

Tron Inglar

# *Erfaringslæring og yrkesfaglærere*

En kvalitativ studie

Utgiver: Høgskolen i Akershus

ISBN: 978-82-488-0487-1

© Høgskolen i Akershus 2009

Denne avhandlingen ble i 2009 godkjent for tildeling av dr.paed-graden ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Århus.

Tron Inglar

# *Erfaringslæring og yrkesfaglærere*

En kvalitativ studie



## FORORD

Jeg vil rette en stor takk til informantene som deltok og skolene som lot meg foreta en intervjuundersøkelse. Jeg er også takknemlig for at Høgskolen i Akershus har bidratt med tid til forskningsarbeidet og har tillatt meg å arbeide mye hjemme og i Frankrike. Og en takk til mine veiledere ved Danmarks Pædagogiske Universitet, lektor Lotte Rahbek Schou og professor Mogens Nielsen. Særlig har Lotte hjulpet meg med støtte, stor tålmodighet og konstruktive og kritiske tilbakemeldinger.

Kollegaer ved Avdeling for yrkesfaglærerutdanning har gitt meg god støtte og utvist stor tålmodighet. Særlig er jeg glag for de tilbakemeldingene jeg har fått fra og de samtalene jeg har hatt med professor Anne-Lise Høstmark Tarrou.

En takk til min kone Sissel som har utvist stor tålmodighet da jeg prioriterte arbeidet med avhandlingen framfor fellesoppgavene i hjemmet. Hun har også vært en drivkraft for arbeidet og stadig skyndet på at jeg måtte bli ferdig.

Takk også til venner og familie, som hele tiden har vist interesse for arbeidet og som har gitt meg positive tilbakemeldinger. Særlig gjelder det Kim, Trine og Pål. Barnebarna Markus og Mina har bidratt ved at jeg i perioder har kunnet være konsentrert om helt andre ting, nemlig dem.

En takk også til Den Dansk-Norske stiftelsen som har innvilget meg flere stipender til opphold på Schäffergården. Det har vært rolig og energigivende å arbeide der og å løpe i skogene omkring.

En takk, med en humoristisk undertone, til de SAS- og Sterlingpiloter som har fløyet meg mellom Oslo, København og Århus. Jeg arbeider bestandig konsentrert og godt når jeg er på fly, eller tog. Også ved DinersClub loungen og Dubliners i København, er en del arbeid utført før og etter inspirerende veiledning med Lotte, som har lokket meg til København med ferske, ”danske” wienerbrød.

Oslo, september 2008



# Innholdsfortegnelse

<b>1 LÆRERUTDANNINGSFORSKNING OG LÆRERFORSKNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Innledning.....	1
1.2 Relevant forskning om lærerutdanning og læring og utvikling hos yrkesfaglærere..	2
1.2.1 Forskning om kultur og pedagogisk plattform i utdanning og yrke.....	2
1.2.2 Forskning om læreres utvikling.....	3
1.2.3 Forskning om praksis og teori i lærerutdanningen.....	4
1.2.4 Forskning om praksisveileders (øvingslærers) betydning.....	5
1.2.5 Forskning om alternative læringsformer i lærerutdanningen.....	5
1.2.6 Forskning om <b>hva</b> lærere og lærerstudenter lærer .....	5
1.2.7 Forskning om <b>hvordan</b> lærere og lærerstudenter lærer .....	6
1.2.8 Forskning om endringsvillighet eller -motstand i det globaliserte samfunnet...	7
1.2.9 Behovet for forskningsbasert kunnskap innen yrkespedagogikk.....	7
1.3 Problemstilling og tematikk .....	7
1.4 Studiens vitenskaplige kvalitet på grunnlag av problemstillingen om mangel på systematiserte og dokumenterte kunnskaper om yrkesfaglærere.....	9
1.5 Avhandlingens struktur og innhold, og valg av forskningsmetoder .....	10
<b>2 YRKESFAGLÆRERUTDANNINGEN I NORGE.....</b>	<b>13</b>
2.1 Innledning.....	13
2.2 Læreplanforskning .....	13
2.2.1 Læreplanforskningens historiske dimensjon.....	14
2.2.2 Læreplanforskningens sosiopolitiske dimensjonen.....	14
2.2.3 Læreplanforskning som analyse av kontinuiteten mellom de enkelte planene	15
2.2.4 Læreplannivåer .....	15
2.3 En substansiell læreplananalyse.....	16
2.3.1 To hovedretninger innen substansiell læreplanforskning, en teoretisk-deduktiv og en praktisk-induktiv tilnærming .....	17
2.3.2 Intuitiv-induktiv .....	18
2.3.3 Vurdering av hovedtradisjonene .....	19
2.4 Design ved analysen av læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen .....	22
2.5 Yrkesfaglæreutdanningen i Norge .....	22
2.5.1 Etableringen og den organisatoriske utviklingen .....	22
2.5.2 Undersøkelsens design .....	23
2.5.3 Den praktisk-induktive analysens tre trinn.....	23
2.6 Den faglig-pedagogiske utviklingen fram til 1970 årene.....	24
2.6.1 1926 - 1947 Pedagogisk veiledning .....	24
2.6.2 1947 – 1970 Pedagogikk, yrkesfag og allmennfag. Time- og fagfordelinger..	24
2.7 Den faglig-pedagogiske utviklingen fra 1970 årene .....	25
2.7.1 1970 – Undervisningsplaner. Yrkespedagogikk og samarbeid om erfaringslæring .....	25
2.7.2 Utvalgte læreplaner og den teoretiske analysen av sentrale læreplaner med utgangspunkt i læreplanteori. ....	26
2.8 Analysen av læreplanene.....	27
2.8.1 Den interne, historiske opptakten til planen. ....	28
2.8.2 Den praktisk-induktive og substansielle analysen av 1975 planens uttrykte formål, innholdsmomenter og arbeidsprinsipper .....	30

2.8.3	1975 planens skolepolitiske samtid.....	32
2.9	Planene fra 1982 til 2003 .....	34
2.9.1	Den praktisk-induktive og substansielle analysen av 1982 planens uttrykte formål, innholdsmomenter og arbeidsprinsipper .....	34
2.9.2	Den praktisk-induktive og substansielle analysen av 1989 planens uttrykte formål, innholdsmomenter og arbeidsprinsipper .....	36
2.9.3	Den praktisk-induktive og substansielle analysen av 1993 planens uttrykte formål, innholdsmomenter og arbeidsprinsipper .....	40
2.9.4	Den praktisk-induktive og substansielle analysen av 1999 planens uttrykte formål, innholdsmomenter og arbeidsprinsipper .....	43
2.9.5	Rammeplanen fra 2003 .....	50
2.9.6	Læreplanenes skolepolitiske samtid.....	50
2.10	Pedagogiske idestrømninger og deres spor i de formelle læreplanene .....	52
2.11	Oppsummering av plananalysene med hensyn til innhold og handlingsrom.....	54
2.11.1	Vurdering av fagplanen fra 1975 og aktørenes handlingsrom. ....	55
2.11.2	Hva den formelle planen fra 1975 ikke tar opp.....	56
2.12	Kontinuiteten mellom planene og vurdering av deres muligheter og begrensninger for utdanningen. ....	56
2.12.2	Målbeskrivelsene i planene fra 1975, 1982, 1989, 1993 og 1999.....	57
2.12.3	Innholdsbeskrivelsene i planene fra før 1975, 1975, 1982, 1989, 1993 og 1999.....	58
2.12.4	Arbeidsprinsippene i planene fra før 1975, 1975, 1982, 1989, 1993 og 1999. ....	60
2.12.5	Tre stadier i yrkesfaglærerutdanningens utvikling.....	62
2.13	Læreplananalysens betydning for yrkesfaglærerkulturen og for denne studien.....	62

<b>3</b>	<b>PPU-STUDIET OG YRKESPEDAGOGIKK .....</b>	<b>63</b>
3.1	Innledning.....	63
3.2	Yrkesrettete kunnskapsformer og yrkespedagogikk .....	63
3.2.1	Kunnskap og yrkeskunnskap.....	63
3.2.2	Fagdidaktikk og yrkesdidaktikk.....	64
3.2.3	Yrkespedagogikk og den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfaglærere sett i forhold til annen lærerutdanning .....	66
3.3	Prinsippet om erfaringslæring .....	67
3.3.1	Oppløvsorientering.....	67
3.3.2	Oppgaverorientering.....	70
3.3.3	Yrkespedagogiske prinsipper .....	72
3.3.4	Lærerutdanning gjennom kunnskapsformidling eller kunnskapsutvikling.....	73
3.4	Prinsippet om yrkesretting .....	75
3.5	Innholdet i studieplanene og aktørenes handlingsrom .....	76
3.5.1	Basisyrkesutførelse som del av yrkesfaglærerutdanningen?.....	77
3.6	Prinsippet om integrering av praksis og teori. Studentenes praksisteori.....	78
3.6.1	To læringsarenaer .....	78
3.6.2	Situert læring og overføringsverdi .....	79
3.6.3	Høgskolearenaen i et situert syn på læring.....	79
3.6.4	Praksisarenaen og praksisveilederne i et situert syn på læring .....	80
3.7	Læring gjennom samarbeid.....	82
3.7.1	Læring som sosiale prosesser.....	83
3.7.2	Deltakerinnflytelse .....	83
3.8	Yrkespedagogikk.....	83
3.9	Yrkesfaglæreres identitet.....	84



3.10	Yrkesfaglærerutdanningen i et læreplan- og kulturperspektiv .....	84
3.11	Yrkesfaglærerutdanningen i et samfunnsperspektiv .....	86
3.12	Læreplananalysenes betydning for denne studien.....	86
3.13	Et kritisk perspektiv på læreplanforskningen i denne studien.....	87
3.13.1	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	87
3.13.2	Å forske i eget felt.....	89
<b>4</b>	<b>DEN EMPIRISKE UNDERSØKELSEN.....</b>	<b>91</b>
4.1	Innledning.....	91
4.2	Kvantitativ eller kvalitativ tilnærming .....	91
4.2.1	Vitenskapsteoretiske forståelsesaspekter ved kvalitative forskningsintervjuer.....	92
4.3	Kvaliteten på forskningsarbeidet og -resultatene ved en kvalitativ tilnærming.....	94
4.3.1	Validitet.....	94
4.3.2	Reliabilitet .....	96
4.3.3	Generaliserbarhet .....	98
4.4	Å forske i eget felt.....	99
4.4.1	Kulturfortrolighet og -blindhet.....	99
4.5	Intervju som metode.....	100
4.5.1	Forskerens rolle i intervjusituasjonen. Samtalen og dens betydning .....	101
4.6	Den empiriske undersøkelsens design.....	102
4.7	Transkripsjon.....	111
4.8	Meningskondensering .....	112
4.9	Kategoridannelse.....	113
4.9.1	De resterende fasene i den empiriske undersøkelsen.....	113
4.10	Etiske grep og vurderinger ved etiske forhold .....	113
<b>5</b>	<b>YRKESFAGLÆRERES MENINGER OM UNDERVISNING OG LÆRING .....</b>	<b>117</b>
5.1	Innledning.....	117
5.2	Presentasjon av dataene.....	117
5.3	Informantene .....	117
5.4	Yrkesfaglæreres undervisning og elevenes læring.....	119
5.4.2	Deduktiv undervisning – induktiv læring.....	121
5.4.3	Arbeidsformer .....	121
5.4.4	Elevenes læreforutsetninger .....	122
5.5	Vellykket undervisning .....	122
5.6	Mislykket undervisning.....	124
5.7	Når vet du at elevene har lært?.....	125
5.8	Hva har lærerne lært? .....	127
5.9	Etikk og verdier.....	128
5.10	Læringsteori .....	130
5.11	Ikke-språklig læring .....	132
5.12	Lærernes erfaringslæring.....	134
5.13	Systematisering av erfaringer.....	136
5.14	Nytteverdien av yrkespedagogisk teori.....	137
5.15	Tanker om undervisning og læring .....	139
5.16	Utvikling som lærer fra yrkesdebuten og fram til i dags dato.....	140
5.17	Endring i undervisningsoppgaver de senere årene? Egen endring?.....	142
5.18	Lærerutdanningens betydning for lærernes egen utvikling.....	144

5.19	Nytteverdien av den delen av lærerutdanningen som foregikk på høgskolen.....	146
5.20	Nytteverdien av det som foregikk i skolepraksisen. ....	147
5.21	Lærerutdanningens sterke og svake sider.....	148
5.22	Tilrettelegging for overføring fra den ene arenaen til den andre. ....	150
5.23	Erfaringslæring som en interaktiv prosess .....	151
5.24	Andre kunnskapsformer og egen læring .....	154
5.25	Motstand mot læring .....	155
5.26	Meninger om utdanningspolitiske retninger. ....	158
5.27	Identifisering av endringsvillige eller –motstandige grupperinger. ....	159
5.28	Beskrivelse av eventuelle endringsvillige og -motstandige grupperinger. ....	161
5.29	Egen endringsvillighet eller -motstand .....	162
5.30	Flere forhold jeg kan ha nytte av.....	163

## 6 HVA KAN DEN EMPIRISKE UNDERSØKELSEN

<b>FORTELLE OM YRKESFAGLÆRERE? .....</b>		<b>165</b>
6.1	Innledning.....	165
6.2	Yrkesfaglæreres meninger om didaktiske forhold .....	165
6.2.1	Informantenes undervisning.....	165
6.2.2	Arbeidsformer og læring .....	168
6.2.3	Praktisk kunnskap og skolen som opplæringsarena.....	169
6.2.4	Didaktisk ståsted som resultat av lærerutdanning og yrkessosialisering .....	170
6.2.5	Undervisningen er vellykket når elevene er aktive og lærer.....	171
6.2.6	Hva kan det informantene uttalte om mislykket undervisning fortelle om deres elever og om deres egen utvikling? .....	172
6.2.7	Læring av etikk og verdier .....	175
6.2.8	Lese- og skrivevegring .....	176
6.3	Vurdering av yrkesfaglærerutdanningen på basis av det empiriske materialet.....	177
6.3.1	Yrkesfaglærerutdanningen har en positiv effekt .....	177
6.3.2	Yrkesfaglærerutdanningen var og er nyttig og praksisrettet .....	177
6.3.3	Yrkesfaglærere er læringssentrerte.....	179
6.3.4	Yrkesfaglærere anvender samarbeid om læring.....	179
6.3.5	Vurdering med basis i en yrkesfaglig læringstradisjon.....	180
6.3.6	Lærerutdanningens betydning for informantenes teoretiske og praktiske kunnskap.....	180
6.3.7	Lærerutdanningens sterke og svake sider.....	182
6.4	Yrkesfaglæreres utvikling som lærer .....	183
6.4.1	Elevenes utvikling og derav følgende endringer i lærerrollen. ....	183
6.4.2	Lærer- og livserfaring.....	184
6.5	Manglende meninger om utdanningspolitiske retninger.....	187
6.6	Yrkesfaglæreres utviklingsorientering og vegring for endringer.....	188
6.6.1	Et samfunn og en skole i utvikling.....	188
6.6.2	Vegring mot endringer i ontologisk sikkerhet.....	190
6.6.3	Aksept av tingenes tilstand og fravær av kritiske holdninger .....	191
6.6.4	Mer oppmerksomhet om de nære forhold en selv har innflytelse på, enn på makronivå .....	191
6.6.5	Reaksjon mot hyppige endringer.....	192
6.6.6	Karrierestadier .....	192
6.6.7	Kravet om faglig oppdatering .....	192
6.6.8	Skolens liberale handlingsrom .....	192
6.6.9	Forskningsmetodiske usikkerheter.....	193

6.6.10	Oppsummering .....	193
6.7	Yrkesfaglæreres identitet og påvirkning fra yrkesfaglærerutdanningen .....	193
<b>7</b>	<b>YRKESFAGLÆRERE I ET GLOBALISERT SAMFUNN ...</b>	<b>195</b>
7.1	Innledning.....	195
7.1.1	Strukturasjonsteorien og forskning .....	195
7.2	Refleksiv utvikling i sosiale systemer .....	196
7.2.1	Sosial praksis og refleksivitet ved skolene i undersøkelsen.....	196
7.2.2	Strukturasjonsteorien.....	197
7.2.3	Produserende og reproduserende lærere .....	198
7.2.4	Refleksive eller lukkede sosiale systemer? .....	199
7.2.5	Fellesskap og individualitet som motsetninger. ....	200
7.2.6	Sameksistens mellom flere ulike sosiale systemer.....	201
7.2.7	Den norske skolen i et strukturasjonsteoretisk perspektiv .....	201
7.2.8	Produserende og reproduserende lærere i den empiriske undersøkelsen.....	202
7.2.9	Forsterkende effekter ved tilhørighet til lukkede sosiale systemer .....	203
7.3	Elevene og lærerne i et globalisert samfunn .....	205
7.3.1	Individet i et globalisert samfunn.....	207
7.4	Tillit, risiko og ontologisk sikkerhet .....	209
7.4.1	Risikosamfunn.....	209
7.4.2	Globalisering og ontologisk sikkerhet.....	210
7.4.3	Tillit, risiko og ontologisk sikkerhet i skolen.....	211
7.4.4	Motstand mot reformer eller motstand mot forverring av ontologisk sikkerhet? .....	212
7.4.5	Det imperative behovet for etterutdanning.....	214
7.5	Vurdering av Giddens strukturasjonsteori og dens avledninger .....	216
7.6	Konklusjon/ Oppsummering .....	218
<b>8</b>	<b>ERFARINGSLÆRING .....</b>	<b>221</b>
8.1	Innledning.....	221
8.1.2	Flere og ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger.....	225
8.2	Behaviorisme. Et syn på læring som har hatt stor gjennomslagskraft. ....	225
8.2.2	Vurdering av et behavioristisk syn på læring.....	227
8.3	Ideologiskifte i yrkesfaglærerutdanningen.....	229
8.4	Konstruktivisme .....	230
8.5	Kognitivt konstruktivistiske syn på læring.....	233
8.6	Deweys teorier i et vitenskapsteoretisk perspektiv .....	233
8.6.1	Fra formidlingstradisjon til barnets egen utforskende læring .....	235
8.6.2	Fra overføring av kunnskaper til erfaringslæring og pragmatisme .....	236
8.6.3	Erfaringslæring som kombinasjonen av utforskende handlinger og deres konsekvenser .....	238
8.6.4	Erfaring, refleksjon og intensjonell handling.....	238
8.6.5	Deweys syn på handlinger og mitt syn på praktisk kyndighet.....	239
8.6.6	Meningsfull læring (mitt begrep) som utforskende prosesser med refleksjon over erfaringer og som utprøvende prosesser med anvendelse av abstrahert kunnskap.....	240
8.6.7	Deweys syn på sosial læring og vaner .....	244
8.6.8	Deweys syn på læring som en individuell prosess i et fellesskap.....	245
8.6.9	Deweys teorier som et reformpedagogisk fundament i norsk yrkesfaglærerutdanning.....	245

8.7	Læring som utvikling av kyndighet .....	245
8.8	Opplevelse og handling .....	247
8.9	Erfaringer .....	248
8.10	Læring gjennom interaksjon ved narrativer og demonstrasjoner.....	251
8.10.2	Et yrkespedagogisk begrepsapparat .....	253
8.11	Teoretisk kyndighet (refleksjon) .....	254
8.11.1	Videreutvikling av Deweys teorier .....	255
8.11.2	Kolbs modell for erfaringslæring .....	255
8.11.3	Jarvises videreutvikling av Kolb og Frys erfaringslæringsmodell.....	257
8.11.4	Læring som refleksjon over erfaringer og som metakognisjon (Bateson).....	261
8.11.5	Vurdering av Batesons systemteoretiske syn på læring .....	264
8.12	Praktisk kyndighet (handlingskompetanse) .....	267
8.12.1	Er yrkesfaglærere mer ”praktikere” enn ”teoretikere”? .....	267
8.12.2	Taus kyndighet .....	270
8.12.3	Forståelseslogikk og handlingslogikk .....	270
8.12.4	Den eventuelle ubalansen mellom det forståelseslogiske (teoretisk kyndighet) og det handlingslogiske (praktisk kyndighet) blant yrkesfaglærere. ....	272
8.12.5	Ulike kyndighetsformer.....	274
8.12.6	Ferdighetslæring: Kyndighetslæring gjennom handling og interaksjon med sosiale og materielle omgivelser (Simpson).....	274
8.12.7	Vurdering av Simpsons taksonomi .....	277
8.12.8	Læring som utvikling av kompetanse (Dreyfus og Dreyfus).....	279
8.12.9	Vurdering av Dreyfus og Dreyfus´ modell .....	280
8.13	Mening .....	282
8.13.1	Den eventuelle ubalansen mellom yrkesopplæring og allmenndanning.....	284
8.13.2	Læring ved refleksjon i og over praksis (Schön) .....	286
8.13.3	Erfaringer og teoretisk kyndighet og betydningen av pedagogiske begreper og teorier .....	287
8.13.4	Informantenes systematisering av erfaringer, deres refleksjon over handling og over praksis .....	289
8.13.5	Vurdering av synet på læring som refleksjon-i-handling og refleksjon- over-handling. ....	290
8.14	Interaksjon av refleksjoner og metakognisjoner .....	291
8.14.2	Det unødvendige skillet mellom individuell og kollektiv læring.....	294
8.14.3	Sosialt konstruktivistiske, eller sosiokulturelle læringsteorier.....	294
8.14.4	Læring som interaktive prosesser og den proksimale utviklingssonen (Vygotsky).....	295
8.14.5	Læring gjennom interaksjon med kollegaer, utvikling gjennom samarbeid..	299
8.14.6	Læring gjennom interaksjon med elevene .....	300
8.14.7	Språkets betydning for yrkesfaglæreres og -elevers læring .....	301
8.14.8	Situert læring. Læring ved deltakelse i et praksisfellesskap (Lave og Wenger).....	302
8.14.9	Vurdering av synet på læring ved deltakelse i et praksisfellesskap .....	304
8.14.10	Yrkesfaglæreres læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap .....	307
8.14.11	Vurdering av sosialt konstruktivistiske syn på læring .....	308
8.15	Metakognisjon .....	310
8.16	Praksisteori .....	311
8.17	En modell for læring som utvikling av kyndighet.....	312
8.18	Oppsummering .....	313

8.19	En definisjon av læring som kyndighetsutvikling.....	315
8.20	Dagens endringer i norsk skole .....	316
8.20.1	Skolepolitikk og reformer .....	316
8.20.2	Uheldige konsekvenser av økt teoretisering.....	317
8.20.3	Karriereveiledning.....	317
8.20.4	Grunnleggende ferdigheter.....	318

## 9 KONKLUSJONER OG FORSLAG TIL TILTAK FOR LÆRERUTDANNING OG KARRIEREUTVIKLING .....

9.1	Innledning.....	319
9.2	Yrkesfaglærerutdanningen i Norge .....	319
9.2.1	Læreplananalysen.....	319
9.2.2	Effekten av lærerutdanningen på yrkesfaglærere.....	323
9.2.3	Begrepet yrkespedagogikk .....	324
9.3	Yrkesfaglærerne, hva karakteriserer dem?.....	325
9.3.1	Hvordan lærer og utvikler yrkesfaglærere seg gjennom sin karriere? .....	325
9.3.2	Yrkesfaglæreres utviklingsorientering og vegring mot endringer .....	326
9.3.3	Yrkesfaglæreres samspill med elever og de lærermiljøer de er nært knyttet til, med hensyn til læring og utvikling .....	327
9.3.4	Yrkesfaglæreres meninger om læringsteorier og hvilke undervisnings- og læringsformer de anvender.....	327
9.3.5	Yrkesfaglæreres meninger om praktiske kyndighetsformer .....	328
9.4	Yrkesfaglærere i et globalisert samfunn.....	329
9.5	Erfaringslæring .....	329
9.6	Den metodiske tilnærmingen i studien.....	331
9.6.1	Læreplanforskningen.....	331
9.6.2	Den empiriske undersøkelsen, kvalitativ tilnærming og intervju .....	332
9.6.3	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	332
9.7	Tiltak for lærerutdanning og karriereutvikling.....	333
9.7.1	Mål for yrkesfaglærerutdanningene og for yrkesfaglærernes karriereutvikling .....	333
9.7.2	Innholdet i yrkesfaglærerutdanningen.....	334
9.7.3	Yrkespedagogiske prinsipper .....	334
9.7.4	Organiseringen av yrkesfaglærerutdanningen.....	337
9.7.5	Karriereutvikling .....	338
9.7.6	Utvikling av produserende og kreative lærere .....	339
9.7.7	Arbeid på systemnivå .....	340
9.8	Dagens utfordringer for yrkesfaglærerutdanningen og for yrkesfaglærerne.....	341

## 10 Litteratur og kilder .....

### LISTE OVER FIGURER

Figur 2.1	Timefordeling mellom de tre hovedfagområdene .....	25
Figur 2.2	Sentrale læreplandokumenter .....	27
Figur 2.3	Utdrag fra og meningskondensering av formål i planen fra 1975 .....	31
Figur 2.4	Utdrag fra og meningskondensering av innhold i planen fra 1975 .....	31
Figur 2.5	Utdrag fra og meningskondensering av arbeidsprinsippene i planen fra 1975 .....	32
Figur 2.6	Utdrag fra og meningskondensering av formålene i planen fra 1982 .....	35

Figur 2.7: Utdrag fra og meningskondensering av innhold i planen fra 1982 .....	35
Figur 2.8: Utdrag fra og meningskondensering av arbeidsprinsippene i planen fra 1982 .....	36
Figur 2.9: Utdrag fra og meningsfortetning av formålene i planen fra 1989 .....	37
Figur 2.10: Utdrag fra og meningskondensering av innholdet i planen fra 1989 .....	38
Figur 2.11: Utdrag fra og meningskondensering av arbeidsprinsippene i planen fra 1989 .....	39
Figur 2.12: Utdrag fra og meningskondensering av formålene i planen fra 1993 .....	40
Figur 2.13: Utdrag fra og meningskondensering av innholdet i planen fra 1993 .....	41
Figur 2.14: Utdrag fra og meningskondensering av arbeidsprinsippene i planen fra 1993 .....	42
Figur 2.15: Utdrag fra og essensen av målene i planen fra 1999 .....	45
Figur 2.16: Utdrag fra og essensen av innholdet i planen fra 1999 .....	46
Figur 2.17: Utdrag fra og essensen av arbeidsprinsippene nevnt i planen fra 1999 .....	48
Figur 2.18: Hovedpunkter i ramme- og fagplanen .....	49
Figur 2.19: Fagplanens presisering av funksjon og oppgaveorientering .....	51
Figur 2.20: Hvordan pedagogikk, allmennfag og yrkesrettete fag er omtalt i de formelle planene. ....	58
Figur 3.1: Virkelighetsoppfatningene i lærerutdanningen .....	81
Figur 3.2: Subjektive oppfatninger av yrkesfaglærerutdanningen.....	88
Figur 4.1: Utdrag fra transkripsjonen fra lydopptaket. Begrunnelse for oppfølgingsspørsmål er angitt med uthevet tekst i parenteser. ....	102
Figur 4.2: Oversikt over hovedtemaene og begrunnelsene for at spørsmålene ble stillet.....	109
Figur 4.3: Meningskondensering av transkripsjonen .....	113
Figur 5.1: Informantene gruppert etter fagområde.....	118
Figur 7.1: Det refleksive forholdet mellom individet og sosiale systemer .....	198
Figur 7.2: Aktør og skolekulturer.....	203
Figur 8.1: Min læringsmodell basert på Deweys meninger om læring.....	239
Figur 8.2: Komparasjon av prinsippene i læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen og i Deweys læringsteori.....	246
Figur 8.3: Handlinger basert på ulike kyndighetsformer .....	247
Figur 8.4: Ulike former for etablering av erfaringer .....	251
Figur 8.5: Ulike former for mottak av narrativer og for demonstrasjon .....	254
Figur 8.6: Kolbs modell for erfaringslæring (Etter Kolb 1984:42), her noe forenklet. ....	255
Figur 8.7: Komparasjon av begreper.....	256
Figur 8.8: Deler av en modell for synet på læring som utvikling av kyndighet. Den komplette modellen gjengis i figur 8.26.....	257
Figur 8.9: Jarvis' modell som beskriver læreprosessen i 9 trinn. (Jarvis 1995:70).....	258
Figur 8.10: Eksempler på utsagn som viser at Jarvis læringsmodell har klar relevans for yrkesfaglærere. Her er det gitt eksempler på nivåene refleksjon, reflektert ferdighetslæring og eksperimentell læring innen hovedområdet reflektert læring og medlæring innen ho.....	260
Figur 8.11: Komparasjon av begreper.....	260
Figur 8.12: Batesons læringsmodell.....	262
Figur 8.13: Sammenligning av Deweys og Schmidts syn på sammenheng mellom teoretisk og praktisk kyndighet.....	269
Figur 8.14: Ord og uttrykk fra de tre representasjonssystemene.....	273
Figur 8.15: Simpsons taksonomi for det psykomotoriske området med min utvidelse for det sosiale området.....	276
Figur 8.16: En sammenligning mellom Simpsons taksonomi og synet på kyndighetslæring som presenteres i denne studien .....	277
Figur 8.17: Abstrahering fra praksis til refleksjon og anvendelse av refleksjon i praksis .....	282
Figur 8.18: Giddens tre bevissthetsnivåer (Gjengitt fra Kaspersen 1995:55).....	283

Figur 8.19: Refleksjonsprosesser ved formidling .....	292
Figur 8.20: Prosesser ved tolkning av et mottatt budskap.....	293
Figur 8.21: Språkets betydning (Kategori 1.1).....	297
Figur 8.22: Læreren som fortalte og viste (Kategori 1.2) .....	298
Figur 8.23: Oppgavesamarbeid i heterogene grupper etter lærerens undervisning (Kategori 1.3).....	298
Figur 8.24: Samarbeid om læring. Det ble ikke fokusert på at noen var flinkere og hjalp andre, men at de arbeidet sammen om læring (Kategori 2) .....	298
Figur 8.25: Interaksjon ved at den lærende skulle vise, eller fortelle andre (Kategori 3).....	298
Figur 8.26: Læring som utvikling av kyndighet.....	313

# 1 LÆRERUTDANNINGSFORSKNING OG LÆRERFORSKNING

## 1.1 Innledning

Den pedagogiske utdanningen av yrkesfaglærere i Norge har en relativt kort historie. Statens yrkeslærerskole ble institusjonalisert i 1947 og avløste instruktørkursene man hadde gjennomført noen år<sup>1</sup>. Institusjonen har skiftet navn en rekke ganger og mistet sin monopolstatus da den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfaglærere ble regionalisert i 1994. Av de ulike institusjoner som i dag gir lærerutdanning til yrkesfaglærere eksisterer Avdeling for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Akershus som en direkte forlengelse av Statens yrkeslærerskole. Avdelingen er innfallsporten i denne avhandlingen siden de fleste planene er formulert av pedagogikklærerne der og de fleste av informantene er lærerutdannet samme sted.

Yrkesfaglærerne har ansvaret for det meste av den yrkesopplæringen som foregår i Norge og har dermed en viktig innflytelse både på yrkesopplæringen og elevenes betydning for samfunnsutviklingen. Det er derfor viktig å avklare sterke og svake sider ved yrkesfaglærerutdanningen slik at en kan forsterke det som er bra og gjøre noe med det som kan bedres. Særlig dreier det seg om hvilke yrkespedagogiske prinsipper den bør bygge på. Søkelyset i denne studien blir i hovedsak satt på yrkesfaglærere og deres lærerutdanning, men i noen grad vil også elevenes situasjon bli belyst siden de er en viktig del av det som foregår i lærernes praksis i skolen.

Studien består av tre hoveddeler. For å finne ut hva som har preget yrkesfaglærerutdanningen siden dens oppstart, har jeg foretatt en analyse av sentrale, utvalgte læreplaner. Dette kan fortelle om utdanningens organisering, innhold og intensjoner, men også om den pedagogiske plattformen utdanningen er tuftet på, den yrkespedagogiske profilen jeg kan finne i planene.

Læreplananalysen var også nødvendig for å finne fram til hva en skulle forvente ville prege yrkesfaglærerne, siden de alle har gjennomgått den samme lærerutdanningen inntil den ble desentralisert i 1994. Jeg hadde en hypotese om at lærerutdanningen har hatt en relativt varig effekt. Om det var riktig, burde lærerne tidlig i sin karriere ha et syn på læring som de tilegnet seg i sin lærerutdanning, noe som igjen burde prege deres yrkesdidaktiske tenkning. Jeg ønsket også å undersøke hva annet som påvirker lærerne enn deres lærerutdanning. Lesing av pedagogisk litteratur og diskusjon med kollegaer kan medføre endringer i lærernes didaktiske tenkning og deres syn på yrkespedagogikk.

Jeg har også ønsket å finne ut om og hvordan yrkesfaglærere lærer og utvikler seg i sin karriere, blant annet for at lærerutdanningen kan forberede dem på karriereutvikling og eventuelt organisere etterutdanning ved ulike faser i karrieren. For å finne ut mer om yrkesfaglærerkulturen har jeg foretatt en empirisk undersøkelse, den andre hoveddelen av studien. Av særlig interesse var det å avdekke hva som preger elevene og yrkesfaglærerne i dagens globaliserte samfunn med raske endringer i yrkes- og samfunnsliv, også dette med tanke på en god og tidsaktuell lærerutdanning.

Den siste hoveddelen er et forsøk på å utvikle en teori om læring basert på de to første hoveddelen og på andre teoretikers syn på læring. Hensikten var å finne fram til hva som karakteriserer det pedagogiske i yrkesopplæring, yrkesfaglærerutdanning og yrkeslærerutøvelse for å kunne formulere en teori som er tilpasset disse læringsarenaene. Siden erfaringslæring er sentralt i hele studien, var det naturlig å ha Deweys læringsteorier

---

<sup>1</sup> Det gis en oversikt over yrkesfaglærerutdanningens historie i kapittel 2.



som basis og å reformulere og videreutvikle disse til en teori om ”læring som utvikling av kyndighet”.

En viktig del av forskningsarbeidet har vært å undersøke hva som finnes av aktuell og relevant forskning om lærere og lærerutdanning generelt og yrkesfaglærere og deres utdanning spesielt. Både for å få en oversikt over tilgjengelig kunnskap, men også for å spisse problemstillingen mot spørsmål som har aktuell relevans for lærerutdanning. Derfor vil jeg presentere det jeg har funnet av forskning på lærerutdanning og lærervirksomhet som er av betydning for yrkesfaglærere og deres lærerutdanning, særlig erfaringslæringens betydning for den lærergruppen som studien omfatter. Deretter følger problemstillingen og tematikken for studien og en oversikt over avhandlingens struktur.

## **1.2 Relevant forskning om lærerutdanning og læring og utvikling hos yrkesfaglærere.**

Det finnes ennå lite pedagogisk forskning som angår yrkesfaglærere. En kan reise spørsmål som: Har yrkesfaglærere en egen identitet? Har de en spesiell lærerutdanning, annerledes enn allmennfaglærere? Hvordan kvalifiserer lærerutdanningen dem til læreryrket? Forberedes de til dagens raske endringer og utviklingsorientering? Forberedes de til erfaringslæring, til å lære og utvikle seg gjennom yrkesutøvelsen? Dette er sentrale spørsmål som tas opp i den forliggende studien. Siden det er lite forskningsbasert kunnskap om yrkesfaglærere, vil jeg beskrive forskning jeg har funnet relevant for min problemstilling, men som ikke utelukkende har yrkesfaglærere som målgruppe.

### *1.2.1 Forskning om kultur og pedagogisk plattform i utdanning og yrke*

Gjennom undersøkelser av lærerutdanningskulturer som er foretatt innen husstellfaglærerutdanning (Annfeldt 1988), allmennlærerutdanning (Bergem 1993; Eikseth 1988; Kvalbein 1999a, Riksaasen 1994; Ytreberg 1992), førskolelærerutdanning (Riksaasen 1994) og formingslærerutdanning (Solstad 1991) kommer det fram at til tross for variasjoner mellom utdanningene, er det fellestrekk angående syn på kunnskap og læring. Fellestrekene er sterk lærerstyring og liten studentdeltakelse. Forskningen viser at allmennlærerutdanningen fremstår som en skolekultur der lærerne er kunnskapsformidlere og studiets innhold er fagoppsplittet. Studenter tar i liten grad ansvar for egen læring, det er det helst lærerne som tar og får. Tilværelsen som lærerstudent spiller heller ikke så stor rolle i studentenes daglige hverdag nå, som man kan anta at utdanningen gjorde i tidligere tider. Det er flere studenter som arbeider fulltid eller deltid for å finansiere sine studier.

Eikseth (1988) fant at så mange som en tredel av studentene ved to høyskoler så på kunnskap som noe gitt, objektivt og verdinøytralt, mens ganske få studenter var kritisk orientert. Studentene fikk sjelden diskutere mer enn to motstridende syn og en arbeidet i liten grad med erfaringer fra skolepraksisen. Emsheimer (2000) har gjennomført en undersøkelse i Sverige omkring kritisk tenkning og disiplinering i lærerutdanningen av grunnskolelærere. Som i tilsvarende norske undersøkelser, viser resultatene at det i hovedsak er pedagogikklærerne som styrer undervisning.

Siden denne forskningen så entydig dokumenterer sterk lærerstyring og liten studentdeltakelse, vil det være av interesse for den foreliggende studien å se om det er tilsvarende i yrkesfaglærerutdanningen<sup>2</sup>. Hva sier de formelle læreplanene om intensjonene og hva sier informantene om realitetene? Er yrkesfaglærerutdanningen tenkt som en tradisjonell kunnskapsformidling med liten studentdeltakelse? Ble og blir den erfart slik? Pregar yrkesfaglærerutdanning av fag- eller yrkesdidaktikk?

---

<sup>2</sup> Dette tas opp både i læreplananalysen og i den empiriske undersøkelsen. Se også de yrkespedagogiske prinsippene i 3.8.

De som rekrutteres til yrkesfaglærerutdanningen har en bakgrunn i fagopplæring og ikke minst praktisk arbeid. Er det sider ved yrkesopplæring og yrkesfaglærerutdanning som ivaretar andre læringsformer enn de tradisjonelt kunnskapsorienterte? Tarrou (1995, 1997, 1999) fant blant annet at de som har sin bakgrunn i en boklig preget kunnskapskultur, nemlig lærere i norskfaget med en allmennfaglig utdanning, syntes det var lett å beherske *kunnskaper i det faget de underviste*. Men når det gjaldt praktisk-pedagogiske kompetanser av mer *relasjonell og praktisk karakter*, mente yrkesfaglærerne, med håndverks- og industrifag med bakgrunn fra fagopplæring i arbeidslivet, at de behersket dem bedre enn hva allmennfaglærerne mente de gjorde.

Tarrous funn viser at det kan være slik at yrkesopplæring og yrkesfaglærerutdanning bør preges av yrkespedagogiske prinsipper, prinsipper som denne studien tar sikte på å beskrive. Jeg mener det er meget sentralt å avdekke og avklare mer om forholdet mellom teori og praksis, mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter, mellom deduktiv og induktiv læringsprosesser. Både fordi det er viktig å finne ut hva som preger dagens yrkesfaglærere, om de er mer teoretikere eller praktikere, men også for å utvikle en læringsteori tilpasset disse gruppens læringstradisjoner og foretrukne læringsformer.

Dagens yrkesopplæring foregår både i de videregående skolene og i arbeidslivet, slik at de lærende kan beskrives som elever i skolen og lærlinger på en arbeidsplass. De to læringsarenaene innebærer både kontekstuelle, pedagogiske og kulturelle forskjeller. Det kan derfor være slik at det pedagogiske opplegget i skolen er mer tilpasset den boklige opplæringstradisjonen enn den yrkesfaglige. Tarrous (ibid) forskning støtter opp under en slik antakelse, noe som forsterker behovet for å fremme de yrkespedagogiske prinsippene som fundament i yrkesopplæring og behovet for å beskrive hvordan erfaringslæring foregår.

Mjelde har undersøkt yrkesskoleelevers og lærlingers opplevelse av læring i skole og i arbeidsliv. Hennes arbeid har betydning for forståelsen av yrkesfaglærernes bakgrunn med hensyn til utdanning i skolestrukturen og opplæring i arbeidslivet. Hun hevder at mange elever ikke ser hensikten med den teorien de blir undervist (Mjelde 2002:37). Hennes forskning understreker viktigheten av mitt sentrale punkt om yrkesfaglige læringstradisjoner og foretrukne læringsformer. Det som artikuleres av yrkesskoleelever kan gjerne være aktuelt for yrkesfaglærere.

*Oppsummert* vil jeg si at det ennå finnes lite forskning om yrkesfaglærerutdanningen og ingen forskning om utdanningens intensjoner sett ut fra de formelle læreplanene for den. Denne studien tar sikte på å bidra til at en gjennom en analyse av planintensjonene kan avdekke eventuelle pedagogiske preferanser og eventuelle særtrekk ved yrkesfaglærerutdanningen. Den empiriske studien er et bidrag til å avklare hva praktiserende yrkesfaglærere mener om sin lærerutdanning og hva de mener om forholdet mellom teori og praksis, mellom språklig og ikke-språklig læring.

### 1.2.2 *Forskning om læreres utvikling*

Denne studien setter blant annet søkelyset på hvordan yrkesfaglærere lærer og hvordan de utvikler seg. Det vil derfor være av stor interesse å finne ut om og hvordan de endrer seg i løpet av karrieren. Det er rimelig å anta at det er store individuelle variasjoner, men at det likevel kan avdekkes forskjeller mellom en novise og mer erfarne lærere. Noen av spørsmålene i den empiriske undersøkelsen omfatter dette.

Det er foretatt flere studier for å identifisere faser i menneskers utvikling gjennom livet generelt og gjennom yrkeskarrieren spesielt. Gjennom en kvalitativ studie av grunnskolelæreres oppfatning av sin yrkeskarriere, identifiserte Burden (1980) tre faser:

- Overlevelsesfasen i det første året som lærer
- Tilpasningsfasen som varte fra det andre til det fjerde praksisåret

- Den modne fasen over de resterende yrkesaktive årene

Fessler og Christensen (1992) har også utviklet en modell over karriereutviklingen i læreryrket. Den er forskningsbasert og består av åtte faser. De sier at de fire første fasene er preget av entusiasme og høy motivasjon, mens de siste har en mer negativ tendens. Men de sier også at det er variasjoner ut fra individuelle forutsetninger og sosiale påvirkninger.

Det vil være meget interessant å undersøke om en kan identifisere noen og eventuelt de samme fasene hos yrkesfaglærere. Selv om det er individuelle variasjoner, vil en kunne forberede yrkesfaglærerstudentene på deres problemer og utfordringer i yrkeskarrieren og lære dem strategier for å takle de ulike fasene på en god måte. Dessuten kan slik kunnskap utfordre skoleeiere til å veilede noviser i forhold til egen utvikling og til å opprette støttemiljøer for lærere i alle karrierestadier.

### 1.2.3 *Forskning om praksis og teori i lærerutdanningen*

I hvilken grad en lærerutdanning skal være teoretisk eller praktisk rettet er et av temaene for den foreliggende studien. Kan det avdekkes hva intensjonene i de formelle læreplanene sier om forholdet mellom teori- og praksisbasert utdanning av yrkesfaglærere? Hva mener lærere om en eventuell pedagogisk profilering med hensyn til deduktiv eller induktiv tilnærming? Hva benytter yrkesfaglærerne selv i elevenes yrkesopplæring? Svar på slike spørsmål vil kunne bidra til formulering av et syn på læring som er tilpasset yrkesopplæring<sup>3</sup> og til eventuelle endringer i lærerutdanningen.

Det er mange faktorer som påvirker studenter mens de er i utdanning og lærere som utøver yrket, men det er også viktig hva studentene har med seg av forutsetninger i det de blir studenter. Ved PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning) for yrkesfaglærere har det lenge vært så mange søkere at mange har praktisert som lærere et par år før de starter sin lærerutdanning. Det viktige i så henseende, er de pedagogiske konsekvenser studentenes eventuelle yrkeserfaring har for lærerutdanningen. De kommer nemlig til en utdanning med praktiske erfaringer som lærere. Det vanlige i allmennfaglærerutdanningen kan være at de ikke har annen erfaring fra skolen enn å ha vært elev. Jeg vil reise spørsmålet om det kan være slik at teoriundervisningen blir tomme begreper når den ikke knyttes til de lærendes egne erfaringer. Forholdet mellom teori og praksis diskuteres både i analysen av læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen og i analysen av resultatene i den empiriske undersøkelsen. Særlig blir forholdet drøftet i delen om læringsteori, ikke kun fordi forholdet er viktig i opplæring i praktiske fag, men fordi det er viktig for læring generelt. Spørsmålet jeg stiller er når læring oppleves som meningsfull<sup>4</sup>.

Undersøkelser viser nemlig at studentene opplever liten sammenheng mellom pedagogisk teori og praksis i allmennfaglærerutdanningen (Haugaløkken og Ramberg 1998:10). Studentene opplever ofte praksisdelen som yrkesrelevant og nyttig, mens det som foregår på høyskolen ikke anses som like relevant. Det støtter min antakelse at Haugaløkken og Ramberg (1998:9) fant at de studentene som hadde en del yrkeserfaring før de tok fatt på sin lærerutdanning gjennomgående fant teoriundervisningen i pedagogikk mer relevant og interessant i forhold til praksis, enn studenter som ikke hadde yrkeserfaring.

Buchberger (1997) oppsummerer resultater av lærerutdanningsforskning i Europa. Han viser til den *praksisbaserte* utdanningen i England og Wales med følgende kraftsalve (ibid:32):

”England and Wales have introduced a model of “school - based teacher training” in which schools themselves have major responsibility for the training of prospective

<sup>3</sup> Se kapittel 8 om læring.

<sup>4</sup> Dette diskuteres i 8.13.

teachers ... This highly debatable English solution - or better non-solution - may be seen as a renaissance of an outdated apprenticeship model of teacher training.”<sup>5</sup>

Han begrunner denne karakteristikken med forskning som viser at denne formen for lærerutdanning har en innflytelse på lærerstudentene som varierer fra begrenset til negative. Dette anvender han som et argument for en modell hvor praksis og teori i sterk grad er integrert (ibid:33). Dette kan tyde på at svakhetene oppstår når en enten vektlegger teori eller praksis. Enten ser ikke studentene noen nytte med teorien eller også kan en praksisbasert utdanning faktisk ha en dårlig innflytelse på studentene.

#### *1.2.4 Forskning om praksisveileders (øvingslærers) betydning*

Det vil nesten være merkelig om ikke praksisveileder har en stor betydning for studentenes læring i og med at det er de som har kontakt med studentene i den praktiske læringsarenaen og som kan diskutere forholdet mellom teori og praksis, mellom det studentene mener og det de erfarer.

Hiim og Hippes (1991) undersøkelse viste at studentene anvendte en pedagogisk modell, den didaktiske relasjonsmodellen, i sitt senere virke som lærere. De fant også at flere anvendte modellen når de hadde hatt praksisveiledere utdannet ved høgsolen, som også lærte å bruke den samme modellen. Jeg vil derfor anta at studentene lettere kopler teori og praksis når praksisveileder fungerer som et bindeledd mellom praksisskole og høgsolen der språk, planleggingsmodeller og didaktisk tenkning er felles med det studentene møter ved høgsolen.

Bøe (1998) oppsummerer en kvalitativ undersøkelse av praksisfelt i sosialarbeiderutdanningen hvor temaer som profesjonsforståelse, læringsperspektiver, kompetanse og etikk blir behandlet. Studentene understreket sterkt veilederes betydning som modeller (Bandura 1977) og som betydningsfulle refleksjonspartnere (Mead 1934).

I den empiriske undersøkelsen i den foreliggende studien ble informantene bedt om å vurdere betydningen av begge arenaene<sup>6</sup>, høgsolen og praksisskolen.

#### *1.2.5 Forskning om alternative læringsformer i lærerutdanningen*

Selv om undersøkelsen til Bøe ikke angår lærerutdanning, er den særlig relevant for yrkesfaglærernes læring der kroppslige, ferdighetsmessige, taktile, kinestetiske og etiske læringsformer<sup>7</sup> anses å være sentrale og betydningsfulle. Det at vi har så lite forskning innen dette området i yrkesopplæringen representerer et ”sort hull” som det er av vesentlig betydning å finne ut av. Jeg har foretatt en analyse av de representasjonssystemene, auditiv, visuell og kinestetisk, yrkesfaglærer bruker i sine uttalelser<sup>8</sup>. Den empiriske undersøkelsen søkte å belyse betydningen av praktiske læringsformer, både for yrkesfaglærere og for deres elever.

#### *1.2.6 Forskning om hva lærere og lærerstudenter lærer*

Offentlige dokumenter gir uttrykk for at et av målene med lærerutdanning er selvstendige og kritisk reflekterte lærere med handlingskompetanse og handlingsberedskap. Det samme målet har de pedagogikk lærerne som står for utdanningsprosessene. Kvalbein (1999b:1) hevder at

---

<sup>5</sup> Dette sitatet skal også leses med ”Thatcherisme” som bakgrunn. Det henspiller til reduksjonen av utdanningstilbudet til lærere som er kamuflert som en skolebasering av lærerutdanningen. Det er vanskelig å overføre denne diskursen uten å ta i betraktning at i den engelske konteksten betyr skolebasering å sette ”ufaglærte” lærere i skolen og dermed redusere utdanningstilbudet og utgiftene.

<sup>6</sup> Dataene presenteres i 5.19 og 5.20.

<sup>7</sup> Se 8.12.5 om ulike praktiske kyndighetsformer.

<sup>8</sup> Se 8.12.4.

det likevel opprettholdes en praksis i utdanningen som utvikler former for læring og syn på kunnskap og undervisning som kan stå i motsetning til idealene. Hennes forskning viser at den vanlige, tradisjonelle lærerutdanningskulturen ikke utfordrer studentene til å forholde seg kritisk og selvstendig til ulike perspektiver på den kunnskapen som presenteres i allmennlærerutdanningen (1999b:2).

Eklund-Myrskog (1996) har forsket på studenters meninger om, tilnærminger til og resultater av læring. Hennes målgrupper var bilmekaniker- og sykepleierelever (studenter). Hun avdekket ulikheter, men mange fellestrekk mellom de to studentgruppene. Undersøkelsen dreide seg om hvordan elevene lærte ved å gå fra teori til praksis, hvordan de leste en tekst og løste oppgaver for å lære. Hun fant at i begge grupper var det sentralt at det de skulle lære hadde overføringsverdi til praksis. Ikke i noen av gruppene var det nok å lære for å huske eller for å forstå. Hun skriver: «*At the end of the program, all students related learning to practice*» (ibid:224). I den foreliggende studien vil det være av stor interesse å få vurdert hvor yrkesrelevant og anvendbar yrkesfaglærere synes deres pedagogiske lærerutdanning har vært og om de, i lærerutdanningen, har lært å reflektere over praksis.

I utviklingen av en teori om erfaringslæring, i den tredje hoveddelen i denne studien, vil jeg diskutere forholdet mellom teori, praksis og meningsfull læring.

#### *Hva er lærere opptatt av?*

Ekola og Rantanen (1988) gjennomførte en omfattende undersøkelse med mange respondenter. Ved clusteranalyse kunne de identifisere tre hovedgrupper av lærere ut fra hvordan de beskrev og dermed tenkte om sitt arbeid. De kategoriserte dem som læringscentrerte, undervisningscentrerte og situasjonssentrerte lærere<sup>9</sup>.

Det vil være interessant å finne ut mer om yrkesfaglæreres refleksjoner over sine elever og seg selv. Hva tenker de om læring og undervisning? Er de mest opptatt av elevenes læring eller egen undervisning? Hva tenker de om dagens elever? Dette er sentrale spørsmål som det settes søkelys på flere steder i den foreliggende studien.

#### *1.2.7 Forskning om hvordan lærere og lærerstudenter lærer*

Lærere har lært yrket gjennom selv å ha vært elever, gjennom lærerutdanningen og gjennom egen praksis som lærer. Forskning viser at opplevelser og erfaringer som elev er av stor betydning for den senere lærerpraksis (Buitink 1993; Jordell 1989:168). Et aspekt ved læringen er at en etablerer rollemodeller, både på en positiv og en negativ måte (Bandura 1977; Mead 1934). Et annet er sosialiseringen inn i en skolekultur, noe som preger ens oppfatning av og mening om hva som karakteriserer undervisning og læring i en skolekontekst. Det fungerer som en skjult læreplan ved at en lærer om pedagogisk virksomhet i en skole uten at det en lærer noen gang trenger å være artikulert eller diskutert (Polanyi 1966).

Viktige spørsmål den foreliggende studien søker svar på, er i hvilken grad yrkesfaglæreres identitet preges av basisyrket eller av de boklige opplæringstradisjoner, i hvilken grad de kler av seg kjeledressen og finner fram transparente, eller power point presentasjoner når de arbeider i skolen. Anvender de arbeids- og undervisningsformer de selv erfarte som elever, eller de formene som dagens læreplaner vektlegger? Hvilke begrunnelser har de for sine valg? Hvilken vekt legger de på sine oppgaver med hensyn til elevenes personlige og sosiale utvikling?

---

<sup>9</sup> De læringscentrerte lærerne var opptatt av vide mål, kognitiv læring hos elevene og egen utilstrekkelighet. De undervisningscentrerte lærerne var opptatt av vide mål, et "behavioristisk" syn på læring hvor læreren og hans organisering av undervisningen var det sentrale, og elevenes utilstrekkelighet. De situasjonsorienterte lærerne var opptatt av smale mål, elevene ble opplevd som negative og undervisningen dreide seg om faktakunnskaper og de hadde ingen entydige meninger om hva manglende læring kunne skyldes.

### 1.2.8 *Forskning om endringsvillighet eller -motstand i det globaliserte samfunnet*

Siden et hovedtemaet for denne studien er yrkesfaglæreres læring og utvikling, er endringsvillighet og -motstand sentralt. Drakenbergs (1989) forskning har kartlagt vegring mot endring, læreres motstand mot reformer.

I hvilken grad er yrkesfaglærere innstilt på å møte kravet om endringer i sin arbeidssituasjon, og på å videreutvikle sin egen og skolens rolle i yrkesopplæringen? I hvilken grad vegrer de seg mot slike krav? Hva karakteriserer de lærerne som er utviklingsorienterte og de som vegrer seg mot endring? Dette søkte jeg svar på i den empiriske undersøkelsen.

Det er også av stor interesse å finne ut hvordan yrkesfaglærere opplever sin egen, og ikke minst elevenes, ontologiske sikkerhet i det jeg betegner som dagens globaliserte verden. I studien har jeg forsøkt å kartlegge informantenes opplevelse av eventuelle endringer hos elever, av oppgaver de tillegges som lærere og hvilken kompetanseutvikling (Inglar 1996b) de mener er viktig. Derigjennom synliggjøres eventuelle forhold det vil være viktig å fokusere på i den praktisk-pedagogiske utdanningen og i lokal og nasjonal skoleutvikling. Lærernes opplevelse av ontologisk sikkerhet er betydningsfullt for deres følelse av å lykkes, for deres motivasjon for utøvelse av læreryrket og særlig deres arbeid med elevenes eventuelle personlige og sosiale problemer.

### 1.2.9 *Behovet for forskningsbasert kunnskap innen yrkespedagogikk*

Av det foregående framkommer det at vi har et behov for å undersøke om forskningsresultater innen andre lærerutdanninger gjør seg gjeldende også for yrkesfaglærerutdanningen. For det første er det behov for å undersøke om det er særegenheter ved yrkesfaglærerutdanningen som skiller den fra annen lærerutdanning, og deretter om det eventuelt kan ha medført andre effekter for denne målgruppa.

Det er også et behov for en videre begrepsutvikling og reformulering av begreper innen det yrkespedagogiske kunnskapsfeltet. Kan forskning innen yrkes- og profesjonsutdanning gi nyanserte betydninger av begreper som erfaringslæring, ikke-språklig læring, yrkesdidaktikk, kompetanse og kyndighet, som igjen kan ha konsekvenser for yrkesopplæring og yrkesfaglærerutdanning?

Et annet interessant spørsmål i vår tid, er hvordan den lærerrollen som globaliseringen og teknologiutviklingen fremtvinger er, og hva det kan bety av utfordringer for yrkesfaglærerutdanningen. Med nye læringsarenaer og hurtige endringer i rammer og strukturer, blir utfordringene stadig nye og ofte uoversiktlige for lærere i deres profesjonsutøvelse. Hva betyr det for deres yrkesutøvelse og – karriereutvikling?

Yrkespedagogikk er et sentralt begrep. Det nødvendiggjør en nærmere definering av begrepet<sup>10</sup> og et forsøk på å formulere en læringsteori som ivaretar yrkespedagogiske prinsipper<sup>11</sup>.

## 1.3 **Problemstilling og tematikk**

Hovedproblemet er mangelen på systematiske og dokumenterte kunnskaper om yrkesfaglærere, en stor og viktig gruppe innen opplæring av norsk ungdom til arbeids- og samfunnsnivå. Det er forsket en del på annen lærerutdanning, men det kan være forskjeller i forutsetninger hos ulike lærergrupper, og det *er* forskjeller med hensyn til basisykker og opplæringstradisjoner innenfor og utenfor skoleverket. En kan ikke uten videre regne med at forskningsresultater er overførbare mellom allmennfaglærere og yrkesfaglærere. Det framheves for eksempel ofte ved forskning på yrkesopplæringen, at yrkesopplæringen *bør*

---

<sup>10</sup> Se 3.8.

<sup>11</sup> Se kapittel 8.

være oppgave- eller funksjonsrettet (Eklund-Myrskog 1996; Mjelde 1997, 2002; Nilsson 1989, 1992) og praksisbasert for å være tilpasset læreforutsetningene hos elevene eller lærlingene. Mjelde (2002:37) hevder at mange elever ikke ser hensikten med den teorien de blir undervist. Det vil bety at erfaringslæring er sentralt i en yrkesrettet opplæringstradisjon og at det kan være tilfelle også med yrkesfaglærerutdanningen. Det vil derfor være av interesse å avdekke hva som karakteriserer utdanningen og hvilken, eller hvilke pedagogiske fundamenter den er bygget på.

Det skjer hyppige og omfattende endringer i norsk skole generelt og yrkesopplæringen spesielt, noe som får konsekvenser for hele yrkeskarrieren til yrkesfaglærerne. Fordi det meste av denne karrieren foregår etter gjennomført lærerutdanning er det et problem at vi i liten grad kjenner til deres situasjon, deres læring av yrkespedagogikk og deres utvikling som lærere. Det er derfor av interesse å avdekke hva som karakteriserer yrkesfaglæreres situasjon i den videregående skolen og om en kan spore effekter av lærerutdanningen i deres didaktiske tenkning, hvilke læringsteorier de ser som viktige i yrkesopplæringen og hvordan de preges av det globaliserte samfunnet de lever i.

Med utgangspunkt i den pedagogiske plattformen for yrkesfaglærerutdanningen og det yrkesfaglærere kan artikulere om egen og elevenes læring og utvikling, vil det være aktuelt å spørre om en kan formulere et syn på læring som særlig kan være aktuelt i yrkesopplæring og yrkesfaglærerutdanning.

Det jeg søker å kaste lys over, er altså hvilke intensjoner læreplanene kan fortelle at yrkesfaglærerutdanningen har hatt, hva som karakteriserer yrkesfaglærerne og om jeg kan reformulere et syn på læring som kan si noe om hvilken pedagogiske plattform utdanningen bør ha. Siden jeg ønsker å ha en kvalitativ tilnærming til dataene, gir dette følgende tematikk:

Erfaringslæring og yrkesfaglærere, en kvalitativ studie.

Dette kan operasjonaliseres i følgende spørsmål som studien tar sikte på å avklare:

*Hva har særpreget yrkesfaglærerutdanningen i Norge? Hvilket, eller hvilke pedagogiske fundamenter er den tuftet på?* Siden det er forsket så lite på yrkesfaglærerutdanningen vil det være av interesse å avdekke hva som karakteriserer den. Videre studier kan komparere denne lærerutdanningen med andre. Særlig er det sentralt å avdekke hvilke pedagogiske teorier utdanningen er bygget opp etter.

*Hvilken effekt har yrkesfaglærerutdanningen hatt på studentene som har gjennomgått den?* Spørsmålet innebærer en vurdering av lærerutdanningen. Hva mener yrkesfaglærerne om den kvalifiserende profesjonsutdanningen de har erfart? Hva mener de har vært de sterke og svake sidene ved utdanningen? Hva kan en analyse av de formelle læreplanene informantene i den empiriske undersøkelsen er utdannet etter, fortelle om karakteristiske trekk ved utdanningen. Kan disse trekkene etterspores blant informantene?

*Hvordan lærer og utvikler yrkesfaglærere seg gjennom sin karriere?* Dette spørsmålet dreier seg om hvordan yrkesfaglærere, eventuelt, klarer å lære gjennom de erfaringer de gjør ved yrkesutøvelsen. Hvilken kompetanse utvikler de gjennom yrkesutøvelsen?

For at yrkesfaglærerutdanningen skal kunne ha noen innflytelse på lærernes utvikling i yrket, er det nødvendig å vite mer om deres karriereutvikling. Kan jeg avdekke noen faser i deres utvikling som lærere? Det er også aktuelt å finne ut mer om hva som preger yrkesfaglærerkulturen. Er de opptatt av fag- eller yrkesdidaktikk<sup>12</sup>? Er de læringscentrerte, undervisningscentrerte eller situasjonssentrerte (Ekola & Rantanen 1988)?

*Hvordan beskriver yrkesfaglærere samspillet mellom seg selv, elever og de lærermiljøer de er nært knyttet til, med hensyn til læring og utvikling?* Lærer yrkesfaglærere

---

<sup>12</sup> Se 3.2.2.

sin yrkesutøvelse i samarbeid og samhandling med elever, kollegaer og andre i skolemiljøet eller det nære arbeidslivet utenfor skolen? Hva bruker de av sine egne erfaringer som elever?

*Hva mener yrkesfaglærere om læringsteorier? Hvilke undervisnings- og læringsformer legger de opp til i sin yrkesutøvelse? Hva sier yrkesfaglærere om ulike syn på læring, hvilke "favoritter" har de eventuelt? Hva forteller de om undervisning de synes er vellykket eller mislykket? Hva sier de om elevenes læring, og hvordan de vet når elevene har lært?*

*Hva mener yrkesfaglærere om praktiske kyndighetsformer når det dreier seg om elevenes og egen læring? Det sies ofte og av mange at yrkesfagelever og – lærere er mer praktikere enn teoretikere. Hva mener informantene om teoretiske og spesielt praktiske kyndighetsformer (refleksjon og handlingskompetanse) i forhold til elevenes og egen læring?*

*Hvordan er det å være yrkesfaglærer i et globalisert samfunn? Hvordan betrakter yrkesfaglærere sin situasjon i det som kalles en globalisert, postmoderne, høymoderne, eller posttradisjonell tid? Preges skolen av de forhold Giddens (1991) og Alexandersen, Røthe, Tiller og Vestgøte (1983) beskriver? Hva mener yrkesfaglærere om dagens elever og hvordan de er påvirket av de raske og omfattende endringer i sin livssituasjon?*

*Vegrer yrkesfaglærere seg mot endringskrav, og hvilke krav og begrunnelser dreier det seg eventuelt om? Hvordan stiller yrkesfaglærere seg til de hyppige og omfattende reformene i norsk skole? Er de preget av at endringer i basisyrket og i samfunnet nødvendigvis må endre deres egen situasjon og at de er endringsmotiverte, eller forsøker de å ta vare på tradisjoner og rutiner? Kan dette skyldes motstand mot reformer og endringer styrt utenfra, eller er det vegring mot å bringes i en usikker og uoversiktlig situasjon?*

*Hva vil være sentralt i en læringsteori tilpasset yrkesopplæring og yrkesfaglærerutdanning? Hvilke yrkespedagogiske prinsipper bør en slik teori angi? Hvordan er forholdet mellom teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter? Jeg har som hypotese at Deweys teorier om læring som aktive, utforskende prosesser vil være sentrale for å beskrive og forklare læring som fenomen, både for yrkesfaglærere og deres elever. Analyser av læreplaner og det empiriske materialet vil kunne bekrefte eller avkrefte dette.*

#### **1.4 Studiens vitenskapelige kvalitet på grunnlag av problemstillingen om mangel på systematiserte og dokumenterte kunnskaper om yrkesfaglærere**

Krav til problemstillinger er at de må formuleres slik at de kan være forskbare, at en vet hva en søker svar på og at det lar seg gjøre å finne svar. Jeg mener selv at temaet og spørsmålene ovenfor er klare med hensyn til hvilken kunnskap jeg forsøkte å finne. Arbeidets kvalitet avgjøres av kvaliteten på klargjøringen av sentrale begreper som læring og utvikling, av hva som særpreger lærerutdanningen, av operasjonaliseringen av dette til en empirisk undersøkelse, av gjennomføringen av analyser av formelle læreplaner og intervjuer, og av tolkning og presentasjon av data og kritisk analyse av alle leddene i forskningsprosessen. Ikke minst mener jeg at den kritiske vurderingen av det synet på læring som er en reformulering og videreutvikling av Deweys læringsteorier opp mot andre syn på læring, vitner om en kritisk holdning til den type forskningsarbeid.

Redegjørelsen ovenfor er viktig for vurderingen av denne studiens validitet og kvalitet. Den skal vise at jeg vet hvilken kunnskap jeg søker, hvorfor jeg vil ha den og hvilken betydning den kan ha for sentrale brukergrupper. Også Kvale (1997:95) understreker at kvaliteten på forskningsarbeidet er avhengig av at en allerede ved tematiseringen klarlegger hva en ønsker informasjon om og hvorfor en vil ha denne informasjonen.



## 1.5 Avhandlingens struktur og innhold, og valg av forskningsmetoder

I kapittel 2 presenteres teorier om læreplanforskning og en vurdering av teoriens sterke og svake sider for å komme fram til og begrunne den forskningsmetode som er valgt for å karakterisere yrkesfaglærerutdanningen gjennom en analyse av sentrale, formelle læreplaner.

I dette kapitlet redegjør jeg også for den praktisk-pedagogiske utdanningen av yrkesfaglærere i Norge. Hvordan lærerutdanningen er tenkt som yrkeskvalifisering til læreryrket vil framgå av de formelle læreplanene for utdanningen. Derfor var en analyse av fagplanene nødvendig for å få fram intensjonene med utdanningen. I kapitlet foretas en historisk analyse av eksterne og interne forhold som har preget utviklingen av yrkesfaglærerutdanningen. En praktisk-induktiv og substansiell analyse av utvalgte læreplaner settes inn i en skolepolitisk sammenheng og de konkrete læreplananalysene presenteres.

I kapittel 3 gis en oppsummering og vurdering av den praktisk-pedagogiske utdanningen ved det som i dag er Avdeling for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Akershus. Av denne analysen framkommer en karakteristikk av den pedagogiske ideologien yrkesfaglærerutdanningen bygger på og de prinsippene som ble innført for å oppnå intensjonene med den.

Jeg ønsket å finne ut om og eventuelt hvordan yrkesfaglærerutdanningen har endret karakter gjennom tiden, ved en analyse av kontinuiteten mellom planer fra etableringen av Statens yrkeslærerskole fram til dagens praktisk-pedagogiske utdanning for yrkesfaglærere. Med denne kontinuitetsanalysen som basis undersøkte jeg om de samme endringene er registrert av yrkesfaglærerne som studenter og om det eventuelt har hatt noen konsekvenser for hvordan de senere fungerer som lærere. Det siste leddet i analysen ble vanskeliggjort av det beskjedne utvalg av informanter og det forholdet at mange andre faktorer enn lærerutdanningen virker inn på deres lærerrolle. Særlig minskes virkningen av lærerutdanningen for dem som har gjennomgått den lengst tilbake i tid. Likevel kan slike analyser gi en første indikasjon på fenomener som det eventuelt er interessant å gå videre med i nye undersøkelser.

Resultatene av læreplananalysen er, i tillegg til problemstillingen, basis for den empiriske undersøkelsen som delvis omfatter lærernes erfarte læreplaner som studenter og delvis om det kunne spores langtidseffekter av utdanningen i lærernes tanker om læring og om undervisning.

I kapittel 4 gis en beskrivelse av den kvalitative tilnærmingen som ble valgt og intervju som forskningsmetode. Deretter presenteres dataene fra intervjuundersøkelsen i kapittel 5. Dataene utgjøres av hva yrkesfaglærere i den videregående skolen uttrykte om elevenes læring, om egen undervisning, læring og utvikling, om hva de mente om sin lærerutdanning, om hva de sa om praktisk kyndighet og læring, om hvordan de mente deres oppgaver som lærer hadde endret seg over tid og om hvordan de karakteriserte seg selv og andre lærere som utviklingsorienterte eller i motstand mot endring.

Prinsippene for en praktisk-induktiv tilnærming er fulgt gjennom hele studien. Den empiriske undersøkelsen var en eksplorerende studie som dannet utgangspunkt for analyser og vurderinger av ulike læringsteorier. Forskningsmetodene blir beskrevet i sammenheng med de aktuelle kapitlene om læreplanforskning (kapittel 2) og den empiriske undersøkelsen (kapittel 4). Datagrunnlaget for studien var dermed offentlige dokumenter, fagplaner, kvalitative lærerintervjuer og teoretiske litteraturstudier innen sosiologi og i særlig grad innen ulike syn på læring. Studien er i prinsippet eksplorerende, og den preges av en kvalitativ og induktiv forskningstilnærming.

I kapittel 5 presenteres de meningskondenserte dataene fra den empiriske undersøkelsen og en sammenfatning av dem. Jeg har også foretatt en kategorisering av dataene i forhold til om informantene var noviser, erfarne eller meget erfarne for å kunne

spore deres meninger tilbake til de planene de gjennomførte sin lærerutdanning etter og for å kunne analysere hvordan de har utviklet seg som lærere i forhold til erfaringsmengde som lærer.

I kapittel 6 analyseres dataene fra den empiriske undersøkelsen med hensyn til yrkesfaglæreres meninger om didaktiske forhold og om deres utvikling som lærere, noe som karakteriserer yrkesfaglærerne på disse områdene.

I kapittel 7 analyseres dataene fra den empiriske undersøkelsen med hensyn til yrkesfaglæreres meninger om sin situasjon i et globalisert samfunn. Giddens filosofisk-sosiologiske syn på det refleksive forholdet mellom mennesket og samfunnet er trukket inn for å belyse eventuelle konsekvenser av det posttradisjonelle samfunnet. Drøftingen av den empiriske undersøkelsen inkluderer også en diskusjon av muligheten for å finne grupperinger av lærere som kan sies å være preget av endringsvillighet eller -motvillighet. Dette perspektivet er forklart gjennom Luhmanns (1990) teorier om autopoietiske systemer og utfordrer Giddens strukturasjonsteori.

I kapittel 8 presenterer jeg et syn på ”læring som utvikling av kyndighet”. Både studiens forskningsspørsmål om erfaringslæring og at yrkesfaglærere var min målgruppe, aktualiserte særlig Deweys teori om læring som aktive, utforskende prosesser. Med hans teorier og informantenes utsagn om undervisning, læring og utvikling som basis, har jeg reformulert og videreutviklet en læringsteori som kan karakterisere yrkesfaglæreres læring. Jeg har også analysert noen andre teoretikers syn på læring i et forsøk på å rette et kritisk blikk på eget og Deweys syn på læring. Resultatet av diskusjonene i kapitlet er et syn på læring som utvikling av kyndighet der jeg sidestiller teoretisk og praktisk kyndighet, eller henholdsvis refleksjon og handlingskompetanse.

I kapittel 9 presenteres en konklusjon av denne studien og forslag til hva som bør prioriteres i en lærerutdanning av yrkesfaglærere og hva som bør vurderes prioritert i andre profesjonsutdanninger



## 2 YRKESFAGLÆRERUTDANNINGEN I NORGE

### 2.1 Innledning

I forrige kapittel kom det fram at det er noe forskning om yrkesfaglærere, men ikke mye. Det er derfor behov for kunnskap av mer generell karakter om yrkesfaglærere og spesielt om deres lærerutdanning.

I dette kapitlet redegjør jeg først om læreplanforskning med vekt på historiske og sosiopolitiske dimensjoner. Jeg redegjør spesielt om de tradisjoner jeg er inspirert av innen læreplanforskning og begrunner valget av en praktisk-induktiv hovedretninger innen læreplanforskning.

For å kunne belyse om og i så fall hvordan yrkesfaglærerutdanningen kan ha påvirket lærernes yrkespedagogiske kvalifisering for læreryrket, har jeg foretatt en analyse av utvalgte planer som har ligget til grunn for pedagogikk lærernes undervisning og studentenes læring. Intensjonen var å komme fram til hva som har karakterisert utdanningen, for deretter å la disse karakteristika danne basis for den empiriske undersøkelsen<sup>13</sup>.

Jeg redegjør dermed for den faglig-pedagogiske utviklingen av yrkesfaglærerutdanningen gjennom praktisk-induktive og substansielle analyser av planer og andre, samtidige dokumenter. Her integreres en presentasjon av relevante sider ved yrkesfaglærerutdanningens historiske utvikling i Norge og sentrale forhold ved den oppsummeres. Det læreplanstudien brakte fram av kunnskaper fungerer som en karakteristikk av den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfaglærere. De særdrag som framkom markerer yrkesfaglærerutdanningens pedagogiske profil. Sist i dette kapitlet har jeg vurdert sterke og svake sider ved utdanningen.

I samfunnsvitenskaplig forskning er forskeren, både hans forforståelse av feltet og hans utøvelse av forskerrollen, en viktig faktor i kunnskapsutviklingen. Forskeren griper ofte inn som et vesentlig element i datainnsamlingen, ved valg av måleinstrumenter og ved analysen og vurderingen av dataene. Jeg har drøftet slike forhold i kapittel 4 og redegjør der for min forforståelse<sup>14</sup>.

De metodiske redegjørelsene utgjør dermed første del av dette kapitlet. I den andre delen redegjør jeg for de gjennomførte analysene som ble foretatt og presenterer dataene fra læreplananalysene.

### 2.2 Læreplanforskning

Læreplanforskning som fagdisiplin er et lite veldefinert felt enten det er teoretisk-deduktive eller praktisk-induktive studier det dreier seg om, fordi det er en forholdsvis ung forskningsdisiplin, og fordi spesielle områder har vært vektlagt mer enn andre. Det gjelder særlig områdene for planleggingspraksis, læreplanavgjørelser og læreplanutvikling. Når jeg vil gjøre nærmere rede for læreplanforskning og tradisjoner innen denne forskningsdisiplinen, blir det nødvendig å avklare noen begreper og betraktninger som danner grunnlaget for redegjørelsen for de to hovedtradisjonene teoretisk-deduktiv og praktisk-induktiv tilnærming.

Læreplaner konstrueres ikke i et vakuum, uavhengig av tid og rom. Det er flere interessegrupper som deltar i formuleringen av planer, eller som påvirker dem som høringsinstanser. Diskusjoner mellom aktører i feltet resulterer i kompromisser basert på

---

<sup>13</sup> Kapitlene 4 og 5.

<sup>14</sup> Se 4.4.

interesser og innflytelse hos personer, fagmiljøer og brukergrupper. For å forstå hvordan en plan er blitt til og hvordan den kan tolkes, må en se på planens eventuelle utvikling fra tidligere planer og aktørenes forventete påvirkning. En må både trekke inn *det historiske perspektivet* i forhold til den interne planutviklingen over tid og *det sosiopolitiske perspektivet* i relasjon til utviklingen i resten av samfunnet, der det skolepolitiske er meget sentralt. Å ikke ta hensyn til planenes kontekstuelle forhold, vil redusere forskningsmulighetene til en dokumentanalyse.

### 2.2.1 Læreplanforskningens historiske dimensjon

Viktigheten av planenes historiske sammenheng understrekes også av Gudem (1990) og Goodson (1988). Gudem (1990:53) viser til debatten om hva historisk forskning kan bidra med på læreplanområdet. Med utgangspunkt i Kliebard (1989) konkluderer hun: "*Det er altså først og fremst det å bidra til forståelse for det komplekse og egenartede ved den pedagogiske virkeligheten som er historiske studiers spesielle bidrag.*" Goodson (1988:14) argumenterer også med at det vil virke reduksjonistisk på et læreplanstudium om man velger å se bort fra den historiske dimensjonen: "*In curriculum terms this is to seek to ignore that circumstances are directly encountered, given and transmitted from the past.*"

Det er også to andre feilgrep en kan gjøre. En kan for lett henfalle til å tro at læreplaner er selvstendige og objektive. Læreplaner kan ikke sies å være objektive beskrivelser av en "best" mulig lærerutdanning. Som nettopp nevnt er planenes formuleringer ofte et resultat av historien og også et kompromiss mellom hva ulike agenter i utdanningsfeltet ønsker å oppnå for sine spesielle interesser. Et interessant forskningsspørsmål i denne studien er for eksempel om planene for yrkesfaglærerutdanningen har den samme pedagogiske profilen, om den bygger på den samme utdanningsideologi, som planene i andre lærerutdanninger.

En fokusering på bakenforliggende ideologier får en til å unngå det andre feilgrepet, som er å tolke læreplanene som praksis, iverksatte eller erfarte læreplaner. Dette er også Young (1977:13) inne på når han sier at det å oppfatte læreplaner som praksis: "... *limits us from understanding the historical emergence and persistence of particular conceptions, of knowledge and particular conventions (school subjects for example).*"

En historisk analyse av utvalgte planer og deres samtid vil med andre ord belyse samtidens realiteter i skolesamfunnet og vil bidra til en bedre og bredere forståelse av læreplandokumentene. For dette prosjektet har det bidratt til at jeg har kunnet trekke opp hovedtendenser i utdanningen av yrkesfaglærere, vurdere om det har vært spesielle profileringer, og om det har skjedd markante endringer det kan være interessant å følge opp i en empirisk undersøkelse.

### 2.2.2 Læreplanforskningens sosiopolitiske dimensjonen

Den sosiopolitiske dimensjonen dreier seg om de aktørene som har makt og innflytelse over den sosiologiske og politiske utviklingen. Ikke så mye om hvem de er som personer, men hva de har innflytelse over og hva de har makt til å gjennomføre. Ut fra politiske ideologier og strategiske valg med hensyn til opplæring og utdanning av samfunnets borgere, har politikere en sterk påvirkningskraft, ikke minst når det dreier seg om nasjonale rammeplaner, noe også Bernstein (1971:47) er opptatt av:

... how a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge that it considers to be public reflects both the distribution of power and the principles of social control.

Myndighetene har makt til å velge, klassifisere og vurdere spesielle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som mer sentrale enn andre. Denne maktmuligheten var kan hende mer effektiv i tidligere tiders stabile samfunnsforhold<sup>15</sup>. I dag kan en si at vi i mindre grad enn tidligere har én klar kultur, og heller et pluralistisk samfunn med mange innslag av fremmede kulturer med ulike tradisjoner. Det stilles i dag spørsmål ved de tradisjoner som tidligere var en selvfølge og en har flere interessegrupper som kjemper om makt og innflytelse, noe som vanskeliggjør muligheten for ”skjulte” maktgrep. Forsøk på forfordelende interesser kan lettere gjennomskues i dagens åpne og mediedominerte samfunn.

Ved en sosiopolitisk analyse av læreplaner, vil en kunne arbeide med spørsmål om elever og lærere kan påvirke en samfunnsmessig utvikling eller om skolen er en reproduserende og tradisjonsbevarende aktør. Hva innebærer det skjulte pensum som ligger i læreplanenes kanalisering av politiske intensjoner med samfunnsutviklingen og i lærernes holdninger til ulike verdspørsmål?

### 2.2.3 *Læreplanforskning som analyse av kontinuiteten mellom de enkelte planene*

Det er nødvendig, men ikke tilstrekkelig, å analysere de enkelte læreplanene som er benyttet ved en utdanningsinstitusjon for å kunne forstå dens ideologiske forankring og de pedagogiske hovedprinsipper den bygger på. Hver enkelt plan kan betraktes uavhengig av de andre, men det er også viktig å vurdere kontinuitet, eller diskontinuitet mellom planene. Da kan en med større grad av sikkerhet si hva som kan ha preget utdanningen. Kontinuitet fra plan til plan kan tilsi stabilitet hos den enkelte pedagogikk lærer og lærerkollegiet, mens diskontinuitet kan forventes å resultere i endringer i pedagogikk læreres oppfattede og iverksatte læreplaner.

### 2.2.4 *Læreplannivåer*

Et foreløpig grep for å klargjøre det komplekse feltet læreplanforskning er, er altså å innse at plandokumentene ikke er selvstendige eller objektive, men at de påvirkes av både en historisk forankring og en samtidssdimensjon. Videre må en skille mellom for eksempel formulering av selve planene og den praktiske bruken av dem. Det er ikke slik at planenes intensjoner blir gjennomført i praksis på samme måte av alle lærere. Som regel vil pedagogikk lærerne oppfatte planenes intensjoner forskjellig. Det er heller ikke slik at studentene nødvendigvis lærer det pedagogikk lærerne ønsker de skal lære.

For å få et nyansert og klart bilde av de ulike nivåene i analysemulighetene finner jeg Goodlads læreplannivåer fruktbar. Hans begrepsapparat kan karakteriseres som enkelt og praksisorientert, men samtidig omfattende og helhetlig. Begrepssystemet har både en definerende og avgrensende funksjon. Goodlad (1979) skiller mellom fem områder eller nivåer:

- Ideenes eller den ideologiske læreplanen.
- Den formelle læreplanen slik den foreligger som skriftlig dokument.
- Den oppfattede læreplanen slik pedagogikk lærere (lærerutdannere) tolker plandokumentet, lærernes intensjonsplan.
- Den iverksatte eller operasjonaliserte læreplanen slik pedagogikk lærere realiserer planen i sin undervisning.
- Den erfarte læreplanen slik yrkesfaglærerstudenter opplever og erfarer undervisningen og egen læring.

---

<sup>15</sup> Se kapittel 7 om det globaliserte samfunnet.

For Goodlad og medarbeidere var altså løsningen på vanskelighetene med ulike perspektiver eller tolkningsmuligheter, å utvikle et nøytralt og beskrivende begrepsapparat som var omfattende nok *“to help theorists, researchers and practitioners increase their understanding of what the curriculum field embraces.”* (ibid:1).

Etter min mening klargjør Goodlads begrepsapparat hva en utforsker og at en kan kategorisere ulike læreplannivåer. Men det er ikke nøytralt. En må være mer kritisk til læreplanforskning enn som så. En trenger bare å henvise til at for eksempel de ideologiske og erfarte nivåene, både hver for seg og i relasjon til hverandre, vil inneholde motstridende interesser og preferanser. Jeg anser derfor verdien i Goodlads arbeid mer som et begrepssystem egnet for kategorisering og relasjonstenkning, enn et bidrag til læreplanteori i seg selv. Nivåene er avhengige av hverandre i et toveis forhold som gjør at analyse- og tolkningsarbeid slett ikke blir nøytralt. Til syvende og sist er en av de ikke-nøytrale faktorene forskeren som skal gjennomføre en analyse der både politiske verdivalg og pedagogiske retninger er basis for læreplanenes tekstlige utforming. Allerede her finnes mange tolkningsmuligheter og muligheter for at politiske føringer er misledende formulert i teksten. Den samme vanskeligheten med hensyn til nøytralitet inntreffer på alle nivåene.

Et poeng er også at læreplanproduktet er et resultat av forhandlinger og tolkninger. Produktet forandres i overgangsprosessen mellom de ulike områdene og kan studeres som separate, men relaterte enheter. Når læreplanproduktet er et resultat av forhandlinger, er det slett ikke et nøytralt forhold slik Goodlad hevder. Betegnelsene på nivåene er nøytrale, men verken utviklingen, bruken eller vurderingen av en læreplan kan sies å være nøytral i og med at det avhenger av personene som foretar aktiviteten. Jeg vil si at forskning ikke *er*, men har som mål å være nøytral.

### **2.3 En substansiell læreplananalyse**

Ved en substansiell læreplananalyse er det den praktiske læreplanvirkeligheten, den konkrete foreliggende læreplanen som analyseres. Læreplaner har både et produkt- og prosessområde, de er både et dokument og et arbeidsredskap. En substansiell analyse av den enkelte formelle læreplan kan avdekke den didaktiske tenkningen som er grunnlaget for den praktisk-pedagogiske utdanningen og for hvordan spesielt de oppfattede og iverksatte nivåene kan være.

Det følger at læreplananalysen vil måtte fokusere på og søke å avklare de faglige intensjonene i materialet, og i så måte er forskningsinteressen knyttet til det substansielle læreplanområdet. Goodlad (1979:17) sier at det substansielle, eller selve læreplaninnholdet: *“... has to do with goals, subject matter, materials, and the like - the commonplaces of any curriculum. Inquiry is into their nature and worth.”* “The commonplaces of any curriculum” oppfattes her som den didaktiske kategoriseringen av en læreplan. Læreplaner er ofte inndelt i generell del, mål, innhold, organisering, arbeidsformer, deltakerforutsetninger og vurdering. Alle leddene kan inneholde utsagn som går på fagets intensjoner. Den generelle delen anviser gjerne overordnede mål og retningslinjer som går på utdanningen generelt, som går på basisfagene/ yrkesfagene, på forholdet mellom pedagogikk og basisfag, og på forholdet mellom teori og praksis i en lærerutdanning. Fagplandelen går på fagspesifikke intensjoner, som i denne sammenhengen er yrkespedagogikk. Ved å analysere det substansielle innholdet kan en altså strukturere, avgrense og konkretisere intensjonsanalysen med basis i læreplanens egen oppbygging.

En kan dermed si at viktige forhold ved en læreplananalyse er at substansielle eller tekstanalytiske perspektiver blir satt inn i en læreplanhistorisk og utdanningspolitisk og – filosofisk sammenheng.

### 2.3.1 *To hovedretninger innen substansiell læreplanforskning, en teoretisk-deduktiv og en praktisk-induktiv tilnærming*

Læreplanforskning er et komplekst vitenskapelig forskningsområde med mange ulike tilnærminger. Den nyere læreplanforskningen, som jeg betegner som praktisk-induktiv, fremstod fra slutten av 1960-tallet som en reaksjon mot tradisjonen der en var opptatt av et teoretisk-deduktivt perspektiv.

I den *teoretisk-deduktive* tradisjonen var en opptatt av hva skolens innhold *burde være* ut fra visse ideologiske kriterier eller standarder. Den teoretisk-deduktive tilnærmingen kalles også for den rasjonalistiske tradisjonen i læreplanforskningen, eller rett og slett Tyler-Taba-tradisjonen (Tyler 1950; Taba 1962). Denne hovedretningen er beskrevet av mange og har mange betegnelser, som deduktiv, teoretisk, rasjonell, normativ, naturvitenskaplig og produksjonsorientert. En var som nevnt opptatt av å vurdere eller rangere læreplaner opp mot normer for hva læreplaner burde og kunne inneholde, ut fra for eksempel pedagogiske teorier. En kunne dermed vurdere læreplaner som gode eller mindre gode ut fra bestemte og på forhånd definerte krav.

Eksempler på en teoretisk-deduktiv tilnærming kan være å vurdere om en formell læreplan blir oppfattet og iverksatt slik den skal, å vurdere kostnadene av den iverksatte planen, å vurdere den forventete effekten i de erfarte læreplanene. På en systematisk forskningsmessig måte kan en ved hjelp av denne metoden vurdere, rasjonalisere og effektivisere lærerutdanningen. En kan på tilsvarende vis sette søkelyset på, og vurdere, om og eventuelt hvordan studentene når de forventete mål, om og eventuelt hvordan pedagogikk lærerne utfører sitt arbeid, om og eventuelt hvordan yrkesfaglærerutdanningen er harmonisert med annen lærerutdanning, om og eventuelt hvordan yrkesfaglærerutdanningen oppfyller det som er skolepolitikernes forventninger, om og eventuelt hvordan skolenes representanter er tilfreds med de utdannede lærerne og om og eventuelt hvordan bransjene er fornøyd med de elevene de mottar fra yrkesfaglærerne.

Franke-Wikberg og Lundgren (1982) har analysert og systematisert utdanningsforskning utført i Tyler-Taba-tradisjonen i ulike modeller<sup>16</sup>. De presiserer også den underliggende forskningshensikten om kontroll, vurdering og kostnadseffektivisering. Det er derfor de betegner den teoretisk-deduktive tilnærmingen som produksjonsorientert evaluering.

Den nye retningen omtales også med mange betegnelser, nemlig som induktiv, naturalistisk-åndsvitenskaplig (Gundem, Engelsen og Karseth 1990), fenomenografisk (Carlgrén & Englund 1998) og prosessorientert og intuitiv (Franke-Wikberg og Lundgren 1982). Ved en praktisk-induktiv tilnærming utforsker en hva læreplanene legger vekt på og hvilke implikasjoner det gir. En er opptatt av å analysere de foreliggende substansielle forhold ved de ulike læreplannivåene ut fra deres egenart snarere enn å rangere dem etter normative standarder.

I den *praktisk-induktive* tradisjonen er en altså opptatt av å analysere de formelle læreplanene for å finne ut hva de kan uttrykke, i et forsøk på å komme nærmest opp til hva de ideologiske planene kunne ha inneholdt og hva de som formulerte planene vektla med tanke på den utdanningen de er formulert for. I stedet for at forskerne er på jakt etter å vurdere om de formelle læreplanene for eksempel vektlegger alle kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg 1978), eller om en tar hensyn til maktfaktorer i samfunnet (Klafski 2000), er en på jakt etter hva planene selv vektlegger. En må altså unngå å systematisere data etter på forhånd oppsatte kategorier, som ved en teoretisk-deduktiv tilnærming. En søker heller å komme i dialog med selve planen ved å lese og finne ut hva den

---

<sup>16</sup> I sin beskrivelse av den teoretisk-deduktive tilnærmingen, skiller Franke-Wikberg og Lundgren (1982:122-125) mellom fire modeller som de betegner som system-analytisk (vurdering av utdanningsprogram), målmodell (vurdering av elever og lærere), beslutningsmodell (vurdering av utdanningsplanlegging) og målfri modell (vurdering av effektene av utdanningsprogram).



uttrykte i sin tid og å finne hva det vil tilsvare i vår tid. En er nok ikke mindre systematisk enn ved den tidligere tradisjonen, men systematikken skal en finne ut fra og gjennom dataene. En prøver å bevare ord, intensjoner og vurderinger fra planens tid. Derfor er det viktig å analysere de formelle planenes historiske samtid og deres utvikling over tid.

Short (1991) er en representant for motpolen til Tyler-Taba-tradisjonen. Han argumenterer for læreplanforskning som en praktisk forskningsdisiplin som først og fremst har nytteverdi for det handlingsorienterte praksisfeltet, og avviser med dette det som kan kalles intellektuell akademisering (ibid:8):

Curriculum inquiry is assumed to have some requisite value for curriculum action: it has a practical purpose, to inform curriculum action. ... Curriculum inquiry exists only to help deal with an activity that must be done whenever people are to be educated in some organized way over time.

Det er dette pragmatiske synet på læreplanforskning som har medført at jeg betegner tradisjonen som praktisk-induktiv. Gundem (1990:55) er inne på det samme når hun sier at *“læreplanspørsmål ut fra sin egenart først og fremst er praktiske problemer som krever en konkret løsning, mer enn teoretiske problemer hvor man søker å finne frem til generelle prinsipper eller generaliseringer.”* Hun refererer spesielt til bidrag fra Joseph J. Schwab og William Reid (1991) som har videreført Schwabs argumentasjon. Schwab gikk i 1970 åra til angrep på den dominerende teoretisk-deduktive læreplanforskningen som han betegnet som hendøende både på grunn av sin psykologiske vektlegging, fordi det teoretiske grunnlaget i seg selv var ufullstendig og fordi teoriutgangspunktet ikke kunne dekke bredden på problemfeltet. Jeg vil også her vise til Goodlad (1979, kap. 2).

For å få tak i det egenartete ved det praktiske læreplanfeltet, må en altså endre tilnæringsmåtene fra teoretiske konstruksjoner til praktiske og induktive strategier i samsvar med problemets egenart. Dette er et synspunkt som også støttes av Gundem (Gundem 1990:57). Schwab foreslår å utvikle alternative strategier på tre forskjellige måter, gjennom *“the Practical”*, *“the Quasi-Practical”* og *“the Eclectic”*. Det innebærer en fokusering på *“the Practical”*, den praktiske aktøren, som tar hensyn til lokal kontekst (*“the Quasi-Practical”*) og utvalgt teoribruk (*“the Eclectic”*) som hjelpemidler. Reid (1991) viser gjennom diagrammer hvordan skillet går mellom det praktiske handlingsplanet som en *“commonsense”* oppfatning og *“the Practical”* som filosofisk begrunnet, basert på tradisjoner og egenart, og med verdibaserte valg og avgjørelser. Schwab mente at til forskjell fra en teoretisk forskning, må en *“Practical”* utforskning som har praksisvirkeligheten som sitt felt, ha *“the state of affairs”* som problem, *“the particular”* som innhold, *“deliberation”* som metode, og *“action”* som utbytte eller resultat. *“The route to solution lies through knowledge particular to the situation for which the solution is sought ... There is no general principle that allows us to weigh and interpret particular knowledge of this kind.”* (Reid 1991:16)

Franke-Wikberg og Lundgren (1982) har analysert og systematisert vurderingsformer og gruppert ulike modeller<sup>17</sup> innenfor det de kaller en intuitiv evalueringstradisjon ut fra hvem som har ansvaret for kriterievalg og kvalitetsvurdering.

Det er også en tredje, *systemteoretisk-kritisk tilnærming* til læreplanforskning. Jeg har valgt å redegjøre for den i slutten av kapittel 3.

### 2.3.2 Intuitiv-induktiv

Franke-Wikberg og Lundgren benytter begrepet *intuitiv*. Intuisjon er en umiddelbar oppfatning eller forståelse, evne til å forstå en sammenheng umiddelbart uten å resonnerer

---

<sup>17</sup> De omtalte modellene (ibid:126:128) er ekspertmodellen (vurdering foretas av eksperter), polariserende modell (en polariserer program mot hverandre) og transaksjonsmodeller (berørte aktører og eksperter).

(Caplex 1997). Det hevdes ofte ved kvalitativ forskning at en skal la data fortelle, en skal la sammenhenger springe fram fra data, data skal organisere seg selv i kategorier. Forskeren skal studere data til de gir en mening i seg selv. Dette er et ideal for en fordomsfri forskning, men umulig å oppnå. Forståelsestemaet blir ofte ansett som et parallellisme-problem. På den ene siden kan en betrakte kunnskap som noe utvendig i forhold til individet. Kunnskapen er objektiv og gitt, uavhengig av individuelle tolkninger. Det vil innebære at data er objektive og gitt (Rasmussen 1998a:83-84), og at sammenhenger mellom dem er gitte kombinasjoner med bestemte løsninger og resultater. Mening og forståelse er innbakt i dataene og skal oppdages og forstås av forskeren.

På den andre siden kan en se data som noe som konstrueres i forskeren. En kan se praktisk-induktiv læreplanforskning som en prosess der forskeren analyserer og tolker tekster og framsetter kategorier. Gjennom en kritisk diskuterende prosess vil forskeren framanalysere forståelse og synteser ut fra egen forforståelse, kjennskap til det aktuelle feltet og dets inneforståtte kunnskaper, kjennskap til egne hypoteser og antakelser, og ikke minst ut fra egen evne til å distansere seg fra alt dette og kritisk se seg selv i et metaperspektiv som forsker.

Det er altså forskeren som framanalyserer mening i dataene og sammenheng mellom dem, ut fra sine kunnskaper og erfaringer. Selvsagt gir dataene muligheter for etterprøvbarehet og kontroll av forskerens habilitet, men en må hele tiden ta høyde for at forskeren allerede besitter, eller mangler kunnskaper blant annet til å se sammenhenger mellom data fra læreplananalysene og omverdenen. Jeg kan derfor ikke anvende begrepet intuitiv, men velger å anvende begrepet *induktiv* om slik tilnærming til læreplanforståelse. Induksjon er, filosofisk sett, en logisk metode som går ut på at man slutter fra det spesielle til det generelle. Det vil si at forskeren finner sammenhenger mellom det spesielle og kan slutte seg fram til det generelle. Ved å sammenligne data om arbeidsprinsipper i ulike planer for den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfaglærere, kan forskeren slutte seg fram til en mer generell, kontinuerlig tendens om hva planene foreskriver av arbeidsformer.

### 2.3.3 Vurdering av hovedtradisjonene

De to hovedtradisjonene, teoretisk-deduktiv og praktisk-induktiv, har begge sterke og svake sider. I framstillingen ovenfor bærer argumentasjonen for den praktisk-induktive tilnærmingen preg av et oppgjør mot den teoretisk-deduktive og ikke minst de uheldige konsekvensene den tradisjonen *kunne* medføre. Men en skal passe seg for å ikke slå ut barnet med badevannet. Det er gode kvalitative og kvantitative muligheter i en teoretisk-deduktiv tilnærming, noe jeg vil argumentere for i det følgende.

I en *teoretisk-deduktiv tilnærming* har en altså et bestemt og ofte veldefinert utgangspunkt i form av standarder, normer, uttrykte verdier eller intensjoner, eller også materielle kostnader. Når myndighetene har satt opp generelle retningslinjer for utdanning i form av rammeplaner, er det et godt utgangspunkt for å vurdere om fagplaner ved ulike institusjoner har den samme profil som rammeplanen forutsetter. Dette innebærer at det er enklere å styre et helt utdanningsfelt slik en ønsker. En kan snakke om en mulighet for *ekstern vurdering og kontroll*. Men det kan også være uheldig at en har en sterk sentralisert makt og ekstern kontroll av utdanning. Det kan gi uheldige effekter som at det blir færre kreative og annerledes tilbud, at det blir svært vanskelig å være kritisk eller i opposisjon til det foreskrevne, og at det blir vanskelig å tilpasse utdanning til deltakernes læreforutsetninger og lokale forhold i vesentlig grad.

Når en allerede har gitt en bestemt retning eller hensikt med forskningen, er det ofte snakk om oppdragsforskning hvor de som ønsker og betaler for forskningen blir premissleverandører. Da står og faller denne forskningen på *premissleverandørene*, på *premissene*, på *forskerne* og på *dataene*. Intensjonene bak slike rammer er ofte et ønske om forbedringer og effektiviseringer som samtidig begrenser forskerens frie utfoldelse. Faren er

tilstede for at stramme rammer kan gå på bekostning av kritiske tanker om og holdninger til både vurderingskriteriene og intensjonene bak forskningen.

Vel så viktig både for eksterne og interne aktører, er *mening eller forståelse*. I en teoretisk-deduktiv forståelse er en opptatt av å finne og bruke kunnskap utviklet av andre for å forklare fenomener. Forklaringer og begrunnelser er viktig for at fenomener skal gis mening og for at en skal kunne håndtere problemer. Men teoretiseringen, forklaringspråket, det å artikulere det generelle framfor det konkrete og spesielle, kan være retningsgivende for noen valg av muligheter og utelukkende for alternative valg. Logiske og faglige forklaringer bærer med seg en trygghet om at forskere tidligere har gjort vurderinger ut fra faglig innsikt og lang erfaring. Sannsynligheten er stor for at forklaringspråket medfører en tillit til at den mening og forståelse som frambringes i en teoretisk-deduktiv tradisjon er ”objektiv” og ”riktig”, fordi den forklares på en fornuftig og rasjonell måte. Ikke minst blir de teoretisk-deduktive betraktninger akseptert av personer i eget fagmiljø, som jo er sosialisert inn i samme tenkesett og vitenskapstradisjon.

Et reelt og praktisk problem er hvorvidt uttrykt teori og bruksteori blir forskjellige. Om det er forskjell på hva en sier en gjør og det en virkelig gjør. Når en har en sterkt styrende standard for god lærerutdanning, en sterkt styrende rammeplan, kan en risikere at lokale fagplaner tilpasses rammene, men at den reelle undervisningen ikke gjør det. En kan risikere motarbeiding eller sabotasje på det lokale, iverksatte læreplannivået. Også med andre konkretiseringer kan en se svakheter i forbindelse med *interne vurderinger*. Men som sagt er det på samme tid de folkevalgte myndighetenes ansvar å arbeide for det de mener er en best mulig utdanning for alle, og dermed utøve den styringsmakt de er pålagt, noe som en teoretisk-deduktiv tradisjon for læreplanarbeid er et godt verktøy for.

For læreplanforskning er det et *validitets- og forskningsetisk problem* om en tror at det er mulig å arbeide deduktivt og samtidig objektivt. En kan lett ta det utgangspunkt at de foreliggende læreplanene, eller standardene en vurderer dem etter, er noe ”absolutt” eller ”sant”. En må være oppmerksom på og klar over at det er mange tolkningsmuligheter ved det ideologiske læreplannivået som sjelden foreligger skriftlig. Den samme tolkningsvariasjon vil foreligge på alle Goodlads læreplannivåer. Sett ut fra et forskningsperspektiv er dette det sentrale i kritikken av den teoretisk-deduktive tilnærmingen, at en ikke var så oppmerksom på det normative aspektet i alle læreplannivåene. Forholdet mellom objektivitet og forskerens subjektive fortolkninger avspeiles i min argumentasjon ovenfor med hensyn til begrepene intuitiv og induktiv.

Jeg ser med andre ord både sterke og svake sider ved en teoretisk-deduktiv tilnærming. Men som nevnt ovenfor kan nok kritikken av den teoretisk-deduktive tilnærmingen ha blitt en noe ensidig negativ vitenskaplig kritikk. Det som gjelder forskning, enten den er teoretisk-deduktiv eller praktisk-induktiv, er at en må være svakhete bevisst og forsøke å redusere dem.

Den *praktisk-induktive retningen* er en samlebetegnelse på flere ulike tradisjoner som alle har det til felles at de tar avstand fra den teoretisk-deduktive og at det ikke er en normativ, men en deskriptiv analyse av planenes tekstlige innhold. Men igjen er jeg kritisk til disse påstandene. En kan ikke gi seg fore å beskrive hvordan læreplanen *er*, men hvordan den kan *tolkes* ut fra ulike perspektiver. En praktisk-induktiv analyse vil derfor heller ikke være nøytral eller ikke-normativ. Ved en praktisk-induktiv tilnærming griper en riktig nok fatt i substansen i læreplandokumentene, slik teksten nå en gang foreligger, men en forsøker å sette seg inn i hvordan teksten var ment av dem som forfattet den, eller hvordan teksten kan tolkes ut fra andre betraktningperspektiver. En går induktivt til verks for å finne og rekonstruere den kunnskapen som en mener er inneholdt i planene. En blir opptatt av hva kvalitetene i planene er, hva planene ville ha fram og oppbygningen av den enkelte plan. Ved en praktisk-induktiv tilnærming er en altså ikke opptatt av å relatere til pedagogisk teori, men en søker å

få fram planenes intensjoner og pedagogiske grunnsyn, deres valg av innhold og prioritering av undervisnings- og arbeidsformer.

Når en fokuserer utelukkende på den enkelte lokale læreplan og hva den inneholder, er det imidlertid en fare for at en ikke oppdager sammenhenger mellom fragmentene og ikke ser helheten eller oppbygningen av en plan. En ser kanskje ikke ideologien(e) som ligger til grunn for utformingen av planene, selv om de inneholder normative utsagn som ”viktig” og ”best”. Det kan skje at en ikke klarer å se fundamentet planen er bygget over fordi detaljene tar for meget av oppmerksomheten. Faren er også til stede for at en feiltolker elementene i planene, kanskje fordi en ikke kjenner det inneforståtte i fagmiljøet som utviklet og formulerte dem. Det er med andre ord et spørsmål om forskeren kan være i stand til å framanalysere hva som opprinnelig var planenes intensjoner og handlingsanvisninger. Denne skepsisen forsterkes ved at læreplaner ofte er et kompromiss mellom flere aktører med ulike interesser i det pedagogiske feltet.

En praktisk-induktiv tilnærming gir derfor en subjektiv beskrivelse ut fra forskerens tolkninger av data, om det ikke er andre premissleverandører med i analyseprosessen. I omtalen av den teoretisk-deduktive tilnærmingen kom det fram fordeler og ulemper forbundet ved å ha på forhånd gitte kriterier og ved oppdragsforskning. I en praktisk-induktiv tilnærming er det forskeren som tolker seg fram til vurderingskriterier ut fra dataene, noe som også kan innebære svakheter. Ved oppdragsforskning vil forskeren kunne oppleve store dilemmaer med hensyn til hvordan dataene skal analyseres og ikke minst presenteres, særlig om resultatene virker ødeleggende for oppdragsgiveren.

En praktisk-induktiv tilnærming kan sees som et samspill mellom *dataene* og *forskeren*. På den ene siden kan en si at det er en fordel at forskeren ikke blir påvirket av andre premissleverandører når det ikke foreligger noen oppdragsgiver. På den andre siden kan det være en svakhet at forskeren selv vil være en premissleverandør og at vedkommende kan bruke premisser som ikke blir, eller ikke kan bli artikulert!

Under omtalen av den teoretisk-deduktive tradisjonen, diskuterte jeg konsekvenser for mening og forklaring. I en praktisk forståelse er en opptatt av å finne og bruke kunnskap for å foreta en handling, mer enn å kunne forklare noe. En praktisk forståelse er viktig for å håndtere problemer eller finne løsninger. Når en i en praktisk-induktiv tilnærming leter etter noe en ikke på forhånd vet hva er, kan en finne forhold som ikke har noen indre sammenheng, som er selvmotsigende og som ikke gir noen øyeblikkelig mening. Når en ikke er bundet opp av hva ting *skal* være ut fra en teoretisk konstruksjon, er sannsynligheten større for at en kan finne noe som er partikulært, noe som har en uventet mening. Spørsmålet blir da om dette er et fenomen som gjelder flere, eller om det angår kun en. I så fall må forskeren vurdere hvor interessant det er.

Når en i en teoretisk-deduktiv tilnærming arbeider med på forhånd gitte kriterier, kan forskeren lettere få oversikt over ulike læreplaner og ha kriterier for å komparere dem. Slike oversikter har skolepolitikere og – planleggere ofte bruk for i sitt koordinerende og styrende arbeid. Det blir vanskeligere å sammenligne og vurdere ulike læreplaner når de ikke følger samme mal og ikke anvender de samme begrepene. Når en ved en praktisk-induktiv tilnærming skal komparere uten å anvende gitte kriterier, vet ikke forskeren hva han leter etter. Tilhengere av en praktisk-induktiv tilnærming vil kunne si at slike komparasjoner har liten eller ingen verdi for den enkelte utdannings spesielle behov og interesser, at de kun er redskaper for styringsmakten, men da undergraver en det ansvaret og den plikten sentrale instanser har til å regulere skoleverket, og en lar lokale og interne krefter bestemme.

Etter min mening er det viktig å innta en balansert posisjon mellom de to tradisjonene, snarere enn å foretrekke kun den ene. Shorts (1991) syn kan for eksempel synes å bli for praksis- eller handlingsorientert. Han kan risikere å neglisjere det verdifulle grunnlaget som ligger i de ideologiske elementene i læreplanene, og som ikke er tenkt å angi konkrete

normative handlingsanvisninger. Utfordringen blir å finne en balansert posisjon hvor en ivaretar de ulike tilnærmingenes sterke sider.

## 2.4 Design ved analysen av læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen

Den substansielle analysen av hver enkelt formelle læreplan for yrkesfaglærerutdanningen har avdekket den didaktiske tenkningen som var grunnlaget for læreplanene ved den praktisk-pedagogiske utdanningen, og derigjennom utdanningen av yrkesfaglærere. Analysen har identifisert det ideologiske og formelle grunnlaget for hvordan spesielt de oppfattede og iverksatte nivåene kan ha vært opp gjennom årene.

Jeg har avstått fra en omfattende sosiopolitiske analyse i og med at jeg var mer opptatt av, og prioriterte den pedagogiske dimensjonen. Men jeg valgte å sette de utvalgte, formelle læreplanene inn i *en nasjonal skolepolitisk sammenheng* for å se helheten i planverket, fra det politiske styringsnivået til høgskolens autonome muligheter eller pålagte begrensninger.

Den praktisk-induktive tilnærmingen til analysen er inspirert av Franke-Wikberg og Lundgrens (1982) syn på læreplanforskning. Men jeg har i tillegg foretatt *en historisk analyse* av planenes samtid og fortid, for å finne ut hva som har vært karakteristisk for den enkelte planen og om det har vært en kontinuitet eller markante endringer i planene. Analysen har fått fram det som har preget og særpreget yrkesfaglærerutdanningen ved at jeg satt planene for den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfaglærere inn i en nasjonal skole- og læreplanutvikling.

Dokumentasjonsmaterialet er utvalgte formelle læreplaner for den praktisk-pedagogiske utdanningen av yrkesfaglærere, relevante dokumenter i høgskolens arkiver, relevant litteratur og offentlige dokumenter som utredninger, statsbudsjetter og stortingsmeldinger. Dette er forskning som kan foretas i nåtid i den utstrekning det finnes dokumentasjon. Det å forske på planleggingen og utformingen av tekstene, er en fortolkningsforskning om hva som var i fortiden ut fra skriftlig materiell.

En av de berørte aktørgruppene er pedagogikklærerne. De er i den særstillingen i forhold til læreplanforskning at det er deres fagfelt som er en av premissleverandørene for læreplanene. Denne ekspertisen kan anvendes i *en fagpedagogisk vurdering av dataene*. En kan mot et pedagogisk bakteppe diskutere om og eventuelt hvilke sterke og svake sider den enkelte læreplanen kan sies å ha. Særlig pedagogikklærerne har vært og er påvirket av *pedagogiske idéstrømninger* i fortiden og samtiden. Jeg har forsøkt å se sporene av dem i planene, noe som er vanskeliggjort ved at planene ikke direkte navngir teoretikere eller tradisjoner.

## 2.5 Yrkesfaglæreutdanningen i Norge

### 2.5.1 Etableringen og den organisatoriske utviklingen

Tanken om en utdanning for yrkeslærere ble i Norge tatt opp i 1914<sup>18</sup>. En<sup>19</sup> tok til å arrangere kortere kurs for yrkeslærere som allerede var ansatt i skolen, men som kunne trenge noe pedagogisk veiledning. Formålet for kurset var at det skulle være en lærerutdanning med vekt på lærernes undervisningsoppgaver, ikke deres yrkesarbeid. ”Instruksjonskurser” ble arrangert regelmessig fra 1926 og fram til 1946<sup>20</sup>.

Opprettelsen av «Statens yrkeslærerskole» ble vedtatt av Stortinget 17.10.1946 med igangsetting av det første skoleår høsten 1947. Senere har institusjonen endret navn en rekke

<sup>18</sup> Hovedbestyrelsen for Den norske Fællesforening for Handverk og Industri (Årsmeldingen 1947-48:5).

<sup>19</sup> Skolöverstyrelsen i Sverige (ca 1920) og Fagutdannelsekomiteen i Norge (august 1926) (Årsmeldingen 1947-48:5).

<sup>20</sup> Instruksjonskurser for lærere ved yrkesskolene 1941.

ganger, og den har blitt splittet opp eller slått sammen med andre lærerutdanninger<sup>21</sup>. Av vesentlig betydning for denne studien er det at omfanget av utdanningen er endret en rekke ganger, at faginnholdet har variert mellom yrkesrettete fag, allmennfag og pedagogikk<sup>22</sup>.

### 2.5.2 Undersøkelsens design

Studien omfatter analyser av

- ideenes læreplan (Goodlad 1979) gjennom en beskrivelse av de pedagogiske idéstrømningene, de skolepolitiske føringene i planenes samtid og yrkesfaglærerutdanningens historiske utvikling
- de formelle læreplaner gjennom induktive og substansielle analyser av de enkelte læreplanene

Det *ideologiske nivået* har jeg beskrevet ved relevante utdrag av de ideer og tanker som ble presentert og diskutert i samtiden, siden det ikke foreligger noen dokumentasjon av hva som i realiteten påvirket dem som var delaktige i utformingen av de enkelte planene.

Jeg har analysert den faglig-pedagogiske utviklingen av yrkesfaglærerutdanningen gjennom substansielle analyser av planer og andre dokumenter og har integrert en presentasjon av relevante sider ved yrkesfaglærerutdanningens utvikling i Norge. En slik *historisk beskrivelse* ble naturlig og nødvendig for ikke å redusere plananalysene til en historieløs dokumentanalyse. Ved å foreta en historisk og samtidig læreplananalyse av *nasjonale rammeplaner* og institusjonens læreplaner<sup>23</sup> har jeg kunnet fange opp den kontinuiteten som ligger implisitt i utdanningen både på utdannings- og yrkessiden, og ervervet nødvendig innsikt om hva som karakteriserte og karakteriserer yrkesfaglærerutdanningen, som et underlag for deler av den empiriske delen av denne studien.

### 2.5.3 Den praktisk-induktive analysens tre trinn

Fagplananalysene ble foretatt i tre trinn. Første trinn var *å finne fram til kategorier*. Ved å kategorisere planene etter de begrepene som ble benyttet i dem, altså kategorier som ”ga seg selv”, fant jeg fram til tre kvalitativt atskilte didaktiske kategorier, nemlig formål, innhold og arbeidsprinsipper.

Når jeg skriver ”ga seg selv” er det fordi dette postuleres i mye av litteraturen om ”grounded theory” og induktive analyser. Ut fra de dataene en har til rådighet, etter gjentatte studier av dem, vil noen kategorier springe fram av seg selv, eller gi seg selv. Som jeg argumenterte for i omtalen av læreplanforskning, er det mer realistisk å si at det er jeg som forsker som fortolker og kategoriserer. Det er nærliggende å tro at kunnskapen om *den didaktiske relasjonsmodellen*<sup>24</sup> kan ha påvirket meg ved valget av de tre kategoriene.

I det andre trinnet *beskrives hver fagplans hovedinnhold basert på planens uttrykte formål, innholdsmomenter og arbeidsprinsipper*. Planene varierer i presisjon, omfang og vektlegging. Derfor var det nødvendig å kategorisere noe på tvers av den enkelte planens opprinnelige inndeling. Eksempelvis fant jeg planenes mål uttrykt både under overskriften formål og under overskriften arbeidsprinsipper. For å være lojal overfor enkeltplanens uttrykk og egenart, er *utdragene* av planene presentert enten som sitater eller som komprimerte hovedpunkter i figurene som følger. Deretter blir sitatene og hovedpunktene meningsfortettet for å få fram essensen av det som sies innen hver av de tre kategoriene. Jeg har lagt vekt på å

---

<sup>21</sup> Se Inglar 1997a.

<sup>22</sup> Dette er forhold jeg kommer tilbake til i 2.6.2.

<sup>23</sup> Betegnelsen på planene har endret seg gjennom tidene fra studie- til lære- til fagplaner.

<sup>24</sup> I denne modellen er kategoriene læreforutsetninger, mål, innhold, rammefaktorer, læreprosess og vurdering (Inglar 1997b).

benytte planens egne ord og uttrykk, ved sitatbruk og ved uttrekk av hovedpunkter. Planenes samtidssammenheng ble dermed ivaretatt og jeg oppnådde et sammenligningsgrunnlag for senere analyser.

Tredje trinn i analysen besto i å *trekke ut planintensjoner* gjennom en kronologisk sammenligning av vektlagte forhold i pedagogikkfaget på 70, 80, 90 og 00 tallet, både for å øke forståelsen av informantenes ståsted i utdanning og yrkesutøvelse og for å skape et grunnlag for utarbeidelse av en intervjuguide. I tillegg har jeg foretatt en vurdering av planenes handlingsrom for pedagogikklærerne og lærerstudentene.

## 2.6 Den faglig-pedagogiske utviklingen fram til 1970 årene

### 2.6.1 1926 - 1947 Pedagogisk veiledning

I de tilgjengelige dokumentene<sup>25</sup> sies det at formålet med de kortere instruktørkursene var å gi fungerende lærere en pedagogisk veiledning i forhold til deres undervisningsoppgaver. Det ble sagt at kursene ikke skulle være rettet mot arbeid i yrkesfaget. Det betyr at yrkeslærerne fikk en pedagogisk utdanning der yrkesarbeidet var basis. Det er ikke godt å si hvordan utdanningen artet seg i praksis, hva den innholdt og hvordan den foregikk, men det er vel rimelig å anta at undervisningen dreide seg om de fag eller temaer som ble nedfelt i planene for den lærerutdanningen som ble etablert i 1947, og at metodene var preget av forelesninger. Denne antakelsen bekreftes av kritikken av kursene i et notat fra 1967<sup>26</sup>. En kan også i dag stille spørsmålstegn ved om lærerutdanningen skal inneholde arbeid med eller opplæring i yrkesfaget<sup>27</sup>. Det er nemlig ikke bare et spørsmål om yrkesarbeid i seg selv. Det handler også om muligheten til å integrere yrkesarbeid og pedagogikk, og til å analysere arbeidsoperasjoner og yrkesfaglige opplæringstradisjoner.

### 2.6.2 1947 – 1970 Pedagogikk, yrkesfag og allmennfag. Time- og fagfordelinger

Undervisningsplanen for 1. skoleår forteller at fagene ble atskilt etter en akademisk, ensyklopedisk<sup>28</sup> tradisjon. Den nevner kun opp de enkelte undervisningsfagene<sup>29</sup> og deres timetall. Det er derfor umulig å foreta en dokument- eller tekstanalyse før 1970 årene. For å kunne beskrive den totale utviklingen av yrkesfaglærerutdanningen og for å avdekke hva som preget utdanningen de første årene, har jeg foretatt en analyse av time- og fagfordelingene.

Jeg har kategorisert fagene i yrkesfag (yrkeslære og praktisk arbeid), allmennfag (norsk, skriving, regning og matematikk og samfunnslære) og pedagogikk (pedagogikk, psykologi, og praktiske undervisningsøvelser). Andre fag var skoledrift, arbeidsledelse og arbeidsorganisering, hygiene og gymnastikk. Siden timetallet var relativt lavt i disse fagene, har jeg ikke tatt dem med i kategoriseringen.

Årsmeldingen for 1948-49 beskriver innholdet i praktisk arbeid i skoleverkstedet. Faget bar preg av å ha vært en praktisk yrkesperfeksjonering, blant annet i den modellrekken lærerne selv skulle undervise om i verkstedsskolene<sup>30</sup>. I årsmeldingen for 1948 beskrives

<sup>25</sup> Årsmeldingen 1947-48:5.

<sup>26</sup> PM om undervisningen ved PSY 1967.

<sup>27</sup> Det er noe jeg diskuterer i 3.5.1.

<sup>28</sup> Se kapittel 3.2.2 om fagdidaktikk og yrkesdidaktikk. Den akademiske tradisjonen defineres ofte som fagoppsplittet og ensyklopedisk, eller leksikalsk, oppbygget av elementer med liten *påpekt* sammenheng.

<sup>29</sup> Fra Inglar 1997a:13: Psykologi og pedagogikk, norsk, skriving, gymnastikk, yrkeslære for snekkere, yrkeslære for mekanikere, praktisk arbeid for snekkere, praktisk arbeid for mekanikere, regning og matematikk, skoledrift med lover, reglementer og instruksjoner, arbeidsledelse og arbeidsorganisasjon, hygiene, samfunnslære, praktiske undervisningsøvinger snekkere, praktiske undervisningsøvinger mekanikere. Det sies intet om en organisatorisk differensiering mellom snekkere og mekanikere, men det er vel rimelig å anta at de kun hadde yrkesrelevant utdanning i det yrkesfaget de hadde opplæring i og erfaring med.

<sup>30</sup> Yrkeslærerskolen og kravene til yrkeslærernes utdanning 1947:54.

undervisningsøvingene i kjole- og draktsyerskeklassen. Det framgår at en både vektla teoretiske og praktiske øvelser<sup>31</sup>. De teoretiske øvelsene la vekt på lærerens atferd. De praktiske ble gjennomført i en verkstedklasse ved en yrkes- eller framhaldsskole. Dette tilsvarer de undervisningssekvenser eller – øvelser en den dag i dag gjennomfører blant studentene ved høgskolen, og gjennom den praksisutplassering en har i den videregående skolen.

Det framgår at timeomfanget i hovedområdene var slik i 1947 og 1967:

Fagområder	1947	1967
Pedagogikk	23 %	56 %
Allmennfag	31 %	33 %
Yrkesrettete fag	36 %	11 %

Figur 2.1 Timefordeling mellom de tre hovedfagområdene

De første årene vektla en altså videregående opplæring i yrkesfaget, allmennfag og pedagogikk i nevnte prioriterte rekkefølge. Tjue år senere har fordelingen mellom de tre kategoriene blitt betraktelig endret. Tallene fra 1967 viser en kraftig økning i timetallet til pedagogikkområdet på bekostning av tid til yrkesrettete fag, mens andelen av allmennfag er omtrent lik. Det reiser seg straks spørsmål om hva dette har, eller kunne ha resultert i. Har en mistet noe grunnleggende ved å fjerne fag som yrkest teori og praksis i eget fagområde? Har en gjort yrkesfaglærerutdanningen mer lik andre lærerutdanninger? Blir utdanningen mer abstrakt for studentene? Skaper det barrierer mellom to kulturer, mellom studentene med en yrkesopplæring og – praksis som bakgrunn og lærerne med en akademisk bakgrunn?

Det framkom av den formelle utdanningen til dem som underviste i pedagogikk og psykologi at de var universitetsutdannet. En må kunne anta at deres akademiske kunnskapsbakgrunn, den læringstradisjonen de var sosialisert til ved universitetet, den utdanningskultur de tilhørte, preget undervisningen. Eksamensoppgavene i psykologi og pedagogikk var f.eks. teoretisk preget de første årene. Jeg vil derfor anta at undervisningen i pedagogikk og allmennfag de første årene fra 1947 var preget av akademiske og formidlingspregete tradisjoner (Inglar 1997a:10-13).

Tallene i figur 2.1 viser at yrkesutdanningens omfang ble redusert utover i 60-årene. Da utdanningen ble et pedagogisk seminar, i 1967, var altså timefordelingen av fagområdene prioritert i motsatt rekkefølge, nemlig i pedagogikk, allmennfag og yrkesrettete fag ved at en helt fjernet videreutdanningen i basisyret, det jeg har kalt yrkesperfeksjonering. Det kan ha medført en opprioritering av det pedagogiske lærestoffet og lærernes oppgaver som lærere på bekostning av det yrkesfaglige innholdet. En kan jo si at yrket har lærerne allerede lært gjennom sin yrkesopplæring og sine erfaringer i arbeidslivet. Det er all grunn til å anta at yrkesopplæringen kan ha vært bredt orientert, mens yrkeserfaringene kan ha vært forholdsvis ensidige i den grad yrkesutøvelsen var bundet opp av kundeoppdrag og den spesielle ekspertisen som var utviklet i den bedriften en arbeidet i. Yrkesperfeksjoneringens plass i lærerutdanningen blir grundigere diskutert i 3.5.1.

## 2.7 Den faglig-pedagogiske utviklingen fra 1970 årene

2.7.1 1970 – Undervisningsplaner. Yrkespedagogikk og samarbeid om erfaringslæring  
I 1970 kom de første undervisningsplaner<sup>32</sup> som omtalte intensjoner og arbeidsmåter i yrkesfaglærerutdanningen. Et av spørsmålene som jeg reiste i den foreliggende studien<sup>33</sup>, var

<sup>31</sup> Henholdsvis 68 og 136 timer.

<sup>32</sup> Undervisningsplan i pedagogikk for de fullstendige kurs ved Pedagogisk seminar for yrkeslærere 1970.



om og eventuelt hvordan lærerutdanningen påvirker lærerstudentene. De formelle læreplanene gir retningslinjer for hvordan lærerutdanningen skal organiseres og for hva den skal inneholde. For å kunne undersøke samsvaret mellom planenes intensjoner og studentenes meninger om sin utdanning, var det nødvendig å trekke ut hovedtendensene i de planene studentene var utdannet i henhold til. Det framskaffet aktuelle hovedområder for den empiriske undersøkelsen i denne studien.

### *2.7.2 Utvalgte læreplaner og den teoretiske analysen av sentrale læreplaner med utgangspunkt i læreplanteori.*

Det er i hovedsak to vurderinger som er foretatt ved utvelgingen av planer til analyseformålet. Den ene er at de tidligste planene var skrevet som emnelister med undervisningstimetall som timefordelingsplaner. De ble vurdert som didaktisk ufullstendige for en læreplananalyse, men har like fullt kastet et verdifullt lys over utviklingen av yrkesfaglærerutdanningen og den pedagogiske samtiden i Norge de første årene etter den andre verdenskrigen.

De tidligste planene var heller ikke aktuelle med tanke på den andre vurderingen, om plananalysen kunne danne grunnlag for empiriske undersøkelser av samsvaret mellom utdanningsintensjoner og yrkesrealiteter, i og med at aktuelle informanter ville ha gjennomført sin lærerutdanning for mer enn 30 år siden. På den andre siden var ingen av informantene utdannet etter planene fra 1999 og 2000. Jeg foretok likevel en analyse av de planene for å fullføre en enhetlig analyse av planene fram til det tidspunktet den empiriske undersøkelsen ble foretatt, våren 2003. Dermed har jeg kunnet vurdere kontinuiteten i planene og den sosiopolitiske utviklinga.

Analysearbeidet viser til dels store variasjoner i planenes utforming, inndeling og vektlegging. Historisk sett er det korrekt å hevde at planene blir mer og mer formelle og enhetlige ettersom plandokumenter utarbeides i tråd med departementets retningslinjer. Jeg har valgt fagplandokumenter som representerer pedagogiske veiskiller i yrkesfaglærerutdanningen. 1975 planen var representativ for 1970 årenes pedagogiske tenkning ved Pedagogisk seminar for yrkesfaglærere. I sitt innhold og sin form var den progressiv, det vil si at den representerte et radikalt brudd med planer i annen lærerutdanning. På tilsvarende vis har jeg satt de andre utvalgte planene inn i en samtidssammenheng i 1980-, 1990- og 2000 årene. Av figur 2.2 framgår det at jeg har valgt ut de formelle læreplanene som ble iverksatt i 1975, 1982, 1989, 1993, 1999 og 2000. Figuren gir ellers et historisk overblikk over planutviklingen. De fleste SYH<sup>34</sup> planene er lokalt, og ikke sentralt utformet, noe jeg omtaler i redegjørelsen for den skolepolitiske samtiden.

Dagens planer for yrkesfaglæreres Praktisk-pedagogiske utdanning styres av Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning i 2003. Siden denne rammeplanen ikke medførte store endringer og er satt i verk etter at jeg gjennomførte den empiriske undersøkelsen<sup>35</sup>, har jeg valgt å ikke vektlegge den. Hensikten med læreplananalysene var nemlig å finne fram til hva som karakteriserte de formelle læreplanene informantene i den empiriske undersøkelsen var utdannet etter. Dessuten har jeg ikke kunnet spore den utviklingen som senere har skjedd i nyere, norsk skolepolitikk<sup>36</sup>, blant annet fordi

---

<sup>33</sup> Se 1.3.

<sup>34</sup> Det var i den perioden hvor utdanningens navn var SYH at det politiske ønsket om samordning av læreplaner for ulike lærerutdanninger var særlig aktuelt, og hvor en på høyskolen forsøkte å bibeholde sin yrkespedagogiske identitet ved ikke å følge alle krav om tilpasning. I det pedagogiske miljøet på HiAk snakket en om, og snakker en fortsatt om SYH-pedagogikk. Hva det innebærer har læreplananalysen gitt noe av svaret på.

<sup>35</sup> Se kapittel 4.

<sup>36</sup> Se 8.20.

Rammeplane for Praktisk-pedagogisk utdanning kom før Kunnskapsløftet<sup>37</sup>, den pågående reformen i norsk skole.

År	Formelle læreplandokumenter	Utvalgte fagplaner
1947	Undervisningsplan for Statens yrkeslærerskole (halvårshet heltid)	
1964	Skoleplan for Statens lærerkurser for verkstedskolene (halvårshet heltid)	
1970	Undervisningsplan i pedagogikk for de ulike fullstendige kurs (seminar) ved pedagogisk seminar for yrkeslærere (halvårshet heltid)	
1975	Plan for pedagogisk utdanning av lærere i yrkesfag (halvårshet heltid og etter hvert deltid)	1975
1982	Studieplan for praktisk-pedagogisk utdanning (halvårshet heltid, deltid og sommerkurs)	1982
1989	Studieplan for praktisk-pedagogisk utdanning (halvårshet heltid og deltid)	1989
1993	Fagplan for praktisk-pedagogisk utdanning(forsøksplan) (ettårig studium på deltid, muligheter for heltid)	1993
1994	Fagplan for ett-årig praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere. (ettårig studium på deltid, men muligheter for heltid)	
1999	Fagplan for praktisk-pedagogisk utdanning	1999

Figur 2.2 Sentrale læreplandokumenter

## 2.8 Analysen av læreplanene

Planen fra 1975 er svært sentral i yrkesfaglærerutdanningen, fordi den representerer et brudd med den teoriformidlende undervisningen og den boklige, eller akademiske læringstradisjonen ved at den framhever erfaringslæring og kunnskapsutvikling med basis i studentenes egne kunnskaper og erfaringer. Denne planen vil derfor bli relativt grundig omtalt.

Først vil jeg beskrive den historiske dimensjonen, den interne utviklinga i lærermiljøet og deretter studentenes og yrkeslærernes situasjon. Det vil framkomme at alle disse faktorer pekte mot nødvendigheten av å tilpasse lærerutdanningen til studentenes behov for yrkesrelevant kompetanse, til deres læreforutsetninger, og til skolenes behov for handlingskompetente lærere.

Så blir planens tekst analysert på en praktisk-induktiv måte. Til slutt blir essensen av læreplananalysen oppsummert og vurdert. Jeg undersøkte om planen er formulert i samsvar med de forventninger og føringer jeg har funnet gjennom den historiske analysen. Gjennom en redegjørelse for den skolepolitiske samtiden i Norge vil jeg undersøke om lærerutdanningen var progressiv, om den avvek fra de nasjonale sosiopolitiske føringer for lærerutdanning på bestemte punkter.

<sup>37</sup> Kunnskapsløftet er den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring. Reformen fører til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Reformen startet i august 2006 og omfatter fra høsten 2007 elevene på 1. – 10. trinn i grunnskolen og på første og andre trinn i videregående opplæring.

Etter en tilsvarende analyse av andre utvalgte planer for den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfaglærere, vil jeg i en oppsummerende og vurderende del kort skissere pedagogiske idestrømninger i planenes samtid i et forsøk på å finne ut om de har hatt noen innflytelse på tankene i og utformingen av planene.

### 2.8.1 Den interne, historiske opptakten til planen.

Det eldste dokumentet jeg har funnet som uttaler seg nærmere om innhold, arbeidsmåter, elevforutsetninger og mål i yrkesfaglærerutdanningen er en rapport om undervisningen ved PSY for skoleåret 1966/ 67<sup>38</sup>. I november 1970 forelå en undervisningsplan hvor målet for utdanningen uttrykkes slik<sup>39</sup>:

Målet for pedagogikkopplæringen er å gi et klart skjønnet av mål og middel i undervisning og oppdragelse av barn, ungdom og voksne og å gi en faglig innsikt i de pedagogiske problemer en lærer i yrkesskoler normalt vil stå ovenfor".

Om arbeidsformer sier en i rapporten: " ... er det viktig at en nytter varierte arbeidsformer, bl.a. diskusjon i smågrupper, og engasjerer deltakerne i aktuell skoledebatt". En omtaler ikke lenger fag eller fagdisipliner, men fokuserer på yrkesrelevante oppgaver for en lærer.

Våren 1973<sup>40</sup> beskrives erfaringene fra dette halvåret. En drøfter hva seminarets mål vil innebære og en foreslår en radikal endring av både innhold og metode gjennom "nye" pedagogiske prinsipper. Deltakerne og lærerne opplevde at den tidligere oppsplittingen i fagdisipliner gjorde utdanningen usammenhengende. Stoffet ble "teori" som lærerstudentene ikke så noen praktisk nytte av, og det var dårlig sammenheng mellom metoder som ble "forelest" og som ble anvendt. Dette innebar et skifte fra å snakke om metoder til også å praktisere de samme metodene. Det ble forventet at pedagogikklærerne ikke kun skulle formidle kunnskap, men at de skulle virke som modeller gjennom egen praktisk handling.

Etter en drøfting av situasjonen og av hva en ønsket å oppnå, foreslo en i PM-et hva en ny undervisningsplan burde inneholde, spesielt at undervisningen burde bli mer praksisorientert og at en burde ha alternative undervisningsmetoder til den tradisjonelle forelesningen. En så det som uheldig at foreleserne ikke samordnet fagene og praksisrettet undervisningen. Dette ble hovedsaklig forklart med at pedagogikk- og psykologiforeleserne ikke kjente deltakernes arbeidsoppgaver som lærere i yrkesopplæringen. I sluttordet i forslaget slås det fast at

- en må ta et praktisk utgangspunkt.
- deltakerne skal erfare mest mulig av teoriene.
- de skal vurdere og ta stilling til faktiske forhold og planer om framtidige forhold - ikke bare lese om hvordan det er.

Det interne forarbeidet grep altså fatt i svært sentrale forhold ved yrkesfaglærerutdanningen. En fjernet seg fra det som ofte kalles akademiske tradisjoner og kunnskapssyn, fra oppsplitting i fagdisipliner, fra formidling av teori, fra synet om at teoretisk kunnskap skal overføres til studentene som igjen skal overføre kunnskapen til praktiske handlinger. I stedet fokuserte en på yrkesfaglige tradisjoner og kyndighet som sammensatt av kunnskaper, ferdigheter og følelser. Dette forarbeidet var ikke utelukkende en intern prosess. Den ble påvirket av flere aktører i det pedagogiske feltet.

<sup>38</sup> PM om undervisningen ved PSY 1967.

<sup>39</sup> Undervisningsplan i pedagogikk for de ulike kurs ved Pedagogisk seminar for yrkeslærere 1970

<sup>40</sup> Forslag til kursopplegg for halvårig dagkurs ved Pedagogisk seminar for yrkeslærere, våren 1973.

### 2.8.1.1 Brukergruppens påvirkning

Medvirkende i opptakten til de nye læreplanene var studentenes ”opprør” mot den akademiske eller formidlende undervisningstradisjonen, noe som nevnes i forslaget (ibid). Studentene etterlyste en praktisk og anvendbar pedagogikk. Som pedagogikklærer ved sommerkursene ved PSY fra midten av 1970 tallet hørte jeg ofte uttalelser som: ”Hvorfor skal vi vite noe om Freuds utviklingsteorier? Hva betyr det for meg som lærer? Hva kan jeg som lærer gjøre med hans teorier?” Lærerstudentene ønsket ikke å arbeide med pedagogisk teori som de ikke kunne se noen praktiske konsekvenser av. De ønsket konkrete og anvendbare svar på de spørsmålene de hadde om opplæring.

Yrkesfaglærere med fagarbeiderbakgrunn ble på den tiden tilsatt i videregående skole på 3-års kontrakt med pålegg om å ta PPU innen 3 år, for å få fast tilsetting som lærer i skolen. Pågangen av søkere til yrkesfaglærerutdanningen var så stor at ventetiden ofte var mellom to og tre år. I ventetiden arbeidet de framtidige studentene som lærere i den videregående skolen. De hadde dermed med seg erfaringer fra læreryrket når de startet sin lærerutdanning. Det kan ha vært en medvirkende årsak til at de etterspurte mer konkrete og praktiske råd, og at de reiste problemstillinger og spørsmål som var aktuelle i egen yrkessammenheng.

I et notat til Kirke- og undervisningsdepartementet<sup>41</sup> omtaler seminarets rektor Erling Dale det pågående arbeidet med de nye skoleplanene og skriver:

Når det gjelder den pedagogiske grunnutdanningens innhold, er særlig 4 ønsker blitt gjort gjeldende fra *yrkesskolehold*. Disse er

- større vekt på praktisk lærerdyktighet
- fagmetodisk opplæring som del av grunnutdanningen
- innføring i spesialpedagogikk
- kunnskap og ferdigheter når det gjelder læremiddelutvikling

Han sier videre at: ”... *Arbeidsformen vil bli mer prosessorientert og en vil legge mer vekt på gruppearbeid og samarbeidstrening i forbindelse med problemløsning.*”

Siden Dale henviser til yrkesskolehold, er det vel rimelig å anta at ikke bare studentene, men også ledere og lærere i yrkesutdanningen vektla den samme praksisrettingen som pedagogikklærerne og studentene<sup>42</sup>.

Forslaget til kursopplegg (1973) og Dales notat innebar dramatiske endringer som nedtoning av pedagogisk teori, vektlegging av praktisk lærerdyktighet, erfaringslæring framfor forelesningsmetodikk og fagmetodisk opplæring. Den videre omtalen av studieplanen fra 1975 og den skolepolitiske samtidsanalysen, vil vise at det pedagogiske miljøet ved PSY var svært tidlig ute med å iverksette de ”nye” metodene tuftet på den ”nye” pedagogikken. Derfor karakteriserer jeg planen som progressiv.

Den nye undervisningsplanen ble utarbeidet og presentert parallelt med de nasjonale innstillinger og rammeplaner. Planen ble utarbeidet av Per Drevvatne og Bjørg Johnsen, og den følger i stor grad de føringene som ble trukket opp i rektor Dales notat fra 1973. For å ta litt sterkt i vil jeg si at det som resulterte i reformer i norsk lærerutdanning medførte en ”revolusjon” for yrkesfaglærerutdanningen. Et eksempel på dette er at en går bort fra den tradisjonelle skriftlige og individuelle eksamensformen til fordel for gruppeeksamen<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Dale 1973.

<sup>42</sup> Den gangen kalt deltakere.

<sup>43</sup> I årsmelding for 1973 nevnes at en gjennomfører gruppeeksamen i pedagogikk. Det var en (Årsmelding for 1973:7): ”skriftlig gruppeeksamen over en uke. Hver kandidat ble i tillegg eksaminert muntlig ut fra gruppens oppgave”

Begrunnelsene for å innføre gruppearbeid som vurderingsmetode var å nedtone prøvingen av individuelle skriftlige ferdigheter og heller vektlegge de samme arbeidsprinsippene ved eksamensarbeidet som i arbeidsformene i utdanningen. Det ble også lagt vekt på læringsaspektet ved prøveformen. Gjennom arbeidet med eksamensprosjektet lærte, etter mine erfaringer, studentene meget om temaet de arbeidet med, om seg selv og om samarbeid og konflikthåndtering.

I 1973 ble det for første gang gitt en "case" som eksamensoppgave og i 1974 kommer praksiskomponenten inn i oppgaveteksten ved spørsmål som: "Hva kan du som lærer gjøre med problemet eller oppgaven?", og en innførte praksisrelatering også i eksamensvurderingen, slik at vurderingen skulle bygge på de samme prinsippene som studiet.

### 2.8.1.2 Utdanningens organisering

Studiet ved Pedagogisk seminar for yrkeslærere var i 70 åra en ½-årig praktisk-pedagogisk utdanning. Studentene måtte ha yrkesutdanning (fagbrev eller svennebrev) og yrkespraksis før de ble tatt opp som lærerstudenter. Studiet inneholdt altså ikke lenger yrkesteori. Studentene ble undervist i pedagogikk på høgskolen og lærte fagdidaktikk og praktisk lærerdyktighet ved utplasseringen i den videregående skolen<sup>44</sup>.

### 2.8.2 Den praktisk-induktive og substansielle analysen av 1975 planens uttrykte formål, innholdsmomenter og arbeidsprinsipper

I figurene 2.3, 2.4 og 2.5 presenteres utdrag fra Studieplan for halvårig praktisk-pedagogisk utdanning for Pedagogisk seminar for yrkeslærere fra 1975, og en meningskondensering av essensen i dem.

<i>Utdrag om formål:</i>	<i>Essensen av formål:</i>
<p>"Utdannelsen ved PSY tar sikte på å utvikle lærere som kan skape et faglig og menneskelig stimulerende miljø for sine elever" (s.1)</p> <p>"Den praktisk- pedagogiske utdanningen skal med utgangspunkt i</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den enkelte lærerstudents erfaringsområde/-masse og</li> <li>• målet for det skoleslag han/ hun skal arbeide i</li> </ul> <p>sikte mot at lærerstudenten tilegner seg sentrale lærerfunksjoner som setter han i bedre stand til å</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vurdere seg selv og sin egen virksomhet og til å</li> <li>• videreutvikle sitt arbeid med enkelteleven og dennes forhold i gruppe/ klasse, skole og samfunn" (s.1)</li> </ul> <p>Studieplanen beskriver fire lærerfunksjoner (s.2-3):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planleggingsfunksjon <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forutgående planlegging</li> <li>- Valg av aktiviteter i forhold til mål for undervisningen og de forutsetninger elevene har</li> <li>- Styrings-, organisasjons- og differensieringsform</li> </ul> </li> <li>• Undervisningsfunksjon <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lede arbeidet i klassen</li> <li>- Motivere elevene</li> <li>- Organisere læringssituasjoner, i gruppe og enkeltvis</li> </ul> </li> <li>• Veiledning/ rådgivningsfunksjon <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yrkesvalg og andre personlige og faglige spørsmål.</li> </ul> </li> <li>• Evaluerings- eller vurderingsfunksjon</li> </ul>	<p><i>Erfaringsbasert læring med fokus på målene for den videregående skolen.</i></p> <p>Egenvurdering.  Utvikling av den enkelte elev, faglig og sosialt.  Planleggingsfunksjon.  Undervisningsfunksjon.  Veiledning/ rådgivningsfunksjon.  Evaluerings- eller vurderingsfunksjon med hensyn til enkelteleven, undervisningen og skolens virksomhet.</p>

<sup>44</sup> I en del år ble det organisert undervisning i fagdidaktikk ved at en engasjerte egne fagmetodikk lærere som overtok undervisningen en ukes tid. Dette ble av mange studenter oppfattet som et kurs i kurset, løsrevet fra undervisningen i pedagogikk.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- elevenes forkunnskaper og læringsresultater</li> <li>- undervisningsopplegget</li> <li>- skolens virksomhet</li> </ul>	
---	--

Figur 2.3 Utdrag fra og meningskondensering av formål i planen fra 1975

<p><i>Utdrag om innhold:</i></p> <p>"... Studenter og lærere står fritt til å nytte andre arbeidsoppgaver og til å gjøre et utvalg fra denne oversikten. En må likevel under utvalget av arbeidsoppgaver påse at samtlige lærerfunksjoner blir ivarettatt." (s.4)</p> <p>"Den følgende oversikten er en presisering og eksemplifisering av de arbeidsoppgaver en lærer møter."(s.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• enkelteleven: <ul style="list-style-type: none"> <li>- skape kontakt</li> <li>- individuell instruksjon</li> <li>- pedagogisk differensiering</li> <li>- henvisning til spesialpedagogisk assistanse</li> </ul> </li> <li>• klasse/ gruppe: <ul style="list-style-type: none"> <li>- undervisningsmodeller og -metoder</li> <li>- kommunikasjon, lede samtale</li> <li>- elever med i planarbeid</li> <li>- undervisningsplanlegging</li> <li>- læremiddelutvikling</li> </ul> </li> <li>• skole/ skolesamfunnet: <ul style="list-style-type: none"> <li>- elevrådsarbeid</li> <li>- klasse-foreldremøte</li> <li>- klasselærermøte</li> <li>- lærer-/ skolerådsmøte</li> </ul> </li> <li>• samfunnet: <ul style="list-style-type: none"> <li>- fagets opplæringsforhold</li> <li>- samarbeid med arbeidslivet</li> <li>- vernearbeid</li> </ul> </li> </ul> <p>"Det er ikke fast eksamenspensum. Litteraturstudiet organiseres i tilknytning til de arbeids/ treningsoppgaver som gjennomgås. En del bøker, artikler og kompendier vil være særlig sentrale, og oversikt over disse vil bli gitt." (s.9)</p> <p>"I studiet vil det inngå kurs i bruk av hjelpemidler og fremstilling av læremidler (20 timer), og fagmetodikk (30 timer)." (s.7)</p>	<p><i>Essensen av innhold:</i></p> <p><i>Utgangspunkt i sentrale oppgaver for en yrkesfaglærer.</i></p> <p>Lærerens funksjoner: planlegging, undervisning, veiledning/ rådgiving og vurdering. Forhold tilknyttet den enkelte elev, klasse/ gruppe, skole/ skolesamfunn og samfunnet. Litteratur i tilknytning til studiearbeidet. Læremidler. Fagmetodikk.</p>
--	---

Figur 2.4 Utdrag fra og meningskondensering av innhold i planen fra 1975

<p><i>3. Utdrag om arbeidsprinsipper:</i></p> <p>"Dette søkes oppnådd ved at studentene skaffer seg innsikt i de funksjoner en lærer skal fylle, samtidig som de tilegner seg en klar oppfatning av hva det vil si å være lærer og utvikler den nødvendige sikkerhet i og tro på sin virksomhet som lærer." (s.1)</p> <p>"Selvvurdering. Det er viktig at studenten vurderer sin egen praksis. En slik vektlegging av vurderingsaspektet vil bidra til et helhetssyn på lærerens pedagogiske arbeid og til større selvstendighet og frihet f.eks. i tilretteleggingen av undervisningen." (s.3)</p>	<p><i>Essensen av arbeidsprinsipper:</i></p> <p><i>Sentrale oppgaver for yrkeslæreren.</i></p> <p>Studentene skaffer seg innsikt i lærerens funksjoner. Selvvurdering. Utgangspunkt i enkelte sentrale oppgaver for en yrkeslærer. Prossessorientering med vekt på gruppe- og prosjektarbeid. Faglitteraturen i tilknytning til</p>
---	---

<p>Det bærende prinsipp for den pedagogiske utdannelsen er at den tar utgangspunkt i <i>enkelte</i> sentrale arbeidsoppgaver for en yrkeslærer. Disse arbeidsoppgavene er utgangspunkt for både studiet av faglitteratur, observasjonsoppgaver, rapportskriving og trening i praktisk lærerarbeid (øvingsundervisningen)</p> <p>Arbeidet med disse oppgavene vil i noen grad organiseres som samarbeidsprosjekter hvor både studenter og lærere deltar i gruppene, og hvor arbeidsprosessen både er et middel og et mål." (s.4)</p> <p>Videre nevner studieplanen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faglitteraturen underordnes arbeidsoppgavene og studeres i tilknytning til disse</li> <li>• Analyse av erfaringer ut fra de ulike lærerfunksjoner: "Arbeids-/ treningsoppgavene analyseres gjennom perioden ved PSY, og en legger i denne perioden vekt på at studentene tilegner seg nødvendig bakgrunnsinformasjon for å løse disse." (s.4)</li> </ul> <p>"... må lærerstudenten tilegne seg en psykologisk velbegrunnet oppfatning av undervisningssituasjonen og dessuten gis øving i å: ... " (s.4) (se innholdsbeskrivelse)</p>	<p>arbeidsoppgavene. Analyse av erfaringer ut fra de ulike lærerfunksjoner. Vekt på (ferdighets)øvelse i alt innhold i studiet. Varierte arbeidsmåter med vekt på gruppe- og prosjektarbeid.</p>
---	--

Figur 2.5 Utdrag fra og meningskondensering av arbeidsprinsippene i planen fra 1975

### 2.8.2.1 Oppsummering av 1975 planen

Med utgangspunkt i de kort formulerte essensene av utdragene fra planen, vil jeg formulere følgende om planens hvorfor (formål), hva (innhold) og hvordan (arbeidsprinsipper).

#### *1975 planens hvorfor.*

Planens mål viser at det var en yrkesrettet utdanning til læreryrket med spesiell vekt på arbeidet med elever. Planen beskriver fire sentrale lærerfunksjoner det var viktig at utdanningen siktet mot: planleggings-, undervisnings-, veilednings/ rådgivnings- og evaluerings- eller vurderingsfunksjonen. Det legges vekt på at en skulle ta utgangspunkt i den enkelte lærerstudentens egne erfaringer.

#### *Planens hva.*

Planen beskriver sentrale oppgaver en lærer vil møte i forhold til de sosiologiske nivåene enkeltelev, klasse/ gruppe, skole/ skolesamfunnet og samfunnet. Det er ikke fast eksamenspensum og studentene er medansvarlige i å velge andre arbeidsoppgaver enn de beskrevne. Litteraturstudiet skal organiseres i tilknytning til de arbeidsoppgaver som gjennomgås

#### *Planens hvordan.*

På samme måte som i planens målsetning, tas det utgangspunkt i sentrale arbeidsoppgaver for en yrkesfaglærer. Studentene skulle analysere erfaringer, øve seg i praktisk lærerarbeid og gjennomføre selvvrdering. Planen vektlegger prosessorientering både ved at arbeidsprosessen er mål og middel og ved å fokusere på gruppearbeid.

### 2.8.3 1975 planens skolepolitiske samtid

Fagplaner fra 70, 80, 90 og 00 åra viser en kontinuerlig reformperiode både for skoleverket og høyere utdanning, en reformperiode som først og fremst har vært og fremdeles er preget av sosialdemokratisk enhetsskoletenkning og samordningstiltak av utdanningssystemet (Aasen 1993). I dag er utdanningssystemet samordnet.

Lov om utdanningskrav fra 1961<sup>45</sup> kom til å virke som et utgangspunkt for disse samordningsbestrebelsene av eksisterende ulike typer norsk lærerutdanning. Loven satte krav om at lærere måtte ha godkjent pedagogisk utdanning, og at faglærernes utdanning måtte være mer lik annen lærerutdanning. Loven sorterte lærervirksomhet inn i fem undervisningsstillinger: lærer, adjunkt, lektor, faglærer og timelærer. Det ble skilt mellom tre grupper faglærere etter utdanningsvegen de gjennomførte. For yrkeslærere var kravet full fagutdanning<sup>46</sup>, godkjent praksis i faget og godkjent pedagogisk utdanning. Både Pedagogisk seminar ved Universitetet i Oslo<sup>47</sup> og Pedagogisk seminar for yrkeslærere skulle gi pedagogisk utdanning av minst ½ års varighet, og ha faglig og metodisk suppleringsutdanning i form av videre- og etterutdanning.

Lærerutdanningsloven<sup>48</sup> fra 1973, var den første samlede loven for norsk lærerutdanning. Utdanningene fikk felles formålsparagraf og en rekke institusjoner innen lærerutdanning ble gjort om til pedagogiske høgskoler<sup>49</sup>, deriblant PSY.

Lærerutdanningsloven av 1973 presiserer et tredelt kompetanseperspektiv: faglige og pedagogiske kunnskaper og holdninger og praksisopplæring, som grunnlag for arbeidet i skoleverket. De etterfølgende rammeplanene i 70 åra vektla en markert yrkesretting i forhold til 60 åra ved at pedagogisk teori og praksis ble samordnet under samme mal som likeverdige enheter, og ved innføring av en fagdidaktisk komponent som skulle gjennomsyre alle lærerhøgskolens studietilbud. Omleggingen fra pensumsplaner til rammeplaner var i seg selv en del av tidens reformtenkning i skoleverket, og for lærerutdanningens del var forutsetningen lokale tilpasninger til skoleslag, studiefag og praksisfelt. Det er denne muligheten for lokal tilpasning til skoleslag som ga åpningen for å kunne ta i bruk den planen som en på denne tiden var i ferd med å utvikle ved PSY.

I tråd med mandatet la Studieplan- og reglementsutvalget fram utkast til studieplan for faglærerutdanningene i kost- og miljøfag, og for formingsfag i NOU 1977: 53. Om fagområdet pedagogisk teori og praksis ble det sagt at Lov om lærerutdanning skulle ha som siktemål å styrke denne delen av all lærerutdanning, at fagområdet skulle knyttes til fag- og emnestudiene, og at arbeidet med pedagogisk teori og praksis skulle være det sammenbindende ledd i alt lærerarbeid<sup>50</sup>. Utvalget utarbeidet derfor rammeplaner for pedagogisk teori og praksis i fag-, førskole- og allmennlærerutdanningen etter samme hovedmønster og med mange fellesmoment. Men i rammeplanene var det også rom for det særegne i lærerutdanningen for ulike skoleslag. Ut fra rammeplanen utarbeidet altså hver høgskole lokalt godkjente fagplaner i tilknytning til høgskolens fagområder.

Rammeplanens fem studieavsnitt innenfor området pedagogisk teori, gjeldende fra 1974 i allmennlærerutdanningen og fra 1977 i faglærerutdanningen (ikke yrkesfaglærerutdanningen<sup>51</sup>), var følgende:

- Undervisnings- og oppsedingslære
  - Generell didaktikk - fagdidaktikk
  - Generell metodikk - fagmetodikk

---

<sup>45</sup> Lov av 16. juni 1961: «Om utdanningskrav for lærarar i skolen», også kalt Lov om utdanningskrav.

<sup>46</sup> Svennebrev, fagbrev.

<sup>47</sup> For allmennfaglærere.

<sup>48</sup> Lov av 8. juni 1973 nr. 49 om lærerutdanning, også kalt Lærerutdanningsloven, med virkning fra 1. august 1975.

<sup>49</sup> Formingslærerskolene, førskolelærerskolene, lærerskolene/ allmennlærerskolene, Pedagogisk seminar i Oslo, Pedagogisk seminar for yrkeslærere (PSY), Statens lærerskole i handels- og kontorlag, Statens lærerskole i husstell og Statens spesiallærerskole ble alle høgskoler fra 1.8.1975.

<sup>50</sup> NOU 1977: 53:10.

<sup>51</sup> Praktisk-pedagogisk utdanning for lærere i allmenne fag ved Pedagogisk seminar i Oslo og for lærere i yrkesfag ved PSY var regulert direkte ved lærerutdanningsloven av 1973.



- Pedagogisk psykologi
  - Generell psykologi som er pedagogisk relevant
  - Utviklings- og differensialpsykologi
- Skolens sosiale funksjon
  - Sosialpsykologi og sosiologi
  - Skolen i lokalsamfunnet og i videre sammenheng
- Historisk, filosofisk og komparativ pedagogikk
  - Pedagogisk filosofi og idéhistorie
  - Aktuelle skolespørsmål
- Innføring i pedagogisk forsøks- og utviklingsarbeid

Når en sammenligner innholdsspesifiseringen ovenfor, som klart angir fag- og fagdisipliner, med PSYs plan fra 1975, som knytter innholdet til fire lærerfunksjoner<sup>52</sup> og fire sosiologiske nivåer en lærers arbeidsoppgaver knytter seg an til<sup>53</sup>, ser en tydelig de yrkesrettende grep en har hatt om utformingen av planen for yrkesfaglærerutdanningen. Det er også viktig å merke seg at 1975 planen ikke noen gang anvender begrepet *pedagogisk teori* eller dikotomien *pedagogisk teori og praksis*

Jeg vil derfor *oppsummere* den sosiopolitiske rammen for 1975 planen med å si at planen fra 1975 var et resultat av lærermiljøets pedagogiske ståsted<sup>54</sup>, og krav fra yrkesskolehold og fra studenter. Det kan faktisk synes som om den nasjonale, skolepolitiske innflytelsen har vært av mindre betydning, fordi en ikke rettet seg mer etter rammeplanen for annen lærerutdanning fra 1974. Av den grunn hevder jeg at planen var progressiv i sin samtid. Om og i hvilken grad den var preget av internasjonale, pedagogiske tanker og ideer i samtiden, vil jeg komme tilbake til etter de deskriptive læreplananalysene<sup>55</sup>.

## 2.9 Planene fra 1982 til 2003

### 2.9.1 Den praktisk-induktive og substansielle analysen av 1982 planens uttrykte formål, innholdsmomenter og arbeidsprinsipper

Fagplanen som ble benyttet fra 1982 er basert på de samme organisatoriske rammer som i 70 åra. Det var fremdeles et ½ årig studieforløp.

<p><i>Utdrag om formål:</i></p> <p>"Den praktisk-pedagogiske utdanningen skal - med utgangspunkt i den enkelte lærerstudents erfaringer og målene for det skoleslag han/hun skal arbeide i - sikte mot at lærerstudenten bedre kan</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen ut fra elevenes forutsetninger</li> <li>- bidra til å skape et godt klasse- og skolemiljø</li> <li>- gi elevene råd og veiledning</li> <li>- delta i drøftinger og beslutninger i forskjellige råd og utvalg i skolen</li> <li>- vurdere seg selv og sin egen virksomhet</li> <li>- videreutvikle sitt lærerarbeid ut fra en bevisst forståelse av skolens mål, virksomhet og funksjon i samfunnet." (s.2)</li> </ul>	<p><i>Essensen av formål:</i></p> <p><i>Erfaringsbasert læring med fokus på målene for videregående skole.</i></p> <p>Undervisningsarbeid ut fra elevforutsetninger og skolens mål.        Klasse- og skolemiljø.        Rådgivning og veiledning.        Deltakelse i skolens arbeid.        Vurdering av eget arbeid.        Pedagogisk utviklingsarbeid.        Skole- og samfunnsrelasjoner.</p>
--	--

<sup>52</sup> Planlegging, undervisning, veiledning/ rådgiving og vurdering.

<sup>53</sup> Enkeltelev, klasse/ gruppe, skole/ skolesamfunn og samfunn.

<sup>54</sup> Den foreliggende analysen viser at SYH-pedagogikken tufter på prinsippene fra planen fra 1975, med blant annet erfaringslæring, oppgaveorientering, medansvar og samarbeidslæring. Yrkespedagogikk blir definert i 3.8.

<sup>55</sup> Se 2.10.

Videre kommenterer planen formålene sitert ovenfor og beskriver fire delfunksjoner i lærerens arbeidsoppgaver, nemlig planleggingsfunksjonen, undervisningsfunksjonen, veilednings-/rådgivningsfunksjonen og vurderingsfunksjonen.	
--	--

Figur 2.6 Utdrag fra og meningskondensering av formålene i planen fra 1982

<p><i>Utdrag om innhold:</i></p> <p>"... Studenter og lærere står fritt til å nytte andre arbeidsoppgaver og til å gjøre et utvalg fra denne oversikten. En må likevel under utvalget av arbeidsoppgaver påse at samtlige lærerfunksjoner blir ivarettatt." (s.3)</p> <p>"Den følgende oversikten er en presisering og eksemplifisering av de arbeidsoppgaver en lærer møter."(s.3-4)</p> <p>enkelteleven:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- skape kontakt</li> <li>- individuell instruksjon</li> <li>- pedagogisk differensiering</li> <li>- henvisning til spesialpedagogisk assistanse</li> </ul> <p>klasse/ gruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- undervisningsmodeller og -metoder</li> <li>- kommunikasjon, lede samtale</li> <li>- elever med i planarbeid</li> <li>- undervisningsplanlegging</li> <li>- læremiddelutvikling</li> <li>- integrering av elevgrupper</li> <li>- løse konflikter og samarbeidsproblemer</li> </ul> <p>skole/ skolesamfunnet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elevrådsarbeid</li> <li>- klasselærerråd</li> <li>- lærer-/ skolerådsmøte</li> <li>- pedagogisk, faglig og sosial utvikling på studieretningen</li> </ul> <p>samfunnet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fagets opplæringsforhold</li> <li>- samarbeid med arbeidslivet</li> <li>- vernearbeid</li> </ul> <p>"Det er ikke fast eksamenspensum. Litteraturstudiet organiseres i tilknytning til de arbeids/ treningsoppgaver som gjennomgås. En del bøker, artikler og kompendier vil være særlig sentrale, og oversikt over disse vil bli gitt ..." (s.4)</p>	<p><i>Essensen av innhold:</i></p> <p><i>Utgangspunkt i sentrale oppgaver for en yrkesfaglærer.</i></p> <p>Lærerens funksjoner: planlegging, undervisning, veiledning/ rådgiving og vurdering.</p> <p>Forhold knyttet til den enkelte elev, klasse/ gruppe, skole/ skolesamfunn og samfunn.</p> <p>Litteratur i tilknytning til studiearbeidet.</p>
---	---

Figur 2.7: Utdrag fra og meningskondensering av innhold i planen fra 1982

<p>4. <i>Utdrag om arbeidsprinsipper:</i></p> <p>Oppgaveorientering:</p> <p>"Det bærende prinsipp for den praktisk-pedagogiske utdanningen er at den tar utgangspunkt i enkelte sentrale arbeidsoppgaver for en yrkeslærer. Disse arbeidsoppgavene er utgangspunkt for samtale i gruppe og klasse, observasjoner, rapportskrivning og trening i praktisk lærerarbeid (øvingsundervisningen)". (s.2-3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tilknyttet pedagogisk faglitteratur</li> <li>- tilknyttet oppgaveløsning og prosjektarbeid</li> <li>- tilknyttet analyse og mestring av lærerfunksjoner</li> <li>- tilknyttet arbeidsoppgaver i praksissituasjonen</li> <li>- tilknyttet pedagogisk/ psykologisk forståelse for læreryrket</li> </ul>	<p><i>Essensen av arbeidsprinsipper:</i></p> <p><i>Læring gjennom opplevelse, erfaringer og refleksjon.</i></p> <p>Oppgaveorientering mot sentrale oppgaver for yrkeslæreren.</p> <p>Opplevelsesorientering.</p> <p>Refleksjon over erfaringer.</p> <p>Deltakerstyring ved planlegging av studiet.</p>
--	--

<p>Oppløvsorientering:  "for å utvikle evnen til å "vurdere seg selv og sin egen virksomhet" er det nødvendig at studentene bevisst reflekterer over sine erfaringer som elev og lærer, og fra andre livssituasjoner." (s.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ved valg og konkretisering av arbeidsoppgaver</li> <li>- utveksling av erfaringer og synspunkter</li> <li>- refleksjon over handlinger, opplevelser og oppfatninger</li> <li>- analyse av sosiale situasjoner</li> </ul> <p>Deltakerstyring:  "... Derfor vil det være en forutsetning at studentene etterhvert skal være med å konkretisere planen, d.v.s. selv velge og formulere oppgaver de skal arbeide med, utarbeide detaljplan sammen med lærerne o.s.v." (s.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imøtekomme studentenes behov</li> <li>- gi planleggingserfaringer</li> </ul>	
---	--

Figur 2.8: Utdrag fra og meningskondensering av arbeidsprinsippene i planen fra 1982

### *Planens hvorfor*

Det er også i 80-åra en gjennomgående ideologi at utdanningen av yrkesfaglærere skal være en yrkesrettet utdanning med vekt på sentrale oppgaver en lærer møter i yrkesutøvelsen og ikke i første rekke tilegning av pedagogisk teori. Dette vises også ved den vekt som det i planen legges på studentenes egne erfaringer, aktiv trening i lærerarbeid, analyse og refleksjon.

### *Planens hva*

Planens fremheving av at arbeidet med litteratur skal organiseres i tilknytning til yrkesrettede arbeidsoppgaver forsterker den dominerende yrkesrelaterte tenkningen. Studentenes medansvarlighet i studiet fokuseres i ennå sterkere grad enn i planen fra 1975.

### *Planens hvordan*

En viderefører prinsippene fra 1975-planen om oppgaveorientering, oppløvsorientering og deltakerstyring, mens refleksjon over erfaringer er nytt som arbeidsprinsipp selv om det har vært nevnt i tidligere planer. Planen fra 1982 viderefører således de grunnleggende prinsippene for læring som ble satt i verk i 1975-planen.

### *2.9.2 Den praktisk-induktive og substansielle analysen av 1989-planens uttrykte formål, innholdsmomenter og arbeidsprinsipper*

I februar 1980 utga, som tidligere nevnt, Lærerutdanningsrådet en nasjonal rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning av 1 års omfang. SYH foretok forsøk med 1-årig PPU gjennom 1980-åra. Med fagplanen av 1989 åpnes det for den 1-årige muligheten, der halvparten av studiet skal betraktes som grunnutdanning og resten som kompetansegivende videreutdanning av 1/2 års omfang. Studentene oppnådde dermed både lærerkompetanse og studiepoenggivende<sup>56</sup> videreutdanning. Det ettårige tilbudet ble organisert som et deltidsstudium over 2 år. Fra og med 1993 ble all praktisk-pedagogisk grunnutdanning for lærere 1-årig.

Utdrag om formål:	Essensen av formål:
-------------------	---------------------

<sup>56</sup> Den gangen tilsvarende 10 vekttall for 1/2 år.

<p>"Lærerutdanningen ved SYH tar sikte på å utdanne lærere som kan skape et faglig og menneskelig stimulerende miljø for sine elever. Studentene skal skaffe seg innsikt i de oppgaver en lærer skal fylle. De skal tilegne seg en klar oppfatning av hva det vil si å være lærer, og de skal utvikle sikkerhet i og tro på sin virksomhet som lærer." (s.2)</p> <p>"Med utgangspunkt i den enkelte lærerstudents erfaringer og målene for det skoleslag han/ hun skal arbeide i, sikter utdanningen mot at lærerstudenten skal ... ha innsikt i ... ha kjennskap til ... tilegne seg ... utvikle ... kunne:" (s.5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- egne arbeids- og reaksjonsmåter</li> <li>- ulike pedagogiske syn og eget pedagogiske grunnsyn</li> <li>- planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning ut fra yrkespedagogisk</li> <li>- helhetstenkning</li> <li>- skolens mål og virksomhet i samfunn og arbeidsliv</li> <li>- fornying i skolen</li> </ul>	<p><i>Lærerens oppgaver overfor elever, kollegaer, skole og samfunn.</i></p> <p>Skape faglig og stimulerende elevemiljø. Utvikle egen praksis-teori. Ulike pedagogiske syn og eget pedagogiske grunnsyn. Undervisningsoppgaver ut fra yrkespedagogisk helhetstenkning. Samfunns- og arbeidslivsrelasjoner. Uviklingsarbeid.</p>
---	---

Figur 2.9: Utdrag fra og meningsfortetning av formålene i planen fra 1989

<p><i>Utdrag om innhold:</i></p> <p>Utdanningen tar utgangspunkt i enkelte sentrale arbeidsoppgaver for en yrkesfaglærer ... studentenes tidligere erfaringer og praksis ... Arbeidsoppgaver med tilknytning til planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning er utdanningens hovedtema, hva enten denne undervisningen, eller tilretteleggingen av læring, foregår i verksted, klasserom eller på arbeidsplassen. ... Yrkesfagenes plass i samfunnet og endringer og videreutvikling av yrkesopplæringen er også sentralt i studiet." (s.2)</p> <p>"Studentenes erfaringer og opplevelser fra skole og arbeidsliv er utgangspunkt for undervisningen. ... Studentenes opplevelser og reaksjoner gjennom studieprosessen skal også vies oppmerksomhet." (s.3)</p> <p>"Yrkesfaglærerens arbeidsoppgaver står i fokus i studiet. Arbeidsoppgaver knyttet til planlegging, gjennomføring og vurdering av ulike typer undervisning og veiledning er sentrale. Oppgaver knyttet til forholdet skole/ samfunn, skolesamfunnet og enkeltelever skal også behandles. ... Pedagogisk faglitteratur (lærebøker, kompendier, artikler) studeres i tilknytning til arbeidsoppgavene." (s.3)</p> <p>"Studentene skal ha innflytelse over eget studieførløp. Rammene for medbestemmelse settes av målene og grunnprinsippene i studieplanen. Innenfor disse rammene har studenter og lærer i fellesskap innflytelse på valg av innhold og arbeidsmåter." (s.4)</p> <p>"Innføringen i teori knyttes til konkrete erfaringer fra skole og arbeidsliv. Innholdet i studiet kan variere noe ut fra deltakernes erfaringsbakgrunn og eventuelle arbeidssituasjon i skolen. Med utgangspunkt i målene og prinsippene for studiet, vil studenter og lærer i fellesskap detaljplanlegge innholdet i det enkelte kurs. Følgende emner vil likevel være sentrale:" (s.6-7)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Læren og lærerrollen</li> <li>- Undervisningslære. Undervisning i verksted, på arbeidsplass og i klasserom.</li> <li>- Eleven og elevens læreforutsetninger</li> </ul>	<p><i>Essensen av innhold:</i></p> <p><i>Utgangspunkt i sentrale arbeidsoppgaver for en yrkesfaglærer, undervisning i verksted, klasserom og på arbeidsplassen.</i></p> <p>Sentrale oppgaver for en yrkesfaglærer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Læren og lærerrollen.</li> <li>- Undervisning i verksted, på arbeidsplass og i klasserom.</li> <li>- Eleven og elevens læreforutsetninger.</li> <li>- Skolen som organisasjon.</li> <li>- Skole, samfunn og kultur.</li> </ul> <p>Egne erfaringer fra skole og arbeidsliv, og i studiet.</p> <p>Yrkesfagenes plass i samfunnet. Videreutvikling av yrkesopplæringen. Yrkesfaglærerens oppgaver i tilknytning til skole/ samfunn, skolesamfunnet og enkeltelever. Litteratur i tilknytning til oppgaver. Studenter og lærer velger innhold.</p>
---	---

- Skolen som organisasjon - Skole, samfunn og kultur.	
--	--

Figur 2.10: Utdrag fra og meningskondensering av innholdet i planen fra 1989

<p><i>Utdrag om arbeidsprinsipper:</i></p> <p>"Den pedagogiske utdannelsen skal supplere og utdype studentenes erfaringer og yrkespraksis." (s.2)</p> <p>"Lærerutdanningen på SYH bygger på følgende grunnprinsipper: - erfarings- og opplevelsesorientering - oppgave og problemorientering - medbestemmelse - integrering av teori og praksis" (s.3)</p> <p>"Egne vurderinger og synspunkter prøves ut i forhold til nye erfaringer i klassen, i grupper og i praktisk lærerarbeid. Refleksjon over egne opplevelser og praksis er en viktig del av studiet." (s.3")</p> <p>"Arbeidet vil i stor grad organiseres som oppgaveløsning og prosjektarbeid, både individuelt og i gruppe.... En legger opp til å arbeide i nærest mulig kontakt med eget skole- og fagmiljø. ... Pedagogisk faglitteratur (lærebøker, kompendier, artikler) studeres i tilknytning til arbeidsoppgavene." (s.3)</p> <p>"Studentene skal ha innflytelse over eget studieforløp. Rammene for medbestemmelse settes av målene og grunnprinsippene i studieplanen. Innenfor disse rammene har studenter og lærer i fellesskap innflytelse på valg av innhold og arbeidsmåter." (s.4)</p> <p>"Teorien i den praktisk-pedagogiske utdanningen skal knyttes til praktiske erfaringer og aktuelle utfordringer studentene står overfor. Studentene skal arbeide seg fram til en pedagogisk forståelse med utgangspunkt i egne erfaringer og egen undervisningspraksis. Gjennom studiet får de hjelp til å systematisere, bearbeide og reflektere over erfaringene. På denne måten kan studentene etter hvert utvikle sin "praksisteori", dvs. en pedagogisk forståelse knyttet til egen erfaring og praksis." (s.4)</p> <p>"Innføringen i teori knyttes til konkrete erfaringer fra skole og arbeidsliv. Innholdet i studiet kan variere noe ut fra deltakernes erfaringsbakgrunn og eventuelle arbeidssituasjon i skolen. Med utgangspunkt i målene og prinsippene for studiet, vil studenter og lærer i fellesskap detaljplanlegge innholdet i det enkelte kurs. ... Innholdet legges opp slik at studentene får innsikt i og kan vurdere sine egne forutsetninger for læreryrket og utvikle en bevisst holdning til sin framtidige yrkesrolle ... Studentene skal få praktisk erfaring med å planlegge, begrunne og vurdere undervisning alene og sammen med andre. Sammenhengen mellom mål, middel, metode og vurderingsformer i yrkesfagopplæringen skal analyseres. Gjennom studiet skal studentene få praktisk erfaring med valg og organisering av innhold og med valg og bruk av ulike metoder/ arbeidsmåter i undervisningen. ... Innholdet skal synliggjøre den nære sammenhengen mellom praksis og teori i yrkesfagene. Det skal ellers være mulig å fordype seg i de former for opplæring vi finner i arbeidslivet utenom skolen." (s,6)</p> <p>"Målene og grunnprinsippene for studiet er retningsgivende for valg av arbeidsmåter. Arbeidsmåtene skal tilrettelegges med utgangspunkt</p>	<p><i>Essensen av arbeidsprinsipper:</i></p> <p><i>Læring gjennom handling.</i></p> <p>Erfarings- og opplevelsesorientering. Oppgave- og problemorientering. Prosjektarbeid. Medbestemmelse og samarbeid. Integrering av teori og praksis. Fra praksis til teori og refleksjon. Utprøving. Nær kontakt med skole- og fagmiljø. Varierte arbeidsmåter. Utvikle egen praksisteori.</p>
--	--

<p>i yrkesfaglærernes læringstradisjon. Læring gjennom handling er her et stikkord." (s.8)</p> <p>"Studentene skal samarbeide og arbeide individuelt med en rekke ulike arbeidsmåter. Noen eksempler kan være: samtaleundervisning, kartleggings- og observasjonsoppgaver, undervisningsøvelser, utprøving av ulike arbeidsmåter og undervisningsmetoder i praksis, planleggingsoppgaver, prosjektoppgaver og kollegabasert veiledning" (s.8)</p> <p>"Praksis er en viktig del av studiet, og det legges opp til en best mulig sammenheng mellom praksis og teori. Studentene skal stimuleres til å bli bevisst på og videreutvikle sine egne vurderinger og kunnskaper om praksis." (s.8)</p>	
--	--

Figur 2.11: Utdrag fra og meningskondensering av arbeidsprinsippene i planen fra 1989

### 1989 planens hvorfor.

Slik som i planene fra 70 åra og som i 1982 planen viser planens målsetning at utdanningen er rettet mot læreryrket. Planen beskriver lærerens oppgaver i forhold til elever, kollegaer, skole og samfunn.

Planen vektlegger studentenes egne arbeidsmåter og atferd, yrkespedagogisk helhetstenkning, arbeidslivsrelasjoner og utviklingsarbeid. Den utvider vektleggingen av erfaringslæring ved at studentene skal arbeide med å utvikle sin praksisteori<sup>57</sup>, noe som også forsterker de tidligere planenes fokusering på opplevelse, analyse av og refleksjon over læreroppgaver. Litteraturoversikten viser at begrepet helhetstenkning er en ny betegnelse for didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal & Lieberg 1978, Hippe & Hiim 1989).

Som i tidligere planer legges det sterk vekt på at en skal ta utgangspunkt i lærerstudentenes egne erfaringer, også erfaringer fra studieprosessen<sup>58</sup>.

### 1989 planens hva.

Som et gjennomgående element helt fra 70 åras planer, beskriver også denne planen sentrale oppgaver for en yrkesfaglærer. Det trekkes eksplisitt fram arenaer som verksted, arbeidsplass og arbeidsliv, noe som er med på å forsterke den yrkesmessige profilen planen vil markere.

Planen vektlegger utviklingsarbeid i skolen, yrkesfagene, yrkesopplæringen og studentenes egne opplevelser og reaksjoner gjennom studieprosessen. Også her markerer planen det yrkesmessige og skolebaserte ved yrkesfaglærerutdanningen. Begrepet skolebasering var et aktuelt ord på denne tiden, og står for en utdanning med utgangspunkt i praksis. Det legges også fremdeles vekt på egne erfaringer som lærer og som student, en oppfølging av tankene om at «prosessene er pensum», et gjennomgående slagord i skolen helt fra 70 åra.

Studentene skal ha innflytelse over eget studieforløp. Dette er en nedtoning, i hvert fall i begrepsbruken, i forhold til tidligere. Det sies ikke lenger at studentene skal være med-ansvarlige eller styrende (deltakerstyrt), men de skal ha innflytelse. Dermed får en klarere fram det ansvaret som påhviler pedagogikk lærerne om å følge opp planenes intensjoner, samtidig som studentene skal involveres.

Det fremheves igjen at teorien skal knyttes til konkrete erfaringer fra skole og arbeidsliv. Det kan absolutt se ut til at dette er et bevisst syn på litteraturens posisjon i forhold til læringsprosessene. Litteratur eller teori skal *studies i sammenheng* med oppgaver, analyser og refleksjoner, og skal ikke leses eller foreleses isolert.

<sup>57</sup> Se 8.16 om praksisteori.

<sup>58</sup> I planen er dette forholdet plassert under planens hva.

### 1989 planens hvordan.

Som tidligere blir arbeidsoppgaver, analyse av disse, øvelse i praktisk lærerarbeid og refleksjon vektlagt i planen. Et viktig moment er at det nå foretas en utvidelse av de tre arbeidsprinsippene som sto sentralt i 1982 planen. Planen omtaler fire sentrale arbeidsprinsipper; erfarings- og opplevelsesorientering, oppgave- og problemorientering, medbestemmelse og integrering av teori og praksis. Det nye er altså vekten på integrering av teori og praksis<sup>59</sup>. Dette kom blant annet av at de nye offentlige planføringene for lærerutdanning beskriver pedagogisk teori og praksis i atskilte avsnitt, noe som ikke var vanlig i SYH-tradisjonen. Det sies videre at arbeidsmåtene skal tilrettelegges med utgangspunkt i yrkesfaglærernes læringstradisjon, noe som forsterker den bevisste holdningen til arbeidsprinsippene og til litteraturens plass i grunnutdanningen.

Som det vil framgå av de mange utdragene fra planen, mener jeg det er dekkende å sette overskriften *Læring gjennom handling* ved essensen av arbeidsprinsippene i planen (figur 2.11).

### 2.9.3 Den praktisk-induktive og substansielle analysen av 1993 planens uttrykte formål, innholdsmomenter og arbeidsprinsipper

Som tidligere nevnt ble yrkesfaglærerutdanningen, PPU 1-årig fra og med fagplanen av 1993<sup>60</sup>.

<i>Utdrag om formål:</i>  "Med utgangspunkt i den enkelte students erfaringer og målene for skoleslaget/ opplæringen hun/ han skal arbeide i, sikter studiet mot at studenten skal:" (s.4)  <ul style="list-style-type: none"><li>• utvikle mål for egen læring og ansvar for egen og andres læring</li><li>• utvikle bevissthet om egen tenke-, arbeids- og reaksjonsmåte</li><li>• planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning, veiledning og læringsprosesser ut fra yrkesdidaktisk helhetstenkning</li><li>• utvikle bevissthet om språkets betydning i læreprosessen</li><li>• kunne hjelpe eleven faglig, sosialt og personlig</li><li>• kunne planlegge læringsprosessen i samsvar med yrkenes egenart</li><li>• kunne initiere utviklingsarbeid i skolen</li><li>• forstå skolens funksjon i samfunnet</li></ul>	<i>Essensen av formål:</i>  <i>Sentrale arbeidsoppgaver for en yrkesfaglærer.</i>  Egne erfaringer trekkes inn. Ansvar for egen og andres læring. Bevissthet om egen arbeidsmåte. Undervisnings- og veiledningsoppgaver i helhetsperspektiv. Bevissthet om språkets betydning. Opplæring i samsvar med yrkenes egenart. Utviklingsarbeid i skolen. Skolens funksjon i samfunnet.
---	---

Figur 2.12: Utdrag fra og meningskondensering av formålene i planen fra 1993

<i>Utdrag om innhold:</i>  "Arbeidsoppgaver med tilknytning til planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring er et sentralt tema i studiet." (s.2)	<i>Essensen av innhold:</i>  <i>Helhetstenkning og handlingsorientering.</i>
--	--

<sup>59</sup> En sammenligning mellom prinsippene i 1982- og 1989 planene viser:

1982 - planen	1989 - planen
Oppgaveorientering. Opplevelsesorientering og refleksjon. Deltakerstyring.	Oppgave- og problemorientering. Erfarings- og opplevelsesorientering. Medbestemmelse og samarbeid. Integrering av teori og praksis.

<sup>60</sup> Den ble godkjent av høgskolerådet i 1994, men måtte raskt omarbeides for å tilpasses den nasjonale rammeplanen som forelå omtrent samtidig.

<p>"Norsk vil ha en viktig plass i dokumentasjon og redegjørelse. For å kunne forstå og videreutvikle sin yrkesidentitet, er det vesentlig å verdsette sin yrkestradisjon, og utvikle et fagspråk som hører til yrkenes kulturtradisjon." (s.2)</p> <p>"... Tilrettelagt opplæring .... yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Utviklingsprosjektene skal ta utgangspunkt i konkrete oppgaver i skole/ arbeidsliv og være handlings- og endringsorienterte." (s.2)</p> <p>"Bevisstgjøring av egen tenkemåte, arbeidsmåte og reaksjonsmåte. ... Klassemiljøet og kommunikasjon i klassen skal vies oppmerksomhet. Det blir arbeidet med oppgaver/ øvelser som kan bevisstgjøre studentene på eget reaksjonsmønster og måte å kommunisere på." (s.5)</p> <p>"... og bevisstgjøring av eget pedagogiske grunnsyn." (s.5)</p> <p>"Yrkesdidaktikk og undervisningsplanlegging ... er et hovedtema som tar opp sentrale didaktiske problemstillinger. ... Didaktisk relasjonstenkning blir en viktig side ved innholdet både når det gjelder undervisningsplanlegging, men også når det gjelder kritisk analyse av den gjennomførte undervisningen" (s.5-6)</p> <p>"I den yrkesfaglige tradisjonen er opplæringen preget av et personlig forhold mellom mester/ lærling og lærer/ elev. Metoder som veiledning, demonstrasjon og instruksjon står sentralt i elevenes læring på verksted, laboratorier og klasserom" (s.6)</p> <p>"Ut fra studentenes praksis skal det legges vekt på å bearbeide praksiserfaringene i fellesundervisningen." (s.6)</p> <p>"Sentrale temaer når det gjelder skole - samfunn er likestilling, møte mellom ulike kulturer, miljølære og utvikling av globalt ansvar. Yrkesutvikling og yrkesopplæringens utvikling, ny teknologi i fagene og skolen forhold til arbeidslivet er andre vesentlige temaer. Innholdet legges opp slik at studentene tilegner seg kunnskap om formelle sider ved skolens administrasjon, råd og utvalg i skolen, instruksjoner, forskrifter og lover. Det kan være aktuelt å arbeide med læreplananalyse, skoleutvikling og skolevurdering." (s.8)</p>	<p>Arbeidsoppgaver tilknyttet undervisning og kritisk analyse av denne.</p> <p>Norsk for utvikling av fagspråk og yrkesidentitet.</p> <p>Tilrettelagt opplæring.</p> <p>Yrkespedagogisk utviklingsarbeid.</p> <p>Bevisstgjøring av reaksjonsmønstre og pedagogiske grunnsyn.</p> <p>Klassemiljø og kommunikasjon.</p> <p>Yrkesdidaktikk og didaktisk relasjonstenkning.</p> <p>Yrkesfaglige opplæringstradisjoner.</p> <p>Praksiserfaringer.</p> <p>Forholdet skole - samfunn.</p>
---	--

Figur 2.13: Utdrag fra og meningskondensering av innholdet i planen fra 1993

<p>Utdrag om arbeidsprinsipper:</p> <p>"Studentene har yrkeserfaring og mange er i arbeid som lærere. De sitter derfor inne med betydelige kunnskaper og erfaringer. Dette betraktes som en ressurs en skal dra nytte av i studiet. Det legges derfor vekt på aktiv deltakelse og ansvar for egen læring." (s.2)</p> <p>Prinsippet om <b>sammenheng og helhet</b> vektlegges. Dette innebærer at:</p> <p>fagdidaktikk integreres i pedagogikkundervisningen</p> <p>erfaringer fra praksis bearbeides i pedagogikkundervisningen</p> <p>det som tas opp i pedagogikkundervisningen videreutvikles i praksis</p> <p>norsk integreres i pedagogikkundervisningen</p> <p>erfaringer og temaer fra den praktisk-teoretiske innføringen videreutvikles i fordypningsdelen." (s.2)</p> <p>"Utdanningen legger vekt på <b>praksisorientering</b>. Dette innebærer at</p>	<p><i>Essensen av arbeidsprinsipper:</i></p> <p><i>Prinsippet om helhet og sammenheng.</i></p> <p>Egne yrkeserfaringer som ressurs.</p> <p>Ansvar for egen og andres læring.</p> <p>Studentens aktive deltakelse.</p> <p>Integrering, bearbeiding og videreutvikling.</p> <p>Praksisorientering og refleksjon.</p> <p>Aktuelle og bevisstgjørende arbeidsmåter og -oppgaver.</p> <p>Pedagogikk lærers systematiseringsansvar.</p>
--	---



<p>undervisningen tar utgangspunkt i sentrale arbeidsoppgaver for en yrkesfaglærer hvor refleksjon over egen opplevelse og erfaring er viktig." (s.2)</p> <p>"Pedagogikk lærer, praksisveileder og studentene har et felles ansvar for å samarbeide om det som skjer i undervisningen. Aktuelle arbeidsmåter kan være:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gruppearbeid</li> <li>• erfaringsutveksling</li> <li>• etterlesing</li> <li>• rollespill</li> <li>• observasjon</li> <li>• prosjektarbeid</li> <li>• yrkespedagogisk utviklingsarbeid" (s. 5)</li> </ul> <p>"Læreryrket stiller store krav til samhandling og kommunikasjon. Det legges vekt på å bruke arbeidsformer som dyktiggjør studentenes bevissthet om seg selv" (s. 5)</p> <p>"Studentene skal arbeide med varierte arbeidsoppgaver hvor de blir bevisst på egne opplevelser og tidligere erfaringer." (s. 5)</p> <p>"Studentenes synspunkter skal systematiseres av pedagogikk lærer og ses i sammenheng med ulike pedagogiske grunnsyn og didaktiske retninger." (s. 5)</p>	
--	--

Figur 2.14: Utdrag fra og meningskondensering av arbeidsprinsippene i planen fra 1993

#### 1993 planens hvorfor.

Planens mål viser at utdanningen har den samme profilen som de tidligere omtalte planene, en yrkesrettet utdanning til læreryrket. En endring av stor betydning er at norsk som fagspråk har blitt en obligatorisk del av yrkesfaglærerutdanningen. Av de mindre endringene kan nevnes at planen formaliserer et av de tidligere arbeidsprinsippene med de nye begrepene «ansvar for egen og andres læring»

#### 1993 planens hva.

I tillegg til at praksisperioden er mer enn fordoblet er det i særlig grad tre felter som reflekterer utvidelsen til ettårig utdanning, nemlig innholdskomponentene tilrettelagt opplæring, yrkespedagogisk utviklingsarbeid og norsk.

#### Prosjektarbeid og forsøks- og utviklingsarbeid.

70 års planer omtalte prosjektsamarbeid. Intensjonen var at studentene<sup>61</sup> skulle lære å arbeide etter prosjektarbeidsmetoden, men også at samarbeidsprosesser var et viktig ledd i læreprosessen. Dette forsterkes i 80 års planer og i planen fra 1989 sies det at prosjektarbeidene kan være forsøks- og utviklingsarbeid i eget fag og i skolen. I 1993 planen vektlegges også prosjektarbeid, og her forsterkes handlings-, utviklings- og endringsorienteringen ved at studentene skal gjennomføre et yrkespedagogisk utviklingsarbeid.

#### Integrering av praksis og teori

Det uttrykkes ikke lenger at litteraturstudiet skal organiseres i tilknytning til de arbeidsoppgaver som gjennomgås, det sies at teori og praksis skal integreres.

<sup>61</sup> Den gang kalt elever.

### 1993 planens hvordan.

Denne planen vektlegger pedagogikk lærernes, praksisveiledernes og studentenes felles ansvar for det som skjer i undervisningen. Dette er første gang praksisdelen av yrkesfaglærer-utdanningen nevnes særskilt i en fagplan med hensyn til mål og innhold. Tidligere har selvsagt fagplanene vært retningsgivende for den totale og helhetlige lærerutdanningen, men nå formaliseres praksisveileders ansvar og betydning. Planen vektlegger også studentenes ansvar for andres læring. Prosjektarbeid og forsøks- og utviklingsarbeid kunne også vært plassert her, under planens hvordan. Det dreier seg om måter å lære på. Men metodene skal også læres som del av innholdet, og kan dermed også tilhøre planens hva.

Andre endringer av betydning fra 1989 planen er at pedagogikk læreren skal etterlese, at han eller hun skal systematisere studentenes synspunkter og se dem i sammenheng med pedagogisk teori. Samtidig vektlegges det i planen at en skal fokusere på arbeidsformer som øker studentenes bevissthet om seg selv<sup>62</sup>.

### 2.9.4 Den praktisk-induktive og substansielle analysen av 1999 planens uttrykte formål, innholdsmomenter og arbeidsprinsipper

Den Praktisk-pedagogiske utdanningen, PPU, fra 1999, er 1-årig. Fagplanen<sup>63</sup> konkretiserer organisering, arbeidsformer, innhold, vurdering og litteratur.

Utdrag om mål:	Essensen av mål:
<p>”Praktisk-pedagogisk utdanning er i rammeplanen beskrevet som et praksisbasert og et yrkesrettet studium. Det vil si at det er et <i>funksjons- og oppgaveorientert</i> studium, hvor lærerens yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver står i sentrum. Et <i>funksjonsorientert</i> studium vil si at en tar utgangspunkt i lærerens arbeid med planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av opplæring, i motsetning til et fagorientert studium. Målene i rammeplanen er derfor strukturert i funksjonsområder. Et <i>oppgaveorientert</i> studium vil si at studentene arbeider med ulike typer læringsoppgaver hvor formålet er å utvikle studentenes kunnskaper, ferdigheter og bevissthet, og kvalifisere for å utføre pedagogiske oppgaver i skole og bedrift.” (s.2)</p> <p>”... den kompetanse lærerstudentene skal utvikle gjennom studiet beskrevet i fem hovedområder (se rammeplanens kapittel 1.4 Lærerutdanningens oppgaver og mål):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• faglig kompetanse</li><li>• didaktisk kompetanse</li><li>• sosial kompetanse</li><li>• yrkesetisk kompetanse</li><li>• endrings- og utviklingskompetanse.” (s. 3)</li></ul> <p>”Det er et gjennomgående mål i rammeplanen at studentene skal lære å planlegge, gjennomføre, vurdere og videreutvikle opplæring. Dette innebærer også læreren som leder og organisator. Studentene skal kunne planlegge opplæring ut fra kvalifikasjonskrav innen det aktuelle yrkesområdet, elevenes læreforutsetninger og de aktuelle læreplaner.” (s. 3)</p>	<p><i>Praksisbasert og yrkesrettet, ikke teorirettet.</i></p> <p>Praksisbasert og yrkesrettet.</p> <p>Funksjonsorientert mot en lærers opplærings-, leder- og utviklingsoppgaver. Ikke fagorientert.</p> <p>Oppgaveorientert mot læringsoppgaver som kvalifiserer for arbeid i skole og bedrift.</p> <p>Kompetansekrav:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Faglig kompetanse, arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og kvalifikasjonskrav innen eget yrkesområde.</li><li>• Didaktisk kompetanse, opplæringsmål, elevenes læreforutsetninger, aktuelle læreplaner, rammevilkår, gruppearbeid.</li><li>• Sosial kompetanse, egne verdivalg.</li><li>• Yrkesetisk kompetanse.</li><li>• Endrings- og utviklingskompetanse.</li></ul> <p>Personlig utvikling og bevisstgjøring om</p>

<sup>62</sup> Både etterlesning og egen bevisstgjøring omtales i delen om egen forforståelse, se 4.4.

<sup>63</sup> Den nasjonale Rammeplan for studieenheten Pedagogikk (I Rammeplan og forskrift for Praktisk-pedagogisk utdanning, fastsatt 1.7.1999 av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet) og Fagplan for praktisk-pedagogiske utdanning godkjent av styret for HiAk 23.6.1998 med endringer og justeringer gjeldende fra og med 21.9.1999 utgjør til sammen det forpliktende arbeidsgrunnlaget for utdanningen.

”Dette krever at studentene kan beskrive arbeidsoppgaver og arbeidsprosesser innen eget yrkesområde, og kvalifikasjonskrav i forhold til dette. De må videre ha ferdigheter til refleksjon omkring opplæringsens formål, læreplanenes innhold, elevenes forutsetninger og de muligheter som rammevilkårene ved den enkelte opplæringsinstitusjon gir.” (s. 3)

”Mye av opplæringen i studiet skjer i grupper. Studentene skal derfor kunne organisere gruppearbeid og forstå prosesser ved etablering av grupper, vurdere gruppeprosesser og kjenne metoder for utvikling av normer i grupper. De skal videre bli bevisst og kunne begrunne egne verdimeslige valg i forhold til krav i lærerrollen.” (s. 3)

”Arbeidet i studiet skal også fremme studentenes personlige utvikling. De skal bli bevisst og kunne utvikle egen tenke- og reaksjonsmåte.” (s. 3)

”Mål for **pedagogikkenheten**:

Studentene skal

- tilegne seg innsikt i og kunne ta hensyn til betingelser for læring og utvikling
- utvikle innsikt i skolens verdigrunnlag og samfunnsoppgaver og ha et bevisst forhold til sentrale verdier og dilemmaer i yrkespedagogisk virksomhet
- tilegne seg innsikt i og praktisk-pedagogiske ferdigheter i å planlegge, gjennomføre og vurdere elevtilpassede undervisnings- og læringsprosesser med utgangspunkt i læreplanene for opplæringen
- utvikle evne til konstruktiv deltaking og til samarbeid med ledelse, kolleger, foreldre, bedrifter og andre om et helhetlig og godt læringsmiljø
- utvikle en bevisst og reflekterende holdning til yrkesetikk og utøvelsen av sin yrkesrolle
- tilegne seg innsikt i og ferdigheter for selv å kunne delta i faglig/yrkesfaglig og pedagogisk utviklingsarbeid.” (Rammeplanen:39)

”Pedagogikk ... Det forutsettes videre i planen at tilpasset opplæring inngår i arbeidet med alle målområdene.” (s. 3)

”Mål for **praksisopplæringen**:

Studentene skal

- tilegne seg ferdigheter i undervise og lede elever/lærlingers læringsarbeid innenfor rammer lovverk og læreplaner for opplæringen setter
- utvikle evne til og ferdigheter til å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs/lærlings behov og forutsetninger og tilegne seg kunnskaper om mulighetene for hjelp til elever som har krav på særskilt tilrettelagt opplæring
- utvikle evne til å kommunisere og samarbeide med elever/lærlinger, kolleger, ledelse, foreldre og andre parter i opplæringsystemet
- tilegne seg erfaringsbasert kunnskap om ulike sider ved lærerrollen og skolen som organisasjon, og utvikle evne til å kunne foreta begrunnede yrkesetiske valg
- utvikle evne til å kritisk vurdere og reflektere over egen praksis og være seg bevisst forventningene om å delta i ulike typer utviklingsarbeid.” (Rammeplanen:48)

”... skal studentene til vanlig ha praksis ved minst to

egen tenke- og reaksjonsmåte.

Mål for **pedagogikkenheten**:

- Læring og utvikling.
- Samfunnsoppgaver og verdigrunnlag.
- Planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og læring.
- Organisering og ledelse av læring.
- Etikk og yrkesidentitet.
- Forsøks- og utviklingsarbeid.
- Tilpasset opplæring.

Mål for **praksisopplæringen**:

- Undervisning og ledelse.
- Tilpasset opplæringen.
- Kommunikasjon og samarbeid.
- Yrkesrolle og yrkesetikk.
- Egenutvikling og utviklingsarbeid.

Praksis ved minst to opplæringsinstitusjoner.

Høgskolens lærere besøker praksis plass/øvings skole minst to ganger.

Mål for **yrkesdidaktikken**

Yrkesdidaktikkenheter i 11 fag, strukturert i fire til seks målområder som reflekterer særpreg ved opplæring i yrkesområdene.

*Den doble praksiskompetansen, sammenheng mellom yrkesfaglig kompetanse og lærer kvalifisering.*

<p>opplæringsinstitusjoner.” (s. 4)</p> <p>”Høgskolens lærere skal i løpet av studietiden besøke praksisplass/øvingsskole minst to ganger. Dette som et ledd det samarbeid rammeplanen krever.” (s. 4)</p> <p><b>Mål for yrkesdidaktikk</b> Yrkesdidaktikk i byggfag, elektrofag, formgivingsfag, helse- og sosialfag, hotell- og næringsmiddelfag, kjemi- og prosessfag, mekaniske fag, naturbruk, tekniske byggfag, trearbeidsfag og økonomiske og administrative fag. (fortettet)</p> <p>”Planene er strukturert i fire til seks målområder. Disse reflekterer særpreg ved opplæring innen ulike områder og yrker, men også bredden innen det enkelte yrkesfagområde.” (s. 4)</p> <p>”Det er en sentral oppgave innen yrkesdidaktikk å utvikle studentenes <i>doble praksiskompetanse</i>. Det vil si at studentene opplever sammenheng mellom kompetanse i eget yrkesfag og kvalifiseringen til læreryrket. Sentrale arbeidsoppgaver for studentene vil være å utarbeide ulike undervisningsopplegg innenfor «egen» studieretning som er klart yrkesrettet, og som viser sammenhengen mellom ulike enkeltfag og deres relevans for yrket.” (s. 4)</p>	
---	--

Figur 2.15: Utdrag fra og essensen av målene i planen fra 1999

<p><i>Utdrag om innhold:</i></p> <p>”Praktisk-pedagogisk utdanning består av studieenheter pedagogikk, fag- eller yrkesdidaktikk og praksisopplæring. For å bli godkjent yrkesfaglærer må studentene gjennomføre studieenheter i pedagogikk, praksisopplæringen og en studieenhet yrkesdidaktikk knyttet til studentens eget yrkesområde.” (s. 2)</p> <p>”... opplæringen skal preges av <i>helhet og sammenheng</i>. Det vil si at opplæringen i de tre studieenheter skal integreres gjennom studiet. Utgangspunktet for integreringen vil være lærerens yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver... Studentene vil dermed oppleve yrkesretting, fagintegrering og tverrfaglig arbeid, noe som er sentrale prinsipper i videregående opplæring.” (s. 2)</p> <p>”Studiets innhold er definert i rammeplanens kapittel om lærerutdanning og mål og målområder i rammeplanene for de ulike studieenheter. Disse målområdene skal ikke sees som atskilte temaer, men sees i sammenheng i forhold til de læringsoppgaver studentene skal arbeide med.” (s. 7)</p> <p>”I studiet er det lagt inn <i>obligatoriske læringsoppgaver</i> (studiearbeider). Oppgavene skal knyttes opp mot sentrale mål i rammeplanen.” (s. 7)</p> <p>”Følgende studiearbeider er obligatoriske:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisningsøvelse med veiledning og utarbeidelse av refleksjonsnotat. Denne gjennomføres tidlig i studiet.</li> <li>• Prosjekt med selvvalgt emne.</li> <li>• Beskrivelse av arbeidsprosesser og kvalifikasjonskrav innen eget yrkesområde.</li> <li>• Rapporter fra praksisopplæringen, herunder pedagogiske</li> </ul>	<p><i>Essensen av innhold:</i></p> <p><i>Innholdet er definert ved målene.</i></p> <p>Tre studieområder, pedagogikk, fag- eller yrkesdidaktikk og praksisopplæring, skal integreres.</p> <p>Obligatoriske oppgaver: Undervisningsøvelse. Prosjektarbeid. Utviklingsarbeid. Beskrivelse av eget yrkesområde. Rapporter fra praksisopplæringen. Undervisningsopplegg i yrkesdidaktikk. Yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Refleksjonsnotat.</p> <p>Obligatoriske temaer: Særskilt tilrettelagt opplæring. Informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Flerkulturelt samfunn. Norsk. Yrkesretting av allmennfag.</p> <p>Modell-læring: de arbeidsformer studentene benytter og opplever skal være relevante og overførbare til eget lærerarbeid.</p> <p>Arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og</p>
--	--

<p>veiledningsdokumenter (undervisningsplaner) knyttet til praksisopplæringen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelt undervisningsopplegg i yrkesdidaktikk (se rammeplan).</li> <li>• Prosjektarbeid i yrkesdidaktikk (se rammeplan). Dette gjennomføres som et yrkespedagogisk utviklingsarbeid.</li> <li>• Refleksjonsnotat i pedagogikk. (Dette knyttes til mål i rammeplanens pedagogikkdel, erfaringer fra praksis, erfaringer fra obligatoriske oppgaver og knyttes til relevant teori med litteraturhenvisninger). Dette er en individuell oppgave.” (s.7)</li> </ul> <p>”I tillegg skal følgende <i>temaer</i> integreres i studiet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Særskilt tilrettelagt opplæring.</li> <li>• Informasjons- og kommunikasjonsteknologi, både til bruk som læringsverktøy i studiet og knyttet til opplæring og utvikling i eget yrke.</li> <li>• Yrkesopplæring i et flerkulturelt samfunn.</li> <li>• Norsk</li> <li>• Yrkesretting av allmennfag.” (s. 7)</li> </ul> <p>” <i>Modell-læring</i> står her sentralt: det vil si at de arbeidsformer studentene benytter og opplever i studiet skal være relevante og overførbare til studentenes senere arbeid som lærere tilpasset framtidige elevers forutsetninger.” (s. 2)</p> <p>”... kan beskrive arbeidsoppgaver og arbeidsprosesser innen eget yrkesområde, og kvalifikasjonskrav i forhold til dette. De må videre ha ferdigheter til refleksjon omkring opplæringens formål, læreplanenes innhold, elevenes forutsetninger og de muligheter som rammevilkårene ved den enkelte opplæringsinstitusjon gir.” (s. 3)</p> <p>”Det krever videre at studentene har en grunnleggende forståelse av læring og læringsprosesser, elevenes utviklingspsykologiske og kulturelle forutsetninger, og hvordan tilpasse undervisningen til elever med ulike forutsetninger.” (s. 3)</p> <p>”Studentene skal derfor kunne organisere gruppearbeid og forstå prosesser ved etablering av grupper, vurdere gruppeprosesser og kjenne metoder for utvikling av normer i grupper. De skal videre bli bevisst og kunne begrunne egne verdimeslige valg i forhold til krav i lærerrollen.” (s. 3)</p>	<p>kvalifikasjonskrav innen eget yrkesområde.</p> <p>Opplæringens formål; læreplanenes innhold; elevenes lære-, utviklingspsykologiske og kulturelle forutsetninger; rammevilkårene; læring og læringsprosesser, tilrettelagt opplæring; gruppearbeid.</p>
---	--

Figur 2.16: Utdrag fra og essensen av innholdet i planen fra 1999

<p><i>Utdrag om arbeidsformer:</i></p> <p>”Arbeidsformene i studiet er varierte med stor grad av egenaktivitet. Det forutsetter at studentene viser initiativ og tar ansvar for eget studiearbeid og felles læringsmiljø. Prinsippet er at "arbeidsformene er pensum" i like høy grad som emnene som behandles. Med dette forstås at refleksjon over egen og medstudenters læring gjennom ulike studieaktiviteter har en egenverdi i tillegg til å være et middel for å oppnå studiets mål. En yrkespedagogisk kompetanse utvikles gjennom handling, opplevelse, observasjon og refleksjon.</p> <p>Følgende prinsipper ligger til grunn for valg av arbeidsformer:</p>	<p><i>Essensen av arbeidsformer:</i></p> <p><i>Fokus på erfaringslæring og målene for utdanningen.</i></p> <p>Prinsipper for valg av arbeidsformer:          Praksisorientering.          Problemorientering, prosjekt- og utviklingsarbeid.          Erfaringslæring.          Opplevelsesorientering.          Verdiorientering.          Medinnflytelse og medansvar.</p>
--	--

*Praksisorientering.* Det vil si at utgangspunktet for arbeidet i studiet er utfordringer og oppgaver i læreryrket. Det vil si at studentenes arbeid med og refleksjon over praktisk lærerarbeid har en sentral plass i studiet. Slikt arbeid er mer enn å utføre rutinemessige arbeidsoppgaver. Studentene skal ut fra praksis utvikle forståelse for hva de skal gjøre. De skal kunne begrunne egne handlinger og observere og analysere konsekvensene av ulike valg.

*Problemorientering.* Studentene skal lære gjennom å arbeide med virkelighetsnære problemstillinger som skal belyses fra ulike perspektiver. Dette vil kombinere både en breddeorientering og en spesialisering i studiet. Problemorientert læring står sentralt i arbeidet som yrkesfaglærer. Problemorienteringen vil dels bli organisert som prosjektarbeid og som utviklingsarbeid hvor studentene skal utvikle, planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningsopplegg innenfor eget yrkesfag. I prosjektarbeid kan det inngå flere og varierte arbeidsformer som studier av litteratur, utveksling og drøfting av egne erfaringer fra praksis, observasjon av pedagogiske situasjoner, veiledning av medstudenter, rapportskrivning og framlegg for medstudenter.

*Erfaringslæring,* det vil si å:

- gjøre seg bevisst tidligere erfaringer og gjøre nye erfaringer med ulike former for pedagogisk arbeid
- beskrive handlinger, opplevelser og resultater, og analysere disse ut fra ulike perspektiver
- utvikle kunnskaper og innsikt om læring og opplæring, og evne til å tilrettelegge og støtte læring hos elever og lærlinger
- planlegge og prøve ut ny praksis, og derved øke sitt handlingsregister i ulike praktiske undervisnings- eller opplærings situasjoner.

*Opplevelsesorientering.* Dette innebærer at studentene samtidig med den kunnskaps- og ferdighetsmessige læring i læreryrket skal bli bevisst og lære å kjenne de følelsesmessige reaksjoner dette arbeidet vekker hos dem selv. De skal også kunne tilrettelegge for slike læreprosesser hos sine elever.

*Verdiorientering.* Det vil si at studentene skal arbeide med, bli bevisst og klargjøre sine normer og holdninger til medmennesker, kolleger og elever, og til læring og opplæring. De skal kunne begrunne egne verdivalg, utvikle felles normer i klasse og grupper og vurdere eget arbeid i studiet i forhold til avtalte normer og etiske krav i lærerrollen.

*Studentdeltaking, medinnflytelse og medansvar.* Studentene skal ha innflytelse over opplæringen. Det legges vekt på at studentene lærer å utarbeide mål og planer for egen læring som er i henhold til arbeidsmåter i skole og arbeidsliv. Studentene skal også trekkes med i en fortløpende vurdering av studieopplegg og undervisnings- og læringsprosess.

*Målstyring.* Rammeplanene definerer sluttkompetanse og det studentene skal vurderes opp i mot. Målene klargjøres og tolkes i et samarbeid mellom lærere og studenter, og konkretiseres i forhold til de oppgaver studentene arbeider med. Det er viktig at studentene selv arbeider med analyse og videre konkretisering av målene i rammeplanene. På den måten får studentene mulighet til å arbeide på grunnlag av egne erfaringer, utveksle erfaringer og utøve samarbeidslæring, gjøre nytte av hverandres ressurser og

Målstyring.

Ansvar for egen og andres læring, analyse og konkretisering av målene i rammeplanene.  
Arbeidsformene er pensum.  
Handling, opplevelse, observasjon og refleksjon.  
Begrunne egne handlinger og verdivalg og analysere konsekvensene av valg.  
Fortløpende vurdering av studieopplegg og undervisnings- og læringsprosess.

Arbeidsformer:  
utviklingsarbeid i skole og bedrift, studier av litteratur, erfaringsutveksling, observasjon, veiledning av medstudenter, rapportskrivning og framlegg, erfaringslæring, ekskursjoner, kasusbeskrivelser, instruksjons- og undervisningsøvelser, forelesninger, gruppearbeid, basis-/kollokviegrupper, selvstudier, prosjekt- og temaarbeid, rollespill, loggskrivning.

Lærerne:  
Pedagogikk lærerne er veiledere og tilretteleggere.  
Samarbeid pedagogikk lærer, yrkesdidaktikk lærer og praksisveileder.

<p>utvikle samarbeidskompetanse.</p> <p>Ved valg av arbeidsformer vil det være aktuelt å understøtte studentenes erfaringslæring og oppgavearbeid med ekskursjoner, kasusbeskrivelser, instruksjons- og undervisningsøvelser, forelesninger, gruppearbeider, basis-/kollokviegrupper, selvstudier, prosjekt- og temaarbeid, rollespill, studentframlegg, loggskrivning og veiledning underveis, samt vurdering og tilbakemelding etter gjennomførte oppgaver.” (s. 5-7)</p> <p>”Lærerne i studiet vil i denne sammenheng være veiledere som legger til rette for læringsoppgaver, knytter de enkelte studieenheter sammen og legger til rette for refleksjon og sammenheng mellom studentenes erfaringer med opplæring og teori.” (s. 2)</p> <p>” Dette stiller krav til at lærerne (pedagogikklærer, yrkesdidaktikklærer og praksisveileder/øvingslærer) samarbeider om å planlegge og legge til rette oppgaver ut fra studentenes faglige erfaringer, forutsetninger og sørger for helhet og sammenheng i studiet.” (s. 2)</p> <p>” Samarbeidet mellom lærerne skal også gi grunnlag for forsknings- og utviklingsarbeid knyttet til lærerutdanningen. Så langt det er mulig vil det bli lagt til rette for at studentene kan delta i slikt arbeid.”(s. 3)</p> <p>”Mye av opplæringen i studiet skjer i grupper. Studentene skal derfor kunne organisere gruppearbeid og forstå prosesser ved etablering av grupper, vurdere gruppeprosesser og kjenne metoder for utvikling av normer i grupper. De skal videre bli bevisst og kunne begrunne egne verdimeslige valg i forhold til krav i lærerrollen.” (s. 3)</p> <p>”Studentene skal også arbeide med utviklingsarbeid, og utvikle, vurdere og følge opp utviklingstiltak. De skal kunne vurdere og bidra til å utvikle organisering av læringsarbeid i skole og bedrift.” (s. 3)</p> <p>”...å arbeide med planlegging av undervisningsopplegg i opplæringen på høgsolen som knyttes til og prøves ut i praksisopplæringen. Erfaringer og resultater fra denne utprøvingen vil så drøftes i undervisningen ved høgsolen.” (s. 5)</p>	
---	--

*Figur 2.17: Utdrag fra og essensen av arbeidsprinsippene nevnt i planen fra 1999*

*1999 planens hvorfor.*

Planens mål viser at utdanningen har den samme profilen som de tidligere omtalte planene, en yrkesrettet utdanning til læreryrket. Praksisopplæringen får en uttrykt og dermed sidestilt viktighet med pedagogikk og fag- eller yrkesdidaktikk. Planens hvorfor beskriver den praktisk-pedagogiske utdanningen som praksisbasert og yrkesrettet. Det vektlegges også i denne planen, at utdanningen ikke skal være teori- eller fagrettet.

Den framtidige yrkesfaglærerens oppgaver er i denne planen beskrevet som fem kompetanseområder, nemlig faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og endrings- og utviklingskompetanse. I tillegg omtaler også planen personlig utvikling og bevissthet om seg selv. Det kan synes som nyanser, men det er en klar forskjell i kompetanseområdene mellom rammeplanen og fagplanen:

Rammeplanen:	Fagplanen:
	Faglig kompetanse.
Læring og utvikling.	Didaktisk kompetanse.
Samfunnsoppgaver og verdigrunnlag.	Sosial kompetanse.
Planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og læring.	Didaktisk kompetanse.
Organisering og ledelse av læring.	Didaktisk kompetanse.
Etikk og yrkesidentitet.	Yrkesetisk kompetanse.
Forsøks- og utviklingsarbeid.	Endrings- og utviklingskompetanse.

*Figur 2.18: Hovedpunkter i ramme- og fagplanen*

Slik jeg vurderer det, har en i fagplanen sett områdene Læring og utvikling, Planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og læring, og Organisering og ledelse av læring som komponenter i en Didaktisk kompetanse, mens rammeplanen derimot inkluderer lærerstudentens personlige utvikling i området Læring og utvikling. Fagplanen nevner dette området et annet sted i målbeskrivelsen enn under hovedområdene. Den markante forskjellen er dermed at fagplanen har faglig kompetanse nevnt i hovedområdene.

Målene for pedagogikk- og praksisopplæringsenhetene i fagplanen er i tråd med de fem generelle kompetansekravene, men tilpasset studentenes arbeid henholdsvis på høgskolen og i praksis. Den lokale fagplanen, den formelle læreplanen for praktisk-pedagogisk utdanning, presiserer gjentatte ganger betydningen av arbeid med tilpasset opplæring.

#### *1999 planens hva.*

Det uttrykkes i planen at innholdet defineres av målene, slik det også var ved de tidligere læreplanene ved den praktisk-pedagogisk utdanningen. Planens hovedprinsipp om oppgaveorientering kommer fram ved at det beskrives obligatoriske oppgaver studentene må gjennomføre, noe som også understreker vekten som legges på erfaringslæring.

I fagplanen nevnes fem obligatoriske temaer, nemlig særskilt tilrettelagt opplæring, informasjons- og kommunikasjonsteknologi, flerkulturelt samfunn, norsk og yrkesretting av allmennfag. Planen sier altså ikke noe om didaktikk som obligatorisk tema. Men det er nok en implisitt selvfølge i og med at utdanningen skal være praksisbasert og yrkesrettet. Dessuten nevnes didaktisk kompetanse som et av hovedmålene, altså under planens hvorfor. At det er en selvfølge, vises også ved at det senere i innholdsbeskrivelsen framkommer fem av de seks kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg 1978), nemlig mål, innhold, læreforutsetninger, rammefaktorer og læreprosess.

#### *1999 planens hvordan.*

Planen redegjør for syv arbeidsprinsipper, nemlig praksisorientering, problemorientering, erfaringslæring, opplevelsesorientering, medinnflytelse, medansvar og målstyring. Det vil si at en fokuserer på målene for utdanningen og erfaringslæring i og med at de første seks prinsippene er inneholdt i erfaringslæring.

Planen vektlegger pedagogikklærernes, praksisveiledernes og studentenes felles ansvar for det som skjer i undervisningen. Dette er første gang yrkesdidaktikk og praksisopplæring beskrives som enheter på like linje med pedagogikk. Det planen, utover det pedagogiske og faglige samarbeidet, sier om det organisatoriske samarbeidet mellom høgskolearenaen og praksisarenaen er at studentene til vanlig skal ha praksis ved minst to opplæringsinstitusjoner og at de skal besøkes av høgskolens lærere minst to ganger.



Planen vektlegger også studentenes ansvar for egen og andres læring. Det vises ved at planen konkretiserer en stor variasjon i læringsformer, men svært lite om undervisningsformer. Planen slår videre fast at arbeidsformene er pensum.

### 2.9.5 *Rammeplanen fra 2003*

Denne rammeplanen medførte ingen dramatiske endringer. Av den grunn og fordi den trådte i kraft etter at jeg hadde gjennomført den empiriske undersøkelsen har jeg ikke presentert noen grundig analyse av den.

### 2.9.6 *Læreplanenes skolepolitiske samtid*

Lærerutdanningsloven av 1973 var begrenset til å gjelde tre typer pedagogiske høyskoler. Det var i tråd med etterkrigstidens skolepolitiske samordningstenkning, når det fra flere hold, blant annet fra Stortinget, ble reist innvendinger mot at den lærerutdanningen som foregikk ved universitetene, de andre høyskolene og distriktshøyskolene, var holdt utenfor lovverket. Det ble derfor oppnevnt et samordningsutvalg for lærerutdanningen i 1974, noe som resulterte i NOU 1976: 32: «Samordning av lærerutdanningen». Av betydning for yrkesfaglærerutdanningen var det blant annet at Lærerutdanningsrådet i 1980 utga en nasjonal rammeplan<sup>64</sup> for praktisk-pedagogisk utdanning av 1 års omfang. Etter forsøksvirksomhet ble grunnutdanningen gjort ettårig i 1993.

1980 og 90 åra var preget av en rekke utredninger, stortingsmeldinger og politiske avgjørelser som ikke bare gikk på samordning av ulike typer lærerutdanning, men etter hvert på en samordning av hele utdanningssystemet, både skoleverket og høyere utdanning.

Mesteparten av 80 åra kan kanskje betegnes som en konsolideringsfase hvor intensjonsgrunnlaget fra 70 åra ble fulgt opp, prøvd ut, utdypet, eventuelt utvidet og/ eller revidert i fagplaner. For endel utdanningers vedkommende, slik som SYH, gjaldt det innføring av nye godkjente studieplaner. Fra 1987 ble det igjen satt i gang offentlig oppnevnt arbeid for å vurdere og revidere lærerutdanningen, noe som resulterte i nye 1 årige rammeplaner i pedagogikk for fireårig allmennlærerutdanning i 1991, for treårig førskolelærer- og faglærerutdanning i 1992, og for ettårig praktisk-pedagogisk utdanning i 1994<sup>65</sup>. Hovedprinsippet var en enda sterkere samordning av all lærerutdanning. En ønsket å redusere kulturforskjeller mellom utdanningene i den hensikt å utvikle en felles lærerprofesjonalitet. Derfor ble det blant annet lagt vekt på mest mulig felles innholdskomponenter i pedagogisk teori og praksis<sup>66</sup>. Med reformen av norsk lærerutdanning gjennom læreplanen fra 1997: L97, ble det innført ny felles rammeplan i pedagogisk teori og praksis gjeldende for alle typer lærerutdanning.

Yrkesfaglærerutdanningen har gjennom mange år vært et pedagogisk seminar som forutsatte at studentene hadde en yrkesutdanning i form av fag- eller svennebrev og en yrkesaktiv periode, før opptak til utdanningen. Den praktisk-pedagogiske utdanningen, PPU, eksisterer fortsatt. Men på slutten av 90 tallet utviklet en planer for, og iverksatte høsten 2000 en treårig yrkesfaglærerutdanning hvor pedagogikk inngår i fagkretsen. Lærerutdanningen for yrkesfaglærere er dermed harmonisert med allmennlærerutdanningen.

Den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfaglærere sto dermed fram til 1980 utenfor samordningstiltakene. Som det framgikk av kontinuitetsanalysen<sup>67</sup>, har hovedprinsippene for mål, innhold og læringsprinsipper blitt bibeholdt gjennom alle planene fra 1975.

---

<sup>64</sup> Rammeplan for PPU – 1 år. 1980.

<sup>65</sup> Fagplan for ett-årig praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere 1994.

<sup>66</sup> Rapport 1/95, kap. 3.2: Studieplanrevisjon i faglærerutdanningen 1991-92.

<sup>67</sup> Se 2.12.

Det er i planene fra 1989 og 1999 en kan se den sterkeste påvirkningen nasjonale rammeplaner har hatt. Vektleggingen av ”integrering av teori og praksis” og altså innføringen av begrepet ”pedagogisk teori” i 1989 planen, skyltes blant annet at de nye offentlige planføringene for lærerutdanning beskrev pedagogisk teori og praksis i atskilte avsnitt. Dette hadde aldri vært vanlig i SYH-tradisjonen<sup>68</sup>.

Når en komparerer den nasjonale rammeplanen og Hiaks fagplan for 1999, er det mye samsvar, noe som er vist i den substansielle analysen. En har imidlertid formulert en egen innledning til fagplanen, der de tradisjonelle prinsippene framstår på en helhetlig måte. Etter min vurdering er fagplanen samordnet med rammeplanen, men en framhever spesielt forhold som:

- Praksisbasert og yrkesrettet utdanning
- Funksjonsorientering mot en lærers oppgaver, ikke fagorientering
- Oppgaveorientering
- Kompetansekrav med hensyn til faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og endrings- og utviklingskompetanse

Et særmerke ved høgskolens fagplan, er definisjonen av funksjons- og oppgaveorientering, noe som vises ved uthevninger i figuren nedenfor. En presiserer og forsterker handlingsaspektet, det pragmatiske og dermed det yrkesrettete.

Rammeplanen	Fagplanen
”Praktisk-pedagogisk utdanning bygger på prinsippene om praksisbasering og yrkesretting. I utdanningen legges det derfor opp til et studieforløp som innebærer et kontinuerlig samspill og integrasjon mellom to kunnskapstradisjoner, den ene basert på erfaringsbasert kunnskap, den andre teoretisk kunnskap.” (Rammeplanen:38)	Praktisk-pedagogisk utdanning ... er et <i>funksjons- og oppgaveorientert</i> studium, hvor lærerens yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver står i sentrum. Et <i>funksjonsorientert</i> studium vil si at en tar utgangspunkt i lærerens arbeid med planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av opplæring, i motsetning til et fagorientert studium. (s. 2)

Figur 2.19: Fagplanens presisering av funksjon og oppgaveorientering

Det andre som særmerker høgskolens fagplan er at den sier at utdanningen ikke skal være spesielt fagorientert, eller teoriorientert, mens rammeplanen vektlegger kombinasjonen av induktiv og deduktiv læring. Det vil si at fagplanen understreker erfaringslæring som et hovedprinsipp i den praktisk-pedagogiske utdanningen.

Det politiske ønsket om og arbeidet med å harmonisere all lærerutdanning er nå gjennomført. Det forholdet at planene ikke beskriver innholdskomponenter mer detaljert, medfører imidlertid mulighet for ulikheter. Målene skal være de samme for all lærerutdanning, det skal være en praksisbasert og yrkesrettet praktisk-pedagogisk utdanning. Men handlingsrommet med hensyn til valg av innhold er stort. Jeg vil minne om at de fleste planene i den praktisk-pedagogisk utdanningen for yrkesfaglærere har sagt tilsvarende lite om innholdskomponenten. Det gir den enkelte utdanningsinstitusjon muligheten til å tilpasse utdanningen til sin aktuelle målgruppe, og altså HiAk muligheten til å innrette utdanningen mot en yrkesfaglærerrolle og ikke til en generell lærerrolle.

<sup>68</sup> Den pedagogiske ideologien ved den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfaglærere, som det redegjøres for her, ble og blir kalt SYH-pedagogikken. Institusjonens navn var på dette tidspunktet Statens yrkespedagogiske høgskole.

Dagens opplæring og utdanning preges av Kunnskapsløftet<sup>69</sup>, en reform som får konsekvenser også for yrkesfaglærerutdanningen, noe jeg redegjør for i utviklingen av en læringsteori<sup>70</sup>.

## 2.10 Pedagogiske idestrømninger og deres spor i de formelle læreplanene

I forarbeider til planen fra 1975<sup>71</sup> omtales ”nye metoder” uten at en presiserer hva det innebærer. Men en kan forstå meget ut fra det som er omtalt i avsnittene ovenfor og de pedagogiske idestrømningene i tiden. Siden læreplanene inntil 1975 omtalte at studentene skulle perfeksjonere seg i de modellrekkene elevene skulle lære og at innholdet som ble forelest var delt i fagseparate fag, vil jeg mene at de var dominert av et behavioristisk syn på læring<sup>72</sup>. Omleggingen i planene fra 1975 var derfor trolig en konsekvens av at både pedagogikk lærerne og studentene ønsket en slik endring og at det skyldtes kjennskapet til reformpedagogikk. Pedagogene ved PSY var tydelig påvirket av tanker som var sentrale hos Dewey:

- Reformpedagogikk<sup>73</sup>
- Pragmatisk filosofi med vekt på hensiktsmessig eller nyttepreget læring
- Erfaringslæring og læring som en livslang prosess
- Demokratiske verdier og samarbeidslæring

I tillegg mener jeg en kan spore

- Lewin og det fenomenologiske og gestaltpsykologiske, ved at det nevnes aktiviteter som tilsvarer T-grupper<sup>74</sup> og aksjonsforskning
- Perls og gestalt terapi, ved at læring gjennom opplevelse og erfaring er sentralt i planene
- Rogers og klient-sentrert terapi, ved at den lærende settes i sentrum siden studiet skal ta utgangspunkt i studentenes egne erfaringer
- Illeris og prosjektarbeidsmetoden.

Spor av slik innflytelse finnes i planen fra 1975 og i alle de senere. Deweys tanker og begreper om erfaringslæring og oppgave- eller problemorientert læring, og Perls om læring gjennom opplevelse og erfaring er sentrale i alle planene. Planen fra 1975, og alle de senere planene omtaler gruppe- og prosjektarbeid som arbeidsprinsipper i tråd med både Deweys<sup>75</sup>, Kilpatrick's og Illeris's ideer. Jeg vet også fra egen erfaring at en på 70 tallet hadde en felles prosjektarbeidsuke ved sommersamlingene. En splittet opp klasseinndelingen og satte sammen faghomogene grupper som arbeidet med fagrelevante og yrkespedagogiske prosjekter. Eksamen ble også organisert som et tverrfaglig samarbeid om et eksamensprosjekt over en uke.

---

<sup>69</sup> Kunnskapsløftet er den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring. Reformen fører til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Reformen startet i august 2006 og omfatter fra høsten 2007 elevene på 1. – 10. trinn i grunnskolen og på første og andre trinn i videregående opplæring.

<sup>70</sup> Se 8.20.

<sup>71</sup> Forslag til kursopplegg for halvårig dagkurs ved Pedagogisk seminar for yrkeslærere, våren 1973.

<sup>72</sup> Se også 8.3 om ideologiskiftet i yrkesfaglærerutdanningen.

<sup>73</sup> Dewey knyttes vanligvis til reformpedagogikken selv om han ikke delte alle dens synspunkter (Dewey 1938:21).

<sup>74</sup> Se 4.4 om T-grupper.

<sup>75</sup> Brinkmann (2006) hevder at Dewey mente all utdanning og opplæring skulle være et helhetlig prosjekt og at ved prosjekter av kortere varighet, slik det er vanlig i norsk skole, blir læringen for tilfeldig og overflattisk.

Jeg vet av egne erfaringer at lærerkollegiet ved PSY i særdeleshet var inspirert av konfluent pedagogikk og gestaltprinsipper. Det kan belegges ved dokumenterbare forhold som at hele den forholdsvis fåtallige lærerstaben deltok på gestalkurs og at det kursmateriellet som pedagogene selv hadde utviklet var sterkt gestaltinspirert. I en periode var for eksempel-øvelser (1977; 1982) aktuelle opplevelsesorienterte undervisningsopplegg. Gestalttradisjonen synliggjøres også ved de induktive arbeidsprinsippene og at læringsoppgaver ble organisert slik at studentene skulle etablere erfaringer gjennom opplevelser ”her-og-nå”. Både den formelle læreplanen og mine egne erfaringer om lærerutdannernes iverksatte læreplaner, stadfester dette. En gjennomgående metode for kyndighetsutvikling hadde ingen spesiell betegnelse på seminaret, men kalles T-gruppe arbeid (Training-group, Kolb 1984:9) i Lewin-tradisjonen. Det går ut på at deltakerne samtaler og reflekterer over felles opplevelser for å utvikle ny eller videreutvikle tidligere ervervet kyndighet. En konkret beskrivelse gis i delen om egen forforståelse<sup>76</sup>.

Gestalt-orienteringen skyltes, og ble muliggjort, blant annet ved at det var få lærere og at samholdet derfor ble sterkt<sup>77</sup>. Sjølund (1977:43) redegjør for hvordan dynamiske forhold ved egen gruppe og fremmedgruppe (in-group og out-group) vil påvirke samholdet innad mot andre pedagogiske miljøer som dermed blir fremmedgrupper. Jeg forsøker ikke å underslå det faktum at lærerne var genuint opptatt av de reformpedagogiske ideene. Men det at SYH var den eneste høgskolen der yrkesfaglærere fikk lærerutdanning, kan ha medvirket til å forsterke fagmiljøets samholdighet om sitt pedagogiske ståsted.

Med bakgrunn i mine erfaringer og hypoteser, kan det være slik at det pedagogiske miljøet fortsatt preges av de pedagogiske strømningene som er nevnt under omtalen av planen fra 1975, ikke minst fordi mange av pedagogene på SYH har vært i kollegiet siden årene rundt 1980. Ideene vil dermed fremdeles være forankret i lærergruppa og vil påvirke og muligens prege nyansatte<sup>78</sup>.

På 1980 tallet kunne det yrkespedagogiske miljøet i yrkesfaglærerutdanningen ha blitt influert av Schöns (1983; 1987) teorier og meninger. Han mener profesjonsutdanninger må ha konkrete og reelle oppgaver som basis i stedet for idealisert teori. Ikke minst har hans meninger om at en profesjonsutøver utvikler seg fra amatør til mester gjennom arbeid der refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling er sentrale elementer, hatt stor betydning. En kan spore hans påvirkning i Norge når en leser artikler i Norsk pedagogisk tidsskrift, der mange av dem nettopp dreier seg om hans begreper og meninger. Det er ikke så lett å spore hans innflytelse direkte i den praktisk-pedagogiske utdanningen. I planen fra 1975 bruker en begrepene ”selvvurdering” og ”analyse av erfaringer”. I planen fra 1982 heter det ”vurdere seg selv og sin virksomhet” og ”bevisst reflektere over sine erfaringer som elev og lærer, og fra andre livssituasjoner...”. En kan se at refleksjonsbegrepet anvendes i planene før 1983, da The Reflective Practitioner utkom. I planen fra 1989 heter det at ”Refleksjon over egne opplevelser og praksis”. En kan derfor slå fast at de prinsippene Schön anså som viktige i en profesjonsutdanning allerede var en byggestein i yrkesfaglærerutdanningen. Det er vel riktigere å anta at Schöns prinsipper underbygget den yrkespedagogiske profilen de formelle læreplanene allerede hadde. Vektleggingen av ”sentrale arbeidsoppgaver en yrkesfaglærer vil møte i skolen”, ”øvelser i praktisk lærerarbeid” og ”analyse av erfaringer” i 1993 planen, faller sammen med Schöns (1983; 1988) hovedtanke om praksis som utgangspunkt og rettesnor for profesjonsutdanning<sup>79</sup>.

---

<sup>76</sup> Se 4.4 om å forske i eget felt.

<sup>77</sup> I følge gruppepsykologiske eksperimenter utført av Asch (Sjølund 1985:63) er gruppepresset særlig sterkt ved en gruppestørrelse på 7-9 personer. Antallet av ansatte kan ha resultert i et gruppepress mot samhold om pedagogiske ideer og gjennomføring av undervisningsopplegg.

<sup>78</sup> Jeg har redegjort for denne effekten i delen om egen forforståelse, i 4.4.

<sup>79</sup> Se 8.13.2.

Tyske filosofers og sosiologers kritiske og systemteoretiske tenkning har også preget det norske samfunnet og den norske skolen, men denne tradisjonen har nok hatt langt sterkere gjennomslagskraft i Danmark (Nordenbo 1983:30-31) der Habermas, Luhmann og Klafski er sentrale teoretikere. Innslaget av begreper fra den tyske tradisjonen, hvor Frankfurterskolen er sentral, er imidlertid liten – om noen - i den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfaglærere i Norge. Begreper som kritisk vurdering og refleksjon over praksis har vært i bruk i hverdagspråket så lenge at en ikke kan si at de kan spores til en kritisk orientert pedagogikk. Jeg kan heller ikke finne noe kritisk samfunnsperspektiv i planformuleringene. Samfunnsperspektivet har vært omtalt i alle planene fra 1975, der den generelle delen av læreplanen slo fast at en av lærerens viktige oppgaver var å utdanne elevene til samfunnsnyttige mennesker, men altså ikke i et systemkritisk perspektiv.

Argyris og Schön, Revans og andre som har skrevet om aksjonslæring og aksjonsforskning har inspirert og gitt støtte til vektleggingen av utviklingsarbeid ved yrkesfaglærerutdanningen. Det nevnes for første gang i planen fra 1989. Det ble vanlig at prosjektarbeid eller utviklingsarbeid skulle inneholde en implementering i praksis<sup>80</sup>, for eksempel ved praksisskolen eller i en bedrift<sup>81</sup>. På slutten av 1980-tallet etablerte en kompetansegivende videreutdanningsenheter blant annet i ”Yrkespedagogisk utviklingsarbeid” og ”Yrkespedagogisk utviklingsarbeid for en skole”. Som navnet indikerer, ble deltakerne ved det siste studietilbudet valgt ut slik at det ble flest mulig lærere fra samme skole. I starten var det pedagogikk-læreren som underviste ved én skole, og undervisningen foregikk på skolen. Det at utviklingsarbeid ikke bare skal planlegges i en teoretisk rapport, men iverksettes og vurderes, har vært sentrale arbeidsprinsipper i studiet, muligens stimulert fra internasjonale idestrømninger. Det er vel særlig i planen fra 1989 en kan spore den eventuelle stimulansen fra Schön og Revans ved forhold som arbeidslivsrelasjoner, erfaringslæring, yrkes- og skolebasering, teori i sammenheng med oppgaver, analyser og refleksjoner, øvelser i praktisk lærerarbeid og videre læring gjennom handling og utviklingsarbeid. Slik jeg ser det, er dette en videreutvikling av den pedagogiske filosofien som hele tiden har ligget til grunn i planene. Det er den samme ideologiske læreplanen, helt tilbake til 1975, som videreutvikles.

En kunne også ha ventet at Lave og Wengers teorier om læring som legitim, perifer deltakelse i et praksisfellesskap ville hatt innflytelse på læreplanene, spesielt innen yrkesfaglærerutdanningen<sup>82</sup>. Jeg kan ikke si hvilken betydning deres teorier har hatt ved den praktiske gjennomføringen av yrkesfaglærerutdanningen, men ingen av deres begreper kan spores i de seneste planene. Samtidig kan det vel sies at deres læringsprinsipper allerede langt på vei har vært i hevd i yrkesfaglærerutdanningen siden 70 tallet, dog ikke i full utstrekning. Da ville hele lærerutdanningen vært lagt til en eller flere praksisskoler med øvingslærere som mestere i et mester - lærling forhold. Rammebetingelser hindrer en fra å gjennomføre en lærlingordning som de beskriver<sup>83</sup>.

## 2.11 Oppsummering av plananalysene med hensyn til innhold og handlingsrom

Læreplanforskningens hensikt var å avdekke hva som karakteriserer de formelle læreplanene som intensjonsbeskrivelser for lærerutdanningen. En vurdering av de framkomne resultatene blir en normativ og subjektivt basert handling der jeg har anvendt flere ulike innfallsvinkler. Å se planene i flere perspektiver reduserer, men fjerner ikke, farene for subjektive

<sup>80</sup> I planen fra 1993:4 heter det: ”kunne initiere utviklingsarbeid”.

<sup>81</sup> I planen fra 1999:3 heter det: ”kunne vurdere og bidra til å utvikle organisering av læringsarbeid i skole og bedrift”.

<sup>82</sup> Deres tanker om perifer, legitim deltakelse i praksisfellesskap er behandlet i 8.14.8.

<sup>83</sup> I 8.14.9 beskriver jeg sterke og svake sider ved mesterlære.

fortegninger. Hensikten har også vært å gi et nyansert og kritisk blikk på yrkesfaglærerutdanningens sterke og svake sider. Jeg har særlig lagt vekt på å få fram handlingsrom i forhold til studiets innhold og organiseringen av læringsarbeidet, det som tilsvarer planenes hva og hvordan.

### 2.11.1 Vurdering av fagplanen fra 1975 og aktørenes handlingsrom.

Denne planen skiller seg altså fra andre planer for lærerutdanning i samtiden ved at det pedagogiske fagområdet ikke er spesifisert i fag og fagdisipliner<sup>84</sup>. Ut fra ønsket fra yrkeskolehold og vurderinger fra høgskolens pedagogikklærere, preges 1975 planen av at det ½ årige seminaret var *en yrkeskvalifiserende utdanning* av yrkesfaglærere med vekt på sentrale oppgaver en lærer møter i yrket. Dette vises også ved den vekt som ble lagt på lærernes egne erfaringer og deres aktive trening i lærerarbeid, og ved at arbeidet med pedagogikk skulle skje i tilknytning til oppgaver i studiet. Dette synet på pedagogikk står i kontrast til rammeplanen av 1974 for allmennfaglærerutdanningen, der innholdskomponentene i området pedagogisk teori er beskrevet<sup>85</sup>. Jeg vil si at en i allmennfaglærerutdanningen vektla *pedagogiske teori* med spesifisert og oppsplittet faginndelingen som tilsvarer avgrensede og definerte vitenskapsområder (Inglar & Tjønn 1996a:49). I yrkesfaglærerutdanningen vektla en *yrkespedagogikk*, med spesifiserte arbeidsprinsipper og et helhetlig syn på fag og pedagogikk.

I 1975 – planen sies det at litteraturen skal studeres i tilknytning til arbeidsoppgavene i studiet og at studentene skal ha innflytelse på valg av arbeidsoppgaver. Dette synet på utvelgelse og bruk av litteratur må antas å være ganske unikt i datidens lærerutdanningssammenheng og derfor mener jeg å ha belegg for å karakterisere planen som progressiv i sin samtid. *Prosesorientering* står sentralt som arbeidsprinsipp. Læreplanen la også opp til gruppe- og prosjektarbeid. 1975 planen for yrkesfaglærerutdanningen var tidlig ute med å anvende læringsprinsipper som senere er blitt mer allmenne i flere profesjonsstudier i Norge.

Både for pedagogikklærere og for studenter innebar dette en *stor frihet med hensyn til studiets innhold* innenfor rammen av deltakernes egne erfaringer og planens mål. Planens utgangspunkt i arbeidsoppgavene ga handlingsrom for utvalg av innhold og emner som var aktuelle i tiden og tilpasset studentenes behov og interesser. Ordningen kunne på den ene siden ha resultert i et snevrere utvalg av innhold i og med at en kan utelukke teori fordi den ikke har øyeblikkelig nytteverdi, men den åpnet på den andre siden for stor fleksibilitet ved yrkesretting av oppgavene og arbeid med de oppgavene en yrkesfaglærer kunne møte i yrkesopplæringen.

Handlingsrommet ved organisering av *undervisnings- og læringsarbeidet* må derimot sies å innebære *liten frihet* i og med at planen eksplisitt legger vekt på arbeidsprinsipper som prosessorientering, deltakeraktivitet og kunnskapsutvikling. Ut fra det som allerede er kommet fram i analysene ovenfor er det klart at deduktive undervisningsmetoder med utgangspunkt i pedagogisk litteratur er nedprioritert, for ikke å si umuliggjort. Arbeidsprinsippene gir også klare føringer om arbeid med yrkesrelevante oppgaver som retningsgivende for teoristudiene, framfor formidling av pedagogisk teori.

Ut fra argumentasjonen ovenfor vil jeg hevde at planenes åpenhet med hensyn til innhold og lukkethet med hensyn til formidling av pedagogisk teori legger til rette for intensjonene om en yrkesrettet utdanning med vekt på de arbeidsoppgavene en lærer møter i yrkesopplæringen. Jeg mener at planen er sterkt normativ og at den brøt med den disiplinorienterte pedagogikktradisjon i norsk lærerutdanning.

---

<sup>84</sup> Rammeplanen for området pedagogisk teori var gjeldende fra 1974 i allmennlærerutdanningen og fra 1977 i faglærerutdanningen, men ikke for yrkesfaglærerutdanningen.

<sup>85</sup> Se 2.8.3.

### 2.11.2 Hva den formelle planen fra 1975 ikke tar opp

Ved en læreplananalyse er det også viktig å se etter det planene ikke tar opp. Planen nevner ikke eksplisitt en del av de elementene som særpreger yrkesopplæringen, som fagdidaktikk, yrkesdidaktikk, undervisning om og læring av manuelle ferdigheter og instruksjon. Planen kan derfor sies å mangle et eksplisitt uttrykt *yrkesperspektiv*. Tanken kan ha vært at studentene arbeider med slik kyndighet i praksisutplasseringen, men like fullt mangler dette perspektivet eksplisitt i planen.

Jeg savner også en klarere markering av *læring som tema*. Det sies i 1975 planen mye i relasjon til lærerens undervisning, men lite – om noe – om elevenes forventete læreforutsetninger og læringstradisjoner. Det er klart at dette er elementer som vil inngå i planens hva med hensyn til enkeltelever og klasser/ grupper, men likevel gis det et stort handlingsrom for pedagogikk lærerne til å praktisere ulike syn på læring. Dog er det helt klart at den formelle planen foreskriver arbeidsformer som legger opp til erfaringslæring. Det er vel derfor rimelig å anta at synet på elevenes læring også var preget av det samme. Det at elevenes læring ikke nevnes eksplisitt i planen forsterker savnet av et mer artikulert yrkesperspektiv utover det som kan leses ut fra valg av arbeidsmåter. Det sentrale målet i yrkesopplæringen er at elevene skal lære et yrke, noe som kan medføre spesiell vektlegging av bestemte læringsaktiviteter. Det er forskjell på at ungdom lærer et yrke i yrkesopplæringen og at voksne lærer en lærerprofesjon. Derfor kan ikke studentene ureflektert anvende det de har lært gjennom modelleringen av pedagogikk lærerne i studiet direkte på sine egne elever.

Det som totalt mangler i planen er en omtale av *praksisdelen av lærerutdanningen*. Hva er intensjonene med den? Hvilke oppgaver har praksisveilederne<sup>86</sup>? Jeg vet at pedagogikk lærerne og studielederen for praksis nedla et stort arbeid for å organisere denne delen av lærerutdanningen best mulig. Samarbeidet var den gang, og er fremdeles, en ”besøksordning”, hvor pedagogikk læreren skal besøke studenten og praksisveilederen i praksisfeltet. Men det var ikke, og er ikke, noe mer forpliktene samarbeid.

## 2.12 Kontinuiteten mellom planene og vurdering av deres muligheter og begrensninger for utdanningen.

Vurderingene av kontinuitetsmessige forhold mellom planene viser at de viktigste prinsippene fra 1975 planen danner fellestrekk i alle planene. *Oppsummert* vil jeg si at det var en diskontinuitet i den praktisk-pedagogisk utdanningen ved overgangen fra deduktive undervisningsformer til induktive arbeidsformer i 1975. De grunnleggende prinsippene en da innførte er siden bibeholdt. De senere planene har tydeligere markert det sterke yrkesrettete og praksisbaserte preget alle planene har hatt, ved å artikulere praksisopplæringen og yrkesdidaktikken i planene. Det blir dermed unødvendig å vurdere enkeltvis planene fra 1982 til 1999. I stedet foretar jeg en samlet vurdering av planene og av kontinuiteten mellom dem.

Over tid har en del begreper endret seg av ulike årsaker. Til å begynne med skrev en i planene om elever, deretter deltakere og i våre dager om studenter. Til å begynne med skrev en at siktemålet var å forberede studentene på relevante yrkesoppgaver som lærer. I våre dager skriver en om yrkesretting av utdanningen. I den historiske analysen er alle originale begreper benyttet i utdragene, og så langt som mulig ved uttrekkene av essensene i planene. Dette ble gjort for å beholde planens og datidens egne ord og i minst mulig grad tolke datidens begreper og ideer inn i dagens fagtermer. Ved komparasjonen av planene gjennom mer enn 25 års utvikling siden 1975, har jeg valgt å se bort fra nyanser og konsentrert arbeidet om det som er av vesentlig betydning for utdanningen av yrkesfaglærere.

---

<sup>86</sup> I offisielle dokumenter benyttes som regel betegnelsen øvingslærer, men også praksisveileder.

På 70 tallet sa studentene og lærerne at de oppfattet og iverksatte læreplanene (Goodlad 1979) var preget av fagoppsplitting som gjorde fagene usammenhengende, med teori-pregete forelesninger hvor de ikke så noen nytte av stoffet. Lærerne var heller ikke gode rollemodeller siden de ikke anvendte de metodene de foreleste<sup>87</sup>. En klar diskontinuitet kan således fastslås i den praktisk-pedagogisk utdanningen mellom planer før 1975, og fra 1975 og i tiden etter.

#### 2.12.1.1 *Analysenes kvalitet*

En kategorisering vil bestandig være vanskelig. En må vurdere grenseoverganger mellom hva som er av liten og av stor betydning, noe som vil resultere i at resultatene er avhengig av subjektive tolkninger av data og normative vurderinger. Men særlig der planene over tid har markante og like karakteristika, vil jeg hevde at *analysen er relativt valid og reliabel*. Det dreier seg for eksempel om et markant trekk som at de formelle planene alltid har hatt som mål at den praktisk-pedagogisk utdanningen skal være yrkesrettet og ikke teorirettet.

#### 2.12.2 *Målbeskrivelsene i planene fra 1975, 1982, 1989, 1993 og 1999*

Det er flere klare og *sammenhengende trekk ved planenes hvorfor*. Det som vektlegges er forhold som at den praktisk-pedagogisk utdanningen skal

- være en yrkesrettet utdanning til læreryrket med praksis som fundamentet.
- være rettet mot sentrale oppgaver for en lærer, og ikke mot fag- eller teori.
- ta utgangspunkt i den enkelte lærerstudents egne erfaringer.
- bevisstgjøre studentene om seg selv og egen rolle.

Av *sentrale endringer* i de formelle læreplanene, er disse markante:

- I planen fra 1989 nevnes utviklingsarbeid, noe som har vært vektlagt i alle planene fra og med denne. Studentene skal planlegge, gjennomføre og vurdere et reelt utviklingsarbeid, gjerne ved den institusjonen hvor de har praksis.
- Fra og med planen fra 1993 har norsk som fagspråk fått en formell plass i planene og har blitt en obligatorisk del av den praktisk-pedagogiske utdanningen.
- I planen fra 1993 innføres begrepet pedagogisk teori. Både ”pedagogisk teori” og ”pedagogisk praksis” var og er i realiteten organisatorisk gjennomført og akseptert som viktige elementer i norsk lærerutdanning. Dessverre sies det intet i planene om hvordan en organisatorisk skal legge forholdene til rette for en integrering av praksis og teori. For eksempel at praksisveiledere skal knyttes til undervisningen ved høgskolen eller at pedagogikk-lærerne skal ha andre oppgaver ved praksisskolene enn å ”komme på besøk”. Slik jeg ser det, er dette en svakhet ved lærerutdanningen i Norge i dag, at en ikke organisatorisk legger til rette for læringsarbeid ved den sentrale overgangen mellom nivåene erfaring og refleksjon der en arbeider med å systematisere egne erfaringer<sup>88</sup>.
- Med planen fra 1999 får praksisopplæringen og yrkesdidaktikk en uttrykt viktighet, ved at planen beskriver alle de tre enhetene pedagogikk, praksisopplæring og yrkesdidaktikk på en likeverdig måte.

Mindre *sentrale endringer* i de formelle planenes hvorfor er følgende:

---

<sup>87</sup> Forslag til kursopplegg for halvårig dagkurs ved Pedagogisk seminar for yrkeslærere, våren 1973.

<sup>88</sup> Se 8.11 om teoretisk kyndighet.



- Planen fra 1975 la spesiell vekt på arbeidet med elever. Den beskriver fire sentrale lærerfunksjoner det er viktig at utdanningen sikter mot: planleggings-, undervisnings-, veilednings/ rådgivnings- og evaluerings- eller vurderingsfunksjonen. Jeg vil si at det er en konkretisering av lærerens sentrale oppgaver og at en i de senere planene ikke har vært så detaljert.
- I planen fra 1982 vektlegges studentenes aktive trening i lærerarbeid, analyse og refleksjon. Dette har vært vektlagt så lenge utdanningen har eksistert, noe som vises ved at studentene har arbeidet med undervisningsøvelser i teoriarenaen og reelle læreroppgaver i praksisarenaen. Derfor har jeg i det første kulepunktet ovenfor føyd til ”med praksis som fundament”.
- Planen fra 1989 beskriver lærerens oppgaver i forhold til elever, kollegaer, skole og samfunn. Slik jeg ser det, representerer det en konkretisering av en lærers sentrale oppgaver.
- Den samme planen framhever yrkespedagogisk helhetstenkning, arbeidslivsrelasjoner og utviklingsarbeid. Helhetstenkningen ble innført allerede i 1975 for å unngå fagoppsplittingen en tidligere hadde. Planen fra 1975 anvender bare ikke begrepet.
- 1993 planen formaliseres et av de tidligere arbeidsprinsippene med de nye begrepene «ansvar for egen og andres læring». Jeg mener dette er en nyanse i og med at alle planene har vektlagt gruppearbeid i ulike varianter, der en kan si at ansvar for andres læring utføres i praksis.

### 2.12.3 Innholdsbeskrivelsene i planene fra før 1975, 1975, 1982, 1989, 1993 og 1999

Planens årstall	Pedagogikk	Allmennfag	Yrkesrettete fag	Hvilke yrkesrettete fag?
1947	23%	31%	36%	Yrkeslære og praktisk arbeid i eget fagområde
1967	56%	33%	11%	Arbeidsfysiologi, arbeidspsykologi og vernearbeid
1975	Ja	Nevnes ikke	Nevnes ikke	Nevnes ikke <sup>89</sup>
1982	Ja	Nevnes ikke	Nevnes ikke	Nevnes ikke
1989	Ja	Nevnes ikke	Omtales	Det trekkes eksplisitt fram arenaer som verksted, arbeidsplass og arbeidsliv. Men det konkretiseres ikke hva eller i hvilket omfang
1993	Ja	Norsk	Yrkesdidaktikk omtales flere steder, →	→ men det konkretiseres ikke og det angis ikke noe omfang.
1999	Ja	Norsk	Yrkesdidaktikk er en egen enhet, →	→ og det er egne rammeplaner for de ulike fagområdene

Figur 2.20: Hvordan pedagogikk, allmennfag og yrkesrettete fag er omtalt i de formelle planene.

<sup>89</sup> Som nevnt i den første delen i dette kapitlet ble det på 70 tallet, på sommerkursene, arrangert egne fagmetodikkuker med faglærere fra den videregående skolen.

Også når det dreier seg om innholdsbeskrivelsene i de formelle læreplanene, er det en diskontinuitet mellom planene før og etter 1975. Forskjellen er at planene før 1975 anga konkrete og oppsplittede fagområder den praktisk-pedagogisk utdanningen skulle bestå av, selv om den ikke detaljerte innholdsbeskrivelsen mer enn det.

Etter 1975 sies det at innholdet i studiet skal styres av de aktuelle og sentrale oppgaver en lærer vil møte i sitt arbeid. Det sies gjentatte ganger at det ikke er teoriene eller fagene som skal undervises, men at de skal studeres med utgangspunkt i praktiske utfordringer, problemer, eller sentrale oppgaver en lærer møter i sitt arbeid. Studentene gjøres medansvarlige for egen læringsprosess fra og med planen fra 1982.

Den yrkesfaglige profilen, slik den omtales i de formelle læreplanene, har variert gjennom årene. Når en tar hensyn til det som eksplisitt beskrives, kommer en fram til en oversikt som vises i figur 2.20.

Verken i planene fra 1993 eller 1999 sies det noe om omfanget av yrkesdidaktikk. Det sies i planen fra 1999 at dette er et felt som er studentenes ansvarsområde. Men det er vel underforstått at praksisveilederen har dette som hovedarbeidsområde, noe det for øvrig har vært hele tiden i og med at en bestandig har hatt minst en praksisperiode hvor studentene har vært utplassert.

Fra planen fra 1989 og framover får utviklings- og fornyingsarbeid i skolen en fast plass i de formelle planene. Som nevnt under målbeskrivelsen skal studentene planlegge, gjennomføre og vurdere et reelt utviklingsarbeid, gjerne ved den institusjonen hvor de har praksis.

### *2.12.3.1 Læring gjennom erfaring og utforskende prosesser*

Det innebærer noen meget viktige forhold ved det pedagogiske opplegget, at studentene skulle lære gjennom å planlegge, gjennomføre og vurdere konsekvensene av handlinger, snarere enn ved å lese yrkespedagogiske teori<sup>90</sup>. De skulle lære gjennom å gjøre konkrete og personlige erfaringer. Dette vises også ved at tidligere planer omtalte prosjektarbeid, mens planene fra og med 1989 sier at prosjektarbeidene skal være utviklingsarbeid. Arbeidet skulle og skal være handlingsorienterte, det skulle kunne ut i noe som ble gjennomført i praksis<sup>91</sup>.

### *2.12.3.2 Fra halvårig til ettårig utdanning*

Fra 1993 ble den praktisk-pedagogisk utdanningen utvidet til ettårig, noe som innebar en sterkere satsning på yrkesfaglærerutdanningen fra samfunnets side og som sannsynligvis resulterte i en kompetanseheving av yrkesfaglærerne. Det er i særlig grad tre felter som reflekterer utvidelsen til ettårig utdanning i tillegg til at praksisperioden er mer enn fordoblet, nemlig innholdskomponentene ”tilrettelagt opplæring”, ”yrkespedagogisk utviklingsarbeid” og ”norsk”. Alle disse tre komponentene har siden hatt en bred plass i de formelle læreplanene. I planen fra 1993 sies det at didaktisk relasjonstenkning, også kalt helhetlig tenkning, er en viktig side ved innholdet både ved planlegging og vurdering av undervisning. Det sies også i planen at prinsippet om sammenheng og helhet skal vektlegges og at studentene skal kvalifisere seg til å arbeide med endringsprosesser gjennom å initiere og gjennomføre yrkespedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole.

### *2.12.3.3 Valg av innhold ut fra aktuelle oppgaver i yrkesutøvelsen<sup>92</sup>*

Jeg vil derfor hevde at ikke på noen tidspunkt etter 1975 har en hatt en fagdidaktisk<sup>93</sup> eller teorirettet yrkesfaglærerutdanning. Rent innholdsmessig gir det betydelig handlingsrom både for studenter og lærere, innenfor et aktivitets- og erfaringsbasert studieopplegg.

<sup>90</sup> Jeg redegjør for hvordan erfaringslæring karakteriserer yrkesfaglærerutdanningen i 3.3.

<sup>91</sup> Se redegjørelsen om dette i 3.3.3.

<sup>92</sup> Se grundigere redegjørelse om yrkesretting i 3.4.

#### 2.12.3.4 Lite spesifiserte innholdskomponenter

På samme tid innebærer det fordeler og ulemper at innholdet ikke er spesifisert i de formelle læreplanene<sup>94</sup>.

#### 2.12.4 Arbeidsprinsippene i planene fra før 1975, 1975, 1982, 1989, 1993 og 1999

Begrepet ”arbeidsprinsipp” stammer fra de første læreplanene i den praktisk-pedagogisk utdanningen. Læringsprinsipper vil være en vanligere pedagogisk term i dag, men arbeidsprinsipper er et yrkesrelatert begrep. I planene har det vært nevnt en rekke konkrete læringsformer. ”Prinsipp” slår imidlertid fast at uansett hvilken læringsform en anvender, er det noen retningslinjer som skal ivaretas.

##### 2.12.4.1 Erfaringer og handlingskompetanse

Det er et hovedskille mellom induktive og deduktive læringsmetoder. Den induktive læringen innebærer å arbeide fra det konkrete til det abstrakte, fra det praktiske til det teoretiske, fra enkelttilfeller til det komplekse. I de formelle læreplanene for den praktisk-pedagogisk utdanningen er det et gjennomgående læringsprinsipp at studentene skal lære gjennom handlinger, gjennom å gjøre erfaringer og reflektere over dem, gjennom øvelser og varierte former for oppgaver. Det en skal lære må en selv gjøre noe for å finne ut av. En må arbeide for å lære, en må arbeide oppgaveorientert (den formelle læreplanen fra 1975:4):

Det bærende prinsipp for den pedagogiske utdannelsen er at den tar utgangspunkt i enkelte sentrale arbeids- eller treningsoppgaver for en yrkeslærer. Disse arbeidsoppgavene er utgangspunkt for både studiet av faglitteratur, observasjonsoppgaver, rapportskrivning og trening i praktisk lærerarbeid (øvingsundervisningen).

Arbeidet med disse treningsoppgavene vil i noen grad organiseres som samarbeidsprosjekter hvor både studenter og lærere deltar i gruppene, og hvor arbeidsprosessen både er et middel og et mål.

Faglitteraturen (lærebøker, kompendier og artikler) underordnes treningsoppgavene og studeres i tilknytning til disse.

1975 planen slo fast at studiets innhold skulle ta utgangspunkt i sentrale oppgaver for en lærer gjennom ”treningsoppgaver”. Studentene skulle altså *erfare* hvordan deres egne læringsaktiviteter ble organisert etter disse prinsippene, noe som kunne gjøre det lettere å overføre dem til egen lærerpraksis. Betydningen av egenerfaring bekreftes av forskning som er foretatt om lærerutdanning (Inglar 1996b). I den grad intensjonene ble iverksatt, kunne studentene erfare en praksisrettet måte å lære på, der teori ble tilpasset deres erfaringer for å ”øke” refleksjonen, og der en ikke la vekt på at teori skulle reproduseres til en skriftlig eksamen uten relasjon til skolehverdagen. En slik *oppgaveorientering* vil, med dagens pedagogiske termer, kunne betegnes som ”problemorientert læring”.

##### 2.12.4.2 Teori og praksis

I 1989 planen innføres ”integrering av teori og praksis” som et grunnprinsipp. Dette skyltes blant annet at de offentlige planføringene for lærerutdanning i samtiden beskrev pedagogisk

---

<sup>93</sup> Se 3.2.2. om fag- og yrkesdidaktikk.

<sup>94</sup> Se redegjørelsen om dette i 3.5.

teori og praksis i atskilte avsnitt, noe som ikke var vanlig i SYH-tradisjonen<sup>95</sup>. Det sies videre at arbeidsmåtene skal tilrettelegges med utgangspunkt i yrkesfaglærernes læringstradisjon. Det vil si at en i den formelle læreplanen slår fast at en skal arbeide for at studentene skal oppleve sammenheng mellom det de møter på høgsolen og i praksis. Det er for øvrig helt i samsvar med grunnprinsippet om en yrkesrettet og praksisbasert lærerutdanning.

1993 planen vektlegger pedagogikk lærernes, praksisveiledernes og studentenes felles ansvar for det som skjer i undervisningen. Dette er første gang praksisdelen av yrkesfaglærerutdanningen nevnes særskilt i en fagplan. Det innebærer at en formaliserte den realiteten at praksisveileder har et stort ansvar og betydning. Planen vektlegger også studentenes ansvar for andres læring, noe som gjenspeiler vekten en har lagt, og legger på gruppearbeid.

#### 2.12.4.3 Systematisering av erfaringer

Andre endringer av betydning i 1993 planen er at pedagogikk læreren skal etterlese, at han skal systematisere studentenes synspunkter og se dem i sammenheng med pedagogisk teori. Etter at studentene har arbeidet handlingsorientert og oppgaveorientert med et tema, skal pedagogikk læreren systematisere studentenes utrykte erfaringer og refleksjoner og så etterlese denne kunnskapen, eventuelt sammen med pedagogisk teori. Dette er en god tanke siden studentene i liten grad kan forventes å være så veldig skolert i pedagogikk. Men det ville vært mer i tråd med planens eget prinsipp om studentenes ansvar for egen og andres læring om studentene skulle gjøre dette selv, i det minste i samarbeid med pedagogikk lærerne.

Vektleggingen av opplevelsesorientering og erfaringslæring understrekes ved at en i planen fra 1999 sier at modellering står sentralt, at de arbeidsformer studentene erfarer i studiet skal være relevante og overførbare til deres senere arbeid som lærere tilpasset framtidige elevers forutsetninger. I planen omtales studentenes læringsformer som ”mange og varierte”. Faktisk er det slik at lærernes undervisning blir mindre omtalt enn studentenes læring. Det gir et stort handlingsrom med hensyn til læringsformer, men metodene skal fremdeles være induktive, selv om også forelesning nevnes som arbeidsform. Det nevnes altså at lærerne kan forelese, mens det eksplisitt kun sies om lærernes virksomhet at de skal være veiledere og tilretteleggere.

Jeg er noe skeptisk til at det i 1999 planen er mange obligatoriske oppgaver og at mange av dem er skriftlige, fordi en av informantene i den empiriske undersøkelsen sa at en del yrkesfaglærere ikke er flinke til, eller vant med å uttrykke seg skriftlig<sup>96</sup>. Skrivning innebærer riktignok god trening i refleksjon, men skrivekravet kan virke blokkerende på engasjement og motivasjon hos noen av studentene. Planen kunne etter min vurdering gjerne åpnet for andre dokumentasjonsformer enn den skriftlige.

Med basis i erfaringer som pedagogikk lærer vil jeg si at praksis ved minst to opplæringsinstitusjoner kan anses som en styrke. Riktignok kan det være vanskelig for studentene å forholde seg til to institusjoner og flere praksisveiledere som representanter for yrkesopplæringen i Norge, men det øker og differensierer deres erfaringer med hvordan opplæring kan foregå, og gir dem derigjennom bredere erfaringsbakgrunn for å foreta egne valg.

Jeg ser det som en svakhet at pedagogikk lærerne kun *besøker* praksisskolene og kun to ganger. Pedagogikk lærerne tar ikke del i praksisdelen av utdanningen og praksisveilederne får en posisjon hvor de er isolert fra høgsolen, de er ikke en integrert del i lærerutdanningen. Muligheten for et samarbeid foreligger, men er ikke gjort forpliktende i planene.

---

<sup>95</sup> Den pedagogiske ideologien ved den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfaglærere, som det redegjøres for her, ble og blir kalt SYH-pedagogikken. Institusjonens navn var på dette tidspunktet Statens yrkespedagogiske høgscole.

<sup>96</sup> Se 5.11.1.

### 2.12.5 Tre stadier i yrkesfaglærerutdanningens utvikling

Den foreliggende analysen av utvalgte læreplaner i norsk yrkesfaglærerutdanning kan sammenfattes på følgende måte, vurdert ut fra yrkesorientering som kriterium for å bestemme de ulike fasene i utviklingen:

1947 – 1975	Pedagogikkfaglig orientering
1975 - 1999	Yrkesrettet (yrkesfaglæreryrket) og praksisbasert utdanning
1999 -	Yrkesrettet (yrkesfaglæreryrket) og praksisbasert utdanning med en fagdidaktisk (basisyrket) komponent

## 2.13 Læreplananalysens betydning for yrkesfaglærerkulturen og for denne studien

Jeg har foretatt den foreliggende analysen av utvalgte læreplaner for yrkesfaglærerutdanningen i Norge for å finne ut hva som har karakterisert den og dermed hvordan den kan ha påvirket yrkesfaglærerne. Jeg hevder at tiden før 1975 var preget av en formidlende, akademisk læringstradisjon, mens den siden da har vært preget av ”erfaringslæring”. I tiden fram til 1990-tallet har påvirkningen vært nasjonal siden SYH var den eneste utdanningsinstitusjon for yrkesfaglærere. Etter at den praktisk-pedagogiske utdanningen ble desentralisert kan det ha oppstått variasjoner i de oppfattede og iverksatte læreplanene<sup>97</sup>, men informantene i den empiriske undersøkelsen var nesten alle utdannet ved den opprinnelige, regionale høgskolen<sup>98</sup>.

I det neste kapitlet vil jeg drøfte de resultatene som er framkommet i dette kapitlet i den hensikt å beskrive yrkesfaglærerutdanningen i Norge, nemlig forhold som ulike kunnskapsformer, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk, prinsippet om erfaringslæring, handlings- og aksjonsorientering og yrkesretting. Jeg vil også vurdere yrkesfaglærerutdanningen i et læreplan- og kultur- og i et samfunnsperspektiv.

---

<sup>97</sup> Se 2.2.4 om læreplannivåer.

<sup>98</sup> En som var utdannet ved Stabekk høgskole og en hadde ikke lærerutdanning.

## 3 PPU-STUDIET OG YRKESPEDAGOGIKK

### 3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg trekke fram og diskutere noen av de karakteristiske trekkene som framkom i læreplananalysene, nemlig:

- Erfaringslæring
- Yrkesretting
- Innholdet i læreplanene og aktørens handlingsrom
- Integrering av praksis og teori
- Læring gjennom samarbeid
- Erfaringsoverføring

Ved å trekke veksler på egne og andre pedagogers meninger og/ eller forskningsresultater, vil jeg drøfte og vurdere hvorvidt en på et teoretisk og forskningsbasert grunnlag kan hevde at den praktisk-pedagogiske utdanningen er yrkesrelevant og at den forbereder yrkesfaglærere til arbeid i yrkesopplæringen. Siden yrkespedagogikk er et eget delfelt av pedagogikken, med sine karakteristiske trekk, er det et behov for å avklare betydningen av begreper som kunnskap og yrkeskunnskap innen det yrkespedagogiske feltet. Avslutningsvis bruker jeg materialet fra læreplananalysen til å

- Definere begrepet yrkespedagogikk
- Betrakte yrkesfaglærerutdanningen i et læreplan- og kulturperspektiv
- Betrakte yrkesfaglærerutdanningen i et samfunnsperspektiv
- Kaste et kritisk tilbakeblikk på den foretatte læreplananalysen

### 3.2 Yrkesrettete kunnskapsformer og yrkespedagogikk

#### 3.2.1 Kunnskap og yrkeskunnskap

Når kunnskapsbegrepet anvendes i forhold til skolefag og vitenskapsområder, dreier det seg ofte om lover, regler, sammenhenger og deduksjon av konsekvenser ved gitte variasjoner i premisser. Det dreier seg om intellektuell kunnskap en kan verbalisere og ofte symbolisere med bokstaver og tall. Fysikk er et eksempel på dette. En kan forklare de fleste naturfenomener og beregne konsekvenser av idealiserte variasjoner. Om en ikke har luftmotstand og ikke friksjon, kan en ut fra størrelser som tyngdekraft og helling på skråplan beregne hvor lang tid en kule vil bruke for å bevege seg fra A til B.

I et positivistisk vitenskapssyn søker en å oppnå tilsvarende forutsigbar og kontrollerbar kunnskap også i samfunnsvitenskapene. Popper (1972) er en av dem som hevder at kunnskap ikke kun er noe som konstrueres av den lærende. I motsetning Polanyis syn på personlig kunnskap<sup>99</sup>, hevder Popper at en kan avpersonalisere kunnskapen. Han (1972:109) ser kunnskap uten subjekt:

Knowledge in this objective sense is totally independent of anybody's claim to know; it is also independent of anybody's belief, or disposition to assent; or to assert, or to act.

---

<sup>99</sup> Se 8.12.2.

Knowledge in the objective sense is knowledge without a knower: it is knowledge without a knowing subject.

Med et slikt syn på kunnskap vil en søke å forstå yrkeskunnskap på samme måte, etter regler og lover, kognitive og verbaliserte forklaringer på hva det å kunne et yrke består i. Det var et slikt vitenskapssyn som lå til grunn for utformingen av de formelle læreplanene i yrkesfaglærerutdanningen før 1975. Yrkeskunnskap ble ansett å bestå av en rekke oppsplittede fagområder<sup>100</sup> som kunne formidles fra eksperter i disse områdene. En tenkte seg at en ekstrakt av yrkeskunnskapen kunne skimmes av som fagteori, på samme måte som en skummet fløten av ikke-homogenisert melk<sup>101</sup>. Fagteori var den teorien som er nødvendig og tilstrekkelig for å ha innsikt i et fagområde. Om en på en slik måte kan skille ut den fagteoretiske delen av yrkeskunnskap, kan en lære yrkest teori i klasserommet og yrkesteknikk i verkstedet eller på kjøkkenet. En kan først lære det yrkest teoretiske i skolen, for siden å omsette teoriene i praktisk utførelse av et yrke.

Forskningsbasert kunnskap sår tvil om dette. Mjelde (2002:37) påviser at noen av elevene i yrkesopplæringen ikke ser hensikten med den teoretiske kunnskapen i det praktisk arbeidet i skole og bedrift. Tilsvarende er påvist med hensyn til yrkes- og profesjonsutdanninger (Flyvbjerg 1993, Jordell 1986, Schön 1983, 1988, Waage 1988). Dette kan komme av at en ensidig fokuserer på teori som (bruks)anvisning for praksis og at en ikke er åpen for betydningen av andre kunnskapsformer og derfor nedprioriterer dem. En annen forklaring er at når en skiller mellom yrkest teori og –praksis, kan særlig yrkest teorien leve ”sitt eget liv” uavhengig av praksis. Når en mekaniker legger igjen kjeledressen på verkstedet og tar med seg sine transparenter, eller power point presentasjoner inn i et klasserom, får yrkest teorien en annen struktur. Den formidles ikke for å håndtere en konkret og praktisk oppgave, men for å formidle en logisk og forståelig kunnskapsstruktur – ikke som handlingslogikk, men som forståelseslogikk<sup>102</sup>.

Jeg betrakter ”yrkeskyndighet” som kyndighet der oppgavene som skal håndteres er det sentrale. Forholdet mellom teori og praksis blir ikke at en bruker teorien som anvisning for praksis. Det blir den praktiske oppgaven som skal problematiseres og teori og praksis må anvendes for å håndtere oppgaven. Yrkesutøveren skal først definere hva oppgaven går ut på (Schön 1983:40), for deretter å analysere hvordan den kan håndteres. I analysefasen ettersøkes den fagteorien som anses som relevant, eller også de erfaringer som har gitt et godt resultat tidligere. Jeg definerer begrepet kyndighet i kapittel 8.

### 3.2.2 Fagdidaktikk og yrkesdidaktikk

Jeg skiller mellom begrepene fagdidaktikk og yrkesdidaktikk når det dreier seg om yrkesutdanning og -opplæring. Lorentzen, Streitlien, Tarrou & Aase (1998:8) framstiller fagdidaktikk som å ligge i skjæringspunktet mellom fag og pedagogikk og knytter begrepet an til opplæringsvirksomhet i skoleverket. Fagdidaktikk dreier seg da om tilrettelegging av læring både i allmenne fag og i yrkesfag slik de undervises i skolestrukturen. I NOU 1974:58:31 sies det at fagdidaktikk er de begreper, arbeidsmetoder og opplevelser som er særmerket for de enkelte fagene og fagområdene. *Fagdidaktikk* knyttes da opp mot de enkelte fagene som undervises i skolen og den *kunnskapen* som elevene skal tilegne seg, både allmennfaglig og yrkesfaglig.

---

<sup>100</sup> Fra Inglar 1997a:13: Psykologi og pedagogikk, norsk, skrivning, gymnastikk, yrkeslære for snekkere, yrkeslære for mekanikere, praktisk arbeid for snekkere, praktisk arbeid for mekanikere, regning og matematikk, skoledrift med lover, reglementer og instruksjoner, arbeidsledelse og arbeidsorganisasjon, hygiene, samfunnsfag, praktiske undervisningsøvinger snekkere og praktiske undervisningsøvinger mekanikere.

<sup>101</sup> Einarsen (1947:49).

<sup>102</sup> Se 8.12.3 om forståelseslogikk og handlingslogikk.

Yrkesutdanning foregår både i en skolekontekst og i arbeidslivet utenfor skolen. Det å utøve et yrke er mer komplekst og ofte mer ustrukturert enn den opplæringsvirksomheten som foregår i en skole. En må forholde seg til langt flere personer, kravet om effektivitet er et annet og ingen lærer legger til rette arbeidsoppgavene. Det sentrale blir ikke å lære seg kunnskaper i faget for å anvende dem i yrkesutøvelsen, men å lære hvordan en håndterer de oppgavene en får eller selv definerer. *Yrkesdidaktikk* tar utgangspunkt i de komplekse yrkesoppgavene og det en må lære seg for å håndtere dem.

Hiim og Hippe (2001:19) definerer yrkesdidaktikk som: "*Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv*" og i en videre definisjon som (ibid:19): "*Kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring*"

Begge definisjonene bygger på et syn på yrkeskunnskap som inkluderer praktiske kunnskapsformer i tillegg til teoretisk kunnskap. Men det kan diskuteres om definisjonene er noe for systematiske, at de får fram en struktur som vanligvis ikke eksisterer. De legger opp til at det er en lineær utvikling fra planlegging til kritisk analyse av prosesser. I den første definisjonen kommer det fram at en yrkesutøver planlegger yrkesspesifikke utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser før aktivitetene gjennomføres. Det medfører nok riktighet når det dreier seg om utdanningsprosesser hvor intensjoner og mål kan planlegges på en omfattende måte. Men ved undervisnings- og læringsprosesser blir det vanskeligere å akseptere den stringente lineariteten. Når undervisningen foregår som dialogpreget klasseromsundervisning, der elevene kan bringe inn uventete momenter, er det umulig å planlegge alt på forhånd. En omfattende del av undervisnings- og læringsprosessene i yrkesopplæringen foregår ved at elevene arbeider med teoretiske eller praktiske oppgaver og søker veiledning hos sin lærer. Læreren kan selvsagt planlegge veiledningsstrategier og – metoder på forhånd, men mye veiledning skjer i øyeblikkets mas og kaos, ut fra de aktuelle oppgavene, elevenes behov og lærerens skjønn. På tilsvarende måte vil vurdering ikke kun gjennomføres som en summativ vurdering, men som en formativ vurdering i hele undervisnings- og læringsprosessen. Definisjonen kunne derfor startet med: "*En oppgavestyrte praktisk-teoretisk planlegging, ...*".

Schön (1983:40) hevder at en svært sentral oppgave i yrkesopplæring er å definere problemer eller arbeidsoppgaver. Både Mjelde (2002) og Schön (1983) understreker arbeidsoppgavenes kompleksitet både i utførelses- og læringsperspektiv. Det er gode grunner for å mene at yrkesdidaktisk kompetanse både er personlig kunnskap og at det er kunnskap i stadig endring i forhold til endringer i arbeidsoppgaver. Hiim og Hippe tar ikke stilling til om yrkesdidaktikk kan betraktes som en personlig kunnskap eller om den oppstår og utøves i menneskets møte med verden og handling i forhold til den. Mens mange syn på læring ser det som et individuelt fenomen, betrakter blant andre Vygotsky (1978), Bakhtin (1981) og Lave & Wenger (1991) læring som et sosialt fenomen. Vygotsky og Bakhtin er spesielt opptatt av språkets betydning for læring, mens Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998) ser læring som et situert anliggende<sup>103</sup>. Det virker som om Hiim og HIPPES definisjon ser yrkesdidaktikk som en oppgave den enkelte lærer arbeider med, og ikke noe som foregår i det situerte mellom læreren og hans elever.

Hiim og HIPPES definisjoner får imidlertid klart fram samspillet mellom praksis og teori, mellom handlingsperspektivet (planlegging, gjennomføring og vurdering) og det perspektivet Schön betegner som refleksjon-over-praksis (kritisk analyse).

Det er noe pretensiosøst når Hiim og HIPPES definisjon tar med "kritisk analyse" i tillegg til "vurdering". Kritisk analyse innebærer et metaperspektiv, et kritisk og reflektert forhold til hele forløpet, til både planleggingen, gjennomføringen og vurderingen. At det finner sted

---

<sup>103</sup> Se 8.14.8 om Vygotsky og 8.14.8 om Lave og Wenger.



kritiske analyser betviler jeg ikke, men det er et spørsmål om hvor ofte det finner sted. Jeg vil hevde at ofte har en foretatt vurderinger av sitt og andres gjennomførte arbeid ut fra hva som fungerer på kort og lang sikt og hva som er en god løsning i forhold til økonomi og estetikk. Kanskje forekommer kritisk analyse først når en tvinges til å innse "rutinenes blindhet": når en tvinges til å innse at det en mente ville fungere, eller som en tidligere har erfart har fungert, ikke gjør det<sup>104</sup>? Dewey ser det som motsatsen til refleksjon (1916b:60):

Motsetningen til reflektert handling er rutine og lunefull oppførsel. Rutinen betrakter det som har vært vanlig som det eneste mulige, og tar ikke i betraktning forbindelsene mellom de enkelte tingene... Den sier egentlig «ting skal være akkurat slik jeg tilfeldigvis liker i dette øyeblikk», og rutinen sier «la ting fortsette akkurat slik de har vært før». Begge nekter å ta på seg ansvaret for de fremtidige konsekvensene av nåtidens handling. Refleksjon er å akseptere et slikt ansvar.

Tolker en Hiim og HIPPES definisjoner på en stringent måte, vil det ikke foregå en yrkesdidaktisk virksomhet i yrkesopplæringa med mindre kritisk analyse er inkludert. Det kan tenkes at det er et urimelig sterkt krav både innen yrkesdidaktisk og annen didaktisk virksomhet.

Jeg vil derfor si at yrkesdidaktikk dreier seg om utdanning og opplæring til et yrke, og at det inneholder komponenter som

- praktisk-teoretisk
- individuell læring og læring gjennom samarbeid
- planlegging, gjennomføring og vurdering
- yrkesspesifikke utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser
- skole og arbeidsliv

Min formulering er dermed at *yrkesdidaktikk er oppgavestyrte praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring og vurdering av opplærings-, veilednings- og læringsprosesser i opplæring til en yrkesutøvelse.*

### 3.2.3 Yrkespedagogikk og den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfaglærere sett i forhold til annen lærerutdanning

Det framkom av analysen av de formelle læreplanene og dokumenter fra tiden før 1975, at de var fagdidaktiske, at fagene var oppsplittet og ble undervist hver for seg. Etter at planen fra 1975 ble iverksatt var det intensjonen at yrkesfaglærerutdanningen skulle endre karakter i retning av sterkere vekt på erfaringslæring, yrkesretting, integrering av praksis og teori og sosial læring.

I og med at jeg ikke har foretatt noen analyse av de formelle læreplanene for allmennfaglærerutdanningene kan jeg ikke komparere den med yrkesfaglærerutdanningen på en vitenskapelig måte. Men det er mulig og trolig at læreplanene var relativt ulike de første årene etter 1975, før harmoniseringsarbeidet i norsk skolepolitikk medførte større likheter mellom planene.

Det var nok lettere for det yrkespedagogiske miljøet å bryte med den akademiske universitetstradisjonen enn for lærermiljøet i allmennlærerutdanningen, om nå pedagogikklererne der var opptatt av det! Det skyldtes blant annet at det yrkespedagogiske miljøet var lite. Det var få eller ingen interne motkrefter når endringene fant sted på 70 tallet, fordi hele miljøet var med i endringsarbeidet. Pedagogikklererne hadde dessuten en ikke-

---

<sup>104</sup> Se 6.6 og 8.11.3 om ulike former for motstand mot læring.

akademisk studentgruppe å forholde seg til. Som beskrevet i læreplananalysene<sup>105</sup> var det et krav fra både lærere, studenter og skolehold på 1970 tallet at yrkesfaglærerutdanningen måtte få en praktisk profil hvor pedagogisk teori skulle integreres i en yrkesrettet utdanning. Jeg vil også trekke fram det forholdet at allmennlærerutdanningen hele tiden har befunnet seg ved universitetet, rent fysisk. Samlokaliseringen med universitetet er ikke en vesentlig faktor, men den kan ha medført at påvirkningen fra det sterke akademiske universitetsmiljøet har bevart utdanningen ved ILS som et ”mini-grunnfag” i pedagogisk teori.

Som sensor ved eksamen i pedagogisk teori ved Institutt for lærerutdanning (ILS) ved Universitetet i Oslo og ved Avdeling for yrkesfaglærerutdanning ved HiAk, har jeg kunnet sammenligne eksamensoppgavebesvarelser i begge lærerutdanningene. Selvsagt er mine erfaringer subjektive, men siden sensureringsarbeidet har pågått i flere år vil jeg tro at det er et visst hold i mine oppfatninger. I begge utdanningene er det et utdanningskrav og vurderingskriterium at studentene skal integrere praksis og teori. Ofte ser jeg at besvarelsene i yrkesfaglærerutdanningen inneholder lite teori, og sjelden i form av gjengivelse av hva pedagogiske teoretikere har sagt eller hvordan forfattere av lærebøker har karakterisert teoriene. Det som går igjen er studentenes bruk av den didaktiske relasjonsmodellen<sup>106</sup> som disposisjon for besvarelsen, at de skriver mye om egne erfaringer og er handlingsrettet mot lærerarbeidet. Ved ILS er det ofte motsatt. Studentene er opptatt av å skrive om skolehistorie og om pedagogisk teori. De er ikke så opptatt av å vise hvordan teoriene kan overføres til og benyttes i praktisk arbeid som lærer. Betegnelsen ”pedagogisk teori”<sup>107</sup> om eksamensfaget forteller da også tydelig om en tradisjon hvor en skiller mellom praksis og teori.

Det er uansett en mulighet for at yrkesfaglærerutdanningen på noen punkter har vært vesentlig forskjellig fra allmennlærerutdanningen på grunn av forskjeller i pedagogiske idealer og praksis. En kan i så fall ikke direkte overføre forskningsresultatene fra den ene lærerutdanningen til den andre. Det er derfor behov for mer forskning i det yrkespedagogiske feltet i skolestrukturen og i arbeidslivet.

Selv om jeg har erfaringer som tilsier det, vil det først gjennom den empiriske undersøkelsen være grunnlag for å si noe om hvordan yrkesfaglærere vektlegger prinsippene om erfaringslæring, yrkesretting, integrering av praksis og teori og samarbeidslæring.

### **3.3 Prinsippet om erfaringslæring**

#### *3.3.1 Opplevelsesorientering*

Yrkesfaglærerutdanningen har etter 1975 ikke vært fagdidaktisk med skille mellom ulike fagområder, men praksisrettet ved valg av innhold og induktiv ved valg av metoder. En har lagt vekt på at studentene skal lære gjennom sine opplevelser og erfaringer, som studenter på høgskolen og som praktiserende lærere i praksisdelen av utdanningen<sup>108</sup>. Det sies i de formelle læreplanene at studentene skal bevisstgjøres på seg selv og sine erfaringer. Dette er et konstruktivistisk syn på læring og et syn på læring som utforskende prosesser der den lærende skal utvikle sin egen kunnskap<sup>109</sup>. I stedet for at en objektiv kunnskap skal overføres eller formidles til den lærende, er en i yrkesfaglærerutdanningen opptatt av at studentene, ut fra egne erfaringer skal abstrahere eget syn på yrkespedagogikk og yrkesutdanning.

Opplevelsesorientering og erfaringslæring var et resultat av samtidens reformpedagogiske idestrømninger, blant annet fra John Dewey, det at både lærere og studenter var misfornøyd med det pedagogiske opplegget fra tiden før 1975, og ikke minst et

---

<sup>105</sup> Se 2.8.2.1

<sup>106</sup> Bjørndal og Lieberg 1978.

<sup>107</sup> En betegnelse som ble brukt noen år tilbake.

<sup>108</sup> Se 2.12..

<sup>109</sup> Se 8.4 og 8.6.

resultat av påvirkningen fra den gestaltorienterte eller konfluente pedagogikken, der opplevelsesaspektet i her-og-nå situasjoner er vektlagt<sup>110</sup>.

Læreplanene vektla arbeid med sentrale oppgaver en lærer møter i yrket (Planen fra 1982:2):

Den praktisk-pedagogiske utdanningen skal - med utgangspunkt i den enkelte lærerstudents erfaringer og målene for det skoleslag han/ hun skal arbeide i - sikte mot at lærerstudenten bedre kan

- planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen ut fra elevenes forutsetninger.
- bidra til å skape et godt klasse- og skolemiljø.
- gi elevene råd og veiledning.
- delta i drøftinger og beslutninger i forskjellige råd og utvalg i skolen.
- vurdere seg selv og sin egen virksomhet.
- videreutvikle sitt lærerarbeid ut fra en bevisst forståelse av skolens mål, virksomhet og funksjon i samfunnet.

Disse målene viser at studentene skulle oppleve og erfare vanlige arbeidsoppgaver for en lærer og at de skulle diskutere sine erfaringer med hverandre. En ønsket å oppnå en opplevelsesbasert, praktisk-teoretisk, helhetlig og nyttepreget læring og en la til rette for at den enkelte student skulle videreutvikle erfaringer til teoretisk og praktisk kunnskap (Planen fra 1982:3):

For å utvikle evnen til å "vurdere seg selv og sin egen virksomhet" er det nødvendig at studentene bevisst reflekterer over sine erfaringer som elev og lærer, og fra andre livssituasjoner ved

- valg og konkretisering av arbeidsoppgaver
- utveksling av erfaringer og synspunkter
- refleksjon over handlinger, opplevelser og oppfatninger
- analyse av sosiale situasjoner

Alle studieplanene fra og med 1975 har vektlagt erfaringslæring som arbeids- og læringsprinsipp og informantene framhevet induktiv erfaringslæring<sup>111</sup> framfor deduktiv læring av teori. Det er nærliggende å anta at både de som har formulert studieplanene og de som arbeider som yrkesfaglærere mener det er en god læringsform, særlig ved yrkesopplæring.

Ved erfaringsbasering vektlegges flere sanser og kunnskapsformer enn den intellektuelle<sup>112</sup>, noe jeg gjennom den empiriske undersøkelsen kan dokumentere er viktig i yrkesopplæring<sup>113</sup>. Selv vil jeg hevde at erfaringsbasering gir varig og helhetlig læring. Dewey beskriver erfaringslæring som en syklisk prosess i tre faser, nemlig aktivitet, konsekvens av aktiviteten og forandring<sup>114</sup>.  
(1916b:53):

Når vi erfarer noe, handler vi i forhold til det, vi gjør noe med det; så blir vi utsatt for eller lider under konsekvensene. Vi gjør noe med tingen, og så gjør den noe med oss igjen; slik er den spesielle kombinasjonen. Forbindelsen mellom disse to fasene av

<sup>110</sup> Se 2.10 om pedagogiske idestrømninger i samtiden.

<sup>111</sup> Se 5.4.3 om atferdspreget arbeidsformer.

<sup>112</sup> Se 8.12 om praktiske kyndighetsformer.

<sup>113</sup> Se 5.11.2 om betydningen av praktisk kyndighet for yrkesfaglærere.

<sup>114</sup> Se 8.6 om Deweys teorier om erfaringslæring som basis for mitt syn på læring som utvikling av kyndighet.

erfaringen måler hvor fruktbar eller verdifull erfaringen er. Aktivitet alene skaper ingen erfaring. Den er adspredt, sentrifugal, oppløsende. Erfaring som forsøk innebærer forandring, men forandring er en meningsløs overgang med mindre den blir bevisst forbundet med den bølgen av konsekvenser som slår tilbake fra den. Når en aktivitet fortsetter videre etter at man blir utsatt for konsekvensene, når forandringen som skjer gjennom handling blir reflektert tilbake slik at det skjer en forandring med oss, er selve strømmen av konsekvenser full av betydning. Vi lærer noe.

Det er imidlertid også svakheter ved induktive metoder. Om all læring skal være opplevelsesorientert og erfaringsbasert, er det en fare for at en slår seg til ro med å praktisere og videreutvikle det en allerede behersker til en viss grad, i stedet for å anstrenge seg for å lære noe nytt. Jeg vil senere hevde at og begrunne hvorfor de fleste lærere fortsetter med sin rutinepregete atferd i stedet for å arbeide mot nye mål og prøve ut nye metoder, fordi det gir bedre ontologisk sikkerhet<sup>115</sup>.

Erfaringsbasert læring kan også ta lang tid. Om alle studentene i en klasse skal oppleve, registrere, bli bevisst og reflektere over egne erfaringer, vil det nødvendigvis ta noe tid. Om en lærer skal gjøre erfaringer i praksis og reflektere over dem, uten å ha pedagogisk teori eller andres erfaringer tilgjengelig, vil det kunne ta lang tid å lære hva som fungerer bra og hva som eventuelt fungerer bedre, særlig om en tenker på langsiktige effekter av målrettet arbeid med ungdom.

En *foreløpig konklusjon* er at den praktisk-pedagogisk utdanningen av yrkesfaglærere vektla og vektlegger studentenes utvikling av kunnskap ved erfaringslæring, at utdanningen var yrkesdidaktisk og ikke fagdidaktisk. Men det kan være et spørsmål om den legger *for mye* vekt på opplevelser og erfaringer og for lite på deduktive metoder. Pedagogikk-læreren kan formidle strukturert og regelangivende kunnskap og gi studentene et bilde av hvordan kunnskap i et fagområde kan struktureres. Dette bildet kan være grunnlaget for studentens videre etterarbeid. En deduktiv metode kan, for noen, medføre at de langt raskere etablerer en fungerende og personlig kunnskap enn om de skal lære det samme gjennom diskusjon av egne og andres erfaringer og videre reflektere over hvordan relevant kunnskap kan generaliseres. Dewey tar riktignok, tidlig i sin karriere, avstand fra en slik tanke (1916b:58):

Det er ingen forskjell i oppfatningen når det gjelder det teoretiske synet på dette. Alle autoriteter er enige om at det å oppdage sammenhenger er det egentlig intellektuelle anliggendet, og følgelig det pedagogiske. Feilen oppstår når man antar at sammenhengene kan oppfattes uten *erfaring* - uten den kombinasjonen av det å forsøke og det å bli utsatt for som vi har snakket om. Man antar at «bevisstheten» kan gripe forbindelsene hvis den bare er oppmerksom, og at denne oppmerksomheten kan styres av viljen, uavhengig av situasjonen... Selv en svært enkel erfaring er i stand til å generere og bære en hvilken som helst mengde teori (eller intellektuelt innhold), mens en teori adskilt fra erfaring ikke kan fattes klart, ikke engang som teori. Den har en tendens til å bli en ren språklig formulering, et sett av stikkord som gjør tenkning eller virkelig teoretisering unødvendig og umulig.

Jeg mener imidlertid dette blir for ensidig og polemisk skrevet. Ved en deduktiv tilnærming med konkrete eksempler, kan den enkelte student utvikle teoretisk kunnskap ved at kognitive elementer fra det formidlele blir knyttet sammen med egne, opplevelsesbaserte erfaringer og egne refleksjoner. Jeg mener at det er i møtet mellom erfaringer bygget på sansemessige

---

<sup>115</sup> Se 7.4.

opplevelser og den tankemessige bearbeidingen at kunnskap videreutvikles til mening<sup>116</sup>. Tanker uten sansetilknypning er tomme, og sanseinstrykk uten begreper er blinde. Jeg ser det slik at en kan bearbeide erfaringer til teori, slik Deweys hevder ovenfor. Men en kan også knytte teori til tidligere erfaringer, eller til eksempler fortalt av andre<sup>117</sup>, eller en kan konstruere egne forventninger til konsekvenser av teori anvendt i praksis. Jeg kommer tilbake til en grundigere redegjørelse for teorigrunnet for læring til i kapittel 8.

### 3.3.2 Oppgaverorientering

Den tidligste yrkesopplæringen var oppgaverettet. Den foregikk ikke i en institusjon, men ved at lærlinger, ofte barn, lærte å utføre et arbeid eller yrke gjennom å følge en mester, ofte foreldrene, i arbeidet. Når den som skulle lære hadde egen fulltidsl rer, var det ikke behov for å systematisere kunnskap som skulle formidles f r praktisering. Kunnskapen kunne tilegnes mens arbeidet pågikk.

Yrkesfaglærerutdanningen ligner den tidligste yrkesopplæringen ved at den er erfaringsbasert og oppgaveorientert. I planene for den praktisk-pedagogisk utdanning har det vært, og er det sentralt å la innholdet i studiet ta utgangspunkt i arbeidsoppgaver en lærer m ter i yrkesutøvelsen. Drevvatne (1976) uttalte følgende om forsøksvirksomheten en satte i gang i 1972:

Siktepunktet var å tilrettelegge læringssituasjoner som tok utgangspunkt i yrkesl rerens ulike arbeidsoppgaver. Virksomheten i pedagogikkundervisningen m tte først og fremst gå ut på å identifisere og klargjøre vesentlige problemstillinger i forbindelse med yrkesl rerens funksjoner og roller. Etter vår oppfatning kunne dette best skje gjennom iakttagelser og erfaringer.

1. Erfaringer fra tidligere praksis og skolegang (studentenes læringshistorie).
2. Feltstudier ute i skolen.
3.  vingsoppl ring.
4. Arbeids- og treningsoppgaver.

Deretter ville vi gjennom diskusjoner, gruppearbeid og litteraturstudier prøve å belyse, analysere, drøfte og om mulig løse de problemer som ble reist. Litteraturstudiet ble dermed underlagt de erfaringer studentene hadde tidligere og de nye erfaringer de fikk gjennom bl. a. arbeids- og treningsoppgaver.

Det er meget sannsynlig at de som formulerte planen var påvirket av Dewey. Hans prinsipp om ”Learning by doing” er det samme som erfaringslæring, som å lære gjennom opplevelse og erfaring. Han (Dewey 1900) sier blant annet at læring i sin riktige kontekst, som sjelden er klasserommet, tilfører læring flere dimensjoner. Det er en forskjell i motivering, i  nd og atmosfære. Mjelde (2002:59) hevder:

Yrkesfagelever og lærlinger ser ingen sammenheng mellom det de lærer i arbeid og verksted, og det de lærer i allmennfagtimene. Yrkesteorien som skulle knyttes direkte til verkstedvirksomheten, er ofte lagt til klasserom og ikke knyttet til praksis. Elever og lærlinger gjør opprør mot teori som ikke har noen relasjon til deres virkelighet.

Mjeldes utsagn dreier seg blant annet om lærlinger. Det kan være mange årsaker til at skolen ikke er tilpasset dem, eller at de ikke finner seg til rette i skolen. Mange pedagoger enes om at

---

<sup>116</sup> Se 8.13.

<sup>117</sup> Se 8.10 om narrativer.

kunnskap som er basert på opplevelser og erfaringer gjennom arbeid med oppgaver, er vel fundamentert læring som huskes godt, eller ”sitter i ryggmargen”. Forståelse av teori må knyttes til konkrete erfaringer. Teori som ikke er konkretisert, enten gjennom samtidige erfaringer eller ved at den lærende selv knytter teorien til tidligere erfaringer, er tom kunnskap. Det kan bli teori uten mening, det kan bli pugg av, for den lærende, meningsløse språklige formuleringer eller andre symboler.

Lindblad og Prieto (1993) undersøkte rekruttering til læreryrket. De fant at det var en seleksjon av dem som hadde trivdes i skolen og som jeg derfor vil anta var relativt skoleflinke. Det er nok derfor flere praktiserende yrkesfaglærere, enn det var elever i Mjeldes forskningsarbeid, som mestrer tilegnelse av teori. Men det er like fullt gode grunner til at yrkesopplæring i hovedsak bør foregå gjennom oppgavehåndtering (Mjelde 2002, Nilsson 1989:77), både de teoretiske og praktiske delene av den.

### *3.3.2.1 Yrkesfaglærerutdanning tilpasset erfaringslæring*

Det er derfor mulig at yrkesfaglærerutdanningen var og er tilpasset dem som lærer gjennom praksis og i mindre grad dem som lett tilegner seg abstrakte og teoretiske kunnskaper og som klarer å omsette teorier i praktiske handlinger i klasserommet. Mine erfaringer er at utdanningsnivået er blitt høyere blant studentene de senere årene. Den raske teknologiske utviklingen i basisyrkene bevirker at en må arbeide mer fra teori til praksis. Mye tyder på at en i mange yrker får et økt behov for allmennkunnskaper som psykologi, kommunikasjon og språkferdigheter. Personer jeg har intervjuet i bilmekaniker- og hotell- og næringsmiddelfagsbransjene (Árnason, Inglar, Lundborg, Skonhøft og Tylén 1997) mente at yrkesopplæringen kunne konsentrere seg om de allmenne læringsbehovene og de ”elementære” faglige kunnskaper og ferdigheter. Da vil en i bransjen motta ferdig ”grunnutdannete” fagarbeidere som spesialiseres og videreutdannes mens de er i arbeid i bedriftene.

Det kan være at utdanningen har blitt for ensidig tilpasset dem som lærer godt gjennom erfaringslæring. Men planene legger også til et meget fritt handlingsrom ved å ikke spesifisere innholdet. Studentene var og er medansvarlige i å planlegge den undervisning og læring de mener er yrkesrettet, aktuell og nødvendig i dagens yrkes- og samfunnsutvikling. Det ligger også muligheter for deduktivt arbeid, for eksempel gjennom formuleringer i den formelle læreplanen fra 1999 (s.3):

... utvikle innsikt i skolens verdigrunnlag og samfunnsoppgaver og ha et bevisst forhold til sentrale verdier og dilemmaer i yrkespedagogisk virksomhet ... og vurdere elevtilpassete undervisnings- og læringsprosesser med utgangspunkt i læreplanene for opplæringen.

### *3.3.2.2 Helhetlig læring*

Det at planene ikke beskriver innholdskomponenter mer detaljert, men kun mål og arbeidsprinsipper kan også ha medført andre konsekvenser. En tanke har nok vært at planene skulle vekk fra de, i allmennfaglærersammenheng, tradisjonelle retningslinjer for hovedmomenter av innhold. Da overlater en innholdsvalget til de profesjonelle og de lærende det angår, til pedagogikk lærerne og studentene ved den enkelte studieenhet. Det innebærer at det blir i opplæringsfellesskapet diskusjonen om innhold skal gjennomføres. Det gir den enkelte utdanningsinstitusjon muligheten til å tilpasse utdanningen til sin aktuelle målgruppe, og således HiAk muligheten til å yrkesrette utdanningen mot en yrkesfaglærerrolle og ikke til en allmenn lærerrolle.

En kan også se det slik at myndighetene, gjennom de nasjonale styringsdokumentene, har beveget seg bort fra en regelstyring til en målstyring av opplæring og utdanning, ved at en

i rammeplanen har bestemt utdanningens mål, eller utdanningens *hvorfor*. Lokalt skal en så bestemme *hvordan* en skal nå målene, gjennom å velge innhold og arbeidsformer. Dette kan imidlertid tolkes på to måter i følge Carlgren og Englund (1998:221). De mener en kan skille mellom en mål- og en resultattolkning. Om en velger måltolkningen skal målene i følge Carlgren og Englund formuleres slik at det finnes handlingsrom for lokale tilpasninger av vesentlig betydning både med hensyn til innhold og arbeidsformer. Ved den andre muligheten, resultattolkningen, vil målene være formulert som forventete resultater eller produkter, noe som i realiteten innebærer lite rom for lokale tilpasninger. Jo mer detaljerte beskrivninger, dess mindre fritt handlingsrom. Det er vel klart at begge planene er helt åpne for innholdsvalg, mens fagplanen faktisk gir mindre handlingsrom enn rammeplanen når det dreier seg om induktive og deduktive metoder.

Måltolkningen gir altså stort handlingsrom lokalt. Det medfører et sterkere krav til pedagogikk lærernes og studentenes didaktiske kompetanse i og med at de skal omsette målsetningene til innholdskomponenter og arbeidsformer selv. Det innebærer samtidig muligheten for et aktivt samarbeid mellom pedagogikk lærere og studenter om denne utfordringen, noe som igjen innebærer arbeid med og læring av didaktiske relasjoner og som muliggjør modellering for studentene som skal gjøre det samme i samarbeid med sine framtidige elever.

### 3.3.3 Yrkespedagogiske prinsipper

I målene for lærerutdanningen (Planen av 1975:1) het det at: ”Utdannelsen ved PSY tar sikte på å skape handlingsdyktige lærere ... “. En vektla altså *handlingskompetanse* framfor kunnskaper om pedagogisk teori og en skulle bygge videre på den enkelte students erfaringer. Videre så en det som viktig at det studentene selv skulle tilegne seg kunnskaper, erfaringer og holdninger. De skulle selv være aktive og ikke ”få” kunnskaper og ferdigheter. Det ble videre vektlagt at det studentene tilegnet seg skulle ha et ferdighetspreg, det skulle være funksjonelt og i tråd med målet om ”handlingsdyktige lærere”.

Jeg har derfor godt belegg for å si at planen har fanget opp de forventninger en i det yrkespedagogiske feltet hadde til planutviklingen. Det ble sagt fra studenter og lærere, at i tiden før 1975 anvendte ikke lærerne de metodene de foreleste<sup>118</sup>. Forelesning var altså hovedundervisningsformen, i hvert fall i pedagogikk delen av lærerutdanningen. Jeg mener derfor at det er et godt samsvar mellom ideenes læreplan og den formelle læreplanen.

Det markante skillet i den praktisk-pedagogisk utdanningen er at en i 1975 gikk fra fokus på formidlende undervisning til fokus på erfaringslæring. Dette viser seg gjennom at de formelle læreplanene vektlegger yrkespedagogiske prinsipper:

- Erfaringsbasert læring, læring gjennom handling.
- Øving i praktisk lærerarbeid, analyse og refleksjon over erfaringer.
- Selvvurdering og medansvar.
- Arbeidsprinsipper som opplevelses- og oppgaveorientering.
- Prosessorientering ved at arbeidsprosessen er mål og middel i studentenes læring.
- Gruppearbeid som en sentral arbeids- og læringsform.
- Utviklingsarbeid som skal implementeres.

Handlingsaspektet har i økende grad vært sentralt i yrkesfaglærerutdanningen. Ved analysen av den formelle læreplanen fra 1989 løftet jeg fram ”læring gjennom handling” som essensen av arbeidsprinsippene, fordi arbeidsprinsipper som opplevelsesorientering, oppgaveorientering, deltakerinnflytelse og vektlegging av trenings- og øvingsoppgaver var

---

<sup>118</sup> Forslag til kursopplegg for halvårig dagkurs ved Pedagogisk seminar for yrkeslærere, våren 1973

sentralt. I de senere planene blir handlings- eller aksjonspreget forsterket ved at studentene skulle gjennomføre prosjekt- eller utviklingsarbeid som de skulle planlegge, implementere og vurdere konsekvensene av, i den skolen hvor de var utplassert i praksisperioden.

Hilde Hiim og Else Hippe<sup>119</sup>, som formulerte 1989 planen, var opptatt av aksjonslæring<sup>120</sup>. De var inspirert av Revans (1984) i forbindelse med aksjonslæring og Stenhouse (1975) i forbindelse med læreren som forsker i egen praksis. Det utviklingsarbeidet som beskrives i de formelle læreplanene tar hensyn til læreren som forsker i egen praksis, til aksjonslæring og til integrering av pedagogisk teori i praksissituasjonen.

Det er også mer enn nærliggende å anta at Deweys tanker om læring som utforskende prosesser<sup>121</sup> er et grunnleggende hovedprinsipp ved formuleringen av alle de formelle læreplanene for den praktisk-pedagogiske utdanningen siden 1975. At utviklingsarbeidet skal gjennomføres i praksis viser tydelig grunntanken om en oppgave- og handlingsorientert lærerutdanning.

Disse prinsippene kan også sies å være godt tilpasset yrkesopplæring, siden yrkene er preget av kunnskaper, *handlinger* og *kroppslighet*. En kan lære gjennom være observatør og å oppleve noe en selv ikke er delaktig i. En kan være observatør til andres erfaringslæring, eller lytte til deres omtale av den. En kan legge en strategi for håndteringen av en oppgave. En kan gjøre mye kunnskapsarbeid uten å handle. Men for å *vis* at en er kyndig, må kunnskapene resultere i handlinger. Derfor er handlingsaspektet så viktig for en yrkesutøver og dermed også for en yrkesfaglærer.

*Oppsummeringen* av planenes vektlegging av erfaringslæring gjennom opplevelser, oppgavehåndtering gjennom handlinger, og de drøftingene jeg har foretatt, viser at yrkesfaglærerutdanningen vektla og vektlegger hovedkomponenter i en yrkesfaglig lærings- og yrkesutføringstradisjon basert på erfaringslæring som induktiv metode. Det vil si at en fokuserer mer på kunnskapsutvikling enn -formidling.

### 3.3.4 Lærerutdanning gjennom kunnskapsformidling eller kunnskapsutvikling.

Jordell (1986:192-193) representerer et *kunnskapsformidlende* syn når han sier:

Spørsmålet om kunnskapens og teoriens plass i en lærerutdanning blir i siste instans et spørsmål om hvilket grunnsyn man har på lærerutdanning ... En nedtoning av teori vil være naturlig dersom grunnsynet ligger nær en behavioristisk tilnærming ...”

Bram (1985) beskriver og vurderer en endring av lærerutdanningen ved Blaagaard Statsseminarium. En innførte lengre praksisperiode<sup>122</sup> enn tidligere, la sterkere vekt på veiledningssamtaler i praksissituasjonen og forsøkte å integrere de ulike fagene i utdanningen ved å vektlegge lærersamarbeid. Alle disse endringene hadde positive effekter. De vurderte også kritisk de effekter det medførte at både lærere og studenter visste de deltok i en forsøksordning, og at de fikk økte ressurser. På grunnlag av analysen av innkomne data, hevdet Bram (ibid:222) at:

Lærersamarbejde det blev - og bliver stadig - opfattet som meget vigtigt af både lærere og studerende. Hvis man ønsker en helhedsmæssig uddannelse og en helhedsmæssig integrering af uddannelsens forskellige dele i de studerendes subjektive kompetance og personlige udvikling må dette forberedes gennem en fælles indsats, der forudsætter en form for lærersamarbejde.

---

<sup>119</sup> Pedagogikk lærere ved HiAk.

<sup>120</sup> Jeg har samarbeidet med begge.

<sup>121</sup> Se 8.6 om Deweys læringsteori.

<sup>122</sup> 7 uker mot tidligere timevis praksis.



Dette taler nettopp om viktigheten av å viske ut skillene mellom fagdisipliner, både for læring generelt og for å kunne se nytteverdien av pedagogikkfaget spesielt. Men Bram tar ikke konsekvensen av sine egne funn i og med at han mener dette om pedagogikkfagets innhold (ibid:227):

Det er - sådan som jeg ser på det uomgængelig nødvendigt, at de studerende stifter bekendtskab med de pædagogiske fags særlige karakter med deres forskellige, ja splidagtige, filosofiske og videnskabssteoretiske skoledannelser og med fagenes nuværende historiske placering - med relevante tilbageblik på hvorledes det var, selvom det betyder et brud med flere af de studerendes forventninger til hvad fag er og specielt hvad pædagogik, psykologi og undervisningslære er. Det betyder følgelig også en vis grad af frustration. De studerendes frustrationstærskel må dog ikke overskrides, ligesom de må have støtte til at lære at leve med disse frustrationer.

Brams syn på pedagogikkfaget står altså i et motsetningsforhold til hva undersøkelsen hans viser studentene vil foretrekke. Det er et syn som minner om Poppers (1972:109) positivistiske syn på kunnskap og læring og hans avpersonliggjøring av kunnskap<sup>123</sup>, der kunnskapen ansees som et produkt og skilles fra den prosessen jeg kaller kyndighetsutvikling<sup>124</sup> der den enkeltes læreprosess er subjektiv og der læring har et fundament av opplevelser og egne erfaringer.

Både Popper, Jordell og Bram representerer derfor et komplementært syn til det en forfekter i de formelle planene i den praktisk-pedagogisk utdanningen for yrkesfaglærere, med hensyn til fagdidaktikk og yrkesdidaktikk. Det blir et avgjørende spørsmål om framtidige profesjons- og yrkesutøvere skal studere fagteori som et pedagogisk "universitetsgrunnfag i miniatyr" der målet er å lære om *pedagogikkfaget*, eller om de skal studere den teorien som er relevant for *profesjonsutøvelsen!*

Dewey tar et oppgjør med den kunnskapsformidlende tenkningen når han skriver (1916a:50):

Mye arbeid i skolen består i å sette opp regler som elevene skal handle etter, av et slikt slag at selv etter at de har handlet, blir de ikke gjort oppmerksomme på forbindelsen mellom resultatet - la oss si svaret - og den metoden som er benyttet. De oppfatter det hele som et triks, et slags mirakel. En slik handling er grunnleggende tilfeldig og fører til tilfeldige vaner...

Det er det samme Mjelde (2002:51) er inne på når hun spør hva det kommer av at lærlinger ikke ser mening i teorien:

Et hovedresultat fra min forskning i yrkesfaglig sektor er at yrkesfagelever og lærlinger trivdes og lærte da de var i virksomhet i verkstedene, men at de fant allmennfagtimene meningsløse. Elever møtte opp i verkstedene, men kom ikke til teoritimene. Hva er årsaken til yrkesfagelevers og lærlingers opplevelse av læring og mening i verksted og arbeidsliv i motsetning til i skole?

Uansett om en vil karakterisere de formelle læreplanene i yrkesfaglærerutdanningen som å ha en behavioristisk tilnærming eller ikke, slik Jordell karakteriserer det, er det klart at en har tonet ned betydningen av den pedagogiske teorien som *strukturerende element* i undervisningen. Planene sier ikke at en skal nedtone pedagogisk teori, men at en skal nedtone

---

<sup>123</sup> Se 3.2.1.

<sup>124</sup> Se kapittel 8.

teoriformidling og at det er yrkesfunksjonene som skal strukturere utvalget av aktuell og relevant pedagogisk teori. Jeg vil derfor hevde at i yrkesfaglærerutdanningen ble og blir *pedagogikkfaget oppgaveorientert og yrkesrettet*.

En kan spørre om utdanningen dermed vektlegger fragmentariske og situerte «praktiske råd og vink» for hvordan en lærer skal oppføre seg, i tråd med hva Jordell tar avstand fra. Men Strøm (1994:19) har gjennom sin undersøkelse av eventuelle effekter av forskjell i skolekulturell bakgrunn hos pedagogikklærere og studenter kunnet konstatere:

PPUYs [PPU for yrkesfaglærere] anseelse hos studentene ser altså ikke ut til å være knyttet til mengden av ”tips og triks”, men egentlig mer til i hvilken grad PPUY makter å ta tak i deres sterke sider og gjennom dem utfordre dem som *lærere og mennesker*.

*Oppsummert* vil jeg si at arbeidet med pedagogisk teori i yrkesfaglærerutdanningen skulle og skal tilrettelegges med studentenes kunnskapsutvikling som basis, og ikke ved en kunnskapsformidling. Det å utvikle egen praksisteori kan for mange innebære en kompleks og tidkrevende prosess. Kanskje arbeider studentene med et mer begrenset utvalg av teorier, i og med at det er oppgavene som bestemmer teoritilfanget<sup>125</sup>. Men det trenger slett ikke å medføre at en arbeider mindre med pedagogisk teori! En arbeider med den teorien som er nyttig for praksis, som gir mening for de lærende, en arbeider ikke med meningsløs eller tom teori.

### 3.4 Prinsippet om yrkesretting

Jeg har nettopp omtalt prinsippet om yrkesretting av den praktisk-pedagogisk utdanningen ved redegjørelsen om erfaringslæring<sup>126</sup>, som viser at den praktisk-pedagogiske utdanningen for yrkesfaglærere siden 1975 har vært og fremdeles er yrkesrettet.

Elevene i yrkesopplæringen ser ikke alltid nytteverdien av teorien (Mjelde 2002). En av vanskelighetene ved yrkesfaglærerstudentenes møte med pedagogisk teori, er at den ofte er konkretisert for allmennfaglæreres kontekstuelle forhold, blant annet ved at det er svært liten vekt på instruksjon og ferdighetslæring. Det at eksemplene ikke er tilpasset yrkesfagene reduserer overføringsmulighetene og fremmedgjør til en viss grad stoffet for yrkesfaglærerstudentene. I den grad det som skal læres oppleves som begreper eller tanker uten sanselig referanse, er de blinde (Rolf 1989:24).

Siden yrkesfaglærerne selekteres fra populasjonen av elever med yrkesutdanning, kan en forvente at de samme tendensene med hensyn til vanskeligheter med overføring av pedagogisk teori tilpasset allmennfaglærerutdanning eller universitetsutdanning, også angår noen av dem. Dale (1976) omtalte en av pedagogikklærerens viktige utfordringer i yrkesfaglærerutdanningen slik:

Det sentrale er at pedagogikklæreren må ha det nødvendige personlige og faglige mot til å stige ned fra sin pidestall og ta opp en diskusjon med studentene på deres premisser og med deres språkbruk. Pedagogikklæreren må kunne forsvare sine faglige standpunkt vis-à-vis klassen. Dette kan i mange tilfelle føre ham opp i store problemer fordi studentene tar utgangspunkt i sitt yrkesfag og i sine erfaringer fra yrkesutdanning, mens pedagogikklærerens erfaringsbakgrunn svært ofte er en ganske annen.<sup>127</sup>

<sup>125</sup> Se 3.5 om læreplananalysen.

<sup>126</sup> Se 3.3 om erfaringslæring.

<sup>127</sup> Betydningen av kulturforskjeller ble tatt opp i 1.2.1 og 3.3.4.

For en pedagogikk lærer i yrkesfaglærerutdanningen er det altså en utfordring å få til et møte mellom yrkesfag og yrkesutdanning på den ene siden og pedagogikk og yrkesfaglærerutdanning på den andre, et møte som finner sted ved en yrkespedagogisk tilnærming, en oppgaverettet pedagogikk. Det er rimelig, slik Dale (ibid) foreskriver, at det er pedagogikk læreren som skal tilrettelegge undervisningen slik at de lærende får en mest mulig tilpasset opplæring. Det vil innebære at pedagogikk læreren ikke reproducerer de forelesningene og bøkene han selv erfarte som pedagogikk student, men i stedet gir *induktive* oppgaver, slik at studentene *opplever* sentrale oppgaver en lærer kan møte i sin praksis, slik at studentene etablerer erfaringer og refleksjoner over det de opplever, slik at de kan høre om andres erfaringer og den - for temaet relevante - teori de leser om i bøker eller som foreleses av pedagogikk læreren, og slik at de senere kan planlegge og gjennomføre handlinger i tilsvarende situasjoner. Teorien skal tilpasses en yrkesfaglærers yrkeshverdag.

Min erfaring er at de studentene som artikulerte seg sterkest og oftest på 1970 tallet var de som markerte teoriuvilje, forelesningstretthet og som vegret seg fra å lese og skrive. De som i dag preger dialogen etterspør abstrakte kunnskapsstrukturer og mer pedagogisk og sosiologisk teori. Denne endringen i innstilling til hvilken kunnskap en ønsker å lære, kan skyldes et høyere utdanningsnivå, at studentene er mer skolert, at de har *andre læreforutsetninger* enn tidligere. Men det kan også skyldes at opposisjonen mot teoriformidlingen har avtatt eller at det er en genuin interesse hos flere for begrunnelser og teorier med hensyn til deres nye læreryrke. Det er dermed kanskje ikke like stort behov lenger for bruk av en *ensidig* induktive metoder i yrkesfaglærerutdanningen.

### **3.5 Innholdet i studieplanene og aktørens handlingsrom**

De formelle læreplanene presiserer at utdanningen skal være yrkesrettet, at det er de sentrale oppgavene en lærer møter som skal være retningsgivende for valg av innhold. Dessuten skal en ta utgangspunkt i studentenes erfaringer, og de skal ha medinnflytelse i organiseringen av studiet. Både for pedagogikk lærere og studenter innebærer dette en stor frihet med hensyn til studiets innhold innenfor rammen av deltakernes egne erfaringer og planens mål. Det muliggjør utvalg av innhold eller emner som er aktuelle i tiden og tilpasset studentenes behov og interesser, for eksempel de oppgaver og utfordringer studentene står ovenfor i sin praksisutplassering. En skolerer således ikke til gårdsdagens samfunn.

Men på den andre siden innebærer dette en risiko for mangel på struktur og helhetsperspektiv ved at det kan være tilfeldigheter som påvirker utvalget av oppgaver som oppleves som aktuelle og relevante i den enkelte klasse. Dermed kan også teori bli valgt ut på en tilfeldig og lite forutsigbar måte. Sannsynligheten er til stede for at mer abstrakte temaer, innenfor pedagogisk filosofi og sosialpedagogikk, ikke er av interesse. Forskning viser at studentenes interesse er rettet mot de didaktiske oppgavene en møter i daglig praksis, de oppgavene en først må lære seg å mestre. En kan dermed risikere at utdanningen ikke tar opp morgendagens oppgaver og viktige samfunnspektiver.

Bram ser det på en annen måte. Han (Bram 1985:227) hevdet at studentene måtte bli kjent med pedagogikk faget og dets forhistorie, selv om det kunne frustrere dem. Det kan være interessant og viktig å forstå faget, men er pedagogikk faget den grunnleggende kunnskapen en yrkesfaglærer trenger for å fungere som lærer? Er ikke det en kunnskap som er interessant for dem som ønsker å studere fagområdet pedagogikk, for eksempel ved et universitet? Et annet vesentlig spørsmål er om en oppnår læring når en frustrerer studentene, slik Bram (ibid) legger opp til.

Forhold omkring den manglende frihet til å velge arbeidsformer i utdanningen av yrkesfaglærere, nedfelt i arbeidsprinsippene opplevels-, oppgave- og handlingsorientering, er allerede diskutert<sup>128</sup>.

### 3.5.1 Basisyrkesutførelse som del av yrkesfaglærerutdanningen?

Yrkesperfeksjonering var et av fagområdene i utdanningens første tid. Deltakerne skulle dyktiggjøre seg i blant annet den modellrekka<sup>129</sup> de selv skulle undervise om i verkstedsskolene. Dermed kunne en sikre seg at lærerne var ”mestere” i modellrekka. På slutten av 50 tallet måtte en korte ned på utdanningens omfang. En fjernet denne praktiske delen av yrkesfaglærerutdanningen og har senere ikke hentet den tilbake.

En kan spørre om praktisk yrkesperfeksjonering bør være en del av dagens yrkesfaglærerutdanning. Jeg har mange ganger hørt av yrkesfaglærer i den videregående skolen at en del lærere føler seg dårlig oppdatert i sitt basisyrke og er ”forgubbete”. Jeg har imidlertid aldri hørt noe ønske om at faglig perfeksjonering eller oppdatering skulle være en del av den grunnleggende lærerutdanningen. Det har også vært en klar holdning ved høgskolen at siden studentene allerede har en godkjenning gjennom fag- eller svennebrev, så skal ikke denne kompetansen prøves på nytt.

At en yrkesperfeksjonering ikke er en nødvendig del av en lærerutdanning i dag, kan også begrunnes ved at yrkeskunnskapen og –ferdighetene i dagens samfunn endres så raskt at en fast øvingsrekke umulig kan være en aktuell basis, verken for yrkesopplæring eller lærerutdanning. Árnason, Inglar, Lundborg, Skonhøft og Tylén (1997) gjennomførte en intervjuundersøkelse av representative personer, dog i et begrenset antall, i de nordiske landene. Informantene var fra bransjehold og yrkesopplæringen innen kokke- og bilmekanikerfagene, og fra yrkesfaglærerutdanningen. Det kom fram at arbeidsoppgavene og kvalifikasjonskravene har endret seg markant de senere år. De konkluderte (ibid:8) med at:

Det er en tydelig kompetanseforskyvning mot at bilmekanikeren må beherske mer teoretiske og prinsipielle kunnskaper, og heller må kunne innhente nødvendig informasjon for reparasjon av de mange og ulike modeller som finnes av biler. Det blir nødvendig med fagspråklige kunnskaper både på norsk og andre språk.

Det er altså andre og mer fleksible kompetanser som forventes av en yrkesutøver, enn en yrkesperfeksjonering. Men det er likevel et aktuelt spørsmål om *instruksjon og demonstrasjon* burde hatt en plass og vært særlig artikulert i de formelle læreplanene, for å (Eng:1934:3): ”*studere hvordan dyktige håndverksmestere har båret sig ad med å utdanne lærlinger*”. Det er sentrale arbeidsmetoder og læringsmetoder i yrkesopplæringen av elever. Gjennomføring av instruksjons- og demonstrasjonssekvenser som ledd i yrkesfaglærerutdanningen gir muligheter for egne erfaringer og observasjon av andre, noe som igjen vil være utgangspunkt for analyse, diskusjon, refleksjon og kritisk vurdering. En kan riktignok si at dette foregår i praksisskolen med en praksisveileder tilstede, men det er så sentrale og særmerkte yrkesopplæringsfunksjoner i mange yrker, at det kunne være aktuelle temaer også på høgskolen. Dette ville for pedagogikk lærerne være en utfordring som den Dale (1976) omtalte. Kanskje kan studentene og pedagogikk lærerne sammen klare å uttrykke mer av det som foregår i yrkesarbeid og -opplæring og som i dag har en taus dimensjon?

Yrkesarbeid som et element i lærerutdanninga, vil kunne gi studentene og pedagogene muligheter til å *analysere hva som gjøres i yrkesarbeidet* ut fra en pedagogisk vinkling. Da kan en studere og analysere forhold som hvordan en amatør løser oppgaven og hvordan en

---

<sup>128</sup> Se 3.3.

<sup>129</sup> Senere kalt øvingsrekka.

mester gjør det. Hvilke operasjoner og teknikker skal dermed elevene lære? Hvordan er det best å demonstrere dem og lære dem? Hvilke teknikker må elevene beherske før de løser oppgaven og hvilke kan de lære underveis? I dette arbeidet ligger det mye yrkesfaglig og yrkesdidaktisk kunnskap. Perspektivet blir i så fall både yrkesmessig og pedagogisk, det blir yrkespedagogisk. Like som en fokuserer på de oppgaver en lærer møter i skolen, vil en arbeide med de oppgaver elevene møter i yrkesopplæringen. Det gir studentene og pedagogikk lærerne muligheter og utfordringer når det dreier seg om å integrere praksis og teori, der både lærernes undervisning og elevenes læring utgjør praksis. Yrkesarbeid i lærerutdanningen gir dermed muligheter for å analysere arbeidsoperasjoner, opplæringsbehov og –muligheter, og derigjennom opplæringstradisjoner i faget. Det var et slikt arbeid Helga Eng snakket om i 1933 (Eng 1934), som grunnlag for yrkesfaglærerutdanningen.

Undersøkelsen gjennomført av Árnason, Inglar, Lundborg, Skonhøft. & Tylén (1997) viste at en i bilmekanikerbransjen hadde et sterkt behov for mer allmenndanning og mer allmenn kompetanse som psykologi, kommunikasjonsferdigheter og språkferdigheter. Dette taler for at en kan tone ned viktigheten av de praktiske yrkesferdighetene. Informantene i undersøkelsen uttrykte at det viktigste var at elevene lærte seg det grunnleggende i selve yrkesfaget i skolen. Resten, altså yrkesperfeksjoneringen, kunne elevene heller lære på arbeidsplassen. Overfører en disse meningene til yrkesfaglærerutdanningen, vil det viktigste i lærerutdanningen være at den har preg av en grunnutdanning der en vektlegger grunnleggende og helt nødvendige kvalifikasjoner. Den fortsettende opplæringen, yrkesperfeksjoneringen, må da den ansettende skolen ta ansvaret for. Det kan foregå ved etterutdanningskurs og ved samarbeid mellom kollegaer. Det vil være en utfordring å få til et samarbeid mellom høyskolene, praksisskolene og relevante bedrifter<sup>130</sup> om grunnutdanning og etterutdanning av yrkesfaglærere. Gjerne også tverrfaglig, eller mellom kollegaer med samme fagbakgrunn ved flere skoler.

### **3.6 Prinsippet om integrering av praksis og teori. Studentenes praksisteori.**

#### *3.6.1 To læringsarenaer*

I allmennlærerutdanningens planer har det vært vanlig å skille mellom pedagogisk teori og praksis. Pedagogisk teori og praksis møter studentene henholdsvis på høyskolen og i praksisarenaen, som regel en videregående skole. Det å betegne den delen av yrkesfaglærerutdanningen som ligger til høyskolen som teoriarenaen, stigmatiserer de to kontekstene hvor utdanningen foregår og gir inntrykk av at det ene er et teoristed og det andre et praksissted. Om dette ligger i pedagogikk lærernes språkbruk, kan det gi helt gale signaler til studentene. Det sentrale er, som det også sies i planene, at en i begge arenaene både arbeider for at studentene skal kunne omsette teoretiske overveielser i konkrete konsekvensbelagte handlinger og at de skal kunne systematisere inntrykk og erfaringer. En oppnår meningsfull læring når erfaringer systematiseres til refleksjoner og når abstrahert kunnskap kan anvendes i praksis<sup>131</sup>.

Undervisningen på *høyskolen* inneholder både teori og praksis. Pedagogiske teorier fore- og etterleses og pedagogisk praksis oppleves. 70 års planer ved SYH, så vel som tidligere planer, vektla øvingstrening (praktisk lærerarbeid) som del av studiet. Pedagogisk praksis omfatter derfor også studentenes opplevelser av og refleksjoner over å være den lærende og ved å praktisere som lærer overfor andre studenter. Begge deler leder til erfaringsbasert læring, men det skjer ikke i den reelle praksiskonteksten.

---

<sup>130</sup> Den empiriske undersøkelsen i denne studien viste at også informantene artikulerte et behov for yrkesfaglig oppdatering i løpet av lærerkarrieren, se 5.14.

<sup>131</sup> Se 8.13 om meningsfull læring.

Integreringsprinsippet kan også aktualiseres i *praksisdelen*. Fagdidaktikk og yrkesdidaktikk kan tematiseres i samhandlingen med praksisveilederen. Høgskolen har i flere år tilbudt videreutdanning i veiledningspedagogikk og en foretrekker å benytte yrkesfaglærere med denne utdanningen som praksisveiledere. Hippe & Hiim (1991) fant i sin undersøkelse at studentene mente at nettopp praksisveilederen og vedkommendes relevante utdanning var den mest betydningsfulle komponenten i lærerutdanningen. Den relevante utdanningen de omtalte var veiledningspedagogikk.

I de tidligste planene i yrkesfaglærerutdanningen ble ikke begrepene praksis og teori engang nevnt og det var en markert ubalanse ved at sentrale, praktiske oppgaver skulle være utgangspunktet for arbeidet med pedagogisk teori og ikke omvendt. Det dokumenteres ved at planene beskriver erfaringslæring ved vendinger som at ”arbeidsprosessen er mål og middel” og formuleringer som: ”studentene skal ... gjennomføre selvvurderinger”, ”studentene skal analysere erfaringer”, ”utgangspunkt i den enkelte lærers erfaringer”, ”studentene er medansvarlige i å velge arbeidsoppgaver” og ”øve seg i praktisk lærerarbeid”.

Det er derfor helt klart planenes intensjon at studentene skal lære gjennom erfaringer og refleksjoner over erfaringer, gjennom en yrkesdidaktisk tilnærming. Jordell (1986:192-193) karakteriserer dette som behaviorisme. Men jeg mener at et utgangspunkt i lærernes praktiske oppgaver ikke behøver å bety mindre arbeid med teori<sup>132</sup>. Det betyr at en strukturerer innholdet i utdanningen etter yrkesrelevans, og ikke etter pedagogikkfagets struktur i de didaktikkbøkene som står på en litteraturliste.

Men deduktive arbeidsformer er også aktuelle for en yrkesfaglærer når han ønsker å oppdatere seg i pedagogikk, sette seg inn i læreplaner, delta på etterutdanningskurs og når en selv skal formidle teori til egne elever. Innen yrkesfag er det en god del teori av relativt abstrakt karakter. Det kan være mange situasjoner der en som yrkesfaglærer har behov for å omsette teori til praksis og der en har behov for å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere deduktive undervisningsformer. Slik planene i yrkesfaglærerutdanningen har vært formulert etter 1975 kan det derfor være en fare for at de oppfattet og iverksatte læreplanene ikke vektlegger deduktive undervisningsformer i tilstrekkelig grad.

### 3.6.2 *Situert læring og overføringsverdi*

Studentenes erfaringer er situerte. Ser en det slik som Lave og Wenger (1991), at det ikke finnes abstrakt og situasjonsuavhengig kunnskap, ligger utfordringen i å knytte kunnskaper til flere og ulike erfaringer. I den grad opplevelsesbaserte erfaringer og formidlete teorier fra lærerutdanningen kan assosieres til situasjoner i yrkesutøvelsen, er det mulig at de kan overføres<sup>133</sup>. Det at de formelle læreplanene gir direktiver om læring gjennom opplevelse, observasjon, analyse, diskusjon og refleksjon, kan antas å resultere i overføringsmuligheter til studentenes eget arbeid med sine elever. Det at en vektlegger arbeid med varierte metoder har tilsvarende overføringsmuligheter, at en som lærer anvender flere metoder. Gjennom modellæring, altså ved å observere pedagogikklærerne som undervisningsmestere, vil en benytte dem som rollemodeller for egen yrkesutøvelse.

### 3.6.3 *Høgskolearenaen i et situert syn på læring*

Øvelser og arbeid på høgskolen foregår ikke i den yrkesreelle konteksten, men gir likefullt verdifulle opplevelser og erfaringer. En mangler elever, atmosfære og redskaper. Men i en idealisert modellsituasjon kan en redusere, eller eliminere forstyrrende og mindre viktige elementer som syke elever, at noen allerede kan det de skal lære, at verktøyet er sløvt eller i stykker osv. I skolens hektiske hverdag har lærere liten tid til å bearbeide erfaringer, til å systematisere, diskutere og reflektere (Alexandersen, Røthe, Tiller og Vestgøte 1983:34-36;

---

<sup>132</sup> Se 3.3.4.

<sup>133</sup> Overføring av læring diskuterer også i 8.6.2.

Inglar 1996b:46; Madsén 1994:94). Dermed kan høgscholen bedre fungere som en diskusjons- og refleksjonsarena. Som et ledd i sin kunnskapsutvikling skal studentene reflektere over erfaringer og lære å overføre erfaringer mellom høgscholen og den reelle konteksten i skolen (eller i en bedrift). Det er nettopp det de gjør når de i gruppediskusjoner forteller fra sine respektive praksisskoler. Det var faktisk flere informanter som vurderte samarbeidet i grupper som noe av det mest lærerike i studietiden<sup>134</sup>. Noen omtalte spesielt at det var viktig at gruppene var satt sammen tverrfaglig. Det kan være lettere å sprengje mentale barrierer, å se alternativer til de daglige rutinene, når kontekstuelle forhold blir meget annerledes enn dem en selv er vant med. Ikke minst er det verdifullt at andre studenter og lærere gir av sin tid til å observere, vurdere og gi tilbakemelding til den enkelte student ved undervisningsøvelser og andre praktiske pedagogiske aktiviteter i studiet.

Dreyfus og Dreyfus (1986) og Schön (1988:36-40) understreker også betydningen av å bedrive yrkesrettet opplæring et annet sted enn yrkesplassen. Begrunnelsene er blant annet at en begrenser mengden av faktorer som påvirker arbeidet (kunder, tempo, sosiale problemer osv) og at en får prøvd seg ut innen roligere omgivelser med tid til veiledning. Den enkelte får dessuten tid og anledning til egen refleksjon.

### 3.6.4 *Praksisarenaen og praksisveilederne i et situert syn på læring*

Viktigheten av *praksisarenaen* begrunnes gjennom det situerte synet på læring av den reelle konteksten og av praksisveilederne (øvingslærernes) betydning. Praksisveilederne er lærerutdanningens forlengete arm. Studentene ser faktisk betydningen av praksis selv om praksisveilederen ikke fungerer særlig bra. Fagdidaktikkutvalget ved Universitetet i Tromsø (1985:44) omtaler det på denne måten:

Et slående trekk er at lærerstudenter nesten uten unntak vurderer skolepraksis som det mest verdifulle innslaget i utdanningen. Det merkelige ved dette er at selv der hvor praksisveilederne ikke fungerer, så vurderer studentene likevel skolepraksisen høgt. I en svensk undersøkelse bedømte 40 prosent av de intervjuede studentene en eller flere av praksisveilederne som «komplett olämpliga för uppgiften» (Ahlström och Jonsson 1981). Skolepraksisen skåret likevel høgt hos alle.

Denne vurderingen er ikke så uventet. Den bekrefter langt på veg betydningen av det situerte perspektivet på læring, betydningen av at en ikke bare lærer «om», men at en lærer «gjennom» eller «ved å». En lærer gjennom egne opplevelser og erfaringer i den reelle skolekonteksten. Også Polanyi hevder at sanseintrykk i de rette omgivelser er essensielt for læring (Rolf 1989:24): "*Det är i föreningen mellan sinnenas (sansenes) material och tankeförmågans bearbetning som kunskap uppstår.*"

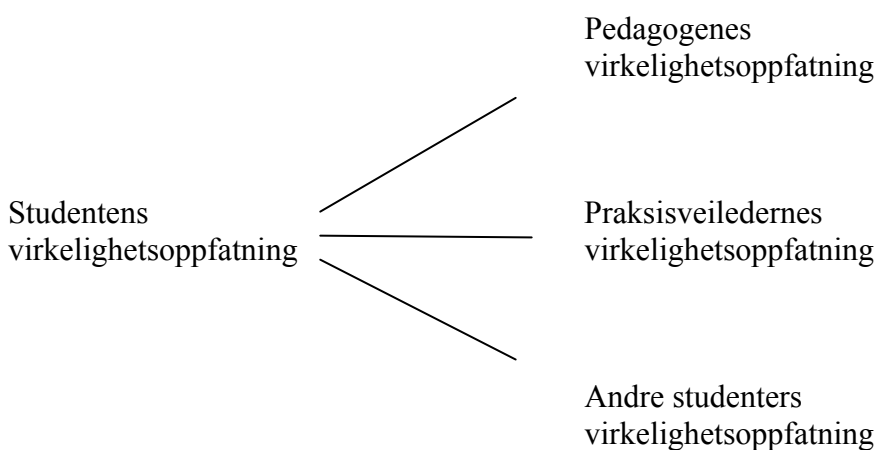
Buchberger (1997) har analysert forskning om praksisveiledning i lærerutdanningen i tysk- og engelsktalende land og har et tilsvarende pessimistisk syn på både pedagogikk lærerens besøk ved praksisskolen og praksisveilederens innsats som Ahlström och Jonsson. Han sier at (ibid:5): "*Supervisors are sometimes perceived as "disturbing school visitors" by cooperating teachers as well as student teachers instead of an integrated resource.*" Dette kan være tilfelle ved den praktisk-pedagogiske utdanningen der pedagogikk læreren fremdeles har status som en besøkjer eller gjest. Videre sier Buchberger (ibid:3) at veiledningen ofte foregår på en overflatisk måte, ikke er teoretisk basert og at ingen av veilederne tar hensyn til lærerstudentens situasjon som lærende:

---

<sup>134</sup> Se 5.19.1.1.

Supervisors (lærerne fra lærerutdanningen) and cooperating teachers (praksisveiledere) focus on phenomena on the surface and do not take into account conditions of the context of student teaching and learning. This focus correlates with a low rate of acceptance of the feedback given by university supervisors as well as cooperating teachers.

Linné, Ljung, Lyxel og Kallós (1992:34-36) fant derimot et mer optimistisk syn på praksisveilederes betydning ved at pedagogikk læreren ofte tok utgangspunkt i pedagogisk teori og at praksisveilederen (metodiklæreren) tok utgangspunkt i praksis og pragmatiske forhold. Forskjellen i utgangspunkt hos de to veiledergruppene, pedagogikk lærerne og praksisveilederne, kan ses som en utfordring for studentene til selv å finne sammenhenger mellom teori og praksis gjennom de arenaer de to veiledergrupperingene representerer. Det er minst tre virkelighetsoppfatninger ved integrering av praksis og teori, ved etableringen av den enkelte students praksisteori. Det dreier seg om studentens sentrale plass i arbeidet og det dreier seg om møtet mellom andre studenter pedagoger og praksisveiledere:



Figur 3.1: Virkelighetsoppfatningene i lærerutdanningen

Den enkelte student påvirkes av pedagogikk lærernes og praksisveilederenes praksisteori, både av deres uttrykte teori og deres bruksteori, og dessuten av samarbeidet med andre studenter. En kan også regne med virkelighetsoppfatningene til lærerkolleger og elever, men de er noe mer perifere i denne sammenhengen. En kan tilrettelegge mange samarbeidsarenaer for å integrere og samordne den læringen som foregår i de to ulike arenaene, i høgskolen og i praksisskolen. Men det er også et poeng å spørre om slike anstrengelser er verdt den innsatsen og det arbeid det medfører? Studentene opplever ulikheter, men er det så ille? Kan det være slik at de dermed selv må arbeide for å skaffe fram mening i det som foregår? Kan det være slik at de gjennom selv å arbeide med integrering av erfaringer oppdager mening gjennom at det er ulikheter? Jeg stiller et spørsmål om integreringsarbeidet noen ganger fratrukker studentene mulighetene og utfordringene til å systematisere erfaringer og formidlet teori på egenhånd.

Informantene omtalte sin lærerutdanning og sin praksisveiledning på en mer positiv måte enn det den ovenfor refererte forskning viser. Når avstanden mellom det som foregår i lærerutdanningen og i den reelle yrkesdebuten blir stor, omtales studentenes opplevelse som et "praksissjokk". Yrkesfaglærerne sier ikke noe om et eventuelt praksissjokk (Hiim og Hippe 1991:104; Inglar 1996b:28). De er med andre ord så godt forberedt på lærerens praktiske hverdag at det ikke oppleves som en uventet situasjon når de starter sin lærerpraksis. Yrkesfaglærerutdanningen i Norge er annerledes, eller oppleves å være annerledes av studenter og aktive lærere når det altså dreier seg om integrering av praksis og teori enn annen



lærerutdanning. Noen av årsakene kan være pedagogenes evne til å yrkesrette studiet, studentenes tidligere lærerpraksis, eller også praksisveilederens innsats og ikke minst deres eventuelle veilederutdanning.

I en undersøkelse fant Inglar, Lundborg, Manni og Ólafsson (1999:28) at praksisveilederne hadde andre intensjoner enn penger eller plikt når de påtok seg veilederoppdrag:

Veilederne syntes oppgaven var *spennende og lærerik*. De så det som en slags etterutdanning/ fortbildning, både yrkesmessig og pedagogisk i og med at studentene har nyere erfaringer fra begge arenaer. Noen framhever at når de fungerer som veiledere, tvinges de til å begrunne hva de gjør. Det resulterer i at de må tenke nytt. Noen tenker også videre hensikter og nevner at de vil hjelpe nye lærere og samtidig lærerutdanningen.

Med slike holdninger vil jeg tro at praksisveilederne uansett gjør mye for å gjøre en god innsats for sine studenter. I den utstrekningen de også har videreutdanning i veiledningspedagogikk innehar de en unik samlet kompetanse: de har utdanning i yrkesfaget, de har erfaring med arbeid i yrket, de har selv den pedagogiske grunnutdanningen som studenten arbeider med, de har erfaringer som yrkesfaglærere (fortrinnsvis i studentens fagområde) og de har i tillegg veilederkompetanse. Hiim og Hippe (1991:2) uttaler følgende basert på sin forskning:

Det ser blant annet ut til at relevant utdanning for praksisveilederne har stor betydning for hvordan studentene opplevde både kvaliteten på veiledningen og sammenhengen mellom pedagogikkundervisningen og praksisfeltet.

Etter min mening er en av årsakene til denne positive vurderingen at øvingslærerne bruker de samme pedagogiske begreper, modeller og redskaper som studentene møter i den pedagogiske teorien og teoriarenaen. For eksempel anvendes den didaktiske relasjonsmodellen av både pedagogikk- og øvingslærer. Det vil med andre ord si at studentene utvikler sin praksisteori ved at arbeidsoppgavene ved høgskolen og ute i skolen griper inn i hverandre, og ikke minst at øvingslærer, som er en praktiserende yrkesfaglærer, bruker de samme yrkespedagogiske begrepene som pedagogikklæreren og lærebøkene. Det at teoretiske, pedagogiske begreper anvendes i praksisarenaen forsterker studentenes opplevelse av teoriens relevans for praksis.

Når en sammenligner Fagdidaktikkutvalgets og Buchbergers konklusjoner med norsk yrkesfaglærerutdanning ser en at mulige årsaker til den ulike vurderingen av praksisveilederne kan være at praksisveiledere med videreutdanning som veiledere nettopp har de sammensatte og tverrfaglige kompetanser som gir studentenes flere og mer varierte muligheter for læring.

### **3.7 Læring gjennom samarbeid**

Det sies gjentatte ganger i de formelle læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen, spesielt på 70 og 80 tallet, at teoriformidling ikke er en prioritert undervisningsform. Intensjonen var og er å bygge på deltakernes opplevelser, observasjoner og erfaringer. En skulle og skal arbeide med diskusjoner, gruppearbeid og litteraturstudier (Drevvatne 1976). Når studentene skal være medansvarlige og en nedprioriterer forelesninger, blir ulike former for gruppearbeid og plenumsdiskusjoner aktuelle arbeidsformer. Det er merkelig at læring gjennom samarbeid ikke er løftet opp som et av arbeidsprinsippene i de formelle læreplanene. Det omtales i alle planer og jeg vet av egen erfaring at det ble og blir meget anvendt. Informantene mente at de

lærte mye av andre studenter ved tverrfaglige samarbeidsoppgaver i den delen av lærerutdanningen som foregikk på høgsolen<sup>135</sup>.

### 3.7.1 *Læring som sosiale prosesser*

Særlig Vygotsky<sup>136</sup> og Lave og Wenger<sup>137</sup> presenterer syn på læring som interaktive prosesser. Grunnlaget i Vygotskys (1978) teori om menneskets utvikling er forholdet mellom mennesket som individ og som medlem i et samfunn. Vygotskys forståelse er at mennesket er en del av en sosiohistorisk prosess. Han mener læring foregår i samvær og samhandling med andre og at språket inngår som et viktig element. Han (1986) hevdet at ethvert individs tankeprosesser er å forstå som en form for indre tale som er overført og internalisert med utgangspunkt i sosial samhandling. Lave og Wengers (1991) mener også at læring foregår i en sosial praksis og at læringer lærer ved å bevege seg fra en perifer til en sentral posisjon i praksisfellesskapet. Praksisfellesskapet er arbeidsmiljøet med læringer og svenner knyttet til en (eller flere) mester. Jeg kommer tilbake til begge disse sosiale perspektiver på læring i kapittel 8 om læring.

### 3.7.2 *Deltakerinnflytelse*

Det sies i planene at studentene har.

- ansvar for egen læring (i flere av planene).
- medansvar (planen fra 1982).
- medinnflytelse (planen fra 1989).
- ansvar for egen og andres læring (planen fra 1993).

Studentenes medinnflytelse er altså et prinsipp nedfelt i planene, og jeg vet fra egne erfaringer at det ble praktisert. De som skal lære skal være medansvarlige for sin egen læringsprosess og skal kunne innvirke på valg av innhold og metoder innenfor rammer fastsatt i planene.

Det er viktig at en i utdanningen tar hensyn til studentenes forutsetninger. Mange yrkesfaglærerstudenter har tildels lang praksis fra arbeids- og samfunnsliv og har allerede fungert som lærere i den videregående skolen i et par år før de starter sin lærerutdanning. Hva har ikke en formann, en avdelingsleder, en opplæringsansvarlig, en prosjektleder eller -deltaker, eller en som har vært lærer i et til to år, tilegnet seg av erfaringer i forbindelse med sin (yrkes)pedagogiske praksis? Det sies derfor i alle planene at en skal ta utgangspunkt i og bruke studentenes erfaringer<sup>138</sup>.

## 3.8 **Yrkespedagogikk**

De formelle læreplanene for den praktisk-pedagogisk utdanning av yrkesfaglærere omtaler mål, innhold og arbeidsprinsipper for utdanningen. På bakgrunn av de forutgående læreplananalysene og vurderingene i dette kapitlet, vil jeg oppsummere med å si at sentrale yrkespedagogiske prinsipper, slik det formuleres i norsk yrkesfaglærerutdanning er:

- utgangspunkt i de lærendes erfaringer.
- induktive og handlingspregete arbeidsprinsipper. Utviklingsarbeid.
- Erfaringslæring.
- rettet mot yrkesfunksjoner og –oppgaver (yrkesretting).

---

<sup>135</sup> Se 5.19.1.1.

<sup>136</sup> Se 8.14.4 om Vygotskys syn på læring

<sup>137</sup> Se 8.14.8 om Lave og Wengers syn på læring

<sup>138</sup> Dette har jeg drøftet i 3.3.4.

- integrering av praksis og teori.
- helhetlig kunnskapsutvikling.
- samarbeid om læring.

Med utgangspunkt i de formelle læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen, vil jeg derfor definere *yrkespedagogikk* som et område innen læringsvitenskap (pedagogikk) hvor de lærende skal systematisere de kunnskaper, ferdigheter og holdninger de allerede har med hensyn til læring, veiledning og undervisning, som grunnlag for helhetlig og praktisk-teoretisk kyndighetsutvikling<sup>139</sup>. Innholdet i læringsprosessen skal ta utgangspunkt i sentrale yrkesfunksjoner (for en yrkesfaglærer, instruktør eller opplæringsansvarlig) og utvalget av pedagogisk teori tilpasses deretter. I en yrkespedagogisk læringsprosess vektlegges erfaringsbaserte og handlingsorienterte læringsformer, og læring gjennom samarbeid med andre.

Eller sagt kortere: *Yrkespedagogikk* vektlegger kyndighetsutvikling der innholdet gis av sentrale yrkesfunksjoner, der pedagogisk teori tilpasses de aktuelle oppgaver, og arbeidsformene er induktive, handlings- og samarbeidsorienterte.

### 3.9 Yrkesfaglæreres identitet

En profesjonsutøvers identitet bygges blant annet opp av personlige, anseelsesmessige og sosiale forhold. Jeg tenker på personlige forhold som kompetanse og eget selvbilde, på anseelsesmessig forhold som respekt fra kollegaer og den nasjonale kulturens anerkjennelse av profesjonen, og sosiale forhold i det nære miljøet og i andre sosiale systemer.

Yrkesfaglærerutdanningens oppgave er blant annet å legge til rette for at studentene utvikler en ny identitet som lærere. Det jeg har trukket fram som karakteristika ved utdanningen er dermed forhold som vil kunne prege yrkesfaglæreres identitet inntil innflytelsen fra skolekulturen der de senere blir ansatt også virker inn. Siden alle yrkesfaglærere, inntil desentraliseringen i 1994, er utdannet etter læreplaner med de samme karakteristiske prinsippene, vil jeg tro at påvirkningen har vært sterk. Det vil også innebære en sterk påvirkning at alle yrkesfaglærere i den videregående skolen der nye yrkesfaglærere blir ansatt, har gjennomført en lærerutdanning med de samme karaktertrekk, nemlig de seks punktene som er listet opp i 4.8. Det skulle altså tilsi at yrkesfaglærere vektlegger forhold som

- ta utgangspunkt i elevenes erfaringer
- anvende induktive og handlingspregete arbeidsprinsipper
- rette innholdet mot yrkesfunksjoner og -oppgaver (yrkesretting)
- integrere praksis og teori
- legge til rette for elevenes helhetlig kunnskapsutvikling
- samarbeide om læring

### 3.10 Yrkesfaglærerutdanningen i et læreplan- og kulturperspektiv

Ross (2000) beskriver læreplaner med en metafor om hager og deres konstruksjon. Han beskriver fire ulike stadier for hvordan læreplaner har utviklet seg. Den første er en *barokk hage* med geometrisk konstruerte og symmetriske hager atskilt av tildels høye steinmurer. Barokke, eller akademiske former for læreplaner var bygget opp tilsvarende med en sterk innramming som ikke ga den lærende noen kontroll over utvelgelse eller organisering av stoff, eller av overføringstempo. I en slik utdanning skulle studentene formes og ”trimmes”

<sup>139</sup> Jeg definerer begrepet kyndighet i kapittel 8.

etter klassiske idealer. Dette er en metafor om den fagoppsplittede fagplanen en forlot på 1970-tallet i yrkesfaglærerutdanningen.

Et opprør mot slike unaturlige hager førte til *naturlige landskapshager*. Her var grensene mellom hagene mykere og mer naturlige overganger i landskapet, som nedsenkninger og bekker. Læreplanene er ikke styrt av fag, men av forutsetningene hos den lærende og en vektlegger personlig vekst. Slik er også de formelle læreplanene i yrkesfaglærerutdanningen. Der vektlegges den enkelte lærende. Et kritisk spørsmål til denne læreplanformen, er spenningen mellom det individuelle og det sosiale. Det er vanskelig å samtidig tilrettelegge for personlig vekst for alle de lærende på deres egne premisser, og å etablere et godt sosialt læringsmiljø. Spesielt ikke siden studentene skal sertifiseres som lærere ut fra bestemte kriterier og krav de *må* tilfredsstille.

Den tredje hageformen kalles Grav-for-seier av Ross. De to første var storslåtte hager og egnet seg for de rike. Den tredje typen var mer lokalt tilpasset og mer spesifikt rettet mot bruksområder som for eksempel grønnsakdyrking. En vel så dekkende betegnelse er *nyttepreget*. Poenget er at læreplanene skal være nyttige. Læringen skal forberede for den framtidige læreroppgaven, noe også læreplanene fra 1975 har vært i yrkesfaglærerutdanningen. Ross (ibid:6) karakteriserer de nyttepregete læreplanene slik:

This view of the curriculum ... requires the structure and content of education to be directly relevant to the needs of (adult) society, and in particular to the needs of employers

Det er vel riktig å si at de formelle læreplanene for den praktisk-pedagogiske utdanningen har vært en kombinasjon av landskaps- og nyttehage. Den siste hagetypen kaller han *hytteplanen*. Blandingen av ulike typer hager om hverandre sammenlignes med læreplaner som kombinerer de ovenfor nevnte.

Interessant i denne sammenhengen, er fordeling av makt og muligheten for å påvirke samfunnsutviklingen. Bernstein (1971:47) hevdet at:

... how a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge that it considers to be public reflects both the distribution of power and the principles of social control

Det er de politiske myndigheter som gir ideologiske og praktiske føringer for hvordan de tenker seg utdanning skal forme dagens ungdom og morgendagens samfunnsborgere. Sosialdemokratiet i Norge har gitt en bestemt skolekultur som er blitt reproduert. En skole preget av idealer som demokrati, toleranse, inkludering og like muligheter for alle. Men en reproduksjon vanskeliggjøres av de raske endringene og det flernasjonale og multikulturelle studentgrunnlaget i dagens Norge. Gramsci (1971:35) hevder at skolen utvikler sosiale strukturer ved at elevene passivt tilpasser seg eksisterende skolestrukturer. På en ubevisst måte tilpasser elever seg disiplin, lydighet og konformitet. Han sier at den skolen som tilsvarte barokk planene slett ikke var tilpasset arbeiderklassens barn. Det samme var og er tilfellet med norsk skole som i hovedsak er tilpasset de middels skoleflinke og teoriinteresserte, noe en kan dedusere fra Mjeldes (2002) forskning. Spørsmålet er dermed om yrkesfaglærerutdanningen er tilpasset yrkesfaglærernes kultur og læringstradisjon. Jeg mener å ha dokumentert ovenfor at det har utdanningen hatt som siktemål siden 1975. Den empiriske undersøkelsen viste at ingen av informantene omtalte lærerutdanningen på noen negativ måte, noe som bekrefter dette.

Jeg mener at de faktorene som har muliggjort en lærerutdanning tilpasset yrkesfaglærerkulturen var press fra skolesiden, nye pedagogiske idéer i lærerpersonalet, og at

lærerkollegiet var i posisjon til selv langt på veg å kunne formulere yrkesfaglærerutdanningens læreplaner.

### 3.11 Yrkesfaglærerutdanningen i et samfunnsperspektiv

De eksisterende læreplanene i yrkesfaglærerutdanningen omfatter ingen mål om samfunnsendring eller -kritikk. De sier i svært liten grad hva en ønsker at yrkesfaglærere skal bidra med utover å utdanne elever til ulike yrker og at et hovedprinsipp er å ta utgangspunkt i en lærers oppgaver og målene for det skoleslag han/ hun skal arbeide i<sup>140</sup>.

Verken når det angår yrkesopplæring eller yrkesfaglærerutdanning rettes det kritisk søkelys mot læringstradisjoner. Er det fremdeles slik i dagens samfunn at lærlingtradisjonen slik Mjelde (2002) beskriver den og den sosiale læringen slik Lave og Wenger (1991) beskriver den, er like aktuell? Er den kombinasjonen mellom opplæring i skole og arbeidsliv som reform 94 la opp til og som vi fremdeles har i dag (to år i skole, to år i bedrift), den gunstigste? Er kombinasjonen av høgskole- og skolebasert utdanning (12 uker i to praksisskoler) den gunstigste? Dette er spørsmål som de formelle planene ikke legger opp til noen diskusjon av.

Det innebærer en aksept av at dagens oppgaver definerer lærerrollen. Er det slik? Er det andre oppgaver en synes lærere heller bør ha? Jordell (1989:177) hevder for eksempel at en lærer har to funksjoner, som lærer og som vokter. Skal læreren være en vokter? I tillegg til å prioritere mellom disse to funksjonene, kan det være grunner til å problematisere om en lærers funksjon også skal være å fungere som en terapeut, en voksen samtalepartner for elevene. De fleste av lærerne har blitt sosialisert inn i lærerroller hvor det er langt flere og andre arbeidsoppgaver enn yrkesfaglig opplæring. I den empiriske undersøkelsen spurte jeg om hvordan yrkesfaglærere mente deres arbeidsoppgaver, og de selv, hadde endret seg i løpet av deres yrkeskarriere. Det kom fram at informantene mente elevene hadde endret seg på mange måter i de senere årene og at deres egne oppgaver som lærer, eller voksen person, hadde endret seg ved at det sosialpedagogiske arbeidet har fått større oppmerksomhet og har økt i omfang<sup>141</sup>.

### 3.12 Læreplananalysenes betydning for denne studien

En av hoveddelene i denne studien har vært å finne ut om yrkesfaglærerutdanningen har hatt et særpreg og hva det eventuelt består i. Det mener jeg å ha funnet og redegjort for i dette kapitlet. Særlig vil jeg peke på erfaringslæring<sup>142</sup> som basis, de yrkespedagogiske prinsippene<sup>143</sup> som er nedfelt i læreplanene og at utdanningen er yrkesrettet<sup>144</sup>. På bakgrunn av læreplanene og analysene av dem, har jeg definert yrkespedagogikk<sup>145</sup>. Det som har karakterisert yrkesfaglærerutdanningen har jeg dermed redegjort for i dette kapitlet.

En av hensiktene med den andre hoveddelen i denne studien, den empiriske undersøkelsen, er å vurdere hva yrkesfaglærere mener om utdanningen de har erfart, etter at den er gjennomført og mens de fungerer som lærere og om jeg kan finne noen effekter av den i det lærernes kan fortelle om sin yrkesutøvelse. I den empiriske undersøkelsen ba jeg informantene beskrive vellykket og mislykket undervisning, når de visste at elevene hadde lært, hva de selv hadde lært og deres tanker om undervisning og læring. Ut fra svarene deres

---

<sup>140</sup> Se 2.9 om den substansielle analysen av læreplanen fra 1982.

<sup>141</sup> Se 5.17.

<sup>142</sup> Se 3.3.

<sup>143</sup> Se 3.3.3.

<sup>144</sup> Se 3.4.

<sup>145</sup> Se 3.8.

har jeg beskrevet det som jeg tolker som deres didaktiske tenkning<sup>146</sup> og redegjort for hvilken effekt jeg mener utdanningen har hatt for deres praktiske yrkesutøvelse<sup>147</sup>.

Jeg har også direkte spurt informantene om de var inspirert av noen spesielle læringsteori eller –tradisjon for å få et konkret svar på om de var inspirert av en spesiell teoretiker, eller det de lærte på høyskolen, eller om det var yrkesfaglige tradisjoner.

Jeg spurte også om hvilken nytte de hadde av yrkespedagogisk teori, for å vite noe om deres refleksjoner, det jeg senere vil betegne som teoretisk kunnskap<sup>148</sup>. Spørsmålet om ikke-språklig læring ble stilt av flere årsaker. Jeg har savnet mer om ikke-språklig læring i læreplanene, siden det kroppslige og ferdighetsmessige er en viktig del av utøvelsen av mange yrker. Derfor ville jeg vite om informantene mente dette var en viktig del av læring. Samtidig kastet svarene lys over det jeg senere betegner som praktisk kunnskap<sup>149</sup>.

For å få vite mer om informantenes vurdering av lærerutdanningen, stilte jeg spørsmål om lærerutdanningens betydning for deres egen utvikling, om nytteverdien av den delen av utdanningen som foregikk på høyskolen og den som foregikk i skolepraksisen. I tillegg ba jeg dem om å beskrive hva de mente var utdanningens sterke og svake sider. Dette har jeg redegjort for i konklusjonene i kapittel 9<sup>150</sup>.

### 3.13 Et kritisk perspektiv på læreplanforskningen i denne studien

Det er mange faktorer som varierer i forhold til hverandre ved læreplanforskning generelt og ved det foreliggende arbeidet spesielt. Det er de substansielle forholdene ved de enkelte læreplanene og alle de systemer som har innflytelse på dem<sup>151</sup>. Det å sette læreplaner inn i en historisk og samtidig sammenheng, det å sette ideologier planene kan være bygget på inn i en idehistorisk sammenheng og det å sette planene inn i et kontinuitetsperspektiv der pedagogikk lærernes ståsted klargjøres er elementer i et forskningsdesign basert på ønsket om å få fram og å belyse planenes formuleringer fra flest mulig av de innvirkende faktorene.

Jeg har redegjort for de to hovedtilnærmingene til læreplanforskning, teoretisk-deduktiv og praktisk-induktiv, i kapittel 2. Det er også en tredje tilnærming, den jeg betegner systemteoretisk-kritisk. Det er imidlertid et problem at de som tilhører den kritiske tradisjonen i læreplanforskning (blant annet Hlebowitsch 2002; Klafki 1983) har vært mer opptatt av å beskrive sine kritiske tanker og spørsmål enn å si hvordan en skal finne svarene på spørsmålene. Det gjør at en ikke kan anvende denne tradisjonen i en forskningssammenheng uten å utvikle forskningsredskaper. Det jeg derfor mener med et systemteoretisk-kritisk perspektiv, er at jeg som forsker har et kritisk perspektiv på meg selv som forsker, på det forholdet at jeg forsker i egen kultur, på metodene som er anvendt, på de dataene som er framskaffet og på de konklusjonene jeg har trukket.

#### 3.13.1 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Innen forskning der mennesker er måleinstrumenter, kan resultatene ikke sies å være nøytrale eller objektive. Forskeren kan ikke se sitt forskningsobjekt innenfra (observere) eller være i vedkommendes sko (føle). Alle analyser bygger på forskerens oppfattelse og gjengivelse av data. Ut fra personlige sansemuligheter, sympatier, antipatier og kulturell tilhørighet

---

<sup>146</sup> Se 6.2.

<sup>147</sup> Se 6.3.

<sup>148</sup> Se 8.11.

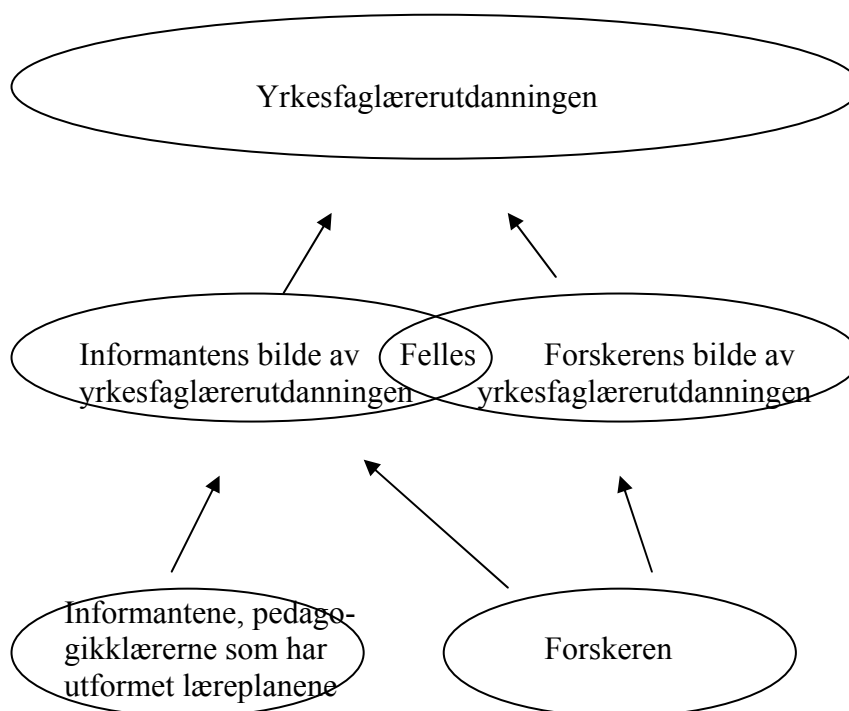
<sup>149</sup> Se 8.12.

<sup>150</sup> Se særlig 9.2.

<sup>151</sup> Dette uttrykkes med inspirasjon fra Luhmanns teorier om samfunnet som bestående av autopoietiske systemer, noe jeg redegjør nærmere for i 7.2.4.

framanalyserer jeg i denne læreplananalysen mitt bilde av virkeligheten, mitt bilde av yrkesfaglærerutdanningen, som illustrert i 3.2.

Som forsker ser jeg ikke det bildet pedagogikklærerne, som har utformet læreplanene har av yrkesfaglærerutdanningen. Jeg kan anta noe om informantenes bilde ut fra mitt eget bilde og analysene av de formelle læreplanene. Det vil ofte være slik at forskerens og informantenes oppfatninger har fellestrekk og trekk som er ulike. Jeg må derfor være åpen for og kritisk med hensyn til mulige feilkilder og feiltolkninger ved egne analyser av læreplanene.



Figur 3.2: Subjektive oppfattelser av yrkesfaglærerutdanningen

Innen kvalitativ samfunnsvitenskaplig forskning kan en ikke stille positivistiske og naturvitenskaplige krav om reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og ”objektivitet”. Hensikten med denne studien har imidlertid ikke vært å teste ut teori eller eksisterende kunnskap, men å eksplorere feltet gjennom en kvalitativ og induktiv tilnærming. Dette synet på forskning er nå vanlig akseptert i samfunnsvitenskapene. Kvale (1997:53) sier det slik:

I den moderne tenkning er der et skift fra moderne formaliserte videnssystemer til den narrative viden, der ligger i historiefortelling (Lyotard 1996). I og med skepticismen overfor globale tankesystemer sker der en renarrativisering af kulturen, hvor sanheden skabes lokalt i små narrative enheder ...

og videre (ibid:55) at

Udbredelsen af disse vidensaspekter som udtryk for det postmoderne tab af troen på en objektiv virkelighed er derimod ny, ligesom erkendelsen af deres sammenflettethed i den fælles konstruktion af viden om en social virkelighed.

Det å se de enkelte læreplanene i en historisk og samtidig sammenheng og det å ha et metaperspektiv på egen forskning er aktive forsøk på å redusere virkningene av svakhetene ved en praktisk-induktiv tilnærming. Noen av fordelene ved en teoretisk-deduktiv tilnærming

er tatt vare på ved at analyser og konklusjoner foretas av en fagpedagogisk utdannet forsker. Samtidig vil det siste kunne medføre mangler ved at en ikke oppnår et ”nøytralt” blikk fra forskere utenfor det pedagogiske fagfeltet.

I og med at jeg tilhører det pedagogiske personalet ved yrkesfaglærerutdanningen er jeg godt kjent med dens intensjoner og tradisjoner. Jeg vil derfor anta at analysen av de foreliggende læreplandokumentene er valid, at jeg har avdekket det som planene uttrykker om målene for, innholdet i og arbeidsprinsippene i utdanningen. Det er mulig at min miljøtilhørighet farger utdragene av essenser og karakteriseringen av yrkesfaglærerutdanningen på en slik måte at reliabiliteten er svekket, men resultatene er lett etterprøvbare og noen av analysene ble foretatt i samarbeid med en kollega ved Høgskolen i Akershus, Anne Margrete Tjønn. Det er derimot ikke vanskelig å uttale seg om generaliserbarheten av resultatene. Fram til 1994 var ble yrkesfaglærerutdanningen organisert kun ved en nasjonal høgskole. Det vil si at læreplananalysene er dekkende for yrkesfaglærerutdanningen i Norge fram til det året. Fra 1994 ble utdanningen desentralisert, så fra den tiden kan jeg ikke si noe om generaliseringsmulighetene fordi jeg bare kjenner noen få av de desentraliserte utdanningene og deres pedagogikklærere.

### *3.13.2 Å forske i eget felt*

Jeg har nettopp omtalt det kritiske forholdet at jeg er en del av det feltet jeg forsker innenfor. Den største blinde flekken er vel knyttet til det forholdet at normative antakelser anses som ideologiske standpunkter, at de prinsippene den praktisk-pedagogiske utdanningen bygger på normeres som ”de beste” for læring (Hlebowitsch 2002:532). Jeg mener selv å ha prøvd å redusere denne blinde flekken ved å argumentere som en djevelens advokat for de motsatte prinsippene. Men jeg innser at min sosialisering i det yrkespedagogiske miljøet i sterk grad preger de briller jeg ser virkeligheten gjennom. Utfordringen har vært å beskue lærerutdanningen gjennom så mange andre briller som mulig og samtidig å være klar over og forholde seg analytisk og kritisk til at det hele beskes gjennom egne briller.

For å forstå en læreplan må en se den i sammenheng med fortiden og samtiden. Begreper og temaer settes ofte opp som et motstykke til tradisjoner i fortiden, noe som er inneforstått kunnskap for samtiden. De begrepene som er benyttet i læreplanene er hentet fra samtidens skoledebatt. En læreplananalyse er derfor et sammensatt og relasjonelt arbeid. Det kompliserer forskningen at en også må være på jakt etter det som ikke er nedfelt i planene, som nettopp for eksempel inneforstått kunnskap i samtiden. Forskeren trekker med seg sin forforståelse, sitt bilde av virkeligheten (3.2). I denne studien angår det meg. Jeg skal stå ”utenfor” yrkesfaglærerutdanningen og analysere dens planer i et systemteoretisk perspektiv, mest mulig objektivt og nøytralt for å få fram flest mulige påvirkningsfaktorer og karakteristiske trekk. Samtidige er jeg ”innenfor” med mitt bilde av virkeligheten. Jeg har vært og er en del av den virkeligheten jeg forsker på, ved at jeg forsker i eget felt. Konsekvensene kan være at jeg er delvis blind og delvis klarsynt. På den ene siden medfører det tolkningsproblemer at jeg har et veletablert bilde som det kan være vanskelig å gjennomskue, eller å betrakte utenfra. På den andre siden gir mine kunnskaper og erfaringer viktige data til forskningen. Det kan medføre at jeg kan gjennomskue forhold lettere enn en utenforstående. Det medfører at jeg har kunnskaper om det som er inneforstått og som ikke er nedfelt. Jeg har altså kunnskaper som ikke lar seg dokumentere på annen måte enn som mine observasjoner og erfaringer. I en komparasjon av kritisk teori versus ”curriculum theory” sier Hlebowitsch (2002:538):

... that celebrates individual experience in an autobiographical mode of exploration (Pinar, 1978b). This method aims to liberate the individual from the mechanical, the



external, and the rational, allowing the individual to achieve a more authentic personal identity.

Det er altså et dilemma for forskerrollen at jeg er en agent i det feltet jeg undersøker. Jeg vurderer det slik at jeg selv er en informant når det angår analyser og vurderinger ved læreplanene og deres kontekstuelle forhold, men ikke i den empiriske undersøkelsen. Jeg er kritisk til hvordan min bakgrunn kan påvirke analysene, men mener å inneha viktige erfaringer og meninger som bør komme fram. Det beriker dataene. Det at jeg tilkjenner hva som influerer på mine antakelser, analyser og vurderinger, kan styrke validiteten og etterprøvbareheten av forskningen.

Jeg har, så langt som det er mulig, forsøkt å ikke vurdere læreplanene med pedagogiske syn på læring som utgangspunkt. Min egen faglige og erfaringsmessige bakgrunn preger forskningen, men jeg har forsøkt å være bevisst mine egne faglige kunnskaper, mine holdninger og pedagogiske preferanser, samtidig som jeg har reist spørsmål ut fra andre preferanser, og hele tiden hatt et kritisk metaperspektiv på forskningsarbeidet, de analyser og vurderinger som er foretatt. Hovedbegrunnelsen for å ikke vurdere planene opp mot pedagogiske syn på læring er å følge opp prinsippene i en praktisk-induktiv tilnærming. Derfor er det planenes tekst og fortolkningen av dem som er utgangspunktet.

## 4 DEN EMPIRISKE UNDERSØKELSEN

### 4.1 Innledning

Den empiriske undersøkelsen tar utgangspunkt i studiens tematikk og arbeidsprinsippene om erfaringslæring som framkom i læreplananalysen<sup>152</sup>. Det eksisterer mange ulike syn både på læring og på pedagogikk. Det er derfor ikke enkelt å forske på læring som fenomen. Om en definerer teori som noe som forklarer og beskriver et fenomen, vil jeg si at en ikke har kun én pedagogisk teori og heller ikke *én læringsteori*. For det første er det ikke konsensus om hva læring er og hvordan det kan forklares. For det andre er det i denne studien usikkert om informantene, yrkesfaglærere i den videregående skolen, har det samme innholdet i læringsbegrepet seg imellom eller som meg som forsker. Dermed blir det vanskelig å presist avklare fenomenet læring. Den empiriske undersøkelsen har bidratt til å klargjøre hva informantene *uttrykte om læring* som fenomen.

Det tredje usikre aspektet er om en i det hele tatt metodisk kan avdekke *hva læring er* på en presis og kategoriserende måte. Hvordan skal en skille mellom det som er læring og det som eventuelt ikke er læring? Hvordan skal en skille mellom endringer som skyldes læring og endringer som resultat av modning?

Med grunnlag i disse betraktningene mente jeg at *en kvalitativ tilnærming* var best egnet til å få fram meninger og konkretiserende eksempler om erfaringslæring, og til å avdekke hva yrkesfaglærere kunne gi av svar på studiens delproblemstilling om hva de lærte og hvordan de lærte det. I kapittel 5 presenterer jeg dataene fra den empiriske undersøkelsen og i kapitlene 7, 8 og 9 foretar jeg analyser av dem. Det er å håpe at analysene og drøftingene kan brukes til å forbedre yrkesfaglærerutdanningen og ikke minst til tiltak for å bedre lærernes læring og utvikling gjennom yrkesutøvelsen.

### 4.2 Kvantitativ eller kvalitativ tilnærming

En skiller mellom kvantitative og kvalitative tilnærminger alt etter hvilke data en vil ha, noe som også får konsekvenser for analysearbeidet og generaliseringsmulighetene. Ved *kvantitative tilnærminger* ønsker en data som kan angi mengder, som kan telles opp. Det gir muligheter for statistiske analyser ved hjelp av matematiske funksjoner og en kan angi hvor uavhengig resultatene er av tilfeldige variasjoner og i hvilken grad en kan generalisere fra utvalget i undersøkelsen til den totale populasjonen. I en kvantitativ tilnærming arbeider en derfor numotetisk i det en søker å finne allmenne prinsipper, noe som krever mange respondenter.

Gjennom hele denne studien, og særlig gjennom den empiriske undersøkelsen, søkes en forståelse av læring som fenomen. Derfor har jeg ikke forsøkt å sikre meg mot tilfeldige variasjoner. Det ble viktigere å arbeide ideografisk og undersøke hva enkelte og varierte eksempler kunne gi av informasjon. Det ble av interesse å få innsikt i grunntrekk og særpreg ved miljøer. I den grad at mange av informantene omtaler samme fenomen på en karakteristisk måte, kan jeg spekulere i om funnene lar seg generalisere. Det vil være merkelig om det mange av informantene mener, skulle være helt fraværende i resten av populasjonen yrkesfaglærere. Styrken i denne typen undersøkelser er likevel ikke tallene, men muligheten til forståelse, til innsikt i sammenhenger. Nyanserte beskrivelser kan avdekke det som finnes heller enn å angi hvor ofte det finnes. Gjennom en kvalitativ tilnærming har jeg forsøkt å få fram hva informantene mente og hvordan de begrunnet sine meninger. Dette er

---

<sup>152</sup> Problemstillingen ble omtalt i kapittel 1 og prinsippene fra læreplananalysen i kapittel 2.

sentrale intensjoner i en *kvalitativ tilnærming* (Befring 1992; Hammersley & Atkinson 1996<sup>153</sup>; Jensen 1991; Kvale 1997) til data.

Den kvantitative tilnærmingen var tidligere dominerende i samfunnsvitenskaplig, inklusive pedagogisk forskning, og betegnes ofte som positivismen. Fra omtrent 1970 ble den kvalitative tilnærmingen mer og mer akseptert i Norge, men det kom som et resultat av en lengre strid mellom tilhengerne av de to tilnærmingene. Denne striden kan med begreper fra ulike vitenskapsområder sies å ha vært en strid mellom naturvitenskaplig og samfunnsfaglig vitenskapstradisjoner, mellom positivisme og naturalisme, hermeneutikk eller fenomenografi, mellom empirisk-hypotetisk forskning og ”grounded theory”, mellom deduktiv og induktiv tilnærming, mellom det teoritestende og det eksplorerende, mellom harde og myke data.

Skillet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning dreier seg om tilnærmingen til data, ikke om metoder for å framskaffe dem. De samme metoder kan anvendes i begge tilnærminger. Gjennom intervjuer med mange respondenter og strukturerte spørsmål, kan en få kvantitative data, mens jeg har valgt semi-strukturerte intervjuer for å få informantene til å fortelle forholdsvis fritt innenfor noen fokusområder, slik at undersøkelsen framskaffer kvalitative data.

Valget av en kvalitativ tilnærming ga meg utfordringer med hensyn til å strukturere svarene, til å få oversikt over materialet og til å kategorisere dataene. Men samtidig viser det styrken ved den kvalitative tilnærmingen: kompleksiteten i hva yrkesfaglærere fortalte dokumenterer kompleksiteten av læringsbegrepet. Hovedbegrunnelsen for valget, var ønsket om å få valide data som gir en god forståelse av hva og hvordan yrkesfaglærere lærer gjennom yrkesutføringen, basert på deres egne meninger.

#### 4.2.1 Vitenskapsteoretiske forståelsesaspekter ved kvalitative forskningsintervjuer

En kan benytte ulike vitenskapsteoretiske syn som bakgrunn for forskerens rolle, for fortolkning og forståelse av dataene som framkommer gjennom intervjuer. Jeg har vektlagt en *hermeneutisk* forståelse ved mine meningsfortolkninger av det de intervjuete har sagt, og har derfor lett etter hva dataene kan fortelle om de intervjuetes meninger. Min forståelse, samtalen mellom informantene og meg som forsker, og den utskrevne teksten var viktige forhold ved framskaffelsen av og tolkningen av det informantene artikulerte. Som forsker har jeg hatt som mål å komme fram til en valid og allmenn forståelse av de fenomener de omtalte og deres meninger om dem.

I mitt arbeid har jeg vært inspirert av fenomenografisk fortolkning og metode. Marton (1981) definerer *fenomenografi* som en forskningsmetologi hvor en ikke gir seg ut på å danne seg meninger om selve fenomenet, noe som preger et hermeneutisk syn. Marton mener fenomenografi ikke kun er en metode, men innrømmer at de metodologiske prinsippene ikke er godt nok utviklet (Marton 1995:170). Jeg gir meg ikke ut på å avdekke hva læring *er*, men å skaffe en bedre og mer omfattende forståelse ved å avdekke hva yrkesfaglærere *sier det er for dem*. Det er derfor mer presist å si at *den empiriske undersøkelsen er en fenomenografisk analyse med det siktet å få fram en hermeneutisk forståelse av hva yrkesfaglærere sier læring innebærer for dem*. Marton (1986:31) sier det slik:

Phenomenography is a research method adapted for mapping the qualitatively different ways in which people experience, conceptualise, perceive, and understand various aspects of, and phenomena in, the world around them.

Jeg har forsøkt å framskaffe kunnskaper på grunnlag av intervjuer med yrkesfaglærere. Det at mine analyser og vurderinger i de neste kapitlene bygger på data fra en empirisk

---

<sup>153</sup> I den norske oversettelsen skiller Hammersley og Atkinson mellom positivisme og naturalisme, og de har brukt begrepet naturalisme i denne sammenhengen.

undersøkelse, har medført at jeg på en vitenskaplig måte kan mene noe om yrkesfaglæreres læring.

Jeg har etterstrebet å ha den samme, induktive, metodologiske strategien i alle ledd i studien. Det er derfor klare likhetstrekk mellom begge de kvalitative analysene som er foretatt. I kapitlet om læreplanforskning og læreplananalyse ble strategien konkretisert i det jeg kalte en praktisk-induktiv tilnærming<sup>154</sup>, mens strategien i den foreliggende empiriske undersøkelsen tilhører en fenomenografisk tradisjon. I 4.6 redegjør jeg for fasene i den empiriske undersøkelsen. De samsvarer i sterk grad med det Bowden karakteriserer som en fenomenografisk strategi (Bowden 1995:148-152) ved planlegging, gjennomføring og analyse av intervjuer. Han mener imidlertid at kategoriseringen skal foretas av to forskere, uavhengig av hverandre. Det innebærer klart en fordel med hensyn til validitet og reliabilitet, men har, etter min mening, ingen relevans for en vurdering om analysemetoden er fenomenografisk eller ikke.

Det er imidlertid uenighet på et viktig punkt i analysearbeidet innen den fenomenografiske tradisjonen. Bowden ser det som viktig å analysere den enkelte informants transkriberte tekst som en helhet, mens jeg har satt sammen alle informantenes tekster vedrørende hvert enkelt fenomen. Jeg har med andre ord sett alle relevante data om spesifikke trekk ved erfaringslæring som fenomen, som en form for samlet informasjon der hvilken informant som sier hva, ikke er viktig. Det er på denne samlede måten også Marton har foretatt sitt analysearbeid (1986:42): *"The phenomenon in question is narrowed down to and interpreted in terms of selected quotes from all the interviews."*

Bowden fokuserer altså på den enkelte informants beskrivelse av erfaringer og meninger, slik at alt han sier om et bestemt fenomen kan forstås ut fra det helhetlige i det han sier, ut fra den enkelte informants praktisk-teoretiske ståsted. Han mener det er viktig å "kalibrere" den enkeltes meninger opp mot denne personens totale refleksive bevissthet. Men hva gir det av større forståelse for det en undersøger? I en postmoderne kunnskapstradisjon (Kvale 1997:49) er dette interessant for å kunne beskrive enkeltteksempler på hva yrkesfaglærere sier om sitt arbeid og sin utvikling som lærer. Jeg har studert syv enkelttilfeller av yrkesfaglærere og analysert dem i forhold til variabler som kjønn, skoletilhørighet, alder, hvor lærerutdanningen ble gjennomført, fartstid i skolen osv, for å teste ut interessante samvariasjoner. Den eneste variabelen som ga utslag var yrkesfaglærernes ansiennitet. Men utover å teste mulige samvariasjoner, er altså dataene fra alle informantene behandlet som en samlet mengde informasjon om de fenomenene som jeg kan trekke ut av materialet.

Jeg har stillet meg spørsmål om en kan være sikker på at den enkelte informant har en gjennomreflektert helhetsforståelse av ulike fenomener og relasjoner mellom dem? Kan jeg være sikker på at den enkelte informants forståelse er konsistent over tid og kontekst? At det siste ikke er tilfelle, er et av fundamentene i Giddens syn på det globaliserte samfunnet<sup>155</sup>. Jeg valgte i stedet å sammenfatte den meningsfortettete informasjonen for hvert hovedspørsmål for *den samlede gruppa av lærere* heller enn å individualisere svarene, noe Marton støtter opp om (Marton 1986:42). For meg har det vært viktig med konsentrasjon om det flere uttrykker om fenomenet i den hensikten å *danne kategorier for hvordan yrkesfaglærere beskriver ulike forhold ved læring*. Når kategorier er etablert, har det vært mulig å redegjøre for kunnskapene i hver kategori og på den måten komme fram til kategoriale beskrivelser av hvordan et utvalg av informanter fra den aktuelle populasjonen har erfaringer med og meninger om det fenomenet jeg har undersøkt.

---

<sup>154</sup> Se kapittel 2, særlig 2.3.1 der praktisk-induktiv strategi defineres.

<sup>155</sup> Se 7.3.1.

### 4.3 Kvaliteten på forskningsarbeidet og -resultatene ved en kvalitativ tilnærming

*Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet* er sentrale forhold som jeg har søkt å ivareta ved planleggingen av den empiriske undersøkelse, og senere ved vurdering av kvalitet på forskningsarbeidet og av holdbarheten av de kunnskaper som framforskes. Begrepene har oppnådd status som en hellig treenighet i moderne samfunnsvitenskap (Kvale 1997:225) og er en arv fra den positivistiske tradisjonen og dens formuleringer. Innen den moderne kvalitative samfunnsvitenskaplige forskningstradisjon er det mange som forkaster begrepene og de kravene de avstedkommer, ofte av kvantitativ karakter. Etter min mening representerer alle kriteriene krav en uansett må forholde seg til ved den forskningen en planlegger, gjennomfører og vurderer kvaliteten av. I motsetning til den positivistiske vitenskapstradisjonen, kan intervju som metode ved en kvalitativ tilnærming best forstås ut fra en fenomenologisk<sup>156</sup> og hermeneutisk filosofi (Kvale 1984:56).

Ved kvalitative tilnærminger anvendes ofte andre betegnelser, som indikerer mindre kvantitativt pregete vurderingskriterier. Et forsøk er troverdighet, sikkerhet og bekreftelighet (Lincoln og Guba 1985). Poenget er imidlertid at forskeren må vurdere eget arbeid og egne resultater, og at begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet representerer begreper og kriterier for hvordan en kan gjøre det.

Mitt valg av kvalitativ tilnærming beror på at jeg ville ta utgangspunkt i enkelte yrkesfaglæreres artikulering av erfaringer og meninger. Dermed må validiteten av det som fortelles, vurderes. Spørsmål jeg har hatt til overveielse og som jeg har arbeidet med er: Har jeg operasjonalisert spørsmålene på en slik måte at jeg får valide svar? Omtaler informantene det fenomenet som jeg har som intensjon å undersøke, eller legger de annet meningsinnhold i sine begreper? Kan jeg stole på at det de sier er det de egentlig mener?

På tilsvarende måte har jeg vurdert reliabiliteten av de framskaffete dataene. Vil en annen forsker ha fått samme informasjon? Ville informantene ha sagt det samme ved et senere tidspunkt? Svarene på spørsmålene knyttet til validitet og reliabilitet indikerer noe om mulighetene for å generalisere fra de utvalgte informantene til den populasjonen de tilhører. Det at en i kvalitativ forskning ikke er så opptatt av kvantiserbarhet får konsekvenser for generaliserbarheten. Den kan bli lav. Samtidig har det vært mulig å trenge mer i dybden, å få en mer nyansert sammensatt og dypere forståelse av læring, noe jeg mener har medført bedre validitet og reliabilitet.

Jeg vil redegjøre nærmere for begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet og samtidig vurdere kvalitetene av den empiriske undersøkelsen som er foretatt i denne studien.

#### 4.3.1 Validitet

Validitet refererer til gyldighet eller sannhet. En gyldig fortolkning er en sann gjengivelse. Validitet forbindes i forskning ofte med spørsmålet om vi måler det vi tror vi måler (Kerlinger 1979:138). For å presisere begrepet noe kan det være en fordel å skille mellom tre kriterier for sannhet i forbindelse med forskning: korrespondansteoretisk, koherensteoretisk og pragmatisk sannhetsteoretisk (Clausen 1963, Heggen 1996, Kvale 1989;1997).

*Korrespondansekriteriet* tilsier at resultatene eller kunnskapene er sammenfallende med den sanne og objektive virkeligheten, og en venter at det kun er en sann fortolkning. Men kan jeg finne en slik objektiv virkelighet? Er ikke kunnskap om verden noe som avhenger av den enkeltes persepsjon og fortolkning (Rasmussen 1998a). Jeg mener ikke at jeg har utforsket læring som objektivt fenomen, men snarere hva den enkelte informanten har gestaltet av fenomenet, det vedkommende kan fortelle om sitt bilde av fenomenet læring. Den empiriske delen av denne studien har ikke avdekket hva læring er, eller hvordan læring

---

<sup>156</sup> Se 4.3.2.

foregår. Det denne studien kan bringe fram, er hva noen yrkesfaglærere har sagt om hvordan de tror deres elever og de selv lærer. I lyset av dette kan jeg og andre danne meninger om hvordan lærerutdanningen kan forbedres og hvordan en ved de videregående skolene kan legge til rette for læring og utvikling blant lærerne.

*Koherenskriteriet* bygger på at en majoritet av subjektive fortolkninger anses som en felles og tilnærmet objektiv fortolkning. Når det framkommer intersubjektiv forståelse anses denne fortolkningen for å være så nær det objektive som det er mulig å komme på det nåværende tidspunkt. En forlater med andre ord det korrespondanseteoretiske kravet om allmenngyldig sannhet for et krav om fortolkningsansvar hos dem som utforskes, forskeren og andre forskere. Til dels er dette kriteriet et grunnlag for vurdering av validitet i den foreliggende undersøkelsen. Jeg anser det som umulig å danne objektive meninger om et fenomen ut fra en majoritet av tolkninger fra et så beskjedent antall informanter som her. Dessuten er jeg i utgangspunktet skeptisk til om det majoriteten mener, avdekker fenomenet læring. Det jeg med et koherenskriterium for validitetsvurdering kan uttale meg om, er hva informantene mener om erfaringslæring.

Som begrepet tilsier, dreier det *pragmatiske* synet seg om nytten av kunnskapene forskningen frambringer, deres praktiske konsekvenser. Beskriver og forklarer resultatene fenomenet på en anvendbar måte? Muliggjør forskningen teoriutvikling som en kan ha nytte av som anvisning for handling? Jeg er mindre opptatt av om kunnskapene er objektive, og mer opptatt av at en kan ha nytte av fortolkningene. Dataene i denne studien og analysene av dem, har resultert i kunnskap om hva og hvordan yrkesfaglærere sier de lærer gjennom erfaringer gjennom sin yrkesutøvelse.

Jeg valgte å vektlegge forståelse<sup>157</sup>, i noen grad intersubjektiv enighet og i høy grad at forskningsresultatene skal kunne anvendes i komplekse og reelle sammenhenger, og har lent meg mer mot koherens- og pragmatiske kriterier. Men på samme tid er det viktig at en som forsker ikke slår seg til ro med forenklete validitetskrav, men streber mot korrespondanskriteriet, at undersøkelsens resultater så godt som mulig representerer de fenomener og den virkeligheten en utforsker. Det var derfor jeg valgte en kvalitativ tilnærming, at det ble nedlagt et kritisk arbeid ved operasjonaliseringen av spørsmål, og at jeg gjennomførte prøveintervjuer.

Jeg mener også at en kvalitativ tilnærming med åpne spørsmål, har resultert i bedret validitet, ved at den intervjuete selv har valgt hva han beskriver, har kunnet snakke mer, har kunnet gi flere eksempler, har kunnet gjenta seg selv med nye ord og har kunnet bli stilt kontrollspørsmål. Sannsynligheten er større for at begge parter har lagt det samme i begrepene som ble brukt, at vi har kommet fram til en felles forståelse, og at jeg som forsker har fått en relativt klar oppfatning av hva informanten la i begrepene uten at jeg søkte å endre vedkommendes forståelse. Særlig anvendte jeg aktiv lytting for å få dette til<sup>158</sup>. Dermed øker sannsynligheten for at jeg har søkt etter det jeg har hatt som intensjon å søke etter, og det er større sannsynlighet for at jeg har klart å fortolke hva informantene mener noe om og hva de mener. Forskerens økte forståelse innebærer bedret validitet.

Jeg fikk en følelse av at informantene svarte ærlig og grundig, uten å stille seg selv i verken for godt eller for dårlig lys. Jeg har ingen grunn til å tro at de ville lyve eller prøve å lure meg. Siden jeg lyttet aktivt for å få bekreftet mine begrepsfortolkninger underveis i intervjuet, og siden jeg benyttet de begrepene informantene selv anvendte, har jeg vurdert det slik at den empiriske undersøkelsen er meget valid. Men som tidligere sagt kan jeg ikke slutte meg til hva læring er som fenomen, bare hva yrkesfaglærere uttrykker om fenomenet. At jeg stilte åpne spørsmål, at jeg ba om eksempler eller konkretiseringer, at jeg fulgte opp

---

<sup>157</sup> Glaser & Strauss (1967) mener økt forståelse i seg selv innebærer en form for validitet.

<sup>158</sup> Aktiv lytting, eller parafrasering, omtales i 4.6.1.9.

”omveier” informantene tok, oppsummerte og kom tilbake til fokus, har medvirket til denne vurderingen av validiteten ved den empiriske undersøkelsen.

Både individuelle og sosiale forhold har påvirket dataene. Det kan være at informanter har gitt uriktig informasjon, bevisst eller ved at de var feilinformert. Jeg må også foreta den reservasjonen at det kan ha forekommet at informantene ikke har hatt kunnskaper om det de ble spurt om, men likevel svarte noe de trodde kunne være tilfelle. Jeg skal derfor være varsom med å generalisere siden jeg hadde et beskjedent antall informanter og at utvalget verken var randomisert<sup>159</sup> eller representativt<sup>160</sup>. Jeg har imidlertid ingen holdepunkter for å tro at informantene bevisst har prøvd å feilinformere meg.

#### 4.3.2 Reliabilitet

Synonymer til reliabilitetsbegrepet er pålitelighet, stabilitet, forutsigbarhet og konsistens. Et vanlig kriterium for reliabilitet er *gjentakelse*. Reliabiliteten er god om en får samme resultat når en gjentar målinger med sammenlignbare instrumenter over tid (Kerlinger 1970:430; Kruuse 1996:31-32). Det er imidlertid vanskelig med gjentakende undersøkelser i samfunnsvitenskapene, fordi undersøkelsesobjektene er i en stadig endringsprosess. Bare det å delta i en undersøkelse kan medføre at informantene tenker og reflekterer over spørsmål som stilles og at de kan endre oppfatninger gjennom refleksjonene. Jeg kan også ha påvirket informantene slik at det de har fortalt meg ikke er reflekterte tanker, men noe de spontant bestemmer seg for å si. Jeg vil likevel anta at hovedspørsmålene i denne studiens empiriske undersøkelse er så vel gjennomtenkt av informantene at effekter av å bli intervjuet om læring og undervisning i liten grad endret deres meninger.

En annen definisjon av begrepet dreier seg om stabilitet og *nøyaktighet* eller *presisjon*, hvor nøyaktig måleinstrumentet en anvender måler de variablene en ønsker å måle. Et intervju kan ikke fortelle hva en lærer gjør i praksis, bare det han sier at han gjør. En må anvende observasjonsteknikker for å måle praksis. Denne reliabilitetstilnærmingen samsvarer meget med validering. Det er et slikt samsvar og samvariasjon Kvale (1997:225) henspeler til ved betegnelsen den hellige treenighet om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Siden temaet er yrkesfaglæreres læring og utvikling, ville jeg vanskelig ha kunnet skaffe data om dette fenomenet gjennom å observere lærere. Jeg har kun avklart hvordan og hva yrkesfaglærere har sagt om elevenes og egen læring gjennom en dialog med dem.

I tråd med koherensteorier om validitet, kan en se på reliabilitet som graden av *samsvar mellom ulike målinger* med ulike måleinstrumenter. Vil flere forskere, uavhengig av hverandre komme fram til de samme resultatene? Når det inntreffer, kan en redusere både systematisk og tilfeldig variasjon<sup>161</sup>. Intersubjektivitet er med andre ord et mål både for reliabilitet og validitet. Flere forskere var ønskelig, men ressurskrevende. At jeg har vært alene om alt arbeidet svekker dermed reliabiliteten.

Mange samfunnsforskere erstatter betegnelsen reliabilitet med *etterprøvbarhet*. Kvaliteten i og dokumentasjonen av forskningsarbeidet: datainnsamling, analysene og konklusjonene, er med på å avgjøre forskningens reliabilitet. Reliabiliteten samsvarer med den kritiske holdning jeg som forsker har hatt til eget arbeid, siden jeg både har vært et måleinstrument og en fortolker. Ved valget av den kvalitative tilnærmingen ønsket jeg som nevnt å få informantene til å snakke fritt om hovedtemaene. Det kan ha resultert i at samtalen ble lite konsise, at informantene snakket seg over i temaer som ikke var sentrale. For å

---

<sup>159</sup> Tilfeldige utvalg av yrkesfaglærere.

<sup>160</sup> Utvalg av informanter som på en relativ måte skal gjenspeile variasjoner i populasjonen.

<sup>161</sup> Kerlinger (1970:430) referer til systematisk varians som en variasjon i en retning, at tolkningene blir skjeve ved for eksempel en overveiende anerkjennelse eller avvisning av argumenter. Han referer til tilfeldig variasjon ved at måleinstrumentet ikke er stabilt, og at målingene gjengir ulike variabler uten at det er noen systematikk i variasjonene.

redusere mengden av ikke relevant informasjon, brukte jeg en halvstrukturert intervjuguide der hovedspørsmålene ble stilt på samme måte til alle informantene. Det ble gjort for å være stringent og strukturert.

Med en kvalitativ tilnærming og intervju som metode, kan etterprøvbareheten være dårlig i og med at jeg lot samtalen flyte mer fritt og at det som ble sagt dermed ble påvirket av begge parter. En samtale mellom andre parter, eller også mellom de samme partene på et annet tidspunkt, kan lett bli annerledes ved ustrukturerte og eksplorerende intervjuer. Det som opptar den intervjuete i fortid, nåtid og framtid er ikke nødvendigvis noe stabilt eller reliabelt fenomen. Spørsmålet er om det som ble konstruert i samtalen mellom informanten og meg, kunne gjenskapes av en annen forsker. Jeg vil tro at forskjeller vil dreie seg om mindre sentrale og gjennomtenkte forhold, slik at hovedtemaene som tas opp av informantene vil være de samme og meningsinnholdet ville ha vært det samme med andre forskere på omtrent det samme tidspunktet. Men med hyppige reformer, krav om nye endringer og med videre kompetanseutvikling hos lærerne, kan nok noen meninger være endret om noen år.

Jeg lærte mye ved å foreta intervjuene, både tematisk og metodisk. Det er å forvente at informantene gjorde det samme, at de lærte noe om undervisning og læring gjennom vår samtale. Ikke ved at jeg formidlet meninger, men ved at jeg aksepterte deres og spurte videre om det de var opptatt av. Ved kvalitative tilnærminger kan en altså ikke forvente en "stabil", høy reliabilitet. Samtidig er det klart at informantene har kunnskaper, holdninger og verdier som er av en varig og konsistent kvalitet. Jeg vil derfor anta at jeg har fått reliable data om hovedspørsmålene, men ikke med hensyn til detaljer i det som framkom. Påstanden om en relativt god reliabilitet begrunnes også med egen kjennskap til yrkesfaglærere som gruppe og det gjennomførte, vitenskapelige arbeidet som senere beskrives i de forskjellige fasene av intervjuene<sup>162</sup>. Det at jeg antar at dataene er relativt reliable, styrker også validiteten av undersøkelsen. Siden flere informanter har ment det samme om ulike tematiske forhold, styrkes også generaliseringsmulighetene på en slik måte at jeg kan anta at det jeg har funnet ikke er noe som er særegnet for informantene, men at det kan være representativt også for flere i populasjonen.

Ved fenomenografiske studier<sup>163</sup> er det vanlig å anvende kriterier om intersubjektivitet, eller samsvar mellom flere forskere som reliabilitetskriterium ved dataanalysene. Det første leddet i analysen av intervjuene var kategoridannelse, og det andre kategoribeskrivelse. På spørsmål om læring gjennom interaksjon, som et eksempel, dannet jeg kategoriene kollegaer, elever og andre grupperinger. Det informantene videre artikulerte var en kategoribeskrivelse. Det ville vært ønskelig med ressurser til å la andre forskere analysere de transkriberte tekstene i denne studien, både for å se om de kommer fram til de samme kategorier (Sandberg 1995) og for å se om andre forskere kan være enige i de kategoriale beskrivelsene gitt at de bruker de samme kategoriene (Marton 1986; Säljö 1988). Da vurderes forskerens analysearbeid og dermed reliabiliteten i arbeidet. Konsensus innebærer at de kategoriale beskrivelsene foretatt av den første forskeren gir en pekepinn om god reliabilitet. Jeg forsøkte å "nærme meg" begge disse reliabilitetsfremmende tiltakene gjennom å fungere som "djevelens advokat", ved å være svært kritisk til eget arbeid.

Sandberg (1995) tar til orde for å styrke reliabiliteten ved fenomenografiske studier ved fortolkningsoppmerksomhet ("interpretative awareness"):

That is, the researcher should strive to hold back his/ her known theories and prejudices in order to be fully and freshly present to the individuals' conceptions under investigation.

---

<sup>162</sup> Se 4.6.

<sup>163</sup> Se 4.2.1.



En fortolkningsoppmerksomhet krever at en skal forsøke å undertrykke egne kunnskaper og meninger. Ved å arbeide som ”djevelens advokat” prøvde jeg å ta hensyn til fortolkningsoppmerksomhet, men på en annen måte enn det Sandberg foreslår. Etter at jeg hadde kommet fram til kategorier og kategoriale beskrivelser, stilte jeg spørsmål som disse: Kan det finnes alternative kategorier? Hva ville en forsker med et vesentlig annerledes syn på læring ha funnet? Jeg mener det er vanskelig å undertrykke egne meninger, og har i stedet forsøkt å være åpen og klar om egne preferanser og analysert dataene også ut fra andre perspektiver, andre måter å betrakte et fenomen på.

Hovedsaken i det jeg, og Sandberg, tar opp, er å ha en kritisk holdning til egne kunnskaper, meninger og analysearbeid. I den grad jeg har utvist en slik holdning, vil den empiriske undersøkelsen ha god validitet. Det er vanskeligere å si noe sikkert om reliabiliteten. Det at jeg har redegjort eksplisitt for framgangsmåten ved analysearbeidet, kan imidlertid øke reliabiliteten.

Reliabiliteten ved *transkripsjonene* ble kontrollert ved at jeg skrev ut deler av intervjuene flere ganger. Det var forstemmende å oppdage at det ble forskjeller, men beroligende at ulikhetene dreide seg om bagateller og ikke meningsbærende eller -endrende begreper. Det var steder der ord som ”mhm” og ”altså” var utelatt og hvor ordstillinger var bedret rent språklig og grammatisk.

Validitet og reliabilitet er ikke uavhengige begreper. God reliabilitet er et krav, men ikke noen garanti for en valid undersøkelse (Heggen 1996). Jeg vil argumentere for at en kan øke reliabilitet av den empiriske undersøkelsen ved å gjennomføre en *logisk og begrunnet analyse av de transkriberte dataene*, noe jeg presenterer i kapittel 6. Gjennom logisk argumentasjon, implikasjoner og ekvivalenser, kan en bygge opp et system av forklaringer og predikasjoner som en kan anta vil ha høy reliabilitet.

For di jeg har spekulert i hva som kan være årsaker og begrunnelser for det informantene fortalte, og samtidig har relatert funnene til andre forskningsresultater, teorier og andres refleksjoner (bøker og artikler) har analysene i kapittel 6 blitt omfattende. Jeg hevdet innledningsvis at det er foretatt begrenset forskning om yrkesfaglærerne og deres kultur. Jeg har derfor lagt vekt på en fylldig og reflekterende redegjørelse om yrkesfaglærerkulturen med hensyn til læring og utvikling, både i bredde og dybde.

#### 4.3.3 Generaliserbarhet

Læring er avhengig av individuelle og sosiale prosesser og av tid og sted i individets utvikling. Det er derfor vanskelig å generalisere fra et lite utvalg av informanter til populasjonen yrkesfaglærere. På grunn av læringsfenomenets komplekse natur representerer et lite utvalg et lite antall gunstige meninger i forhold til mulige<sup>164</sup>. Det sier seg selv at generaliserbarheten bedres ved *antall variabler* en har kontroll over og kan undersøke, og ikke minst *antall informanter*.

Siden jeg har valgt en kvalitativ tilnærming er jeg ikke, og kan jeg ikke være, opptatt av generaliseringsmulighet basert på statistiske analyser. Men jeg mener at den kunnskapen som har framkommet, kan ha gyldighet for flere. Det var viktig å vurdere ut hva som var unikt for en enkelte informant, eller en liten gruppe av kollegaer som arbeider sammen ved samme avdeling, og hva som kan antas å angå hele populasjonen.

Selv om jeg hadde relativt få informanter, ble det hentet mye kunnskap ut av dataene og ikke minst analysen av dem. Kvale (1984:57) sier en kan overse at nyskapende forskning ofte bygger på intensive analyser av få personers relasjon til deres omgivelser. Det kan selv ved analyser av få personer være mulig å få fram allmenne sammenhenger. Jeg har valgt å intervju flere personer, fra ulike skoler, fra ulike studieretninger og med ulik ansiennitet i

---

<sup>164</sup> Simone Laplace har definert sannsynlighet som forholdet mellom antall gunstige og mulige begivenheter:  $p = g/m$ .

skolen. Hensikten har vært å få fram et rikt, muligens et mangetydig datamateriale som går i dybden på sentrale sider ved læringsbegrepet. Jeg har ikke vært interessert i å tilfredsstille positivistiske, kvantitative krav for forskning, men i å maksimere de perspektiver som er representert i populasjonen.

#### 4.4 Å forske i eget felt

Jeg har arbeidet innen den praktisk-pedagogiske utdanningen ved Høgskolen i Akershus siden midt på 1970 tallet og er fremdeles kollega med nåtidens yrkesfaglærerutdannere. Det at jeg som forsker er en del av et av feltene som undersøkes<sup>165</sup> har sine forskningsmessige konsekvenser. Sett fra det positivistiske paradigmet kan egne erfaringer og meninger medføre systematiske og skjeve oppfatninger (Kerlinger 1970:430) i fortolkningene. Men jeg mener det også kan ses som en ressurs at jeg som forsker har et inngående kjennskap til den kulturen som skal undersøkes. Jeg vet hva en forsker kan og bør se etter, og jeg vet en del om det som særpreger yrkesfaglærerkulturen. Jeg har brukt disse kunnskapene når jeg søkte å avklare mer om særtrekkene ved yrkesfaglæreres læring og å komme fram til trekk ved utvalget fra yrkesfaglærerkulturen, som jeg vil anta kan være karakteristisk for populasjonen.

Feltforskning innebærer i sin mest karakteristiske form at feltforskeren åpent, eller skjult deltar i folks dagligliv over en lengre periode (Hammersley og Atkinson 1996:31). Jeg opererer altså ikke som feltforsker i og med at jeg ikke er tilstede over en lengre periode og ved at mine tidligere observasjoner ikke har vært styrt av denne studiens problemstilling før i de siste årene. Men jeg er en del av yrkesfaglærerutdanningen og av virksomheten i den videregående skolen gjennom å være pedagogikk lærer i det første feltet og periodisk besøkende observatør i det andre.

##### 4.4.1 Kulturfortrolighet og -blindhet

Problemstillingen er hvilke konsekvenser disse rollene har medført. Det viktige, som på samme tid er vanskelige og fruktbart, var at jeg som forsker både skulle være i og utenfor. Som ved et portrett malt av Picasso skal forskeren se to perspektiver på samme tid, innenfra som en del av kulturen og samtidig utenfra som ekstern observatør. Forskeren blir en sentral del av problemformuleringen, datainnhenting og analysen av dem. Det stiller store krav til nærhet og distanse. I feltet er nærhet og innlevelse nødvendig, i databehandlingen er distanse og evnen til refleksjon og kritisk analyse essensielt<sup>166</sup>. Jeg har noen ganger brukt meg selv som kilde og tilkjennegir når det skjer.

Siden jeg er nær knyttet til den kulturen jeg forsker på, vil jeg på ulike måter være preget av den. Selvsagt har jeg forsøkt å være bevisst og kritisk til egne oppfatninger og til oppfatninger i den kulturen som ofte betegnes SYH-kulturen<sup>167</sup>. Jeg la vekt på å se det hele i et metaperspektiv, å være klar over og kritisk til gjennom hvilke briller jeg så det jeg så og hørte det jeg hørte. Kjennskapet til yrkesfaglærerutdanningen som deltaker og deltakende observatør var en fordel når yrkesfaglærerutdanningen skulle beskrives, men det var altså en risiko for at min forforståelse kunne resultere i manglende kritisk innstilling og refleksjon.

Ved alle analyser og vurderinger som er foretatt av de formelle læreplanene og av intervjuene, har jeg forestått alt arbeidet selv. Det at jeg er en aktør i det lærerutdanningsmiljøet jeg har utforsket, har økt faren for subjektivt pregete tekstutvalg og dataanalyser. På den andre siden har min forforståelse kunnet berike funnene ved at jeg

---

<sup>165</sup> Jeg er aktør i feltet bestående av pedagogikk lærere i yrkesfaglærerutdanningen, men ikke i det feltet den videregående skolen utgjør.

<sup>166</sup> Giddens (1987:29-32) betegner dette som samfunnsforskningens dobbelthermeneutikk.

<sup>167</sup> En betegnelse for den lærerutdanningsstrategien og den pedagogiske ideologien utviklet ved studieplanen fra 1975 og som har festet seg til institusjonens navn, som var Statens yrkespedagogiske høgskole fra 1.1.1980.

kjenner til inneforståtte og uartikulerte kunnskaper som ikke kom så godt fram gjennom det skriftlige materialet. Det gjaldt særlig den allerede foretatte læreplanforskningen. Jeg har vært til stede i fora hvor offisielle og private syn ble artikulert, og jeg kjenner yrkesfaglærerutdannerne og deres tradisjoner. Til syvende og sist var eventuell subjektivitet avhengig av min integritet som forsker. Jeg la vekt på å ikke forsvare noen miljøer, verken yrkesfaglærerne eller pedagogene, men å forholde meg kritisk analyserende.

Jeg rettet dermed et kritisk søkelys mot dataene som var framskaffet gjennom intervjuene og analysen av dem, mot beretningenes troverdighet og min ærlighet og analytiske kompetanse som forsker. For å kalibrere meg selv som måleinstrument og analyseredskap gjennom arbeidet med dataene fra intervjuene, var det nyttig å aktivt arbeide med spørsmål som disse:

- Hvilken forforståelse har jeg? Hva vet jeg og hva tror jeg?
- Hva opplevde jeg følelsesmessig underveis, som sympatier og antipatier?
- Hvordan påvirket det meg?
- Hvordan påvirket intervjuene mine innstillinger/ holdninger?
- Hva gjorde det jeg fikk vite, med meg som intervjuer og forsker?

Dette arbeidet har bevisstgjort meg ytterligere på hvordan jeg som forsker påvirker og påvirkes i dialogen.

#### 4.5 Intervju som metode

Jeg ønsket å høre om yrkesfaglæreres refleksjoner-over-praksis (Schön 1983; 1988)<sup>168</sup>, deres refleksjoner over yrkesutøvelsen ekstrahert fra flere erfaringer over tid. For å oppnå god validitet, reliabilitet og generaliserbarhet i dataene, gjennomførte jeg en relativt åpen dialog med informantene.

Et intervju er en profesjonell samtale mellom en intervjuer og en informant basert på dagliglivets samtaler. Det at samtalen er profesjonell innebærer at intervjueren stiller spørsmål på en planlagt og systematisk måte for å oppnå hensikten med undersøkelsen. Kvale (1997) sier at hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet (ibid:41) er: *”... at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden<sup>169</sup> med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener.”* Siden min intensjon var å få den intervjuete til å beskrive sin situasjon, valgte jeg å gi slipp på strenge krav om struktur i samtalen og heller søke å oppnå en friere samtale i en uformell tone med vekt på et symmetrisk forhold mellom partene. Dog ble hovedspørsmålene fulgt opp på en strukturert måte gjennom alle intervjuene.

Mine intervjuespørsmål og -metode var derfor en kombinasjon av planlagte hovedspørsmål, eventuelle oppfølgingsspørsmål for avklaring og konkretisering og aktive lytteteknikker. Altså semistrukturerte intervjuer. Intervjuguiden inneholder hovedspørsmål som ble stilt likt til hver informant. I den utstrekning informanten ikke nevnte sider ved fenomenet jeg var interessert i deres meninger om, stilte jeg oppfølgingsspørsmål. De teknikkene jeg brukte for å gjøre intervjuet til en uformell samtale der den intervjuete kunne snakke relativt fritt, var gjennomtenkt, men ikke nedfelt i intervjuguiden. Jeg la vekt på å være uformell, å be om forklaringer og konkretiseringer, og å vise at jeg lyttet. I de tilfeller der informantene ga uttrykk for at de ikke forsto spørsmålet, omskrev jeg det ved å bruke alternative begreper om samme tematiske forhold.

---

<sup>168</sup> Se 8.13.2.

<sup>169</sup> ”Genstanden for kvalitative interview er den interviewedes daglige livsverden og hans eller hendes forhold hertil.” (ibid:41)

Jeg har også vært klar over min egen forforståelse av det fenomenet som undersøkes, av læring, uten å gripe inn med egne meninger om det substansielle i den intervjuetes beretning. Å måtte lytte uten å gripe inn, presset meg til å søke å forstå den andre ut fra hans egne premisser. Å svare tilbake ville ha vært å forsvare egen oppfatning og den adgangen ville jeg ikke benytte meg av.

#### 4.5.1 Forskerens rolle i intervjusituasjonen. Samtalen og dens betydning

Et intervju tar utgangspunkt i den som blir intervjuet og det vedkommende kan og vil si om egen livssituasjon, om egne erfaringer og refleksjoner. Dessuten var jeg som forsker til stede i det data ble konstruert. Jeg opplevde det som foregikk og dannet meg inntrykk og data gjennom det som ble uttrykt verbalt og non-verbalt.

I tillegg var jeg bevisst mine egne emosjonelle reaksjoner og umiddelbare tolkninger av data. Ved å parafrasere, stille oppfølgingsspørsmål om bekreftelse av egne oppfatninger av det informanten sa, kunne jeg kontrollere egne tolkninger og få en bedre forståelse av hva informanten mente. Som menneske og forsker har jeg sikkert påvirket samtalene gjennom de spørsmålene jeg stilte og de nonverbale signaler jeg sendte ut. Informantene kan derfor ha latt seg lede, forsvart seg og argumentert for sine meninger ut fra hva de tolket av det jeg sa og signalerte. Som intervjuer har jeg derfor vært delaktig i konstruksjonen av data. Bare det at jeg lyttet oppmerksomt og ville vite mer, var med på å motivere dem til å fortelle. Intimiteten og fortroligheten i situasjonen kan ha fått informantene til å fortelle mer enn de ville ha gjort i en vanlig samtale. Eksemplet i figur 4.1 viser både hvordan hovedspørsmålet ble fulgt opp med underspørsmål og hvordan jeg påvirket samtalen. Temaet for spørsmålene var Yrkesfaglæreres undervisning og elevenes læring. Hva de gjør og hvorfor.

Hovedspørsmål	Informantens uttalelser
Først vil jeg spørre om hva du gjør som lærer og om dine erfaringer med og refleksjoner over det du gjør. Hvilke metoder eller arbeidsprinsipper bruker du i undervisningen din ?	Har nok endra seg en del med åra. Har nok mer og mer fått demokrati inn i skolen jeg også. Det veksler jo veldig ... I år har vi prosjekt, som gjør at vi har løst opp veldig og ikke har to timer med hygiene, to timer kostlære, sånn som det var. Vi kjører mer temaundervisning og varierer innenfor en bok på tre uker. Da kan vi ha intensivt ... Når vi begynte i høst var det naturlig for oss å ha intensivt med hygiene, fordi det skal være grunnleggende for kjøkkenundervisningen. Og så bruker vi råstoff som vi har da, at vi har tema fisk. Da har vi hygiene i forhold til det, vi har råstoff i forhold til det, kostlære i forhold til det. Så vi kjører mer temaundervisning enn hva vi hadde før.

Oppfølgingsspørsmål	Informantens uttalelser
Er det noe dere gjør kontinuerlig, hele året? (For å vise interesse for temaet og for å oppklare eget spørsmål.)	Ja. Og i år har vi lagt opp til en 75-80% mappeundervisning på begge de grunnkursene vi har.
Kan du si noe om hva mappeundervisning innebærer? (For å vise interesse og for å få vite hva informanten legger i begrepet mappeundervisning.)	Da tar vi utgangspunkt i råvaren, for eksempel fisk og da kaller vi det en fiskemappe. Så tar vi måla fra de ulike yrkesfagene og setter på. Da skal den mappa være et skriftlig produkt som omhandler fisk generelt og de naturlige menyene, menyer, næringsstoffer i forhold til det. Og bransjen, yrkene som er knytta til det med fisk.
Er det du eller elevene som lager den mappa? (For å vise interesse og for å få bekreftet at det er elevene som arbeider aktivt med sine egne mapper.)	Elevene. Mappa er grunnlag for mappevurdering. Fordi vi i år har en del særskiltelever som trenger muntlig høring ved prøver, så har vi i år en praktisk muntlig prøve til eksamen i stedet for en skriftlig tverrfaglig. Og da har vi sagt at de elevene kan velge to av mappene sine å ta med seg til eksamen.
(Jeg unngår å følge opp temaet mappevurdering, siden det ikke	

Figur 4.1: Utdrag fra transkripsjonen fra lydopptaket. Begrunnelse for oppfølgingsspørsmål er angitt med uthevet tekst i parenteser.

Et av særmerkene ved intervju som forskningsmetode er altså den menneskelige kontakten, relasjonene som oppstår mellom to samtalepartnerne. Gjennom gjensidige påvirkninger etableres relasjonelle forhold. Det dreier seg om forståelsen av det uttalte budskapet og de skjulte transaksjonene (Berne 1964), atmosfæren som utvikles, og gjensidige forventninger og sympatier. Det er dette Kvale legger i begrepet "inter view": det som er mellom de to som ser hverandre. Han (1997:27) sier at kunnskapen konstrueres mellom intervjuerens og den intervjuetes synspunkter.

#### 4.6 Den empiriske undersøkelsens design

Det er en del praktiske, dog viktige forskningsmessige forhold, som bør beskrives ved den empiriske undersøkelsen jeg har gjennomført. Kvaliteten i arbeidet, validiteten og reliabiliteten ved undersøkelsen er ikke noe en kun vurderer til slutt. Ved å sikre kvalitet i alle fasene av arbeidet (Jensen 1991:34; Kvale 1997), gikk jeg inn for å oppnå en optimal validitet og reliabilitet. Jeg foretok en kritisk vurdering av kvaliteten underveis i alle ledd av arbeidet. Intervjuarbeidet foregikk i følgende hovedfaser:

- *Forstudier*
- *Tematisering* og problemformulering, undersøkelsens hva og hvorfor.
- *Design*, det overordnede perspektivet på den empiriske undersøkelsen.
- *Operasjonalisering*, utvikling av intervjuguide.
- *Prøveintervjuer og revisjoner* av intervjuguide.
- Gjennomføring av *intervjuene*.
- *Transkripsjon*, utskriving av lydopptaket til tekst.
- *Presentasjon* av data. (Kapittel 5)
- *Analyse* av data. (Kapittel 5)
- *Vurdering* av kvaliteten ved intervjuundersøkelsen.
- *Drøfting av resultatene* opp mot tematikk, delspørsmål og teori. (Kapitlene 6, 7 og 8)

##### 4.6.1.1 Forstudier

Egne erfaringer fra observasjoner av og samtaler med yrkesfaglærere og -studenter, kan sies å representere forundersøkelser, eksplorerende studier som grunnlag for kjennskap til feltet og dets aktører.

##### 4.6.1.2 Tematisering

Temaene for undersøkelsen ble formulert gjennom utformingen av problemstillingen og som resultat av læreplananalysene, som ble gjennomført før intervjuene ble utført. En avklaring av begreper resulterte i en operasjonalisering av spørsmålene i en intervjuguide. Et solid forarbeid var ment å sikre en god intervjuguide og en valid og reliabel empirisk undersøkelse.

#### 4.6.1.3 Design

Undersøkelsens design<sup>170</sup> angår alle hovedfasene i intervjuundersøkelsen. For å få fram de dataene som kunne besvare spørsmålene som er reist i delproblemstillingen, var det nødvendig å planlegge alle de praktiske oppgavene jeg kunne forutse. Det er redegjort for dette i omtalen av de andre fasene.

#### 4.6.1.4 Operasjonalisering, utvikling av intervjuguide

For at informantene lettere skulle forstå hva jeg spurte dem om, og for å kunne vurdere validiteten av svarene de ga, ble de teoretiske begrepene operasjonalisert, de ble tilpasset informantenes språkbruk. Det vil si at jeg ikke benyttet et mest mulig presist fagspråk. Det er mulig jeg har for dårlig tiltro til yrkesfaglærernes pedagogiske begrepsapparat, men jeg ønsket å forsikre meg om at informantene svarte på en valid måte. Derfor syntes jeg det var bedre at jeg som forsker konkretiserte de faglige begrepene, slik jeg har vist i figur 4.2.

Operasjonaliseringen ble foretatt med utgangspunkt i eget kjennskap til yrkesfaglærere og kontrollert gjennom de foretatte prøveintervjuene.

For å motivere til deltakelse og samtale, innledet jeg hvert intervju med å fortelle om hensikten med undersøkelsen for lærerutdanningen og for egen forskning, og hvilken nytte yrkesfaglærere, og derigjennom informantenes egen gruppe, kunne ha av undersøkelsen. Spørsmålene om bakgrunn og erfaringer ble plassert først, for å virke som innledning til samtalen.

Hovedspørsmålene i den empirisk undersøkelsen samsvarer med delspørsmålene i problemstillingen. Hovedspørsmålene ble plassert i rekkefølgen: elevenes læring, egen læring, lærerutdanningen, motstand mot læring. Argumentet for å starte med elevenes læring var en forventning om at det kan være lettere å snakke om elevene først og deretter seg selv, at det var en mindre utfordrende begynnelse på intervjusamtalen.

Ved operasjonaliseringen ble begreper gjort bedre forståelige og kommuniserbare for informantene. Som eksempel kan nevnes at "læring og utvikling" ble benyttet i stedet for bare "læring". Læring kan i dagligtalen forbindes med "å lære noe nytt". Egne erfaringer tilsier at yrkesfaglærere ofte forbinder læring med "endring i atferd", noe som henger sammen med at mange definisjoner av begrepet inneholder krav om "relativt varig endring i atferd eller opplevelse"<sup>171</sup>. Dermed kan informantene tenke at for å si at de har lært, må det ha foregått en merkbar endring, tilsvarende akkomodativ læring<sup>172</sup>. Å føye til "utvikling" var et forsøk på å inkludere assimilative læringsprosesser og læring som kan være forsterkning av egen kunnskap: det en foretar seg virker, og læringen er bekreftelsen på at det en gjør er bra.

Operasjonaliseringen ble altså foretatt på grunnlag av mine forventninger om målgruppa. Jeg har vært kritisk til om jeg har vært for "skeptisk" overfor hvor godt de behersker det pedagogiske begrepsapparatet. Men det viste seg i hvert fall at det var god grunn til å inkludere "utvikling". I to nesten identiske spørsmål om hva de hadde lært gjennom erfaringer med elever, og hvordan de hadde utviklet seg<sup>173</sup>, fikk jeg ulike svar. Jeg fikk med andre ord tak i hva de mente de hadde lært over tid, det jeg vil tolke som assimilativ læring, på det siste spørsmålet.

---

<sup>170</sup> Det foreligger et overordnet design for hele forskningsarbeidet og et deldesign for den empiriske undersøkelsen. Siden det tidligere er redegjort for studiens overordnede design i innledningen (1.5), fokusere jeg i dette kapitlet på designet ved intervjustudien.

<sup>171</sup> Se 8.2 om denne behavioristiske definisjonen på læring.

<sup>172</sup> Piagets begreper assimilasjon og akkomodasjon kan sies å være tilføyende og overskridende læring (Illeris 1999:27).

<sup>173</sup> "Hva lærer du gjennom erfaringer med det å undervise?" og "Hvordan har du utviklet deg som lærer fra yrkesdebuten og fram til i dag?"

Jeg la vekt på å be om konkretiseringer eller fortellinger, og å spørre om handlinger – hva lærerne gjorde. Dette ble gjort for å validere undersøkelsen ved å forebygge feiltolkninger av abstrakte begreper.

#### 4.6.1.5 Prøveintervjuer og revisjon av intervjuguiden

Jeg foretok prøveintervjuer, både i gruppe og individuelt. Gruppeintervjuet ble foretatt på en lite strukturert måte. Gjennom en mer uformell form og fri flyt i samtalen mellom yrkesfaglærerne, kom det fram uttrykk og begreper som de selv benyttet om sider ved de fenomenene jeg skulle undersøke. Det støttet mine antakelser om at det ville være en fordel for den gjensidige forståelsen om begreper, og dermed validiteten i undersøkelsen, om jeg operasjonaliserte spørsmålene. Jeg fikk jo til og med en informant som ikke hadde noen pedagogisk utdanning!

Det ene individuelle prøveintervjuet ble gjennomført etter at intervjuguiden var konstruert, for å teste den ut. Det medførte ingen endringer i intervjuguiden<sup>174</sup> og intervjuet ble derfor inkludert i utvalget som er brukt som informanter. Det var vel så store avvik mellom de andre intervjuene, som mellom det individuelle prøveintervjuet og de andre. Basis for den kvalitative tilnærmingen og intervjustrategien var at intervjuene ikke skulle foregå som identiske situasjoner<sup>175</sup>. Det å inkludere prøveintervjuet var derfor en berikelse av materialet.

Ved spørsmålene om ikke-språklig læring og vegring mot læring, oppdaget jeg at disse spørsmålene ikke var så enkle å forstå. Derfor ga jeg mange eksempler på hva jeg mente med begrepene, før spørsmålet ble stillet.

Angående *motstand mot endring* formulert jeg spørsmålene slik at det å være imot endring kunne oppfattes både positivt og negativt, ved at jeg ikke tillot fenomenet noen moralsk verdi. Jeg forventet at yrkesfaglærere stort sett var og er i en utviklings- eller fornyingsprosess som lærere, fordi de ønsker å holde seg à jour i det yrkesfaglige. Jeg antar at det ønsket har en smitteeffekt på det yrkespedagogiske.

Jeg var selv til stede som intervjuer i alle intervjuene og registrerte dermed verbale og nonverbale symboler og signaler. Jeg var i utgangspunktet opptatt av å operasjonalisere spørsmålene i så forståelig språk som mulig og samtidig bevisst min skepsis mot å benytte kun fagbegreper. Alle uttalelser og signaler jeg registrerte, tydet på at informantene forsto spørsmålene godt, men at de var noe usikre på hva jeg mente - eller hva de skulle svare på spørsmålene om verdier og etikk, om pedagogiske teorier og om utdanningspolitikk.

#### 4.6.1.6 Spørsmålene i intervjuguiden

Den empiriske undersøkelsen tok for seg forhold ved erfaringslæring som var vektlagt i de formelle læreplanene<sup>176</sup>, og som jeg håpet å finne spor av i de erfarte læreplanene. Figur 4.2 er en oversikt over hovedtemaene og begrunnelsene for at spørsmålene ble stillet.

#### Innledning

Tema	Spørsmål	Begrunnelse
Hensikten med studien	Først vil jeg takke deg for at du er villig til å la deg intervjuet. Som jeg har fortalt tidligere er hensikten å finne ut mest mulig om hvordan du som yrkesfaglærer lærer gjennom å arbeide som lærer. Hva du lærer og hvordan du lærer.  Det vil innebære at lærere kan få mer kunnskap om undervisning	For å oppnå informert samtykke og å motivere til samtale

<sup>174</sup> Se 4.6.1.6.

<sup>175</sup> Se beskrivelsen i 4.5.1 om det spesielle ved intervjuer.

<sup>176</sup> Formelle læreplaner er de skriftlige dokumentene. Erfarte læreplaner er det studentene sitter igjen med av erfaringer fra studiet.

	og læring i yrkesfagene, ikke minst om egen læring og utvikling gjennom å praktisere som lærer.	
--	---	--

Opptak	Som du sikkert har registrert, har jeg allerede startet opptakeren.	For å oppnå informert samtykke og å motivere til samtale
Anonymisering	Jeg vil nemlig ha opptak av det hele, også hva jeg selv sier. Jeg vil sørge for at det du og andre sier anonymiseres så godt jeg kan få gjort det. Når dataene presenteres i en rapport, vil ingen kunne gjenkjenne hvem som har sagt hva. Det er derfor viktig at du er ærlig. Jeg ber deg heller la være å svare om det skulle være vanskelig, enn å si noe du tror er fordelaktig for deg selv eller for undersøkelsen. Jeg vil slette opptakene når arbeidet er ferdig.  Det kan være at jeg også noterer. Det gjør jeg for min egen skyld. De notatene vil jeg også ødelegge.	

Bakgrunn og ”oppvarming”	Først vil jeg gjerne vite noe mer om deg. Vi har allerede snakket noe om dette, men jeg ser gjerne at du eventuelt forteller det om igjen nå som opptakeren står på.  Hvilke fagområder underviser du i?	Dette spørsmålet er det enkelt for informanten å svare på. Han kommer inn i samtalen.
	Hvor lenge har du vært ansatt i den videregående skolen? – Eller når begynte du som lærer i den videregående skolen?  Når fullførte du utdanningen som yrkesfaglærer, det var vel PPU?  Hvilken pedagogiske utdanning har du eventuelt utover din yrkespedagogiske grunnutdanning som lærer?	For å få vite noe om erfaringsmengden og hvilke planer som gjaldt ved yrkesdebut.  Dette stilles etter spørsmålet om ansettelse, fordi de fleste tar lærerutdanningen etter at de allerede har praktisert som lærer 1 – 3 år. Jeg får vite hvilken læreplan de har studert etter og hvor lenge det er siden de gjennomførte sin lærerutdanning.  For å få vite noe om utdanningsnivå, men også å få vite noe om interesse for videreutdanning og indirekte vilje til videreutvikling i motsetning til motstand mot læring.

*Tema: Yrkesfaglærernes undervisning og elevenes læring.*

Spørsmål	Oppfølging	Begrunnelse
Først vil jeg spørre om hva du gjør som lærer og om dine erfaringer med og refleksjoner over det du gjør	Kan du nevne noen metoder eller arbeidsprinsipper du særlig har gode erfaringer med?	Starter åpent for å få vite mest mulig om hva informanten mener er god undervisning, og om de anvender de metoder og arbeidsprinsipper de formelle læreplanene for deres lærerutdanning vektla. Det kan være at lærerne sier noe om tilrettelegging for erfaringslæring, eller også at jeg spør om det.
Hvilke metoder eller arbeidsprinsipper bruker du i undervisningen din ?	Hvordan vet du at elevene lærer godt ved bruk av denne metoden?  Fortell meg om en undervisningssituasjon du har gjennomført og som du synes var	Får data om hvordan lærere konstaterer læring og indirekte hva de mener læring er.  Konkretisering. Her vil jeg få muligheten til å analysere sammenhengen mellom teori og praksis, uttrykt teori og bruksteori <sup>177</sup> .

<sup>177</sup> Se 8.17 for forklaring av begrepene.



	<p>vellykket.</p> <p>Kan du fortelle meg om en situasjon som var mislykket, som ikke førte til god læring hos elevene?</p> <p>Hva lærte du av disse situasjonene?</p> <p>Hvilke verdimeslige eller etiske områder berører dette?</p> <p>Er du inspirert av noen spesiell læringsteori, eller læringstradisjoner?</p>	<p>Får vite om metoder som læreren ikke anvender, og hva årsakene til det kan være.</p> <p>Et spørsmål om erfaringslæring</p> <p>Et spørsmål om etiske begrunnelser for eget arbeid som lærer.</p> <p>For å få vite noe om teori de husker fra lærerutdanningen, eller er blitt kjent med siden. Om de har et metaperspektiv på yrkesutøvelsen.</p>
--	--	---

*Tema: Elevers læring gjennom ikke-språklig aktivitet*

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Begrunnelse
<p>Hva mener du om elevers læring gjennom ikke-språklige forhold? Jeg tenker på håndtering av verktøy og maskiner, ting du må vise elevene i stedet for å fortelle dem, ting de mer må føle ”på kroppen”, bevegelser og handlinger de må lære seg uten at du eller elevene kan snakke om det?</p>	<p>Har du eksempler på undervisningssituasjoner hvor du i hovedsak må demonstrere eller vise framfor bare å fortelle?</p> <p>Har du eksempler på ting elevene må lære gjennom handlinger og øvelser hvor det språklige er utilstrekkelig eller tungvint?</p> <p>Dreier det seg om visuelle forhold, det å høre, eller det å ta og føle på ting?</p>	<p>Spør om praktisk kyndighet<sup>178</sup>. Dette er antatt å være et viktig særpreg ved yrkesopplæring og –utøvelse.</p> <p>Ber om konkretisering.</p> <p>Spør om hvilke sanser de mener er viktige i en opplæringsammenheng.</p>

*Tema: Lærerens egen erfaringslæring, både i et induktivt (fra praksis til teori) og i et deduktivt (fra teori til praksis) perspektiv, først som individuell prosess.*

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Begrunnelse
<p>Hvordan videreutvikler du din forståelse for undervisning og læring gjennom erfaringer?</p> <p>Hvordan gjør du deg nytte av teori, spesielt om yrkespedagogikk?</p>	<p>Hvordan lærer og utvikler du deg gjennom det du opplever og erfarer i undervisningen, på kjøkkenet (i verkstedet) eller i klasserommet?</p> <p>Hvordan bearbeider du dine erfaringer for å systematisere dem og kunne ha nytte av dem senere?</p> <p>Hva lærer du gjennom erfaringer med det å undervise?</p> <p>Det du leser eller hører om, hvor henter du det fra?</p> <p>Hvordan gjør du deg nytte av det?</p> <p>Hva er nyttig teori?</p> <p>Kan du gi eksempler?</p>	<p>Forståelse for undervisning og læring er en operasjonalisering av begrepet praksisteori.</p> <p>Spør om hvordan de reflekterer over erfaringer, om deres refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling.</p> <p>Spør om erfaringslæring, induktiv læring</p> <p>Spør om deduktiv læring hvor de omsetter teori til praktiske handlinger.</p> <p>Kan jeg få dem inn på selve teoribegrepet? Hva er egentlig teori for en yrkesfaglærer?</p>

<sup>178</sup> Se 8.13.

Er det noen spesielle tanker du har om læring og undervisning?	Kan du fortelle meg om det?	Spør om lærernes praksisteori, spesielt P2-nivå <sup>179</sup> om deres begrunnelser. Hvilke meninger har de om læring, eventuelt om induktiv eller deduktive læringsformer, som ikke allerede er kommet fram?
--	-----------------------------	--

*Tema: Egen utvikling som lærer*

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Begrunnelse
Hvordan har du utviklet deg som lærer fra yrkesdebuten og fram til i dag?	Hvordan har du eventuelt endret deg?	Spør om lærerens metaperspektiv på seg selv og sin læringsprosess som lærer, og indirekte om nytten av pedagogisk utdanning. Jeg har hittil spurt om "læring", et begrep som ofte relateres til "merkbare endringer i atferd". Derfor spør jeg om "utvikling".
Hvordan har dine oppgaver med hensyn til undervisning endret seg de senere årene?		Spørsmål om endringer i lærerrollen enten ved egen utvikling eller ved pålegg fra annet hold.

*Tema: Vurdering av lærerutdanningen*

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Begrunnelse
Hvilken betydning har lærerutdanningen hatt for din utvikling som lærer?	Hvilken nytte har du hatt av det som foregikk på høyskolen? Kan du gi eksempler?	Spør om vurdering av lærerutdanningen med hensyn til nytteverdi, hvor yrkesrelevant den har vært. Spørsmål til både høyskolearenaen og skolepraksisen.
Hva synes du var de sterke og svake sidene ved lærerutdanningen?	Hvilken nytte har du hatt av det som foregikk i skolepraksisen? Kan du gi eksempler?	
	Hvordan det ble lagt til rette for å lære gjennom erfaringer i lærerutdanningen?	Direkte spørsmål om læring av erfaringslæring, å lære å lære gjennom praksis, induktiv læring.
	Hvordan ble det lagt til rette for å lære av teori i lærerutdanningen?	Direkte spørsmål om læring gjennom deduktiv undervisning.

*Tema: Erfaringslæring som en interaktiv prosess*

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Begrunnelse
Når det dreier seg om det du lærer gjennom samvær, samtale og samhandling med andre, kan du si noe om hvem som påvirker deg, hvordan det skjer og hva du lærer?	Pass på å få med kollegaer, elever og skoleledere. Spør gjerne: kan du si noe om hva du lærer av kollegaer, av elever ...	Jeg valgte å vende tilbake til det samme temaet for å eventuelt fange opp andre sider ved erfaringslæring og for å være sikker på å komme inn på sosiale læringsforhold. Derfor ble informantene nå spurt om læring gjennom samvær, samtale og samhandling med andre. Hvem de lærer sammen med eller av, og hva de lærer.
	Når du lærer noe av kollegaer, hvordan skjer det?	Spørsmål om hvordan de lærer av kollegaer.
	Er det slik at yrkesfaglærere	Hva- spørsmål. Knyttes læring an til basisfaget

<sup>179</sup> Løvlie (1974) omtaler tre praksisnivåer. P1 omfatter hva lærere gjør, de handlinger som utføres. P2 omfatter syn på læring og egne refleksjoner. P3 omfatter formål, verdier og etiske betraktninger ved utdanning.

	snakker mer om yrkesfaglige enn yrkespedagogiske forhold?	(yrkesfag) og/ eller undervisningsoppgaver (yrkespedagogikk)?
--	---	---

*Tema: Praktisk kunnskap*

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Begrunnelse
Kan du si noe om hvordan du selv lærer og utvikler deg gjennom forhold hvor det språklige ikke strekker til?	Jeg tenker på ting du mer må føle "på kroppen" enn bare å høre om dem, at du har "magefølelse" for noe, at du lærer og utvikler deg uten at du kan beskrive hva du gjør, men at du "vet" hvordan du skal handle?	Jeg spør om praktiske kunnskapsformer. Det var meningen også å nærme seg problemstillingen om det ikke-språklige lar seg uttrykke, og hvilke kunnskapsformer det dreier seg om.

*Tema: Motstand mot læring*

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Begrunnelse
<p>Fra ulike hold forventes det at du skal lære og at du skal utvikle deg. Det kan dreie seg om skole-reformer, endringer i arbeidslivet og i basisyrket ditt, forventninger fra egen skole og kollegaer, og det kan være forventninger og krav fra elevene.</p> <p>Dette kan forbedre din undervisning og elevenes læring. Men det kan også være at du ikke tror det vil medføre noen bedring, kanskje tvert om. Kan du fortelle meg om tilfeller hvor du (eller kollegaer) vegrer deg for, eller lar være å følge slike forventninger?</p>	<p>Fra hvem kommer slike pålegg eller forventninger?</p> <p>Hva dreier det seg (innholdsmessig) om?</p> <p>Hva gjør at du ikke vil endre atferd (årsaker)?</p> <p>Hva er det som gjør at du støtter det, eller ikke støtter det? Hva er du skeptisk ovenfor?</p>	<p>Spørsmål om motstand eller vegring mot endringsarbeid.</p> <p>Spørsmålet inneholder elementer om elevenes læring som begrunnelse for å ikke endre på noe. Tanken er at jeg vil unngå å tillegge motstand mot endring noen normativ verdi.</p>

*Tema: Utdanningspolitiske meninger*

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Begrunnelse
(Om det ikke allerede er nevnt ovenfor) Er det noen utdanningspolitiske retninger eller forslag du særlig støtter, eller ikke støtter?		Spørsmål hvor informanten kan tone flagg og fortelle meg om eventuell "fanesaker" de kan tenke seg å kjempe for. Det gir dem også anledning til å uttale seg om frekvensen av reformarbeid i skolen.

*Endringsvillige miljøer på skolen*

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Begrunnelse
----------	---------------------	-------------

Er det på din skole, eller ved din avdeling, noen grupper av lærere som er spesielt aktive med hensyn til endrings- og fornyingsarbeid, eller som er spesielt motvillige?	Hvordan vil du beskrive disse grupperingene?  Hvor vil du plassere deg selv i forhold til disse grupperingene, og hvordan oppleves det å ha den plasseringen du mener du har?	Spørsmål som tester Giddens og Luhmanns teorier <sup>180</sup> .  Ontologisk sikkerhet <sup>181</sup> .  Hvorfor utvikling eller ikke og hvorfor autopoiesis?  Å kunne se seg selv i et metaperspektiv.
---	---	---

### Avslutning

Er det noe mer du vil fortelle meg, som du tror jeg kan ha nytte av?	Da vil jeg takke for at du stilte opp til dette intervjuet. Du har hjulpet meg i min forskning, og det er mitt håp at resultatene av forskningen skal gi deg og andre lærere bedre lærings- og utviklingsmuligheter og derigjennom en bedre hverdag. Takk skal du ha.	En avslutning av samtalen der jeg takker informantene og gjentar hensikten med undersøkelsen.
--	---	---

Figur 4.2: Oversikt over hovedtemaene og begrunnelsene for at spørsmålene ble stillet

#### 4.6.1.7 Prøveintervjuer og revisjoner av intervjuguide.

Det ble foretatt to prøveintervjuer, et av en gruppe lærere og et individuelt. Dette ble gjort for å sikre at intervjuguiden ga mulighet til å få data om alle temaene og at informantene og forskeren opererte med begreper begge parter hadde en felles forståelse av.

#### 4.6.1.8 Valg av skoler og lærere

Valget falt på to skoler på Østlandet. De ble valgt slik at de ikke var alt for store, men likevel med flere lærere å velge blant fra de to aktuelle studieretningene, hotell- og næringsmiddelfag og mekaniske fag. Skolene ble også valgt fra tettsteder der det var videregående skoler av en slik størrelse at de kunne være representative både for byer og områder med spredt bosetning. Utvalget av skoler var derfor ikke tilfeldig. Jeg vil anta at de er typiske for gjennomsnittlig store og midlere sentralt beliggende videregående skoler i Øst-Norge. Dette er viktig å understreke ettersom den empiriske undersøkelsen kun hadde til hensikt å gi eksempler som kunne kaste lys over læreres erfaringslæring og betingelsene for det.

Det ble valgt lærere fra to avdelinger for å få informanter fra relativt ulike basisyrker. Det er selvsagt likheter mellom fagene og yrkene, men jeg vil vel karakterisere det ene mer som et servicepreget yrke og det andre mer som et håndverkspreget. Utvalget av lærere var strategisk. Ut fra ønsket om mer omfattende samtaler som nødvendigvis ville kreve tid og motiverte lærere, ba jeg kontaktpersonen ved hver skole om å velge ut lærere som var interessert i, eller som ikke hadde noe spesielt imot å snakke med meg. Bare for en av variablene i den empiriske undersøkelsen kunne jeg forutse at dette ikke ville bli et representativt utvalg. Det er rimelig å anta at endringsu villige lærere ikke er inkludert i utvalget, fordi kontaktpersonene sannsynligvis ikke ville ha valgt lærere fra den kategorien.

Alle informantene fikk skriftlig informasjon om undersøkelsens hensikt og hvor viktig jeg anså deres bidrag for å være. De fikk også vite hovedområdene undersøkelsen skulle dekke, men ikke den konkrete intervjuguiden. Tanken var at de skulle tenke over og forberede seg til samtale om temaene, men ikke til de konkrete spørsmålene. Kjennskap til intervjuguiden ville ha gjort noe med den ”spontane” dialogen og den intervjuetes oppmerksomhet mot og refleksjon over spørsmålene.

<sup>180</sup> Se kapittel 7 om syn på mennesket, særlig 7.2.2 og 7.2.4.

<sup>181</sup> Se kapittel 7 om syn på mennesket, særlig 7.4.

Rektorene ved de to skolene ble bedt om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen og informantene ble både på forhånd og ved starten av det enkelte intervju, informert om

- undersøkelsens hensikt
- undersøkelsens innhold. Dens hovedområder, men ikke de konkrete spørsmålene
- hva den kunne bety for den enkelte, for skolen/ kollegaer og for lærerutdanningen
- anonymisering av dataene
- hvordan resultatene skulle dokumenteres og publiseres

Det vil si at lærerne i utvalget har vært informert om intervjuene og publiseringen av resultatene og har samtykket i å delta i undersøkelsen.

#### 4.6.1.9 Gjennomføring av intervjuene

Ved gjennomføringen av intervjuene var min oppmerksomhet som forsker rettet mot intensjonene for den empiriske undersøkelsen, mot relasjonene mellom den intervjuete og meg selv, og mot dataene som ble konstruert i samtalen. De relasjonelle forholdene som ble skapt mellom den intervjuete og meg som intervjuer, dannet basis for konstruksjonen av dataene og påvirket gjensidig partene. Det var mitt håp at en samtale i en produktiv atmosfære kunne bevirke at begge parter utviklet ny innsikt.

For å oppnå en trygg atmosfære ble det valgt et uforstyrret rom på lærernes skole. I tillegg la jeg vekt på å *utfordre* den intervjuete til å fortelle og til å reflektere over sine erfaringer og meninger.

Det er framsatt en rekke gode *regler* for hvordan spørsmål bør stilles i et intervju. Det er for eksempel viktig at spørsmålene ikke er ledende, ikke kun krever ja eller nei som svar, og at de ikke omtaler flere variabler eller fenomener samtidig. Dette er regler som skal sørge for at en bevarer den kvalitative tilnærmingen, at intervjueren i minst mulig grad påvirker den intervjuete. Men noen ganger er det aktuelt å *bryte regler*, her spesielt den andre. Når jeg ville undersøke om jeg hadde oppfattet den intervjuete korrekt, brukte jeg *parafrasering*: ”Jeg oppfatter deg nå slik at du mener at ... medfører det riktighet?” Ved et ja-svar hadde jeg fått en bekreftelse. Ved et nei-svar fikk jeg korrigert min oppfatning. Ved å muntliggjøre samtalen – gjøre den mindre formell og statistisk – og ved å følge eget skjønn med hensyn til spørsmål og oppfølgingsspørsmål, var det mulig å få fram mange og korrigerede data. Ved muntliggjøringen var det viktig å beholde presisjonsnivået, men samtidig å nærme seg den uformelle hverdagssamtalen. Gordon (1979) kaller slik parafrasering for *aktiv lytting*, mens han bruker betegnelsen *passiv lytting* ved bruk av døråpnere som ”mhm”, ”jasså”, ”sier du det”, ”det var interessant”, ”fortell meg mer” og lignende. Begge disse lytteteknikkene ble brukt i stor utstrekning i den empiriske undersøkelsen.

Jeg la vekt på å bare spørre om et forhold, eller en variabel i det enkelte spørsmål, for i ettertid å være sikker på hva informanten hadde svart på. Om det dreide seg om sammenhenger eller relasjoner, spurte jeg om et samsvar av gangen. Lange stammer i spørsmålene ble unngått for å redusere mulig flertydighet. Etter min erfaring er det bedre å søke oppklaringer i løpet av intervjuet og således unngå å formulere stammen i spørsmålene så omstendelig at informanten feiltolker det. Det var imidlertid ikke til å unngå at noen av stammene i intervjuguiden ble lange, for at informantene skulle få vite hva jeg la i begrepene og for å gi dem anledning til å mene at det å være tradisjonsbevarende ikke bare har negative overtoner<sup>182</sup>. Det gjaldt spørsmålene om ikke-språklig læring og motstand mot læring

---

<sup>182</sup> Se 4.5.4.

#### 4.6.1.10 Innsamling av data.

Jeg var innstilt på å både sammenfatte dataene skriftlig underveis og å gjøre opptak. Det ble imidlertid ikke til at jeg skrev notater underveis. Jeg følte at det ville skape avbrekk og muligens avsporing i samtalen om den intervjuete ble ”stanset” mens jeg skrev. Jeg følte at informantene ikke trengte noen tenkepauser og at det heller ikke var noe spesielt jeg ønsket å notere. For å bevare inntrykkene så ferske så mulig, skrev jeg ut intervjuene så snart det lot seg gjøre.

Jeg foretok lyd- og ikke videoopptak. Jeg ville ikke hatt noen nytte av bilder. Det er gjennom ordene informantene har gitt meg kunnskaper om sin erfaringslæring. Videoopptak kunne vært nyttige for å kunne analysere kroppsspråk og non-verbale påvirkninger mellom partene, noe som i min situasjon kun ville hatt en marginal betydning for spørsmål om validitet og reliabilitet. Jeg er sikker på at de som ønsker å vurdere min påvirkning på informantene, og vise versa, får et godt grunnlag for det gjennom å lytte til lydopptakene<sup>183</sup>. Videoopptak kunne ledet til et betydelig anonymiseringsproblem. Ethiske forhold<sup>184</sup> tilsa derfor at jeg ikke foretok videoopptak.

Når en i et intervju oppnår god kontakt, skapes det både trygghet og et mer forpliktende forhold. Vanlige normer om ærlighet gjør seg mer gjeldende enn overfor et spørreskjema eller i et raskere intervju. Ansikt til ansikt har forskeren mulighet til å presse litt på, og å spørre på nytt om det som er uklart. Av etiske årsaker har jeg så langt som mulig respektert den intervjuetes egne grenser og således latt være å presse der jeg annammet slik grensesetting.

## 4.7 Transkripsjon

Ved *transkripsjonen* ble det foretatt en overføring av rådata til andre generasjons data, ved at den muntlige talen ble gjengitt som tekst. Enhver transkripsjon fra en kontekst til en annen innebærer en rekke vurderinger, beslutninger og mulige endringer av rådata. Transkripsjonen er ikke ekvivalent med det sagte. Jeg vil derfor si at den første analysen av dataene ble foretatt allerede i denne fasen.

Jeg har forsøkt å styrke validiteten og reliabiliteten i transkripsjonene, ved å først gjengi samtalen ordrett, uten å rette på språklige ukorrektheter og uten å gjøre noe med diskontinuitet i formidlingen<sup>185</sup>. Det skjedde nemlig ofte at den intervjuete startet en setning med en tankerekke og endte den i en annen, der overgangen var uten en uttrykt sammenheng. Det virket som om tankene noen ganger sprang fra et tema til et annet uten at meningssammenhengen ble artikulert. Dette viser noe av forskjellen på selve intervjuet som rådata og transkripsjonen som neste generasjon. I intervjusituasjonen la jeg ikke merke til slik diskontinuitet. Diskontinuitet ble registrert da talen ble transkribert til skrift, der det stilles andre krav til framstilling og forståelse enn ved muntlig framstilling.

Det som gjengis i denne rapporten er verken rådata eller den ordrette transkripsjonen, men en meningskondensert versjon<sup>186</sup>. Det er gjort både av hensyn til anonymiseringen, og for ikke å framheve bagateller som forsnakkelser, rettelser, tankesprang, redundant informasjon

---

<sup>183</sup> Av etiske hensyn vil de bli slettet når dette forskningsarbeidet er fullført. De er tilgjengelige for vurderingskommisjonen.

<sup>184</sup> Det redegjøres for etiske forhold i 4.10.

<sup>185</sup> Kvale bekrefter at den forenklede noteringen jeg har benyttet, er tilstrekkelig (1997:165-166): Ordrette beskrivelser er således nødvendige i forbindelse med lingvistiske analyser; medtagelse af pauser, gentagelser og tonefald er relevant for psykologiske fortolkninger af for eksempel angstniveau eller betydningen af fornægtelser. Når man omformer samtalen til en litterær stil, bliver det lettere at formidle meningen med interviewpersonens historier til læserne.

<sup>186</sup> Transkripsjonene av intervjuene er tilgjengelig for doktorgradskommisjonen.

osv. Alle sitatene, som for eksempel i figur 4.3, er derimot hentet fra den første transkripsjonen.

Det tilhører en hermeneutisk forståelse å foreta en pluralitet av *tolkninger* (Kvale 1984:58) av de transkriberte dataene, noe jeg presenterer i analysene i kapittel 6. Den forståelse jeg som forsker får ved å lese en tekst<sup>187</sup>, avhenger av de spørsmål jeg stiller til teksten. Dess flere perspektiver en kan legge inn i analysene, dess flere tolkninger kan en finne. Flere tolkninger er ikke en svakhet, men en rikdom og en styrke ved det kvalitative forskningsintervjuet.

#### 4.8 Meningskondensering

Jeg har foretatt en *meningskondensering* der de essensielle meningene ble gjengitt fra utskriftene mest mulig ordrett, men uten meningsløse ord og gjentakelser. Dette ble gjort for å redusere datamengden til kortere og mer konsise formuleringer.

I forlengelsen av meningskondenseringen er det foretatt en *meningskategorisering* ved hvert enkelt spørsmål, der jeg koder intervjudataene i gjensidig utelukkende kategorier, så langt jeg har fått det til. Hovedkategoriene dataene skulle sorteres i, var hovedspørsmålene i intervjuguiden. I ettertid er noen av responsene flyttet dit de, etter forskerens fortolkning heller hørte hjemme<sup>188</sup>. Det skyldes at informantene har kommet med meninger om spørsmål som ble stillet senere i intervjuet, eller at de i ettertid har tenkt tilbake til tidligere stilte spørsmål og komplettert sine svar. Jeg vil derfor si at det andre analysearbeidet i denne studien besto av en *meningskondensering*.

Spørsmål og svar - transkripsjon	Meningskondensering
<p>Intervjuer: Først vil jeg spørre om hva du gjør som lærer og om dine erfaringer med og refleksjoner over det du gjør. Hvilke metoder eller arbeidsprinsipper bruker du i undervisningen din? Kan du nevne noen metoder eller arbeidsprinsipper du særlig har gode erfaringer med?</p> <p>Informant: Nei, jeg holdt på å si learning by doing.</p> <p>Intervjuer: Kan du si hva det går ut på?</p> <p>Informant: Det går ut på å sette dem i gang på verkstedet og prøve seg fram, prøve og feile. Når det gjelder teoriundervisning så er det mest oppgaveløsning. Oppgaver som vi har i mekanikerpermen.</p> <p>Intervjuer: Så det betyr at de får lov til å gjøre en del feil og?</p> <p>Informant: De får lov til å gjøre en del feil, ja. Det viser seg at det er det de lærer av, ikke alle men noen.</p> <p>Intervjuer: Har du spesielt god erfaring med disse metodene?</p> <p>Informant: Ja når det gjelder verkstedet. Men det er litt forskjell fra elev til elev. Noen må ha veldig rettleiing og noen må prøve og feile. Erfaringen viser at det å la dem prøve og feile, da vokser de veldig, de er motivert</p>	<p>Learning by doing.</p> <p>I praksis: Han setter elevene i gang. De lærer ved å prøve og feile. I teori: Oppgaveløsning av oppgaver i mekanikerpermen.</p> <p>Han lar dem få lov til å gjøre en del feil. Noen elever lærer av sine feil.</p> <p>Han mener elevene vokser og blir motivert når de får prøve og feile. Noen må ha mye rettleiing.</p>

<sup>187</sup> Her menes de transkriberte intervjuene.

<sup>188</sup> Arfwedson 1985; Ekola og Rantanen 1988). Arfwedson (1985) gjennomførte tre intervjustudier av skoleenheter med totalt 350 lærere, fordelt på ulike skolenivå. Responsene var ustrukturerte. Forskerne fant igjen flere like uttalelser under forskjellige spørsmål. Respondentene svarte ut fra sin kontekst og "tankeflyt", delvis uavhengig av spørsmålene som ble stilt. De omorganiserte derfor dataene:

In other words, when working through and classifying the statements of the interviews, we consequently used a "close-reading" method, interpreting and classifying the answers literally "contextually", i.e., seen against the interview text surrounding them (ibid:42).

<p>da. La de få lov til å feile.  Intervjuer: Når du rettleier, da demonstrerer du hvordan det skal gjøres?  Informant: Ja, jeg demonstrerer egentlig veldig lite i forhold til hva andre lærere gjør, jeg lar dem få holde på sjøl. Forklare de og lar de gjøre det sjøl.  Intervjuer: Men hvordan vet de da når de gjør det riktig eller feil?  Informant: Nei, de spør jo. Og så er det arbeidstegninger. Da har du litt fakta å gå etter.</p>	<p>Rettleiing er det samme som demonstrasjon. Han demonstrerer lite i forhold til hva andre lærere gjør. Han forklarer og lar dem gjøre det selv.   Elevene vurderer arbeidet sitt ved å spørre læreren eller ved å vurdere mot arbeidstegninger.</p>
---	---

Figur 4.3: Meningskondensering av transkripsjonen

Figur 4.3 skal vise at ved meningskondenseringen er meningsinnholdet i det informantene sa beholdt og at det er en utstrakt bruk av informantens egne begreper. I tillegg viser ord-for-ord utskriften hvordan jeg har forsøkt å skape en uformell samtale. En god stemning mellom partene var viktig for å få mest mulig informasjon og viktigere enn å stille spørsmålene på akkurat samme og presise måte til alle informantene. Utskriften viser også hvordan jeg dermed påvirker informantene til å snakke om det jeg ønsker mer informasjon om. En slik uformell stemning i samtalen har altså både gode og dårlige effekter. Den uformelle stemningen ble valgt og vektlagt ut fra ønsket om mest mulig informasjon.

## 4.9 Kategoridannelse

*Kategoriene* framkom gjennom analyser av hva informantene artikulerte. De første kategoridannelsene ble under arbeidet justert og endret inntil de kunne omfatte alle dataene. Alle dataene har latt seg kategorisere så sant det har en vært tilstrekkelig mengde å håndtere. Noen av kategoriene er så innlysende at jeg har vært spesielt kritisk til eget arbeid, om jeg kanskje ikke hadde vært kreativ nok til å se andre mulige kategoridannelser.

For hvert spørsmål er det en sammenfatning av svarene, som kan sies å være en *kategorial beskrivelse* av det informantene har uttrykt om sine erfaringer med og meninger om det aktuelle fenomenet spørsmålet tematiserte.

### 4.9.1 De resterende fasene i den empiriske undersøkelsen.

Jeg redegjør for de resterende fasene, presentasjon av data, analyse og drøfting av data, vurdering av kvaliteten ved intervjuundersøkelsen, og drøfting av resultatene opp mot problemstilling og teori i de kapitlene som følger videre.

## 4.10 Etske grep og vurderinger ved etiske forhold

Det som særlig preger det relasjonelle forholdet mellom partene i et intervju, er at intervjueren kan påvirke informantene og dermed dataene som framskaffes. Derfor har jeg reist og diskutert etiske forhold ved alle fasene i undersøkelsens design, og ut fra det foretatt forskningsmessige grep.

Allerede ved tematiseringen var jeg oppmerksom på moralske sider ved hvilken kunnskap jeg søkte og hvorfor jeg søkte den. Jeg har hatt som intensjon å framskaffe ny kunnskap som *avdekker* forhold yrkesfaglærere, som en vil kunne ha nytte av i lærerutdanningen og i de videregående skolene. Jeg vaktet meg for å *blottlegge* informantene på en stigmatiserende og ufordelaktig måte. Jeg har hatt som intensjon å bedre den aktuelle populasjonens situasjon, ikke å forverre den. Hammersley og Atkinson (1996:293) sier at det eneste som har sentral verdi i forskning er sannheten, at målet er å produsere sannferdige beretninger om sosiale fenomener. Men de sier videre at sannheten ikke skal etterstrebes for



enhver pris. Jeg er enig med dem i at en på ulike måter skal være varsom med hvordan en skaffer data og hvilke skader dataene kan medføre for informantene og deres populasjon, men ikke om de sannferdige beretningers eksistens. En kan produsere beretninger som informantene tror er sanne. Men tvilen om at det objektives og sannes eksistens, uavhengig av individets egen konstruksjon av det, gjør at jeg ikke kan akseptere den eneste sannferdige beretningen som oppnåelig. Jeg har altså gått inn for å være solidarisk med informantene. Men samtidig har jeg vært kritisk til det de forteller om sin yrkesutøvelse, læring og utvikling.

Arbeidet med design, operasjonalisering, prøveintervju og revisjoner av intervjuguiden hadde som mål å forberede den empiriske undersøkelsen slik at den skulle ha god vitenskapelig og etisk forankring. Etiske vurderinger har dreiet seg om forhold som at jeg

- ikke valgte perifere eller spesielt markante informanter som kunne ha gitt et skjevt bilde av populasjonen
- informerte om undersøkelsens hensikt og innhold
- fikk informantenes samtykke i å delta
- operasjonaliserte spørsmålene slik at begrepsinnholdet var mest mulig likt i alle fasene
- ikke stilte ledende spørsmål som kunne blottlegge målgruppa på en ufordelaktig måte
- ikke manipulerte informantene på en utspekulert og destruktiv måte
- vurderte hvilke konsekvenser selve undersøkelsen og den senere rapporteringen vil kunne ha for informantene og deres nære miljø
- ikke har foretatt videoopptak, kun lydopptak av intervjuene

Ved gjennomføringen av intervjuene var jeg oppmerksom på de samme etiske forholdene som hittil er nevnt. Spesielt var det viktig å nok en gang informere den som ble intervjuet om intensjonen med forskningen og om alle fasene i arbeidet som jeg trodde kunne ha betydning for den enkelte informanten. Jeg innhentet informert samtykke fra informantene, og tillatelse fra involverte skoler ved deres ledelse. Prosjektet har ikke innhentet persondata og alle data er anonymisert ved at rekkefølgen på svarene er rotert usystematisk og at alle informanter beskrives som menn.

Som forsker har jeg forsøkt å påvirke informantene til å fortelle, til å gi eksempler, til å konkretisere og til å si sine meninger. Ved flere anledninger har jeg latt være å presse eller provosere informantene til å svare på spørsmål de ikke hadde tenkt gjennom eller var usikre på hva de skulle svare på. Hensikten har vært å få fram deres meninger, ikke å presse dem til å uttrykke noe de ikke har tenkt gjennom, og som de kanskje ville sagt fordi de trodde jeg gjerne ville de skulle svare noe bestemt. Lydopptakene vil bli slettet så snart forskningsarbeidet er fullført.

Jeg har transkribert alle intervjuene og presenterer en meningsfortettet versjon av de første transkripsjonene i neste kapittel. Jeg har ikke utelatt noen data fordi de skulle være pinlige for informantene, som individer eller som utvalg fra populasjonen. Jeg har heller ikke erstattet meningsbærende begreper med andre. Også ved transformeringen av muntlig tale til tekst forsøkte jeg å være lojal mot det informantene sa ved ikke å korrigere det språklige uttrykket eller å foreta endringer i form av utelatelse eller tilføyelser. De etiske vurderinger som jeg beskrev ved tematiseringen<sup>189</sup>, ble også foretatt i analysearbeidet og ikke minst ved presentasjonen og drøftingen av dataene. Særlig har jeg vurdert mulige heldige og uheldige konsekvenser forskningsrapporten kan ha for undersøkelsens populasjon, både på individ-, gruppe- og nasjonalt nivå.

Gruppedelingen etter antall års ansiennitet i skolen, har imidlertid resultert i at kontaktpersonene ved skolene og informantene selv kan kjenne igjen noen av informantene.

---

<sup>189</sup> Se 5.6.

Av etiske årsaker har jeg derfor grundig vurdert mine utsagn om de ulike undergruppene av lærere ut fra prinsippet om å avdekke uten å blottlegge. Jeg kan si at jeg ikke har utelatt noen data fordi de skulle være pinlige for informantene, som individer eller som utvalg fra populasjonen. Jeg har heller ikke erstattet meningsbærende begreper med andre.

Forskere kan få informasjon det er vanskelig å håndtere, for eksempel opplysninger som kan skade den enkelte eller miljøet. Det har ikke vært min intensjon å trekke fram slike data. Det har vært min hensikt å belyse ulike fenomener ved yrkesfaglærerkulturen på en slik måte at forhold ved deres lærerutdanning og yrkesutøvelse kan legges best mulig til rette for å redusere eventuelle svakheter. Min holdning har hele tiden vært å framskaffe data, analysere og drøfte dem. Jeg foreslår tiltak for eventuelt å bedre studiesituasjonen for studenter og arbeidssituasjonen for yrkesfaglærer i kapittel 10.



## **5 YRKESFAGLÆRERES MENINGER OM UNDERVISNING OG LÆRING**

### **5.1 Innledning**

Dataene jeg har samlet gjennom intervjuene er basis i det videre arbeidet for å kaste lys over sentrale forhold ved yrkesfaglærere læring og utvikling gjennom å praktisere læreryrket. I dette kapitlet redegjør jeg først for den deskriptive delen av den empiriske undersøkelsen. Deretter presenteres de transkriberte dataene. En kondensering innebærer fortolkninger, men jeg la vekt på å få med alle synspunktene informantene hadde. Jeg har forsøkt å gjøre kondenseringsarbeidet på en solid måte som kan borge for en god validitet ved at det kondenserte er det informantene uttrykte.

I de neste kapitlene anvendes dataene fra den empiriske undersøkelsen til videre analyser og kritiske vurderinger av ulike fenomener informantene nevnte i intervjuene, som den betydningen dagens samfunnssituasjon har for dem og deres elever (kapittel 7), og forhold som har hatt betydning for deres læring og utvikling, både som studenter i yrkesfaglærerutdanningen og som yrkesfaglærere i yrkesutøvelsen (kapittel 6 og 8).

### **5.2 Presentasjon av dataene**

For hvert spørsmål har jeg gjengitt den meningskondenserte versjonen av svarene for hver lærer. For å anonymisere informantene har jeg presentert svarene i en usystematisk rekkefølge. Dataene er presentert i tre undergrupper: de mest erfarne, de erfarne og novisene, for å kunne undersøke eventuelle sammenhenger mellom de formelle og de erfarte læreplanene fra ulike perioder i yrkesfaglærerutdanningens utvikling.

Svaret fra den enkelte lærer presenteres i en sammenhengende tekstblokk før dobbel linjeskift. Der tekstblokken består av flere avsnitt uten linjeskift indikerer det at jeg har stilt ytterligere spørsmål som har framprovosert det som videre følger. Av hensyn til anonymiseringen behandles alle svarene som om informanten var en mann. Jeg synes det blir en bedre språklig framstillingen med et personlig pronomen enn å erstatte alt med ”lærer”, ”person”, eller ”vedkommende”.

Jeg har etterstrebet en nøktern komprimering av funnene i den avsluttende sammenfatningen for hvert spørsmål. På åpne spørsmål ble noen forhold nevnt av flere, mens andre av en eller et lite antall. Uten at det skal være en kvantifisering, presenterer jeg først det som flere nevner, som derfor hadde betydning for flere i utvalget og trolig for flere i populasjonen.

Hver sammenfatning blir avsluttet med en komparasjon mellom grupperingene: de mest erfarne lærerne, de erfarne lærerne og novisene, der systematiske variasjoner mellom grupperingene er trukket fram. Ved flere av svarene på spørsmålene var det ingen systematisk variasjon.

Jeg har foretatt analyser av dataene. Jeg har forsøkt å finne mulige årsaker til at informantene uttrykte seg som de gjorde og å se sammenhenger med andre deler av den foreliggende studien, særlig resultatene av læreplananalysene og den teorien jeg har utviklet om læring som utvikling av kyndighet (henholdsvis kapittel 2 og 8)

### **5.3 Informantene**

To informanter gjennomførte lærerutdanningen før 1975. En av dem var utdannet på Stabekk høyskole. Ut fra forskning foretatt av Inglar og Tjønn (1996a) vet jeg imidlertid at faglærerutdanningen på Stabekk på den tiden ikke var mer induktivt preget enn yrkesfaglærerutdanningen. Jeg har derfor valgt å behandle begge lærerne under ett, som de mest erfarne. Tre av informantene hadde gjennomført sin lærerutdanning mellom årene 1987 og 1994. De kaller jeg erfarne lærere. Av de to siste gjennomførte en sin lærerutdanning i 2001 og hadde arbeidet som lærer siden 1999. den andre hadde ennå ikke begynt på lærerutdanningen. Disse kaller jeg henholdsvis novise med og uten lærerutdanning. Ved en slik deling i tre undergrupper kunne jeg se om det var forskjellige meninger som preget gruppene. Eventuelle forskjeller kan ha som årsak at deres lærerutdanning bygget på ulike formelle læreplaner, eller også at de med lengst erfaring har lært mer gjennom erfaringslæring og er kommet lenger i sin utvikling mot ekspertnivå<sup>190</sup>.

<b>Fagområde</b>	Hotell- og næringsmiddelfag	Mekaniske fag	Omtales som
<b>Erfaring som lærer</b>			
De mest erfarne med lærerutdanning før 1975 og lang fartstid som lærer:	2	0	De mest erfarne
De erfarne med lærerutdanning mellom 1987 og 1994 og noe fartstid:	2	1	De erfarne
Novise som nylig hadde gjennomført lærerutdanning	0	1	Novise med lærerutdanning
Novise uten lærerutdanning	0	1	Novise uten lærerutdanning

Figur 5.1: Informantene gruppert etter fagområde

Utvalget inneholdt 3 yrkesfaglærere ved hotell- og næringsmiddelfag og 2 fra mekaniske fag ved den ene skolen og 1 yrkesfaglærer ved hotell- og næringsmiddelfag og 1 fra mekaniske fag ved den andre. Innen hotell- og næringsmiddelfag var det 2 eldre (både med hensyn til alder, fartstid i skolen og år siden gjennomføring av lærerutdanningen) kvinner og to erfarne, en mann og en kvinne. Gruppen innen mekaniske fag besto av en middels gammel mann og 2 yngre menn. Kjennskapet til ansiennitet i skolen var viktig som bakgrunnskunnskap for å forstå deres karriereutvikling og deres forhold til reform 94. De 2 yngste hadde ingen eller svært liten<sup>191</sup> erfaring som lærer fra tida før reformen.

Informantene representerte også ledere og hovedfagsutdannete, men disse variablene ble ikke tatt med i analysene fordi problemstillingen ikke omfattet dem. 4 av informantene hadde formell videreutdanning utover PPU. En av de andre hadde hovedfag i ernæring<sup>192</sup>. 3 av dem med videreutdanning hadde spesialpedagogikk mens den fjerde hadde både veiledningspedagogikk og migrasjonspedagogikk.

Jeg så etter variasjoner mellom informantenes meninger og variabler som fagavdelinger ved samme og begge skoler, alder på lærerne ved samme og begge skoler, kjønn ved samme og begge skoler, og andre markante forskjeller mellom skolene på et eller annet trekk. Jeg fant imidlertid ikke noen åpenbare forskjeller. Dataene viste heller ingen klar sammenheng mellom lang ansiennitet som yrkesfaglærer og det å ha gjennomført pedagogisk

<sup>190</sup> Se 8.12.8 om læring som utvikling av kompetanse.

<sup>191</sup> Novisen med lærerutdanning var utplassert som student før reformen trådte i kraft

<sup>192</sup> Hovedfag i ernæring inneholder en pedagogisk komponent ettersom det er en praktisk rettet videreutdanningsenhet fram til lektor, hjemlet i Lærerutdanningsloven av 1973, med senere endringer.

videreutdanning. Men det at flere enn halvparten hadde pedagogisk videreutdanning, kan tyde på vilje til å kvalifisere seg pedagogisk og å utvikle seg som lærer.

#### **5.4 Yrkesfaglæreres undervisning og elevenes læring.**

Det første hovedspørsmålet skulle kartlegge yrkesfaglærernes syn på egen undervisning og elevenes læring:

Først vil jeg spørre om hva du gjør som lærer og om dine erfaringer med og refleksjoner over det du gjør. Hvilke metoder eller arbeidsprinsipper bruker du i undervisningen din?

Hovedspørsmålet hadde følgende oppfølgingsspørsmål:

Kan du nevne noen metoder eller arbeidsprinsipper du særlig har gode erfaringer med? (Omtales nedenfor)

Fortell meg om en undervisningssituasjon du har gjennomført og som du synes var vellykket. Omtales i 5.5.

Kan du fortelle meg om en situasjon som var mislykket, som ikke førte til god læring hos elevene? Omtales i 5.6

Når ved du at elevene har lært? Omtales i 5.7

Hva lærte du av disse situasjonene? Omtales i 5.8

Hvilke verdimesige eller etiske områder berører dette? Omtales i 5.9

Er du inspirert av noen spesiell læringsteori, eller læringstradisjoner? Omtales i 5.10

Det første underspørsmålet var slik:

Hvilke metoder eller arbeidsprinsipper bruker du i undervisningen din? Kan du nevne noen metoder eller arbeidsprinsipper du særlig har gode erfaringer med?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av dette underspørsmålet, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

**De mest erfarne, de med lærerutdanning fra før 1975**

Han varierer hvert år. Det avhenger av elevene og hvordan de liker å jobbe. Han nevner konkret oppgaver med framføring og prosjektarbeid. Han bruker en del tavleundervisning og overhead for å introdusere stoff, noe som han sier er gammeldags. Han sier at veldig mange elever liker at stoffet blir gjennomgått først og at de deretter arbeider med oppgaver. Noen foretrekker dialogpreget klasseromsundervisning framfor monolog og overhead. Han karakteriserer en form for undervisning hvor han gjennomgår stoff og etterpå stiller spørsmål til elevene om stoffet. De flinke synes det er greit med slike spørsmål, ikke de svake.

Han bruker mindre timeplanoppdeling av fag og kjører prosjekt og temaundervisning. Intensivt over tre uker.

Han sier dette har endret seg en del med åra, han har fått mer demokrati inn i skolen.

Han betegner temaarbeid som mappeundervisning. Dette utgjør 75-80% av undervisningen. Begge deler tar utgangspunkt i råvarene, og tar med måla for de ulike yrkesfagene. Mappene inneholder, for eksempel om fisk: om fisk generelt, menyer, næringsstoffer, bransjen og yrkene knytta til fisk. Elevene lager sine mapper. Særskiltelevne velger to mapper som de tar med seg til en praktisk, muntlig prøve som eksamen.

Han har ennå ikke et helt års erfaring med mappeundervisning, men føler at elevene med en del generelle lærevansker, lærer mer nå enn ved de tidligere tradisjonell måtene.

Elevene med en del generelle lærevansker har lært å finne fram til stoff og er blitt mer sjølgående. Han mener at det har vært hans svakhet før, at han har villet ha kontroll og ikke har sluppet taket. Han får kontroll ved mappevurderingene. Men som en selvfølge må han ha litt fordypende emneundervisning underveis.

### De erfarne, de med lærerutdanning mellom 1987 og 1994

Han nevner variasjon i arbeidsmetoder og nevner spesielt samarbeidslæring og problembasert læring. Han har prøvd samarbeidslæring med varierende hell. Problemene skyldes få timer og spesielle klasser og elever. Elevene liker å få arbeidsoppgaver og de vil ha variasjon, fordi de er vant med det fra grunnskolen. Elevene er vant med gruppe- og prosjektarbeid fra tidligere, men altså ikke samarbeidslæring. Han bruker heterogene grupper med flinkere og svakere elever. Om samarbeid fungerer bra kommer helt an på hvem som jobber sammen og hvilken form de er i. Mandag er en uheldig dag, det har med helgen å gjøre.

Han mener at elevene har forskjellige læreforutsetninger og lærer på ulike måter. De flinkeste vil helst arbeide individuelt i sitt tempo og på sin måte. Når elever arbeider sammen er det noen som tar ansvar mens andre får gode resultater som blindpassasjerer. Han sier det er de flinke som lærer mest. Det går bra med flinke elever sammen, mens flinke og mindre flinke blir ikke så enkelt. De svakere elevene drar nytte av å arbeide sammen med flinke eller med læreren som veileder.

Han sier noen av de svake elevene har vanskeligheter med å lese og skrive.

Han sier også at elevene tas med på råd og at de liker tavleundervisning og overhead. Men han mener selv at dette er en passiviserende metode.

Han benytter stort sett tavleundervisning og noe samarbeidslæring og gruppearbeid.

Han har best erfaringer med tavleundervisning, noe som passer best når han ikke har så motiverte elever. Det foregår på den måten at han gjennomgår et tema, etterpå arbeider elevene med spørsmål og så vurderes det.

Samarbeidslæring går ut på at elevene arbeider med stoffet i grupper, senere underviser elevene hverandre. Samarbeidslæringen er avhengig av at de har grupper som fungerer, at elevene er flinke og motiverte. Hvis ikke, blir det bare tull og tøys. Om ikke samarbeidslæringen fungerer, blir det tavleundervisning.

Han varierer en del med hensyn til metoder. Litt tavleundervisning med en del plansjer, hvor han gjennomgår detaljer som oppbygning og funksjon av komponenter. I etterkant gjør elevene oppgaver fra en oppgavesamling. Individuelt eller i grupper. De kan relatere det til komponenter de har på avdelingen, skru litt på dem.

Han trekker inn praktiske ting etter at det teoretiske arbeidet er gjort. I elektro gjennomgår han først. Deretter viser han dette til en mindre gruppe på verkstedet. Først gjennomgår han det der ute og så kan de prøve seg en etter en. De andre elevene jobber med oppgaveløsning eller gruppearbeid. For hvert mål i læreplanen blir de enige om hvordan de skal jobbe, men han etterstreber en fellesnevner.

### Novisene

Han mener hovedsaken er å aktivisere elevene. I praksis har de praktiske ting å gjøre. I teori er han opptatt av å få elevene til å arbeide mens han går rundt som veileder.

Han tar først noe felles, eller motsatt at de starter direkte med noe praktisk og så det teoretiske etter hvert. Han kaller det (siste) induktiv læring. Han arbeider induktivt også i teorifagene.

På grunn av store nivåforskjeller differensierer han.

Det er en del teori også i praksisfagene. Men også da prøver han å vise det i praksis før det tas i teorien.

Han varierer mellom individuelt arbeid og gruppearbeid. Han setter noen ganger sammen gruppene slik at en er litt flink mot en svak, og andre ganger på samme nivå.

Når de flinke arbeider sammen med svake, synes de det er fint å kunne lære andre noe, å kunne vise at de kan og de lærer bedre selv.

Han sier det slik: Learning by doing.

I praksis innebærer det at læreren setter elevene i gang. De lærer ved å prøve og feile. I teoriundervisningen blir det oppgaveløsning av oppgaver i mekanikerpermen.

Han lar elevene få lov til å gjøre en del feil. De fleste elever lærer av sine feil. Han mener elevene vokser og blir motivert når de får prøve og feile. Noen må ha mye rettleiing.

Rettleiing er det samme som demonstrasjon. Han demonstrerer lite i forhold til hva andre lærere gjør. Han forklarer og lar dem gjøre det selv. Elevene vurderer arbeidet sitt ved å spørre læreren eller ved å vurdere mot arbeidstegninger.

#### 5.4.1.1 *Sammenfatning.*

Flere av informantene uttaler seg om de tre hovedområdene undervisning, arbeidsformer og elevenes forutsetninger, noe som gjør det naturlig å sammenfatte det de uttrykte om disse kategoriene.

#### 5.4.2 *Deduktiv undervisning<sup>193</sup> – induktiv læring*

Flere av informantene sa at de brukte formidrende undervisning på ulike måter, og det var ingen som sa at de overhodet ikke benyttet denne undervisningsformen. De mente at de selv, og særlig elevene, foretrakk formidrende undervisning. Som regel brukte de formidling som innledning til et arbeid der elevene etterpå arbeidet med ulike former for oppgaver. En av de mest erfarne og en av de erfarne mente arbeidsformen var passiviserende og gammeldags.

En av lærerne brukte deduktive metoder og differensierte i liten grad undervisningen. En annen lærer lot elevene arbeide induktivt gjennom å prøve og feile, men også denne læreren instruerte når han fant det nødvendig. Han lot, i stor utstrekning, elevene lære av sine feil, og mente at de ”vokste” og ble motivert når de fikk arbeide på den måten. Læreren fungerte som rettleider og hans beskrivelser viser at han instruerte, at han demonstrerte eller forklarte og at elevene imiterte, eller omsatte hans forklaringer til praktiske handlinger.

#### 5.4.3 *Arbeidsformer<sup>194</sup>*

Alle informantene nevnte elevaktivitet og *handlinger* som sentralt for læring. De hadde en utstrakt bruk av oppgaver, både praktiske og teoretiske, både individuelle og i grupper.

Et annet utsagn om arbeidsformer, var at de burde varieres, noe som ble nevnt av halvparten av informantene blant de erfarne lærerne og novisene.

Noen informanter fortalte at de brukte arbeidsformene som elevene foretrakk.

Noen av informantene fortalte at de brukte samarbeidslæring. Flere av dem hadde deltatt på kurser i samarbeidslæring der arbeidsformen hadde hatt en bestemt metodisk konkretisering, nemlig at elevene skulle ha en observatør under gruppearbeidet og at de andre, etter arbeidet fikk tilbakemelding fra observatøren. Deretter la gruppa produktet fram for resten av klassen. De som fortalte at de brukte samarbeidslæring brukte ikke observatøroppgaven. Begrepet samarbeidslæring inkluderte, for noen av lærerne, også andre former for gruppearbeid.

Av dem som sa de praktiserte samarbeidslæring, hadde flere gode erfaringer med heterogene grupper, men de sa at de flinkeste elevene ofte ønsket å arbeide individuelt. Noen mente de svakere elevene hadde nytte av å være sammen med flinkere, men gruppearbeidets suksess var avhengig av at noen elever tok ansvar og ”dro lasset”. Dermed ble det nødvendig at de flinkere elevene også arbeidet i grupper med de andre.

Noen av lærerne mente at differensiering var nødvendig siden elevene hadde så ulike forutsetninger. En av de mest erfarne lærerne brukte mappearbeid, at elevene arbeidet prosjektorganisert i grupper og intensivt over tre uker, med temaer ut fra ulike råvaregrupper som for eksempel fisk. Læreren mente elever med lærevansker klarte denne arbeidsformen bra.

En lærer benyttet problembasert læring.

---

<sup>193</sup> I delkategorien “undervisning” har jeg sortert uttalelser som i hovedsak dreier seg om lærerens atferd, og ikke hva elevene arbeider med.

<sup>194</sup> I delkategorien “arbeidsformer” har jeg sortert uttalelser som i hovedsak dreier seg om elevenes atferd.



#### 5.4.4 Elevenes læreforutsetninger<sup>195</sup>

Elevenes læreforutsetninger ble omtalt ved beskrivelse av hvilke lærevansker de hadde, noe som igjen var en premiss for valg av arbeids- eller undervisningsform. Det var i særlig grad lese- og skrivevansker og manglende tilstedeværelse<sup>196</sup> som ble nevnt. Noen av lærerne fortalte at de hadde mange elever tatt inn på særskilte vilkår.

Det at informantene sa så mye om de ”svakere” elevene kan tyde på at de mente dagens unge ikke var så skoleflinke. Dette begrunnet de med at Reform 94 hadde endret elevtilgangen på en slik måte at de nå hadde flere elever med lærevansker enn tidligere<sup>197</sup>. Men det kan også skyldes at de var oppmerksomme på elevenes læreforutsetninger og opptatt av hvilke konsekvenser det fikk for deres undervisning og elevenes læring.

##### 5.4.4.1 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.

De mest erfarne lærerne hadde hatt studieplaner i lærerutdanningen som var preget av kunnskapsformidling og teori. Det bar de ikke preg av nå, siden de ikke benyttet fagdidaktiske prinsipper<sup>198</sup> i sitt arbeid. En av dem anvendte så mye som 75-80% av tida til teamarbeid og mappeundervisning. Utover dette var det ikke systematiske variasjoner mellom grupperingene i hva lærerne fortalte om sin undervisning og elevenes læring.

## 5.5 Vellykket undervisning

Her var spørsmålet:

Fortell meg om en undervisningssituasjon du har gjennomført og som du synes var vellykket.

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av spørsmålet om vellykket undervisning, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

### De mest erfarne

Han har ikke sett om elevene har omsatt teori til praksis i dag.

Han forteller om elevenes ansvarstaking i en situasjon med to ubenyttete fisker, noe han antar de ikke har erfaring med.

Forteller ikke om undervisningen sin men elevenes læring.

Det kom noen bilder fra hans egen erfaring.

Han synes det er vanskelig å svare på spørsmålet om vellykket undervisning. Han sier det må være at han underviser først og at de får fullføre det sjøl, arbeider med oppgaver og legger resultatet fram for klassen, en og en. Han begrunner vellykketheten med at elevene får konsentrert seg sjøl, og får et press på seg ved at de skal legge noe fram. De må prestere noe.

### De erfarne

Han sier undervisning er vellykket når de har gjester og elevene er veldig tent på oppgaven. Bra når produktet de lager er fint. Elevene fungerer best når de har meningsfulle oppgaver hvor de må bruke seg

---

<sup>195</sup> I delkategorien “læreforutsetninger” har jeg sortert uttalelser som omtaler elevenes forutsetninger som begrunnelser for valg av undervisnings- eller arbeidsformer.

<sup>196</sup> Tilstedeværelse er egentlig en rammefaktor, men er her plassert sammen med læreforutsetninger siden den nevnes i den sammenheng av informantene.

<sup>197</sup> Dette vil bli diskutert grundigere i 7.3

<sup>198</sup> Se 3.2.2.

sjøl. Det blir meningsfullt for elevene når de ser en helhet i det de holder på med. Helhet vil si fra råvarene inn til det ferdige produkt, med de problemer som en møter underveis. Det vanskeliggjøres av økonomi.

At de selv, ut fra teori Han har gjennomgått, kan lage en tegning, og kople opp en krets etter det. Deretter se at den fungerer og kunne fortelle han hva de har gjort og hvorfor. I tillegg legger han inn feil elevene skal finne ut av. Viktig med variasjon i arbeidsmetode. Elevene liker å bli vurdert underveis.

Han sier ikke noe konkret om hva som har vært vellykket

## Novisene

Han ikke noe svar på spørsmålet om vellykket undervisning, men forteller likevel om en situasjon i praksis hvor han demonstrerer for en gruppe elever og de deretter prøver en og en.

Når timene går som planlagt og elevene melder tilbake at de synes det er morsomt, interessant og at de forstår hva de driver med.

### 5.5.1.1 *Sammenfatning*

Noen syntes det var vanskelig å fortelle om en undervisningssituasjon de mente var vellykket. Flere av informantene svarte ikke konkret på spørsmålet, men nevnte mer generelle trekk ved situasjoner hvor de mente elevene lærte godt. Flere av lærerne nevnte likevel generelle trekk ved vellykket undervisning. Det preget beskrivelsene at de var mindre opptatt av egen undervisning og eget arbeid, og mer av elevenes situasjon, altså hva som karakteriserte at elevene lærte godt. De nevnte forhold som at elevene

- fikk arbeide konsentrert.
- fikk arbeide selvstendig.
- fikk omsette teori til praksis, lage tegninger, kople opp i praksis, se at det fungerte og kunne begrunne hva de hadde gjort og hvorfor.
- fikk et press på seg ved at de skal legge noe fram. De måtte prestere noe.
- laget et fint produkt eller resultat av arbeidet.
- fikk meningsfulle oppgaver.
- så en helhet i det de gjorde, fra råvare til ferdig produkt og med problemer underveis. Det ble imidlertid vanskeliggjort på grunn av dårlig økonomi.
- viste ansvar for råvarene, ikke lot noe gå til spille.
- sa de hadde hatt det morsomt, interessant og at de forsto hva de drev med.

Den eneste som nevnte forhold ved undervisningen, mente at den var vellykket når timene gikk som planlagt. En av lærerne nevnte ikke noe konkret tilfelle av vellykket undervisning, men beskrev samarbeidslæring der læreren først underviste og elevene arbeidet videre på egenhånd med oppgaver og la resultatet fram for klassen, en etter en. En annen fortalte om et konkret eksempel der tilstedeværelsen av gjester hadde ansporet elevene, og en tredje fortalte om en situasjon der han demonstrerte for en gruppe elever og at de etterpå prøvde seg en og en.

Det at informantene var mer opptatt av forhold ved elevene enn ved egen undervisning kan tyde på at de mente undervisning innebærer å legge til rette for læringsarbeid og at vellykket undervisningen var synonymt med at elevene lærte godt. De forholdene som ble nevnt ovenfor dreier seg i hovedsak om at elevene lærte gjennom eget aktive læringsarbeid. En grundigere analyse og diskusjon av didaktiske forhold har jeg redegjort for i 6.2.

### 5.5.1.2 *Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere*

Uavhengig av ansiennitet og erfaringsmengde hadde informantene vanskelig for å svare med konkrete beskrivelser av vellykket undervisning. Men det framkom også noen forskjeller ut fra erfaringsmengde. De som ikke omtales som noviser var opptatt av elevenes læring, at de kunne omsette teori til praksis og at de kunne se helheten i arbeidet, altså det de skulle utdannes til. Novisen som hadde lærerutdanning var den eneste som sa noe om egen undervisning, at den var vellykket når det gikk som planlagt. Novisen uten lærerutdanning hadde først ikke noe svar, men føyde likevel til en beskrivelse av en situasjon der han demonstrerte noe for en gruppe elever og at de deretter prøvde seg, en etter en. I og med at han på et annet spørsmål fortalte at han var opptatt av prinsippet om læring gjennom prøving og feiling og sjelden drev det som han kalte ”undervisning” var denne tilføyelsen nettopp et eksempel på, for ham, undervisning og altså vellykket undervisning. Det kan virke som om denne novisen ikke behersket det yrkespedagogiske begrepet ”undervisning”, noe som selvsagt kan ha sammenheng med mangelen på praktisk-pedagogisk lærerutdanning<sup>199</sup>.

## 5.6 Mislykket undervisning

Her var spørsmålet:

Kan du fortelle meg om en situasjon som var mislykket, som ikke førte til god læring hos elevene?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av spørsmålet om mislykket undervisning, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

### De mest erfarne

Han har også vanskeligheter med å fortelle om noe som har vært mislykket, samtidig som han mener han har hatt mange av dem. Han sier videre at det er mislykket når de ikke vil være med på det en har tenkt. Eller at han selv skjønner at opplegget må endres.

Han sier det sjelden inntreffer ytterpunkter. Han forteller om at de svakeste elevene i elevsamtaler sier at de liker den tradisjonelle tavleundervisningen. De flinkeste synes det er kjedelig, de vil heller selv arbeide med oppgaver. Dette gjør at han veksler mellom metoder. Han sier undervisning er vellykket når elevenes nysgjerrighet blir vekket, at de får et eieforhold til noe. En er mislykket når en ikke får til dette.

### De erfarne

Samarbeidslæring blir mislykket når det kommer få elever. Arbeidet i grupper er også avhengig av at noen av elevene drar gruppa.

Han sier det kan være mange årsaker, som tidspunkt på dagen, hvilken type stoff – tungt stoff, formidling (noe han gjorde tidligere), tavleundervisning og kun det. Ensidighet er ikke vellykket.

Han føler mange ganger at en mislykkes. Hans opplevelser som lærer var best før reform 94, da hadde en til dels godt voksne elever. De var eldre og mer motivert. Elevene etter reformen er ikke så godt motivert, de er opptatt av så meget annet. De har mange sosiale problemer, familiære og andre ting. Han mener at hans beste egenskap er tålmodighet, som kan misforstås dit at han er snill. Han er tålmodig fordi elevene kan ha andre problemer. Det blir en kamp for å motivere dem og gjennomføre undervisninga.

---

<sup>199</sup> Se 8.14.7 om et yrkespedagogisk begrepsapparat.

## Novisene

Han mislykkes ofte, særlig fordi han har alle de særskilte elevene og ting som været og faget elektro. Årsakene kan være at de har mye utenomfaglig å snakke om, spesielt etter helgen.

I teoriundervisning nevner han forelesning over to timer. Elevene detter ut og en har ikke kontakt med dem.

### 5.6.1.1 *Sammenfatning*

Noen syntes det er vanskelig å fortelle om noe som har vært mislykket. Andre mente at de hadde mye undervisning som hadde vært mislykket. En av disse sa det kom av alle de særskilte elevene og rammefaktorer som været og om det var mandag. En som mente han mislyktes mange ganger sa at opplevelsene var best før Reform 94, da en hadde til dels godt voksne, eldre og mer motiverte elever. Elevene etter reformen var opptatt av så mange andre forhold. De hadde mer av sosiale, familiære og andre slags problemer. En av informantene sa det var sjelden det inntraff ytterpunkter, som enten helt vellykket eller helt mislykket. Forhold som ble omtalt ved mislykket undervisning, var

- for mye formidling. Dette nevnte flere.
- tidspunkt på dagen.
- typen av stoff.
- ensidighet i metodevalg.
- at samarbeidslæring ikke fungerte når det kom få elever og når ingen elever dro gruppa.
- at elevene ikke ble nysgjerriggjort.
- at elevene ikke hadde et eieforhold til noe.
- at elevene ikke ville være med på det som læreren hadde planlagt.

### 5.6.1.2 *Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere*

Da jeg komparerte det informantene fortalte på dette spørsmålet med deres erfaringer som yrkesfaglærere, kom det fram at av de med lengst erfaring sa den ene at han sjelden mislyktes og den andre at det var sjelden ytterpunktene, svært god eller mislykket inntraff.

De med midlere erfaring sa de mislyktes ofte. De koblet mislykket undervisning sammen med forhold ved undervisningen, elevenes forutsetninger eller rammefaktorer.

Novisen med lærerutdanning mente undervisningen ofte var mislykket, men at det ikke var hans feil. Det skyldtes elevene, faget elektro eller rammefaktorer. Novisen uten lærerutdanning sa at han mislyktes når han foreleste mer enn to timer. Denne lærerens kjepphest var læring gjennom prøving og feiling.

## 5.7 Når vet du at elevene har lært?

Her var spørsmålet:

Når vet du at elevene har lært?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av spørsmålet om når lærerne mener de vet at elevene har lært, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

### De mest erfarne

Han vet at elevene lærer gjennom tilbakemeldingene deres og han ser det på de skriftlige arbeidene at de har forstått mer.

Han knytter det praktiske arbeidet opp mot det mer teoretiske mappearbeidet. Elevene med lærevansker sliter med teorien som de synes er kjedelig. De bruker mye energi på å komme over den terskelen hvor de ser nytten av teori. Elevene prøver å lære det praktiske og så knytter lærerne teorien oppå det etterpå. Som regel gjør de det motsatt.

Han sier at elevene lærer når de følger med og at de følger bedre med ved en dialogpreget klasseromsundervisning enn ved forelesning. Forelesning kombinert med overhead passer ikke så bra for elevene. De er veldig ukonsentrerte og har tankene andre steder, de sier at det er kjedelig. Alt skal være spennende i dag og det er ikke forelesningsformen.

## De erfarne

Han registrerer at elevene lærer når han får til en dialog med dem, når de er engasjerte og interesserte og ikke holder på med annet. Han kan ikke bare tre sitt opplegg nedover hodet på dem.

Han sier elevene lærer når de kan forklare ulike sammenhenger. Gjennom en lærerstyrt samtale ber han om innspill og tilbakemeldinger. Da oppdager han om de har forstått. Videre debatt avslører hvor dyp forståelsen er. Spesielt om de kan bruke det i andre sammenhenger. Dessuten bruker han innleveringsoppgaver.

Det må være ro i klassen for å få tavleundervisning til å fungere. Det er også viktig hvordan læreren legger fram stoffet.

## Novisene

Han ser at elevene lærer ved å se på det de produserer og ved å ha prøver.

I praksis ved at de utfører arbeidet riktig. I teorien ved at de får de rette løsningene.

### 5.7.1.1 *Sammenfatning*

Mange av informantene hadde et direkte svar på spørsmålet, og et dokumenterbart grunnlag for å si om elevene hadde lært. Noen av dem sa de fant det ut ved å høre hva elevene bidro med av innspill og tilbakemeldinger. Flere sa de fant det ut ved å se at elevene utførte arbeidet riktig, enten praktisk eller teoretisk. Noen informanter sa elevene lærte når de fulgte med og var aktive i undervisningen. Det inntraff når læreren fikk til en dialog, når elevene var engasjerte, interesserte og ikke holdt på med noe annet. De beskrev dialogpreget undervisning og mente samtidig at forelesningsformen ikke fungerte. En av lærerne sa han visste om elevene lærte når de viste forståelse for stoffet, kunne overføre kunnskaper til andre situasjoner, kunne forklare sammenhenger, kunne debattere videre om stoffet og når de kunne bruke sin kunnskap i andre sammenhenger. En lærer sa det måtte være ro i klassen og at det var viktig hvordan læreren la fram stoffet.

Det kan altså virke som om informantene vurderte elevenes læring på en direkte måte ved skriftlige oppgaver og ved utførelse av produktrettet arbeid. De nevnte mye om hvordan de foretok observasjoner av elevenes aktiviteter, altså en uformell vurdering.

### 5.7.1.2 *Sammenfattende analyse av informantenes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere*

De mest erfarne mente at elevene hadde lært når det oppsto dialog i undervisningen, når de fikk tilbakemelding fra elevene og når de så at teori ble omsatt til praktiske handlinger. Det vil si at de visste at elevene lærte når de var aktive og utførte oppgaver. De med midlere erfaring nevnte også dialog med elevene som viktig. Videre nevnte de ro i klasserommet som grunnlag for tavleundervisning og forhold som hvordan en la fram stoffet. Læreren som snakket om kunnskapsforståelse på høyere nivåer<sup>200</sup> tilhørte denne gruppa. Novisene mente de kunne vite

---

<sup>200</sup> Han sa: "Når elevene viser forståelse for stoffet, kan overføre kunnskaper til andre situasjoner, kan forklare sammenhenger, kan debattere videre om stoffet og når de kan bruke noe i andre sammenhenger."

at elevene hadde lært når produktene deres ble vurdert og når de fikk rett løsning på en teoretisk oppgave, eller at de utførte arbeid riktig i praksis.

Jeg vil *oppsummere* denne analysen med å si at novisene omtalte en summativ vurdering av om læring har funnet sted, mens de andre lærerne omtalte formativ vurdering av læring. Det var et fellestrekk at lærerne så at elevene lærte når de håndterte, eller hadde utført arbeidsoppgaver.

## 5.8 Hva har lærerne lært?

Her var spørsmålet

Hva lærte du av disse situasjonene?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av hva informantene sa de hadde lært av situasjoner der de gjennomførte vellykket eller mislykket undervisning, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

De mest erfarne

En lærer av det mislykkete, at dette skal en ikke gjenta.

Han nevner et konkret eksempel hvor noe av essensen er at han ikke vil at elevene skal gjøre feil, for det kommer de til å huske etterpå.

Det han har lært er at elevene skal ha mer kontroll sjøl og han mindre. De må få prøve seg mer og få oppleve på kroppen at det er kunnskaper de burde hatt, for nå (når de opplever det) trenger de det.

De erfarne

For at elevene skal lære best mulig kan han ikke tre sitt opplegg nedover hodet på dem. Han tar elevene med på råd og de liker tavleundervisning og overhead.

En møter ofte problemer og prøver å finne nye metoder. Han forsøker å dra elevene med i elevsamtaler og å snakke med dem. Han er opptatt av å finne nye måter å gjøre ting på.

Han lærte at elevene må bli engasjert og delaktige. Dessuten viktigheten av variasjon og tilpasning til den enkelte. Noen får tyngre oppgaver og noen er fornøyd med mindre stoff og lavere karakter.

Novisen med lærerutdanning

Han ble til å begynne med skuffet over at det ikke gikk som planlagt. Nå har han vennet seg til at mye kan skje og synes ikke det er så farlig at det ikke går som planlagt.

Han har erfart at en ofte tar igjen det tapte senere. Enkelte ganger får en gjort mer enn planlagt.

Novisen uten lærerutdanning

Hvilke undervisningsmetoder som fungerer best, og å unngå de som ikke er gode.

### 5.8.1.1 Sammenfatning

Mange sa de hadde lært om metoder, hvilke som fungerte bra og hvilke som ikke gjorde det. Metodene som ikke fungerte, ville de ikke benytte oftere. Når problemer oppsto ble det derfor viktig å finne nye metoder og metodevariasjon ble viktig. En av informantene hadde lært at elevene måtte bli engasjerte og delaktige. En av lærerne sa at han dro elevene med i elevsamtaler og snakket med dem, at tilpasning til elevene ble viktig, og at de likte tavleundervisning. En sa han hadde lært at elevene skulle ha mer kontroll selv og han mindre. Han mente elevene skulle oppleve at det var kunnskaper de burde ha hatt, og de at de burde vurdere seg selv oftere. En av informantene hadde lært at noen elever kunne gis tyngre oppgaver mens andre var fornøyd med mindre stoff og lavere karakterer. En av lærerne hadde lært, eller hadde vent seg til at mye kunne inntreffe og at det ikke var så farlig om ikke alt gikk som planlagt. En kunne ofte ta igjen det tapte senere.

Dette spørsmålet angår yrkesfaglærernes egen læring og det er direkte rettet mot innholdet i det de mener å ha lært. Det kan tyde på at det ikke var så lett å svare på dette spørsmålet i og med at svarene er korte og lite omfattende. Det kan tenkes at informantene oppfattet det slik at de allerede hadde besvart spørsmålet på en indirekte måte ved andre responser. Det kan være at det var vanskelig å bestemme seg for hva en hadde lært, særlig om en tenker på læring som relativt varig endring av atferd. Det kan være slik at mye av det de lærte var assimilativ læring<sup>201</sup> og læring på et praktisk bevissthetsnivå<sup>202</sup>. Da vil det være lite som var merkbare endringer og som informantene ville trekke fram som svar på dette spørsmålet.

I kapittel 8 redegjør jeg grundigere for hva jeg ut fra svarene på alle spørsmålene i intervjuene kan trekke ut om yrkesfaglæreres læring og setter dem i relasjon til noen utvalgte syn på læring. Allerede nå vil jeg påpeke at også i responsene på dette spørsmålet kom det fram at *arbeidsutførelse var viktig*, siden de metoder informantene anvendte i undervisningen, krevde arbeidsutførelse.

#### *5.8.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.*

De mest erfarne hadde lært at det mislykte ikke skal gjentas, at elevene burde ha mer kontroll selv og at elevene skulle oppdage på kroppen at de manglet kunnskaper de hadde hatt anledning til å erverve seg. De med midlere erfaring hadde lært at en ikke skulle ”tre noe nedover” elevene, at en skulle ta dem med på råd, at en ved problemer skulle prøve nye metoder og at en skulle variere undervisningen og tilpasse den til den enkelte eleven. Novisen med lærerutdanning hadde lært å leve med at ting ikke alltid gikk som planlagt, mens han uten lærerutdanning hadde lært å velge gode metoder og å unngå andre.

Alle de erfarne hadde altså lært at de skulle ta elevene med på råd. Det kan virke som om novisen med lærerutdanning allerede hadde nådd en erkjennelse av at ikke alt går som planlagt. Informanten uten lærerutdanning virket metodefiksert, men sa tidligere i intervjuet at hans kjepphest var prinsippet om prøving og feiling. Det framkom, slik jeg ser det, ikke noe markant skille mellom informantgruppene ut over at de erfarne uttrykker viktigheten av dialog med elevene gjennom å ta dem med på råd. Det støttes av denne og andre studier av læreres utvikling i yrket<sup>203</sup>, at de ved yrkesdebuten er mer selvopptatte og senere utvider oppmerksomhetsperspektivet.

## **5.9 Etikk og verdier**

Spørsmålet var

Hvilke verdimeslige eller etiske områder berører dette?

Dette spørsmål var det tydeligvis vanskelig for informantene å svare på. Derfor omformulerte og konkretiserte jeg det ofte under samtalene ved å henvise til hva de selv hadde sagt, uten at jeg direkte fortalte dem hva jeg siktet til. Det kan også ha hatt en innvirkning på svarene at jeg forventet at dette var et vanskelig spørsmål å besvare.

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av hvilke verdimeslige eller etiske områder deres syn på undervisning og læring berørte, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

---

<sup>201</sup> Piagets begrep om tilføyende læring i form av justering av eksisterende skjema, det en allerede kan.

<sup>202</sup> Se 8.13 om mening.

<sup>203</sup> Se 5.16.1 og 1.2.2.

## De mest erfarne

Han snakker om holdninger hos elevene, holdninger som er blitt dårligere. Egoismen råder. Han arbeider mye med elevene for at de skal lære at for å komme i mål med ting må man jobbe. For elever som skal ha lærlingplass, betyr holdninger langt mer enn karakterer i norsk og matte. Arbeidsgiverne vil ikke bruke tid på å arbeide med holdninger. De er så dyptliggende og vanskelige å bearbeide. Elevene læres også opp til å vente med å ta opp mange diskusjoner i klassemøter på fredagene.

Ved å unngå stadige diskusjoner minsker en uro og minsker ikke motivasjon. En sliter mindre både på lærere og hele greia.

Han sier at en lett prøver å overføre sine verdier på elevene, på godt og vondt.

Han vurderer seg selv som pirkete, noe han tror han overfører til elevene. Han mener med det at han setter klare grenser for elevenes atferd, et nei er et nei.

## De erfarne

Det etiske er hans holdning til elevene, hans menneske- og verdisyn.

Han mener at alle kan lære noe, men ikke like mye.

Hans undervisning er rettet mot gjennomsnittselevene og at en differensierer ved elevsamarbeid.

Ja, hva tenker du på da?

Spurt om verdimessige og etiske betraktninger, sier han at en må ta hensyn til elevenes nivå. Noen har lese- og skrivevansker. Noen må isoleres fra de andre elevene slik at de får mer ro på seg. Andre kan jobbe i gruppe. Man må differensiere.

Han er ikke sikker på verdimessige og etiske forhold. Etter en omformulering av spørsmålet sier han at vi alle bare er mennesker og at vi blir slitne og trøtte.

## Novisen med lærerutdanning

Han prøver å forberede dem på arbeidslivet, alt fra det faglige til holdninger. De snakker mye om hva som forventes i arbeidslivet, for på skolen blir det ofte behov for pauser når dagene er slitsomme.

At elevene blir sliten skyldes sene kvelder og lite søvn. Motivasjonsproblemer koples med mangel på videre planer om hva de skal bli. Skolen er for enkelte bare et sted å være.

Han viser ved svar på andre spørsmål at han er inspirert av samarbeidslæring, at de samarbeider for å lære. Da lærer de også at ingen kan sette seg tilbake uten å gjøre jobben, det går ut over de andre.

## Novisen uten lærerutdanning

Har ingen meninger om dette.

### 5.9.1.1 Sammenfatning

Elevenes holdninger var sentralt for informantene. En av dem koplet etikk til sitt menneske- og verdisyn og konkretiserte det med sine holdninger til elevene. Han mente alle elever kan lære noe, men ikke alle like mye. Han hadde valgt å rette sin undervisning mot gjennomsnittseleven og å differensiere ved hjelp av elevsamarbeid. En annen lærer knyttet etikk til det at han lett prøvde å overføre sine verdier til elevene, på godt og vondt. En av disse verdiene var grensesetting. Han satte klare grenser for elevene for at de nettopp skulle lære at det er visse ting de skulle eller ikke skulle gjøre. En tredje lærer mente elevenes holdninger var blitt dårligere. Han mente egoismen rådet og at elevene ikke var så flinke til å arbeide målbevisst og utholdende. Han arbeidet også med å få elevene til å samle opp diskusjoner til en fast tid hver fredag i stedet for å ta det opp umiddelbart. En fjerde informant prøvde å forberede elevene på arbeidslivet med hensyn til holdninger. De snakket om hva som ble forventet i arbeidslivet med hensyn til pauser og arbeidsdisiplin. Denne læreren var opptatt av motivasjonsproblemer og av at skolen for enkelte elever bare var et sted å være. Elevene lærte altså holdninger til det fremtidige yrket og til solidaritet.



### 5.9.1.2 *Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de har arbeidet som lærere*

De mest erfarne lærerne nevnte etiske aspekter ved oppdragerrollen, som at de nok overførte egne holdninger til elevene og således påvirket deres holdninger. Særlig gjaldt det dem som uttrykte at de fungerte med klare grenser overfor elevene. Den ene av dem snakket på en kritisk måte om egne holdninger, den andre om de holdninger elevene hadde. De erfarne var mer uklare med hensyn til etiske perspektiver. Det var ikke lett å forstå hva de tenkte og hva som dermed var etiske forhold for dem. Novisen som hadde lærerutdanning sa ikke noe om egne holdninger, men om elevenes holdninger som en styrke eller svakhet i arbeidslivet. Elevene lærte holdninger til det fremtidige yrket og til solidaritet gjennom samarbeidslæring i skolen. Den andre novisen hadde ingen mening om etiske forhold, han ville i hvert fall ikke svare noe på spørsmålet.

Det virket dermed som om de mest erfarne og novisen som nettopp har gjennomført sin lærerutdanning var opptatt av egne og elevenes holdninger, mens de andre var mer uklare på dette temaet. Det var bare en av informantene som sa at han forsøkte å bearbeide elevenes holdninger som en forberedelse til arbeidslivet.

## 5.10 Læringsteori

Spørsmålet var

Er du inspirert av noen spesiell læringsteori, eller læringstradisjoner?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av hvilke læringsteorier eller –tradisjoner informantene var inspirert av, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

De mest erfarne

Han sier han har prøvd de fleste (Ut fra resten av det han sier, snakker han nok om metoder). Han har prøvd samarbeidslæring, men synes det er vanskelig å gjennomføre den fullt ut. En kan si han bruker gruppearbeid med framføring etterpå.

Han har erfart samarbeidslæring på kurs. Han bruker det ikke så strukturert som der hvor de hadde observatør og sekretær i gruppene.

Observatøren hadde observatøroppgaver og skulle melde tilbake om hvordan gruppa arbeidet.

Vanskelig med samarbeidstrening når en har få elever.

Vanskelighetene består i at det er noen elever som ikke vil samarbeide med bestemte andre. Derfor setter han opp gruppene selv.

Han husker ikke teoriene noe særlig, siden lærerskolen er langt tilbake i tid. Men er veldig for ansvar for egen læring, og å (tids)aktualisere stoffet. Særlig bruker han aviser.

De erfarne

Som svar på et annet spørsmål kommer han inn på syn på læring og nevner humanistisk lære- og menneskesyn.

På spørsmål om læringsteori eller –tradisjoner vet han ikke hvor jeg vil hen, om jeg tenker på tenkere?

De ti intelligenser nevnes.

Noen lærer bedre ved bruk av visuelle sanser, andre ved hørsel, ved å skrive, noen mer sosiale og empatiske.

Han sier han selv lærer gjennom praksis. Tidligere underviste han i praktiske fag. De elevene han nå har i teorifag må anvende dette på kjøkkenet. Han og praksislærerne planlegger sammen parallell undervisning. Teorien blir knyttet til praksis på kjøkkenet.

Hva de har lært eller ikke, vises gjennom handlinger på kjøkkenet.

De startet undervisningen med å lære å vaske hender, å vaske opp og lignende. Dette sier han er det grunnleggende og at det både er teoretisk og praktisk.

Han vil glemme læreboka og bringe inn ting fra hverdagslivet og elevenes tidligere erfaringer. Livets skole kaller han dette. Slik lærte han selv

Å knytte teori opp mot praksis, at elevene får praktisere litt. At de kan se på ting og plukke litt fra hverandre.

### Novisene

Læreren er inspirert av samarbeidslæring, at de samarbeider for å lære. Da lærer de også at ingen kan sette seg tilbake uten å gjøre jobben, det går ut over de andre.

Han har ingen meninger om dette. Men på konkret spørsmål bekrefter læreren det læreren sa tidligere, at vedkommende brukte mye ”learning by doing”, altså læring gjennom prøving og feiling, eller handling.

#### 5.10.1.1 Sammenfatning

Flere av lærerne la vekt på praksis og integrering av praksis og teori. *De sa at de selv lærte gjennom praksis.* En av dem sa det så sterkt som at det hele tiden var læring gjennom prøving og feiling, slik han selv hadde lært. En annen var opptatt av livets skole, det å bringe ting inn fra hverdagslivet og elevenes tidligere erfaringer. Han lærte slik selv. Det er gode grunner for å plassere denne responsen svært nær den forrige, integrering av praksis og teori. Noen av lærerne fokuserte på samarbeidslæring. De hadde lært metoden på kurs, men anvendte den uten observatør. En hadde ingen mening om læringsteorier, men sa likevel at han brukte prøving og feiling. En av lærerne nevnte de 10 intelligensene, det å anvende flere sanser, det sosiale og empati. Noen var på ulike måter usikre på hva jeg spurte om. En av lærerne husket ingen teorier, men var opptatt av ansvar for egen læring og å (tids)aktualisere stoffet, noe jeg heller vil betegne som arbeids- og undervisningsprinsipper enn læringsteorier.

De fleste av informantene tok opp erfaringslæring og integrering av praksis og teori. En av dem artikulerte, i andre sammenhenger, at det viktige var at elevene både kunne omsette teori i praksis og reflektere over praksis. Det tilsvarer det synet på læring som kyndighet som jeg selv er kommet fram til og som jeg vil redegjøre grundigere for i kapittel 8.

#### 5.10.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere

En av dem med lengst erfaring i skolen nevnte samarbeidslæring, mens den andre sa han ikke husket, fordi det var så lenge siden han fullførte lærerutdanningen. De erfarne nevnte forhold som humanisme, de ti intelligensene, å lære gjennom praksis, hverdagslivet og livets skole og at teori knyttes til praksis som ”læringsteorier”. Jeg vil vel ikke si at dette er læringsteorier, snarere at det er læringsprinsipper. Av novisene nevnte informanten som hadde lærerutdanning samarbeidslæring og holdninger til yrket, mens han uten lærerutdanning ikke hadde noen mening utover å gjenta ”learning by doing”. Jeg vil hevde at en kan kjenne igjen både Vygotskys og Deweys teorier<sup>204</sup>.

Flere av informantene var altså opptatt av samarbeidslæring uten at det var noen sterkere samvariasjon innenfor noen av informantgruppene enn andre. De erfarne var opptatt av å knytte teori til praksis, å overføre teoretisk kunnskap til praktiske handlinger. Den eneste som spesielt sa noe om å lære fra praksis, gjennom learning by doing, var informanten uten lærerutdanning. Han sa ikke noe om at elevene skulle utvikle sin egen teori, eller konstruere sin egen kunnskap, men det er trolig det han mente. Læreren som ikke hadde lærerutdanning var altså den eneste som ikke sa at han arbeidet for at elevene skulle anvende og overføre teori til praksis. Det er viktig at en ikke generaliserer dette, siden det dreier seg om én informant, og at han sa han anvendte de samme metoder i sin undervisning som han selv ble opplært

<sup>204</sup> Se henholdsvis 8.14.4 og 8.6.

etter. Mange av informantene var altså opptatt av integrering av praksis og teori uten å gi integreringen noen spesiell retning verken fra teori til praksis, eller omvendt.

### 5.11 Ikke-språklig læring

Hovedspørsmålet var:

Hva mener du om elevers læring gjennom ikke-språklige forhold? Jeg tenker på håndtering av verktøy og maskiner, ting du må vise elevene i stedet for å fortelle dem, ting de mer må føle ”på kroppen”, bevegelser og handlinger de må lære seg uten at du eller elevene kan snakke om det?

Med følgende tilleggsspørsmål som ble stillet om informantene ikke selv berørte eksempler:

Har du eksempler på undervisningssituasjoner hvor du i hovedsak må demonstrere eller vise framfor bare å fortelle?

Har du eksempler på ting elevene må lære gjennom handlinger og øvelser hvor det språklige er utilstrekkelig eller tungvint?

Dreier det seg om visuelle forhold, det å høre, eller det å ta og føle på ting?

Dette spørsmål var det vanskelig for informantene å svare på. Derfor konkretiserte jeg hva jeg la i begrepet ikke-språklig læring. Egentlig ville jeg ha unngått et slikt ”negativt” ladet begrep<sup>205</sup> som startet med ”ikke”, men det ville tatt mye lenger tid om jeg skulle anvendt og forklart begrepet ”andre kunnskapsformer enn språklige”.

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av hva lærerne mente om elevers læring gjennom ikke-språklige forhold, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

#### De mest erfarne

Modellæring<sup>206</sup>. Han tror også på læring gjennom mange kanaler, noen får det gjennom øra og noen med øyer og noen må føle og kjenne på, og erfare.

Han understreker at den visuelle sansen er viktig. Men sier også at noen elever ikke tvinges til å skrive fordi det tekniske med å skrive tar alt, det er bedre at de får sitte og lytte. Disse elevene har en god hukommelse.

Elevene lærer mye mer ved å gjøre noe selv enn ved hva han sier. Etter at de har laget en rett, kan de mye bedre fortelle om hvordan de har laget den.

Han påpeker først den visuelle sansens betydning ved læring, men mener de også lærer gjennom andre. Han har gjort noen mislykkete forsøk på å lære elevene studieteknikk. Enten streker de over alt eller farger alt. Noen av elevene har skrivevegring, så da kan de heller ikke lage notater.

Får de stensiler blir de bare liggende. Han tror selv fortsatt på det å skrive.

#### De erfarne

Læring gjennom prøving og feiling, at elevene fikler og skrur litt. At de også plages med å få ting til. Noe finner de ut på egen hånd og at de lærer av hverandre. Han som skal lære fra seg lærer på nytt og viser hvordan ting fungerer og ikke fungerer, noe han synes kan være den beste læringa.

Den beste læringa er altså når en elev hjelper/ underviser en annen, noe læreren kaller ny læring, og når elevene kan vise hvordan ting fungerer og ikke fungerer

---

<sup>205</sup> Begrepene kunnskap og kyndighet er diskutert i 3.2.1

<sup>206</sup> Siden han understreker at den visuelle sansen er viktig, er det sannsynlig å tolke det slik at elevene lærer av det læreren, eller andre gjør.

Som svar på et annet spørsmål sa han at noen lærer bedre ved bruk av visuelle sanser, andre ved hørsel, ved å skrive, noen mer sosiale og empatiske.

Elevene lærer godt ved håndtering av verktøy og maskiner, ved at han viser dem i stedet for å fortelle, og ved at de føler på kroppen. Han mener at veldig mange som velger yrkesfag, er praktikere heller enn teoretikere. Han sier at det kan være slik at elever er veldig flinke i praktiske fag og at de synes det er morsomt å jobbe på kjøkkenet. Men de har problemer med både å lese og skrive, at de har lese- og skrivevansker, at de er urolige og ukonsentrerte.

Han sier at det sentrale ved det praktiske, det å jobbe på et kjøkken er det at de gjør noe.

De lærer ved å bruke mange sanser. De har en annen mestringsfølelse enn i teoritimer. Differensierte oppgaver på et kjøkken. Alle kan gjøre noe på et kjøkken, men ikke alle lager like avanserte ting. Alle er like viktige på et kjøkken for å få det til å gå rundt, noe som også innebære å lære å samarbeide.

Elevene lærer mye gjennom de praktiske handlingene som de ikke lærer ved formidling. Det fungerer på kjøkkenet fordi oppgavene er mer konkrete. Det er derfor gunstig å ha teorifag på kjøkkenet, men det er også klart at de har noe boklig teori i klasserommet.

Det er handling. Dess mer elevene arbeider og handler, dess mer inspirert blir de. En god situasjon er å sette fram en maskin, demontere den og forklare underveis hva som kan gå galt om man ikke er forsiktig nok.

Elevene er lei av teori og prating, som stort sett er i allmennfagene.

Grunnen til at de ikke liker teori er at de har hatt det på ungdomsskolen og søker seg inn på yrkesfagene for å unngå det. De som kommer inn på dette grunnkurset har stort sett de laveste poengsummene. De er skoletrøtte. De har gjort lekser og blitt mast på hele livet. Han har funnet ut at han må unngå tjukke lærebøker og benytte et enkelt og presist språk. Ikke-språklig læring gjennom å skru fra hverandre og sette sammen igjen.

Ikke store forskjeller på gutter og jenter med hensyn til å gjøre ting.

## Novisene

Ved å se på andre, både lærer og medelever gjør. Svake elever henter seg opp ved å observere (og imitere) de flinkere. Han har selv lært gjennom å se. Andre sanser han nevner er auditiv, lukt og følelse (taktil).

Elevene lærer lettere når han først forteller om og viser, med hendene, hvordan det skal gjøres.

Han mener ikke-språklig læring har stor betydning. Da trenger ikke han forklare med ord, og egentlig lærer de mer og fortere. Ikke bare er det snakk om å spare lærerressurser og tid, men elevene lærer mer og fortere. De lærer bedre gjennom det ikke-språklige.

De lærer bedre når de først ser ting bli gjort og får prøve seg sjøl.

Det er ikke bare å ta og føle på, men å utføre handlinger.

### 5.11.1.1 Sammenfatning

Alle informantene mente at ikke-språklig læring var aktuelt for elever ved yrkesfaglige studieretninger i den videregående skolen. Alle nevnte forhold som at læreren viser i stedet for å fortelle, elevenes egen håndtering av redskaper og maskiner og det at de tok i bruk flere sanser. Informantene mente at det viktige for elevene var det praktiske, det å arbeide for eksempel på kjøkkenet. Elevene trivdes med å se resultater. En av lærerne mente at elevene lærte mer ved å gjøre noe selv, enn ved å bare høre hva læreren sa.

Dette ble knyttet sammen med at elevene kunne være veldig flinke med praktiske fag, men ha problemer med å lese og skrive og at de kunne være urolige og ukonsentrerte. En lærer mente at veldig mange av elevene som velger yrkesfag var mer praktikere enn teoretikere. En annen mente at elevene var lei av teori og at de søkte seg inn på yrkesfagene for å unngå det. En av lærerne nevnte modell læring, læring ved å se andre gjøre noe. Det forsterker det praktiske grunnlaget, prinsippet om *læring gjennom erfaringer*, som er nevnt ovenfor. En av lærerne nevnte at det ikke var store forskjeller på gutter og jenter med hensyn til å lære gjennom praksis. En av informantene mente at alle kunne lære på kjøkkenet, men at alle ikke lærte like avanserte ting.

### 5.11.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de har arbeidet som lærere

Alle informantene var opptatt av og understreket viktigheten av ikke-språklige forhold ved læring. Modellering ble omtalt i alle de fire undergruppene. Det kom fram at det ikke bare dreide seg det sansemessige, det å se, høre og føle. De la vel så mye vekt på det å gjøre, det å praktisere, det å handle. Når de ble spurt om betydningen av praktiske kunnskapsformer, vektla de altså samspillet mellom å sanse og å motorisk påvirke omgivelsene.

Når det angikk elevenes lese- og skrivevegring er det forskjeller mellom undergruppene. Begge de mest erfarne var klar over at noen elever hadde lese- og skrivevansker og at det kunne ha både fysiske og følelsesmessige årsaker. De midlere erfarne var opptatt av problemet, men uttrykte seg ikke så sterkt om *vegringsforholdet* som de mest erfarne. De mest erfarne sa ikke hva de gjorde med problemet, mens de midlere erfarne uttrykte seg mer klart og konsist om at de lot elevene skrive mindre, og at de unngikk å anvende for tjukke bøker. Novisene nevnte ikke temaet.

## 5.12 Lærernes erfaringslæring

Det er vanskelig å skille mellom hva informantene sa om sin læring og hva de sa om sin utvikling som lærere. Jeg har valgt å behandle resultatene hver for seg. Dette spørsmålet dreier det seg om hva de har lært gjennom *erfaringer*. På spørsmålet om hvordan de har utviklet deg som lærere fra yrkesdebuten og fram til i dag<sup>207</sup> framkom det resultater av en annen kvalitet, som særlig dreide seg om *endring*.

Slik var spørsmålet:

Hvordan videreutvikler du din forståelse for undervisning og læring?  
Hvordan lærer og utvikler du deg gjennom det du opplever og erfarer i undervisningen, enten på kjøkkenet/ i verkstedet (hva kalles det nå?) eller i klasserommet?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av hva lærerne sa om sin læring gjennom erfaringer, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

### De mest erfarne

Gjennom interaksjon med kollegaer. De snakker om metoder, om elever, om hva de er gode på, hva de har fått til godt. De inspirerer hverandre og har en stadig utvikling.

Han mener kollegaene burde ta opp mer emner, hva som er gode situasjoner og utveksle erfaringer, gjerne på tvers av fag. Gjensidig inspirasjon er gull verd, og krever at en er trygg på hverandre og åpne for hverandre.

Han sier han har veldig mange svake elever. Derfor har han lært seg å ta det mer med ro, skrive og snakke enkelt, kort og konsist. Men når han i andre sammenhenger skal skrive på et høyere nivå kritiseres han for å skrive for enkelt.

### De erfarne

Han videreutvikler seg ved å studere seg selv. Han får også elevenes skriftlige og muntlige vurderinger av undervisningen, hvor godt han er forberedt, hvor faglig dyktig de synes han er og hvordan han presenterer stoffet. Så gjør han noe med det som ikke fungerer.

Når det gjelder oppdatering nevner han det (yrkes)faglige.

Sier ikke noe om hvordan han foretar egenvurdering.

Han lærer mye om egen undervisning gjennom de tilbakemeldinger han får fra elevene.

---

<sup>207</sup> Se 5.16.

Han modnes, noe som innebærer at en blir mer avslepet i kantene, mer tolerant. Han forsøker også å finne nye vinklinger til å få elevene til å forstå.

Han snakker om elevene før reform 94 og nå, at de er mer umodne nå.

Etter R-94 kreves det mer av ham, mer som menneske. Han må være konkret, klar, presis og konsekvent.

Han må være omgjengelig, ikke firkantet.

Hans posisjon er annerledes. Elevene har mindre respekt for læreren og det han eller han sier, enn tidligere. Han mener lærere ikke skal være venner med elevene, ikke helt på bølgelengde, de skal ha styringen i klasserommet.

## Novisene

Han vet ikke riktig hva han skal si. Sier så at en blir klar over forskjellige metoder en bruke for å motivere elevene.

Han blir klar over ulike metoder på en naturlig måte, uten å tenke over det. Det skjer i en samhandling mellom ham og elevene i praksis.

Han har fått mye hjelp gjennom kollegaene, blant annet tolærersystem i en del fag. Lærer ved å se andre lærere bruke nye (*for ham*) metoder.

Han lærer også når en får interessante oppgaver å arbeide med som lærer, og når en tar etterutdanning.

Han skal fortsette med spesped. Her lærer han metoder og bakgrunnen for hva enkelte elever sliter med, slik at han kan legge opp undervisningen best mulig.

Yrkesfaglig oppdatering gjennom kontakt med bedrifter.

Han lærer også mye av og sammen med elever. Han blir mer trygg på situasjoner og kan forutsi mer.

Han har altså samlet seg erfaringer som han bruker i videre planlegging.

### 5.12.1.1 Sammenfatning

Noen av informantene svarte ikke direkte på spørsmålet om *hvordan* de lærer. I stedet fortalte de indirekte om egen læring ved å beskrive elevene og hva de representerer av krav og forventninger til dem som lærere. Informantene mente det krevdes mer av læreren som menneske og medmenneske, fordi elevene nå var mer umodne enn før reform 94. En lærer sa han hadde blitt mer tolerant og avslepet i kantene, og at han prøvde nye vinklinger for å få elevene til å forstå. Gode kommunikasjonsferdigheter ble av noen nevnt som krav, særlig på grunn av at de hadde mange ”svake” elever. Andre krav var omgjengelighet i stedet for firkantethet. Det ble hevdet at lærernes posisjon hadde endret seg og at elevene hadde mindre respekt for dem enn tidligere.

En lærer svarte på spørsmålet med å si at han lærte ved å studere seg selv, gjennom tilbakemeldinger og vurderinger fra elevene. En annen sa læring foregikk i en samhandling mellom ham og elevene ”på en naturlig måte”, uten at han tenkte over det. Siden han var denne samhandlingen bevisst, må det ha forekommet opplevelser som var transformert til erfaringer ved at de har satt spor etter seg i organismen<sup>208</sup>. Det var med andre ord noe han hadde tenkt over, *refleksjon-over-aksjon* (Schön 1983; 1988), siden han uttalte seg om fenomenet på en metakognitiv måte. Men han hadde muligens ennå ikke kommet til en klar formening om hvordan det foregår. En av informantene, som heller ikke sa noe om egen læring, var opptatt av metoder for å motivere elevene og å tilpasse undervisningen til deres læreforutsetninger. *Det kan synes som om lærerne er mer opptatt av elevenes læring enn sin egen.*

To av lærerne sa de lærte gjennom interaksjon med kollegaer. De inspirerte hverandre til kontinuerlig utvikling. En av dem nevnte også *hva* de lærte gjennom interaksjon med kollegaer, nemlig metoder og kunnskaper som elevene, hva de er flinke til og hva de har fått til godt. Han mente kollegaer bør ta opp flere temaer, gjerne på tvers av fag. En av

---

<sup>208</sup> Se 8.9 om erfaringsnivået i kyndighetslæring.

informantene som mente å ha fått hjelp av kollegaer, nevnte to-lærersystem og det å *se* hva andre lærere *gjør*. En av dem som nevnte interaksjon med kollegaer kom også inn på at en lærer gjennom å arbeide med oppgaver en får fra ledelsen og ved å delta på kurs. Han sa også at læring skjedde gjennom kontakt med bedrifter og ved å være sammen med elever. Han nevnte altså læringskontekster – *hvor* læring fant sted, men sa også at en lærte gjennom å samle erfaringer som brukes i videre planlegging.

En av informantene sa han savnet yrkesfaglig oppdatering. Andre informanter tok opp det samme gjennom svar på andre spørsmål. Det er derfor meget sannsynlig at yrkesfaglærere savnet og savner etterutdanning i eget yrkesfag (Bergli 1995). En ting er å *ikke være* faglig à jour. Vel så viktig er *følelsen, eller antakelsen om at en ikke er det*. Flere av informantene sa at de følte seg akterutseilt, at de ikke var så oppdatert som de skulle ønske.

#### *5.12.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de har arbeidet som lærere*

Alle informantene mente at de lærte og utviklet seg gjennom samtaler og samhandling med elevene. Det som skilte gruppene, var at en av de mest erfarne og novisen med lærerutdanning nevnte interaksjon med kollegaer. Ingen av de erfarne gjorde det, heller ikke novisen uten lærerutdanning. Hvorvidt dette skyldtes tilfeldigheter eller ikke, kan jeg, ut fra dette materialet, ikke uttale meg om.

### **5.13 Systematisering av erfaringer**

Spørsmålet var formulert slik

Hvordan bearbeider du dine erfaringer for å systematisere dem og kunne ha nytte av dem senere?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av hva informantene sa om hvordan de systematiserte sine erfaringer, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

#### **De mest erfarne**

Han bearbeider ikke sine erfaringer. Han finner ut ting over tid, for eksempel at en snakket for fort tidligere. Han svarer på spørsmålet ved å fortelle at det kan skje at han forstår at ikke alle elevene har fått med seg det han har prata om. Da er det klart at det har gått over hodet på dem.

Han tror egentlig ikke at han gjør det. Da må det være at de går gjennom hva de har snakket om, hva de skal justere av det de ikke fikk til.

Elevene påvirker også hans læring. Han snakker med elevene om hvordan de lærer best. Han har en styringsgruppe i klassen hvor to av elevene pluss en allmennfaglærer er med. Denne gruppa, i særlig grad elevene, lagde prosjekt for å sveise klassen sammen. Det gikk på holdninger og atferd mot hverandre. Særlig er han opptatt av å gå på kurs.

#### **De erfarne**

Han svarer bekreftende på spørsmålet om egen refleksjon. De har ikke kollegaveiledning på skolen. Lærerne på avdelingen samarbeider. De drøfter ukentlig det som skjer i klassen og de enkelte elevene.

Har ikke skrevet noe. Han ser flere gode grunner for det, men sier en er sliten når dagen er omme. Erfaringslæring innebærer også at man blir mer rutinert og profesjonell. Det går på å håndtere problemer underveis og det med elever. Han får etter hvert et mer avslappet forhold og vet at man får ting i boks.

Ingen data

## Novisene

Han tar vare på skriftlige planer når de går bra. På dem kommenterer han hva han kan gjøre neste gang og hva som gikk galt eller bra.

Han tenker gjennom sine erfaringer etterpå. Han tenker over hvorfor det er gått bra eller dårlig. Han tenker ikke mye over sine erfaringer og hvordan de kan systematiseres. Det kan skje av og til når han leser om skolesaker i avisa.

### 5.13.1.1 Sammenfatning

Flere av informantene sa at de ikke bearbeidet sine *erfaringer* på noen systematisk og reflektert måte, de bare *samlet dem inn*. En av informantene så flere grunner til en slik systematisering, men sa han var for sliten til erfaringsbearbeiding når dagen er omme. Noen av lærerne sa at de tenkte over sine erfaringer, og en sa at lærerne bearbeidet egne og andres erfaringer ved ulike møter. En annen snakket med elevene om hvordan de lærte best. Han hadde en styringsgruppe der to av elevene og en allmennfaglærer var med. En av lærerne tok vare på skriftlige planer når undervisningen gikk bra. På dem kommenterte han hva han kunne gjøre neste gang og hva som gikk galt eller bra. Ved svar på dette spørsmålet og på andre, var det noen lærere som sa at de ble flinkere til å forstå når elevene ikke fikk med seg, eller ble lei av det som foregikk.

Det kan altså ha vært slik at flere yrkesfaglærere visste at de gjorde seg mange erfaringer gjennom yrkesutøvelsen, men at de *i varierende grad reflekterte systematisk over sine erfaringer*. Når jeg sammenholder dette med hva flere av informantene artikulerte om hvordan de visste når elevene hadde lært, er det uttalelser som indikerer at flere yrkesfaglærere i liten grad arbeider *systematisk* med vurdering av elevenes læring og egen undervisning.

### 5.13.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere

De mest erfarne sa at de ikke bearbeidet sine erfaringer på en systematisk måte. Den ene av de erfarne lærerne sa han reflekterte over sine og andres erfaringer i forbindelse med de møtene lærerne på avdelingen hadde. Den andre sa han så nytten av det, men at han var for sliten når dagen var omme. Novisen med lærerutdanning var den eneste som arbeidet systematisk, på egen hånd, med sine erfaringer. Han tok vare på de gode oppleggene og forkastet de mindre bra. Læreren som ennå ikke hadde begynt på lærerutdanningen tenkte gjennom erfaringene i ettertid.

## 5.14 Nytteverdien av yrkespedagogisk teori.

Her var spørsmålet

Hvordan gjør du deg nytte av teori, spesielt om yrkespedagogikk? Det du leser eller hører om, hvor henter du det fra? Hva er nyttig teori?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av hva informantene sa om hvordan de gjorde seg nytte av yrkespedagogisk teori, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

### De mest erfarne

Han har også lært gjennom ped-kursene, spesielt migrasjonspedden hvor det gikk ut på å undervise ikke-norske og veiledningspedden hvor de fikk mange tilbakemeldinger på hva som var bra og hva de burde endre på.

Når han bes om å konkretisere hva han sitter igjen med, så sier han påfyll av ny teori og repetisjon.



Han nevner fagtorg. Lærere på tvers av skoler samarbeider om en ensartet forståelse av (fag)måla innen hotell og næring. De samarbeider også om eksamen og utveksler sånne ting. Bruker gjerne noe av fritida, for å oppnå dette og den tryggheten og kvalitetssikringen dette innebærer – å noenlunde gjøre det samme.

## De erfarne

Han vet ikke hva han skal svare når jeg spør om yrkespedagogikk og det å nyttiggjøre seg den. Han sier han må prøve ut de nye metodene, om de kan tilpasses elevene han har. En finner ut hva som funker bra og som man fortsetter med, og hva som ikke funker og som man ikke bruker mer.

Det han lærer på kurs er metoder.

Han nevner samarbeidstrening som eksempel på metoder han har lært på kurs.

Han har ikke noe direkte svar på hvordan han nyttiggjør seg teori. Han blir påvirket gjennom egen tenkning og prøvning og feiling, ved å se hvordan andre gjør ting og ved å snakke med andre. De han snakker med er kollegaer på egen skole, men han utveksler også erfaringer med lærere fra andre skoler på ulike møter.

Han kan observere andre lærere siden han arbeider som støttelærer.

Når jeg konkret spør om nytte av kurs, sier han at kursene i eget yrkesfag er nyttige for å holde seg faglig oppdatert. Han klager over at han får delta på så faglige kurs, bare på de pedagogiske siden de er så billige.

Han lærer gjennom å undervise. De pedagogiske kursene er greie nok. Han kunne nok lært noe på dem om metoder, men det blir så ensidig. Man blir skrivebordspedagog.

Jeg har ingen data på dette spørsmålet, men han har tidligere sagt at han har deltatt på en rekke ikke-kompetansegivende kurser.

## Novisene

Han vet ikke hva han skal si, selv om jeg omformulerer spørsmålet.

Det som virker interessant prøver han. Spesielt nevner han PPU og samarbeidslæringa.

Nyttig teori: Å få elevene med i planlegging og vurdering, at de får bestemme litt. Induktiv læring fikk han inn teoretisk, det er han fornøyd med.

### 5.14.1.1 Sammenfatning

En av informantene som konkretiserte noe om nyttig teori sa at det var å få elevene med i planlegging og vurdering, at de fikk bestemme litt. Induktiv læring fikk han inn teoretisk og det var han fornøyd med. En annen uttalte seg igjen om læring gjennom egen tenkning og interaksjon med andre, spesielt nevnte han det å utveksle erfaringer med lærere fra andre skoler. En tredje av lærerne kalte det fagtorg, det at lærere på tvers av skoler samarbeidet om en ensartet forståelse av (fag)målene innen hotell- og næringsmiddelfag. Dette gjorde de for å oppnå ensartet undervisning med andre lærere og den tryggheten og kvalitetssikringen det ga. Læreren som ikke hadde lærerutdanning visste ikke hva han skulle si, selv om jeg omformulerte spørsmålet.

Flere av informantene fortalte at de hadde deltatt på kurs, særlig nevnte de et om samarbeidslæring. Andre sa at de lærte på pedagogikkursene var metoder, og at de kursene ble ensidige. En sa han ble skrivebordspedagog av å delta på dem. Spesielt ble studiene i migrasjonspedagogikk og veiledningspedagogikk og samarbeidslæringskursene nevnt som nyttige. En sa han hadde hatt nytte av pedagogikkurser, men sa ikke noe om *hvordan* han nyttiggjorde seg teorien. En av informantene sa at kursene i eget yrkesfag var nyttige for å holde seg faglig oppdatert og han klaget over at var så få av de kursene. Han mente det var det flere av de pedagogiske, fordi de var så billige. Flere av lærerne hadde ikke noe forhold til hvordan de nyttiggjorde seg teori om yrkespedagogikk, eller hadde ikke noe de ville si. En sa indirekte at han ikke hadde hatt noen praktisk nytte av kurs i pedagogikk.

*Oppsummert* vil jeg si at det er flere som nevnte *samarbeid med andre lærere*, gjerne fra andre skoler, noe de kalte fagtorg. Mange nevnte også *kursdeltakelse*, der det de lærte var nyttige metoder. Det kan ha en sammenheng med at informantene gjentatte ganger i intervjuene var opptatt av nytteverdi ved det yrkespedagogiske. Det kan ha vært en årsak til at så få av dem hadde konkrete betegnelser på pedagogiske teorier og at ingen nevnte navn på pedagogiske teoretikere. Det de var opptatt av, når jeg forsøker å lese mellom linjene i det de sa, er *sammenhengen mellom teori og praksis* og at teori skal vise sin *nytteverdi* ved å kunne anvendes i praksis.

Når yrkesfaglærere leser relevant stoff for sin yrkesutøvelse, hva leser de da? Hvor mye leser de? Tarrou (1995:152) fant i sin kulturforskning, at litt over 1/3 av alle lærerne i hennes undersøkelse ofte leste utredninger, faglige rundskriv og publikasjoner utarbeidet for lærere. Nesten halvparten av dem leste av og til slik litteratur, mens 1/6 sjelden eller aldri gjorde det. Siden det ikke var noen signifikante forskjeller mellom de undergruppene hun delte informantene i, gjaldt disse tallene også for yrkesfaglærere i de faggruppene hun undersøkte. På spørsmål om lesing av faglitteratur innenfor eget fag eller pedagogikk, det en kan kalle yrkespedagogikk, var det nesten 2/3 som sa at de ofte leste slik litteratur, 1/3 av dem som leste slik litteratur av og til, mens en meget liten andel sjelden eller aldri gjorde det.

Ut fra det beskjedne antall informanter det er i min empiriske undersøkelse vil jeg være varsom med hypoteser og konklusjoner. Men siden ingen av informantene nevnte noen navn på forfattere eller teoretikere og siden læringsteorier nesten ikke ble navngitt, kan det være rimelig å anta at yrkesfaglærere *leser yrkespedagogisk litteratur i et nytteperspektiv* og ikke for å tilegne seg teori og teoretikere.

#### *5.14.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere*

Et gjennomgående trekk i alle undergruppene var at *informantene ikke i særlig grad kunne, eller ville være konkrete med hensyn til teoretiske kunnskaper fra utdanning eller kurser og hvordan de nyttiggjorde seg disse i praksis*. De var kun tre som kom inn på det, en av de mest erfarne, en av de erfarne og novisen som hadde lærerutdanning. Det kom snarere fram at *deres interesse var rettet mot metoder, handlinger, nytteverdi og bruksmuligheter*. En av de middels erfarne var tydelig svært lunken til yrkespedagogisk teori og hevdet han ble skrivebordspedagog av det. De som ikke ville eller kunne snakke om yrkespedagogisk teori og som snarere snakket om andre forhold, var en av dem med lengst erfaring, en av de erfarne og novisen uten lærerutdanning. Novisen visste ikke hva han skal si, selv når jeg omformulerte spørsmålet.

Jeg kan derfor ikke stadfeste noen systematisk variasjon mellom de tre undergruppene.

### **5.15 Tanker om undervisning og læring**

Den første delen av intervjuet, om undervisning og læring, ble avsluttet med spørsmålet

Er det noen spesielle tanker du har om læring og undervisning?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av spørsmålet om hvilke spesielle tanker de hadde om læring og undervisning, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

De mest erfarne

Han nevner vekslning i undervisningsformer og holdningsarbeid. Dette sliter mer enn før.

Han har ingen spesielle tanker om undervisning og læring.

Men når jeg omformulerer spørsmålet, sier han at han er spesiell opptatt av elevene skal lære best mulig. Dette kopler han mot eksamen og det nederlaget det er å ha en klasse hvor mange stryker. De legger sterkest vekt på det praktiske elevene skal lære.

### De erfarne

At læring skal være noe mer enn reproduksjon, at elevene kan sette det inn i ulike sammenhenger og har en skikkelig forståelse for det. Undervisning er at du varierer undervisningsmetoder og tilpasser dem til elevene, stoffet og aktivitet. Det er viktig at elevene kan bruke hverandre som læringsarena.

Ingen data. Jeg mente dette spørsmålet allerede var besvart tidligere i intervjuet.

God undervisning skjer når læreren er (yrkes)faglig sterk og sikker på seg selv. Han synes det er fint at elevene kan vise lærere og medelever hva de kan, men er opptatt av å selv være oppdatert.

### Novisene

Det har han allerede nevnt.

Han mener det er viktig med et godt læringsmiljø og at elevene er aktive og lærer på egenhånd. Han nevner at lærer og elever må ha respekt for hverandre og at det må være ro i klassen ved fellesgjennomgåelse. Læreren må være engasjert og godt forberedt.

#### 5.15.1.1 Sammenfatning

Noen av informantene nevnte lærerens (yrkes)faglige styrke og (selv)sikkerhet: læreren må være faglig oppdatert, engasjert og godt forberedt. De mente det foregikk god undervisning når en varierte undervisningsmetoder og tilpasset dem til elevene, stoffet og aktivitetene. Noen la sterk vekt på det praktiske elevene skulle lære. En nevnte at arbeid med holdninger var viktig og at han slet mer med det nå enn tidligere. Det var viktig med et godt læringsmiljø og at elevene var aktive og at lærer og elever hadde respekt for hverandre. Det måtte være ro i klassen ved fellesgjennomgåelse. En informant la vekt på elevenes evne til å forstå stoffet og til å kunne sette det inn i ulike sammenhenger, at læring skulle være noe mer enn reproduksjon av kunnskap. En annen gjentok prinsippet om learning by doing, og en tredje at elevene lærer på egenhånd. En var spesielt opptatt av at elevene skulle lære best mulig, for å gjøre en god eksamen og at det var et nederlag å ha en klasse der mange stryker. Han mente også at det var fint når elevene kunne vise hverandre og læreren hva de kunne, når de kunne lære av hverandre. Det var en som sa at han ikke hadde noen spesielle tanker om læring og undervisning.

*Oppsummert vil jeg si at det kom fram ulike meninger fra dem alle og at det derfor ikke var noen fellestrekk om spesielle meninger om undervisning og læring. Men det er et klart felles trekk at de fleste av informantene sa mer om elevenes læring enn om egen undervisning. Det kommer også fram at informantene er opptatt av læringsmiljøet, læringsmetoder og lærerens kompetanse. Det framkom ikke meninger eller tanker om pedagogisk teori, læringsteorier eller langsiktige mål for yrkesopplæring.*

#### 5.15.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de har arbeidet som lærere

Analysen av undergruppene viste verken fellestrekk eller ulikheter.

### 5.16 Utvikling som lærer fra yrkesdebuten og fram til i dags dato

Det første spørsmålet i denne andre hoveddelen av intervjuete, var

Hvordan har du utviklet deg som lærer fra yrkesdebuten og fram til i dag?

Spørsmålet er likt spørsmålet om erfaringslæring i den første hoveddelen av intervjuet<sup>209</sup>. Men siden jeg mente det var grunn til å tro at informantene tenkte på andre forhold når jeg spurte om deres utvikling, stilte jeg også dette spørsmålet om utvikling. Det viste seg at noen av dem nå tenkte i et videre tidsperspektiv, at de så sin egen utvikling i et metaperspektiv.

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av hva informantene sa om sin utvikling som lærere, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

#### De mest erfarne, de med lærerutdanning fra før 1975

Etter studiene på Stabekk var han nok pirkete. Det har han oppdaget ikke fungerer blant kokker. Han har nærmet seg kokkene. Blant annet bruker han mye mer hendene mot at han tidligere brukte redskaper. Det skyldes i hovedsak at en må arbeide raskere i store kjøkken.

Elevene hans er helt annerledes enn hva han hadde ventet. Han ventet husstullelever, men er i videregående skole. De elevene han har nå, har et helt annet språk og væremåte. De er tøffere og har mindre respekt for lærere. Han bruker tid på å få verstingene til å respektere voksne.

Han begynte ganske grønn og ydmyk. Deretter en fase hvor han følte seg veldig trygg. Nå begynner han å bli gammel. I perioder føler han seg plukk ned, selvbildet er litt dårligere fordi han føler en avstand i forhold til elevene. Både i alder og at elevene identifiserer ham som en bestefar. Det merker han på hvordan de behandler ham, han blir ikke tatt så alvorlig som en yngre lærer. Men det er noen han bare kan føle, undres han på.

#### De erfarne, de med lærerutdanning mellom 1987 og 1994

Han utvikler seg som lærer gjennom å snakke med elevene, ved å være sammen med dem.

Han gjentar at han er rundere i kantene. Han føler seg også sterkere som faglærer innenfor pedagogikken. Fordi han la ned mye arbeid som ny lærer og har gjort derfor ting mye lettere og bedre nå. Det går på mer rutine og mer menneskekunnskap

Til å begynne med var han fokusert på en metode og det å prøve seg fram. Han var vel uttrygg og støttet seg på det han syntes han behersket. Etter hvert ble andre metoder utprøvd og eventuelt forkastet.

#### Novisen med lærerutdanning. Han begynte som lærer i 1999 og er lærerutdannet fra 2001

Han startet som instruktør i forsvaret. Der var det motiverte elever. Her må han arbeide mer med miljøet. Han lurte på hvorfor de som hadde søkt seg hit ikke gadd å gjøre noe. Det var et oppholdssted for dem. Han har jobbet med at skoleelevene ikke er motivert. Nå varierer han undervisningsmetodene mer enn før og bruker lite instruksjon. Det fungerer ikke så bra som i forsvaret.

#### Novisen uten lærerutdanning. Begynte som lærer i 1999, men har ikke PPU.

Han har utviklet seg ved å bli kjent med forskjellige metoder for læring.

Han blir kjent med nye metoder ved å innhente informasjon, mest ved å snakke med kollegaer.

Han gløtter litt av og til i pedagogiske bøker og tidsskrifter, men understreker at han ikke gjør det ofte.

#### 5.16.1.1 Sammenfatning

En av informantene beskrev sin *personlige* utvikling i tre faser: først grønn og ydmyk, så trygg, nå gammel. Nå var selvbildet blitt dårligere, han følte en avstand til elevene. Noen sa at det i læreryrket nå for tiden dreide seg mer om menneskekunnskap enn om det yrkesfaglige og at en var blitt rundere i kantene, mer tolerant. Fordi en av dem la ned mye arbeid som ny lærer, gikk det mer på rutine nå og han følte seg også sterkere som faglærer innenfor det pedagogiske.

Noen beskrev sin utvikling ved å beskrive *undervisningsdelen* av læreryrket. De sa de etter hvert brukte flere metoder. En sa han var blitt mer utadvendt og tålte mer, både fra elever og kollegaer. En av informantene hadde utviklet seg fra å være pirkete (yrkes)faglig til å

---

<sup>209</sup> Se 5.12.

arbeide raskere og bruke hendene mer enn redskaper (hotell- og næringsmiddelfag). Han beskrev altså sin utvikling i det *yrkesfaglige* arbeidet og ikke sin utvikling som *yrkespedagog*<sup>210</sup>. Jeg vil anta dette hadde noe med det doble praksisfeltet å gjøre, at en yrkesfaglærer må veksle mellom å se seg selv som yrkesutøver og som lærer. I denne sammenhengen var altså informantene opptatt av sin utøvelse av basisyrket.

En av informantene svarte på spørsmålet om *hvordan* ved å trekke inn hvem som hadde påvirket dem, nemlig elevene. Utviklingen hadde skjedd gjennom å snakke med og ved å være sammen med elever. En annen var, i tillegg til å beskrive sin egen yrkesfaglige utvikling, opptatt av hvordan elevene hadde endret seg. Han sa elevene hadde et annet språk og en annen væremåte, de var tøffere og hadde mindre respekt for lærerne. En av informantene hadde reagert over enkelte elvers svake innsats på skolen og hadde kommet fram til skolen bare var et oppholdssted for dem.

*Oppsummert* vil jeg si at informantene beskrev sin utvikling fra yrkesdebuten og fram til i dag ved personlig utvikling, ved undervisningsdelen av yrkesutøvelsen, ved det yrkesfaglige arbeidet og at utviklingen i stor grad hadde foregått i samvær med elevene. Den personlige utviklingen ble delt inn i tre faser, nemlig først grønn og ydmyk, så trygg og nå gammel<sup>211</sup>.

#### *5.16.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.*

Den ene av de med mest erfaring var opptatt av at han selv hadde endret sine yrkesferdigheter og at *elevene var annerledes nå enn tidligere*. Han arbeidet mye med deres holdninger, deres respekt for voksne. Den andre beskrev sin egen *personlig utvikling i tre faser, fra å være grønn og ydmyk, til å bli tryggere på seg selv og til at han nå begynte å blir gammel*.

Novisen med lærerutdanning var opptatt av elevenes manglende motivasjon og han mente at skolen kun var et oppholdssted for noen elever. Det virket altså som om han ennå ikke hadde kommet inn i den fasen hvor det yrkesfaglige får mindre betydning og det mellommenneskelige mer. Novisen uten erfaring var metodefiksert, både på dette spørsmålet og andre. Det var ham som var opptatt av ”learning by doing”. Denne informanten var altså handlingsorientert og i liten grad opptatt av den teorien han måtte kunne føle savn av, være seg skolepolitiske føringer eller pedagogisk teori. Han sa han leste pedagogisk litteratur av og til. *Det er sannsynlig at læreren uten lærerutdanning hadde nok med sin nære hverdag, det som knyttet seg til en lærers handlingspregete oppgaver.*

*Oppsummert* vil jeg si at begge de mest erfarne var oppmerksomme på endringsprosesser. Også de erfarne kunne beskrive endringer som hadde skjedd med dem personlig eller med deres undervisning. De var mer tolerante, mer opptatt av menneskekunnskap i forhold til det yrkesfaglige enn tidligere og de hadde prøvd flere metoder. Novisene sa ikke så meget om sin utvikling, naturlig nok, så kort ansiennitet som de hadde.

### **5.17 Endring i undervisningsoppgaver de senere årene? Egen endring?**

Her var spørsmålet:

Hvordan har dine oppgaver med hensyn til undervisning endret seg de senere årene?  
Hvordan har du eventuelt endret deg?

---

<sup>210</sup> Med yrkesfaglige arbeid menes arbeid med basisyrket, for eksempel bilmekanikerfaget. Med yrkespedagogisk arbeid menes arbeid med yrkesopplæringa i basisfaget, altså det å være bilmekanikerlærer.

<sup>211</sup> Jeg vil komme tilbake til en grundigere drøfting av yrkesfaglæreres utvikling som lærere i 7.3 og 7.5.

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av hva informantene sa om endringer i undervisningsoppgaver, og om sin egen endring de senere årene, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

#### De mest erfarne

Mye mer å forholde seg til. Det dukker stadig opp noe.

Han har endret seg fra forsiktig og beskjeden til mer utadvendt. Han tåler nå en trøkk av medlærere og elever, han tar det ikke personlig lenger.

Krav om metodevalg er blitt større og man har atskillig flere særskiltsøkere i klassen. Før var det to, nå er det 5-7 stykker. Men ofte vet en dette på forhånd ut fra papirene, dysleksi, generelle lærevansker og atferdsvansker, så det er ikke det største problemet. Det er verre med så mange i tillegg som de ikke vet noe om. Klassen blir et komplisert lite samfunn. En greier ikke å individualisere nok og den sosiale biten er blitt mye mer krevende. Han arbeider uten tvil mer med det sosiale nå enn før. Før kom ungene på skolen og foreldrene meldte fra (ved fravær). Nå er det mange elever som sliter med ukonsentrasjon, vil ikke fortelle men være lojale mot hjemmesituasjonen. Han har vært rådgiver og prøver å kanalisere elevene videre i hjelpeopplegget som til helsesøster og rådgiver. Noen elever sier at voksenkontakten med ham en gang i uka er såpass at de holder seg flytende. Bare at han lytter uten at han skal rydde opp i noe. En elev sa at når han lytter en halv time, blir eleven kvitt noe og det holder til neste møte.

#### De erfarne

Han gjentar noe fra før. Undervisninga går greit. Han må imidlertid arbeide mer med elevenes sosiale problemer og manglende motivasjon.

Dette gjelder både planlegging og gjennomføring av undervisning.

Det er lettest å motivere elevene tidlig på dagen. Senere på dagen vil de ikke høre mer.

Han kan ikke si noe om hvordan hans oppgaver med hensyn til undervisning har endret seg.

Ikke data.

#### Novisene

Han sier mindre og lar elevene arbeide mer sjøl. Lar elevene lære av hverandre og hjelpe hverandre. Han varierer mer på metodene.

Han synes ikke oppgavene som lærer har endret seg så mye de senere årene. Det er to forhold og de har vært tilstede hele tida: det faglige og det sosiale.

##### 5.17.1.1 Sammenfatning

Noen av informantene sa det uten tvil var blitt mer arbeid med *elevenes* sosiale problemer og manglende motivasjon. Blant annet trengte noen elever ofte voksenkontakt for å mestre hverdagen. De skilte mellom faglige og sosiale oppgaver. Noen mente at krav om metodevalg og variasjon var blitt større og en av dem var særlig opptatt av at en fikk flere særskiltsøkere, elever med dysleksi, generelle lærevansker og atferdsvansker. Klassen var et komplisert, lite samfunn. En sa at han hadde overlatt mer ansvar til elevene. Han fortalte mindre og de arbeidet mer selvstendig, eller de lærte av hverandre.

Flere av informantene tok opp forhold ved *egne endringsprosesser*. En av dem sa det var mer å forholde seg til nå enn før, at ting stadig dukket opp. Han hadde endret seg fra å være forsiktig og beskjeden til å være utadvendt. Han tålte nå en trøkk fra medlærere og elever, han tok det ikke personlig lenger. En av informantene sa han gjentok noe fra før, han hadde rutinisert en del av undervisningen.

Noen av informantene kunne ikke, eller ville ikke si noe om at oppgavene hadde endret seg.

### 5.17.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de har arbeidet som lærere.

De mest erfarne beskrev begge endringer hos elevene som kunne forstås som konsekvenser av det globaliserte samfunnet<sup>212</sup>, både den uforutsigbare hverdagen (Alexandersen, Røthe, Tiller og Vestgøte 1983) og at det virket som om elevene hadde så mange flere sosiale problemer enn tidligere. Det var de mest erfarne som best kunne registrere slike endringer hos elevene.

De erfarne på sin side, syntes ikke det hadde vært så mange endringer i oppgavene som lærer. Det er forbausende, i og med at disse lærerne var lærerutdannet før reform 94 og hadde opplevd implementeringen og gjennomføringen av den. Det en av dem hadde merket seg, var at han nå måtte arbeide mer med elevenes sosiale problemer og manglende motivasjon enn tidligere. Det var et fenomen flere nevnte og som vel kunne tilskrives et endret elevgrunnlag etter reform 94, i og med at reformen ga rett til videregående opplæring for alle unge fram til 20 år.

Novisen med lærerutdanning sa han instruerte, eller snakket mindre selv og overløt mer til elevene, enten selvstendig eller i samarbeid mellom dem. Han sa likevel ikke hvordan oppgavene hadde endret seg, eller hvordan elever og samfunn hadde endret seg. Jeg vil anta at han hadde beveget seg fra begynnerfasen preget av usikkerhet<sup>213</sup> og over i fasen hvor lærere er mer trygge på seg selv. En trygghet som bevirket at læreren ga mer ansvar til elevene.

Novisen med lærerutdanning hadde heller ikke merket noen endring, naturlig nok. Men det er interessant at han også skilte mellom det faglige og det sosiale arbeidet. Det kan for hans vedkommende være slik at dette skyldtes overgangen fra arbeidslivet utenfor skolen til arbeidslivet i skolen. Det kan tenkes at ansatte i verkstedene stort sett var opptatt av det faglige, mens elevene brakte med seg mange utviklingsmessige og sosiale problemer.

Det ser ut til å være en klar tendens, noe som støttes av mine erfaringer som yrkesfaglærerutdanner, at *det yrkesfaglige hadde mindre dominerende betydning for yrkesfaglærere* enn det hadde før. Spesielt vil jeg hevde at reform 94 medførte endrete læreforutsetninger hos elevene og at lærerne fokuserte mer på elevenes sosiale situasjon. Tidligere var det vanlig at yrkesfaglærerne og elevene, satte faglig dyktighet som den primære kvalifikasjonen hos en yrkesfaglærer. Nå sa flere av dem, spesielt de mest erfarne, at de arbeidet mer med elevenes personlige og sosiale problemer.

## 5.18 Lærerutdanningens betydning for lærernes egen utvikling

Her var spørsmålet:

Hvilken betydning har lærerutdanningen hatt for din utvikling som lærer?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av hva informantene sa om lærerutdanningens betydning for egen utvikling som lærer, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

De mest erfarne

Mange lærere har tatt ”pedden”, lærerutdanningen, på si. De andre lærerne er mer mekanikere eller faglærere. Det har nok jevnet seg ut, men han mener at pedden ikke er under huden på de fagfolka. De er mer opptatt av resultater enn prosessen. Han mener han selv har pedden litt mer i blodet og ser prosessen, som kan være kjempebra fram til produktet.

Lærerutdanningen har ikke betydd noe for hans utvikling som lærer. Det er jo noen år siden.

---

<sup>212</sup> Se kapittel 7.

<sup>213</sup> Se forrige spørsmål.

## De erfarne

Han mener lærerutdanningen har hatt veldig stor betydning for ham. Han hadde praktisert som lærer før lærerutdanningen, og fikk kjøtt på beina gjennom lærerutdanningen. Han hadde mye erfaring og lærte å systematisere sine kunnskaper.

Han lærte også gjennom veiledningen i praksis – hva han gjorde bra og hva han kunne forandre – både teori og praksis -, altså tilbakemelding på egen atferd.

Han opplevde det som spennende å komme fra en liten skole i Telemark til Sogn videregående skole med tolv elever fra syv nasjoner, noe som var nytt for ham.

Han hadde nytte av teori for å se sammenhenger og hvorfor ting blir som de blir.

På et annet spm sa han: Han savnet mer spesialpedagogikk i lærerutdanninga.

Det nyttige var metodene han lærte og kunnskaper om hvordan folk tenker, psykologi.

Det å ha psykologikunnskaper gjør lærerarbeidet lettere. Det å vite hvorfor elevene er trøtte og slitne.

Da prater han med elevene. Det hender også at han gjør noe spesielt, som å ta med seg grillen ut.

Lærerutdanningen hadde stor betydning med hensyn til utprøving av metoder. Han brukte helhetsmodellen. Han nevner undervisningsøvelser. Nyttig å oppdage ting man ikke hadde tenkt over på tidligere. Dette gjelder situasjonen hvor han var utplassert på en videregående skole, veiledningssamtalene der. Spesielt nevner han spesialpedagogikken. Han sier også han støttet seg til litteraturen de brukte.

## Novisen med lærerutdanning.

Han mener lærerutdanningen har hatt mye å si. Han begynte på PPU samme året som han startet som lærer. Han fikk innspill om hvordan man kunne undervise og kunne snakke med andre.

## Novisen uten lærerutdanning.

Han har ikke lærerutdanning, og dermed blir det ingen data med hensyn til lærerutdanning.

### *5.18.1.1 Sammenfatning*

Noen av lærerne mente lærerutdanningen hadde hatt stor betydning. En hadde erfaring som lærer og lærte å systematisere disse erfaringene. En annen tok lærerutdanning samtidig med at han begynte som lærer og hadde stor nytte av det. Noen sa de hadde hatt nytte av teori for å se sammenhenger og hvorfor ting ble som de ble. En av dem sa han var blitt mer opptatt av (lære)prosessene. En nevnte nytten av psykologi for å kunne forstå elevenes atferd og reaksjoner bedre. En annen nevnte en planleggings- og vurderingsmodell (den didaktiske relasjonsmodellen). En nevnte nytten av videreutdanningen i spesialpedagogikk og også litteraturen de brukte i det studiet. En annen informant sa, på et annet spørsmål, at han savnet spesialpedagogikk i lærerutdanningen. Dette viser også, etter min mening, verdien av den teorien en så umiddelbar nytte av.

Noen sa de hadde lært gjennom veiledningen i praksis og ved undervisningsøvelsene på høyskolen. Noen sa det nyttige var metodene og utprøvingen av dem. En av informantene svarte ikke direkte på spørsmålet om vurdering av lærerutdanningen. Han sa han hadde pedagogikken mer under huden, mens han mente kollegaene var mer opptatt av yrkesfaget og ” hadde tatt pedden på si”. En sa den ikke har hatt noen betydning, men det var en tid siden lærerutdanningen ble gjennomført. En av informantene hadde ikke begynt på lærerutdanningen. Både på dette og andre spørsmål kom det fram meninger fra informantene om lærerutdanningen. Dens betydning, belyst ved andres forskning og informantenes vurderinger av den, blir grundigere analysert i 6.3.

### *5.18.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.*

De mest erfarne hadde delte meninger. Den ene hadde hatt nytte av lærerutdanningen, den andre sa utdanningen hadde hatt liten betydning siden det var så lenge siden den ble gjennomført.



De erfarne og læreren med lærerutdanning sa alle at lærerutdanningen hadde hatt betydning for deres utvikling som lærere.

### **5.19 Nytteverdien av den delen av lærerutdanningen som foregikk på høgskolen.**

Her var spørsmålet:

Hvilken nytte har du hatt av det som foregikk på høgskolen? Kan du gi eksempler?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon hva informantene sa om nytteverdien av den delen av lærerutdanningen som foregikk på høgskolen, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

#### **De mest erfarne**

Det var teorien han bygde på når han la opp praksisleksjonene. Han syns teoriene er kjempefint, for da trengte han ikke begynne på scratch. Du har jo vært elev selv i 15 år. Du har en viss formening om hvordan en god lærer er, men når du også får teoriene blir du mer bevisstgjort ting som gikk av seg selv og som du ikke hadde tenkt over og som gjør det mer helhetlig. Han sier at han ikke husker eksempler på noen teorier. Han hadde også teori på spespedden, men husker ikke noen eksempler.

Lærerutdanningen har ikke betydd noe for hans utvikling som lærer. Det er jo noen år siden.

#### **De erfarne**

Han opplevde, i høyeste grad, at teorien på høgskolen og praksis i skolen hang sammen.

Sammenhengene så han på høgskolen, (i undervisningen?) og i klassen. Mye medlæring fra studenter med forskjellige bakgrunner.

Han prøvde å nyttiggjøre seg den teorien han hørte om eller leste, når han forberedte sin leksjoner, både i teoretiske og praktiske: måten han opptrådte på i klasserommet eller kjøkkenet.

Han nevner en gang i klasserommet hvor han skulle undervise om fiber. Han ble kalt fibermannen. Helt ny situasjon: 12 elever fra 7 nasjoner, forskjellige læreforutsetninger, fremmedspråklige elever, den type elever: umodne, forskjellig atferd, språk, væremåte. Det var krevende å undervise. Han har undervist psykisk utviklingshemmete. De er krevende på en annen måte. Han fikk god veiledning av øvingslæreren. Han mente at han behersket det faglige, men det var samspillet i klassen og mellom lærer og elever, og hvordan han gjorde dette.

Tilbakemeldingen på atferd var godt.

Han hadde nytte av leksjonene som ble tatt opp på video når han kom ut i praksis. Det at studentene kommenterte hverandre var lærerikt, og det å se og kommentere andre. Dette kaller han kollegaveiledning. Studentene ble godt kjent og en veldig fin gjeng.

Informanten svarte følgende på hovedspørsmålet: Det nyttige var metodene han lærte og kunnskaper om hvordan folk tenker, psykologi.

Det å ha psykologikunnskaper gjør lærerarbeidet lettere. Det å vite hvorfor elevene er trøtte og slitne. Da prater han med elevene. Det hender også at han gjør noe spesielt, som å ta med seg grillen ut.

#### **Novisen med lærerutdanning.**

På høgskolen hadde han mest nytte av gruppearbeidene. De hadde forelesninger, noen var bra, andre ikke. Men han gjenntar at gruppearbeidet hadde han mest igjen for.

Det han hadde igjen av gruppearbeidene var erfaringsutveksling og innblikk i andres tenkemåte.

#### **Novisen uten lærerutdanning.**

Ingen data

### 5.19.1.1 Sammenfatning

Noen av informantene sa at de prøvde å nyttiggjøre seg teorien i lærerutdanningen ved planlegging av undervisning, både i teoretiske og praktiske fag. En av dem sa teoriene var fine fordi han hadde noe å planlegge ut fra, ikke fra scratch. Ved hjelp av teoriene systematiserte han sine erfaringer som elev. En av lærerne opplevde at gjennom arbeidet med teorien ble han mer bevisst på hva som foregikk. Det var ingen av informantene som nevnte eksempler på teori, verken her eller ved andre spørsmål. En nevnte undervisningsøvelsene som ble tatt opp på video, det å bli kommentert av medstudentene og å vurdere andre i forbindelse med undervisningsøvelsene. Studentene ble godt kjent med hverandre. En sa han opplevde at teori og praksis hang sammen på høgskolen og i praksis. Noen sa det var mye medlæring fra studenter med forskjellige bakgrunner, en utvekslet erfaringer og fikk innblikk i andres tenkemåte. En hadde ennå ikke begynt sin lærerutdanning.

### 5.19.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.

De med lærerutdanning fra før 1975 husket ikke så meget konkret av den. Den ene sa han ikke husket noe, men den andre sa han bygde på teorien da han la opp praksisleksjonene sine. Han hadde senere også hatt teori på studiet i spesialpedagogikk, men husket ikke noen eksempler herfra.

De midlere erfarne hadde i høy grad opplevd at teorien på høgskolen og praksis i skolen hang sammen. Både en av de midlere erfarne og novisen med lærerutdanning vurderte samarbeidet med andre studenter som verdifullt ved lærerutdanningen, særlig det at de vurderte hverandre ved undervisningsøvelser og at de fikk innsikt i andres måter å tenke på, andres praksisteori.

## 5.20 Nytteverdien av det som foregikk i skolepraksisen.

Her var spørsmålet:

Hvilken nytte har du hatt av det som foregikk i skolepraksisen? Kan du gi eksempler?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av hva informantene sa om nytteverdien av den delen av lærerutdanningen som foregikk i skolepraksisen, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

### De mest erfarne

Praksis utgjorde en liten del, ikke mange ukene. Det han virkelig hadde nytte av var å levere manus til hver bidige time. De timene (manusene) pugget han, for ikke å sitte og lese opp fra et manus. Han samtalte med øvingslæreren om hva som var bra og ikke bra. Etter hvert tørte han å slippe seg mer. Den gang var han livredd for ikke å komme gjennom stoffet. I dag foretrekker han heller dialoger, at nysgjerrige elever har sporet ham av.

Han svarte på hovedspørsmålet at lærerutdanningen ikke har betydd noe for hans utvikling som lærer. Det er jo noen år siden.

### De erfarne

En av informantene nevnte mye om praksis i hovedspørsmålet, 7.3. Det tas med i sammenfatningen også her.

Han svarte på hovedspørsmålet at lærerutdanningen hadde stor betydning med hensyn til utprøving av metoder. Han brukte helhetsmodellen. Han nevner undervisningsøvelser. Nyttig å oppdage ting man ikke hadde tenkt over tidligere. Dette gjelder situasjonen hvor han var utplassert på en videregående

skole, veiledningssamtalene der. Spesielt nevner han spesialpedagogikken. Han sier også han støttet seg til litteraturen de brukte.

Han husker ikke praksisdelen av PPU men går ut fra at den var nyttig. Nyten må ha vært at veilederen fortalte hvilke vinkler man kunne bruke i ulike situasjoner.

#### Novisen med lærerutdanning

Han fikk mest igjen for veiledningen i egen praksis, ved at han fikk reflektert over hva han hadde gjort og hva han kunne ha gjort annerledes.

#### Novisen uten lærerutdanning

Ingen data.

##### *5.20.1.1 Sammenfatning*

Noen av informantene sa at de hadde fått god veiledning fra øvingslæreren. En av dem nevnte en situasjon med mange fremmedspråklige elever i klassen der veilederen var til stor hjelp. En annen nevnte at god veiledning innebar refleksjon over hva han hadde gjort og hva som kunne vært gjort annerledes. På tross av få uker til praksis, sa en av informantene at han virkelig hadde nytte av arbeidet med undervisningsplaner og samtalene med øvingslærer over planene. En av lærerne husket ikke praksisdelen fra PPU, men gikk ut fra at den var nyttig. En hadde ennå ikke begynt med lærerutdanning.

*Oppsummert* vil jeg si at de fleste informantene hadde hatt nytte av det som foregikk i skolepraksisen. Ingen sa de ikke hadde hatt noen nytte av den.

##### *5.20.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.*

Av de med lengst tid siden lærerutdanningen, var det en som ikke husket tilbake. Den andre hadde hatt stor nytte av å planlegge sine praksisleksjoner selv om praksis ikke var så mange ukene. Begge disse var utdannet etter formelle læreplaner fra før 1975, med den tidlige fagdidaktiske orienterte undervisningen. Den ene sa han pugget sine manuskripter for ikke å sitte å lese opp fra manus, noe som indirekte kan fortelle mye om undervisningen den gangen.

De med midlere erfaring, og novisen, hadde en lengre periode i praksis enn de eldste. Tre av dem hadde udelt gode erfaringer med praksisdelen, mens en av de erfarne ikke husket tilbake.

## **5.21 Lærerutdanningens sterke og svake sider.**

Her var spørsmålet:

Hva synes du var de sterke og svake sidene ved lærerutdanningen?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av hva informantene sa om lærerutdanningens sterke og svake sider, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

#### De mest erfarne

Det er lenge siden. Han snakker om dagens elever og lærerutdanning. Men han husker at lærerskolen var en beinhard periode hvor han jobba mye. Han ser tilbake på lærerutdanninga som en fin opplevelse.

Den sterke siden var at han fikk med seg en god teoretisk ballast.

Den svake var at den ikke var beregnet på de som ble hans hverdag i skolen. Dessuten at han lærte for lite om de svake i samfunnet

Han nevner de ikke-pedagogiske fagene.

Han har den pedagogiske utdanningen fra Stabekk, men sier fremdeles intet om den. I studiene i veiledningspedagogikk og migrasjonspedagogikk har han hatt nytte av pedagogisk teori med hensyn til de svakere elevene. Selv om det var tenkt på migrasjon, fikk han med seg en del som passer for andre svake.

## De erfarne

Han husker lite.

De sterke sidene var de ulike modellene, tilnærmingene og at en fikk prøve seg ut ved å undervise hverandre og ute på praksisskolen. Også forelesninger og debatter. Han synes ikke det var noen vesentlige svake sider bortsett fra oppgaveskriving. Det å skrive om noe ga ham intet. Han har også blandet erfaring med gruppearbeid hvor medstudenter ikke alltid møtte fram.

En sterk side ved lærerutdanningen var studentene og det at de hadde forskjellig bakgrunn. De var voksne og hadde arbeidet noen år. Det var spennende å høre om deres erfaringer, både fra yrkeslivet og fra lærerutdanninga. Studentene hadde ulik faglig bakgrunn og ulik utdanningsbakgrunn. Det var den gangen større språk mellom akademikere og praktiske lærere, noe som var spennende.

Det var spenning mellom disse to gruppene, akademikere og praktiske lærere. Han betraktet seg selv som å være midt i mellom (tilhørte begge grupper). Om seg selv fremhever han nytten av å vite hvordan det er å jobbe på bønn.

En annen sterk side er praksis, å være utplassert. Det var nyttig. Han nevner også gruppeoppgaver, selvvalgte emner, som de skulle legge fram for klassen. Han arbeidet med en oppgave om kreativitet og Steinerskolen.

En svakhet var at de hadde for lite teori.

Han savnet ikke teori den gangen men nå. Han husker de hadde én (!) bok, men ikke hva den het.

Han synes de hadde lite teori, som kom fram direkte.

Han savner mer teori i form av å høre om de forskjellige teoretikerne.

Ja, den litt akademiske.

## Novisen med lærerutdanning.

Det sterke var god kontakt med egen skole og veileder. Veilederne var godt oppdatert. Igjen nevnes diskusjoner og erfaringsutveksling. Det svake var lang tid mellom samlingene (deltidsstudent) og at noen av medstudentene hadde ulike mål med utdanningen og hadde ulik innsats i gruppearbeidene.

## Novisen uten lærerutdanning.

Ingen data

### 5.21.1.1 Sammenfatning

Informantene fortalte om disse sterke sidene ved lærerutdanningen:

- Diskusjoner og erfaringsutveksling. Det å høre om andre studenters erfaringer fra yrkeslivet og fra lærerutdanninga, nevnes av flere. Da var det en styrke at de hadde forskjellig bakgrunn.
- Spenningen mellom akademikere og praktiske lærere.
- Praksis, det å være utplassert.
- Gruppeoppgaver, selvvalgte oppgaver som skulle legges fram for klassen.
- Han fikk med seg en god teoretisk ballast.
- De ulike modellene, tilnærmingene.
- At de fikk prøve seg ut, ved å undervise hverandre og i praksis.
- Forelesninger og debatter.
- En hadde en god opplevelse, men husker ikke så mye annet enn at det var beinhard jobbing.
- Kontakten mellom egen skole og veileder. Veilederne var godt oppdatert.

Svake sider som blir nevnt, er disse:

- Lite teori. Han savnet ikke teori den gangen, men gjorde det nå.
- Han lærte for lite om de svake i samfunnet.
- At informanten ikke husket mye av den må vel sies å innebære en svak side. Den har i liten grad engasjert denne informanten.
- Det å skrive oppgaver
- Blandet erfaring med gruppearbeid i og med at medstudentene ikke alltid møtte fram. En annen mente at studentene hadde ulik innsats i arbeidet.
- Lang tid mellom samlingene.

#### 5.21.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de har arbeidet som lærere.

Materialet viste de samme tendensene ved dette spørsmålet som ved de andre spørsmålene om lærerutdanningen. De mest erfarne sa at de var godt fornøyd med lærerutdanningen og så tilbake på den som ”en fin opplevelse”, eller ”en fin teoretisk ballast”.

De erfarne så fordeler med studentenes erfaringsbakgrunn og samarbeidet mellom studentene. De nevnte også varierte arbeidsmetoder og verdien av praksis. Det er altså *erfaringslæring og samarbeidslæring som trekkes fram av alle*, med unntak av den informanten som ikke husket tilbake til den perioden.

Novisen med lærerutdanning trakk fram det at det hadde vært lang tid mellom samlingene og at det var uheldig at noen av studentene ikke møtte til gruppearbeid som svake sider ved lærerutdanningen. Ved en deltidsorganisert utdanning som PPU kan det bli lang tid mellom samlingene, avhengig av organiseringen.

## 5.22 Tilrettelegging for overføring fra den ene arenaen til den andre.

Her var spørsmålet:

Hvordan ble det lagt til rette for at det du lærte i en arena skulle overføres til den andre?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av hva informantene sa om tilrettelegging for overføring fra den ene arenaen til den andre, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

### De mest erfarne

Den ene har allerede sagt han ikke husker dette, og den andre at teorien var nyttig for ham ved praksisleksjonene.

### De erfarne, de med lærerutdanning mellom 1987 og 1994

En sier han i høyeste grad opplevde at teorien på høyskolen og praksis i skolen hang sammen. De to andre sier det samme og konkretiserer med henholdsvis psykologikunnskaper og utprøving av metoder.

### Novisen med lærerutdanning.

Han snakker om bøkene på pensumlista. De kom ikke alltid gjennom bøkene. Han har hatt nytte av teorien uten å kunne si hvilken teori og hvordan den er blitt nyttig, det har mer vært opp til ham selv å finne ut av.

### Novisen uten lærerutdanning.

Ingen data

### 5.22.1.1 Sammenfatning og sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.

Alle unntatt to av informantene hadde, direkte eller indirekte, allerede svart på spørsmålet i forbindelse med hovedspørsmålet. Noen av informantene sa de ikke husket noe om overføring mellom de to læringsarenaene, eller integrering av praksis og teori fra sin lærerutdanning.

I tillegg til det som er nevnt i 5.22, kom det fram at en av de mest erfarne og alle de erfarne mente teori og praksis var godt integrert i lærerutdanninga. En sa at teorien hadde vært nyttig, men han kunne ikke si akkurat hvordan. Han forbandt teori med bøkene og ikke med undervisningen. Andre fortalte at det dreide seg om psykologikunnskaper og utprøving av metoder.

Ingen sa de var misfornøyd med lærerutdanningen, verken ved høgskolen eller praksisskolen. Ingen sa at de opplevde de to læringsarenaene som atskilte, utover en som sa han ikke kunne se at alle bøkene på pensumlista var nyttige i praksis.

*Oppsummert* for 6.21 – 6.25 vil jeg hevde at det som foregikk i lærerutdanningen var så praksisrettet og så godt integrert at informantene opplevde lærerutdanningen som nyttig for sin yrkesutøvelse og som en helhetlig utdanning.

## 5.23 Erfaringslæring som en interaktiv prosess

Her var hovedspørsmålet

Når det dreier seg om det du lærer gjennom samvær, samtale og samhandling med andre, kan du si noe om hvem som påvirker deg, hvordan det skjer og hva du lærer?

Ved dette spørsmålet hadde jeg en sjekkeliste for å sikre meg data om kollegaer, elever og andre, og om hvordan læringen foregår. I tillegg ville jeg vite om informantene snakket mer om yrkesfaglige enn yrkespedagogiske forhold.

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av hva informantene sa om erfaringslæring som en interaktiv prosess, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

De mest erfarne

Han lærer av dem han arbeider nærmest sammen med, de på avdelingen. De spør hverandre, klager til hverandre, låner stoff av hverandre. De har ulik yrkesfaglig ekspertise som de deler med hverandre. Det dreier seg både om yrkesfaglige og pedagogiske forhold.

Hva han lærer er praktiske, yrkesfaglige ting. Pedagogisk arver han opplegg av andre.

Kollegaene snakker om hva de gjør, om elever som ikke fungerer, hva de kan gjøre med elever, hvordan ting kan gjøres bedre. Han sier at de dessverre snakker alt for mye om fravær.

De snakker nok mer om det yrkesfaglige enn det pedagogiske, mener han.

(Dette er flyttet hit fra svar på andre spørsmål)

Gjennom interaksjon med kollegaer. De snakker om metoder, om elever, om hva de er gode på, hva de har fått til godt. De inspirerer hverandre og har en stadig utvikling.

Han mener kollegaene burde ta opp mer emner, hva som er gode situasjoner og utveksle erfaringer, gjerne på tvers av fag. Gjensidig inspirasjon er gull verd, og krever at en er trygg på hverandre og åpne for hverandre.

Elevene påvirker også hans læring. Han snakker med elevene om hvordan de lærer best. Han har en styringsgruppe i klassen hvor to av elevene pluss en allmennfaglærer er med sammen med ham selv.

Denne gruppa, i særlig grad elevene, lagde prosjekt for å sveise klassen sammen. Det gikk på holdninger og atferd mot hverandre. Særlig er han opptatt av å gå på kurs.

Han nevner fagtorg. Lærere på tvers av skoler samarbeider om en ensartet forståelse av (fag)måla innen hotell og næring. De samarbeider også om eksamen og utveksler sånne ting. Bruker gjerne noe av fritida for å oppnå dette og den tryggheten og kvalitetssikringen dette innebærer – å noenlunde gjøre det samme.

Han er progressiv og bruker nye ideer. Han bruker gjerne fritida si for et slikt tverrskolearbeid fordi det kvalitetssikrer arbeidet hans.

## De erfarne

Han sier det er lærerikt å snakke med og samarbeide med kollegaer. Da hører han hvordan de håndterer situasjoner og hva de er oppe i, faglig og menneskelig.

Han forteller om en eldre lærer som har veldig god erfaring med elever. Han føler seg ikke som han burde i en del situasjoner. Han blir mer sliten og har mange vanskelige elever. Læreren har fortalt om en elev som ødelegger undervisningen. Han ser det som sin oppgave å veilede ham, støtte ham. Han mener selv han har en dobbeltrolle som leder og som veileder.

Han kan bruke det kollegaen forteller, i sin egen undervisning.

Han deler erfaringer med kollegaer og kan dermed høre hva de har gjort i forskjellige situasjoner, og hva som har vært vellykket og mindre vellykket. Han lærer mye av erfaringsutveksling, særlig fordi kollegaene er mer i miljøet.

De har samarbeidstid et par dager i uka.

I samarbeidstiden snakker de om det lærerne ønsker å ta opp, og det kan være om det som foregår i klasserommet.

De snakker om håndtering av klasser, fravær, å være konsekvent er et stort problem, reglement, organisatoriske saker. Det er viktig at alle gjør det likt. Se nedenfor.

Kollegaene drøfter også undervisningsopplegg med hverandre.

De deler undervisningsopplegg og diskuterer dem. De kvalitetssikrer undervisning blant annet ved at lærerne tar undervisning for hverandre i det de er flinke til. De samarbeider ikke om undervisning.

Han lærer og utvikler seg gjennom samarbeid med kollegaer. Det er mer inspirerende å kunne samarbeide enn å finne opp kruttet selv.

Han syns samarbeid er positivt og har bestandig gjort det i sine jobber.

Samarbeid kan være både vellykket og ikke vellykket. Kollegaene blir oppfordret til å samarbeide, og de samarbeider rundt klasser for å få mer tverrfaglig og helhetlig vurdering. Da vet de hva som foregår i de ulike fagene. Prøver å få med allmennfaglærerne slik at de kan yrkesrette sine fag.

Vanskelighetene med allmennfaglærerne er at de har lite felles tid og at allmennfaglærerne har mange klasser.

Han sier det beste hadde vært klasseteam med både studieretningsfag- og allmennfaglærere som møttes jevnlig.

Mangel på teamarbeid skyldes at lærerne ikke har fast arbeidstid. Det som er av fellestid går til samarbeid på avdelingene. De skulle gjerne hatt med alle faglærerne oftere.

Han nevner ulike kurs han har deltatt i.

Han påvirkes av kollegaene på avdelingen og elevene.

Det de gjør er å samtale om problemer med elever. Han mener de er flinke til å finne metoder for å hjelpe hverandre med å hjelpe elevene.

Alle han prater med påvirker ham. Det er elevene, de som har hatt kursene i samarbeidslæring, kollegaer og foreldre.

Lærerne har et tett samarbeid og prater ofte sammen, om hvordan de jobber, hvordan de legger opp undervisningen, hva som fungerer og hva som ikke fungerer, det som var morsomt og som ikke var morsomt. Han lærer også av å være med kollegaer og observere dem.

De har en del tolærersystem og mer direkte observasjon. Det har vært hans observasjoner og ikke noe organisert kollegaveiledning.

Det han har funnet ut av observasjonene er at andre bruker andre tilnærminger og metoder, hvordan de skifter fra teori til praksis, oppgaver og gruppearbeid.

## Novisen med lærerutdanning.

Han har tidligere sagt noe om læring gjennom interaksjon. Han har fått mye hjelp gjennom kollegaene, blant annet tolærersystem i en del fag. Lærer ved å se andre lærere bruke nye (*for ham*) metoder. Han lærer også når han får interessante oppgaver å arbeide med som lærer, og når han tar pedagogisk etterutdanning.

Han skal fortsette med spesped. Her lærer han metoder og bakgrunnen for hva enkelte elever sliter med, slik at han kan legge opp undervisningen best mulig

Yrkesfaglig oppdatering gjennom kontakt med bedrifter.

Han lærer også mye av og sammen med elever. Han blir mer trygg på situasjoner og kan forutsi mer. Han har altså systematisert sine erfaringer ved at han har samlet seg erfaringer som han bruker i videre planlegging og vurdering.

På direkte spørsmål svarer han: Alle han omgås til daglig påvirker ham, både positivt og negativt. Det er både faglige og sosiale forhold. Lærer mye gjennom elevene, særlig sosiale forhold og om deres problemer utafor skolen.

Han mener elevenes sosiale problemer er viktige for en lærer å ta fatt i, om ikke annet for at de skal få prate om det.

Kollegaene diskuterer undervisningsmetoder og hva de gjør, og faglige ting.

Han får innblikk i hva de gjør, men også at de forteller hvorfor. Han synes også det er gunstig at det settes spørsmålstegnet ved ting, da må de tenke over hva de driver med.

### Novisen uten lærerutdanning.

Elevene påvirker ham. De kommer med ideer og synspunkter om hvordan de vil ha det. De gir uttrykk for hva de liker og ikke liker.

Han får også inspirasjon fra kollegaer på grunnkurset og VK1. De prater og diskuterer og forteller hverandre hva de gjør. Dette går inn hos ham.

Han vektlegger diskusjon, men sier at det de diskuterer er å fortelle om situasjoner: hva en gjorde i forkant og hvordan det gikk videre. De snakker også mye om (skole)hverdagen.

#### 5.23.1.1 Sammenfatning

Det som særlig var av interesse for denne studien, var hvem de interagerer med og hva innholdet i interaksjonen var. Samtlige sa at de lærte gjennom interaksjon med *kollegaer*, særlig de nærmeste på avdelingen. Noen av informantene uttrykte at de gjennom samtaler inspirerte hverandre og bidro til utvikling. En av dem sa at dette burde de gjøre mye mer av. En lærer sa det ofte dreier seg om praktiske og yrkesfaglige forhold. Noen av lærerne lærte også ved å *se* andre bruke nye metoder. Det kunne dreie seg både om læring gjennom tolærersystem og observasjon av kollegaer. En av informantene hadde kontakt med en eldre kollega som slet en del. Han støttet den eldre kollegaen. Uten å si direkte at alder var årsaken, sa han at han snart ble eldre selv også. Han påpekte at han kunne lære noe også av kollegaens situasjon. En informant sa det var vanskelig å få med allmennfaglærerne fordi de hadde mange klasser og smal kompetanse.

Samtalene informantene fortalte om, var i hovedsak faste møter mellom noen få kollegaer fra samme avdeling. Frekvensen av møtene varierte fra daglig til sjeldnere. Ingen uttalte noe annet enn at disse møtene mellom nære kollegaer var nyttige. Den høye møtefrekvensen tilsier at lærerne fant dem nyttige. De fortalte at samtalene dreide seg om elevenes læring og deres egen omgang med elevene, om sin undervisning og om praktiske og yrkesfaglige forhold. Jeg vil anta at informantene kunne diskutere alle forhold ved yrkesutøvelsen som de mente var relevant. Flere av informantene koplet interaksjon med kollegaer sammen med utvikling. De så altså lærersamarbeid som et utviklingsarbeid. Fagvalg, møter mellom lærere fra flere skoler, ble også nevnt som verdifullt. Dette vil jeg gå nærmere inn på i henholdsvis kapittel 8 om situert læring<sup>214</sup> og i 9.7 om tiltak for lærerutdanningen.

Den andre interaksjonsgruppa som ble trykket fram av informantene var *elevene*. Informantene sa at de gjennom samværet med elevene ble tryggere på dem og bedre kunne forutsi mer om deres reaksjoner. Elevene fortalte hva de likte og ikke likte, hvordan de vil ha det. Denne informasjonen brukte lærerne som en rettesnor for videre planlegging og gjennomføring av undervisningen.

En tredje kontekst for læring gjennom interaksjon, var *kontakt med bedrifter*. Det ble også nevnt kursdeltakelse og videreutdanning. Også foreldre ble nevnt, ved at de fortalte mer om hvordan elevene hadde det.

---

<sup>214</sup> Se 8.14.8 om Lave og Wenger



### 5.23.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de har arbeidet som lærere.

Det var ikke så meget som skilte de ulike undergruppene i og med at de alle nevnte læring gjennom interaksjon med kollegaer og elever. De med mest erfaring beskrev begge læring ved diskusjoner og samarbeid med kollegaer, også ved andre skoler. De midlere erfarne nevnte de samme forholdene, læring gjennom interaksjon med kollegaer og elever. Det var også det samme som ble sagt av novisen med lærerutdanning. Små nyanser kom fram ved at denne læreren var den som var kritisk til det som foregikk, som syntes det var gunstig å: ”*sette spørsmålstejn ved ting, da må de tenke over hva de driver med*”. Heller ikke novisen uten lærerutdanning sa noe annet enn det som er dekket opp av hovedpunktene de andre nevnte.

Det er derfor gode grunner for å tematisere kollegasamarbeid i lærerutdanningen. Det kan dreie seg om yrkespedagogiske forhold, om utviklingsarbeid og om veiledning av framtidige lærerstudenter.

## 5.24 Andre kunnskapsformer og egen læring

Her var spørsmålet

Kan du si noe om hvordan du selv lærer og utvikler deg gjennom forhold hvor det språklige ikke strekker til? Jeg tenker på ting du mer må føle ”på kroppen” enn bare å høre om dem, at du har ”magefølelse” for noe, at du lærer og utvikler deg uten at du kan beskrive hva du gjør, men at du ”vet” hvordan du skal handle?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av spørsmålet om andre kunnskapsformer og egen læring, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

De mest erfarne

Han vet ikke helt, syns spørsmålet er vanskelig. Men han nevner ekskursjoner hvor han kan se metoder i det praktiske, også på fjernsyn. Altså ved å se andre utøve yrket.

Han lærer gjennom det elevene gjør. Han lærer også noe når de viser hva de kan som han ikke kan.

De erfarne

Han er ikke sikker på hva jeg mener.

Han sier elevene lærer gjennom å se og å smake.

Han kan noen ganger føle på kroppen når undervisningen har gått bra.

Han lærer metodikk gjennom de kursene han har vært på.

Elevene lærer gjennom å bruke sansene, og ved at læreren er forbilde, at han viser. Han jamfører med mester – svenn på et kjøkken.

Han mener han kan undervise i den yrkesfaglige læringstradisjonen fordi han selv har bakgrunn i den tradisjonen og at han kjenner fagene.

Den dimensjonen, ikke-språklig læring, gjør at han kan tilrettelegge på alle nivå.

Han brukte den ikke-språklige siden masse i den praktiske undervisningen sin, og også når han underviste i praksis og teori på lærehøgskolen.

Teknikk og ferdigheter er viktige. Han må holde seg oppdatert og må kunne det godt selv for å kunne lære det bort. Siden hans teknikker ikke er ferske (!) lenger tror han ikke han kan gå inn på kjøkkenet og være praksislærer.

Ikke-språklig utvikling foregår ved sosialt samvær med elevene. Det er viktig for å følge med i hvordan de utvikler seg med tiden, språket, oppførselen. Det var mer strikt tidligere, da fikk de en annen oppdragelse hjemme, og samfunnet var annerledes. Nå kommer alle inn på videregående skole, så de

har hele spektret av elever. Derfor sliter de eldre lærerne. Men en må akseptere den elevgruppa en har og lære av det.  
Han bekrefter at han lærer og utvikler seg ved å være sammen med elevene og snakke med dem i ulike situasjoner.

### Novisene

Han lærer selv mye ved å se på ting og prøve selv. Prøver gjerne selv først og leser manualen etterpå.

Han leser elevenes kroppsspråk og finner ut hvordan ting er og hva han bør gjøre og hvilke feil han gjør og hva han gjør riktig. Han lærer gjennom å se på kroppsspråket, hvordan folk reagerer.

#### 5.24.1.1 Sammenfatning

Noen av informantene sa de syntes spørsmålet var vanskelig. Noen snakket igjen om elevenes læring og om egen undervisning. De sammenlignet elevenes ikke-språklige læring med forholdet mellom mester og svenn på et kjøkken og de sa de ofte brukte praktiske kunnskapsformer i egen undervisning. De mente yrkesfaglærere må være oppdatert på teknikker og ferdigheter. En av informantene sa han ikke hadde ”ferske” teknikker, at det underforstått var en tid siden han hadde undervist i de praktiske delene av faget og at han derfor ikke kunne fungere som praksislærer.

Noen hadde lært metodikk gjennom kursene eller ekskursjoner de hadde deltatt på. En sa også at han hadde lært av elever ved at de viste hva de hadde lært ute i praksis.

Noen sa at de kunne ”føle på kroppen” eller ”lese elevenes kroppsspråk” for å finne ut hvordan undervisningen hadde vært. En sa han lærte elevene å kjenne ved at han var sammen med dem. Ikke ved å lese om dem, med andre ord. Det disse informantene omtalte var egne emosjonelle reaksjoner og ikke-språklige signaler fra elevene.

#### 5.24.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.

At informantene hadde vanskeligheter med å artikulere et svar og de omtalte elevenes ikke-språklige læring snarere enn sin egen, gjør at det er vanskelig å analysere seg fram til en erfaringskomparasjon. Det jeg kan si, er at begge de mest erfarne sa noe om hva de selv lærte, de nevnte yrkesfaglige forhold ved ekskursjoner og hva elevene kunne lære dem etter å ha vært i praksis. De erfarne fortalte om læreren som forbilde for elevene, altså hva elevene lærte. Dessuten om egen læring gjennom sosialt samvær med elevene og ved kursdeltakelse. Novisen med lærerutdanning fortalte hvordan han selv prøvde å finne ut av ting før han så etter i manualer. Han omtalte altså yrkesfaglige forhold. En av novisene sa at han lærte gjennom elevenes ikke-språklige atferd.

## 5.25 Motstand mot læring

Her var hovedspørsmålet og tilleggsspørsmålene formulert slik:

Fra ulike hold forventes det at du skal lære og at du skal utvikle deg. Det kan dreie seg om skolereformer, endringer i arbeidslivet og i basisyrket ditt, forventninger fra egen skole og kollegaer, og det kan være forventninger og krav fra elevene.

Dette kan forbedre din undervisning og elevenes læring. Men det kan også være at du ikke tror det vil medføre noen bedring, kanskje tvert om.

Kan du fortelle meg om tilfeller hvor du (eller kollegaer) vegrer deg for, eller lar være å følge slike forventninger?

Fra hvem kommer slike pålegg eller forventninger?

Hva dreier det seg (innholdsmessig) om?

Hva gjør at du ikke vil endre atferd (årsaker)?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av spørsmålet om motstand mot læring, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

#### De mest erfarne

Han sier han ikke er så veldig i motstand. Han tenker noen ganger at det blir for mye nytt, spesielt med hensyn til å bruke datamaskiner. Han vegrer seg fordi mange av elevene kan så mye mer enn han. Når han har vært på kurs og lært noe, er han interessert i å prøve det ut. Men han synes det er vanskelig å sette i gang med ting som blir tredd nedover hodet hans og som han ikke vet noe mer om. Han vil være litt sikker før han setter i gang med noen nytt.

Mange har forventninger til deg, elever, administrasjon, kollegaer, hele pakka. Han sier at det er hans problem, at han ikke setter foten ned, men prøver å gjøre alle til lags. Noen ganger føler han at de skriker etter ledelsen om at de skal velge eller at de ikke skal stå alene om det. Det er noe som ligger i samfunnet, at du skal greie alt, selv om oppgavene blir flere og flere. Han blir frustrert.

Betydningen av reform 94 var at prosjektarbeid var det nye. Ikke så mye annet.

Han var ikke i mot, eller vegret seg for reformen. Det gjaldt bare å få fatt på det, bli satt i stand til å løse det. Mange hadde for eksempel kjørt prosjekt og lærerne hjalp hverandre for å lage maler. Det var en interessant og artig utfordring, men slike endringskrav kan en ikke bare bli konfrontert med, det må komme i passe porsjoner så han føler å ha kontroll. Han følte at han skulle være perfekt og på hugget med andre ting.

#### De erfarne

Han mener en må følge med utviklingen for å henge med i yrkeslivet, spesielt i en skole. Samfunnet endrer seg og lærere utdanner ungdommer til et samfunns- og yrkesliv vi ikke kjenner i dag.

Det har bestandig vært motstand mot reformer, men kommer ingen veg med å motsette seg reformer. Vi er ennå ikke i mål med R-94. De sier det tar 10 år å implementere en reform og at det da kommer en ny. Nå er det snart 10 år.

Han var hovedfagstudent da R-94 var aktuell. Han lærte om den derfra. Han syntes det var spennende selv om en gikk fort fram og lærerne følte seg tatt på sengen.

Han synes det stort sett går greit å etterfølge det han blir pålagt. Men når han blir trøtt og sliten kan han reagere.

Det er vanskeligere å følge reformene når han har en vanskelig klasse. Men som regel har man ryddige og greie klasser.

I og med at reformen har medført andre og mindre motiverte elever synes han de er greit å prøve andre metoder. Men det kan bli for mye og han orker ikke alt som blir tredd nedover ørene.

Han vet ikke hvordan man skulle vegre seg.

#### Novisene

Han vegrer seg ikke mot forventninger om endring.

Han sier at han av og til vegrer seg når skoleledere pålegger ham ting, men husker ikke i farta noen eksempler.

Han sier at han er mer rund i kantene.

De andre lærerne sier at alt var bra før reformen.

Han var selv elev før reformen. Så han husker hvordan det var. Han tror ikke det er blitt så mye dårligere. Det er miljøet rundt som former skolen. Det er veldig lite praksis på grunnkurs nå, så de får for liten tid. Men han sier at det er mye opp til den enkelte lærer selv om det er færre praksistimer enn før.

#### 5.25.1.1 Sammenfatning

Alle informantene mente de måtte følge med i utviklingen og ingen sa de var i aktiv motstand mot det nye. En av dem sa at en må følge med utviklingen for å henge med i yrkeslivet, spesielt i en skole. Samfunnet endrer seg og lærere utdanner ungdommer til et samfunns- og

yrkesliv vi ikke kjenner i dag. Denne informanten var hovedfagstudent ved HiAk da R-94 ble innført og fortalte at han lærte om den derfra. Han syntes det var spennende selv om en gikk fort fram og lærerne følte seg tatt på sengen. Han sa også at en del lærere hadde holdt på i mange år med sine opplegg, og så skulle alt revolusjoneres og en skulle gå på kurs ... mens andre er veldig drivende og vil lære nytt hele tiden. Han som sa dette var selv en av de mest utviklingsorienterte.

En annen sa at mange hadde forventninger til læreren, elever, administrasjon, kollegaer, "hele pakka". Han sa at det var hans problem at han ikke satte grenser, men prøvde å gjøre alle til lags. Noen ganger følte han at han sto veldig alene, at han gjerne ville at ledelsen skulle ta valg for ham. Det var noe han sa "lå i samfunnet", at du skal greie alt, selv om oppgavene ble flere og flere. Han ble frustrert. Han var verken i mot, eller vegret seg for reform 94. Det gjaldt bare å få fatt på det, bli satt i stand til å løse det. Han sa videre at endringskrav kan en ikke bare bli konfrontert med. Endringene må komme i passe porsjoner så en føler å ha kontroll. Han følte at han skulle være perfekt og på hugget med alle ting. En som var relativt ny som lærer mente det var miljøet som formet skolen. Det var mindre praksis på grunnkurs nå, enn før reformen. Men han sa at antall praksistimer var mye opp til den enkelte lærer.

Det var bare to som hadde noen reservasjoner mot forventninger om endringer og reformer. Den ene sa han ikke var så veldig i motstand, men syntes at det noen ganger ble for mye nytt, spesielt med hensyn til å bruke datamaskiner. Han vegret seg fordi mange av elevene kunne så mye mer enn ham. Han syntes det er vanskelig å sette i gang med ting som ble "tredd nedover hodet hans", som altså ble påtvunget ham og som han ikke visste så mye om. Han ville føle seg litt sikker før han satte i gang med noen nytt. Den andre syntes det stort sett gikk greit å etterfølge det han ble pålagt, men når han ble trøtt og sliten kunne han reagere. Det var vanskeligere å følge reformene når han hadde en vanskelig klasse.

*Oppsummert* vil jeg si at de fleste av informantene mente en må følge med i den utviklingen som foregår i det samfunnet skolen er en del av. Det medførte at en stadig må være i utvikling og at skolen jevnlig må reformeres. Det var noen som markerte at forventningene om endringer kom for raskt og for hyppig. De ønsket at endringene skulle komme i et tempo en kunne henge med i og at endringene ikke bare foregikk sentralisert eller "top-down". Hvordan lærere forholder seg til endringer og reformer har jeg analysert og drøftet i 7.5.

#### *5.25.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de har arbeidet som lærere.*

De to mest erfarne sa de ønsket å være med i den utviklingen som stadig pågikk, men de vegret seg noe fordi de følte at de kom til kort på ulike måter. Dette kom ikke bare av at de var eldre både av alder og antall år borte fra basisyrket som profesjon, men også av at det ble en forskjell mellom dem og elevene, noe jeg mener skyldes de hurtig skiftende forholdene i dagens globaliserte samfunn og effekter av oppløsningen av tid og rom (Giddens 1991) ved at stabiliteten ikke var den samme som tidligere. Elevenes og yrkesfaglærernes situasjon i et globalisert samfunn, har jeg behandlet i 7.4.4.

De erfarne var også interessert i å utvikle seg som lærere. De nevnte vanskelige rammefaktorer som slitenhet og vanskelige elever, noe jeg også vil tro delvis er konsekvenser av det globaliserte samfunnet.

Novisen med lærerutdanning var den eneste som sa at alt var bra før reformen. Han hadde selv ikke vært lærer før den ble implementert, så dette må han ha hørt fra andre. Det kan tyde på at dette er uttalelser novisen har hørt en tid tilbake og at de som sa det til ham enten ikke var blant informantene, eller at de har skiftet mening. Det kan også skyldes en form for selektiv glemsel eller fortregning hos de eldre lærerne. Fortregning er en

forsvarsmekanisme som gjør det lettere å leve med mental ubalanse. Dette har jeg drøftet i 7.4.4.

Novisen uten lærerutdanning var endringspositiv og sa han ikke vegret seg mot forventninger om endringer.

## **5.26 Meninger om utdanningspolitiske retninger.**

Her var spørsmålet:

Er det noen utdanningspolitiske retninger eller forslag du særlig støtter, eller ikke støtter? Hva er det som gjør at du støtter det, eller ikke støtter det? Hva er du skeptisk ovenfor?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av spørsmålet om meninger om utdanningspolitiske retninger, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

De mest erfarne  
Ingen data

De erfarne

Han syns reform 94 var bra for elevene, de får så mange muligheter.

Han er opptatt av metoder som tar for seg integrering av praksis og teori, og at elevene får en dypere forståelse og innlæring.

Novisene

Han kan tenke seg skolen mer teambasert, med faste lærere og faste elever.

En begrunnelse for at han ser det teambaserte gunstig er at fremtidas elever vil være vant med det fra barne- og ungdomskolen.

Det er ikke noe spesielt som opptar ham ved utdanningspolitikk. Men han er opptatt av medias jakt på lærere, deres arbeidsbetingelser, som han ikke syns er bra.

### *5.26.1.1 Sammenfatning*

Kun få, om noen av informantene, var spesielt opptatt av utdanningspolitikk. De sa i hvert fall ikke noe om det. Med utdanningspolitikk tenker jeg på forhold som er nasjonalt omfattende, som også omfatter strukturelle forhold som for eksempel enhetsskole, inkluderende skole, lærlingordning, vekt på utvikling av elevenes personlige egenskaper vel så mye som deres kunnskaper og elevenes sosiale situasjon.

Det ble nevnt at skolen kunne bli mer teambasert, med faste lærere og faste elever. Informanten begrunnet teambasering med at fremtidas elever ville være vant med det fra barne- og ungdomskolen. En av informantene sa at reform 94 hadde vært bra for elevene, fordi de nå har mange flere muligheter enn tidligere. En av informantene var opptatt av metoder som tok for seg integrering av praksis og teori, og at elevene fikk en dypere forståelse og innlæring. En informant sa han ikke var særlig opptatt av det utdanningspolitiske, han var opptatt av medias jakt på lærere og særlig deres arbeidsbetingelser.

*Oppsummert* vil jeg si at det framkomm svært få meninger om skolepolitiske retninger. Det kan skyldes en manglende interesse for dette blant informantene, noe som igjen kan komme av de hyppige reformene og hva det medfører for lærernes ontologiske sikkerhet, noe jeg drøfter i kapittel 7. Mangelen på artikulerte meninger kan også skyldes det åpne

spørsmålet og at jeg ikke provoserte dem mer. Det kan også være at det skulle mye politisk engasjement til, for å tone fanesaker i et intervju med åpne spørsmål, særlig mot slutten av intervjuet.

#### 5.26.1.2 *Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.*

Det kom ikke fram noen systematisk variasjon ut fra erfaringsmengde som lærer i skolen.

### 5.27 Identifisering av endringsvillige eller –motstandige grupperinger.

Her var spørsmålet:

Er det på din skole, eller ved din avdeling, noen grupper av lærere som er spesielt aktive med hensyn til endrings- og fornyingsarbeid, eller som er spesielt motvillige?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av spørsmålet om identifisering av endringsvillige eller –motstandige grupperinger, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

#### De mest erfarne

Ingen ytterpunkter. Han er eldst på sin avdeling og har fått yngre inn. Han synes det er spennende med en dialog med dem, samtidig som han føler seg som en klamp på foten deres. Noen endringer er han for, andre i mot. Han er ikke sikker på om motstand kommer av at det kreves for meget av ham sjøl eller om det er elevene han tenker på. Han henviser til Tom Tiller og kenguruskolene, fra guru til guru, kurs i ditt og datt. Floppen blir levende i noen uker og så detter lærerne ned igjen. Det blir nok noe en får med seg, men det sliter på å stadig føle seg på hæla. Også samfunnet rundt lærerne krever mye. Lærerne famler og har ikke det rette svaret til enhver tid.

Han mener de er en avdeling som er midt på treet.

Selv om avdelingen er midt på treet, er det kollegaer på skolen i begge ytterpunktene, noen som hiver seg på alt nytt, og andre som snur bunken.

#### De erfarne

Han sier at på hans skole har de begge grupperinger av lærere. Han sier at de (aktive) er glade i yrket, i elever, vil lære nytt, være i bevegelse som lærer og menneske. De vil ikke stivne i roller.

Han nevner allmennfaglærere som er aktive innen IKT, videreutdanning og hovedfag. Utviklingen skjer mest i læreryrket, ikke i basisyrket. Det er mange (yrkesfag)lærere som ikke har alternert mellom skole og basisyrket. Han mener det er viktig å holde seg oppdatert innen basisyrket, spesielt for bilmekanikere. Han nevner også at de samarbeider med næringslivet, fordi tipp-topp utstyr er dyrt. Han nevner ekskursjoner og utplassering av elever.

Han sier det ikke er noen i ekstrempunktene. De yngre er spesielt ivrige.

Samtidig sier han at også eldre tenker endring og at de har masse erfaring med utprøving av metoder, slik at de kan gå foran.

Ingen spesielt motvillige.

Han synes ikke noen er spesielt motvillige. Han fokuserer på elevenes læring og de metoder som virker bra. Motvillighet må da gå på det som ikke er fint for elevene.

#### Novisene

Det er ikke grupper som er spesielt utviklingsorientert eller ikke.

Det finnes begge grupperinger. Selv liker han å jobbe med de utviklingsorienterte. Det er vanskelig å samarbeide med de som ikke er villige.

### 5.27.1.1 Sammenfatning

Det ble det sagt at de hadde begge grupperinger av lærere, både endringsvillige og –motvillige på skolene. Flere sa at det at det ikke var noen ekstreme grupperinger.

Det som ble sagt om utviklingsorienterte lærere, var forhold som:

- De er glade i yrket, i elever, vil lære nytt, være i bevegelse som lærer og menneske. De vil ikke stivne i roller.
- De er allmennfaglærere som er aktive innen IKT, videreutdanning og hovedfag.
- Utviklingen skjer mest i læreryrket, ikke i basisyrket. Det er mange (yrkesfag)lærere som ikke har alternert mellom skole og basisyrket. En av hotell- og næringsmiddelfaglærerne mener det er viktig å holde seg oppdatert innen basisyrket, spesielt for bilmekanikere.
- De samarbeider med næringslivet, fordi tipp-topp utstyr er dyrt. Ekskursjoner og utplassering av elever nevnes.
- Noen hiver seg på alt nytt.
- De yngre er spesielt ivrige.
- Eldre tenker også endring. De kan gå foran fordi de har masse erfaring med utprøving og metoder.

Det var mange av informantene som understreket at ingen var spesielt motvillige. Eventuell motvillighet gikk på forhold som var ugunstige for elevene. Det som ble sagt om dem som vegrer seg, eller var motvillige var:

- Noen snur bunken. (En repeterer tidligere undervisningsopplegg)
- En av informantene reflekterer over om begrunnelsene for å være i mot noen av endringene bunner i egen eller elevenes situasjon.
- Det kan bli for mange flopper, en kenguru skole som hopper fra guru til guru, fra kurs i ditt til kurs i datt. Lærerne famler og har ikke det rette svaret til en hver tid.
- Det er vanskelig å samarbeide med dem som ikke er endringsvillige.

*Oppsummert* vil jeg si at de fleste lærerne sa de var utviklingsorienterte. Informantene sa det var noen lærere på skolen som var motstandere av fornyingsarbeid, men de hadde ikke noen med ekstreme meninger. Argumentene for denne holdningen ble begrunnet med at endringene ikke var til det beste for elevene og at det medførte uheldige konsekvenser for den enkelte lærer.

Det ble hevdet at det var allmennfaglærerne, særlig med hensyn til innføring og anvendelse av IKT, som var de mest endringsvillige. Det ble også sagt at yrkesfaglærerne ofte kan sakke akterut, at de ikke var yrkesfaglig oppdatert. Jeg drøfter fenomenet motstand mot læring grundigere i 7.4.4.

### 5.27.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.

Et fellestrekk, uavhengig av erfaring, var at de fleste av informantene sa at det ikke var noen ekstremgrupper og at noen mente det fantes både de som er aktive og de som motvillige når det dreide seg om endrings- og fornyingsarbeid.

Det som skilte undergruppene fra hverandre var at en av dem som var lærerutdannet før 1975 mente det kunne bli for mange endringer i skolen. Den samme personen viste, både her og andre steder i intervjuet, et kritisk blikk på seg selv, sin lærerrolle, dagens elever og samfunnet. Novisen uten lærerutdanning hadde ikke registrert noen grupperinger i kollegiet. Det kunne skyldes at han ennå ikke var så godt kjent med alle sine kollegaer.

## 5.28 Beskrivelse av eventuelle endringsvillige og -motstandige grupperinger.

Her var spørsmålet:

Hvordan vil du beskrive disse grupperingene?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av spørsmålet om beskrivelse av eventuelle endringsvillige og -motstandige grupperinger, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

### De mest erfarne

Han sier at det er ingen spesielle grupperinger.

Lærere yter svært forskjellig. Noen er med mens andre ikke orker, og det kan være spesielt de eldre. Han er selv eldre og synes har vært med på nok, men prøver likevel å følge med.

### De erfarne

(Overført fra forrige spørsmål) Han sier det ikke er noen i ekstrepunktene. De yngre er spesielt ivrige. Samtidig sier han at også eldre tenker endring og at de har masse erfaring med utprøving av metoder, slik at de kan gå foran.

Han sier at det er ingen spesielle grupperinger.

De ikke-aktive er de som ser fram til pensjonsalderen, som er trøtte og slitne. De er lei av reformer. Enten er det generelt til yrket eller så trives de ikke med sin livssituasjon, eller også begge deler. Det er spesielt de eldre lærerne som stagnerer, de blir slitne. Han nevner forhold som at de har vært lærere i 30-40 år, at de føler at de kommer til kort, at det er større aldersforskjell mellom dem og elevene, at det er en annerledes elevgruppe og at de har mistet grepet.

Han sier at stagnasjon finner sted både hos yrkes- og allmennfaglærere. Han nevner igjen det forholdet at en del yrkesfaglærere ikke har vært i arbeidslivet på lenge, og ikke har fulgt med.

### Novisene

De endringsvillige bruker mer tid på skolen. Det blir bedre forhold mellom dem som ønsker å utvikle seg selv og skolen. De andre er bare på skolen når de har undervisning.

De motvillige er eldre lærere, stort sett over 50 år. De synes det er greit å fortsette som de har gjort de siste årene. Men det medfører problemer for de andre å få gjort ting annerledes.

Han synes de mest motvillige er yrkesfaglærere.

Han sier at det er ingen spesielle grupperinger.

#### 5.28.1.1 Sammenfatning

En del karakteristika ved endringsvillige og -motstandige lærere ble formulert av informantene ved svarene på det foregående spørsmålet, 5.28. Dette oppfølgingsspørsmålet stilte jeg til dem som ikke allerede hadde beskrevet grupperingene. Det eneste som ble sagt om de endringsvillige var at de brukte mer tid på skolen. Det var flest beskrivelser av de endringsmotvillige som svar på dette oppfølgingsspørsmålet. Informantene beskrev denne gruppa slik:

- De eldre lærerne ser fram til pensjonsalderen, er trøtte og slitne, har stor aldersforskjell til elevene. Dette nevnes av flere enn en.
- De er lei av reformer.
- Det er generelt til yrket eller så trives de ikke med sin livssituasjon, eller også begge deler. De har mistet grepet. Dette nevnes av flere enn en.



- Stagnasjonen finner sted både hos yrkes- og allmennfaglærere. Igjen nevnes det forholdet at en del yrkesfaglærere ikke har vært i arbeidslivet på lenge og ikke har fulgt med. En sier at det spesielt er yrkesfaglærerne som er motvillige.
- De er bare på skolen når de har undervisning. Det vanskeliggjør for andre lærere som vil gjøre ting annerledes.

#### *5.28.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.*

Det framkom ingen spesielle forskjeller mellom informantgruppene utover at det kun var novisen som hadde lærerutdanning som nevnte at de endringsvillige bruker mer tid på skolen.

### **5.29 Egen endringsvillighet eller -motstand**

Her var spørsmålet:

Hvor vil du plassere deg selv i forhold til disse grupperingene, og hvordan oppleves det å ha den plasseringen du mener du har?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av spørsmålet om beskrivelse av eventuelle endringsvillige og -motstandige grupperinger, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

De mest erfarne

Selv er han i en mellomposisjon.

Noe for og noe imot.

De erfarne

For to av dem: ingen data.

Han plasserer seg selv blant de aktive, han har nettopp begynt på utdanning i utdanningsledelse.

Novisene

Ingen data.

Han sier det er mulig at han tilhører den gruppen av lærere som er utviklingsorientert.

#### *5.29.1.1 Sammenfatning*

På dette spørsmålet var det få data, noe som skyldtes at flere informanter allerede hadde sagt hvordan de ville plassere seg selv.

Det var ingen av informantene som sa at de ikke var endrings- eller fornyingsorienterte. Noen mente de var utviklingsorienterte og noen mente de var i en mellomposisjon, litt av begge deler, og at det varierte med hva de anså som best for elevene.

#### *5.29.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.*

Jeg kan ikke stadfeste noen systematisk variasjon mellom gruppene.

### 5.30 Flere forhold jeg kan ha nytte av.

Her var spørsmålet:

Er det noe mer du vil fortelle meg, som du tror jeg kan ha nytte av?

I det følgende presenteres en meningsfortettet versjon av resultatet av spørsmålet om flere forhold jeg kunne ha nytte av, organisert ut fra de tre grupperingene mest erfarne lærere, erfarne lærere og noviser.

De mest erfarne,

Nei, han kan ikke tenke seg det. Men han mener, som han leste i et tidsskrift, at en stadig mer uensartet samfunn trenger en ensartet skole. Skolen skal være stabil og en trygghet i livet.

Vi må stoppe opp og spørre hva som er bra i skolen, hva vi vil beholde og hva vi må endre på for å gjøre bedre. Det er fint at elevene får spisskompetanse (*delkompetanse*) at ikke alle trenger fagbrev. På skolen er de flinke til å lage individuelle opplegg, at elevene kan følge mange og ulike spor. Han opplever at mange av dagens elever har et mye dårligere selvbilde enn han selv hadde på tilsvarende alder.

Nei, ikke det jeg kommer på.

De erfarne

Det er viktig at lærere følger med, for det skjer store endringer i skolen. Han nevner forhold som: sammenslåing av skoler, usikre ansettelsesforhold, fleksibilitet overfor etterspurt utdanning, deltakelse i prosjekter gitt eksterne eller utviklet internt, fritt skolevalg for elevene.

Han sier at lærere og skoleledere ikke har trengt å ta stilling til slike endringer i premisser og krav på samme måte som næringslivet. Lærere må derfor tenke utvikling, profesjonalitet og kompetanse – og må synes at det er gøy.

Han tror jeg vet ganske mye. Han skisserer utviklingsmuligheter i lokalmiljøet. Han er redd det blir vanskeligere å samle billærere fra flere ulike skoler i fylket, hvor de har kunnet lære av hverandre. Videre opptatt av rammefaktorer som overtallighet, omflytting, mindre undervisningsmateriell.

Novisene

Han sier at hans (yrkes)faglige utvikling som lærer stopper opp, men at han har muligheten til å utvikle seg, og utvikler seg på det sosiale området. Han er opptatt av at elevene skal komme inn i arbeidslivet og heller lære mer der.

Sier en del ting som viser at han er en utviklingsorientert lærer.

#### 5.30.1.1 Sammenfatning

3 av informantene, nesten halvparten, kom ikke på mer, eller trodde jeg visste ganske mye.

Noen informanter gjentok at det var viktig at lærere fulgte med i utviklingen, for det skjedde store endringer i skolen. De nevnte sammenslåing av skoler, usikre ansettelsesforhold, fleksibilitet overfor etterspurt utdanning, deltakelse i prosjekter, fritt skolevalg for elevene, overtallighet, omflytting og mindre undervisningsmateriell.

En var redd det ville bli vanskeligere å samle billærere fra flere ulike skoler i fylket, slik at de kunne lære av hverandre. En som på andre spørsmål var opptatt av dårlige muligheter til faglig oppdatering på grunn av dårlig økonomi i skolen, sa at hans yrkesfaglige utvikling som lærer stoppet opp. Men han hadde muligheten til å utvikle seg, og utviklet seg på det sosiale området. Han var opptatt av at elevene skulle komme inn i arbeidslivet og heller lære mer der.

En informant mente at et stadig mer uensartet samfunn trengte en ensartet skole. Skolen skulle være stabil og være en trygghet i livet for elevene. Han opplevde at mange av

dagens elever hadde et mye dårligere selvilde enn han selv hadde på tilsvarende alder. En av lærerne mente lærerne på skolen var flinke til å lage individuelle opplegg og at det var bra at elevene kunne få spisskompetanse, eller delkompetanse, at ikke alle trengte fagbrev.

*Oppsummert* vil jeg si at det ble nevnt lite som ikke allerede var tatt opp ved andre spørsmål. Et nytt moment var uttalelsen om at det var viktig å sørge for at elevene kom inn i arbeidslivet og at de kunne lære mer der. Det var sammenfallende med hva representanter for bilbransjen sa i en undersøkelse om yrkesteori i yrkesfaglærerutdanningen (Árnason, Inglar, Lundborg, Skonhoft og Tylén 1997). Representantene fra bilbransjen mente elevene skulle lære grunnleggende yrkesmessige og allmenne kvalifikasjoner i skolen og få videre opplæring i arbeidslivet. Læreren som på et annet spørsmål var opptatt av elevenes endrete situasjon i samfunnet, mente at det ustabile samfunnet hadde skapt et behov for en stabil skole. Et tredje moment var en mening om at det var fint at elevene kunne få delkompetanse.

#### *5.30.1.2 Sammenfattende analyse av lærernes meninger i forhold til hvor lenge de hadde arbeidet som lærere.*

Novisen uten lærerutdanning var opptatt av forhold ved sin egen utvikling og hadde innsett at lærerarbeidet inkluderte sosiale oppgaver i tillegg til de yrkesfaglige. En av de midlere erfarne var opptatt av endringer i skolen, mens den andre var opptatt av samarbeid mellom bil-lærere fra flere skoler. En av de mest erfarne lærerne var opptatt av forhold ved det globaliserte samfunnet, forholdet mellom samfunn og skole, elevenes valgmuligheter og deres selvilde.

Datamaterialet gir derfor grunn til å anta at fra karrieredebut og videre i yrkeskarrieren, skifter lærernes perspektiv fra mikro til makro. Ved yrkesdebuten var informantenes oppmerksomheten rettet mot dem selv og elevene, senere mot lærersamarbeid og endringer i skolen, etter hvert mot elever og skole sett i et samfunnsperspektiv, noe jeg drøfter i 7.3.2. Dette aktualiserer fundamentale og viktige spørsmål om organiseringen av og innholdet i lærerutdanningen:

- Kan en forberede framtidige lærere på deres selvutvikling, deres endringer i oppmerksomhetsperspektiv?
- Bør lærere gjennomgå etterutdanningskurs ved ulike faser i sin utvikling der en tematiserer oppgaver og problemer fra mikro- til makroperspektiv?
- Hvordan skal en organisere etterutdanning? Kan en organisere den som lokale utviklingstiltak, som fagtorg der lærere ved noen få skoler samarbeider?

## 6 HVA KAN DEN EMPIRISKE UNDERSØKELSEN FORTELLE OM YRKESFAGLÆRERE?

### 6.1 Innledning

Jeg har brukt en fenomenografisk tilnærming i den empiriske undersøkelsen for å få mest mulig informasjon fra den enkelte om vedkommendes erfaringer og refleksjoner over læring og utvikling<sup>215</sup>. Jeg har ikke ønsket å kvantifisere, men snarere få fram eksempler og den enkeltes, individuelle meninger. I dette kapitlet foretar jeg en *meningsfortolkning*: jeg tolker uttalelsene fra informantene ut fra andre perspektiver enn referanserammen for det enkelte intervjuet.

Det var en risiko for at jeg ved mine analyser, tolkninger, drøftinger og spekulasjoner om hva som kunne være forklaringer og bakenforliggende argumenter kunne forgripe meg på dataene, at jeg la inn andre meninger enn de informantene hadde. Jeg har imidlertid lagt vekt på å ikke redusere det informantene sa, og mener jeg snarere har beriket tolkningsmulighetene, kategoridannelsene og -beskrivelsene ved å bringe inn egne og andres erfaringer og ved å betrakte dataene ut fra videre perspektiver enn den enkelte informant eller skole.

Et av hovedspørsmålene i problemstillingen var hva som særpreger yrkesfaglærerkulturen, både lærerutdanningen og de aktive yrkesfaglærerne. I dette kapitlet vil jeg trekke ut de fenomenene fra datamaterialet som jeg mener kan karakterisere yrkesfaglærere. I dette kapitlet redegjør jeg derfor om delspørsmålene i problemstillingen vedrørende yrkesfaglæreres meninger om sentrale forhold som angår deres nære og daglige arbeidssituasjon, nemlig deres meninger om didaktiske forhold, om lærerutdanningen, om deres utvikling som lærere og om utdanningspolitikk. I kapittel 7 redegjør jeg for forhold som kan være konsekvenser av dagens samfunnssituasjon i en globaliserte verden og som vil påvirke elevene og dermed influere på lærernes situasjon. I kapittel 8 vil jeg utvikle et syn på læring som baseres på Deweys teori om erfaringslæring som en utforskende prosess og som støttes av funnene i den empiriske undersøkelsen.

### 6.2 Yrkesfaglæreres meninger om didaktiske forhold

Didaktiske forhold er et av hovedområdene i denne studien. Jeg har derfor analysert det empiriske materialet for å komme fram til hva informantene mente om didaktiske forhold som elevenes læring og egen undervisning. Både lærerutdanningen og den skolekulturen som resten av det pedagogiske personalet på en skole representerer påvirker lærere. Derfor vil jeg analysere og drøfte forhold ved informantenes lærerutdanning og yrkessosialisering i et forsøk på å avdekke hva de kan fortelle om god og mindre god yrkespedagogikk ved å drøfte deres meninger om vellykket og mislykket undervisning.

#### 6.2.1 Informantenes undervisning

##### 6.2.1.1 Deduktive metoder

Datamaterialet<sup>216</sup> viste at det var stor variasjon i informantenes bruk av undervisnings- og arbeidsformer. Men det er viktig å merke seg at *det var ingen av dem som sa at de aldri anvendte deduktive undervisningsformer*.

---

<sup>215</sup> Se 4.2.1.

<sup>216</sup> Se 5.4.

Det var ikke helt entydig hva informantene inkluderte i begrepet formidling. Selv brukte de begreper som tavleundervisning, dialogundervisning og spørrende undervisning. Betydningen av slike metoder ble tonet ned i yrkesfaglærernes formelle læreplaner fra 1975. Selv om lærerne også brukte andre undervisningsmetoder og noen mente at formidlende undervisning ikke var god metodikk, kan det se ut som om informantene reproduserte de pedagogiske tradisjoner pedagogikklærerne skulle prøve å få dem til å gå vekk fra, eller å redusere bruken av<sup>217</sup>.

#### 6.2.1.2 Dialogpreget og formidlende undervisning

Det var dialogpreget undervisning<sup>218</sup> (Inglar 1997b:28) der læreren veksler mellom formidling av stoffet og samtale med elevene, som oftest ble anvendt. Det er flere årsaker til at yrkesfaglærere bruker dialogpreget undervisning og jeg vil påpeke noen her. Forskning viser at egne erfaringer som elev har en sterk innflytelse på senere atferd som lærer (Buitink 1993; Jordell 1989:168). For eksempel fortalte læreren som foretrakk induktiv læring at han selv lærte gjennom den metoden. Det er vel rimelig å anta at yrkesfaglærere, i varierende grad, hadde erfart formidlende undervisning som elever og at de reproduserte denne undervisningsformen. Buitinks forskning viste at etter egne erfaringer som elever, var det deres egne erfaringer som lærere som hadde sterkest effekt på deres valg av undervisningsform. Det bekreftet informantene ved at de sa at de selv lærte i samarbeid med elevene<sup>219</sup>, altså ved å utføre læreryrket. Flere av informantene sa de brukte samarbeidslæring, noe som trolig var en effekt av at flere av dem hadde gått på kurs om samarbeidslæring. Jeg mener det er rimelig å anta at kollegaene til informantene også brukte deduktive metoder og at en sosialiserende effekt, en skolekultur bevirket at informantene reproduserte de metoder kollegaene fortalte at de brukte og som de dermed mente var vellykkete.

Et par av lærerne ga uttrykk for et negativt syn på formidlende undervisning. De mente formidlende undervisning var ”passiviserende” og ”gammeldags”. Det at undervisningsformen er ”gammeldags”, er slett ikke et godt argument og etter min mening er ikke formidlende metoder nødvendigvis passiviserende. Det er en rekke aktiviteter elevene ikke kan holde på med når de sitter ved sine pult, i hovedsak ytre pregete handlinger. Men de kan være tankemessig aktive med alt fra memorering til kritisk analyse av det som undervises. Det kan tenkes at informantenes syn på deduktive undervisningsformer var et resultat av at pedagogikklærerne deres mente det var slik og fordi de formelle læreplanene pedagogikklærerne iverksatte fra og med 1975 la vekt på erfaringslæring og nedprioriterte formidling av teori.

Enda en mulig årsak til at dialogpreget undervisning ble anvendt, var at elevene sa at de likte den formidlende undervisningsformen. Ingen av informantene sa at elevene mislikte formidlende undervisning. De sa at elevene kunne falle ut eller miste konsentrasjonen, noe som vel så mye kan skyldes den måten formidlingen ble gjennomført på, kanskje som forelesning. Jeg vil derfor hevde at *informantene valgte en undervisningsform som elevene likte*.

Hvorfor sa elevene at de likte deduktive undervisningsformer? Her er det igjen mange alternative og sammensatte begrunnelser. Det kan skyldes at det var denne

---

<sup>217</sup> Disse konklusjonene vil bli diskutert i henholdsvis 7.2.3 (reproduserende lærere og skolemiljøer) og her i 6.2 (yrkesfaglæreres meninger om didaktiske forhold).

<sup>218</sup> Samtalen dreier seg om lærestoffet, men er en relativt fri dialog der både elever og lærer spør og svarer. I dialogpreget undervisning blander en dermed deduktive og induktive metoder. Straks elevene er med i en samtale om stoffet, vil de ha anledning til å få verifisert eller korrigert sine oppfatninger. Da har de anledning til å vurdere om deres erfaringer kan abstraheres til den teorien læreren formidler.

<sup>219</sup> Se 5.23.1.

undervisningsformen de var vant med og derfor hadde lært å lære gjennom. Det kan skyldes at det var denne undervisningsformen de var vant med og *trodde* de lærte best gjennom. Det kan være at det var denne undervisningsformen de trodde var den vanlige i opplæringssammenheng og at det var denne formen som ”var” opplæring i skolen. Det kan være at det var denne aktiviteten som krevde minst av dem, både med hensyn til læringsarbeid og annen type synlig aktivitet. Men det kan også være årsaker som har et positivt preg. Det kan være at de fant denne undervisningsformen stimulerende for tankevirksomheten og at den ga helhetsoversikter de vanskelig kunne finne fram til på egen hånd gjennom erfaringslæring. Det kan være at foreleseren trakk opp sammenligninger og foretok vurderinger deltakerne i liten grad kunne klare alene, på en erfaringsbasert måte.

Det kan altså være mange og til dels motstridende meninger om hvorfor elevene likte en deduktiv metode. Det er også verd å merke seg at dette ikke var elevenes uttalte meninger, men informantenes artikulering av hva de trodde var elevenes. Det sentrale er at *lærerne mente at elevene likte formidlende undervisningsformer og at de derfor i varierende utstrekning selv anvendte dem*. Det var noe informantene sa flere steder i intervjuene, uavhengig av hvor lang tid de hadde vært lærere. De sa aldri at elevene overhodet ikke ville ha formidlende undervisning.

Hvorfor valgte lærerne undervisningsformer som elevene likte? Noen begrunnelser kan være at

- det var slik de trodde elevene lærte best.
- elevene skulle få være med på å bestemme hvilke læringsformer de foretrakk.
- elevene da besvarte skriftlige oppgaver og eksamensoppgaver på en god måte.
- de da hadde kontroll med elevenes synlige aktiviteter.
- at de slapp opposisjon hos elevene når de gjorde det elevene foretrakk.
- de slapp det merarbeidet det medfører å variere mellom undervisnings- og arbeidsformer.

Det framkom imidlertid også i materialet<sup>220</sup> at novisen uten lærerutdanning anvendte induktive metoder og at en av de mest erfarne lærerne anvendte så mye som 75-80% av tida til teamarbeid og mappeundervisning. Mange av informantene fortalte også at de anvendte gruppearbeid. Det er derfor grunn til å tro at enkelte lærere produserte nye tradisjoner i sitt arbeid.

### 6.2.1.3 Didaktisk ståsted: læringscentrert, undervisningscentrert, eller noe tilfeldig?

Ekola og Rantanen (1988) gjennomførte en omfattende undersøkelse med mange respondenter. De identifiserte tre hovedgrupper av lærere og betegnet dem som henholdsvis *læringscentrerte, undervisningscentrerte og situasjonscentrerte lærere*. De læringscentrerte lærerne var opptatt av læring hos elevene og sin egen utilstrekkelighet. De undervisningscentrerte hadde et ”behavioristisk” syn på læring der lærerens organisering av undervisningen og elevenes utilstrekkelighet var det sentrale. De situasjonsorienterte lærerne opplevde elevene som negative, undervisningen deres dreide seg om faktakunnskaper og de hadde ingen entydige meninger om hva dårlig læring kunne skyldes. Ekola og Rantanens funn viste at lærerne handlet ut fra eksterne faktorer når de valgte emne for og innhold i undervisningen og deretter metode. Det var altså ikke elevenes interesser og læreforutsetninger som var utgangspunktet. De (ibid:viii) mente en av forklaringene var at lærerne tilpasset seg en spesiell skolekultur, en formening om hva som var tillatt og ikke tillatt, ut fra selvseleksjon og sosialt press i den enkelte skolen. Datamaterialet i min empiriske undersøkelse viste at ingen av informantene aldri var undervisningscentrerte, noe

---

<sup>220</sup> Se 5.4.

som kan skyldes en sosialiserende effekt på alle nye lærere som kommer fåtallige inn i et etablert kollegium.

Informantene sa de forsøkte flere metoder, og valgte å anvende dem som fungerte bra for elevenes læring og som elevene foretrakk. Derfor vil jeg hevde *at informantene i denne studien kan sies å være læringscentrerte*. Det er også en mulighet for at dette kan bli noe tilfeldig, at det vil variere fra elev til elev. I så fall kan en si at informantene var situasjonsorienterte. Men slik vil det være i og med at elever lærer på ulike måter. Derfor vil jeg si at informantenes fokus på elevene og deres læring tilkjennegir at de var læringscentrerte.

### 6.2.2 Arbeidsformer og læring

Elevaktiviserende (Dewey 1900; 1916; 1974), induktive metoder som for eksempel gruppearbeid (Vygotsky 1978; 2002; Sjølund 1977; 1982; Hjertaker 1990), prosjektarbeid (Berthelsen, Illeris & Poulsen 1985) og problembasert læring (Bjørke 2000) er motsetninger til deduktive metoder. Det kom fram i den empiriske undersøkelsen at *alle lærerne la vekt på elevenes aktivitet, både ved teoretiske og praktiske oppgaver*. Noen av informantene sa de visste at elevene lærte<sup>221</sup> når de var aktive i undervisningen, når de deltok i dialogen. Det er etter min mening rimelig å anta at informantene varierte sin undervisning og elevenes arbeidsformer, mellom formidlende og dialogpreget undervisning, samarbeidslæring og praktisk elevarbeid på kjøkkenet eller i verkstedet. Det framkom ofte i materialet at noen av lærerne startet med tavleundervisning og at elevene senere arbeidet individuelt eller i grupper med oppgaver.

En av lærerne la sterk vekt på læring ved prøving og feiling, altså *elevenes induktive læring*, som han uttrykte det. Læring gjennom prøving og feiling omtales ofte i læringspsykologien som en relativt primitiv form for læring og en kan få et inntrykk av at det er en læringsform som innebærer få kognitive prosesser. Etter min mening er det ikke slik. Læring gjennom prøving og feiling er erfaringslæring. Det Dewey (1974), Negt & Kluge (1974), Kolb & Fry (1975), Kolb (1984), Moxnes (1981) og Jarvis (1995) omtaler som erfaringslæring<sup>222</sup>, eksperimentell læring og utforskning av nye og ukjente fenomener, inkluderer nettopp prøving og feiling. Det at en av informantene lot elevene lære gjennom prøving og feiling, kan altså oppfattes som at læreren stolte på at elevene kunne lære, at han trodde de for eksempel kunne lære å håndtere verktøy gjennom erfaringslæring.

En annen informant var undervisningssentrert (Ekola og Rantanen 1998) og valgte det motsatte av de elevaktiviserende arbeidsformene nevnt ovenfor. Hans uttalelser kan tolkes slik at han var *deduktivt* og undervisningsteknologisk (Mager og Beach 1972<sup>223</sup>; Inglar 1997b) orientert<sup>224</sup>. Han brukte mye tavleundervisning, og han benyttet uttrykk som ”teori”. Han sa han ”demonstrerer” og at ”elevene prøver seg en etter en”. Han sa videre at det var læreplanen som styrte det hele og at det var viktig med fellesopplegg, i motsetning til differensiert undervisning.

Flere av informantene sa at *de flinke elevene lærte mest uansett hvilken metode en anvendte*. En av informantene sa at de flinke elevene helst ville arbeide alene. Det kan tyde på at de flinke ville arbeide videre med nye utfordringer heller enn å hjelpe andre. En av informantene sa imidlertid at de flinke elevene også lærte når de arbeidet sammen med mindre flinke elever ved at de lærte ”på en ny måte”. Samarbeid og diskusjon leder til læring hos de svakere elevene ved at de får hjelp til å utvide sin proksimale sone (Vygotsky 1978;

---

<sup>221</sup> Se 5.7.

<sup>222</sup> Se kapittel 8, særlig 8.9.

<sup>223</sup> Mager og Beach omtaler lærerens arbeid som planlegging, organisering, ledelse og kontroll (1972:6).

<sup>224</sup> Den pedagogiske retningen ”undervisningsteknologi” preges av fokusering på kategoriene mål og vurdering i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg 1978).

Bråten 1995). Samtale og samarbeid med andre stimulerer til egen refleksjon, men også kjennskap til og diskusjon av andres refleksjoner. Når en mindre flink elev stiller spørsmål, kan det stimulere til ny refleksjon hos den flinke. Dewey sa det slik (Gjengitt i Illeris 1999:116):

Er grunden til vores forkærlighed ikke den, at vi tror på, at man ved gensidigt at udveksle erfaringer og ved at nå frem til sine meninger gennem argumentation, skaber muligheden for bedre former for erfaring for flere mennesker, end det ellers ville være tilfældet.

Flere av informantene sa at de svakere elevene ikke likte en del arbeidsformer av ulike årsaker. Det kan skyldes at de uansett ikke har lett for å lære eller det kan komme av at noen arbeidsformer hemmer læring. Flere av de intervjuete sa at det var mange elever på yrkesfaglige studieretninger som hadde lese- og skrivevansker<sup>225</sup>. Da kan arbeidsformer som innebærer mye lesing og skriving medføre vanskeligheter, negative emosjoner, vegring og motstand hos disse elevene. Det gikk fram av dataene på andre spørsmål, at mange av elevene lærte gjennom ikke-språklige aktiviteter og ved å gjøre ting i praksis<sup>226</sup>.

*Oppsummert* vil jeg derfor si at informantene sa de anvendte både deduktive og induktive arbeidsformer og at de valgte de arbeidsformene elevene likte. Det kan derfor være slik at yrkesfaglærere foretrekker praktiske og handlingsrettete læringsformer og nedprioriterer arbeidsformer som krever lesing og skriving, noe som forsterker grunnlaget for å hevde at yrkesfaglærere er læringssentrerte (Ekola & Rantanen 1988)<sup>227</sup>.

### 6.2.3 Praktisk kunnskap og skolen som opplæringsarena

Ved presentasjonen av datamaterialet om ikke-språklig læring kom det fram at informantene mente elevene deres var mer praktikere enn teoretikere<sup>228</sup>. Det forteller samtidig noe om yrkesfaglærere i og med at de rekrutteres fra denne elevgruppa. Lindblad og Prieto (1993) gjennomførte en undersøkelse i Sverige om læreres skolebakgrunn. Undersøkelsen hadde få informanter, men den viste at lærere rekrutteres blant de elevene som trivdes og som gjorde det bra i skolen. Denne rekrutteringen og yrkessosialiseringen kan medvirke til at *skolen konserveres som* institusjon ved at *lærerne reproducerer skolekulturen*, at de prøver å gjenskape den skolen de selv var elever i. Lindblad og Prieto skilte ikke mellom kategorier av lærere, men det er all grunn til å tro at dette også gjelder for yrkesfaglærere. Det er også viktig å minne om yrkesfaglæreres sosialisering i en enhetsskole preget av lange deduktive tradisjoner og av allmennfaglæreres mulige dominans (Tarrou 1995; 1997). Denne antakelsen forsterkes av funnene på de første spørsmålene i den empiriske undersøkelsen, der det kom fram at ingen av informantene sa de aldri anvendte deduktive undervisningsformer.

*Oppsummert* vil jeg hevde at selv om yrkesfaglærere kan tenkes å rekrutteres fra de skoleflinkeste yrkesfagelevne, er det sannsynlig at de behersker praktiske kunnskapsformer, at de er vel så mye praktikere som teoretikere og at deres læring er sterkt situert som en følge av skolesosialiseringen. Det er derfor en viss fare for at yrkesfaglærere reproducerer tradisjoner om opplæring i en skolekontekst når de fungerer som lærere, mens de ville ha brukt andre opplæringstradisjoner i en bedrift.

---

<sup>225</sup> Se for eksempel 5.4.4.

<sup>226</sup> Se 5.11.

<sup>227</sup> Se 6.2.1.

<sup>228</sup> Se sammenfatningen i 5.11.



#### 6.2.4 Didaktisk ståsted som resultat av lærerutdanning og yrkessosialisering

Det framkom av analysen av læreplanene for den praktisk-pedagogiske utdanningen<sup>229</sup>, at den siden 1975 har vært en yrkespedagogisk utdanning med vekt på arbeidsprinsipper som prosessorientering, deltakeraktivitet og erfaringslæring. En kunne derfor anta at informantene var preget av dette, særlig kort tid etter gjennomføring av lærerutdanningen.

Sosialiseringen som foregår når nyansatte blir del av et etablert kollegium, er ofte en tilpasningssosialisering. Selv om det i et kollegium stadig foregår diskurser som kan medføre at enkeltlærere og grupper av lærere kan produsere endringer i kulturen, vil den dominerende kulturen sørge for at det favoriserte synet på yrkesopplæring forsterkes og at en avviser alternative syn, i tråd med Luhmanns syn på autopoietiske systemer<sup>230</sup>. Kvalbein (1999a:42) begrunner tilpasningssosialiseringen med at *"de eksisterende mønstrene blir oppfattet som objektive og naturlige"*.

Jeg skal være forsiktig med å trekke slutninger ut fra det beskjedne antallet intervjuer som er foretatt, men det viste seg at novisen uten lærerutdanning brukte en induktiv metode. Han hadde selv lært gjennom prøving og feiling:

Erfaringen viser at det å la dem prøve og feile, da vokser de veldig, de er motiverte da. La de få lov til å feile. ... Ja, jeg demonstrerer egentlig veldig lite i forhold til hva andre lærere gjør, jeg lar dem få holde på sjøl. Forklare de og lar de gjøre det sjøl.

Han reproduserte altså de arbeids- og læringsformene han selv hadde opplevd som elev. Det å reproducere det en har erfart tidligere, er en tendens hos mange lærere (Buitink 1993; Inglar 1996b, Jordell 1986). Det var derfor å forvente at informantene reproduserte den undervisningsformen de selv hadde erfart som elever, at de etter gjennomført lærerutdanning ville brukt noen av de undervisningsformene de fikk erfaring med som studenter, mens en senere kunne forventet en gradvis tilpasningssosialisering inn i det yrkespedagogiske miljøet ens faggruppe eller hele lærerpersonalet ved skolen utgjør. Novisen uten lærerutdanning hadde altså ikke erfaringer fra utdanningen og var trolig ennå ikke sosialisert inn i den yrkespedagogiske kulturen som dominerte i "skolen" som opplæringsarena.

Læreren som hadde gjennomført lærerutdanningen, men som jeg like fullt betraktet som novise, arbeidet også induktivt, både i praksis- og teoritimer. Han integrerte teori i praksistimene. Han sa at han differensierte i undervisningen og at han varierte mellom individuelt arbeid og gruppearbeid. Denne læreren hadde et bevisst og reflektert forhold til hva han gjorde og hva han derigjennom ønsket å oppnå. Han brukte flere pedagogiske termer med større sikkerhet enn novisen uten lærerutdanning, noe som ganske sikkert var et resultat av lærerutdanningen. Også denne læreren benyttet altså erfaringslæring, noe den formelle læreplanen han ble utdannet etter (2001), hadde som arbeidsprinsipp. Jeg vil hevde at han muligens reproduserte den undervisningsformen han hadde erfart som elev, men i hvert fall den pedagogiske ideologien som preget hans lærerutdanning. Kanskje hadde ikke sosialiseringseffektene fra kollegiet på skolen virket lenge nok.

Det var, til en viss grad, et felles trekk for de erfarne lærerne at de anvendte flere undervisningsformer, men alle nevnte tavleundervisning og samarbeidslæring. De uttalte seg altså i mindre grad om erfaringslæring enn novisene. Det kan virke som om disse lærerne dermed var mer preget av kollegamiljøet og "skolen" som institusjon, enn av lærerutdanningen. Siden jeg ikke kjenner tradisjonene ved noen av skolene, kan jeg ikke si dette med sikkerhet. Men det kan altså se ut til at de lærerne som hadde noen års virksomhet som lærer bak seg, hadde latt seg påvirke av kollegaers eventuelle utstrakte bruk av tavleundervisning. Det er også all grunn til å tro at det at samarbeidslæring hadde fått så sterkt

<sup>229</sup> Se 2.8.

<sup>230</sup> Se 7.2.4 om autopoietiske systemer.

fothfeste i lærergruppa skyldtes at de hadde lært om slike arbeidsformer gjennom å være deltakere på samme kurs.

Av de mest erfarne sa den ene stort sett det samme som de tre midlere erfarne. Den andre sa at han anvendte teamarbeid og mappeundervisning i 75-80% av tida. Mitt inntrykk, ved å betrakte hele intervjuet, var at denne læreren brukte nyere ideer på en bevisst måte og at han hadde et reflektert syn på elever, sitt arbeid som lærer og de samfunnsmessige forholdene de levde i. Det er rimelig å karakterisere det slik at han var reflektert og foretok valg på grunnlag av egne vurderinger. Han lot seg tydelig vel så mye påvirke av moderne pedagogiske ideer og av hva han mente fungerte godt, som av det elevene sa de likte og det kollegaene sa de gjorde.

De mest erfarne lærerne var lærerutdannet på slutten av 1960-tallet, med bakgrunn i de formelle læreplanene som var fagdidaktiske og -oppsplittete, der en vektla kunnskapsformidling og teori<sup>231</sup>. Det bar de to informantene ikke preg av. Det kan være flere grunner til at de ikke selv benyttet fagdidaktiske prinsipper<sup>232</sup> i sitt arbeid. Læreplanen av 1975 ble framtvunget av både studenters og pedagogikk læreres misnøye med de fagdidaktiske læreplanene. Det er derfor rimelig å tro at de mest erfarne lærerne i undersøkelsen heller ikke opplevde sine erfarte læreplaner som gode og yrkesrelevante, og at de ikke aksepterte og integrerte planene som en del av sin praksisteori<sup>233</sup>. Det er derfor mer trolig at egne erfaringer fra yrkesopplæring og -praksis og kollegaers meninger preget og preger deres syn på yrkespedagogikk og undervisning. Muligens tilhørte de den gruppa studenter som var med i ”opprøret” og som forfektet de ”nye metodene”<sup>234</sup> i fagplanen fra 1975.

Som direkte svar på spørsmålet om de var inspirert av noen læringsteorier<sup>235</sup> svarte bare en med noe som går på betegnelse på læringsteorier, eller navn på læringsteoretikere. Det vil si at de fleste av informantene ikke hadde noe bestemt og artikulert teoretisk fundament for sitt arbeid. De hadde dermed ikke et bestemt syn på læring og utvikling som en kan få bekreftet, eller stille seg kritisk til. En har ikke en rettesnor å holde seg til og planlegger muligens undervisning på en mer tilfeldig måte.

*Oppsummert* vil jeg hevde at yrkesfaglærerutdanningen kan ha en relativt kortvarig effekt. Forskning (Buitink 1993; Inglar 1996, Jordell 1986) har vist at det som virker sterkest inn på læreres didaktiske arbeid, er deres egne opplevelser som elever, deres elevers preferanser (fra den foreliggende empiriske studien) og den sosialiseringen som foregår i eget yrkespedagogiske miljø. Ut fra beskrivelsene av den ene av informantene med lengst ansiennitet som lærer, kan det tyde på at det kreves lang erfaring, kjennskap til nyere pedagogiske tanker og mye refleksjon for å utvikle et pedagogisk syn som ikke tilhører majoriteten i det yrkespedagogiske miljøet. Det er også bekymringsfullt at informantene i liten grad hadde et bestemt og artikulert læringsteoretisk ståsted.

#### 6.2.5 Undervisningen er vellykket når elevene er aktive og lærer

Ved presentasjonen av funnene<sup>236</sup> viste det seg at *informantene var mer opptatt av forhold ved elevene enn ved egen undervisning*. Det kan tyde på at de mente undervisning innebærer å legge til rette for læringsarbeid og at vellykket undervisningen var synonymt med at elevene lærte godt. Det var ingen av informantene som sa at undervisningen var god og vellykket og at det var elevenes egen skyld om de ikke lærte, slik undervisningssentrerte lærere gjør (Ekola

<sup>231</sup> Se analysene av de formelle læreplanene i kapittel 2.

<sup>232</sup> Se 3.2.2.

<sup>233</sup> En av de mest erfarne er utdannet ved faglærerutdanningen på Stabekk høyskole i 1969. Ut fra forskning foretatt av Inglar og Tjønn (1996) vet jeg imidlertid at de formelle læreplanene på Stabekk ikke var mer induktivt preget enn yrkesfaglærerutdanningen på den tiden.

<sup>234</sup> Forslag til kursopplegg for halvårig dagkurs ved Pedagogisk seminar for yrkeslærere, våren 1973.

<sup>235</sup> Se 5.10 om læringsteori.

<sup>236</sup> Se 5.5.

og Rantanen 1998). De forholdene som ble nevnt av informantene dreiet seg i hovedsak om at elevene lærte gjennom eget og aktivt læringsarbeid<sup>237</sup>. Flere av informantene hadde derfor et syn på vellykket undervisning der aktivitet og erfaringslæring (Dewey 1974; Negt & Kluge 1974; Kolb & Fry 1975; Kolb 1984; Moxnes 1981 og Jarvis 1995) var sentralt.

Det var imidlertid kun novisen uten lærerutdanning som sa han ville elevene skulle prøve seg fram, eller utforske konsekvenser av handlinger. Dette er noe paradoksalt fordi de formelle planene for yrkesfaglærerutdanningen siden 1975 nettopp har vektlagt slike forhold. Jeg ville derfor forventet at det var novisen med lærerutdanning og de midlere erfarne lærerne som skulle forfekte erfaringslæring som pedagogisk tradisjon. Dette forsterker min tidligere antakelse om at lærere sosialiseres inn i en skolekultur som de preges mer og mer av og som de dermed reproducerer. Metaforisk kan en si at tradisjonene ligger i veggene i skolebygningen<sup>238</sup>.

Jeg har spekulert på hva det kan komme av at bare en av informantene beskrev et eksempel på en vellykket undervisningssituasjon. Jeg vil tro det kommer av at det ikke var så mange episoder som var enestående, fordi ingen situasjoner skilte seg spesielt ut fra det rutinepregete. En annen, sannsynlig årsak er at de ikke ville skryte av seg selv. Men det kan også være at de ikke fikk noen tilbakemelding fra elevene eller andre når noe var enestående! En vanlig vurdering fra dagens unge, er "greit nok" og det er vel ikke en tilbakemelding som får dagens voksne til å juble. Det at yrkesfaglærere ikke ville eller kunne fortelle særlig mye om egen vellykket undervisning, kunne altså skyldes elevenes upresise og moderate tilbakemeldinger.

Det at en opplever en situasjon som enestående vil vel ofte inntreffe når en har planlagt noe spesielt. Læreren må bryte sine rutiner, eller gjøre noe bedre enn vanlig, før elevene finner det naturlig å si at noe er vellykket. Min erfaring er at elever ofte er skeptiske overfor endringer i undervisningen. Det er derfor trolig at de er tilbakeholdne med å anerkjenne noe nytt i positive ordelag i det hele tatt. Elevenes reaksjon med tilbakeholden entusiasme, eller skepsis overfor noe nytt og annerledes, kan nok dempe den gode følelsen læreren søker å oppnå når han gjennomfører noe som er planlagt spesielt godt. Dermed oppstår sjelden de "vellykkete" situasjonene. En av informantene la vekt på elevenes emosjonelle utsagn, at de sa de hadde hatt det morsomt og interessant. En kan derfor også spørre seg hva informantene la i betegnelsen "vellykket undervisning". La de kriteriene for "vellykket" så høyt at de sjelden opplevde det?

En av lærerne var, både på dette spørsmålet og andre, opptatt av at elevene lærte når de arbeidet med å omsette teori til praksis på en reflektert måte, at de visste hva de hadde gjort og hvorfor. En av de andre lærerne var inne på det samme idet han sa at han ikke visste om elevene hadde omsatt teorien til praksis samme dag.

*Oppsummert vil jeg derfor hevde at informantene oppfattet handling, enten utføring av handlinger eller løsning av teoretiske oppgaver, som viktig for elevenes læring. Lærerne mente antagelig indirekte at deres undervisning var vellykket når elevene viste at de lærte, spesielt når de kunne anvende teori i praksis. Slike tolkninger innebærer at en kan si at forståelse, for yrkesfaglærere, innebærer at elevene vet hva de gjør og hvorfor de gjør det.*

## 6.2.6 *Hva kan det informantene uttalte om mislykket undervisning fortelle om deres elever og om deres egen utvikling?*

### 6.2.6.1 *Læringscentrerte lærere*

Da jeg sammenlignet hva informantene uttrykte om vellykket og mislykket undervisning, fant jeg markante forskjeller. Vellykket undervisning ble omtalt ved forhold ved *elevenes læring*,

<sup>237</sup> Se sammenfatningene I 5.4 og 5.5.

<sup>238</sup> Se 6.2.4 om lærerutdanning og yrkessosialisering.

når elevene lærte og lærte godt. Da informantene sa noe om mislykket undervisning, omtalte de *rammefaktorer* eller forhold ved *undervisningen*. Dette samsvarer med hva Ekola og Rantanen (1988) fant om læreres tenkning. Lærerne som i deres undersøkelse ble kategorisert som læringssentrerte<sup>239</sup> mislyktes ofte og de visste hvorfor de mislyktes. Blant annet sa de at de ikke hadde tid til å planlegge og gjennomføre undervisningen slik de mente den burde være. Lærerne som var undervisningssentrerte mislyktes sjelden. De mente det var forhold ved elevene som var årsakene. Ekolas og Rantanens forskning støtter altså mine antakelser om at informantene i den empiriske undersøkelsen var mer opptatt av sine elever og deres læring enn av egen undervisning<sup>240</sup>.

#### 6.2.6.2 *Endrete elevforutsetninger etter reform 94*

Informantene hevdet at *elevene var annerledes enn før reformen*, noe som kan skyldes flere sammenfallende forhold. Reform 94 var en rettighetsreform hvor alle ungdommer fram til 20 år fikk en rett til videregående utdanning. Det resulterte i at ungdom som tidligere ikke ble tatt inn som elever, kom inn etter reformens gjennomføring. Mens elever tidligere gikk flere og forskjellige grunnkurs etter hverandre, gikk de nå direkte til videregående kurs. Elevene ble ikke "oppbevart" i skolen lenger og kom raskere ut i arbeidslivet. Da kan det tenkes at noen elever ikke fikk den modningsprosessen som fulgte av å gå flere parallelle grunnkurs og å bli eldre.

Mange elever som tas inn på særskilte vilkår integreres, i følge informantene, i ordinære klasser. Det har medført at lærere i større grad forventes å ivareta andre oppgaver i tillegg til det å undervise i yrkesfaget. Noen av informantene sa at de nå arbeidet mer med elevenes sosiale situasjon, enn tidligere. En annen konsekvens av rettighetsreformen var at elevene ofte fortsatte med videregående utdanning umiddelbart etter grunnskolen. Informantene sa at tidligere var det mange som søkte seg inn på en yrkesutdanning etter noen år i arbeidslivet. Disse elevene omtaltes som eldre og mer motiverte enn dagens ungdom. Siden 2001 har elever med yrkeserfaring som er 25 år og mer, hatt rett på å bli tatt inn etter realkompetansevurdering. Det virket imidlertid ikke som om det hadde gjort særlig utslag i elevgrunnlaget, siden informantene ikke sa noe om denne aldersgruppa.

#### *Elever i et globalisert samfunn*

I tillegg til konsekvenser av skolereformer, preges dagens ungdom av det globaliserte<sup>241</sup> samfunnet de vokser opp i. Giddens (1991) og Baumann (2002) mener dagens samfunnsutvikling blant annet har medført en rekke konsekvenser for menneskers ontologiske sikkerhet. I et globalisert samfunn må individet ha tillit til ansiktløse relasjoner og ekspertsystemer, samtidig som det står ovenfor langt flere risikoer enn tidligere<sup>242</sup>. Det medfører konsekvenser for elevenes og lærernes ontologiske sikkerhet. En av informantene sa at elevene: "... er opptatt av så mange andre forhold, de har mer sosiale, familiære og andre slags problemer." Lærerne hadde derimot, særlig de mest erfarne, vokst opp i et mer oversiktlig og stabilt samfunn.

#### 6.2.6.3 *Konsekvenser for yrkesfaglærere*

Av flere sammenfallende årsaker er altså *elevgrunnlaget annerledes enn for noen få år siden*, noe som krever endringer i lærerrollen. Lærerutdanningen hadde nok forberedt lærerne på å håndtere ulike elevkategorier, særlig fordi spesialpedagogikk var et innholdselement i de

---

<sup>239</sup> Se 1.2.6.

<sup>240</sup> Se 6.2.1.3.

<sup>241</sup> Det globaliserte samfunnet begrepsforklars i 7.3.1.

<sup>242</sup> Jeg redegjør for konsekvenser av det globaliserte samfunnet i kapittel 7.

formelle læreplanene siden 1993<sup>243</sup>. Det som trolig har skjedd, er at lærerne ennå ikke hadde lært hvordan de skulle forholde seg til den nye situasjonen, og ikke minst rett og slett å venne seg til at situasjonen var endret. Det kan derfor være slik at de oftere følte seg mislykket uten at de kunne sette fingeren på hvorfor deres egen undervisning var dårlig, hvorfor det som fungerte bra før reformen ble innført, ikke strakk til lenger.

Men det kan også være slik at informantene tillot seg å snakke åpent om det å mislykkes, fordi det nå var mer akseptabelt enn før reformen, i og med at en kunne knytte det opp mot ytre endringer som at elevgrunnet hadde blitt annerledes.

Ingen av lærerne fortalte om en *konkret* mislykket situasjon. Det kan skyldes selektiv glemsel eller fortregning. Men jeg tror andre forklaringer er mer sannsynlige, som at yrkesfaglærere har så mange timer undervisning i uka at en del av undervisningen nødvendigvis blir rutinepreget og lite variert og differensiert. Jeg vil påstå at *lærere venner seg til et atferdsmønster som de i liten grad setter spørsmålsteget ved og som de er lite villige til å endre på*. Derfor vegrer de seg mot endringer pålagt dem fra eksterne grupper og uttrykker at de kan oppleve seg mislykket. Det kan tolkes ut fra at nesten halvparten av informantene kom med uttalelser som: *"mislykket ... har hatt mange av dem"*, *"... føler mange ganger at en mislykkes"*, *"... mislykkes ofte"*. Det kan være grunn til å anta at ønsket om ikke å utsette seg for ontologiske risikoer<sup>244</sup>, og muligheten til å skylde på uheldige konsekvenser av Reform 94 ga og gir en ekstra kraft til lærernes endringsuvillighet.

Da jeg komparerte det informantene fortalte på spørsmålet om mislykket undervisning med deres erfaringer som yrkesfaglærere, kom det fram at av de med lengst erfaring sa den ene at han sjelden mislyktes og den andre at det var sjelden ytterpunktene, svært god eller mislykket inntraff. Det kan skyldes at de har lang rutine og unngår de store "brølerne". Deres mange års erfaring kan være videreutviklet til refleksjon-over-handling<sup>245</sup>, noe som medførte at de ikke planla dårlig, eller refleksjon-i-handling som medførte at de i selve situasjonen reagerte raskt og adekvat på det som måtte inntreffe av uforutsette hendelser. Det er all grunn til å tro at det dreide seg om begge deler. Noe erfaring var utviklet til og lagret som artikulerbare refleksjoner, mens noe var lagret i handlingsmønstre der signaler fra elever ble oppfattet og tolket, og resulterte i handlingsendring uten at læreren tenkte så nøye over hva som ledet til hva<sup>246</sup>.

De med midlere erfaring sa de mislyktes ofte. De koblet mislykket undervisning sammen med forhold ved undervisningen, elevenes forutsetninger eller rammefaktorer. Det kan innebære at disse tre fremdeles prøvde og feilet en del, eller også at de ikke var helt trygge eller sikre på egen suksess. Det kan også være at de ennå ikke hadde nådd det stadiet der de måtte akseptere at hverdagen sjelden ble helt topp. En slik erkjennelse er det mulig de mest erfarne hadde utviklet.

Novisen med lærerutdanning mente undervisningen ofte var mislykket, men at det ikke var hans feil. Det skyldtes elevene, faget elektro eller rammefaktorer. Det er vel grunn til å tro at han visste mer om læringsteorier og -metoder og at han hadde noen idealer og mål han ønsket å oppnå, men som det var vanskelig å realisere. Han møtte også et praksisfelt som innebar krav om mer selvstendighet og langvarig ansvarlighet enn ved de korte utplasseringsperiodene under lærerutdanningen. Uten veiledning måtte han prøve seg fram og gjøre egne erfaringer. Det er ikke så merkelig at han fikk en følelse av mislykkethet. Men det kan også være slik at lærerutdanningen ikke hadde forberedt ham fullt ut på hva yrkesutøvelsen kunne innbefatte.

---

<sup>243</sup> Betegnet som tilrettelagt opplæring.

<sup>244</sup> Se 7.4 om tillit, risiko og ontologisk sikkerhet.

<sup>245</sup> Se 8.13.2.

<sup>246</sup> I kapittel 8 redegjør jeg for teoretisk kyndighet og praktiske kyndighetsformer med støtte i dataene fra den empiriske undersøkelsen.

Novisen uten lærerutdanning sa at han mislyktes når han foreleste mer enn to timer. Denne lærerens kjepphest var læring gjennom prøving og feiling. Det kan være at han reproduserte den undervisningen han selv hadde opplevd som elev. Han sa i hvert fall at han selv lærte på den samme måten han underviste sine elever. Han sa også at han prøvde ut flere metoder for å finne fram til de som fungerer bra, men han foretrakk altså ”learning by doing”. Det kan være at han ennå ikke hadde utviklet et metaperspektiv på læring og undervisning og at han ikke hadde blitt så trygg i lærerrollen at han hadde variert og utprøvd flere metoder. Noen av informantene sa, som svar på et senere spørsmål i intervjuet, at de hadde hatt nytte av lærerutdanningen ved at de fikk systematisert de erfaringene de hadde gjort som lærere i praksis. Det kan altså være slik at lærerutdanningen gir en utvidet innsikt i læringstradisjoner og -metoder, noe som muliggjør systematisering av praktiske erfaringer gjennom refleksjonsarbeid. Men det kan samtidig være slik at økt erkjennelse av kompleksitet i yrket kan medføre at en opplever at en ikke strekker til så godt som en ønsker.

*Oppsummert* vil jeg hevde at det som karakteriserte det flere av informantene fortalte om vellykket og mislykket undervisning, var at de vektla elevenes aktivitet ved handlinger og språklige aktivitet, enten i klasseromsundervisning eller ved samarbeid. Det kan virke som om de særlig var inspirert av Deweys (1974) og Vygotskys (1978) tanker om læring.

### 6.2.7 Læring av etikk og verdier

Datamaterialet<sup>247</sup> viser at noen av lærerne hadde vanskeligheter med å besvare dette spørsmålet<sup>248</sup>. En svarte egentlig ikke på spørsmålet selv om det ble omformet. Han sa at vi alle er mennesker og kan bli slitne og trøtte. Det kan være at han indirekte mente at en må respektere elevene selv om de kan være slitne og trøtte. En annen sa han måtte ta hensyn til elevenes nivå, særlig at noen hadde lese- og skrivevansker. Slik jeg vurderer det, dreier dette seg mer om elevforutsetninger enn etikk. En tredje lærer hadde ingen meninger, eller også ønsket han ikke å uttale seg.

Dataene kan tolkes slik at informantene ikke hadde et bestemt og helhetlig etisk perspektiv på sitt arbeid som var en integrert og bevisst del av deres refleksjoner over eget arbeid og handlinger. Han som omtalte sitt menneske- og verdisyn sa ikke noe om hva det gikk ut på. Han som var klar over at han overførte sine verdier til elevene, sa ikke noe om hvilke verdier det var, være seg gode eller ikke. Men når jeg leser hva de sa videre, kommer det fram at en hadde et positivt og humanistisk syn. Han mente alle elever kunne lære noe. En annen hadde et mer kritisk syn om at elevenes holdninger var blitt dårligere, særlig var de mer egoistiske. Dette støttes av Baumanns (2001) meninger om at risikofaktorene i dagens samfunn medfører at de unge må etablere ontologisk sikkerhet gjennom egen identitet i stedet for i fellesskapet<sup>249</sup>.

Colnerud (1995) har forsket innen læreres etiske problemer. Hun søkte en ”story-line”, der hun integrerte resultatene og sammenfattet de mest sentrale observasjonene. Dermed framkom sentrale fenomener gjennom fortellinger. Hun skisserer læreretikkens ”story” gjennom en beskrivelse av de yrkesetiske problemområdene studiens resultater identifiserte (ibid:157):

1. Etiske aspekter å være oppmerksom på når læreren skal veilede grupper av elever.
2. Etiske aspekter ved den differensierende rollen, som ved karaktersetting og vurderingssamtaler.
3. Etiske aspekter ved den sosialiserende, oppdragende, rollen.
4. Etiske aspekter ved ansvaret for elevene både i nåtiden og framtiden.

---

<sup>247</sup> Presentert i 5.9

<sup>248</sup> Se sammenfatningen i 5.9.1.1.

<sup>249</sup> Se 7.2.5.

5. Aspekter ved allment moralskt ansvar i relasjoner til yrket.
6. Etiske aspekter ved kollegiale relasjoner.

Slik jeg ser det, var det områdene nr. 3 og 5, etiske aspekter ved oppdragerrollen og det framtidige yrket, som opptok informantene i min empiriske studie.

Kan en tenke seg undervisning uten holdninger og verdier? Med utgangspunkt i Colneruds (ibid) resultater, vil vel det meste en yrkesfaglærer sier og gjør, påvirke elevenes syn på forhold som eget selvbilde, toleranse overfor andre mennesker og yrkestiske vurderinger. I og med at informantene ikke var mer bevisst og klare på hva de gjorde og hvorfor, kan det virke som om de ikke arbeidet på et diskursivt bevissthetsnivå<sup>250</sup> med hensyn til slike temaer. Det vil si at etisk, estetisk og verdimesig opplæring foregår gjennom praktiske kunnskapsformer<sup>251</sup>. Yrkesrelaterte forhold læres ved observasjon av og samtale med lærere og andre yrkesutøvere. På samme måte læres etiske og moralske normer og verdier ved å leve i samfunnet, noe som innebærer at slike forhold læres i tråd med Deweys læringsprinsipper<sup>252</sup>.

#### 6.2.8 Lese- og skrivevegring

Når det angikk elevenes lese- og skrivevegring framkom det forskjeller mellom undergruppene<sup>253</sup>. Begge de mest erfarne var klar over at noen elever hadde lese- og skrivevansker og at det kunne ha både fysiske og følelsesmessige årsaker. De midlere erfarne var opptatt av problemet, men uttykte seg ikke så sterkt om *vegringsforholdet* som de mest erfarne. De mest erfarne sa ikke hva de gjorde med problemet, mens de midlere erfarne uttrykte seg mer klart og konsist om at de lot elevene skrive mindre og at de unngikk å anvende for tjukke bøker. Det kan derfor virke som om de middels erfarne var mer opptatt av problematikken og *det å finne håndteringsstrategier*. De mest erfarne var oppmerksomme på problemet, men nevnte det ikke som et problem for dem selv. Det kan tenkes at de hadde akseptert elevenes problem og ikke så noen grunn til å gjøre noe vesen ut av det. Det kan også være at de allerede brukte mestringsstrategier som fungerte adekvat, men bare ikke tenkte over det der og da. Det kan også være at de erfarne strevde med å håndtere konsekvensene av egen sosialisering inn i en skolekultur hvor det språklige var svært dominerende, mens de mest erfarne hadde opparbeidet modenhet og selvforståelse nok til å ta egne beslutninger på tross av miljøpåvirkninger.

Novisene nevnte ikke temaet. Det kan bety at de ikke tenkte over det der og da, eller at de ikke hadde lagt merke til problemet, eller at de ikke hadde reflektert noe spesielt over det. Forskning og egne erfaringer om hva noviser kan rekke å overskue, hvor mange komplekse forhold de kan håndtere mens de underviser, tilsier at novisene kan ha nok med å mestre ”en time av gangen”. Det kan tyde på at novisenes oppmerksomhet var rettet mot andre forhold.

Det kan også være slik at lærerne selv har den samme lese- og skrivevegringen og dermed unngikk aktiviteter som krevde lesing, eller skriving. Uansett er det klart at flere av elevene har en slik vegring og at det dermed er et viktig tema for yrkesfaglærere og for yrkesfaglærerutdanningen.

---

<sup>250</sup> Se 8.13 om mening.

<sup>251</sup> Se 8.12 om praktisk kyndighet.

<sup>252</sup> Se 8.6.7 om Deweys syn på sosial læring og vaner.

<sup>253</sup> Se presentasjonen av datamaterialet i 5.11.1.2.

## 6.3 Vurdering av yrkesfaglærerutdanningen på basis av det empiriske materialet

### 6.3.1 Yrkesfaglærerutdanningen har en positiv effekt

Jordell (1986) hevder at forskning viser at lærerutdanning ikke har noen merkbar effekt og snarere erfarer som negativ enn positiv. Jacobsen (1989:128-129) fant tilsvarende tendenser ved seminarier (lærerutdanningsinstitusjoner i Danmark) og skriver:

Et fremherskende indtrykk fra undersøgelsen er, at fire års ophold på et dansk seminarium i alt for mange tilfælde ikke har afsat noget særligt indtryk i de studerendes sind. I mange tilfælde har seminariets lærere ikke gjort andet indtryk på de studerende end at være nogle rare mennesker, der sad og snakkede i lang tid om noget ikke-vedkommende stof. I en del tilfælde har de studerende slet ikke følt noget fællesskab med deres hold, deres årgang, og da slet ikke med seminariet som helhed. Enkelte lærere har efteradt indtryk af engageret undervisning, men det er undtagelser, det er ikke reglen. Den samlede virkning er fattig.

Den foreliggende studien viser at yrkesfaglærerutdanningen vurderes helt annerledes. Informantene mener den har hatt en positiv effekt<sup>254</sup>. Ingen av dem uttalte seg kritisk eller negativt om sin lærerutdanning. Det kan skyldes at jeg som intervjuer var en representant for lærerutdanningen, men jeg finner det lite trolig at ingen av dem var ærlige eller modige nok til å fortelle meg om sine negative erfaringer eller meninger. Flere av informantene uttalte seg positivt om utdanningen og effektene viste seg gjennom hva de fortalte. Jeg vil spekulere på om disse erfaringene og uttalelsene kan skyldes at yrkesfaglærerutdanningen siden 1975 har vært praksisrettet og derfor er blitt erfart som yrkesrelevant av studentene. Informantene uttalte seg både om den delen av utdanningen som foregikk på høyskolen og den som foregikk ved praksisskolen. Jeg har tolket datamaterialet slik at de hadde lært i begge arenaer og at de mente teori og praksis var godt integrert.

Hva angikk de sterke og svake sidene ved utdanningen kom det fram sider ved utdanningen som kan forbedres<sup>255</sup>. Jeg har merket meg at noen savnet mer pedagogisk og psykologisk teori. Det støtter mine antakelse om at gjennomføringen av prinsippet om erfaringslæring kan medføre redusert teoretisk innhold. Jeg har imidlertid diskutert hva som er best for yrkesfaglærerutdanningen og reiser spørsmålet om utdanningen bør organiseres med etterutdanningskurser utover i karrieren<sup>256</sup>.

Jeg vil tro at den informanten som var mest påvirket av lærerutdanningen var han som nylig hadde gjennomført den. Materialet viser at han hadde et bredere og sikrere pedagogisk begrepsapparat og var mer bevisst og reflektert over egen praksisteori og yrkesutøvelse, enn novisen uten lærerutdanning. Men fordi jeg kun har en informant som nylig har gjennomført yrkesfaglærerutdanningen, må dette kun vurderes som spekulasjoner.

*Oppsummert* vil jeg hevde at i motsetning til det annen forskning sier om (allmenn)lærerutdanning, var yrkesfaglærerutdanningen en positiv erfaring for informantene og at det var den informanten som nettopp hadde gjennomført sin lærerutdanning som sikrest behersket det yrkespedagogiske begrepsapparatet.

### 6.3.2 Yrkesfaglærerutdanningen var og er nyttig og praksisrettet

De midlere erfarne informantene hadde i høy grad opplevd at teorien på høyskolen og praksis i skolen hang sammen<sup>257</sup>. En måte jeg kan tolke dette på, er at revisjonen av studieplanen som

---

<sup>254</sup> Se 5.18., 5.19 og 5.20.

<sup>255</sup> Se 5.21.

<sup>256</sup> Se kap. 9.

<sup>257</sup> Dette bygger på sammenfatningen i 5.19.1.1.



ble gjennomført i 1975 og den nye organiseringen av læringsaktiviteter, hadde og har hatt en gunstig virkning. Som omtalt i kapittel 2, særlig 2.8.2, var det i den planen en innførte arbeidsprinsippene opplevels- og oppgaveorientert, at en skulle ta utgangspunkt i sentrale oppgaver for en yrkesfaglærer og studere pedagogisk teori i tilknytning til dette arbeidet. Det kan se ut som om de informantene som hadde gjennomført lærerutdanningen i tråd med disse prinsippene, hadde opplevd *utdanningen som helhetlig og nyttig*.

En av de mest erfarne husket ikke sin lærerutdanning. Den andre sa den hadde vært nyttig, noe også novisen med lærerutdanning uttrykte. *Det kan dermed tolkes slik at alle var fornøyd med sin lærerutdanning, uten at alle helt kunne huske konkrete eksempler.*

Jeg finner det også interessant at det svært ofte er nytteverdien som er kriteriet for vurderingen. Det vil jeg koble sammen med intensjonene i planene om at yrkesfaglærerutdanningen skal velge innhold ut fra oppgaver som en yrkesfaglærer vil møte i hverdagen<sup>258</sup>. En av dem sa:

Vi hadde en del gruppearbeid og det hadde jeg mye nytte av, kanskje mest nytte av det. Vi hadde en del sånne forelesninger hvor noen var bra og andre var ikke så bra å ha nytte av. Så det varierte litt. Jeg hadde mest igjen for gruppearbeidet.

Det at informanten brukte uttrykket ”å ha mest igjen for” forsterker inntrykket av at han var opptatt av nytteaspektet ved høgskolens opplegg. Fokuseringen på nytteverdien av både teori og praksis fra de fleste av informantene, vil jeg tolke slik at sammenhengen mellom teori og praksis avgjør hvilken teori som har nytteverdi. Det pragmatiske perspektivet kan knyttes an til erfaringer, enten i fortid, nåtid eller overskuelig framtid. Det kan innebære at teori forankres og læres i forbindelse med dens nytteverdi og at det er viktig at teori skal forankres i erfaringer. En av informantene med midlere erfaring sa at han ”ikke savnet teori den gangen, men at han gjorde det nå”. Det kan bety at det var lite teori den gangen, eller at han husket lite av den, eller at han nå kan overskue noe annet enn da han var student, at han nå så behovet for teorien som han ikke hadde oversikt til å se tidligere i karrieren.

Men det kan også innebære at teori en ikke ser en umiddelbar eller snarlig nytte av, ikke prioriteres i læringssammenheng. Denne tolkningen kommer fram i hva informantene sa og ikke sa, fleres steder i intervjuene. De hadde ikke navn på teoretikere og i liten grad på læringsteorier eller andre pedagogiske teorier. Det de satt igjen med fra sin lærerutdanning var det som hadde nytte for dem den gangen de var studenter og altså debutanter i læreryrket. En av dem sa for eksempel at han ikke savnet teori under utdanningen, men at han nå mente det kunne ha vært mer teori den gangen. På et senere spørsmål i intervjuet, om skolepolitikk, var det få meninger fra informantene, noe som forsterker inntrykket av opptattheten av det nære og det pragmatiske.

Om jeg er dristig, vil jeg tolke disse tendensene som å ha sammenheng med at yrkeselever er opptatt av arbeid og sin framtidige yrkesutøvelse, ikke i teori. Dette støttes av Mjeldes forskning (Mjelde 1997: 2002). Yrkesfaglærere rekrutteres fra denne populasjonen og kan vel ha mange av de samme trekkene. Men jeg vil gjøre oppmerksom på at det kan være store skjevheter i utvalgene. Mjeldes forskning omfatter lærlinger og det er ofte de som ikke finner seg så godt til rette på skolen. Lindblad og Prietos (1993) undersøkelse konkluderte med at det var dem som trivdes på skolen som senere ble yrkesfaglærere. Jeg kan derfor ikke si annet enn at det *kan* være et fellestrekk i synet på teoretisk kunnskap, at den skal være nyttig.

---

<sup>258</sup> Se 2.8.2 om fagplanen fra 1975.

Jeg vil *oppsummere* informantenes uttalelser om deres lærerutdanning med å hevde at den ble erfart som nyttig for deres yrkesutøvelse, fordi den var praksisrettet og fordi det som foregikk i både teori og praksis var godt integrert<sup>259</sup>.

### 6.3.3 Yrkesfaglærere er læringssentrerte

Datamaterialet<sup>260</sup> viser at ingen av *informantene* aldri var undervisnings-sentrerte, men at de i hovedsak var *læringssentrerte*. Siden jeg har et beskjedent antall informanter og at lærerutdanningen var gjennomført for flere år siden for noen av informantene, skal jeg være forsiktig med å konkludere med hva som er et resultat av den lærerutdanningen de har gjennomført. Det er imidlertid en samvariasjon mellom de formelle læreplanene og informantenes syn på didaktiske forhold ved at de er læringssentrerte. De omtalte elevenes læring, egne meninger om læringsformer og valg av metoder langt oftere enn læreplaner og det stoffet elevene skulle lære. *Læreprosessen* hadde mer oppmerksomhet enn *innholdet*, noe som tilsvarer de didaktiske prioriteringene i de formelle læreplanene de fleste av informantene var utdannet etter. De to informantene som var utdannet etter fagdidaktiske læreplaner<sup>261</sup> hadde imidlertid også den samme læringssentrerte holdningen, så jeg skal være forsiktig med å påstå at det utelukkende er lærerutdanningen som har hatt denne effekten. Vel så stor påvirkning kan deres yrkesopplæringstradisjon og senere sosialisering i kollegamiljøet på skolen ha hatt.

### 6.3.4 Yrkesfaglærere anvender samarbeid om læring

Et annet sammenfall som er dokumentert både i analysen av de formelle læreplanene informantene var utdannet etter og det empiriske materialet, er prioriteringen av samarbeid om læring. De fleste informantene hevdet at elevene lærte ved å samarbeide og ved å hjelpe hverandre. Samarbeid om læring har vært et viktig prinsipp i læreplanene siden 1975 og flere av informantene omtalte samarbeidet med andre studenter<sup>262</sup> som en av lærerutdanningens sterke sider. De framhevet at det særlig var nyttig at de vurderte hverandre ved undervisningsøvelser og at de fikk innsikt i andres måter å tenke på, andres praksisteori. Ved å bruke mesterlærebegreper<sup>263</sup>, vil jeg kalle dette "lærlingmøter". *Studentene er mestere i et yrkesfag og er lærlinger i det yrkespedagogiske. De hadde stor nytte av å dele erfaringer og refleksjoner med hverandre.* I tillegg ga de altså tilbakemelding til hverandre ut fra hvordan de så at den enkelte gjennomførte sitt arbeid i praksisfellesskapet. I forbindelse med undervisningsøvelsene utførte faktisk studentene profesjonsarbeid i et praksisfellesskapet hvor flere av de andre studentene, eller lærlingene også var tilstede.

Også på spørsmålet om lærerutdanningens sterke og svake sider<sup>264</sup> var det *erfaringslæring og samarbeidslæring som ble trukket fram av alle*, med unntak av den informanten som ikke husket tilbake til den perioden. Dette er interessant for denne studien og gledelig for yrkesfaglærerutdanninga i og med at det i hovedsak er disse to prinsippene som skiller mellom tiden før og etter 1975. *Jeg vil derfor hevde at etter 1975 er den erfarte læreplanen i samsvar med den formelle*<sup>265</sup>. Dette gjelder altså informantenes erfarte læreplaner som studenter. Yrkesfaglærernes egne operasjonaliserte læreplaner som lærere, er noe annet. I sammenfatningen på spørsmålet om vellykket undervisning<sup>266</sup>, kom det nemlig fram at ingen sa de aldri anvendte deduktive undervisningsformer.

---

<sup>259</sup> Se 5.22.1.1.

<sup>260</sup> Dette baserer på presentasjonen av dataene i 5.5 og analysene i 6.2.1.3 og 6.2.6.1.

<sup>261</sup> Se 3.2.2. om fagdidaktikk og yrkesdidaktikk.

<sup>262</sup> Se 5.21.1.1 om erfaringsdeling mellom yrkesfaglærerstudenter.

<sup>263</sup> Se 8.14.8..

<sup>264</sup> Se 5.21.

<sup>265</sup> Se 2.2.4 om Goodlads læreplannivåer.

<sup>266</sup> Se 5.5.

### 6.3.5 Vurdering med basis i en yrkesfaglig læringstradisjon

Jeg har tidligere hevdet at det kan virke som om informantene vurderte elevenes læring på en direkte måte ved skriftlige oppgaver og ved utførelse av produktrettet arbeid. De omtalte hvordan de foretok observasjoner av elevenes aktiviteter, altså en uformell vurdering<sup>267</sup>. Men det kan være ting som tyder på at de ikke vurderte elevenes læring på strukturerte og planmessige måter som ved elevsamtaler med enkeltelever, diskusjon av læring og undervisning i klassen, logger, eller standardiserte vurderingsopplegg. Dette sammenfaller med egne inntrykk fra samtaler med lærere, at vurdering av noen lærere betraktes mer som uønsket kontroll, enn som grunnlag for veiledning av den enkelte eleven.

Jeg vil dermed si at det foregikk lite systematisk vurdering av læring på tradisjonelle og dialogpregete måter. Men er det kanskje en vurderingsform som også er aktuell i yrkesfaglig opplæring? Noe av det som særpreger yrkesfaglig opplæring er at elevene skal lære å arbeide, lære å håndtere oppgaver. Det krever selvsagt varierende omfang av teoretisk kunnskap, men det krever også læring av og øvelse i praktiske ferdigheter. Det kan være slik at yrkesfaglærere ser på læring i yrkesopplæringen på tilsvarende måte som læring i arbeidslivet. Dermed er læring sterkt sammenfallende med aktivitet, med håndtering av oppgaver. Det er derfor tenkelig at de formelle læreplanenes vektlegging av sentrale oppgaver for en yrkesfaglærer og av erfaringslæring kan gjenspeiles i yrkesfaglæreres vurdering snarere av hva elevene kan utføre, enn av hva de kan skrive at de vil gjøre.

Siden jeg ser på kunnskap som en kombinasjon av teoretiske og praktiske kompetanser, blir det naturlig også å kombinere vurderingsformer. Teoretisk kunnskap kan en vurdere ut fra skriftlige arbeider eller i en samtale. Elevene *forteller om* arbeidsutførelse. Praktiske kunnskapsformer innebærer en rekke aktiviteter som ferdighetsutførelse, definering av oppgaver og strategier for håndtering av oppgavene, skjønn om hva tidligere erfaringer kan brukes til og etisk og estetisk vurdering av hva som er bra utførelse. Mye av det praktiske knyttes opp til produktutvikling. Dermed blir det aktuelt å vurdere hvordan eleven *utfører* arbeidet og hvordan produktet blir. I dette perspektivet gir det forståelse at informantene mente elevene lærte når de var aktive, når de hadde en dialog med læreren eller når de utførte arbeidsoppgaver.

### 6.3.6 Lærerutdanningens betydning for informantenes teoretiske og praktiske kunnskap

Informantene mente altså at lærerutdanningen hadde hatt en positiv betydning for dem og noen mente at det å ha lærererfaring på forhånd og det å gjennomføre lærerutdanningen parallelt med yrkesdebuten, økte bevisstheten og refleksjonen over praksis, i løpet av lærerutdanningen. Alle informantene knyttet an til praksis og praktiske forhold når de vurderte lærerutdanningen som nyttig. Nytteaspektet omfattet også metoder de hadde lært og som de hadde hatt nytte av. Noen syntes teorien hjalp dem til å forstå sammenhenger og årsaker. Dette er i samsvar det synet de formelle læreplanene hadde og har på teori, at den skal utvikles fra de praktiske erfaringene. *Det kan derfor være slik at yrkesfaglærerutdanningen er godt tilpasset yrkesfaglæreres læreforutsetninger og behov.*

Det informantene trakk fram som nyttig av det som foregikk på *høgskolen* var teori, undervisningsøvelser og samarbeid med andre studenter. En av informantene sa at han hadde 15 års erfaring som elev og at han gjennom arbeidet med teori på høgskolen fikk denne systematisert. Det vil si at han som elev og senere som lærer, hadde utviklet en praksisteori basert på praksis og at han som student i yrkesfaglærerutdanningen lærte yrkespedagogiske begreper som gjorde ham i stand til å reflektere og til å se sine tidligere erfaringer i et

---

<sup>267</sup> Se sammenfatningen I 5.7.1.1.

metaperspektiv. Han skaffet seg innsikt i et språk som ga innsiktsfull læring, i tråd med den betydning Vygotsky mener språket har for læring<sup>268</sup>.

Det kan trolig være slik for flere yrkesfaglærere, at den teorien de integrerte i sin allerede etablerte og elevbaserte praksisteori, var den de så nytteverdien av. Den ble ikke husket som ”separat” teori, som ”fløte separert fra melk”<sup>269</sup>. Ingen av informantene ga uttrykk for at de hadde lært teori i sin lærerutdanning som kun var teori, altså noe som ikke var anvendbart i praksis. Det er derfor grunnlag for å hevde at den teorien de lærte ble en del av praksisteorien der de pedagogiske fagtermene ikke var så vesentlige<sup>270</sup>. *Det kan altså være slik at den pedagogiske teorien som ble ansett som nyttig, ble lært som praktiske kunnskapsformer snarere enn teoretisk kunnskap.* Denne påstanden støttes av at informantene stadig nevnte praktiske, nyttige forhold og at de brukte handlingsbegreper. Også ved mange av svarene på andre spørsmål framkom hyppig bruk av visuelle og kinestetiske representasjonssystemer<sup>271</sup>.

Det at de fleste av informantene ikke hadde noe bestemt og artikulert, teoretisk fundament for sitt arbeid<sup>272</sup> er derimot bekymringsfullt<sup>273</sup>. De hadde dermed ikke et bestemt syn på læring og utvikling som en kan få bekreftet, eller stille seg kritisk til. Men det er altså slik at læreplanene ikke har vektlagt læring og læringsteorier<sup>274</sup>.

Hva nytteverdien av *praksisdelen* av utdanningen angikk, ble det sagt at den var ”realitetene og praksis”, og ”det er der handlingen skal foregå”. *Det var ingen av informantene som omtalte sin(e) øvingslærer(e) på noen negativ måte. Heller ikke det som foregikk i praksis eller ved høgskolen fikk noen negativ omtale.* En av informantene mente han fikk mest igjen for veiledningen i egen praksis, ved at han fikk reflektert over hva han hadde gjort og hva han kunne ha gjort annerledes. Denne uttalelsen viser igjen informantenes fokus på handlinger og metoder. Mål og begrunnelser for valg av metoder kan ligge bakenfor, som en del av praksisteorien, men lærerne snakket ofte om P1 nivået<sup>275</sup>, det som dreier seg om praksis og handlinger.

Et viktig og relevant spørsmål, som jeg også har reist og diskutert tidligere, er om lærerutdanningen skal være overveiende praksisbasert eller teoretisk. Novisen uten lærerutdanning uttalte følgende om hvordan han ble klar over hvilke metoder han lærte å benytte: *”For min del går det veldig naturlig det der. Man tenker ikke over det, det bare skjer. Det blir en slags samhandling på verkstedet.”* Han snakket om sin tause kunnskap, eller praktiske bevissthet<sup>276</sup>. Han handlet og ”noe” satte i gang utviklingsprosesser. Han hadde etablert erfaringer, men de var ikke abstrahert og ble ikke artikulert som refleksjoner<sup>277</sup>. Han manglet de kunnskapene, de begrepene, som var nødvendige for å kunne uttrykke hva dette ”noe” var. Dette viser at lærerutdanningen har nytteverdi ved å bevisstgjøre og begrepssette fenomener og erfaringer. Det kan være en langvarig prosess å lære mye gjennom å danne erfaringer som resultat av egen prøving og feiling. Ved en formidlingspreget utdanning kan en arbeide med å knytte pedagogiske begreper til egne erfaringer, slik at de ikke blir tomme begreper.

---

<sup>268</sup> Se 8.14.4 og 8.14.7.

<sup>269</sup> Dette bildet på teori ekstrahert fra praksis ble benyttet av institusjonens første rektor, E. Einarsen (1947).

<sup>270</sup> Dette bygger på mange data som forteller at informantene er opptatt av nytteaspektet, at de de lærer skal kunne anvendes, og at de sjelden navngir teorier eller navn på personer som forbindes med teoriene.

<sup>271</sup> Se 8.12.4.

<sup>272</sup> Se 5.10 om læringsteori.

<sup>273</sup> Se 6.2.4 om informantenes didaktiske ståsted.

<sup>274</sup> Se 2.11.2 om hva læreplanene ikke tar opp.

<sup>275</sup> Løvlie (1974) omtaler tre praksis-nivåer. P1 omfatter hva lærere gjør, de handlinger som utføres. P2 omfatter syn på læring og egne refleksjoner. P3 omfatter formål, verdier og etiske betraktninger ved utdanning

<sup>276</sup> Se 8.12.

<sup>277</sup> Se 8.11.

### 6.3.7 Lærerutdanningens sterke og svake sider

For å redegjøre for og drøfte informantenes meninger om de sterke og svake sider ved den praktisk-pedagogiske utdanningen, har jeg analysert informantenes uttalelser i kategoriene læreforutsetninger, læreprosess, innhold og tilrettelegging for overføring av læring mellom ulike arenaer.

#### *Vurdering på basis av studentenes forutsetninger*

Noen av informantene mente det var en fordel at studentene hadde *forskjellig yrkesbakgrunn*. Jeg mener det derfor er belegg for å tro at prinsippene i læreplanene om erfaringsbasering har blitt gjennomført og har hatt sin betydning. Denne antakelsen støttes av at informantene mente at de lærte gjennom å høre hva andre studenter, i andre yrkesfag med andre tradisjoner og innhold enn i sitt eget, fortalte at de gjorde<sup>278</sup>. Det gjorde det lettere å se alternativer til egen praksis. Jeg mener dette dokumenterer det jeg har hevdet flere steder, at studieplanenes prinsipplene om *utgangspunkt i egne erfaringer* som grunnlag for arbeidet med ulike oppgaver i lærerutdanningen ble gjennomført i praksis og at *erfaringsutvekslingen mellom studentene* ble verdsatt. Den spenningen som oppsto mellom studenter som var henholdsvis akademikere eller praktikere, ble også trukket fram som en av de sterke sidene ved yrkesfaglærerutdanningen.

#### *Vurdering på basis av læreprosessene i utdanninga*

Angående læreprosessene, trakk informantene fram aktiviteter som diskusjoner, debatter, erfaringsutveksling, gruppeoppgaver med framlegg i plenum, forelesninger og det å være utplassert i praksis. Utplassing innebærer ”å prøve seg fram i den reelle skolekonteksten”.

Det som omtales på en negativ måte var å skrive oppgaver. Det kan ha sin bakgrunn i skrivevegring på grunn av mangel på skriveferdigheter og -trening. Men det kan også være at det oppleves som vanskelig å skrive oppgaver og rapporter om en ikke har øvelse i den skrivesjangeren. Det er også mulig at noen hadde mentale sperrer mot skriving fordi det minnet dem om det de som elever hadde opplevd som ”teori”, at de skulle skrive *om* noe i stedet for å *utføre* det, og at det å skrive om noe ikke hadde praktisk nytteverdi. Viktigheten av praktisk nytteverdi for yrkesfaglærere har jeg omtalt tidligere<sup>279</sup>.

#### *Vurdering på basis av innholdet i utdanninga*

Om innholdet ble det trukket fram forhold som teoretisk ballast, de ulike modellene og de ulike tilnærmingene. Det ble sagt av noen at det var en fin teoretisk ballast i lærerutdanningen, samtidig som andre sa at det var lite teori. Disse ulike meningene kan skyldes at volumet av teori varierte fra klasse til klasse<sup>280</sup> og at vurderingene vil ha variert ut fra hva den enkelte oppfattet som ”teori”, som ”nyttig teori” og ikke minst ”passe mengde” med teori. Det ble sagt at de lærte for lite om de svake i samfunnet. Det å ha kunnskap om ”svake” elever, ble også andre steder i intervjuene omtalt som et læringsbehov. Jeg vil anta at behovet for spesialpedagogikk ble ytterligere aktualisert etter reform 94, som åpnet for at mange av de elevene som tidligere ble tatt inn på særskilte vilkår<sup>281</sup> heretter blir integrert i de ”vanlige” klassene.

En av de erfarne informantene sa han ikke savnet teori den gangen han gjennomførte lærerutdanningen, men at han følte det savnet nå. Det kan tale for at det er behov for

---

<sup>278</sup> Se 5.19.1.1.

<sup>279</sup> Se blant annet 3.4 om yrkesretting.

<sup>280</sup> Dette bygger på læreplananalysen der det kom fram at teori skulle aktualiseres av de oppgavene en arbeidet med i lærerstudiet.

<sup>281</sup> Dette bygger på hva informantene sa.

etterutdanning av yrkesfaglære senere i deres karriere. Et slikt behov kan også begrunnes ved at lærere utvikler seg i stadier med ulike fokuseringsområder<sup>282</sup> og at elevene og samfunnet stadig er i endring<sup>283</sup>. Yrkesfaglærere har derfor et behov for kontinuerlig kompetanseutvikling gjennom sin yrkesaktive karriere.

Jeg har ovenfor<sup>284</sup> påpekt det jeg mener er en svakhet ved utdanningen at informantene i liten grad har et avklart forhold til pedagogiske læringsteorier.

#### *Vurdering av tilrettelegging for å oppdage overføringsmuligheter*

Om *tilrettelegging for overføring av læring* sa informantene at teori og praksis var godt integrert i lærerutdanninga. Som tidligere nevnt, antar jeg at mange studenter assimilerte ny kunnskap til sin praksisteori for læreryrket, som ble etablert gjennom deres erfaringer som elever gjennom mange år i norsk skole. Min hypotese er at det var derfor de husket så lite konkret av teorien. Det som ble assimilert dreiet seg om kunnskap de hadde vurdert som nyttig, snarere enn at det ble husket som teorier, navn og begreper uten anvendelsesverdi<sup>285</sup>.

Læreren som nettopp hadde fullført sin lærerutdanning sa han tok vare på skriftlige planer når undervisningen gikk bra. Han var den eneste som gjorde så mye skriftlig med sine erfaringer. Han hadde sannsynligvis erfart det som en god refleksjonsform i forbindelse med lærerutdanningen.

Noen av informantene hadde nytte av det spesialpedagogiske undervisningsopplegget ved høgskolen. De mente de kunne tilrettelegge den praktiske undervisningen bedre når de kjente til teorier om hva enkelte elev slet med. De videregående studiene i både spesialpedagogikk og veiledningspedagogikk ble vurdert som nyttige. Disse studiene var nok spesielt viktige i og med at mange av de elevene som tidligere ble tatt inn på særskilte vilkår velger yrkesfagene, og det at prinsipper for god veiledning er viktig for yrkesfaglærere.

## **6.4 Yrkesfaglæreres utvikling som lærer**

Det kan være vanskelig å skille utvikling fra læring. For ikke å risikere å miste sentrale data , operasjonaliserte jeg spørsmålet slik at jeg spurte informantene om begge deler<sup>286</sup>. Det de artikulerte om læring vil jeg redegjøre for og drøfte i kapittel 8. Her vil jeg ta for meg det jeg vil kategorisere som deres utvikling i læreryrket, endringer i lærerrollen som kan skyldes endret elevgrunnlag og som kan skyldes erfaringer som lærer og mer generell livserfaring.

### *6.4.1 Elevenes utvikling og derav følgende endringer i lærerrollen.*

På spørsmål om deres utvikling som lærere fra yrkesdebuten og fram til dags dato, beskrev informantene ofte forhold som hadde å gjøre med deres elever<sup>287</sup>. Noen uttalte seg om undervisningsoppgaver og økte krav om metodevalg og -variasjon og altså indirekte om endringer i lærerrollen. Informantene omtalte mikroforhold som egen utvikling som menneske, egen undervisning, elevenes læring og metodiske overveielser<sup>288</sup>. Ingen reflekterte i et metaperspektiv over makroforhold som reformer, skoleutvikling, skolepolitikk eller samfunnsengasjement som avgjørende for hvordan de hadde utviklet seg som lærere fra yrkesdebuten og fram til dagens tid. Det kan være at de tenkte mer snevert på elever og

---

<sup>282</sup> Se 6.4.3.

<sup>283</sup> Se kapittel 7.

<sup>284</sup> Se 6.2.4 og 6.3.6

<sup>285</sup> Se 3.3.1

<sup>286</sup> Se henholdsvis 5.12 og 5.16.

<sup>287</sup> Se 5.16.1.1.

<sup>288</sup> Dette bygger på dataene i 5.16 og 5.17.

undervisningsmetoder i et situert perspektiv, at de var opptatt av den konkrete undervisningssituasjonen, eller også at de trodde det var den type informasjon jeg ville ha.

#### 6.4.1.1 Eksterne endringer tvinger fram interne tilpasninger

En av informantene mente det nå var mer å forholde seg til enn tidligere og at arbeidet var mer uforutsigbart: ”ting dukket stadig opp”. Dette kan ha hatt sammenheng med den globaliserte samfunnsutviklingen og lærerens uforutsigbare hverdag<sup>289</sup> og er eksempler på at eksterne endringer hadde medført interne tilpasninger.

En annen konsekvens av et *et globalisert samfunn*<sup>290</sup> var behovet for voksenkontakt. Ofte enn tidligere er begge elevens foreldre i arbeid, eller også har elevene kun en forelder. Foreldre til yrkesfagelever er ofte selv yrkesutøvere og kanskje ikke så opptatt av å snakke om det som foregår i skolen. Elevene kan derfor ha et behov for voksenkontakt og særlig at noen lytter uten å moralisere. En av informantene sa det slik:

Noen sier at den voksenkontakten, den samtalen en gang i uka, det kan være såpass at jeg holder meg flytende. Bare de får ut litt uten at vi lærere kan få ryddet opp i noe, vi kan lytte en halv times tid. Da blir man kvitt noe og så holder det ... det holder akkurat til neste møte sa en elev til meg.

En annen informant skilte mellom faglige og sosiale oppgaver, mellom den yrkesfaglige opplæringen av og *det sosialpedagogiske arbeidet* med elevene. Han mente dagens elever trengte noe mer enn bare opplæring. Det kom fram flere steder i intervjuene at dagens ungdom ved de yrkesfaglige studieretningene hotell- og næringsmiddelfag og bilmekanikk hadde ikke-skolerelevante problemer som lærerne engasjerte seg i. Det at de fikk snakke om sine ikke-skolerelevante problemer, ga altså noen elever overskudd og energi til å arbeide med relevante oppgaver.

Det framkom flere steder i materialet at informantene hadde reflektert over at elevene hadde endret seg, at de var annerledes i tidens samfunnssituasjon. De hadde et annet språk og en annen væremåte, de var tøffere og hadde mindre respekt for lærerne enn tidligere og lærerne brukte mye av sin tid på å få elevene til å respektere voksne. Dette kan også være en bekreftelse på den globaliserte samfunnsutviklingen<sup>291</sup>. Det var naturlig at lærerne reflekterte over sin egen utvikling i relasjon til elevenes utvikling eller endring, siden de hele tiden stilte krav til lærerne.

Jeg vil derfor *konkludere* med å si at når arbeidsoppgavene og kravene endres, endrer også de fleste lærere seg. Det var ingen av informantene som sa at de kjempet i mot en slik endringsprosess. Tvert i mot sa flere av dem, andre steder i intervjuene, at de forsøkte å henge med i utviklingen så godt de kunne. Det at flere enn halvparten hadde pedagogisk videreutdanning kan tyde på vilje til å kvalifisere seg pedagogisk og til å utvikle seg som lærer<sup>292</sup>.

#### 6.4.2 Lærer- og livserfaring

De erfarne lærerne var opptatt av elevenes holdninger og deres manglende respekt for voksne. De beskrev endringer hos elevene som også kunne tilskrives det globaliserte samfunnet. En av informantene beskrev sin personlige utvikling i tre faser, fra å være grønn og ydmyk, til å bli tryggere på seg selv og til at han nå begynte å bli gammel<sup>293</sup>. De erfarne lærerne var altså

---

<sup>289</sup> Se 7.4.4.

<sup>290</sup> Se kapittel 7.

<sup>291</sup> Se kapittel 7.

<sup>292</sup> Se 5.3..

<sup>293</sup> Se 5.16.1.1.

oppmerksomme på endringsprosesser og så elevenes og egen utvikling i et metaperspektiv. De hadde stor profesjonell innsikt og var elevsentrerte.

Novisen med lærerutdanning var opptatt av elevenes manglende motivasjon, at skolen kun var et oppholdssted for dem. Han sa mindre selv og overlot mer til elevene, enten selvstendig eller i samarbeid med lærerne. Jeg vil anta at han hadde beveget seg fra en begynnerfase preget av usikkerhet<sup>294</sup> og over i fasen der han var mer trygg på seg selv, en trygghet som bevirket at han ga mer ansvar til elevene. Han skilte også mellom det faglige og det sosiale arbeidet. Det kan være at dette skyldtes overgangen fra arbeidslivet utenfor skolen til arbeidslivet i skolen, at ansatte i verkstedene stort sett var opptatt av det faglige, mens elevene brakte med seg mange utviklingsmessige og sosiale problemer.

Novisen uten erfaring var metodefiksert, både på dette spørsmålet og andre. Han var altså handlingsorientert og i liten grad opptatt av den teorien han måtte kunne føle savn av. *Det var sannsynlig at læreren uten lærerutdanning hadde nok med sin nære hverdag, det som knyttet seg til en lærers handlingspregete oppgaver.*

Med bakgrunn i datamaterialet kan jeg dermed identifisere fire stadier i en lærers utvikling:

- Forberedelse til yrket gjennom lærerutdanning
- Yrkesdebut. Den første tiden preges av usikkerhet, lite metodetilfang og fokus om seg selv. En er ”grønn og ydmyk”.
- Erfaringslæring og kunnskapsutvikling. Gjennom erfaringslæring blir en sikrere, får et større handlingsrepertoar. En er: ”moden og trygg på seg selv”. På bakgrunn av materialet i den empiriske undersøkelsen, kan den tredje fasen videre deles i tre, ut fra lærerens fokus:
  - først på elevene,
  - deretter på kollegaene
  - og sist på elevenes situasjon i dagens samfunn.
- Stagnasjon og etter hvert nedtrapping på ulike måter, ved at en føler at det blir stor avstand mellom seg selv og elevene og mellom seg selv og basisyrket. En omtales som ”gammel”.

Lee and Snarey (1988) gjennomførte en longitudinell undersøkelse med mer enn 600 voksne med hensyn til ego- eller selvutvikling basert på Loevingers teori (1976) og moralsk utvikling basert på Kohlbergs teori (1969). De fant at voksne hadde en sen utvikling på begge områder, men med viktige forskjeller i sekvenser. I den første utviklingen som voksen var respondentene mer opptatt av forhold som angikk dem selv, mens spørsmål om sosial rettferdighet og integritet ble aktualisert først i den siste fasen som voksen. Det samsvarer med de tendenser jeg kan avdekke blant informantene. En skal bestandig være varsom med å overføre forskningsresultater mellom land som kan ha relativt ulike skolekulturer, men det virker rimelig å anta at den samme utviklingen skjer med norske yrkesfaglærere som med amerikanske. Amerikanske forskere (Sprinthall, Reiman & Thies-Sprinthall 1996) har kommet fram til at menneskets utvikling skjer i ulike stadier, i tråd med det Piaget (1972; 1973) og Erikson (1963; 1975) beskrev. Burden (1980) rapporterte tre utviklingsfaser etter en kvalitativ studie av grunnskolelæreres oppfatning av sin karriere:

- *Overlevelsesfasen* i det første året som lærer. Lærerne hadde begrensede kunnskaper og erfaringer med undervisning, skolekultur og profesjonalitet. De reproduiserte tidligere erfart undervisning.

---

<sup>294</sup> Se 5.16.1.1.



- *Tilpasningsfasen* som varte fra det andre til det fjerde praksisåret. Lærerne økte sitt repertoar av undervisningsformer, videreutviklet sin didaktiske kompetanse og sin personlige undervisningsstil.
- *Den modne fasen* over de resterende yrkesaktive årene. Nå hadde lærerne profesjonell innsikt og var mer fokusert om elevene. I tillegg fant Burden at de hadde økt entusiasme for utøvelsen av lærerprofesjonen.

Det er et godt samsvar mellom de stadiene jeg har funnet og de stadiene Burden fant. De erfarne informantene befant seg på både tilpasnings- og modenhetsstadiet, men det er ikke lett å skille mellom dem ut fra mitt materiale.

Fessler and Christensen (1992) har forsket fram en mer omfattende beskrivelse av lærerkarrieren i åtte stadier<sup>295</sup>:

- *forberedelse* til yrket
- *introduksjon* i yrket
- *kompetansebygging*
- *entusiasme og vekst*
- *karrierefrustrasjon*
- *stabil og stagnerende* karriere
- *nedtrapping*
- *karriereavslutning*

De nevner karriereavslutning, noe som ville vært et femte stadium i mine funn om jeg hadde inkludert lærere som var i ferd med å gå av med pensjon. Den oppgitte holdningen som Fessler og Christensen (1992) beskriver mot slutten av yrkeskarrieren forekom ikke hos noen av informantene, men en av dem fortalte om en kollega med denne holdningen. Det er derfor all grunn til å anta at yrkesfaglærere kan få en oppgitt holdning mot slutten av yrkeskarrieren, noe som både kan skyldes generell livsutvikling, utslitthet og som det framkommer i undersøkelsen, at elevene oppfatter eldre lærere som å være ”besteforeldre”.

Sprinthall, Reiman & Thies-Sprinthall (1996:670) oppsummerer Fesslers og Christensen’s forskning, og beskriver en fase med karrierefrustrasjon i midten av karrieren:

... the career frustration position is characterized by feelings of frustration and disillusionment with teaching. This waning of job satisfaction typically occurs at the midpoint of the career. And the teacher is frequently questioning self-worth and the worth of teaching.

Denne oppgitte holdningen, som begynner midt i karrieren, hevder de imidlertid kan vendes til entusiasme ved deltakelse i nye oppgaver (ibid:671):

... if a teacher at the career frustration position became involved in professional development that was revitalizing, the teacher could return to the enthusiastic and growing position in the career cycle. ... new roles such as becoming a mentor teacher or school-based teacher educator can revitalize teacher careers.

Utover det Fessler og Christensen har funnet med hensyn til engasjement tuftet på deltakelse i utviklingsarbeid og veiledning av studenter, kan en spørre om den manglende oppgittheten midtveis i karrieren hos de to mest erfarne lærerne kan skyldes rolleforskjeller mellom

---

<sup>295</sup> Se 1.2.2.

yrkesfag- og allmennfaglærere tuftet på om de underviser i praktisk-teoretiske eller kun teoretiske fag. Det er ikke mulig å finne svar på dette spørsmålet ut fra mitt materiale, men med hensyn til læreres utvikling bør en merke seg viktigheten av deltakelse i utviklingsarbeid og arbeid som øvingslærer.

Det realistiske bildet Fessler og Christensen tegner kan beskrive yrkeskarrieren og livssyklusen til alle mennesker og deres resultater støtter opp om mine funn av noe tilsvarende utviklingsfaser hos yrkesfaglærere. Dette bør ha konsekvenser for hva en skal fokusere på i lærerutdanningen og hvordan en kan forberede studentene på deres yrkesdebut og videre karriere. I tillegg til fasene i en yrkeskarriere er det derfor viktig å se på individers utvikling som menneske. Studier viser at ikke alle mennesker når gjennom alle faser. Det er ikke alle som går gjennom alle stadiene i Piagets kunnskapsutvikling<sup>296</sup>. På grunnlag av forskning utført av Noam, Powers, Kilkenny, og Beedy (1990) slår Sprinthall, Reiman og Thies-Sprinthall (1996:669) fast at:

”a 13-year-old, a 30-year-old, and even a 70-year-old may all structure the experience of interpersonal relationships in terms of social perspective at the same stage of development in spite of contextual differences. These authors note a similar position with regard to cognition involving stages of Piagetian formal operations. Some adults never achieve such a stage and remain at the same level as an early adolescent.”

Styrken ved Burdens<sup>297</sup> (1980) enklere inndeling er at den nettopp er det. Svakheten er imidlertid at de karakteriserende betegnelsene stigmatiserer en yrkesdebut som en tilpasnings- eller sosialiseringsprosess med en ensidig positiv overtone. Fessler og Christensens inndeling virker derfor i utgangspunktet mer deskriptiv. Det kan være lettere å kategorisere ulike lærere med en mer differensiert faseinndeling, samtidig som det kompliserer at mange vil ha islett av flere faser på samme tid. Det er rimelig å anta at det Noam, Powers, Kilkenny, og Beedy har funnet, at ikke alle mennesker utvikler seg like langt kunnskapsmessig, kan gjelde for alle mennesker, og dermed også yrkesfaglærere.

## **6.5 Manglende meninger om utdanningspolitiske retninger**

Informantene hadde få meninger om utdanningspolitikk og jeg har spekulert på hva det kan komme av. Det kan være at de rett og slett ikke hadde tanker om det, eller at de mente at de uansett ikke hadde noen innflytelse på utdanningspolitikk, eller det kan være at de var fornøyd med situasjonen slik den var, eller at de ikke tok seg tid og energi til å diskutere slike spørsmål. Mangelen på meninger kan også skyldes noe forskningsmetodisk, for eksempel at jeg ikke provoserte nok for å få fram svar fra dem.

### *6.5.1.1 Reform 94*

En av informantene som mente noe om utdanningspolitikk og som kan tolkes som å mene at situasjonen er bra som den er, sa at reform 94 var bra. Jeg tolker det, ut fra andre data i intervjuene, som en vurdering av reformen. Det at elevene hadde så mange flere muligheter skyldtes at grunnkursene ble bredere. Flere, atskilte grunnkurs ble samlet i bredere enheter. Dermed hadde elevene flere muligheter til videre valg enn før og de hadde et bredere grunnlag for å treffe sine valg av videregående kurs. Informanten sa intet om intensjonene

---

<sup>296</sup> Fessler og Christensen brukte Piagets stadieteori i sin forskning. Stadiene er sensomotorisk (0-2 år), preoperasjonell (2-7 år), konkret operasjonell (7-11 år) og formal operasjonell (fra 11 år). Jeg redegjør ikke nærmere om stadiene, fordi det ikke er stadiene som er viktige i denne sammenhengen, men det at ikke alle når like langt i sin mentale utvikling.

<sup>297</sup> Se 1.2.2.

med reformen, men stadfestet at reformen hadde gode konsekvenser for elevene. Reservasjonene jeg må ta, er at jeg hadde et beskjedent antall informanter og at jeg ikke stilte direkte spørsmål om Reform 94. Men det var påfallende at kun en av informantene omtalte den, og det på en positiv måte. Det kan være at de som ikke nevnte den ikke tenkte over det, men det kan også bety at informantene ikke hadde erfart den så uheldig som forventet. Det kan også bety at de allerede hadde tilpasset seg reformen og dens konsekvenser. Materialet ga imidlertid ikke grunnlag for å si noe med sikkerhet om dette.

En av informantene var opptatt av en teambasert<sup>298</sup> skole. Jeg har imidlertid valgt å se dette som en pedagogiske ordning en kan gjennomføre ved den enkelte skole uavhengig av nasjonale styringer. Informanten begrunnet nemlig sitt synspunkt med at elevene var vant med denne pedagogiske modellen fra grunnskolen og at det ville innebære bedre utnytting av lærerressursene.

#### *6.5.1.2 Manglende interesse for skolepolitikk*

Jeg har lansert flere mulige forklaringer på at informantene sa så lite om utdanningspolitikk og utdanningspolitiske retninger, uten at jeg kan uttale meg om sannsynligheten av dem. Jeg tror det er rimelig grunnlag for å spekulere over om manglende data kan skyldes et sammenfall mellom manglende interesse for skolepolitikk og en pragmatiske aksept av effektene av et globalisert samfunn. Ved flere av de siste reformene har jeg gjentatte ganger hørt uttalelser som tyder på at mange lærere ikke er informert om endringer. Det kan virke som om noen lærere ikke viser nødvendig interesse for å holde seg informert gjennom internett og andre fora. Jeg vil spekulere i om de i liten utstrekning leter seg fram til informasjon fra departementet og andre utdanningspolitiske organisasjoner.

Tarrou (1995:152-153) fant at litt over 1/3 av alle lærere ofte leste utredninger, faglige rundskriv og publikasjoner utarbeidet for lærere. Nesten halvparten leste slik litteratur av og til, mens 1/6 sjelden eller aldri gjorde det. På spørsmål om hvor ofte de leste faglitteratur innen eget fag eller pedagogikk, svarte nesten 2/3 at de ofte leste slik litteratur, mens 1/3 leste slik litteratur av og til og nesten ingen svarte sjelden eller aldri. Tarrou sa det var et overraskende funn at 45 % av norsklærerne sa de leste faglitteratur, mens 60-80% av yrkesfaglærerne hun undersøkte, gjorde det. Disse resultatene kan falsifisere mine spekulasjoner ovenfor. Men det kommer an på hvilke utredninger og litteratur det dreier seg om. Det kommer an på hva lærerne leter etter og hva de leser. I sitt andre spørsmål skiller ikke Tarrou mellom litteratur i eget fag og i pedagogikk. Dermed kan en ikke med sikkerhet si noe om hva de leste av pedagogisk litteratur.

#### *6.5.1.3 Pragmatisk aksept av eksterne endringer*

Det andre leddet i mine spekulasjoner dreier seg om yrkesfaglæreres eventuelle pragmatiske aksept av effekter av et globalisert samfunn. Det kan tenkes at raske og omfattende endringer i skolesamfunnet, og i samfunnet for øvrig, har resultert i en manglende interesse for å holde seg oppdatert, for å diskutere endringsforslag og for å ”yte motstand” mot endringer en ikke anser som fordelaktige.

## **6.6 Yrkesfaglæreres utviklingsorientering og vegring for endringer**

### *6.6.1 Et samfunn og en skole i utvikling*

Dyptgripende endringer preger vår tid innenfor mange områder som teknologi, handel og økologi. Reorganisering av skolens innhold og av rettigheter for skolesamfunnet er også i Norge preget av denne utviklingen. Økende krav til lærere om at de selv og arbeidet deres i

---

<sup>298</sup> Lærerteam er en organisasjonsform der en mindre gruppe av lærere har ansvaret for en bestemt elevgruppe, gjerne flere klasser.

skolen skal endre seg i takt med omgivelsene gjør at lærerne hele tiden stilles overfor kravet om å være i en utviklingsprosess. Utdanningsidealer som "livslang læring", "endringskompetanse" og "å lære å lære", er tegn på viktigheten av at lærere utvikler kompetanse i å lære av erfaringer gjennom praktisering av læreryrket. Det viser at det er nødvendig å lære av egne erfaringer i arbeidet med utdanning og opplæring<sup>299</sup> av elever.

Gjennom observasjoner ved egne besøk på videregående skoler og ved samtaler med lærere, virker det som om noen enkeltlærere, grupper av lærere og hele skolemiljøer er bedre rustet til å møte nye utfordringer enn andre. Noen er i kontinuerlig utvikling og endring, mens andre miljøer fungerer mer tradisjonsbevarende. Ord som "forgubbing" og "sementering" betegner mer uheldige konsekvenser av en tradisjonsbevarende kultur som ikke tar hensyn til behov for endring. Samtidig mener jeg det er viktig å ta vare på kulturelementer det er verdifullt å videreføre. Ord som utvikling og endring har ofte en positiv klang. Men det er altså samtidig viktig å unngå endringer som vraker verdifulle trekk ved det som var.

Hva er betingelsene for at noen lærermiljøer er i rask og kontinuerlig endring, mens andre ikke er det? Hvorfor kan det være forskjeller ved en og samme skole? Etter all sannsynlighet er det mange og komplekst relaterte årsakssammenhenger. Jeg har, gjennom den empiriske undersøkelsen funnet ut noen svar på disse spørsmålene.

Alle informantene mente de måtte følge med i utviklingen, selv om to av dem hadde noen reservasjoner. En av årsakene til denne utviklingsorienterte holdningen kan være at de mente at en lærer må tilpasse seg endringer i det nære miljøet og i samfunnet for øvrig. En annen mulighet er at de sa dette for ikke å "tone flagg" overfor meg, en fremmed som kom til å skrive om det de fortalte. Jeg tror imidlertid de mente det de sa. Jeg hadde formulert spørsmålet slik at de kunne "legitimere" motstand mot reformer ved å si at elevene ikke ville lære bedre som konsekvens av enkelte reformer. Det var nemlig mange yrkesfaglærere som var skeptiske til reform 94 (Bergli 1995:48-50), spesielt ved at det ble mer teoriundervisning og mindre praktisk arbeid og at en i grunnkursene slo sammen flere tidligere atskilte fagområder. Sammenlæringen resulterte i at elevene ikke bare kunne arbeide med det yrket de ønsket, men i tillegg måtte bli kjent med beslektete fag. Det kan med andre ord være slik at informantene i utgangspunktet var utviklingsorienterte, men at de forutså mulige uheldige konsekvenser av reformer.

Det kan ha påvirket den positive holdningen hos informantene at jeg i tillegg til skolereformer også nevnte endringer i arbeidslivet og i basisyrket. Jeg vil anta at det å følge utviklingen i eget yrke er et imperativt krav for yrkesfaglærere. Flere av informantene kom med uttalelser på andre spørsmål som viste at de var opptatt av mangelen på yrkesfaglig oppdatering. Det kan derfor være grunn til å tro at lærernes positive holdning til skolereformer var influert av deres holdning til at endringer i arbeidslivet og i basisyrket måtte en holde seg à jour med, altså en form for smitteeffekt. Det at flere enn halvparten av informantene hadde pedagogisk videreutdanning, kan tyde på *vilje til å kvalifisere seg pedagogisk og til å videreutvikle seg som lærer*<sup>300</sup>.

Det informantene sa var ikke nødvendigvis representativt for all deres atferd og heller ikke for alle yrkesfaglærere. En av de eldre lærerne fortalte at han ikke følte seg oppdatert i det praktiske, yrkesfaglige arbeidet og det kom fram at informantene hadde yrkesfaglærerkolleger som ikke fulgte med i utviklingen. En av informantene var klar over at han faktisk utdannet ungdommer til et framtidig liv i et samfunns- og yrkesliv, som han ikke kjente til:

Nei, jeg tror – skal man henge med i yrkeslivet og spesielt i en skole, så må man følge med utviklingen. Samfunnet står ikke stille og vi utdanner ungdommer til et samfunn

---

<sup>299</sup> Mange i Norge bruker begrepet utdanning om læring som foregår i skolen og opplæring om læring i arbeidslivet ellers. Tarrou (2003b) skriver det samme.

<sup>300</sup> Se 5.3.

og et yrkesliv som vi ikke kjenner i dag, som er annerledes enn da vi utdannet oss som lærere. Så jeg tror ikke man kan vegre seg.

Hva kan årsakene være til at noen lærere var og er mindre utviklingsorientert? Informantene nevnte forhold som at noen lærere snudde bunken, at de reproduserte sin undervisning fra år til år. Det kan skyldes forhold som at det de hadde gjort tidligere var bra (forutinntatthet<sup>301</sup>), eller at de ikke var trygge nok på seg selv til å prøve noe nytt (ikke-bry-seg-om), eller at de ikke hadde overskudd (avvisning), eller at de ikke var interessert i å gjøre mer enn et minimum av arbeid. I et forsøk på å analysere og systematisere holdninger som kan samvariere med motivasjon for endrings- og utviklingsarbeid har jeg funnet noen kategorier i materialet som jeg mener kan være plausible forklaringer, nemlig vegring mot endringer i ontologisk sikkerhet, aksept av tingenes tilstand og fravær av kritiske holdninger, mer oppmerksomhet om de nære forhold en selv har innflytelse på enn på makronivå, reaksjon mot hyppige endringer, karrierestadier, kravet om faglig oppdatering, skolens liberale handlingsrom og forskningsmetodiske usikkerheter.

### 6.6.2 *Vegring mot endringer i ontologisk sikkerhet*

Informantenes omtale av motstand mot reformer og endringsarbeid ble snarere artikulert som *vegring* enn som motstand. Det var snarere negative, emosjonelle reaksjoner enn aktiv motarbeiding. Slik jeg har påstått tidligere (Inglar 1996b:42,56) og dokumentert gjennom andres forskning (ibid:41-43), kan denne vegringen skyldes reaksjoner på forverring av den ontologiske sikkerheten ved endringer som blir påført utenfra<sup>302</sup>. Det er snarere en vegring mot å måtte endre erfaringsbaserte mestrings teknikker og dermed forsterke de negative konsekvensene av på nytt å oppleve en uforutsigbar og kompleks skolehverdag, enn en bevisst og aktiv motstand mot ”det nye” skolereformer eller utvikling i basisyrket medfører. En av informantene bekreftet dette ved at si at han mente en måtte følge utviklingen, men at han forsto at noen lærere vegret seg, spesielt når en forventet stadig nye reformer:

Ja, jeg syns det. Man må jo prøve det som er å prøve. Og spesielt om du har problemer. Og etter reformen har det vært vanskeligere elever. De er ikke så motivert. Så da er det greit å prøve andre metoder. Så jeg går ikke imot sånne ting, men av og til kan man vegre seg mot å få for mye inn på seg. Man orker ikke alt som blir tredd nedover øran.

Informantens uttalelser viser den emosjonelle betydningen av god ontologiske sikkerhet. Han sa et annet sted at noen av lærerne ”*følte seg tatt på sengen*”.

Kan en være kritisk til påstandene om effektene av det globaliserte samfunnet<sup>303</sup>? Er det så store og raske endringer? Det har blitt sagt tilsvarende om elever og samfunn opp gjennom tiden. Men det er, etter min mening, klare trekk som skiller vår tid fra tidligere tider, som atskilling av tid og rom, oppløsning av kjernefamilien og globalisering<sup>304</sup> og ikke minst den karusellaktige hurtigheten. Krange og Øia (2005:169) sier det slik:

Fortellingene om den omskiftelige nye moderniteten holder en stabil fortid opp som kontrast – en mytebelagt oppfatning er bildet av tidligere historiske epoker som stillestående, stabile og forutsigbare – sett fra et individstandpunkt. Folk var bofaste

<sup>301</sup> Begrepene i parentesene er hentet fra Jarvis' kategorier for læring, se 8.11.3.

<sup>302</sup> Se 7.4.3 om tillit, risiko og ontologisk sikkerhet i skolen.

<sup>303</sup> Se kapittel 7.

<sup>304</sup> Se kapittel 7.

før i tida. De bodde i atskilte grender og bygdesamfunn hele livet, og deres kultur, forestillinger og idéverden sprang ut fra disse lokale kontekstene. Handlingsrommet var ikke stort. Far fulgte sønn innenfor stabile sosiale strukturer<sup>305</sup>. Moderniteten derimot representerer det rastløse oppbruddet fra denne pastorale idyllen, kontinuiteten og stillstanden. Den nye tida er å sammenlikne med en karusell som snurrer stadig raskere<sup>306</sup>.

### 6.6.3 Aksept av tingenes tilstand og fravær av kritiske holdninger

Før reform 94 ble implementert var mange yrkesfaglærere skeptiske til den, blant annet med hensyn til teoretiseringen av yrkesfagene (Bergli 1995:48-50). Hva kan det skyldes at ingen av informantene sa noe om denne skepsisen? Kun novisen med lærerutdanning nevnte reformen. Han debuterte som lærer etter reformen, men jeg vil anta at han reproduserte det kollegaer hadde sagt om at det var ”bedre” før reformen. En plausibel forklaring på at de andre ikke nevnte reformen, kan være at de aksepterte og respekterte at endringer hadde funnet sted. Jeg har hevdet at det kunne være et reaksjonsmønster blant yrkesfaglærere<sup>307</sup>, som reaksjon på globaliseringseffekter og ønsket om å bevare sin ontologiske sikkerhet uten for store risikoer.

En annen forklaring ble indirekte uttrykt av en av informantene. Han mente at læreren fortsatt hadde kontroll på mengdeforholdet mellom praksis og teori i undervisning. En tredje forklaring kan ha vært at reformen også medførte positive konsekvenser, som at elevene fikk flere rettigheter og at de fikk mange linjer å velge mellom på VK1 etter å ha gjennomført bredere grunnkurs.

Det er imidlertid et viktig poeng at informantene i denne undersøkelsen i liten grad uttrykte kritiske tanker og meninger. Det var kun en av de eldste lærerne som direkte sa at han reflekterte over den situasjonen de unge opplevde i dagens samfunn. Det kan altså være slik at akseptering av endringer skyldtes mangel på kritiske meninger om og holdninger til dem, noe dataene fra det neste spørsmålet i den empiriske undersøkelsen kunne tyde på.

### 6.6.4 Mer oppmerksomhet om de nære forhold en selv har innflytelse på, enn på makronivå

Informantene nevnte flere ganger at elevene var annerledes nå enn tidligere. De var yngre og de hadde som regel ingen arbeidserfaring. Langt flere elever som tidligere ble tatt inn på særskilte vilkår ble integrert i de vanlige klassene. Det kan derfor være slik at informantene heller årsaksforklarte sine økte problemer med endringer i elevenes forutsetninger, enn med teoretiseringen av yrkesfagene. Jeg vil tro at begge deler var reelle årsaker. Det kan altså tenkes at i stedet for å kritisere reformene som allerede var ugjenkallelig innført, konsentrerte informantene seg om de faktiske forholdene og det at elevgrunnlaget var endret, altså forhold de kunne gjøre noe med. Det kan tenkes at informantene konsentrerte sin oppmerksomhet mot det de kunne *håndtere*, at endret elevgrunnlag krever endringer i undervisningsform, heller enn fokusering på en teoretisering av yrkesopplæringen som en uansett ikke kunne gjøre noe med på egen hånd.

Argumentene for utvikling og endring dreide seg gjennomgående om elevenes læring. Motvilligheten noen snakket om var oftest på vegne av elevene, men også begrunnet med lærernes stagnasjon eller utbrenthet. Igjen er det aktuelt å stille spørsmål om hva det innebærer at noe er gunstig for elevene, eller ”fint” som informantene uttrykte det. Hvor objektivt var det? Mente elevene det samme? Dreide det seg om hva elevene lærte mest av, eller hva de syntes var mest behagelig? Visste elevene hva som er best for dem? Kunne manglende yrkesfaglig oppdatering være medvirkende til stagnasjon hos lærerne? Ville

<sup>305</sup> Det er riktig sitert, men jeg antar de har ment det omvendte, at sønn fulgte far.

<sup>306</sup> Krage og Øia presenterer forskningsresultater som sår sterk tvil om denne mytebelagte oppfatningen.

<sup>307</sup> Se 7.4.4.

yrkesfaglærere vært i en bedre utviklingsprosess om de fikk oppdatere seg jevnlig i basisyrket?

Inntrykket av lærernes oppmerksomhet mot de nære forhold de selv kunne håndtere, forsterkes av deres manglende opptatthet av skolepolitiske retninger<sup>308</sup>. I kapittel 8<sup>309</sup> vil jeg diskutere mulige sammenhenger mellom tema som oppfattes som nyttepreget og som meningsfullt av yrkesfaglærere.

#### 6.6.5 *Reaksjon mot hyppige endringer*

En av informantene var kritisk til de mange og raske endringene i skolen, som han betegnet ”kengurus skole”. Han sammenlignet vel med en kengurus bevegelser og mente at skolepolitikere hoppet fra den ene reformen til den andre i raskt tempo. Innen yrkesfagene er hva skal en endre og hva en skal beholde viktige spørsmål i en tid med rask utvikling både i primæryrket og i læreryrket. På den ene siden skal en unngå å stivne i fortidens teknikker og tradisjoner, men en skal heller ikke forkaste det som har fungert og som fremdeles fungerer bra, uten å være sikker på at det nye er bedre. Men det kan nok være slik at hyppigheten av reformene har en uheldig virkning, at lærerne trenger tid til å arbeide seg inn i det nye på en stabil måte før eksterne pålegg kjører en ny runde på karusellen og tvinger fram interne tilpasninger.

#### 6.6.6 *Karrierestadier*

De emosjonelle reaksjonene som mange og hyppige reformer kan avstedkomme kan være årsaker til at endringsuvilligheten kan gjenkjennes i Burdens (1980) forskning<sup>310</sup>. Han avdekket ulike stadier i en lærers karriereutvikling, der lærerne opplevde dårlig motivasjon ettersom karrieren passerte sitt høydepunkt og den første periodens engasjement og motivasjon var over. Det tilsvarer også Jarvis kategori ”ikke-bry-seg-om<sup>311</sup>” innen området ikke-læring (Jarvis 1995:79).

Også i forbindelse med karrierestadier mener jeg det er aktuelt å søke begrunnelser i behovet for ontologiske sikkerhet og konsekvensene av et globalisert samfunn preget av kaos og risikoer (Beck 1997; Giddens 1991). En resignasjon kan inntreffe når en erfarer at problemene ikke avtar, men øker, at elevene blir vanskeligere å håndtere, at en arbeider mer med det sosialpedagogiske enn det yrkesfaglige og at en føler seg noe akterutseilt i basisyrket og ikke får noen etterutdanning.

#### 6.6.7 *Kravet om faglig oppdatering*

Noen av informantene sa at det var yrkesfaglærerne som stagnerte. Det kan være at det var slik, men det kan også være at det kreves oftere oppdatering hos en yrkesfaglærer enn en allmennfaglærer på grunn av det doble praksisfeltet. Behovet for oppdatering blir så meget tydeligere hos yrkesfaglærer enn andre lærergrupper på grunn av raske endringer i yrkene. En av informantene fortalte for eksempel at han i liten grad ga elevene oppgaver som krevde anvendelse av datamaskiner, fordi han følte at han mestret dette mediet dårligere enn dem. Det kan tenkes at noen yrkesfaglærere gir elevene oppgaver innenfor temaer og teknikker de selv behersker og ikke erverver kunnskaper og ferdigheter innen nyvinninger i basisyrket.

#### 6.6.8 *Skolens liberale handlingsrom*

Det ble sagt at de som var endrings- og fornyingsinteressert brukte mer tid på skolen og at de motvillige bare var der når de hadde undervisning. Det er et gjensidig, refleksivt forhold at jo

---

<sup>308</sup> Se 6.5.

<sup>309</sup> Se 8.12.3 om den eventuelle ubalansen mellom det forståelseslogiske og det handlingslogiske.

<sup>310</sup> Se 1.2.2.

<sup>311</sup> Se 8.11.3.

mer den enkelte bidrar til fornying, dess mer fornyet skole blir en selv en del av. Det er et eksempel på strukturasjonsteoriens gyldighet<sup>312</sup>. Men hva med dem som var motvillige, eller lite aktive? Det forklares bedre med Luhmanns (1990) syn om autopoietiske systemer<sup>313</sup>. De som ikke var utviklingsaktive, verken individuelt eller i gruppe, utviklet og befestet sitt eget system. Omverdenen lot motstandssystemer få lov til å eksistere i og med at det ikke ble krevet tilstedeværelse og utviklingsaktivitet. Det er derfor, etter min mening, en utfordring for skolen å legge forholdene til rette for at lærere ikke får anledning til å isolere seg og fortsette sin vegring mot endring.

Min forskning viser at ved å stimulere til og støtte opp under forsøks- og utviklingsarbeid fremmer en den enkeltes og hele miljøets utvikling, noe jeg mener er særlig aktuelt innen yrkesfaglig sektor i skolen. Burdens (1980) forskning viser at deltakelse i utviklingsarbeid motvirker stagnasjon og manglende motivasjon hos lærere.

#### 6.6.9 *Forskningsmetodiske usikkerheter*

Ingen av informantene sa at de selv var motstandere av utvikling og endring. Denne holdningen kan ha noe med utvalget av lærere til undersøkelsen å gjøre. Jeg ba inspektørene ved skolene velge ut de lærerne som var interessert i å snakke med meg, de som ikke hadde noe imot å la seg intervju. Det er dermed mulig at de motvillige heller ikke hadde ønsket å la seg intervju, eller også at inspektørene lot være å spørre dem. Det at flere sa at det ikke var noen spesielle grupperinger på skolen kan ha betydd at det var få ”stagnerte” lærere, eller også at informantene ikke ville fortelle om sine kollegaer til meg.

#### 6.6.10 *Oppsummering*

Ut fra materialet i den empiriske undersøkelsen, vil jeg hevde at det ikke tegnes noe entydig bilde av at yrkesfaglærerkulturen motsetter seg endringer i skolen. Jeg hevder at hovedårsaken til eventuell vegring snarere er følelser forbundet med økningen i risikoer som følger av at pålagte endringer. Krav om hyppige endringer medfører at lærerne må forkaste, eller endre tidligere lærte mestringsteknikker som var grunnlaget for deres ontologiske sikkerhet. I tillegg viser materialet at læreres karriereutvikling har betydning for deres endringsvillighet og -motstand.

Det er viktig å merke seg at den manglende motivasjon i midten av yrkeskarrieren, som Burden (1980) omtaler, kunne revitaliseres om lærerne ble engasjert i utviklingsarbeid. Jeg fant imidlertid ingen tegn til slik dårlig motivasjon hos informantene i den empiriske undersøkelsen.

### 6.7 **Yrkesfaglæreres identitet og påvirkning fra yrkesfaglærerutdanningen**

I 3.8 hevdet jeg at yrkesfaglærerstudentene var og er utdannet etter læreplaner som har vektlagt yrkespedagogiske prinsipper. Spørsmålet er om disse prinsippene har hatt merkbar innflytelse på studentenes erfarte læreplaner i utdanningen og deres egne iverksatte læreplaner<sup>314</sup>. Jeg skal være forsiktig med å svare på et slikt spørsmål, fordi det er problematisk å fastslå en kausalsammenheng og fordi jeg har et beskjedent antall informanter. Jeg vil imidlertid påpeke samsvar mellom de formelle læreplanene for utdanningen og det informantene uttalte i den empiriske undersøkelsen. Selvsagt er den delen av yrkesfaglæreres undervisning som foregår i verksted og kjøkken basert på de samme yrkespedagogiske prinsippene som jeg trakk fram i læreplananalysen<sup>315</sup> i og med at det dreier seg om

---

<sup>312</sup> Se 7.2.2.

<sup>313</sup> Se 7.2.4.

<sup>314</sup> Se 2.2.4 om ulike læreplannivåer.

<sup>315</sup> Se 3.8.



praksisopplæring. Men ingen av informantene sa de aldri benyttet deduktive undervisningsformer. Det kan skyldes at de hadde opplevd slike metoder som elever i yrkesopplæringen, at skolemiljøet domineres av allmennfaglærere med sine akademiske tradisjoner, eller at skolebygningene med sine klasserom forsterker denne dominansen. Skolekulturen påvirker yrkesfaglæreres identitet og kan vanskeliggjøre bruken av yrkesfaglige opplæringstradisjoner.

Informantene sa de anvendte aktivitets- og handlingspregete læringsformer, dialog og samarbeidslæring. De mente at elevene hadde lært når de kunne utføre oppgaver, når de gjorde noe. De sa også at det sentrale for elevene var det praktiske, det å arbeide. Selv om kun en av informantene direkte omtalte erfaringslæring, var det likevel klart at alle mente at yrkesfagelevne lærte på den måten. De sa blant annet at deres elever var mer praktikere enn teoretikere. Informantene omtalte også samarbeidslæring, det at elevene lærte av å samarbeide. Alt dette sammenfaller med de yrkespedagogiske prinsippene<sup>316</sup>. Jeg kan ikke uttale meg om dette skyldes yrkesfaglærerutdanningen, det kan gjerne være at informantene anvendte de samme prinsippene de selv erfarte som yrkesfagelever og at de yrkesfaglærerne informantene har hatt har anvendt de yrkespedagogiske prinsippene. Siden yrkesfaglærerutdanningen har vært en positiv erfaring for alle informantene, vil det si at deres lærerutdanning i hvert fall ikke har endret på deres oppfatning om at de yrkespedagogiske prinsippene er viktige. Dette samsvaret mellom informantenes erfaringer fra egen opplæring i yrkesskolen, egne erfaringer fra både praksisskolen og den pedagogiske høgskolen i yrkesfaglærerutdanningen, har vært med på å forme og forsterke den identiteten de utvikler som yrkesfaglærere.

De fleste av informantene hadde ikke noe bestemt og artikulert teoretisk fundament for sitt arbeid. De hadde dermed ikke et bestemt syn på læring og utvikling som en kan få bekreftet, eller stille seg kritisk til. Det vil igjen si at de muligens baserer sin yrkesutøvelse på erfaringer og praktisk kyndighet og i liten grad på teoretisk kyndighet. Det de snakket med kollegaer om var i stor grad erfaringer og i liten grad læring og læringsteorier på et mer abstrahert nivå. Det kan dermed være slik at de ikke bygger sin læreridentitet på et klart og artikulert yrkespedagogisk fundament.

---

<sup>316</sup> Se 3.8.

## 7 YRKESFAGLÆRERE I ET GLOBALISERT SAMFUNN

### 7.1 Innledning

Den empiriske undersøkelsen avdekket flere forhold ved yrkesfaglæreres læring og utvikling. I kapittel 6 analyserte og drøftet jeg deler av materialet hovedsaklig i et mikroperspektiv. For å få en bedre forståelse av yrkesfaglærerkulturen vil jeg betrakte den i en sosiologisk dimensjon i dette kapitlet. I et makroperspektiv vil jeg nå undersøke om og hvordan yrkesfaglærere kan være påvirket av samfunnsforhold som det nære lokalmiljøet, nasjonal og internasjonal politikk og ikke minst av vår tids globalisering.

Av særlig interesse er hva som konstituerer yrkesfaglæreres sosiale praksis, hvordan den påvirker dem og hva en kan si om yrkesfaglæreres sosiale praksis i et sosiologisk perspektiv. Jeg har valgt å se om Giddens (1984; 1991) strukturasjonsteori kan støtte opp om de dataene jeg har funnet og de analyser jeg har foretatt fordi strukturasjonsteori forsøker å beskrive og forklare de endringer som den postmoderne tiden påtvinger mennesket.

#### 7.1.1 *Strukturasjonsteorien og forskning*

Flere (Bertilsson 1984; Gregson 1989; Kaspersen 1998; Thrift 1985) hevder at strukturasjonsteorien ikke kan anvendes i empirisk forskning. I denne studien anvendes ikke strukturasjonsteorien som grunnlag, verken for læreplanforskningen eller den empiriske undersøkelsen. Derimot har jeg anvendt hans utledninger av strukturasjonsteorien ved at de utgjør et bakteppe for å kjenne igjen mulige spor i det empiriske materialet av dagens samfunnsendringer og deres konsekvenser for yrkesfaglærere og deres elever, og eventuelt vise versa.

Strukturasjonsteorien beskriver det refleksive forholdet mellom den enkelte aktør og sosiale praksiser eller systemer, men den gir ingen kriterier eller kategorier for å konkretisere det kontekstuelle (Kaspersen 1998:190). Hva lærer for eksempel en yrkesfaglærer i samvær med hvilke andre? Selv har jeg foretatt kategoriseringen mellom de lærende (elevene), de undervisende (kollegaer) og andre (som ledelse og personer fra bransjene). Strukturasjonsteorien ser individets utvikling og læring som en refleksiv prosess mellom den enkelte aktør og de strukturer han er en del av i sin sosiale praksis. Teorien gir en filosofisk-sosiologisk forståelse av dagens samfunn som jeg også har brukt for å strukturere drøftingen av de funnene jeg har gjort gjennom den empiriske undersøkelsen og for å analysere om materialet gjenspeiler universelle trekk ved dagens samfunn.

De hovedelementene fra strukturasjonsteorien som var av interesse for studien, var elevenes og yrkesfaglærernes forhold til tillit, risiko og ontologiske sikkerhet, bevissthetsnivåer og handlinger. Jeg har altså på den ene siden vurdert om Giddens sosiologiske teorier kan forklare situasjonen for mennesker i dagens samfunn generelt og for yrkesfaglærerne og deres elever spesielt. På den andre siden vil jeg si at den empiriske undersøkelsen og dens resultater kan ses som et empirisk grunnlag for å vurdere en verifisering av Giddens kulturteorier.

I hver hoveddel i dette kapitlet, refleksiv utvikling i sosiale systemer i skolen, elevene og lærerne i et endret og globalisert samfunn, tillit, risiko og ontologisk sikkerhet, presenterer jeg en sammenfatning av hva dataene forteller og deretter ulike sider ved strukturasjonsteorien med hensyn til de samme områdene. Avslutningsvis vurderer jeg Giddens kulturteorier.

## 7.2 Refleksiv utvikling i sosiale systemer

### 7.2.1 Sosial praksis og refleksivitet ved skolene i undersøkelsen

Informantene omtalte fire sosiale praksisfelleskaper, nemlig

- samværet med elevene.
- samværet og samarbeidet med de nære kollegaene som planla og diskuterte det som foregikk med felles elever.
- personalmøter og fora der alle lærerne ved samme skole deltok.
- skolepolitiske eller samfunnsmessige fora hvorfra reformer og andre forhold ble pålagt lærere og elever.

Mange av informantene sa de lærte og utviklet seg ved å være sammen med *elevene*. De omtalte forhold der de kunne påvirke elevene som ved at elevsamtaler gjorde elevene i stand til å takle hverdagen<sup>317</sup>. På samme tid sa informantene at signaler fra elevene fortalte lærerne hvordan de ønsket at undervisningen skulle organiseres<sup>318</sup>. Det var med andre ord et refleksivt forhold i ”klassen” som sosialt system, der elevene hadde store påvirkningsmuligheter overfor lærerne. Informantene sa for eksempel at de valgte metoder som elevene likte.

Informantene sa også at de lærte mye av samtaler med *nære kollegaer*. De nevnte yrkesfaglige forhold, men først og fremst sa de at de lærte gjennom å høre hva andre hadde gjort, hva som var vellykket eller ikke<sup>319</sup>. De sa ikke noe om hvordan de eventuelt endret egen atferd ut fra det kollegaene fortalte, men det er vel ikke utenkelig at de gjorde det. Informantene sa at samtaler med de nære kollegaene resulterte i at de kunne forholde seg på en kollektiv måte overfor elevene<sup>320</sup>. Det førte nødvendigvis til at noen av lærerne måtte endre atferd i tråd med de normer en kom fram til i kollektivet. En av informantene sa at han lærte gjennom å observere kollegaers undervisning<sup>321</sup>. Også i det sosiale systemet ”nære kollegaer” dokumenteres altså et refleksivt forhold.

*Hele skolen* er også et refleksivt system. En av informantene sa at han lærte og utviklet seg gjennom de oppgaver han ble pålagt av skolens ledelse. En annen ønsket å fortsette med fagtorg der lærere fra ulike skoler møttes og diskuterte felles oppgaver som utforming av fagmål. Flere av informantene fortalte om læring som resultat av kursdeltakelse.

Alle informantene uttalte seg også om andre og *videre sosiale systemer* som påvirket deres arbeid i skolen. De fleste tok opp forhold som endringer i skolens planer og lover og endringer i samfunnet skolen er en del av. Yrkesfaglærerne påvirkes naturlig nok av endringskrav, men de er muligens mindre påvirket og samtidig mindre produserende, dess mer perifere de er i et system og dess flere mennesker systemet består av. Den enkelte lærer vil være produserende i den grad han initierer endringsarbeid, eller han vil være reproduserende av den eksisterende pedagogiske kulturen i den grad han ikke gjør noe med de kravene systemet pålegger ham. Det var kun en informant som sa han benyttet ”moderne” pedagogikk som mappeundervisning og – vurdering. De andre nevnte kun mer ”tradisjonelle” metoder. Jeg vil anta at det enten skyldes elevenes favorisering av bestemte metoder, eller både læreres og elevers motstand mot endringer av undervisnings- og læringsformer. Siden flere lærere var fra samme skole og avdeling, kan det vanskelig tenkes at ingen av de kollegaene til denne ”moderne” informanten kjente til mappeundervisning eller – vurdering. Denne informanten var altså mindre påvirket av sine kollegaer og mer av samtidens pedagogiske ideer.

<sup>317</sup> Se en av de erfarne informantenes uttalelse i 7.3.

<sup>318</sup> Se særlig 5.4, 5.5 og 5.6

<sup>319</sup> Se 5.12.1.1.

<sup>320</sup> Se 5.23.1.1.

<sup>321</sup> Se 5.23.1.1.

*Oppsummert* vil jeg si at materialet viste at informantene var aktører i flere sosiale praksiser der det var et gjensidig påvirkningsforhold, altså et refleksivt forhold. Yrkesfaglærere kan derfor ses både som produserende og som reproduserende av de normer og forventninger som eksisterer i den enkelte sosiale praksis. Materialet tyder på at påvirkningen er sterkest fra de nærmeste, lokale praksisene. Ingen av informantene sa noe om at de var produsenter utenom det lokale, at de var aktive påvirkere av praksiser utenfor det lokale skolemiljøet.

### 7.2.2 *Strukturasjonsteorien*

Sosiologiske teorier omhandler ofte spenninger mellom det enkelte individ og samfunnet, hva som påvirker og regulerer både det individuelle og det kollektive slik jeg har påvist ovenfor. Anthony Giddens analyserer de sosiologiske tradisjoner han betegner som funksjonalisme (Giddens 1977), strukturalisme<sup>322</sup> (Giddens 1984), handlings sosiologi (Giddens 1977) og marxisme<sup>323</sup> (Giddens 1981). Han setter de to tradisjonene funksjonalisme<sup>324</sup> og handlings sosiologi<sup>325</sup> opp mot hverandre.

Han kritiserer de funksjonalistiske og handlings sosiologiske teoriene for deres *dualisme*<sup>326</sup>, at de vektlegger bare et av perspektivene. Han er mer opptatt av å kombinere teoriene og strukturere dem på en måte som kan fange inn både det moderne og det postmoderne samfunnet, både det industrielle og det globaliserte samfunnet. Han har utviklet en teori som i alle definisjoner og begreper nettopp kombinerer den funksjonalistiske tilnærmingen og den handlings orienterte. I det han kaller *strukturasjonsteorien* legger han et grunnlag for å kunne si at individuelle og sosiale læringsprosesser utfyller hverandre, slik jeg hevdet innledningsvis i dette kapitlet.

Giddens samfunns teori gir altså støtte til mine refleksjoner om at yrkesfaglærere utvikler seg i gjensidige påvirkningsprosesser. Sosiale praksiser kan ses som en strukturings prosess, der menneskets handlinger på samme tid strukturerer og blir strukturert av det kollektive. Sosial praksis er ikke et statisk fenomen. Skolen er i kontinuerlig endring påvirket av internt initierte utviklingsprosjekter og eksternt pålagte endringskrav. Internaliserte relasjoner knytter derfor tidligere praksis sammen med den enkelte handling i nåtid og forventninger om framtid. En kan se sosiale praksiser som et kontinuerlig forhold på tvers av tid og rom, relativt uavhengig av det enkelte tidspunktet og den materielle konteksten. Enkeltstående sosiale praksiser, i den grad de kan sies å være det, knyttes sammen

---

<sup>322</sup> Strukturalismen, slik Giddens framstiller den, fokuserer særlig på språkets betydning, på forholdet mellom språket som sosialt forhold og hva individet artikulere som et individuelt fenomen, og på forholdet mellom uttrykk og innhold. Språklige forhold vektlegges i liten grad i denne studien. Derfor vies strukturalismen liten plass. Interessant er det imidlertid å se på hvilke representasjonssystemer yrkesfaglærere anvender, se 8.12.4.

<sup>323</sup> Marx mente mennesker skiller seg fra andre dyr gjennom at vi ikke bare kan tilpasse oss omgivelsene på en passiv måte, men at vi kan være kreative og endre våre omgivelser gjennom å endre oss selv (Giddens 1976:100). Dette tilsvarer Giddens tanker om sosial praksis som en refleksiv prosess. Men Marxs arbeid omhandler produksjonsmåter og overordnede samfunnsstrukturer i et produksjons- og kapitalistisk perspektiv. Slike forhold vektlegges i liten grad i denne studien. Derfor vies marxismen liten plass.

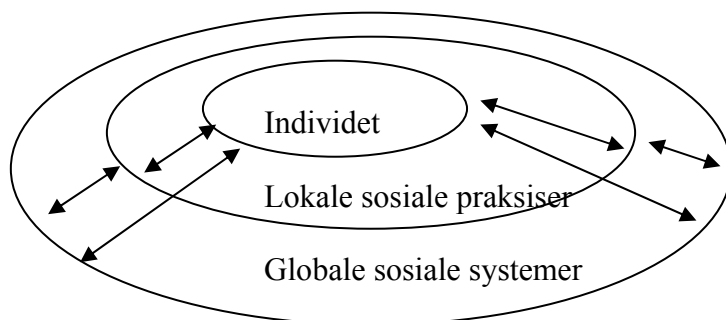
<sup>324</sup> I en funksjonalistisk tradisjon er utgangspunktet systemene i samfunnet, være seg kapitalisme, nasjonalstater, utdanningssystemer e.l. I alle systemer finnes det regler og forventninger som definerer grensene og reduserer mulighetene for individets handlinger. Med et funksjonalistisk utgangspunkt utgjøres samfunnet av systemstrukturer som regulerer individets handlingsmuligheter.

<sup>325</sup> I en handlings sosiologisk tradisjon vektlegges det motsatte av det funksjonalistiske, nemlig det individuelle perspektivet og den frie handlingen. Det enkelte mennesket foretar selv valg og gjennomfører intensjonelle handlinger. Nære relasjoner mellom autonomt handlende individer får virkninger i sosiale miljøer og kulturer. I en handlings sosiologisk teoritradisjonen ordnes og utvikles samfunns systemet med utgangspunkt i enkeltindividene.

<sup>326</sup> Dualistiske systemer er symbolske strukturer der uttrykksfylde beror på spenningen mellom to ulike komponenter, og der komponentene hver for seg skulle være mindre "ladet" med uttrykkskraft. (Biederman 1992:76)

i sosiale systemer, som igjen består av relasjoner mellom aktører og sosiale praksiser reproduisert på tvers av tid og rom. Det vil si at handlinger gjentas og derfor strekker seg ut over en enkelt handling. ”Sosiale systemer er sosial praksis som reproduceres, hvorved et system av sosiale relasjoner oppstår (Kaspersen 1998:63)”.

Det er like trolig at nære sosiale systemer reproducerer den sosiale praksis som preger en hel kultur, og at virtuelle, strukturelle forhold derfor kan sies å utøve stor innflytelse. Det som konstituerer et individs sosiale praksis er dermed et refleksivt forhold mellom aktører og lokale og globale strukturer, mellom det enkelte individ og både ansikt-til-ansikt relasjoner og ansiktløse relasjoner, som vist i figur 7.1.



Figur 7.1: Det refleksive forholdet mellom individet og sosiale systemer

### 7.2.3 Produserende og reproduserende lærere

Det fantes mange varianter av produksjon og reproduksjon i materialet, fra informantene som brukte mappeundervisning og problembasert læring<sup>327</sup> til dem som brukte den samme metoden som de selv hadde erfart som elev.

Materialet fra den empiriske undersøkelsen viste at ingen av informantene karakteriserte seg selv, eller majoriteten av sine kollegaer, som *motstandere av endringsarbeid*. Noen sa det heller var tvert om, at de var meget utviklingsorienterte<sup>328</sup>. Men siden det ved hver av de undersøkte skolene fantes motstandselementer, går jeg ut fra at begge skolene tilhørte den kategorien i figur 7.2 der det er enkelte reproduserende lærere i en produserende skolekultur.

Siden noen enkeltlærerne fikk fortsette med sin reproduksjon, måtte dette bli akseptert av de andre sosiale systemene i personalet. Callewaert og Nilsson (1974:127) sier at en undertrykt subkultur bare kan reproduceres under vilkår som bestemmes gjennom den herskende pedagogiske aktiviteten. Siden en slik subkultur er avhengig av den dominerende pedagogikkens institusjoner, kommer den bare til å få plass for sin reproduksjon på disse institusjonenes betingelser. Selv om systemet aksepterer avvik, er det liten grunn til å tro at systemet respekterer vegringen mot endring. Det er mulig at aktørene benytter strukturelle trekk som tillater mange typer atferd og som *ikke krever* at planer og instruksjoner skal etterfølges.

Informantene sa at utviklingsorienterte lærere var glade i yrket, var glade i elevene, ville lære nytt, ville være i bevegelse som lærere og mennesker, og at de ikke ville stivne i roller. Det ble sagt at de aktive brukte mer tid på skolen<sup>329</sup>. Om dem som var reproduserende, eller motvillige overfor endringskrav, sa informantene at de ”snudde bunken”. Det betyr at de produserte tidligere undervisningsopplegg. Det ble også sagt at det kan bli for mange ”flopper”, at skolen som en ”kenguru hopper fra guru til guru” og ”fra kurs i ditt til kurs i datt”. Det ble også trukket fram forhold som at de eldre lærerne ser fram til pensjonsalderen,

<sup>327</sup> Se 5.4.3.

<sup>328</sup> Se 6.6.

<sup>329</sup> Se 5.28.1.1.

er trøtte og slitne, har stor aldersforskjell til elevene, ikke trives med yrket eller sin livssituasjon, eller også begge deler. Det ble også sagt at de reproduserende lærerne var lei av reformer, og at de bare var på skolen når de hadde undervisning, noe som vanskeliggjorde arbeidet for andre lærere som ville gjøre ting annerledes<sup>330</sup>.

Det vil si at det var klare forskjeller på de to ytterpunktene av sosiale praksiser ved skolene, de sterkt produserende og de sterkt reproduserende. Informantene sa det var vanskelig å samarbeide med dem som var i mot endring, blant annet fordi de ikke var på skolen mer enn nødvendig.

#### 7.2.4 Refleksive eller lukkede sosiale systemer?

Det framkom altså i materialet at ikke alle grupperinger av lærere var i en refleksiv strukturingsprosess preget av endring og utvikling. Et viktig spørsmål innen et strukturasjonsteoretisk syn på sosiale systemer er hvorvidt og i hvilken grad en aktør kan påvirke og eventuelt *endre* andre aktører. Giddens' teorier kan synes for optimistiske ved at de i liten grad tar opp det fenomenet at sosiale systemer kan sette opp og vedlikeholde barrierer, som motstår påvirkninger og forventninger om endring fra andre sosiale systemer. Luhmann (1990:3): definerer autopoietiske, sosiale systemer slik:

... autopoietic systems "are systems that are defined as unities as networks of productions of components that recursively, through their interactions, generate and realize the network that produces them and constitute, in the space in which they exist, the boundaries of the network as components that participate in the realization of the network.

De greske ordene *auto* og *poiesis* betyr henholdsvis *selv* og *skapelse*. Luhmann beskriver samfunnet som sammensatt av systemer som skaper eller realiserer seg selv. Samtidig som autopoietiske systemer selv definerer de enheter som produserer og realiserer deres nettverk, konstituerer de også de nettverk som avgrenser systemet fra omverdenen. Strukturasjonsteorien påpeker det refleksive forholdet mellom systemer, mens teorien om autopoietiske systemer fokuserer på det som skiller dem fra hverandre.

Autopoietiske systemer er *lukket* og *selv-refererende*. Det er systemet selv som definerer sin eksistens gjennom sine aktiviteter og som eventuelt avslutter sin eksistens. Omverdenen kan ikke endre systemet, det kan bare systemet selv bestemme. Det kan nok være slik at endringer er begrunnet i påvirkninger fra omverdenen, men det er systemet som selv bestemmer sin utvikling, vurderer sine valg og utvikler sine mål og forventninger. Systemet referer kun til seg selv.

Jeg finner dermed støtte for mine funn og analyser som tyder på at enkeltlærere og grupper av lærere kan fortsette sin tidligere praksis ganske upåvirket, i Lummanns teorier om autopoiesis. Som en av informantene sa:

Ja vi har begge deler. Noen prøver veldig å fornye seg og tenker veldig på å få gjort ting annerledes. Det er veldig ok å jobbe sammen med de som er villig til å utvikle seg å prøve nye ting, og så kan det være veldig vanskelig å samarbeide med de som ikke vil gjøre noe da. ... De som ikke vil være med på det, de er stort sett bare her når de har undervisning. Det blir jo bedre forhold mellom dem som ønsker å utvikle både seg selv og skolen.

---

<sup>330</sup> Se 5.27.1.1.

### 7.2.5 Fellesskap og individualitet som motsetninger.

Tidligere var ofte det lokale fellesskapet, de nære sosiale systemene, trygt og støttende for det enkelte medlem i det. Men det å være del av et trygt fellesskap innebærer at en må delta i fellesskapets kontinuerlige drift på dets premisser. Skal en delta i et autopoietisk system må en bevare dets eksistens ved å definere dets omverden. Baumann (2001) hevder at et reelt eksisterende fellesskap vil kreve absolutt lydighet til gjengjeld for de tjenester det yter, og det å ta del i et trygt fellesskap vil innebære tap av individuell frihet. Et slikt resonnement står i strid med den positive plattformen Giddens strukturasjonsteori bygger på, at alle kan være produsenter og påvirke sosiale systemer.

Et sentralt element i Baumanns (ibid) teori er identitet. Han ser dagens globalisering som en årsak til ødeleggelsen av fellesskapets trygghetsskapende mulighet. Fellesskapets beskyttende murer ble ødelagt av oppfinnelser som transportmidler og informatikk. Konsekvensene av den teknologiske utviklingen er at informasjon beveger seg langt hurtigere enn de muntlige beskjeder som tidligere sirkulerte innenfor den menneskelige mobilitets grenser. Den avstanden som tidligere var fellesskapets lokale forsvarsmekanismer mister mesteparten av sin betydning ved atskillelsen av tid og rom. Han skriver (ibid:21):

”Identiteten”, ... er et surrogat for fællesskabet ... eller for den kreds, hvor varmen holder sig, uanset hvor kolde vinde der blæser udenfor. Hverken det ”naturlige hjem” eller den ”varme kreds” står til rådighed i vores hastigt privatiserede, individualiserede og globaliserede verden, hvorfor man trygt ... kan forestille sig begge dele som hyggelige ... oaser af sikkerhed og tillid. Paradokset består imidlertid i, at identiteten må fornægte sin egen oprindelse for blot at kunne yde det mindstemål af sikkerhed, der i det hele taget vil sætte den i stand til at spille en helbredende eller smertestillende rolle.

At det er den enkeltes identitet som i dagens samfunn må erstatte fellesskapets trygghet, øker den vanskelige ontologiske situasjonen alle har i et globalisert samfunn. I særlig grad kompliseres dette i de utviklingsfaser alle mennesker, både elever og lærere gjennomgår<sup>331</sup>.

Konflikten mellom frihet og trygghet vil virke inn på yrkesfaglæreres ontologiske sikkerhet. Informantene omtalte hyppige møter ved avdelingene der yrkesfaglærere blant annet fortalte hverandre hva de gjorde i de sosiale praksisene klassene utgjorde. Det forteller implisitt at det ikke var et absolutt krav om ensartet atferd av alle. Det kan være at det nære sosiale systemet yrkesfaglærere ved samme avdeling skapte utgjorde et gunstig fellesskap på flere måter. Et lite antall (tre-fire) yrkesfaglærere som samarbeider kan utvikle et sterkt samhold og støttenettverk. Samtidig kan det være stor frihet i nettverket, siden det i liten grad er styrt utenfra og det består av et lite antall mennesker. Baumann hevder at fellesskapet krever absolutt lydighet for sikkerhet og trygghet. Det er altså spor i materialet som tilsier større romslighet i yrkesfaglærernes fellesskaper. De grupperinger av lærere jeg har kartlagt var altså ikke ekstreme systemer.

*Oppsummert* vil jeg si at mens strukturasjonsteorien forklarer en sammensveising av lærere over tid, til et omforent kollegium ved en skole, tilsier autopoiesis at grupperinger av lærere kan fortsette sin avvikende virksomhet uendret utenfra og forsterket innenfra.

Baumann mener at dagens globaliserte samfunn, særlig dagens transportmidler og informatikk, har resultert i at individet ikke kan finne trygghet i de tidligere lokale og stabile ansikt-til-ansikt relasjoner, men må etablere trygghet gjennom egen identitet.

---

<sup>331</sup> Her tenkes det på utviklingspsykologiske teorier som for eksempel Eriksons faseteori (Imsen 1991:120-127). Ontologisk sikkerhet blir omtalt i 7.4.

### 7.2.6 *Sameksistens mellom flere ulike sosiale systemer*

Materialet viser at enkeltlærere og grupperinger av lærere på de to skolene kunne variere fra å være utviklingsorienterte til å være det motsatte. Dette har de fleste av informantene erkjent, samtidig som de ikke artikulerte sterke meninger eller emosjonelle reaksjoner over at det var så pluralistisk og noen ganger motsetningsfullt. Det kan tenkes at det er akseptert i yrkesfaglærerfeltet at man har ulike meninger og ulik atferd. Autopoietiske systemer (Luhmann 1990:3) utvikler seg ut fra egne interesser som dog indirekte kan være begrunnet i påvirkninger fra omverdenen:

Skillet mellom system og omverden er et internt skel i systemet, som systemet ”bruger” til at opretholde en grænse i forhold til omgivelsene. Derfor kan man også si, at omverdenen er systemrelativ, og at hvert system lever i sin egen omverden. ... Begrepet *strukturel kobling* formes for at angive, at og hvordan omverdets afhængighed er forenelig med autopoiesis og operationel lukning. Omverdenen bidrager ikke til systemoperationer, men den kan forstyrre, irritere ... systemoperationer. ... ” (Hagen 1996:373)

De strukturelle koplingene mellom systemet og omverdenen bestemmes dermed av systemet. Lærere som ikke er del av systemet av endringsinteresserte lærere, kan altså fysisk være tilstede i kollegiet uten å være akseptert som element i systemet. Samtidig vil opponerende lærere trolig etablere sitt eget lukkede og selv-refererende system som forsvarer og befester seg selv.

Et effektivt våpen for denne ”sameksistensen” av systemer er at en i systemet har utarbeidet et sett med myter eller forventninger. Jo sterkere mytene fremtrer, desto mindre endres de systemene som indirekte påvirker hverandre. Det er systemet bestående av tradisjonsbevarende lærere som selv definerer sin omverden, som en prosess i sin egen definering. Et lukket system kan definere sin omverden ved forestillinger som: ”de andre har feil”, ”de har ikke forstått hva som er den egentlige underliggende faktor”, ”de ser ikke rekkevidden av ...” osv. Jo mer fundamentalistiske trekk en har i et system, dess sterkere er en opptatt av at de forventninger en har til omverdenen slår til. Hvis forventningene eller mytene ikke slår til, vil systemet selv rasjonalisere forholdet ved å produsere – for systemet – akseptable forklaringer på hvorfor ikke. Dette er generelle trekk ved autopoietiske systemer. Materialet mitt innholdt imidlertid ikke data som kunne bekrefte dette.

I det empiriske materialet kom det altså fram at det var begge grupperinger av lærere på samme skole, både de som var utviklingsorienterte og de som ikke var det. Fenomenet ”produserende lærere” kan beskrives og forklares ved Giddens refleksive syn, mens ”reproduserende lærere” bedre beskrives og forklares ved Luhmanns autopoietiske syn. En kan være fristet til å si at noen læreres tenkning og atferd kan beskrives ut fra den refleksive teorien og andres ut fra den autopoietiske. I Giddens teori er det åpning for at individer i mindre grad er produserende, eller i mindre grad lar seg påvirke av egne og andres ønsker om endring. På samme måte forklarer den autopoietiske teorien at noen systemer endrer seg mer enn andre. Autopoiesis vil innebære at ”ego” oppfatter ”alter” ut fra egne forventninger. Det kan medføre at ”ego” refererer til seg selv og i liten grad lar seg påvirke av et utviklingsorientert lærermiljø. Men det kan like gjerne skje at en utviklingsorientert lærer refererer til seg selv og i liten grad lar seg påvirke av et tradisjonsbevarende miljø. Det er dermed åpent for begge muligheter både i strukturasjonsteorien og i systemteorien.

### 7.2.7 *Den norske skolen i et strukturasjonsteoretisk perspektiv*

I et handlings sosiologisk perspektiv kan en si at lærerne i et pluralistisk skolesystem, innenfor bestemte rammer, vil være autonome i sin yrkesutøvelse og at elevene vil være i stand til å ta



ansvar for sin egen og andres læring. Det er en lang tradisjon for slike pedagogiske målsetninger i norsk skole. Mange av de senere læreplanene i grunnskolen, fram til reformen i 1994, var veiledende, noe som ga den enkelte læreren store frihetsgrader. Jeg vil hevde at skolesystemet i Norge fortsatt er overveiende handlingssosiologisk orientert med hensyn til elevenes rolle i og deres ansvar for læreprosessene. Det er samtidig tendenser til at skolesystemet blir mer funksjonalistisk i og med at fagplanene på slutten av det forrige århundret ble mer målstyrte, en prosess som styrkes gjennom nylig vedtatte rammer om endring av norsk skole<sup>332</sup>. Spesielt kan en karakterisere reform 94 som en organisatorisk strukturrendring ved at omtrent 150 grunnkurs ble sammenslått til 13 ved en skolepolitisk avgjørelse.

Debatten i norsk skole har hatt og har elementer fra dualismen mellom funksjonalismen og handlingssosiologien, der det dreier seg om hvorvidt skolen skal produsere eller reprodusere holdninger og verdier. Nasjonale reformer kan sies å være organisatoriske, strukturelle endringer i skolen, mens lokale utviklingsarbeider innen pedagogiske satsningsområder er produserende aktiviteter. Utviklingsprosessen (eller mangelen på sådan) ved den enkelte skolen finner sted i det relativistiske forholdet mellom endringskrav utenfra og innovasjon innenfra.

Med handlingsteorien som premiss er det mulig å betrakte den enkelte læreren som en intensjonell og relativt autonom aktør. En lærer foretar overveielser og valg med hensyn til eget arbeid og elevenes læring, men autonomien er relativ i og med at læreren er bundet av lover og planer som blant annet vektlegger samarbeid med en rekke parter, elevene i særdeleshet. Læreren er, som aktør i klasserommet og i fellesskapet utenom det, under påvirkning av læreplanenes intensjoner og kollegaers, foreldres og elevs forventninger, samtidig som han selv vil påvirke de nevnte gruppene og derigjennom strukturer som undervisningsmønstre i klasserommet, planleggings- og vurderingsrutiner ved skolen. Denne refleksive strukturingsprosessen har både muliggjørende og begrensende effekter. En av informantene sa at selv etter reform 94 hadde læreren fremdeles store frihetsgrader når det gjaldt vektingen mellom teori og praksis i opplæringen.

#### *7.2.8 Produserende og reproduserende lærere i den empiriske undersøkelsen*

Søkelyset i denne studien har vært rettet mot yrkesfaglæreres læring og utvikling gjennom utøvelse av læreryrket og hvordan denne læringen skjer. Materialet og mine analyser av det viser at yrkesfaglærere reproduserer de tradisjonelle undervisningsmønstrene og samtidig produserer andre. Noen av lærerne er mer produserende enn andre. Læreren som anvender metoder som mappeundervisning og problembasert læring kan sies å være reproduserende av den pedagogiske tenkningen som preger nåtiden, men han er produserende i sin egen skolekultur. Noen lærere er altså mer innstilt på å endre tradisjoner for å forbedre undervisningen, for å undersøke om endringer kan medføre bedre læring hos elevene, eller også å hindre stereotyp atferd. Materialet viste at de endringsvegrende yrkesfaglærerne utgjør få individer, eller minoritetsgrupper ved begge skolene den empiriske undersøkelsen omfattet. Alle informantene mente de måtte følge med i utviklingen og ingen sa de var i aktiv motstand mot det nye. Informantene sa også at kun et fåtall lærere var i mot endringer<sup>333</sup>.

Funnene i den empiriske undersøkelsen kan sammenfattes som vist i figur 7.2. Her anskueliggjøres den enkelte aktørs refleksivitet i spenningen mellom egen produksjon og reproduksjon i et refleksivt forhold til skolekulturen.

---

<sup>332</sup> St.meld. 30 (2003-2004): Kultur for læring. Vedtatt i Stortinget juni 2004

<sup>333</sup> Se 5.27.1.1.

	En reproduserende (tradisjonsbevarende) skolekultur	En produserende (utviklingsorientert) skolekultur
En reproduserende (tradisjonsbevarende) lærer	En reproduserende lærer i en reproduserende skolekultur	En reproduserende lærer i en produserende skolekultur
En produserende (utviklingsorientert) lærer	En produserende lærer i en reproduserende skolekultur	En produserende lærer i en produserende skolekultur

Figur 7.2: Aktør og skolekulturer

Den sammenfattende kategoriseringen i figur 7.2 forenkler analysen av det refleksive perspektivet ved å inndele mulighetene i fire idealiserte kategorier. En reproduserende lærer i en reproduserende skolekultur vil innebære at både enkeltlæreren og kulturen ved skolen er preget av å følge rutiner og tradisjoner og i liten grad av endring. Den doble reproduserende innstillingen kan forsterke sementeringen av tradisjoner. På samme måte kan utviklingsorientering forsterkes når både den enkelte lærer og hele skolekulturen preges av en positiv innstilling til endringsarbeid. De to siste kategoriene i figuren viser skoler hvor en eller få lærere er utviklingsorientert, mens de fleste er reproduserende, eller omvendt. Det kan her være enkeltlærere, eller grupper av lærere, som er i opposisjon mot majoritetskulturen. Begge skolene undersøkelsen omfatter, kan derfor sies å være produserende skolekulturer, med en majoritet av produserende yrkesfaglærere og med reproduserende lærere som en minoritet.

Jeg er imidlertid forsiktig med å trekke en slik konklusjon ut fra det informantene artikulerte. Informantene sa at mange elever ved de yrkesfaglige studieretningene er mer praktikere enn teoretikere. Yrkesfaglærerne rekrutteres fra denne gruppa og en kan dermed forvente at de har det samme trekket. Men Lindblad og Prietos (1993) forskning viser at det er mulig at skolen konserveres som institusjon ved at lærerne rekrutteres blant dem som trivdes i skolen og som dermed reproduserer skolekulturen ved at de prøver å gjenskape den skolen de selv erfarte<sup>334</sup>. Det er også viktig å minne om at yrkesfaglærere sosialiseres inn i en enhetsskole preget av lange deduktive tradisjoner og av allmennfaglæreres mulige dominans (Tarrou 1995; 1997). Denne antakelsen forsterkes av funnene på de første spørsmålene, der det kom fram at ingen av informantene sa de aldri brukte deduktive undervisningsformer. Det jeg dermed kan *konkludere* med, er at *informantene mente* de hadde en produserende majoritetskultur på skolene.

### 7.2.9 Forsterkende effekter ved tilhørighet til lukkede sosiale systemer

I utviklingsorienterte (prosjekt)grupper som har egen læring og utvikling som del av sin målsetting og der samarbeidet fungerer bra, vil miljøet preges av sterk gjensidig påvirkningen. I slike systemer vil en kunne etablere "rene forhold"<sup>335</sup> med utvikling som felles mål. Situasjonen kan sammenlignes med fenomenet interferens i fysikken: sammenfall av bølger i samme bevegelse fører til utslag som er større enn hver bølge ville ha hver for seg.

Det er også nærliggende å anta at det å være involvert i utviklingsarbeid gir status i en utviklingsorientert kultur. Med den anseelse som utviklingsarbeid har i skolen, vil det være naturlig for lærere og grupper av lærere også å relatere deltakelse i utviklingsrettet arbeid til

<sup>334</sup> Se 6.2.3 for en omtale av deres forskning.

<sup>335</sup> Giddens (1995) omtaler rene forhold der målet er det partene kan få ut av selve forholdet, uavhengig av sosiale eller økonomiske omstendigheter. Han (ibid:89-90) skriver "In contrast to close personal ties in traditional contexts, the pure relationship is not anchored in external conditions of social or economic life ... (it) is sought only for what the relationship can bring to the partners involved."

egen selvfølelse. En kan oppfatte seg selv som en som er med på å prege utviklingen og er med i den kjernen av lærere som setter dagsordenen på skolen. Tarrou (1995:153) viste i sin avhandling at lærere i yrkesfag, som hadde få andre tilbud om videre- og etterutdanning innen egne fag, var mer engasjert i utviklingsarbeid enn lærere med høyere formell utdanning.

Utviklingsorientering gir status og god selvfølelse så lenge en refererer til et utviklingsorientert sosialt system. Det er logisk å forvente at en tilsvarende effekt preger grupperinger av tradisjonsbevarende lærere, der det vil gi status innenfor det systemet en her refererer til, at en har gode argumenter for ikke å drive endringsarbeid for ”endringens skyld”. Som en av informantene artikulerte det:

... men Tom Tiller snakket om kenguruskolen, fra guru til guru, og det er jeg helt enig med ham i altså. Det er mange guruer og det er mange flopper. Og så skal du på kurs i ditt og datt. Og så var den levende noen uker og måneder og så detter vi nedatt igjen. Du får nok med deg noe, en bevisstgjøring. Men det kan slite litt og, dette her å stadig føle at du er på hæla. Samfunnet rundt oss også, krever mye og du famler, har ikke det rette svaret til enhver tid.

Giddens hevder at sosiale systemer tenderer mot reproduksjon. Også lærere er bundet av tradisjoner. Den enkelte skoles kultur arves av nye lærere gjennom sosialisering og reproduksjon. Lærerne formes av egne opplevelser som elev og av hva kollegaer sier og gjør. Yrkesfaglærere formes av en kultur i skolen som har vært dominert av allmennfaglærerne fra tiden før enhetsskolens etablering, fra tiden før yrkesutdanningen ble integrert i den videregående skolen i 1976. Det kan derfor være vanskelig for yrkesfaglærere å beholde sin yrkesidentitet når de forlater verkstedet og kjeledressen og går inn i klasserommet der tavle og overhead prosjektører, og fravær av maskiner og verktøy klart forteller yrkesfaglæreren at det forventes reproduksjon av det han selv opplevde som elev i skolen. Men på den andre siden har de også kunnet utvikle en egen identitet som yrkesfaglærere i og med at læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen, deres erfarte læreplaner fra utdanningen og deres iverksatte læreplaner alle bygger på yrkespedagogiske prinsipper<sup>336</sup>.

Tarrou (1995:318-19) antar det samme i sin analyse av lærerkulturene i studieretningene som den gang het håndverk og industrifag:

Diskusjonen av resultatene fra den empiriske undersøkelsen har vist at fagopplæringskulturen sannsynligvis ikke uten videre kan sies å dominere som kulturell vilkårlighet i det yrkespedagogiske delfeltet. Den folkelige kulturen med røtter i yrkesopplæringen fra arbeidslivet, og den boklige, allmennfaglige kulturen med forankring i undervisningssystemet, synes å kjempe om makten i dette delfeltet av undervisningssystemet. Representanter for de to delkulturene fortsetter sannsynligvis å reprodusere hver sin fagkultur som fungerer ved siden av hverandre, men på en slik måte at den ene blir reprodusert som dominerende og den andre som dominert.

En reproduksjon av tradisjonelle metoder vises i mitt materiale blant annet ved at ingen av informantene sa at de ikke brukte deduktive metoder, noe de antakelig erfarte som elever. Spenningen mellom å anvende undervisningssystemets deduktive metoder og arbeidslivets erfaringsbaserte opplæring ble uttrykt slik av en av informantene i min studie:

---

<sup>336</sup> Se 3.8 og 6.7.

Og så bruker jeg vel en del gammeldagse metoder med tavleundervisning for å introdusere stoffet. Så noen ganger bruker jeg tavleundervisning og noen ganger bruker jeg OH. Jeg prøver å variere, men sikkert ikke nok.

### 7.3 Elevene og lærerne i et globalisert samfunn

Informantene hevdet at elevene i dagens videregående skole var annerledes enn tidligere. Det kom fram at de hadde et annet språk og en annen væremåte. De var tøffere og hadde mindre respekt for lærerne<sup>337</sup>. Informantene mente det uten tvil var blitt mer arbeid med elevenes sosiale problemer og manglende motivasjon. Blant annet trengte noen elever voksenkontakt for å mestre hverdagen. Informantene skilte mellom, og måtte forholde seg til både faglige og sosiale oppgaver<sup>338</sup>.

Unge i alle generasjoner kan ha hatt vanskelige problemer i oppveksten<sup>339</sup>. Jeg kan ikke sammenligne mellom ulike tider og ulike problemer på en relativistisk måte, men informantene hevdet at dagens unge hadde flere og andre problemer enn tidligere. I og med at R-94 var en rettighetsreform der alle inntil 20 år fikk rett til videregående opplæring var det mange som erfarte at elevene tatt inn i skolen etter 1994 var mer umodne enn tidligere. Elevene ble tatt inn i yrkesopplæringa i yngre alder, ofte med mindre yrkeserfaring enn tidligere, og en etterstrebet å integrere alle elever i ”normalskolen”. Dette medførte endringer i lærerrollen<sup>340</sup>.

I tillegg til det yrkesfaglige kreves det at læreren ivaretar elevenes behov for personlig og sosial støtte. Flere av informantene var klare på at de hadde to oppgaver overfor elevene, de faglige og de sosiale. En av informantene sa han måtte bruke mer av sine menneskelige ressurser. Det kan virke som om lærerne mente at de skulle hjelpe elevenes med deres ikke-faglige problemer. *Informantene sa at de drev mer med sosialarbeid og mindre med fagopplæring.* Det var etter deres mening vel så viktig at elevene hadde det bra og at lærerne utøvet sosialpedagogisk kunnskap, som at de fikk utøve sin yrkesfaglige og yrkespedagogiske dyktighet. Det kan virke som om lærerne også var mer opptatt av elevenes ve og vel og av sin egen arbeidssituasjon, enn av samfunnets forventninger til yrkesopplæringen. Dataene viste at lærerne etterstrebet å finne metoder elevene likte. *Det kunne vel komme i konflikt med lærernes yrkespedagogiske ideer og samfunnets forventninger om yrkesutdanning?* Ingen av informantene tok opp dette dilemmaet.

Det kom også fram i intervjuene at noen av elevene levde i et samfunn preget av flere risikoer og at de hadde dårligere ontologisk sikkerhet enn tidligere. En av informantene fortalte at hans ukentlige samtale med en av elevene var det som skulle til for at eleven holdt seg ”flytende”:

Og så er det den sosiale biten som er blitt mye mer krevende. Jeg arbeider uten tvil mer med det sosiale nå. At ungene kom på skolen og at foreldrene meldte fra, det var en selvfølge før. Nå er det veldig mange som sliter med ukonsentrasjon, de har mye å slite med, elever. Og de er veldig lojale i den familiesituasjon de er og de beskytter. Men det gjør at de har vanskelig for å konsentrere seg. Vi snakker med dem og prøver å kanalisere videre skolesamfunnet, helsesøster, rådgiver. Jeg har vært rådgiver. Noen sier at den voksenkontakten, den samtalen en gang i uka, det kan være såpass at jeg holder meg flytende. Bare de får ut litt uten at vi lærere kan få ryddet opp i noe, vi kan

---

<sup>337</sup> Se 5.16.1.1.

<sup>338</sup> Se 5.17.1.1.

<sup>339</sup> Se kritikken av Giddens utlegninger fremstilt i 7.5.

<sup>340</sup> Se 5.17.1.1.

lytte en halv times tid. Da blir man kvitt noe og så holder det ... det holder akkurat til neste møte sa en elev til meg.

Dette utsagnet kan illustrere hvordan elevens ontologiske sikkerhet kom til uttrykk overfor lærerne. Det er et trekk i tiden at mange barn og unge vokser opp med en annen kjernefamiliesituasjon enn tidligere, ettersom det var langt flere skilte foreldre, aleneforeldre og samboende i nye familier. Elevene lever i et samfunn med større risikoer enn tidligere, som masseødeleggelsesvåpen og terrortrusler. Vi opplever også krig og naturkatastrofer på en annen og nærmere måte ved at begivenheter overføres direkte via televisjon eller internett. Det er derfor rimelig å anta at dagens elever ved de yrkesfaglige studieretningene, som ellers i samfunnet, har større problemer med sin ontologiske sikkerhet enn tidligere. En av de mest erfarne informantene sa det slik:

Det er nesten skremmende syns jeg. Vi må jo stoppe opp og spørre om hva som er bra ved vår skole. Hva vil vi beholde og hva må vi endre på for å gjøre det bedre. I stedet for at vi skal snu på alt hele tida. Det jeg syns er fint nå er at alle kan få spisskompetanse, at ikke alle må ha fagbrevet. Skolen er jo fantastisk til å sette sammen et opplegg rundt en elev. Det er skolen her kjempeflink til. Men det krever jo også at eleven er med oss da, og foreldregruppa og alle sammen. For vi kan virkelig lage individuelle opplegg til tusen her altså. Det bra i skolen er at det ikke er bare et spor. Det er mange spor som du kan få være med på. Så ikke elevene skal føle ... når du sitter aleine med dem. Så liten og så dårlig sjølbilde hadde jeg aldri når jeg var i din alder. Og det hadde jeg aldri trodd du var heller, ut fra det språket, den atferden du viser meg. Så de er veldig dobbelt... de bruker mye energi på å være en annen person enn den de egentlig er. Og det er vel noe med samfunnet rundt dem, de føler at de ikke blir akseptert sånn som dem er og derfor må de spille denne dobbeltrollen og det kan ikke være noe godt. All den rosen vi gir, en skal ikke rose alt, men vi bygger opp veldig prøver å ... finne seg selv ... se på seg selv med sine gode og onde sider ... ikke bare si, nei jeg får ikke te noen ting jeg, jeg kan ikke det og ikke det. Hvor mange ganger har jeg ikke sagt til en elev, selv om han er dårlig i matte og norsk og skriftlig og sånt noe, så betyr ikke det at du er et minusmenneske for det, du skal jo ikke måles for det i enhver tid.

Utsagnet beskriver høy grad av sosial utrygghet i skolesituasjonen. Det viser også at en ontologisk utrygghet synes å bli forsterket av en faglig utrygghet i forhold til skolens krav om å mestre mer allmenne skoleferdigheter.

Noen av informantene skilte mellom ”det yrkesmessige” og ”det sosiale”. Dataene viste at lærerne i stor grad var opptatt av elevenes sosiale problemer, også utenfor skolen. De aksepterte at de arbeidet med elevenes personlige og sosiale utvikling og at de, i tillegg til å være yrkesutdannere, hadde oppgaver som en voksenkontakt også utenfor skolen, med roller som sosialarbeider, terapeut, pappa- eller mammaerstatning. En kan altså si at dagens yrkesfaglærere i langt høyere grad enn tidligere inkluderer sosial- og spesialpedagogikk i det yrkespedagogiske fagfeltet.

Datamaterialet gir ikke grunnlag for å anta at yrkesfaglærerne, som lærere, hadde noen redusert ontologisk sikkerhet. En slik konklusjon styrkes av Tarrou (1995: kap 5) funn om at HI-lærere (lærere fra håndverk- og industriefag) uttrykte større grad av tilfredshet med praktisk-pedagogiske forhold av relasjonell betydning enn lærere i norsk som representanter for allmennfaglærere innenfor den største yrkesfaglige studieretningen for HI-faglærere. Informantene snakket heller ikke indirekte om risikosamfunnet i nevneverdig grad. Det er altså mulig at elevene hadde større vanskeligheter nå enn tidligere, men at dette ikke var

tilfelle for dagens yrkesfaglærere. Det er derfor mulig at elevene opplevde skolens lærere som stabile samtalepartnere som respekterte dem for det de var, at skolen var et stabilt element i en kaotisk og risikofull, globalisert verden.

### 7.3.1 *Individet i et globalisert samfunn*

Lyotard (1996) omtaler vår tid som en postmoderne tid som avløser det industrielle samfunnet. Giddens anvender oftest betegnelsen modernitet om samfunnets posttradisjonelle ordning (1991:2), men han anvender også "high modernity" og "late modernity", særlig knyttet til vår tid og vår skeptiske og kritiske forhold til vitenskap og teknologi (ibid:27-28). Et begrep han heller bruker er posttradisjonell (Giddens 1991; Kaspersen 1998:156), fordi det postmoderne ofte forbindes med fragmenterende tenkning og forskning. Betegnelsen posttradisjonell reflekterer at vår tid preges av at mange stiller spørsmål ved tidligere tiders tradisjoner (Giddens 1991:14).

Etter min mening virker betegnelsen postmoderne reaktiv og lite presis fordi den ikke sier hva det sentrale i tiden er, men hva det er en reaksjon mot. Betegnelsen posttradisjonell synes derfor etter min mening bedre. Selv om også den er en reaktiv betegnelse, sier den hva som anses som et hovedtrekk i samfunnsutviklingen. Det kan være vel så dekkende med begreper som informasjonssamfunnet, det omstillende samfunnet, eller det relativistiske samfunnet. Etter min mening er globaliseringen en av årsakene til den kritiske holdningen til tradisjoner og ikke omvendt. Jeg anvender derfor betegnelsen "globalisering" fordi den indikerer noe om forholdet mellom mennesker og endringer i menneskers sosiale praksiser, noe som har resultert i endringer av tradisjoner. Informantene sa det var et trekk i tiden at elevene oppførte seg annerledes og at de hadde andre vanskeligheter og problemer enn tidligere, særlig på grunn av sine hjemmeforhold. Jeg har tidligere hevdet at det kan ha sammenheng med endrete samlivsmønstre og mindre stabile hjemmeforhold, noe som er et trekk i tiden<sup>341</sup>. Det er rimelig å anta at dette ikke har oppstått i lokale regioner uten innflytelse fra endringer andre steder, både nasjonalt og internasjonalt. Når en hører andre stille spørsmål ved, og bryte med tradisjoner, er det lettere å stille spørsmål ved sine egne. Jeg mener derfor det er rimeligere å tro at mange endringer i elevenes hverdag snarere skyldes globale og allmenne risikobringende faktorer, enn lokale behov for endring.

#### 7.3.1.1 *Atskillelse av tid og rom*

Det er sentralt i Giddens samfunnssteoretiske betraktninger at en i dagens samfunn har en økende globalisering som resulterer i en atskillelse av tid og rom (Giddens 1991:21). Tidsmessige "avstander" blir borte bl. a. gjennom øyeblikkelig TV-overføring over hele kloden og den enorme, øyeblikkelig tilgjengelige informasjonsmengden gjennom internett. Samtidig er geografiske avstander mellom mennesker fra ulike kulturer delvis fjernet gjennom menneskestrømmer og økt reisevirksomhet. Økende mobilitet for mange av jordas befolkning har endret den tidligere faste tilhørigheten til et hjemmemiljø og en stabil kontekst. Det lille rommet en tidligere levde hele livet i utvides til en global tilværelse. Bedrifter med internasjonale relasjoner snakker ikke om import og eksport, de er globale.

Økende globalisering medfører altså en atskillelse av tid og rom, som igjen medfører andre konsekvenser for enkeltindividet og de sosiale praksiser det inngår i. Flerkulturelle miljøer ved mange skoler, en mindre forutsigbar hverdag for elever og lærere, flere elever med nye foreldremønstre<sup>342</sup>, raske teknologiske endringer, overgang fra produksjon av varer for å bygge opp lagre til "just-in-time" – produksjon, er endringer i yrkesfaglæreres sosiale og yrkesmessige hverdag. En av informantene sa at:

---

<sup>341</sup> Se 7.3.1.1.

<sup>342</sup> For eksempel aleneforeldre og ekteskap nummer to mellom en genetisk forelder og en "ny".

... en greier ikke å individualisere nok og den sosiale biten er blitt mye mer krevende. Jeg arbeider uten tvil mer med det sosiale nå enn før. Før kom ungene på skolen og foreldrene meldte fra (ved fravær). Nå er det mange elever som sliter med ukonsentrasjon, vil ikke fortelle men være lojale mot hjemmesituasjonen. Jeg har vært rådgiver og prøver å kanalisere elevene videre i hjelpeopplegget som til helsesøster og rådgiver. Noen elever sier at *voksenkontakten* [min uthevelse] med læreren en gang i uka er såpass at de holder seg flytende.

Giddens beskriver en posttradisjonell tid (Kaspersen 1998:156) ved at *en stiller spørsmål ved og endrer tradisjoner*. Tidligere var for eksempel ekteskapet en selvfølgelig samlivsform og ikke bare en samlivsform mellom to mennesker som var glade i hverandre. Den innebar fordeler som deling av arbeid, inntekter, utgifter og ansvar for og tid sammen med barn. Det å inngå ekteskap var en forventet handling og samfunnet var innrettet på denne form for parforhold. Det var en sosial og økonomisk kontrakt innenfor samfunnssystemet. Nå stiller en rekke mennesker spørsmål ved tradisjoner som ekteskapet. En stiller spørsmål som: ”Er det den mest hensiktsmessige samlivsformen?”, ”Hvilke fordeler innebærer ekteskapet eller samboerforholdet?”, ”Hvilke ulemper kan det medføre?”, og ”Hva vil alternativene kunne være?” I dagens samfunn aksepterer en ikke tradisjonene som selvsagte, en stiller spørsmål ved deres nødvendighet og hensiktsmessighet, og en er villig til å ikke være konform.

### 7.3.1.2 Individets utvikling

Giddens (1991) klargjør og diskuterer mange av de generelle utviklingsmønstrene for individet i en globalisert eller posttradisjonell tid. Spesielt er han opptatt av den stadig sterkere gjensidige påvirkning mellom det personlige og det globale. Det posttradisjonelle medfører, etter hans mening, en langt større innflytelse over eget liv ved at en lettere kan og må se muligheten til å ikke la seg binde eller kneble av tradisjoner. På samme tid har langt flere av de begivenheter som finner sted internasjonalt en raskere og mer direkte påvirkning på den enkelte. Disse dynamiske karaktertrekkene ved dagens sosiale liv forklarer Giddens (Kaspersen 1998:121-27) med tre forhold:

- Atskillelsen av tid og rom<sup>343</sup>.
- Utløftingen (disembedding) av sosiale institusjoner.
- Postmodernismens iboende refleksivitet<sup>344</sup>.

Utløfting (disembedding) beskrives av Giddens som det fenomenet at sosiale relasjoner «løftes ut» av lokale sammenhenger og gyldiggjøres globalt. Mens en tidligere var avhengig av og måtte kunne stole på sosiale relasjoner i nærmiljøet, er en nå avhengig av og må kunne stole på at sosiale relasjoner eksisterer og er stabile utover de lokale forhold. Giddens skiller mellom to tillitsrelasjoner: ”facework commitments” og ”faceless commitments” (Kaspersen 1998:134). I den første relasjonen bygger tillit på ansikt-til-ansikt forholdet til en person aktøren kjenner og det er denne personen som går god for tillitsforholdet. I den ansiktløse relasjonen er det snakk om tillit til systemer, der tillit er avhengig av tidligere erfaringer med systemet og ikke minst av de systemrepresentantene en kommer i kontakt med. For elevene vil lærerne være sentrale systemrepresentanter både for skolen og for samfunnet forøvrig, noe som kommer fram i sitatet ovenfor<sup>345</sup>, der læreren framstår som en viktig del av elevens stabiliserende plattform.

<sup>343</sup> Dette har jeg beskrevet i 7.3.1.1.

<sup>344</sup> Jeg har beskrevet strukturasteorien i 7.2.2.

<sup>345</sup> Se 7.3.1.1.

Giddens tanker om konsekvensene av globaliseringen beskriver og begrunner det materialet viser om yrkesfagelevne og deres mer problematiske oppvekst i dagens samfunn. Hans teori støtter således opp under mine konklusjoner på bakgrunn av analysene av datamaterialet. Elevene bruker yrkesfaglærere som ”støttekontakt” og sosialt nettverk. Det er altså meget mulig at skolen fungerer som et stabilt ansikt-til-ansikt element for elevene, noe som er begrunnet av de sosialpedagogiske oppgaver yrkesfaglærerne beskriver at de påtar seg. Det er få tegn i materialet som viser at yrkesfaglærerne er påvirket av samfunnsendringene utenfor skolesektoren på tilsvarende måte som elevene. Men innenfor skolesektoren beskriver informantene en arbeidssituasjon preget av hyppige reformer og forventninger om yrkesfaglig og yrkespedagogisk oppdatering.

## 7.4 Tillit, risiko og ontologisk sikkerhet

Tillit, det å kunne stole på ansikt-til-ansikt relasjoner og ansiktløse relasjoner, påvirkes kontinuerlig av nære og dagligdagse forhold. Et godt tillitsforhold mellom et barn og dets omgivelser som etableres tidlig, vil prege barnet i oppveksten og skjerme det mot mangeartede påvirkninger som kan skape følelser av kaos og utilstrekkelighet. I tillegg til hverdagsbeslutninger vil skoleungdommen, ifølge Erikson stadieteori<sup>346</sup>, stille spørsmål om utviklingen av egen identitet (pubertet)<sup>347</sup>, vennskap og intimitet (ungdomsalder), om en utvikler seg riktig som mann eller kvinne, om en er som annen ungdom, om en har valgt den beste yrkeskarrieren, om en er flink på skolen, i det hele tatt spørsmål som dreier seg om eksistensielle forhold. Yrkesfaglærere vil tilsvarende stille seg spørsmål om produktivitet (tidlig voksen alder) og personlig integritet (modenhet). I det følgende beskriver og diskuterer jeg individets situasjon i det globaliserte samfunnet med hensyn til tillit, risiko og ontologisk sikkerhet konkretisert ved det informantene artikulerte i den empiriske undersøkelsen.

### 7.4.1 Risikosamfunn

Det å leve innebærer mange risikoer og vi beregner og vurderer de ulike risikofaktorene ved våre handlinger. Vi er ikke bare en sivilisasjon som trues av farer som krig, sykdom og naturkatastrofer. Det er risikoer mennesket har måttet leve med til alle tider der sivilisasjoner kontinuerlig har oppstått og forsvunnet igjen. Dagens risikofaktorer er andre og annerledes. Vi bombarderes daglig med nyheter om for eksempel atombombetrussel, drivhuseffekt, forurensning og terrorhandling. Vi må forholde oss til nære konsekvenser av handlinger som foretas fjernt fra oss, som for eksempel radioaktivt nedfall etter atomreaktorulykken i Tjernobyli. Flere og globale risikoer er en av konsekvensene av det globaliserte samfunnet som påvirker vår hverdag på ulike måter.

Ulrich Beck (1997) sier det så sterkt at farer er det sentrale tema i dagens verdenssamfunn og han betegner det som en sivilisatorisk vulkan. Risikoer truer faktisk både vår eksistens og nye sivilisasjoner. Beck omtaler også refleksive forhold (ibid:63):

I risikosamfundet vokser modsætningen mellem dem, der *berøres* af risici, og dem, der *profiterer* af dem. Tilsvarende øges den samfundsmæssige og politiske betydning av *viden*, og dermed øges også betydningen af magten over de medier, hvor viden skabes (videnskab og forskning) og udbredes (massemedier). For så vidt er risikosamfundet også et *videnskabs-, medie- og informationssamfund*. Samtidig opstår der imidlertid nye modsætninger mellem dem, der *skaber* risikodefinitioner, og dem, der *konsumerer* dem.

<sup>346</sup> Hildgard & Atkinson 1953:73-74; Imsen 1991:120-27

<sup>347</sup> Betegnelse i parentes angir livsperiodene i følge Eriksons teori.



Beck ser dermed langt mer dramatiske konsekvenser av risikosamfunnet enn hva Giddens redegjør for, men begge mener at betydningen av risikoer er et sentralt kulturelt aspekt i vår tid der bevisstheten om risikoer koloniserer aktørens framtid (Giddens 1991:111). Det vil derfor være av stor betydning for lærere at de har tillit til myndighetenes integritet og deres politiske føringer. Giddens hevder at siden vi skiller oss fra vår fortid, fra tradisjonene<sup>348</sup>, blir fremtiden ikke en konsekvens av denne. Framtiden blir et nytt terreng som aktørene kan spekulere på hvordan vil bli. Slike spekulasjoner og risikovurderinger koloniserer framtiden. Han ser det derfor slik at aktørene har muligheter til å planlegge sin framtid og Beck påpeker at noen personer og interessegrupper har posisjon til å profitere på å produsere risikoer. Kanskje er den største endringen ikke at vi står overfor så mange og store risikoer, men at vi er dem mer bevisst på grunn av medieoppmerksomheten?

Giddens og Becks teorier om risikosamfunnet kan altså forklare at dagens elever, ifølge informantene, hadde en annen væremåte enn tidligere<sup>349</sup>.

#### 7.4.2 Globalisering og ontologisk sikkerhet

En aktørs ontologiske sikkerhet handler om det å holde seg i gang (Giddens 1991:39), om vedkommendes følelse av at hverdagens begivenheter er forutsigbare, at de er kontinuerlige og mulige å systematisere. Det dreier seg også om ansiktløse relasjoner (ibid:43). Tilliten kan, naturlig nok, variere fra et system til et annet. Giddens sier at tillit er en svært viktig faktor i et menneskes liv og at våre relasjoner til tillit, vår risikoprofil og dermed vår ontologiske sikkerhet, har gjennomgått en dramatisk endring de siste 20-30 årene (Kaspersen 1998:140). Den ontologiske sikkerheten er fundamental for menneskets selvidentitet. Den utgjør en mental beskyttelse, slik at selvet kan håndtere sterke angstsituasjoner og bevare selvets integritet. Informantene mente at deres elever opplevde mange risikoer i familien, skolen og samfunnet for øvrig, og at de, som lærere, virket som støttespillere i de unges livsverden. En av informantene sa det slik:

Jeg leste i fagtidsskriftet vårt: et stadig mer uensartet samfunn trenger en ensartet skole. Den syns jeg absolutt, fordi jeg føler at elevene ... vi er snart den eneste base – du veit du finner [læreren – min erstatning] på skolen. Der er klasserommet. Det er det stabile, og for noen tror jeg det er tryggheten i livet.

Når vi oftere benytter oss av og lar abstrakte ekspertsystemer styre vår hverdag, svekkes avhengigheten av og interessen for familien, hjemmet og lokalsamfunnet. Men omvendt kan de abstrakte systemene ikke erstatte den ontologiske sikkerheten som tidligere var forankret i familien og nærmiljøet. Derfor ligger ansvaret nå i det sterkere grad på det enkelte individet som selv må etablere og vedlikeholde de nære tillitsrelasjoner, selv må håndtere relasjoner til nye nettverk og selv må finne fram til nye livsstiler (Baumann 2001:21; Beck 1997:152-53; Giddens 1991:80-81).

Datamaterialet viser at yrkesfaglærerne har en god ontologisk sikkerhet med unntak av konsekvensene av hyppige skolereformer. Det kan være slik at deres oppvekst foregikk i et miljø som i høyere grad var preget av stabile ansikt-til-ansikt relasjoner, av høy grad av tillit til ekspertsystemer og symboler og i mindre grad av globaliseringens risikofaktorer. Det er derimot klart at noen elever, av informantene, ble omtalt på slike måter at jeg vil anta at deres risikoprofiler var annerledes enn tidligere elevers og at deres ontologiske sikkerhet var dårligere<sup>350</sup>.

<sup>348</sup> Se 7.3.1 om det posttradisjonelle samfunnet

<sup>349</sup> Se 7.3 om elevene og lærerne i et globalisert samfunn.

<sup>350</sup> Se 7.3 for sitater fra materialet og analysen av læreres og elevers ontologiske sikkerhet.

### 7.4.3 Tillit, risiko og ontologisk sikkerhet i skolen

Vil vi at skolen skal gjenspeile samfunnet og forberede elevene for et globalisert samfunn, eller skal skolen utøve en annen rolle? En kan mene at skolen skal forberede elevene ved å være et speilbilde av samfunnet. Om en ser på dagens globaliserte samfunn slik Giddens gjør, innebærer det å forberede elevene på å leve med risikoer og på å teste ut tillitsforhold for å bedre sin ontologiske sikkerhet. Det innebærer også at elevene skal lære å gjøre seg nytte av tilgjengelig informasjon via media eller internett. I et slikt syn på skolens oppgaver vil en la elevene oppleve det kaotiske, fragmenterte og uforutsigbare i skolen som en speiling av situasjonen i samfunnet for øvrig.

Eller skal skolen være mer stabil og strukturert? Skal elevene i skolen tilegne seg basiskunnskaper og –ferdigheter som man mener er nødvendige i en yrkesutøvelse og et samfunnsliv? Et spørsmål er hvilke basiskunnskaper det skal være<sup>351</sup>. Men det overordnede spørsmålet er om skolen skal legge til rette for at elevene utvikler basiskunnskaper, og at de opplever trygghet og utvikler et godt og stabilt selv bilde i en skole som er et stabilt sosialt system og som gir dem en mental beskyttelse som gjør dem bedre rustet til å utvikle seg som voksne deltakere i et yrkes- og samfunnsliv? Det var ingen av informantene som ga uttrykk for det første alternativet. Noen ga tvert imot uttrykk for at skolen bør være et stabilt element.

Slike spørsmål må en yrkesfaglærer forholde seg til, fordi han utdanner elever som skal fungere i et raskt omstillende arbeidsliv. Ovenfor stilte jeg spørsmål om hva det innebærer for elevenes personlige og sosiale utvikling. Hva innebærer et raskt omstillende arbeidsliv for yrkeskunnskaper og -etikk? Hva vil det i dagens globaliserte samfunn si å være stolt av sitt arbeid, av de produkter en lager eller den service en yter? Hva innebærer det eventuelt å bli stilt overfor dilemma mellom yrkesetikk og effektiviseringskrav i arbeidslivet?

Et annet viktig spørsmål i dagens globaliserte verden er om en yrkesfaglærer skal utdanne elever til økt mobilitet. Skal han la det være et område i opplæringen, eller skal eleven overlates å møte problemstillingen når den oppstår, om den oppstår? Det kan være at han velger å utdanne elever til å arbeide globalt, noe som vil medføre arbeid i ulike kulturer og ulikeartete fagmiljøer med forskjellige yrkestradisjoner.

Datamaterialet inneholder få data som gir grunnlag for å si noe med stor sikkerhet om yrkesfaglærernes meninger om konsekvenser av et raskt omstillende arbeidsliv. Det kan skyldes at det er basiskunnskap som vektlegges i skolen og at endringene der ikke foregår i et så raskt tempo som i arbeidslivet utenfor skolen. Det kan imidlertid også skyldes at yrkesfaglærere tillater seg og tillates en senere utviklingstakt enn i arbeidslivet utenfor, eller at de må akseptere å bli hengende etter på grunn av manglende etterutdanning eller manglende økonomi til investeringer i nytt utstyr.

Materialet viste at flere av informantene var opptatt av sin egen ontologiske sikkerhet ved at de mente det var for hyppige reformer, ”kenguruskole” som en av dem betegnet det. Flere av dem var også opptatt av elevenes risikoprofil og ontologiske sikkerhet ved at de var mer opptatt av elevenes sosiale situasjon enn tidligere, særlig av at hjemmeforhold vanskeliggjorde elevenes konsentrasjon om skolearbeidet<sup>352</sup>. Det var også noen lærere som kan mistenkes for ikke å være opptatt av elevenes situasjon, nemlig de som vegret seg for utviklings- og endringsprosesser. Det var de lærerne som ble omtalt med utsagn som at de ikke var tilstede på skolen med mindre de hadde undervisning og som ”snudde bunken” hvert år<sup>353</sup>. Jeg har derfor grunnlag for å anta at skolen i stor grad kan tillate seg å eksistere som et autopoietisk system som definerer sin egen omverden, særlig at enkelte lærere kan tillate seg og tillates å gjøre det. En kan dermed se på reformer som pådrivere overfor lærerne og skolene i deres utvikling og endring.

---

<sup>351</sup> Se 3.5.1.

<sup>352</sup> Se sitatet i 7.3.1.1 under punktet Atskillelse av tid og rom.

<sup>353</sup> Se 5.27.1.1.

#### 7.4.4 Motstand mot reformer eller motstand mot forverring av ontologisk sikkerhet?

Det framkommer i undersøkelsen at yrkesfaglærere stilles overfor store forventninger og andre forventninger enn tidligere. En av informantene sa det var mer å forholde seg til, at ”ting stadig dukket opp”<sup>354</sup>. De har flere minoritetsspråklige elever, elever med ulike lærevansker og elever som har skolen som oppholdssted<sup>355</sup>. Informantene sa det uten tvil var blitt mer arbeid med elevenes sosiale problemer og manglende motivasjon<sup>356</sup>. Blant annet trengte noen elever voksenkontakt for å mestre hverdagen. En av informantene beskrev situasjonen slik:

Noe som jeg tenker på er alle arenaene og nivåene du skal fungere på. Mange har forventninger til deg. Elever, administrasjon, kollegaer, hele pakka. Det er kanskje det problemet jeg har, at jeg skummer litt her og litt der og skal prøve å gjøre alle til lags, i stedet for å sette foten ned og si, vet du hva, jeg greier ikke det og det, men jeg prioriterer det og det. Noen ganger føler jeg at vi skriker etter ledelsen for det, for ikke å stå alene om det valget. Det ligger i hele samfunnet at du skal greie alt, selv om oppgavene er blitt flere og flere. Så da merker jeg litt frustrasjon.

Utsagnet bekrefter hvor sammensatt, utfordrende og ofte motsetningsfylt læreres hverdag er i dagens motsetningsfylte samfunn. Mange vil hevde at de lenge har arbeidet i, og fremdeles arbeider i en skole som har postmoderne karakteristika. Alexandersen, Røthe, Tiller og Vestgøte (1983) har gjennom studier av læreres loggbøker avdekket at de stadig måtte forholde seg til forventninger og forordninger fra mange parter, noe som resulterte i utvikling av stressreaksjoner. De sa (ibid:16):

Som lærere kastes vi ut i en arbeidssituasjon der mulighetene til å oppfylle de forventningene som stilles til oss som yrkesgruppe, er temmelig begrensede. Og denne situasjonen kan vi ikke flykte fra. Stressreaksjonene som da oppstår, utvikler seg etter hvert til frustrasjon - frustrasjon over aldri å strekke til ... Lærerne er utsatt for ... utmattelsesdepresjon. Ikke først og fremst på grunn av den store arbeidsmengden, men fordi man har ansvaret for å ta seg av *hele* mennesket på en gang. Dette er det ikke mulig å gjøre på en tilfredsstillende måte verken i forhold til egne eller andres forventninger.

Utsagnet viser at uforutsigbarheten i læreryrket bevirker stressreaksjoner hos lærere. Arfwedsons (1985:63) kom gjennom sin forskning fram til fire komponenter som kunne identifiseres i en skolekultur, hvorav en var at lærere reagerer med motstand mot krav fra skolesystemkonteksten. Madsén (1994) hevder at både det at undervisning er en meget kompleks virksomhet og spesielt det forholdet at lærere ofte arbeider med motstridende intensjoner, at de har dobbelt ansvar, gjør at lærerkulturen formes som en motkultur til reformer:

De etnografiska forskningsansatserna, med fokus på *skolkulturer* och *klassrumskulturer*, har ytterligare kompletterat mönstret av komplexitet i skolans verksamhet. ... läraren måste ständigt kompromissa mellan mål som gäller mänsklig utveckling och mål som gäller kunskapsmaximering. Lärarna har alltid ett dubbelt ansvar, mot eleverna och mot samhället" (ibid:95).

---

<sup>354</sup> Se 5.25.1.1.

<sup>355</sup> Se 5.16.1.1.

<sup>356</sup> Se 5.17.1.1.

På mange måter formes altså lærerkulturen som en motkultur til reformer. Det skyldes, sier flere forskere, at reformene ikke bygger på noen forståelse av lærerarbeidets karakter. Det støtter opp om min undersøkelse der informantene mente at det var for mange og hyppige endringer i skolen, skolen var "en kengureskole, som hopper fra flopp til flopp".

Jeg mener at både stressreaksjoner og motstand mot reformer også kan forklares som reaksjon mot forverring av egen ontologisk sikkerhet ved at reform- og andre forventningskrav oppleves som å stadig bli satt i en ny, uoversiktlig, kaotisk og dermed risikofylt situasjon. Spenninger med hensyn til ontologisk sikkerhet kommer også til syne i dualismen mellom "det låste klasseroms pedagogikk" og skolepolitiske styringer. I hvilken grad kan en lærer fortsette med sin tradisjonelle pedagogikk overfor "sine" elever i et klasserom hvor ingen andre har innsyn og der ingen andre enn elevene kan sette spørsmålsteget ved det som foregår? Pålegg gjennom reformer vanskeliggjør den privatiseringen "det låste klasserom" innebærer. Det er pålegg om

- tverrfaglig prosjektarbeid.
- større grad av teamarbeid mellom lærere.
- at elevene skal ha mer ansvar for egen læring.
- at elevene skal opplæres til å utvise kritiske holdninger både til den kunnskapen de møter i skolen og de undervisningsmetodene som benyttes.

Det er derfor mulig, slik jeg ser det, at lærernes tillit til sin egen eksistens i skolen som system undergraves av en rekke postmoderne trekk som stadige endringer i skolepolitikk, i yrket og i elevgrunnet. Noen av informantene snakket om metoder som prosjektarbeid og mappeundervisning og de aller fleste nevnte samarbeidslæring. Men utover prosjektarbeid og samarbeidslæring var det flere som kun beskrev "tradisjonell" tavleundervisning. Det kan derfor være slik at noen yrkesfaglærere nærmest velger å overse endringskravene og fortsetter sin tradisjonelle yrkesutøvelse, mens andre aksepterer behovene for endring og implementerer reformkravene. Drakenberg (1989) fant at det var et stort skille mellom lærerplanintensjoner og undervisning<sup>357</sup>. Forandringer i undervisning skjer ikke bare ved forandringer i intensjoner i læreplaner. Hindre er rammefaktorer som læremidler, undervisningstimenes lengde, ensyklopedisk<sup>358</sup> oppbygd skole, regelverk, o.l.:

Det har inte blivit som man tänkt sig. Som framgår bl.a. av denna rapport visar forskningsresultat och utvärderingar att de senaste decenniernas reformåtgärder inte lett till de för verksamheten uppställda målen. Orsakerna till denna klyfta mellan mål och verklighet anses vara dels brister i verksamhetens administrativa styrning, dels målformuleringarnas diffusa och många gånger motsägelsesfulla innehåll." (s. 4).

Drakenberg mener at det er tendenser til at de læreplanene som eksisterte før 1969 (den første store reformen) fortsatt var de som ble anvendt i 1989. De hadde vært meget detaljerte og styrende. 1980-reformen la større vekt på idealer og sosiopolitiske mål samtidig som at rammefaktorene ikke ble smidigere, noe det i en overgangstid kunne være vanskelig å forholde seg til. Drakenbergs (1989) vurdering er at dette skyldes reformmotstanden ved at det ved innføring av reformer bare var intensjonene eller målene som ble endrest, og at

---

<sup>357</sup> Se 1.2.8.

<sup>358</sup> Den leksikalske betegnelsen brukes om en oppsplitting av fag i disipliner. Den tverrfaglige helheten kan bli borte og elevene ser ikke sammenhenger mellom disiplinene.

midlene til å nå målene ikke ble endret tilstrekkelig. Bergli (1995:67) skriver følgende om den norske reform 94:

Hva slags krav til endringer er det så som stilles til lærerne med reform 94? Det er for det første endringer i forhold til strukturer og innhold, herunder nye læreplaner, veiledninger, bøker og annet materiell. Det er for det andre endringer i forhold til praksis og ferdigheter, herunder ansvar for egen læring, nye arbeidsformer og (mer) lærersamarbeid. Det er for det tredje endringer i tro på-, og forståelse av noe nytt. Er for eksempel reform 94 til elevenes beste, vil reformen gi bedre yrkesutdanning og har lærerne tro på ideene som ligger til grunn?

Bergli beskriver de store endringer reformen medførte og lærernes usikkerhet om konsekvensene av den for elevenes og derigjennom deres egen situasjon som lærere og samfunnsborgere. Dette støtter mitt syn om at det i stor grad er forverringen i ontologisk sikkerhet som motiverer motstand mot reformer, ikke nødvendigvis reformen i seg selv. Mer enn halvparten av informantene i Berglis undersøkelse mente nemlig at reformen var nødvendig (ibid:67).

#### 7.4.5 *Det imperative behovet for etterutdanning*

Etterutdanning er et vanlig virkemiddel som skal hjelpe skolens personell til å forberede og iverksette reformarbeid og endringsarbeid. Siden dette ikke var et direkte spørsmål i den empiriske undersøkelsen, var det heller ikke alle som uttalte seg om kurs og etterutdanning. Noen sa imidlertid uoppfordret at de lærte ved å delta på etterutdanningskurs, mens andre sa de hadde lite utbytte av dem. Det er alvorlig at *informantene mente de manglet yrkesfaglig oppdatering*. En av lærerne fra hotell- og næringsmiddelfag sa at han ikke kunne undervise i praksis fordi hans teknikker ikke var ”ferske”. En annen var svært opptatt av manglende tilbud om yrkesfaglig etterutdanning:

Ja, de her kursene som går på faget mitt. Dem er veldig nyttig. For om man ikke er oppdatert rent faglig så blir man historisk. Det skjer jo så mye innenfor vårt felt og, du se jo man vinner jo verdensmesterskap og alt mulig sånne ting. Hvis ikke vi får muligheten og det får vi jo nesten aldri. For å si det rett ut når man jobber innenfor det offentlige, i skolen, og kommer på sånne oppdateringskurs. De kursene vi kommer på, de er jo de pedagogiske kursene som holdes i regi av fylkeskommunen, og dem er jo veldig rimelig for skolen da. Men å få bli sent på noen kurs for å bli oppdatert rent faglig det gjør vi ikke.

Informanten presiserte flere ganger behovet for faglig oppdatering og ønsket å delta på flere faglige kurs. Yrkesfaglærere mister noe av sin identitet og faglige soliditet om de ikke er yrkesfaglig oppdatert. Det får konsekvenser for deres ontologiske sikkerhet og for elevenes tillit til yrkesopplæringen som ekspertsystem. Om elevene stiller spørsmål ved denne tilliten, får det igjen negative konsekvenser for yrkesfaglærerens situasjon. Alle kommer inn i en spiral med økende ontologisk usikkerhet og de uheldige konsekvenser det leder til.

##### 7.4.5.1 *Yrkesfaglæreres tillit og ontologiske sikkerhet*

Jeg vil årsaksforklare Drakenbergs resultater<sup>359</sup> på andre måter enn hun selv gjør. Den første av de to læreplanene var detaljert og ga sannsynligvis lærerne en oppskrift for deres arbeid i skolen, hva de skulle vektlegge og hvordan de skulle forholde seg. Noen vil hevde at det

---

<sup>359</sup> Se 7.4.4.

virker styrende og muligens letter kontroll med lærernes arbeid. Men det gir også en *viten om hva det sosiale systemet forventer, noe som kan vekke tillit og som kan gi en god ontologisk sikkerhet*. Når myndigheter i sterk grad regulerer arbeidet i skolen, innebærer det at de tar ansvar og at lærerens ansvar for valg av mål, innhold og metoder reduserer. Når så læreren skal forholde seg til en ny læreplan som er mindre detaljert, kan det oppleves som et økt ansvar for vanskelige valg ut fra generelle formuleringer og motstridende intensjoner i læreplanene. Konsekvensen kan være at læreren ikke møter utfordringene, men fortsetter sin rutinepregete lærerrolle for å beholde sin ontologiske sikkerhet. Det er mulig at den ontologiske sikkerheten ikke hadde blitt redusert om en fikk mer midler, økonomiske eller etterutdanningsmessige, til å nå målene. Men det er, slik jeg ser det, sannsynlig at det uansett ikke hadde vært tilstrekkelig, fordi tillit og ontologisk sikkerhet i sterk grad bygger på personlige opplevelser og emosjonelle erfaringer.

Ved etterlevelse av pålagte krav om endringer må lærerne leve i en kaotisk og stressende endringssituasjon inntil de føler at de "mestrer" de nye forholdene. Tilpasningsperioden innebærer ontologisk usikkerhet. Hyppige endringer og reformer kan ha permanent ontologisk usikkerhet som konsekvens. Lærerne må derfor i dagens skole, preget av hyppige reformer, lære seg å leve med at de ikke oppnår en ontologisk stabil og sikker situasjon. *Slik jeg ser det, kan en altså snarere snakke om en motstand mot usikkerhet og mot gjentatt ny erfaringslæring, enn motstand mot reformer*. En av informantene omtalte reformer og motstand mot reformer på denne måten:

Det har bestandig vært motstand mot reformer, ingen liker ... men man kommer ingen veg med å bare motsette seg det. Folk var veldig i mot reform 94, vi er jo ikke i mål enda. De sier det tar 10 år å implementere en reform. Og da kommer det en ny en, og nå er det jo snart 10 år.

Uttalelsen bekrefter min antakelse om at det kan være en "skolekode" at det "bestandig er motstand mot reformer". Men informanten sa samtidig at det ikke var noen hensikt i å motsette seg reformer. En annen informant sa at en måtte følge med i utviklingen. *Det kan virke som om yrkesfaglærere forholder seg til eventuelle effekter av globaliseringen av samfunnet ved pragmatisk aksept eller vedvarende optimisme*. Begge reaksjonsmønstrene kan bevirke at yrkesfaglærerne kan bevare sin tillit til ekspertsystemene og derigjennom sin ontologiske sikkerhet. Den pragmatiske aksepten kan tolkes ut fra det empiriske materialet ved at ingen sier de er imot reformer, men at de heller ikke sier at de er spesielt interessert i at skolen skal endres. Det var få data på spørsmålet om hvilke utdanningspolitiske retninger eller forslag de særlig støttet, eller ikke støttet<sup>360</sup>. Uttalelsen ovenfor viser at informanten ikke var særlig interessert i reformene, men innså at en ikke kunne motsette seg dem. En uttalelse som uttrykker vedvarende optimisme, finnes hos en annen informant:

Nei, jeg tror – skal man henge med i yrkeslivet og spesielt i en skole, så må man følge med utviklingen. Samfunnet står ikke stille og vi utdanner ungdommer til et samfunn og et yrkesliv som vi ikke kjenner i dag, som er annerledes enn da vi utdannet oss som lærere. Så jeg tror ikke man kan vegre seg.

De to utsagnene ovenfor viser to ulike strategier som kan brukes for å møte nye utfordringer. Strategiene ansporer informantenes tillitt til fremtiden og bygger dermed opp deres ontologiske sikkerhet. Giddens beskriver også to andre adaptive reaksjoner på

---

<sup>360</sup> Se 5.26.

globaliseringen, kynisk pessimisme<sup>361</sup> og radikalt engasjement<sup>362</sup>. Jeg kunne ikke identifisere noen av disse reaksjonsmønstrene hos informantene.

#### 7.4.5.2 Forholdet mellom aktører og ytre, strukturelle krav

Bergli (1995) og Frøyland foretok en intervju- og observasjonsundersøkelse av pedagogisk praksis i noen utvalgte klasser innenfor fire studieretninger ved gjennomføringen av reform 94. De beskriver de store utfordringer og vanskelige dilemmaer som skoleledere, lærere og elever ble stilt overfor. Reformen var en omfattende og dyptgripende reform i norsk skole hvor rettigheter, organisatoriske strukturer og innhold var sentrale elementer. Dataene fra Bergli og Frøylands undersøkelse refererer bare til den ene parten i reformen, den iverksettende. Dermed kommer bare brukernes og ikke planleggenes syn fram.

En del av deres funn kan begrunnes ut fra dualismen mellom aktører og ytre, strukturelle krav. Allerede før reformen ble gjennomført hadde skolene hatt anledning til å avgi høringsuttalelser om den generelle læreplanen. Flere lagde omfattende høringsuttalelser, men ingen så at noe av at det de kommenterte hadde kommet inn i planen (Bergli 1995:40). Bergli (ibid:45) skriver:

”Ved et flertall av skolene opplever lærerne at det kan bli for mye krav om planer og omfattende skriftlig dokumentasjon av planer for den daglige undervisningen. Dette kan oppfattes hemmende og at "skolebyråkratiet" får unødvendige dimensjoner, særlig der en opplever at tida går til å lage dokumentasjon i stedet for å samarbeide om å styrke undervisning og læring.”

Noen av de eksterne endringskravene ble altså opplevd som hemmende og tidkrevende. Dette viser at lærerne, uten selv å ha satt den betegnelsen på fenomenet, beskrev en funksjonalistisk styring fra en politisk ledelse.

Ved innføringen av reform 94 ble det uttrykt stor skepsis fra yrkesfaglærernes side, fordi omtrent 150 tidligere atskilte grunnfag ble slått sammen til 13, noe som medførte en teoretisering av yrkesfagene (Bergli 1995:49). Ingen av informantene i min studie tok opp dette. Det var bare novisen med lærerutdanning, som selv ikke var lærer den gangen, som fortalte at kollegaene hans sa at ”alt var så meget bedre før reformen”. En av informantene sa at en, tross alt, som lærer hadde stor frihet til å praksisrette undervisningen likevel. Dette er etter min mening *en bekreftelse på det pragmatisk aksepterende reaksjonsmønsteret* hos flere av informantene.

## 7.5 Vurdering av Giddens strukturasjonsteori og dens avledninger

En av strukturasjonsteoriens sterke sider er at den løfter seg over de dualistiske motsetningene og ser dagens samfunn og dets individer i en refleksiv utvikling. Det enkelte individs handlingsrom reguleres av virtuelle strukturer og sosiale systemer der alle aktører har muligheten til å produsere ønskete endringer. Men jeg vil reise spørsmål om teoriens systematiske oppbygning forenkler virkeligheten og ikke forklarer alle ulikhetene mellom sosiale systemer. På den ene siden er forenklinger ofte lett forståelige og forklarende bilder på komplekse mekanismer, men på den andre siden kan en tape viktige nyanser og motforestillinger.

---

<sup>361</sup> En reagerer med galgenhumor for å kunne leve med sin angst. Ofte spøker en om fenomener eller handlinger uten å foreta seg noe i praksis.

<sup>362</sup> En holder optimismen oppe ved å engasjere seg i foreninger eller bevegelser som arbeider for en bedre verden.

Jeg har allerede påpekt noen kritiske meninger om Giddens strukturasjonsteori. Jeg mener den er for positiv med hensyn til at den enkelte aktør mulighet til å være produserende på egne premisser, at den ikke tar opp i seg de dramatiske negative konsekvensene av risikosamfunnet<sup>363</sup> og at den ikke godt nok forklarer erfaringslæringsprosessen. Følgende spørsmål viser skepsis til, eller usikkerhet ved teoriens forklaringslogikk:

- Er alle aktører i posisjon til å være produsenter? Eller har noen makt til å endre forhold i (skole)samfunnet på en slik måte at det påfører andre *nye* risikoer?
- Er utviklingen i vår tid i hovedsak preget av endringsvillighet og refleksivitet, eller er den *også* preget av motstand mot endring og lukkethet mellom sosiale systemer?
- Er atskillelsen av tid og rom et universelt fenomen, eller er det et urbant og globalt fenomen som er mindre aktuelt i stabile, lokale miljøer?
- Oppløses alle tradisjoner? Stilles det spørsmål ved alle tradisjoner og alle steder, eller er det heller slik at noen tradisjoner oppløses, mens andre beholdes og nye etableres?
- Er dagens samfunnsutvikling annerledes enn tidligere, eller er forskjellen snarere at den foregår i et akselererende tempo i noen deler av verden og i noen (skole)miljøer, mens andre miljøer fortsetter sin eksistens som lukkede autopoietiske systemer?
- Er effekten av risikofaktorene overdrevet? Taper vi vår ontologiske sikkerhet, eller er det slik at vi mennesker, som gjennom tiden har opplevd krig, sykdom, pest og andre plager, tilpasser oss endringer over tid?
- Er det slik som Giddens hevder, at det meste av vår aktivitet foregår på et praktisk bevissthetsnivå? Hva med de mange tanker og refleksjoner, samtaler og diskusjoner på et diskursivt nivå? Hvordan skal en kunne måle dette?
- Er forholdet mellom ubevissthet, praktisk bevissthet og refleksiv bevissthet så enkelt som Giddens framstiller det<sup>364</sup>?

Noen av de spørsmålene jeg reiser ovenfor er det vanskelig å skaffe belegg for å uttale seg om med sikkerhet. Det er like fullt aktuelt å stille spørsmålene for ikke for lett å godta Giddens, eller andres, sosiologiske utsagn, forklaringer og teorier. Det vil være vanskelig å måle og dokumentere at det meste av vår aktivitet foregår i den praktiske bevisstheten, selv om egne og andres meninger (Jordell 1989:181) tilsier at det kan være slik. Vi samler oss mange handlingsrelaterte erfaringer som ikke blir artikulert og som vi ikke reflekterer over. Svært mye av vår hverdag gjennomføres med rutinepregete handlingsmønstre der vi ikke tenker over intensjoner og begrunnelser for handlinger. Men at mange mener det samme gjør det mindre subjektivt og mer objektivt, men ikke nødvendigvis riktig<sup>365</sup>.

Jeg har allerede diskutert om risikofaktorene er overdrevet eller også om de er undervurdert<sup>366</sup>. I hvilken grad en stiller spørsmål ved tidligere tradisjoner kan også diskuteres. Som nevnt, kan det snarere være slik at noen tradisjoner delvis oppløses og nye etableres. Det kan for eksempel være en tendens i tiden at færre gifter seg, men samtidig er det noen som gjør det. Noen lever i samboerforhold, men øker dette i antall? Jeg ser, i mitt nære miljø, tendenser til at nære og stabile vennenettverk utgjør et kjernemiljø. Kan det være tendenser til at kjernefamilien raskere oppløses enn tidligere og erstattes av et kjernemiljø der mennesker ikke lever i et forpliktende kollektiv, men har et relativt stabilt forhold som kombinerer og tillater ulike relasjoner? I et slikt vennenettverk er noen gifte, noen samboere

---

<sup>363</sup> Se 7.4.1.

<sup>364</sup> Jeg vil presentere et mer nyansert og komplekst syn på erfaringslæring i kapittel 8. Se spesielt 8.13 om mening.

<sup>365</sup> Se 8.4.

<sup>366</sup> Se 7.4.1.



og noen aleneboende. De holder kontakt etter behov og felles nytte, ofte med mobiltelefonen som bindeledd.

De sosiologiske teoriene som Baumann, Beck og Giddens har utviklet er logiske resonnementer som ikke bygger på empirisk forskning. Krange og Øia (2005) omtaler en rekke eksempler på tilsvarende forhold i tidligere samfunnsperioder og viser til forskningsresultater som strider mot teoriene. Men uansett mener jeg teorienes styrke er at de trekker fram sentrale og eksistensielle forhold en yrkesfaglærer kan ha som bakteppe i opplæringen og veiledningen av sine elever.

Jeg har flere steder, med dokumentasjon i det empiriske materialet, hevdet at de konsekvenser Giddens beskriver som et resultat av det globaliserte samfunn, ikke preger yrkesfaglærere så dramatisk som forventet. Tydelige spor kan identifiseres, men det kan tenkes at informantene har vært skjermet fra de mest dramatiske konsekvensene ved at den beskrevne samfunnsutviklingen har foregått sent i deres oppvekst, ved at virkningene i lokale regioner kommer senere enn i de store byene og ved at skolen kan betraktes som et autopoietisk system der en kan tillate seg å la være å tilpasse seg alle endringer i arbeids- og samfunnsnivå.

#### *Lukkete sosiale systemer og individuell ontologisk sikkerhet*

Giddens teori om det refleksive kan være for optimistiske ved at den ikke tar opp i seg den makten som lukkede sosiale systemer kan utøve ved å ikke akseptere påvirkning fra andre systemer som er definert som omverden. Jeg konkluderte ovenfor<sup>367</sup> med at mitt materiale viser at enkeltlærere og grupper av lærere kan fortsette sin tidligere praksis temmelig upåvirket av kollegaer og eventuelt elever ved skolen, i tråd med Lumanns teorier om autopoiesis.

Det at den enkelte må etablere sin egen sikkerhet med sin egen identitet som erstatning for fellesskapet trygghet gjør individets ontologiske situasjon vanskeligere i det globaliserte samfunnet og gjør menneskers sameksistens til et konfliktfylt foretakende. Mine tanker støttes av Baumanns (2001) meninger om at det globaliserte samfunnets betydning for risikoer og ontologisk sikkerhet er langt mer pessimistisk enn Giddens<sup>368</sup>.

## **7.6 Konklusjon/ Oppsummering**

Også i dette kapitlet mener jeg å ha frambragt mer kunnskap om yrkesfaglærerkulturen gjennom analyser og tolkninger av det informantene fortalte. Dette kapitlet har i særlig grad fokusert på spørsmålet i problemstillingen og tematikken om hvordan det er å være yrkesfaglærer i dagens globaliserte samfunn og har dermed et sosiologisk perspektiv.

På et makroplan må lærere kunne ha tillit til at systemer og symbolske tegn fungerer som forventet. Samtidig må en kunne ha tillit til de nære ansikt-til-ansikt forholdene som regulerer ens tilværelse på et mikroplan. Når en ut fra erfaring kjenner de kontekstuelle forholdene som har vedvart en stund, og en er i stand til å stole på at det vil de i hovedsak fortsatt være i nødvendig overskuelig framtid, kan en oppleve ontologisk sikkerhet: det å mestre hverdagen, det å mestre de mange nye valgsituasjoner som oppstår og det å kunne leve med at kontekstuelle forhold hele tiden endres.

Yrkesfaglærere deltar i fire praksisfellesskap der dataene i den empiriske undersøkelsen i denne studien dokumenterer refleksive forhold, nemlig elever, kollegaer, den enkelte skolen og den norske skolen. Det kom fram at lærerne i særlig grad var produserende, eller også reproduserende ved å velge undervisningsmetoder elevene foretrakk. De sa også i

---

<sup>367</sup> Se 7.2.4

<sup>368</sup> Se 7.2.5.

intervjuene at det var viktig å følge med på endringer i skolen<sup>369</sup>, men de fleste reproduserte på samme tid ”tradisjonelle” undervisningsmønstre. Det kan altså være slik at lærere har en tendens til å fortsette sin yrkesutøvelse, med hensyn til undervisningsoppgaver, lite påvirket av den globaliserte samfunnsutviklingen.

Mye tyder på at elevene hadde problemer med sin ontologiske sikkerhet. Informantene mente det var verre nå enn før, og at det var en konsekvens av endringer i samfunnet, uten at jeg kan si med sikkerhet om det var subjektivt, objektivt eller riktig. Det var også funn som tydet på at lærerne virket som et stabilt element i elevenes skolehverdag der de respekterte elevene slik de var, og at yrkesfaglærerne engasjerte seg i elevenes personlige og sosiale problemer. Det vil innebære at lærerne på samme tid representerer trygghetskapende ansikt-til-ansikt relasjoner og at de er voksne og stabile systemrepresentanter for skolesamfunnet og samfunnet utenfor skolen.

Yrkesfaglærere har en uforutsigbar yrkeshverdag som stadig endres gjennom reformer. Min mening er at lærerne mer er i motstand mot tap av sin ontologiske sikkerhet enn de er mot reformer. Det virker som om pragmatisk aksept var den vanligste reaksjonen på effektene av samfunnets globalisering.

Det fantes systemer av lærere som var i motstand mot endringer. De var lei av reformer og det ble sagt om dem at de ikke trivdes verken med yrket eller livet. De var vanskelige å samarbeide med, blant annet fordi de var lite på skolen utover sin undervisningsplikt. Men det så ut til at deres kollegaer, majoriteten av lærerne, aksepterte slike motstandssystemer. Det eksisterer flere ulike sosiale praksiser i et lærerkollegium som reproduserer det som holder praksisene sammen<sup>370</sup>.

---

<sup>369</sup> Se 6.6.

<sup>370</sup> Som visualisert i figur 7.2.



## 8 ERFARINGSLÆRING

### 8.1 Innledning

Denne studien er ment å gi forskningsbasert kunnskap om yrkespedagogikk, om yrkesfaglærerkulturen og om læring. Jeg ønsket å dokumentere mine antakelser om at yrkesfaglærerutdanningen var og er basert på erfaringslæring og om det har preget yrkesfaglærernes didaktiske meninger i ettertid. Jeg har analysert læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen for å beskrive det formelle læreplannivået<sup>371</sup> yrkesfaglærere var og er utdannet etter. Jeg har beskrevet læreplananalysen i kapittel 2 og redegjort for karakteristiske trekk ved den praktisk-pedagogiske utdanningen i kapittel 3. På bakgrunn av de praktisk-induktive analysene av de substansielle læreplanene, skolepolitiske dokumenter og pedagogiske idéstrømninger i samtiden, hevdet jeg at yrkesfaglærerutdanningen siden 1975 har vektlagt

- et bredt og helhetlig syn på yrkespedagogikk snarere enn oppsplittet fagdidaktikk
- erfaringslæring snarere enn kunnskapsformidling
- yrkesretting snarere enn pedagogisk teori
- integrering av praksis og teori snarere enn differensiering
- samarbeid om læring snarere enn individuell tilegning av kunnskaper

Gjennom den empiriske undersøkelsen, som er beskrevet i kapittel 4, har jeg systematisert dokumenterte kunnskaper om de fleste av problemstillingens delspørsmål, om informantenes læring og utvikling i karrieren, hvordan de vurderte sin lærerutdanning, hva de mente om læringsteorier, hva de mente om teoretiske og praktiske kunnskapsformer, hvordan det var å være yrkesfaglærer i dagens globaliserte samfunn og hvordan de forholdt seg til de endringskravene som stilles til dem ved hyppige reformer. I 5 presenterte og analyserte jeg resultatene av den empiriske undersøkelsen.

Med resultatene av intervjuundersøkelsen som grunnlag har jeg i kapittel 6 drøftet forhold ved yrkesfaglæreres didaktiske tenkning, ved deres utvikling som lærere, ved deres meninger om skolepolitikk og ved deres forhold til endringer i egen arbeidssituasjon. Jeg har påvist at det er en samvariasjon mellom intensjonene om erfaringslæring og fokus på den lærende i de formelle læreplanene og informantenes egne iverksatte læreplaner. Det viser at yrkesfaglærere er læringscentrerte framfor undervisningssentrerte. De har mer oppmerksomhet om læreprosessen enn innholdet i undervisningen, slik også de formelle læreplanene hadde og har. Informantene uttrykte seg positivt om yrkesfaglærerutdanningen.

Den empiriske undersøkelsen viste også at informantene var påvirket av sin egne erfaringer som lærere, hva elevene foretrakk og hva kollegaene mente. Det er vel derfor realistisk å se det slik at yrkesfaglærerutdanningen har hatt sterkest effekt på lærerne i deres første aktive år som lærere og at det deretter er egen lærer- og livserfaring, det nære skolemiljøet og de skolepolitiske føringene som påvirker deres lærerrolle.

I kapittel 7 har jeg redegjort for elevenes og lærernes situasjon i dagens globaliserte samfunn. På basis av dataene fra den empiriske undersøkelsen har jeg konkludert med at mye tyder på at elevene har flere problemer med sin ontologiske sikkerhet nå enn tidligere, i et samfunn preget av raskere endringer, flere risikoer ved ansiktløse relasjoner, raskere transportmidler og mediepådyttete bilder av krig og ulykker. Dette preget ikke informantene i

---

<sup>371</sup> De ulike læreplannivåene er definert i 2.2.4

samme grad. Det kan tenkes at de har hatt en mer stabil oppvekst, særlig at de har hatt foreldre som er vokst opp i et mer forutsigbart samfunn basert mer på ansikt-til-ansikt relasjoner, noe som har preget det nærmiljøet informantene har vokst opp i. Men det kom fram at de reagerte på dagens hyppige skolereformer med gjennomgripende endringer.

Disse funnene og analysene av dem danner også en basis for dette kapitlet, der jeg behandler spørsmålet om erfaringslæring i problemstillingen og tematikken for denne studien. Utgangspunktet har vært spørsmålet om hvordan yrkesfaglærere lærer og utvikler seg ved å bedrive sin yrkesutøvelse som lærer. Jeg intervjuet informanter fra to fagområder, mekaniske fag og hotell- og næringsmiddelfag. Jeg har kategorisert det ene som mer håndverkspreget og det andre som mer servicepreget, selv om yrkene har begge komponenter. En av hensiktene med det, var å komme fram til kunnskaper om læring som kan være gyldig for flere målgrupper, i det minste for profesjonsutdanninger og -utdannete. Det blir altså mer fokus på *læringsformer* enn på *de lærende* og deres eventuelle særlige forutsetninger.

Målet med dette kapitlet er derfor å redegjøre for en læringsteori, for *synet på læring som utvikling av kyndighet*. Jeg skal være forsiktig med å si at dette er en ”ny” teori og jeg skal være forsiktig med å vurdere om den beskriver læringsfenomenet ”bedre” enn de ”store” læringsteoriene. Synet på læring som utvikling av kyndighet baseres på de dataene i denne studien som angikk informantenes syn på egen og elevenes læring, på et utvalg av de ”store” læringsteoriene og på egne refleksjoner over læring. Det er dermed i dette kapitlet jeg *drøfter læringsfenomenet*. Den læringsteorien jeg har utviklet, *læring som utvikling av kyndighet*, analyseres og vurderes i relasjon til

#### 8.1.1.1 *Kyndighet og læring som utvikling av kyndighet*

Jeg vil forankre begrepet kyndighet i Deweys syn på et retrospektivt og et reformpedagogisk syn på pedagogikk. Dewey (1902:25) mener at ved en fagdelt læreplan blir:

Fakta ... revet løs fra sin opprinnelige erfaringsammenheng og satt på plass igjen med referanse til ett eller annet generelt prinsipp... Slik fagene er klassifisert, er de kort sagt et produkt av århundrers vitenskap, ikke av barnets erfaring... Dessuten kan aldri faginnholdet føres inn i et barn utenfra. Å lære er noe aktivt. Det innebærer at bevisstheten må åpne seg utover. Det innebærer en organisk assimilering som starter innenfra. Vi må bokstavelig talt ha vårt ståsted i barnet og ta vårt utgangspunkt fra det.

Dewey omtaler en utdanningsstrategi der fagene er klassifisert vitenskaplig, ved å si at den er konservativ, tuftet på rekapitulasjon og retrospeksjon (Dewey 1916a)<sup>372</sup>. Han beskriver styrker og svakheter ved Herbarts<sup>373</sup> syn på læring og ser det slik at den lærende må forholde seg aktivt til den oppgave som skal læres, at læring ikke foregår ved en overføring av logisk oppbygde kunnskaper, men gjennom en utforskende og kontinuerlig prosess (1902:23-40). Målet skal ikke være fjernt i tid, vel definert og akseptert av den lærende på forhånd. Målet skal være noe som gir læringsarbeidet retning og motivasjon i læringsøyeblikket fordi det aktualiseres av nåtidens erfaringer:

Det fjerneste punktet, som ikke betyr noe for oss bare fordi det er fjernt, får en voldsom betydning i det øyeblikket vi betrakter det som noe som definerer bevegelsens nåværende retning. Sett på denne måten, er det ikke noe fjernt resultat som skal nås, men en ledestjerne for behandlingen av nåtiden. (ibid:29)

<sup>372</sup> Se 8.6 om Deweys teorier om psykisk utvikling og om læring.

<sup>373</sup> Herbart (1776-1841) var en tysk filosof og pedagog.

Om en ser yrkesutøvelse som håndtering av oppgaver, blir det naturlig at yrkesopplæring blir å lære å håndtere, hva en skal gjøre og hvorfor en skal håndtere oppgaven på den ene eller den andre måten. Det vil innebære at en aksepterer viktigheten av praktiske kunnskapsformer som sansing, ferdigheter, håndlag, kroppsbeherskelse, minner om opplevelser, visuelle minner, utøvelse av skjønn, anvendelse av redskaper og instrumenter, vurdering av når noe er godt nok osv. Praktisk kunnskap kan for eksempel sitte i fingrene som ferdigheter. En husker ikke et bestemt telefonnummer, men kan gjenkalle det ved å taste det inn på telefonapparatet. Dette er kunnskapsformer som er lite utforsket og som vanskelig lar seg utforske. De omtales ofte som ikke-språklig kunnskap, taus kunnskap (Polanyi 1966, Wittgenstein 1922, Johannessen 1988) eller kroppsliggjort kunnskap<sup>374</sup>.

Et oppgaveorientert og handlingslogisk syn på kyndighet vil selvsagt innebære at en også må lære teori, men med praksis som utgangspunkt. Det som preger begrepet ”kyndighet”, som jeg velger å bruke i denne studien, er at det er helhetlig og komplekst. Det er helhetlig fordi det ikke splitter opp kunnskap i fagområder, men ser den som relasjonell og sammenfattet til en helhet. Det er komplekst fordi en rett og slett ikke kan forklare og verbalisere alt hva kyndighet innbefatter. Det er arbeidsoppgavene eller yrkesfunksjonene som danner basis for yrkeskunnskapen og som strukturerer den. En skal altså ikke bare lære for å huske fagstoff som allerede er logisk og vitenskapelig strukturert. En skal også arbeide med komplekse og praktiske oppgaver for å lære å definere og håndtere oppgaver og problemer, og altså for å lære seg å lære. En lærer seg ikke å abstrahere ved å memorere allerede abstraherte tanker, men gjennom selv å abstrahere egne og andres erfaringer til generelle prinsipper.

Kunnskapsbegrepet koples ofte ensidig til det kognitive området. Derfor foretrekker jeg *kyndighet*. Det omfatter både teoretisk kunnskap og det praktiske, aktive perspektivet Dewey mener er sentralt. Begrepet praktisk kyndighet omfatter den praksisbaserte yrkeskyndighet der også andre kyndighetsformer inkluderes.

Kyndighet betegner ”yrkeskunnskap” som en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter, holdninger, yrkesetikk, skjønn og andre kyndighetsformer som en ikke har ord for å beskrive eller som ikke lar seg beskrive. *Kyndighet er praktisk-teoretisk kompetanse til å gjøre et arbeid, til å håndtere en oppgave.. Kyndighet ved yrkes- eller profesjonsutøvelse er å kunne utføre et yrke.*

Begrepet handlingskompetanse kan anses som synonymt med kyndighet. Handlingskompetanse er en helhetlig integrering av fagkompetanse, læringskompetanse, sosial kompetanse, og metodekompetanse (NOU 1991:4:23). Praksisteori er også et synonymt begrep. Handal og Lauvås (1983:13) definerer praksisteori som «... *en persons private, sammenvevde, med stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis*”. Jeg anvender begrepet kyndighet framfor de to andre av flere årsaker. Handlingskompetanse og praksisteori er begge konstruerte sammensetninger som er definert av og som forstås i det pedagogiske miljøet. I yrkessammenheng er en kyndig person en som kan utføre noe. En fagmann karakteriseres som kyndig eller ukyndig, ikke som godt handlingskompetent eller en god praksisteoretiker. Kyndighet er derfor et begrep som hører til i og som egner seg for det yrkespedagogiske feltet.

#### 8.1.1.2 ”Læring som utvikling av kyndighet” i et teoretisk perspektiv

Læring er et komplekst og mangesidig fenomen og mange læringsteorier er utviklet. De forklarer fenomenet ut fra forskjellige perspektiver. De forklarer hva læring er, under hvilke *betingelser* læring foregår, og hvordan en kan observere *resultater* av læring. Læring kan

---

<sup>374</sup> Se 8.12.5 om kategorisering av kyndighetsformer.

betraktes som interne prosesser i individet og som prosesser som foregår i interaksjon med omverdenen, både med andre mennesker og med materielle forhold. De interne og de interaktive prosessene kan betraktes ut fra forskjellige vitenskaplige synsvinkler og vitenskapsteorier, som atferdspsykologi, pedagogikk, systemteori, sosiologi og antropologi, for å nevne noen av dem som er aktuelle i dette kapitlet. Jarvis (1995:68) sier: "... *no one theory of learning is able to explain the complexity of the many forms of learning that occur.*"

Synet på læring som utvikling av kyndighet baseres på konstruktivistiske tradisjoner og særlig Deweys teori om aktiv erfaringslæring, men jeg har også vært inspirert av andre læringsteorier. I dette kapitlet vil jeg derfor redegjøre for hvordan læring som utvikling av kyndighet forankres i en "konstruktivistisk tradisjon" og "læring som utforskende prosesser". Jeg vil påstå at det unike ved min teoriutvikling er at jeg har videreutviklet Deweys teorier ved å inkludere høyere abstraksjonsnivåer for teoretisk læring og ved å analysere og inkludere praktiske læringsformer. For å rette et kritisk blikk på den læringsteorien jeg har utviklet, vil jeg også analysere noen utvalgte, "store" teoretikers syn på læring. Jeg presenterer og vurderer

- Batesons systemteoretiske syn på læring for å avklare forhold ved teoretisk kyndighet.
- Simpsons taksonomi for ferdigheter og Dreyfus og Dreyfuses syn på læring som utvikling av kompetanse for å avklare forhold ved praktisk kyndighet.
- Schöns syn på læring som refleksjon i og over praksis for å avklare forhold ved meningsfull læring.
- Vygotskys syn på læring som mellommenneskelige prosesser og Lave og Wengers syn på yrkesopplæring i et praksisfellesskap for å avklare interaktive forhold ved læring.

Siden de ulike teoriene, eller tradisjonene, bygger på forskjellige vitenskapsteoretiske plattformer er det ikke mulig umiddelbart å sette sammen elementer fra dem. Jeg har altså ved utviklingen av synet på læring som kyndighetsutvikling støttet meg til den konstruktivistiske læringstradisjonen og utfordret og vurdert egne meninger om læring opp mot andre teorier.

### 8.1.1.3 Læring som utvikling av kyndighet i et praktisk perspektiv

Den ene kunnskapstilgangen i dette kapitlet er altså teorier om læring. For å kunne formulere et forskningsbasert syn på læring, har jeg også vurdert om mitt syn på læring har støtte i dataene i den foreliggende studien, både ved intensjonene for yrkesfaglærerutdanningen uttrykt gjennom læreplanene og særlig ved informantenes meninger om læring.

Datamaterialet fra den empiriske undersøkelsen i denne studien viste at informantene mente elevene lærer på ulike måter og at en derfor bør variere mellom ulike undervisnings- og læringsformer. Følgende utsagn fra empirien viser det:

- ... elevene har forskjellige læreforutsetninger og lærer på ulike måter.
- ... viktigheten av variasjon og tilpasning til den enkelte. Noen får tyngre oppgaver og noen er fornøyd med mindre stoff og lavere karakter.
- Ensidighet er ikke vellykket

Alle informantene mente erfaringslæring var sentralt og at de lærte og utviklet seg gjennom å utøve læreryrket i samvær med elever og kollegaer<sup>375</sup>. Uttalelsene ovenfor viser at informantene var opptatt av elevenes læreforutsetninger, av læringsformer og undervisningsmetoder. Tankene var imidlertid ikke, hos alle, systematisert og reflektert til en bevisst og uttrykt praksisteori. De sa lite om sitt syn på læring, hvilke teoretikere eller tradisjoner de sluttet seg til og deres syn på læring sprikte i mange retninger. Mangelen blant

---

<sup>375</sup> Se 7.2.

informantene, på begreper og konsensus om læring som fenomen kompliserte arbeidet med å avklare hva og hvordan yrkesfaglærere lærer. Synet på læring som utvikling av kyndighet baserer seg derfor ikke på informantenes meninger om læring, men finner støtte i det de artikulerte om elevenes og egen læring.

### 8.1.2 Flere og ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger

Når en betrakter de vitenskapsdisiplinene jeg henter kunnskaper og inspirasjon fra, kan det virke som et "lappeteppe", et teppe sydd sammen av lapper som er ulike i mønster og farge, men som samstemmer i størrelse. Metodologisk har jeg anvendt metodetriangulering<sup>376</sup> ved at læreplananalysen er en dokumentanalyse og den empiriske undersøkelsen et intervjustudium<sup>377</sup>. Men de to metodiske tilnærmingene er samstemt ved at de begge er kvalitative og induktive tilnærminger til data og ved at dataene er ment å kaste lys over yrkesfaglæreres læring og utvikling i skolen.

I den teoretiske delen av denne studien har jeg benyttet fagfeltet filosofi, representert ved Descartes og Kant<sup>378</sup> for å diskutere om våre erfaringer og verdensanskuelse er indre eller ytre fenomener, eller en kombinasjon av begge. Jeg har brukt kunnskaper fra Polanyi og Callewaert<sup>379</sup> for å få innsikt i forskjeller og samspill mellom det som kan forstås gjennom forståelseslogikk og det som kan begripes gjennom handlingslogikk. De filosofiske betraktningene er forskjellige, men samtidig samstemt med denne studien ved at de er brukt for å kaste lys over ulike kyndighetsformer og hvilke av dem som er viktige for yrkesfaglærere.

*Oppsummert* vil jeg si at jeg begynner dette kapitlet med et atferdpsykologisk perspektiv på læring. Deretter begrunner jeg hvorfor jeg ikke slutter meg til denne tradisjonen og hvorfor jeg har valgt Deweys teorier som fundament for utviklingen av "kyndighetslæring". Videre i kapitlet vil jeg diskutere hvorvidt andre læringsteorier kan utfordre og berike synet på læring som kyndighetsutvikling, ved at de ser læring i andre vitenskapsteoretiske perspektiver.

## 8.2 Behaviorisme. Et syn på læring som har hatt stor gjennomslagskraft.

Først vil jeg problematisere forholdet mellom behaviorisme og konstruktivisme, fordi informantene ikke syntes å ha et avklart forhold til de to tradisjonene. Hensikten med problematiseringen er ikke å redegjøre inngående for grunnlaget i det behavioristiske synet, men å forklare hvilke svakheter jeg mener de behavioristiske teoriene har og samtidig demonstrere deres fortsatte, sterke innflytelse i begreper om og definisjoner av læring, en innflytelse som også har påvirket mine informanter.

Læringspsykologi forbindes ofte med en behavioristisk tilnærming siden framtreddende læringspsykologer som Watson, Hull, Tolman og Skinner alle var behaviorister (Svartdal og Flaten 1998:20). I tråd med datidens vitenskapsteoretiske tenkning, som vektla de naturvitenskaplige forklaringsmodeller og positivistiske forskningstradisjoner, var en også i samfunnsvitenskapene opptatt av målbarhet og dokumentasjon. Det ble ansett som nødvendig, av vitenskapelige hensyn, å gjennomføre kontrollerte laboratorieforsøk (Thorndike 1913). Man forsket på begynnelsen av det forrige århundret spesielt på dyrs atferd og forventet at de prinsippene en kom fram til kunne overføres til mennesker (Waage 1988:126). Hos mennesker er det imidlertid ofte langt flere og mer komplekst sammensatte årsaker til våre handlinger. Mye av datidens forskning innen opplæring av mennesker foregikk i lang tid

<sup>376</sup> Det å anvende mer enn en undersøkelsesmetode betegnes som triangulering.

<sup>377</sup> Se kapittel 2 om læreplanforskning og 5 om den empiriske undersøkelsen.

<sup>378</sup> Se 8.4 om konstruktivisme.

<sup>379</sup> Se 8.12 om praktisk kyndighet.



innen skolekonteksten med lite komplekse oppgaver og ved observasjoner og målinger av læring hos forsøksgrupper og kontrollgrupper. Sentrale elementer i forskningen var observasjoner og analyser av atferd.

Mange definisjoner av læring har en forankring i denne tradisjonen, noe som vises ved at de inneholder krav om ”endring av atferd” som tegn på at læring har funnet sted. Svartdal og Flaten (1998:20) gjengir en definisjon av Kimble (1961) der læring defineres som ”*relativt varige endringer i atferd som skyldes erfaring, og ikke modning, skader og forgiftning*”. Bokmålordboka definerer læring som ”...*det å lære ... relativt varig atferdsendring som resultat av erfaring og øving*”. Begge definisjonene preges av en behavioristisk læringstradisjon der atferd er sentralt fordi den er observerbar og der endring av atferd dermed kan vise at læring har funnet sted. Ved klassisk betinget læring<sup>380</sup> viser den lærende endring i atferd når han erfarer at en betinget stimulus kan forbindes med, eller erstatte en ubetinget stimulus. En ubetinget stimulus kan være synet av mat og en betinget stimulus at alle måltider varsles med en klokke. Læring består i å assosiere lyden av klokka med mat, altså å assosiere en ny, betinget stimulus med den ubetingete. Ved operant betingning<sup>381</sup> må den lærende forholde seg aktivt til og operere på omgivelsene for å utløse belønningen, for å nå et mål.

Siden forskerne i den behavioristiske tradisjonen studerte læring gjennom observerbare handlinger, vil jeg si at en i denne tradisjonen er opptatt av *resultater av læring*. Når en kan observere endring i atferd hos den lærende, ser jeg det slik at læringen allerede har funnet sted. Det behavioristiske synet på læring og den forskningen på læring som Thorndike var talsmann for, har vært dominerende i pedagogisk psykologi fra århundreskiftet og opp mot vår egen tid (Brüsling 1996:7; Waage 1988:122). Fremdeles inneholder mange definisjoner av læring formuleringer som ”relativt varig endring av atferd”, eller ”relativt varig endring av atferd og opplevelse”.

#### 8.2.1.1 Data fra den empiriske undersøkelsen sett i lys av en behavioristisk tradisjon

Informantene i denne studien hadde mange uttalelser som kan sies å være karakteristiske for et behavioristisk syn på læring, hvorav noen er gjengitt nedenfor<sup>382</sup>.

- Mange elever liker at stoffet blir gjennomgått først og at de deretter arbeider med oppgaver<sup>383</sup> (Dette nevnes av flere som tavleundervisning med påfølgende oppgavearbeid.).
- ... de svakeste liker den tradisjonelle tavleundervisningen. De flinkeste synes det er kjedelig, de vil heller selv arbeide med oppgaver<sup>384</sup>.
- Han lærer selv mye ved å se på ting og prøve selv. Prøver gjerne selv først og leser manualen etterpå.
- Learning by doing, ... De lærer ved å prøve og feile<sup>385</sup> (Dette nevnes av flere, at ”elevene fikler og skrur litt. At de også plages med å få ting til.”).
- ... i praksis ved at de utfører arbeidet riktig. I teorien ved at de får de rette løsningene<sup>386</sup>.

<sup>380</sup> Svartdal og Flaten 1998:62. Sentralt var Pavlovs forskning på læring hos hunder (ibid:62).

<sup>381</sup> Svartdal og Flaten 1998:89. Sentralt var Thorndikes forskning på læring hos rotter (ibid:93).

<sup>382</sup> Uttalelsene som klarere viser et syn på læring som intensjonell utforskning gjengis ved presentasjonen av et utforskende syn på læring i 8.6.6.

<sup>383</sup> Elever arbeider i S-R kjeder, de reproduserer de teknikker læreren har gjennomgått for dem.

<sup>384</sup> Dette sier noe om at de svakeste er fornøyd med reproduksjon, mens de flinkeste vil anvende teori i praksis, altså arbeide med oppgaver som gir mening for dem. Derfor har jeg også plassert denne uttalelsen under kategorien ”mening”. De svakeste elevene søker også mening, men kanskje gir reproduksjonsarbeidet en følelse av trygghet og mestring som overskygger de negative sidene ved reproduksjonen?

<sup>385</sup> En kan anse dette som operant betingning, men også som kategorien ”læring gjennom utforskning”. Jeg tolker denne uttalelsen slik at den lærende prøver seg fram delvis på egenhånd og delvis ved at læreren demonstrerer fordi informanten selv sier at veiledningen hans er å rettlede.

<sup>386</sup> Uttalelsen demonstrerer det ytre, atferdsmessige.

En av informantene sa det altså slik: ” *Learning by doing, ... De lærer ved å prøve og feile*”. Han mener at læring skjer gjennom prøving og feiling der en finner ut hvilken atferd som fører til ønsket resultat. Det er derfor viktig at læreren viser hva som er riktig kunnskap eller ferdighet. En annen informant sa det slik: ” *Mange elever liker at stoffet blir gjennomgått først og at de deretter arbeider med oppgaver.*” Gjennom øvelse og overlæring kan den lærende perfektionere atferden og redusere glemselen.

Informantene i den empiriske undersøkelsen artikulerte mye til felles med et behavioristisk syn på læring, ved at de var opptatt av læring gjennom prøving og feiling og at de så handlinger som viktige elementer ved læring<sup>387</sup>. Men det empiriske materialet viste at nesten alle, og altså de samme informantene som jeg siterte ovenfor, også var opptatt av læring som kognitivt og sosialt konstruktivistiske læreprosesser. Det kan derfor virke som om de ikke har et gjennomtenkt og avklart forhold til ulike læringstradisjoner eller læringsteoretikere<sup>388</sup>, og at de altså er påvirket av den sterke posisjon det behavioristiske synet på læring har hatt og fremdeles har.

### 8.2.2 *Vurdering av et behavioristisk syn på læring.*

Det behavioristiske synet på læring forklarer noen forhold ved erfaringslæring, spesielt læring gjennom prøving og feiling. Læringsprinsippet kunne snarere hatt betegnelsen læring gjennom prøving og lykking. Når en står overfor en ukjent situasjon vil en prøve å gjøre noe som en forventer kan medføre suksess. Om det en prøver ikke fungerer, vil en prøve noen annet inntil en finner noe som virker på en adekvat måte. Det kan tenkes at en gir opp å løse en oppgave, eller at en finner en løsning som ikke er optimal. Det sentrale er at en utprøver handlinger og observerer konsekvensene av handlingene. Når en fortsetter å anvende handlinger som gir et vellykket resultat, har læring funnet sted. Svartdal og Flaten (1998:26-27) hevder at:

Prinsipper fra klassisk betinging har vist seg å være høyst relevant for mennesker. ... operant/ instrumentell betinging omhandler hvordan konsekvensene former våre handlinger. Kunnskap om denne læringsformen har hatt stor betydning i en rekke sammenhenger.

Prinsipper som belønning av ønsket atferd og straff eller sanksjoner av uønsket atferd har hatt stor betydning i opplæring og utdanning. For eksempel mener Helstrup (1996:25) at pedagoger er viktige som stimulus- og belønningsadministratører. Dette er sentrale forhold ved yrkesopplæring, der det å utføre handlinger, det å øve på enkle eller sammensatte handlingsmønstre er sentralt ved læring av manuelle ferdigheter i betydningen: ”øvelse gjør mester”. Helstrup ser det altså slik at lærere fremdeles bruker sentrale elementer fra det behavioristiske synet på læring i den utstrekning de gir vurderende råd i form av støtte eller korrigerende av atferd.

Behaviorismen har altså hatt og har fortsatt stor innflytelse på pedagogisk praksis ved at en har tiltro til effektene av at læreren demonstrerer riktig oppgaveløsningsarbeid (ibid) ved teoretiske og praktiske oppgaver før elevene prøver seg i praksis, ved at karakterer og andre tiltak skal utgjøre belønninger, og ved at en deler opp sammensatte oppgaver og ved at en øver på å perfektionere mindre komplekse handlingsenheter. En av informantene beskriver de to første stegene i en behavioristisk basert læreprosedyre slik:

- Læreren demonstrerer

---

<sup>387</sup> Se 6.2 om informantenes meninger om didaktiske forhold.

<sup>388</sup> Se 5.10 om spørsmålet om læringsteori og 6.2.4 om mine analyser og tolkninger.

- Elevene imiterer en etter en

Dette viser at informanten mener læreren skal demonstrere riktig arbeidsprosedyre og at elevene skal lære gjennom imiterende atferd.

Min kritikk av den behavioristiske tradisjonen går i hovedsak på to forhold. Det ene er at de forsket på dyr og også mennesker i strukturerte og kontrollerte laboratorieforsøk. Hensikten var å studere variasjonen i noen variabler mens en holdt andre under kontroll. Det forenkler læringsfenomenet og det vanskeliggjør det å få et helhetsbilde av de komplekse sammenhenger det er mellom variablene i reelle lærings situasjoner. Det andre kritiske forholdet er *utvendigheten ved tilnærmingen*. Forskerne studerte ikke læring som indre fenomener i individet (Kolb 1984:10; Waage 1988:83), men resultatene læringen fører til. Jeg er også kritisk til at en kun knytter forståelsen av læring til atferd og til endring av atferd. Et behavioristisk syn på læring som fremmes av Skinner som beskrev eksperimentelle operasjoner som ble utført på organismen (Svartdal og Flaten 1998:37), nærmer seg ikke fenomenet som et resultat av tenkning. Svartdal og Flaten (ibid:34) kommer med følgende, kategoriske antakelse:

Dersom man på forhånd *ikke* har viten om det system som observeres, men kun har kjennskap til de observerte stimulus-responsrelasjonene, kan man prinsipielt sett *ikke* dra slutninger om hva som skjer inne i organismen.

Når man studerer stimulus-responsrelasjoner, kan man beskrive regelmessigheter mellom disse to hendelser, men man kan ikke avgjøre *hvordan* relasjonene etableres og lagres i organismen.

Bildemessige assosiasjoner, uartikulert skjønn og tenkning er indre virksomheter. Læring kan være tilegning av eller videreutvikling av innsikt som gir forståelse og atferdsberedskap. *Innsiktsfull læring* kan gi et handlingspotensiale uten at det manifesteres i umiddelbar atferd. Dette demonstrerte gestaltpsykologen Wolfgang Köhler gjennom en rekke eksperimenter hos ulike dyrearter, deriblant aper og kyllinger (Svartdal og Flaten 1998:208). I stedet for å forklare resultatene ut fra et betingingsteoretisk, instrumentelt ståsted beskrev han eksperimentene som problemløsningssituasjoner. Apen Sultan kunne vise atferd preget av ”prøving og feiling” inntil en løsning var funnet. Deretter kunne løsningen gjentas uten problemer eller nøling. Köhler beskrev fire kjennetegn ved innsiktsfull læring:

- Overgangen mellom ikke-innsikt og innsikt skjer plutselig
- Når innsikt foreligger, utføres løsningen uten nøling
- Innsikt i en problemsituasjon huskes over et lengre tidsrom
- Et problem som er løst ved innsikt har stor overføringsverdi til lignende problemsituasjoner

Disse kjennetegnene viser at indre prosesser gir en øyeblikkelig innsikt uten repeterende, instrumentelle utprøvinger. Innsiktsfull læring blir utdypet og dokumentert fra det empiriske materialet i omtalen av kognitivt konstruktivistiske tilnærminger til læringsfenomenet<sup>389</sup>.

*Oppsummert* vil jeg si at den behavioristiske lærings- og forskningstradisjonen har fokus på atferd og handlinger i forbindelse med læring og at den har klare forklaringsvakheter i forhold til forståelsen av indre tanke- og læreprosesser<sup>390</sup>.

---

<sup>389</sup> Se 8.5.

<sup>390</sup> Dette er forhold jeg vil komme tilbake til ved betraktninger over utviklingen i dagens skole, se 8.20.

### 8.3 Ideologiskifte i yrkesfaglærerutdanningen

Læreplananalysene i denne studien<sup>391</sup> viste at læreplanene inntil 1975 var dominert av et behavioristisk syn på læring ved at de framtidige lærerne perfektionerte seg i de modellrekkene elevene skulle lære å utføre og ved at innholdet som ble forelest var delt i separate fag<sup>392</sup>. Uttalelser fra lærere og studenter viste at de ønsket å innføre en reformpedagogisk ideologi<sup>393</sup>. Den gjennomgripende omleggingen av studieplanene, fra fagoppsplitting og formidling til helhetlig tenkning og erfaringslæring, preger fortsatt dagens lærerutdanning der læring ved innsikt og refleksjon er sentrale elementer<sup>394</sup>. Omleggingen på 70-tallet var trolig en konsekvens av kritikken mot den behavioristiske tradisjonen og at samtidens pedagogiske litteratur framhevet refleksjonens betydning for læring (Boud, Keogh and Walker 1985; Brusling & Strömqvist 1996; Carr and Kemmis 1986; Schön 1983; 1988).

Etter 1975 har læreplanene i yrkesfaglærerutdanningen sterkt betonet erfaringslæring, refleksjon over erfaringer, samarbeid om læring og yrkesoppgavene som basis. Jeg har funnet elementer i læreplanene som jeg mener var inspirert av reformpedagogikk ved at det omtales ”nye” prinsipper og pragmatisk filosofi, ved at det sies at læringen skal være nyttepreget og rettet mot en yrkesfaglærers sentrale arbeidsoppgaver, ved vektleggingen av erfaringslæring, livslang læring og læring ved samarbeid<sup>395</sup>. Alt dette er sentrale elementer i Deweys teori om læring som utforskende prosesser<sup>396</sup>. I den kommende analysen vil jeg påvise at norsk yrkesfaglærerutdanning har vært preget av både kognitivt<sup>397</sup> og sosialt<sup>398</sup> konstruktivistiske syn på læring, med særlig innretning mot det konfluente perspektivet<sup>399</sup>. Læreplanenes arbeidsprinsipper om opplevelsesorientert erfaringslæring, og nedtoningen av kunnskapsformidling harmonerer med og er sannsynligvis inspirert av Deweys syn på læring der den lærende skal lære gjennom egen aktivitet og erfaringsdannelse<sup>400</sup>. Analysen av dataene fra den empiriske undersøkelsen viste imidlertid at det var informanter som hadde elementer av behaviorisme i sitt syn på læring. Det bekrefter min mening om at denne tradisjonen har hatt sterk innflytelse og fremdeles påvirker lærere.

Brusling mener også at det behavioristiske synet på læring har vært dominerende i svensk lærerutdanning langt opp mot slutten av det forrige århundret. Han (1996:7) hevder at svensk lærerutdanning først gjennom de seneste 25 (dvs fra ca 1970) år har gått fra behaviorisme, over sosialrekonstruktivismen og over til nåtidens fokusering på refleksjon og praktisk kunnskap. Jeg har ikke komparert svensk lærerutdanning og norsk yrkesfaglærerutdanningen, men jeg mener at overgangen fra behaviorismen i norsk yrkesfaglærerutdanning skjedde, tilsvarende den svenske, på midten av 1970 tallet<sup>401</sup> og at den ble avløst av reformpedagogikk.

I læreplananalysen kom jeg fram til flere sosiologiske nivåer som gruppe, klasse, skole og samfunn<sup>402</sup>, men jeg ikke funnet spor etter inspirasjon fra kritisk teori<sup>403</sup> i læreplanene.

---

<sup>391</sup> Se kapittel 2.

<sup>392</sup> Se 2.6.2.

<sup>393</sup> Forslag til kursopplegg for halvårig dagkurs ved Pedagogisk seminar for yrkeslærere, våren 1973

<sup>394</sup> Se 2.9.2.

<sup>395</sup> Se kapittel 3.

<sup>396</sup> Se 8.6.3.

<sup>397</sup> Se 8.5.

<sup>398</sup> Se 8.14.3.

<sup>399</sup> Se 2.10

<sup>400</sup> Se 8.6.3.

<sup>401</sup> Brusling skrev dette i 1996

<sup>402</sup> Se 2.8.2 og videre

<sup>403</sup> Se 2.10 om spor av pedagogiske idestrømninger i de formelle læreplanene.

Informantene artikulerte i liten grad interesse for samfunnsmessige forhold og skolepolitikk. Det kan derfor virke som om den samfunnskritiske holdningen som preget universitetsmiljøet på 1970-tallet ikke er representert hos informantene i den empiriske undersøkelsen. Analysen av utvalgte læreplaner for yrkesfaglærerutdanningen viste heller ikke tematisering, eller kritisk diskusjon av yrkesfaglærerutdanningens sosiale og samfunnsmessige betydning. Omdreiningen var snarere om de psykiske og sosiale læringsprosesser enn om et kritisk perspektiv på utdanning og samfunn. Fokuseringen har også siden 1975 vært om refleksjon og praktisk kunnskap.

Siden læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen opp til 1990-tallet ikke var underlagt de nasjonale rammeplanene, har det gitt dem som utformet yrkesfaglærerutdanningens planer friere muligheter til å utforme mål, innhold og undervisningsmetoder i utdanningen og dermed tilpasse den til yrkesfaglige opplæringstradisjoner og til den pedagogiske profilen pedagogikklerene ønsket. Mine analyser og vurderinger tilsier at det har resultert i sterkere fokus om læringsprosesser og redusert fokus om yrkesutdanningens plass i norsk skole som et felt med mange agenter<sup>404</sup>, og om yrkesutdanningen i et kultur- og samfunnsperspektiv.

For å få en forståelse av yrkesfaglærerutdanningen og den innflytelse den har hatt på yrkesfaglærere, er det viktig å peke på den betydningen det ideologiske læreplannivået<sup>405</sup>, de ideologiske standpunktene og strategivalgene som lå til grunn for utformingen av læreplanene har hatt på det oppfattede og iverksatte læreplannivået (pedagogikklerernes tolkning av planene og gjennomføringen av utdanningen) og derigjennom for hva yrkesfaglærere tenker og mener om yrkespedagogisk opplæring.

I de senere 10 – 20 årene har det imidlertid vært en endring i dominansen i skolen i Europa og i Norge, en utvikling jeg vil beskrive i slutten av kapitlet<sup>406</sup>.

*Sammenfattet* vil jeg si at de ideologiske endringene medførte at den tidligere tradisjonen med kunnskapsformidlende studier fra 70 tallet ble erstattet av yrkesrettet kyndighetsutvikling.

## 8.4 Konstruktivisme

I den empiriske undersøkelsen dokumenterte informantene både tenkning og refleksjon<sup>407</sup>, det Köhler (Svartdal og Flaten 1998:208) kaller innsiktsfull læring. Utsagnene under er et utvalg som viser at informantene hadde syn på egen undervisning og læring som avdekker et konstruktivistisk syn på erfaringslæring ved at en nedtoner formidlings- og imitasjonsaspektet og betrakter læring som utvikling av kyndighet der kognitive prosesser er sentralt:

- Han blir påvirket gjennom egen tenkning og prøvning og feiling.
- Han videreutvikler seg ved å studere seg selv.

### 8.4.1.1 Objektive og subjektive kunnskapsbegreper

Dualismen mellom å studere observerbare atferdsendringer som resultat av læring og å studere de indre kyndighetsmessige læreprosesser, samsvarer med å se verden og kunnskap som om den som noe eksternt, objektivt og som noe internt, subjektiv. Innen filosofi har en lenge vært opptatt av det kognitive, av kunnskapsbegrepet, av erkjennelsen av verden og forholdet mellom det objektive og subjektive ved erkjennelsen. En betraktning av kunnskap som noe substansielt, noe som er objektivt eksisterende og uavhengig av en subjektiv

---

<sup>404</sup> Det henvises her til Bourdieus syn på utdanning som kapital og allmennfag- og yrkesfaglærere som agenter i utdanningsfeltet.

<sup>405</sup> Se 2.2.4 om læreplannivåer.

<sup>406</sup> Se 8.20.

<sup>407</sup> Se 5.5, 5.6 og 8.3.

forståelse, kan spores tilbake til Descartes som førte logiske bevis for sin egen, sjelens og Guds eksistens. Han beviste sin egen eksistens ved slutningen (1637:138): "*Og i det jeg bemerket at denne sannhet: jeg tenker, altså er jeg til, ... så mente jeg at jeg uten betenkeligheter kunne godta denne sannhet som det første prinsipp i den filosofi jeg søkte.*" Descartes (ibid:139) sluttet seg videre fram til at

... da jeg hadde bemerket at det i dette utsagn *jeg tenker, altså er jeg til*, ikke finnes noe som gjør meg sikker på at jeg sier sannheten, annet enn det at jeg ser meget klart at for å tenke, må man være til, så sluttet jeg at jeg kunne ta som en almen regel at de ting vi fatter meget klart og meget tydelig, alle er sanne, men at det bare er visse vanskeligheter forbundet med å finne ut hvilke ting det er vi fatter tydelig.

Hans kriterium for at noe eksisterer objektivt, er at en kan fatte det meget klart. Den pedagogiske konsekvensen vil kunne være at det en ekspert kan fatte meget klart, er det som skal overføres til dem som skal lære seg å bli eksperter. Det kan føre til ekspertplanlagte og strukturerte læringsforløp og formidling av den objektive kunnskapen.

Kant argumenterte for at indre erfaringer og den ytre verden er avhengige av hverandre (Kant 1781:177):

At all vår erkjennelse begynner med erfaringen, kan det slett ikke være noen tvil om; for hvorledes skulle ellers erkjennelsesevnen vekkes til utøvelse hvis det ikke skjedde ved gjenstander som påvirker våre sanser og dels av seg selv fremkaller forestillinger, dels setter vår forstandsvirksomhet i bevegelse, slik at denne kan sammenligne forestillingene med henblikk på å forbinde eller atskille dem og således bearbeide det rå materiale i sanseintrykkene til en erkjennelse av gjenstander som kalles erfaring? *Tidsmessig* inntreffer det altså ingen erkjennelse i oss forut for erfaringen, og med denne er det all erkjennelse begynner.

Men selv om nå all vår erkjennelse begynner *med* erfaringen, så utspringer den allikevel ikke derfor i sin helhet *av* erfaringen. For det kunne jo være at selv vår erfaringserkjennelse var noe sammensatt. Den kunne nemlig være sammensatt av hva vi mottar gjennom inntrykk og av hva vår egen erkjennelsesevne (blott foranlediget av sanseintrykk) selv bidrar med, et bidrag som vi ikke vil kunne skjelve fra det rå sansematerialet før lang trening har gjort oss oppmerksom på det og satt oss i stand til å utskille det..

I Descartes dualistiske verdensoppfatning finnes to substanser, sjel og legeme. Dualismen mellom en ytre, objektiv verden, og en indre, subjektiv verden, er viktig i pedagogisk virksomhet. En kan mene at den ytre verden eksisterer a priori, noe Kant (ibid:179) argumenterer for ved å henvise til matematiske setninger og at læring kan ses som en prosess der en skal forstå den ytre verden så objektivt som mulig. I sitatet ovenfor framkommer det at Kant også ser muligheten for at vår egen erkjennelsesevne, våre egne forventninger og tenkning, kan resultere i kunnskap. Han sier samtidig at slik erkjennelse også er basert på sanseintrykk, og at de to forholdene er avhengige av hverandre.

Det er min oppfatning at ingen av de to oppfatningene hver for seg er dekkende for forståelsen av den læringen som foregår i den yrkesfaglige sektoren i utdanningssystemet. Som enkeltindivid kan en vanskelig hevde noe med sikkerhet om substansielle forhold. Men når der forekommer en intersubjektiv erfaring der alle tilstedeværende sier at et bestemt verktøy i et verksted ligger på et bestemt sted og har sammenfallende karakteristika, må en kunne mene at verktøyet eksisterer. Men det er ikke gitt at den enkeltes observasjon og

vurdering er en dekkende beskrivelse av verktøyet, fordi denne observasjonen er avhengig av individuelle persepsjonsfaktorer og tenkning. Observasjonene påvirkes også av hva andre forteller om det samme verktøyet.

Konstruktivismen er ikke en enkel, veldefinert tradisjon og mange forfattere blir karakterisert som konstruktivister (Brinkmann 2006:204). Noen kan sies å tilhøre en kognitiv konstruktivisme, mens andre tilhører en sosial konstruktivisme. At erfaringer betraktes som personlige, indre representasjoner er sentralt i et subjektivt konstruktivistisk syn på læring der en ser kunnskap som en personlig konstruksjon i og av den lærende. Blant andre Piaget (Illeris 1999: 26), Bruner (1996) og Rasmussen (1998a) argumenterer for et subjektivt konstruktivistisk syn på læring, at våre kunnskaper ikke kan forstås og oppfattes direkte fra en uavhengig ytre verden. De mener kunnskaper er en individuell konstruksjon av det ytre. Det vil si at kunnskapen om en gjenstand bare er kunnskap når den finnes i et subjekt. Det er subjektet som perspirerer, tolker og danner seg en egen og personlig oppfatning av gjenstanden. Det innebærer at kunnskap er avhengig av det enkelte individs forståelse. Rasmussen (1998b:553) sier det slik:

Constructivism is a theory about cognition and therefore also a theory about the way people acquire knowledge of the world around them (i.e. about how people learn). Its basic assumption is that individuals construct their own ways of understanding themselves and their environment, based on constructions they have already created in the form of concepts or pictures of the world they live in.

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv ser en kunnskaper som resultat av samvær og samtale med andre, noe jeg vil komme tilbake til senere i kapitlet<sup>408</sup>.

#### 8.4.1.2 Yrkesfaglærerlæring og -utdanning i et konstruktivistisk perspektiv

For en yrkesfaglærer er det ikke bare permanente gjenstander som skal erkjennes. Det er også flyktige og individrelaterte forhold som erkjennelsen av elevenes læring og erkjennelsen om egen læreprosess. Det essensielle i dette kapitlet av den foreliggende studien er yrkesfaglæreres persepsjon av, erfaringsdannelse, refleksjon og metakognisjon over elevenes og egen læring. Det omfatter både det å observere elevenes atferd og samtidig være bevisst denne observasjon, og det å erkjenne at en selv lærer og være seg denne erkjennelsen bevisst. Det er gjennom egenerfaringer som lærer en blir bevisst fremmederfaringene (Rasmussen 1998a:87), elevenes atferd og læring.

En lærer kan oppleve og erfare elevenes atferd, men han kan ikke bli bevisst deres læring. Han kan bare observere resultatet av deres læring om den leder til endring, eller forskjeller som Bateson sier det<sup>409</sup>. En lærer kan kun se elevens atferd og i samtale høre det de artikulere om egen læring. Han kan ikke observere endring i elevenes innstillinger og tanker, men han kan bli det fortalt. Det læreren kan observere er en fremmederfaring som han erkjenner gjennom sin egenerfaring ved å registrere elevatferd. Læreren lar fremmederfaringen få en representasjon i seg selv, kanskje i form av bilder av forskjeller i atferd hos en elev, eller forskjeller mellom elever. Jeg har en fenomenologisk tilnærming og er opptatt av fenomenet læring hos den enkelte elev. Men særlig er jeg opptatt av hvordan denne læringen kommer til syne som forskjeller i lærerens egenerfaring i undervisnings-situasjonen. Det er ut fra denne egenerfaringen læreren prøver å slutte seg fram til elevens læring.

---

<sup>408</sup> Se 8.14.3.

<sup>409</sup> Se 8.11.4.

## 8.5 Kognitivt konstruktivistiske syn på læring

I et kognitivt konstruktivistisk syn på læring legger en vekt på egenerfaringene, som er interne, subjektive representasjoner. En kan se like, intersubjektive egenerfaringer som et mål for objektivitet, eller en kan, som Kant (Kant 1781:178) akseptere en à priori og faktisk kunnskap. Med et konstruktivistisk syn på pedagogikk vil en se elevens forutsetninger som det essensielle utgangspunktet for læring. I en yrkesfaglig læringstradisjon der en vektlegger erfaringsdannelse og refleksjon, er rasjonalen det enkelte individs kyndighetsutvikling.

### 8.5.1.1 Data fra denne studien sett i lys av et konstruktivistisk syn på læring

Min analyse av de utvalgte, formelle læreplaner viste at lærerutdanningsstrategien i yrkesfaglærerutdanningen siden 70 tallet har lagt vekt på erfaringslæring<sup>410</sup> (knyttet til egne opplevelser her-og-nå), diskusjon og refleksjon. Jeg vil hevde at en siden da har hatt en konstruktivistisk tilnærming til læring. Læreplanene legger til rette for at studentene skal oppleve og erfare hvordan det er å være både elever og lærere, for eksempel gjennom undervisningsøvelser, og pedagogikklærerne skal arbeide med studentenes bevisstgjøring og begrepsutvikling. Etterlesninger, der pedagogikklæreren analyserer og syntetiserer studentenes opplevelser og erfaringer, er en ofte anvendt metode<sup>411</sup>. I etterlesninger kan pedagogikklæreren bringe inn relevant teori, eller kaste inn nye perspektiver som settes i sammenheng med eller i kontrast til studentenes erfaringer her-og-nå.

Den empiriske undersøkelsen avdekket at informantene mente de lærte ved egen tenkning (kognitiv konstruktivisme), ved samtaler med kollegaer (sosial konstruktivisme<sup>412</sup>) og ved samvær med elever (gjennom yrkesutøvelsen)<sup>413</sup>. Derfor har jeg valgt å analysere og diskutere disse tre hovedgruppene av læringsteorier for å formulere en forståelse av yrkesfaglæreres læring gjennom det de artikulere om egen og elevenes læring. Den første hovedgruppen omfatter, som nevnt, kognitivt konstruktivistiske tilnærminger til forståelse av læringsfenomenet, den andre sosialkonstruktivistiske tilnærminger og den siste fokuserer på erfaringslæring gjennom yrkesutøvelsen.

En rekke data i den empiriske undersøkelsen samsvarer med det konstruktivistiske synet på læring som interne, personlige prosesser. Her er noen eksempler som dokumenterer dette:

- Han blir påvirket gjennom egen tenkning og prøvning og feiling.
- Han har systematisert sine erfaringer ved at han har samlet seg erfaringer
- ... læring skal være noe mer enn reproduksjon, at elevene kan sette det inn i ulike sammenhenger og har en skikkelig forståelse for det.
- ... de har meningsfulle oppgaver hvor de kan bruke seg sjøl.

”Å systematisere erfaringer”, ”bruke seg selv ved meningsfulle oppgaver”, ”mer enn reproduksjon”, og ”ha en skikkelig forståelse”, er alle uttalelser som omtaler indre, subjektive tankeprosesser og viser at noen yrkesfaglærere har et syn på læring som harmonerer med grunntankene i et konstruktivistisk syn på læring.

## 8.6 Deweys teorier i et vitenskapsteoretisk perspektiv

Mitt syn på læring som kyndighetsutvikling bygger på at opplevelser og erfaringer er fundamentet for læring. I datamaterialet er det en rekke funn som viser at yrkesfaglærere sier

---

<sup>410</sup> Se 3.3.

<sup>411</sup> Se 2.9.3 om 1993 planens hvordan.

<sup>412</sup> Se 8.14.3.

<sup>413</sup> Se 8.12 og 8.13.



de lærer gjennom individuell tenkning, noe som er sentralt innen kognitiv konstruktivisme. Men dataene viser også at informantene lærer ved å tenke over andres erfaringer, ved å prøve ut nye metoder og ved å bearbeide egne erfaringer. Det viser at læring også kan være en utforskende og reflekterende prosess der aktivitet, handling og tenkning er viktige prinsipper, prinsipper som alle er sentrale hos Dewey.

Hittil i dette kapitlet har jeg plassert synet på læring som kyndighetsutvikling filosofisk og pedagogisk som konstruktivistisk og i en annen tradisjon enn den behavioristiske, nemlig den reformpedagogiske. Nå vil jeg systematisk presentere denne læringsteorien i ulike faser, eller nivåer. Det er særlig Dewey (1859-1952) som ser på læring på tilsvarende måte som jeg. Jeg finner støtte i hans teorier med hensyn til konkrete erfaringer som basis for abstraksjon, at læring gjennom tenkning er indre prosesser og at læring kan skje gjennom utforskning av egne hypoteser. Jeg vil derfor forankre kyndighetslæring i Deweys læringsteorier. Men jeg redegjør for et mer omfattende syn på læring. Jeg mener at læring også foregår på høyere abstraksjonsnivåer enn dem han beskriver. Derfor vil jeg utvide mitt syn på læring til å omfatte flere abstraksjonsnivåer og til å vektlegge både teoretisk og praktisk kyndighet, både tanker og handlinger.

Siden Deweys pedagogiske ideer bygger på hans psykologiske teori og kan ses som en praktisk anvendelse av den, vil jeg først presentere hans meninger i forhold til samtidens vitenskapsteoretiske tradisjoner, behaviorismen, kognitivismen (noe senere i tid) og progressivismen. Deretter vil jeg diskutere hvordan hans teorier bidrar til en forståelse av læring som fenomen hos yrkesfaglærere og om dagens globaliserte samfunnsforhold har endret betingelsene for forholdet mellom sosialisering og læring.

Av Deweys vitenskaplige arbeider, er det hans skrifter om filosofi, psykologi og pedagogikk som er relevante for denne studien. Den pragmatiske filosofien som var grunnlaget for Deweys teorier preget det amerikanske samfunnet på hans tid. Det var derfor viktig at også psykologien skulle være praktisk anvendelig (Brinkmann 2006:86). Dewey levde samtidig med John B. Watson (1878-1958)<sup>414</sup>, som faktisk var student hos ham i Chicago. En kan derfor ikke si noe om hvem som var forløper og hvem som var kritiker av hvem. Men jeg kan si at Dewey var samtidig med, og jeg vil hevde at han var i meningsmessig opposisjon til datidens dominerende psykologiske tradisjon, behaviorismen.

Jeg tolker Deweys skriftlige arbeider slik at han mente at det å se læring som ”lineære” koplinger mellom stimuli og responser var for enkelt og reduksjonistisk. Han hevdet at sinnet, eller selvet, dannes ved transaksjoner mellom individet og omgivelsene, transaksjoner en ikke kan skille fra hverandre som S-R kjeder. Dewey mente at kun når individet står overfor det problemet at en tilvendt handling ikke resulterer i et forventet resultat, vil den tredelte koplingen ”stimulus-tanke-respons” oppstå.

Han tok også avstand fra den atferdspsykologiske forskningen som i hovedsak ble foretatt i laboratorier og som stort sett dreiet seg om intelligenstester. Dewey var mer opptatt av hvordan en, i den praktiske og komplekse virkeligheten, kunne utvikle et demokratisk samfunn og menneskets evne til problemløsning i et sosialt fellesskap.

Dewey var altså av en annen mening enn den som var rådende i den behavioristiske tradisjonen, men også i forhold til den senere kognitive tradisjonen. Han mente at individet vanligvis ikke produserer egne, individuelle tanker og meninger, men at den psykiske utviklingen foregår ved å eksistere i et sosialt miljø (Dewey 1917:54, gjengitt i Brinkmann 2006:90):

Alle psykologiske fænomener kan opdeles i fysiologiske og sociale, og når vi har henvist elementær sansning og lyst til førstnevnte gruppe, faller alt tilbakeværende af

---

<sup>414</sup> J. B. Watson var en sentral person i den behavioristiske tradisjonen.

vort mentale liv, vore overbevisninger, idéer og ønsker, indenfor det socialpsykologiske område.

Jeg vil derfor karakterisere Dewey som en sosiokulturell *psykolog*. Men som *pedagog* er han opptatt av læring som individuelle, personlige prosesser. Han beskriver det slik (Dewey 1916:390): "*Learning means something which the individual does when he studies. It is an individual, personally conducted affair.*" Slik jeg ser det, kan Dewey derfor ikke plasseres på en enkel måte i en bestemt tradisjon.

Det er heller ikke helt enkelt å plassere Dewey som konstruktivist. Dewey mente, som jeg straks skal komme tilbake til, at utvikling ikke skjedde ved at individet utviklet individuelle kognitive strukturer, men ved internalisering og videreutvikling av vaner som allerede eksisterer i kulturen som sedvaner. Dewey mente altså at vår tenkning og våre handlinger er sosiale fenomener. Vi har ingen indre personlighet, vi er det vi er i relasjon til andre (Dewey 1916c:122). Individet reproducerer altså de sedvaner som utøves i dets sosiale miljø.

Dewey karakteriseres også ofte som progressiv pedagog, eller som en forløper for den tradisjonen. Jeg vil imidlertid ikke si at han tilhørte den progressive og antiautoritære pedagogiske tradisjonen med "barnet i sentrum". Til det var holdningen i den progressive pedagogikken for elevsentrert og individualistisk, mens Dewey i sterk grad vektla både den sosiale samfunnsoppdragelse gjennom utdanning (Brinkmann 2006: blant annet 174 og 178) som en sentral, pedagogisk oppgave, og at barn må veiledes av voksne for at en slik oppdragelse skal finne sted. Han sa selv (Dewey 1938:27-28) på et senere tidspunkt i sitt liv, at det ikke var fruktbart å tenke i enten-eller filosofiske motsetninger, men at det var viktig å ha et både-og perspektiv der det sentrale var at de lærende både lærte med lyst i læringsøyeblikket, og at det de lærte var nyttig og bra på lang sikt.

For å yte Dewey rettferdighet og for å vise hvordan hans teorier ikke er tuftet på andre tradisjoner, men framtrer i kraft av seg selv, kunne han hatt sin egen kategori. Jeg har valgt å se hans bidrag i *psykologien* rettet mot menneskets psykiske utvikling. Det vil si mot de prosesser som foregår i dagliglivet og som sosialiserer mennesket til å bli et ansikt-til-ansikt medlem av de nære familiære og beboelsesmessige sosiale miljøer, som igjen preges av det samfunn en tilhører, mens jeg i hovedsak baserer meg på hans bidrag i *pedagogikk* om læring som individuelle prosesser, dog påvirket av kontekstuelle forhold.

### 8.6.1 Fra formidlingstradisjon til barnets egen utforskende læring

I redegjørelsen for den behavioristiske tradisjonen tok jeg avstand fra den ensidige formidlingstradisjonen og fagoppdelingen som preget yrkesfaglærerutdanningen inntil midten av 1970-tallet. Det sentrale i mitt syn på kyndighetslæring er at det er konkrete erfaringer som er grunnlaget for videre tenkning og refleksjon og at tilegning av teoretisk stoff må skje ved at det knyttes an til konkrete erfaringer<sup>415</sup>.

Dewey tok også avstand fra formidlingstradisjonen i skolen, der fagene er delt fra hverandre og fakta blir formidlet løsrevet fra sin erfaringssammenheng. Han har følgende vurdering av den pedagogiske metoden Herbart<sup>416</sup> utviklet (Dewey 1916a:43):

Herbarts store fortjeneste ligger i at han brakte undervisningsvirksomheten ut av det rutinemessige og tilfældige. Han innførte den bevisste metode, en bevisst virksomhet med et bestemt mål og en bestemt fremgangsmåte... Han stilte metodeproblemer ut fra deres forbindelse med faginnholdet; for metoden hadde sammenheng med hvordan og i hvilken rekkefølge man presenterte nytt faginnhold for å sikre at det interagererte

<sup>415</sup> Se 8.12 og 8.13.

<sup>416</sup> Tysk filosof og pedagog 1776-1841.

ordentlig med det gamle. Den fundamentale teoretiske feilen ved dette synet er at det ignorerer det faktum at det i et levende vesen finnes aktive og spesifikke funksjoner som utvikles i den omdirigeringen og kombinasjonen som skjer når de forholder seg til sine omgivelser. Teorien representerer Skolemesteren som har fått sin rett. Dette faktum uttrykker både dens styrke og dens svakhet.

Dewey anerkjente altså Herbarts undervisningsteori fordi den var systematisk og at en bevisst planla sekvenseringen av det stoffet som skulle presenteres. Men samtidig mente han at det var teoriens svakhet, at den baserte seg på innholdet og ikke på elevenes læreforutsetninger, eller erfaringer og heller ikke på den aktuelle konteksten, eller det sosiale miljøet der læringen foregår. Deweys konstruktivistiske tilnærming støtter mitt syn om at læring skal ta utgangspunkt i de erfaringene elevene (barna) allerede hadde tilegnet seg når de kom til skolen og at de kontekstuelle forholdene, både undervisningen og de materielle forholdene i rommene, skulle legges til rette for at elevene selv skulle lære gjennom utforskning og samarbeid.

På samme måte som jeg skiller mellom fagdidaktikk og yrkesdidaktikk<sup>417</sup>, skiller Dewey mellom skolens og barnets læreplaner (1902:121):

Hva der falder det (barnet) ind, utgør på det aktuelle tidspunkt hele universet for det. Dette univers er omskiftelig og flydende, indholdet opløses og genskabes i en utrolig fart. Men, når det kommer til stykket, er det barnets egen verden ... Barnet går i skole, og forskjellige fag opdeler dets verden i fraktioner. Geografi ... regning ... grammatikk ... og så videre.

Tilsvarende omtaler han forholdet mellom den tradisjonelle skolen og den utdanningsfilosofi han selv framsatte (ibid:123) som ”disiplin” i forhold til ”interesse” og som ”veiledning og kontroll” i forhold til ”frihet og initiativ”. Dewey framholder tidlig i sin karriere, på en progressiv måte, barnets egne, iboende interesser og utforskertrang som viktige pedagogiske prinsipper (ibid:133), som drivkraften for læring:

Nu må du sørge for at forholdene dag for dag er sådan at deres egne aktiviteter uundgåeligt bevæger dem i denne retning, mod en kulmination af dem selv. Lad barnets natur opfylde sin egen skæbne ...

#### 8.6.2 *Fra overføring av kunnskaper til erfaringslæring og pragmatisme*

Dewey setter fram den pragmatiske filosofien i kontrast til datidens fagdidaktiske utdanningstenkning (Dewey 1938:19-20):

If one attempts to formulate the philosophy of education implicit in the practices of the new education, we may, I think, discover certain common principles... To imposition from above is opposed expression and cultivation of individuality; to external discipline is opposed free activity; to learning from texts and teachers, learning through experience; to acquisition of isolated skills and techniques by drill is opposed acquisition of them as means of attaining ends which make direct vital appeal; to preparation for a more or less remote future is opposed making the most of the opportunities of present life; to static aims and materials is opposed acquaintance with a changing world... .

---

<sup>417</sup> Se 3.2.2.

I take it that the fundamental unity of the newer philosophy is found in the idea that there is an intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education.

Deweys pragmatiske filosofi vektlegger altså individets iboende interesse for å lære og utvikle seg, for selvrealisering som grunnlag for praktisk og nyttig læring som tar sikte på å forberede individet på endring og livslang læring. Det er kompetanser som er like aktuelle i dagens samfunn<sup>418</sup>. Dewey la, som nevnt i sitatet ovenfor, vekt på at læringsmetodene snarere skulle tilpasses kyndighetsutvikling enn kunnskapsoverføring. Kolb (1984:5) nevner noen av de metodene pragmatismen gjeninnførte:

... that integrates the best of the traditional and the experiential. The tools for this work involve many traditional methods that are as old as, or in some cases older than, the formal education system itself. These methods include apprenticeships, internships, work/ study programs, cooperative education, studio arts, laboratory studies, and field projects.

Dette er metoder som er like aktuelle i dagens skole. I tråd med Deweys prinsipp om læring gjennom utforskende prosesser har vi i dag fag som *entreprenørskap*, der elever og studenter etablerer egne bedrifter og *programfag til valg* og *prosjekt til fordypning*, som begge er ledd i karriereveiledning der elevene skal forberedes på framtidige studie- og yrkesvalg.

Dewey mener individet lærer i vekselvirkning med miljøet. Ikke på en statisk, mottakende måte, men snarere som en transaksjon, der individets egen aktivitet og utforskning er sentrale elementer (Dewey gjengitt i Kolb 1984:1):

The modern discovery of inner experience, of a realm of purely personal events that are always at the individual's command and that are his exclusively as well as inexpensively for refuge, consolidation and thrill, is also a great and liberating discovery. It implies a new worth and sense of dignity in human individuality, a sense that an individual is not merely a property of nature, set in place according to a scheme independent of him . . . but that he adds something, that he makes a contribution. It is the counterpart of what distinguishes modern science, experimental hypothetical, a logic of discovery having therefore opportunity for individual temperament, ingenuity, invention. It is the counterpart of modern politics, art, religion and industry where individuality is given room and movement, in contrast to the ancient scheme of experience, which held individuals tightly within a given order subordinate to its structure and patterns.

Dette sitatet tilkjenner de reformpedagogiske prinsippene Dewey framsatte. Hans syn på pedagogiske forhold som at den lærende selv skal konstruere sine kunnskaper og erfaringer og at drivkraften for læring er individets interesse for å utforske noe representerte et opprør mot datidens pedagogiske tradisjoner og betegnes ofte som reformpedagogikk<sup>419</sup>. Dewey iverksatte disse pedagogiske prinsippene i sin "laboratorieskole" i Chicago ved århundreskiftet til 1900. Sitatet viser også tydelig at Dewey ikke utelukkende betrakter læring som sosiale prosesser ved at han omtaler "individets indre erfaring" og "personlige opplevelser ... som... eksklusivt er individets egne".

---

<sup>418</sup> Se kapittel 7 om dagens globaliserte samfunn.

<sup>419</sup> Se 2.10 om pedagogiske idestømninger i Norge.

8.6.3 *Erfaringslæring som kombinasjonen av utforskende handlinger og deres konsekvenser*  
Sentrale prinsipper i Deweys pedagogiske teorier er læring ved utforskende prosesser og dermed individets *konstruksjon av personlig kyndighet gjennom utforskende handlinger* (mine begreper). Den intensjonelle og aktive dimensjonen ved læring finner jeg i hans syn på erfaringer. Han mener erfaring bare kan forstås gjennom to forhold, nemlig ”å forsøke” og ”å bli utsatt for” (Dewey 1916b:53):

Erfaringens natur kan forstås bare ved å legge merke til at den omfatter et aktivt og et passivt element som er kombinert på en spesiell måte. På den aktive siden består erfaringen i å *forsøke* - betydningen av dette ordet forklares nærmere ved hjelp av termen eksperiment. På den passive siden er den å *bli utsatt for*. Når vi erfarer noe, handler vi i forhold til det, vi gjør noe med det; så blir vi utsatt for eller lider under konsekvensene.

Dette er det samme som å si at erfaringsdannelse starter som en operant betingingsprosess. En operasjon på omgivelsene resulterer i bestemte konsekvenser. Men det viktige i Deweys teori er at det er koplingen som danner erfaringer. Forsøk, eller utforskning innebærer en forandring som må settes i sammenheng med dens konsekvenser. Vi lærer når en aktivitet fortsetter videre etter at vi er blitt utsatt for dens konsekvenser og har innsett deres betydning. Det å etablere denne sammenheng er en rasjonell prosess, det er å tenke (ibid:59): ”*Tanke eller refleksjon er, som vi allerede har sett, mer eller mindre eksplisitt, det å oppfatte forholdet mellom det vi forsøker å gjøre, og det som skjer som en konsekvens av det.*”

Deweys syn på læring som en kombinasjon av utforskende handlinger og deres konsekvenser støtter fullt ut grunnivåene i synet på læring som utvikling av kyndighet. I den modellen jeg har utviklet gjennom denne studien<sup>420</sup> bygger erfaringer på nivået jeg har begrepsatt som opplevelse og handling. Når vi handler og samtidig opplever konsekvensene av våre handlinger etableres erfaringer i de tilfeller der opplevelsene, eller konsekvensene setter spor etter seg i organismen. Slik jeg ser det vil en også kunne danne erfaringer ved å betrakte konsekvensene av andres handlinger når en observerer det som skjer.

#### 8.6.4 *Erfaring, refleksjon og intensjonell handling*

Dewey kategoriserer tenkning i to nivåer i 1916 og i tre i 1938. Det han betegner som erfaringer, tilsvarer min måte å definere begrepet på, som fragmentariske og situerte spor i organismen<sup>421</sup>. Han sammenligner det nærmest med læring gjennom prøving og feiling. Det jeg begrepssetter som refleksjon<sup>422</sup> beskriver Dewey som ”å vite hvordan”, eller ”utvidet viten” (Dewey 1916b:59):

Vi ser *at* en viss måte å handle på er forbundet med visse konsekvenser, men vi skjønner ikke *hvordan*. Vi ser ikke detaljene i forbindelsen, båndene mangler. Vår oppfattelsesevne er svært sløv. I andre tilfeller driver vi observasjonen lenger. Vi analyserer for å se akkurat hva som ligger imellom, slik at vi kan forbinde årsak og virkning, aktivitet og konsekvens. Denne utvidelsen av vår innsikt gjør at vi kan forutse ting nøyaktigere og mer utfyllende.

Dewey (1938:68-69) skrev senere følgende om intensjonelle handlinger:

---

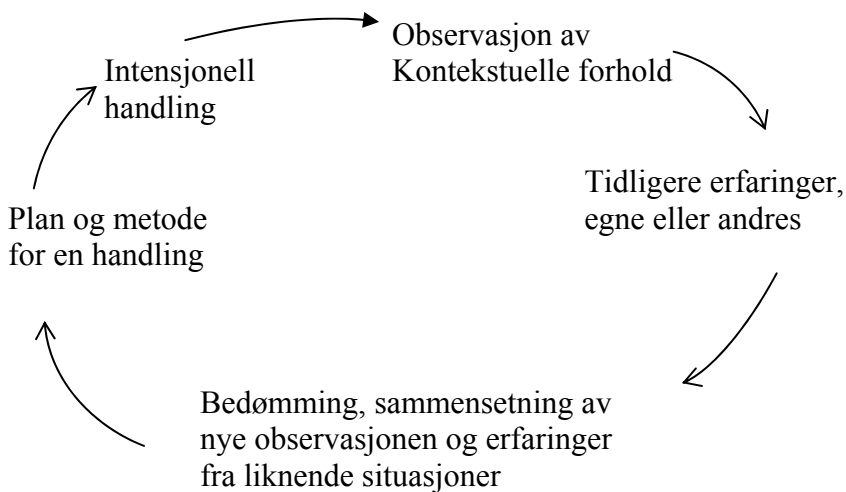
<sup>420</sup> Se 8.17.

<sup>421</sup> Se 8.9.

<sup>422</sup> Se 8.11.

The formation of purposes is, then, a rather complex intellectual operation. It involves: (1) observation of surrounding conditions; (2) knowledge of what has happened in similar situations in the past, a knowledge obtained partly by recollection and partly from the information, advice, and warning of those who have had a wider experience; and (3) judgment, which puts together what is observed and what is recalled to see what they signify. A purpose differs from an original impulse and desire through its translation into a plan and method of action based upon foresight of the consequences of action under given observed conditions in a certain way. . . . The crucial educational problem is that of procuring the postponement of immediate action upon desire until observation and judgement have intervened.

I min språkdrakt vil “. . . puts together what is observed and what is recalled to see what they signify” si at en bearbejder sine opplevelser og erfaringer på en planmessig måte, at en reflekterer. Jeg har konstruert en modell basert på Deweys sitat i figur 8.1:



Figur 8.1: Min læringsmodell basert på Deweys meninger om læring

Dewey mener altså at vi henter fram erfaringer, egne eller andres, fra liknende situasjoner. Bedømming (judgement) beskriver Dewey som å se den nye situasjonen i sammenheng med de tidligere erfaringene, for derigjennom å utvikle en handlingsplan. Han ser det som essensielt, i opplæring og utdanning, at denne handlingsplanen ikke resulterer i en impulsiv handling, men at den bygger på tankevirksomhet som utsetter handlingen. I stedet for en impulsiv handling, vil en ha tid til å forestille seg konsekvenser av handlingsplanen og å endre den opprinnelige planen. En får med andre ord tid til å reflektere. Det er hele tiden snakk om læringssituasjoner og ikke en eksperts utførelse av rutinepreget yrkesutøvelse. I den modellen jeg har tegnet i figur 8.1, vil derfor Deweys tredelte uttalelse om læring, resultere i en femdelt modell, siden jeg inkluderer planleggings- og handlingsnivået.

#### 8.6.5 Deweys syn på handlinger og mitt syn på praktisk kyndighet

Deweys læringsteori baserer seg altså på at våre daglige handlinger ikke er S-R kjeder, men et komplekst samspill mellom selvet og det sosiale. Hans vektlegging av intensjonalitet og aktivitet i individets handlinger og læring tilsier derfor at individet kan forestille seg hvordan egen aktivitet kan påvirke, eller utløse de stimuli en er interessert i å respondere på. Dermed betraktes det psykiske som et refleksivt forhold mellom individ og omgivelser. Dewey beskrev disse to forholdene, det transaksjonelle og det tredelte, slik (Dewey 1916c: 174, gjengitt fra Brinkmann 2006:104):

Når handlinger glider effektivt, oppfatter man ikke sig selv som et subjekt stående over for en ren objekt-verden, men man ser sig selv ud fra det, der skal gøres, som et middel blandt andre til opnåelsen af et mål ... I unormale tilfælde tænker man om sig selv, ikke som en del av udførelsesprocesserne, men som et adskilt objekt.

Dette støtter min påstand om at rutinepregete handlinger foretas uten at særlig tankevirksomhet er konsentrert om gjennomføringen av dem. Dewey mente vanene er grunnleggende og at den teoretiske kyndigheten baseres på denne. Jeg ser det på samme måte, at abstrahering skjer ved refleksjon av praktiske kyndigheten til teoretisk kyndighet. Vanene er knyttet til handlinger, til atferd. Den eksisterer i kroppen, i sansene, i musklene før den eventuelt transformeres til eksplisitt og artikulert kunnskap. Dette står i kontrast til behaviorismens tredeling i ”stimulus-tanke-respons”. De rutinepregete handlingene krever ikke omfattende, om noen tankevirksomhet, eller artikulasjon. Dewey mente at det ikke er mentale forskjeller som gjør at en voksen er mer kyndig enn et barn. Forskjellen skyldes mengden av erfaring, mengden av etablerte vaner (Dewey 1922:182, gjengitt i Brinkmann 2006:107):

Grunden til, at et spædbarn kun ved lidt og en erfaren voksen meget, når de står over for de samme ting, er ikke, at sidstnævnte har et ”sind” som den førstnævnte ikke har, men det er, fordi den ene allerede har formet vaner, som den anden mangler at erhverve sig.

Dette støtter også min hypotese om at vi som regel ikke endrer våre vaner før vi må erkjenne at de ikke lenger fungerer som ønsket. Vi har en tendens til å fortsette med de mestringsstrategiene vi en gang har lært oss, slik at det skal overskridende (akkomodative) prosesser til for å starte reflekterende tenkning som kan resultere i endrete strategier. Dewey ser det altså slik at vaner er grunnlag for vår tenkning, snarere enn et resultat av tenkning.

Men jeg mener også at læring skjer ved at teoretisk kyndighet, boklig stoff, knyttes an til tidligere erfaringer og lagres i organismen som en handlingskompetanse. Ved å lese en anvisning for bruk av et redskap kan en knytte forklaringer til tidligere erfaringer og senere endre på sin praktiske anvendelse av redskapet.

*8.6.6 Meningsfull læring (mitt begrep) som utforskende prosesser med refleksjon over erfaringer og som utprøvende prosesser med anvendelse av abstrahert kunnskap*  
Dewey (1938:43) sier at begrepene situasjon og interaksjon ikke lar seg separere:

The conceptions of situation and of interaction are inseparable from each other. An experience is always what it is because of a transaction taking place between an individual and what, at the time, constitutes his environment, whether the latter consists of persons with whom he is talking about some topic or event, the subject talked about being also a part of the situation; or the toys with which he is playing; the book he is reading (in which his envioning conditions at the time may be England or ancient Greece or an imaginary region); or the materials of an experiment he is performing. The environment, in other words, is whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had. Even when a person builds a castle in the air he is interacting with the objects which he constructs in fancy.

Det er denne erkjennelsen en finner igjen i de formelle læreplanene i yrkesfaglærer-utdanningen ved arbeidsprinsipper som opplevelses- og oppgaveorientering. Det er særlig i planen fra 1989 en konkretiserer integreringen av praksis og teori og utforskende læring, det Dewey omtaler som ”acquaintance with a changing world”, ved at studentene skal planlegge, gjennomføre og vurdere et reelt utviklingsarbeid i praksis ved opplasseringsskolen. Her er noen eksempler på at informantene mente de lærte gjennom eksperimenterende utforskning:

- Learning by doing, altså læring gjennom prøving og feiling, eller handling.
- Han lærer selv mye ved å se på ting og prøve selv. Prøver gjerne selv først og leser manualen etterpå.
- Læreren forsøker ulike metoder og finner ut hvem som fungerer og hvem som ikke fungerer.
- At de selv, ut fra teori læreren har gjennomgått, kan lage en tegning, og kople opp en krets etter det. Deretter se at den fungerer og kunne fortelle han hva de har gjort og hvorfor.

Noen av informantene sa at de ”ble påvirket”, eller ”videreutviklet seg ved egen tenkning”, og en av dem sa at han arbeidet med problembasert læring. Dataene aktualiserer dermed også den retningen innen konstruktivismen som jeg har begrepsatt som ”læring som utforskende prosesser”. Det var ingen av informantene som eksplisitt nevnte læring gjennom utforskning, men det er spor av denne læringstradisjonen gjennom det de sa om egen læring. En av dem sa: ”Jeg tenker gjennom mine erfaringer etterpå”. Gjennom reflekterende tenkning generaliserte han sine erfaringer. Av informantenes uttalelser om hvordan de hadde utviklet seg som lærere kom det fram at de uttrykte sine refleksjoner i form av abstrakte begreper og generaliseringer. Det forklarer også uttalelser som denne: ”Jeg hadde praktisert som lærer før lærerutdanningen og fikk kjøtt på beina gjennom lærerutdanningen. Jeg hadde mye erfaring og lærte å systematisere mine kunnskaper.” Denne læreren sa han hadde mange erfaringer som han klarte å systematisere og reflektere over i løpet av lærerutdanningen. Dette dokumenterer og bekrefter det synet jeg har, nemlig at ulik kyndighet krever ulike læringsformer. Informanten trengte hjelp til å systematisere tidligere erfaringer. Siden han ikke hadde nådd refleksjonsnivået ved egen, selvstendig tenkning, må det ha foregått noe i hans omgivelser som satte ham i stand til å abstrahere og generalisere sine erfaringer. Ut fra uttalelsene om hvilken nytte informantene hadde hatt av lærerutdanningen er det nærliggende å anta at det har vært gjennom diskusjoner med andre studenter, gjennom pedagogikk-lærers forelesning eller etterlesning, gjennom egenstudier av litteratur, eller også gjennom øvingslærers veiledning.

Jeg ser det derfor slik at noe kan en lære gjennom individuell utforskning og tenkning, men det er ikke alt en kan være rådvill overfor og gjøre seg antakelser om. Det er derfor kunnskaper og erfaringer en enten må bli fortalt av andre, eller andre må legge forholdene slik til rette at den lærende oppdager noe han ikke ville ha utforsket ut fra egen interesse. Dette er i tråd med Deweys mening om læring som et både individuelt og sosialt anliggende.

Det kom også fram i materialet at informantene, på grunnlag av refleksjoner og generaliseringer, planla og gjennomførte eksperimenter. En av informantene sa det slik: ”Teori... må anvendes ... på kjøkkenet. Teorien blir knyttet til praksis på kjøkkenet.” Informanten har sannsynligvis ment at for å lære må elevene klare å anvende teorien i praksis. En annen informant sa det slik: ”At de selv, ut fra teori læreren har gjennomgått, kan lage en tegning, og kople opp en krets etter det. Deretter se at den fungerer og kunne fortelle han hva de har gjort og hvorfor.” Det vil innebære at elevene sannsynligvis går gjennom flere av de fem trinnene som Dewey beskriver i en utforskende læringsprosess (Dewey 1916b:64-65)<sup>423</sup>. Utfallet av eksperimentene er deretter en ny opplevelse som leder individet videre gjennom en kontinuerlig læreprosess.

---

<sup>423</sup> Se 8.6.6.1.



Det særegne ved mitt syn på kyndighetsutvikling er at jeg bruker begrepet *mening*<sup>424</sup> om det fenomenet at teoretisk kunnskap kan anvendes i praksis og dessuten at fragmentariske erfaringer abstraheres til teoretisk kyndighet.

#### 8.6.6.1 Deweys beskrivelse av læringsprosessen

Jeg har redegjort for Deweys syn på læring som en rasjonell tankeprosess der ”å forsøke” settes i sammenheng med de konsekvenser en ”blir utsatt for”. Det sentrale er altså forbindelsen mellom aksjon og reaksjon. Han beskriver den forbindende tankeprosessen, eller den utforskende læreprosessen, i fem faser (Dewey 1916b:64-65, gjengitt i min språkføring):

1. rådvillhet
2. antakelser
3. analyser
4. syntese av hypoteser
5. handlingsplan gjennomføres og hypotesen vurderes

Rådvillhet er en reaksjon i en situasjon der en ikke har oversikt over alle forhold. En vet til å begynne med ikke hva en vil forsøke å gjøre, eller om en i det hele tatt vil gjøre noe. Rasjonell tankevirksomhet kan resultere i en eller flere antakelser om mulige reaksjoner. En følger opp antakelsene med å analysere og mentalt utforske situasjonen for å skaffe seg en oversikt over mulige betraktninger som kan definere og belyse det aktuelle problemet. Som en syntese av denne oversikten utarbeides tentative hypoteser for å gjøre den utforskende analysen mer presis og mer sammenhengende. ”Å forsøke” innebærer at en forholder seg til hypotesen som en handlingsplan og iverksetter den. En gjør noe tilsiktet for å frembringe det antatte resultat og en prøver altså ut hypotesen. Avslutningsvis vurderer en hypotesens gyldighet og handlingsplanenes suksess ut fra konsekvensene av handlingen.

Dewey framstiller læreprosessen på en logisk og systematiserende måte. Men jeg savner faktisk hans egne prinsipper om interesse og samarbeid. Når den lærende er rådvill, vil læringsdrivkraften kunne være interesse for å finne ut av det en ikke forstår, altså et nivå mellom 1 og 2. Dewey inkluderer heller ikke samarbeid om læring i noen av nivåene ovenfor. Hans framstillingen av læreprosessen i fem faser understreker dermed det jeg tidligere har hevdet, at han noen ganger ser læring og utvikling som individuelle prosesser og andre ganger som sosiale.

Sett i relasjon til mitt syn på kyndighetslæring vil rådvillhet inntreffe i opplevelsensnivået der en ikke har etablert erfaringer fra lignende situasjoner. Når individet assosierer en situasjon med tidligere erfaringer, skyldes det at en kjenner noe igjen og vet at en kan foreta adekvate handlinger. Det vil si at en kan gå rett fra rådvillhet (nivå 1) til gjennomføring av en handlingsplan (nivå 5). Nivåene fra 2 til 4 innebærer tenkning, noe som jeg har kategorisert som teoretisk kyndighet, eller refleksjon. Dewey beskriver læreprosessen som en logisk og resonnerende prosess der individet tenker igjennom flere, mulige alternativer, analyserer og vurderer før en handling iverksettes. Egen erfaring tilsier at det kan foregå slik, men at mengden av analyser kan være svært liten. Egen erfaring tilsier at en antakelse umiddelbart kan bli prøvet ut uten særlig vidløftig analyse- og syntesearbeid.

*Oppsummert* vil jeg derfor mene at Deweys beskrivelse av læreprosessen tilsvarer det jeg kategoriserer som opplevelse (Deweys nivå 1), refleksjon (nivåene 2-4) og handling (nivå 5). Deweys beskrivelse inkluderer altså ikke interaksjons med andre og heller ikke praksisteori som en kontinuerlig akkumulering av erfaringer og teoretisk og praktisk kyndighet.

---

<sup>424</sup> Se 8.13.

### 8.6.6.2 Vurdering av kognitivt konstruktivistiske tilnærming til læring

Det er mange uttalelser i datamaterialet som viser utforskende handlinger, tenkning og refleksjon<sup>425</sup>. Det betyr at synet på læring som utforskende, kognitivt konstruktivistiske prosesser er relevant for yrkesfaglærere. Informantenes uttalelser lar seg innpasse i de kategoriene jeg mener beskriver kyndighetslæring<sup>426</sup>, nemlig opplevelse, erfaring, refleksjon og handlingskompetanse, metakognisjon og (eksperimenterende) handling. Relevansen av synet på læring som individuelle, utforskende prosesser, vises ved vektleggingen av den lærendes aktivitet, det at refleksjoner og generaliseringer skal omsettes i praktiske handlinger og det at konsekvensene av praktiske handlinger kontinuerlig blir observert og vurdert.

Datamaterialet i denne studien viser at informantene både gjennomfører deduktiv undervisning og at de legger opp til utforskende læring ved at de tilrettelegger for induktive læringsprosesser. Det at de omtaler tavleundervisning og formidling som gammeldags, kan være et uttrykk for at de helst vil tilrettelegge for utforskende læring, men at de av ulike årsaker ikke alltid vil eller kan det. Aktivitetsdimensjonen understrekes av informantenes uttalelser om læring gjennom egen handling og eksperimentering.

Selv om informantene ikke artikulerte det direkte, er det nok det utforskende synet på læring mange av dem ønsker å arbeide etter. De bruker ord som "*induktiv metode*", la elevene "*prøve og feile*" og "*å la elevene erfare gjennom å gjøre ting i praksis*". Hva kommer det av, at yrkesfaglærerne ønsker å legge til rette for læring gjennom elevenes egen aktive utforskning, men ikke begrepssetter dette? En kan stille spørsmål om den yrkesfaglærerutdanningsstrategien som er analysert i kapittel 2 resulterer i et *hvordan*-perspektiv på yrkesutøvelsen, fordi informantene erkjenner hvordan elevene lærer på en god måte, uten at de har en forståelse for teorigrunnlaget for det. Dette står i et motsetningsforhold til Jacobsens (1989:128-129) forskningsresultater ved seminarier (lærerutdanningsinstitusjoner) i Danmark:

Et fremherskende indtrykk fra undersøgelsen er, at fire års ophold på et dansk seminarium i alt for mange tilfælde ikke har afsat noget særligt indtryk i de studerendes sind. I mange tilfælde har seminariets lærere ikke gjort andet indtryk på de studerende end at være nogle rare mennesker, der sad og snakkede i lang tid om noget ikke-vedkommende stof.

En kan spørre om studentene i Jacobsens undersøkelse har erfart en lærerutdanningsstrategi som resulterer i et *hvorfor*-perspektiv på yrkesutøvelsen. Det kan tenkes at de har blitt undervist med abstrakte begreper for at de skulle få en innsikt i pedagogiske teorier basert på forståelse og ikke basert på erfaringslæring.

Utfordringen for lærerutdanningen kan derfor være å få til den transformasjonen Dewey trekker opp mellom de to erkjennelsesformene som bygger på opplevelse og forståelse, det å se sammenhengen mellom det jeg betegner som teoretisk og praktisk kyndighet. Kolb (1984:4) siterer Lewin slik: "*There is nothing so practical as a good theory*".

Det er særlig to forhold jeg vil trekke fram som sterke sider ved et konstruktivistiske syn på læring. For det første representerer det et annet syn på læring enn det atferdspregete og betingete som var grunnlaget i behaviorismen, ved at kyndighetsutvikling sees som interne konstruksjonsprosesser i individet. For det andre skiller det bedre mellom ulike nivåer, eller karakteristika ved læring, som tilfeldige "prøving og feiling eller lykking", de fragmentariske

---

<sup>425</sup> Jeg presenterer konkrete eksempler etter beskrivelsen av Jarvis' videreutvikling av Kolb og Frys læringsmodell

<sup>426</sup> Se 8.17.

”erfaringer” og det reflekterte nivået ”å vite hvordan”. Både Dewey og jeg beskriver altså de interne tankeprosessene, den ikke-planlagte erfaringsdannelsen gjennom prøving og feiling, og den intensjonelle og aktive utforskning av systematiserte hypoteser.

De kognitivt konstruktivistiske syn på læring er kritisert for i for sterk grad, eller kun å vektlegge kognitive og individuelle forhold ved læring, blant annet av Illeris (1999). Selv ser jeg interaksjon med andre og med materielle forhold som viktig påvirkningsfaktorer i læreprosessen. Jeg har også påvist at Deweys læringsteorier slett ikke avviser at læring foregår i vekselvirkning med omverdenen. Men i hans beskrivelse av læring, er han i hovedsak opptatt av å forklare og beskrive kognitive og individuelle forhold ved læring, som når han beskriver fem faser i en utforskende læreprosess<sup>427</sup>.

#### 8.6.7 Deweys syn på sosial læring og vaner

Jeg beskriver senere i kapitlet læring gjennom interaksjon med omgivelsene<sup>428</sup>. Jeg velger imidlertid å redegjøre for Deweys syn på læringens sosiale grunnlag her, for å samle alle redegjørelsene for hans teorier på samme sted.

I sitt syn på vaner som grunnlag for tenkning, snarere enn et resultat av tenkning, vektlegger Dewey det sosiales innflytelse sterkere enn om tenkning betraktes som et refleksivt forhold mellom egne tanker og påvirkninger fra andre. Han sier at (Dewey 1922:61-62, gjengitt i Brinkmann 2006:108-09):

Hvis vi tager udgangspunkt i det traditionelle syn på sindet som noget, der er komplet i sig selv, vil vi bli forvirrede af problemet angående, hvordan et fælles sind, fælles måde at føle, tænke og handle på, opstår og former disse grupper. Sagen forholder sig helt annerledes, vis vi anerkender, at vi i hvert tilfælde må begynde med gruppe-handling, dvs. med et relativt fastlagt system af interaktion mellem individer.

Dewey ser fellesskapets sedvaner, som det å skaffe mat, det å ha et sted å bo, det å ha en partner, som grunnlaget for de vaner individene danner seg, og derigjennom grunnlaget for individets tenkning. Jeg er vel noe i tvil om Deweys intensjon med slike utsagn. I kapittel 7 beskrev jeg Giddens strukturasjonsteori der et sentralt forhold var at en som menneske, som aktør, både blir påvirket av omgivelsene og selv påvirker omgivelsene. Som meg, argumenterer Giddens for at vi kan påvirke strukturer og at vi på samme tid reproducerer de strukturer som fellesskapet venter vi skal forholde oss til.

Jeg vil tro Dewey må ha ment at våre tanker og rutinepregete handlinger er dominert av den sosiale strukturen vi er en del av og det er jeg helt enig med ham i. Både vår hverdagsatferd og vår daglige yrkesutøvelse er sterkt dominert av at vår atferd, både som et resultat av tenkning og som ikke-reflekterte vaner, blir akseptert av fellesskapet. Individet formes, eller sosialiseres, helt fra den tidligste læringen i oppveksten. Men det kan også tenkes at Dewey har skrevet dette for å polemisere, for å være i klar opposisjon til samtidens atferdspsykologiske tradisjon med fokus på individuelle forhold ved læring. Dette vises ved at Dewey senere modererte en del av sine tidligste uttalelser (Dewey 1938). Jeg vil derfor nyansere utsagnet noe ved å si at, slik jeg tolker Deweys teorier om læring er det sentrale handling og intensjon, ikke S-R kjeder. Han mener videre at vaner er grunnlaget for vår atferd, og at det ikke er de individuelle intensjoner eller vaner som skaper det sosiale, det er omvendt. Det er sedvanene i de allerede eksisterende sosiale miljøer som preger individet og som former individets egne vaner i tråd med sedvanene i det kollektive. Det som gir individet mening er at det betyr noe i det kollektive. I hans skrifter om pedagogikk, den praktiske

---

<sup>427</sup> Se 8.6.6.1.

<sup>428</sup> Se 8.10 og 8.14

anvendelsen av psykologi i undervisning og oppdragelse, har jeg vist at han også ser læring som et kognitivt og individuelt fenomen<sup>429</sup>.

#### 8.6.8 Deweys syn på læring som en individuell prosess i et fellesskap

Brinkmann påpeker det sosiales viktige betydning i Deweys arbeider innen psykologi. Det kan, etter min mening, være at Brinkmann tillegger det sosiale for dominerende betydning, særlig når det dreier seg om læreprosesser. Dewey skrev nemlig også om læring som individuelle tanke- og følelsesprosesser. Han (Dewey 1916b:53) mente at erfaringslæring består i, på den aktive siden å ”forsøke” og på den passive ”å bli utsatt for”. Det å erfare konsekvensene av egne handlinger er å måtte forholde seg passivt til hvordan andre reagerer på ens aktive forsøk. Slik passiv læring kan utvikle vaner som er i tråd med sedvanene i kulturen, slik Dewey hevder når han sier vi ikke har noen indre personlighet (Dewey 1916c:122). Men samtidig bruker Dewey begrepet forsøk om den aktive handlingen. Når den aktive handlingen er en vane, er den ikke et forsøk. En vane er en handling som er gjennomført mange ganger og som individet mange ganger har erfart konsekvensene av. For at en aktiv handling skal betegnes som et forsøk må den representere noe utforskende, noe nytt. Det kan være at individet ønsker å undersøke konsekvensene av en personlig utviklet hypotese, eller forsøker en spontan handling uten forutgående reflekterende tenkning, altså å teste ut noe ukjent.

Når en vil finne ut noe en ikke allerede har svaret på, er ikke handlingen en reproduksjon av kulturelt bestemte sedvaner, i hvert fall ikke bevisst. Da vil handlingen representere noe individuelt og personlig. Det er individet som er motivert til å utforske omgivelsene ut fra eksperimentell nysgjerrighet eller kreativ skapertrang. Jeg mener derfor at jeg har belegg for å hevde at Deweys mente læring kunne betraktes både som individuelle og sosiale prosesser, men at de sosiale strukturer, eller sedvaner innebærer sterke reguleringsmekanismer, i samsvar med mitt syn på læring.

#### 8.6.9 Deweys teorier som et reformpedagogisk fundament i norsk yrkesfaglærerutdanning

Det skulle imidlertid gå omtrent 75 år før de reformpedagogiske prinsippene ble innført i yrkesfaglærerutdanningen i Norge. I 2.10 redegjorde jeg for hvordan de pedagogiske idéstrømningene i samtiden kunne antas å ha påvirket det ideologiske læreplannivået hos dem som utformet de formelle læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen og i 3.2.2 redegjorde jeg for samsvaret mellom Deweys syn på barnets læreplan og de helhetlige, formelle læreplanene en utviklet for yrkesfaglærerutdanningen fra 1975. Analysen av læreplanene ved yrkesfaglærerutdanningen fra 1975 og framover viste at utdanningens prinsipper<sup>430</sup> var temmelig sammenfallende med Deweys prinsipper, som framstilt i figur 8.2:

### 8.7 Læring som utvikling av kyndighet

Jeg har valgt å bruke Deweys syn på psykisk utvikling og på læring som vitenskapsteoretisk utgangspunkt for synet på læring som utvikling av kyndighet, fordi han beskriver erfaringslæring som både sosiale og indre læringsprosesser. Læring skjer i en vekselvirkning mellom *opplevelse* av det som skjer i en situasjon og gjennomføring av *handlinger* på grunnlag av erfaringer, gjerne som eksperimentelle handlinger. Nok en begrunnelse for dette valget er alle de likhetstrekkene det er mellom hans teorier og arbeidsprinsippene i det formelle læreplannivået i yrkesfaglærerutdanninga etter 1975, noe jeg har påvist ovenfor<sup>431</sup>.

---

<sup>429</sup> Se 8.6.

<sup>430</sup> Se kapittel 4.

<sup>431</sup> Se 8.6.8.

De formelle læreplanene etter 1975 bygger på følgende prinsipper:	Tilsvarende prinsipper hos Dewey:
Erfaringslæring.	Individet lærer ved å sette en handling i sammenheng med dens konsekvenser.
Yrkesretting.	Læringen skal være pragmatisk, det en lærer skal ha en nytteverdi.
Integrering av praksis og teori.	Kunnskapene skal ikke oppdeles i separate fag men være et helhetlig prosjekt for læring.
Samarbeidslæring <sup>432</sup>	Læring er noe som foregår i et fellesskap ved samarbeid og kommunikasjon av erfaringer.
Kyndighetsutvikling	Kunnskaper og ferdigheter skal konstrueres av de lærende i stedet for å bli dem fortalt.

*Figur 8.2: Komparasjon av prinsippene i læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen og i Deweys læringsteori*

Dewey satte fokus på transaksjonen, det som skjer mellom individet og omgivelsene. Han avviste at erfaringer var utelukkende indre, subjektive fenomener og mente at erfaringer også var sosiale, siden de foregår i en sosial kontekst og blir påvirket av den ”ytre” verden. Siden han omtaler erfaringer som det som foregår mellom en aktiv handling og konsekvensene av den, skilte ikke Dewey mellom en indre og en ytre verden (Brinkmann 2006:67). Jeg deler hans syn om at læring påvirkes av den ytre verden, men jeg vil senere argumentere for at læring er indre, subjektive prosesser.

Jeg vil hevde at Deweys teorier forklarer grunnleggende fenomener ved læring, men at de mangler beskrivelser av visse sider ved fenomenet. På basis av Deweys konstruktivistiske læringsteorier vil jeg formulere et syn på læring som jeg betegner ”kyndighetsutvikling”. Hovedelementene, eller -nivåene i dette synet på læring består av

- Opplevelse og eventuell handling.
- Erfaringer.
- Interaksjon ved narrativer og demonstrasjoner.
- Teoretisk og praktisk kyndighet. Mening.
- Interaksjon av refleksjoner og metakognisjoner.
- Metakognisjon.
- Praksisteori.
- Kontekstuelle forhold i skolen og samfunnet.

Mitt bidrag til kunnskap om læring er for det første at jeg skiller mellom opplevelser og erfaringer der jeg definerer erfaringer som opplevelser som blir lagret i organismen. Jeg skiller også mellom assosiasjon og refleksjon der Dewey bare sier at det bør gå tid før en handler, slik at en ikke foretar en impulsiv reaksjon (Dewey 1938:68-69). Når individet i en ny situasjon assosierer denne med tidligere erfaringer og impulsivt foretar en ny handling, mener jeg at individet opererer på erfaringsnivå. Refleksjoner er erfaringer som er systematisert og generalisert til et høyere abstraksjonsnivå, noe det som regel tar tid å utvikle. Det er også et spørsmål om individet kan utvikle kunnskap på et høyere refleksjonsnivå ved å sette sammen erfaringene på en mer systematisk måte, som gir ny innsikt de enkeltstående

<sup>432</sup> Det sies ikke direkte i planene at samarbeidslæring og kyndighetsutvikling er sentrale prinsipper. Men det nevnes så ofte at jeg velger å framstille det på denne måten og å anvende de betegnelse på begrepene.

refleksjonene ikke ga. Det kan altså tenkes flere nivåer av refleksjon<sup>433</sup>. En del av mitt bidrag er også at jeg både fokuserer på teoretisk og praktisk kyndighet. Jeg har også valgt å fokusere på praktisk kyndighet, fordi dette er sentralt i yrkesopplæring og dermed for yrkesfaglærere. Læring foregår ikke i en lineær prosess, slik jeg vil beskrive det videre i dette kapitlet. Men det gir en klarere beskrivelse av flere sider ved fenomenet enn Deweys eneste skille mellom erfaringer og refleksjoner.

## 8.8 Opplevelse og handling

Det grunnleggende nivået i synet på læring som utvikling av kyndighet er opplevelse av og eventuell handling i en situasjon. *En opplevelse er en indre representasjon av et utvalg av ytre og indre fenomener, der de indre ofte er forbundet med emosjoner.* En registrerer et utvalg av det som er tilstede eller foregår i begivenheten. At en ikke registrerer det hele, skyldes forhold som sansenes beskaffenhet, oppmerksomhet, tidligere erfaringer og refleksjoner, og personlige, sosiale og kulturelle filtre. En opplevelse vil være sammensatt av de inntrykkene som registreres med sansene og de følelsene som er forbundet med opplevelsen og registreringen av den. Med basis i et konstruktivistisk syn på læring mener jeg at opplevelsen er en subjektiv, indre representasjon av den faktiske begivenheten.

“Opplevelse” tilsvarer Deweys (1938:68-69) betegnelse ”observation of surrounding conditions”. Han så det som viktig for læring at den lærende reflekterte over opplevelsen og tidligere erfaringer før en handling ble planlagt og gjennomført.

I en skolekontekst kan en registrere utsnitt av omgivelsene bestående av maskiner og aktiviteter i et verksted. Læreren er oppmerksom på en elev som arbeider med et arbeidsstykke, men ikke elever bakenfor seg selv eller gjenstander som henger på veggen utenfor synsfeltet. Opplevelsene registreres, men alle er ennå ikke bevart i hukommelsen.

Noen ganger kan en komme i en ukjent situasjon der en ikke har noen erfaringer å handle ut i fra og en kan foreta planløse prøve-og-feile handlinger. Andre handlinger utføres på grunnlag av tanker og intensjoner (teoretisk kyndighet), eller ut fra ”skjønn” (praktisk kyndighet). Intensjonelle handlinger er basert på læring, de forutsetter at tidligere opplevelser er videre bearbeidet til erfaringer. Figur 8.3 viser at handlinger kan være basert på ulike nivåer av kyndighet.

Tilfeldig, planløs handling i en ny og ukjent situasjon.	Handling basert på skjønn, eller intuisjon.	Handling basert på praktisk kyndighet, som en rutinepreget handling.	Handling planlagt ut fra teoretisk kyndighet.
--	---	--	---

Figur 8.3: Handlinger basert på ulike kyndighetsformer

Handlinger kan være kroppsbevegelse, men det kan også være språklig og sosial aktivitet. Handlinger vil derfor foregå i ulike former, som for eksempel instruksjon og demonstrasjon. Siden læring ikke er en lineær prosess, kan kyndighet på opplevelsensnivået utvikles til et høyere nivå ved at en for eksempel aktiverer kognitive prosesser, noe jeg omtaler senere.

### 8.8.1.1 Data fra denne studien som belyser nivået opplevelse og handlinger

Med bakgrunn i min definisjon av opplevelsensnivået var det umulig for informantene i den empiriske undersøkelsen å fortelle om opplevelser og handlinger som ikke var transformert til erfaringer.

<sup>433</sup> Se 8.11.4.

## 8.9 Erfaringer

Mye av det en opplever registreres kun flyktig. En registrerer det i øyeblikket, men opplevelsene blir raskt borte fra bevisstheden. Noen av inntrykkene setter imidlertid spor etter seg og blir mer varige deler av bevisstheden. De huskes og kan framkalles på nytt. *Erfaringer er indre representasjoner av ytre og indre (emosjonelle) opplevelser som setter relativt varige spor etter seg i organismen.* Sporene kan være minner i form av visuelle, auditive eller kinestetiske representasjoner, der kinestetiske representasjoner inkluderer emosjonelle reaksjoner.

Dewey mente erfaringer er en spesiell kombinasjon av eksperimenterende handlinger og de konsekvensene handlingene fører med seg (Dewey 1916b:53). Det innebærer at erfaringer baserer seg på handlinger, på aktivitet. Det kan være konsekvensene av egne handlinger, men jeg mener en også kan etablere erfaringer ved å observere andres handlinger og hvilke konsekvenser de handlingene medfører. Det spesielle med egne handlinger er det opplevelsesmessige ved selv å være den handlende, eller den personen handlingene rettes mot, både med hensyn til de taktile og emosjonelle opplevelsene.

Yrkesfaglæreren som observerer eleven i verkstedet hører plutselig et uventet smell. Han registrerer at det arbeidsstykket eleven hadde spent fast i dreibenken og hadde begynt å bearbeide, brekker av. En bit farer gjennom et glassvindu noen meter unna dreibenken. Denne opplevelsen blir transformert til en erfaring som sannsynligvis huskes i lang tid. Jeg var selv tilstede som observatør i en slik situasjon og husker den fremdeles meget godt.

Erfaringer vil sette spor etter seg i organismen som enkeltstående hendelser. De er bundet til situerte forhold som personer, omgivelser og emosjonelle reaksjoner. Erfaringer kan øyeblikkelig omformes til refleksjoner, men som regel kreves det tenkning og samling av flere tilsvarende erfaringer før det skjer. Jeg mener at informanten som jeg betegner som novise uten lærerutdanning i sine første år som lærer samlet seg erfaringer uten at alle ble transformert til refleksjoner<sup>434</sup>. Jeg påstår også at det var mangelen på et yrkespedagogisk begrepsapparat som hemmet denne transformasjonen, noe som begrunner nødvendigheten av en profesjonsutdanning for lærere<sup>435</sup>.

Claxton (Gjengitt i Waage 1988:221) sier at det som huskes ligger nær den billedlige gjengivelsen av terrenget vi har vært i, men ikke så nær det abstrakte kartet med sine symbolske tegn. Det støtter min antakelse informanten omtalt ovenfor. Johnston (1994, gjengitt fra Nilsen 1997:307) konkluderer, ut fra en studie, at lærerstudenter opplever det å lære gjennom handlinger i klasserommet som en form for erfaringssamling. Nilsen sier at «Learning by doing» kan sees som en form for erfaringssamling. Lærerstudentene utvikler situasjonsspesifikk (situert) yrkeskunnskap som de setter på sin ”erfaringskonto”. Jo mer erfaring, jo rikere føler de seg.

Erfaringsdannelse er fundamentet både i mitt syn på læring som utvikling av kyndighet og Deweys syn på læring. Analysen av de formelle læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen i Norge viste også at erfaringslæring har vært et hovedprinsipp i utdanningen siden 1975 og fremdeles er det<sup>436</sup>.

I mitt syn på læring som kyndighetsutvikling skiller jeg mellom nivåene ”opplevelse”, ”erfaring”, ”refleksjon”, ”handlingskompetanse” og ”metakognisjon”<sup>437</sup>. Erfaringsdannelse tilsvarer det jeg senere redegjør for, nemlig persepsjon og handlingsberedskap<sup>438</sup> innen

---

<sup>434</sup> Se 8.13.3.

<sup>435</sup> Se 8.14.7.

<sup>436</sup> Se 2.12.3.1.

<sup>437</sup> Se 8.15.

<sup>438</sup> Se 8.12.6.

ferdighetslæring, og novisens kyndighetsnivå<sup>439</sup> innen læring gjennom arbeidsprosesser. Det jeg betegner som ”erfaring” tilsvarer det Dewey beskriver som erfaringer som er lite annet enn fragmentariske og ikke-reflekterte erfaringer (ibid:59):

Alle våre erfaringer har en fase med det psykologene kaller prøve- og - feile-metoden. Vi gjør ganske enkelt noe, og når det mislykkes, gjør vi noe annet, og fortsetter å prøve til vi kommer over noe som virker, og så bruker vi den metoden som en tommelfingerregel for fremtidige handlinger. Noen erfaringer er svært lite annet enn denne prøve- og - feile- eller lykkes-prosessen.

Det vil si at også Dewey mente erfaringsnivået krevde tenkning for at opplevelser skal sette spor etter seg i organismen. Med en slik definisjonen av erfaringer vil det yrkesfaglærerne i den empiriske undersøkelsen kunne fortelle meg av erfaringer, være det som ble fortalt som narrativer<sup>440</sup>. De fortalte meg at de lærte gjennom å gjøre seg erfaringer, særlig i samvær med elever og samarbeid med kollegaer.

Ved et behavioristisk syn på læring som ”læring ved betinging” er det viktig å etablere en sammenheng mellom stimuli. For eksempel at lyden av en klokke (betinget stimulus) settes i sammenheng med<sup>441</sup> mat (ubetinget stimulus), eller at en skal gjennomføre en bestemt type atferd<sup>442</sup> for å få en belønning. En forsterker innsikten i denne sammenhengen ved å gjenta belønningen av den ønskete atferden. Planløse handlinger som ikke medfører noe av betydning for den lærende, som for eksempel en belønning, setter ikke spor etter seg i organismen og huskes ikke. Når bestemte handlinger settes i sammenheng med en belønning, får opplevelsen en spesiell betydning. Erfaringer dannes når den lærende oppdager at det er en sammenheng mellom atferden og dens konsekvenser. Det vil si at selv klassisk betinging, læring av sammenheng mellom en ubetinget og en betinget stimulus, etter min mening innebærer indre spor som minne eller tenkning. Erfaringer kan lagres som bilder, lukter, eller fysisk berøring, men uansett har den lærende assosiert to begivenheter med hverandre. Det har funnet sted interne læreprosesser, individet har oppdaget at det er en sammenheng mellom en ubetinget og en betinget stimulus.

En kan etablere erfaringer ved å bli utsatt for konsekvensene av egne, eller andres handlinger, slik Dewey ser det. En kan også gjøre dette ved å imitere andres handlinger. Ved å observere en yrkesutøver kan en analysere vedkommendes handlinger, lage en hypotese og handlingsplan for egen imitasjon. Erfaringsdannelsen skjer når en opplever konsekvensene av egne handlinger og kan vurdere disse opp mot antakelsene, hypotesen, handlingsplanen, handlingsutførelsen og ikke minst eventuelle forskjeller mellom konsekvensene av egne og ekspertens handlinger. Jeg mener at imitasjon (til seg) og demonstrasjon (fra seg) er viktige lærings- og undervisningsformer.

En rekke forskere (Flyvbjerg 1993, Jordell 1986, Mjelde 2002; Schön 1983, 1988, Waage 1988) har samme oppfatning, at erfaringslæring er sentralt i yrkesopplæring. En skal være forsiktig med å generalisere dette til at det bør være to ulike utdanningsstrategier, en for yrkesopplæring og en for allmennutdanning. Det vil være stigmatiserende på flere måter. Det er ikke nødvendigvis slik at alle elever innen yrkesopplæringen lærer best ved erfaringslæring, ved å gå fra håndens arbeid til åndens forståelse. Noen av dem lærer godt ved deduktive undervisningsformer. På den andre siden er det heller ikke slik at elever i allmennutdanningen ikke har praktisk sans eller innsikt, eller ikke kan lære gjennom erfaringer.

---

<sup>439</sup> Se 8.12.8.

<sup>440</sup> Se 8.10.

<sup>441</sup> Klassisk betinging

<sup>442</sup> Operant betinging



Det en uansett kan si, som en konsekvens av en rekke forskningsrapporter, er at noen lærer bedre gjennom induktive læreprosesser enn gjennom deduktive. Dette kan forklares på en rekke måter. Uavhengig av den enkeltes personlige læreforutsetninger, kan en relatere læringsformer til kompetansenivå. Mye av min erfaring tilsier at deduktive undervisningsformer og teoretiske forklaringer og anvisninger først har sin verdi når den lærende kan knytte det abstrakte til egne erfaringer. Kunnskap må ha et konkret og praksisbasert fundament.

La oss anta at det er slik at induktive læringsformer gir god læring, spesielt i en nybegynner- eller opplæringsfase og innen yrkesopplæring. Det er da en læringsform som har vært tilpasset dem som senere ønsker å arbeide med opplæring av elever og lærlinger til samme yrke. Det kan nok være slik at mange av dem som velger å bli yrkesfaglærere har vært dem som tross alt trivdes best i skolen og som var mest skoletilpasset (Lindblad og Prieto 1993; Linné 1982:118). For å bli yrkesfaglærer må en yrkesutøver gjennom en ny utdanning, den praktisk-pedagogiske utdanningen. Selv med erfaringer som elev i møte med en rekke lærere vil ofte egen virksomhet i opplæringsarbeid fortone seg som noe nytt.

Antakelsene ovenfor peker i retning av at noen studenter i yrkesfaglærerutdanningen lærer læreryrket gjennom erfaringslæring. Det viser egne samtaler med mange studenter og materialet fra den empiriske undersøkelsen i denne studien. De mener de lærer godt gjennom induktive læreprosesser, ved å praktisere som lærere i skolen, ved å planlegge, gjennomføre og vurdere egne og andres undervisningsøvelser ved høgskolen og ved å gjennomføre ulike øvingsoppgaver i praksis. I argumentasjonen ovenfor har jeg ikke ment å være stigmatiserende overfor yrkesfaglærere som gruppe. Jeg har forsøkt å resonnerer over mulige betingelser for og konsekvenser av et syn på læring som utvikling av kyndighet.

Læreryrket læres gjennom profesjonsutdanningen og deretter gjennom profesjonsutøvelsen. I og med at den videre læringen og utviklingen i hovedsak foregår i praksisfeltet i skolen, er det et tankekors at vi har lite systematisert kunnskap om yrkesfaglæreres praksislæring i skolen. Det er dokumentert forholdsvis lite forskning innen det yrkespedagogiske feltet (Tarrou 2004:1). Dermed er det usikkert om og eventuelt hvordan lærerutdanningen forbereder studentene generelt på lærerprofesjonen og spesielt på hvordan de kan videreutvikle sin yrkespedagogiske kompetanse gjennom egen praksis. En av hensiktene med denne studien var å frambringe kunnskaper som kan være premisser for revisjoner av profesjonsutdanningen, slik at framtidige lærere kan bli bedre forberedt til læring og utvikling gjennom yrkesutøvelsen.

Det å beherske et yrke innebærer, i tillegg til det teoretiske innholdet og de praktiske arbeidsmåtene, å kunne beherske ferdigheter til å arbeide meget hurtig og med flere oppgaver samtidig, å håndtere samarbeidsproblemer mellom ansatte og å behandle kunder. Mye profesjonskunnskap må derfor læres og kontinuerlig videreutvikles gjennom profesjonsutøvelsen. Det vil innebære at noen kunnskaper kan tilegnes gjennom lærerutdanningen, mens en rekke yrkespedagogiske forhold vil måtte læres gjennom yrkesutøvelsen.

Noen av informantenes uttalelser dreide seg om læring gjennom prøving og feiling og modellæring. En av dem omtalte modellæring slik: ” *Mange elever liker at stoffet blir gjennomgått først og at de deretter arbeider med oppgaver.* ” Dette harmonerer med det synet en hadde i yrkesfaglærerutdanningens første år, der en vektla lærernes perfektionering i den modellrekke elevene skulle lære. I figur 8.4 kategoriseres erfaringsetablering ut fra det jeg nettopp har skrevet.

Erfaringer etableres ved

å oppleve og observere konsekvensene av egne, utforskende handlinger.	å oppleve og observere konsekvensene av andres handlinger en selv blir utsatt for.	å oppleve og observere konsekvensene av andres handlinger en er observatør til.	å oppleve og observere konsekvensene av imitasjon av andres handlinger.
---	--	---	---

Figur 8.4: Ulike former for etablering av erfaringer

## 8.10 Læring gjennom interaksjon ved narrativer og demonstrasjoner

Dewey så læring som både indre og ytre prosesser<sup>443</sup>, men det er Vygostsky som har utviklet mer anvendbare teorier om læring ved samarbeid og og redegjort for språkets sentrale rolle<sup>444</sup>. Jeg vil redegjøre nærmere for det senere, men i mitt forsøk på å framstille læringsprosessen på en logisk og syklisk måte vil jeg allerede nå innføre et skille mellom yringer som er nært knyttet opp til de konkrete og situerte erfaringer og yringer som er på et mer abstrahert og generalisert nivå. På samme måte som jeg skiller mellom erfaringer og refleksjoner, vil jeg skille mellom narrativer og interaksjon på et mer abstrahert nivå. Dette begrunner jeg ut fra det forholdet at vi samler oss mange erfaringer uten at vi abstraherer dem til refleksjoner og at det derfor er mye interaksjon som foregår på et narrativt nivå.

Erfaringer kan formidles både verbalt og med kroppsspråk. Narrativer er *fortellinger om egne, eller andres konkrete og situerte erfaringer*. Narrativer er fortellinger om situasjoner en selv eller andre har erfart (Gudmundsdottir 1993:14) og som har satt særlige spor etter seg i organismen forårsaket av noe i det kontekstuelle og emosjonelle ved opplevelsen. Egne erfaringer med yrkesfaglærere er at mange husker svært godt, kronologisk og detaljert. Jeg vil derfor anta at erfaringsformidling ved narrativer preger yrkesfaglærerkulturen og at deres narrativer inneholder mange aktivitetsbeskrivelser. Det aktive, eller kinestetiske begrepsapparatet grunngir jeg med at informantene anvendte overveiende mange begreper tilhørende denne kategorien<sup>445</sup>.

I narrativer legges det vekt på handlinger og beskrivelser av hendingsforløp. De er på et ”lavt” teoretisk abstraksjonsnivå i og med at de artikuleres som situerte fortellinger og ikke som generaliserte refleksjoner. En artikulerer noe om *den praktiske kyndigheten*. Narrativer er på et diskursivt bevissthetsnivå<sup>446</sup> uten at de trenger å foregå på et metakognitivt nivå<sup>447</sup>. Jeg hevder derfor at praktisk kyndighet, som ikke er abstrahert til teoretisk kunnskap, kan formidles ved hjelp av narrativer. Polanyi (1958:53) ser det på samme måte og mener at personlig kunnskap, som er en del av den tause kunnskapen, overføres gjennom eksempler:

An art which cannot be specified in detail cannot be transmitted by prescription, since no prescription for it exists. It can be passed on only by example from master to apprentice. This restricts the range of diffusion to that of personal contacts, and we find accordingly that craftsmanship tends to survive in closely circumscribed local traditions.

Jordan (1989: 935) forteller om jordmødre i Yucatec som møtes ved forventete vanskelige fødsler og som forteller hverandre om sine konkrete erfaringer med lignende situasjoner:

<sup>443</sup> Se 8.6.

<sup>444</sup> Se 8.14.4.

<sup>445</sup> Se 8.12.4.

<sup>446</sup> Se 8.13.

<sup>447</sup> Se 8.15.

What happens is that as difficulties of one kind or another develop, stories of similar cases are offered up by the attendants (at a birth), all of whom, it should be remembered, are experts, having themselves given birth. In the ways in which the stories are treated, elaborated, ignored, taken up, characterized as typical and so on, the collaborative work of deciding on the present case is done ... These stories, then, are packages of situated knowledge ... To acquire a store of appropriate stories and, even more importantly, to know what are appropriate occasions for telling them, is then part of what it means to become a midwife.

Jeg hevder jordmødrenes narrativer overfører kyndighet fra en person til en annen. Dewey mente at overføring av erfaringer ikke var en selvfølge. Han ville ha forklart narrativenes betydning ved at de inneholder delelementer som kan kjennes igjen av den som eventuelt lærer av dem. Jeg vil si at narrativene inneholder viktige informasjonselementer som ikke er strukturert og tilpasset en ny situasjon fordi det mangler systematisert refleksjon-overhandling. Men elementene kan kjennes igjen av mottakeren og tilpasses hans egenerfaringer eller meninger.

#### *8.10.1.1 Data fra denne studien som belyser nivået narrativer og demonstrasjon i yrkesfaglærerutdanningen og yrkesutøvelsen*

At narrativer er et sentralt element i yrkesfaglæreres læring av kollegaer, viser sitater som disse:

- Han deler erfaringer med kollegaer og kan dermed høre hva de har gjort i forskjellige situasjoner, og hva som har vært vellykket og mindre vellykket. Han lærer mye av erfaringsutveksling ...
- De prater og diskuterer og forteller hverandre hva de gjør, ... hva en gjorde i forkant og hvordan det gikk videre.
- Han sier det er lærerikt å snakke med og samarbeide med kollegaer. Da hører han hvordan de håndterer situasjoner og hva de er oppe i, faglig og menneskelig.

Informantene i denne studien mente også at samtalene med andre studenter var et viktig element i yrkesfaglærerutdanningen. Det viser uttalelser som denne:

Vi hadde en del gruppearbeid og det hadde jeg mye nytte av, kanskje mest nytte av det. Vi hadde en del sånne forelesninger hvor noen var bra og andre var ikke så bra å ha nytte av. Så det varierte litt. Jeg hadde mest igjen for gruppearbeidet ... Det var både å utveksle erfaringer om hva du ville gjort i de og de situasjonene og ... så man fikk mer innblikk i andres tenkemåte.

Flere av informantene omtalte situasjoner der lærere fortalte hverandre om situasjoner i klasserommet, hva de hadde gjort og hvordan det hadde fungert. Jeg vil tro at noen av historiene ble fortalt som narrativer, at de var mer deskriptive gjengivelser av hendelser enn de var abstraherte refleksjoner. Dermed er det opp til lytteren å forkaste narrativene, å huske dem som enkeltstående erfaringer slik de ble oppfattet, eller også å integrere dem med egne erfaringer eller refleksjoner.

Uttalelsene i sitatene ovenfor viser at i begge praksisfellesskapene, yrkesutøvelsen i skolen og yrkesfaglærerutdanningen på høgskolen, er narrativer en viktig formidler av erfaringer. Narrativ erfaringsdeling ble muliggjort av målene i læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen, som etter 1975 har vektlagt interaksjon mellom studentene ved at utdanningen skulle baseres på studentenes erfaringer, og at gruppe- og prosjektarbeid var sentrale læringsformer. Informantene sa, i sitatene ovenfor, at de lærte meget både av det som

foregikk i gruppearbeidene i lærerutdanningen og ved å snakke med kollegaer. Utsagnene viser at informantene mener interaktive læringsformer er viktige både i tilegnelsen av yrkespedagogisk kyndighet i yrkesfaglærerutdanningen og i videreutviklingen av denne kyndigheten i yrkesutøvelsen.

### 8.10.2 Et yrkespedagogisk begrepsapparat

Jordell (1989:182) hevder at lærere et stykke på vei mangler et felles språk hvorigjennom de kan sette ord på sine erfaringer. Min studie viser at det er trolig at yrkesfaglærere lærer et yrkespedagogisk begrepsapparat, uten at jeg vil kalle det et eget språk, gjennom sin lærerutdanning<sup>448</sup>. Jeg hevder at arrativer er beskrivelser av praksis. Jordell (1989:178) ser det på samme måte når han antar at lærere utformer måter å tenke på om sin undervisning hvor de benytter kategorier som mer er skapt av dem selv i interaksjon med praktiske situasjoner enn de er et resultat av studiet av pedagogikkfaget. Erfaringsdeling i form av narrativer er altså viktig for læring, både i yrkesfaglærerutdanningen og i den praktiske utøvelsen av yrket. Det er gjennom å bearbeide erfaringer en videreutvikler teoretisk og praktisk kyndighet til refleksjoner og handlingskompetanse. Informanten som ble sitert ovenfor, fortalte både om nytten av samarbeid og hvordan narrativer er nyttige. Det er mulig at yrkesfaglærere, gjennom eventuell utstrakt bruk av narrativer og et tett samarbeid, utvikler et kollektivt begrepsapparat tilpasset praksis. Men det er også mulig at det ”studiet av pedagogikkfaget” Jordell uttaler seg om er vesensforskjellig fra den ”oppgaveorienterte profesjonsutdanningen” yrkesfaglærere erfarer. Hiim og Hippe (1991) fant nemlig at yrkesfaglærerstudentene i stor grad anvendte den didaktiske relasjonstenkingen de arbeidet med i lærerutdanningen i sitt senere virke som lærere. Jeg vil hevde at det de fant var at både pedagogikklærere og øvingslærere anvendte et tenkesett, en didaktisk relasjonsmodell og et yrkespedagogisk begrepsapparat som ble et bindeledd mellom teori og praksis.

Min oppfatning er altså at narrativer bærer med seg både praktisk og teoretisk kyndighet, men at de er mer *basert på handlingslogikk enn forståelseslogikk*<sup>449</sup>. Det handlingslogiske begrunner jeg med at det er handlinger, rekkefølgen av handlinger og deres konsekvenser som er sentralt innhold i narrativer.

### *Demonstrasjon og imitasjon*

Erfaringer kan, etter min oppfatning, også formidles ved kroppsspråk, ved demonstrasjon eller ”kroppslig” instruksjon. Demonstrasjon innebærer at en viser ved å utføre handlinger selv. Kroppslig instruksjon innebærer at en fører den andres kropp. En golfinstruktør kan stille seg bak den lærende og svinge hans armer for at han skal føle på egen kropp det instruktøren vil formidle. Ofte suppleres kroppslig formidling med noe språklig, men det språklige vurderes å ikke være tilstrekkelig uten en demonstrasjon eller kroppslig instruksjon.

Imitasjons- eller modellæring kan foregå gjennom interaksjon med menneskelige eller materielle omgivelser, altså ved hjelp av praktiske kyndighetsformer. Det kom fram i den empiriske undersøkelsen at informantene ofte demonstrerte. Noen sa at elevene lærte bedre ved å se hva læreren gjorde enn å høre ham fortelle om det. Informantene anså elevene mer som praktikere enn teoretikere og sa at de lærte gjennom å benytte alle sanser, spesielt den visuelle<sup>450</sup>. Kategoriene for læring gjennom narrativer og demonstrasjon vil dermed se ut som i figur 8.5:

---

<sup>448</sup> Se 8.10.2.

<sup>449</sup> Jeg redegjør for begrepene i 8.12.3.

<sup>450</sup> Se 5.11.

En hører narrativer og			En demonstrerer kyndighet ved å		
lagrer dem ikke.	lagrer dem som enkeltstående fremmederfaringer.	integrerer dem i en endret kyndighets struktur.	instruere, både vise og forklare.	Vise.	lede den andres kropp.

Figur 8.5: Ulike former for mottak av narrativer og for demonstrasjon

### 8.11 Teoretisk kyndighet (refleksjon)

Det neste læringsnivået i mitt syn på læring som utvikling av kyndighet omfatter teoretisk og praktisk kyndighet, eller henholdsvis refleksjon og handlingskompetanse. I vitenskapen fysikk brukes begrepet refleksjon om de fenomener der for eksempel vann-, eller lysbølger treffer en hindring, eller speil og kastes tilbake. I denne avhandlingen anvendes begrepet refleksjon om en bevissthet eller forståelse som kastes tilbake som et ledd i erfaringslæring. Den lærende har tenkt over erfaringer og bearbeidet dem tankemessig til noe mer generelt enn de opprinnelige enkelterfaringene. Ofte fører slik bearbeiding til at en blir klar over virkninger og sammenhenger en ikke har innsett på erfaringsnivået. *Refleksjon innebærer at en oppdager forutsetninger for, sammenhenger mellom, eller virkninger av enkelterfaringer, at en analyserer og systematiserer fragmentariske erfaringer til mer generalisert kunnskap.*

Yrkesfaglæreren kan på mange måter erfare at elever ødelegger materiell og verktøy i en opplæringssituasjon. Det er vel stor sannsynlighet for at den beskrevne erfaringen på verkstedet raskt medfører tankemessig bearbeiding med spørsmål som: Skadet eleven seg? Ble noen andre elever skadet? Ble dreibenken skadet? Hva kan jeg gjøre med dette, her og nå? Hva kan jeg gjøre for å forhindre tilsvarende i framtiden? Trolig vil læreren umiddelbart snakke med eleven om hendingsforløpet og med de andre elevene om farene ved denne arbeidsoperasjonen. En refleksjon kan være at læreren, for å forebygge tilsvarende uhell, bestemmer seg for å fortelle andre elever om det inntrufne i et forsøk på å påvirke deres kunnskaper, arbeidsrutiner og holdninger med hensyn til sikkerhetstiltak i verksteder.

Min bruk av begrepet ”refleksjon” tilsvarende det Dewey beskriver som ”å vite hvordan”, eller ”utvidet viten” (Dewey 1016b:59). Det var denne type utvidet innsikt Köhler mente åpen Sultan hadde ervervet. Det kommer fram av den måten han beskriver gorillaens atferd på, og av den måten han tolker de indre aktivitetene på<sup>451</sup>.

Synonymer for teoretisk kyndighet er kunnskap og refleksjon. *Refleksjoner er analyserte og systematiserte erfaringer på et diskursivt nivå. På et metakognitivt nivå<sup>452</sup> er en i tillegg i stand til å vurdere seg selv som et objekt i forhold til sine refleksjoner.* Jeg introduserer skillet mellom refleksjon og metakognisjon allerede nå, fordi det skal brukes i den kommende analysen av Batesons systemteoretiske strukturering av læringsfenomenet<sup>453</sup>.

Refleksjon innebærer altså at vi tenker over våre erfaringer på en systematisk måte og det kan forekomme på en artikulert måte i samtale med andre, eller ved skriving. Vi utvikler kodesystemer og abstraherer erfaringer til refleksjoner. Metakognitive prosesser betyr at det følger en vurdering av den måten vi har bearbeidet kunnskapene på. Det kan være at vi selv blir klar over bearbeidingen, eller at omgivelsene gir tilbakemeldinger som gjør at vi kan objektivisere oss selv.

<sup>451</sup> Se 8.2.2.

<sup>452</sup> Se 8.15.

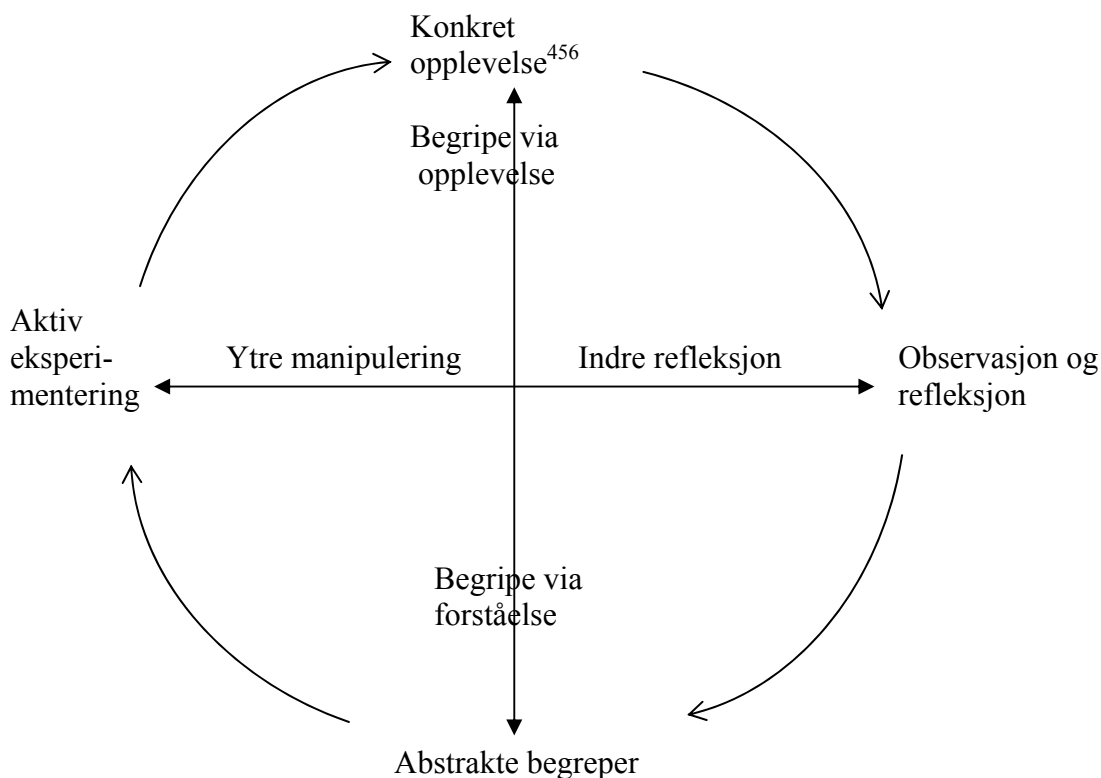
<sup>453</sup> Se 8.11.5 for en grundigere redegjørelse om metakognisjon.

### 8.11.1 Videreutvikling av Deweys teorier

Jeg har allerede presentert en modell bygget på Deweys syn på læring<sup>454</sup>. Som et ledd i arbeidet med å videreutvikle Deweys teorier har jeg også utviklet en modell for læring som kyndighetsutvikling<sup>455</sup>. Hensikten med modellen er at den viser de ulike nivåene og sammenhengene mellom dem. Den er inspirert av Deweys teori om læring som utforskende prosesser og tilsvarende teori og modeller utviklet av Kolb og Fry (1975) og av Jarvis (1995). Jeg vil presentere og analysere deres teorier og modeller. De bringer inn flere aspekter og konkretiserer bedre enn Deweys teoribeskrivelser, noe som kan utfordre eller bekrefte mitt syn på læring som utvikling av kyndighet.

### 8.11.2 Kolbs modell for erfaringslæring

Kolb og hans medarbeidere bygget videre på de teorier Piaget, Dewey og Lewin utviklet i den hensikt å avdekke flere komplekse forhold ved erfaringslæring (Kolb 1984:1-25). Kolb er en amerikansk psykolog som har utviklet en læringsmodell der refleksjoner dannes og leder til aktiv eksperimentering i nye situasjoner. Det vil si at mennesket ikke kun lærer for å oppnå homeostase, men at mennesket er nysgjerrig og kan utforske og eksperimentere for å oppdage hva resultatet av handlinger kan bli. Ved å sammensette læringsteoriene fra Piaget, Dewey og Lewin mente Kolb (ibid:17;29) at læring kan forstås som en prosess der det inngår fire stadier, som vist i den sirkulære modellen i figur 8.6 (ibid:42):



Figur 8.6: Kolbs modell for erfaringslæring (Etter Kolb 1984:42), her noe forenklet<sup>457</sup>.

<sup>454</sup> Se figure 8.1.

<sup>455</sup> Se 8.17.

<sup>456</sup> Ved gjengivelser og analyser av Kolb & Frys modell oppstår problemer med oversettelsen til norsk, da det engelske begrepet "experience" ikke skiller mellom "opplevelse" og "erfaring". Et av poengene i det synet på erfaringslæring som utvikles gjennom denne studien<sup>456</sup>, er at bare et lite utvalg av opplevelsene lagres som erfaringer. I empirisk forskningssammenheng har imidlertid denne distinksjonen liten betydning, siden de eneste dataene en kan få fra informantene, er de lagrete erfaringene.

Denne modellen bekrefter mitt syn om at læring kan foregå på ulike nivåer og at læringsprosessen kan anses som en kontinuerlig, syklisk prosess. Kolb anser læring som en adaptiv<sup>458</sup> prosess (ibid:40) fra en konkret opplevelse, via reflekterende observasjon og abstrakt begrepsliggjøring til aktiv eksperimentering i nye situasjoner. Begrepene Kolb anvender for dialektikken mellom det abstrakte og konkrete er begripelse via forståelse (comprehension), som betegner en begrepslig fortolkning og symbolsk representasjon, og begripelse via opplevelse, som betegner følte, taktile og observerte erfaringer (apprehension). Disse begrepene tilsvarer det jeg betegner som teoretisk og praktisk kyndighet. Det andre dialektiske forholdet er mellom indre refleksjon (intention) og aktiv, ytre manipulering (extension).

Kolbs modell er en strukturert kategorisering av erfaringslæring. Den gir en logisk oppbygget skisse av sentrale faser i en læringsprosess. Som ved alle modeller, er den en forenkling av virkeligheten, noe som medfører at den ikke får fram det komplekse helhetsbildet av læring som et hverdagslivsfenomen. Dette påpeker også Illeris (1999:33). Men det er samtidig modellenes styrke, at den dekomponer og strukturerer det komplekse helhetsbildet.

Kolbs begreper har elementer som kan bidra til diskusjon og klargjøring av de begreper jeg benytter i synet på læring som utvikling av kyndighet, noe som blant annet kommer fram i figur 8.7 der jeg komparer begrepene mine med Deweys og Kolbs. Kolb inkluderer skillet mellom erfaringer og refleksjoner i sin modell. Forskjellen er at han bruker begrepene refleksjon og abstrakte begreper der jeg anvender erfaring og refleksjon. Jeg har definert refleksjon, eller teoretisk kyndighet, som generalisert kunnskap. Det vil innebære at refleksjoner nødvendigvis må bestå av en del abstrakte begreper, men ikke utelukkende. Jeg ønsker derfor ikke å skille mellom refleksjon og abstrakte begreper.

<b>Mine begreper</b>	<b>Deweys begreper</b>	<b>Kolbs begreper</b>
Opplevelse	Observasjon av kontekstuelle forhold	Konkret opplevelse
Erfaring	Erfaringer	Observasjon og refleksjon
Refleksjon	Utvidet innsikt	Abstrakte begreper

*Figur 8.7: Komparasjon av begreper*

For det yrkespedagogiske feltet er det særlig det sykliske og det handlingsmessige som er sentralt ved synet på læring som utforskende prosesser. Det sykliske innebærer gjentakelser, som trening, justering av kunnskaper og ferdigheter, nye forsøk og overlæring. Naturlig nok er det mange oppgaver innenfor det yrkespedagogiske som krever at kunnskaper blir omsatt i handlinger. Deweys teorier og Kolbs modell er derfor grunnstener innen erfaringslæring.

Det som har inspirert meg er den klargjørende framstillingen av læring i fire faser, opplevelse, observasjon og refleksjon, abstrakt begrepsliggjørelse og aktiv eksperimentering. Den minner om de fem fasene Dewey<sup>459</sup> beskrev, men jeg synes ikke Kolbs faseinndelinger er

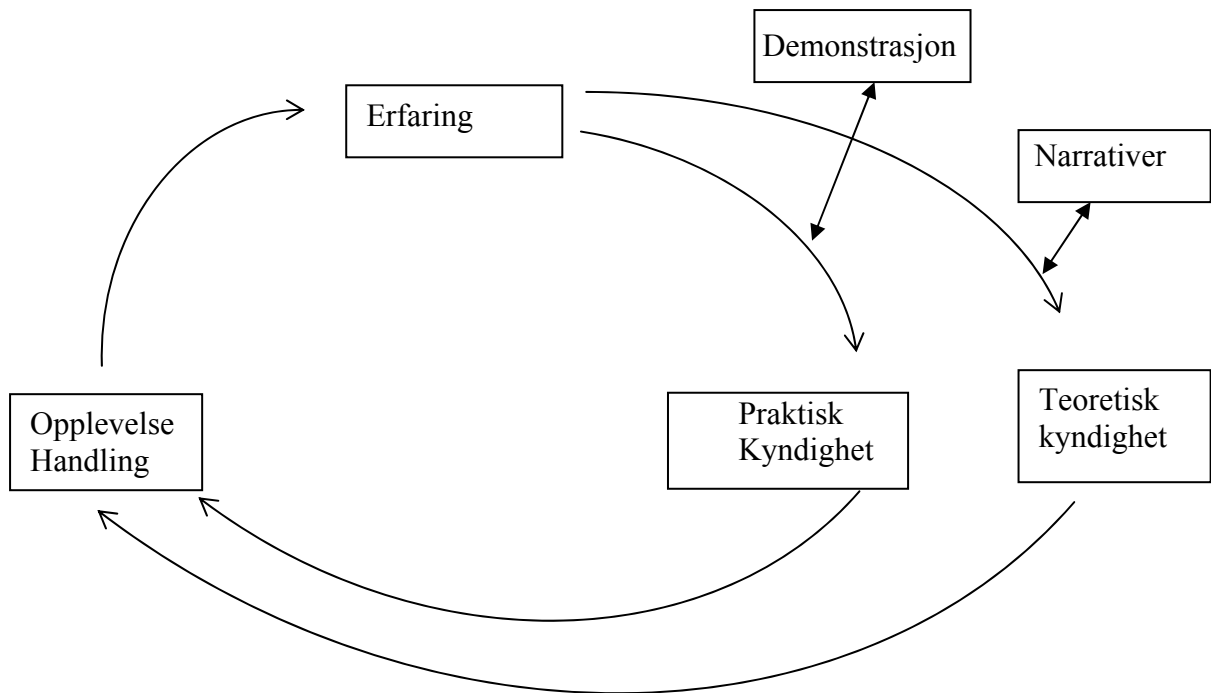
---

457 Kolb kombinerte de to dialektiske forholdene og kom fram til fire erkjennelses-, eller kyndighetsformer som jeg betegner det. Erfaringer dannet gjennom opplevelser og transformert gjennom indre refleksjon resulterer i divergent erkjennelse. Erfaringer dannet gjennom forståelse og transformert gjennom indre refleksjon resulterer i assimilativ erkjennelse. Erfaringer dannet gjennom forståelse og transformert gjennom aktiv manipulering resulterer i konvergent erkjennelse, mens erfaringer dannet gjennom opplevelser og transformert gjennom ytre manipulering resulterer i akkomodativ erkjennelse.

<sup>458</sup> Begrepene adaptasjon, assimilasjon og akkomodasjon er hentet fra Piagets teori om læring som adaptive prosesser.

<sup>459</sup> Se beskrivelsen av fasene 1) rådvillhet, 2) antakelser, 3) analyser, 4) syntese av hypoteser og 5) handlingsplan gjennomføres og en vurderer hypotesen i 8.6.6.1.

helt presise som kategorier. Jeg vil si at observasjon er noe som skjer i begivenheten og at det er atskillbart fra refleksjon. Jeg har anvendt samme sirkulære framstilling, men med andre fasebetegnelser og -innhold i den delen av modellen for læring som kyndighetsutvikling som er diskutert hittil, og som presenteres i figur 8.8.



Figur 8.8: Deler av en modell for synet på læring som utvikling av kyndighet. Den komplette modellen gjengis i figur 8.26.

Jeg ser det slik at kyndighet kan være på ulike nivåer. Opplevelse kan betraktes som starten på erfaringslæring og intensjonelle handlinger som utprøvende avslutning av en læreprosess. Men siden alle handlinger resulterer i nye opplevelser og eventuell ny læring, faller avslutningen sammen med starten på en eventuell ny læreprosess. Derfor har jeg formet en modell som er sirkulær med læringsnivåene plassert langs sirkelbuen, noe som kombinerer det nivåmessige og det sykliske.

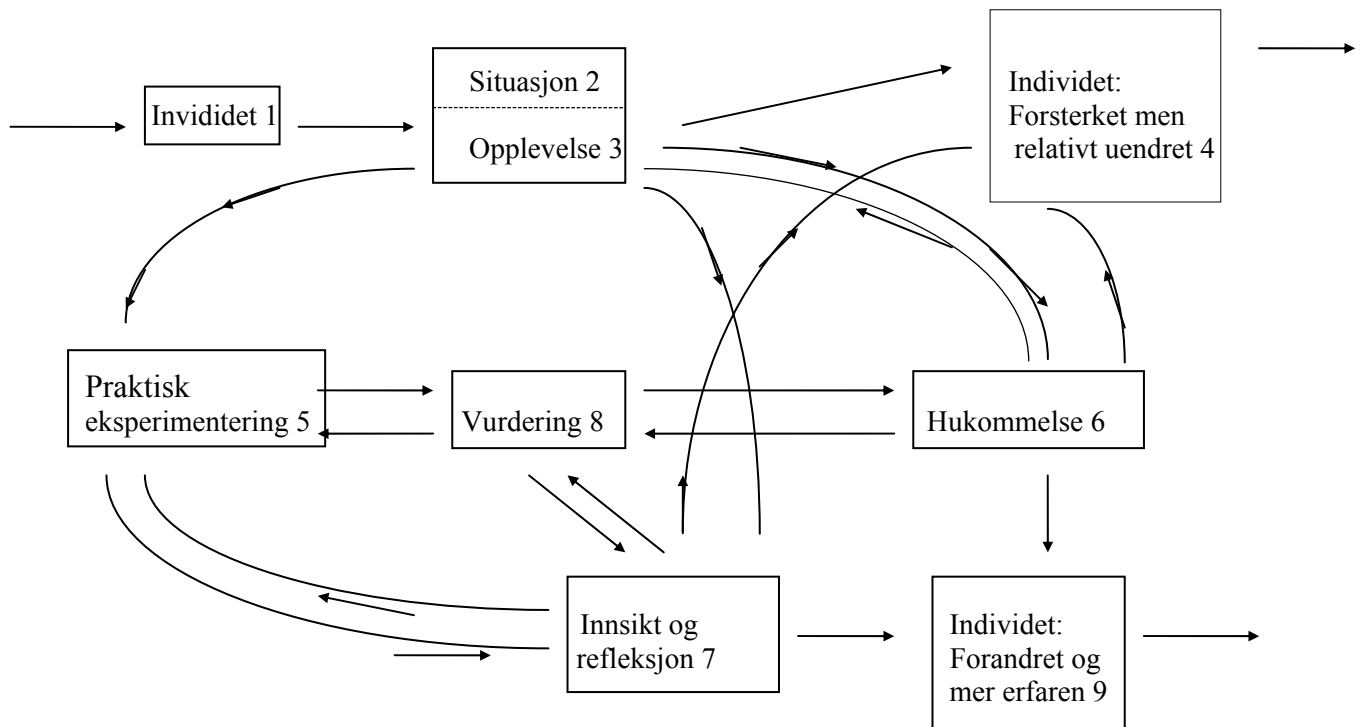
Både Kolbs modell og min, er nivådelte og sirkulære. Det særpregete ved min modell er at jeg skiller mellom teoretisk kyndighet (refleksjon) og praktisk kyndighet som to kyndighetsformer. De er reelt sett sammenvevde, men illustreres her atskilt for å få fram at det dreier seg om relativt ulike former for kyndighet.

### 8.11.3 Jarvis' videreutvikling av Kolb og Frys erfaringslæringsmodell

Jarvis (1995) presenterte Kolb & Frys modell (Kolb & Fry 1975, Kolb 1984) for forsøkspersoner og ba dem vurdere og tilpasse modellen til hvordan de selv mente de lærte. Analyser av de tilpassete modellene resulterte i en 9-trinns modell, som vist i figur 8.9. Den får fram flere komplekse og sammensatte sider ved læringsprosessen og gir, etter min mening, en bedre forståelse av læring som fenomen enn Kolb og Frys modell. Jeg presenterer Jarvis' modell i denne studien fordi den får fram at læring kan skje ved tenkning, uavhengig av handlinger, får fram at reflekterte ferdigheter dannes ved en kombinasjon av teoretisk og



praktisk kyndighet, det jeg begrepssetter som mening<sup>460</sup> og får fram at medlæring og imitasjonslæring er viktige elementer ved læring.



Figur 8.9: Jarvis' modell som beskriver læreprosessen i 9 trinn. (Jarvis 1995:70)

Det den lærende (1) opplever (3) i en situasjon (2), kan resultere i tre alternative reaksjoner. Den lærendes atferd kan være relativt uendret (4). Dette kaller Jarvis *ikke-læring*. Et alternativ er at individet husker (6) på en *ikke-reflektert* måte. Nivå (9) blir definert av Jarvis' ved at det har foregått en endring i individet. Læring via hukommelse (6) vil da innebære at individet ut fra opplevelsene (2) endrer innstillinger eller praktisk kyndighet, som leder til mer erfaring og læring (9). Ureflektert imitasjonslæring er et eksempel på det jeg kaller praktisk kyndighet. Det tredje alternativet er at individet er forandret og mer erfaren (9) ved at opplevelsene har ført til innsikt og *refleksjon* (7), eventuelt ved at praktisk eksperimentering (5) og vurdering av konsekvenser (8) fører til ny innsikt og refleksjon (7). Dette tilsvarer det jeg kaller refleksjon, eller teoretisk kyndighet

Kolb & Frys modell inngår i rekkefølgen 3-7-8-5, der resultatet, læring (9), har fått et eget trinn. Utvidelsene Jarvis har foretatt, er dermed at læring ikke trenger finne sted (4) og at læring enten kan være ureflektert (3-6-9), eller reflektert som i det tredje alternativ beskrevet ovenfor. Det samme skillet betegnes som praktisk og teoretisk kyndighet i mitt syn på læring som utvikling av kyndighet<sup>461</sup>.

Med modellen som grunnlag skiller Jarvis (ibid:70) mellom 8 kyndighetsnivåer:

Reflektert læring:

- Refleksjon (contemplation)
- Reflektert ferdighetslæring.
- Eksperimentell læring.

<sup>460</sup> Se 8.13.

<sup>461</sup> Se 3.2.1 om kunnskap og kyndighet.

Ikke-reflektert læring:

- Medlæring (pre-conscious learning)
- Imitasjons-/ ferdighetslæring

Ikke-læring<sup>462</sup>:

- Forutinntatthet
- Ikke-bry-seg-om
- Avvisning

Jarvis omtaler altså det fenomenet at læring ikke finner sted. Like viktig som det er å vite hvordan læring finner sted og hvilke betingelser som motiverer for læring, er det å vite hvorfor læring ikke finner sted, slik at en kan sette i verk tiltak som motiverer for læring.

Materialet fra den empiriske undersøkelsen inneholder mange data innen alle de tre hovedområdene, som vist i figur 8.10.

<i>Refleksjon</i>	
Eksempler på utsagn jeg har tolket som refleksjoner: informantene har tenkt og innsiktsfull læring har funnet sted	<ul style="list-style-type: none"><li>• Han blir påvirket gjennom egen tenkning og prøving og feiling.</li><li>• Det han hadde igjen av gruppearbeidene var erfaringsutveksling og innblikk i andres tenkemåte.</li><li>• Han hadde nytte av teori for å se sammenhenger og hvorfor ting blir som de blir.</li><li>• Han prøvde å nyttiggjøre seg den teorien han hørte om eller leste, når han forberedte sin leksjoner.</li></ul>
<i>Reflektert ferdighetslæring</i>	
Eksempler på utsagn jeg har tolket som reflektert ferdighetslæring: informantene har utviklet innsikt med handlinger og erfaringer som basis.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kollegaene diskuterer undervisningsmetoder og hva de gjør, og faglige ting.</li><li>• Han som skal lære fra seg lærer på nytt og viser hvordan ting fungerer og ikke fungerer, noe han syns kan være den beste læringa.</li><li>• Han tenker gjennom sine erfaringer etterpå.</li><li>• Han hadde praktisert som lærer før lærerutdanningen, og fikk kjøtt på beina gjennom lærerutdanningen. Han hadde mye erfaring og lærte å systematisere sine kunnskaper.</li></ul>
<i>Eksperimentell læring</i>	
Eksempler på utsagn jeg har tolket som eksperimentell læring: informantene prøver seg fram, med eller uten en plan.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Learning by doing, altså læring gjennom prøving og feiling, eller handling.</li><li>• Han lærer selv mye ved å se på ting og prøve selv. Prøver gjerne selv først og leser manualen etterpå.</li><li>• Læreren forsøker ulike metoder og finner ut hvem som fungerer og hvem som ikke fungerer</li><li>• At de selv, ut fra teori læreren har gjennomgått, kan lage en tegning, og kople opp en krets etter det. Deretter se at den fungerer og kunne fortelle han hva de har gjort og hvorfor.</li></ul>
<i>Medlæring</i>	
Eksempler på utsagn jeg har tolket som medlæring: den intenderte læringen medfører andre og utilsiktede effekter.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mye medlæring fra studenter med forskjellige bakgrunner.</li><li>• Dess mer elevene arbeider og handler, dess mer inspirert blir de.</li><li>• Grunnen til at de ikke liker teori er at de har hatt det på ungdomsskolen og søker seg inn på yrkesfagene for å unngå det. De som kommer inn på dette grunnkurset har stort sett de laveste poengsummene. De er skoletrøtte.</li></ul>

<sup>462</sup> Det Jarvis karakteriserer som ikke-læring redegjør jeg for i 6.6.2

*Figur 8.10: Eksempler på utsagn som viser at Jarvis læringsmodell har klar relevans for yrkesfaglærere. Her er det gitt eksempler på nivåene refleksjon, reflektert ferdighetslæring og eksperimentell læring innen hovedområdet reflektert læring og medlæring innen ho*

Det er vanskelig å skille mellom ikke-reflektert og reflektert læring, fordi det ikke alltid kommer tydelig fram av utsagnet om det bygger på refleksjon eller ikke, men også fordi det er vanskelig å artikulere ikke-reflektert læring. Jeg har derfor ikke foretatt noe skille mellom ikke-reflektert og reflektert læring ved kategoriseringen av dataene i tabellen ovenfor. Imitasjonslæring har jeg behandlet i 8.9 og 8.10.2. Når det dreier seg om ikke-læring, er dataene fra den empiriske undersøkelsen om vegring eller motstand mot endring presentert i 5.25, 5.27 og 5.29.

Jarvis' modell og særlig hans kategorisering av læring i 8 kategorier støtter derfor mine meninger om det sykliske og nivåmessige ved læring. I modellen for læring som utvikling av kyndighet inkluderer jeg ikke nivåene innenfor ikke-læring, men det er sentrale forhold ved den empiriske undersøkelsen der jeg forsøker å avdekke forhold ved yrkesfaglæreres eventuelle vegring mot endringsarbeid og oppfølging av reformer.

Jeg definerer et noe annet innhold i begrepene enn Jarvis gjør, noe som kan illustreres ved oversikten i figur 8.11.

<b>Læring som kyndighetsutvikling</b>	<b>Jarvis begreper</b>
Praksisteori. Jeg skiller ikke ut "individet" som en egen betegnelse. Den delen av individet der læreprosessen forankres, kaller jeg praksisteori.	Individet.
Opplevelse. Jeg skiller ikke ut selve "situasjonen". Det sentrale i min teori er opplevelsen, det den lærende persiperer, eller konstruerer som indre representasjon av situasjonen.	Situasjon.
Opplevelse.	Opplevelse.
Erfaring.	Hukommelse.
Refleksjon.	Innsikt og refleksjon.
Refleksjon.	Vurdering.
Handling.	Praktisk eksperimentering.
(Endring) i praksisteori.	Individet forandret og mer erfaren.

*Figur 8.11: Komparasjon av begreper*

Det som særpreger modellen om læring som kyndighetsutvikling er fokuseringen på ulike kyndighetsformer og påvirkninger fra kontekstuelle forhold som ikke er direkte representert i selve situasjonen, det jeg betegner som "skolen og resten av samfunnet"<sup>463</sup>.

På et læringsteoretisk grunnlag vil jeg si at det er en styrke ved Jarvis' modell at den er mer nyansert enn Kolb og Frys modell, at den viser flere veger til ulike former for læring og ikke minst at den inkluderer fenomenet ikke-læring, det at individet ikke kan eller vil lære. Den økte nyanseringen i modellen bedrer forståelsen for læring som fenomen. Men det er vanskelig å observere hvilke alternative læringsprosesser en yrkesfaglærer har gjennomgått. Til det trenger en innsikt i de sosiale, yrkes- og samfunnsmessige forholdene, innsikt i den lærendes tidligere læringshistorie, samt kunnskaper om hva som foregår i de enkelte, konkrete

<sup>463</sup> Se modellen i 8.17.

læreprosessene. Arbeidet med analysen av dataene i intervjuundersøkelsen frambrakte spørsmål som: Hvordan skal en skille mellom vurdering (8) og refleksjon (9)? Hvordan skal en avgjøre om det en informant forteller er reproduksjon av hva andre har ment, om det er noe han har kommet fram til for lenge siden, eller om det er noe han produserer som en ny refleksjon i forbindelse med den konkrete situasjonen som utforskes? Det blir også vanskelig å stadfeste om handlinger er planlagte og eksperimentelle, eller om de er planløs prøving og feiling. Det er videre vanskelig å skille mellom ikke-reflektert ferdighetslæring, reflektert ferdighetslæring og tenkning. Nyanseringen er en styrke med tanke på en teoretisk forståelse av læring, men kategoriene er ikke alltid presise og målbare. Det siste er at jeg heller ikke er enig med Jarvis vurdering av det første alternativet beskrevet ovenfor, at den lærendes atferd er relativt uendret (4) etter en opplevelse (3) i en situasjon (2). Jarvis sier at det er *ikke-læring*. Jeg mener at en noen ganger lærer at det en allerede har gjort og gjør fremdeles fungerer. En får bekreftet og forsterket anvendbarheten av tidligere læring.

*Oppsummert* vil jeg si at Jarvis bringer oss nærmere en helhetlig og rasjonell forståelse av fenomenet læring. Hans modell er nyansert og den bringer med seg en aksept av medlæring og imitasjonslæring som viktige sider ved læring, noe som er sentralt i yrkesopplæringen. Jarvis kategoriserer imitasjon som ikke-reflektert læring. Med imitasjonsatferd og modelllæring mener Jarvis korte prosedyrer som en kan lære ved et samleband (ibid:72). Jeg har den oppfatning at ved ferdighetslæring er kognitive prosesser som regel involvert. Den lærende må persipere hva mesteren gjør, danne seg bilder av håndgrep og bevegelser og forsøke å gjøre det samme som mesteren. Den lærendes videre sammenligning av egne og mesterens bevegelser og vurdering av hvor like resultatene blir, utgjør kognitive prosesser. Derfor har jeg valgt å se teoretisk og praktisk kyndighet som atskilte fenomener i redegjørelsen om dem, men som sammenvevde elementer i en læringssammenheng der jeg anvender ”mening” som det samlende begrepet. Ferdighetslæring har jeg redegjort for ved å vise til Simpsons syn på ferdigheter<sup>464</sup>.

#### *8.11.4 Læring som refleksjon over erfaringer og som metakognisjon (Bateson).*

Siden jeg ser læring som en syklisk prosess, vil individet bli tvunget til å ta valg når liknende begivenheter gjentar seg. En kan velge å fortsette med samme atferd som tidligere på en ikke-reflektert måte, eller en kan reflektere på nytt over tidligere erfaringer og om og i tilfelle hvordan de fungerer i den aktuelle situasjonen. En kan erkjenne at tidligere refleksjoner må endres. Det kan en også erkjenne ved tenkning over tidligere handlinger og erfaringer uten å oppleve en ny, konkret begivenhet. Det kan være at en systematiserer tidligere erfaringer på en ny måte. Det kan altså tenkes flere nivåer av refleksjon og at jeg dermed ikke har tenkt godt nok igjennom nivået refleksjon, eller teoretisk kyndighet. Batesons systemteoretiske syn på læring utgjør et godt utgangspunkt for en slik diskusjon.

Batesons syn på læring som prosesser som foregår på ulike refleksjonsnivåer er et syn som særlig støtter mitt syn på læring som utvikling av kyndighet der jeg skiller mellom flere nivåer av læring og av teoretisk kyndighet. Hans differensiering av læring i ulike refleksjonsnivåer er imidlertid utfordrende for den teorien jeg har utviklet. Jeg vil derfor analysere Batesons læringsnivåer og vurdere hvorvidt det kan føre til at jeg vil inkludere flere refleksjonsnivåer i synet på læring som utvikling av kyndighet.

Bateson har en tverrvitenskaplig bakgrunn som zoolog, antropolog, kybernetiker, filosof og han har bidratt til forståelse av schizofreni og kommunikasjonsteori i forbindelse med psykiatri. (jfr. Illeris 1999:45; Waage 1988:165). Det systemteoretiske vitenskapsteoretiske fundamentet Bateson har, som han har reformulert på grunnlag av de læringsteorier andre har formulert ut fra atferdspsykologiens eksperimenter (Bateson 1972),

---

<sup>464</sup> Se 8.12.6.

innebærer en læringsforståelse der individet lærer ved en korreksjon på grunnlag av tilbakemelding fra noe eller noen, fra et system utenfor individet. Bateson er opptatt av de interne endringsprosesser som foregår gjennom tenkning og refleksjon (Bateson 1969; 1972).

Ved å anvende et logisk oppbygd system konstruerer Bateson en læringsteori som kategoriserer læring i atskillbare nivåer. Grunnstenen i kategoriseringen er at læring er en eller annen form for forandring (Bateson 1972:66): *”Ordet ”læring” er uden tvivl betegnelse for forandring af en eller anden slags. Det er en vanskelig sag at sige, hvad slags forandring der er tale om.”* En kan spore hans matematiske og systemteoretiske bakgrunn ved at han ser på forandringer individet foretar når det begår feil, tilsvarende det å anvende en nullhypotese i kvantitativ forskning.

Refleksjons- og metakognitive prosesser vies omfattende oppmerksomhet av Bateson. Han baserer seg på en annen vitenskapsteoretisk forståelse av læring enn den jeg har, nemlig på en systemteoretisk forståelse. Hvordan Bateson graderer kompleksitet, både ved læringssituasjonene og de endringer som foregår i den lærende beskrives i figur 8.12, som viser en vertikal nivådeling av kunnskapsstrukturer (Den midterste kolonnen er hentet fra Bateson 1972:6, mens betegnelse på nivåene i den venstre kolonnen, og eksemplene i den høyre, er mine).

<i>Nivå</i>	<i>Kjennetegn</i>	<i>Eksempel</i>
4. <i>Overordnet metakognisjon</i>	Læring IV er forandring i Læring III.	?
3. <i>Metakognisjon</i>	Læring III er forandring i Læring II, for eksempel en korrektiv forandring i systemet af flere repertoarer av alternativer.	Læreren er bevisst at valg av metode også har noe med egne preferanser å gjøre, og er seg bevisst sine valg.
2. <i>Valg av handlingsmønstre</i>	Læring II er forandring i Læring I, for eksempel en korrektiv forandring i det gitte repertoar av alternativer, eller en forandring i hvordan responssekvensen inndeles.	Læreren har flere muligheter for valg av undervisningsmetoder og kan tilpasse valgene til de aktuelle elevene
1. <i>Skille mellom riktig og gal handling</i>	Læring I gir en forandring i respons ved korreksjon av feil innenfor et gitt repertoar av alternativer.	Pugg av salmevers der en setning utløser neste som riktig respons. Den lærende vet om responsen er riktig eller ikke. Læreren velger metode ut fra et begrenset repertoar.
0. <i>Liten endring</i>	Læring O gir liten forandring i respons.	Drill av faktakunnskap en allerede behersker, hastighetsforbedring ved handlinger, eller enkel bedring i en øvingsrekke som allerede utføres bra.

Figur 8.12: Batesons læringsmodell i kolonnen i midten.

Læring 0 gir liten eller ingen forandring i respons og en kan snakke om ikke-læring eller liten endring i atferd eller tenkning. Læring I innebærer at den lærende er klar over at en bestemt atferd ikke er hensiktsmessig og foretar en korreksjon av atferden ved å velge en alternativ atferd fra et bestemt og gitt repertoar av handlingsmuligheter. Ved læring II foretas en endring

av læring I ved at utvalget en velger ny respons fra, er et annet enn det en anvendte i læring I, eller en setter sammen et atferdsmønster i en annen sekvens enn ved læring I. Jeg har omtalt disse nivåene som at det skjer ”liten endring”, at en kan ”skille mellom riktig og gal handling” og at den lærende kan foreta ”valg av handlingsmønstre”. Det Bateson sier er læring III tilsvarer det jeg betegner som metakognisjon. Bateson sier læring IV er en forandring av læring III.

#### *8.11.4.1 Data fra denne studien som belyser nivået teoretisk kyndighet i yrkesfaglærerutdanningen og i yrkesutøvelsen*

Erfaringslæring og refleksjon over egne og andres erfaringer har vært sentrale arbeidsprinsipper i den norske yrkesfaglærerutdanningen. Det viste analysene av de formelle læreplanene for utdanningen og de ideologiske læreplanene som var grunnlaget for de formelle<sup>465</sup>. For eksempel sies det i læreplanen fra 1975 (s.1): ”Den praktisk- pedagogiske utdanningen skal med utgangspunkt i den enkelte lærerstudents erfaringsområde/-masse og...”

Det empiriske materialet dokumenterte at informantene opererte på flere nivåer innen ”teoretisk kyndighet”. For å dokumentere at de hadde reflektert, eller lært på Batesons nivå II, vil jeg henviser til alle dataene om vellykket og mislykket undervisning som ble presentert i funnene fra den empiriske undersøkelsen<sup>466</sup>. Her er noen eksempler på uttalelser som viser læring III, eller metakognisjon:

- Han sier dette har endret seg en del med åra, han har fått mer demokrati inn i skolen
- Han mener at det har vært hans svakhet før, at han har villet ha kontroll og ikke har sluppet taket
- Han videreutvikler seg ved å studere seg selv.

Uttalelsene viser at informantene så sin utvikling i yrket i et overordnet metaperspektiv. På spørsmålet om hvordan de hadde utviklet seg som lærere<sup>467</sup>, mente alle at det hadde foregått en utvikling gjennom karrieren. Metakognitiv tenkning framkom ved at uttalelser inneholdt objektviserte sammenligninger som: ”før var jeg ...” og ”har endret seg”.

Et av spørsmålene i den empiriske undersøkelsen dreide seg om bearbeiding av erfaringer på en systematisk måte, altså transaksjonen av erfaringer til teoretisk kyndighet. Ved presentasjonen av datamaterialet, i 5.13.1.2 viste det seg at de mest erfarne ikke bearbeidet sine erfaringer på en systematisk måte. Den ene av de erfarne lærerne sa han reflekterte over sine og andres erfaringer. Den andre sa han så nytten av det, men at han var for sliten når dagen var omme. Novisen med lærerutdanning var den eneste som arbeidet systematisk, på egen hånd, med sine erfaringer. Læreren som ennå ikke hadde begynt på lærerutdanningen tenkte gjennom erfaringene i ettertid.

Det kan altså være slik at yrkesfaglærere arbeider med å reflektere over praksis, med å systematisere sine erfaringer tidlig i karrieren. Det kan virke som om mengden av slik refleksjon-over-handling (Schön 1983) avtar med lang erfaring som lærer, at ekspertise kjennetegnes ved at refleksjon-over-handling erstattes av refleksjon-i-handling<sup>468</sup>. Men det kan også tenkes at informantene var produsenter av egen praksisteori de første årene, at de tidlig i karrieren utviklet handlingsmønstre og refleksjon-over-praksis, som de senere produserte som rutinepregete handlinger<sup>469</sup>. Det kan videre være slik at senere forsterkning av tidlig etablert praksisteori virker sementerende på rutinepregete handlingsmønstre. Kan det

<sup>465</sup> Se 2.2.4 om læreplannivåer.

<sup>466</sup> Se 5.5 og 5.6

<sup>467</sup> Se 5.16.

<sup>468</sup> Se 8.13.2 om Schöns læringsteori.

<sup>469</sup> Se 8.16 om praksisteori.

være slik at det etter hvert skal meget til for å stille spørsmål ved og eventuelt endre handlingsmønstre?

#### 8.11.5 Vurdering av Batesons systemteoretiske syn på læring

Når Bateson definerer flere nivåer av komplekse lærings- og tankeprosesser, gjør han fenomenet erfaringslæring bedre *forståelig*. Hans systemteoretiske syn på læring identifiserer og skiller mellom flere nyanser i en kyndighetsutvikling, mellom grader av kompleksitet. Særlig vil jeg framheve skillet mellom nivåene 1, 2 og 3 som blant annet går ut på at en stiller spørsmål ved og endrer det en har lært på foregående nivåer. Det var en slik nyansering jeg savnet i Deweys deling mellom ”erfaring” og ”utvidet viten”.

##### 8.11.5.1 Nivåene 0 og 1

Læring på de to laveste nivåene i Batesons modell har et mekanisk preg over seg, noe som ikke krever stor tankevirksomhet. Illeris (1999) hevder at de to første nivåene er så elementære at de er relevant for mennesker kun i spesielle situasjoner, mens det vanlige for menneskers læring er nivå 2. Jeg mener Illeris har for høye tanker om mennesker og læring. Slik jeg ser det, foregår mye læring på de to nederste nivåene. Det kan dreie seg om perfektionering og vedlikehold av kunnskapsframhenting eller ferdighetsutøvelse. Når en skal lære språk er det for de fleste nødvendig med stadige øvelser på nivå 0 for å holde språkferdighetene ved like, og på nivå 1 for å mestre språket på en korrekt og flytende måte. En kompetent person benytter seg av abstraherte grammatikalske regler for å konstruere riktige setninger, men det er læringsarbeid på nivå 0 og I som gjør språkføringen rask og flytende.

Det samme er tilfellet innen den psykomotoriske dimensjonen. Det forventes at en yrkesutøver er rask, effektiv og nøyaktig, noe det ofte krever lang og repetisjonspreget øvelse for å ”få inn i hodet og fingrene”. Manglende vedlikehold av yrkesrelevante og tidsaktuelle ferdigheter fører til at mange yrkesfaglærere ikke klarer å være å jour yrkesfaglig. Bateson (1972:71) sier at: ”... *listen over Læring I indeholder de elementer, der sædvanligvis kaldes ”læring” i det psykologiske laboratorium.*” En av informantene mente at manglende vedlikehold av ferdigheter medførte redusert yrkesfaglig kompetanse:

Man må jo holde seg oppdatert i hvert fall. For å kunne lære bort må man kunne det godt selv. Så jeg tror ikke at jeg som nå ikke har undervist på så lenge bare kan gå inn på kjøkkenet og være praksislærer egentlig. For mine teknikker nå, de er nok ikke så ... ferske.

Jeg er også kritisk til å betegne læring 0 som ikke-læring. Bateson krever forandring for at Læring I skal finne sted. Slik Bateson konkretiserer Læring 0, kan vedlikehold av tidligere læring inkluderes i dette nivået, noe som fører til forsterkning av tidligere lært atferd. Den forandring som dermed kan finne sted er at en blir mer sikker på at det en gjør vil fungere. En endrer kanskje ikke adferd, men en endrer bevisstheten om at en mestrer den aktuelle oppgaven. En har lært noe holdningsmessig.

Det er også vanskelig å skille nivåene 0 og 1 i forskningssammenheng. Det vil være vanskelig å identifisere og skille fra hverandre de ulike nivåene av atferd på en sikker måte ved observasjon. Jeg klarte heller ikke å finne klare eksempler i mitt intervjumateriale. Det er vel trolig at det også vil være vanskelig for informanter både å være klar over og å kunne uttrykke seg om læring på de nederste nivåene når det angår egen undervisning og læring. Spesielt tror jeg det siste er vanskelig, fordi undervisning og læring er komplekse fenomener. Informantene må ha kunnskaper på nivå 3 for å befinne seg på et metaplan der de kan artikulere og analysere egne læreprosesser. Som forsker kan jeg få data gjennom konkrete

beskrivelser som beretninger og historier, men hvordan skal jeg kunne identifisere det aktuelle læringsnivået? Bateson (1972:71) sier også selv at læring på nivå 1 er det som kalles læring i det psykologiske laboratorium, altså primitiv protolæring under ideelt kontrollerbare kontekstuelle forhold i et laboratorium.

Det kompliserer også forskningen at data på nivå 1 og 2 sjelden er artikulert. Det er helst gjennom tilegnelsen av pedagogisk teori en kan bli bevisst på og begrepsette den praktiske kyndigheten en tilegner seg gjennom erfaringer. Det bekreftes i mitt materiale ved at læreren uten formell lærerutdanning i liten grad kunne begrepssette sine didaktiske refleksjoner over praksis<sup>470</sup>.

En kan spørre om kunnskap om læring på de laveste nivåene er av interesse for forståelsen av læring som fenomen. Er det viktig å vite noe om hvordan slik læring foregår? Ja, i høyeste grad. Det er på disse nivåene fundamentet i erfaringslæring legges! En lærer på mange måter og på ulike nivåer, men basis for den individuelt pregete erfaringslæringen er nettopp læring på de lavere nivåene. Det er derfor læring på "lave" nivåer er basis for erfaringslæringen hos yrkesfaglærere og det blir en utfordring å avdekke hvordan hverdagsopplevelsene blir overført til kyndighet på "høyere" nivåer. Jeg mener imidlertid at det ikke er nødvendig å skille mellom Batesons nivåer 0 og 1, fordi det ikke er viktig å studere slik læring med hensyn til yrkesfaglærere. Det vitner mer om en behavioristisk, grunnleggende forskning på læring som fenomen og beskriver altså, etter min mening, ideelle nivåer.

I tillegg til å beherske rutinepregete handlinger som foregår på et praktisk bevissthetsnivå, er det nødvendig med tankemessig refleksjon over praksis for å undervise andre i yrket. Nilsen (1997) mener at

...hvis alt fortsetter bare på rutinen, uten evne til å stille spørsmål, til fornyelse og utvikling, da er det ikke lenger profesjonell praksis ifølge Erling Lars Dale (Dale, 1993). Profesjonaliteten knyttes til *handlingsrefleksjon*; som oppstår når man blir misfornøyd med eller kan forholde seg analytisk og kritisk til sin egen praksis.

Jeg er enig med Nilsen i at det er nødvendig at lærere utvikler handlingsrefleksjon, men jeg tror like fullt lærere arbeider mye rutinepreget og ofte uten handlingsrefleksjon. Jeg tror lærere har utviklet mange rutinepregete handlingsmønstre for hverdagsmestring som de sjelden stiller spørsmål ved, fordi de har utviklet en praktisk kyndighet som de vet fungerer godt. Det er grunnlaget for å mestre hverdagen uten for store anstrengelser.

*Oppsummert* vil jeg derfor hevde at mennesker lærer mye gjennom erfaringer, læring på det Bateson kaller lavere nivåer. Men jeg anser det som vanskelig å skille mellom hans nivåer 0 og 1 i reelle lærings situasjoner.

#### 8.11.5.2 Nivået 2

Det er nivå 2 som ligger nærmest opptil det jeg betegner som refleksjon, at en ser sammenhenger mellom fragmentariske erfaringer på en ny og mer generell måte. Etter min mening baseres både refleksjon, metakognisjon og kreativitet på at en behersker det rutinepregete. Når rutiner sitter i hodet og i fingrene, kan en frigi oppmerksomhet og tenkning til annet. For lærere vil det å håndtere de mange praktiske og uforutsigbare oppgaver på en rutinepreget måte kreve en viss overlæring, noe som er nødvendig for å oppleve trygghet i yrkesutøvelsen<sup>471</sup>.

---

<sup>470</sup> Se blant annet 8.9.

<sup>471</sup> Se 7.4 om ontologisk sikkerhet



#### 8.11.5.3 Nivåene 3 og 4

På samme måte som det er vanskelig å skille mellom nivåene 0 og I, blir det komplisert å skille mellom III og IV, både i en forståelses- og i en forskningssammenheng, noe jeg også har beskrevet som en vanskelighet ved analysearbeidet med de empiriske dataene i denne studien. Nivåene 3 og 4 skiller mellom metakognisjon og ny, overordnet metakognisjon. Når en ser sine egne refleksjoner på en objektivisert og analytisk måte, kaller jeg det metakognisjon. Bateson mener at et andre ordens perspektiv innebærer endringer av kognisjoner av første orden. Kan en tenke seg flere metaperspektiver? Hvordan skal den lærende klare å skille mellom dem? Jeg klarte ikke å finne eksempler på det i mitt materiale og jeg har derfor heller ikke laget noe eksempel på Batesons Læring IV i figur 8.12. Tenkning og læring på et første ordens metaperspektiv innebærer allerede objektivisering og kritisk analyse av erfaringer og refleksjoner, en kritisk analyse av egne tanker. Hva skal så et andre ordens metaperspektiv innebære mer og annet enn kontinuerlig arbeid med objektivisering og kritiske analyser? Vil det ikke heller være slik at metakognitive tanke- eller læreprosesser aldri kan sies å være fullbrakt? Vil ikke en kritisk holdning resultere i en vedvarende analyse- og syntese- og vurderingsprosess? Om en endring i tidligere refleksjoner kalles refleksjon-over-refleksjon, må en også kunne tenke seg et nytt refleksjonsnivå refleksjon-over-refleksjon-over-refleksjon osv for hver gang en kommer fram til en endret refleksjon.

Bruner mener, som meg, at vi utvikler kodesystemer og abstraherer erfaringer til refleksjoner på en kontinuerlig reorganiserende måte. Han sier (Bruner 1973:322) at et kodesystem er: *“A set of contingently related, noen-specific categories. It is the person’s manner of grouping and relating information about his world, and it is constantly subject to change and reorganization.”*

Om en legger et konstruktivistisk læringssyn til grunn, forsterkes denne tvilen ved at all læring hos individet er subjektive prosesser. Nivå 4 vil derfor ikke kunne representere en objektiv kunnskap. Kan det tenkes en intersubjektiv metakognisjon? At flere mener det samme gjør det mer allment, men ikke sannere. Om så er, hvordan vet den lærende når et intersubjektivt nivå er nådd og om det er mer objektivt eller sant? Kan det være slik at når en innser at en er del av et system og at en betrakter andre systemer som omverden, er kommet til en erkjennelse på nivå 4? Bateson (1972:76) selv mener at Læring IV: *“forekommer sandsynligvis ikke i nogen voksen, levende organisme på denne jord”* og det er jeg enig med ham i.

#### 8.11.5.4 Hvilken betydning har denne analysen for teorien om læring som utvikling av kyndighet?

*Oppsummert* vil jeg si at Bateson har bidratt til å nyansere nivåer i læreprosesser, noe som gir en logisk og teoretisk forståelse av dem. Jeg har derfor analysert og diskutert hans fem nivåer for læring for å vurdere om jeg vil definere flere nivåer av refleksjon.

Jeg mener hans nivåer 0 og 1 inngår i det jeg betegner som ”erfaringer”, som ikke krever særlig refleksjon og at denne delingen i to nivåer ikke beriker vesentlige sider ved læring som et reelt og ikke ideelt fenomen. Videre tilsvare hans nivå 2 mitt nivå ”refleksjon”, nemlig at en blir klar over virkninger og sammenhenger en ikke har innsett på erfaringsnivået. Batesons nivå 3 tilsvare det jeg betegner som ”metakognisjon”. I og med at nivå 4, etter min mening, ikke kan skilles fra nivå 3, blir det uaktuelt å operere med flere enn ett refleksjons- og ett metakognitivt nivå.

Ut fra analysene ovenfor, kommer det også fram argumentasjon for hvorfor jeg mener at kategoriene, eller klassene som Bateson betegner det i sin definisjon av ”teorien om logiske systemer” blir for ideell, for ensidig logisk oppbygget. Bateson (1972:64-65) sier selv at en logisk struktur blir for enkel: *“Der er i virkeligheden væsentlige forskelle på logikkens verden og fænomenernes verden ...”*. Derfor er det mitt mål å utvikle en læringsteori som ikke bare

baseres på på logikk, eller matematisk systematikk, men som også baseres på det reelle og sammenvevde<sup>472</sup> fenomenet læring.

Som ved de andre læringsteoriene jeg har beskrevet, er det dessuten en svakhet at praktisk kyndighet ikke blir vektlagt klart nok.

## 8.12 Praktisk kyndighet (handlingskompetanse)

### 8.12.1 Er yrkesfaglærere mer ”praktikere” enn ”teoretikere”?

Mange av informantene mente at deres elever var mer praktikere enn teoretikere og at en del yrkesfagelever hadde problemer med det teoretiske stoffet og med selve skriveprosessen. Siden yrkesfaglærere rekrutteres fra elevgruppa, antar jeg at de også har et sterkt element i seg, av å være praktikere<sup>473</sup>. En svensk undersøkelse (Lindblad og Prieto 1993) viste nemlig at lærere rekrutteres blant de elevene som trivdes og som gjorde det bra som elever i skolen. Ut fra det kan en anta at de elevene som senere blir yrkesfaglærere er blant dem som også behersket det teoretiske eller forståelseslogiske. Men en kan like fullt stille seg spørsmål om yrkesfaglærere ofte er så praktisk innstilt at en bør se kritisk på forskningsresultatene i både denne og tidligere undersøkelser. Det kritiske perspektivet må rettes blant annet mot forhold som i hvilken grad forskningen om læring har inkludert praktikere i utvalget, i hvilken grad forskere har rettet oppmerksomheten mot praktiske kyndighetsformer, i hvilken grad de praktiske kyndighetsformene er tematisert i læringsforskning og i hvilken grad en har analysert og vurdert praktiske kyndighetsformer.

Eklund-Myrskog (1996) utforsket hvordan bilmekanikerelever og sykepleierstudenter lærte ved å gå fra teori til praksis, hvordan de leste en tekst og deretter løste oppgaver. Hun fant at for begge grupper var det sentralt at det de skulle lære hadde overføringsverdi til praksis: «*At the end of the program, all students related learning to practice*» (ibid:224). Dette gir grunnlag for å anta at praktisk kyndighet er sentralt for yrkesfaglæreres læring. Tarrou har foretatt en undersøkelse som sammenligner lærere fra to ulike kulturer, norskfaglærere utdannet og sosialisert gjennom utdanning i skoleverket og yrkesfaglærere utdannet og sosialisert i skoleverket, men også i håndverkstradisjonen og –yrket. Hun fant at informantene mente de hadde ulike kompetanser som lærere. Tarrou undersøkte ikke de fenomener denne studien søker svar på, men det er grunn til å anta at det kan være slik at yrkesfaglærere har særegne kompetanse-, eller kyndighetsprofiler. Dette vil jeg komme nærmere inn på ved omtalen av representasjonssystemer<sup>474</sup> og ved en kategorisering av ulike kyndighetsformer<sup>475</sup>.

Siden praktisk kyndighet er en viktig del av en yrkesutøvelse, siden informantene mente deres elever var mer praktikere enn teoretikere og Eklund-Myrskogs forskning framhever betydningen av praksis og nytteverdi for yrkesfagelevers læring, er det et tankekors at en i yrkesfaglærerutdanningens læreplaner i en lang periode ikke finner mer om praksis enn at ”teori og praksis skal integreres”. De yrkesrettete perfektjoneringskursene en hadde i starten i 1947 ble raskt borte. Først i planen fra 1999 omtales igjen tilsvarende ved at det er en av utdanningens oppgaver at studentene skal utvikle sin faglige kompetanse med hensyn til arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og kvalifikasjonskrav innen eget yrkesområde.

Praktisk kyndighet er altså en sentral kompetanse hos yrkesfaglærere. Derfor er det nødvendig, for å kartlegge denne skolekulturen, å finne ut hvordan praktisk kyndighet utvikles og hva den består av. For å kaste lys over yrkesfaglæreres praktiske kyndighet

---

<sup>472</sup> Begrepet sammenvevd omfatter at læring ikke følger en lineær kurve, at det ikke kan finnes enkle S-R kjeder OSV.

<sup>473</sup> Se 5.11.1.2.

<sup>474</sup> Se 8.12.4.

<sup>475</sup> Se 8.12.5.

omfattet den empiriske undersøkelsen flere spørsmål om ”ikke-språklig læring”. Jeg har tidligere redegjort for operasjonaliseringen av begrepene i intervjuguiden<sup>476</sup>.

Jeg mener altså at refleksjoner er erfaringer på et abstrahert bevissthetsnivå og at refleksjoner manifesteres som tenkning og muntlig, eller skriftlig kommunikasjon. Waage (1988:254) henviser til Boud, Keogh & Walker (1985:19) som mener at refleksjon omfatter både intellektuelle og affektive prosesser som ledd i bestrebelsene på å bearbeide erfaringer, noe jeg er enig med dem i. Men jeg mener at det vil være like problematisk å skille mellom det kognitive og det motoriske, som mellom det kognitive og affektive. Derfor vil jeg sidestille teoretisk og praktisk kyndighet som to ulike, men sammenvevde kyndighetsformer. Her er noen eksempler fra den empiriske studien som viser at informantene så på læring som utvikling av teoretisk og praktisk kyndighet:

- Han har systematisert sine erfaringer ved at han har samlet seg erfaringer
- ... de har meningsfulle oppgaver hvor de kan bruke seg sjøl.
- ... læring skal være noe mer enn reproduksjon, at elevene kan sette det inn i ulike sammenhenger og har en skikkelig forståelse for det.
- Elevene lærer mye mer ved å gjøre noe selv enn ved hva han (læreren) sier. Etter at de har laget en rett, kan de mye bedre fortelle om hvordan de har laget den.

”Å systematisere erfaringer”, ”bruke seg selv ved meningsfulle oppgaver”, ”mer enn reproduksjon”, ”ha en skikkelig forståelse” og ”gjøre noe selv heller enn å høre hva læreren sier”, er alle uttalelser om subjektive tankeprosesser, eller handlingskompetanse, eller en kombinasjon av teoretisk og praktisk kyndighet.

Jeg vil definere *praktisk kyndighet som handlingskompetanse som gjør en i stand til å handle adekvat overfor yrkesrelevante oppgaver*. Den er ikke artikulert, eller artikulert ikke. Når den artikulert foregår det som en helt annen prosess enn utføringen av handlingene, det foregår som teoretisk kyndighet gjennom interaksjon. Praktisk kyndighet er, som den teoretiske, basert på erfaringer. En videreutvikler enkeltstående, praktiske handlinger ved å sette dem sammen i komplekse handlingsmønstre som utgjør en helhetlig handlingskompetanse<sup>477</sup>.

Det at ferdigheter, utførelse av manuelle handlinger er sentralt både for yrkesfaglærere og for deres elever, tvinger dermed fram et læringsnivå jeg har valgt å kalle praktisk kyndighet. Jeg vil analysere hvordan Dewey så på praktisk kyndighet og bruk av redskaper, hvordan Polanyi beskrev taus kyndighet, en taksonomi over ferdigheter Simpson har framsatt og en kyndighetsmodell utviklet av Dreyfus og Dreyfus, i et forsøk på å klargjøre begrepet praktisk kyndighet og for å kategorisere ulike praktiske kyndighetsformer.

Det er Deweys syn på ”effektivt glidende handlinger”<sup>478</sup> som gir belegg for mine hypoteser om praktisk kyndighet, om etablerte vaner som resultat av situerte og refleksive læringsprosesser, nemlig at mye av det en lærer og mange av de handlingsstrategier en anvender er avhengig både av den lærende og de bestemte omgivelsene atferden læres og benyttes i.

#### *Rutinepregete handlinger (eller vaner) som praktisk kyndighet*

Jeg mener at rutinepregete handlingsmønstre utføres på et praktisk kyndighetsnivå, det som Dewey begrepssetter som vaner. Han hevder at vaner dannes gjennom samspillet mellom individet og omgivelsene, der individet ikke skiller mellom selvet og gjenstander som for eksempel verktøy. Gjenstander blir ikke ”eksterne” objekter som står utenfor individets handlinger. Bruksgjenstander inngår i de rutinepregete handlingene som en del av den

<sup>476</sup> Se 4.6.1.4.

<sup>477</sup> Se Simpsons taksonomi i 8.12.6.

<sup>478</sup> Se 8.6.5.

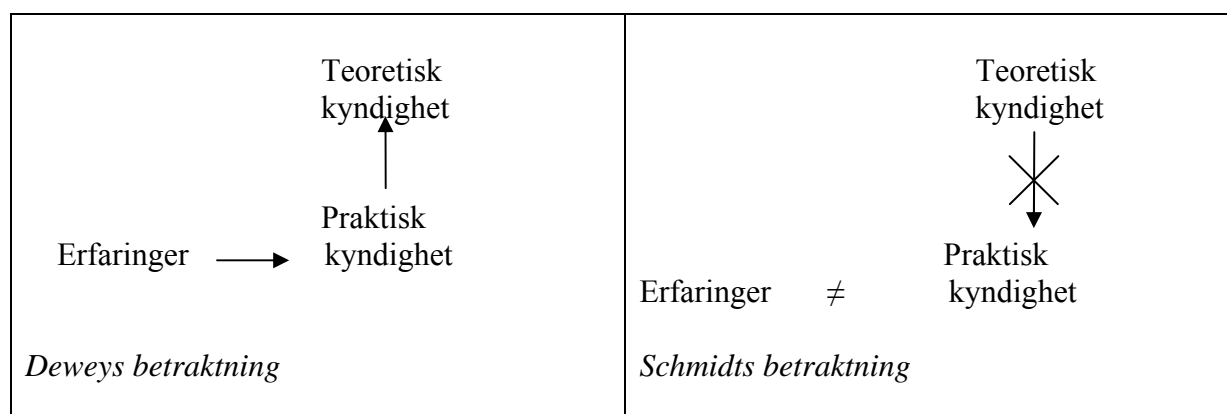
praktiske kyndigheten. Vi tenker ikke over hva en hammer er, eller hvordan den skal brukes. Hammeren inngår som en del av handlingen, uten at vi retter oppmerksomhet mot den.

Praktisk kyndighet er ikke det samme som teori anvendt i praksis, noe Schmidt (1997:6) formulerer slik:

Det handler om at fatte den praktiske viden som ikke er det samme som praktiske erfaring og som heller ikke er det samme som viden i praksis. Den praktiske viden har sin egen ret, og det er grunden til at det er nødvendig å fastholde et praktikelement i det pædagogiske uddannelser.

Schmidt mener altså at praktisk kyndighet er på et annet nivå enn erfaringer og at det ikke er det samme som anvendelse av teoretisk kyndighet i praksis. Praktisk kyndighet som "viden" er derfor på et "høyere" nivå enn erfaringen i synet på læring som utvikling av kyndighet. Praktisk kyndighet er på et høyere nivå enn for eksempel erfaringer som er et resultat av imitasjon av en mester. Praktisk kyndighet innebærer en forberedthet til å takle et problem som oppstår på en selvstendig og selvsikker måte, på en måte en vet vil fungere. Etter at en har nådd et høyt mestringsnivå, blir handlingsmønstrene automatisert og responsen etter en handling utløser neste handling, uten at eksperten tenker over det.

Figur 8.13 skal vise at Dewey mener teoretisk kyndighet (refleksjon) baserer seg på den praktiske (vanene) og at Schmidt klart hevder at praktisk kyndighet er noe annet enn praktiske erfaringer og at det heller ikke er kyndighet utledet av teoretiske betraktninger.



Figur 8.13: Sammenligning av Deweys og Schmidts syn på sammenheng mellom teoretisk og praktisk kyndighet

For meg blir det vanskelig å gi disse begrepene kun en bestemt "retning". Jeg mener, som Dewey at erfaringer videreutvikles til praktisk kyndighet gjennom øvelse og trening og at dette videreutvikles til teoretisk kyndighet når individet reflekterer og artikulerer sin kyndighet. Jeg mener videre, som Schmidt, at praktisk kyndighet ikke er det samme som anvendelse av teoretisk kyndighet. Men jeg mener det er logisk å se det slik at liksom det krever tenkning å utvikle teori over praksis (Deweys betraktning), vil teoretiske overveielser med øvelse og rutinisering av handlingsmønstre, kunne utvikles til praktisk kyndighet (i motsetning til Schmidts betraktning). Jeg ser i noen tilfelle teoretisk og praktisk kyndighet som ulike læringsformer, men jeg vil argumentere for at de som regel er svært sammenvevde og derfor u hensiktsmessige å skille fra hverandre<sup>479</sup>.

<sup>479</sup> Se 8.13 om mening.

### 8.12.2 Taus kyndighet

Polanyi (1973:24) mener at det vi til vanlig omtaler som kunnskap er det vi kan presentere i skrevne ord, kart og matematiske formler. Denne kyndighetsformen omtaler han som uttalt kunnskap (explicit knowledge). Ikke som en motsetning til, men som en forløper for denne, omtaler han en taus, ikke-verbalisert kyndighet (tacit knowing<sup>480</sup>). Handlinger som å slå en spiker i veggen ved hjelp av en hammer og å bygge et hus utføres av en ekspert ved strukturerte handlingsmønstre. Jeg mener at rutinepreget yrkesutøvelse foregår på et praktisk bevissthetsnivå<sup>481</sup> og kan bestå av visuelle eller kroppsliggjorte kyndighetsformer. Miller og medarbeidere (1960: 18) peker blant annet på at:

Knowledge must be incorporated into the plan, since otherwise it could not provide a basis for guiding behavior. Thus images can form part of a plan. Changes in the images can form part of a plan. Changes in the images can be effected only by executing plans for gathering, storing, or transforming information. Changes in the plans can be effected only by information drawn from the images...

Miller og hans medarbeidere mener at hver enkelt handling gjør det aktuelt med bilder som omfatter hele handlingsforløpet, fra begynnelse til slutt (ibid:62). Videre er det aktuelt med bilder som setter den tenkte, planlagte handlingen inn i forskjellige sammenhenger. Det er ikke bestandig en frisør kan fortelle hva han gjør, det må han vise. Kanskje klarer han heller ikke å demonstrere i sakte tempo. Erfaringer kan være lagret ”i fingrene” og må utføres under bestemte forhold som i høyt tempo. Et forsøk på kategorisering av kyndighetsformer kan dermed være abstrakte symboler (teoretisk kyndighet), bildedannelse og utøvelse, slik Bruner (1999:236) gjør.

Praktisk kyndighet er altså kompetansen til å utføre intensjonelle handlinger og tilsvarer det Polanyi og Schön omtaler som henholdsvis ”knowing” og ”knowing-in-action”<sup>482</sup> og som Dreyfus og Dreyfus mener krever intuitive aksjoner<sup>483</sup>. Slik jeg definerer teoretisk og praktisk kyndighet, differensierer jeg ikke så meget som henholdsvis Bateson og Simpson gjør i sine nivåinndelinger<sup>484</sup> av henholdsvis tenkning og handling. Dreyfus og Dreyfus, og Lave og Wenger<sup>485</sup> fokuserer på handlinger og kyndighet, men de skiller ikke mellom teoretisk og praktisk kyndighet.

### 8.12.3 Forståelseslogikk og handlingslogikk

Som forsker studerer læring jeg læring ut fra min intellektuelle forståelse, ut fra pedagogiske teorier. Siden handlinger ikke nødvendigvis er resultat av forståelse og mening, *kan jeg ikke forstå* all handling. Callewaert (1999:210) hevder (med henvisning til Bell 1992) at samfunnsvitenskapene kun har anvendt det intellektuelle perspektivet i årevis: “*As we know, once upon a time the social sciences turned linguistic. From that time on action is construction, negotiation and discourse.*” Samfunnsvitenskapene er altså etter hans mening blitt intellektualisert og språkliggjort i og med at handling er erstattet med analyse og diskurs. Forskere anvender sine egne fagtermer og teorier for å begrepsliggjøre og forklare praksis. Jeg har derfor sett det som en utfordring, i den foreliggende studien, å søke å få fram kunnskap om praktisk kyndighet, samtidig som jeg er klar over at det er begrenset hva jeg kan

---

<sup>480</sup> Også i essaysamlingen fra 1969 blir “knowing”, og ikke ”knowledge”, benyttet.

<sup>481</sup> Se 8.13 om mening.

<sup>482</sup> Se 8.13.2 om ”knowing-in-action”.

<sup>483</sup> Se 8.12.8.

<sup>484</sup> Se 8.11.5 og 8.12.6.

<sup>485</sup> Se 8.12.8 og 8.14.8.

få fram om det handlingslogiske ved bruk av en forståelseslogisk forskningsmetode som intervju.

Frederick W. Taylor utarbeidet systemet for rasjonell bedriftsledelse (scientific management), som gikk ut på å øke produktiviteten gjennom analyser av arbeidsoperasjoner slik at man kunne utforme de mest rasjonelle arbeidsmetoder. Han skrev (Gjengitt i Molander 1997:23): *"Allt tankearbeite förenat med arbetsuppgifternas utförande bör så långt möjligt överflyttas från verkstaden till en central planeringsavdelning"*. Prinsippet var at all yrkeskunnskap skulle analyseres og språkliggjøres i symboler, matematiske regler og metodiske instruksjoner. Siktemålet var å ekstrahere teorier som gjorde det unødvendig for arbeiderne å utføre tankearbeid.

Dette er i motsetning til min mening om at det viktige for å oppnå mening i det en lærer, og for yrkesutøvelsen, er å veve sammen teori og praksis der praktiske handlinger bygger på nødvendige kunnskaper og der en konstruerer refleksjoner over egne og andres erfaringer. Tenkning er derfor ikke noe "utenfor" praksis. Tenkning er inkludert i sosial praksis. En kan ikke skille kyndighet, verken teoretisk eller praktisk, fra den personen som skal utøve et yrke. Et syn på praksis og teori som det Taylor har, motsies også av mange som senere har forsket på, eller studert arbeidsprosesser (Mjelde 2002, Johannessen 1988, Josefson 1991, Molander 1997, Schön 1983;1988, Wackerhausen & Wackerhausen 1993). Molander (1997:27) hevder, i tråd med Callewaert (1999), at i den vestlige kunnskapstradisjonen har teoretisk kunnskap stått i sentrum<sup>486</sup>. Josefson går langt mot den andre ytterligheten, mot praksis og eksempler og hun sier (1991:37):

Jag anser motsatsen. Den sista fasen i sjuksköterskans lärande bör vara en väg *bort* från abstraktionen, inte *mot* den. Det är när den teoretiska kunskapen fylls med praktiska erfarenheter som både påståendekunnskap och förtroghetskunnskap så småningom kan bli levande.

Etter min mening innebærer meningsfull læring en kombinasjonen av praksis og teori, en pendling mellom eksempler og forklaringer, mellom handlingsplanlegging og kritiske analyser<sup>487</sup>. Josefson forfekter ikke en praksisisme, for hun skriver at erfaringer ikke i seg selv leder til godt arbeid, god yrkesutøvelse. Det er nødvendig med refleksjon og kritiske tanker, der teoretiske studier kan ha sin verdi (Josefson 1991:103): *"Erfarenheterna i sig skapar inte automatiskt förutsättningarna för god vård. Därför blir möjligheterna till reflektion kring händelserna i det dagliga arbetet viktiga."*

Wackerhausen & Wackerhausen (1993:191-92) kritiserer på tilsvarende måte det de betegner som et skolastisk, boklig kunnskapsbegrep. De støtter mitt syn på praktisk kyndighet ved at de hevder at all kunnskap ikke er eksplisitt og rasjonell og at vi ikke kan forklare og begrunne alle fenomener. Som en motsetning til den skolastiske tradisjonen redegjør de for taus kunnskap og et alternativt kompetansebegrep, som tilsvarende det jeg betegner som praktisk kyndighet. Også de mener at tradisjonene ikke skal settes opp som motpoler, men at de må kombineres, (ibid:200):

Det alternative kompetence-begreb er ikke et udtryk for teori-fjendtlighed, men det er selvsagt en kritik af monopoliseringen af det eksplicite, det intellektuelle osv. Men også en kritik af en monopolisering af det tavse! Konsekvensen er nærmere en refleksion over og i praksis. Og målet er at overvinde den kropsløse teori og den hovedløse praksis. Og tage de pædagogiske konsekvenser deraf.

---

<sup>486</sup> Denne tradisjonen er en av årsakene til at jeg unngår begrepet kunnskap om annet enn teoretisk kunnskap, og skiller mellom praktisk og teoretisk kyndighet, se 3.2.1.

<sup>487</sup> Se 8.13..

#### 8.12.4 Den eventuelle ubalansen mellom det forståelseslogiske (teoretisk kyndighet) og det handlingslogiske (praktisk kyndighet) blant yrkesfaglærere.

Informantene nevnte alle sanser, syn, hørsel, lukt, følelse og smak som viktige ved yrkesopplæring. De nevnte ofte synet og det kroppslige. Det dreiet seg om det å gjøre, det å oppleve, det å handle og det å utøve. Informantene mente altså at mange av elevene hadde behov for å sanse ulike fenomener gjennom læringsprosessen, noe som har betydning for opplevelse som basis for erfaringsdannelse og erfaringer som basis for kyndighet.

Bruken av representasjonssystemer varierer mellom mennesker. Enkelte mennesker benytter begreper som overveiende er visuelle. Noen kan benytte auditive mens andre anvender overveiende kinestetiske. Bandler og Grinder (1975) hevder at mange elever mislykkes i skolen fordi lærere benytter et annet representasjonssystem enn elevene.

Jeg foretok en analyse av uttalelsene i intervjuene i den empiriske undersøkelsen på søk etter uttrykk for de tre<sup>488</sup> representasjonssystemene. Figur 8.14 viser en systematisering av formuleringene i de tre kategoriene. Oversikten viser at det var en overvekt kinestetiske og visuelle uttrykk, med henholdsvis 43 og 21 tilfeller mot 10 for auditive, noe som falt godt sammen med den vekt informantene la på praktiske kyndighetsformer. Disse resultatene kan ha dårlig validitet, reliabilitet og særlig generaliserbarhet, fordi jeg hadde et beskjedent antall informanter og at jeg ikke hadde dette temaet som forskningsspørsmål. Jeg vil derfor være forsiktig med å generalisere disse tendensene med stor grad av sikkerhet.

Informantenes uttalelser viser at prinsipper som opplevelsesorientering, erfaringslæring, oppgaveorientering og praksisorientering har stor betydning innen yrkesopplæring. Uttalelsene er språklige, men deres betydning representerer noe auditivt, noe visuelt eller noe kroppslig, gjerne i form av handling og bevegelse. Informantenes uttalelser dokumenterer dermed betydningen av praktiske kyndighetsformer i yrkesopplæring og – utøvelse. Det er mange uttalelser i materialet fra den empiriske undersøkelsen som viser at de vektlegger slike læringsprinsipper i yrkesopplæringen. Jeg vil derfor hevde at erfaringslæring og praktisk kyndighet er viktig i yrkesopplæring og at læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen i Norge har vektlagt erfaringslæring og arbeid med refleksjon i og over praksis siden 1975.

Dataene i den empiriske undersøkelsen viser at det er grunn til å anta at yrkesfagelever, og dermed yrkesfaglærere, ofte anvender andre representasjonssystemer enn de verbale, noe informantene også bekrefter ved direkte uttalelser. Mjeldes (2002) forskning bekrefter dette og hun hevder at yrkesfagelever ikke lykkes med, og ikke er motivert for å arbeide med teoretiske skolefag. En kan derfor stille spørsmål ved de karakterkriterier som ble anvendt i den videregående skolen, som krevde særlig gode språkferdigheter, både muntlig og skriftlig, for at elevene skal på beste karakter i et fag. Det kan være at en da stiller forståelseslogiske krav til et fagområde der en i yrket stiller handlingslogiske. Heller ikke nå er jeg opptatt av en enten eller tenkning. Men en kan kanskje vente at en ved vurdering i yrkesopplæringen stiller krav som er yrkesrelevante framfor skoleprestationsrelevante. Er særlig god skriftlig framstillingsevne ofte anvendt yrkeskyndighet i det aktuelle yrkesfaget? Kreves det særlig god skriftlig framstillingsevne av håndverkere i deres yrkes- eller profesjonsutøvelse? Og ikke minst: i hvilken grad lar det yrkesfaglige seg skriftliggjøre på en ”utmerket måte”? I hvilken grad kan det handlingslogiske skriftliggjøres?

---

<sup>488</sup> Bandler og Grinder 1988 mener slike begreper representerer ulike sanseforestillinger eller kyndighetsformer

Auditive	Visuelle	Kinestetiske
<p>Kan forutsi De drøfter På planene kommenterer han Tilbakemelding på egen atferd Kommenterte hverandre De manusene pugget hun Har tenkt over Høre om deres erfaringer Snakker om hva de gjør Skriker etter ledelsen</p> <p><b>10 uttalelser</b></p>	<p>På et høyere nivå Ikke helt på bølgelengde Finne nye vinklinger Hun begynte grønn og ydmyk Pedden er ikke under huden Har pedden mer i blodet Fikk kjøtt på beina Begynne på scratch Å få innblikk i Rundere i kantene God teoretisk ballast Det er spenning mellom gruppene Hele spektret av elever Krav må komme i passende porsjoner Å være på hugget Som er midt på treet En klam på foten Kenguruskolen, Fra guru til guru Føler seg på hæla Hans teknikker er ikke så ferske lenger</p> <p><b>21 uttalelser</b></p>	<p>En lærer ... kjører prosjekt Elevene ... mer sjølgående ...kommer over den terskelen Knytter teorien oppå etterpå Tre sitt opplegg nedover hodet på dem Legger fram stoffet Dra elevene med i Oppleve på kroppen at det er kunnskaper de burde hatt Komme i mål Han er mer avslepet i kantene Hva som fungerer og ikke fungerer Hva enkelte elever sliter med Det har gått over hodet på dem De lagde prosjekt for å sveise klassen sammen Man får ting i boks Påfyll av ny teori Nyttiggjøre seg teori Læring fikk han inn teoretisk Hun nærmet seg kokkene (endret atferd) Hun føler seg plukk ned (dårlig selvbilde) Metoder utprøvd og forkastet Gløtter litt av og til i pedagogiske bøker Tåler nå en trøkk av elevene Såpass at de holder seg flytende Rydde opp i noe Bli kvitt noe Tilbake Sporet henne av Støttet seg til litteraturen Lærerutdanninga var en fin opplevelse Arver et opplegg av andre Finne opp kruttet selv Føle på kroppen når Ikke setter foten ned Føle seg tatt på senga Hiver seg på alt nytt Snur bunken Floppen lever .. og så detter læreren ned igjen Lærerne famler Være i <i>bevegelse</i> eller <i>stivne</i> i roller De kan gå foran De har mistet grepet En stopper opp</p> <p><b>43 uttalelser</b></p>

Figur 8.14: Ord og uttrykk fra de tre representasjonssystemene



### 8.12.5 Ulike kyndighetsformer

Det er ikke lett å kategorisere praktisk kyndighetsformer. En grunn er at det teoretiske og praktiske er så sammenvevd, at de ikke er uavhengige av hverandre. En annen grunn er at det nettopp er vanskelig å begrepssette det handlingslogiske. Men jeg vil ikke la være å forsøke å presentere en oversikt over praktiske kyndighetsformer. Jeg har ikke stilt informantene spørsmål som hadde til hensikt å framskaffe data jeg kunne kategorisere som ulike kyndighetsformer. De kategoriene jeg antyder nedenfor er derfor ikke et resultat av det informantene har uttalt, men av egne refleksjoner og en videreutvikling av Bruners (1999:236) kategorisering av kyndighetsformer som abstrakte symboler (teoretisk kyndighet), bildedannelse og utøvelse:

- Visuelle forestillinger
- Utøvelse, kroppsliggjøring
- Mellommenneskelige relasjoner
- Verdimessige holdninger og aksjoner
- Estetiske ferdigheter og vurderinger

En dyktig håndverker kan mentalt arbeide med visuelle forestillinger om tidligere arbeider og framtidige oppgaver, uten at han aktiviserer noe språklig. Han kan utføre arbeidsoperasjoner som ”ligger i fingrene”, som går av seg selv når de bare er satt i gang. Det kan for eksempel være arbeidsoperasjoner håndverkeren ikke kan forklare, men som han kan demonstrere. Mange håndverkere omgås og kommuniserer med kundene på en tillitsvekkende måte uten at de tenker over det, eller kan si hvorfor de oppnår denne effekten. Selv har jeg observert bioingeniører som tar blodprøver av pasienter og som momentant skifter sosial atferd etter hvordan de tolker brukernes verbale og nonverbale kommunikasjon. En engstelig bruker vises omsorg og omtanke, mens en som skal vise seg tøff og selvsikker møtes på en utfordrende måte. Dyktighet i å omgås andre mennesker går ofte ut på å utvise skjønn, noe jeg mener er basert på mange erfaringer fra relativt like situasjoner. En dyktig håndverker ser verdien i å utføre et godt arbeid og han strever for at det han lager skal se pent ut, uten bestandig å kunne artikulere hvilke kriterier han vurderer det ut fra. Yrkesetikk og yrkesestetikk er derfor viktig yrkeskyndighet.

### 8.12.6 Ferdighetslæring: Kyndighetslæring gjennom handling og interaksjon med sosiale og materielle omgivelser (Simpson)

Jeg mener altså at praktisk erfaringslæring og imitasjonslæring er sentralt i yrkesopplæring, spesielt innen yrkesopplæring til manuelt pregete yrker. Undervisning gjennom demonstrasjon og læring gjennom observasjon og imitasjon har hatt lav status i vestlige, individrelaterte teorier om utvikling og læring (Hoel 1998a:51; Schmidt 1997:5). Slike undervisnings- og læringsprinsipper blir lett oppfattet som synonymt med kopiering og etterlikning og er blitt sett på som mekaniske prosesser. Wackerhausen & Wackerhausen (1993:199) sier det slik:

Thi hvis de tavse dimensioner i høy grad har deres ophav og eksistens i (kundskapsbærende) praksisformer, og disse dimensioner ikke kan formidles på sproglig, skolastisk vis, men rettere ”vises” og tilegnes ved imitation og ved at indgå i de kundskapsbærende praksisformer – under vejledning og feedback – så er der træk ved mesterlæren, som er værd at fastholde eller rehabiliter.

Etter min oppfatning kan ikke imitasjon utelukkende være en mekanisk kopiering. Det å lære en ferdighet kan i startfasen skje ved en etteraping av en mesters bevegelser. Men da har den

lærende allerede observert mesterens handlinger, dannet seg et bilde av dem og planlagt sine egne bevegelser, noe som innebærer tankeprosesser, muligens på et ureflektert nivå. Men handlingene videreføres og -utvikles ved at ”planløs” imitasjon avløses av refleksjoner over visuelle og taktile oppfatninger av resultatet. Imitasjon kan forstås som en ikke-reflektert læringsprosess som etter hvert involverer, eller avløses av en konstruktiv og selektiv prosess der den lærende selv er aktiv og utforskende.

#### *8.12.6.1 Data fra denne studien som belyser nivået praktisk kyndighet*

Alle studieplanene i den norske yrkesfaglærerutdanningen siden 1975, særlig den fra 1989, har fokusert på integrering av praksis og teori og læring gjennom handling. Det er derfor noe underlig at en ikke siden de første årene med perfektionskursene, har satt fokus på ferdigheter og læring av ferdigheter i yrkesfaglærerutdanningen. Først i planen fra 1999 sies det at studentene skal utvikle sin faglige kompetanse med hensyn til arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og kvalifikasjonskrav innen eget yrkesområde, men det fokuseres ikke på ferdigheter av manuell karakter.

Datamaterialet fra den empiriske undersøkelsen er også rikt på informantenes meninger om praktiske kyndighetsformer, særlig det informantene sa om ikke-språklig læring, noe som ble presentert i kapittel 5, henholdsvis 5.11 og 5.24. Informantenes uttalelser spesifikt om ferdighetslæring, var for eksempel:

- ... læring gjennom mange kanaler, noen får det gjennom øra og noen med øyer og noen må føle og kjenne på, og erfare.
- ... den visuelle sansens betydning ..., men ... også gjennom andre.  
... noen lærer bedre ved bruk av visuelle sanser, andre ved hørsel, ved å skrive ...
- Ikke-språklig læring gjennom å skru fra hverandre og sette sammen igjen.

#### *8.12.6.2 Simpsons taksonomi over ferdigheter*

Uttalelsene ovenfor forteller noe om viktigheten av ferdighetslæring for yrkesskoleelever, men de er ikke rikholdig nok til at jeg kan foreta en kategorisering av nivåer av erfaringslæring. I synet på læring som kyndighetsutvikling framsetter jeg flere læringsnivåer, nemlig opplevelse og handling, erfaring, refleksjon, handlingskompetanse og metakognisjon. På samme vis som jeg analyserte Batesons refleksjonsnivåer for å finne ut om jeg ville operere med flere refleksjonsnivåer, vil jeg analysere og vurdere to nivåoversikter med hensyn til praktiske kyndighetsformer. Den ene er en taksonomi Simpson har presentert (gjengitt i Drevatne og Johnsen 1976:106-108), en oversikt som ser på samspillet mellom den lærende og hans materielle og sosiale omgivelser<sup>489</sup>. (Det er jeg som har konstruert eksemplene på sosiale kontekster, i kolonnen helt til høyre.). Den andre er en faseoversikt konstruert av Dreyfus og Dreyfus<sup>490</sup>.

Taksonomien første nivå dreier seg om persepsjon, eller sansning. Allerede i begynnelsen av en læreprosess foregår det viktig læring ved at den lærende lærer seg å registrere og persipere hva som foregår av eksterne forhold og hva som er relevant for den oppgaven som foreligger. For noviser i læreryrket er det å registrere elevatferd samtidig som en er opptatt av egen undervisning, en nødvendig ferdighet. Det andre nivået innebærer handlingsberedskap, at en ut fra sansning kan skille ut hva som er vesentlig og som en bør gjøre noe med. Tidlig i en læreprosess har novisen muligens ikke god nok kyndighet til å handle på grunnlag av planlagte strategier, det kan bli til at yrkesutøveren på det tredje nivået imiterer det han selv har opplevd av lærere som elev, eller det øvingslæreren har foretatt seg i tilsvarende situasjoner. På nivå 4 handler en ut fra vaner, ut fra rutiner og på nivå 5 kan

---

<sup>489</sup> Se figur 8.15

<sup>490</sup> Den analyserer jeg i 8.12.8.

Nivå	Beskrivelse	Eksempel på materiell og sosial kontekst	Eksempel for en yrkesfaglærer i en sosial kontekst	
6	Bearbejdet og individuelt videreutviklede ferdigheter	En har tilpasset av handlinger til sine egne forutsetninger, hensiktsmessige handlinger, nytenking og nyskaping.	En har utviklet sin egen teknikk for reparasjoner og konstruksjoner. Kunder behandles ut fra ens egen strategi.	Læreren har sin egen strategi for det som foregår i klassen, som er tilpasset ham selv og de aktuelle elevene.
5	Komplekse ferdigheter, sammen-satte handlinger	Kombinasjoner av enklere bevegelser som hver for seg forutsetter nivåene nedenfor. Komplekse handlingsrekker utføres uhindret og effektivt med et minimum av tid og anstrengelser.	Feilen repareres med sikkerhet med en arbeidsteknikk som består av sammensatte handlingsmønstre. Arbeidet utføres lett og effektivt. Kunder behandles både for sin maskin/ bil og på en sosialt god måte	Det reageres planmessig ut fra den enkelte elevs forutsetninger, men også med ivaretagelse av de andre elevene og deres behov
4	Vanemessig handling	En oppnår en viss innsikt, sikkerhet og ferdighet i å utføre en handling som blir planmessig utført som en vanehandling.	Feilen rettes nær automatisk. Kunder behandles raskt og sikkert.	Det reageres planmessig ut fra tidligere erfaringer, på elevens handlinger.
3	Imitering og planløs prøving av handlinger	Nybegynner- eller øvelsesatferd, ofte i forbindelse med opplæring og ferdighetstrening	Etterligning av en eksperts arbeids- og kundebehandlingsteknikk. Prøving og lykking.	Etterligning av det øvingslæreren foretok seg i en lignende situasjon
2	Handlingsberedskap	Fysiske, mentale og emosjonelle forutsetninger og forventninger som virker inn på arbeidsmåten.	Skille ut indikasjoner på feilen, eller hvordan kundens behov kan håndteres, og føle seg i stand til å handle.	Oppfatte elevens handling slik at reaksjon er nødvendig
1	Persepsjon	En blir klar over noe via sanseorganene.	Registrere at noe er galt med en motor, eller en kundes ønsker.	Læreren registrerer at elevens handlinger

Figur 8.15: Simpsons taksonomi for det psykomotoriske området med min utvidelse for det sosiale området

yrkesutøveren sette sammen enkeltstående handlinger til komplekse handlingsstrategier. Kokken kan for eksempel arbeide med maten på samme tid som han planlegger neste ukes meny sammen med kollegaer. På det øverste nivået har yrkesutøveren videreutviklet yrkesutøvelsen til en personlig tilpasset og kan hende nyskappende måte.

### 8.12.6.3 Ferdighetslæring og kyndighetslæring

Dess flere erfaringer den kyndige læreren har samlet, og dess mer han har reflektert over sin yrkesutøvelse, dess mer blir handlingsmønstrene tilpasset vedkommende. En lærer på nivå 6 i Simpsons taksonomi kan være kritisk til forslag fra andre og kan la være å imitere kollegaers atferd, for heller å stole på egne valg. Den kyndige læreren har sine egne strategier for å håndtere klassen. Om læreren er denne strategien bevisst og kan artikulere den, vil jeg si at han kan objektivisere seg selv og tenker på et metakognitivt nivå. Men jeg vil også hevde at en del lærere har etablert en mestringsstrategi uten at de kan artikulere den på et metakognitivt og abstrahert nivå. En sammenlignende analyse av Simpsons taksonomi og min, vil se ut som vist i figur 8.16.

Nivå	Simpson	Kyndighetslæring
6	Bearbejdet og individuelt videreutviklede ferdigheter	Praktisk metakognisjon (viser selvinnsikt)
5	Komplekse ferdigheter, sammensatte handlinger	Praktisk kyndighet (viser ekspertise)
4	Vanemessig handling	Praktisk kyndighet (viser rutinepreget handling)
		Her mangler Simpsons taksonomi en overgangsfase der erfaringer dannes og teoretisk og praktisk kyndighet utvikles
3	Imitering og planløs prøving av handlinger	Erfaring
2	Handlingsberedskap	Opplevelse eller erfaring
1	Persepsjon	Opplevelse eller erfaring

Figur 8.16: En sammenlikning mellom Simpsons taksonomi og synet på kyndighetslæring som presenteres i denne studien

### 8.12.7 Vurdering av Simpsons taksonomi

På 1960 tallet ble det utviklet taksonomier for opplæringsmål. De mest kjente er vel Blooms (1956) for det kognitive området og Krathwools (1964) for det affektive. Simpsons bidrag (Drevvatne og Johnsen 1976) er en taksonomi for det psykomotoriske området, en vertikal kategorisering av ferdigheter i ulike nivåer. Beskrivelsene av hvert nivå, og mine eksempler, et om teknisk reparasjon og et om kundebehandling<sup>491</sup>, viser imidlertid at ferdigheter ofte innbefatter det kognitive området. Simpsons taksonomi kan derfor sies å omfatte kyndighet en yrkesutøver må beherske for å fungere profesjonelt. Dens styrke og dens særpreg i forhold til de modellene som allerede er behandlet i denne studien, er at den framhever den tause kyndigheten, eller de praktiske kyndighetsformene og at den får fram nivåer som bygger på hverandre, at hvert nivå krever beherskelse av et tidligere.

Taksonomien beskriver det ferdighetspregete i praktisk kyndighet og gir en relativt klar nivådeling av manuelle (og sosiale) ferdigheter, noe som kan være et fundament for begrepsdannelse i læringsteorier der interaksjon med materielle forhold er sentralt. Modellen er derfor særlig aktuell innen yrkesopplæring og yrkesfaglæreryrket der det utføres manuelle handlinger.

Figur 8.16 viser en sammenlikning mellom Simpsons taksonomi og nivåene i synet på læring som utvikling av kyndighet. "Sansning", eller "persepsjon" kan foregå uten at

<sup>491</sup> Det er jeg som har konstruert eksemplet om kundebehandling, for å vise at taksonomien ikke utelukkende omfatter ferdigheter "uten" kognitiv aktivitet.

opplevelsene lagres i organismen, noe jeg kategoriserer som opplevelse. Om det persiperte lagres, kategoriserer jeg det som erfaringer. "Handlingsberedskap" kan være beredthet til å gjennomføre impulsive, ikke-planlagt reaksjoner. Et eksempel kan være en fluktreaksjonsberedskap. Men en fluktreaksjon kan også være basert på tidligere erfaringer, og da består beredskapen av å assosiere med dem. I mitt syn på læring som kyndighetsutvikling er denne nyansen mellom sansning og handlingsberedskap av lav viktighet. At sansning og persepsjon tillegges så stor vekt av Simpson, kan nok også skyldes forskningstradisjonen på den tiden, der en blant annet var opptatt av hvordan vi oppfattet ulike fenomener og hvordan vi gestaltet, eller persiperte figurer, lysfenomen, grupperinger av figurer og lignende. Derfor mener jeg skillet mellom flyktige, ikke-registrerte opplevelser og lagrete erfaringer er et vel så godt skille med hensyn til læringsprosessen.

Både "imitering" og "planløs prøving av handlinger" vil kunne føre til at konsekvensene av handlingene etablerer erfaringer hos individet. "Vanemessige handlinger" er det samme som det jeg kategoriserer som praktisk kyndighet. De to øverste nivåene hos Simpson, "sammensatte handlinger" og "individuell videreutviklede ferdigheter", er imidlertid tankevekkende og svært interessante. Det reiser spørsmålet om en kan og bør operere med flere nivåer av praktisk kyndighet. Det første dreier seg om skillet mellom vanemessige handlinger og komplekse ferdigheter, eller sammensatte handlinger. Når sammensatte handlinger utføres som en rutinepreget atferd vil jeg, som Simpson, se det som en atferd som ikke krever særlig refleksjon.

Ved de første sammensettende bevegelsesmønstrene, ved læringen av de komplekse ferdighetene, kan jeg imidlertid vanskelig forestille meg noe annet enn at den lærende reflekterer. Om det ikke er snakk om imitasjon, må den lærende forsøke ulike rekkefølger av enkelthandlinger og erfare konsekvensene av dem. Tankevirksomhet kreves for å avgjøre om en er fornøyd med resultatet, eller om en vil utforske konsekvensene av andre sammensetninger av enkelthandlinger, av andre handlingsmønstre. Ut fra en logisk argumentasjon mener jeg derfor at som regel må individet reflektere over hva som foregår, hva som leder til hva, eller hva en kan foreta samtidig, for å utvikle sammensatte handlingsmønstre. Jeg kan likevel ikke utelukke at separate handlinger på en ikke-reflektert måte kan foretas så nær hverandre i tid at det etter hvert utvikles som et sammensatt handlingsmønster.

Det samme er tilfelle når ferdighetene blir tilpasset den enkelte yrkesutøver og gis et personlig preg. Det kan foregå ved refleksjon over det en foretar seg, enten ved refleksjon-i-handling eller refleksjon-over-handling. Men det kan nok også foregå uten at en kan forklare hvordan eller hvorfor en endrer handlingsmønstre og gir dem sitt personlige preg. Jeg vil derfor hevde at Simpsons nivåer "sammensatte handlinger" og "individuell videreutviklede ferdigheter" kan betraktes som resultatet av det jeg karakteriserer som utvikling av teoretisk eller praktisk kyndighet. *Jeg beskriver læreprosessen og Simpsons taksonomi beskriver hva individet er i stand til å gjøre når læreprosessen er gjennomført.* De øverste nivåene i Simpsons taksonomi vil jeg derfor betrakte som resultatet av læreprosesser der reflekterte handlinger har utviklet seg til mening, eller videreutviklet seg til rutineatferd.

Simpsons taksonomi har et skille mellom "sammensatte handlinger" og "individuell videreutviklede ferdigheter", der en ved observasjoner muligens kan skille ut de individuelle tilpassete handlingene fra det andre profesjonutøvere gjør i samme situasjon. Jeg vil imidlertid hevde at den individuelle tilpasningen kan inntreffe atskillig tidligere i læreprosessen, altså ved lavere nivåer i taksonomien. For eksempel kan en allerede ved imitasjon tilpasse bevegelsene til det en selv føler er effektivt, eller er naturlig for egen kroppsbruk, eller er minst anstrengende. Det var et tilsvarende, teoretisk og logisk skille mellom refleksjon og

refleksjon over refleksjon i Batesons faseinndeling med hensyn til teoretisk kyndighet<sup>492</sup>, noe jeg argumenterte for å ikke inkludere i to atskilte nivåer i synet på læring som kyndighetsutvikling. Analysen av Simpsons taksonomi gir meg derfor heller ikke grunn til å endre på nivåene i kyndighetslæring.

#### 8.12.8 Læring som utvikling av kompetanse (Dreyfus og Dreyfus)

Dreyfus og Dreyfus (1991) har utarbeidet et syn på utvikling av profesjonell kyndighet. Derfor vil jeg vurdere hva en analyserende og vurderende komparasjon av deres og mitt syn på læring kan resultere i.

Dreyfus og Dreyfus har et systemteoretisk syn på læring. De mener kyndighet<sup>493</sup> utvikles gjennom informasjonsutveksling mellom personer som systemer. De beskriver utviklingen av kyndighet hos yrkesutøvere fra de er noviser til de er eksperter som har utviklet ”intuitiv ekspertise”. Deres utgangspunkt var et ønske om å påvise at det er forskjeller mellom mennesker og (data)maskiner med hensyn til ytelse. Essensen i deres teori, i relasjon til denne studien, er at en ekspert ikke, som en datamaskin, baserer sine handlinger på logikk og analyser av store informasjonsmengder, men på intuisjon.

Fasemodellen Dreyfus og Dreyfus (1991) har utviklet bygger altså på deres kritikk av et teknologisk og positivistisk preget kunnskapsbegrep. De mener at for å forstå profesjonell kyndighet og ekspertise kan en ikke se på kunnskap som et speilbilde av virkeligheten, der en skiller mellom teori og praksis, mellom det ideelle og det reelle. For Dreyfus og Dreyfus dreier forståelsesgrunnlaget seg om å vite *hvordan* snarere enn å vite *om*. Å vite hvordan inkluderer mangesidige kyndighetsformer og er noe mer enn kun å vite om teoretiske lover og regler. De beskriver en yrkesutøvers kyndighetsutvikling fra novise til ekspert i fem nivåer:

5. Ekspertise
4. Dyktighet
3. Kompetanse
2. Viderekommen begynner
1. Novise

”Novisen” preges av lav kompetanse, han kan lite og har behov for opplæring. Den ”viderekomne begynneren” kan utføre en del yrkesfunksjoner, men har en fragmentarisk oversikt over hvilke oppgaver han skal håndtere og hvordan. Antallet av mulige relevante elementer blir overveldende i læringssituasjonen. Den viderekomne begynneren er på et nivå der han samler fragmentariske erfaringer og arbeider for å systematisere erfaringene til refleksjonsnivåene Dreyfus og Dreyfus kaller ”kompetanse” og ”dyktighet”.

Den kompetente yrkesutøver søker nye regler eller resonnementer som kan hjelpe ham å komme fram til en planmessig problemløsning og handling. Kompetente yrkesutøvere kan selv avgjøre hvilken plan de vil velge, uten at de kan være sikre på at valget er velegnet i situasjonen. Om det fjerde nivået, dyktighet, sier Dreyfus og Dreyfus følgende (1986:56): *”Hvis og bare hvis erfaringen tilegnes på denne ateoretiske måten, og intuitiv atferd erstatter overveide reaksjoner, synes det å bli utviklet dyktighet”*. Det Dreyfus og Dreyfus betegner som dyktighet tuftet på intuitiv atferd, tilsvarer dermed det jeg kaller praktisk kyndighet, der handlingsmønstre utføres som rutiner uten særlig refleksjon over det som gjøres.

Den fullt befarnede yrkesutøveren befinner seg på ”ekspertnivå”. Avansert kompetanse og ekspertkyndighet er karakterisert av et helhetlig overblikk og et hensiktsmessig handlingsrepertoar som gjør det mulig å handle intuitivt og spontant. Kyndighet på et høyt nivå krever lang erfaring i å tolke kontekstuelle og komplekse sansemessige forhold, i å

---

<sup>492</sup> Se 8.11.5.

<sup>493</sup> Dreyfus og Dreyfus anvender betegnelsen “kompetanse”

vurdere egen kyndighet og alternative framgangsmåter, der mye til dels ligger utenfor språkets rekkevidde. Kyndighet lagres og brukes som et yrkesmessig ”skjønn”<sup>494</sup>. Det skjer ofte at en kyndig yrkesutøver starter og gjennomfører et arbeid uten særlig refleksjon, altså mer intuitivt. Men etter min erfaring og mening, skjer det ofte en kortere eller lenger fase med refleksjon-før-handling, der den kyndige kjenner igjen variabler i den nye situasjonen, vurderer hvilke operasjoner som skal til, om det nødvendige utstyret er for hånden og er klar til å gjennomføre det som er planlagt. Et slikt skjønn, eller refleksjon-før-handling, bygger på lang erfaring.

#### 8.12.8.1 Data fra denne studien som belyser læring som kompetanseutvikling

Det er ikke lett å gi eksempler fra datamaterialet mitt på de ulike kyndighetsnivåene, fordi jeg ikke har presise parametere for en nivåplassering, fordi jeg må forholde meg til informantenes subjektive uttalelser og fordi jeg ikke kjenner informantenes forutsetninger. Men en indikasjon kan jeg finne gjennom hva analysen av den empiriske undersøkelsen frambrakte om hvilket perspektiv informantene hadde på det de anså som aktuelle og viktige oppgaver for seg selv som lærere. Jeg typifiserte fire stadier i en lærers utvikling<sup>495</sup>:

- Forberedelse til yrket.
- Yrkesdebut preget av usikkerhet, lite metodetilfang og fokus om seg selv.
- Erfaringslæring og kyndighetsutvikling preget av sikkerhet og større handlingsrepertoar. Informantenes fokus ble nå rettet
  - først mot elevene,
  - deretter mot kollegaene
  - og sist mot elevenes situasjon i dagens samfunn.
- Stagnasjon og etter hvert nedtrapping på ulike måter.

Bortsett fra det siste utviklingsstadiet, som ikke dreier seg om kyndighet men om karrierenedtrapping, gir stadiene klare indikasjoner på at læreres perspektiv på eget arbeid, deres refleksjon-over-praksis, endres med utvikling av kyndighet. Det kan være slik at jo kyndigere en er, desto sikrere føler en seg, desto større handlingsrom har en (variasjon av metoder) og desto videre perspektiv kan en overskue.

#### 8.12.9 Vurdering av Dreyfus og Dreyfus’ modell

Fasene i Dreyfus og Dreyfus’ modell får fram ulike faser i en yrkesutøvers kyndighetsutvikling og har klare likhetstrekk med Simpsons taksonomi for ferdighetsområdet. Det å lære et yrke er noe som tar tid, det krever øvelse og praksis. Kyndighet innbefatter kunnskaper om yrkesfunksjonen, ferdigheter i å gjennomføre den og holdninger til å utføre et godt, helhetlig arbeid. Det er derfor, etter min mening, ingen selvfølge at alle når et ekspertnivå.

I en yrkessammenheng er det viktig med kunnskaper, men også å kunne omsette teoretiske betraktninger til anvendelige beregninger og handlingsplaner. Jeg ser det faktisk slik at Dreyfus og Dreyfus i for liten grad framhever den teoretiske kompetansen som er nødvendig i en kyndighetsutvikling, særlig på de lavere nivåene. Min analyse av novisenes kyndighet<sup>496</sup> viste at novisen uten lærerutdanning manglet begreper, modeller og generalisert,

---

<sup>494</sup> Jeg synes betegnelsen ”intuitiv atferd”, som Dreyfus og Dreyfus anvender i forbindelse med kyndighet, i for sterk grad involverer en viss usikkerhet med hensyn til om atferden er riktig eller ikke. Dette redegjorde jeg for i 2.3.2. Derimot synes jeg skjønn bedre betegner at det er noe en kan, på grunnlag av erfaringer, men som en kanskje ikke kan forklare med ord: det bare er sånn!

<sup>495</sup> Se 6.4.2.

<sup>496</sup> Se blant annet 8.9.

teoretisk kyndighet, noe som er nødvendig for at han skal videreutvikle seg. Novisen med lærerutdanning brukte språket som et hjelpemiddel ved planutforming, notater og vurderinger.

I relasjon til min studie er det imidlertid det synet som Dreyfus og Dreyfus har på ekspertise, det at en ekspert ikke trenger å reflektere over teoretiske kunnskaper og tidligere erfaringer når han står overfor sine vanlige arbeidsoppgaver, som er av særlig interesse. Eksperten kan på en intuitiv måte vite hva han skal gjøre, noe som støtter mitt syn på viktigheten av praktiske kyndighetsformer.

Deres modell skiller mellom ulike nivåer for yrkesutøvelse både med hensyn til den enkelte yrkesfaglærers kyndighet og kvalifikasjonskrav til yrkesfaglærere. Det er i yrkessammenheng relativt klare kvalifikasjonskrav, i hvert fall hva som skiller nybegynneren fra eksperten. Taksonomien klargjør derfor hva en yrkesutøver må ha lært for å ha nådd bestemte kvalifikasjonskrav. Men modellen er ikke presis ved atskillelsen av nivåene. Det er for eksempel vanskelig å skille mellom en dyktig yrkesutøver og en ekspert. En kan, i en teoretisk sammenheng, ha nytte av et skille mellom disse to nivåene. Mitt forsøk på å kategorisere informantene i ulike kompetansenivåer viste seg derimot vanskelig. Heller ikke Jensen (Jensen 1993 gjengitt i Illeris 1999:130) mener taksonomien tilfredsstillende de krav en må stille til en (psykologisk) stadiemodell. Det kompliserer en eventuell kategorisering at en også er avhengig av å kjenne den enkelte utøvers læringshistorie for å kartlegge vedkommendes kyndighetsnivå og at en kun kan observere eller intervjuer yrkesutøveren. Det vanskeligste er imidlertid å vurdere nivået på de kyndighetsformene der kravene til ekspertise ikke lar seg artikulere og det blir særlig vanskelig med hensyn til praktisk kyndighet basert på det Dreyfus og Dreyfus kaller "ateoretisk" og "intuitivt" atferd.

Det er altså ikke enkelt å finne parametere som gjør det mulig å karakterisere informantenes kyndighetsnivå i min empiriske studie. Det kan sees som et paradoks at den modellen Dreyfus og Dreyfus har utviklet for å framheve at praksis krever varierte og sammensatte kyndighetsformer er komplisert å anvende på praksis. Men det er fordi de har forsøkt å forstå og forklare det handlingslogiske: å gjøre det handlingslogiske forståelseslogisk.

*Oppsummert* vil jeg si at Simpson og Dreyfus og Dreyfus bidrar til å få fram ulike sider ved praktisk kyndighet som en viktig komponent av læring. De to modellene, og særlig den Dreyfus og Dreyfus har konstruert, har imidlertid et annet perspektiv på læring enn mitt syn på læring som utvikling av kyndighet. Det er mengden, eller summen av erfaringer, teoretisk og praktisk kyndighet som angir nivåene i deres kompetansenivåer. Det kreves mange erfaringer innen flere ulike yrkesmessige kyndighetsområder for å oppnå de høyeste nivåene. Novisen og den viderekomne begynneren arbeider i hovedsak på erfaringsnivå, mer eller mindre fragmentarisk. En dyktigere yrkesutøver har blitt gradvis dyktigere. Skillet mellom novise, viderekommen begynner, kompetent, dyktig utøver og ekspert bygger på en helhetlig vurdering av vedkommendes kompetanse i hele yrkesutøvelsen. Min teori om læring som utvikling av kyndighet beskriver derimot de enkeltstående læreprosessene og de enkeltstående teoretiske og praktiske kyndigheter. Dermed ønsker jeg ikke å utvide synet på læring som utvikling av kyndighet med et nivå der "flere enkeltstående kyndigheter sees i sammenheng som en total yrkeskompetanse. Jeg vet ikke om det å lære flere og flere sammenhenger er noe annet enn å lære at det er sammenhenger. Jeg ville heller kalt det utvidet kyndighet. Men jeg vil ikke inkludere noe nytt "overordnet" nivå av praktisk kyndighet, siden det ikke er mengden, men selve fenomenet jeg mener er viktig for å beskrive læreprosessen.



### 8.13 Mening

De formelle læreplanene i yrkesfaglærerutdanningen har siden planen fra 1975 vektlagt og vektlegger fremdeles erfaringslæring og refleksjon over erfaringer. Det ble for eksempel i planen fra 1975 sagt at litteraturstudier skulle aktualiseres av de oppgavene studentene arbeidet med. Ikke noen steder der en omtaler intensjoner for, eller arbeidsprinsipper i yrkesfaglærerutdanningen, er det nevnt at en skal arbeide fra teori til praksis ved å overføre teoretisk kunnskap til praktisk handling. Jeg har flere ganger hevdet at kyndighet må ses som en kombinasjon av teoretisk og praktisk kyndighet. De to kyndighetsformene er vevd sammen ut fra hvilke kvalifikasjoner en oppgave krever og de kyndighetsformene en kompetent praktiker trenger å aktivere. Bruner (1999:233) sier det slik:

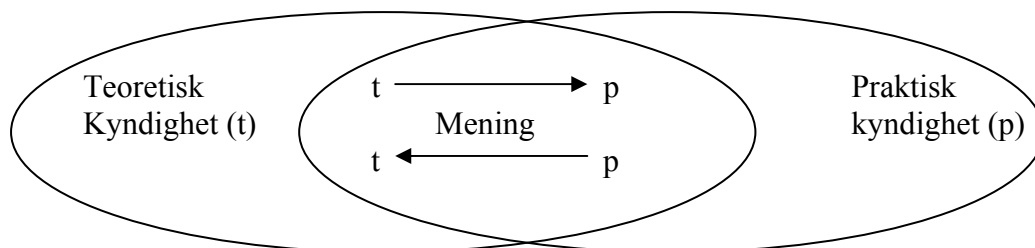
Færdigheder er en måde at håndtere tingene på, ikke en udledning af en teori. Færdigheder kan uden tvivl forbedres ved hjælp af teorier, som når vi lærer om de udvendige og indvendige kanter på vores ski, men vores skiløb bliver ikke bedre, før vi får den viden ført tilbage til vores skiferdigheder. Viden hjælper kun, når den føres ned og bliver til vaner.

Nilsson (1992) framhever betydningen av de oppgaver elevene i yrkesopplæringen arbeider med og hvordan de skaper mening hos dem. Han sier følgende om behovet for et paradigmeskifte i den didaktiske tilnærmingen i yrkesfaglærerutdanningen:

Den undervisningsmetodiske retningen som kjennetegner den yrkespedagogiske lærerutdanningen, og som bygger på 1960-tallets undervisningsteknologiske perspektiv, bør således erstattes med en empirisk basert, innholdssentrert didaktikk, der det *lærende menneske* settes i fokus, og der en *kvalitativ berikelse av arbeidsoppgavene* ses som et vesentlig ledd i bestrebelsene for å utvide og fordype den yrkespedagogiske profesjonelle kompetansen (Nilsson 1992:109).

Min læreplananalyse har vist at det paradigmeskiftet Nilsson etterspør ble innført allerede på midten av 1970 tallet i de formelle læreplanene i norsk yrkesfaglærerutdanning. Utdanningen har siden vært rettet mot å bevisstgjøre yrkesfaglærere på deres oppgaver og det å utvikle praktisk og teoretisk kyndighet om utøvelsen.

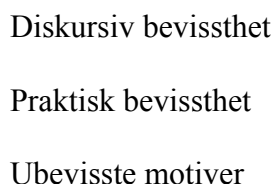
*Det at en kan utføre handlinger utledet fra teoretisk kyndighet, eller reflektere over sin praktiske kyndighet slik at den kan abstraheres og artikuleres, representerer mening for individet.* Når kunnskap kan anvendes og når praktisk kyndighet kan forklares og begrunnes, oppnår refleksjonene og handlingskompetansen mening, som illustrert i figur 8.17.



Figur 8.17: Abstrahering fra praksis til refleksjon og anvendelse av refleksjon i praksis

Det er vanskelig, eller umulig å skille mellom kunnskaper, ferdigheter og holdninger, særlig når det er snakk om kyndighet på høyere nivåer. En dyktig yrkesutøver vet hva han skal gjøre og hvorfor han skal gjøre det på den måten han gjør det. I tillegg mestrer han den praktiske utførelsen av arbeidet og har en standard for kvaliteten av det utførte arbeidet. Blooms taksonomi (1956) for det kognitive målområdet<sup>497</sup> har ”anvendelse” som et tredje, kognitivt nivå. Det å kunne anvende en teoretisk forståelse i praksis innebærer ikke bare kognisjon, men en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter. Simpsons taksonomi (Drevvatne og Johnsen 1976) for ferdighetsmål har ”vanemessig handling” som et fjerde nivå. En dyktig yrkesfaglærer har en innsikt i elevers handlinger som gjør ham i stand til å reagere konstruktivt ut fra tidligere erfaringer. Det å kunne anvende tidligere erfaringer på en planmessig måte krever, eller har krevd, systematisk tenkning over tidligere erfaringer. Altså vil ofte ”vanemessig handling” være en kombinasjon av det kognitive og det psykomotoriske området.

Meningsfull læring er det nivået den lærende har nådd når han kan reflektere-i-handling<sup>498</sup>, når han kan betraktes som en kompetent yrkesutøver<sup>499</sup>, eller når han har fått en sentral posisjon i et praksisfelleskap<sup>500</sup>. Giddens har en forståelse av relasjonene mellom forståelseslogiske og handlingslogiske kyndigheter, som vist i figur 8.18.



Figur 8.18: Giddens tre bevissthetsnivåer (Gjengitt fra Kaspersen 1995:55)

Innen de bevisste tanke- og handlingsprosesser skiller han mellom praktisk og diskursiv bevissthet, som tilsvarende det jeg henholdsvis kaller praktisk og teoretisk kyndighet. Ved et praktisk bevissthetsnivå er handlinger rutinepregete og automatiserte. På et diskursivt nivå artikulere en begrunnelse for og beskrivelse av handlinger, eller for tanker som ikke er overført til handlinger. Kaspersen mener alle nivåene er viktige, men at det særlig er den praktiske bevisstheten som er avgjørende for å forstå det sosiale liv. Om den praktiske bevisstheten sier han (1995:55):

Dette begreps betydning er sammenlignet med de to andre at rehabilitere den store mengde af uudtalt viden, som samfundsvidenskaben ofte negligerer. Denne stiltiende viden og kyndighed hos agenten er særdeles vigtig for opretholdelse og reproduktion af socialt liv.

Deweys beskrivelse av læring i fem faser<sup>501</sup> kategoriserte jeg som opplevelse, refleksjon og handling. I og med at han ikke beskriver flere nivåer enn erfaringer og ”utvidet viten” (Dewey 1016b:59) er det vanskelig å trekke sammenlikning mellom hans teorier og det nivået jeg kaller ”mening”. Men hele hans utdanningsfilosofi kan ha begrepet ”mening” som overskrift. Han tok avstand fra formidlingstradisjonen i pedagogikk og behaviorismen i lærings-

<sup>497</sup> Nivåene er faktakunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering.

<sup>498</sup> Se 8.13.2.

<sup>499</sup> Se 8.12.8.

<sup>500</sup> Se 8.14.8.

<sup>501</sup> Se 8.6.6.1.

psykologi<sup>502</sup>. Hans tanke var at barnet skulle lære ved å gjøre og utforske, gjennom samarbeid med andre og ved veiledning av lærere. Barnet skulle lære det som var interessant og nyttig (pragmatisk) for egen utvikling og for det demokratiske samfunnet. Som en tittel på hans utdanningsfilosofi kunne det like gjerne stått ”meningsfull læring” som ”learning by doing”.

### 8.13.1 Den eventuelle ubalansen mellom yrkesopplæring og allmenndanning

Flere av informantene er opptatt av meningsfull læring. De sier blant annet:

- Han hadde praktisert som lærer før lærerutdanningen, og fikk kjøtt på beina gjennom lærerutdanningen. Han hadde mye erfaring og lærte å systematisere sine kunnskaper.
- Han hadde nytte av teori for å se sammenhenger og hvorfor ting blir som de blir.
- Han prøvde å nyttiggjøre seg den teorien han hørte om eller leste, når han forberedte sin leksjoner ...
- ... de har meningsfulle oppgaver hvor de kan bruke seg sjøl.
- Det blir meningsfullt for elevene når de ser en helhet ... fra råvarene inn til det ferdige produkt, med de problemer som en møter underveis.
- ... læring skal være noe mer enn reproduksjon, at elevene kan sette det inn i ulike sammenhenger og har en skikkelig forståelse for det.

Informantene omtalte både anvendelse av teoretisk kyndighet og refleksjoner over erfaringer. Det kan virke som om de mente at flinke elever finner utfordringer og motivasjon ved å overføre teori til praksis mens de svakere elevene fant det vanskelig. En av informantene, han som nylig hadde gjennomført sin lærerutdanning, var særlig opptatt av elevenes meningsfulle læring, at de kunne løse praktiske oppgaver ut fra den teorien de hadde lært og at de kunne forklare og begrunne sine praktiske handlinger<sup>503</sup>. Det faller sammen med mitt syn på meningsfull læring, noe som også er et krav for god lærerutdanning. Studentene må lære både å overføre yrkesrelevante teorier til praktiske handlinger og å analysere, systematisere og abstrahere observasjoner i klasserommet til generelle prinsipper for god undervisning.

Flere av informantene sa at det de lærte på kurs var metoder. Ut fra mine analyser og vurderinger var mange av informantene handlingsorientert, de vurderte kursutbyttet ut fra nytteverdi og bruksmuligheter. Det kan derfor virke som om informantene først og fremst var opptatt av nytteaspektet ved det de ville ta til seg. Det var det samme Eklund Myrskog (1996:224) fant i sin forskning om læring hos bilmekanikerelever og sykepleierstudenter, at begge gruppene lærte teori som var anvendbar i praksis. Jeg vil derfor anta at mange yrkesfaglærere vurderer hvor yrkesrelevante og anvendbare både teoretiske og praktiske kyndigheter er, som grunnlag for det de lærer.

Det kan imidlertid innebære at yrkesfaglærere lærer det som de vet er nyttig i øyeblikket, eller som de i nuet kan se at de har bruk for ved en senere anledning<sup>504</sup>. Det er dermed en fare for at de ikke ser elevenes utviklingsbehov og egne oppgaver med utdanning av ungdom i et helhetsperspektiv. Det de ikke kan se noen umiddelbar nytte av kan like fullt være viktige områder de burde forholde seg til.

I læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen het det på 1980-tallet at lærerutdanningen skulle forberede lærerne på de formålene som elevenes yrkesopplæring var basert på (læreplanen fra 1982:2): *”Den praktisk-pedagogiske utdanningen skal - med utgangspunkt i den enkelte lærerstudents erfaringer og målene for det skoleslag han/ hun skal arbeide i - sikte mot at lærerstudenten bedre kan ...”* I skolens formålsparagraf nevnes det en rekke mer allmenndannende mål, som blant annet *”den enkelte elevs personlige utvikling”, ”utvikle dyktige samfunnsmennesker”, ”toleranse” og ”økologisk forståelse”*. Det innebærer at skolens oppgaver går langt utover det nyttepregete. Skolens oppgave er å utvikle elevene til å

---

<sup>502</sup> Se 8.6.2.

<sup>503</sup> Se 8.13.3.

<sup>504</sup> Se 6.3 om Lærerutdanningens betydning for yrkesfaglæreres utvikling.

eksistere i, og å bygge opp et demokratisk samfunn. Det er dokumentert gjennom de skolepolitiske dokumentene jeg henviste til i kapittel 2 og som har vært basis i den sosialdemokratiske politikken i siste halvdel av forrige århundre i Norge. Jeg skriver ikke og mener ikke, at det ikke foregår en opplæring til et demokratisk samfunn i yrkesopplæringen. Det jeg mener er at der nytteperspektivet er i fokus, kan det bli slik at de nære målene i utdanningen og behovene hos elevene vektlegges mer enn de mer langsiktige og allmendannende. Det er slike utfordringer Madsén (1994) peker på når han mener lærerne har motstridende mål å arbeide mot<sup>505</sup>. Dette var også et hovedpoeng hos Dewey at opplæring hadde som mål å utvikle demokratiske mennesker som kan samarbeide om problemløsning og samfunnsutvikling (Dewey 1916c).

*Oppsummert* vil jeg derfor si at både læreplananalysen og den empiriske forskningen i denne studien viser at yrkesfaglærere er opptatt av erfaringslæring og at teoretisk kunnskap ofte vurderes ut fra dens nytteverdi og bruksmuligheter. Fordi jeg mener meningsfull læring er så sentralt i læring generelt og i yrkesfaglærerutdanningen og yrkesutøvelsen spesielt, vil jeg utdype hvorfor og hvordan mestring innebærer mening og hvilken betydning mestring har for yrkesfaglærere.

#### *8.13.1.1 Opplevelse av mestring av teoretisk eller praktisk kyndighet er viktig for meningsnivået*

Ved all læring er det viktig at den som lærer opplever å mestre noe, å kunne prestere noe. Indre motivasjon vil si at arbeidet oppleves som stimulerende og interessant i seg selv. Ved ytre motivering gjennom belønninger, eller andre former for anerkjennelse, forsterkes drivet i arbeidet og lærelysten. For de elevene som ikke opplever å lykkes i de teoretiske fagene, kan det være viktig å lykkes ved utføring av ferdighetspregete oppgaver. Mening etableres når individet erfarer en mestringsfølelse overfor teoretisk og praktisk kyndighet, gjerne i begynnelsen av en læringsprosess. Det kan for eksempel være mestring av gloser i et fremmed språk. Til å begynne med er den lærende godt fornøyd med å kunne oversette eller gjengi glosene på en gloseprøve. Tilsvarende kan det å anvende et redskap på en imiterende måte gi følelsen av å få til noe. Et ”høyere” nivå av mestring inntreffer når en utvikler en forståelse for anvendelse av kyndighetene i nye situasjoner, som når en kan uttrykke meninger med ord eller en kan produsere noe med et verktøy. Andre meningsfulle aktiviteter er å bli stilt overfor utfordringer, å takle utfordringer og å kreere noe nytt. En av informantene sa for eksempel at han lærte og utviklet seg når han fikk oppgaver av sine ledere. Han kan ha følt det meningsfullt å bli betrodd utfordringer og å kunne mestre dem.

Det er også meningsfullt, når en på et diskursivt bevissthetsnivå forstår og kan omtale det en kan utføre i praksis, selv om forståelsen og artikuleringen av det meningsfulle kan være begrenset. En kan nyttiggjøre seg elektrisitet uten å ha en fullgod forståelse av atomkjerners oppbygning og elektroners bevegelse og rotasjon. Håndverkere kan utøve sitt yrke uten at alle deres handlinger kan forklares. Det meningsfulle kan ha en liten komponent av diskurs og en langt sterkere visshet om at det som gjøres vil fungere: ”Dette virker”, ”Slik skal det gjøres, for det har aldri gått galt”, ”Jeg vet ikke hvorfor det fungerer som det gjør, men jeg vet at det fungerer”. Vissheten bygger på de mange erfaringer en har samlet og gir mening som en ikke trenger å artikulere.

Etter min mening kan en snakke om teoretisk, eller abstrahert mening og en kan snakke om praktisk mening. Det ene bygger på forståelseslogikk og det andre på handlingslogikk. Det ene er et vanlig uttrykk blant teoretikere, det andre er en praktisk metainnsikt som er mer vanlig blant praktikere. Mening innebærer altså at ulike kyndighetsformer, også emosjonelle, kan aktiviseres.

---

<sup>505</sup> Se 7.4.4.1.

### 8.13.2 Læring ved refleksjon i og over praksis (Schön)

For å være en kyndig yrkesutøver, må en beherske flere kyndighetsformer på et høyt nivå. En dyktig teoretiker vurderes ut fra hans evne til å artikulere forståelseslogikk, mens en dyktig profesjonsutøver vurderes ut fra hans evne til å utføre handlingslogikk. Donald Schön er en amerikansk psykolog og læringsteoretiker som har studert forholdet mellom handlingslogikk og forståelseslogikk, hvordan en reflekterende praktiker lærer seg å håndtere forskjellige praktiske og reelle oppgaver der han vektlegger samspillet mellom praktisk og teoretisk kyndighet. Jeg velger å presentere Schöns teorier her, fordi han vektlegger individuelle forhold ved læring, fordi han studerer den læringen som skjer i en yrkessammenheng og for å kunne vurdere hvordan hans teorier eventuelt kan medvirke til en reformulering av mitt syn på kyndighetslæring. Jeg vil særlig trekke fram og diskutere informantenes refleksjon over praksis i yrkesfaglærerutdanningen og i yrkesutøvelsen, betydningen av pedagogiske begreper og teorier, ekspertise og praktisk og diskursivt bevissthetsnivå, refleksjon-før-handling som et aktuelt nivå for lærere og til sist informantenes systematisering av erfaringer, deres refleksjon over handlinger og over praksis.

Schöns utgangspunkt var en troverdighetskrise (1983:3) i profesjonsutdanningen, at det var en meget stor forskjell mellom utdanningen og de oppgavene en sto overfor i profesjonsutøvelsen. Han mente årsakene til krisen var at studentene lærte en teknisk rasjonalitet (ibid:30) for å håndtere gitte, ideelle situasjoner. De lærte ikke å beskrive og forstå sin spesielle kompetanse, det å håndtere komplekse, usikre, ustabile, enestående og konfliktfylte oppgaver. I utdanningen skulle studentene håndtere gitte oppgaver, mens det i profesjonsutøvelsen er vel så viktig å definere hva utfordringene går ut på (ibid:40):

In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as givens. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain.

Schön mener at en i profesjonsutdanningene må legge sterkere vekt på læring i reelle situasjoner, at en lærer gjennom eget arbeid og ved erfaringslæring. Det var dette en gjorde noe med i yrkesfaglærerutdanningen i Norge på begynnelsen av 1970-tallet<sup>506</sup> og som medførte viktige endringer i den retningen Schön senere anbefalte.

Han innfører betegnelsen handlingskyndighet (knowing-in-action) og hevder (ibid s. viii) at kompetente praktikere kan mer enn de kan artikulere og at handlingskyndigheten ofte er taus kunnskap. Det er verdt å merke seg at Schön, som Polanyi, bruker "knowing" og ikke "knowledge". Det tilsvarer at jeg benytter "kyndighet" i stedet for "kunnskap". Hensikten med begrepsbruken er å framheve betydningen av de praktiske kyndighetsformene som ikke lar seg artikulere.

Han innfører også begrepet *refleksjon-i-handling* (reflection-in-action) basert på tre kyndighetsformer (ibid s. 50):

1. Kyndighet (knowing-in-action) som vanligvis er taus, og implisitt i våre handlingsmønstre og i vår følelse for det stoffet vi arbeider med. Schön mener at vår kyndighet er i vår handling (ibid s. 49) og at en kompetent praktiker kan utvise dyktighet (skills) som han ikke kan forklare med regler eller prosedyrer.
2. Refleksjon-over-kyndighet. Både legfolk og profesjonsutøvere tenker over hva de gjør, noen ganger mens de gjør det. Vanligvis sammenfaller refleksjon over kyndighet (2) med refleksjon-over-det-som-foregår (3).

---

<sup>506</sup> Se kapittel 3, særlig 3.4.

### 3. Refleksjon-over-det-som-foregår, en refleksjon over den forståelse som har vært implisitt i handlingen.

Det er det første nivået, *knowing-in-action*, som tilsvarer det jeg betegner praktisk kyndighet. Jeg har tidligere analysert og vurdert tilsvarende begrepsbruk hos Giddens (praktisk bevissthet), Dreyfus og Dreyfus (kompetanse) og hos Dewey (vaner)<sup>507</sup>.

Schön beskriver og forklarer erfaringslæring som foregår i en situasjon der individet sanser omgivelsene og samtidig er oppmerksom på seg selv i det som foregår, det jeg betegner som metakognisjon. Refleksjon-i-handling forekommer der det er elementer av overraskelse og mens handlingen pågår. Da kan en reflektere over resultatet, selve handlingen og den intuitive kyndigheten som var implisitt i situasjonen. Han gir meg dermed støtte når jeg hevder at en profesjonell yrkesutøver kan utvise skjønn, at det implisitte springer ut av et repertoar av tidligere erfaringer. Schön mener at når en ekspert møter en ny situasjon *ser han* (see as), før han handler, at situasjonen allerede er dekket inn i sitt repertoar av handlinger. Resultatene av eksperimentelle, *gjennomførte* (do as) handlinger fører fram til en endelig håndtering av oppgaven.

*Refleksjon-over-handling* foregår etter at handlingen(e) er gjennomført og er en vurdering av intensjoner, planer, gjennomføring og resultat. Mitt begrep om teoretisk kyndighet tilsvarer både refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling<sup>508</sup>. Schön sier at det som skiller en ikke-ekspert fra en ekspert er at ikke-eksperter ofte stanser opp i et handlingsforløp. Før den planlagte handlingen er fullført må han stanse opp for å reflektere-over-handling så langt i prosessen, vurdere hva han har gjort riktig eller galt og planlegge videre handling. Eksperten foretar derimot nødvendige justeringer underveis uten at handlingsforløpet stanser opp, det Schön kaller refleksjon-i-handling. Etter min mening kan refleksjon-i-handling innebære tankemessig refleksjon, men det kan også være at nødvendige justeringer foregår som praktisk kyndighet. En dyktig håndverker tenker ikke over den daglige bruken av verktøy som hammer eller sag. Justeringer for ikke å bøye en spiker og ikke å sage skjevt foretas som rutinepreget atferd som "sitter i fingrene" og som ikke krever særlig tankevirksomhet.

#### 8.13.3 Erfaringer og teoretisk kyndighet og betydningen av pedagogiske begreper og teorier

På spørsmål om hva de gjorde når de skulle reflektere over praksis, hva de gjorde for å systematisere sine erfaringer, sa de fleste av informantene at de tenkte over sine erfaringer<sup>509</sup>. Det er rimelig å anta at det er de ekstreme erfaringene, sterke følelser av å lykkes eller mislykkes, en rutinert lærer reflekterer over i ettertid. Jeg vil anta at ved utvikling av *eksepertise* reduseres det erkjente behovet for refleksjon-over-handling i og med at undervisning og annet lærerarbeid går som forventet og handlingene oppleves som vellykket. Jeg vil tro at hovedgrunnen til at lærere ikke bruker mye tid på refleksjon-over-handling, er at de ser seg fornøyd med refleksjon-i-handling og refleksjon-før-handling (see as).

Her er noen eksempler på refleksjon-over-handling fra datamaterialet. Uttalelsene kan ikke være refleksjon-i-handling i og med at det er sagt til meg i etterkant av de aktuelle handlingene:

- Erfaringslæring innebærer også at man blir mer rutinert og profesjonell. Det går på å håndtere problemer underveis og det med elever.
- Han lærer gjennom å undervise.

<sup>507</sup> For Giddens, se 8.13, for Dreyfus og Dreyfus, se 8.12.8 og for Dewey, se 8.6.7.

<sup>508</sup> Se 8.13.2.

<sup>509</sup> Dette bygger på data fra 5.13.

- ... ikke-språklig læring har stor betydning. Da trenger ikke han forklare med ord, og egentlig lærer de mer og fortere. Ikke bare er det snakk om å spare lærerressurser og tid, men elevene lærer mer og fortere. De lærer bedre gjennom det ikke-språklige. De lærer bedre når de først ser ting bli gjort og får prøve seg sjøl. Det er ikke bare å ta og føle på, men å utføre handlinger.
- Han utvikler seg som lærer gjennom å snakke med elevene, ved å være sammen med dem.

Jeg har kategorisert to av informantene som noviser, en uten og en med lærerutdanning. Novisen uten lærerutdanning sa han selv fant ut av ulike undervisningsmetoder gjennom undervisningen: *”For min del går det veldig naturlig det der. Man tenker ikke over det, det bare skjer. Det blir en slags samhandling på verkstedet.”* Uttalelsen fastslo at han lærte og utviklet seg i samhandling med elevene. At det skjedde på en ”naturlig” måte kan tolkes som et uttrykk for erfaringslæring, at det ikke var planlagt eksperimentering. Siden læreren ikke hadde lærerutdanning, vil jeg anta at han ikke hadde utviklet noe yrkespedagogisk begrepsapparat. Han startet svaret på hovedspørsmålet med å si at han ikke riktig visste hva han skulle svare. Han snakket om sin tause kyndighet, sin praktiske bevissthet. Han gjorde ”ting” og ”noe” satte i gang utviklingsprosesser. Jeg vil hevde at *han hadde etablert erfaringer, men at de ikke var abstrahert og ikke ble artikulert som refleksjoner*. Han manglet de begrepene som var nødvendige for å kunne uttrykke hva dette ”noe” var. Informantens uttalelser viser, etter min mening, at han handlet på et praktisk bevissthetsnivå. Når han etter hvert kan abstrahere og artikulere sine erfaringer vil han handle på et diskursivt bevissthetsnivå. Det kan skyldes tilfeldigheter at han snakket om samhandling og ikke om samtaler. Men jeg vil hevde at det som satte spor hos ham som erfaringer var handlinger og hva han, som han sa et annet sted, ”følte på kroppen”. Når jeg betrakter informantens uttalelser fra et henholdsvis kognitivt og sosialt konstruktivistisk ståsted, vil jeg si at informanten beskriver henholdsvis *assimilativ og interaktiv læring*<sup>510</sup>.

Da novisen uten lærerutdanning omtalte *hvor* hans utvikling foregikk nevnte han kun verkstedet. Det kan ha betydd at det var den arbeidsarenaen han behersket og var kyndig i. Da det dreiet seg om aktivitetene i klasserommet var han kan hende mindre kyndig, siden han ikke hadde lærerutdanning og sannsynligvis manglet de faglige begrepene, de teoretiske modellene, de ulike strategiene, det didaktiske og pedagogiske forståelsesperspektivet en lærerutdanning kan bidra med. Han manglet etter min oppfatning teoretiske kunnskaper, men han var i ferd med å samle seg erfaringer gjennom praksis. På verkstedet visste han hva som foregikk og han var klar over at han utviklet seg. I klasserommet opplevde han muligens mer usikkerhet. Dette understreker svakheter ved for stor vekt på ensidig erfaringslæring. Det kan være en langvarig prosess å lære yrkesutøvelse gjennom å danne erfaringer som resultat av prøving og feiling. Det er vel rimelig å anta at dette kan være en av årsakene til at læreren var så metodefiksert, hele tiden opptatt av gjennomføringsaspektet ved det didaktiske arbeidet. Jeg vil si at han lærte i samhandling med elevene og samtale med kollegaene.<sup>511</sup>

Novisen med lærerutdanning sa han bearbeidet sine erfaringer på en systematisk måte. Han samlet erfaringer som han brukte i videre planlegging og gjennomføring av undervisning ved at han tok vare på planer og skrev noen kommentarer på dem. Han hadde altså lært seg, og sett nytteverdien av en systematisk erfaringsbearbeiding, en systematisk refleksjon-over-handling og refleksjon-før-handling. Systematiseringen foregikk på et diskursivt bevissthetsnivå.

Forskjellen i de to novisenes refleksjon-over-handling<sup>512</sup> kan skyldes minst to forhold. Det ene er at noviser gjennom lærerutdanningen utvikler en bevissthet i forhold til hva profesjonen innebærer og et begrepsapparat og teorigrunnlag som muliggjør diskursiv

<sup>510</sup> Begrepet assimilasjon er hentet fra Piagets teori om læring som adaptive prosesser. Interaktiv læring blir behandlet i 8.14.4.

<sup>511</sup> Læreren fortalte også, som svar på et annet spørsmål, at kollegaene hjalp ham.

<sup>512</sup> Novisen uten lærerutdanning hadde etablert erfaringer uten å abstrahere dem til refleksjoner.

bevissthet. Den andre muligheten er at lærerstudenter lærer å reflektere over og abstrahere konkrete erfaringer gjennom lærerutdanningen. Den foreliggende læreplanforskningen<sup>513</sup> avdekket at refleksjon over erfaringer var og er et av de sentrale målene for yrkesfaglærerutdanningen. Det er altså mulig at pedagogikklærerne og yrkesfaglærerstudentene lykkes med det målet, i og med at novisen med nylig gjennomført utdanning reflekterte systematisk over sine erfaringer. Det at han skrev planer er å reflektere-før-handling (på grunnlag av refleksjoner-over-handlinger), og det at han noterte på planene hva som hadde fungert bra og dårlig, viser refleksjon-over-handlinger.

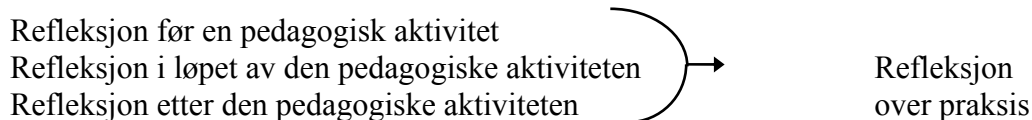
Novisen med lærerutdanning arbeidet med å abstrahere konkrete erfaringer og å planlegge nye timer ut fra tidligere refleksjoner. Han var dessuten opptatt av at elevene lærte når de kunne anvende teori i løsning av oppgaver og at de kunne forklare og begrunne hva de gjorde i praksis. Det er tydelig at han var opptatt av meningsfull læring, sammenveving av praktisk og teoretisk kyndighet. Etter min mening er dette kjernen i erfaringslæringen. Nye erfaringer må knyttes an til egen praksisteori, som igjen må abstraheres slik at den kan anvendes i nye situasjoner. På samme tid må en kunne omsette abstraheringene til planlegging og gjennomføring av nye handlinger. Et av de store problemene forbundet med erfaringslæring gjennom profesjonsutøvelsen er tid til og kyndighet i å reflektere over det som foregår i praksis mens en er i praksis.

#### 8.13.3.1 Ekspertise og praktisk bevissthetsnivå

I profesjonsutøvelsen utføres mange handlinger samtidig. Enkelthandlinger blir hos kompetente praktikere til handlingsmønstre som inkluderer de enkeltstående og elementære handlingene som allerede beherskes. Eksterne stimuli resulterer i rutinepregete og automatiserte responser uten at tanker, i form av refleksjon-over-handling, og langt mindre språket, koples inn<sup>514</sup>. Etter min mening vil derfor eksperten utøve mye av sitt yrke på et praktisk bevissthetsnivå. Erfaringer som tidligere har befunnet seg på et diskursivt bevissthetsnivå gjennom tenkning, eller refleksjon-over-handling blir overlært og blir etter hvert til rutinepregete handlinger på et praktisk bevissthetsnivå. De rutinepregete handlingene krever ikke refleksjon-over-handling og lite refleksjon-i-handling. Dermed kan eksepertens oppmerksomhet rettes mot andre oppgaver.

#### 8.13.3.2 Refleksjon-før-handling

Ved utøvelsen av læreryrket legges det stor vekt på planlegging av læringsaktiviteter for elevene, noe jeg vil kalle refleksjon-før-handling<sup>515</sup>. Med basis i refleksjoner en tidligere har etablert ved refleksjon-over-handling planlegger en, på et abstrakt nivå, hva en skal gjøre i en ny situasjon. Siden flere av variablene, særlig elevene, stadig endres, medfører refleksjon-før-handling at en bør revurdere tidligere refleksjoner-over-handling i henhold til de nye, endrete variablene. Med Schöns begreper kan en få fram følgende erfaringslæringsmodell for lærere:



#### 8.13.4 Informantenes systematisering av erfaringer, deres refleksjon over handlinger og over praksis

Refleksjon over praksis er en viktig del av en yrkesfaglærers erfaringslæring. Det at mange av informantene ikke bearbeidet sine erfaringer på en mer systematiske måte enn å tenke over

<sup>513</sup> Se 2.12.3.

<sup>514</sup> Se 8.13.2.

<sup>515</sup> Dette er et egenkonstruert begrep som Schön ikke bruker.



dem, kan ha hatt flere årsaker. Det kan være at ekspertene ikke fant det nødvendig og at læreren uten lærerutdanning ikke hadde utviklet de nødvendige begreper, den nødvendige teoretiske kyndighet. Men det kan også tenkes at informantene ikke visste hvordan de skulle systematisere sine erfaringer, eller at de ikke ville prioritere tid til slikt arbeid. Alexandersen, Røthe, Tiller og Vestgøte (1983) og Madsén (1994:93) har konstatert at lærere har *liten tid* til refleksjon i den hektiske skolehverdagen. Det er for tett med undervisningsoppgaver og annen virksomhet til at en har tid til å tenke gjennom og analysere dagens erfaringer. Det kan også ha vært slik at noen av informantene ikke så noen *nytte av* erfaringsbearbeiding. De mente kanskje at det ikke var nyttig *nok* til å være verd den tiden som måtte investeres? En av dem som anså refleksjon over dagens aktiviteter som en nyttig foreteelse, men som likevel ikke investerte tid til det, sa at ”*han var sliten når dagen var omme*”. Enda en rimelig mulighet er at flere av informantene kan ha hatt et snev av *skrivevegring*. Egen erfaring fra undervisning i lærerutdanningen er at det er noen studenter som ikke noterer, verken fra undervisningen eller gruppearbeidene. Skrivevegring kan derfor være en årsak til at yrkesfaglærere ikke skriftliggjør noe fra planlegging, gjennomføring eller vurdering av undervisning og læring.

Giddens (Kaspersen 1998:55) mener, som meg, at det praktiske bevissthetsnivået omfatter langt de fleste handlinger i hverdagen og er på et ikke-diskursivt nivå. En av informantene sa at erfaringslæring innebar at man ble mer rutinert og profesjonell til å håndtere elever og problemer som oppsto underveis. Han sa han etter hvert ble mer avslappet og visste at han fikk ”*ting i boks*”. *Med erfaring utvikles rutinepreget atferd og ekspertise*. Læreren utviklet over tid handlingsmønstre for å møte det uforutsette og han hadde nådd den erkjennelsen at problemer kan en å takle etter hvert som de oppstår. Han hadde nådd mestring på et praktisk bevissthetsnivå og han hadde nådd ontologisk sikkerhet<sup>516</sup> overfor variasjoner i den daglige undervisningen.

Alexandersen, Røthe, Tiller og Vestgøte (1983) og Madsén (1994:93) hevder, på basis av undersøkelser, at lærernes yrkesutøvelse preges av kompleksitet og manglende forutsigbarhet. Min forskning viser at yrkesfaglærere i mindre grad reflekterer-over-handling. Giddens (1991) og Jordell (1989:181) gir meg støtte i mitt syn om at våre aktiviteter i hovedsak foregår som praktisk kyndighet.

På den ene siden er det helt nødvendig for lærerens ontologiske sikkerhet at han behersker den yrkesmessige hverdagen på et praktisk bevissthetsnivå. Men på den andre siden mener jeg det også er nødvendig at så mye som mulig av lærerens aktivitet kan artikuleres på et diskursivt bevissthetsnivå, både med tanke på refleksjon over og kritisk vurdering av egen virksomhet og med tanke på den felles språkliggjorte profesjonskompetansen. Dette behovet dokumenteres av at informantene sa de i liten grad reflekterte over praksis utover å tenke over det som hadde foregått, deres uavklarte forhold til pedagogiske teorier og deres mangelfulle engasjement i skolepolitiske saker. Det er mulig at de formelle læreplanenes fokus om lærerens yrkesmessige oppgaver framfor pedagogisk teori har avstedkommet denne utviklingen. Men Jacobsens (1989:128-129) forskning ved et seminar i Danmark viser at studentene ikke oppfatter den pedagogiske teorien som relevant, særlig om den formidles gjennom forelesninger. Det er derfor en utfordring å sørge for at lærerutdanningen både kvalifiserer for den praktiske lærergjerningen og for en forståelse for nytten av pedagogisk teori, fordi det er slik individet etablerer en meningsfull kombinasjon av teoretisk og praktisk kyndighet.

*8.13.5 Vurdering av synet på læring som refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling.* Schöns syn på læring er særlig relevant innen yrkesopplæring og –utøvelse fordi han fokuserer på følgeskapet mellom handling og tenkning og fordi han mener refleksjon foregår

---

<sup>516</sup> Se 7.4.3.

både i handlingsøyeblikket og i ettertid. Han er også opptatt av at læring er en individuell prosess.

Jeg savner at han ikke innfører begrepet refleksjon-før-handling (see as), fasen der en ekspert står overfor en ny oppgave. Eksperten må reflektere over tidligere refleksjon-over-handling og samtidig analysere den forestående oppgaven. Anser eksperten oppgaven som enkel og rutinepreget tar det ikke lang tid. Anses oppgaven som uvanlig og vanskelig kan det ta lengre tid og aktualisere samtaler med andre eksperter. Uansett vil eksperten analysere en oppgave før han gir seg i kast med den.

Om en kun lærer gjennom erfaringer i det reelle arbeidslivet og gjennom refleksjon over egen virksomhet, fanges en lett inn i et snevert sosialiseringnett der en har lett for å høste de erfaringer de aktuelle arbeidsoppgavene tillater og reflektere over den yrkesutøvelsen og mestring oppgavene krever. Hvordan skal en stimulere til utvikling, kreativitet og nye perspektiver? Det blir en utfordring å legge til rette for det Engeström (1998), som en utvidelse eller overskridelse av Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, kaller ekspansiv læring<sup>517</sup>. Ofte er det nødvendig med konfrontasjon for å sprengte ut av sosialiseringnettet og se egen virksomhet i et nytt perspektiv, eller se nye muligheter eller utfordringer<sup>518</sup>.

For min forskning har Schöns teori og hans begreper vært viktige for å overveie analysene av informantenes uttalelser og for å diskutere begrepene teoretisk og praktisk kyndighet og mening. Hans teorier har bekreftet mine overveielser om at mening aktiviseres av kombinasjonen av teoretisk og praktisk kyndighet og de har nyansert refleksjon som refleksjon-før-handling (mitt begrep), refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling. Det er sammenfallende med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.

Schöns perspektiv er *når* yrkesutøveren reflekterer, i handlingsøyeblikket eller i ettertid. Jeg har valgt å anvende *form* som perspektiv og forklarer det som anvendelse av teoretisk og praktisk kyndighet. Schön ser det slik at en amatør ofte aktiviserer refleksjon-over-handling mens en ekspert ofte foretar refleksjon-i-handling. Jeg ser det imidlertid slik at en novise samler seg mange erfaringer, at han gjennom refleksjon abstraherer teoretisk kyndighet og med øvelse utvikler praktisk kyndighet. Det er ikke to uavhengige former for aktivitet eller læring. De er avhengige av hverandre, ikke på en lineær, men på en sammenvevd måte. Schön og jeg har dermed, slik jeg ser det, ulike perspektiver på profesjonslæring.

#### 8.14 Interaksjon av refleksjoner og metakognisjoner

Dataene i studiens empiriske undersøkelse dokumenterte at mye læring skjer ved interaktive prosesser, at læring skjer i nært samarbeid og samvær med andre. Her er noen eksempler:

- Gjennom interaksjon med kollegaer. De snakker om metoder, om elever, om hva de er gode på, hva de har fått til godt. De inspirerer hverandre og har en stadig utvikling. Gjensidig inspirasjon er gull verd ...
- Læreren har fått mye hjelp gjennom kollegaene ... og når en tar etterutdanning.
- Han blir kjent med nye metoder ved å innhente informasjon, mest ved å snakke med kollegaer.
- Når de flinke arbeider sammen med svake, synes de det er fint å kunne lære andre noe, for å vise at de kan og de lærer bedre selv.

Interaksjon mellom den lærende og omgivelsene kan foregå i flere former og mellom flere nivåer av kyndighetsutvikling. Mellom nivåene erfaringer og teoretisk kyndighet hevder jeg at narrativer er en aktuell interaksjonsform og at det mellom erfaringer og praktisk kyndighet er demonstrasjon og imitasjon<sup>519</sup>. Ved nivåene refleksjon og metakognisjon er det lesning og

<sup>517</sup> Se 8.14.11.1.

<sup>518</sup> I tiltaksdelen i neste kapittel vil jeg skissere noen tiltak som kan ha de effekter som anbefales her.

<sup>519</sup> Se 8.10 om narrativer og demonstrasjon

samtaler med andre, som monolog eller dialog. Samtaler er ofte en blanding av narrativer og abstraherte refleksjoner.

Å formidle refleksjoner innebærer at narrative fortellinger er analysert og systematisert. Interaksjon kan bidra til at en reflekterer videre over egne tanker og artikuleringen av dem og at en får del i andres. I en samtale er partene vekselvis formidlere og mottakere og det kan forekomme flere tankeprosesser ved begge kommunikasjonsformene. For å redegjøre, på en systematisk måte, om de læringsprosessene som kan forekomme ved kommunikasjon mellom mennesker, vil jeg beskrive og analysere læring som kan forekomme ved formidling og mottaking av budskap.

#### 8.14.1.1 Formidling

Formidling og mottaking foregår på opplevelsens- og handlingsnivå. Nå betrakter jeg det imidlertid som et læringsfenomen i sammenheng med kommunikasjon av refleksjoner. Formidling er enveis kommunikasjon av narrativer, refleksjoner eller metakognisjoner. I formidlingsprosessen kan det forekomme flere tankeprosesser. For det første skal den lærende ordsette sine hittil uttalte erfaringer, noe som kan være planlagt på forhånd (refleksjon-før-handling<sup>520</sup>), eller som kan skje mens formidlingen foregår (refleksjon-i-handling). I tillegg analyseres og vurderes det som blir formidlet. En vurderer hvorvidt det som formuleres samsvarer med ens erfaringer, om en klarer å ordlegge seg på den måten en ønsker og i hvilken grad en formår å formidle det en vil. En er samtidig ”i budskapet” som formidles og ”utenfor det”. En skal ordlegge sine erfaringer og refleksjoner og på samme tid vurdere hvordan formidlingen har vært hittil, er i øyeblikket og hva en skal legge vekt på i beretningen framover. Et tredje perspektiv er å reflektere over andres reaksjoner på det en formidler. I en formidlingsprosess analyserer og vurderer en altså langt mer enn begrepsliggjøringen av erfaringene.

Parallelt foregår det nonverbal kommunikasjon. Kunnskapen er innholdet i budskapet, mens det nonverbale er formen det gis ved kroppsspråk, emosjonelt pregete undertoner i stemmebruk og andre signaler. Overføring av refleksjoner og metakognisjoner inneholder derfor både kognitive, emosjonelle og kroppsspråklige komponenter. Figur 8.19 viser muligheter for utøvelse av kyndigheter ved formidling av refleksjoner.

Ingen formidling.	Erfaringer artikuleres ikke.
Refleksjon før formidling.	Refleksjoner gjennomtenkes .
Refleksjon i formidling	Refleksjon over budskapet som formidles.
	Vurdering av samsvaret mellom det intenderte og det artikulerte budskapet.
	Refleksjon over andres reaksjoner.
Refleksjon over formidling.	Refleksjon over alle leddene foran, i ettertid.

Figur 8.19: Refleksjonsprosesser ved formidling

<sup>520</sup> Schöns begreper er omtalt i 8.13.2.

### 8.14.1.2 Mottaking

I en toveis kommunikasjon vil en motta det andre formidler, være seg ved personlig tilstedeværelse, eller gjennom medier. I et konstruktivistisk perspektiv<sup>521</sup> ser jeg det slik at det er mottakeren som selv konstruerer et budskap, på samme måte som det er den lærende som konstruerer sin personlige kyndighet. Som mottaker vil en konstruere personlige, indre representasjoner av hva en oppfatter av budskapet. En mottar ikke senders budskap som ved en direkte overføring, langt mindre senderens intensjoner med budskapet. En lar seg påvirke av senderen og av andre kontekstuelle forhold, men det er mottakeren som bestemmer seg for å la seg påvirke, for å samarbeide, for å bli veiledet eller undervist.

Mange hevder at en ikke kan lære av andres erfaringer, kun gjennom å gjøre sine egne. Dewey fokuserer på at selve aktiviteten ved utforskning er viktig (Gjengitt fra Brinkmann 2006:190): *"Kognition er ikke et passivt, rent intellektuelt forehavende, men er en funksjon av vore; igangværende aktiviteter i verden."* Brinkmann fokuserer også på at en lærer gjennom egen aktivitet (ibid:202):

Når Dewey sier, at vi lærer ved at gjøre, mener han samtidig, at vi lærer *det, vi gjør*, når vi gjør det, snarere end noget andet end det, vi gjør. Nutidige læringsforskere som Jean Lave, der mener, at al viden og læring er situert, har sat dette på spidsen med idéen om, at det, man lærer ved at gå i skole, er at gå i skole!

På dette punktet er jeg ikke enig med verken Dewey eller Lave. Når en anvender konkrete eksempler og narrativer, legger en til rette for at den lyttende kan kjenne igjen situasjoner og sammenholde med egne erfaringer. Ved å lytte til narrativer kan en etablere subjektive, konstruerte representasjoner av den situasjonen det fortelles om uten at en har opplevd den. Etter min oppfatning kan en danne seg en oppfatning av gjenstander og forståelse av fenomener uten å ha sett dem. Slike personlige representasjoner kan lagres i organismen på liknende måte som ved egenopplevde erfaringer. Hvem har ikke opplevd at det å være tilskuer til en film kan bli en meget sterk "erfaring", som en husker lenge? Hvem har en ikke erfart å lytte til fortellinger som en "lever" seg inn i? Jeg vil derfor ikke utelukke at en kan lære av å høre eller lese om andres erfaringer, eller refleksjoner. Det er nettopp en slik antakelse som ligger til grunn for anvendelse av deduktive undervisningsmetoder.

Intet mottak.	En lytter ikke, en er ikke oppmerksom på budskapet.
Refleksjon før formidling.	En etablerer forventninger om hva den andre kommer til å si.
Refleksjon i formidling.	Refleksjon over budskapet en registrerer, etablering av egen forståelse av budskapet.
	Refleksjon og vurdering over det artikulerte budskapet og om fortellingen er sann.
	Refleksjon over hvorfor den andre forteller dette, hva den andre ønsker å oppnå med sin beretning.
	Refleksjon over nonverbal kommunikasjon, eller ikke-reflektert reaksjon på nonverbal kommunikasjon.
Refleksjon over egne tolkninger av det som ble formidlet.	Refleksjon over alle leddene foran, i ettertid.

Figur 8.20: Prosesser ved tolkning av et mottatt budskap

<sup>521</sup> Se 8.4.

Også ved mottaking foregår det flere tankeprosesser. En analyserer formen og innholdet i budskapet slik at det etableres en forståelse som gir mening *for mottakeren*. Derfor kan det som etableres hos mottakeren være forskjellig fra det senderen ønsker å formidle. Nok en analyse mottakeren kan foreta, er å sammenligne fremmederfaringene med egenerfaringer, en analyse som kan resultere i refleksjoner over om det som fortelles er sant, om det er av interesse å bevare i hukommelsen o.l. I figur 8.20 vises ulike prosesser ved mottaking av refleksjoner.

Tankeprosessene jeg har kategorisert i figurene 8.19 og 8.20 viser at det foregår mange individuelle prosesser som avhenger av personlige faktorer. Det underbygger min mening om at selv om læring skjer ved interaksjon med materielle og menneskelige, kontekstuelle forhold, er læring en intern og personlig prosess.

Jeg har beskrevet formidling og mottaking kun av verbale budskaper. Tilsvarende fenomener som demonstrasjon og imitasjon er beskrevet under praktisk kyndighet<sup>522</sup>.

#### 8.14.2 *Det unødvendige skillet mellom individuell og kollektiv læring*

Det er sterke kulturelle og miljømessige strukturer som sosialiserer mennesker til å bli en del av den kulturen de skal "leve i harmoni med" og produsere. Dewey mente for eksempel at våre vaner ble utviklet fra sedvanene i vårt sosiale miljø<sup>523</sup>. Men det er ikke slik at alle individer blir identiske. Jeg mener derfor at ikke alle tillærte vaner er resultater av kulturens sedvaner. Det at vi mennesker er forskjellige, har ulike forutsetninger, er ulike motivert og setter oss ulike mål, kan ikke være resultatet av en kollektiv sosialiserende "pregning". Det må være personlige, følelsesmessige reaksjoner og tankevirksomhet som resulterer i at noen har en annen atferd enn den kollektivet vil at vi skal innordne oss etter. Noen stiller spørsmål ved sedvanene og deres egnethet. Dewey var selv et eksempel på dette ved at han var i opposisjon mot den dominerende vitenskapsteoretiske tradisjonen i sin samtid, behaviorismen.

Jeg redegjorde i kapittel 7 for konsekvensene dagens globaliserte samfunn har for yrkesfaglærerne og deres elever. Dagens ungdom stiller i sterkere grad enn tidligere spørsmål ved de kulturelle sedvanene og lar være å produsere dem, for heller å etablere nye vaner (Giddens 1991:14). Det kan være slik at vi er i en tid der vi etablerer nye sedvaner. Jeg er klar over at det ikke er uproblematisk å påstå noe slikt, siden en teori skal forklare et fenomen uavhengig av tid og rom. Men det kan være at Dewey hadde formulert seg annerledes i dagens samfunn der det globale i sterkere grad enn tidligere påvirker det lokale miljøet. Urbaniserte deler av dagens samfunn i den vestlige verden preges av at vaner og sedvaner ikke er så entydige og enerådende som for et halvt århundre siden.

Jeg mener det derfor er lite fruktbart å diskutere hvorvidt individuell læring og utvikling beror på det sosiale, eller om det er omvendt. Det er et både-og forhold<sup>524</sup>. Informantene fortalte om læring ved personlig refleksjon og om læring ved samvær med elevene. Det at informantene fortalte at de lærte gjennom samvær og samarbeid med andre viser at jeg må analysere og vurdere utvalgte sosiokulturelle læringsteorier for å se mitt syn på læring som utvikling av kyndighet i et kritiske perspektiv.

#### 8.14.3 *Sosialt konstruktivistiske, eller sosiokulturelle læringsteorier*

Min studie sikter mot å avdekke forhold ved læring gjennom ikke-språklig aktivitet, snarere enn gjennom språklig. Men det er uansett av stor interesse å finne ut mer om hvordan yrkesfaglærere lærer gjennom kommunikasjon med andre mennesker i tillegg til interaksjon

---

<sup>522</sup> Se 8.10.

<sup>523</sup> Se 8.6.7.

<sup>524</sup> Se 8.14.11.3 for mitt syn og min argumentasjon

med materielle forhold. Materialet fra læreplananalysen viser og materialet fra den empiriske undersøkelsen bekrefter at et av arbeidsprinsippene i lærerutdanningen er samarbeid om læring og at yrkesfaglærere lærer gjennom samvær med elever og samarbeid med kollegaer<sup>525</sup>.

De sosialt konstruktivistiske, eller sosiokulturelle teoriene vektlegger historiske, kulturelle og samfunnsmessige forhold. Dette er et sentralt forhold ved læring også hos Dewey, som hevder at barnets atferd først får betydning når den i sosiale situasjoner reflekteres tilbake til barnet ved andre personers responser. Hans prinsipper om ”å forsøke” og ”å bli utsatt for” (Dewey 1916b:53) viser både til operant betingning og til andre menneskers betydning for den enkeltes læreprosess. Dewey er opptatt både av at barn skal lære av hverandre og at læreren skal fungere som veileder (social servant). Læreren skal regulere barnas atferd til en sosial orden og sikre den rette sosiale vekst. Han (1916c gjengitt fra Phillips og Soltis 2000:90) anla et sosialt perspektiv på hele den pedagogiske virksomheten i motsetning til kunnskapsformidling med elevene sittende hver for seg som mottakere:

Hver eneste av de konstituerende delene av en sosial gruppe ... blir født umoden, hjelpeløs, uten språk, tro, ideer eller sosiale standarder. Hvert individ, hver enhet som er bærer av en gruppes livserfaringer, dør ut over tid. Likevel går livet i gruppen videre. Det grunnleggende ufravelige faktum, at ethvert medlem av et fellesskap fødes og dør, er det som bestemmer nødvendigheten av utdanning.

Den russiske psykologen Vygotsky har arbeidet med og utforsket språkets kommunikative og utviklende funksjon, og samarbeid om læring. Derfor er hans teorier relevante i denne sammenhengen, når jeg setter et utforskende perspektiv på læring som interaktivt fenomen. En annen, sentral sosiokulturell læringsteori er fremmet av Lave og Wenger (1991). De ser læring som en legitim, perifer deltakelse i et praksisfellesskap. Jeg har kategorisert Vygotskys og Lave og Wengers teorier som sosialt konstruktivistiske, eller heller sosiokulturelle teorier, fordi de belyser de sosiale sidene ved læring.

De kognitivt konstruktivistiske teoriene forsøker å avdekke sider ved de rasjonelle og individuelle aspektene ved læring, mens de sosialkonstruktivistiske avdekker sider ved interaktivitet, språklig kommunikasjon og læring som et situert fenomen. Som russisk psykolog har Vygotsky et annet ståsted enn Lave og Wengers antropologiske og deres teorier må studeres og forstås ut fra deres respektive referanserammer. Lave og Wenger sier for eksempel at de ikke har vært opptatt av opplæring i skolen, noe som fører til en rekke uavklarte spørsmål om læring og opplæring i den konteksten<sup>526</sup>. Jeg vil diskutere deres teorier fordi jeg har anvendt dem for å berike og utfordre mitt syn om læring som utvikling av kyndighet når det dreier seg om interaksjon mellom den lærende og omgivelsene, noe som har ledet meg til å innta to prinsipielle standpunkter. Jeg påstår at narrativer har stor betydning for yrkesfaglæreres erfaringsinnsamling, for overføring av kunnskaper og derigjennom for deres refleksjon over erfaringer.

#### 8.14.4 Læring som interaktive prosesser og den proksimale utviklingssonen (Vygotsky)

Språket har både en sosial funksjon og det er et redskap for tenkning og organisering av vår indre verden. Fundamentet i Vygotskys utviklingsteori er det samme som Giddens anvender i sin strukturasjonsteori<sup>527</sup>, nemlig det dialektiske forholdet mellom individ og samfunn. Vygotsky mener all intellektuell utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Når

---

<sup>525</sup> Se 5.23.

<sup>526</sup> Se vurderingen av deres teori i 8.14.9.

<sup>527</sup> Se kapittel 7.

en ser språket som gitt av samfunnet, får dette en styrende virkning på den enkeltes bevissthet og tenkning. Verbalisering er for Vygotsky avgjørende for å kunne utvikle refleksjon over de erfaringene vi gjør (Hoel 1998b:67). Den foreliggende studien retter seg ikke først og fremst mot språket som kommunikasjonsmedium, men som redskap i forbindelse med samværs- og samarbeidsprosesser.

Vygotsky har altså et sosialt perspektiv på læring og han tok avstand fra Piagets syn på læring som et eksempel på kognitive teorier (Vygotsky 1978:79-80). Ut fra det dialektiske forholdet mellom individ og samfunn definerer Vygotsky (1978:86) den lærendes læringspotensiale, den proksimale utviklingssonen som feltet mellom det aktuelle og det potensielle utviklingsnivået:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

Den lærendes eksisterende erfaringsbakgrunnen er det *aktuelle* utviklingsnivået. Det *potensielle* utviklingsnivået er det nivået den lærende har forutsetninger for å nå i interaksjon med andre. Dette innebærer to sentrale forhold. Det ene er at den lærende har *forutsetninger* for å kunne nå *nye* mestringsnivåer. Det andre er at den enkelte elev eller lærer har sine potensielle nivåer for læring. Den enkelte lærendes utvikling foregår i interaksjon med mer kompetente andre, altså andre som allerede har et høyere utviklingsnivå innen det aktuelle området. Informantenes uttalelser om at en lærer ved at noe blir fortalt, eller demonstrert<sup>528</sup> dreier seg om den proksimale utviklingssonens betydning ved samarbeid i heterogent sammensatte grupper. En av informantene sa det slik:

Det er mange som lærer veldig gjennom å se på andre, hva andre gjør. Både hva jeg som lærer gjør og hva andre elever gjør. Hvis vi har en god elev, kan en svak følge med og hente seg opp og bli dratt opp på lasset.

I lys av Giddens teori om det refleksive vil en kunne si at en mindre kyndig vil reprodusere det han lærer av mer kyndige, mens en som ”mer kompetent andre” lettere kan overstige den sosiale regulering som Vygotsky mener er sentral. Den ”mer kompetente andre” er i posisjon til å utvikle og endre læringsbetingelsene for seg selv og andre. En av informantenes uttalelser er et eksempel på at de skoleflinke elevene lærer ved å veilede og hjelpe andre:

de finner ut av det på egen hånd og at de lærer av hverandre. Det syns jeg at kanskje har vært den beste læringa. For han som skal lære fra seg, han lærer på nytt på en måte. At han viser hvordan ting funker og hvordan det ikke funker og at man bruker elevene også litt aktivt i det.

#### 8.14.4.1 Data fra denne studien som belyser læring gjennom interaksjon og den proksimale utviklingssonen

Den beste læringa skjedde altså, ifølge informanten jeg siterte ovenfor, når en elev hjalp, eller underviste en annen og når elevene kunne vise hvordan ting fungerte og ikke fungerte<sup>529</sup>, noe han kalte ”ny læring”. Vygotsky erkjente også at evnen til å lære gjennom imitasjon er en nøkkelfaktor i sosial læring. Samhandling med voksne og jevnaldrende gir den lærende

---

<sup>528</sup> Se figur 8.21.

<sup>529</sup> I tillegg til å si noe om nytten av samarbeid mellom elevene om læring, sier begge sitatene også noe om informantenes meninger om visuelle forhold i yrkesopplæringa og ikke minst om imitasjons- og modellæring.

muligheter til å observere, imitere og til å utvikle høyere former for mentale prosesser (Vygotsky 1978:79-80).

Samarbeidslæring og læring ved å dele erfaringer har vært sentrale læringsprinsipper i yrkesfaglærerutdanningen siden midten av 1970 tallet og er det ennå<sup>530</sup>. Analysen av de formelle læreplanene viste at yrkesfaglærerutdanningen har vektlagt Vygotskys prinsipper om læring gjennom samarbeid.

I dataene fra den empiriske undersøkelsen finnes det en rekke eksempler på læring gjennom samarbeid og samhandling med andre mer kompetente på det aktuelle området. Jeg har kategorisert disse utsagnene i grupper. En undergruppe med utsagn fra informanter som mener at de lærer av mer kompetente andre og en undergruppe der det bare sies at en lærer gjennom å samarbeide. Det kan skje i samarbeid med være lærere, medelever eller andre, i tråd med Vygotsky som hevder: ” *What a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow.* ” (ibid:87). Figurene 8.21, 8.22, 8.23, 8.24 og 8.25 samler et utvalg utsagn innenfor tre hovedkategorier og undergrupper.

#### Kategori 1:

Enveis interaksjon ved at *den lærende ble fortalt* eller fikk demonstrert noe av andre, som regel læreren. I denne hovedkategorien har jeg funnet tre underkategorier, at språket tillegges stor betydning (1.1) at det er læreren som forteller og demonstrerer (1.2) og at læreren først underviser og at elevene deretter samarbeider om oppgavearbeid (1.3)

#### Kategori 2:

Interaksjon som *samarbeid om læring*. Det ble ikke fokusert på at noen var flinkere enn andre, men at lærere og elever arbeidet sammen om læring.

#### Kategori 3:

Interaksjon ved at *den lærende demonstrerte for andre*, eller skulle fortelle andre noe.

Følgende uttalelser er noen få eksempler på disse tre hovedgruppene:

Språkets betydning	Med hvem eller hvor interaksjonen foregikk..
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gjennom interaksjon med kollegaer. De snakker om metoder, om elever, om hva de er gode på, hva de har fått til godt. De inspirerer hverandre og har en stadig utvikling. Gjensidig inspirasjon er gull verd ...</li> <li>De snakker nok mer om det yrkesfaglige enn det pedagogiske, mener han. Han sier det er lærerikt å snakke med og samarbeide med kollegaer.</li> </ul>	Kollegaene.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Han samtalte med øvingslæreren om hva som var bra og ikke bra.</li> <li>... forelesninger og debatter.</li> <li>En sterk side ved lærerutdanningen var studentene og det at de hadde forskjellig bakgrunn.</li> </ul>	Yrkesfaglærerutdanningen.
<ul style="list-style-type: none"> <li>At elevene lærer når han får til en dialog med dem...</li> </ul>	Elevene.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elevene lærer .. bedre ... ved en dialogpreget klasseromsundervisning enn ved forelesning.</li> <li>Han lærer også mye av og sammen med elever.</li> </ul>	Elevene.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Yrkesfaglig oppdatering gjennom kontakt med bedrifter.</li> </ul>	Bedrift.

Figur 8.21: Språkets betydning (Kategori 1.1)

<sup>530</sup> Se 2.7.1 og 2.12.3.



<b>Læreren fortalte og viste.</b>	Med hvem eller hvor interaksjonen foregikk.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Han lærer mye om egen undervisning gjennom de tilbakemeldinger han får fra elevene.</li> <li>... kursene i eget yrkesfag er nyttige for å holde seg faglig oppdatert.</li> <li>Yrkesfaglig oppdatering gjennom kontakt med bedrifter.</li> <li>Han gløtter litt av og til i pedagogiske bøker og tidsskrifter.</li> </ul>	Yrkesutøvelsen.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Det nyttige var metodene han lærte og kunnskaper om hvordan folk tenker, psykologi.</li> <li>Tilbakemeldingen på atferd var godt.</li> <li>... at han fikk med seg en god teoretisk ballast.</li> </ul>	Yrkesfaglærerutdannelsen.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mange elever liker at stoffet blir gjennomgått først ...</li> <li>Elevene lærer lettere når læreren først forteller om og viser, med hendene, hvordan det skal gjøres.</li> </ul>	Elevene.

Figur 8.22: Læreren som fortalte og viste (Kategori 1.2)

<b>Samarbeid i heterogene grupper og oppgavearbeid etter tavleundervisning.</b>	Med hvem eller hvor foregikk interaksjonen?
<ul style="list-style-type: none"> <li>Han lærer av dem han arbeider nærmest sammen med, de på avdelingen.</li> </ul>	Kollegaene.
<ul style="list-style-type: none"> <li>... at studentene kommenterte hverandre var lærerikt, og det å se og kommentere andre.</li> <li>Han fikk mest igjen for veiledningen i egen praksis</li> </ul>	Yrkesfaglærerutdannelsen.
<ul style="list-style-type: none"> <li>... han underviser først og at de får fullføre det sjøl, arbeider med oppgaver og ...</li> <li>... heterogene grupper med flinkere og svakere elever.</li> <li>Ved å se på andre, både lærer og medelever gjør. Svake elever henter seg opp ved å observere (og imitere) de flinkere.</li> </ul>	Elevene.

Figur 8.23: Oppgavesamarbeid i heterogene grupper etter lærerens undervisning (Kategori 1.3)

<b>Samarbeid om læring, ingen preget arbeidet mer enn andre.</b>	Med hvem eller hvor interaksjonen foregikk.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Han nevner fagtorg. Lærere på tvers av skoler samarbeider ...</li> <li>Kollegaene drøfter også undervisningsopplegg med hverandre.</li> <li>Han påvirkes av kollegaene på avdelingen og elevene. Det de gjør er å samtale om problemer med elever.</li> </ul>	Kollegaene
<ul style="list-style-type: none"> <li>Han blir klar over ulike metoder på en naturlig måte, uten å tenke over det. Det skjer i en samhandling mellom ham og elevene i praksis.</li> </ul>	Yrkesfaglærerutdannelsen.
<ul style="list-style-type: none"> <li>... benytter noe samarbeidslæring og gruppearbeid.</li> <li>Noe finner de ut på egen hånd og at de lærer av hverandre.</li> </ul>	Elevene.

Figur 8.24: Samarbeid om læring. Det ble ikke fokusert på at noen var flinkere og hjalp andre, men at de arbeidet sammen om læring (Kategori 2)

<b>Den lærende skulle vise, eller fortelle noe, til andre.</b>	Med hvem eller hvor interaksjonen foregikk.
<ul style="list-style-type: none"> <li>... senere underviser elevene hverandre.</li> <li>Når de flinke arbeider sammen med svake, synes de det er fint å kunne lære andre noe, for å vise at de kan og de lærer bedre selv.</li> <li>... han bruker gruppearbeid med framføring etterpå.</li> </ul>	Elevene.

Figur 8.25: Interaksjon ved at den lærende skulle vise, eller fortelle andre (Kategori 3)

Analysen kan oppsummeres med å si at alle informantene sa at de lærte gjennom interaksjon og samarbeid med andre, at språklig kommunikasjon sto sentralt og at demonstrasjon og visuelle inntrykk var en viktig del av interaksjonen. Videre er det ut fra figurene 8.21 – 8.25 mulig å se at de sosiale praksiser som ble framhevet, var

- lærere ved samme avdeling, gjennom samarbeid om yrkesfaglige og yrkespedagogiske forhold.
- læring gjennom lesing.
- kontakt med bedrifter.
- yrkesfaglærerutdanningen og kursdeltakelse, gjennom det kursledere og andre deltakere sa
- elevene, gjennom samvær og samtaler.

Det var særlig de to sosiale praksisene kollegaer og elever som ble nevnt flere ganger og av flere informanter, knyttet til interaksjon mellom kollegaer og gjennom samhandling med elever. Jeg vil derfor drøfte forhold vedrørende læring gjennom interaksjon med kollegaer, utvikling gjennom samarbeid og læring gjennom interaksjon med elevene. Jeg vil også sammenfatte tidligere analyser av språkets betydning for yrkesfaglæreres og -elevers læring.

#### *8.14.5 Læring gjennom interaksjon med kollegaer, utvikling gjennom samarbeid*

Dataene viste<sup>531</sup> at kollegaer snakket mye sammen om hva de gjorde, altså om handlinger. Informantene sa de samtalte mye om elevene og deres faglige og sosiale situasjoner, om undervisning og om håndtering av elever. De stilte spørsmål ved sin egen virksomhet, noe de mente medførte utvikling. Dette var et av de få tilfellene der informantene uttrykte en kritisk holdning til eget lærerarbeid. En sa at de inspirerte hverandre og stadig var i utvikling:

På flere måter. ... så møtes vi (lærerne på avdelingen) her og da sitter vi jamt i samarbeid hele tirsdagen. Snakker metoder, prøver å inspirere hverandre, snakker om elevene, hva vi har vært gode på, hva vi ikke har fått til så godt osv. Så det er en stadig utvikling der ... Så vi burde mer ta opp emner, hva som jeg opplevde som en god situasjon og så kunne jeg gi videre til neste. Sånn at vi kunne få utveksling av erfaringer fra hverandre. For det er mye felles vi har selv om vi har ulike fag. Og da syns jeg det med inspirasjon fra hverandre er gull verdt. At vi tør å være trygg på hverandre og ha en litt åpenhet for hverandre og komme med tilbakemeldinger.

Dette utsagnet kan illustrere at potensialet i den proksimale sonen kan anvendes i alle læringssituasjoner. Det viser samtidig at i læringskollektiver vil den enkelte påvirkes av interaksjonen i gruppa, både den verbale og den nonverbale. Deltakerne har alltid ulike kunnskaper innen et arbeidsområde. Om alle er villige til å bidra, vil den enkelte kunne hjelpe seg selv og andre til å erverve ny kunnskap. Når flere arbeider sammen for å lære forflyttes den proksimale sonen. Det kan derfor ses som en fordel, for læring og endring, at de som samarbeider har ulike, gjerne motstridende syn. Ulikhet og mangfold gjør læringsmiljøet og -mulighetene rikere (Bakhtin 1981:291).

Sitatet ovenfor viser at informantene mente samarbeid med kollegaer var nyttig. Det kan være slik at samarbeid om læring er mer typisk for yrkesfaglæreres måte å lære på, enn for lærere i andre skoleslag preget av mer individrettede læringsstrategier. Dataene fra den empiriske undersøkelsen i denne studien viste at det var vanlig at grupper av lærere i yrkesfag arbeidet tett sammen. Det oppstår en ”sosial effekt” når en gruppe mennesker har felles mål (1977:18). Det eneste som indikerte noe annet enn tett lærersamarbeid var at det var vanskelig

---

<sup>531</sup> Det som trekkes fram om interaksjon med kollegaer, bygger særlig på dataene i 5.12 og 5.23.

å samarbeide med allmennfaglærere fordi de underviste i så mange klasser<sup>532</sup>, og de utviklingsinteresserte lærerne, fordi de var så lite tilstede utover undervisningstida. Datamaterialet viser derfor at lærermiljøer kan betraktes som *utviklingsarenaer*. Det kan ses som en fordel at lærerne kjenner den samme og aktuelle konteksten, at de kjenner hverandre, og at de kan ha kontinuitet i utviklingsarbeidet på egen skole.

Det framkommer også i datamaterialet at de som hadde erfart samarbeid med kollegaer på andre skoler erfarte det som nyttig. En av de mest erfarne mente dette var så viktig at han sa det var gull verd<sup>533</sup>:

Vi har hatt en veldig aktiv fagtorg i Buskerud. Vi har sittet og gått gjennom samtlige mål og definert alle måla så vi skal ha en lik og ensarta forståelse av alle måla innenfor hotell og næring. Og vi har samarbeidet på eksamen og utvekslet sånne ting. Så de dagene syns jeg er gull verdt. Dessverre er de blitt innskjæringer der også. Tar heller litt av egen fritid og litt av skoletida for å få til det møtet. Og så er det en trygghet, kvalitetssikring, for da vet en at en driver med noenlunde det samme.

Møter, være seg fagtorg eller andre, opplevdes som nyttige. De ga innblikk i hva andre gjorde og de resulterte i trygghet og kvalitetssikring ved at lærerne visste at de arbeidet med noenlunde det samme. Fagtorgene ga med andre ord mulighet for innblikk hos andre og derigjennom mulighet for utvikling, i og med at en hadde et trygt nettverk å støtte seg til.

En av de midlere erfarne informantene sa at de kvalitetssikret undervisningen ved å ta undervisning for hverandre i det de var flinke til. Han mente også det var mer inspirerende å samarbeide enn å finne opp alt selv. Det var altså indikasjoner på at yrkesfaglærere *i liten grad* opplever og uttrykker å være *i faglig konkurranse* med hverandre, eller å være bedre likt blant elevene enn andre lærere, eller å være dyktigere til det å undervise enn kollegaene.

En av lærerne sa det var vanskelig å samarbeide på tilsvarende måte med allmennfaglærerne fordi de hadde lite felles tid og fordi de (allmennfaglærerne) hadde så mange klasser. Det er et interessant spørsmål om allmennfaglærerne mener det samme om nytten av samarbeid med kollegaer. Denne studien omfatter imidlertid ikke den lærergruppa. Men ut fra det som kommer fram i den empiriske undersøkelsen, virker det som om rammefaktorene, særlig det høye antallet elever og klasser kan hemme et samarbeid i den lærergruppa. Dette støttes av den forskning Tarrou (1995; 1997) har gjennomført.

#### 8.14.6 Læring gjennom interaksjon med elevene

Flere av informantene sa de lærte i samværet med elevene. De sa ikke at de lærte gjennom samtaler, men gjennom *samvær*. Det er nok rimelig å anta at noe av det de lærte skjedde ved egne reaksjoner på og refleksjoner over hva elever sa og hvorfor de sa det. Men det informantene sa, var at de reagerte på og reflekterte over handlinger elevene foretok seg og andre signaler de registrerte. Gjennom informantenes uttalelser kom det nemlig fram at ikke alt de registrerte kunne artikuleres. En av lærerne sa det slik:

Du snakket om elevene i sted ... men du ser også på kroppsspråket, mye. Åssen ting er og hva du bør gjøre. Du gjorde det ikke riktig og nå gjorde du det riktig. At jeg lærer gjennom å se på kroppsspråket ... Ka jeg lærer? Ja hva skal man si til det? Man lærer jo ved å se på hvordan folk reagerer vet du ... Ja, hva jeg sier, hvordan jeg

---

<sup>532</sup> Dette er dokumentert av Tarrou (1995). Hun viser hvordan lærere i norsk på yrkesfaglig studieretning for håndverks- og industrifag kunne ha opp til 90 elever pr. år, og var den lærergruppen i denne studieretningen som hadde størst problemer med å etablere gode relasjoner med elevene og klassene.

<sup>533</sup> Se sammenfatningen i 5.14.1

oppfører meg, korsen kroppsspråk jeg har for eksempel. Du ser og så tenker du etterpå.

#### 8.14.7 Språkets betydning for yrkesfaglæreres og -elevers læring

Jeg har foretatt en analyse av informantenes begrepsbruk, som viste at de hadde en overvekt av visuelle og særlig kinestetiske uttrykk<sup>534</sup>. Nå retter jeg oppmerksomheten mot språket som medium i forbindelse med yrkesfaglæreres og -elevers læring.

En av undergruppene i datamaterialet foran, kategori 1.1 i figur 8.21, retter oppmerksomheten mot språkets betydning for læring. En av informantene omtalte toveis kommunikasjon og elevenes aktive språklige deltakelse slik: ”*Elevene lærer .. bedre ... ved en dialogpreget klasseromsundervisning enn ved forelesning.*” Språkets betydning for forståelse av praktisk handling og utvikling av praktisk virksomhet er helt fundamentalt i Vygotskys teorier om læring<sup>535</sup>. Han (ibid: 24) skriver:

... the most significant moment in the course of intellectual development, which gives birth to the purely human forms of practical and abstract intelligence, occurs when speech and practical activity, two previously completely independent lines of development, converge. Although children's use of tools during their preverbal period is comparable to that of apes, as soon as speech and the use of signs are incorporated into any action, the action becomes transformed and organized along entirely new lines.

Løkensgard (1998:49) hevder at Vygotskys læringsteorier gir et teoretisk grunnlag for å legge til rette for situasjoner og kultur som gir rike muligheter for språklig aktivitet og derigjennom læring. Dette synet støtter min forståelse av yrkesfaglærerstudentenes og yrkesfaglærernes aktive, yrkespedagogiske språkbruk som grunnleggende viktig for deres tenkning og læring som lærere. Dernest gir språket muligheter for interaksjon med elever og kollegaer om undervisning og læring. For det tredje kan kollegaer gjennom språklig samhandling formidle kunnskaper og refleksjoner.

Det yrkespedagogiske begrepsapparatet hentes fra det yrkesfaglige området, fra det pedagogiske området og fra den sosiale praksisen ved yrkesutøvelsen. Jeg har ikke satt meg fore å undersøke om yrkesfaglærere har et eget yrkespedagogisk språk. Men jeg kan slå fast at de har et *begrepsapparat*<sup>536</sup> som preges av mange visuelle og kinestetiske uttrykksformer<sup>537</sup>. Det kan ha sammenheng med at i de yrkene jeg har undersøkt er arbeidsoppgavene preget av kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter. Dermed blir det nødvendig med et begrepsapparat som omfatter og som dermed bærer preg av manuelle arbeidsoperasjoner og den fagtradisjon de tilhører. Her er noen eksempler på uttalelser: ”*Han er mer avslepet i kantene*”, ”*Hun føler seg plukk ned (dårlig selvbilde)*” og ”*Hans teknikker er ikke så ferske lenger*”. Det kan også tenkes at yrkesfaglærerne har et spesielt *yrkesspråk* som danner et grunnlag for kunnskapsutvikling og refleksjon innenfor yrkesfaglærerkulturen, men det kan jeg ikke konkludere ut fra min undersøkelse.

Andre steder i studien har jeg begrunnet hvorfor jeg ser læring som en individuell og indre prosess som påvirkes av kontekstuelle forhold<sup>538</sup>. Dataene i undersøkelsen og mine analyser av dem bekrefter mitt syn om at læring foregår gjennom interaksjon, noe som støttes

---

<sup>534</sup> Se 8.12.4.

<sup>535</sup> Vygotsky 2002

<sup>536</sup> Se analysene i 8.10.2 som viser at det er trolig at yrkesfaglærere tilegner seg et yrkespedagogiske begrepsapparat i yrkesfaglærerutdanningen.

<sup>537</sup> Se 8.12.4.

<sup>538</sup> Se 8.14.11.

av Vygotskys teorier om språkets betydning for læring og at læring foregår gjennom samarbeid. Læreplananalysene viste også at de formelle læreplanene vektla og vektlegger samarbeid om læring. Alt dette støtter opp under fasen interaksjon som viktig for utvikling av kyndighet.

*8.14.8 Situert læring. Læring ved deltakelse i et praksisfellesskap (Lave og Wenger)*  
Westbrook (1991:505) hevder at Dewey selv mente at hans syn på læring kan forstås som en form for mesterlære der læreren anses som mesteren. Det er særlig Jean Lave og Etienne Wenger (Lave 1991; Lave og Wenger 1997; Wenger 1998) som i de senere årene har aktualisert den pedagogiske interessen for, og utforsket læring i lærlingsituasjonen. Selv om de kontekstuelle betingelsene for mesterlære ikke er tilstede i en skole, der en ikke lærer *i* men *om* det reelle, vil jeg diskutere og vurdere sentrale prinsipper i perspektivet på læring, særlig fordi yrkesfaglærerutdanningen er en profesjonsutdanning. I tillegg vil det at de ikke slutter seg til noen av de læringstradisjonene jeg har trukket fram, kunne hjelpe meg til å se på læring ut fra et annet perspektiv enn det ”tradisjonelle” og til å være kritisk til de konvensjonelle læringsteoriene og til det synet på læring som jeg er i ferd med å presentere.

Ut fra et antropologisk synspunkt ser de læring som en interaktiv og situert aktivitet<sup>539</sup> der læring foregår *gjennom deltaking* i reelt arbeid i et arbeidsfellesskap. De har videreutviklet Michael Cole og hans kollegaers studier av hvordan unge lærende, både i skolen og ellers, trekker på ressurser i sine omgivelser ved problem- og oppgaveløsning (Phillips og Soltis 2000:102). Cole og hans kollegaer hevder at det de unge lærer ikke utelukkende kan forstås som individuelle, interne prosesser, men at det er avhengig av de kontekstuelle forholdene som den lærende deltar i. Derav begrepet *situert læring*. Nielsen og Kvale (1997; 1999) betegner fenomenet som *mesterlære*. Det situerte innebærer at det en lærer er avhengig av den konteksten læringen foregår i. Lave og Wenger har forsket innen opplæring i reelle forhold i arbeidslivet, og ikke i institusjonalisert utdanning i skolen. De har studert eksempler fra hele verden, der ufaglærte gikk i lære (Lave og Wenger 1991). Deres definisjon av situert læring inneholder begrepene ”legitim” og ”perifer deltakelse”. Legitim deltakelse innebærer den rammebetingelsen at lærlingen må bli akseptert som medlem av et praksisfellesskap for å tilgang til den kyndighet det besitter og for å ta del i (lærings)arbeidet. Perifer deltakelse betegner lærlingens yrkespedagogiske utgangsposisjon. Han er ikke en sentral eller viktig arbeider, men starter med å observere hva mesteren gjør og å utføre mindre sentrale oppgaver.

Lave & Wenger (1991:47) understreker at den læringsprosessen de redegjør for og utforsker ikke er sammenfallende med noen av de konvensjonelle synene på læring. Læring ses ikke som (ibid.:49): ”... *a process by which a learner internalizes knowledge, whether ”discovered”, ”transmitted” from others, or ”experienced in interaction with others.”* Lave og Wenger ser læring som en aktiv prosess ved: ”... *increasing participation in communities of practice concerns the whole person acting in the world.*”

Etter deres mening lærer en ikke den kyndigheten andre har. En lærer ikke gjennom oppdaging, gjennom overføring fra andre, eller gjennom å erfare kyndighet i interaksjon med andre. Den lærende utvikler sin personlige kyndighet gjennom å være og å delta. Hanks (Lave & Wenger 1991:24) skriver i forordet: “... *that is implicit in the book, namely, that learning is a way of being in the social world, not a way of coming to know about it.*” Lave & Wenger (ibid:31) sier: “... *to our present view that learning is an integral and inseparable aspect of social practice*”. De mener altså at læring er integrert i og ikke kan skilles fra sosial praksis og hevder at det ikke finnes noen abstrakt, meningsfull kunnskap. All kunnskap knyttes an til konkrete sammenhenger (ibid:33):

---

<sup>539</sup> Interaktivitet med menneskelige og materielle elementer i produksjonskonteksten, som mestere, svenner, lærlinger, kunder, verktøy, maskiner, materiell og produkter.

Generality is often associated with abstract representations, with decontextualization. But abstract representations are meaningless unless they can be made specific to the situation at hand.

Det er flere forhold som er felles for Deweys og Lave og Wengers syn på læring, nemlig at læring

- foregår i en sosial kontekst (Dewey 1916c,1917; Lave og Wenger 1991).
- er situert (Westbrook 1991; Lave og Wenger 1991). Men Dewey åpner for overføring av læring, eller tilegning av andres erfaringer, ved at individet kan kjenne igjen deler av erfaringer som samsvarende med sine egne<sup>540</sup>.
- læring foregår best når individet selv kan oppleve og erfare og ikke ved overføring av kunnskaper i en tradisjonell skolesituasjon. Men jeg må føye til at Dewey senere modererte sitt syn (1938:27-28) og anbefalte en blanding av det tradisjonelle og det reformpedagogiske.

Lave og Wenger (1991) betegner sitt syn på læring som en ”legitim, perifer deltakelse i et praksisfellesskap”. De slår fast at det dreier seg om læring som foregår i en bestemt og yrkesrelevant kontekst (1991:30). Læring skjer når lærlingen beveger seg fra en perifer til en sentral plass i praksisfellesskapet.

Praksisfellesskapet er altså ikke en skole, men det stedet der yrket utføres, eller det stedet hvor arbeidsoppgavene gjennomføres. I skolen er en ikke underlagt markedskrefter som inntjenings- og avlønningshensyn, noe som medfører at opplæringen i skolen har et annet situert preg enn det praksisfellesskapet lærlinger vil oppleve i en bedrift. Elevene befinner seg ikke i et praksisfellesskap med læreren som mester, der læreren kun underviser om yrket og ikke utøver det i en reell kontekst. Likeledes er lærerne i skolen ikke i noe praksisfellesskap med flere mestere sammen, men i atskilte praksiser (klasserom, verksteder e.l.)<sup>541</sup>.

Yrkesfaglærere erfarte mesterlære i lærerutdanningen ved å *være i og gjøre* det reelle da de var i praksisfeltet, enten på arbeidsplasser eller i skoleverkstedet, sammen med sin øvingslærer. Den erfarne øvingslæreren var som en mester og lærerstudenten en lærling i yrkesfaglæreryrket.

*8.14.8.1 Data fra den empiriske undersøkelsen som belyser læring i et situert perspektiv*  
Lave og Wengers syn på læring bekrefter en del av resultatene mine om yrkesfaglæreres læring og understreker betydningen av den konteksten læringen skjer innenfor. Følgende uttalelser i datamaterialet viser at det foregår ”mesterlære”:

- Det blir meningsfullt for elevene når de ser en helhet ... fra råvarene inn til det ferdige produkt, med de problemer som en møter underveis.
- Modelllæring.
- Elevene lærer lettere når læreren først forteller om og viser, med hendene, hvordan det skal gjøres.
- Rettleiing er det samme som demonstrasjon.

---

<sup>540</sup> Se 8.9.

<sup>541</sup> Elevene kan betraktes som lærlinger i den tiden de er utplassert i arbeidslivet utenfor skolen og i forbindelse med spesielle opplegg i skolen som for eksempel ”entreprenørskap”.

Alt jeg tidligere har omtalt av det informantene artikulerte om praktisk kyndighet er også relevant i denne sammenhengen, fordi mange praktiske ferdigheter læres gjennom deltaking og øvelse uten nødvendigvis særlig støtte av språk<sup>542</sup>.

Ved presentasjonen av datamaterialet fra den empiriske undersøkelsen viste det seg at det var minst to kontekstuelle forhold som var sentrale ved det kollegasamarbeidet som ble beskrevet. Det ene var at det var lærere med samme, eller nært beslektete yrkesfag. Det andre var at det var lærerne ved samme avdeling, med den samme elevgruppen, som hadde møter. Ved fagtorgene<sup>543</sup> er det kun yrkesfaget, eller det yrkespedagogiske som er den felles konteksten – utover det som ligger i at alle er i den videregående skolen. En kan betrakte disse funnene i et situert perspektiv.

#### 8.14.9 Vurdering av synet på læring ved deltakelse i et praksisfellesskap

Det situerte perspektivet på læring griper fatt i mye av det som er svakhetene ved en yrkesopplæring som foregår i en institusjon der yrket ikke utøves. Noen av de viktigste fordelene ved læring i et produksjonsfellesskap er at:

- Læringen foregår i en reell kontekst.
- Det er andre faktorer i arbeidsmiljøet, enn bare den lærende og hans lærer, som motiverer til innsats, som belønner og som vurderer.
- Den lærende vil kunne oppleve å være til nytte fra første dag med produktivt arbeid og at andre er avhengig av hans innsats.
- Den lærende vil kunne oppleve mestringsfølelse fra første dag med produktivt arbeid.

Mine refleksjoner og uttalelsene ovenfor viser at deler av elevers læring kan beskrives og forklares ved et situert perspektiv. Men jeg mener at Lave og Wengers læringsteori ikke beskriver og ikke godt nok forklarer de interne læreprosessene som de kognitivt konstruktivistiske teoriene fokuserer på. I og med at Lave og Wenger vil distansere seg fra de tradisjonelle teoriene om læring, går de ikke i dybden på interne forhold ved læring. De beskriver ingen didaktiske kategorier.

Først vil jeg beskrive en av de viktigste, sterke sidene ved deres syn på læring, det jeg betegner som praksisfellesskapets grunnkurs. Deretter vil jeg utdype noen spørsmål det situerte synet på læring, etter min mening, ikke beskriver eller forklarer, nemlig interne læreprosesser, produksjon og reproduksjon, det individuelle og det kollektive, læring eller sosialisering og yrkesfaglæreres læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap

##### 8.14.9.1 Praksisfellesskapets grunnkurs: Holdnings- og verdidanning

Det er ikke nødvendigvis slik at arbeidsoppgavene, i mesterlæreperspektiv, blir *viktigere* etter hvert som lærlingen blir mer sentral i fellesskapet. I noen yrker er de første arbeidsoppgavene lærlinger blir satt til, *enklere* oppgaver som å rydde, holde lokalene rene og hente materiell og verktøy til de mer sentrale arbeiderne. Dette er oppgaver der en ikke trenger lang praksis i yrket, men det er likefullt viktige oppgaver for praksisfellesskapet. Det handler om disiplin og orden, om konsentrasjon og utholdenhet. Det dreier seg altså om arbeidsmoral og yrkesetikk, om holdninger og verdier. Jeg vil hevde at disse basisferdighetene, –holdningene og –verdiene er *praksisfellesskapets grunnkurs* og at de læres gjennom handlinger og de konsekvenser handlingene resulterer i fra mesteren og andre i omgivelsene. Jeg vil derfor ikke si at de sentrale oppgavene er viktigere enn de perifere, men at de er mer kompliserte og

---

<sup>542</sup> Se 5.11 og 5.24.

<sup>543</sup> Fagtorg var betegnelsen på møter mellom lærere med samme fag fra forskjellige skoler som kom sammen for blant annet å sette opp fagplanmål.

krever mer kyndighet av den som skal utføre dem. Økt kyndighet er noe lærlingen lærer gjennom øvelse, ved å utføre yrkesoppgavene.

I skolen legger en ikke den samme vekten på perifer atferd. Informantene sa de hadde problemer med elevenes frammøte og med deres orden og ikke minst atferd. Slik atferd ville ikke blitt tolerert i arbeidslivet utenfor skolen. Skolen mangler sanksjonsmuligheter som en ellers har ved å kunne utelukke lærlingene fra praksisfellesskapet. Jeg ser det slik at ”grunnkurset” er en viktig faktor for lærlingenes holdninger til yrkesutøvelsen og – opplæringen. Dette grunnkurset innebærer store forskjeller på yrkesopplæring i skole og arbeidsliv ved henholdsvis vektlegging av allmenndannende opplæring (sterkest betont i skolen og arbeidsutføring (sterkest betont i mesterlære).

#### 8.14.9.2 Interne læreprosesser

Min hovedinnvending mot Lave og Wengers teorier er altså at de verken beskriver eller forklarer de interne læreprosessene. En annen innvending er at rammefaktorer som antall ungdommer som trenger opplæring, prioritering av samfunnsøkonomien og det begrensede utvalg av lærebedrifter ikke tillater en avskaffelse av skolen som opplæringsinstitusjon. Denne studien konsentrerer seg imidlertid ikke om rammefaktorer i opplæringen, men om læring som fenomen. Selv om det er uaktuelt med lærlinglæring i stor målestokk diskuterer jeg denne læringsteorien for eventuelt å se nye perspektiver på læringsfenomenet.

Mesterlære er ”skreddersydd” for yrkesopplæring etter tradisjonelle laugtradisjoner, og Lave og Wengers bok fra 1991 har nærmest oppnådd kultstatus (Phillips og Saoltis 2000:178). Nettopp derfor er det viktig for meg å få fram de sider ved mesterlære jeg er kritisk til. Det dreier seg mangelen på innsikt i forhold knyttet til læring og utvikling som tradisjonell forskning har vært opptatt av og som er viktig for opplæringsvirksomhet:

- Hva med den lærendes mulighet for produksjon snarere enn reproduksjon?
- Hvordan er forholdet mellom det individuelle og det kollektive med hensyn til læring?
- Hvordan kan en optimalisere læring og opplæring?
- Hvordan er yrkesfaglærernes rolle i yrkesopplæringen i lys av synet på læring som deltakelse i et praksisfellesskap.

#### 8.14.9.3 Produksjon og reproduksjon: Læring som sosialisering og muligheten for autonomi

Lave og Wenger (ibid:111) sier at det også er viktig at lærlingen *blir* en del av fellesskapet. Fordi det er viktig å bli akseptert som en del av praksisfellesskapet, er mange nye lærere innstilt på å tilpasse seg det eksisterende praksisfellesskapets syn på undervisning og læring. Det vil si at den nye læreren tilpasser seg et situert skolemiljø som kan variere fra reproduserende til produserende<sup>544</sup>.

Ettersom læring i praksisfellesskap innebærer en sterk sosialisering av lærlinger som må tilpasse seg fellesskapet for å få være en legitim del av det, at det utøves sterke reproduserende krefter av mesterne som er interessert i godt og effektivt utført arbeid og at lærlingen raskt skal bli en produktiv og sentral deltaker i fellesskapet er det grunn til å tro at mestere flest, kanskje med unntak av mestere i kunstneriske og kreative yrker, ikke stimulerer til kreativitet, eller kritiske tanker hos lærlingene. Den samme reproduserende forventningen kan prege lærermiljøer og derfor hindre kreativitet og kritisk tenkning blant yrkesfaglærere.

---

<sup>544</sup> Se 7.2.1.



#### 8.14.9.4 Forholdet mellom det individuelle og det kollektive

Den største svakheten med Lave og Wengers teorier er altså etter mine vurderinger at de ikke sier noe om hvordan læreprosessen foregår i det enkelte individet. En kan derfor reise kritiske spørsmål ved mesterlæren som:

- Hvordan lærer den enkelte lærling?
- Hvorfor er det forskjeller i læring hos ulike lærlinger i samme praksisfellesskap?
- Hvorfor lærer lærlinger ulikt både med hensyn til kvalitet og tempo?
- Hvorfor blir noen lærlinger raskt mestere, mens andre kanskje aldri?
- Hvordan kan en mester legge til rette for optimal læring? Hva er det som motiverer og stimulerer lærlingen og som en mester kan forsterke? Hva er det som hemmer og vanskeliggjør læring, som en mester kan forebygge eller håndtere?

Dette er spørsmål som har opptatt dem som planlegger, gjennomfører og vurderer opplæring i skoleverket, ikke minst lærerne. Alle informantene i den empiriske undersøkelsen i denne studien var opptatt av å legge forholdene til rette for den enkelte elevs læring. De prøvde ut flere metoder og hadde erfart at elever lærte på forskjellige måter. Lave og Wenger (1991:47) understreker at den læringsprosessen de redegjør for ikke er den samme som noen av de konvensjonelle synene på læring. Med et situert perspektiv blir svaret på spørsmål som dem ovenfor, at en skal tilnærme seg en reell arbeidssituasjon. Da oppnår en realistisk og ikke minst helhetlig læring, og dermed en læringsituasjon som Mjelde (2002) hevder motiverer lærlingen bedre enn skolesituasjonen. Men hvilken kontroll har en med delene av helheten? Skal kundeoppdrag eller mesteren bestemme innhold i og sekvenseringen av læringsoppgaver? Skal kortsiktig inntjening eller livslang læring være retningsgivende for læringsoppgavene? Skal alle lærlingene gjennom den samme læringsprosessen? Lave og Wengers situerte perspektiv på læring i et produksjonsfellesskap lar være å diskutere spørsmål som har opptatt de forskerne og teoretikerne de er kritiske til.

#### 8.14.9.5 Læring eller sosialisering?

Dewey mente at vår psykiske utvikling var basert på at vi utvikler vaner med utgangspunkt i sedvaner i det sosiale miljøet, noe jeg vil betegne som sosialisering. Jeg mener Lave og Wengers læringsteori tilsvarende beskriver en sosialisering inn i et yrkesfellesskap snarere enn den læringsprosessen som den enkelte lærling gjennomgår når de sier at læring er en aktiv deltakelse i livet (Lave & Wenger 1991:31)<sup>545</sup>.

Tanggard og Nielsen (2006) imøtegår en kritikk av situert læring som hevder at situert læring ikke omhandler læring men sosialisering og at situert læring betyr underkastelse og reproduksjon under de gitte forhold. De trekker opp et skille mellom syn på læring de mener er uforenlige, læring definert som en bevisst prosess i et individ uavhengig av dets sosiale omgivelser og læring definert som en forandring av individets relasjoner til omverdenen. Denne polariseringen mener jeg er uholdbar. Den konstruerer et skille det ikke er i realiteten. Jeg mener en påvirkes av kontekstuelle forhold, men at en selv avgjør hvilken endring i egen tenkning eller atferd denne påvirkningen skal resultere i.

Tanggard og Nielsen (2006:155) definerer læring som ”forandring i relasjoner” og beskriver forskjellen mellom sine to atskilte syn på læring slik (2006:160):

... sker der således en bevægelse fra at fokusere på det indre mentale rum til et fokus på læringsmiljøer og adgang til læring, fra beskrivelse av abstrakte indre læringsmekanismer til de konkrete levende rum, hvor læring finder sted og fra de

---

<sup>545</sup> Se 8.14.8.

individuelle internaliseringer til ressurser og barrierer i forskjellige læringslandskaper, livshistorier og personlige deltagerbaner på tvers av handlingskontekster.

Med min definisjon av erfaring, at det er opplevelser som setter spor etter seg i organismen, tilhører jeg den meningsoppfatningen Tanggard og Nielsen tar avstand fra. Men jeg kan ikke forstå at et ”levende rom” er mer konkret enn et ”abstrakt indre”. I hvilket ”levende rom” er det læring finner sted? Selv sier de at det har form som ”ressurser og barrierer”, noe jeg vil kalle muligheter og begrensninger. De knytter muligheter og begrensninger til

- ”læringslandskaper”, som jeg vil anta er menneskelige og materielle kontekster.
- ”livshistorier”, som vel må være personlige i og med at vi har helt ulike historier.
- ”personlige deltagerbaner”, som også må være personlige.
- ”på tvers av handlingskontekster”, som vel må være personlige i den grad at det dreier seg om en bestemt persons deltakelse i ulike kontekster.

For det første kommer det fram at det er mange personlige sider ved deres definisjon av læring og at alt dette dekkes inn i mitt syn på læring som individuelle, indre prosesser som påvirkes av kontekstuelle forhold. For det andre blir det slik at dess mer de avskriver individuelle tanker, følelser og kroppslige reaksjoner, dess mer definerer de læring som sosialisering i et fellesskap.

#### *8.14.10 Yrkesfaglæreres læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap*

Med et perspektiv på læring som mesterlære, kan en betrakte lærerstudentene som lærlinger utelukkende i de periodene de er sammen med sin øvingslærer, som er mesteren i den yrkessituasjonen studentene læres opp til. I det samme perspektivet kan yrkesfaglærere anses som mestere som driver kyndighetsproduksjon i hver sin individuelle avdeling i den store bedriften en skole utgjør. I skolen arbeider de som mestere med elever i en yrkesopplæring, men ikke med selve basisyrket. Om en yrkesfaglærer skulle være en rollemodell som en mester i yrket, skulle han arbeide med yrkesrelevante oppgaver mens elevene lærte ved imitasjon av mesteren og ved å utføre pålagte yrkesoppgaver. Men de fleste yrkesfaglærere utfører ikke basisyrket hele tiden, de underviser elevene *om det*.

Mesterne i skolen arbeider ikke sammen, de arbeider hver for seg. De møtene lærerne har, som informantene i denne studien vurderer som meget nyttige, kan betraktes som møter mellom mestere. I mestermøtene arbeider de heller ikke med basisyrkeoppgaver, de utveksler derimot erfaringer, diskuterer hva de gjør og hvordan de håndterer oppgaver som dreier seg om undervisning og opplæring. Mestermøtene samsvarer med det Jordan (1989: 935) forteller om jordmødre i Yucatec og deres erfaringsdeling når det er en forventet vanskelig fødsel<sup>546</sup>. Dette bekrefter mitt syn om at narrativer er en læringsform mellom nivåene erfaringer og kyndighet. Ut fra egne erfaringer med tilstedeværelse i møter med yrkesfaglærere, vet jeg at de også ofte deler sine erfaringer med hverandre gjennom historier. Jeg vil derfor hevde at *yrkesfaglærere videreutvikler seg innen yrkespedagogikk i et situert perspektiv ved å dele narrativer og ved kollegasamarbeid, og at dette erfares som nyttig*.

Når en analyserer lærernes situasjon i lys av mesterlæreteori, vil en savne at elevene og lærerne kan ha nytte av mester-lærling situasjonen. Det en savner er konkrete situasjoner som at elevene kan observere lærerne, eller praktiserende mestere, i arbeid med basisyrket og at lærere kunne observere kollegaers gjennomføring av yrkesopplæring. Denne drøftingen munner ut i at en vanskelig kan betrakte skolen i et mesterlæreperspektiv, at en vanskelig kan

---

<sup>546</sup> Se 8.14.8 om situert læring og 8.10 om narrativer.

vurdere yrkesfaglærerens mulighet for læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, fordi rammefaktorene ikke er de samme.

*Oppsummert* vil jeg si at teorien om læring som legitim, perifer deltakelse i et praksisfellesskap har klare sterke sider knyttet til selve yrkesopplæringen, til læring som en sosialiseringsprosess i et praksisfellesskap der alle kyndighetsformer, ikke bare den teoretiske, praktiseres i en opplæringsvirksomhet. Jeg er imidlertid mer usikker på det som er knyttet til mer allmenn opplæring. Hovedinnvendingen min i forhold til det substansielle er mangelen på innsikt i kognitive og individuelle forhold ved læring.

Et annet viktig argument mot overveiende anvendelse av lærlingtilrettelagt opplæring, er at rammebetingelser som økonomi og antall lærebedrifter i det norske samfunnet ikke er tilpasset anvendelse av teorien. Det er mulig å organisere yrkesfaglærerutdanningen etter mesterlæreprinsipper ved at framtidige lærere arbeider som lærere mens de får veiledning av en erfaren kollega. Min forskning har imidlertid dokumentert viktigheten av en lærerutdanning, særlig ved at studentene lærer et yrkespedagogisk begrepsapparat, didaktisk tenkning, modeller og metoder for tilrettelegging av elevenes læringsaktiviteter og utviklings- og endringsarbeid.

#### *8.14.11 Vurdering av sosialt konstruktivistiske syn på læring*

Språkets viktige betydning for det interaktive synet på læring er allerede trukket fram. Jeg har hevdet at bruk av narrativer er særlig viktig for erfaringslæring generelt og yrkesopplæring spesielt. Språket gir mange muligheter for kommunikasjon og læring, men det er en fare for at en dermed konsentrerer seg om det forståelses- og forklaringslogiske og ikke retter oppmerksomheten mot det handlingslogiske.

Analysene av dataene fra den empiriske studien viste at samarbeidslæring er interaktive metoder som ofte anvendes i opplæring og utdanning. Det kan oppstå mange forskjellige emosjonelle reaksjoner som fremmer eller hemmer en gruppe i dens arbeid. Det kan være at medlemmer i en gruppe feilinformerer hverandre, lurer hverandre og på ulike måter hemmer andres læring. Språket kan dermed både fremme og hemme læring, men dets betydning for læring er godt dokumentert av informantene. Det framkommer i materialet fra den empiriske undersøkelsen i denne studien at det også er andre viktige interaksjonsmuligheter som imitasjon, demonstrasjon og non-verbal kommunikasjon.

I de sosiokulturelle teoriene er det språklige og samarbeid sentrale elementer og hovedsak i min vurdering av dem. Jeg vil imidlertid påpeke at Vygotskys teori om den potensielle utviklingssonen avgrenser læringsmulighetene. Jeg vil også diskutere forholdet mellom læring som individuelt eller kollektivt fenomen som grunnlag for å hevde at det er den enkelte læringsenhet som må velge metoder i opplæring og utdanning ut fra relasjoner blant annet mellom mål og *læreforutsetninger*.

#### *8.14.11.1 Ekspansiv læring. Produksjon og reproduksjon i et sosialt læringsmiljø*

Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen, at den enkelte lærende kan utvikle seg fra sin aktuelle kyndighet til en potensiell kyndighet ved hjelp fra mer kyndige andre er et sentralt prinsipp i pedagogisk virksomhet. Men en må ikke se det potensielle begrenset av hva andre er mer kompetente til. Engeström (1998) videreutvikler Vygotskys teori ved å si at for eksempel kreativitet er en *ekspanderende* læring der en overskrider tidligere læringsstrukturelle bindinger. Det er derfor nødvendig at læreren fungerer som en veileder for elevene og legger til rette for ekspanderende læring.

En av informantene mente at mer kompetente elever som hjalp de mindre kompetente, lærte på en ny måte. Det er en viktig side ved samarbeidslæring, at de mer kompetente lærer, ikke bare på en ny måte, men også noe annet enn det substansielle og faglige. De mer kompetente vil reflektere på nytt over fagkunnskap når de skal formidle noe til andre, eller

veilede andre<sup>547</sup>, men de etablerer også erfaringer i å undervise, demonstrere, veilede, organisere og lede. En kan se det slik at de, i tillegg, får et naturmetodisk kurs i ”organisering og ledelse”.

Det å være i et miljø av intelligente mennesker gir betingelser for læring av forhold som krever intelligens, liksom det å være lærling i en bedrift som produserer kvalitativt gode produkter gir gode betingelser for å lære kvalitetsproduksjon. Jeg ser det slik at den sosiale praksis, det Lave & Wenger (1991) betegner som praksisfellesskapet, bestemmer muligheter og begrensinger for læring både i skolen og arbeidslivet. Men det er vel rimelig å anta at lærlinger i arbeidslivet ikke blir stimulert til ekspansiv læring, med mindre det faglige arbeidet stimulerer til kreativitet. Jeg mener derfor at den sosialiserende effekten er meget sterk i et forholdsvis lite (2 til 15 arbeidere) praksisfellesskap, noe som støttes av Asch’ forskning (Sjølund 1977) om gruppepress som viser at presset er maksimalt i en gruppestørrelse på 8.

#### 8.14.11.2 *Læring som et individuelt og sosialt fenomen*

Interaksjon kan ha form som samtaler om refleksjoner og metakognisjoner, eller også samtaler om eller demonstrasjon av praktisk kyndighet. Den lærende vil gjennom interaksjon kunne få en bekreftelse av egne refleksjoner, sette spørsmålsteget ved dem, eller selv oppdage at egne refleksjoner bygger på feil grunnlag, eller gale analyser og synteser. I en kommunikasjonsprosess er det mottakeren som selv konstruerer kyndighet ut fra det budskapet han velger å motta. Jeg mener at andre systemer ikke kan overbevise individet om at dets refleksjoner ikke er adekvate. Det er gjennom individets vurdering og interne tankevirksomhet, dog ofte initiert av andre systemers uttalelser og demonstrasjoner, at individet selv innser svakheter ved egen kyndighet og metakognisjon. Dette synet støttes av Luhmanns teorier om autopoietiske systemer<sup>548</sup>.

Essensen i det konstruktivistiske synet på læring, som motsats til det behavioristiske, pongteres slik av Rasmussen (1998a:10): “*Konstruktivismen er med andre ord en teori om læring som avviser enhver idé om at undervisningsinnholdet kan overføres til eleven.*” Slik jeg ser det, skjer læring både som interne tankeprosesser i individet og ved interne konstruksjoner som et resultat av interaksjon med materielle og menneskelige ressurser. Interaksjonen er etter min mening en flyktig begivenhet, og det settes ingen spor ”i interaksjonen”. Interaksjon er ingen organisme som kan lagre erfaringer. De varige sporene av interaksjonen må lagres i de lærende organismene. Selvsagt påvirkes den lærende av kontekstuelle forhold, men jeg ser det altså slik at den lærende tilegner seg de delene av undervisningsinnholdet som oppfattes og som vurderes som relevante og viktige.

#### 8.14.11.3 *Prioritering av noen læringsformer framfor andre*

En skal etter min mening være varsom med å utelukkende favorisere noen undervisnings- og læringsformer og å behandle alle elever på samme måte. Dewey tok på 1920-tallet et oppgjør med de ”tradisjonelle” undervisningsmetodene og Herbarts didaktiske planleggingsprinsipper<sup>549</sup>. Senere innså han imidlertid at enten- eller tenkningen burde erstattes av en både-og tenkning (Dewey 1938:27-28). Det samme kan sies om dagens pedagogiske tenkning. Ved formidling av stoff, som ved en forelesning, kan det være slik at mye det som formidles ikke tas inn av lytterne. Det formidlete budskapet registreres kanskje ikke, eller setter ikke særlige varige spor etter seg hos tilhøreren. Hvor mye som setter spor etter seg avhenger av faktorer som tilhørerenes motivasjon, hvor interessant stoffet er, dets antatte nytteverdi og hvor engasjerende formidlingen er. Men på samme måte er det også med

<sup>547</sup> Se 8.14.1.1 om refleksjoner ved formidling.

<sup>548</sup> Se 7.2.6 om Luhmanns syn på sameksistens mellom flere ulike sosiale systemer.

<sup>549</sup> Se 8.1.1.1.

”samarbeidslæring<sup>550</sup>” og ”ansvar for egen og andres læring<sup>551</sup>”. En kan få inntrykk av at prinsipper som ansvar for egen læring, gruppearbeid, problembasert læring og prosjektarbeid er ensbetydende med at det er de ”gode” læringsformene. Det stiller jeg spørsmålsteget ved. Det kan være at slike arbeidsformer medfører at læring tar lang tid, ikke passer for dem som ikke er flinke til å ta ansvar, fører til lite effektive diskusjoner, ikke stimulerer dem som lærer best alene og at samarbeid kan resultere i konflikter og vanskelige samarbeidssituasjoner.

Alle elever er forskjellige og de lærer på ulike måter, både ved deduktive og induktive metoder, ved egen refleksjon og ved samarbeid med andre. Dette mente også informantene i den empiriske delen av denne studien. Målene for oppdragelse og opplæring i skolen vedtas av Stortinget. Det samme bør ikke være tilfelle med valg av metoder for å oppnå målene. En bør sørge for en balanse mellom at skolepolitikere på den ene siden gir normative, sentralt styrte føringer om metodebruk og på den andre siden den enkelte læringsenhets vurderinger. Det bør føres en offensiv pedagogisk debatt og skoleutvikling som sørger for at skolen er på høyde i de raske endringer i samfunnet. Men lærerne må også få etterutdanning i tråd med endringene og de må få tid til egne omstillingsprosesser. Hele tiden må den enkelte læringsenhet, være seg en lærer og en enkelt elev eller en gruppe med varierende antall elever, selv vurdere relasjonene mellom mål, stoff, *læreforutsetninger* og det aktuelle valg av metoder.

*Oppsummert* vil jeg, på bakgrunn av den foreliggende analysen, si at de utvalgte sosialt konstruktivistiske læringsteoriene vektlegger lærings- og utviklingsprosesser som foregår gjennom interaksjon med andre. En fokuserer ikke på læring kun som et individuelt fenomen, fordi så mye av vår eksistens, læring og utvikling er avhengig av og foregår i sosiale praksiser.

Individer som er samtidig til stede i de samme sosiale praksiser, lærer ikke det samme. Individer lærer og utvikler seg ulikt, avhengig av den enkeltes livshistorie og læreforutsetninger. Jeg mener, som i et konstruktivistisk syn på læring at det er den enkelte som konstruerer sine indre representasjoner av omverdenen. Jeg ser derfor læring som et individuelt fenomen som foregår ved tenkning og utvikling av praktisk kyndighet, men som i sterk grad blir påvirket av interaksjon med andre mennesker og materielle forhold.

I denne hoveddelen om sosialt konstruktivistiske læringsteorier har jeg i hovedsak presentert og drøftet læring i relasjon til de nære mellommenneskelige forhold innenfor et lokalt miljø. En analyse av den effekten dagens samfunnsutvikling har for læringsmiljøet i skolen, ble foretatt i kapittel 7.

## 8.15 Metakognisjon

*Metakognisjon innebærer at en kan objektivisere seg selv*, at en er i stand til å reflektere over sine refleksjoner, til å se sine kunnskaper i nye perspektiver slik jeg beskrev det ved diskusjonen av Batesons læringsyn<sup>552</sup>. Nye erfaringer kan forsterke tidligere refleksjoner, eller så tvil om deres gyldighet. Metalæring er altså nådd når en er i stand til å vurdere sine refleksjoner. Etter min oppfatning kan både teoretisk og praktisk kyndighet ses i et metaperspektiv. En vet hvilken kunnskap en har innsikt i og hvilke handlingsmønstre en kan utføre på en kyndig måte, og en er bevisst seg selv og sin kompetanse. Flavell (1987, gjengitt hos Bråten 1991:183) kategoriserer metakognisjon i tre samvirkende kategorier, kognisjon om egen kyndighet (kunnskap om personlige variabler), læring om oppgavehåndtering (oppgavevariabler) og læring av kognitive strategier for å oppnå mål og det å være bevisst sin egen metakognisjon (strategivariabler). Da er metakognisjon en personlig kyndighet der en er

---

<sup>550</sup> Et begrep brukt av informantene.

<sup>551</sup> Et begrep fra læreplanen fra 1993

<sup>552</sup> Se 8.11.4.

bevisst seg selv og hvordan en skal håndtere konkrete oppgaver med ulike overordnede strategier. Bengtsson (1994) foretar det samme skillet, men han bruker betegnelsen ”selvrefleksjon” om metakognisjon.

Når en er i stand til å objektivisere seg selv, til å være bevisst alter og ego og gjensidige påvirkninger mellom dem, vil jeg si at en opererer på de nivåene Bateson (1972) betegner som ”læring III” og ”læring IV” og som jeg betegner ”metakognisjon” og ”overordnet metakognisjon”<sup>553</sup>. Yrkesfaglæreren kan vurdere sine refleksjoner over egne og elevenes reaksjoner ved uhellet som inntraff<sup>554</sup> som adekvate og fornuftige. Men han kan også ha lagt merke til at elevene er mer engstelige i arbeidet. De benytter verneutstyr og det virker som om de unngår arbeidsoppgaver hvor de må arbeide ved en dreibenk. Det kan være at læreren utvikler den metakognisjonen at når slike uhell inntreffer er det viktig at han ikke reagerer forhastet. Om han i stedet for umiddelbart å løpe bort til den aktuelle eleven heller først gjør ferdig det han holder på med, kan det avdramatisere elevenes affektive erfaringer fra hendingen. Uhellet er allerede skjedd. Løping og roping vil ikke berolige og er likevel til ingen nytte. Rolig atferd vil kunne avdramatisere hendelsen. En slik vurdering av egne tanker og handlinger foregår på et metakognitivt nivå.

#### 8.15.1.1 Data fra den empiriske studien som belyser nivået metakognisjon

Jeg har gjengitt eksempler på yrkesfaglæreres metakognisjon ved diskusjonen av Batesons taksonomi<sup>555</sup>. Dette er to eksempler: ” Han sier dette har endret seg en del med åra, han har fått mer demokrati inn i skolen” og ” Han mener at det har vært hans svakhet før, at han har villet ha kontroll og ikke har sluppet taket”.

## 8.16 Praksisteori

Læringsprosesser følger ikke den sekvenseringen som er beskrevet her, og slett ikke som en lineær prosess. Det en lærer er gjerne sammensatt av elementer fra flere av erfaringslæringsnivåene, som personlige konstruksjoner, refleksjoner og erfaringsbasert skjønn, og er i stadig endring. Det individet har lært, det en har lagret i organismen, er individets *praksisteori*. *Praksisteorien er summen av læringsprodukter og læringshistorie, det er en ustabil og forandelig del av organismen, og det er grunnlaget for dets tenkning og handlinger*. Handal og Lauvås (1983:13) definerer lærerens praksisteori som: ”... en persons private, sammenvevde, med stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis”.

Argyris (1982) skiller mellom uttrykt teori (exposed theory) og faktisk bruksteori (theory in use). Det kan være forskjell på det en forteller at en gjør og det en i realiteten gjør. ”Bruksteori” betegner det samme fenomenet som ”praksisteori”. I en undersøkelse (Inglar, Lundborg, Manni og Ólafsson 1999) viste det seg at det en øvingslærer, som hadde utdanning i veiledningspedagogikk, uttrykte at han gjorde ikke stemte overens med det studenten erfarte. Det var forskjell mellom øvingslærerens utrykte teori, som var tilegnet gjennom interaksjon med forelesere og bøker, og den bruksteori studenten erfarte. Jeg vil si det slik at det var forskjell på hans teoretiske og praktiske kyndighet.

Jeg har plassert nivået ”praksisteori” innenfor lærings sirkelen i erfaringslæringsmodellen for å få fram at en persons praksisteori er en gjennomgående påvirkning i alle læringsnivåene, fra hvordan en registrerer utvalg av sanseintrykk til hvordan en vurderer sine egne refleksjoner ut fra emosjonelle forhold. Samtidig som praksisteorien påvirker individets handlinger, blir resultatet av vurderinger av konsekvenser

---

<sup>553</sup> Se 8.11.5.

<sup>554</sup> Se eksemplet i 8.9.

<sup>555</sup> Se 8.11.5.

av handlinger lagret i en eventuelt endret praksisteori. Opplevelser er ikke bare noe en utsettes for, men noe en selv kan planlegge. Handlinger er ofte motivert og målrettet atferd. Ut fra egen praksisteori kan en planlegge og igangsette begivenheter som igjen er utgangspunkt for nye opplevelser og erfaringer.

Produksjon og reparasjon av mekaniske anlegg utgjør en mangesidig arbeidssituasjon, faglig sett. I tillegg til kunnskaper om metaller og konstruksjoner kan situasjonen aktivisere personlig teoretisk kyndighet om mekaniske og elektrotekniske problemer. Dessuten kan den omfatte teori om organisering av arbeid og samarbeid mellom personer. Handlinger utledes derfor ikke fra snever fagteori slik vi finner denne i en lærebok. Hvert individ definerer oppgaver og problemer ut fra sitt repertoar av personlig teoretisk og praktisk kyndighet og en velger handlinger ut fra tidligere erfaringer med egen praktiske kyndighet.

En yrkesfaglærers praksisteori er sammensatt av både refleksjoner og handlingskompetanse. Ofte vil den teoretiske kyndigheten aktiveres som refleksjon-før-handling ved planleggingen av undervisning, mens den praktiske kyndigheten aktiviseres som rutinepregete handlinger ved gjennomføringen, med innslag av refleksjon-i-handling. Novisen vil som regel ha en begrenset og lite utviklet praksisteori. En velutviklet praksisteori krever mye refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling. Det å handle ut fra en begrenset praksisteori er energi- og oppmerksomhetskrevede: novisen har nok med ”å overleve fra time til time”. Den erfarne og kyndige læreren har utviklet en omfattende, rutinepreget og godt fungerende praksisteori. Det gjør ham i stand til å ha oppmerksomhet rettet mindre mot egne handlinger i øyeblikket og mer mot elevenes læring, mot kollegaers erfaringer, mot krav fra skolepolitisk hold og mot egen læring og utvikling. Når en lærers praksisteori gjør ham i stand til å se kritisk på sin egen virksomhet i klasserommet og i skolesamfunnet, og til å være en produserende aktør<sup>556</sup>, vil jeg si at læreren fungerer på ekspertisenivå.

### 8.17 En modell for læring som utvikling av kyndighet

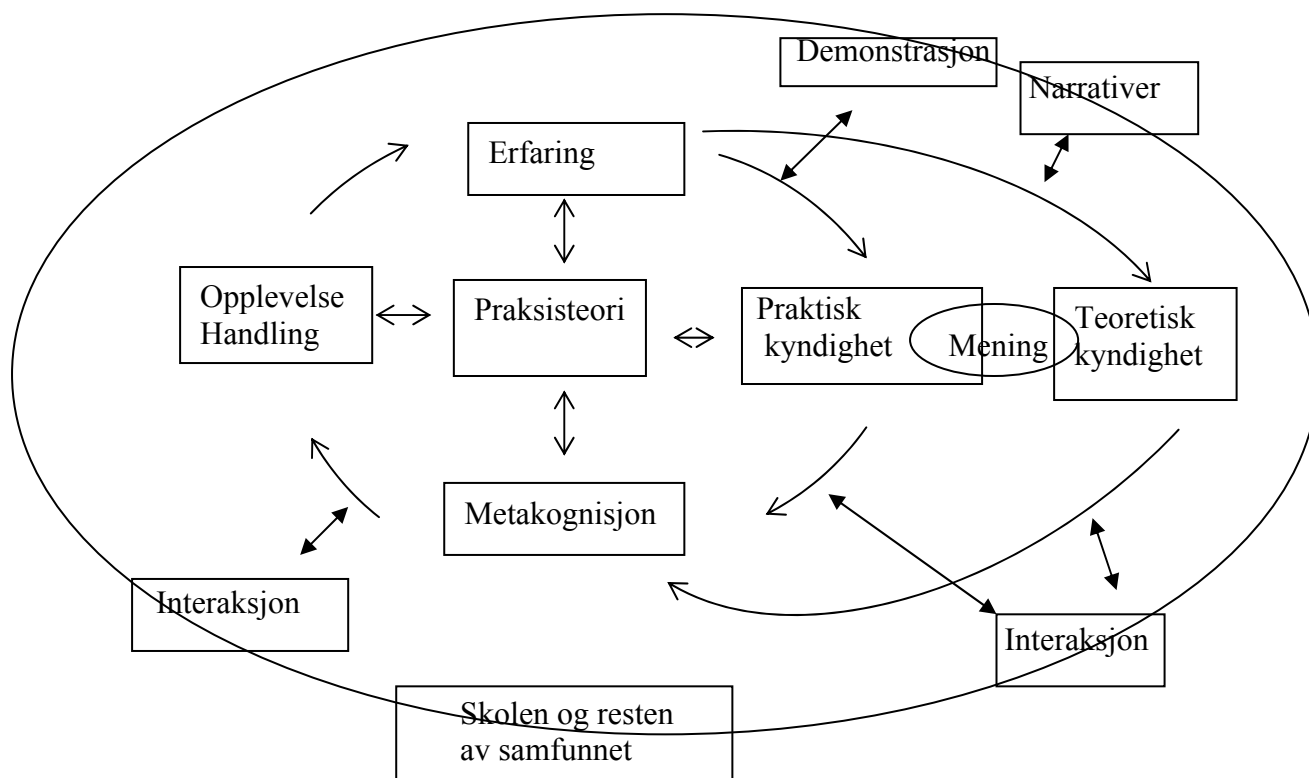
Figur 8.26 viser at læring kan foregå i de fasene, eller de nivåene som jeg har beskrevet i dette kapitlet, nemlig opplevelse, erfaring, teoretisk og/ eller praktisk kyndighet, metakognisjon og handling. Kommunikasjon kan foregå mellom individet og de ytre omgivelsene i form av opplevelse og handling, narrativer, demonstrasjon og interaksjon av erfaringer og refleksjoner. Det som læres manifesteres i individets praksisteori. Verken framstillingen av stoffet, eller figur 8.26 må forstås slik at læringsprosessen er lineær og sirkulær. Sekvenseringen er logisk og ideelt oppbygget, noe læring som fenomen ikke er. Læring gjennom samarbeid starter for eksempel med interaksjon, enten med narrativer eller med utveksling av refleksjoner. Hensikten med å dele læreprosessen i faser er å bedre forståelsen av læring ved en forenklet og helhetlig modell. Synet på læring som utvikling av kyndighet er presentert i en sirkulær modell for å få fram at læring er kontinuerlig pågående, ofte gjentakende prosesser.

*Oppsummert* vil jeg si at det en *opplever* er egne representasjoner av et utvalg av ytre og indre fenomener, der de indre ofte er forbundet med emosjoner. Opplevelser er flyktige og transformeres ikke bestandig til erfaringer. *Erfaringer* er indre representasjoner av ytre og indre (emosjonelle) opplevelser som setter relativt varige spor etter seg i organismen. *Narrativer* er gjenfortellinger av egne eller andres konkrete og situerte erfaringer. Jeg mener narrativer kan overføre erfaringer fra den som forteller til en som lytter, uten at det foregår refleksjon. Den som demonstrerer kan imiteres av en som ser på, uten at det nødvendigvis foregår refleksjon. *Teoretisk kyndighet*, eller *refleksjon* innebærer at en oppdager forutsetninger for, sammenhenger mellom, eller virkninger av enkelterfaringer, at en

---

<sup>556</sup> Se 8.2.3.

analyserer og systematiserer fragmentariske erfaringer til mer generalisert kunnskap. *Praktisk kyndighet* er handlingskompetanse som gjør en i stand til å handle adekvat overfor yrkesrelevante oppgaver. Noen praktiske kyndighetsformene er visuelle forestillinger, utøvelse av ferdigheter, kroppslig sansing, utøvelse av mellommenneskelige relasjoner, verdimeslige holdninger og aksjoner og estetiske ferdigheter og vurderinger. Det at en kan utføre handlinger utledet fra teoretisk kyndighet, eller reflektere over sin praktiske kyndighet slik at den kan abstraheres og artikuleres, representerer *mening* for individet. *Metakognisjon* innebærer at en kan objektivisere seg selv og se seg selv utenfra. *Praksisteorien* er summen av læringsprodukter og læringshistorie, det er en ustabil og forandelig del av organismen og det er grunnlaget for individets tenkning og handlinger.



Figur 8.26: Læring som utvikling av kyndighet

Det vi etter min mening vet for lite om, er de praktiske kyndighetsformene. Vi trenger mer kyndighet om dem, vi trenger replikerende forskning for å stadfeste antakelser. Selv om mine refleksjoner bygger på analyser av læringsteorier og datamaterialet fra den empiriske undersøkelsen, er det mulig at jeg forenkler komplekse forhold ved læring på en slik måte at nyanser eller områder blir uteglemt. Framstillingen i dette kapitlet er et forsøk på å bedre kunne forstå og begripe både det forståelseslogiske og det handlingslogiske.

## 8.18 Oppsummering

Jeg innledet dette kapitlet om læring med å hevde at læring er et komplekst og sammensatt fenomen og at det er framsatt mange og til dels ulike syn på betingelser for læring, hvordan læring foregår og hva resultatene av læring er. Dataene fra den empiriske undersøkelsen tegner også et bilde av mangesidighet. Informantene har meninger som tillegger alle de beskrevne syn på læring betydning uten at de artikulerte et kollektivt sammenfallende syn på



læring, eller på læringsteorier. I dette kapitlet har jeg analysert det informantene uttalte om egen og elevenes læring.

Jeg har omtalt min egen forforståelse gjennom pedagogisk utdanning ved Universitetet i Oslo og gjennom mange års arbeid innen yrkesfaglærerutdanningen<sup>557</sup>. ”Læring som utvikling av kyndighet” er blitt til gjennom egne refleksjoner, gjennom analyser av læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen, gjennom analysene av de delene av den empiriske undersøkelsen som dreiet seg om læring og utvikling og gjennom studier og diskusjoner av utvalgte læringsteorier.

I dette kapitlet har jeg redegjort for et utvalg av læringsteorier som er kategorisert som ”behavoristiske”, ”kognitivt konstruktivistiske”, ”ferdighetslæring”, ”utvikling av kompetanse”, ”refleksjon i og over handling” og ”sosialt konstruktivistiske”. Jeg har begrunnet hvorfor jeg i særlig grad bygger videre på Deweys teori om ”læring som utforskende prosesser” i en formulering av et syn på ”læring som utvikling av kyndighet”.

Jeg har presentert Deweys syn på psykisk utvikling og på læring. Tidlig i sin karriere vektla han det sosiale som utgangspunkt for all utvikling og mente at vi etablerer og utvikler våre vaner, våre rutiner, ut fra sædvanene i samfunnet omkring oss. Samtidig beskrev han læring som indre tankeprosesser basert på erfaringer, på å begripe sammenhengen mellom de handlinger en utfører og konsekvensene av dem. Senere skrev han imidlertid mer om både-og, og skilte ikke så skarpt mellom det tradisjonelle og reformpedagogiske.

I mitt syn på læring som utvikling av kyndighet har jeg gått utover det Dewey formulerte for å analysere og diskutere forholdet mellom individuell og kollektiv læring, for å få bedre innsikt i det forståelseslogiske, for bedre å begripe det handlingslogiske og for bedre å få klarhet i de kommunikative forholdene ved læring. I denne sammenhengen har jeg trukket inn andre læringsteorier enn Deweys.

Informantene omtalte *erfaringslæring og utforskende læring*. De trakk fram prøving og feiling og induktiv læring. De sa de selv lærte ved å ”føle” på kroppen, ved å få tilbakemeldinger fra elevene i undervisningen, ved å tenke over egen praksis og ved å dele erfaringer og refleksjoner med kollegaer. Dette fanges i særlig grad opp av de syn på læring som Dewey, Kolb og Fry (1974), Kolb (1984), Jarvis (1995) og Schön (1983; 1988) redegjør for.

Gjennom analyser av hva informantene artikulerte om elevenes og egen situasjon, kom det klart fram at de *abstraherte erfaringer til både refleksjons- og metakognitivt nivå*. Jeg har redegjort for Batesons (1972) meninger om læring på ulike kognitive nivåer og framsatt noen kritiske betraktninger over hans syn på læring<sup>558</sup>.

Informantene fremhevet *læring som en interaktiv prosess*. En sa at alle påvirket ham, men det var elever og kollegaer som oftest ble omtalt. Lærerne fikk tilbakemeldinger fra elevene, verbalt og på andre måter. De samtalte med kollegaer om elever og om sine arbeidsoppgaver som lærere. De lærte gjennom samværet med elevene og fikk bekreftet eller diskutert erfaringer og refleksjoner med kollegaer. Det er i særlig grad Vygotskys teorier og Lave og Wengers syn på situert læring jeg har brukt i en kritisk analyse av synet på læring som utvikling av kyndighet når det dreier seg om interaktive prosesser.

Informantene framhevet praktisk kyndighet, ferdighetslæring og erfaringsbaserte kyndighetsformer. Flere av dem sa indirekte at *yrkesfaglærere er mer praktikere enn teoretikere* ved at de sa at elevene i yrkesopplæringen, hvorfra yrkesfaglærere rekrutteres, var slik. En kan spørre om både de og jeg reproducerer en fordom vi har fra andres omtale av opplæringskulturen utenfor skolesystemet. Men det er mange indikasjoner på at mennesker lærer på ulike måter og at skolen som opplæringsarena ikke er tilpasset alle. Mjelde (2002),

---

<sup>557</sup> Se 4.4.

<sup>558</sup> Se 8.11.4 og 8.11.5.

Nilssons (1989) og Tarrous (1992) forskningsresultater bekrefter mine funn. Det er i særlig grad Simpsons taksonomi (Drevvatne og Johnsen 1976) jeg har brukt i denne sammenheng.

Både Mjelde (2002) og Lave og Wenger (1991) understreker betydningen av ”læring som lærling”, eller ”mesterlære”, eller *læring gjennom praksis*, eller læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap. Et stadig tilbakevendende tema er spørsmålet om hva elevene skal lære i skolen og hva de skal lære i arbeidslivet, noe som aktualiserer spørsmålet om hva yrkesfaglærere skal lære i lærerutdanningen og hva de skal lære gjennom profesjonsutøvelsen. Slike diskusjoner gjenspeiler dikotomiseringen av teoretisk og praktisk kyndighet. *Jeg hevder at det er ulike former for kyndighet og at en i yrkesopplæringen og yrkesfaglærerutdanningen må søke å kombinere alle slik at læring skal bli meningsfylt.*

Datamaterialet inneholder mange uttalelser som kan tolkes som meninger om *praktisk kyndighet*. I min redegjørelse om denne kyndighetsformen har jeg kategorisert noen syn på læring som ferdighetslæring, læring som utvikling av kyndighet og læring som refleksjon i og over praksis. Ved en analyse av de begrepene informantene anvendte søkte jeg etter representasjoner for de auditive, visuelle og kinestetiske områdene (Bandler & Grinder 1988). Det viste seg at *informantene anvendte mange uttrykk som viser visuelle og i særlig grad kinestetisk representasjoner*<sup>559</sup>. De syn på læring jeg redegjør for og som særlig støtter viktigheten av praktiske kyndighetsformer er Polanyis (1973) meninger om taus kyndighet, Simpsons ferdighetstaksonomi og Dreyfus og Dreyfus’ syn på læring som utvikling av kompetanse.

Novisen som nettopp hadde gjennomgått sin lærerutdanning omtalte kombinasjonen av *praktisk og teoretisk kyndighet*, det jeg kaller *mening*. Etter min mening er dette nivået sentralt i all opplæring. Her har jeg støttet meg til Schöns teori om refleksjon i og over handling.

Jeg har tolket datamaterialet slik at de fleste av informantene som var noviser eller hadde midlere lang erfaring var opptatt av mikroforhold i henholdsvis elevenes og egen hverdag. Blant de mest erfarne lærerne fant jeg en oppmerksomhet på elevenes situasjon i samfunnet. Det er derfor grunn til å anta at yrkesfaglærerne tidlig i karrieren er opptatt av elevene og sin egen undervisning og at de etter hvert blir mer åpne for og ser nytten av samarbeid med kollegaene. Opptatthet på et makronivå, det å se skolen som en del av samfunnet, krever modning i både livs- og lærererfaring.

Det sentrale blir å akseptere at vi lærer på ulike måter, og at vi skal tilpasse læringsaktivitetene til den enkelte lærende. Samtidig blir det viktig å stimulere til og provosere fram andre læringsformer enn de tilvante. Særlig mener jeg det er sentralt å arbeide med meningsfull læring, at den lærende kombinerer teoretisk og praktisk kyndighet, som vist i figur 8.17.

Jeg mener at det som særlig karakteriserer yrkesfaglærere og deres læring, er at den er erfaringsbasert og at interaksjon med elever og kollegaer fremmer refleksjoner over erfaringer. Det er også slik at praktiske kyndighetsformer er viktige i deres læring og yrkesutøvelse.

### **8.19 En definisjon av læring som kyndighetsutvikling**

Med den foreliggende studien som basis vil jeg definere læring slik:

*Læring er utvikling, eller videreutvikling av kyndighet. Kyndighet er en sammenveving av flere kyndighetsformer, både teoretiske og praktiske. Læring er en individuell prosess som*

---

<sup>559</sup> Se 8.12.4.

*påvirkes av kontekstuelle forhold. Læring kan variere fra intensjonell, individuell utforskning til ikke-reflektert sosialisering.*

## **8.20 Dagens endringer i norsk skole**

Synet på læring, opplæring og utdanning ble altså endret med reformpedagogikken, både nasjonalt og i mange andre vestlige land<sup>560</sup>. For yrkesfaglærerutdanningen i Norge kom det synlige og markerte skillet tidlig på 1970 tallet<sup>561</sup>. Læreplanen fra 1975 preges av demokratiske og reformpedagogiske ideer der fokus er lagt på den lærendes forutsetninger og erfaringer, erfaringsdeling og refleksjon over erfaringer. Det er en grunntanke at studentene skal videreutvikle de kyndighetene de allerede besitter og at de skal være medansvarlige i læreprosessen<sup>562</sup>.

### *8.20.1 Skolepolitikk og reformer*

Skolepolitikken i Norge, og særlig i de nordiske landene, har lenge vært preget av reformpedagogiske og sosialdemokratiske tanker. De regjerende myndighetene har vært pådrivere av og ansvarlige for en demokratisk skoleordning bygget på tanker om like muligheter for alle, sammenslåing av gymnas og yrkesskoler til enhetsskoler og inkludering av elever med ulike behov for tilrettelagt opplæring i en inkluderende skole. Ansvar for læreprosessene er blitt desentralisert til den enkelte skolen og den enkelte lærer, eller lærerteam.

De siste 10-20 årene er det formulert og implementert flere reformer i skolen i Norge<sup>563</sup>. Utviklingen har særlig vært preget av at dokumenter som Bolognatraktaten (1999) og OECD-PISA undersøkelsene (2000 og hvert tredje år) har åpnet for at markedskrefter, økonomiske interesser og krav om effektivisering har fått en dominerende plass i forhold til en sosialdemokratisk skolepolitikk (Løvlie 2007:32). Det trenger ikke være et motsetningsforhold mellom økonomiske og skolepolitiske interesser, men det kan oppstå når en forventer bedre utdanning for mindre økonomiske ressurser. Løvlie mener dagens regjerende skolepolitikk har innført enn annen disiplin og formalisme i skolen, ikke basert på lærerautoritet og solidaritet, men på styringsmekanismer og -systemer som reduserer læreres og elvers innflytelse på skolens mål og innhold.

For yrkesopplæringen, der jeg hevder at yrkespedagogiske prinsipper<sup>564</sup> er en sentral komponent<sup>565</sup>, har reduksjonen av antall yrkesfag på gruntrinnet resultert i en breddeorientering med økt teoretisering og redusert vekt på og omfang av erfaringslæring (Bergli 1995:48-50). Det å være uten en praktisk læringskontekst resulterer i abstrahering og generalisering der en mister det konkrete opplevelsese- og erfaringsgrunnlaget. Formaliseringen av utdanning kan føre til vektlegging av mål og kontroll av måloppnåelse, noe jeg vil hevde kan føre til neglisjering av erfaringslæring og særlig utforskende læring.

Dagens planer for yrkesfaglæreres Praktisk-pedagogiske utdanning styres av Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning fra 2003. Jeg kan ikke spore den utviklingen som senere har skjedd i norsk skolepolitikk og som jeg har omtalt ovenfor, blant annet fordi Rammeplane for Praktisk-pedagogisk utdanning kom før Kunnskapsløftet, den pågående reformen i norsk skole.

---

<sup>560</sup> Se 8.3.

<sup>561</sup> Læreplananalysen i den foreliggende studien viser at studieplanene fra etableringen av yrkesfaglærerutdanningen i 1947 var preget av fagoppsplitting og formidlingspreget pedagogikk til innføringen av en progressiv læreplan I 1975. Jeg har redegjort for dette i kapittel 2.

<sup>562</sup> Se kapittel 2 om læreplanene og kapittel 3 om min analyse og karakterisering av yrkesfaglærerutdanningen.

<sup>563</sup> Reform 94 om videregående utdanning. L-97 for grunnskolen og videregående skole. Kunnskapsløftet fra 2006 og pågående.

<sup>564</sup> Se 3.8.

<sup>565</sup> Se 8.10.2.

### 8.20.2 *Uheldige konsekvenser av økt teoretisering.*

De siste 10-20 årene har vi erfart en dreining fra en demokratidiskurs til en effektiviseringsdiskurs (Moos 2006:323) i Skandinavia. Effektiviseringen av læringsprosessen medfører en teoretisering og formalisering der særlig yrkesopplæringstradisjoner blir overkjørt. Denne påståtte konsekvensen av markedskreftenes innflytelse på norsk skolepolitikk og på elevenes situasjon finner støtte i Hovdenaks (2005) forskning. Hun forsket på 149 elever i en periode på fem år fra 9. og 10. klasse til fullføring av videregående skole, både innen allmenn- og yrkesfag. Den kritikken elevene oftest ga til uttrykk var at skolefagene hadde liten relevans for deres liv utenfor skolen (Hovdenak 2005:321). I henhold til min teori om mening som sammenveving av teoretisk og praktisk kyndighet<sup>566</sup>, vil elevene derfor erfare skolens innhold og metode som lite meningsfull og slett ikke motiverende for læringsprosessen og -innsatsen. Det blir som å forlate Deweys syn på læring som utforskende prosesser for heller å vektlegge Herbarts didaktiske prinsipper og en instrumentalistisk og undervisningsteknologisk tradisjon<sup>567</sup>.

Det er også et interessant funn i Hovdenaks forskning at elevene brukte begrepet ”teoretisk” da de omtalte den manglende relevansen av skolens innhold for den praktiske hverdagen. I lys av mitt syn på læring som kyndighetsutvikling, vil det si at man vektlegger den teoretiske kunnskapen på bekostning av praktiske kyndighetsformer og særlig på bekostning av læring gjennom egne, konkrete erfaringer. I Deweys begrepsbruk vektlegger en dermed skolens læreplan framfor barnets (Dewey 1902:121). Elevene i Hovednaks undersøkelse avviste ikke skolefagene, men sa at de manglet den subjektive relevansen i og med at de ikke tok hensyn til deres erfaringer og andre forutsetninger.

Det er altså en tendens i tiden til at en på ulike nivåer i utdanningssystemet vektlegger forhold som tester og effektivisering av opplæring. Det har fordeler som at en kan følge opp elevenes faglige utvikling og at en kan sette inn ressurser der en ønsker. Men det problematiske er elevenes og voksnes læring. Det kan lett bli en positivistisk holdning der det instrumentelle blir vektlagt på bekostning av optimale læringsbetingelser, som for eksempel at stoffet som skal læres for å brukes på en test ikke erfares av elevene som å være relevant for deres praktiske liv. Hovdenaks forskning forteller om situasjonen i norsk skole fra år 2000 til 2005. En kan derfor ikke med stor grad av sikkerhet si at funnene er et resultat av endret skolepolitikk. Det kan være at resultatene hadde vært tilsvarende også for en god del år siden. Men det innebærer at breddeorienteringen i yrkesfagene kan medføre økt vekt på teori i forhold til praksis.

Utgangspunktet og basis i de formelle læreplanene i yrkesfaglærerutdanningen har nettopp vært studentenes erfaringer<sup>568</sup>. En formalisering og effektivisering av de formelle og de iverksatte læreplanene<sup>569</sup> kan derfor være ødeleggende for voksne menneskers læring der motivasjon er en svært sentral faktor (Jarvis 1995). En bør derfor søke å unngå en tilsvarende teoretisering av yrkesfaglærerutdanningen og annen profesjonsutdanning.

### 8.20.3 *Karriereveiledning*

Det er særlig etter Bolognatraktaten (1999) at en i Norge har lagt langt sterkere vekt på karriereveiledning<sup>570</sup> enn tidligere. Etter at en OECD-rapport (2002) slo fast at veiledningskompetansen var dårlig i Norge har Utdanningsdirektoratet prioritert arbeid med studie- og yrkesvalgveiledning i skolen, blant annet ved å vedta delt rådgivningstjeneste

---

<sup>566</sup> Se 8.13.

<sup>567</sup> Se 8.2 om behaviorisme og 8.1.1.1 om Herbarts pedagogikk

<sup>568</sup> Studieplan for halvårig praktisk-pedagogisk utdanning for Pedagogisk seminar for yrkeslærere fra 1975:1

<sup>569</sup> Se 2.2.4 om Goodlads læreplannivåer

<sup>570</sup> Også kalt studie- og yrkesvalgveiledning.

mellom karriereveiledning og sosialpedagogisk veiledning som et forsøksprosjekt, å etablere en forsøksordning med partnerskap for karriereveiledning som et samarbeid mellom både utdanningsinstitusjoner og andre relevante partnere (Stortingsmelding nr. 16: 2006-2007) og ved å kreve at framtidig karriereveiledere skal ha en relevant utdanning.

Prioriteringen av arbeidet med karriereveiledning har kommet parallelt med etableringen av ordningene Programfag til valg i grunnskolen og Prosjekt til fordypning i den videregående skolen, tiltak som gjør at elevene blir bedre kjent med både studie- og ikke minst yrkesmuligheter de kan velge blant. Det sentrale, slik jeg ser det, er at elevene får oppleve flere av mulighetene i praksis og dermed får et mer erfaringsbasert grunnlag for sine valg, enn om de kun blir informert om mulighetene.

#### *8.20.4 Grunnleggende ferdigheter*

Med kunnskapsløftet innføres økt fokus på de grunnleggende ferdighetene innen lesing, skriving, matematikk og IKT. Den empiriske undersøkelsen i denne studien viste at en del yrkesfagelever har problemer med å lese og skrive. De informantene som uttalte seg om dette, sa ikke noe om hva de foretok seg for å bedre elevenes ferdigheter, de sa tvert imot at de unngikk å gi elevene for tykke bøker. Det er jo en strategi for gradvis å venne elevene til mer lesing. Siden min studie i liten grad har vært opptatt av de grunnleggende ferdighetene, vil jeg ikke diskutere dem her, bare fastslå at den empiriske undersøkelsen viser at dette er en stor utfordring yrkesfaglærere har overfor en del av sine elever

*Oppsummert* vil jeg si at det er tegn i norsk skolepolitikk som kan tyde på at vi er på veg tilbake til et mer målrettet, effektivt og formalistisk syn på opplæring og utdanning, noe som etter min mening ikke vil være gunstig for opplæring og utdanning, i særdeleshet innen yrkesopplæring og yrkesfaglærerutdanning. Det var mange som forutså de uheldige konsekvensene av en teoretisering av yrkesopplæringa (Tor Berglis 1995).

## 9 KONKLUSJONER OG FORSLAG TIL TILTAK FOR LÆRERUTDANNING OG KARRIEREUTVIKLING

### 9.1 Innledning

I det første kapitlet stilte jeg en rekke spørsmål jeg mente det var viktig å søke svar på. Jeg hevdet og mener fortsatt at det er viktig å ha mye kunnskap om yrkesfaglærere og deres situasjon i dagens samfunn, fordi de foretar yrkesopplæring og samfunnsforberedelse for mange av dagens unge. Jeg etterlyste mer kunnskap innen tre hovedområder, nemlig yrkesfaglærerutdanningen, yrkesfaglærere og erfaringslæring.

For å eventuelt kunne komme med forslag om hvordan en kan bedre lærerutdanningen har jeg analysert og vurdert de formelle læreplanene for utdanningen og analysert de delene av den empiriske undersøkelsen der informantene uttalte seg om den.

Lærerutdanningen varer kun en kort periode, noe som medfører at den kun preger studentene en stund i den aktive lærerutøvelsen. Det jeg antok var at novisene i læreryrket ble sosialisert inn i et fagmiljø i yrkesdebuten og at de senere ville bli påvirket av egne erfaringer, av elever, av kollegaer, av andre personer og av skolepolitiske føringer og dokumenter. Mine tolkninger av dataene i den empiriske undersøkelsen viste, med forbehold om at det er vanskelig å uttale seg om kausalsammenhengen, at det er mulig å hevde at dette er en tendens<sup>571</sup>. Jeg mener det er viktig, både for lærerutdanningen og for skoleeiere, å vite hvordan lærere lærer og utvikler seg. Det er viktig for å kunne sørge for en ønsket utvikling i lærerkarrieren, blant annet ved etterutdanning av lærere og ulike tiltak på den enkelte skolen.

I og med at læring og utvikling er sentrale begreper i denne studien ønsket jeg å studere erfaringslæring nærmere. Plattformene har vært funnene fra læreplananalysene og den empiriske undersøkelsen, ulike teorier om læring, ulike modeller for læring og egne refleksjoner over læringsfenomenet.

Jeg vil i dette kapitlet trekke fram noen konklusjoner innen hvert av spørsmålene jeg reiste i forbindelsen med problemstillingen og deretter vurdere den metodiske tilnærmingen som er valgt og derigjennom vurdere kvaliteten på studien. Til sist vil jeg foreslå en del tiltak en bør vurdere å innføre, eller forsterke, i lærerutdanning generelt og yrkesfaglærerutdanningen spesielt.

### 9.2 Yrkesfaglærerutdanningen i Norge

Det første spørsmålet var: *”Hva har særpreget yrkesfaglærerutdanningen i Norge? Hvilket eller hvilke pedagogiske fundament er den tuftet på?”* Datagrunnlaget for denne delen av studien er framskaffet gjennom tre hovedkilder, nemlig læreplaner, informantene i den empiriske undersøkelsen og egne erfaringer som pedagogikklærer.

#### 9.2.1 Læreplananalysen

Hensikten med læreplananalysene var å finne fram til hva som karakteriserte de formelle læreplanene informantene i den empiriske undersøkelsen var utdannet etter. Dagens planer for yrkesfaglæreres Praktisk-pedagogiske utdanning styres av Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning i 2003. Den er behandlet mindre detaljert, fordi den ikke medførte markante endringer fra de tidligere planene og fordi den ble iverksatt etter at den empiriske undersøkelsen var gjennomført. *Hovedkategoriene* som framkom i læreplananalysene var lærerutdanningens *mål, innhold og arbeidsprinsipper*. I tillegg har jeg vurdert hvilket

---

<sup>571</sup> Se 8.2.1.2 og særlig 8.3.1.

handlingsrom de enkelte planene ga pedagogikk lærere og studenter og hvordan kontinuiteten har vært mellom planene.

Vurderingene av kontinuitetsmessige forhold mellom planene viste at de viktigste prinsippene fra 1975 planen danner fellestrekk i alle de senere planene. Det var en diskontinuitet i den praktisk-pedagogisk utdanningen ved overgangen fra deduktive undervisningsformer til induktive arbeidsformer i 1975. De grunnleggende prinsippene en da innførte er siden bibeholdt. De senere planene har tydeligere markert det sterke yrkesrettete og praksisbaserte preget alle planene har hatt. Jeg har derfor valgt å konsentrere meg om utviklingen etter 1975 i disse konklusjonene.

#### *9.2.1.1 Målene for yrkesfaglærerutdanningen*

Det er flere klare og sammenhengende trekk ved planenes hvorfor. Det som vektlegges er forhold som at den praktisk-pedagogisk utdanningen skal

- være en yrkesrettet utdanning til læreryrket med praksis som fundament.
- være rettet mot sentrale oppgaver for en lærer, ikke mot fag eller teori.
- ta utgangspunkt i den enkelte lærerstudents egne erfaringer.
- bevisstgjøre studentene om seg selv og egen rolle.

Dette innebærer en skal ta utgangspunkt i de erfaringene studentene bringer med seg til utdanningen og legge til rette for at de skal gjøre erfaringer i løpet av den, snarere enn de skal lese teori som et eget studium. De fleste av studentene ved PPU for yrkesfaglærere har et eller to års praksis som lærer før de starter sin lærerutdanning og har dermed erfaringer som lærer. Dette ble trukket fram av en av informantene som sa at han i lærerutdanningen fikk satt ord på og systematisert sine erfaringer. En annen gjennomførte utdanningen parallelt med sin yrkesdebut og sa at han hadde stor nytte av det. Noen sa de hadde lært gjennom veiledningen i praksis (ved utplasseringen) og ved undervisningsøvelsene på høyskolen. Det legges altså til rette for at studentene skal lære gjennom erfaringer og at de lærer å begrepssette og systematisere sine erfaringer i lærerutdanningen.

Et annet av målene for yrkesfaglærerutdanningen er at studentene skal forberedes på den praktiske lærergjerningen, snarere enn at de skal tilegne seg kunnskaper om pedagogikk som fagområde med disipliner som didaktikk, læringspsykologi, idéhistorie og lignende. Informantene var nytteorientert. Det kom flere steder fram at det de lærte var det de kunne anvende i praksis. Noen av informantene sa det nyttige i lærerutdanningen var metodene og utprøvingen av dem. Ingen av informantene var misfornøyd med sin lærerutdanning. En av de mest erfarne sa at han ikke husket så lang tid tilbake, mens de andre var fornøyd med sin utdanning. Jeg skal være forsiktig med å trekke kausalsammenhenger, men det er vel trolig at informantene har vært fornøyd med sin lærerutdanning blant annet fordi den har vært rettet mot sentrale oppgaver for en lærer og ikke mot pedagogikk som fag, som teori. Jeg mener derfor det er all grunn til å hevde at yrkesfaglærerutdanningen har vært og er yrkesrettet.

Det at informantene uttrykte seg positivt om sin lærerutdanning står i kontrast til mye av den forskningen på annen lærerutdanning, som jeg viste til i kapittel 1. Det ville vært svært interessant å søke etter årsakene til denne kontrasten, men det har ikke denne studien lagt opp til. Jeg vil likevel stille spørsmålet om det kan skyldes nettopp at yrkesfaglærerutdanningen er basert på praksis og at den er yrkesrettet. Det er verdt å merke seg at det først var i læreplanen fra 1993 at en i yrkesfaglærerutdanningen innførte begrepene ”pedagogisk teori” og ”pedagogisk praksis” og dermed skilte mellom teori og praksis, noe som kom inn i allmennfaglærerutdanningens planer allerede i 1974 i og i faglærerutdanningene i 1977.

Informantene sa at noe av det de snakket med kollegaer om var hva som fungerte av undervisningsopplegg og hva som ikke fungerte. Jeg spurte ikke informantene om hva de

diskuterte med de andre studentene den gang de gjennomførte utdanningen. Men ut fra egne erfaringer vet jeg at det en av informantene fortalte kan være dekkende for mange, at ”*de utvekslet erfaringer og fikk innblikk i andres tenkemåte*”. Gjennom slike fortellinger og diskusjoner blir de bevisstgjort på hva de selv og andre gjør, hvilke roller de går inn i, hvilke forventninger elevene har og lignende. Det kan være årsaken til at flere nevnte samarbeidet med andre studenter som en positiv erfaring fra lærerutdanningen.

*Jeg vil derfor hevde at informantene vurderer det slik at deres erfarte læreplan<sup>572</sup> har vært i samsvar med målene i de formelle læreplanene og at yrkesfaglærerutdanningen er yrkesrettet og praksisbasert med erfaringslæring som en viktig læringsform.* Siden målene vektlegger noe på bekostning av annet, vil det si at det som er vektlagt er oppnådd. Det som er nedtonet kan ha resultert i at det nettopp er svekket i studentenes læring<sup>573</sup>.

### 9.2.1.2 Innholdet i yrkesfaglærerutdanningen

Siden 1975 har det nærmest vært et prinsipp i yrkesfaglærerutdanningen at *innholdet i studiet skal styres av de aktuelle og sentrale oppgaver en lærer vil møte i sin utøvelse av læreryrket.* Det sies gjentatte ganger at det ikke er teoriene eller fagene som skal undervises, men at de skal studeres med utgangspunkt i praktiske utfordringer og oppgaver.

Den yrkesfaglige profilen, slik den omtales i de formelle læreplanene, har variert gjennom årene. I de første læreplanene var det nevnt yrkesrettete fagområder som yrkeslære, praktisk arbeid, arbeidsfysiologi, arbeidspsykologi og vernearbeid. I planene fra 1975 og 1982 nevnes ikke yrkesrettete fag i det hele tatt, mens en fra 1989 får tilbake de yrkesrettete fagområdene ved at en trekker inn verksted, arbeidsplass og arbeidsliv. I planene fra 1993 og senere omtales (1993) og beskrives (1999) yrkesdidaktikk, der praksisveilederen har et stort ansvar.

Fra planen fra 1989 og framover får utviklings- og fornyingsarbeid i skolen en fast plass i de formelle planene. Studentene skal planlegge, gjennomføre og vurdere et reelt utviklingsarbeid, gjerne ved den institusjonen hvor de har praksis. Fra 1993 ble den praktisk-pedagogisk utdanningen utvidet fra ½ årig til 1 årig. Praksisperioden ble mer enn fordoblet og innholdskomponentene ”tilrettelagt opplæring”, ”yrkespedagogisk utviklingsarbeid” og ”norsk” ble tatt inn i planene. Det sies også i planen at prinsippet om sammenheng og helhet skal vektlegges og at studentene skal kvalifisere seg til å arbeide med endringsprosesser gjennom å initiere og gjennomføre yrkespedagogisk utviklingsarbeid ved egen skole.

Det at den praktisk-pedagogisk utdanningen ble utvidet til ettårig innebar en sterkere satsning på yrkesfaglærerutdanningen fra samfunnets side, noe som sannsynligvis resulterte i en kompetanseheving av yrkesfaglærerne. Det er verd å merke seg at en også i innholdet fokuserer på det som er yrkesrettet. Tilrettelagt opplæring er særlig nødvendig kunnskap for yrkesfaglærere i og med at de får mange elever som har behov for det. Informantene sa også at en del av elevene hadde vanskeligheter med å lese og skrive, noe som aktualiserer norsk som fagområde, der en ikke legger vekt på grammatikk og korrekt formulering, men der en legger vekt på skriveglede og yrkesrelevante skriveoppgaver. På samme måte er yrkespedagogisk utviklingsarbeid både yrkesrettet og karrierestimulerende ved at det å arbeide med utviklingsarbeid medfører endringskompetanse og bevirker at en holder seg bedre oppdatert innen læreryrket. Forskning (Fessler og Christensen 1992) viser også at det å drive utviklingsarbeid virker motiverende for lærere.

De formelle læreplanene presiserer at *studentene skal ha medinnflytelse i organiseringen av studiet.* Både for pedagogikk-lærere og studenter innebærer dette en stor frihet med hensyn til studiets innhold innenfor rammen av deres interesser og planens anvisninger. Det muliggjør utvalg av innhold eller emner som er aktuelle i tiden og tilpasset

<sup>572</sup> Se 2.2.4 om Goodlads læreplannivåer.

<sup>573</sup> Dette kommer jeg straks tilbake til ved konkluderingen om innhold.



studentenes behov og interesser, for eksempel de oppgaver og utfordringer studentene står ovenfor i sin praksisutplassering. Men på den andre siden innebærer dette en risiko for mangel på struktur og helhetsperspektiv ved at det kan være tilfeldigheter som påvirker utvalget av oppgaver som oppleves som aktuelle og relevante i den enkelte klasse. Sannsynligheten er også til stede for at mer abstrakte temaer, for eksempel innenfor pedagogisk filosofi og sosialpedagogikk, ikke er av særlig interesse. Den empiriske undersøkelsen i denne studien viste at informantene, i yrkesdebuten, var opptatt av de nære oppgavene, av det didaktiske, av det å undervise elevene. Det var først senere i informantenes yrkeskarriere at de var opptatt av ungdommens endrete forhold i dagens globaliserte samfunn<sup>574</sup>. Skal en la studentenes nære problemer og utfordringer avgjøre valg av innhold, eller skal en sørge for at undervisningen inneholder et utvalg av pedagogisk teori som pedagogikklærerne setter sammen? Hva med pedagogikkfaget? Dette er igjen en diskusjon om en skal yrkesrette eller fagrette, om en skal ha en yrkesdidaktisk eller en fagdidaktisk lærerutdanning. Dette er en problematikk jeg har diskutert i forbindelse med analysen av læreplanene.

Det var flere av informantene som uttalte seg om innholdet i lærerutdanningen de hadde erfart. Noen av informantene sa at de prøvde å nyttiggjøre seg teorien ved planlegging av undervisning, både i teoretiske og praktiske fag. Det var en av de mest erfarne lærerne som uttalte dette, en av dem som var utdannet etter planene fra før 1975, den gang innholdet var fagoppsplittet og ble forelest.

En av informantene sa at han systematiserte sine erfaringer som elev ved hjelp av teoriene. En av lærerne opplevde at gjennom arbeidet med teorien ble han mer bevisst på hva som foregikk. Det var ingen av informantene som nevnte eksempler på teori, verken her eller ved andre spørsmål. En sa han opplevde at teori og praksis hang sammen på høgskolen og i praksis. *Disse uttalelsene forteller at utdanningen ikke er fri for teori.*

Noen sa det var mye medlæring fra studenter med forskjellige bakgrunner, en utvekslet erfaringer og fikk innblikk i andres tenkemåte. Det innebærer at erfaringsdeling mellom studentene både er mål, innhold og arbeidsprinsipp i studiet. Innholdsmessig vil det si at deler av innholdet er framstilling av, eller lytting til narrativer, fortellinger om konkrete hendelser i forbindelse med yrkesutøvelsen, noe en også kan betegne som samtaler mellom kommende mestere i læreryrket.

### 9.2.1.3 Arbeidsprinsippene i yrkesfaglærerutdanningen

Begrepet "arbeidsprinsipp" stammer fra de første læreplanene i den praktisk-pedagogisk utdanningen. Læringsprinsipper vil være en vanligere pedagogisk term i dag, men arbeidsprinsipper er et yrkesrelatert begrep. I planene har det vært nevnt en rekke konkrete læringsformer. "Prinsipp" slår imidlertid fast at uansett hvilken læringsform en anvender, er det noen retningslinjer som skal ivaretas. I de formelle læreplanene for den praktisk-pedagogisk utdanningen er det et gjennomgående læringsprinsipp at studentene *skal lære gjennom handlinger, gjennom å gjøre erfaringer og reflektere over dem, gjennom øvelser og varierte former for oppgaver*, noe som også er inkludert i målformuleringene i læreplanene.

Vektleggingen av opplevelsorientering og erfaringslæring understrekes ved at en i planen fra 1999 sier at modellæring står sentralt, at de arbeidsformer studentene erfarer i studiet skal være relevante og overførbare til deres senere arbeid som lærere tilpasset framtidige elevers forutsetninger. Det at mange av informantene mente deres lærerutdanning var nyttig og at ingen omtale undervisnings- eller læringsformene på noen negativ måte kan indikere at *de erfarte arbeidsprinsippene på en god måte, eller også at de erfarte læringsarbeid slik de ville forventet på en høgskole*. Den eneste som uttalte noe annet, var en informant som sa at han ikke hadde likt de skriftlige, obligatoriske oppgavene.

---

<sup>574</sup> Se 5.17.1.2.

#### 9.2.1.4 Pedagogikklærernes og studentenes handlingsrom

Fra 1975 har handlingsrommet vært stort med hensyn til valg av innhold, siden det skal velges ut fra de yrkesrelevante oppgavene en arbeidet med i studiet. I planen omtales studentenes læringsformer som ”mange og varierte”. Faktisk er det slik at lærernes undervisning blir mindre omtalt enn studentenes læring. Det gir et stort handlingsrom med hensyn til læringsformer, men metodene skal fremdeles være induktive, selv om også forelesning nevnes som arbeidsform.

#### 9.2.2 Effekten av lærerutdanningen på yrkesfaglærere

Det andre spørsmålet jeg stilte, i forbindelse med problemstillingen var: ”Hvilken effekt har yrkesfaglærerutdanningen hatt på studentene som har gjennomført den?” Det er svært vanskelig å skulle uttale seg om kausalsammenhenger, hvilken effekt som kan tilskrives lærerutdanningen, egne erfaringer og utvikling som lærer, eller andre påvirkninger. Men noe har informantene selv fortalt og noe kan jeg tolke ut fra andre data i den empiriske undersøkelsen.

Alle informantene brukte et yrkespedagogisk begrepsapparat, bortsett fra novisen uten lærerutdanning. Novisen uten lærerutdanning uttalte følgende om hvordan han ble klar over hvilke metoder han lærte å benytte: ”For min del går det veldig naturlig det der. Man tenker ikke over det, det bare skjer. Det blir en slags samhandling på verkstedet.” Jeg vil hevde at han snakket om sin tause kyndighet, eller praktiske bevissthet<sup>575</sup>. Han handlet og ”noe” satte i gang utviklingsprosesser. Han hadde etablert erfaringer, men de var ikke abstrahert og ble ikke artikulert som refleksjoner<sup>576</sup>. Han manglet de kunnskapene, de begrepene, som var nødvendige for å kunne uttrykke hva dette ”noe” var. Dette viser at lærerutdanningen har nytteverdi ved å bevisstgjøre og begrepssette fenomener og erfaringer. Lærerne har lært et begrepsapparat som er nyttig for tenking og kommunikasjon i læreryrket.

Alle informantene mente at andre kyndighetsformer enn språklige var aktuelle for elever ved yrkesfaglige studieretninger i den videregående skolen. Det sentrale for elevene var det praktiske, det å arbeide for eksempel på kjøkkenet. Jeg vil tro at det er noe de var klar over før de startet sin lærerutdanning og at yrkesfaglærerutdanningen har støttet dem i dette synes ved ikke å fremme teoristudier.

Flere av informantene omtalte samarbeidslæring og at elevene lærer av hverandre. Dette kan være en effekt av lærerutdanningen siden den anvendte samarbeidslæring, men det er i hvert fall blitt forsterket ved at informantene hadde gjennomgått et kurs i samarbeidslæring på skolen.

Erfaringslæring krever tankearbeid for at erfaringene ikke skal forbli en samling av erfaringer, men generaliseres til refleksjoner. Noen sa at de tenkte over sine erfaringer. I denne sammenheng var det interessant at novisen med nylig gjennomført lærerutdanning sa at han tok vare på skriftlige planer når det gikk bra. På dem kommenterte han hva som gikk galt eller bra og hva han kunne gjøre neste gang. Det kan med en viss grad av sikkerhet tilskrives læring i lærerutdanningen.

Det jeg kan si med en større grad av sikkerhet er hva informantene selv fortalte om hvilken betydning lærerutdanningene hadde hatt. En av dem fortalte at han i løpet av utdanningen lærte å systematisere sine erfaringer. Noen sa de hadde nytte av teori for å få se sammenhenger og hvorfor ting blir som de blir. De nevnte forhold som (lære)prosessene, psykologi for å forstå elevenes atferd og reaksjoner bedre og den didaktiske relasjonsmodellen.

---

<sup>575</sup> Se 8.12.

<sup>576</sup> Se 8.11.

Alle informantene var mer opptatt av elevenes læring enn av egen undervisning. Det viste seg også da jeg spurte dem om deres egen undervisning, om når den var vellykket og når den ikke var det. Det kan bety at denne holdningen, at elevenes læring er det sentrale, er en effekt av lærerutdanningen der elevenes læreforutsetninger blir vektlagt både på det formelle læreplannivået og det erfarte. Jeg har konkludert med at *yrkesfaglærere er mer læringscentrerte enn de er undervisningscentrerte*.

Noen av informantene sa de valgte undervisnings- og læringsformer elevene foretrakk, og det var ofte formidrende undervisning, eller demonstrasjon av lærer etterfulgt av at elevene prøvde seg. Noen brukte også samarbeidslæring. Det var en av dem som fortalte at elevene arbeidet med mapper og en annen som nevnte problembasert læring. Han som brukte mappearbeid fortalte at elevene lærte å ta ansvar for egen læring.

En kan hevde at det er en fordel å anvende de metodene elevene foretrekker, det er de som skal lære og de som muligens vet hvordan de lærer best. Men som jeg har diskutert i analysene, kan det også være at elevene velger metoder som er mindre utfordrende og anstrengende. *Jeg vil derfor hevde at det er urovekkende at flere lærere ikke har et reflektert forhold til pedagogisk teori som grunnlag for sin yrkesutøvelse*. Om det er slik at de lar elevene ta mye ansvar, kan det bety at de ikke har et eget pedagogisk ståsted, et teoretisk ståsted de har reflektert over og kan begrunne overfor elevene. Det vil også kunne være vanskelig å vurdere egne forsøks- og utviklingsarbeid om en ikke har et bestemt ståsted som anker.

Den delen av yrkesfaglæreres undervisning som foregår i verksted og kjøkken er, eller bør være basert på de samme yrkespedagogiske prinsippene som jeg trakk fram i læreplananalysen<sup>577</sup> i og med at det dreier seg om praksisopplæring. Informantene sa de brukte aktivitets- og handlingspregete læringsformer, dialog og samarbeidslæring. De mente at elevene hadde lært når de kunne utføre oppgaver, når de gjorde noe. De sa også at det sentrale for elevene var det praktiske, det å arbeide. Selv om kun en av informantene direkte omtalte erfaringslæring, var det likevel klart at alle mente at yrkesfagelevne lærte på den måten. De sa blant annet at *deres elever var mer praktikere enn teoretikere*. Informantene omtalte også samarbeidslæring, det at elevene lærte av å samarbeide. Alt dette sammenfaller med de yrkespedagogiske prinsippene<sup>578</sup>. Jeg kan ikke uttale meg om dette skyldes yrkesfaglærerutdanningen. Det kan også være slik at informantene anvender de samme prinsippene de selv opplevde som yrkesfagelever og at de yrkesfaglærerne informantene har hatt, har anvendt de yrkespedagogiske prinsippene. Siden yrkesfaglærerutdanningen har vært en positiv erfaring for alle informantene, vil det si at deres lærerutdanning i hvert fall ikke har endret på deres oppfatning om at de yrkespedagogiske prinsippene er viktige. Dette samsvaret mellom erfaringer fra egen opplæring i yrkesskolen, egne erfaringer fra både praksisskolen og den pedagogiske høgskolen i yrkesfaglærerutdanningen har vært med på å forme og forsterke den identiteten de utvikler som yrkesfaglærere.

### 9.2.3 Begrepet yrkespedagogikk

Med utgangspunkt i de formelle læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen har jeg definert *yrkespedagogikk ved at de lærende skal systematisere de kunnskaper, ferdigheter og holdninger de allerede har med hensyn til læring, veiledning og undervisning, som grunnlag for helhetlig og praktisk-teoretisk kyndighetsutvikling*. Innholdet i læringsprosessen skal ta utgangspunkt i sentrale yrkesfunksjoner (for en yrkesfaglærer, instruktør eller opplæringsansvarlig) og utvalget av pedagogisk teori tilpasses deretter. I en yrkespedagogisk læringsprosess vektlegges erfaringsbaserte og handlingsorienterte læringsformer og læring gjennom samarbeid med andre.

---

<sup>577</sup> Se 3.8.

<sup>578</sup> Se 3.8.

### 9.3 Yrkesfaglærerne, hva karakteriserer dem?

I kapittel 1 konkretiserte jeg en del spørsmål jeg mente det var viktig å forsøke å svare på gjennom en empirisk undersøkelse. Jeg har valgt å gi mine svar på spørsmålene i en noe annen rekkefølge for å få en klarere struktur i presentasjonen.

#### 9.3.1 *Hvordan lærer og utvikler yrkesfaglærere seg gjennom sin karriere?*

På spørsmålet om *hva* de lærte, hadde ikke informantene så mange meninger. Mange sa at de lærte om metoder, hvilke metoder som fungerte bra og hvilke som ikke gjorde det. Dette vurderte de på grunnlag av elevenes reaksjoner og synspunkter. *Hvordan* informantene sa de lærte, kan sammenfattes som ved egenvurdering, yrkesfaglig oppdatering, interaksjon med og vurdering fra elevene, interaksjon med kollegaer, kontakt med bedrifter og utdanning (særlig spesialpedagogikk). Dette innebærer at *yrkesfaglærere sier de lærer gjennom praksis, gjennom å utføre yrket, ved yrkesfaglig oppdatering og yrkespedagogisk videreutdanning.*

På spørsmål om hva de gjør for å systematisere sine erfaringer, en viktig del av erfaringslæreprosessen, sa noen at de tenkte over sine erfaringer. En av informantene sa at erfaringer ble bearbeidet ved ulike møter med kolleger og en annen snakket med elevene om hvordan de best lærte. Det innebærer at de reflekterte over egne og andres erfaringer når de var i interaksjon med andre. Læreren som nettopp hadde fullført sin lærerutdanning tok vare på skriftlige planer. På dem kommenterte han hva som gikk galt eller bra og hva han kunne gjøre neste gang. Det er med andre ord bare en av mine informanter som gjør noe skriftlig med erfaringsbearbeiding.

Flere bearbeidet altså ikke sine erfaringer på noen systematisk og reflekterende måte. Jeg har i analysene av dataene spekulert på dette. En forklaring kan være at de fortsetter å samle erfaringer. Men det kan vel så sannsynlig være at de arbeider på et høyt kompetansenivå, muligens ekspertisenivå (Dreyfus og Dreyfus 1991). Det vil si at de har utviklet rutiner som de vet fungerer i praksis og som overflødiggjør mer refleksjon. Denne muligheten støttes ved at det var lærerne med lengst erfaringer som ikke bearbeidet sine erfaringer, mens de andre gjorde noe med dem.

På spørsmål om deres *utvikling* fra yrkesdebuten og fram til i dag, beskrev flere av informantene en utvikling over tid og en delte utviklingen inn i *tre faser*, fra å arbeide med kun en metode og å være *ydmuk og uerfaren*, til en periode med variasjon mellom flere undervisningsmetoder og å være *trygg* og til å føle seg *gammel*. Det kom fram at lærerne i løpet av sin karriere ble mindre selvkonsentrerte, de tålte mer og de ble rundere i kantene. De ble etter hvert mer opptatt av mellommenneskelige forhold og av menneskekunnskap og ikke kun det yrkesfaglige.

Når arbeidsoppgavene og kravene endres, endrer også de fleste yrkesfaglærere seg. Eksterne endringer tvinger fram interne tilpasninger. Informantene omtalte endringer med hensyn til egen utvikling som menneske, egen undervisning, elevenes læring og metodiske overveielser. Særlig var de opptatt av at de fikk andre elever enn tidligere og at de sosialpedagogiske oppgavene hadde økt i omfang. De sa at det uten tvil var blitt mer arbeid med sosiale oppgaver enn faglige, elevenes manglende motivasjon og deres behov for voksenkontakt for å mestre hverdagen. Ingen reflekterte over forhold som reformer, skoleutvikling, skolepolitikk eller samfunnsengasjement som avgjørende for hvordan de hadde utviklet seg som lærere fra yrkesdebuten og fram til dagens tid. Jeg kan dermed identifisere fire stadier i en lærers utvikling:

1. *Forberedelse* til yrket gjennom lærerutdanning
2. *Yrkesdebut*. Den første tiden preges av usikkerhet, lite metodetilfang og fokus om seg selv, en er ”grønn og ydmyk”.
3. *Erfaringslæring og kyndighetsutvikling*. Gjennom erfaringslæring blir en sikrere, får et større handlingsrepertoar, en er: ”moden og trygg på seg selv”. Denne tredje fasen kan tredeles: først fokus på elevene og deres læring, deretter på kollegaene og sist på elevenes situasjon i dagens samfunn.
4. *Stagnasjon* og etter hvert *nedtrapping* ved at en føler at det blir stor avstand mellom seg selv og elevene og mellom seg selv og basisyrket, en omtales som ”gammel”.

Gjennom å analysere informantenes uttalelser i kategoriene nye lærere, erfarne lærere og meget erfarne lærere har jeg også kunnet belyse spørsmålet om deres utvikling. Heller ikke her kan jeg med sikkerhet si om forskjellene skyldes spesiell lærererfaring eller generell livserfaring. De fleste av informantene som var noviser eller hadde midlere erfaring var opptatt av mikroforhold i henholdsvis elevenes og egen hverdag. Blant de mest erfarne lærerne fant jeg en oppmerksomhet på elevenes situasjon i samfunnet. Jeg mener derfor det er grunn til å anta at yrkesfaglærerne tidlig i karrieren er opptatt av elevene og sin egen undervisning og at de etter som de blir mer erfarne er opptatt av samarbeid med kollegaene. Opptatthet av et makronivå, det å se skolen som en del av samfunnet, krever modning i livs- og lærererfaring.

Informantene fikk et større metoderepertoar med økende erfaring, noe som vel må tilskrives mer erfaring. *Novisene var mer opptatt av erfaringslæring enn de erfarne*. Den ene av dem hadde ikke lærerutdanning og sa at han selv lærte gjennom å prøve og feile. Den andre novisen hadde nettopp gjennomført sin lærerutdanning. Det er mulig at han var preget av det pedagogiske fundamentet i lærerutdanningen og at de mer erfarne var sosialisert inn i en skolekultur med et annet pedagogisk fundament enn erfaringslæring.

Novisene begrunnet eventuell mislykket undervisning med forhold ved elevene og rammefaktorer, altså ikke med forhold ved egen undervisning. De med midlere erfaring sa at de mislyktes ofte med sin undervisning, noe de forklarte med forhold ved undervisningen, elevenes forutsetninger eller rammefaktorer. *De med mest erfaring* sa de sjelden mislyktes. Det den siste gruppa sa sammenfaller med det jeg nettopp spekulerte over, at de *kan være på et høyt kyndighetsnivå* der de sjelden mislykkes og i liten grad har behov for å reflektere over sine erfaringer.

*Novisene var fokusert om metoder*. Den nyutdannete læreren var opptatt av elevenes manglende motivasjon og at for noen av dem var skolen kun et oppholdssted. Erfarne lærere var klar over og kunne beskrive både sin personlige og undervisningsmessige utvikling. *Med økende erfaring ble de mer tolerante, mer opptatt av menneskekunnskap* enn det yrkesfaglige og de hadde utprøvd flere metoder. Lærerne med lang erfaring hadde et metaperspektiv på egne endringsprosesser fra yrkesdebuten og fram til i dag. De hadde endret yrkesferdigheter og erfart at elevene var annerledes nå enn tidligere.

### 9.3.2 *Yrkesfaglæreres utviklingsorientering og vegring mot endringer*

Jeg var interessert i å finne ut hvordan informantene stilte seg til de hyppige og omfattende reformene og andre endringer i norsk skole. *Alle informantene mente de måtte følge med i utviklingen* og ingen sa de var aktive i mot nye endringer. De begrunnet dette med forhold som at en må følge med utviklingen i yrkeslivet og at lærere utdanner ungdommer til et samfunns- og yrkesliv vi ikke kjenner i dag. Det var gjennomgående at argumentene som talte for utvikling og endring omhandlet elevenes læring. Det eneste som ble sagt om de endringsvillige lærerne var at de brukte mer tid på skolen. At flere enn halvparten av informantene hadde pedagogisk videreutdanning tyder også på vilje til å kvalifisere seg

pedagogisk og til å videreutvikle seg som lærer, men jeg skal være forsiktig med å generalisere denne tendensen.

Noen av informantene hadde en del reservasjoner, som at endringene følt påtvunget utenfra, at en var sliten og at en opplevde det som negativt at alt skulle revolusjoneres. Noen mente motvilligheten var på vegne av elevene, men også at den skyldtes også lærernes stagnasjon eller utbrenthet. *Om de motvillige ble det sagt at de trivdes dårlig med sin livssituasjon, med yrket, eller med begge deler.* Dette kom av at de var eldre og slitne, av hyppige reformer og av endringer hos elever og i samfunnet. Det ble hevdet at det var yrkesfaglærere som stagnerer. Jeg påstår at hovedårsaken til eventuell vegring er forbundet med dårligere ontologisk sikkerhet og økning i risikoer ved pålagte hyppige endringer. Jeg stiller også spørsmålet om det kan være slik at informantene aksepterer tingenes tilstand og ikke har så mange kritiske holdninger. De har mer oppmerksomhet om de nære forholdene de selv har innflytelse på, enn på makronivå.

På spørsmål om deres meninger om utdanningspolitiske retninger var det *kun få* som *sa noe om hva de var spesielt opptatt av med hensyn til utdanningspolitikk*, noe som forsterker inntrykket av oppmerksomheten om de nære forholdene. Det kan altså virke som om informantene ikke var særlig interessert i å holde seg informert om utdanningspolitikk, eller at de hadde få meninger om spørsmålet. Jeg vil også spekulere på om den manglende interessen skyldes en pragmatisk aksept av effekter av et globalisert samfunn. Det kan tenkes at raske og omfattende endringer i skolesamfunnet, og i samfunnet for øvrig har resultert i en manglende interesse for å holde seg oppdatert, for å diskutere endringsforslag og for å ”yte motstand” mot endringer.

### 9.3.3 *Yrkesfaglæreres samspill med elever og de lærermiljøer de er nært knyttet til, med hensyn til læring og utvikling*

Samtlige informanter fortalte at de lærte gjennom interaksjon med kollegaer, særlig med de nærmeste på avdelingen. Med kollegaene snakket de om metoder, elever, hva de selv syntes de fikk bra til og faglige og menneskelige forhold ved klasser og elever. I tillegg drøftet og delte de undervisningsopplegg med hverandre. Flere av informantene fortalte at de lærte i *samvær* med elevene, som fortalte hva de likte og ikke likte, hvordan de ville ha det. Men i tillegg til det verbale ble det sagt at de lærte ved å være sammen med elevene, noe som innebærer tolkning av kroppsspråklige reaksjoner.

En tredje kontekst var kontakt med bedrifter. Videre nevnte informantene også læring gjennom kursdeltakelse, videreutdanning og kontakt med foreldre ved at de fortalte mer om hvordan elevene hadde det. Det medfører, som nevnt ovenfor, at yrkesfaglærere lærer gjennom å praktisere yrket i samvær, samtale og samarbeid med andre og gjennom kursdeltakelse og videreutdanning.

### 9.3.4 *Yrkesfaglæreres meninger om læringsteorier og hvilke undervisnings- og læringsformer de anvender*

Som direkte svar på spørsmålet om de var inspirert av noen læringsteorier svarte bare en med noe konkret. Han nevnte ”learning by doing”. Jeg har påpekt<sup>579</sup> denne mangelen på et uttrykt teoretisk fundament for egen praksis som lærer. Jeg mener det må være vanskelig å ikke ha et bestemt syn på læring som en kan få bekreftet, eller stille seg kritisk til. En har ikke en rettesnor å holde seg til og planlegger muligens undervisningen på en mer tilfeldig måte.

Mange av informantene la vekt på praksis og integrering av praksis og teori. De sa at de selv lærte gjennom praksis. Noen av lærerne fokuserte på samarbeidslæring. En informant var opptatt av erfaringslæring, det å bringe inn elevenes tidligere erfaringer. Han sa han lærte

---

<sup>579</sup> Se også 6.2.4, 6.3.6, 6.3.7 og 6.7.

slik selv. En av dem artikulerte, i andre sammenhenger, at det viktige var at elevene både kunne omsette teori i praksis og kunne reflektere over praksis. Det tilsvarer det synet på læring som kyndighet som jeg selv er kommet fram til og som jeg har redegjort grundigere for i kapittel 8.

På spørsmål om nytteverdien av yrkespedagogisk teori omtalte mange samarbeid med andre lærere, gjerne fra andre skoler, noe de kalte fagtorg. Mange nevnte også kursdeltakelse der det de lærte var nyttige metoder. Det kan ha en sammenheng med at *informantene* gjentatte ganger i intervjuene *var opptatt av nytteverdi ved det yrkespedagogiske*. Det kan ha vært en årsak til at så få av dem hadde konkrete betegnelser på pedagogiske teorier og at ingen nevnte navn på pedagogiske teoretikere. Det de var opptatt av, når jeg forsøkte å lese ”mellom linjene” i det de sa, var sammenhengen mellom teori og praksis og at teori skulle vise sin nytteverdi ved å kunne anvendes i praksis.

Jeg har også nærmet meg dette temaet gjennom det de uttalte om sin didaktiske tenkning, det de sa om egen undervisning og elevenes læring. Det var stor variasjon i de undervisningsformene lærerne benyttet. Ingen av informantene sa at de aldri brukte deduktive *undervisningsformer*. De sa de var påvirket av egne og kollegaers erfaringer og av elevenes meninger. Det var elevenes preferanser som styrte valg av arbeidsform. For alle informantene var aktivitet og handlinger sentrale *arbeidsformer* for elevene. De vanligste arbeidsformene var dialog ved klasseromsundervisning og samarbeidslæring. Det var en utstrakt bruk av oppgaver, både praktiske og teoretiske, både individuelle og i grupper. Av dem som nevnte egen undervisningen ble det sagt at flere først underviste eller demonstrerte og at elevene deretter gjennomførte praktiske eller teoretiske oppgaver. En la vekt på elevenes evne til å forstå stoffet og kunne sette det inn i ulike sammenhenger, at læring skulle være noe mer enn reproduksjon av kunnskap. En annen gjentok prinsippet om læring gjennom handling (learning by doing) og en tredje at elevene lærte på egenhånd.

Elevenes læreforutsetninger ble omtalt ved hvilke lærevansker de hadde, i særlig grad var det lese- og skrivevansker. Noen av lærerne sa at de hadde mange elever tatt inn på særskilte vilkår. Det var viktig med et godt læringsmiljø, at elevene var aktive og at lærer og elever hadde respekt for hverandre. Det måtte være ro i klassen ved fellesgjennomgåelse. Det var bra når elevene kunne vise hverandre og læreren hva de behersket og når de kunne bruke hverandre i en felles læringsarena. Det gikk igjen at de mente de flinke elevene lærte mest uansett hvilken metode de brukte. De flinke elevene lærte på en ny måte når de arbeidet sammen med mindre flinke elever og de svakere elevene hadde nytte av å samarbeide med dem som var flinkere.

#### 9.3.5 Yrkesfaglæreres meninger om praktiske kyndighetsformer

Det sies ofte og av mange at yrkesfagelever og – lærere er mer praktikere enn teoretikere. Dette var en påstand jeg ønsket å undersøke i den empiriske delen av studien.

*Alle informantene mente at ikke-språklig læring var aktuelt for elever ved yrkesfaglige studieretninger* i den videregående skolen. Alle nevnte forhold som at læreren viser i stedet for å fortelle, elevenes egen håndtering av redskaper og maskiner og det at de tok i bruk flere sanser. Dette ble knyttet sammen med at elevene kunne være veldig flinke med praktiske fag, men ha problemer med å lese og skrive, og at de kunne være urolige og ukonsentrerte. En lærer mente at veldig mange av elevene som velger yrkesfag var mer praktikere enn teoretikere. En annen mente at elevene var lei av teori og at de søkte seg inn på yrkesfagene for å unngå det. En av lærerne nevnte modelllæring, læring ved å se andre gjøre noe. Det forsterker det praktiske grunnlaget, prinsippet om læring gjennom erfaringer. En av informantene mente at alle kunne lære på kjøkkenet, men at alle ikke lærte like avanserte ting.

Informantene hadde vanskeligheter med å fortelle om sin egen ikke-språklige læring, noe som kan skyldes at det er vanskelig å uttale seg om det som ikke er språklig og det kan være at de ikke har tenkt så mye over hvordan slik læring foregår.

#### 9.4 Yrkesfaglærere i et globalisert samfunn

I kapittel 7 har jeg redegjort for og drøftet hva som preget elevenes og lærernes hverdag i dagens globaliserte samfunn, med utgangspunkt i Giddens strukturasjonsteori. Det kom fram i materialet at informantene klart mente at *dagens elever* var annerledes enn de var tidligere. De hadde en tøffere tone overfor sine lærere, de slet mer med sitt selvbilde og sin egen eksistens enn tidligere elever. Dette kan forklares gjennom forhold som oppløsning av tid og rom, flere risikoer som truer elevenes ontologiske sikkerhet, men også ved at elever som tidligere gjennomgikk spesielt tilrettelagte opplegg nå er inkludert i ordinære klasser, eller elevgrupper. Jeg har også data som kan tyde på at *lærerne virket som et stabilt element i elevenes skolehverdag* ved at elevene ble respektert slik de var og ved at yrkesfaglærere engasjerte seg i deres personlige (ontologiske) og sosiale problemer.

På et makroplan må lærere kunne ha tillit til at systemer og symbolske tegn fungerer som forventet og på samme tid ha tillit til de nære ansikt-til-ansikt forholdene som regulerer ens tilværelse på et mikroplan for å oppleve *ontologisk sikkerhet*, det å mestre hverdagen, det å mestre de mange nye valgsituasjoner som oppstår. Dette er et sentralt element i Giddens strukturasjonsteori der han ser mennesket i et refleksivt forhold med samfunnet. På den ene siden regulerer strukturer individets handlingsrom og på den andre siden kan individet påvirke og endre sine betingelser, noe Giddens betegner som reproduksjon og produksjon.

Informantene fortalte at de hadde en uforutsigbar hverdag som stadig endret seg gjennom hyppige reformer. Jeg har hevdet og argumentert for at *lærerne mer er i motstand mot tap av sin ontologiske sikkerhet enn de er i motstand mot reformer*. Det kom fram i mine drøftinger at *pragmatisk aksept var den vanligste reaksjonen på effekter av samfunnets globalisering og hyppige reformer i skolen*. Dette var de eneste konsekvensene av det globaliserte samfunnet jeg kunne registrere for informantenes vedkommende.

#### 9.5 Erfaringslæring

Jeg har utviklet et syn på læring som jeg betegner ”utvikling av kyndighet”. Det baseres på en konstruktivistisk tradisjon og i hovedsak på Deweys teori om læring som utforskende prosesser. Jeg hevder at det informantene har fortalt om egen og elevenes læring bekrefter at yrkesfaglæreres læringsprosess kan beskrives i nivåene opplevelse og handling, erfaring, teoretisk (refleksjon) og praktisk (handlingskompetanse) kyndighet, mening, metakognisjon, praksisteori og ny opplevelse og handling.

Det en *opplever* er egne representasjoner av et utvalg av ytre og indre fenomener, der de indre ofte er forbundet med emosjoner. Opplevelser er flyktige og transformeres ikke bestandig til erfaringer. *Erfaringer* er indre representasjoner av ytre og indre (emosjonelle) opplevelser som setter relativt varige spor etter seg i organismen. *Narrativer* er gjenfortellinger av egne eller andres konkrete og situerte erfaringer. Jeg mener narrativer kan overføre erfaringer fra den som forteller til en som lytter, uten at det foregår refleksjon. Den som demonstrerer kan imiteres av en som ser på, uten at det nødvendigvis foregår refleksjon. *Teoretisk kyndighet*, eller *refleksjon* innebærer at en oppdager forutsetninger for, sammenhenger mellom, eller virkninger av enkelterfaringer, at en analyserer og systematiserer fragmentariske erfaringer til mer generalisert kunnskap. *Praktisk kyndighet* er handlingskompetanse som gjør en i stand til å handle adekvat overfor yrkesrelevante oppgaver. Praktiske kyndighetsformer er for eksempel visuelle forestillinger, utøvelse av ferdigheter,



kroppslig sansing, utøvelse av mellommenneskelige relasjoner, verdimeslige holdninger og aksjoner og estetiske ferdigheter og vurderinger. Det at en kan utføre handlinger utledet fra teoretisk kyndighet, eller reflektere over sin praktiske kyndighet slik at den kan abstraheres og artikuleres, representerer *mening* for individet. *Metakognisjon* innebærer at en kan objektivisere seg selv og se seg selv utenfra. *Praksisteorien* er summen av læringsprodukter og læringshistorie, det er en ustabil og forandelig del av organismen og det er grunnlaget for individets tenkning og handlinger.

Jeg har definert *kyndighet* som praktisk-teoretisk kompetanse til å *gjøre* et arbeid. *Kyndighet ved yrkes- eller profesjonsutøvelse er å kunne utføre et yrke*. Teoretisk kyndighet kan også betegnes som refleksjon, mens praktisk kyndighet kan betegnes som handlingskompetanse.

Jeg mener at *fagdidaktikk* er knyttet opp mot de enkelte fagene som undervises i skolen og de kunnskapene som elevene skal tilegne seg, både allmennfaglig og yrkesfaglig. *Yrkesdidaktikk* tar utgangspunkt i de komplekse yrkesoppgavene og den kyndigheten en må lære seg for å håndtere dem. Jeg har definert yrkesdidaktikk som oppgavestyrte praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring og vurdering av opplærings-, veilednings- og læringsprosesser i opplæring til en yrkesutøvelse.

Med utgangspunkt i de formelle læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen har jeg definert *yrkespedagogikk* som et område innen læringsvitenskap (pedagogikk) hvor de lærende skal systematisere de kunnskaper, ferdigheter og holdninger de allerede har med hensyn til læring, veiledning og undervisning, som grunnlag for helhetlig og praktisk-teoretisk kyndighetsutvikling. Innholdet i læringsprosessen skal ta utgangspunkt i sentrale yrkesfunksjoner (for en yrkesfaglærer, instruktør eller opplæringsansvarlig) og utvalget av pedagogisk teori tilpasses deretter. I en yrkespedagogisk læringsprosess vektlegges erfaringsbaserte og handlingsorienterte læringsformer og læring gjennom samarbeid med andre. Eller sagt kortere: Yrkespedagogikk vektlegger kyndighetsutvikling der innholdet gis av sentrale yrkesfunksjoner, der pedagogisk teori tilpasses de aktuelle oppgaver og arbeidsformene er induktive, handlings- og samarbeidsorienterte.

Det er konstruert flere og ulike læringsteorier som bygger på forskjellig vitenskapsteoretisk og -faglig bakgrunn og derfor forklarer ulike sider av fenomenet. En av hensiktene med denne studien har vært å utvikle et syn på læring som en helhetlig prosess, der teoretisk og praktisk kyndighet sidestilles og der læring ses om et internt fenomen som kan foregå i interaksjon med menneskelige og materielle kontekster. Resultatet av analysene er dermed en videreutvikling av Deweys syn på læring som utforskende prosesser. Jeg har analysert og diskutert Deweys og andre teoretikers læringsteorier opp mot min egen og hvordan ulike syn på læring er forklaringssterke eller – svake i forhold til læring som fenomen og til datamaterialet i den empiriske undersøkelsen.

*Informantene hadde ikke et gjennomtenkt og klart artikulert syn på læring og teorier om læring*. Jeg har imidlertid dokumentert at de var opptatt av *erfaringslæring og utforskende læring*. De framhevet prøving og feiling og induktiv læring. De sa de selv lærte ved å "føle" på kroppen, få tilbakemeldinger fra elevene i undervisningen, tenke over egen praksis og ved å dele erfaringer og refleksjoner med kollegaer. Dette mener jeg i særlig grad fanges opp av Deweys syn på læring. Derfor ble det naturlig å la hans teori danne det teoretiske fundamentet for synet på læring som kyndighetsutvikling.

Som forventet framhevet informantene praktisk kyndighet, ferdighetslæring og erfaringsbaserte kyndighetsformer. Flere av dem sa indirekte at *yrkesfaglærere er mer praktikere enn teoretikere* ved at de mente at elevene i yrkesopplæringen var det. Ved en analyse av de begrepene informantene anvendte, søkte jeg etter representanter for de auditive, visuelle og kinestetiske representasjonssystemene. Det viste seg at *informantene anvendte mange uttrykk som viser visuelle og i særlig grad kinestetiske representasjoner*. En kan spørre om både de og jeg reproducerer en fordom vi har om opplæringskulturen utenfor

skolesystemet, men det er mange indikasjoner på at mennesker lærer på ulike måter og at skolen som opplæringsarena ikke er tilpasset alle. Mjelde (2002), Nilssons (1989) og Tarrous (1992) forskningsresultater bekrefter mine funn og antakelser. Jeg hevder at en kan sidestille ulike praktiske kyndighetsformer som visuelle forestillinger, utøvelse og kroppsliggjøring, mellommenneskelige relasjoner, verdimeslige holdninger og aksjoner, etiske og estetiske ferdigheter og vurderinger med teoretiske kyndighetsformer.

En av informantene omtalte kombinasjonen av praktisk og teoretisk kyndighet, det jeg betegner som *mening*. Han var opptatt av at elevene skulle kunne omsette teori til praktiske handlinger og abstrahere sine erfaringer til refleksjoner. *Jeg mener at en ekspert kjennetegnes ved at han har mindre behov for refleksjon-over-handling og at refleksjon-i-handling ofte resulterer i at rutinepregete handlinger kan utføres på et praktisk bevissthetsnivå, uten særlig tankevirksomhet om det som utføres.*

Informantene fremhevet også *læring som en interaktiv prosess*. Jeg hevder at narrativer er å betrakte som ikke-reflekterte erfaringer og at de overfører erfaringer på en ikke-reflektert måte. Dataene fra den empiriske undersøkelsen er på refleksjonsnivå snarere enn konkretiseringer av ikke-reflekterte erfaringer. Det er nærliggende å tro at informantene antok jeg forventet å høre om deres refleksjoner og ikke deres fortellinger.

Min konklusjon blir derfor at datamaterialet underbygger et syn på læring som kyndighetsutvikling. Det sentrale blir derfor å akseptere at vi lærer på ulike måter og at vi skal tilpasse læringsaktivitetene til den enkelte lærende. Men på samme tid blir det viktig å stimulere til og provosere fram andre læringsformer enn de tilvante. *Særlig mener jeg det er sentralt å arbeide med meningsfull læring, at den lærende kombinerer teoretisk og praktisk kyndighet.*

På bakgrunn av det synet på læring som er utviklet i denne studien, læring som utvikling av kyndighet, vil jeg si at *læring er en intern prosess som påvirkes av eksterne, sosiale og materielle forhold. Læring kan foregå på ulike nivåer når individet etablerer og videreutvikler kyndighet. Kyndighet har ulike former hvorav teoretisk og praktisk er hovedbestanddelene. Det er den helhetlige sammenvevningen av ulike kyndighetsformer som danner mening hos individet.* Jeg mener at det som særlig karakteriserer yrkesfaglærere og deres læring er at den er erfaringsbasert og at interaksjon med elever og kollegaer fremmer refleksjoner over erfaringer. Det er også slik at praktiske kyndighetsformer er viktige i deres læring og yrkesutøvelse. Både informantene og jeg mener *imitasjonslæring, eller modellering* er viktige læringsformer.

## **9.6 Den metodiske tilnærmingen i studien**

### *9.6.1 Læreplanforskningen*

For å finne fram til hva som preget de formelle læreplanene yrkesfaglærerne var utdannet etter, planla og gjennomførte jeg en læreplananalyse. Historiske, sosiopolitiske og substansielle forhold ved læreplanforskning og de to hovedtradisjonene teoretisk-deduktiv og praktisk-induktiv innen forskningsfeltet er beskrevet i kapittel 2. Den teoretisk-deduktive tradisjonen preges av vurderende analyser av læreplaner ut fra gitte normer eller kriterier. Den praktisk-induktive tradisjonen kjennetegnes ved at den tar utgangspunkt i teksten i planene og analyserer dokumentenes substansielle innhold. *Den praktisk-induktive tradisjonen ble valgt i denne studien* for å få fram kunnskaper om hvordan tekstene kunne vært ment av dem som forfattet dem og *for å få fram planenes intensjoner*. Dette valget har jeg funnet støtte for hos Franke-Wikberg og Lundgren (1982) og hos Short (1991).

De formelle læreplanene som har vært gjenstand for en praktisk-induktiv og substansiell analyse er fra før 1975, fra 1975, 1982, 1989, 1993 og 1999. Siden Rammeplanen for Praktisk Pedagogisk utdanning fra 2003 kom etter at læreplananalysen ble foretatt, siden den ikke medførte markante endringer og siden ingen av informantene er utdannet etter den er

analysen av denne planen ikke tatt med i redegjørelsen for læreplanene i yrkesfaglærerutdanningen. Hensikten med læreplananalysene var å finne fram til hva som karakteriserte de formelle læreplanene informantene i den empiriske undersøkelsen var utdannet etter. *Hovedkategoriene som framkom i læreplananalysene var lærerutdanningens mål, innhold og arbeidsprinsipper.* I tillegg har jeg vurdert hvilket handlingsrom de enkelte planene ga pedagogikk lærere og studenter og hvordan kontinuiteten har vært mellom planene. En kategorisering vil bestandig være vanskelig. En må vurdere grenseoverganger mellom hva som er av liten og av stor betydning, noe som vil resultere i at resultatene er avhengig av subjektive tolkninger av data og normative vurderinger. Men særlig der planene over tid har markante og like karakteristika, vil jeg hevde at analysen er reliabel. Det dreier seg for eksempel om et markant trekk som at de formelle planene alltid har hatt som mål at den praktisk-pedagogisk utdanningen skal være yrkesrettet og ikke teorirettet. Jeg vil også hevde at analysene er valide i og med at jeg hele tiden har forholdt meg til de begrepene som er anvendt i planene og fordi kategoriene mål, innhold og arbeidsprinsipper nødvendigvis må inneholde utdanningens mål, innhold og læringsprinsipper.

### 9.6.2 *Den empiriske undersøkelsen, kvalitativ tilnærming og intervju*

Den empiriske undersøkelsen var en intervjuundersøkelse av yrkesfaglærere ved ulike tidspunkter etter fullføringen av lærerutdanningen.

For å kunne avdekke eksempler på hva og hvordan yrkesfaglærere sa de lærte og utviklet seg, valgte jeg en kvalitativ tilnærming. Hensikten var å få informantene til å fortelle, snarere enn å kvantifisere deres meninger. Intervju ble valgt som metode fordi jeg antok yrkesfaglærere fortalte lettere og ga meg mer informasjon ved en muntlig samtale, enn ved at spørsmål skulle besvares skriftlig. Jeg hadde dermed også anledning til å be om eksempler, be om bekreftelse på tolkninger og faktisk delta i konstruksjonen av data.

*Den semistrukturerte intervjuguiden* ble utviklet med utgangspunkt i problemstillingen og *operasjonalisert for å få mest mulig valide data.* Jeg gjennomførte et gruppeintervju og et individuelt intervju som prøveintervjuer for å vurdere og justere intervjuguiden.

Samtalene ble tatt opp på en mindidiscopptaker og transkribert ord for ord. I avhandlingen presenteres en meningsfortetning av de transkriberte dataene, der jeg ikke har endret informantenes meningsbærende begreper. I tillegg presenteres en kategorisering av de transkriberte dataene. Alle informantene har gitt informert samtykke. Av hensyn til anonymisering av dem valgte jeg å beskrive alle informantene i hankjønn og å variere uttalelsenes plassering i gjengivelsen av dataene på en usystematisk måte. For å kunne sammenholde de formelle læreplanene informantene var utdannet etter med deres erfarte læreplaner, grupperte jeg informantene i tre hovedgrupper ut fra ansiennitet: de mest erfarne, de midlere erfarne og novisene. Av to noviser hadde en nylig gjennomført lærerutdanningen mens den andre ikke hadde begynt på sin.

### 9.6.3 *Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet*

Jeg hevder at jeg har oppnådd valide data gjennom å ha arbeidet grundig med forstudier, tematisering, design, substansielle analyser og samtidsvurderinger av læreplanene, intervjuguide og operasjonalisering, prøveintervjuer og revisjoner av intervjuguiden, gjennomføring av intervjuene og analysen av dataene. Jeg mener også det er en styrke at jeg har god kjennskap til det fagmiljøet som har utviklet læreplanene og en relativt god kjennskap til målgruppen yrkesfaglærere gjennom mange års arbeid som pedagog i yrkesfaglærerutdanningen.

Det er vanskeligere å uttale seg om den empiriske undersøkelsens reliabilitet. I intervjuene vektla jeg en uformell og åpen samtale. Det kan ha medført at det informantene fortalte kunne vært preget av situasjonen og min påvirkning. Jeg mener imidlertid at de

spørsmålene jeg stilte er sentrale spørsmål som yrkesfaglærere allerede har tenkt over og har meninger om, og at det derfor var mindre avgjørende hvem som stilte spørsmålene og hvordan de ble stilt.

Det har ikke vært hensikten og det er heller ikke mulig å generalisere med noen høy grad av sikkerhet om signifikans fra den empiriske undersøkelsen, siden jeg har et beskjedent antall informanter. Det svekker også generaliseringsmulighetene at jeg verken har et tilfeldig eller representativt utvalg av informanter. Jeg mener likevel at om flere informanter mener det samme om et fenomen vil det være merkelig om den meningen *ikke* skulle deles av noen andre i populasjonen. Jeg vil derfor anta at de meningene som kommer fram fra flere av informantene i den empiriske undersøkelsen også vil kunne finnes igjen i den totale populasjonen. Men jeg kan altså ikke uttale meg om hva som karakteriserer yrkesfaglærerne som lærergruppe i den videregående skolen med høy grad av sikkerhet.

Av etiske hensyn har jeg altså anonymisert dataene. I tillegg har jeg vært påpasselig med å ikke blottlegge informantene ved å henge dem ut på noen måte. Det har imidlertid ikke vært nødvendig å holde noen meninger eller uttalelser tilbake. Jeg valgte, ut fra samme etiske begrunnelse, å ikke foreta videoopptak. Lydopptakene vil bli slettet så snart forskningsarbeidet er avsluttet.

En kan være kritisk til at jeg har forsket i eget felt i og med at jeg er pedagogikk lærer. Men jeg har ikke forsket på min egen yrkesgruppe, pedagogikk lærerne. Jeg har diskutert dette spørsmålet i forbindelse med redegjørelsen for det metodiske og hevdet at det kan være en styrke for undersøkelsen at jeg kjenner feltet, at jeg kjenner til miljøet som har utviklet læreplanene og organisert utdanning av yrkesfaglærerne.

## **9.7 Tiltak for lærerutdanning og karriereutvikling**

Arbeidet med å endre og forbedre yrkesfaglærerutdanningen er en kontinuerlig prosess med mange virksomme aktører med ulike agendaer. Alt fornyingsarbeid bygger på de ideologiske perspektiver og praktiske tiltak som vektlegges. De meninger jeg vil framsette i denne delen av studien baseres på det synet på læring som er presentert i kapittel 8. Siden jeg har forsket på yrkesfaglærerkulturen, vil jeg i den videre framstillingen holde meg til det feltet. Men det er vel rimelig å anta at mye av det jeg foreslår kan ha overføringsverdi til annen lærer- og profesjonsutdanning. Jeg har valgt å presentere og redegjøre for tiltak innen områdene: mål for yrkesfaglærerutdanningen og for yrkesfaglærernes karriereutvikling, innholdet i yrkesfaglærerutdanningen, yrkespedagogiske prinsipper, erfaringsbasert refleksjon og praksisrettet teori, samarbeidslæring, oppgaveorientering, yrkesretting, medansvar, organiseringen av yrkesfaglærerutdanningen, karriereutvikling, samarbeid mellom kollegaer, utvikling av produserende og kreative lærere, karriereveiledning for lærere, arbeid på systemnivå, behovet for etterutdanning og samarbeid mellom yrkesskole og næringsliv.

### *9.7.1 Mål for yrkesfaglærerutdanningene og for yrkesfaglærernes karriereutvikling*

Jeg har valgt å fokusere på tre av mange overordnede mål for yrkesfaglærerutdanningen. Det dreier seg blant annet om yrkesfaglæreres doble praksisfelt, at de både har utdanning og praksis i basis- og i læreryrket og skal flette dette sammen i en identitet som yrkesfaglærer. En komponent er altså *den yrkesfaglige kyndigheten* som det er nødvendig å vedlikeholde på et slikt nivå at den enkelte erfarer å følge med i utviklingen i yrket. Det dreier seg både om teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter. *Det er derfor viktig at skoleiere stimulerer til og at lærere deltar i etter- og videreutdanning.*

En annen komponent er *den pedagogiske kyndigheten* der den empiriske undersøkelsen viste at de menneskelige og sosiale oppgavene er viktigere enn de var tidligere. Det at den sosiale delen av læreryrket tærer på utøvernes psykiske energi og mellom-

menneskelige egenskaper nødvendiggjør en økt satsing på utvikling av yrkesfaglærernes egne menneskelige kvalifikasjoner. Blant annet av denne grunn er det viktig å ta studentenes livserfaring inn som et viktig basiselement i utdanningen og at studentenes personlige utvikling må være et sentralt element i utdanninga. Det kan følges opp av pedagogikk-læreren gjennom samtaler, eller ved lesing av logger eller andre dokumenter der studentene skriver om sine erfaringer, refleksjoner og meninger. *Kommunikasjon om studentenes rolleoppfatning og personlige utvikling blir med andre ord et viktig element i lærerutdanningen.*

Det tredje er viktigheten av å være i *en kontinuerlig fornyings- og utviklingsprosess.* Det begrunnes av de raske endringene i de fleste yrker, dagens globaliserte samfunnsutvikling og av de hyppige reformene som iverksettes i norsk skole. På grunnlag av egen forskning om yrkesfaglærer karriereutvikling og Fessler og Christensens (1992) forskning hevder jeg at deltakelse i utviklingsarbeid og veiledning av lærerstudenter også er viktig for læreres karriereutvikling og deres motivasjon for yrkesutøvelsen.

Yrkesfaglæreres identitet, deres rolleoppfatning som yrkesopplærer og menneskeutvikler og deres endringsvillighet er viktige kompetanser, både i yrkesfaglærerutdanningen og i lærerkarrieren. Dette er forhold som har stor betydning for lærernes og elevenes ontologiske sikkerhet, men også for det samfunnet dagens elever skal være med på å bygge videre.

### 9.7.2 Innholdet i yrkesfaglærerutdanningen

Læreplananalysen viste at yrkesfaglærerutdanningen har vært og fremdeles er yrkesrettet og praksisbasert. Analysen av materialet fra den empiriske undersøkelsen viste at utdanningen har hatt en positiv effekt og at den ble erfart som nyttig og praksisrettet. Det kan blant annet skyldes at innholdet skulle rettes mot aktuelle og relevant oppgaver en yrkesfaglærer ville kunne møte i sin yrkesutøvelse. Innholdet bør fortsatt velges på den måten, dog med et kritisk blikk på innhold en dermed kan stå i fare for å velge bort.

Informantene artikulerte i liten grad kunnskaper om pedagogisk teori. En må derfor vurdere hva som er sentrale, yrkespedagogiske temaer for en yrkesfaglærer og undersøke om de har fått det rette utforming i utdanningen. Det dreier seg blant annet om temaer som: et reflektert syn på hvordan yrkesfagelever lærer, et gjennomtenkt forhold til elevenes situasjon i dagens og morgendagens samfunn, en utviklingsorientert og vurderende holdning til reformvirksomheten i skolen, en kritisk holdning til egen lærergjerning og karriereutvikling og om hva som er spesielt ved *yrkespedagogikk*. Det er meget mulig at yrkesfaglærerstudentene tilegner seg yrkespedagogisk kompetanse som praktisk kyndighet og at de kan gjennomføre god yrkesutdanning. Men det er også viktig at de kan begrepssette, begrunne og teoriforankre hva de gjør, både for egen kritiske tenkning og av hensyn til kommunikasjon med og opplæring av elevene. Dette er kompetanseområder som jeg mener vil styrke studentenes og lærernes identitet som yrkesfaglærere.

Materialet fra den empiriske undersøkelsen aktualiserer også kunnskaper om *utviklingspsykologi* og kyndighet om *sosiale* forhold, noe som aktualiserer temaer som utviklingspsykologi, endringsprosesser, gruppepsykologi og samarbeidslæring.

Informantene fortalte at mange av elevene ved yrkesfaglige studieretninger hadde lese- og skrivevansker. Det kan være slik at lærerne selv har den samme vanskeligheten, eller den samme vegringen. Dermed er arbeid med *de grunnleggende ferdighetene* lesing, skriving, matematikk og IKT et viktig tema for yrkesfaglærere og for yrkesfaglærerutdanningen.

### 9.7.3 Yrkespedagogiske prinsipper

Analysen av læreplanene viste at det er noen yrkespedagogiske prinsipper som har vært sentrale i en lærerutdanning som informantene omtalte med kun positive vurderinger og som de anvendte i eget arbeid. I lærerutdanningen i følge læreplanene og i yrkesutøvelsen i følge

informantenes uttalelser er prinsippene: erfaringsbasert læring og læring gjennom prøving og lykking, refleksjon over erfaringer, samarbeidslæring og samarbeid, oppgaveorientering gjennom yrkesretting og praktisk arbeidsutføring basert på teori og medansvar i alle faser i læreprosessen.

#### 9.7.3.1 Erfaringsbasert refleksjon og praksisrettet teori

Jeg har flere steder i studien påpekt viktigheten av erfaringsbasert læring. Kyndighetsutvikling baseres på at erfaringer abstraheres til refleksjoner, eller ved at teoretisk kunnskap må forankres i egne erfaringer. Selv om ikke informantene artikulerte det direkte, var det nok det utforskende synet på læring mange av dem ønsket å arbeide etter. De brukte ord som ”induktiv metode”, la elevene ”prøve og feile” og ”å la elevene erfare gjennom å gjøre ting i praksis”. Innen håndverkstradisjonell yrkesopplæring er aktivitet og handlinger viktige elementer. Det ferdighetsmessige aspektet forsterkes ved at informantene mente modellering og medlæring var viktige sider ved læreprosesser. Det blir derfor viktig at *pedagogikklærerne* legger vekt på utøvelsen av sin egen rolle *som modeller* både i teoretiske emner og i praktisk gjennomføring av lærerutdanningen.

Demonstrasjoner og læring gjennom imitasjon og øvelse er viktige elementer i opplæring og utdanning generelt og innenfor yrkesopplæring og yrkesfaglærerutdanning spesielt. Det vil innebære at det er viktig at studenter *planlegger, gjennomfører og vurderer* egen og andres *utføring av yrkesrelevante oppgaver*, både på høyskolen og i praksisskolen. Det er de opplevelser som den lærende anser som spesielle eller verdifulle som setter spor etter seg i organismen som erfaringer. Det er dermed viktig at en sørger for at studentene får anledning til å *samle erfaringer* ved å oppleve elev-, student- og lærerrollen, både i studiet ved høyskolen og ved utplasseringen i skolen. En slik samling av erfaringer er viktige data som utgjør et analyse- og vurderingsgrunnlag for konstruksjon av refleksjoner. Det er dermed viktig at studentene på mange måter involveres og blir *medansvarlige* i sin egen lærerutdanning.

Det er også viktig at den enkelte lærerstudent og yrkesfaglærer får tid og anledning, eller *tar seg tid til eget refleksjonsarbeid*. Det vil si at det er viktig at den enkelte arbeider med sin erfaringssamling, beskriver den, diskuterer den, stiller spørsmål ved den og er kritisk til den, gjerne i form av loggarbeid. En kan si det slik at den enkelte skal bevisstgjøre seg og reflektere over sin praksisteori. Konkret kan en arbeide med P1-P3<sup>580</sup> – oppgaver i veiledning av studenter og lærere. Det vil konkret si at en stiller spørsmål som:

P3: Hva mener du det er viktig at elevene dine kan når de forlater skolen etter endt utdanning?

P1: Hva gjør du for at elevene skal bli forberedt på, og lære det du ønsker de skal lære?

P2: Hva er det som gjør at du mener denne praksisen kan resultere i de intensjonene du har, være seg egne erfaringer, andres meninger eller pedagogisk teori?

Det er også en utfordring å sørge for at lærerutdanningen både kvalifiserer for den praktiske lærergjerningen og for en forståelse for nytten av pedagogisk teori, fordi det er slik individet etablerer en *meningsfull kombinasjon av teoretisk og praktisk kyndighet*. Det er videre viktig at en i yrkesfaglærerutdanningen ikke kun fokuserer om de nære oppgavene en yrkesfaglærer står ovenfor. En må utvide perspektivet til pedagogisk teori og aktuell sosiologi. Det kan innebære at praktiserende, erfarne yrkesfaglærere kan angi hva som på sikt er relevant kyndighet. Deretter må en vurdere hva som skal legges inn i lærerutdanningen og hva som skal være senere etterutdanning.

---

<sup>580</sup> Betegnelsene referer til Løvli (1974) tre praksisnivåer.

Utfordringen for yrkesfaglærerutdanningen kan derfor være å få til den transformasjonen Dewey trekker opp mellom de to erkjennelsesformene som bygger på opplevelse og forståelse, det å se sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kyndighet. Kolb (1984:4) siterer Lewin slik: "*There is nothing so practical as a good theory*". Etter min mening innebærer ensidig bruk av metoder en reduksjon av påvirkningsmulighetene for studentenes helhetlige læring og utvikling. Det viktige er at en velger metoder ut fra lærerstudentenes læreforutsetninger, det målet en har med undervisningen og det som skal læres.

Det er viktig for alle mennesker, også for yrkesfaglærere, å kunne se seg selv i det sosiale liv og å bli bevisst egne holdninger og verdier. Innen gestaltterapi har en utviklet en rekke kommunikasjonsteknikker som stimulerer til bevissthet om seg selv, bevissthet om andre, bevissthet om forskjeller og akseptering av forskjeller (Brown 1996:68). Slike kommunikasjonsteknikker er særlig nyttige til arbeid med egne *metakognisjoner* og vil være et viktig element i yrkesfaglærerutdanningen for at yrkesfaglærer skal bli bevisst seg selv i forhold til elever, til kollegaer, til skolens ledelse og andre agenter i skolen som felt.

### 9.7.3.2 Samarbeidslæring

Informantene mente at noe av det nyttigste i yrkesfaglærerutdanningen var samarbeid og erfaringsdeling med andre studenter. Refleksjoner kan legges fram, diskuteres og endres, men det er også viktig med beskrivelser og fortellinger. Narrativene er konkrete beskrivelser av praksis. Derfor er erfaringsdeling i form av narrativer viktig for læring, både i yrkesfaglærerutdanningen og i den praktiske utøvelsen av yrket. Det er gjennom å bearbeide erfaringer en videreutvikler teoretisk og praktisk kyndighet til refleksjoner og handlingskompetanse. Konkret kan studenter og lærere *bearbeide egne erfaringer* i logger, eller refleksjonsnotater og legge dem fram til diskusjon. Det kan gjøres i klassen i lærerutdanningen, ved teammøter eller seminarer i lærerkollegiet og ikke å forglemme kan lærere generelt og kontaktlærere spesielt gjøre det i sine elevgrupper. Slikt arbeid vil også gi elevene innsikt i pedagogikk, egen læring og lærerens undervisning. Noe som igjen vil gi den enkelte lærer verdifull tilbakemelding fra elevene.

### 9.7.3.3 Oppgaveorientering og yrkesretting

Siden erfaringslæring er så sentralt i synet på læring som utvikling av kyndighet, sier det seg selv at det er viktig å erfare yrkesutøvelsen. Skolepraksis blir dermed et svært viktig element i lærerutdanningen og en må vurdere forhold som omfanget av praksisperioden og utvalget av øvingslærere. Viktige forhold vil være at en foretar feltstudier for å erfare ulike måter å organisere yrkesopplæring på og at en engasjerer dyktige og utviklingsorienterte øvingslærere.

Endringen i yrkesfaglærerutdanningens ideologi fra 1975 har etter min mening medført klare endringer og forbedringer av yrkesfaglærerutdanningen. Men jeg vil også påpeke at en, ved for ensidig å vektlegge læring ved innsikt og refleksjon, står i fare for å forkaste eller nedprioritere viktige sider ved læring som *persepsjon, imitasjon, øvelse og korrektiv feedback*. Uten å gjøre læring til praktisisme er det viktig å ikke overse betydningen av elementer som imitasjon av eksperter og ferdighetstrening, særlig ved utdanning av lærere til yrkesopplæringen. Jeg mener det er mye en kan lære i læreryrket gjennom å observere og imitere de metoder og det stoff dyktige pedagogikk- og øvingslærere anvender. Det kan ta lang tid å finne på alt selv.

Jeg hevder at effekten av *veiledning* av en eller et fåtall lærerstudenter kan være sterkere enn ved undervisning i en større forsamling (Inglar 1997b), fordi en kan legge til rette for læring tilpasset den enkelte og fordi det er lettere å gi passende utfordringer. Øvingslærere som viser interesse for studentenes meninger og utvikling har sterk påvirkningskraft. Hvordan

en kvalifiserer og velger øvingslærere vil derfor være et meget virkningsfullt verktøy i praksisfeltet.

Veiledningsstrategier og -teknikker er også et viktig yrkespedagogisk tema siden så mye av yrkesopplæringen skjer gjennom veiledning av elever. Det er derfor verdifullt om lærerstudenter og lærere øver seg i bruk av veilednings- og kommunikasjonsteknikker. Det krever mye oppmerksomhet og energi å skulle lytte til hva en elev forteller, samtidig som en skal tenke over hvilken veiledningsstrategi og hvilke -teknikker en skal bruke videre i samtalen. Jo mindre oppmerksomhet en trenger om det siste, desto mer kan en konsentrere seg om å lytte.

#### 9.7.3.4 Medansvar

Skal en legge til rette for erfaringsbasert læring innebærer det at studenter og elever må ha et medansvar i sin utdanning og opplæring. Det vil si at innenfor de rammer som læreplanene trekker opp skal pedagogikklererne og deres studenter sammen komme fram til mål, innhold og arbeidsprinsipper for læringsprosessene.

#### 9.7.4 Organiseringen av yrkesfaglærerutdanningen

Viktigheten av erfaringslæring og utviklingen av praktisk kyndighet gjør det nødvendig at oppmerksomhet og tid også vies de praktiske handlinger. *Viktige elementer her vil være feltobservasjoner, observasjoner av pedagogikk-, øvings- og yrkesfaglærere, beskrivelse av observasjoner og kritisk diskusjon med andre.*

De senere årene har praksisutplasseringen av yrkesfaglærerstudenter foregått ved flere enn en praksisskole, noe jeg ser som en stor fordel. Det fører til at studentene erfarer flere enn et praksisfellesskap og sannsynligvis oppdager at lærere kan bedrive relativt ulike pedagogisk virksomhet, noe som kan redusere den sterke sosialisierende effekten kun et praksisfelt ville innbære. Det kan også medføre diskusjoner med praksisveilederne og berike egen tenkning om yrkespedagogikk.

Både læreplananalysen og den empiriske forskningen i denne studien viste at yrkesfaglærere er opptatt av erfaringslæring og at teoretisk kunnskap ofte blir vurdert ut fra dens nytteverdi og bruksmuligheter. Da er det en viktig oppgave for pedagogikklererne å demonstrere, eller på annen måte la studentene erfare at teorien har nytteverdi, at den for eksempel kan anvendes allerede ved utplasseringen i praksisskolen. Det kan lettest lykkes om pedagogikklerere og øvingslærere samarbeider om oppgaver og utfordringer.

En mulighet for å fremme *produserende lærerstudenter* vil være at en i lærerutdanningen etablerer læringsgrupper der studentene er utplassert ved ulike skoler. I gruppene kan studentene diskutere erfaringer og refleksjoner de har hentet fra ulike kulturer. Det vil absolutt være en fordel om læringsgruppene møtes før, under og etter utplasseringen, slik at de selv kan definere problemstillinger og følge dem opp ved de ulike skolene. Det kan være en fordel om studentene har den samme yrkesfaglige bakgrunn, men det er noe en bør utforske! Det er også mulig å sette sammen tverrfaglige grupper ved at studenter utplassert ved en og samme skole, deres øvingslærere og deres pedagogikklerer danner et diskusjonsforum. En kan reise et problem eller en oppgave til diskusjon. Problemet skal ikke være en konstruert case, men en reell situasjon fra praksis. I et slikt forum kan en belyse problemer fra ulike perspektiver, fra dem som opplever problemet og som har lite praktisk erfaring, fra dem som har mye praktisk erfaring og fra dem som har pedagogisk, teoretisk kunnskap. Ved Högskolan i Örebro har en utviklet et lærerutdanningsprogram som blant annet har utprøvd slike diskusjonsfora (Handal 1996:13). I en evaluering av opplegget rapporteres at studentene var godt tilfreds med opplegget og karakteriserte arbeidet i seminargruppene som lærerikt, sosialt givende og personlig tilfredsstillende.



Det bør vurderes om det er mulig å legge til rette for refleksjonsarbeid i de første årene som lærer ved at novisene møtes i diskusjonsgrupper der de kan planlegge undervisning og utviklingsarbeid, diskutere og vurdere egen og andres erfaringer. Slike diskusjonsgrupper burde ledes av pedagogikklærere eller erfarne øvingslærere. Tilsvarende arbeid kan motvirke stagnasjon og endringsvegring og stimulere til kollegasamarbeid og endringsarbeid. Dette er særlig en utfordring for skoleeiere.

Det kan også la seg gjøre at studentene ”tar over” en skole en tidsperiode, mens øvingslærerne for eksempel deltar på kurs og seminarer. Det vil innebære utviklingsmuligheter for begge parter. En bør også prøve ut og vurdere andre samarbeidsordninger som kan fremme yrkesfaglæreres karriereutvikling og dermed elevenes opplæring.

Forskning viser at lærere har en tendens til å reproducere det de selv har opplevd som elever, at de videre i karrieren lærer av egne erfaringer og nære kollegaer og at lærerutdanningen har begrenset innflytelse på deres atferd og tenkning (Inglar 1996b). Lærerutdanningens begrensede betydning kan forklares med at den er relativt kortvarig og at den representerer en liten del av lærernes samlede erfaringer. Men det kan vi pedagogikklærerne ikke si oss fornøyd med. Vi må kontinuerlig arbeide for at lærerutdanningen skal tilpasses lærerstudentenes forutsetninger og de skolepolitiske målene for utdanningen.

#### 9.7.5 Karriereutvikling

Den empiriske undersøkelsen og de læringsteoriene jeg har diskutert viser at praktisk kyndighet krever øvelse og erfaringsdannelse over tid. En må derfor avstå fra et mål om å kvalifisere yrkesfaglærere på ekspertnivå i løpet av lærerutdanningen. Videreutvikling av kyndighet foregår gjennom utøvelsen av yrket. Derfor er det viktig at en vurderer hvilken kyndighet en skal forvente at studentene lærer i lærerutdanningen, hva de skal videreutvikle på egenhånd i sin yrkeskarriere, hva etterutdanningskurser kan bidra med og ikke minst hvordan skoleeiere kan legge til rette for lærernes teoretiske og praktiske kyndighetsutvikling.

Det er viktig å merke seg at det ikke bare dreier seg om kunnskaper, men om både teoretisk og praktisk kyndighet. *Målet er å styrke yrkesfaglærernes identitet, deres sosiale kompetanse overfor elever og kollegaer og deres rolle som utviklingsorienterte, eller produserende kollegaer.* Ikke minst tilsier den raske samfunnsutviklingen i et globalisert samfunn at en må legge til rette for både teoretisk og praktisk kyndighetsutvikling og -oppdatering for lærere som skal oppdra og utdanne ungdomskull i deres hurtige omstillingsprosesser.

Jeg har flere steder tatt opp forhold ved yrkesfaglæreres personlige utvikling i ulike karrierefaser. Utviklingen er avhengig av alder og ansiennitet i skolen, men også av andre personlige faktorer og ikke minst den sosiale påvirkningen fra hele skolemiljøet, i særlig grad egne elever og nære kollegaer. Skoleeiere bør ta hensyn til denne utviklingen og med den enkelte lærer som medansvarlig, legge til rette for endring i arbeidsoppgavene på bakgrunn av den enkeltes kompetanseutvikling.

##### 9.7.5.1 Samarbeid mellom kollegaer

Samarbeid om læring og utvikling er viktig for yrkesfaglæreres karriere. Det dreier seg om samling av erfaringer, om kyndighetsoverføring ved hjelp av narrativer og om diskusjon av refleksjoner. Lærerstudenter og lærere trenger å kunne lære og videreutvikle seg i et praksisfellesskap, noe som krever tid og rom til egenrefleksjon, erfaringsutveksling og diskusjon. Narrativer overfører kyndighet det er vanskelig å sette ord på, eller som en ennå ikke har begrepsapparat for å kunne uttrykke. Den empiriske undersøkelsen viste at *erfaringsdeling med kollegaer ble ansett som nyttig også ved utøvelsen av læreryrket.* Det er

derfor en viktig oppgave for lærere og skoleeiere å arbeide aktivt for møter der en kan diskutere yrkespedagogiske forhold. Likeledes bør en se veiledning av lærerstudenter i praksisskolen som en meget viktig oppgave. En yrkesfaglærer må ivareta studentenes læringsbehov, noe som er kvalifisering av framtidige kollegaer, og en må ivareta egen utvikling ved den utfordring det er å arbeide sammen med en lærerstudent som kan være bedre oppdatert enn en selv på noen områder.

På ulike måter kan en fremme pedagogisk arbeid ved den enkelte skolen, eller som samarbeid mellom skoler. Det kan ha form som teammøter, eller seminarer. Temaer kan være å redegjøre for eget pedagogiske ståsted og arbeid, gode undervisningsopplegg eller prosjektarbeider, vellykket samarbeid mellom lærere og erfaringer med utviklingsarbeid.

Et tiltak kan også være problemrettet veiledning i grupper, et veiledningsopplegg der en fokusperson i en gruppe blir veiledet av de andre i gruppa (Inglar 1997). Denne og andre former for kollegaveiledning kan bevirke utvikling og nytenkning for den enkelte lærer, særlig om det organiseres tverrfaglig eller mellom kollegaer fra forskjellige skoler.

Gjennom kollegaveiledning kan en også utvikle kreative og produserende lærere. Lærere fra samme studieretning og samme skole vil tilhøre samme «bedriftskultur». De vil ha den samme historiske bakgrunn, kjenne de samme muligheter og begrensninger. Ved kollegaveiledning kan det være en fordel at en kjenner hverandre og de kontekstuelle forholdene. Men det kan også være en hemmende tvangstrøye at lærere fra samme studieretning med stor sannsynlighet har relativt like refleksjoner og oppfatninger. Når kollegaer som veileder hverandre er fra ulike miljøer, er det meget lettere å se virksomhetene i flere og nye perspektiver. Da kan det være lettere å fremme yrkespedagogiske diskusjoner og å avdekke det en nær kollega forneker eller avviser på grunn av erfaringens blindende effekt. Uansett om veilederkollegaene er fra samme, eller forskjellige skoler anser jeg interaksjon mellom kollegaer som bygger på observasjon av yrkesutøvelse og gjensidig veiledning, som utviklingsarbeid ved den enkelte skole. Jeg anser alle veiledningsstrategiene (Inglar 1997b) som viktige, men særlig den kritisk orienterte, fordi den kan provosere lærere til å se alternativer til egne rutiner. Day (1993: 83) beskriver et slikt møte mellom lærere fra ulike kulturer som konfrontasjon:

Yet much of this has failed to consider the need for reflection to be accompanied by confrontation if development is to occur, and alongside this, the negative and positive roles that organisational culture may play in the provision for different kinds and levels of reflection and confrontation. ... the need for partnerships and coalitions within collaborative organisational cultures which are necessary to support opportunities for the different kinds of reflection so necessary for learning, and thus contribute to the development of individual professional learning cultures in the 1990s

#### 9.7.6 *Utvikling av produserende og kreative lærere*

Jeg har mange steder i denne studien hevdet at utviklingsarbeid bør bli en del av skolehverdagen. Det kan innebære å teste ut teorier, eller utføre pålegg fra skolemyndigheter, men det kan også være utprøving av en lærers, eller lærergruppes antakelser og hypoteser, altså utforskende prosesser. Fessler og Christensen (1992) har funnet at lærere som deltok i utviklingsarbeid og arbeidet med veiledning av studenter ble mer engasjerte og fikk en ”ny” motivasjon for sitt arbeid. Det vil innebære at lærere som arbeider med *utforskende prosesser* kan bevare et større engasjement enn de ellers ville ha gjort. Derfor er det viktig at lærere deltar i utviklingsarbeid og at de arbeider som øvingslærere.

De fleste studenter og lærere vil oppleve at de reproducerer egne lærere og at de ikke fornyer sine mål og metoder. Denne reproduksjonens tvangstrøye kan brytes ved analytisk tenkning og overskridende læring. Det kan være at noviser raskt slår seg til ro med det som

fungerer godt nok. Skal en produsere, eller videreutvikle seg, må en være villig til å utfordre seg selv og kollegaer til å tenke ut, utprøve og vurdere alternative mål, innhold og metoder. En må vektlegge grensesprengende tenkning, kreativitet og eksplorerende aktiviteter.

Endringsarbeid kan imidlertid medføre økte risikoer og forverring av ontologisk sikkerhet. Det vil derfor være gunstig med et støttemiljø for endringsarbeid ved den enkelte skolen. En må også sørge for at ingen i lærerpersonalet kan motsette seg endringer og isolere seg, eller gruppere seg i lukkede, autopoietiske systemer som fortsetter sin tidligere virksomhet i et yrkesliv og samfunn i rask endring.

#### *9.7.6.1 Karriereveiledning for lærere*

Utover det Fessler og Christensen har funnet med hensyn til engasjement tuftet på deltakelse i utviklingsarbeid og veiledning av studenter, kan en spørre om den manglende oppgittheten midtveis i karrieren hos de to mest erfarne lærerne kan skyldes rolleforskjeller mellom yrkesfag- og allmennfaglærere tuftet på om de henholdsvis underviser i praktisk-teoretiske eller kun teoretiske fag. Karriereveiledning kan dreie seg om nye arbeidsoppgaver, men også om den menneskelige utvikling med alderen (fasene) som den enkelte lærer gjennomgår og om tilrettelagt arbeid. En resignasjon kan inntreffe når en erfarer at problemene øker og ikke avtar, at elevene blir vanskeligere å håndtere, at en arbeider mer med det sosialpedagogiske enn det yrkesfaglige og at en føler seg noe akterutseilt i basisyrket og ikke får noen etterutdanning.

#### *9.7.7 Arbeid på systemnivå*

Det er en utfordring å gjøre noe med at informantene viste liten interesse for saker på et overordnet nivå, som skolepolitikk og endringsarbeid i skolen. Min analyse av det empiriske materialet viste at oppmerksomhet om og arbeid med oppgaver på makroperspektiv var noe som ble aktualisert senere i karrieren. Gjennom egne observasjoner og samtaler med studenter og pedagogikkollegaer vet jeg at det gjøres mye produserende arbeid ved mange skoler der en arbeider ”i takt” med den nasjonale skoleutviklingen. Ved høgsolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning arbeider en med en rekke regionale skoler om innføringen av Kunnskapsløftet<sup>581</sup>. Mange av høgsolens omtrent 100 mastergradsstudenter er også opptatt av temaet. Reformen er derfor et av fordypningsområdene i Mastergradsstudiet i yrkespedagogikk.

##### *9.7.7.1 Behovet for etterutdanning.*

En av de erfarne informantene sa han ikke savnet teori den gangen han gjennomførte lærerutdanningen, men at han følte det savnet nå. En kan tolke dette dit at han etter noen år som lærer hadde samlet seg så mange erfaringer at han nå hadde behov for kunnskaper han ikke var i stand til å sette pris på som student, eller at han i sin personlige utvikling hadde kommet til et stadium med andre fokuseringsområder enn tidligere, eller at elevene og samfunnet hadde endret seg og medført nye krav. Uansett viser det at yrkesfaglærere har et behov for kontinuerlig kompetanseutvikling gjennom sin yrkesaktive karriere og at det er behov for etterutdanning av yrkesfaglære.

Etterutdanningskurser bør inneholde en kombinasjon av praktisk og teoretisk kyndighetsutvikling, men siden det ofte er mer snakk om ”påfyll” enn opplevelsesorientering, vil vel slike kurs inneholde mye teoretisk stoff. Jeg ser det som en reduksjon av læringspotensielle metoder at Dewey så sterkt tok avstand fra deduktive, formidlende

---

<sup>581</sup> Kunnskapsløftet er den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring. Reformen fører til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Reformen startet i august 2006 og omfatter fra høsten 2007 elevene på 1. – 10. trinn i grunnskolen og på første og andre trinn i videregående opplæring.

undervisning. Særlig voksne, erfarne yrkesfaglærere har et arsenal av erfaringer som gjør at de kan kjenne igjen konkretisert teori og erkjenne fremmederfaringer i relasjon til egne erfaringer. En slik erkjennelse vil kunne resultere i at de innser nye sammenhenger og systemer i sine erfaringer og refleksjoner uten at de selv foretar en utprøving av egne hypoteser og handlingsplaner. Abstrakt og ikke-gjenkjennelig teori vil ikke føre til en erkjennelse av fremmederfaringer på tilsvarende måte. Deduktive formidlingen kan derfor fungere godt som læringsform så sant den er tilpasset den lærendes forutsetninger, hans erfaringer og refleksjoner.

Siden den empiriske undersøkelsen viste at det er ulike faser i en lærers karriere, bør en vurdere om alle yrkesfaglærere skal gjennomgå etterutdanningskurs ved ulike faser i sin utvikling der en tematiserer oppgaver og problemer fra mikro- til makroperspektiv.

#### *9.7.7.2 Samarbeid mellom yrkesskole og næringsliv*

Noen av informantene hevdet at det var yrkesfaglærerne som ikke utviklet seg i karrieren. Kan manglende yrkesfaglig oppdatering være medvirkende til stagnasjon hos lærerne? Ville yrkesfaglærere vært i en bedre utviklingsprosess om de fikk oppdatere seg jevnlig i basisyrket? Kan en etablere fleksible ordninger der yrkesfaglærere er utplassert i bedrifter over kortere eller lengre tid? Kan det foregå mens elevene har ferie? Kan en utnytte noe lignende av lærlingordninger? Kan en utveksle instruktør i bedrift og lærer i skole? Kan yrkesfaglærere arbeide i en bedrift over en periode? Hva om to lærere deler et årsverk og er ute i praksis et halvt år hver?

### **9.8 Dagens utfordringer for yrkesfaglærerutdanningen og for yrkesfaglærerne**

Mye tyder på at utviklingen går fra det demokratiske og reformpedagogiske til effektiviserende styringsmekanismer og -systemer som reduserer læreres og elevers innflytelse på skolens mål og innhold. Den tidligere store variasjonen av yrkesfag på grunntrinnet i yrkesopplæringen er erstattet av en breddeorientering med økt teoretisering og mindre anledning til erfaringslæring. Dette gir yrkesfaglærerne utfordringer i den grad kravet om måloppnåelse og effektivitet vanskeliggjør bruk av de yrkespedagogiske prinsippene. Jeg mener det er viktig, særlig i yrkesopplæringen og yrkesfaglærerutdanningen, at en anvender de prinsippene som medfører at elevene og studentene opplever innholdet som relevant (Hovdenakk 2005), nemlig erfaringsbasert læring og læring gjennom prøving og lykking, refleksjon over erfaringer, samarbeidslæring og samarbeid, oppgaveorientering gjennom yrkesretting og praktisk arbeidsutføring basert på teori, og medansvar i alle faser i læreprosessen. For voksne, lærende er det viktig at utdanningen erfares motiverende (Jarvis 1995), noe som forsterker relevansen av, og derigjennom effektiviteten av de yrkespedagogiske prinsippene.

For yrkesfaglærerutdanningen og den utøvende yrkesfaglærer er det i dag noen områder som særlig er i fokus, nemlig en teoretisk forankring av yrkesutøvelsen ved læringsteorier, karriereveiledning som rådgiverens ansvar og hele skolens oppgave, programfag til valg og prosjekt til fordypning og arbeid med de grunnleggende ferdighetene.



## 10 LITTERATUR OG KILDER

- Alexandersen, J., Røthe, J., Tiller, T. og Vestgøte, B. 1983: *Lærerens hverdag - sett fra innsiden*. Kap.1 i Skagen, K. og Tiller, T. (red.): Perspektiv på lærerarbeid. Oslo: Aschehoug
- Arfwedson, G 1985: *School Codes and Teacher's Work. Three studies on teacher work contexts*. Stockholm Institute of Education, Liber Förlag Malmö, ISBN 91-40-05104-8.
- Argyris, C. 1982: Reasoning, learning and action. San Fransisco: Jossey Bass
- Árnason, G., Inglar, T., Lundborg, I.M., Skonhøft, I. & Tylén, T. 1997: *Yrkesteori i yrkesfaglærerutdanningen*. Rapport i Nordisk Ministerråds Yrkespedagogiske FoU-program. Høgskolen i Akershus.
- Asch, S. E. 1951: Effects of Group Pressure Upon the Modification and Distortion of Judgements. I Guetzkow, H. (ed): *Groups, Leadership and Men*. N. Y. 1951.
- Aasen, P. 1993: Bærekraftig pedagogikk i et moderne samfunn. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4/ 5.
- Bakhtin, M., M. 1981: *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bahtin*. Ed: M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bandler, R. & Grinder, J. 1988: Fra frosk til prins. Oslo: Mercuri Media forlag
- Bateson, G. 1969: Social planlægning og begrebet deuterolæring. I Hermansen, M. 1998: *Fra læringens horisont*. Århus: Forlaget Klim. ISBN 87-7724-846-5
- Bateson, G. 1972: De logiske kategorier for læring og kommunikation. I Hermansen, M. 1998: *Fra læringens horisont*. (Oversatt fra Bateson, G. 1972: *Steps to an Ecology of Mind*.) Århus: Forlaget Klim. ISBN 87-7724-846-5
- Bauman, Z. 2002 (2001): *Fællesskab. En søgen efter tryghed i en usikker verden*. København: Hans Reitzels Forlag A/S. ISBN 87-412-2537-6
- Beck, J. & Wellershoff, H. 2002 (1989): *Sanserne i undervisningen. Om at leve og lære i tingenes nærhed*. København: Gyldendal Uddannelse. ISBN 87-02-00767-3
- Beck, U. 1997(86): *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag. ISBN 87-412-3044-2
- Befring, E. 1992: *Forskningsmetode og statistikk*. Det Norske Samlaget. 82-521-3838-1
- Bell 1992, fra Callewaert 1999
- Bengtsson, J. 1994: Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. *Didaktisk tidsskrift* 1-2/ 1994:21-32
- Bergem, T. 1993: *Tjener - aldri herre*. Bergen: NLA-forlaget
- Bergli, T. 1995: *Reform og innsats 94/95. Evaluering av fire studieretninger. Underveisrapport II*. HiAk, Yrkespedagogiske dokumenter og rapporter: YDR 20C.
- Berne, E. 1964: *Games People Play. The Psychology of Human Relationships*. London: Penguin Books.
- Bernstein, B. 1971: *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*. I Young, M.F.D. (ed): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.
- Berthelsen, J., K. Illeris & S.C. Poulsen 1985: *Innføring i prosjektarbeid*. København: Fag og kultur.
- Bertilsson, M. 1984: The Theory of Structuration: Prospects and Problems. *Acta Sociologica* (27) 4:339-353
- Biederman, H. 1992: *Symbolleksikon*. Oslo: Gyldendal
- Bjørke, G. 2000: *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningene*. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 82-518-4000-7

- Bjørndal, B. & Lieberg, S. 1978: *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug
- Bloom, B., S. 1956: *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I. Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Borgnakke, K. 1996: *Procesanalytisk teori og metode. Bind 1: Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning - En forskningsberetning*. København: Thesis. ISBN 87-613-0002-0
- Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (Eds) 1985: *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Bourdieu, P. 1990: *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bowden, J., A. 1995: Phenomenographic research. Some methodological issues. *Nordisk Pedagogik*, vol 15, nr. 3 1995
- Bram, J. 1985: *Lang praktik og lærersamarbejde i læreruddannelsen*. Blaagaard Statsseminarium.
- Brinkmann, S. 2006: *John Dewey. En introduktion*. København: Hans Reitzels forlag. ISBN-10:87-412-0239-2
- Brown, J. R. 1996: *The I in Science*. Scandinavian University Press, Norway.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. 1995: Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4/ 95.
- Bruner, J. 1999 (1996): *Uddannelseskulturen*. København: Gyldendal ISBN 87-00-41412-3
- Bruner, G. 1996: *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Gyldendal Ad Notam
- Brusling, C. & G. Strömqvist 1996: *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00089-8
- Bråten, I. 1991: Vygotsky as Precursor to Metacognitive Theory: I. The Concept of Metacognition and Its Roots. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 35, No. 3, 1991
- Buchberger, F. 1997: *Practice for the next millenium - a European view*. Praksis for neste årtusen. Rapport fra nordisk konferanse om praksis i førskolelærer- og lærerutdanningene. Bodø. Mai 1997 Høgskolen i Bodø, avdeling for lærerutdanning.
- Buitink, J. 1993: Research on Teacher Thinking and Implications for Teacher Training. *European Journal of Teacher Education (ATEE)* vol. 16, nr. 3, 1993, s. 195-203.
- Burden, P. W. 1980: *Teacher's perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development*. Manhattan. KS: Author. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 198 087
- Bøe, S. 1998: *Praksisstedet som læringsarena. En empirisk og teoretisk undersøkelse av hva studenter lærer og hvordan de lærer i praksis i sosialarbeiderutdanningene*. Høgskolen i Telemark. Avdeling for helse - og sosialfag. Institutt for sosialfag 1998.
- Callewaert, S. og Nilsson, B., A. 1974: *Samhället, skolan och skolans inre arbete. Rapport 2 fra prosjektet: Skolklassen som sosialt system*. Lund: Lunds Universitet.
- Callewaert, S. 1999: Towards a general theory of professional knowledge and action. *Nordisk pedagogik*, vol. 19, nr. 4, 1999.
- Caplex 1997: *Cappelens leksikon*. Oslo: Cappelens Forlag. ISBN 82-02-15990-3
- Carlgrén, I. & Englund, T. 1998: *Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen*. I Englund (red.) T. 1998 *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag. ISBN 91-7656-386-3
- Carr, W. and Kemmis, S. 1986: *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Colnerud, G. 1995: *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Institutionen för Pedagogik och Psykologi, Linköpings Universitet. HLS Förlag. ISBN 91-7656-367-7
- Claxton, G. 1980: Remembering and Understanding. I Claxton G. (ed): *Cognitive Psychology*:

- New Directions. London: Routledge&Kegan Paul
- Clausen, H. P. 1963: *Hvad er historie?* København: Berlingske forlag.
- Cole, M., Griffin, P. & LCHC 1987: *Contextual factors in education*. Madison: Wisconsin Center for Educational Research.
- Dale, E. 1973: Notat til Kirke- og undervisningsdepartementet. 3.12.1973. Upublisert notat
- Dale, E. 1976: Allmennpedagogikk eller yrkespedagogikk. *Yrkesopplæring* nr. 1.1976.
- Dale, E. L. 1993: Den profesjonelle skole. Oslo: ad Notam Gyldendal  
ISBN 82-05-18510-7
- Day, C. 1993: Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, vol. 19, no 1, 1993
- Descartes, R. 1637: Om metoden. I Svare, H. 1998: Filosofiske tekster i utvalg. Oslo: Pax Forlag A/S ISBN 82-530-1983-1
- Dewey, J. 1900: *School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1902: Barnet og læreplanen. I Illeris, K. 2000 (red): *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. ISBN 87-7867-114-0
- Dewey, J. 1902: Barnet og læreplanen. I Erling Lars Dale (red.) 2001: *Om utdanning Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. ISBN 82-05-29911-0
- Dewey J. 1916a Utdannelse som konservativ og progressiv. I Erling Lars Dale (red.) 2001: *Om utdanning Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. ISBN 82-05-29911-0
- Dewey J. 1916b: Erfaring og tenkning. I Erling Lars Dale (red.) 2001: *Om utdanning Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. ISBN 82-05-29911-0
- Dewey, J. 1916c: *Democracy and Education*. New York: MacMillan & Co
- Dewey, J. 1922: *Human Nature and Conduct: An Introduction to social Psychology*. New York: The Modern Library.
- Dewey, J. 1974 (1938): *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Ejlers forlag
- Drakenberg, M. 1989: *Läroplanerna och skolans vårdag*. Pedagogisk Institutionen: Lunds Universitet.
- Drevvatne, P. R. 1976: Læring i yrkeslærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1976, nr. 2, årgang 60.
- Drevvatne, P. R. & Johnsen, B. 1976: *Studiebok i pedagogikk for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 82-00-25717-7
- Dreyfus & Dreyfus 1991 (1986): *Intuitiv ekspertise*. København: Munksgaard. Er det den samme som Mind over Machine?
- Eikseth, A.G. 1988: *Sosialisering og rasjonalitet i lærerutdanningen*. Trondheim: Hovedfagsoppgave, Universitetet i Trondheim/AVH
- Einarsen, E. 1947: *Yrkeslærerskolen og kravene til yrkeslærernes utdanning*. Foredrag ved instruktørkurs august 1947. Oslo: Yrkesopplæringsrådet for håndverk og industri.
- Eklund-Myrskog, G. 1996: *Students' Ideas of Learning. Conceptions, approaches, and outcomes in different educational contexts*. Åbo: Åbo Akademis förlag. ISBN 952-9616-68-6
- Ekola, J. og Rantanen, H. 1988: *Teacher's pedagogical thinking*. The development of pedagogical activity in institutions of vocational education. Part 1. Abstract i: Opettajain didaktinen ajattelu. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication series A. Research reports 24.
- Emsheimer, P. 2000: Lärarstudenten som subjekt och objekt : kritisk tänkande och disciplinering i lärarutbildning. Stockholm: HLS förlag. ISBN 91-7656-468-1
- Eng, H. 1934: *Undervisningskunst*. Foredrag holdt på Oslo Fag- og Forskoler under instruksjonskurset for snekkerlærere sommeren 1933. Oslo **Hvor er det trykket?**
- Engeström, Y. 1992: *Interactive Expertise. Studies in Distributed Working Intelligence*.



- Research Bulletin 83. University of Helsinki. ISBN 951-45-6146-5
- Engeström, Y. 1998: Den nærmeste utviklingszone som den basale kategori i pædagogisk psykologi. I Mads Hermansen (red): *Fra læringens horisont – en antologi*. Århus: Klim. ISBN 87-7724-846-5
- Fagdidaktikkutvalget ved Universitetet i Tromsø: *Lærerutdanning ved universitetene. En pedagogisk vurdering av forsøket med fagdidaktikk i fagene ved Universitetet i Tromsø i perioden 1983-85*. Tromsø 1985.
- Fagplan for ett-årig praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere. SYH 1994.
- Fagplan for praktisk-pedagogisk utdanning. SYH 1993.
- Fagplan for praktisk-pedagogisk utdanning, 20 vekttall. Godkjent av styret for HiAk 23.06.98 med endringer og justeringer gjeldende fra og med 21.09.1999
- Fessler, R. & Christensen, J. 1992: *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon
- Forslag til kursopplegg for halvårig dagkurs ved PSY, våren 1973
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U. 1982: Att värdera utbildning. Del 1 Stockholm: Wahlstrand & Widstrand. ISBN 91-46-13622-3
- Giddens, A. 1977: *Studies in Social and Political Theory*. London: Hutchinson.
- Giddens, A. 1981: *A Contemporary Critique of Historical Materialism*. London: Macmillan.
- Giddens, A. 1984: *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press
- Giddens, A. 1987: Nine Theses on the Future of Sociology. I Giddens, A.: *Social Theory and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1991: *Modernity and Self-Identity. Self and Science in the Late Modern Age*. Oxford: Polity Press. ISBN 0-7456-0932-5
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967: *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing company
- Goodlad, J.I. 1979: Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodson, I. F. 1988: The making of Curriculum. London; The Falmer Press
- Gordon, T. 1979: *Snakk med oss, lærer*. Oslo: Dreyer forlag
- Gregson, N. 1989: On the (ir)relevance of structuration theory to empirical research. I D. Held og J. Thompson : *Social Theory of Modern Societies: Anthony Giddens and his Critics*. Cambridge University Press.
- Gudmundsdottir, Sigrun 1993: *Forskning på undervisning og læring. Hvor er vi nå og hvor går veien videre?* Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim. Hovedforedrag på avslutningskonferansen Program for utdanningsforskning.
- Gundem, B. B. 1990: *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 82-00-02741-4
- Gundem, B. B., Engelsen, B. U. og Karseth, B. 1990: *Læreplan og fag. Forskningsområdet. Innledende beskrivelser*. PFI, UiO Rapport nr. 3 / 90
- Hagen (1996, s.373) Hagen, R. 1996: *Niklas Luhman*. I Andersen, H. & Kaspersen, L., B. (red) 1996: *Klassisk og moderne samfunnsteori*. København: Hans Reitzels forlag. ISBN 87-412-2885-5
- Halvorsen, T. og Olsen, O. J. 1992: Det kvalifiserte samfunn? Oslo: Gyldendal, Ad Notam.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. 1996 (1983): *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. ISBN 82-417-0636-7
- Handal, G. & Lauvås, P. 1983: *På egne vilkår. En strategi for veiledning av lærere* Oslo: Cappelen.
- Handal, G. (1996) Lærerutdanningen ved Högskolan i Örebro: kommentarer til deler av utdanningen fra en ”kritisk venn” . Örebro, (Rapporter från kvalitetsarbetet på

- Högskolan i Örebro, 1400-9218
- Haugaløkken, O., K. & Ramberg, P. 1998: *Praksisbasert lærerutdanning. Integrasjon av teoretisk og erfaringsbasert kunnskap i profesjonsutdanningen av lærere*. Trondheim: NTNU - Program for lærerutdanning.
- Heggen, K. 1996: Understanding the Codes Behind the Numbers. *Nordisk Pedagogik* nr. 4/ 96, s. 225-35
- Helstrup, T. 1996: Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi. I Dysthe, O. 1996: *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag. ISBN 82-456-0145-4
- Hiim, H. & Hippe, E. 1989: *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. 1991: *Didaktikk som praksis og teori*. Vurdering av en didaktisk strategi for yrkeslærerutdanning. SYH 1991. Publikasjon nr. 18C.
- Hiim, H. & Hippe, E. 2001: *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS ISBN 82-00-12 833-4
- Hildgard, E., R. & Atkinson, R., C. 1953: *Introduction to Psychology*. 4<sup>th</sup> ed. New York: Harcourt, Brace & World, inc. 67-12526
- Hjertaker, E. 1990: *Læring gjennom samarbeid*. Oslo: Tano
- Hlebowitsch, P. S. 2002: *Critical Theory versus Curriculum Theory: Reconsidering the Dialogue on Dewey*. I Gress, J. R. 2002: *Curriculum. Frameworks, Criticism, and Theory*. California: McCutchan Publishing Corporation. ISBN 0-8211-0618-X
- Hoel, Torlaug Løkenstgard 1998a: *Læring som sosial praksis med eit fagdidaktisk sideblikk*. NTNU – Program for lærerutdanning. PPU serien, nr. 3, februar 1998.
- Hoel, T. L. 1998b: Læring og undervisning i et dialogisk perspektiv. Noen teoretiske prinsipp og praktiske konsekvenser for lærerutdanning. *Utbildning och demokrati*, 1998, vol 7, nr 2, 67 -77 Uppsala: Centrum för didaktik.
- Hovdenak, S., S. 2005: Education reforms and the construction of identities at a macro and micro level. *Nordisk Pedagogik*, vol. 25, s. 314-328. Oslo: ISSN 0901-8050
- Illeris, K. 1999: *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. ISBN 87-7867-098-5
- Imsen, G. 1991: *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano. ISBN 82-518-2940-2
- Inglar, T. og Tjønn, A. M. 1996a: *Pedagogikkområdet i faglærerutdanningen mot år 2000*. Rapport 2/ 96: Fagplananalyser og metodetilnærming. HiAk.
- Inglar, T. 1996b: *Hva kan forskning fortelle om lærerutdanning?* HiAk, Yrkespedagogiske dokumenter og rapporter: YDR 22.
- Inglar, T. 1997a: *Yrkesfaglærerutdanningen i Norge 1947 – 1994. Yrkespedagogiske dokumenter og rapporter*, YDR 24. Høgskolen i Akershus. ISBN 82-90824-02-5
- Inglar, T. 1997b: *Lærer og veileder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglar, T., Lundborg, I. M., Manni, E. og Ólafsson, P. 1999: *Veiledning av yrkesfaglærere i praksisdelen av utdanningen*. Rapport fra et fellesnordisk FoU-arbeid i Nordisk ministerråds yrkespedagogiske FoU program 1997/98. Høgskolen i Akershus.
- Innstilling om yrkeslærerutdanning. April 1968. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Instruksjonskurser for lærere ved yrkesskolene. Særtrykk av «Norges Industri» nr. 17-18 1941.
- Jacobsen, B. 1989: *Fungerer læreruddannelsen? En undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, belyst ud fra den uddannede folkeskolelærers situation*. København: Undervisningsministeriet ISBN 87-503-7724-8
- Jarvis, P. 1995 (2. Ed): *Adult & Continuing Education. Theory and practice*. London: Routledge.

- Jensen, J. F. 1993: Livsbuen – Voksenpsykologi og livsaldre. København: Gyldendal
- Jensen, M. K. 1991: *Kvalitative metoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-47681-7
- Johannessen, K. 1988: Tankar om tyst kunskap. *Dialoger* nr. 6. Stockholm
- Jordell, K. Ø. 1986: *Fra pult til kateter. Om sosialisering til læreryrket - en teoretisk studie*. Rapport nr. 4 (annen hovedrapport) fra prosjektet «Det første året som lærer». APPU, Universitetet i Tromsø.
- Jordell, K. Ø. 1989: *Læreres læring*. I Jordell, K. Ø. og Aamodt, P. O. (red.) 1989 *Læreren – fra kall til lønnskamp: utvikling gjennom 250 år*. Oslo: TANO. ISBN 82-518-2683-7
- Josefson, I. 1991: *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons. ISBN 91-7798-431-5
- Kant, I. 1781: *Kritikk av den rene fornuft*. I Svare, H. 1998: *Filosofiske tekster i utvalg*. Oslo: Pax Forlag A/S ISBN 82-530-1983-1
- Kaspersen, L. B. 1998 (1995): *Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker*. København: Hans Reitzels forlag. ISBN 87-412-3059-0
- Kerlinger, F. N. 1970 (1964): *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rhinehart & Winston. ISBN 03-910026-X
- Klafki W. 1983: *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck ISBN 87-17-02731-4
- Kohlberg, L. 1969: *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). New York: Rand McNally.
- Kolb, D., A. & Fry, R. 1975: "Towards an applied theory of experiential learning". I Cooper, C., L. (red): *Theories of Group Processes*. London: John Wiley and Sons.
- Kolb, D. A. 1984: *Experiential Learning. Experience As the Source of Learning And Development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc
- Krange, O. og T. Øia 2005: *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forlag. ISBN-10: 82-02-24987-2
- Krathwohl, D.R. B.S. Bloom & B. Masia 1964: *A Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II. The Affective Domain*. New York: David MacKay.
- Kruuse, E. 1996 (1990): *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsende fag*. København: Dansk psykologisk Forlag. ISBN 87-7706-143-8
- Kvalbein, I. A. 1999a: *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Avhandling til dr. polit. graden ved Univeritetet i Oslo. Oslo: HiO-rapport 1999 nr 15. ISBN 82-579-0299-3
- Kvalbein, I. A. 1999b: *Kilder til lærerutdanningskultur*. Rapport fra Allmennlærerutdanningas profesjonsdidaktikk, seminar 1998.
- Kvale, S. 1984: *Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews*. *Tidsskrift för Förening för Pedagogisk Forskning* nr. 3.4, 1984, årg. 4
- Kvale, S. 1989: *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. 1997: *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag. ISBN 87-412-2816-2
- Lave, J. 1997: *Learning, apprenticeship, social practice*. *Nordisk pedagogik*, Vol 17, Nr 3, 1997.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lee, L, & Snarey, J. (1988). *The relationship between ego and moral development*. In D, Lapsley & C. Power (Eds.), *Self, ego and identity* (pp. 151-178). New York: Springer-Verlag.
- Lincoln, Y. S. og Guba, E. 1985: *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage

- Lindblad, S. & Prieto, H. P. 1993: Lärarsocialisation och skolkarriär: En explorativ longitudinell studie. *Uppsala: Forskning om utbildning. Tidsskrift för analys och debatt*. Nr. 3/ 4. ISSN 0345-3588
- Linné, A. 1982: *Arbetslivserfarenhet och klassläroutbildning. En fallbeskrivelse*. Rapport 19. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Linné, A., Ljung, B., Lyxel, T. og Kallós, D. 1992: *Läroarbete om läroarbete*. En intervjuundersökning om grundskolläroarbete. GRUV rapport 6, Umeå.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A. L.H. & Aase, L 1998: *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lov om lærerutdanning av 8. juni 1973 nr. 49 med endring sist ved lov av 6.april 1979.
- Lov om "utdanningskrav for lærere i skolen." av 16. juni 1961.
- Luhmann; N. 1990: *Essays on Self-Reference*. New York: Columbia University Press. ISBN 0-231-06368-7.
- Liotard, J. F. 1996: *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Slagmark.
- Lærerutdanningsloven av 1973, med senere endringer.
- Løvlie, L. 1974: Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen* nr. 1, 22 s. 19 – 36
- Løvlie, L. 2007: The pedagogy of place. *Nordisk pedagogikk*, vol. 27. Oslo ISSN 0901-8050
- Madsén, T. 1994: Nyare forskning om lærere - till lärares försvar. *Didaktisk tidskrift* 3/ s.91-99
- Mager, A. F. & K. M. Beach 1972 (1967): *Praktisk undervisningsmetodik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marton, F. 1981: Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200
- Marton, F. 1986: Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, 3, 28-49
- Marton, F. 1995: Cocosco ergo sum. Reflections on reflections. *Nordisk Pedagogik*, vol 15, nr. 3, 1995
- Mead, G., H. 1934: *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago University Press
- Miller, G. & al, 1960: *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt
- Mjelde, L. 2002: *Yrkenes pedagogikk, fra arbeid til læring - fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur as. ISBN 82-584-0482-2
- Mjelde, L. 1997: Hva skal jeg med teori, det er trykker jeg skal bli? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 6/ 1997.
- Molander, B. 1997: *Arbetets kunnskapsteori*. Stockholm: Gotab. ISBN 91 91-973169-0-3
- Moos, L. 2006: Fra politiske demokratidiskurser mod markedsorienterte effektivitetsdiskurser. *Nordisk Pedagogik*, vol. 26 ISSN 0901-8050
- Moxnes, P. 1981: *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Institutt for sosialvitenskap
- Negt, O. & A. Kluge 1974 (1972): *Offentlighet og erfaring*. København: Nordisk sommeruniversitet.
- Nielsen, K. & Kvale, S. 1997: Current issues of apprenticeship. *Nordisk Pedagogik*, vol 17, nr 3, 1997
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) 1999: *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels forlag. ISBN 87-412-2739-5
- Nilsen, E. 1997: *Utvikling av profesjonell lærerkompetanse gjennom praksis. Finnes det en læreplanmodell for praksis?* Framlegg på konferansen «Praksis for neste årtusen»; Sesjon 3, Tirsdag 06.mai 1997

- Nilsson, L. 1989: *Vad er unikt i yrkespedagogiken?* I Ekola, Jorma (red): Yrkespedagogikens domän. Kartläggning av yrkespedagogikens innehåll och skisser över fortbildning inom yrkespedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete. Konferanserapport. Jyväskylä. Nordisk ministerråd. s.77-87
- Nilsson, L. 1992: *Fagdidaktikk i yrkespedagogisk perspektiv*. I Mjelde, L. & Tarrou, A-L. H. 1992: Arbeidsdeling i en brytningstid. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordenbo, S. E. 1983: Indledning. Wolfgang Klafki - fra åndsvidenskabelig til kritisk-konstruktiv pædagogik. I Klafki W. 1983: Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck ISBN 87-17-02731-4
- Notat til kirke- og undervisningsdepartementet, lærerutdanningskontoret om elevtall ved Statens yrkeslærerskole og Statens yrkeslærerkurser 1966 og 1967. Pedagogisk seminar for yrkeslærere, 2.11.67.
- NOU 1976: 32 Samordning av lærerutdanningen.
- NOU 1977: 53 Faglærerutdanning.
- NOU 1991:4 Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle (Blegenutvalgets innstilling). Kirke- og utdanningsdepartementet. ISBN 82-583-0186-1
- OECD: Gjennomgang av politikk for yrkesveiledning. Norge Landrapport. 2002.
- Perls, F., S. 1978 (1969): *Gestaltterapi*. København: Munksgaard/ Uddannelsesforlaget
- Phillips, D. C. og J. F. Soltis 2000 (1998): *Læring. Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag. ISBN 82-7935-014-4
- Piaget, J. 1972: Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, 15(1), 1-12
- Piaget, J. 1973: *The Child and Reality*. New York: Penguin
- Pinar, W. F. 1978: *Currere: A Case Study*. I Willis, (ed) 1978: *Qualitative Evaluation*. Richmond, Calif.: McCutchan.
- Plan for ½ årig pedagogisk utdanning av lærere i yrkesfag. Udatert, men antas å være fra 1975.
- PM om undervisningen ved PSY. PSY 1967, ukjent forfatter
- Polanyi, M. 1958: *Personal knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. 1966: *The tacit dimension*. Ny utgave 1983. Gloucester, Mass.: Peter Smith
- Polanyi, M. 1969: *Knowing and Being. Essays by Michael Polanyi*. London: Routledge & Kegan Paul. SBN 7100 6444 6
- Popper, K. 1972: *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Oxford University Press.
- Rammeplanens (5 studieavsnitt innen) for området pedagogisk teori gjeldende fra 1974 i allmennlærerutdanningen og fra 1977 i faglærerutdanningen.
- Rammeplan for PPU - 1 år. 1980. Lærerutdanningsrådet.
- Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning av 1 års omfang. Lærerutdanningsrådet, februar 1980.
- Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning. KUF 1994.
- Rammeplan for studieenheten Pedagogikk. I Rammeplan og forskrift for Praktisk-pedagogisk utdanning. Fastsatt 1.07.99 av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning. 3. april 2003. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rasmussen, J 1998a (96): *Sosialisering og læring i det refleksierte moderne*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Rasmussen, J 1998b: Constructivism and phenomenology – what do they have in Common, and how can they be told apart? *Cybernetics and Systems: An International Journal*, 29:553-576, 1998

- Reid, W. A. 1991: *The Idea of the Practical*. I Gundem, B.B., Engelsen, B.U. og Karseth, B. (eds) *Work and Curriculum Content. Theory and Practice. Contemporary and Historical Perspectives*. Rapport nr 5 / 91. PFI, UiO
- Revans, R. W. 1984: *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Bedriftsøkonomisk forlag
- Riksaasen, R. 1994: *Kunnskapskoder og "Sosialisering til to lærerroller"*. I Riksaasen, R, og Vigeland, B. 1994: *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Trondheim: Tapir
- Rolf, B. 1989: *Wittgensteins osägbarhet och Polanyis personliga kunskap*. I
- Ross, A. 2000: *Curriculum Construction and Critique*. London: Falmer Press  
ISBN 0-750-70797-6
- Sandberg, J. 1995: Are phenomenographic results reliable? *Nordisk Pedagogik*, vol 15, nr. 3, 1995
- Schmidt, L.-H. 1997: *Læring i praksis - Et teoretisk perspektiv på studenters læring ved praksis i skole og børnehavn*. Praksis for neste årtusen. Rapport fra nordisk konferanse om praksis i førskolelærer- og lærerutdanningene. Bodø, 4.-7. mai 1997 Høgskolen i Bodø, avdeling for lærerutdanning, des. 1997
- Schön, D. A. 1983: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action..*. New York: Basic Books. ISBN 0-465-06878-2.
- Schön, D. A. 1988: *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publ. ISBN: 1-55542-025-7.
- Short, E. D. 1991: *Forms of Curriculum Inquiry*. State University of New York Press. Albany, New York
- Sjølund, A. 1977: *Gruppepsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.  
ISBN 82-05-15950-5
- Sjølund, A. 1982 , 4. udgave (1977): *Kursus i gruppesamarbejde. Gruppearbejdets anvendelse i undervisningsarbejdet*. København: All-round bureauet.
- Skoleplan for Statens lærerkurser for verkstedsskolene. Statens lærerkurser, oktober 1964.
- Solstad, A. G. 1991: *Forming av lærere - lærere i forming*. Oslo: Hovedfagsoppgave, PFI, Universitetet i Oslo
- Sprinthall, N. A., Reiman, A. J. & Thies-Sprinthall, L. 1996: *Teacher professional development*. I Sikula, J. 1996: *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Prentice Hall. 0-02-897194-9 666
- Stenhouse, T. 1975: *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Guilford.
- Stortingsmelding nr. 16: 2006-2007: ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.
- Strøm, B. 1994: «Pedd'n» - kulturer på fruktbart gjensyn? *Om kulturforskjeller mellom fagpedagoger og studenter ved praktisk pedagogisk utdanning for yrkeslærere*. Hovedoppgave i yrkespedagogikk. Oslo: SYH.
- Studieplan for praktisk-pedagogisk utdanning. SYH, oktober 1982.
- Studieplan for praktisk-pedagogisk utdanning. SYH 1988/ 89.
- Svartdal, F. og Flaten, F. 1998: *Læringspsykologi*. Oslo: ad Notam Gyldendal.  
ISBN 82-417-0238-8
- Säljö, R. 1988: *Learning in educational settings: Methods of inquiry*. I P. Ramsden, (Ed): *Improving learning. New perspectives*. London: Kogan Page.
- Taba, H. 1962: *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World, inc. 62-20567
- Tarrou, Anne-Lise Høstmark 1992: *Om lærere i studieretning for håndverks- og industrifag. Hva kjennetegner lærere som underviser i yrkesfag og i norsk i HI-faglig studieretning i den videregående skolen i Norge?* Delrapport 1, SYH.
- Tarrou, A.-L. H. 1995: *Komparativ analyse av to fagkulturer i studieretning*

- for håndverks- og industrifag.* Høgskolen i Akershus. ISBN 82-90896-86-7
- Tarrou, A.-L. H. 1997: *Yrkespedagogikk og yrkesfaglærerutdanning. En studie av utdanningskulturer.* Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 82-00-12743-5
- The New Encyclopædia Britannica 1995. Chicago: Encyclopædia Britannica, Inc
- Thorndike, E., L. 1913: *The Psychology of Learning.* New York: Teachers College
- Thrift, N. 1985: Bear and Mouse or Bear and Tree? Anthony Giddens' Reconstitution of Social Theory. *Sociology* vol. 19, no. 4: 609-623
- Tyler, R. 1950: *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* København: Eilers forlag.
- Undervisningsplan i pedagogikk for de ulike fullstendige kurs (seminar) ved Pedagogisk seminar for yrkeslærere, november 1970.
- Undervisningsplan for Statens yrkeslærerskole for 1947.
- Virksomheten ved Pedagogisk seminar for yrkeslærere. Notat til Kirke- og undervisningsdepartementet. 3.12.73.
- Vygotsky, L. S. 1978: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberma, E. London: Harvard University Press. ISBN 0-674-57629-2
- Vygotsky L. S 2002 (1986): *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press,
- Waage, J. F. 1988: Læring gjennom handling. Bidrag til en pedagogikk som omfatter yrkes- og profesjonsforankret praksis. Oslo: Høgskolen i Akershus (Statens yrkespedagogiske høgskole).
- Wackerhausen, B. & Wackerhausen, S. 1993: Tavs viden og pædagogik. *Dansk pedagogisk tidsskrift* 4/ 1993.
- Wenger, E 1998: *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Westbrook, R. B. 1991: *John Dewey and American Democracy.* Ithaca and London: Cornell University Press.
- Wittgenstein, L. 1922: *Tractatus Logico-Philosophicus.* London: Toutledge
- Ytreberg, Ø. 1992: *Søkelys på allmennlærerutdanninga.* Tromsø. Upublisert rapport. Tromsø lærerhøgskole.
- Årsmelding 1947-48. 1. skoleår. Statens yrkeslærerskole, Oslo 1948.
- Årsmelding 1948-49. 2. skoleår. Statens yrkeslærerskole, Oslo 1950.
- Årsmelding 1949-50. 3. skoleår. Statens yrkeslærerskole, Oslo 1951.
- Årsmelding - Pedagogisk seminar for yrkeslærere. 1.jan - 31.des 1973.





