ble vurdert som hensiktsmessig for refleksjon. I tillegg var mange positivt oppstemt av det sosiale rundt en slik hendelse.

Elevene fikk nok mat og drikke i et varmt og ryddig byggeplasskontor. Tiden var beregnet til at de ville kunne dusje og skifte, før de kom, sultne. Her ville de se skolen, byggeplassen på uteområdet, og forhåpentligvis få tankene og minnene fram. Det å ta med bilder av alle tidligere elever og det å møte meg, kunne ytterligere *sette* situasjonen for konsentrasjon om det opplevde, og vurdering av dette.

Målet var at deltakerne skulle være konsentrerte og lystne på å få fram sine meninger og opplevelser. Det var ingen negative tilbakemeldinger etter intervjuene. I en intervjusituasjon er det, som i andre sosiale praksiser, et meningsinnhold. Dette



formes og påvirkes av kulturelle faktorer og situasjonen deltakerne er i. Elevenes, lærernes og egne føroplevelser bæres med inn i rommet. Min rolle som leder for situasjonen ble formalisert gjennom underskrift av godkjenningsskjema (NSD) og i forhold om hvordan intervjuet kom til. For elevene var det deltakelse i survey, gjennom samtale forut for invitasjon på telefon og selve invitasjon med påminnelser på SMS.

For lærerne var det forespørsel om deltakelse og samtaler forutfor for denne som var grunnlaget for selve situasjonen. Underskriften av samtykkeskjema markerte en overgang til selve intervjuet, sammen med det å slå på taleopptak på telefonen. Det kan virke som at både lærere og elever har erfaring med lignende situasjoner, da telefonen ble oversett raskt. Jeg forholder meg til at det var god stemning i begge intervjusituasjoner. Det kan også være at det ble slik fordi forberedelsen var grundig gjennomtenkt og praktisk tilrettelagt. Se også gjennomføringene av undersøkelsene i elevdel og lærerdel.

Redegjørelse for arbeid forut for survey og skriftlig del for lærerne blir gjennomgått i nevnte kapitler.

Mine data er det noen har sagt og skrevet om forholdene, samlet av forskeren. Jeg ser det innsamlete datamateriale som relevant for å svare på problemformuleringen, med det forbehold at hvis undersøkelsene hadde vært gjennomført med andre personer på andre dager ville innholdet og meningen i dette fått en litt annen slagside. Survey er besvart av omkring 1/3 av elever som fikk muligheten. I sammenhengen opplever jeg det som bra. Det samme forholdet om tid og sted gjelder her også.

Kvalitativ forskning kan ikke si noe annet enn nettopp det den sier i den kontekst den har oppstått. Forskning er en temporær størrelse og blir slik aldri avsluttet. Det er heller ikke meningen. Akkurat som øyeblikket er her og nå er bevisstheten tilstede i øyeblikket. Nå, etterpå, ligner på det som var og har i seg potensiale for det som skal komme. Alt er relativt og foranderlig. Vi ønsker som sagt likevel å si noe om noe.

Jeg vil i det følgende redegjøre for datainnsamling med dertil resultat. Resultatet søker å sammenstille resultat fra survey, lærerdel skriftlig og intervju. Jeg håper det kommer greit fram hva som er hva. Fordi spørsmål i survey er organisert etter de 4

første kategoriene fra refleksjon av førforståelse og at resultat herfra blir tatt opp i intervju vil jeg starte med elevdelen. I oppsummering undersøkelser og i drøftingen blir disse sammen vurdert og oppsummert.

## 6 Datainnsamling og resultat

En presentasjon av arbeidet forut for undersøkelsene og vurderinger knyttet til dette, vil bli presentert *før* selve resultatet, i hver hoveddel.

- Elevdelen blir sammenfattende presentert i de fire kategorier fra survey. Sitat fra intervju vil integreres i presentasjon av hvert spørsmål fra survey og tendenser derfra.

- Lærerdelen blir sammenfattende presentert i fire kategorier. Sitat fra intervju vil integreres i teksten.

Resultat for hver hoveddel vil kunne leses som *en* historie og blir vurdert i forhold til hvert sitt sett kategorier. Jeg vil kort vurdere og forklare funn og tendenser fortløpende i presentasjonene, med en kort oppsummering etter hver kategori. Det er til sammen 8 kategorier i denne undersøkelsen. Kapitlene er kalt det samme som kategoriene undersøkt. Sammenstillingen av resultat av disse vil bli endelig oppsummert og vurdert i drøftingen. Det blir nærmere redegjort for valg og grunnlag for valg i selve undersøkelsesdelene under.

At dette kapitlet er såpass langt er relatert til undersøkelsenes omfang i seg selv og et forhold til min målsetting om å få tilbakemelding på om det vi gjør er bra og hva vi må gjøre for å forbedre oss. Dette er slik tilbakemeldinger til hele lærerkollegiet. For å få med nyanser og belyse problemstillinger fra flere sider er det derfor flere sitat som omhandler omtrent det samme. Håper det er greit for lesere "utenfra" også.

### 6.1 Undersøkelse Survey elever

Utvalget er i utgangspunktet elever som har gjennomført Vg2 på Bygg BA. Dette for å få helhetlige og relevante tilbakemeldinger fra i hovedsak to år hos oss, samt å dekke inn tilbakemeldinger om læringsarena på uteområde – som er forbeholdt Vg2.

Det begrenser også utvalget til å gjelde elever innen Byggteknikk som er det programområde vi tilbyr på Vg2. Dette dekker fag som; tømmer, betong, murer og stilas. Rørfagelevne fra Vg1 er på annen skole. Det ble videre vurdert som for omfattende å skille mellom elever fra Vg1 og 2 i undersøkelsen, da denne er anonym og feilkilder for vurderinger kunne blitt enda flere enn det denne undersøkelsen risikerer. Tidligere elever dekkes også mest hensiktsmessig med å invitere disse etter ferdig utdanningsløp på skole.

Elevlister ble forespurt skolekontoret og sendt på e- post etter godkjenning på mail fra rektor. Disse navnene lå til grunn for nummersøk på elektroniske søkemotorer [www.1881](http://www.1881), [www.google.com](http://www.google.com) og [Gulesider.no](http://Gulesider.no). Det var flere elever jeg hadde forventet å finne nummeret til. Det er mulig at det er eget firma, eller at det er firma de er ansatt i, som betaler telefonen. Flere av de yngre kan ha telefon registret på foresatte. Noen har kontantkort. Andre har reservert seg mot nummeroppføring. Det er fortsatt mulig at noen velger å ikke ha mobiltelefon.

Jeg ber lærere med tidligere kontaktlæreransvar å sende meg sine lister med telefonnummer. På denne måten får jeg tak i ytterligere 15 telefonnummer. Jeg går i gjennom alle numrene på 1881 og kvalitetssikrer sannsynlighet for registrering opp mot etternavn eller firma.

Det er 165 av 185 telefonnummer tilgjengelig. Totalt sett en god treff prosentvis, ut fra over nevnte problemstillinger, slik forfatteren ser det.

Jeg så ingen klar tendens i de navnene jeg ikke har telefonnummer til. Jeg velger å sende ut til flere like navn, "Ola Nordmann" og "Ali Shan" som bor i Oslo(3 stk.).

Jeg sender ut invitasjon på SMS med mulighet for å sende "feil" tilbake hvis vedkommende har feiloppføring, eller at jeg har fått tak på en annen person. Kopi tekst SMS:

*"Hei. Geir Efstad fra Bjørnholt Byggfag sier hei og hva skjer? Jeg ønsker at du deltar i anonym undersøkelse: "LINK"*

*Kommer på e -post. Lærerne hilser. Hvis du ikke har vært elev - svarer du "feil" på denne SMS, så strykes nummeret i listen. Hilsen Geir"*

Det kan nok forekomme at noen vil gjennomføre en slik undersøkelse, selv om de aldri har vært elev ved Bjørnholt byggfag, men lite sannsynlig. Det går ut 165 SMS , 15 svarer feil. 150 tidligere elever på Bjørnholt byggfag har nå anledning til å gjennomføre survey. Anser på dette grunnlag undersøkelsen så langt som gyldig og var spent på svar og mulighet for å lese disse i LimeSurvey systemet. LimeSurvey er HIOA sin valgte løsning for digitale undersøkelser og er tilnærmet lik Quest Back som for leseren muligens er bedre kjent. Brukerrettigheter er innhentet fra HIOA.

Jeg forventer 25 til 30 % svarandel. Dette må ses i lys av at det er flere år siden de fleste har gått på skolen og lysta til å sette seg ned med en e – post generert undersøkelse, ikke nødvendigvis er høyprioritert. Jeg har valgt en form på undersøkelsen som gir mulighet til en del skiving. Her kan jeg miste noen, ved at de ikke vil skrive og klikker derfor på *TØM og AVSLUTT undersøkelse*. Jeg har testet undersøkelsen på egne ungdommer hjemme, redigert og drøftet innhold med språklærer på egen skole og veileder(HIOA). Det er forsøkt å finne en balanse i spørsmål på en skala fra 1 til 5, og korte/ lange tekstbokser. Jeg kan slik få svar som stort sett klikker på tallverdi og svar som er mer fyldige i tekst. Alle svar er gode svar for meg i dette. Det er ikke denne oppgavens poeng å bruke prosenttall som "bevis" for noe som helst. Det er tendenser i svarene som her er interessante, både for tolkning i selve oppgaven og som utgangspunkt for intervju av lærere og elever. Undersøkelsen blir anonym. (Se vedlegg 4, Samtykke survey). Dette er valgt for å få ærlige svar.

Utvalget blir:

**«tidligere elever som har avsluttet Vg2, bygg BA Bjørnholt, som jeg har funnet telefonnummeret til, og som ikke har svart "feil" på SMS.»**

## 6.2 Undersøkelse intervju elever

Jeg tok kontakt med 5 respondenter for fokusintervju. De fem elevene blir av meg og kolleger betegnet som elever som er reflekterte og har potensiale til å gi viktige tilbakemeldinger for utvikling av Teamets praksis.

Jeg har valgt respondenter som representerer forskjellige deler av bransjen, så som byggmester, entreprenør, rehabilitering og betongfag.

Jeg husker alle elevene godt. Det er lagt vekt på dynamikk i gruppa for å få et godt intervjuklimate. Det er tatt hensyn til at flere av de inviterte var kritiske ved flere anledninger til det som foregikk i deres danning. I tillegg har jeg tro på at nettopp disse elevene vil kunne gi konstruktive og meningsfulle tilbakemeldinger. Jeg har ikke valgt elever fra første året, da mye var nytt og uteplassen ikke var etablert. Et kull kjenner jeg dårlig og er derfor ikke representert. Vg2 har i disse årene hatt samme hovedlærer. To til tre andre lærere har vært involvert i byggfagene. Jeg har vært der ved to anledninger, til sammen 3 år.

Intervjuet ble gjennomført i byggeplasskontoret på utendørs læringsarena en mandag kveld. Invitasjon på SMS ble sendt ut uken før, med bekreftelse torsdag. Påminnelse to timer før. Pizza, brus, kaffe og kjeks ble servert. Jeg tok med bilder av alle tidligere elever, som ble kommentert under bespisning. Fire av fem elever møtte.

Alle skrev under godkjenningsskjema fra NSD, tilpasset mitt opplegg. (Se Vedlegg 1, Samtykke og 5, Intervjuguide).

Intervjuet varer en time og følger stort sett intervjuguide. Balansen mellom personlighetene blir utfordrende. En elev har ofte noe han skulle ha sagt mens en annen redegjør for sine opplevelser. Etter å ha hørt i gjennom og transkribert syns jeg det har kommet fram mange gode momenter, spesielt om hva vi må bli bedre på.

### 6.3 Undersøkelse elever resultat

“Tusen takk for 2 flotte år. Hils alle på bygg og si at jeg stortrivdes og var veldig fornøyd med utdanningen jeg fikk mens jeg gikk der. Jeg er superfornøyd og har fått bruk for alt jeg har lært. Jeg er evig takknemlig.”

Survey viser meninger fra 57 tidligere elever på Bjørnholt bygg. (Se Vedlegg 7, Resultat eksempler og 8, Survey). 9 besvarelser er ufullstendige, av disse er det 5 som nesten er avsluttet og 4 som bare har svart på første 2-3 spørsmål. I LimeSurvey kalt – Ikke fullført eller ikke vist. Etter 15 av 31 spørsmål har jeg mistet 7

respondenter, og det avsluttes ved at de siste 10 spørsmålene ikke blir besvart av 9 av 57. Det er slik mellom 48 og 57 besvarelser på denne undersøkelsen.

Mine respondenter er mellom 19 og 25 år. Ca. 3 % jenter, resten gutter. Når de gikk hos oss var det ikke for å skrive å lese mye: "De liker ikke å lese, de liker ikke å skrive" (fra lærerdel). Det er mye som forandrer seg og flere av svarene i denne undersøkelsen er på over 40 ord. De fleste omkring 10 -15. I tekstboksen med flest besvarelser er det fortsatt "bare" 24 av 150 som har sendt hilsen til lærerne.

Tendenser i dette materialet vil slik ikke være noe mer enn nettopp det.

I intervju spør jeg om: "... grunnen til at de fleste ikke har svart, har dere noen ideer om det? Elevene sier at det er et spørsmål om å gidde, ha ork eller at det ikke passer.

4: "dårlig tid, gidder ikke å sette seg ned(...)har du pcen tilgjengelig, har du strøm, må du finne den, litt sånn småting"

3: "gidder ikke å ta opp mobilen å begynne å svare på det(...)det er bare ork, det er det som er, det er ork rett og slett. Ta opp mobilen, gidde å sette meg ned." Det får være god nok begrunnelse så langt.

Besvarelsene viser noe spredning mellom årskullene(noen har skrevet inn eget navn i besvarelsen) og det er uensartete problemstillinger som blir kommunisert.

De aller fleste har svart på avkryssningsspørsmål.

For å lette gjennomgangen for leseren og for å holde meg til en type tendensangivelse, velger jeg å bruke prosenttall i besvarelsene for hvert spørsmål. Noen ganger brukes det en av x, for å variere teksten. Hvis det er spesielt få, eller mange, som har svart vil dette bli problematisert og kommentert. Det blir flere som "faller av" utover i undersøkelsen. Dette tolkes som et "tretthetssyndrom" i forhold til ønsket om å bli ferdig fort. Det er også gjennomgående at det er færre som svarer i tekstbokser med egen skrevet tekst, enn i avkryssningsspørsmål. Det varierer fra 10 til 50 % av respondentene, flest i siste tekstboks, hvor respondenten kan sende en hilsen til lærerne. Det er flere svar om bra ting, enn dårlig i tekstboksene. Dette tolkes både som at det faktisk var mer positive ting og at det er lettere å skrive noe positivt, da negative ting ofte må formuleres og vurderes nøyer

før det kommuniseres. Det er likevel mange kritiske uttalelser, spesielt i forhold til andre elever.

For å tydeliggjøre sammenheng mellom spørreundersøkelse og intervjudel er resultatene sammenfattet under hovedkategorier her redegjort for. Sitat fra survey står for seg selv og er ikke henvist til konkret tekstboks. Dette fordi det er svar om forskjellige forhold i forskjellige tekstbokser og er av meg sammenfattet etter mine kategorier. Sitat fra intervju er henvist til *elev 1 til 4*, og markerer på denne måten at disse er fra intervju. Sitat blir presentert fortløpende i teksten og jeg velger her å avvike fra regel om 2.0 linjeavstand for lengre sitat, da det virker mest hensiktsmessig for presentasjonen. Jeg har tatt ut noen småord her og der, når disse er misvisende, eller deler opp teksten mer enn jeg opplever tjenlige for innholdet. Spesielt i muntlig del, intervju. Det er også rettet tekstelementer etter Word retting.

Det er brukt en skala fra 1 til 5 i 49 av 65 felt, dvs. i 12 av 30 hovedspørsmål, i denne undersøkelsen. Det er 6 store tekstbokser, 5 små og 7 spørsmål med ja/nei avkrysning. De små tekstboksene ligger som oppfølging av sistnevnte. Jeg opplever dette som en god balanse. En avkrysning på 3 vil fungere som en nøytral uttalelse. Ikke bra og ikke dårlig. Denne løsningen er valgt gjennomgående og virket for meg som en enkel og god løsning for å beskrive mye, lite eller nøytralt. I tillegg vil svar på laveste eller høyeste tall fungere som veldig mye/lite. Disse spørsmålene er en del av alle kategorier og står ofte sammen med tekstbokser som tilrettelegger for ytterligere tilbakemeldinger for spørsmål fra avkrysning. Til sammen vil jeg karakterisere dette som en kvalitativ undersøkelse med tekstbokser og kvantitative spørsmålsdeler. Undersøkelsen gir et tekst og tallmateriale for vurdering av tendenser. Det er for meg det viktigste.

Tallmateriale må behandles med omhu. Det er tolkingen av tallene og utsagn i tekstbokser som videre vil si noe om den læringskulturen som egentlig har vært på Bjørnholt bygg, i forhold til de intensjonene som ligger i beskrevet pedagogisk organisering og som igjen kan si noe om hva vi driver med.

På dette grunnlag har jeg sammenfattet det følgende.

Undersøkelsens hoveddel omhandler forhold om trivsel, læringsmiljø, lærere, egen innsatts og tilbakemeldinger om hva som kunne vært gjort annerledes.

Svaralternativer valgt og tilbakemeldinger skrevet, gir et bilde av elever som har trives og som reflekterer over hva som var bra og ikke så bra med utdanningen.

Første del er en generell del som er tatt med for å få litt info. Det handler om de tidligere elevene er i byggebransjen, om de trives, er i jobb i annen bransje, utdanning eller har annen inntekt. Over halvparten av de som har svart er i byggebransjen, 25 % i utdanning og 15 % i annen bransje/annen inntekt. Tre av fire har tatt fagbrev, eller har tenkt å ta det.

De som jobber i bransjen trives godt. Det gjør de som ikke jobber i bransjen også, spesielt de som er i forsvaret. 5 er ikke i utdanning eller jobb. 1 av disse mottar trygd, noen venter på lærlingeplass eller å komme inn i militæret.

I første del er det også noen generelle spørsmål om respondenten følte utdanningen var bra for dem, om de lærte mye og spørsmål om hvor godt rykte Bjørnholt BA har generelt. 82 % (på 4 og 5) følte at det var bra, noen færre at de hadde lært mye (73 %) og 63 % mente at Bjørnholt BA har et godt rykte. Her var ingen på laveste og få på høyeste mulighet.

Det er godt å få tilbakemelding på at hovedfølelsen fra respondentene er at det var bra å gå på Bjørnholt byggfag, at de lærte mye og at vi har et middels til godt rykte.

I intervju kommer det mer utfyllende svar når jeg spør om hva som var bra med utdanningen på Bjørnholt. 1: "Jeg var ikke nummer en i klassen på grunnskolen og det endra seg ganske bra etter at jeg begynte her, fant på noe jeg likte, så det tror jeg var ganske unikt her på Bjørnholt, fordi jeg prata mye med de som kom fra Sogn og andre skoler, og det virka som det var en helt annet type arbeid da, så jeg tror at vi var sånn type pilotprosjekt at dere gjorde mye nytt da, så det synes jeg funka veldig godt(...)at du fikk prøve deg selv, og du fikk litt ansvar og fikk litt trua på deg selv. Prøve og feile."



Det å bli tatt på alvor skaper trivsel og gjør ting morsomt. 2: "...hadde det moro. Vi fikk prøve oss mye selv, prøve og feile, så det synes jeg var helt knall, så det fungerte godt for meg."

Det er vektlagt at eleven fikk tro på seg selv og fikk prøve ut ting uten at læreren var alt for tett på. Mer om rolleposisjon i lærerdel under.

### 6.3.1 Arbeid

72 % husker de 4 faga og mener det var bra vi snakket om dem. Noen færre mener at "fagene" har hjulpet dem(60 %), mens flere(82 %) mener vi skal fortsette å legge vekt på disse. Dette anser jeg som en støtte til å gjøre veiledninger opp mot hva som er viktig i et arbeidsforhold, enkel og gripbar.

I spørsmål om hva slags utbytte elevene har hatt av å organiseres i arbeidslag gir de fleste støtte til at det var bra for personlig og sosialt utbytte(ca.75 % i begge kategorier) mens noen færre vektla faglig utbytte(58 %) av denne organiseringen. Mange mente at de ville få gjort mer om de ikke måtte "dra på" elever som ikke var like motiverte som dem.

"Jeg husker selv at det fort kan være frustrerende og ha med dødvekt på laget sitt."

Noen ganger gikk det skikkelig dårlig. 1: " Jeg havna i et firemannsteam(lag), halvparten sto på og andre reiv ned de bygningene vi produserte."

Lærerne innvirker på produksjon og læring i hvordan lagsammensetningen settes. På Vg1 er prosesser i forhold til frivillig lagsammensetningen mer vektlagt. Begrunnelsen for dette så langt har vært at vi anser refleksjon om roller og selvbevissthet om disse, som en grunnleggende sosialiseringfaktor, sett i lys av spørsmål som: Hvem vil du være? Hva kan du gjøre med det? Hvem sitt problem er det? Hva er lurt av deg å gjøre nå? Det har så langt handlet mye om å plassere ansvar og reflektere sammen over dette. Se også undersøkelsens lærerdel og resultat drøfting.

På Vg2 er lagrefleksjonen mer etablert og akseptert. For å bevisstgjøre eleven overfor forhold de møter i bransjen, hvor man stort sett ikke kan velge sine lagarbeidere, er det mer fokus på å innrette seg. Det innebærer at elevene oppfatter

en rettferdighet i dette. 3: "...og det at man må stå på da, hjelpe hverandre og ikke sitte på lag som snakker veldig mye med hverandre men skille dem litt(...)Sette rettferdige lag. "

Når det gjelder nyttens av utdanningen for den jobben de har nå svarer de fleste bra til veldig bra, både for faglig, personlig og sosial del(ca. 62 % i snitt). Det er overvekt av større nytte i faglig del enn for personlig/sosial nytte. Det er her ingen svar på 1 eller 2 nivå. Dette kan leses som en fundering av at det faglige fremstår som mer spesifikt overfor selve produksjonen på byggeplass, eller annet ansettelsesforhold. Det personlig/sosiale er ikke del av selve det produserte og trer derfor litt i bakgrunnen. Lagarbeidet på skolen er mer som en sosial gruppering av kammerater/venner, enn den faglige biten, og personlig/sosial får derfor høyere avkryssningsantall i det spørsmålet.

Jeg spurte om dette forholdet i intervju. Det virket som det ble litt "teknisk" å svare på det på stående fot, så jeg forlot problemstillingen raskt. Så langt legger jeg tolkningen over til grunn for variasjon i dette.

I spørsmål om "byggeplassen" på uteområde har hatt betydning for den jobben du har nå, svarer nesten 70% at det påvirket dem til å kle seg bedre i forhold til været. Ikke uventet etter et helt skoleår med 22 timer i uka ute. Like mange støtter at det ga dem en bedre opplevelse av "ekte arbeid". Noen færre(rundt 65%), markerer på *motivasjon for byggfag og identitet som fagarbeider* som fordeler av arbeid utenfor undervisningshallene. *Arbeid i lag/samarbeid* har flest avkryssninger på nøytral og få på "liten betydning", og som utvikling av *faglige ferdigheter* markeres det mer mot en nøytral til bra tilbakemelding.

En elev forteller: 4: "ja det var tøft ja, det var litt det lærerne sa og, vinterperioden, og det blir mørkt å trist og, men alle bare sa jo det går fint, men så kom vinteren." I førforståelsen har jeg et punkt om "pedagogisk tid". Når i uka og når i året vi velger organisering/oppgaver. Været påvirker forhold om bla. melatonin og dopamin produksjon og dermed lyst/belønningssenteret. Motivasjonen påvirkes av disse forholdene. Det kan også være et forhold om klær og vær. 2: "...og det ble

superhardt, alle bare satt inne der(rundt bålet) og dere stengte den av, og det ble enda hardere.”

Det kan være både fordeler og ulemper ved godt vær. 4. ”Hvis det er superfint vær da så er det lettere å jobbe, hyggeligere å jobbe, det går fort å sette seg ned, men hvis det kaldt så er det uhyggelig å jobbe og det går fryktelig fort å sette seg ned for det er kanskje varmere der du setter deg ned.”

Det å være klar for jobb i bransjen kommer litt etter litt.

4: ”...man vokser jo mer med en gang man kommer ut. Jeg kjente det at jeg ble mye mer ansvarlig når jeg kom ut, det var ikke fordi at det var skole at det var mindre seriøst men når du var ute så var det liksom noe helt annet.” Det blir ikke like harde produksjonskrav på en skole. 4 ”...Ikke det at jeg har lyst til å gå tilbake til skolen på noen måte men jeg savner det å (...)bare sette meg ned å slappe av.” og 3: ”...det var ferie.”

En ”øvingsarena” kan ikke måle seg med virkelig arbeid. Den faglige biten blir også helt annerledes. 4: ”Kapper du feil så var det ikke greit.”. Min understrekning. Det var likevel noen valg som elevene støtter. 4: ”...men så når jeg nå kjenner etter når jeg kommer ut i bransjen, det å kunne jobbe med en håndsag det er sinnsykt nyttig(...)så jeg var veldig glad for det i senere tid at vi fikk et år med håndverktøy.” Eleven sikter her til hans kull som ikke hadde elektrisk verktøy hele første året. Dette for å øve opp verktøyføring i kjernen av fagområdet. De andre kullene har hatt dette som forutsetning første halvår Vg1. Se også belønning under.

Flere svar fra tekstboks støtter arbeid på uteplassen. I spørsmål om læringsmiljøet ytrer en elev: ”...Veldig bra at vi var ute hele året og fikk vende oss til realiteten.” og ”Flott å kunne få lov til å jobbe ute ett år, det siler ut de som ikke klarer...”

Leser samlet dette som en støtte til at det har foregått relevant læringsarbeid for ansettelse med krav om levering.

I intervju får vi tilbakemeldinger om HMS. 4: ”kameratfeller, det har jeg lært mye av. Det var god læring.” Dette har vært fokus i HMS arbeid i bransjen over flere år. Hos oss også. Det er forskjell på skole og arbeidsplass. 3: ”...ut i bransjen så er alt HMS

veldig viktig(...)det er jo vanskelig for dere å forklare dem fordi de har jo ikke vært ute i bransjen, men når de kommer inn, da ser de hvor viktig HMS er(...)Det er mye betong og olje så vi må ha briller hele tiden. Og hvis du ikke har på deg så får du muntlig advarsel, skriftlig så blir du sendt bort.” Konsekvensene er tydelige.

Orden i og rundt produksjon og arbeidsstykke blir akseptert når behovet for dette erfares fra ekte arbeid. 4: ”...det kjenner jeg veldig på nå, ryddighet og orden, det må være ryddig rundt der.” Det kan se ut som relevans på en skole ikke kan måle seg med produksjon for inntjening, erfaringen av det opplevde føles ikke like viktig. Det tolkes som at det er *graden av viktighet* vi kan jobbe med i prosessen fra ungdomsskoleelev til yrkesfagutøver. 3: ”...det er litt vanskelig å være på skolen, det hadde vært bedre å ta flere turer ut til bransjen, formann møter dere, viser dere...” En elev fra intervju er på tilbudssiden.

1:” ...og hvis dere skulle ønske noe byggeplass besøk da tror jeg, jeg skulle ordne noe på Fornebuporten, det er helt rått og jeg kunne skremme dem litt og, vist dem en skikkelig byggeplass...”

Det er viktig å ikke slippe fokuset på at vi leverer læringer til en bransje som trenger det. Da må vi opprettholde og videreutvikle kontakten.

Det er bra at vi møtes. 4: ”...nå, ta å hent inn info fra de som har gått her før det er kjempe smart og fortsette den brobyggingen med de som går ut(...)villig til å prøve nye ting og den samtalen her viser jo absolutt det.”

Skole kan ikke måle seg med ansettelse. Elevene ser retrospektivt nytten av det vi gjorde på skolen. De opplevde sosial og personlig(litt mindre faglig) utbytte av å jobbe i arbeidslag og at utdanningen generelt og læring på arena ute spesielt var nyttig for den jobben de har nå.

### 6.3.2 Trivsel

Nesten 85 % fikk nye venner og 70% treffer disse fortsatt. Det er bra. 11% har ikke svart på disse to spørsmålene. 70 % mener det var et bra til veldig bra faglig læringsmiljø. Ingen mener det var dårlig. 20% har krysset av på 2 og 3 på skala til 5.

Personlig og sosial arbeidsmiljø vurdering skårer litt dårligere enn den faglige. Det er mindre toppskår og flere midt på for personlig/sosialt.

De fleste tilbakemeldinger går på hvor bra læringsmiljøet var. "Jeg syntes det var et bra klassemiljø med flinke lærere", "Hyggelige lærere. Godt miljø. Store muligheter." og "Da vi jobbet sammen å skulle mestre en oppgave, var vi engasjerte og jobbet bra sammen. Vi fikk ett bra samhold og trivdes veldig godt."

En av fem tenderer til å mene at det var et dårlig læringsmiljø i avkryssnings spørsmål. I tekstbokser har forholdet enda større plass. Hva gikk dette på? Et knippe sitat uttrykker misnøye med de andre.

"Mye løker, mye slappe idioter av noe folk! Umotiverte medelever,..." og "Dere kunne fått ut elevene som ikke passa inn i byggfag. De som rett og slett ga faen."

"Miljøet. Alt for mange elever som ikke bryr seg om utdanningen. Dette går ut over arbeidsmoralen til de som faktisk har lyst til å jobbe med bygg og anlegg." Sånne forhold sprer seg. "Det var veldig mange umotiverte i klassen. Som smitta dette videre til resten..."

En av elevene sier tydelig i fra i undersøkelses del om hva vi kunne gjort annerledes: "Si fra om faenskapen som skjedde. Jeg er ganske sikker på at dere viste om mye dritt som foregikk i klassene, men det var bare en brøkdel. Hadde dere satt mere fokus på dette. Ville nok flere trivdes og kommet lenger." og flere "Dere kunne fått ut elevene som ikke passa inn i byggfag. De som rett og slett ga faen" Det var tydelig flere dårlige opplevelser. 1: "...Det var jo noen som var litt rampete da, bøllete, jeg kjente veldig på den"(min understreking).

Disse utsagnene om uro, bråk, lærere som ikke ser, ser og ikke gjør noe, og umotiverte medelever støttes i den årlige elevundersøkelsen for mange av de siste år. Det er et strategisk initiativ om 15 % forbedring for denne posten på egen skole. Det skal arbeides konkret med disse forholdene i alle team. Det må vi også.

Mange ganger klarer vi ikke følge opp. 1: "...Jeg husker kanskje vi satt en uke på det grupperommet oppi der. Vi hadde jo ikke noe tidsfrist. Gutta satt jo på pcen, det var lett å bare svitsje over fra "123 spill" når dere kom. Jeg vet ikke,"

Her handler det muligens om mer tydelighet og forventninger. 1: "...Jeg tror mange av dere var for snille, jeg mener ikke at dere skal bli helt jævlig (...)Du opplever vel dette hver dag, men ja, bli strengere, bli tydeligere(...)sett opp en fire ukers plan, om mål og jobbe mot(...)Jeg jobber med det selv, fremdriftsplaner(...)det blir mye tydeligere at du skal videre her, det må ligge noe bak at det blir noe konsekvens da, karakterene spiller vel inn, men jeg vet ikke hvor synlig det er da."

Dette tar vi med oss. Dette med regler, konsekvens og ansvar er ikke så lett å avklare. Det er flere tilbakemeldinger om umotiverte medelever som virket negativt inn på mulighetene for læring. "... vært strenger regler for de som bråker og tuller i timen, jeg husker veldig godt at engelsk og norsk var to fag med to lærere som jeg likte veldig godt, men med alt bråket fra elever ble det slitsom og vanskeligere og lære."

Det kan være at flere elever kunne tatt mer ansvar selv. "... bygget ett hyggeligere miljø slik at jeg kunne beholdt flere av gutta som kollegaer nå..." Dette til diskusjon i lærerdel og vurdering i drøfting.

Kan det være at en stor del av bråket er naturlig og hører ungdomsposisjonen til? "Til tider veldig bråkete i klasserommene, men sånt skjer når mange gutter havner på samme sted."

En elev sier at vi ikke må ha for høye forventninger. 4: "...jeg tror ikke at alle elvene som går her blir fagarbeidere. Jeg tror at man må se sitt snitt å strekke hendene i været, og alle vi kjører gjennom på Bjørnholt skal ut i faget, for da får vi mange dårlige folk i faget(...)skjønne at man ikke kan redde alle."

Det kan hende at lærerne ikke tar godt nok hensyn til dette og blir frustrert fordi det er for få som endrer seg, eller mestrer det vi ønsker de skal mestre.

Elevene opplevde stor grad av trivsel, fikk mange venner og oppfattet læringsmiljøet for godt, spesielt faglig. Mange av respondentene legger vekt på at andre elever ødela for dem, for motivasjon, faglig utvikling og for daglig stemning på avdelingen.

### 6.3.3 Lærerne

Denne kategorien omfatter forhold rundt det å bli sett og at noen av lærerne gjorde noe ekstra for eleven. I del om hvilke fag eleven ble sett og tatt vare på er det byggfaget som skårer høyest( 71 % avkryssing på 4 og 5, hvor 5 er mye og en er lite.) Matte har flest markeringer rundt 3 og de andre fagene ligger i mellom. Det er små forskjeller mellom fellesfagene. Det er flere uttalelser om at det ble gitt ekstra matteundervisning og at de ble sett i alle fag:

” ...Mange gode lærere som var villige til å gi litt ekstra til elevene som ville mer. Flott tilbud om ekstra matte.” og ”(Lærer) jobbet hver dag etter jobb for å undervise meg og en klassekamerat i matematikk.”

Naturfag, samfunnsfag og mattelærerne er også byggfaglærere(nå også en norsklærer). Byggfaget er hovedfaget, med flest lærere, er praktisk og det er derfor naturlig at dette får mest fokus.

I spørsmål om lærerne gjorde noe ekstra for deg (5 er mye, 1 ikke i det hele tatt) blir *gode samtaler og ærlige tilbakemeldinger* fremhevet(71 % på 4 og 5). Det er 10 % lavere oppslutning om at vi *husket elevens interesser*, mens de aller fleste har fått *positiv bekreftelse*. I tekstboks om eksempler på dette er det mange positive svar, både av relasjonell og praktisk art. ”utlån av verktøy til bruk hjemme. Muligheten til å jobbe inn avspasering. Hyggelige lunsjer og tips. Husket meg og la merke til meg.” og ”Læreren viste om mine svakheter, og pekte på de gjennom samtaler og tilbakemeldinger.” Det å være ikke- dømmende og mild i tilbakemeldingene huskes. ”(Lærer)sa aldri at ting var feil men at det var andre løsninger på det og det syntes jeg var ganske bra fordi da fikk ikke jeg den følelsen at jeg hadde gjort feil.”

Det er mange meldinger på omsorg og nærhet i relasjonene med lærerne. Dette kan tyde på en inkluderende felles praksis. ”(Lærer)klarte og få alle til å være med, lære

oss ting på en ordentlig måte og passet på alle.” og “Jeg synes lærerne på Bjørnholt var ærlige og reale, man kunne snakke med dem om både fag og fritid og jeg synes at jeg hadde et veldig godt forhold til lærerne. De viste forståelse...”

Dette gir samlet et bilde av elever som føler at læreren strakk seg i relasjonen, hadde gode samtaler, ga positiv bekreftelse, men var litt dårlig på å huske interessene til elevene. Det er ikke spurt direkte om det motsatte og det kan slik ligge mange negative opplevelser hos den enkelte vi ikke har fått tak i her. Det er likevel få utsagn om dette i spørsmål om hva vi(lærerne) kunne gjort annerledes. Se også lærerdel om relasjon.

I spørsmål om læreren gjorde noe for at eleven skulle bli bedre kjent med seg selv angående egne evner, egne utfordringer og tro på framtiden er det flest svar på verdi 4. Få svarer lite og få mye. Det er hovedvekt på 4 i svaralternativene. Dette spørsmålet er kanskje undersøkelsens mest personlige og det er naturlig å ”safe” litt i svarene. Det er likevel tydelig at lærerne har bidratt til kunnskap om ”seg selv” og tro på at det er noe bra der framme for svargiverene. Det oppleves som styrkende at de aller fleste elevene har svart at de ble sett og tatt vare på av lærerne på Bjørnholt Bygg. Det er en klar tendens til ”mer kjent med” og derfor et funn for Empowerment – som kjenn deg selv, og dermed et bidrag til myndiggjøring.

I spørsmål om hva vi lærerne burde lagt mer vekt på er det litt annen markering av svaralternativ. Dette er første spørsmål hvor jeg skriver direkte at 5 er mye mer vekt på, **3 er nøytral**, 1 er mye mindre vekt på. Nøytral blir her en mulighet, selv om den er/har vært tilstede i de andre spørsmålene med 5 alternativ. Halvparten av svar om *trivsel og sammenheng alle fag*, er på nøytral. For; *praktisk arbeid generelt og regler* er svarene mest på 3 og 4. Noen flere ønsket mer vekt på *jobb hjemme hos kunde*, og *tegningsforståelse*. Det ser ut til å være en liten vekting mot nøytral i helheten i svarene. Det kan være at jeg har gitt dem en uttalt mulighet og at svarene derfor vektet noe i den retning. Anser dette som en liten sak, men valgte å gjøre dette for å se om det fikk et større utslag og at jeg derfor kanskje kunne fått flere nøytrale svar i de andre spørsmålene. Anser denne sammenhengen for å være liten og leser derfor svarene som de fremstår i alle spørsmål med 1 til 5 avkryssninger.



Tegning er det flest elevene vil ha mer vekt på, i denne undersøkelsen. Dette tallet stemmer godt med tilbakemelding fra elever som har kommet innom avdelingen etter at de har vært en stund i jobb. Vi har tatt hensyn til dette siste 2-3 år og har i år doblet antall timer med projeksjonstegning. Ut i fra noen svar i tekstboks bør vi ha mer relevante tegningsett, opp mot det elevene møter i bransjen. "Jeg mener at vi kunne ha lært mer om tegning og forståelse av dem, siden det ble en stor utfordring på plassen." og "...litt lite relevante tegninger, kontra plantegninger for større bygg."

Dette gjelder også digital tegning, Google Sketchup. Spesielt Vg1 bruker dette fra dag en. Her får vi innspill om å fortsette utvikling av dette verktøyet. "Innen Sketchup skulle jeg også ønske mer fokus på hvor smart programmet er, i senere tid har jeg funnet flere knapper jeg aldri lærte, som er utrolig smarte! Vis elevene hvor genialt det er." I intervju snakker vi om tegningen. 2: "...jeg synes ikke tegning var sånn superfun, men jeg angret veldig mye på at jeg ikke satt meg mer inn i det, for jeg ser jo hvor mye tegninger vi har på jobben nå." Noen lærte seg ikke digital tegning. 3: "...vi fikk sendt Sketchup tegninger fra andre venner å sånt." Her et råd om en kombinasjon av brett og Sketchup.

1: "...dere hadde hatt et ferdig produkt på Sketchup, gutta får denne filen, tegn etter, lag en sånn horisontal tegning, plantegning(...)bruke Sketchup som verktøy samtidig som en sitter med tegnebrettet da, en slags kombi"

Tilbakemeldingene gjelder også for Bransjelære som tegningen er en del av, karaktermessig. "Gjort bransjelære litt mer motiverende" og " hold undervisningen mer rettet mot slik det er i bedriften."

Det er utfordrende å få eleven til å tegne på brett med papir og blyant. Vi lærerne er enige om at det er viktig å øve opp persepsjonen mellom 2D på tegning og virkelighetens 3D. Det virker som at mange ikke er klar til å få skikk på egne tegninger før langt ut i andre året. Vi bør muligens sette oss ned og finne en ny strategi. Mer vekt på tegninger fra virkeligheten og Sketchup opp mot disse. Brett og projeksjon kan tegnes på enklere objekter samtidig. Det gjelder å få med seg faglig utvikling og oppdatere seg. 3: "...nå, på firmaet vårt, så har de tenkt å få sånn Ipad,

du får alle byggetegninger overført på den, så ser vi alle, den kan oppdatere seg hele tiden." Til refleksjon og diskusjon på avdelingen.

Flere ønsker mer regler, spesielt i fellesfagene, selv om de fleste er nøytrale. Se også om bråk og trivsel over. "Kaste ut elever ut av timene, utvisning..." og "...men i de muntlige og skriftlige fagene kunne det vært strengere regler for de som bråker og tuller i timen..." Det er igjen et forhold til de andre elevene og deres handlingsvalg. Noe av dette kan vi gjøre noe med. Mobbing er uakseptabelt. "Useriøse elever. Unødvendig bråk og mobbing mellom elevene. Unødvendig pc bruk."

Dette siste støttes av 2 elever i intervju. 4: "...en god ting hadde vært å sperre nett, dra ut koblingen på internettet." Det kan være at hele læringsmiljøet kunne endre seg betydelig om vi fikk til en enkel og funksjonell løsning på dette. 1: "...du kan jo, på jobben vår så er det en som er ad.min, han styrer jo alle brukere" Kanskje kan dette komme inn under punkt om belønning ved at vi "betaler" med tilgang? Anser dette som vanskelig å gjennomføre da det er trådløst nett i hele skolebygningen. Et prøveprosjekt kan muligens være noe.

*Jobb hjemme hos kunde* er viktig for relevansen i opplæringen.

" Dere kan prøve å lage et eget "firma" på bygg 2 der dere kan dra ut til kunder og jobbe med en av dere lærere. For når jeg først kom ut i arbeid var det utrolig moro. Så kan pengene dere tjener inn gå til nytt verktøy eller turer."

Alle lærerne gjorde dette i sin utdanning. Organiseringen var enkel. En klasse, ett hus, et år. Da var gruppene på 9-12 elever. Vår skole har ikke minibuss eller verktøyhenger og erfaring fra lærere viser at det er vanskelig å organisere for flere enn 5 – 6 elever av gangen grunnet motivasjon og uro. En lærerressurs er beregnet til 17 elever. Det må slik være 2-3 lærere som skjevleser (flere timer en periode, færre en annen) for å få til dette. Mange av oss ønsker det og har gjort det. Senest høsten 2013. Det er i tillegg utfordrende for lærer som må ta på seg ansvar i folks hjem og for selve den faglige delen i prosjektene.

Hellerud Byggfag i Oslo har fått til en egen "avdeling" på en kommunalt eid bondegård i byen. Her er det et langvarig oppdrag i en låve utenfor kundens hjem. Dette er et tiltak vi ønsker. Se drøfting.

Elevene er stort sett fornøyd med lærerne sine.

Mange viser til det å få tillitt til å prøve selv. 2: "...dere har fått oss til å tenke, tenke selv, at dere ikke sier fremgangsmåten til oss men at dere får oss til å prøve å gjøre det selv, men at dere hjelper oss samtidig." Dette oppleves ofte som en vanskelig posisjon. Elevene i intervju mente at det var en god situasjon, selv om det var vanskelig å ta tak for å finne ut av ting selv. 1: "... (læreren) var veldig på den der, litt vrang, han mente at han ikke gjorde jobben sin hvis han gav oss svara da. Folk kunne oppleve han som noe frustrerende, tror jeg." 4: "...men når man tenker tilbake så skjønner man jo nå hvorfor han sier som han sa, du trengte ikke å spørre neste gang" 3: "...nei, men det var litt irriterende å ikke få svaret fordi man blir irritert, så var det å finne ut selv, se på tegningene, spørre andre da, samarbeide, og sånn blei det på en måte, det var det som ble løsningen i stedet for bare å løpe og spørre." Det er flere som ser nytten av rollevalget- lærerposisjonen, i etterkant. 2: "...Akkurat der så var det irriterende, men nå så skjønner jeg jo det."

Noen opplevde at vi var mer forklarende.

"syntes dere som lærere var veldig flinke til å forklare oss nøyte hvordan vi skal gå frem med prosjektene vi holdt på med, og at dere ga oss et dypt innsyn i hvordan det virkelig er å være tømrer."

Det er noen lærere som er nevnt positivt flere ganger enn andre. I intervju prøver jeg å finne ut hva det var med stilen, eller måten, denne læreren gjorde ting på.

4: "...snakket med alle, jeg følte han var mer på en godside med alle(...)om det var noen som bråket, og pratet med (lærer) så var det ikke noe bråk lenger, han var bare en sånn type som bare roet alt ned med en gang." 1: "...Veldig omgjengelig." og 3: "...snakket på riktig måte."

Læreren gjør noe riktig. Han viser respekt, lytter og snakker slik at konflikter dempes.

Det er også tilbakemelding på at ting ikke har funka så bra. "Et par lærere kunne nok prøvd å fremstå litt annerledes ovenfor elevene, vært litt mer imøtekommende og ikke minst mer motiverende." Det er mange elever som har vært frustrert og sinte, på byggeplass og i korridorene. Det kan være at læreren rett og slett har gått utover sin rolle og etiske plattform eller at vi ikke har vært fintfølede nok i utfordrende praksis. Mange ganger begge deler. Med 11-14 lærere over 6 år i møte med nesten 250 elever i praktisk arbeid er det naturlig med kritikk av læreren(ne). Stort sett har det gått bra. Det er bare 2 lignende negative meldinger i dette materialet.

Det er flere som aksepterer synspunktet om naturlig forskjellsbehandling.

4: "...(lærer)var klar på det, det er forskjellsbehandling enkelt og greit, og det synes jeg er en god regel altså, oppfører du deg som en dritt så skal ikke du få alt mulig rart, men jeg skal ikke være slem med deg, fordi jeg er større enn det." Dette blir forankra av en annen 1: "...trynefaktor er/ går igjen over alt." Det er det virkelige i virkelige situasjoner som blir reflektert. Det er likevel en vanskelig posisjon og bør drøftes i kollegiet.

Det nevnes flere steder forskjellige undervisningsopplegg elevene støtter. Her noen få sitert. I forhold til 6 uker innskoling(avskoling) og faglig del. 4: "...Og som du snakket om å komme innom alle fagene, det har jeg syntes har vært veldig, veldig positivt. Det har jeg fått bruk for, de jobbene jeg har tatt på meg." Fra samme periode. 1: "...tester på oss for å se hvilket nivå gutta lå på, så tror jeg dere plasserte oss litt sammen ut ifra det, og det synes jeg var veldig bra, så var vi ganske kjapt ute å drive med noe forskalingsfundamenter og..."

Om et todagersprosjekt om å intervju en yrkesfagutøver. 2: "... det var morsomt." og for 16 åringen som besøkte byggeplass for første gang i samme prosjekt. 4: "...ja, det var veldig skummelt."

Materialet viser at respondentene mener de har blitt sett og tatt vare på og at lærerne strakk seg for hver enkelt. Lærerne ga positiv bekreftelse og ærlige tilbakemeldinger. Elevene ser nytten av det vi gjorde på skolen tilbakeskuende. De føler også at de har fått passe mengde hjelp, selv om de mener vi burde vært strammere med medelever. Neste del om eleven får fram litt mer om

ansvarsfordeling og hva elevene har vært opptatt av. Det er variasjon i tilbakemeldingene.

#### 6.3.4 Eleven(Deg selv)

Det påfølgende spørsmålet handler hva eleven ble motivert av. Her fordeles *framtidig lønn* jevnt utover i besvarelsene og har 42 % på 4 og 5, mens *yrkesstolthet* er krysset som en faktor elevene ble mye motivert av( 57 % på 4 og 5).

*Lærere og utplassering* ligger noe under dette, mens *andre elever* er det elevene ble minst motivert av(23 % på 4 og 5). *Praktisk arbeid* er den høyeste motivasjonsfaktoren(74 % på 4 og 5). I tekstdel er det mange utsagn allerede nevnt om hva de som har gjennomført undersøkelsen nå mener om *andre elevers* motivasjon og innsatts. Det speiler avkryssing i denne kategorien.

At *framtidig lønn* skulle være så lavt, er en personlig antagelse jeg lenge har hatt. Det er ikke mange 15-18 åringer som hopper opp hvis de blir tilbudt en god betaling for en enkel jobb. Pengemotivet kommer ofte noe senere da muligheter til å velge goder, blir mer personlig betinget. Etter hvert ser elevene at andre elever har penger som lønn etter arbeidsinnsats. I de to første årene etter ungdomsskole har mange det de trenger.

Likevel er det en stor faktor for valg av PTF fordypning, som i realiteten er et yrkesvalg. Betongfagarbeidere kan tjene 5-700 000, tømrere ligger på 4-500 000. Her kan vi kanskje dempe dette forholdet litt rundt første fagvalg etter 3 måneder på Vg1. 4: "...Så det kom kanskje ut litt for tidlig at lønnen var bedre der. Kanskje vi skulle ventet litt med den, men som vi snakket om i stad, føle på hvilke fag har jeg å velge mellom, hva er kult her"

At *praktisk arbeid* er den høyeste motivasjonsfaktoren leser jeg som et uttrykk for at de fleste som velger byggfag gjør dette for å gjøre noe praktisk. Det er en overvekt av respondentene som er i jobb i bransjen eller er på videreutdanning etter å ha tatt fagbrev. Dette indikerer en vektlegging av praktisk arbeid i besvarelsene. Hva de som ikke har svart mener om saken er dessverre ukjent. Min erfaring er at omtrent halvparten av de som kommer til oss ikke helt vet hva de ønsker og at praktisk arbeid

egentlig er litt tungt og støvete. Indikasjoner fra teksten kan tyde på dette. "...Jeg regner med at 50-60 % som droppa læra."

*Yrkes stolthet* har høy avkrysning. En av elevene i intervju betoner dette forholdet og gir samtidig råd om feiring/belønning. 4: "...yrkes stolthet, legg vekt på det. Er det noen som gjør noe sinnsykt bra sånn fagmessig, det er ikke dårlig å gi ut diplomer da som man kan få med hjem jeg tror nok at hvis dere gir de diplomer, laminerer de, og sier hvor flinke de er og hvor dårlige, årets bråkmaker?"

I intervju ble belønning/bestikkelse som motivasjonsfaktor diskutert. Jeg spør: "Hva kunne vi lærerne ha gjort for at det skulle vært større progresjon, mer produsert, flere antall spiker? 3: "...bestikke dem da, så dere kunne si greit: så mange uker har vi på oss til å bli ferdig med det og det, og så skal vi ta en ferie, vi går på kino, vi ditten datten, for da er det mer felles, det skaper mer(...)det er en av de viktigste tingene jeg tar opp, for vi fikk aldri sjansen." "Betaling" i den sammenheng er forskjellig for flere. Her kan ting kombineres. 3: "...til Nøkkelvann eller Mortensrud, vi spilte fotball så på steiner og ting og gress. Vi lærer jo ting da" og 1: "...Oppgangssaga, det var fin tur det.", 2: "...sånne turer er jo genialt, gi det som premie da." En annen ser betaling i det å få spesialbehandling, eller å få noe ekstra som han har lengta etter. 4: "...gjøre ting selv, du fikk virkelig tillit og det(...)fordi vi måtte bli ferdig, så vi slapp å være i alle slags timer, vi fikk spikerpistol og vi fikk elektrisk verktøy." Dette ble en stor opplevelse. 4. "...slags vendepunkt at vi fikk lov å prøve, ta ansvar liksom, det var mye det at ingen andre fikk lov, og at det var litt sånn hemmelig, det var veldig skummelt med den spikerpistolen."

I spørsmålet som gir eleven anledning til å si noe om i hvilken grad han/henne ble urettferdig behandlet har jeg snudd skalaen. Dette for å få ny oppmerksomhet fra respondenten, i tilfelle det nå var blitt en vane å krysse av på en eller to tall. Her er også 3 nøytral, mens 1 er rettfærdig behandlet og 5 er urettferdig behandlet. Det er ingenting som tyder på at det å snu skalaen gir noen annen tendens, slik jeg ser det.

Det er en av fire som syns seg urettferdig behandlet i henhold til *fraværstfæring*. Det er også her flest markerer på mest urettferdig behandlet. En av fem er misfornøyd

angående *medvirkning/innflytelse* og *karaktersetting*. Noen få flere markerer urettferdig behandlet på kategorien *lærerne*, mens *andre elever* får flest negative markeringer.

Dette viser at mine informanter er irritert på andre elever med tidligere begrunnelse og at her er det også lærere som ikke har gjort "rett" i forhold til fraværstføring.

Dette til etterretning og diskusjon på avdelingen.

I tekstboks om hva elevene kunne gjort annerledes vises selvinnsikt om motivasjon, deltakelse, oppmøte/fravær og innsatts. Det er også en refleksjon om det sosiale og egen aktivitet i dette. "Vært mer sosial med elever." En elev oppsummerer:

"Jeg burde vært mere fokusert. Jeg fant alltid en unnskyldning for å slippe unna, og tok ikke ansvar i egen læring. Noe som jeg kunne blitt straffet for i arbeidslivet. Jeg hadde veldig flaks, fikk jobb i et lite firma og trives kjempegodt der. Nå har jeg ingen fraværs dager på 3 år.( Skulle man ikke tru :) )".

Det kan være modningsforhold, vektlegging av indre forhold i "den store didaktikken" eller rett og slett at skole er skole og jobb er jobb. Her oppleves først og fremst selve endringen og den trivsel som springer ut av den.

Tilbakemeldingene i tekstboks om hva vi lærerne kunne gjort annerledes er det mange forskjellige meninger. Det er forslag om megling, lage "firma", ekstra kurs for de som vil mer, få firma fra bransjen til å komme og vise fram produkter og bedre praksis med "belønning".

I felt for tilbakemelding og hilsen til lærerne er det mange som takker for fine år. En ber om hjelp til å finne lærlingeplass, mange hilser direkte til lærere eller gir en liten oppdatering om seg selv. En er her typisk.

"Jeg vil bare si at dere hjalp meg veldig med å finne ut av hva jeg ville bli. Dere var ganske fleksible så jeg ønsker dere lykke til med videre elever."

Det har kommet mange tilbakemeldinger og framovermeldinger til oss. De fleste er gode, andre er kritiske. Elevene har opplevd noe, og vurdert disse opplevelsene i en sammenheng. Det er svært mange refleksjoner over det som var, i forhold til hvorfor

det var som det var, og hva lærerne tenkte og gjorde. I dette også hva elevene burde ha gjort.

### 6.3.5 Oppsummering elevdel

Resultat av undersøkelsene danner grunnlag for drøfting i sammenheng med læringdimensjonene (Illeris) og vurderes opp mot faglig, personlig og sosial utvikling som læringsresultat for elevene. Dette videre til drøfting og her som en ramme for presentasjon for de tidligere elevenes læringsresultat.

Noen viser til faglige og organisatoriske forhold. "Mer utplassering", og "Jeg skulle gjerne fått prøvd meg på mer montering av dører og vinduer, legging av gulv." og "Hadde ikke lærer med nok kunnskap om forskaling." og fra intervju 3: "...så det var dårlig det ja, at vi ikke hadde betonglærer siste året." Dette faktum har vært utfordrende flere år.

I det faglige er det "typisk" at elevene ser tilbake på det de burde ha gjort eller hatt mer oppmerksomhet på i skoletiden. Vurderer dette som et modningsaspekt i forhold til andre erfaringer som knyttes til ansettelsesforhold, faglige krav på jobb, egen økonomi og nærhet til å flytte hjemmefra. Det kan også være at ungdomshjernens biologiske modning av kunnskapsgeneratoren og utøvende funksjoner (EF) har betydning. Mange ser nytten av det de burde ha gjort, reflektivt. Det er også et viktig funn at faglig utvikling blir verdsatt i forhold til jobb elevene har nå og i arbeid på uteplassen.

Det kunne bli litt mye nytt å forholde seg til. "Når vi begynte på Vg1 så syntes jeg vi bare ble kastet ut i "store prosjekter" uten at vi hadde fått noe ordentlig innblikk i hvordan det var å sette opp bjelkelag, bindingsverk og takkonstruksjoner." Denne siste til refleksjon om leiegrense innad på teamet.

På det sosiale området er det mange tilbakemeldinger. Spesielt om de andre elevene. Flinke elever bør få arbeide sammen. Det kan også få konsekvenser for læringsmiljøet. "...på en side vil jeg si: sette de motiverte "flinke" gutta sammen, på den måten får de mer ut av hverdagen sin, på en annen side vil dette fort gjøre det



vanskelig og segregere klassen...”

Det er vennskapsbånd som er knyttet. De aller fleste respondentene trivdes godt, har blitt sett og dermed fått utviklet sin sosialitet gjennom selvinnsikt for roller i arbeidslaget og at de nå ser nytten av frustrasjoner de den gang hadde. En følelse som er negativ kan oppleves positiv i etterkant. Elevene har hatt nytte av sosial erfaring som utvikling av samspillkompetanse som deltaker i arbeidslag, også overfor den jobben de har nå.

Det personlige blir det man sitter igjen med. ”Alt i alt er jeg veldig fornøyd med skolen i seg selv, lærerne og elevene.” Det er også en utvikling av drivkraft som motivasjon og interesse. Det er flere som har endra innstilling underveis, spesielt i avskoling første 6 uker som gir ny giv og tro på seg selv. Her har lærerne bidratt ved å gjøre noe ekstra i relasjonene og la elevene få prøve og feile selv. I dette også betraktninger om belønning som ytre motivasjon. Det at elevene opplevde at vi gjorde noe ekstra for dem blir et hovedfunn i dette.

En elev har det bra og melder: ”Hei hei! Jeg vil bare si at jeg savner Bjørnholt! Jeg trives ute, og det er godt å tjene penger, men det er slitsomt. Ukene går skremmende fort og woops, der gikk jeg opp i lønn. Jeg har møtt endel fra klassen og alle savner skolen. Det var et godt miljø med masse hyggelige gutter som man savner. På jobben er det heldigvis mange unge, så vi har noe til felles. Jeg skal prøve å komme innom en dag! Hade”

Se også 6.5 Oppsummering data og 7 Drøfting. Elev og lærer gjør så godt de kan, innenfor den rammen de har.

#### 6.4 Undersøkelse lærere

Hva driver så lærerne med, egentlig, og hva slags oppfattelse har de av egen læringskultur?

Undersøkelseskategorier lærere:

- Verdier/praksisteori
- Relasjonsforhold

- Rammer, organisering
- Faglighet som narrativer

Lærerdelen i undersøkelsen er foretatt med spørsmål sendt ut på e post og intervju i etterkant. Dette er det de fikk å gruble på i E post:

- Jeg ønsker at du skal skrive ned en eller flere suksesshistorier fra egen praksis.
- Hva kjennetegner god læringskultur på Bjørnholt BA, slik du ser det?
- Hvordan arbeider du innenfor ditt ansvarsområde for at det skal være en god læringskultur på Bjørnholt BA?
- Hva hemmer god læringskultur på Bjørnholt BA?

Det kom inn svar fra 6 av 11 lærere etter første henvendelse. De som manglet fikk en ny mulighet hvor jeg ba dem:

- "om å finne tid og lyst til å si noe om egen praksisteori"

To lærere hadde ikke anledning til å delta i undersøkelsen. Skriftlig undersøkelse dekker slik 9 av 11 lærere.

Lærerne skriver forskjellig ut fra sin rolle, faglige bakgrunn og stil. Verdimessige forhold blir beskrevet i praksisteori og konkretisert i en læringskultur, bestående blant annet av relasjonsarbeid og intensjoner for god utvikling. Alle har med utgaver av suksesshistorier, innhold om praksisteori eller læringskultur og om hva som er viktig for hver enkelt. De fleste har også med noe om utfordringer, eller hva som hemmer læringskultur.

Noen av lærerne mente at de ikke klarte å sette seg ned og tenke "overordnet" i en hektisk hverdag, og at de ble usikre på hva jeg forventet.

Det kan være at begrepet "læringskultur" ikke er så mye brukt på teamet.

Praksisteori er mer kjent. Distinksjonen i dette er for meg er at læringskulturen er det vi sier og gjør, mens praksisteori er hvorfor vi sier og gjør det vi gjør. Se begrepsavklaring problemformulering. Dette kunne jeg muligens ha presentert og drøftet med lærerne i forkant. Det innkomne materialet er mangesidig og belyser flere forhold.

De fleste lærerne sier at det blir flere "svake elever" i det skriftlige materialet. Det er et forhold jeg ønsker å spørre videre om i intervju. Jeg ønsker også en historie fra nåsituasjonen i arbeidshall på bakgrunn av at de fleste suksesshistoriene er fra tidligere år. Intervjuet har slik fokus på nåsituasjonen på Vg1 og et fremtidsperspektiv ut fra dette.

Fokusintervju ble gjennomført med tre lærere og meg selv. Her stilte jeg konkret spørsmål til hver av dem og åpnet for kort samtale i etterkant. Intervju ble på 30 min og alt materialet er transkribert. Lærerne er valgt på bakgrunn av fellesfagtilknytning, ideologisk/teoretisk innfallsvinkel og konkret arbeid i praksisfelt med flerfaglig ansvar. To av lærerne er knyttet direkte til første året(Vg1), en har begge kullene og jeg er lærer for Vg2. Alle deltakerne er også fellesfaglærere. Lærerne underskrev tilpasset skjema om godkjenning fra NSD. (Se Vedlegg 2, Samtykke og 6, Intervjuguide).

Spørsmålene var:

- Hvordan tenker vi oss utviklingen videre på Bygg BA?
- Du arbeider i hall tre med PTF tømrergruppe(Vg1). Kan du si noe om, hva som er viktig i hall tre?
- Vi får flere utfordrende elever med svake resultater fra ungdomskolen. Hva tror du det er lurt å gjøre med det for Bjørnholt byggfag?

Det ble videre spurt om synspunkter på funn fra survey:

- "(respondentene)forteller om andre elever som bråker eller er lite motivert. Hva tenker dere om det?

Det ble diskutert nivådeling og utfordringer ved organisering etter fagvalgsgrupper. Her også forslag til endring. Materialet blir presentert sammenfattende ut fra undersøkelseskategoriene. Siste del om faglighet blir forbeholdt suksesshistorier. Dette som eksempler på førstnevnte.

Sitat taler ofte for seg selv og jeg ser følgende presentasjon som en fortelling fra lærerne. Sitatene er derfor mange og til dels lange. Jeg unngår ofte å kommentere i mellom det lærerne har uttrykt. Jeg går ikke inn på hvem som har sagt hva i forhold til sitatbruk. Jeg setter(...)mellom sitatdeler som følger hverandre som en historie eller argumentasjonsrekke. Det er ikke skilt mellom sitat fra skriftlig og muntlig del. Det er avveket fra krav til lengre sitat med 2.0 i linjeavstand. Jeg håper leseren finner dette hensiktsmessig.

#### 6.4.1 Verdier/Praksisteori

En lærer er konkret om hva han mener er grunnposisjon for en lærer.

”Hvis han (læreren) virkelig er vis, ber han deg (eleven) ikke komme inn i sin visdoms hus, men leder deg til din egen forstands dørterskel.”(Khalil Gibran, *Profeten*, 1923)

Det er for meg et godt bilde på rollene vi har, men som alle pedagoger vet, også utfordrende og vanskelig. Vi gjør så godt vi kan.

”Stikkord er vel tålmodighet, vennlighet, forståelse, respekt og oppmuntring.” Vårt virkeområde er elevens utvikling og organisering for denne.

”Jeg mener at det er noe grunnleggende ved tenkinga vår som gir en god læringskultur. Vi definerer som vår viktigste oppgave å forberede elevene til voksenlivet(...)Vi legger stor vekt på de egenskapene som skal til for å bli en duganes arbeidstaker. Elevene jobber i arbeidslag og vi veileder elevene i å ta ansvar for arbeidsfellesskapet.”

Det som lå forut for oppstart på Bjørnholt ble i hovedsak utviklet på Hellerud Vgs. avdeling Hasle. Også kalt ”Haslemodellen”. Fire av våre lærere kom derfra. Der var det *en* arbeidshall hvor alle lærere og elever arbeidet sammen. Det ble utviklet en læringskultur med mange møtepunkter og lav grad av ”privat” praksis.

”En side ved dette utviklingsarbeidet gikk på arbeidsform overfor elevene. Like viktig mener jeg at arbeidsformen innenfor lærerkollegiet var.”

Rammeforholdet, fra en arbeidshall på Hasle, til 4 bygghaller på Bjørnholt, har hatt praktisk innvirkning for at noe måtte endres. Arbeidsformen ble ”knadd og dradd” i møte med andre lærere fra andre skoler, og ble ”vår” praksis.

”I løpet av de første årene på Bjørnholt utviklet vi en stadig bedre læringskultur.”

”Det at lærerne har diskutert og funnet sin pedagogiske plattform gjør at vi alle er enige om hvordan vi jobber og hvorfor; vi er målrettede i det vi gjør og vi drar lasset sammen. Det gjør at elevene opplever en helhet i måten vi alle jobber på, det er i alle fall noe av hensikten slik jeg ser det.”

Det er ikke noe i dette som er ferdig. En annen lærer forteller om sitt syn på læringskulturen. ”Godt utprøvd pedagogisk ideologi utviklet over mange år, evnen og lystene til og hele tiden erobre mer og utvikle praksisen. Langsiktige planer og ett formidabelt elev syn.” Det langsiktige og formidable i dette tolkes som den strategi og det menneskesyn vi har. Se også uttalelse om manglende langsiktige planer under.

”Som lærere/veiledere skal vi legge til rette, slik at alle elever ut fra sine **forutsetninger**, når sine **mål**, med klare **rammer**, og et godt **innhold**, i en fantasirik **prosess**.”(Lærerens egen utheving.)

I dette et grunnleggende premiss om: ”Å behandle alle likt er veldig urettferdig.”

Dette siste og følgende fra en lærer som har redegjort for sin praksisteori. Her fortløpende presentert gjennom mitt utvalg.

”Avlære dem at de er dumme. Ikke snakke om det som er vanskelig i læringsprosessen. Eleven vet veldig godt hva han ikke kan(...)Mestring i det praktiske gjør at de ser nødvendigheten av å kunne lese, regne og skrive(...)Det er derfor veldig viktig å snakke med alle hver dag. Bruke jeg-budskapet. «Jeg ser at du gjør sånn og slik. Er det så lurt for din egen del?». Dette er et komplisert og møysommelig arbeid sammen med enkelte elev og grupper/klassen. Å være i prosess(...)Etter min mening finnes ingen fasit på dette.

Drar ned rullgardina. Dette er et vanlig menneskelig fenomen. Dette fenomenet er det viktig at lærerne har under oppsikt.

Handlingsrommet. La elevene få handle(...)Et moment som jeg har opplevd er at mange elever er forbanna på skolen og lærere. Det skal vi innenfor rimelighetens grenser godta. Da skal vi i handling vise at vi er på elevens side.

Ut i voksenlivet etter 2 år. Vi skal ikke løse deres problemer, men gi dem nye

utfordringer.

Klovnens rolle. Hjelp dem ut av den rolla, skille dem fra hverandre slik at de kunne oppleve andre settinger.

Hvem eier problemet? En dårlig lærer henter ark og blyant til eleven(...) Negative handlinger fra elevens side får ingen konsekvenser for han/henne. Har du ikke med utstyr fratar eleven seg muligheten til å lære.

Godfot-teorien. Det er ikke ment å skulle leses som fanden leser Bibelen, men til ettertanke og innvortes bruk(...) Postulat: «Du er ikke dyktig hvis du ikke kan bruke din dyktighet til å gjøre andre dyktig»(...) 5 momenter: Vår framgang er læring av ferdigheter. Våre resultatmål er produkt av ei stadig prestasjonsforbedring. Vi er offensive og kreative og løsningsorienterte. Vi har humør og temperament. Vi er folkelige.

4 Faga. Disse faga er viktig uansett hvilket fag du velger. Forutsetningene til elevene viser dessverre at faga er helt nødvendig for veldig mange. Og av erfaring vet vi lærerne at de som behersker de 4 faga klarer seg i livet, både i jobb og privat. Jeg vet at de fire faga har blitt brukt overfor voksne på NAV kurs.

Vondt i viljen. Det er mange elever som har vondt i viljen. Den eneste som kan gjøre noe med det er eleven sjøl(...) Dette er det viktig å snakke med den det gjelder. Ikke hele tida. Det er unødig mas.

Leiegrensa: Jeg tror at alle elever er et villende, tenkende og handlende individ. Derfor har jeg tålmodighet til vinterferien. Denne tålmodigheten krever en kontinuerlig oppfølging. Mange samtaler bygd på jeg-budskapet fra Thomas Gordon. Jeg ser at du gjør sånn og slik. Er det så lurt mot deg sjøl? (...) Er det noe du ikke forstår eller trenger hjelp til så må du si i fra (...) Det er eleven som eier problemet.”

Her er læreren inne på mange forhold fra refleksjon over førforståelse og teori. Jeg har integrert mange av disse konkretiseringene i egen praksis over mange år. Flere forhold til stadig refleksjon. Spesielt balansepunktet om hvor mye hjelp vi skal yte, hvordan vi arbeider med konsekvens og ansvar, og når vi slipper hånda.

En annen lærer skriver. ”Leiegrensen som kan bidra til økt ”lært hjelpeløshet”, men hvor går grensen mellom leiegrense og læregrense?” Læreren forsøker å komme nærmere et svar. Hvis man instruerer eleven uten indre motivasjon:

”Utfordringen kan være at eleven ikke lytter, men lar tankene flyte mens det blir forklart, fordi eleven tenker at han nå vet hvordan han gjør det, men ikke bryr seg om hvorfor(...)Om løsningen blir vist, vil det mulig underbygge at det kun er *en* løsning på det bestemte problemet. Da vil Læreren gå inn i en slags ekspertrolle, hvor læreren vet best og eleven skal følge hva læreren gjør(...)Ved best tenkelig scenario vil eleven få seg en lærlingeplass, og innhente ”leiekunnskapen” for å videreføre dette til egen praksis. Verst tenkelig scenario vil være at for lang ”leietid” kan endte opp i en elev som finner seg til rette i den nye måten å brødfø seg, å ”NAVE”<sup>7</sup>. Pedagoger har en meget stor byrde i å ta de rette valgene for hver enkelt elev.”

Ingen ønsker en slik utgang. Ansvar fungerer på flere nivå. Den eksistensielle frihet kan være tung å bære, å skyldes på andre er ofte lettere. Felleskapet er også delaktige i den enkeltes valg og har ofte ansvar overfor dette. Læreren vil hjelpe, men ser at det kan få negative virkninger av for mye hjelp.

Arbeid i lag er en gjennomgående organisering på avdelingen, 3-4 elever på laget, og organiserer også læring som medlæring, skjult læring, sosiale ferdigheter og faglig utvikling.

Fra intervju om hva som er viktig i arbeidshallen akkurat nå, uttaler læreren: ”...nå er det åpent for nye lag og det er det mange som har gledet seg til, for det kan ha vært interne stridigheter. De første lagene, de fikk de ikke lov til å bestemme selv.”

Medbestemmelse og ansvarlighet for seg selv blir en del av utviklingen. Hver og en bør tenke: ”...i gjennom hvem det kan være lurt å være sammen med” på laget.

Elevene aktiviseres og reflekterer over egen rolle. ”...de prøver å sette ord på hvilke roller de skal ha på laget, hvem er jeg i det laget her. Da tror jeg at elevene har en slags utvikling i å se seg selv underveis. Det å få selvinnsett i hva man er god på og kanskje ikke så god på. Å se seg selv i forhold til andre, det er jo viktig.”

Det kan være lurt å være på lag med en som er god til å tegne, eller som er god på produksjon opp mot resultat. Det kan også: ”...ha noe med en viss faglig innsikt, veien videre, det er greit å knytte til seg noen som vet mer enn meg. Gjøre

---

<sup>7</sup> Nave – betegnelse for en person som hever trygd uten å ha behov for det.

hverandre gode." Det er en vanskelig øvelse å samarbeide og gjøre disposisjoner som er bra for deg selv, og felleskapet i laget. Det blir som oftest utfordringer i mange lag.

"De blir jo veldig preget av hvordan lags sammensetningen og samarbeidet fungerer, fremdrift og kvalitet." Da er det viktig å følge med og ha følelse for hva som gjelder. I dette er læreren veileder og sammensvoren.

"...vi prater om hvordan de selv synes at det ligger an eller om de synes at nå er det krise på det laget(...)en ser at det ikke fungerer, de ser det selv, eller kanskje at dem som skal styre det blir(...)en annen som rykker opp og prøver rollen litte grann. Og, i alle fall, i hodet mitt, så er det en selvutvikling."

Dette viser roller i praksisfellesskap, både som perifer deltaker og som bas, og lærerens arbeid og deltakelse for å utvikle bevissthet rundt dette.

Når eleven mobiliserer egen motivasjon har fellesfaglæreren også en lignende rolle. "Målet mitt er å forsøke og la eleven gjøre jobben, at jeg holder meg i bakgrunnen og støtter eleven i arbeidet uten å virke masete."

Det at vi "eier" måten vi arbeider på, gjør at vi føler medbestemmelse og får derfor overskudd til å gi noe ekstra. Som vi skal se i kapittel om rammer er dette under press. Så langt viser materialet rolleforståelse, timing og et positivt elevsyn som deler av en læringskultur. I dette en refleksjon og undring over praksis med lære/leiegrense. Arbeid med relasjonene er grunnlag for mye av dette arbeidet.

#### 6.4.2 Relasjonsforhold

"Det å møte eleven på en vennlig måte er alfa og omega; alt handler om relasjon, relasjon, relasjon, variasjon og motivasjon." Hvordan gjør man dette?

"Første skritt er å ha en direkte kontakt med eleven og møte han på hjemmebane. Da handler kontakten om hva eleven selv finner interessant."

Vi bør huske elevens rammer og interesser som idrett, venner og familieforhold. Det kan oppstå et tillitsforhold. "De vil få følelsen at man faktisk bryr seg, og jeg tror da at de vil lettere klare å finne fokus på hva de virkelig skal og hva de egentlig hører bli



forklart.”

Læreren er den voksne og har ansvaret for valgene som kan sette i gang utviklingsprosessene. ”...beste måten å komme raskt i gang med å bidra til at eleven selv kommer i gang med egne læringsprosesser, vil være å skape trygghet og være en rollemodell som hver enkelt elev respekterer og ser opp til.”

Det er ikke veldig kontroversielle funn, men understreker viktigheten av å se og bli sett i en relasjon og at det er lærerne som i utgangspunktet har ansvaret.

”Jeg har ikke noe spesielt knep, annet enn å få eleven til å snakke så mye som mulig om det eleven er opptatt av.” Jeg ser dette som en påminnelse om individenes sårbarhet og at min rolle er viktig for at de skal bli trygge. ”...ha fokus på hva de faktisk sier, og ikke alltid ha fokus på hva man skal si til dem”

Det er meningen at relasjonen utvikles innenfor de rammene vi har slik at

”forholdet” mellom lærer og elev blir solid og meningsbærende over tid.

”...viser viktigheten av å bli sett og "tatt på alvor", samt utvikle et tillitsforhold over lang tid”

Det kan være bra at flere av oss er flerfaglige.

”Begge realistene på Bjørnholt har bakgrunn fra flere år i byggebransjen(Tømrere).

Dermed blir vi godt kjent med elevene utover i året da vi jobber både praktisk og med teori. Jeg mener at dette er medvirkende til at det oppstår tillit og gode relasjoner på tvers av lærer(teori)/elev(praksis).”

Det er noen utfordringer med elevforutsetninger. ”...mange klarer ikke å skrive, noen klarer nesten ikke lese, og jeg har aldri hørt noen si at de er glad i ord.” Det er virkelighetens hjertesukk, men: "De skal ikke bli engelsklærere", jeg synes de fem ordene har gyldighet, og derfor kan jeg finne meg i at så lenge de møter opp og prøver, så er det langt på veg en god ting.”

Det er også sånn at: ” På byggfag er det med toleranse en merkelig og sammensatt ting(...)nesten alle elevene på byggfag, gjennom alle seks år jeg har vært der, både tør og vil lese høyt, selv om de nok er de svakeste leserne på hele skolen.”

Det jobbes og læreren har fått til noe. ”...men selve undervisningen fungerer i den forstand at de utagerende har veldig roa ned, noe som skjer vært år. Den første tiden er hard men så oppstår det i alle fall gode relasjoner.”

Skoleåret har sine faser og kommer inn under ”virkeligheten og det vi gjør-pedagogisk tid”. Det kan være at læreren som ville ha tålmodighet til vinterferien har et poeng. Det kan være naturlig og det kan være våre holdninger, stadige spørsmål og handlinger som er virksomme. Poenget er at det skjer lignende ting hvert år.

”At de òg får en slags nyvunnen motivasjon i en del andre fag. Vi har hatt et veldig klart eksempel der i år med en gutt som var ganske vanskelig å ha med å gjøre i starten, saboterte nesten hver (fellesfag)time, og krangla, og vi fikk en dårlig relasjon(...)Så begynte han å innse at han måtte gjøre noe, og fikk veldig god tillitt til byggfaglæreren sin. Og fikk da òg en endring i (fellesfag)timen, og ville gjøre det bra og han er nå en som vi kan kalle motor.”

Endring kan springe ut av et tillitsforhold og føre til endringer i andre fag og spre seg i elevgruppa. Det er mange som tar tak og mange som ikke gjør det.

”...prøve å få dem til å levere inn ting, det er vanskelig, men det er mange som lå på ikke vurdert, som begynner så vidt å komme nå.” Det viser seg at dette er noe flere har opplevd. ”Og hvert år så er det i alle fall det jeg ser, at flere og flere henger seg på” og

”Så konklusjonen er da at når det går veldig bra i ett fag, og da spesielt byggfag, så skjer det noe, som har en direkte og positiv påvirkning på for (fellesfag).”

Dette er et utvalg av erfaringer med relasjoner fra lærerne. Elevkullene er forskjellige og individene preger klima for læring og utvikling. Det er pedagogisk ”timing” å kunne endre tiltak ut fra forutsetningene, i små og større tidsintervall.

”...det er mye som blir til underveis. Elevene er annerledes enn de som gikk der i fjor.”

Lærerens relasjonsarbeid er betraktet som en grunnleggende suksessfaktor av lærerne selv. Det kan føre til tillitsforhold mellom elev og lærer som kan gi endring for den enkelte og for større grupper. Vennlighet er et viktig stikkord.

### 6.4.3 Rammer, organisering

I år har det vært få elever totalt på Vg1. Det har også vært lavere inntakspoeng enn tidligere, i snitt for hele elevgruppa.

”Vi får stadig flere elever med spesielle behov, som setter begrensninger i vår frihet i valg av gruppesammensetninger. Dette skjer samtidig med at det antall lærere i fht. elever blir stadig snauere. Vi føler også at vi stadig får flere pålagte oppgaver der vi er fratatt påvirkning.”

Det får noen konsekvenser for arbeidsform og læringskultur.

”Nå er det sånn at mye av arbeidet har blitt individualisert, og vi har mistet noe av den kollektive tenkinga. Før var vi flere lærere til stede samtidig i de fleste undervisningssituasjoner.” Det er oftere *en* lærer med *en* gruppe, også i praksis. Flere lærere opplever dette demotiverende.

”Det som kan hemme den gode læringskulturen er at kravene til testing og dokumentasjon mht. resultater og ikke prosess fra verden utenfor (skoleeier) ”drukner” oss i gjøremål, slik at vi ikke får overskudd til å videreutvikle og reflektere over vår gode praksis. Mangel på tilskudd til elever som trenger ekstra pedagogiske ressurser kan også tære så på kreftene til personalet og at det ikke er overskudd eller rom for refleksjon rundt god praksis og videreutvikle denne.”

Her kommuniseres en ytring om det som kan hemme en god læringskultur.

Overskudd til nye tiltak for elever og diskusjoner om videreutvikling av praksis blir en mangel. Noen lærere opplever at det ikke er samsvar mellom plan for elever med IOP og gjennomføring av planen.

”IOP skjemaer som det skal jobbes med uten at det medfører midler, ett spill for kulissene. Gir ingenting og er kontraproduktivt i forhold til det det konstruert for.” Flere lærere mener at ”liten gruppe” for en elev med individuell opplæringsplan(IOP) skal være en ”normalgruppe” på 15 elever er uheldig. Det oppleves ikke som intensjonen med en slik plan, der tiltaket er beskrevet som deltaker i liten gruppe på 2-4 elever, eller 1:1 undervisning. Her må det nevnes at det finns ekstra pedagogisk

”ressurs” på avdelingen, som teamet selv kan fordele og organisere. I tillegg har avdelingen samarbeid med miljøteamet og oppfølgingstjenesten. Avdelingen har slik anledning til å organisere egne tiltak og fordele disse ekstra ressursene slik den mener er mest faglig riktig.

”...vi har og hatt med en fra miljøteamet sånn at han kan bidra...”.

Det er mange elever med lave inntakskarakterer i år og tendensen har vært tydelig en stund. ”...kanskje blir (vi) en slags spesialskole for bygg og anlegg som får veldig svake og delvis utagerende elever som vi kan hjelpe inn i bygge bransjen. Det kan vi bli god på en stund, men jeg tror det vil være litt demotiverende og hvis nedgangen i søkingen mot bransjen fortsetter, så kan bygg og anlegg på Bjørnholt fort bli nedlagt ned.”

Den tredje teamlederen slutter nå i vår. Det blir det ikke kontinuitet av. ”Det har liksom ikke vært noe plan for avdelingen og utviklingen videre.” (se over)

Vi var godt i gang med å etablere oss som betongskole. ”...initiativene vi hadde for noen år siden da vi ble betongskole - ble kalt for det, og det var forventning til oss ute i bransjen.” Vi bør: ”... gjenopprette kontakt, de kontaktene som ble skusla bort mot de store firmaene, de som har betong...” Dette kan ikke en enkelt lærer ta seg av, det er en sak for en ledelse som forstår viktigheten av oppfølgende kontakt med bransjen. ”...det har noe med ledelse å gjøre, ikke noe vi lærere gjør, men fra teamleder og helst et trinn over igjen, og gjerne to trinn.”

Jeg spør: ”Er det noe med vår måte å drive pedagogikk på som blir annerledes, hvis vi blir spesialskole?”

”Nei ikke tenkemåte. Jeg mener at den pedagogiske innrettingen er tilpasset begge de oppdragene og det at vi har masse svake elever, det har jo den positive virkningen at man blir bedre, man blir bedre pedagoger ved å ha de tøffe utfordringene. Men jeg tror at det er ikke noe motiverende i lengden...”

Det kan gå på faglighet og motivasjon for å gjøre jobben sin best mulig når rammen ”elevgrunnlaget/elevforutsetninger” blir mer utfordrende for faglig utvikling. Her i forhold til matematikken: ”det var 5 av 40 på strykgrensen og litt over, utfra den regnetesten vi hadde, og resten under, - og de aller fleste klart under.”

Likevel føler læreren seg: "totalt avslappet mer enn noen gang før, fordi jeg vet at noen folk utenfor sier at det må jo nesten være et mirakel så mange som kommer til å klare matematikken ut fra utgangspunktet."

Her ligger en kime til feiring og glede over fremgang.

Fellesfag organiseres etter fagvalgsgrupper. Dette oppleves som problematisk.

"Min dårlige samvittighet går på de aller svakeste, litt på de som kunne blitt dratt mye lenger frem og som liksom blir holdt litt tilbake". Fagvalg kan samle mange svake elever, men gruppen er ikke ens, det er alltid noen som kunne utviklet seg annerledes. "Jeg har lyst til å få han opp på en treer, men han er jo i en gruppe der vi må holde nivået litt nede for at alle skal være med."

Her ser det ut til at det får konsekvenser for noens læring, fordi organiseringen har blitt som den er blitt.

"Det hadde gått an å tenke på nivåindeling, i hvert fall sånn at de som er på et høyt nivå får det de trenger." Det er mange hensyn i dette. Organiseringen skal gå opp i et trangt budsjett. Det får noen konsekvenser. "...når vi nå bare har en norsk lærer, en engelsk lærer, og en naturfaglærer så har vi mistet muligheten til å dele inn i sånne forskjellige rom". Dette også grunnet lavere søkertall og dermed færre lærere samlet på avdelingen.

Nivådeling har vært praktisert. Da som selvvalgt ordning.

"(lærer)kommer tilbake fra å jobbe med utplassering, han kommer til å være sammen med meg i matematikk. Da kommer vi til å gi den løsningen at, de som vil ha det stille får (lærer)(...)faktisk har vi opplevd at stille elver har selv valgt bråkegrupper for det er der de arbeider best. Det kan ikke en lærer vite, det må eleven sjøl finne ut av(...)For oss er det jo på en måte den frivillige måten det gjøres på. Du skal ikke dirigere, du skal sitte her eller der, det er dødfødt. De må være motivert selv."

Inndelingen, eller nivåinndelingen ble: "elevens egen vurdering av motivasjon, du vil gjøre det bra du vil opp på fire, fem, seks eller du vil stå, du kan jobbe med litt bråk, eller du gir fan, det var en veldig ærlig sak."

Flere lærere må være på jobb samtidig med ett fag, for at dette skal kunne gå.

Elevene valgte rom etter hva de trodde de kunne oppnå og hvordan de liker å

arbeide "de som vil ha arbeidsro og som vet at de klarer å holde arbeidsro skal være i(...)et stillerom."

Bråk og uro går igjen i elevundersøkelser over hele landet. Det er registrert forbedring siste årene. "...de som bråker tror jeg også blir veldig sliten av bråk. Selv om de bråker selv, og det henger jo ofte sammen med det faglige nivået. Fordi når noe er vanskelig, så blir det fælt, så blir det frustrasjon, så må det ut. Det her vet alle."

Faglige mål, organisering av ressurser, vurdering, tiltak i praktisk organisering, lærer/elevforutsetninger er også knyttet til budsjett og politiske føringer. Rammene på avdelingen henger sammen med andre fenomen i relasjonsmodellen. Det er ikke dermed sagt at lærerne ikke kan være kreative og forsøke tiltak innenfor den rammen de har.

Det kom et forslag om å ha: "English day, da skulle vi bare prate engelsk alle sammen." Ideen kom fra Hasle og alle lærerne måtte prate engelsk. "...de fleste lærerne hadde jo plutselig masse å gjøre inne på kontoret." Deltakerne på fokusintervju tror at det kan være et godt tiltak som også kan være artig. "... det der var en god ide og at man her løser mange av de problemene (om) nivådeling og alt mulig rart, på en veldig naturlig måte, som ikke virker diskriminerende"

Spørsmål i intervju, ut fra funn i survey: "(respondentene)forteller om andre elever som bråker eller er lite motivert. Hva tenker dere om det?

"...det er kanskje den andelen som har svart i undersøkelsen din som reagerte på dette og som var mer innenfor de rolige elevene?" Det kan være tilfelle, men det kan også være at "...det er deilig å ha noe å skylde på." eller at det faktisk er "...veldig mange av elevene våre er utagerende." Støy og bråk er ikke nødvendigvis bare for de umotiverte. Det kan også være mangel på faglig mestring(se over). Det blir lærernes oppgave å "lede" disse elevene til bedre opplevelser. Det er også "Jobben vår å jobbe med de umotiverte".

”De flinke og motiverte de blir ikke skjerma fra virkeligheten og de vil jo helst at vi rydder opp for dem(...)hva kan de til dels gjøre selv(...)Det er eksempler på læringsprosesser som gjør vondt. Det er overgang fra barn til voksen, fordi hele verdisetet må forandres og det er vanskelig uansett at alt du har trudd på det holder ikke”. Ungdomsposisjonen settes på prøve og den ”voksne” posisjonen åpner døra på gløtt. Mange elever: ”Vet de jo at de burde ha gjort noe, men så gjør man det ikke(...) (Eleven) henger igjen i de gamle forestillingene: Politi/røver, lærer/elev og det gjør vondt å ta ansvar.” Dette også som eksempel på identitetsforsvar. Se Illeris, læringsbarrierer. Utfordring av roller og selvinnsett om egne valg kan føre til endringer. Se også resultat elever.

Materialet viser noen læreres bekymring over utviklingen og at den bekymringen ser ut til å senke lærerens motivasjon. Lærerne er villige til ekstra innsats og er kreative til å sette inn tiltak. Arbeidsformen blir utfordret av organiseringen av grupper og lærerressurser, men trenger ikke nødvendigvis endres mye for å møte nevnte utfordringer.

#### 6.4.4 Faglighet som narrativer

Den pedagogiske faglighet blir ikke her utførlig behandlet. Det er mer den opplevde del av dette som disse historiene sier noe om. Det er eksempler på lærere som strekker seg litt lenger, problematiserer ungdomsposisjonen og bruker sin arbeidsform med perspektiv for endring som en indre prosess, og at denne prosessen tar tid. I dette et grunnlag i tillitsforhold og gode relasjoner. Her sterkt forkortet og i et utvalg.

”...som lærer har jeg opplevd slike magiske stunder der man går ut av et rom og vet at noe herlig har foregått, og at en selv var opphavet til det.”

Det kan være i øyeblikkesopplevelsen, eller over lengre tid, som historien om ”Omar” illustrerer. I oppstart Vg1: ”Jeg mener at vi lærere møtte ham med å ta ham på alvor. Vi ga ikke konsesjoner for uønsket adferd (...)men han ble aldri avvist.” Vg2 høst: ”han kom fortsatt i konflikter, men han deltok i samtaler, og kunne bli motsagt uten å bli utagerende(...)I løpet av våren leverte han tilstrekkelig arbeid til at

vi kunne forsvare å gi ham en toer, men han hadde ikke fått lærlingeplass ved avslutning av skoleåret. På daværende tidspunkt antok jeg at det vi hadde oppnådd med disse to års skolegang var at Omar skulle få en bedre livskvalitet som NAV'er. Vi mente vel at det var det vi kunne oppnå med denne eleven. Et par år seinere møtte en av kollegene Omar ved en tilfeldighet på byen. Da gikk han i lære i det faget han hadde som PTF hos oss."

En annen historie: "Vi konfronterte ham med om han ønsket å være en problemløser eller problemskaper. Etter hvert kunne han avbryte seg selv midt i en argumentrekke med "nei, nå er jeg problemskaper, jeg vil være problemløser" hvoretter han jobba for å løse problemet."

Læreren oppsummerer selv. "Det jeg mener er felles med disse to historiene er at vi møter elevene på alvor, der de er. Vi konfronterer dem med det vi mener de bør gripe fatt i, og får dem ofte med på at dette kan de gjøre noe med."

En annen lærer forteller om øyeblikkets "timing" og holdning til at en elev ikke har med det han skal av bøker og skrivesaker, og virker fornøyd med denne unnskyldningen for ikke å kunne delta i undervisningen:

"Jeg sa til eleven at det var synd at han ikke ga seg selv muligheten til å vise hva han kunne, og at mitt inntrykk var at han faktisk var en oppegående person. Han nikket til meg og virket enig i dette, da sa jeg videre at han kunne gå hjem for resten av dagen uten fravær, siden jeg ikke kunne gjøre noe mer for han. " *Fikk jeg egentlig fri? "Eller ble jeg egentlig ekskludert nå?* Det hele virket å være noe bittersøtt for eleven, men vi takket hverandre for en ellers fin dag. "

Ofte er det lavt selvbilde og manglende ferdigheter læreren må se, oppdage og gjøre noe med: "Eleven, var ikke spesielt glad i (fellesfag), og han hadde dysleksi(...)Jeg ba eleven sitte sammen med meg timen etterpå, og da viste det seg at eleven ikke visste hvordan han skulle lage en power point.(...)Vegringen for å fremføre var at han ikke ville innrømme overfor medelever at han ikke kunne lage ppt, at han var usikker på ord og uttrykk, og at han følte seg dum. Da var det lettere og bare stikke seg vekk." Lærerens følsomhet gjorde en forskjell for eleven. Elevens angst og det å føle seg dum, blir også en sak for pedagogen.



Det er viktig at vi er der når eleven vil selv, og tar dem på alvor. Det er mye ekstraarbeid over lang tid, men det kan krones med suksess:

”en pakistansk gutt som hadde hatt store matematikkvansker gjennom hele skolegangen(...)forskjellen var at han ville selv denne gangen(...)Avtalen vår ble etterhvert at jeg hadde 1:1 undervisning, 1 eller 2 timer pr. Uke(...) karakteren ble en sterk 5, og det var et utrolig øyeblikk da han fikk resultatet. Han gråt(...)(senere)meget stolt elev som ringte og fortalte at han snart skulle avslutte en master i økonomi.”

Fortellingene sier for meg noe om en felles læringskultur som tar eleven på alvor som tenkende, villende og handlende individ. Det å være på tilbudssiden, som her, er også en sak for ressursbruk og organisering.

Jeg leser dette samlet som en bekreftelse på at den pedagogiske fagligheten er avhengig av alle forhold i den didaktiske relasjonsmodellen og bør reflekteres på et overordnet plan for eierskap og motivasjon.

Mine funn er presentert i hovedkategorier for hver undersøkelsesdel, for elever og for lærere. Mange tendenser er kommentert og vurdert i det fremlagte. Jeg vil nå kort oppsummere hovedfunn fra begge undersøkelsene til videre drøfting.

## 6.5 Oppsummering data

82 % av elevene mente at Bjørnholt byggfag var bra for dem, 73 % lærte mye og de aller fleste tilbakemeldinger var positive. 61 % opplevde et godt læringsmiljø og praktisk arbeid og yrkesstolthet motiverte flest. De tidligere elevene melder om lærere som strakk seg i relasjonene. Lærerne opplever at nære relasjoner innvirket positivt på læringskulturen.

Både lærere og elever melder om uro og bråk, dette endres ettersom tillitten øker mellom elev og lærer. Utgangspunktet for uro kan være faglig usikkerhet.

Flere elever kommer i posisjon for endring etter hvert. Dette kan få positiv effekt for dem selv i egen drivkraft og spre seg i elevgruppa.

Lærerne mener det er utviklet en god læringskultur som blir forstått som en arbeidsform. Det viktigste kjennetegnet på denne er felles holdninger og praksis, basert på tillitsfulle relasjoner.

Lærerne mener det er utfordringer i organiseringen av læringen og ressursbruk i forhold til elevens beste. Utviklingen mot lave inntakskarakter ser ut til å fortsette.

Lærernes motivasjonen kan gå ned hvis det ikke fremmes gode tiltak mot disse forholdene. Lærerne ønsker mer tid til refleksjon og utvikling av egen praksis.

Jeg synes dette sitatet oppsummerer noe om roller og ansvar:

”Vi møter elevene på alvor, der de er. Vi konfronterer dem med det vi mener de bør gripe fatt i, og får dem ofte med på at dette kan de gjøre noe med.”

Det blir nærmere redegjort for disse funnene i Drøfting under.

## 6.6 Refleksjon over kvaliteten på data

Det er ikke min mening å si at 82 % av ”alle” elever er fornøyd. Det er 45 av 52 tidligere elever som har trykket på 4 eller 5 i dette spørsmålet, fire på nøytrale 3 og tre på nivå 2. Ingen har hatt det veldig dårlig. 185 elever har fullført Vg2 over 6 år.

Det er slik ”bare” en av fire som har krysset av på bra og svært bra.

Respondentgrunnlaget er spredt over mange år og det er med tidligere begrunnelse fra elever i intervju, ikke så lett å få noen til å logge seg på og finne tid til en slik undersøkelse. Jeg opplever det som en god respons med 52 av 150 utsendte invitasjoner på dette grunnlag.

Det er samsvar mellom det respondentene formidler i spørsmålsdeler fra survey og det som uttrykkes i intervju. Lærerne er opptatt av lignende problemstillinger som elevene, men mer på et organisatorisk plan. Det har kommet fram et svært mangesidig og positivt materiale for vurdering. Jeg opplever sammensetningen av tilbakemeldingene i data som jevnt over ”voksne” og reflekterte ytringer.

Det som er kommet fram blir vurdert av meg i all utvelgelse og er ikke valgt for å bekrefte eller avkrefte forestillinger eller meninger forskeren har. Det er min intensjon å være mest mulig objektiv og referere funn og tendenser slik de fremstår.

Jeg anser undersøkelsene som gode i den forstand at de har fått fram et mangesidig bilde på hva vi driver med, egentlig, og har avdekket forhold til diskusjon og forbedring.

Noen vurderinger må likevel gjøres. Av de som svarer er det som allerede redegjort for mange som synes andre elever var bråkete. En lærer er inne på om det kan være at de elevene som har svart er av de flinke elevene og har derfor en tendens til å vektlegge de "andre" som umotiverte. Det kan være tilfelle. Det er 6 elever som har skrevet navnet sitt i innlevering. Disse er ikke det jeg vil karakterisere som flinke i denne sammenhengen. Det oppleves ikke riktig å slutte seg til at dette er "sant" av den grunn. Survey er anonym.

Det er overvekt av positive meldinger i tekstboksene. Jeg ser ingen grunn til å fokusere for mye på dette funnet, utover at det er klart at mange ble umotivert av andre elever og at det har vært mobbing og bøllete fremferd. Intervjuet med lærere ble farget av at jeg vektla dette funnet og jeg har derfor fått en vekting mot fokus på problematferd hi data. Det kunne vært annerledes hvis jeg hadde vektet annerledes i intervju. Mener likevel det var riktig å ta dette opp til diskusjon. Jeg slår meg så langt til ro med at det er mye støy blant gutter i alderen og at det mange ganger kan sette preg på læringsøkt og læringskultur. Jeg burde muligens ha funnet tall fra elevundersøkelsene generelt for byggfag i landet, eller området og på egen skole for å komme nærmere et godt bilde av bråk i timene. Så langt er forholdet her løftet fram og sendes til videre diskusjon på avdelingen. Og til drøfting.

Hvilken gyldighet har så disse resultatene? Hvis flere hadde svart i survey ville svarene blitt annerledes, hvis jeg hadde valgt andre elever og lærere til intervju likeså. Det kunne kommet andre svar i lærerundersøkelsen hvis jeg hadde spurt om praksisteori i stedet for læringskultur. Det er risiko en forsker tar i en kvalitativ undersøkelse.

Egen rolle er vurdert i alle forhold. Som deltaker i praksisfeltet vil lærerens valg vurderes av forskeren, når han forsker på læreren. Det er ikke mulig å ikke blande disse rollene. Troverdigheten i dette er også personlig redelighet og kompetanse i forskerhåndverket. Jeg håper at begge disse lokaliseres i verdikjedene i rapporten.

Jeg opplever at spørsmål og svaralternativer i survey har vært konkrete, velformulerte og passe tilpasset ungdommens språk. Den har gitt respondentene mulighet til bare å krysse av i avkryssnings spørsmål eller skrive i tekstboks. De aller fleste har gjort begge deler. Dataene oppleves slik valide for problemformuleringen, ettersporebare så langt det er mulig og troverdige som her fremlagt.

Jeg er spesielt fornøyd med at så mange tidligere elever har *fått mulighet* til å mene noe om egen skolegang. Fokusintervjuene har blitt gjennomført med relevante spørsmål om hva vi driver med egentlig, og om hvordan respondentene oppfatter forholdene. "Alle" i dette har fått muligheten til å uttale seg. Med en begrensning om at det ble vurdert for omfattende å ta med skoleeier og ledelse i undersøkelsen. Rapporten blir publisert og er tilgjengelig. Den kan slik danne grunnlag for videre vurderinger av feltet. Det beste er åpenhet i alle forhold, slik jeg ser det.

Til sist et sitat fra lærerdel:

"Men nå i år så fungerer det(...)jeg synes jo det er mirakler, det vi opplever."

## 7 Drøfting

Jeg ser etter hva vi driver med, egentlig, og hvordan lærere og tidligere elever oppfatter læringskulturen på bygg BA. Jeg ser også etter om lærernes intensjoner, som praksisteori og læringskultur, ble representert som personlig, faglig og sosialt læringsresultat. I tillegg vil jeg vurdere noen av tilbakemeldingene med perspektiv for framtid.

Den viktigste historien i dette er at så mange elever hadde gode opplevelser i den store og den lille fortellingen på byggfag. Både i utviklingen fra ”ungdomsskoleelev til yrkesfagutøver” og i faglige, sosiale og personlige mestringsopplevelser. Det oppfattes som overveldende å få så mange tilbakemeldinger om at elevene trivdes, lærte mye, hadde god relasjon med læreren og hverandre.

Lærerne så hver enkelt og strakk seg for å møte eleven der han var. Respondentene opplevde at de fikk mulighet til å prøve og feile og at de fikk tilpasset hjelp i eget læringsarbeid. Respondentene så nytten av utdanningen i forhold til jobben de har nå, opplevde vennskap i elevgruppa og fikk positiv bekreftelse og ærlige tilbakemeldinger fra lærerne. Respondentene er svært positive til egen utdanning og reflekterer over innholdet i denne med selvinnsikt. Læringskulturen slik den fremstår var god og la grunnlag for utvikling til gangs menneske og yrkesfagutøver.

Et annet funn er respondentenes uttalelser om at de andre elevene hadde manglende motivasjon og bråkte mye. Se kapittel Andre elever under.

Først litt om forholdet til hjernen og ungdomsposisjonen. Det er bare 2 uttalelser om at noen av elevene kunne gjort mer selv, for å bidra til mindre bråk og uro, eller motivasjon for sine medelever. Det kan være en posisjon ungdomshjernen legger føringer for, både som manglende modning i EF funksjoner og mentaliseringsforhold om å sette seg inn i andres situasjon og dermed aktivisere speilnevroner. Empati for andres vanskeligheter vil kunne uttrykkes gjennom deltakende handlingsvalg for felles behag og glede. Det er det ikke mange konkrete spor av her. Det er ikke dermed sagt at det å utsette handlinger eller valg av handlinger, ikke blir påvirket av disse forholdene.

Det at elevene *nå* ser nytten av HMS, tegning og at de ikke fikk utstrakt hjelp til problemløsning kan leses som et naturlig modningsforhold i ungdomshjernen. Det kan være at elevene ikke fikk tilstrekkelig med erfaring med nytten av innsatts for forbedring i de forskjellige elementene av faget, og derfor ikke hadde lært at innsatts for dette var nødvendig, for fremtidig kompetanse. Da har ikke vi gjort jobben vår, tilstrekkelig. Det kan også være at på noen områder har vi *forsert* biologiske modningsprosesser og på *andre* er det den samme natur som går sin gang. Det er vanskelig å avdekke dette i materialet. Her er det nok en personlig fortelling om glidende overganger for de fleste.

Det kan også være et forhold om "skoleposisjonen" i relasjon til "jobbposisjonen". Alt var kjent, men ble valgt holdt på avstand fordi elevene vet at de *må* om ikke lenge, men ønsker å utsette så lenge som mulig. I så fall et funn som kan korrespondere med prokrastinerings-effekten, som utsettelsesadferd.

Disse vurderingene er ikke entydige, men tolkes av meg i relasjon til modningen av bedømmelsessenteret i pannelappen og vurderes som en grunnposisjon for ungdom. Mange av oss voksne gjør ikke alltid det som er lurt heller, så bildet må ikke ses som en *før eller* etter fortelling, men som en gradvis overgang. Hver enkeltes opplevelse er "sann" i seg selv og kan bare tolkes ut fra dette premiss.

Hjernens basale oppbygning ligger implisitt i materialet. Da spesielt i forhold til motivasjon og belønning. Det er for meg interessant å vurdere hvordan signalstoffer ser ut til å ha stor innvirkning på hvordan vi har det og hvordan vi tar det. Her også årstid og været. Signalstoffene påvirker opplevelsen av følelsene våre og hva vi ser for det indre øye. Det går også andre veien. Det vi gjør og velger å gjøre påvirker stoffene og dermed innvirkning på nye valg. Det kjemiske får betydning for deltakelse i vennekrets og arbeidslag. Behag og ubehag i forhold til andre elever kan vurderes som frykt vurderinger i amygdala og dette knyttes konkret til hjernens basale fysiske og psykiske systemer, men er ikke observerbart i seg selv. Tolkning av hva som er hva i tilbakemeldingene i "kjemisk" forstand, vurderes å være for

omfattende i denne sammenheng. Det blir mer et læringsresultat for meg selv og sier noe om hvert øyeblikkets mulighet og potensial.

### 7.1 Læringsresultat av våre intensjoner

Det blir viktigere å se etter konkrete utslag av faglig, sosial og personlig opplevd realitet. At elevene har hatt personlige, sosiale og faglige opplevelser som har gitt dem verktøy for mestring i jobb og liv er det flere eksempler på. Se 6.3.5 Oppsummering elevdel.

Utviklingen av faglig kompetanse i denne sammenheng er også å øke sin funksjonalitet. (Se side 68). Det kan handle om å forstå et innhold, her representert som vår praksisteori og intensjoner med opplæringen. Det er det flere eksempler på, refleksivt. Elevene har ofte et tilbakeskuende erkjennelsesforhold til hva som lå bak det som ble gjort. Se over. Kapasitetsendringen er synlig som mestring i jobb og liv og relevans til forholdene i utdanningen.

Danning av mening, er individuell og ser ut til å være representert gjennom de mange positive ytringer om at vi gjorde en forskjell for hver enkelt og at de lærte mye. Arbeidsformen legger vekt på en praktisk og erfaringsbasert metode for læring. Det er flere ytringer om at respondentene fikk utvikle seg i eget tempo og at det var bra for dem. Selv om flere kunne hatt godt av klarere forventning til levering av resultat. De tidligere elevene mener at dette kunne vi fått til mer av hvis vi hadde organisert belønning som motivasjon til innsatts.

Utviklingen av det sosiale som integrasjon mellom de indre og ytre betingelser for læring i sosial praksis og som utvikling av samarbeid og kommunikasjon kan ses representert som læringsresultat. Det viser seg i uttalelser om arbeidslag og tallmateriale om nytte og utbytte for den jobben den tidligere eleven har nå. Bildet er sammensatt. Det er også mange uttalelser om ikke- samarbeid og ikke-kommunikasjon som elevene opplevde i danningen. Samspilldimensjonen er dagligdags og integrert i den enkelte. Jeg anser funn i denne undersøkelsen som indikasjon på utvikling av samspillkompetanse. Her forstått som evne til sosialitet, det å kunne tolke, vurdere og forstå seg selv i forhold til andre. Det blir arbeidet med nytte for seg selv og for felleskapet i utviklingen av selvinnsett for rollevalg i arbeidslaget. Lærerne og elevene bevisstgjør seg selv som problemskapere eller

problemløsere. Samspillet i praktisk arbeid utvikler identitet og denne tar elevene med seg som et innhold og en mening i det de gjør. Lærernes vennlighet og gode samtaler styrker den enkeltes innsatts. Den grunnleggende relasjonsbyggingen vurderes som grunnmuren i arbeidsformen.

Det å ha en motor, eller drivkraft, for å forbedre egen posisjon er spesielt knyttet til motivasjonsforhold. Det viser seg som utvikling av den indre forestilling om endring i forhold til "den store fortellingen" og om mer kortsiktig belønning.

Den "kranglete" eleven som fikk et tillitsforhold til byggfaglæreren sin og gjennom det utviklet seg til å være bli en motor i eget arbeidslag, viser dette. Denne personlige vendingen endret hans læringsresultat i andre fag og fikk betydning for medelevers læringsresultat. Denne viljen til endring, intendert av læreren, skapte mestring som igjen ga lyst til videre innsatts. I denne historien fanges mange forhold fra undersøkelsene og teori. Den unge er frustrert, får hjelp, støttes på veien og handler for seg selv og felleskapet for å forbedre sin posisjon. Innholdet blir den mening som oppleves i utvikling av sensitivitet eller følsomhet, og bekreftelse i flokken. Eleven har utviklet sine kompetanser og økt sin læringskapasitet.

Illeris sin modell for læring blir ikke her nærmere utdypet, men blir for meg stående som en god beskrivelse av det som skjer med oss som deltakende, handlende og meningsskapende individ. Vi erfarer opplevelser og vurderer erfaringen opp mot tidligere erfaringer.

Sanser og oppmerksomhet styres av den enkeltes læreforutsetninger, i arv og miljø, og i lyst og viljesfaktorer. Nye skjema etableres, "gamle" justeres sammen med førforståelse.

Jeg mener å ha flere funn på myndiggjøring som motivasjon i "den store historien". Da først og fremst som de store tallene i avslutning av siste kapittel, og oppfordringer om å fortsette med det gode arbeidet vi gjør. Mer konkret sier mange elever at lærerne var "tilpasset" tilstede for at de kunne finne ut av ting selv og fikk derfor ansvar, med tilhørende mestringsopplevelser. Denne lærerposisjonen som "fødselshjelper" er eksplisitt uttrykt, selv om frustrasjonsfasen opplevdes vanskelig. I dette kan det også leses at vi har et bevisst bruk av den proksimale sonen og



opplevelse av flyt. Dette siste er nok alle byggfaglæreres belønning. Bare tanken fremkaller godfølelse.

## 7.2 Forholdet skole og jobb

Det blir vektlagt at vi var for snille og stilte for få forventninger til resultat. Også faglige, forstått som ferdigheter i faget. Mange elever husket undervisningsopplegg som var tilpasset tid og sted og som de har hatt nytte av i jobb. Tendensen i nytteaspektet og utbytte av å jobbe i arbeidslag har tilnærmet likt resultat for både faglige, personlige og sosiale forhold, opp mot jobb i bransjen. Det er flere som mener at vi burde hatt mer utplassering og undervisning i tegning.

Samlet ser jeg utdanningen opp mot bransjen som noe mangelfull. Vi burde muligens hatt flere byggeplassbesøk, mer utplassering og bedre kontakt med bransjen, ved at de også kunne kommet til oss. Vurderer dette som konkrete tiltak for å øke relevansen til framtidig jobb. Spesielt det å få flere ut i arbeid på virkelige byggeplasser.

Leser også tilbakemeldingene som at vi ikke *kan* klare å ha full relevans i en prosess over to år til lærling og yrkesfagutøver. Skole er skole uansett. Den savnes som et litt koselig sted å være, som en ferie. Det er det kjente for ungdom i denne alderen og posisjonen defineres av forhold utenfor skole, likeså mye som innenfor.

Skolerammen, som øvingsarena, kan ikke måle seg mot virkelige forhold, både i sammenheng med HMS og krav til oppmøte i et ansettelsesforhold. Det er likevel godt å få tilbakemeldinger på at vi skal fortsette å betone de 4 faga og beholde og videreutvikle arbeid på uteområde(byggeplassen). I dette også en vektlegging av praktisk arbeid og utvikling av yrkesstolthet.

Denne siste er nevnt i flere sammenhenger og leses både som et resultat av at 56 % av respondenter i survey er i jobb i bransjen og som et reelt forhold om identitet og mening. Det var like mange (57 %) som mente at yrkesstolthet var en stor motivasjonsfaktor mens de gikk på skolen. Min vurdering er at dette tallet er relativt høyt for aldersgruppen og anses derfor som en antakelse om at læringskulturen har bidratt til tro og håp som indikatorer på framtidig meningsdannelse innen

fagområdet. Her, som i mange av forholdene nevnt, er det vanskelig å trekke "sikre" slutninger.

Det følger spesifikke forventninger til roller i situasjonene vi er deltakere i, og som legger føringer for handlingsvalg opp mot behag/ubehag. Det kan være lett å skyldre på andre og gjemme seg bort med sin "vegring" mot endring og "angst" for å bli vurdert som dum. I dette en helhetsopplevelse som identitetsforsvar, ambivalens, reduksjon av kompleksitet og en aktivisert amygdala. Læringsbarrierene er forankret i basale forhold om trygghet og trivsel og det grunnleggende i å bli sett og tatt på alvor.

Tilbakemeldinger om at vi så noe av dette og gjorde noe med det, gleder. Lærerne jobber godt i relasjonene for å se og ta tak i disse tingene. Det er likevel slik at vi ikke alltid følger med og lar elever sitte for lenge uvirksomme og ikke stiller nok forventninger til prestasjon og resultat. Her også en melding om at vi ikke gjorde noe med mobbing og at vi burde sett mer av det samme. Det er ofte et stygt språk i ungdomsgruppa og det er en utfordring å skille hva som menes, og ikke. Det er helt sikkert slik at de fleste lærerne har dårlig samvittighet for flere slike forhold. Vi må skjerpe oss på hva vi tolererer og når/hvordan vi tar tak i situasjoner. Dette som oftest som en kollektiv utfordring om hvordan vi skal ha det. Her også som dialog, diskusjon og samtale på alle nivå. Utviklingen av den sosiale tilhørighet blir vektlagt, både i tilbakemeldinger om nytte av å jobbe i arbeidslag og som helhetsbeskrivelser av å bli sett og inkludert.

Det er få lærlingeplasser i bransjen og lavere søkertall på bygg og anlegg i hele landet. Det kan være en grunn til at vi nå får elever med lavere inntakspoeng og en mer utfordrende hverdag. Et tiltak kan være en egen avdeling på egnet arena utenfor skolen, som Hellerud byggfag har iverksatt. Det meldes om gode resultater for motivasjon og ferdighetsutvikling derfra. Jeg mener at dette kan være et supplement for oss også.

På en arena for byggfag utenfor skolen kan elevene struktureres som en kjernegruppe med tilslag av elever som kvalifiserer seg til deltakelse, for en periode, ut i fra om tilbudet blir populært eller ikke.

Det er også en tanke å følge opp om hele avdelingen kunne vært organisert på *ett* område utenfor skolen. Fordeler med denne organiseringen kan være mange, men går utover denne oppgavens redegjørelse. Her presenteres noen lignende innspill innenfor de rammer vi har i dag.

Det kan være at vi ytterligere skal styrke "lagfølelsen" som helhet på avdelingen og dermed skape et åpent og forpliktende felleskap hvor lærerne deler mer og er mindre privatpraktiserende. Se resultat lærer. Vi har færre elever og kan derfor konsentrere opplæringen om to eller tre arbeidshaller, hvor de mindre hallene kan fungere som stillerom/bråkerom i byggfaget, som i fellesfagene. En slik praksis legger opp til at elevene skal velge mer aktivt selv hvordan de lærer og gjøre forpliktende avtaler for delmål og resultat. Da kan hvert kull få utvikle sine preferanser for regler og valg av muligheter. Dette kan gi noen utfordringer. Jeg vurderer tilbakemeldingene dit at medbestemmelse og det å få ansvar selv, kan få hver enkelt ut av en "satt" situasjon og kan gi økt grad av erfaring fra virkelige hendelser. En slik avtalebasert forankring av den enkeltes handlingsvalg vil kunne styrke læringskulturens vektlegging av erfaring fra virkelige situasjoner for størst mulig grad av varig endring. Vi gjør dette også i dag, men tynges av noen organisatoriske utfordringer som rammen: en lærer – en gruppe.

Dette også som et innspill til å øke lærernes motivasjon. Læringskulturen utfordres av "privatpraktiserende" praksiser. En engasjert og motivert lærer ser og hjelper eleven bedre. Det er et stort tiltak som krever en godt gjennomtenkt ramme og forankring i hele lærergruppa.

Det er også mulig at vi kan klare å legge til rette for opplevelse av mestring og deltakelse i rammene vi praktiserer og at vi dermed kan bygge videre på det vi har blitt gode på, uten store endringer.

### 7.3 Andre elever

At tidligere elever nevner andre elever som bråker kan være en naturlig betraktning om at det som huskes gjerne er situasjoner som var "noe mer" enn det vanlige. I dette også flere uttalelser om at eleven selv sier at de bråkte mye fordi de var umodne eller at slik er det når gutter samles. Det er likevel noe som er nevnt i

mange forhold i survey, og av meg videre løftet til intervju. Spesielt i fokusintervju med lærere fra V1 ble det brukt mye tid på forholdet.

Det kan være en normalsituasjon hvor vi må jobbe med relasjonene som vi gjør, og styrke disse som tilbakemeldingene foreslår. Vi bør huske elevenes interesser enda bedre og lytte til deres fortellinger fra egen livsverden. Vi må være tett på og fortsette å bidra til selvutvikling i roller og lagsamarbeid. Dette arbeidet gir gode resultater. Vi bør også bidra til at avlæring, klovnerolle og at fiendebilder som politi/røver(lærer/elev) blir forklart og erkjent for den enkelte og i gruppe.

Mye kan vi gjøre og mye kan elevene klare selv. Konsekvenser for andre elevers handlinger blir etterspurt i resultatet og mange mener vi burde hatt strengere regler. Jeg tror vi skal legge vekt på den kollektive utfordringen og fortsette med didaktikken i den "store" myndighetshistorien. Det er ikke mange funn om dette utover lærerdel og forhold om lærerposisjonen over. Det er likevel en del av hele bildet at elevene er tydelig på at vi gjorde noe bra for dem og at det vi gjorde var noe ekstra, som fikk en betydning.

Lærerne har en arbeidsform som er både konfronterende og inkluderende. De utfordrer elever på det de ser, og tror at eleven kan gripe fatt innenfor sin sone. På grunnlag av at det har utviklet seg et tillitsforhold mellom lærer og elev, vil eleven kunne endre handling og strategi. Vi ser at når en elev gjør dette kan det spre seg i gruppa, eller få andre fordeler ved at eleven nå er en drivkraft og blir rollemodell for de andre, som de kan se fordeler av å ha med på laget. Utvikling av funksjonalitet for den enkelte påvirker samspillet med andre og kan gi bedre innhold og mening til praksisfelleskapet. Det foregår slik en kompetanseutvikling og dermed et potensiale for kapasitetsendring for flere.

I dette også et spill og en kamp om posisjoner for hvem som har definisjonsmakten for klima og stemning og dermed retning for dagen, perioden og året. Endringen som kommer etter hvert, kommer omtrent på samme tid hvert år(Vg1), og kan leses som en naturlig utvikling i "pedagogisk tid". Karakterer får mer å si på begge nivå på vårparten. Det blir en viktigere og mer konkret motivasjonsfaktor enn den indre motivasjon. Det er nå, den stadig bearbejdede indre motivasjonen kan "styre"

handlingsvalgene til det kortsiktige; fullføre og bestå, eller 5 i alle fag. Samspillet mellom indre og ytre motivasjon er det mange av oss etterstreber. For Vg2 elever også en lengten til å bli ferdig med skole og begynne å tjene penger.

Det var 82 % som opplevde at utdanningen var bra for dem, mens "bare" 63 % vurderte ryktet som godt. Omdømme til skolen og avdelingen blir diskutert rundt middagsbordet og i elevgrupper for kommende potensielle søkere til byggfag. Jeg tror at det også er det geografiske områdets jungeltelegraf som danner grunnlag for våre søkertall.

Vi bør med dette i mente, fortsette det gode arbeidet med hver enkelt og legge opp til nye trivselsfremmende tiltak. En god stemning sprer seg. Det er lærerne som er rollemodell og må lede retningen til positive opplevelser. Det er en utfordring for teamet som kollektiv og ledere på flere nivå.

Samfunnsoppdraget er at vi skal gjøre det vi kan, innenfor de rammene vi har, for at hver enkelt elev skal lykkes som tenkende, villende og handlende individ. Det opplever jeg at materialet sier noe om og langt på vei gir grunn til å anta at avdelingen i hovedsak gjør. Det er flere aktører i dette. Rådgivere, skolepsykologer og barnevern er involvert i mange av våre elevers hverdag. Miljøgruppa og oppfølgingstjenesten(OT) er viktige for at de fleste elevene lykkes. Utenfor skolen er det forskjellige idrett/ungdomsforeninger og tiltak fra bydelen som bidrar positivt.

"Resultater fra en nylig publisert artikkel fra Atferdssenteret tyder på at omfanget av problematferd, både på kort og lengre sikt, er vesentlig mindre i skoler der lærerne opplever høy kollektiv mestringskompetanse."(Sørli & Torsheim, 2010). Det vil kunne styrke fagligheten og dermed meningen med, og stoltheten av, eget arbeid å vite at vi jobber sammen om å løse felles utfordringer på alle nivå. Dette forutsetter åpenhet som innstilling og praksis. Fagligheten må få møtetid i organisasjonen.

Det er uttalt at vår pedagogiske innretning ikke endres nevneverdig hvis vi blir en spesialskole, det er mer det at lærerens motivasjon senkes, og vi blir dermed dårligere lærere. Både forskning og politikere er enig i at læreren er viktigst. Hos oss ser lærerne eleven og strekker seg i relasjonene. Data viser likevel en utfordring for

motivasjonen.

#### 7.4 Organisering innad

En til en undervisning fikk *en* elev opp og fram, som i suksesshistorie om matematikk. Tiltaket som dette bør forankres faglig, ressursfordeles, lønnes og det bør være en åpen diskusjon om det er riktig og godt for eleven. I dette også et behov for spesialkompetanse i forhold til elever som trenger det.

Noen lærerne opplever at det er testing, halvårsvurderinger og forskjellige pålegg som tar mye tid og krefter fra annen god praksis. Jeg tror at vi må leve med mye av dette fremover og at en god strategi for en avdeling kan være å innlemme intensjonene i påleggene i egen virksomhet, og gjøre det man kan for at disse skal være et tilskudd til pedagogisk faglighet, og i årsplanlegging. Elevene skal ha karakterer og lovverk skal være til elevens beste. Hvis dette er jobben vår, må vi gjøre den med det samme perspektiv.

Normalelevne på byggfag er fysisk aktive og lager lyd, de "flinke" elevene også. Kanskje er det slik at det bare er sånn når mange gutter samles, eller at det faktisk er et uttrykk for trivsel og lekenhet. At unge gutter lekeslåss er naturlig og en del av utviklingen mot voksenposisjonen. HMS forholdet i dette er ikke forenelig med bransjens regler og bør forankres bedre, som foreslått av elever. Jeg tror at vi kan få til begge deler og ha en læringskultur hvor vi sørger for å ha tid og plass for utfoldelse av disse kreftene. Her også som betaling/belønning for produsert og strukturert arbeid. Det kan være som idrett og lek på sosial dag, eller som sleggekonkurranse før lønsj. Det er interessant å se hvordan en elev opplever sosial og faglig dag som belønning, mens for en annen er det det å få spesialbehandling og bruke elektrisk verktøy, som gir den gode opplevelsen. Dette bør avdelingen ta inn over seg som en del av det virkelige i ungdomsposisjonen og tilrettelegge for i samarbeid med elevene, som valgte verneombud, tillitsmenn eller i hele grupper.

Hvordan vi skal ha det er en øvelse i toleranse og demokrati for alle impliserte. Hvis ikke kan det fort bli at vi *leier* for mye og for lenge, og mister plussfaktorene i det at

elevne fikk prøve og feile som en del av "den store" didaktikken. Uttalelse om pilotprosjekt indikerer og støtter noe av dette.

## 7.5 Sosialitet og relasjoner

Egne erfaringer dannes som erfaring med virkelige hendelser i sosiale situasjoner. Det kan være som en "aha" oppdagelse, eller som struktur som integreres i hver enkelt som en del av en habitus som sosialiseringprodukt og identitet. Læring som deltaker, handling, erfaring og som utvikling, foregår i lagarbeid, i praksis og på hele avdelingen. Bevisstgjøring om roller og posisjon finnes ikke bare i samtaler om hvem som det er lurt å være på lag med, eller som refleksjoner over lærerens rolle som hjelper i elevens utvikling. Det å synliggjøre trynefaktor og at det er forskjell på folk, ble akseptert av noen elever. Her er det få eksempler, de fleste fra intervju. Det blir et fyldigere bilde når vi ser de høye tallene for tillitsforholdet til lærerne i alle fag og tilbakemeldinger skrevet i tekstbokser. Læreren er både rollemodell, medmenneske og motivator. Som vi har sett, er endring avhengig av tillitsfulle relasjoner. Stikkord er, som læreren sier; tålmodighet, vennlighet, forståelse, respekt og oppmuntring.

Hvordan vi opplever interaksjonen mellom kultur, normer og livsverden er forbundet med trivsel og deltakelse. Vi er sosiale og trenger følelsen av medbestemmelse for egen motivasjon. Det støttes både i elev og lærerundersøkelse. Opplevelsen av dette er vår egen og forbindes til andre gjennom vårt felles basale biologiske grunnlag og viser seg i mekanismer for justering av adferd. Våre personligheter og forhold om status og posisjon vil være avhengig av vår evne til å vurdere og bedømme de påvirkninger vi utsettes for. Den generaliserte andre som føring for opplevd realitet er virksom for vår opplevelse av tilhørighet og en grunnleggende bekreftelse gjennom å bli sett. At relasjonsforholdene vektlegges i resultatene blir derfor ingen overraskelse.

Det at lærere er "frustrert" og at vi noen ganger sikter for høyt får bli en sak til refleksjon over det egentlige i ungdomsposisjonen og organisering på avdelingen. At vi får så mange positive tilbakemeldinger fra elevgruppa leser jeg som et tegn på at

vi har fått til mye bra gjennom vår arbeidsform for myndiggjøring, og en stødig utvikling fra ungdomsskoleelev til yrkesfagutøver.

## 7.6 Oppsummering og framovermeldinger

Dette som en oppsummering av det jeg oppfatter som sentrale faktorer:

- Vi må jobbe videre med motivasjon, indre og ytre. Den store fortellingen er vi rimelig gode på. I dette er det også forbedringspotensial. Vi må utnytte daglig mestring og dermed styrke opplevelsen av behag for den enkelte. Her et forhold om kjemi. Ungdomshjernen har utfordringer med langsiktig bedømmelse av handlingsvalg og konsekvenser av disse. Trivsel styrkes av opplevelse av å nå kortsiktige mål. Disse kan i samråd med elevene formuleres og premieres som belønning eller "bestikkelse". Denne kortsiktigheten må vi bli mer bevisst. I oppgaver og praksis.
- Vi må vektlegge deltakelse i den store fortellingen og den hverdagslige praksis. Her som medbestemmelse og medvirkning. Vi må derfor være fleksible for å kunne "time" tiltak for elever som er klar for innsatts for å forbedre sin posisjon. Teamet bør legge opp til en utstrakt praksis med avtalebasert oppfølging og veiledning for elevenes egne forslag til læringsprosjekt. Det bør være en naturlig prosess i dette i forhold til kvalifisering og hvor i løpet elevene befinner seg. Det å styre eller styres oppleves som en kjernefaktor for pedagogisk magefølelse og dermed pedagogisk faglighet.
- Vi må styrke læreren som veileder og "manager" for den unge. Vi er deltakende partnere for elevene. Relasjonene må være sterke og tillitsfulle, vi må huske elevens interesser og la dem dele sin livsverden med oss.
- Vi bør senke egne målsettinger om "store" endringer for den enkelte og dermed få et bedre samsvar mellom forventninger og resultat. Dette vil senke frustrasjonsnivået hos lærerne og øke den pedagogiske fagligheten. Ungdomsposisjonen og modning av hjernen er en prosess som tar tid.



- Lærernes motivasjonsforhold er sentral for entusiasme og kvaliteten i relasjonene. Når arbeidsformen baseres på utvikling av gode relasjoner, må organiseringen innad og tiltak for økning av motivasjon "eies" av kollektivet. Forslag fra refleksjon og diskusjon må arbeides med konkret og målrettet.

Vi bør finne tiltak som styrker et åpent og forpliktende felleskap hvor lærerne deler mer og er mindre privatpraktiserende. Dette kan øke lærernes motivasjon og dermed få opp humøret og innsatsen for den enkelte elev.

Jeg anser på denne måten mine mål som nådd. Se 2.1 Avklaring og forskningsspørsmål. Rapporten bidrar til konkretisering av avdelingens praksis, forstått som læringskultur, og øker forståelsen for den samme, i hvert fall for forskeren. Det er presentert mangesidige tilbakemeldinger i undersøkelsene med forslag til forbedringer.

## 8 Konklusjon

Det kommer nye elever hvert år. De aller fleste tidligere elevene som har svart på undersøkelsen er positive til læringskulturen og måten lærerne var der for dem. Alle lærerne vektlegger å ha nære relasjoner med elevene og være *kompetent* tilstede i deres utvikling. Det handler om å bruke rett verktøy til rett tid, i læringsforløpet. Denne læringskulturen er etablert som en arbeidsform og av meg vurdert som en pedagogisk faglighet.

Målsettingen om å legge til rette for at hver enkelt får tro og håp på egne muligheter og får utviklet disse til å lykkes med egne mål, ser ut til å være representert.

Aktivitet og trivsel danner grunnlag for mer av det samme. Det er viktig å ikke la elevene handle seg til stillstand eller la det utvikles negativ stemning over tid. I så fall må det være et intendert grep for at elevene skal få virkelighetsbaserte erfaringer. Læreren må ha et godt utviklet *sidesyn* i en slik arbeidsform.

I avdelingens praksis, som læringskultur, arbeides det med å balansere det å styre seg selv og bli styrt av andre. På den ene siden vil lærerkollegiet noe gjennom sine

verdier, og påvirker sosialiseringen til kultur for arbeid og samarbeid. På den andre siden vil teamet at elevene skal klare selv og være kritiske, selvdrevne "voksne" med retning for seg selv. Balansen i dette forholdet blir av meg beskrevet som timing, eller magefølelse og viser til faglighet, forstått som graden av profesjonalitet. Forståelsen av møtepunktet mellom å leie på den ene siden og la eleven klare selv på den andre, blir den praktiske forståelse av Vygotskij, i den proksimale utviklingssonen.

Det tilsiktete innholdet er endring mot større grad av ansvar og myndiggjøring. Herunder også ansvar for andre. Jeg håper og tror at det er mulig å balansere undervisning og ansvar for egen læring, slik at elevene opplever denne myndigheten i eget liv.

Den profesjonelle fagutøver har en høy grad av trygghet og intuisjon. Hun er ekspert på feltet og vil ikke settes ut av variasjoner over verktøy eller "nye materialer". Denne fagligheten gir personlig og faglig integritet og identitet. Faglig stolthet og virksomhet er avhengig av å "mates" og ha potensiale for forbedringer. Lykken over å få det til flater ut over tid og må tilføres nye utfordringer den enkelte ser muligheten til å klare. Det samarbeidende kollektiv av profesjonelle aktører er robust for forandringer og kan ta hverandres plass. Det er også høy grad av autonomi i et slikt arbeidskollektiv. Samlet styrker dette deltakerens opplevelse av medvirkning, relevans og mening, og motvirker fremmedgjøring.

Det tillitsbaserte forholdet mellom aktørene på en byggfagavdeling fungerer også som et premiss for samfunnsorganisering i arbeidsliv og i velferd. Om avdelingen på denne måten har en læringskultur som bidrar til demokrati og medbestemmelse gjennom utvikling av samarbeidene og selvdrevne arbeidstakere, blir ikke fullverdig forklart. Selv om den enkeltes opplevelse er vår egen, mener jeg å ha fått tak på et felles indre bilde om en læringskultur som gjør sin skjerv for denne dannelsen.

Det er ikke sikkert våre elever reiser videre i yrkesfagene. Uansett vil tiden på byggfag være en del av hver enkeltes historie. Det opplevde påvirker ryggmargsreflekser og egne valg for alle deltakerne. Om avdelingen bidrar til å

utvikle gangs menneske og arbeidstakere med høy grad av skatteaksept er her ikke målt. Det blir likevel en opplevelse av at læringskulturen på avdelingen har bidratt i sammenhengen.

Det er grunnleggende at vi spør hverandre om hvordan vi har det og hva vi ønsker oss, for å kunne planlegge det *egentlige* i praksisfeltet. Vi bør legge til rette for at framtidige elever også får anledning til å mene noe om utdanningen sin. Samarbeid og inkluderende praksis er en forutsetning for utvikling av demokratisk sinnelag og dermed opprettholdelsen av velferdsstaten.

Jonas Gahr Støre kan bli statsminister. Det kan en av våre elever bli også. Vi er sosiale i handlinger og i egen måloppnåelse. Menneske blir bare menneske blant andre mennesker.<sup>8</sup> Det sosiale premiss er kollektives utfordring i en kapitalisme som drives av den sterkestes rett.

Hvordan vi styrer oss selv til gode for flest mulig, kan også være en sak for en liten byggefagavdeling i et lite land langt mot nord.

---

<sup>8</sup> Wittgenstein, *I begynnelsen var handling*, 1923)

## Litteratur og referanser:

- Askerøi, E. (2003). *Masterhåndboken*. Læremidler for profesjonsutdanning. Kjeller. Høgskolen i Akershus.
- Brevik, B. (2010). *Notat: Begrepsavklaring yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk*. Utlevert notat. , 12. Mars 2010. Kjeller: HIOA
- Bulterman-Bos (2008). I: Andreassen, S. E. (2013). *Studenter i forskende partnerskap – begrepsavklaring*. Fou i praksis. Artikkelsamling fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Oslo: Akademika forlag.
- Efstad, G. (2012). *Hvilken betydning har organiseringen i arbeidslag for den enkeltes læringsutbytte?*. Oppgave 4300. Kjeller: HIOA
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta Norsk forlag A/S
- Hartviksen, M. & Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt: to sider av samme sak, SØT-modellen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (red.). (2012). *49 tekster om læring*. Fredriksberg C: Samfundslitteratur
- Lehn, A. (2009). *SKOLEVANDRING- en systematisk metode for direkte, pedagogisk ledelse hos rektor*. Trondheim: NTNU.
- Nilsen, S. E. & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (2009). *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- NOU 2012: 5, kap. 2.4.1, *Bedre beskyttelse av barns utvikling* (Norges offentlige utredninger). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- NOU 2011: 7, kap.13. *Velferd og migrasjon. Den norske modellens framtid* (Norges offentlige utredninger). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Ryan, I. (2012). *Menneskeartens evolverte forutsetninger for læring*. Masteroppgave. Kjeller: HIOA
- Studieplan for Master i yrkespedagogikk, HIOA, 2009. Kjeller: HIOA
- Wenger, E. (2004). *Praksisfelleskæber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wrangham, R. (2009). *Catching Fire: How Cooking Made Us Human*. Basic Books

## Elektronisk ressurs/nett:

- Busterud, K. (2014, 11. Februar). *Å utsette det uunngåelige*. Dagsavisen. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/>
- Cooley, C. H. (1922). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons. Hentet 10.05.2014 fra [http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2791/thesis.pdf?sequence=3-](http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2791/thesis.pdf?sequence=3)
- Cronwald, C. (2010, 22. November). *Belønning kan ødelegge motivasjonen*. Videnskab.dk. Hentet fra <http://www.forskning.no/>
- Ebdrup, N. (2011, 23. November). *Hjernen som maskin*. Forskning.no. Hentet fra <http://www.forskning.no>
- Eeg- Larsen, S. (udatert). Logikken i et diskusjonsforum (Thread). Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. Hentet 10.05.2014 fra [http://home.hio.no/~sissele/elaering/org/dokumenter/boka/thread\\_boka.htm](http://home.hio.no/~sissele/elaering/org/dokumenter/boka/thread_boka.htm)
- Foghsgaard, L. (2010, 13. Februar). *Hjernekjemi avslører trang til opplevelser*. <http://www.forskning.no/>
- Høyskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning. (2003). *Learning by doing*. Hentet 10. Mai 2014 fra <http://pluto.hive.no/pluto2003/torlud/ped/learning.htm>
- Kjensli, B. (2011, 1. Januar). *Sosiale folk har sosiale hjerner*. Forskning.no. Hentet fra <http://www.forskning.no>
- Landsgård, K. (2010, 29. August). *Om Sosial Kapital*. Blogg. Hentet 10. Mai 2014 fra <http://kristiansnotisblogg.blogspot.no/2010/08/om-sosial-kapital.html>
- Letnes, O. (2007, 30. Mai). *Rusa på kroppens egne stoffer*. Forskning.no. Hentet fra <http://www.forskning.no/>
- Lindholm, M. (2014, 2. April). NRK Ekko. Ansv. Red. Eriksen, T. G. Hentet fra <http://radio.nrk.no/serie/ekko-hovedsending/mdsp25006514/02-04-2014>
- Moe, D. (2004). Sunnhordland Trafikkopplæring. Hentet 10.05.2014 fra [http://www.sunnhordland-trafikkoppl.no/les\\_meir.asp?id=146](http://www.sunnhordland-trafikkoppl.no/les_meir.asp?id=146)
- Moe, D. (2007). *Unge føreres risikoatferd: De ser godt, men forstår mindre*. Samferdsel 4/2007, Transportøkonomisk Institutt. Hentet 13.05.2014 fra

<http://samferdsel.toi.no/nr-4-mai-2007/unge-foereres-risikoatferd-de-ser-godt-men-forstaar-mindre-article19303-993.html>

- Røise, P. (2012, 13. April). *Ungdomshjernen*. Hentet fra <http://frikurs.no/kurs/ungdomshjernen>

- Slagstad, (1996, 9. Oktober). Hans Skjervheim. *Kronikk Aftenposten*. Hentet 10.05.14 fra <http://aftenposten.no>

- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). *Mentalisering- et nytt teoretisk og terapeutisk grep*. Tidsskrift Norsk Legeforening.(Nr. 9). Hentet fra <http://tidsskriftet.no/article/1685473>

- Støre, J. (2014, 24. April). *Hvem skal bygge landet?* Innlegg Dagsavisen. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/>

- Sverstad, T. (2012, 28. juni). Evolusjon utfra et kongiologisk perspektiv. Blogg. Hentet 10.Mai 2014 fra [http://kongiologi.blogspot.no/2012\\_06\\_01\\_archive.html](http://kongiologi.blogspot.no/2012_06_01_archive.html)

- Sørliie, M-A. & Torsheim, T. (2010). *Læreres opplevelse av fellesskap og omfanget av problematferd i skolen henger nært sammen*. Hentet 10.05.2014 fra <http://www.atferdssenteret.no>

- Talseth, S. (2004). *Selvhjelp som prinsipp i forståelsen av psykisk helsearbeid*. Tidsskrift for psykisk helsearbeid Nr. 1, 2004. Hentet 13.05.2014 fra <http://www.selvhjelp.no/filestore/Artikkel-Tidsskriftforpsykiskhelsearbeid-1-2004.pdf>

- Tran, V. (2012). *Hjernens utvikling*. Sist endret: 07.05.2012. Godkjent av medisinsk redaktør. Hentet fra <http://nhi.no/graviditetsoraket/svangerskap-og-fodsel/fosterutvikling/hjernens-utvikling-38402.html>

- Trettebergstuen, A. (2013, 29. Mai). Supermodellen. *Dagsavisen innlegg*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/>

- Vassnes, B. (1999, 5. November). Uten frontallapper ingen dømmekraft. *Morgenbladet*. Hentet fra <http://morgenbladet.no>

- Ørbeck, A. L.(2011). *Eksekutive funksjoner*. INNSIKT 2/2011 16. Årgang. Hentet fra <http://www.innsikt.org>

## Vedlegg

1. Samtykke intervju elever	s. 136
2. Samtykke intervju lærere	s. 138
3. NSD kvittering	s. 139
4. Samtykke survey	s. 142
5. Intervjuguide elever	s. 143
6. Intervjuguide lærere	s. 145
7. Survey. Resultat eksempler	s. 146
8. Survey. Elever	s. 150

## Vedlegg 1: Samtykke intervju elever

# **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

*Hva driver vi med , egentlig? En undersøkelse av læringskultur på*

*Bjørnholt Skole, Bygg og Anlegg gjennom 6 år.*

### **Bakgrunn og formål**

Formålet er å belyse forhold rundt trivsel, opplevelser og relasjoner gjennom å spørre tidligere elever. Jeg er faglærer på Byggfag, Bjørnholt Skole og Masterstudent ved Høyskolen i Oslo og Akershus.

Som tidligere elev er det viktig for Team BA å få tilbakemeldinger på hvordan du opplevde å være elev hos oss og hvordan det har godt med deg.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Du er invitert til intervju fordi jeg tror at du er en person som kan bidra til å gi svar på hva vi er gode på og hva vi ikke er så gode på.

Dette intervjuet er en oppfølging av noen av svarene fra elevundersøkelse.

Samtalen vil bli tatt opp på lydfil. Denne vil gjøres om til tekst og tekstsitat vil kunne brukes i oppgave som vil være tilgjengelig på nett. Alle navn blir anonymisert (gitt andre navn), både på elever og lærere.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil lytte til og transkribere (gjøre om tale til tekst) taleopptak. Disse vil lagres så lenge oppgaven er under vurdering. Ved avsluttet vurdering vil opptakene slettes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25.06.14

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Geir Efjestad, 90 57 75 66 eller veileder på Høyskolen i Oslo og Akershus, Ulf Melvold, 64 84 9161

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**



Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Samtykke intervju lærer

# **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

*Hva driver vi med , egentlig? En undersøkelse av læringskultur på*

*Bjørnholt Skole, Bygg og Anlegg gjennom 6 år.*

### **Bakgrunn og formål**

Formålet er å belyse forhold rundt trivsel, opplevelser og relasjoner gjennom å spørre lærere og tidligere elever. Jeg er faglærer på Byggfag, Bjørnholt Skole og Masterstudent ved Høyskolen i Oslo og Akershus.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Du er invitert til intervju fordi jeg tror at du er en person som kan bidra til å gi svar på hva vi er gode på og hva vi ikke er så gode på. Dette intervjuet er en oppfølging av noen av svarene fra elev og lærer undersøkelse. Samtalen vil bli tatt opp på lydfil. Denne vil gjøres om til tekst og tekstsitat vil kunne brukes i oppgave som vil være tilgjengelig på nett. Alle navn blir anonymisert(gitt andre navn), både på elever og lærere.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil lytte til og transkribere(gjøre om tale til tekst) taleopptak. Disse vil lagres så lenge oppgaven er under vurdering. Ved avsluttet vurdering vil opptakene slettes. Prosjektet skal etter planen avsluttes 25.06.14

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Geir Efjestad, 90 57 75 66 eller veileder på Høyskolen i Oslo og Akershus, Ulf Melvold, 64 84 9161  
Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3: NSD kvittering



Harald Hårfagres gate 25  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Ulf Melvold Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St. Olavs plass 0130 OSLO

Vår dato: 24.03.2014 Vår ref: 37789 / 3 / IB Deres dato: Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.02.2014.  
Meldingen gjelder prosjektet:

37789

Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

Hva driver vi med egentlig? En undersøkelse av læringskultur på Bjørnholt skole,  
Bygg og Anlegg.

Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder Ulf Melvold Geir  
Efjestad

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av  
personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften.  
Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med  
opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets  
kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter.  
Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i  
forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.  
Endringsmeldinger gis via et eget skjema,  
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis  
melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til  
ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,  
<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35 Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Geir Efstad geir.efjestad@getmail.no

Inga Brautaset

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*



## **Personvernombudet for forskning**

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Personvernombudet har registrert at tittel på prosjektet er: "Hva driver vi med egentlig? En undersøkelse av læringskultur på Bjørnholt skole, Bygg og Anlegg."

Formålet med masterprosjektet er å undersøke hvordan tidligere elever opplevde 2 år på Bjørnholt Byggfag.

Data innhentes ved spørreskjema, og intervju med et mindre utvalg. Datamaterialet kan inneholde/knyttes til personidentifiserbare opplysninger, og det kan bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold (f.eks. om sykepenger, uføretrygd i spørreskjemaer).

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv vedlagt meldeskjema (for intervjustudien) og skriv datert 21.03.14 (for spørreundersøkelsen) er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

LimeSurvey er databehandler for prosjektet. Høgskolen i Oslo og Akershus skal inngå skriftlig avtale med LimeSurvey om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Forventet prosjektslutt er 25.06.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å: - slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette lydopptak

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (LimeSurvey) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

Prosjektnr: 37789

## Vedlegg 4: Samtykke survey elever

# Hva driver vi med, egentlig? En undersøkelse av læringskultur på Bjørnholt Skole, Bygg og Anlegg gjennom 6 år.

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

Ved å **fullføre** undersøkelsen samtykker jeg i dette.

Som tidligere elev er det viktig for Team BA å få tilbakemeldinger på hvordan du opplevde å være elev hos oss og hvordan det har godt med deg.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Når dine svar leses av meg kan jeg ikke se din epostadresse eller navn. Alle navnelister og digitale spor til undersøkelsen vil bli slettet ved prosjektets slutt 25.06.14.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Geir Efstad, 90 57 75 66 eller veileder på Høyskolen i Oslo og Akershus, Ulf Melvold, 64 84 9161

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Veldig bra!

Hilsen Geir Efstad og alle lærerne på Bygg Bjørnholt

Det er 30 spørsmål i denne undersøkelsen.

## Info

### Er du i jobb i byggebransjen?

Velg kun en av følgende:

- Ja  
 Nei

### Hvis ja, trives du?

Vennligst skriv her:

### Hvis nei, hvorfor ikke?

Vennligst skriv her:

## Vedlegg 5: Intervjuguide elever

### Intervjuguide Elever

*"Hva driver vi med, egentlig?"*

En undersøkelse av læringskultur på Bjørnholt Skole, Bygg og Anlegg gjennom 6 år.

Det legges opp til en samtale som styres tilbake til punkter jeg har foran meg hvis samtalen "snakker" seg bort, eller stopper opp.

### **Moment/spørsmål:**

Utdanninga på Bjørnholt. Vi trenger tilbakemeldinger på hva vi kan bli enda bedre på:

- Starte med hva som var bra på Bjørnholt
- Hva var ikke så bra
- Grunn til at de fleste ikke har svart?

### **Fra resultat survey:**

- Faglig utbytte i arbeidslag, vs. Faglig nytte for den jobben du har nå. Identitet og motivasjon høyt iht byggeplassen ute
- 1/5; dårlig arbeidsmiljø, vekt på at medelever er umotiverte/ødelegger. Hvorfor: Latskap, ikke i byggebransjen, ungdomsposisjon?,
- Tegning; hvordan
- Regler; bra eller dårlig
- Mer av; hva
- Urettferdig behandla fravær ¼, Medvirkning 1/5

## **Videre grunnlag for undring, åpne spørsmål:**

### **Generelt læring/trivsel:**

- Har elevene lært noe hos oss? Hva var bra, hva var ikke så bra på Bjørnholt bygg?
- Er det som er erfart tilstrekkelig viktig, slik at det har ført til gode valg for den enkelte?
- Hva besto denne erfaringen i?

### **Samsvar mellom lærerne:**

- Var det læreren som person som bidro til spesielle oppdagelser, eller er det læreren i systemet med felles praksisteori, som er virksom?

### **Vendepunkt:**

- Er det noe med de "gylne øyeblikk", i faglig som i personlig/sosial sammenheng som gjør endringen følbart?
- Er disse opplevelsene viktige nok til å ses som "vendepunkt" i et ungt menneskes liv?

### **Øvingsarena:**

- Har vi blitt for mye skole og for lite prosjekt/øvingsarena?
- Er det riktig å ikke styre fast med "svake" elever?
- Hvordan gjør vi det hvis vi bestemmer oss til å leie mer? Kirurgisk leing? Det går alltid et tog for læring på BA? "Tilbud" for/til læring?
- Er det riktig å ta alt eleven sier han vil på alvor, å legge til rette for ønskene? Skal det være et prinsipp å jobbe etter?

### **Pedagogikk:**

- Har vi levert personlig utvikling?
- Har vi levert det faglige?
- Sosiale forhold?
- Omsorg/trivsel



## Vedlegg 6: Intervjuguide lærer

### Intervju Guide lærer

*"Hva driver vi med, egentlig?"*

En undersøkelse om læringskultur på Bjørnholt Skole, Bygg og Anlegg gjennom 6 år.

#### Spørsmål:

- Hvordan tenker vi oss utviklingen videre på Bygg BA?
- Du arbeider i hall tre med Ptf tømrergruppe(Vg1). Kan du si noe om, hva som er viktig i hall tre?
- Vi får flere utfordrende elever med svake resultater fra ungdomskolen. Hva tror du det er lurt å gjøre med det for Bjørnholt byggfag?

#### Jeg ønsker synspunkter på funn fra survey:

- "(respondentene)forteller om andre elever som bråker eller er lite motivert. Hva tenker dere om det?

#### Oppfølging, videre spørsmål:

- Blir våre intensjoner representert?
- God læringskultur er når elevene føler de har handlingsvalg som gjør bra for dem selv og sine venner.
- Læring er mer eller mindre varig endring av forestillinger og adferd på bakgrunn av erfaring! Hva gjør vi for å skape handlingsrom for dette?

**Eventuelle tilleggsspørsmål:**

***Beskriv din egen profesjonspraksis som lærer på Bjørnholt bygg og anlegg.***

***Hvordan arbeider en profesjonell yrkesutøver som lærer på Bjørnholt bygg og anlegg?***

***Hva er god læringskultur for deg?***

***Hva er dårlig læringskultur for deg?***

***Hva er bra med måten vi arbeider på?***

***Hva er ikke så bra med måten vi arbeider på?***

***Hva er pedagogisk faglighet for deg?***

***Hva fremmer denne fagligheten på egen arbeidsplass? + Faktorer***

***Hva hemmer denne fagligheten på egen arbeidsplass? - Faktorer***

## Vedlegg 7: Survey, resultat. Eksempler.

### Felt-sammendrag for 55(551)

I hvilken grad hjalp lærerne deg til å bli bedre kjent med deg selv? 5 er mye, 1 er ikke i det hele tatt.

[Angående egne evner]

Svar	Antall	Prosent	Sum
1 (1)	0	0.00%	7.02%
2 (2)	4	7.02%	
3 (3)	11	19.30%	19.30%
4 (4)	24	42.11%	
5 (5)	10	17.54%	59.65%
<b>Sum (Besvarelser)</b>	<b>49</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Antall tilfeller	49	100.00%	
Ubesvart	0	0.00%	
Ikke fullført eller ikke vist	8	14.04%	
Aritmetisk gjennomsnitt		3.82	
Standardavvik		0.86	

**Felt-sammendrag for 51(515)**

**Ble du sett og tatt vare på av lærerne på bygg BA? 5 er mye, 1 er lite.  
[I byggfag]**

<b>Svar</b>	<b>Antall</b>	<b>Prosent</b>	<b>Sum</b>
1 (1)	0	0.00%	1.79%
2 (2)	1	1.79%	
3 (3)	7	12.50%	12.50%
4 (4)	11	19.64%	
5 (5)	29	51.79%	71.43%
<b>Sum (Besvarelser)</b>	<b>48</b>	<b>100.00%</b>	<b>100.00%</b>
Antall tilfeller	49	100.00%	
Ubesvart	1	1.75%	
Ikke fullført eller ikke vist	8	14.04%	
Aritmetisk gjennomsnitt		4.42	
Standardavvik		0.82	

**Felt-sammendrag for 64**  
**Hva kunne du gjort anderledes?**

	<b>Antall</b>	<b>Prosent</b>
Svar <a href="#">Se gjennom</a>	12	21.05%



- Kunne ha motivert meg enda mer
- Kunne prøvd og ytt enda bedre de forskjellige fagene kanskje.
- jeg kunne ha hatt fokuset mitt mer på skole, hadde mye fravær og karakterene mine var greie! de kunne vært mye bedre.
- involvert flere av mine medelever. vert flinkere til å tillegne meg enda mer kunnskap, bygget ett hyggeligere miljø slik at jeg kunne beholdt flere av gutta som kolegaer nå, hadde vert flott med flere ben å støtte seg på. tatt mer matte og fysikk mens jeg hadde bygg.
- Jeg kunne absolutt jobbet hardere i samtlige fag, gjort en bedre innsats rett og slett.
- Si fra om fænskapen som skjedde. Jeg er ganske sikker på at dere viste om mye dritt som foregikk i klassene, men det var bare en brøkdel. Hadde dere satt mere fokus på dette. Ville nok flere trivdes og kommet lenger.
- Bedre oppmøte på skolen, motivasjonen var ikke helt på topp på videregående.
- Jeg burde vært mere fokusert. Jeg fant alltid en unnskydning for å slippe unna, og tok ikke ansvar i egen læring. Noe som jeg kunne blitt straffet for i arbeidslivet. Jeg hadde veldig flaks, fikk jobb i et lite firma og trives kjempegodt der. Nå har jeg ingen fraværs dager på 3 år.( Skulle man ikke tru :) )
- Tatt yrket mer seriøst tidligere
- tatt ting mer seriøst. gjort leksene. møtt opp mer.
- Fulgt mere med i bransjelære
- Vært mer sosial med elever

Ubesvart	36	63.16%
Ikke fullført eller ikke vist	9	15.79%

**Felt-sammendrag for 63**  
**Hva kunne vi gjort annerledes?**

	<b>Antall</b>	<b>Prosent</b>
Svar <a href="#">Se gjennom</a>	15	26.32%



⚙️ Vanskelig å si

- ⚙️ Hadde ikke mye fravær. Men som en av to jenter i klassen merker læreren fortere at jeg var borte i forhold til resten av guttene. De slapp lett unna frafær.
- ⚙️ Jeg vet egentlig ikke om noe spesielt som kunne vært annerledes. Til tider veldig bråkete i klasserommene, men sånt skjer når mange gutter havner på samme sted.
- ⚙️ Når vi begynte på VG1 så syntes jeg vi bare ble kastet ut i "store prosjekter" uten at vi hadde fått noe ordentlig innblikk i hvordan det var å sette opp bjelkelag, bindingsverk og takkonstruksjoner.
- ⚙️ Megling
- ⚙️ Det er vanskelig å si, jeg syntes dere var veldig flinke. Jeg ønsker mer vektleggelse på hva man kan gjøre videre ang videreutdanning. Jeg ønsker også muligheten til å ta flere fag ved siden av, matte fysikk osv. gi ett tilbud så man kan gå inn på ingeniør eller andre høyutdanninger. sette sammen akkordlag og gi utmerkelse til de som gjør det godt (avspasering en time). hold undervisningen mer rettet mot slik det er i bedriften. Flinkere til å finne gode bedrifter som man kan sette flinke elever inn i! mer info ang utfylling av opplæringspermen og tilpasset undervisningen slik at man måtte skrive å lage timelister om det man gjorde. flere oppgaver om hvor lang tid man bruker per arbeidsoppgave.
- ⚙️ Et par lærere kunne nok prøvd å fremstå litt annerledes ovenfor elevene, vært litt mer imøtekommende og ikke minst mer motiverende.
- ⚙️ Dere kunne fått ut elevene som ikke passa inn i byggfag. De som rett og slett ga faen.
- ⚙️ Alt i alt er jeg veldig fornøyd med skolen i seg selv, lærerne og elevene. Men når det gjelder produksjonen i byggfag så var det veldig mye av det samme som det 1. Året fra hellerud. (Hasle)  
Men som sagt, alt i alt er jeg veldig fornøyd.
- ⚙️ Jeg syntes alle lærerne gjøre en god jobb, men i de muntlige og skriftlige fagene kunne det vært strengere regler for de som bråker og tuller i timen, jeg husker veldig godt at engelsk og norsk var to fag med to lærere som jeg likte veldig godt, men med alt bråket fra elever ble det slitsom og vanskeligere og lære.
- ⚙️ Utplassere tidligere!
- ⚙️ på en side vil jeg si sette de motiverte "flinke" gutta sammen på den måten får de mer ut av hverdagen sinn. på en annen side vil dette fort gjøre det vanskelig og segregere klassen på en slik måte.  
Jeg husker selv at det fort kan være frustrerende og ha med døvekt på laget sitt.
- ⚙️ Kaste ut elever ut av timene, utvisning,
- ⚙️ Gjort bransjelære litt mer motiverende
- ⚙️ Mer utplassering

	Ubesvart	33	57.89%
	Ikke fullført eller ikke vist	9	15.79%

**Vedlegg 8: Survey elever**

# Hva driver vi med, egentlig? En undersøkelse av læringskultur på Bjørnholt Skole, Bygg og Anlegg gjennom 6 år.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

Ved å **fullføre** undersøkelsen samtykker jeg i dette.

Som tidligere elev er det viktig for Team BA å få tilbakemeldinger på hvordan du opplevde å være elev hos oss og hvordan det har godt med deg.

## Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Når dine svar leses av meg kan jeg ikke se din epostadresse eller navn. Alle navnelister og digitale spor til undersøkelsen vil bli slettet ved prosjektets slutt 25.06.14.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Geir Efstad, 90 57 75 66 eller veileder på Høyskolen i Oslo og Akershus, Ulf Melvold, 64 84 9161

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Veldig bra!

Hilsen Geir Efstad og alle lærerne på Bygg Bjørnholt

Det er 30 spørsmål i denne undersøkelsen.

## Info

### Er du i jobb i byggebransjen?

Velg kun en av følgende:

- Ja  
 Nei

### Hvis ja, trives du?

Vennligst skriv her:

### Hvis nei, hvorfor ikke?

Vennligst skriv her:

### **Er du i jobb i annen bransje?**

Velg kun en av følgende:

- Ja  
 Nei

### **Hvis ja, hva slags?**

Vennligst skriv her:

### **Er du i utdanning?**

Velg kun en av følgende:

- Ja  
 Nei

### **Hvis ja, hva slags?**

Vennligst skriv her:

### **Har du tatt fagbrev eller planlegger å ta det?**

Velg kun en av følgende:

- Ja  
 Nei

### **Hvis du ikke er i jobb eller utdanning. Hva gjør du og hvordan har du inntekter?**

Vennligst skriv her:



## Generellt Bjørnholt

**I spørsmålene nedenfor er:**

**5 veldig bra og 1 veldig dårlig.**

Vennligst velg passende svar til hvert alternativ:

	1	2	3	4	5
Føler du at byggfag på Bjørnholt var bra for deg?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærte du mye?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor godt rykte har Bjørnholt byggfag?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Jobb/Arbeid

### Husker du de 4 faga?

Velg kun en av følgende:

- Ja  
 Nei

### Komme om morran, oppføre seg som folk, gjøre så godt du kan og gå hjem når alle er ferdig!

#### 5 er mye, 1 er lite.

Vennligst velg passende svar til hvert alternativ:

	1	2	3	4	5
Var det bra vi snakket om dem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har de hjulpet deg?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skal vi fortsette å legge vekt på disse?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Dere jobba i arbeidslag. Hva slags utbytte fikk du av denne organiseringen?

#### 5 er mye utbytte, 1 er lite utbytte.

Vennligst velg passende svar til hvert alternativ:

	1	2	3	4	5
Faglig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personlig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosialt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Hvordan opplever du nytt av utdanningen på BA, for den jobben du har nå?

#### 5 er veldig nyttig, 1 er uten betydning.

Vennligst velg passende svar til hvert alternativ:

	1	2	3	4	5
Faglig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personlig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosialt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**På Vg2 var vi på byggeplassen ute.**

**Hvilken betydning har dette hatt for deg i den jobben du har nå?**

**5 er stor betydning, 1 er ingen betydning**

Vennligst velg passende svar til hvert alternativ:

	1	2	3	4	5
Angående klær og vær	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opplevelsen av "ekte" arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivasjon for byggfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglige ferdigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid i lag/samarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identitet som fagarbeider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

# Trivsel

## Fikk du nye venner på byggfag?

Velg kun en av følgende:

- Ja  
 Nei

## Treffer du noen av dem fortsatt?

Velg kun en av følgende:

- Ja  
 Nei

## Hvordan var læringsmiljøet?

**5 er veldig bra, 1 er dårlig.**

Vennligst velg passende svar til hvert alternativ:

	1	2	3	4	5
Faglig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personlig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosialt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Hvis noe var bra, hva var det?

Vennligst skriv her:

## Hvis noe var dårlig, hva var det?

Vennligst skriv her:

## Lærerne

**Ble du sett og tatt vare på av lærerne på bygg BA?**

**5 er mye, 1 er lite.**

Vennligst velg passende svar til hvert alternativ:

	1	2	3	4	5
I norsk og engelsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I matte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I naturfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I samfunnsfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I byggfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Gjorde noen av lærerne noe ekstra for deg, slik at du fikk til ting bedre?**

**Hvis ja, hva gjorde han/hun?**

**5 er mye, 1 er ikke i det hele tatt**

Vennligst velg passende svar til hvert alternativ:

	1	2	3	4	5
Ga deg ærlige tilbakemeldinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ga deg positiv bekreftelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hadde gode samtaler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Husket dine interesser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Har du et eksempel på noe en lærer sa eller gjorde som var/ er viktig for deg?**

Vennligst skriv her:

## I hvilken grad hjalp lærerne deg til å bli bedre kjent med deg selv?

**5 er mye, 1 er ikke i det hele tatt.**

Vennligst velg passende svar til hvert alternativ:

	1	2	3	4	5
Angående egne evner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angående egne utfordringer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tro på fremtiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Hva mener du lærerne burde lagt mer vekt på?

**5 er mye mer vekt på, 3 er nøytral, 1 er mye mindre vekt på.**

Vennligst velg passende svar til hvert alternativ:

	1	2	3	4	5
Praktisk arbeid generelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jobb hjemme hos kunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tegningsforståelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sammenheng alle fag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trivsel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Deg selv

### Hva ble du motivert av?

**5 er mye motivert av, 1 er lite motivert av.**

Vennligst velg passende svar til hvert alternativ:

	1	2	3	4	5
Framtidig lønn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yrkesstolthet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utplassering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktisk arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### I hvilken grad opplevde du deg rettferdig/ urettferdig behandla?

**5 er urettferdig behandla, 3 er nøytral, 1 er rettferdig behandla**

Vennligst velg passende svar til hvert alternativ:

	1	2	3	4	5
Fraværføring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medvirkning/innflytelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Karaktersetting	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Hva kunne vi gjort annerledes?

Vennligst skriv her:



## Hva kunne **du** gjort anderledes?

Vennligst skriv her:

## Her kan du sende en hilsen til lærerne, eller komme med andre tilbakemeldinger!

Vennligst skriv her:

Takk for tilbakemelding og deltagelse!

Hilsen Geir Efstad

Send undersøkelse.

Takk for at du fullførte denne undersøkelsen.

