

Ingrid Chr. Reite

***Å lære og å være***

Ungdoms opplevelse av egen læring i et  
framtidsperspektiv

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Mai 2005

## Sammendrag

Utgangspunktet for masteroppgaven er forskningsprogrammet *Oppvekstvilkår, læring og inkludering*, som ledes av professor dr.philos Edvard Befring og er et samarbeid med Sagene bydel i Oslo kommune. Masteroppgaven er en del av det vi her kaller Læringsprosjektet, i fellesskap med førsteamanuensis Peer Møller Sørensen og stipendiat Nils Breilid. Vi undersøker ungdoms erfaringer og opplevelser av egen læring på ulike livsarenaer gjennom skriftlig egenrapportering på åpne spørsmål. Masteroppgaven utgjør prosjektets trinn 1a, og refererer til innsamling av essay fra 41 ungdommer fra Bjølsen skole i Sagene bydel. De totale resultatene fra Læringsprosjektet skal prøves ut mot anerkjente skalaer for mestringsressurser og elevers ”læringsverden”. Dette kan bl.a. representere en alternativ tilnærming til tradisjonell karaktervurdering. Masteroppgaven danner en slags ansats og en selvstendig pilotundersøkelse, samtidig som det påvirkes av og vil påvirke de andre trinnene i prosjektet.

Problemstillingen i masterprosjektet er *”Hvordan opplever ungdom sin egen læring i et framtidsperspektiv?”*, og bygger på tre teoretiske perspektiver. For det første er mennesket grunnleggende sosialt og ”samfunnsmessig”, og konstruerer aktivt sin virkelighet i samspill med omverdenen. Til grunn ligger visse krefter i individet; motivasjon, søken av mening og sammenheng og evne læring. For det andre utfordrer det postmoderne ved samfunnet individers opplevelse av sammenheng, motivasjon og læring. For det tredje kan fortellingen i utvidet forstand sees som bindemiddelet mellom kultur og individ, der grunnlaget er individers evne til refleksivitet og kommunikasjon. Tid og framtid er et strukturerende element. Ungdomstiden er en utfordrende og identitetssøkende fase. Det gjelder å se mening og helhet i et samfunn som er preget av brytninger og endringer, og i sitt eget liv, som man ennå bare er i startfasen av.

Datainnsamlingsinstrumentet har tatt utgangspunkt i elevenes ulike livsarenaer ”skole”, ”organisert fritid”, ”lønnet arbeid”, ”sammen med venner”, ”alene” og ”sammen med familie”. Spørsmålene handler om hva som er viktig å lære for å få et godt voksenliv, og hvorfor dette er viktig. Vi velger å kalle vår metodiske innfallsvinkel for ”heterogene metoder”, i motsetning til mer rendyrkede ”homogene” kvalitative eller kvantitative metoder. I masterprosjektet kommer denne delingen til syne i hhv. en oversiktsanalyse og en næranalyse. Oversiktsanalysen tar sikte på å skissere *bredden* i elevenes utsagn, og presenterer data dels kvalitativt og dels kvantitativt.

Næranalysen lar det kvantitative forholdet mellom framtid, læring og aktiviteter danne et utgangspunkt for en kvalitativ *dypdetolking* av enkelte fenomen.

I oversiktsanalysen er kategoriene aktiviteter/fag, utsagn om læring/ikke læring og utsagn om tid og framtid som de tre mest sentrale kategoriene. Disse kan beskrives i ulike horisontale breddekategorier og i vertikale abstraksjonsnivåer. Næranalysen har tatt utgangspunkt i de vertikale og abstrakte utsagnene hvor elevens syn på læring benyttes som strukturerende elementer. ”Lærer ikke”, ”lærer litt” og ”lærer” er kategorier hvor elevenes mer eller mindre eksplisitte budskap kommer til syne: De er metakategorier som setter læringsbegrepet inn i en større referanseramme. De står i delvis i kontrast til hverandre, samtidig står de i en kontinuerlig relasjon. Kategoriene er på den ene siden diskurser eller oppfatninger om læring, og illustrerer det ene målet vårt for oppgaven, - å få fram alternative *innholdsaspekter* ved læringsbegrepet. På den andre siden vil det kontinuerlige ved diskursene få fram hvordan læringsbegreper ikke kan lukkes inn i helt bestemte kategorier eller arenaer, men å åpne det opp i dets *struktur*.

Det er naturlig å knytte analyseresultatene først og fremst mot skolearenaen, da skolen er en viktig målgruppe for Læringsprosjektet. Skole, pedagogikk og spesialpedagogikk er derfor områder som bør vies oppmerksomhet med tanke på implementeringer av funn i prosjektet. De mest interessante fenomenene for analyse springer ut av elevenes egne utsagn: Det handler om ”å ha bruk for”, ”ikke lære, men være” og ”å være sosial” sett i lys av ulike tidsoppfatninger som nåtid, nær framtid, videregående skole, utdanning, jobb, eller ”senere i livet”. Implementeringene baserer seg på et helhetlig og åpent læringsbegrep, noe som bl.a. vil kunne utvikle skolens evne til å gi tilpasset opplæring og å legge til rette for elevens empowerment – det vil si deres evne til bestyrkning og selvbestyrkning. Et slikt pedagogisk perspektiv understøttes av empiri blant en *bred* elevgruppes utsagn – der både ”sterkere” og ”svakere” elever får mulighet til å uttale seg om hva som *for dem* utgjør læring for et godt voksenliv.

*”Bøger er som bjergtoppe, der stikker op af havet. Skønt de kan ligne isolerede øer, er de utvækster på en underliggende geografi, der på én gang er lokal og dog del af et verdensomspændende mønster. Selv om de uundgåeligt afspejler en tid og et sted, er de således del af en mere omfattende intellektuel geografi.” (Jerome Bruner)*

## **Forord**

En forskningsprosess er som en intellektuell labyrint, med utallige farer for å gå feil, men også med muligheter til nye, spennende oppdagelser. Den kan utarte seg som synlige empiriske attributter, men også som begreper og grunnlagsproblemer som befinner seg under den målbare overflaten. I spesialpedagogikk dreier det seg ofte om de usynlige og mer uhåndterbare problemstillinger og begrepsdrøftinger, som må belyses fra mange ulike kanter dersom de skal ha gyldighet i en kompleks verden. Denne labyrinten er det jeg har blitt ført inn i. En masteroppgave har ikke all verdens omfang og er ikke lenger enn at den kunne kalles en litt for omstendelig artikkel. Likevel er det ikke slik at begreper og fenomener av den grunn lettere lar seg hankses med, og man finner ganske snart ut at man må utforske veier og utveier likeså omstendelig som om tids- og omfangsbegrensningene ikke var der. Prosessene er de samme. Både intellektuelt og følelsesmessig har disse prosessene beveget seg i sykluser ikke ulikt de biologiske månedlige med nedturer og tvisyn etterfulgt av oppturer og klarsyn. Jeg håper at jeg har oppnådd så mye oversyn over feltet som mulig langs denne distansen, og gir stafettspinnen videre til de øvrige prosjektmedlemmene og veiviserne, som skal nå nye læringshøyder innenfor tema.

Først og fremst skal veileder og oppmuntrer Peer Møller Sørensen ha rikelig med takksigelser. Med overbærenhet overfor altfor raske løsninger, med retning i de dype daler og med generøs støtte og oppmuntring har han demonstrert et sentralt pedagogisk prinsipp: Tal høyt om sterke sider, mumle om de svake. Jeg står også i gjeld til Nils Breilid for svært berikende faglige innspill og styrkende engasjement under hele prosessen. Peer og Nils utgjør vektloddene i vårt felles Læringsprosjekt, der jeg som heldig student har fått se, lære og prøve meg. Jeg vil særlig takke Åge og Isak (2 ½ år) for at dere begge har klippefast tro på meg, for at dere balanserer verden og gir den nye perspektiver. I tillegg takk til Inger Christensen, som har bidratt med mat, barnepass, korrekturlesning, oppmuntring og gode synspunkter.

Oslo, mai 2005

Ingrid Chr. Reite

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Forord.....	4
Innholdsfortegnelse.....	5
1 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn og problemstilling.....	7
1.2 Forskningsprogrammet og Læringsprosjektet.....	8
1.3 Oppgavens oppbygning.....	9
2 Teoretisk grunnlag.....	11
2.1 Sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring.....	11
2.1.1 Individets virksomheter i en sammenheng.....	12
2.1.2 Handling, virksomhet og virksomhetsmotiv.....	13
2.1.3 Læring på ulike livsarenaer.....	15
2.2 Et lærende og foranderlig samfunn.....	16
2.2.1 Ungdom i et foranderlig samfunn: Epokens egne representanter?.....	17
2.2.2 (Post)modernitetens konsekvenser for ungdom.....	19
2.2.3 Ungdoms forhold til læring.....	20
2.3 Refleksivitet.....	22
2.3.1 Det refleksivt moderne.....	23
2.3.2 Refleksivitet som grunnlag for identitet og læring.....	23
2.4 Tid og framtid.....	24
2.4.1 Framtid og et godt voksenliv.....	25
2.4.2 Tidsaspektets betydning for læring.....	26
2.5 Læring og elevers egne fortellinger.....	27
3 Metodiske overveielser.....	30
3.1 Utvalg.....	30
3.2 Presentasjon av datainnsamlingsinstrumentet.....	31
3.3 Presentasjon av analysemetode.....	31
3.4 Kvalitative/kvantitative metoder og heterogene metoder.....	32
3.5 Drøfting av reliabilitet (bekreftbarhet/pålitelighet).....	34
3.5.1 Essay som metode.....	35
3.5.2 Elevenes forhold til datainnsamlingsinstrumentet.....	36
3.6 Validitetsdrøftinger (troverdighet).....	36
3.6.1 Bevissthet om egen forforståelse.....	37
3.6.2 Forutsetninger, tolkning og kommunikasjon.....	38
4 Oversiktsanalyse og næranalyse.....	40
4.1 Oversiktsanalyse: Generell presentasjon av utvalget og datamaterialet.....	41
4.1.1 Elevbesvarelsenes lengde.....	41
4.2 Oversiktsanalyse: Arenaer og kategorier.....	42
4.2.1 Arena skole.....	44
4.2.2 Arena organisert fritid.....	46
4.2.3 Arena lønnet arbeid.....	47
4.2.4 Arena venner.....	49
4.2.5 Arena alene.....	51
4.2.6 Arena familie.....	53

4.2.7	Annet .....	55
4.3	Næranalyse: Analyse og fortolkning i et teoretisk perspektiv .....	55
4.3.1	Aktiviteter, læring og framtid: oppsummering av oversiktsanalysen .....	55
4.3.2	Å lære eller ikke å lære .....	57
4.3.3	”Lærer ikke” .....	58
4.3.4	Lærer ikke – eller litt likevel? .....	62
4.3.5	Elever som lærer.....	63
4.3.6	Læring, framtid og intensjonalitet/motivasjon .....	64
5	Sammenfattende avslutning og drøfting .....	66
5.1	Resultater av masterprosjektet .....	66
5.2	Drøfting av metode og forskningsdesign .....	68
5.3	Videre perspektiver og implementeringer.....	69
5.3.1	”Å få bruk for” .....	70
5.3.2	”Ikke lære, men være” .....	71
5.3.3	”Å være sosial” .....	73
5.4	Avsluttende kommentarer .....	74
6	Litteraturliste .....	75
1	Vedlegg til oversiktsanalysen.....	78
6.1	Arena skole.....	78
6.2	Arena organisert fritid .....	80
6.3	Arena lønnet arbeid .....	82
6.4	Arena venner .....	84
6.5	Arena alene.....	86
6.6	Arena familie.....	88
7	Vedlegg i forbindelse med datainnsamling .....	90
7.1	Informasjon til elever og foresatte om prosjektet.....	90
7.2	Datainnsamlingsinstrumentet .....	91

# 1 Innledning

Den generelle læreplanen har som mål å utvikle ”integreerte mennesker”, ”å anspre den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode: Å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” (KUF 1996:40). Skolens oppgave er å gi en opplæring som utvikler samfunnsindivider og å utvikle *hele* mennesker (ibid:15). Til tross for at det i målsetningene skisseres et vidt syn på læring, er skolesektoren preget av krav og målformuleringer som konsentrerer seg om enkelte kunnskapsområder (Breilid 1997), og som bl.a. årets nasjonale prøver har høstet kritikk for.

## 1.1 Bakgrunn og problemstilling

Læringsbegrepet settes ofte inn under det større begrepet ”kompetanse”. Kompetanse og læring kan på den ene siden defineres i forhold til *hvilket fenomen* man relaterer det til. På initiativ fra OECD har Rychen og Salganik (2003) ledet et prosjekt der europeiske politikere og eksperter innenfor handel, arbeidsliv, utdanning og andre sektorer vurderer hvilke kompetanser som er avgjørende for å takle dagens komplekse problemer og globale utfordringer. Prosjektet har, fra en sosialkonstruktivistisk synsvinkel og med utgangspunkt i det postmoderne mennesket, hatt som mål å finne fram til relevante og konseptuelle kriterier for å definere og velge ut internasjonale nøkkelkompetanser. Dette har tatt form av brede og teoribaserte kategorier – ”key competencies” – som relaterer til og forbinder mange ulike disipliner. Bente Jensen (2002) velger en liknende tilnærming ved å skissere en ”kompetansematrise” som ut fra en hypotetisk-deduktiv innfallsvinkel angir noen læringskategoriers bredde og dybde. Læringsbegrepet blir i nasjonale læreplaner, internasjonale prosjekter og i annen teori dermed ofte framstilt som noe *normativt*; en liten gruppe eksperter setter standarder for et minste felles multiplum som skal oppnås. Dette kan være vanskelig å forene med de opprinnelige målsetningene om hele, integreerte og handlingskompetente mennesker, og kan legge snublesteiner i veien for den pedagogikk som vil ivareta, inkludere og tilpasse opplæringen til elever med ulike forutsetninger (Haug og Monsen 2002).

Læringsbegrepet vil på den andre siden ha ulikt innhold i forhold til *hvem* som definerer. Det er behov for å skape en motsats til de ovenfrastyrte beskrivelsene av læring, noe som *åpner opp* læringsdefinisjonen ved en deskriptiv tilnærming heller enn å hermetisere den ved normative

definisjoner. Det er duket for en induktiv og eksplorerende tilnærming som lar elevene selv beskrive læringsbegrepet. Å la ungdom operasjonalisere og definere tema skal undersøke det *de selv* føler er reelt og sant, og vil kunne representere det som er læringsforskningens ”ukjente” og variable faktor, det oppdaterte og det nåtidige. Aasen og Haugaløkken mener at individet må ”klargjøre hva det lærer i sitt miljø, og hva det er behov for å lære for å forstå de sammenhenger det står i og kommer til å gå inn i”. (1994:12) Læring er uløselig knyttet til motivasjon og mening. Enerstvedt hevder at ”meningen med enhver læreprosess er at den er en forberedelse til noe annet, den er først og fremst en forberedelse til arbeidslivet” (1988:8). Vi vil derfor la ungdom knytte læring til begrepet ”et godt voksenliv”. Videre vil vi ikke avgrense læring til å kun gjelde én institusjonell arena, som ofte er skolen. I stedet strekker vi læringsbegrepet mot så mange av elevenes livsarenaer som mulig, det være seg skole, organisert fritid, jobb, sammen med venner og familie eller alene. Med denne bakgrunnen kan vi formulere en problemstilling:

*Hvordan opplever ungdom sin egen læring i et framtidsperspektiv?*

## **1.2 Forskningsprogrammet og Læringsprosjektet**

Utgangspunkt for masteroppgaven er forskningsprogrammet *Oppvekstvilkår, læring og inkludering*, som ledes av professor dr.philos Edvard Befring. Programmet tar sikte på å yte empiriske og teoretiske bidrag til videreutvikling av relevante og valide ”oppvekstindikatorer” og støtte- og risikofaktorer. Formålet er å få ”oppdaterte kunnskaper om velferdsstatens muligheter og begrensninger når det gjelder vilkårene for barns og unges oppvekst” (Befring 2005). Forskningsgruppen samarbeider med Sagene bydel i Oslo kommune, der bydelen bidrar med relevante og valide data, samtidig som de mottar oppdatert kunnskap som kan benyttes i bydelens utvikling og oppvekstsinnsats.

Masteroppgaven er en del av et samarbeid med førsteamanuensis Peer Møller Sørensen og stipendiat Nils Breilid. Samarbeidet går her under navnet Læringsprosjektet, og er en del av Befrings forskningsprogram. Læringsprosjektet har to hovedtrinn. Det første trinnet har en induktiv karakter, og fokuserer på ungdoms erfaringer og opplevelser av læring på ulike livsarenaer. Vi får tilgang til data gjennom utdypende, skriftlig egenrapportering på generelle spørsmål. Vi tar sikte på å samle data fra ca. 100 niendeklassinger i både by- og landkommuner. Masterprosjektet kan kalles trinn 1a, og refererer til innsamling av essay fra 41 ungdommer fra



Bjølse skole i Sagene bydel. På trinn 1b samles det inn data fra ca. 60 respondenter i Ullensaker kommune. De kvalitative analysene fra trinn 1a og 1b vil deretter danne grunnlaget for Læringsprosjektets trinn 2b, hvor det skal utvikles et kvantitativt surveydesign. De totale resultatene fra Læringsprosjektet skal prøves ut mot anerkjente skalaer for mestringsressurser og elevers "læringsverden", som bl.a. kan representere et alternativ til tradisjonell karaktervurdering. Masteroppgaven danner med dette en slags ansats og en selvstendig pilotundersøkelse, samtidig som det påvirkes av og vil påvirke de andre trinnene i prosjektet.

I et spesialpedagogisk perspektiv ønsker vi på den ene siden å dreie vekk fra et marginaliserende og funksjonshemmende fokus til et utgangspunkt "basert på et helhetlig lærings- og utviklingsparadigme" (ibid). Dette handler om å legge til rette for individers "empowerment" (selvbestyrkning) og "salutogenese" (helseperspektiv) (Antonovsky 2003). Læringsbegrepet i sin helhet må oppdateres og stadig funderes i forholdet til den *tiden* det opptrer i. Dette understrekes i Forskningsprogrammet, der man vil "kartlegge faktiske forhold i det postmoderne samfunnet" (Befring 2005). En drøfting av fundamentet for læring og læringsprosesser er på den annen side en systemrettet tilnærming, som kan skape endringer for enkeltelevers vilkår på sikt. Et overordnet formål med prosjektet er derfor å understøtte og skape et fundament for tilpasset opplæring og å bidra til mer elevstyrte og elevtilpassede læringsmål, læringsinnhold og læringsmetoder. Imidlertid må et slikt pedagogisk perspektiv bygge på empiri blant en *bred* elevgruppes utsagn – der både "sterkere" og "svakere" elever får mulighet til å uttale seg om hva som *for dem* utgjør læring for et godt voksenliv.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

I oppgavens kapittel 1 har sentrale begrep blitt introdusert, samt bakgrunn, aktualitet og problemstilling som ligger til grunn for oppgaven. I kapittel 2 peker jeg på ulike aspekter av læring. Tre hovedpilarer ligger til grunn for en sosiokulturell tilnærming til læringsbegrepet:

a) Et sosialkonstruktivistisk læringsbegrep bygger bl.a. på sosialiseringsteorier og tesen om individets grunnleggende samfunnsmessighet, samtidig som individuelle krefter som motivasjon og mening har avgjørende betydning for læringsprosessene.

b) Samfunnet kan karakteriseres som moderne med postmoderne trekk, der det foregår stadige skifter og endringer av kultur, verdier, normer osv. Dette får store konsekvenser for individers læringsbetingelser.

c) Fortellinger benyttes i masterprosjektet i konkret forstand som metode for essay. I utvidet forstand er fortellingen bindemiddelet mellom kultur og individ; som kulturdannende og verdiformidlende uttrykk av samfunnet og som det individuelle skapende uttrykk av individet.

I det tredje kapitlet drøftes metodiske valg og grunnlaget for data – undersøkelsens validitet og reliabilitet. Kapittel 4 er delt inn i to deler, der den første delen tar for seg datas bredde og kategorier (oversiktsanalyse), mens vi i den andre delen velger ut enkelte utsagn og områder for næranalyse. I kapittel 5 skal de fire foregående veier møtes, oppsummeres og drøftes, samtidig som vi staker ut fremtidige og mulige anvendelsesområder for våre resultater.

## 2 Teoretisk grunnlag

Prosjektet vårt er preget av det induktive og eksplorerende. Likevel bygger vi ikke opp noen helt nye teorier om læring. Vi tar utgangspunkt i noen perspektiver og aspekter som ligger til grunn for å gå til verks med prosjektet. Grunnlaget for et begrep bestemmer hva slags innhold og former begrepet antar. Som vi skal se, har et sosialkonstruktivistisk perspektiv i et endringssamfunn påvirkning på hvordan ungdom definerer læringsbegrepet i form, tid og kommunikasjon/fortellinger, og på hvordan dette reflekterer ungdom som gruppe og som enkeltindivider.

### 2.1 Sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring

Jerome Bruner (1999) er en representant for sosialkonstruktivisme og den fortolkende kulturpsykologi. Han mener at læring kan sees som den lærendes aktive, meningssøkende prosess, og tilegnelse og utvikling av viten er den enkeltes konstruksjon i samspill med andre. Identitetsdanning er dermed en form for selvskapelse i en sosial kontekst. Kulturen har en konstituerende rolle overfor individet på tre måter antropologisk sett: Det er for det første ”*menneskets delagtighet* i kulturen og realiseringen af dets mentale evner gjennom kulturen, der gjør det umulig at konstruere en menneskets psykologi på basis af mennesket alene.” (ibid:28, egen utheving) Den andre elementet handler om at ”I kraft av deltagelsen i kulturen, bliver meningen *offentlig og felles*. Vor kulturelt tilpassede livsform afhænger af fælles samtaleformer til forhandling om forskelle i mening og fortolkning”. Den tredje grunnen til at kultur må være et sentralt begrep i psykologien, må ligge i *betydningen av allmennforklaringene* til menneskelig atferd, ”folkepsykologien”(ibid).

Vi kan hevde at kulturen og samfunnet har en helt spesiell rolle for individet, der termene delaktighet, felles og allmenn er sentrale. Man kan omformulere grovt: Individet deltar i noe, og idet flere er sammen om dette, blir deltagelsen felles. Dette skaper grunnlaget for at noe abstraheres, generaliseres og gjøres allment, og begreper og termer som læring oppstår. Begrepene er på denne måten konstruerte og er en felles ”avtale” om våre benevnelser og vår kommunikasjon, som former og konstituerer individene. I masterprosjektet vil vi søke å dele opp læringsbegrepet og finne tilbake til individers utsagn som sier noe om deres læring i forhold til den sosiale virkelighet og i forhold til sosiale arenaer og grupperinger.

### 2.1.1 Individets virksomheter i en sammenheng

”Hvis den kognitive revolution brød ud i 1956, står vi i dag midt i den kontekstuelle revolution” (Bruner 1999:100). Menneskets handling kan ikke fullt ut forklares innenfra, den må situeres, oppfattes som sammenhengende med en kulturell omverden. Virkeligheten er sosial, den forhandles om, blir distribuert mellom mennesker. På samme måte kan selv´et også oppfattes som ”distribuert” i en sosial virkelighet. Selv´et må behandles som en konstruksjon der det foregår transaksjoner utenfra og inn, og innenfra og ut mellom sjelelivet og kulturen. Perkins hevder at ”selvet kan anskues som et produkt av de situationer, i hvilke det er virksomt, ”sværmen av dets deltagelser” (ibid). Essayene ungdommene skriver er derfor ingen fullstendig individuell beskrivelse av læring, men et ekstrakt, et utvalg, som både kan gjenspeile elementer fra det indre og det ytre, av det individuelle og samfunnet rundt dem.

Enerstvedt definerer læring som ”selvforandring som følge av systemegen informasjonsaktivitet” (1988:27). Det er tre ulike forhold denne aktiviteten foregår i; organisme-omgivelseforholdet (mennesket som biologisk vesen), subjekt-objektforholdet (mennesket som sosialt vesen) og personlighet-samfunnforholdet (mennesket som virksomhet). Den selvforandringen som foregår i forholdet mellom personlighet og samfunn beskriver han som en indirekte tilegnelse av nye egenskaper, og den er selve kjennetegnet på ”det særegne menneskelige” (ibid:31).

Personlighetsnivået refererer til karakter og personlighetsegenskaper, samt det å fungere sammen med andre, utvikle holdninger osv., der ”den individuelle personligheten skapes bare i og gjennom egen virksomhet” (Sørensen, 1998:51). Denne delen av læring tilegnes både bevisst og ubevisst. Idet læring blir bevisst, vil et motiv komme til syne – man har et bestemt *mål* med selvforandringen. Disse motivene kan være en del av et større motiv, en lærevirksomhet.

”Lærevirksomhet er motivert læring” (Enerstvedt 1988:32), i den grad den er eksplisitt, i motsetning til den mer implisitte læringen som foregår i f.eks. modnings- og utviklingsprosesser (Sørensen 1998:55).

Kulturpsykologien vil ikke se så mye på *ytre* atferd som på de handlingene som er uttrykk for visse *indre* hensikter og motiver hos den enkelte. Mennesket er meningsøkende, utvelgende og forandrende og er opptatt av kontakt med sitt miljø, sine mennesker. Mennesket har en evne til å være oppmerksomme på andres ulike intensjoner, en form for en iboende ”cultural

readiness”(Bruner 1999). Vi har altså å gjøre med en indre kraft og målrettethet som går forut for læring. Jf. Enerstvedt (1988) er det en nær sammenheng mellom motivasjon og læring. ”*Det som synes meningsløst for oss, er meget komplisert å lære; det som er meningsfullt, er mye enklere å lære. Og mening og motivasjon er to sider av samme sak.*” (Ibid 1988:8)

Læringsprosessen kan sies å bestå av to hovednivåer. Det første nivået handler om å tilegne seg en konkret ferdighet og det andre nivået består av en allmenngjøring av de spesifikke ferdighetene, der man utvikler strukturer og systemer for problemløsning på et område. Dette er en noe grunn beskrivelse av læring, som i møte med ungdommers egne definisjoner kan synes litt for generell. Læring på subjektivnivå og personlighetsnivå er langt mer komplekse strukturer, som kan utdypes ved å se på den enkeltes ulike motiver; handlingsmotiver, virksomhetsmotiver og i denne sammenheng også læremotiver.

### 2.1.2 Handling, virksomhet og virksomhetsmotiv

Fra det øyeblikket man kan forstå jeg-begrepet, vil man begynne å vurdere sin egen virksomhet og velge mellom ulike virksomheter. Målrettede bevegelser kan kalles ”handlinger”. Hvis disse handlingene har en mening, vil vi snakke om en ”virksomhet”. I en læreprosess vil både gamle og nye oppfatninger og handlinger kunne finne sted, og den psykiske utvikling karakteriseres således som en integrasjonsprosess. Vi undersøker mennesket som virksomhet, som igjen består av ulike underordnede virksomheter. Et viktig kjennetegn ved en virksomhet er at de kan knyttes til et virksomhetsmotiv, og dette motivet gir mening til virksomheten. Jf. Leontjev og Enerstvedt (Enerstvedt 1988) er utviklingen av motiver og dermed motivasjoner sentrale i personlighetsdannelse, og barnets utvikling kjennetegnes ved utvikling og endring i virksomhetsmotiver. Ved å forstå hvilken *mening* en virksomhet har for et barn, kan vi forstå dets vesen. Læringsprosesser er derfor i vid forstand en universell akt og et grunnleggende prinsipp i all utvikling.

Handlinger bygger således på en mening innenfor en bestemt kontekst, en ”*virksomhet*”. For å forstå mening i handlinger, må vi se den i forhold til den virksomhet den opptrer i. Vi kan snakke om ulike *virksomhetsmotiver*, f.eks. lekevirksomhetsmotiver, lærevirksomhetsmotiver, sosiale virksomhetsmotiver osv. Innenfor et læringsvirksomhetsmotiv vil det være underkategorier eller *handlingsmotiver*, f.eks. lekemotiver eller arbeidsmotiver. Hos voksne kan disse framstå som mer eller mindre helhetlige, der det er vesentlig å studere forvandlinger av handlingsmotiver innenfor

nye virksomhetsmotiver. Virksomheter kjennetegnes av behovet for å mestre noe for å oppnå noe annet. Jf. Ingrid Pramling (ibid) følger dette en utvikling fra det mer konkrete til det mer abstrakte: Det første motivet innenfor en virksomhet er ”å gjøre for å”, det andre steget er å ”vite for å”, som kan utvikle seg til kognitive motiver ”forstå for å”. Læremotivet oppstår først hos et barn som ett av mange handlingsmotiver, for så å utvikles til et eget virksomhetsmotiv, der motivene stadig utvikler seg parallelt med læreprosessene.

Hva er så ungdommens dominerende virksomhet eller virksomheter? Enerstvedt (ibid) mener det ofte er to misforståelser som gjøres av voksne mht. barns motiver i forhold til lærevirksomhetsmotivet:

- a) Opplæring og skole betyr at barnets virksomhet er lærevirksomhet.
- b) Lærevirksomhet er den dominerende virksomhet for barn på alle klassetrinn.

Disse antagelsene kan ikke tas for gitt. Vi må for det første prøve å finne ut hva som er denne virksomhetens personlige mening for eleven, hva det selv opplever, hvilke virksomheter som dominerer for eksempel skole, eller i hvilken grad for eksempel lærevirksomhetsmotivet inngår på ulike arenaer. I følge Enerstvedt (ibid) er barns motiver motsetningsfylte, ”synkretiske”. Disse motsetningene er varige i den psykiske virksomhet og i personlighetsdannelsen, som kommer av at det stadig foregår integrasjonsprosesser, hvor man hele tiden har forståelsesformer som står i motsetning til hverandre. Dette står i motsetning til Leontjevs beskrivelser av en mer enkel utvikling av motiver. For eksempel er motivet ”for å lære” er et læremotiv i det allmenne virksomhetsmotiv når barnet begynner på skolen. Samtidig er det å lære, eller læreprosessen, en del av et lekemotiv. På samme måte kan vi si at det å lære for niendeklassinger er et allment virksomhetsmotiv, men at det også kan være andre motiver inne i bildet når lærebegrepet tas ut av skolekonteksten og plasseres på andre arenaer som fritid, familie, organisert fritid, sammen med venner osv. I masterprosjektet analyseres virksomhetsmotivene - hva som er de dominerende virksomhetsmotivene, og hva som kan kategoriseres som mer underordnede handlingsmotiver. For ungdommen vil ikke alle arenaene være knyttet eksplisitt til det ”å lære”, men kanskje kan opptre implisitt i det å strekke seg mot noe, å bli mer lik en viss standard osv.

Ungdom skriver om viktige egenskaper – som i seg selv er en metakognitiv handling. Vi ønsker at de skal skrive om det de bevisst legger vekt på å lære, hvilken betydning de tillegger

læringsområdene og hvilke motiver de har i sine uttalelser om læring. Vi ønsker å finne en type åpen, indre tale fra elevene. Dette tilsløres imidlertid av omstendighetene, som for eksempel hvem de skriver de for, hvorfor de skriver én ting og ikke noe annet. Vi ønsker det indre, det metakognitive, som gir seg utslag i språklige ytringer. Er man da i stand til å redegjøre for sine handlingsmotiver eller virksomhetsmotiver? Er vi i stand til å forstå disse ulike motivene som tolkere? I drøfting av mening og motiver tangerer vi mot og krysser vitenskapsteoretiske spørsmål. Idet vi vil grave oss ned i læringsbegrepet, stille spørsmål, søke å løse opp de vante forestillingene om læring og komme opp med nye dimensjoner og perspektiver, søker vi samtidig å få til en type kommunikasjon som på forhånd til dels er umulig, og til dels svært kompleks.

### 2.1.3 Læring på ulike livsarenaer

Man kan skille mellom begrepene ”lønnsarbeidslære” og ”livslære”. I ”livslære” kan man jfr. Dauber (Ziehe m.fl. 1999) skille mellom ”reproduksjonslære” og ”egenlære”.

Reproduksjonslæren handler om egenskaper man kan bruke for å overføre kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger til neste generasjon. Egenlære er en fellesbetegnelse for kunnskaper og ferdigheter man innehar for selv å leve/overleve. Samfunnet har en tendens til et overfokus på lønnsarbeide og tenkning av *målbart* arbeid, som resulterer i en marginalisert og institusjonalisert tilnærming til lærebegrepet:

”De unges egen vurdering af deres evner er nemlig sandsynligvis stadigvæk stærkt bundet op på de samfundsmæssigt-konventionelle definitioner af ”kunnen”. For så vidt disse definitioner retter sig mod synligheden, formaliseringen og kontrollen af kvalifikationer, er de her omtalte kompetencer mere eller mindre afspaltet fra disse, og betydningen af dem bliver underkendt. De forekommer derfor ikke i diskussionen om skolen eller i en større pædagogisk offentlighed.” (ibid:43)

Av mange teoretiske inndelinger av sentrale ferdigheter/læringsområder er DeSeCos skjema over viktige kompetanser sentralt i dagens læringsdiskusjoner i skolen (Rychen og Salganik 2003). De har skjematisert prioriterte arenaer og frekvens av nøkkelkompetanser på tvers av ulike ekspertområder og land:

High	Medium	Low
Social competencies/ cooperation	Self-competence/self- management	Health/sports/physical competence
Literacies/intelligent and applicable knowledge	Political competence/democracy	Cultural competencies (aesthetic, creative, intercultural, media)
Learning competencies/ lifelong learning	Ecological competence/ relation to nature	
Communication competencies	Value orientation	

**Figur 1: Oversikt over de mest frekvente nøkkelkompetanser og deres prioritering (Rychen og Salganik 2003:37)**

I motsetning til DeSeCos teoretiske avgrensning av kompetansebegrepet vil vi nærme oss begrepet fra en mer åpen innfallsvinkel, der vi kun setter elevenes praktiske livsarenaer som rammer for datainnsamlingsinstrumentet. Dette har bakgrunn i andre teoretiske tilnæringer til kompetansebegrepet, som bl.a. Bente Jensen (2002) delvis skisserer. Det vil være interessant å vurdere hvordan læring vektlegges på skolearenaen i forhold til de andre arenaene og hvilke individuelle og mangeartede innfallsvinkler til tema vi kan komme opp med. Vi vektlegger å få fram en bredde av ulike styrker, motiver og interesser elevene har. Vi begrenser oss ikke til læring i skolen som Rasmussen og Ziehe m.fl. gjør, vi lar skolen utgjøre kun én av seks arenaer. På denne måten kan vi få fram både Daubers lønnsarbeidsdimensjon og livslæredimensjon – og forhåpentligvis en mer helhetlig tilnærming til læringsbegrepet.

## **2.2 Et lærende og foranderlig samfunn**

Fire ulike oppfatninger utgjør i følge Rasmussen (1998) ”det moderne”: For det første finner vi en reaktualisering av det førmoderne, en vektlegging av tradisjoner og bestående verdier, som representeres av bl.a. Allan Bloom. Det andre synet gir uttrykk for en forståelse av det moderne som et ”ufullendt prosjekt” som stadig endrer seg. Man vektlegger derfor å utruste barn og ungdom til å takle disse endringene, og til å utvikle myndighet, autonomi og selvstendighet, en retning som Oskar Negt og Thomas Ziehe er representanter for. Den tredje retningen innenfor det moderne utgjør en slags diskurs med det postmoderne: I det moderne søkes det hjelp hos enhetlige tidligere samfunnsfortellinger, samtidig uttrykkes det postmoderne: ”...vantroen overfor metafortellingene...den store fortelling har mistet sin troverdighet” (Loytard i Rasmussen 1998:20). Anthony Giddens (1994) skiller mellom postmodernisme og postmodernitet. Postmodernisme kan sees som den estetiske bevegelsen som uttrykkes gjennom litteratur,



malerkunst og arkitektur. Postmodernitet uttrykker et radikalt skifte i hele samfunnet, en ny epoke, noe han mener ennå ikke har skjedd: ”Vi har ennå ikke beveget oss ut av moderniteten. Men vi lever nettopp i den fasen da moderniteten radikaliseres” (ibid:50). ”Det moderne” anses som et uttrykk for forandring og transformasjon, ikke som oppløsning og desintegrasjon. Den fjerde retningen innenfor det moderne er den som forstår samfunnet som postmodernistisk og som en *emergent orden*, dvs. et samfunn som hele tiden utvikler og forandrer seg uten noen form for overordnet styrende instans. Ulrik Beck er en representant for denne retningen og mener at det har lyktes å løse kompleksitetsproblemer ved produksjon av nye sosiale former, økt differensiering og økt individualitet. Individualitet betyr her ikke atomisering eller isolasjon, men heller økt aktivitet i å finne nye sikkerheter for seg selv og andre som ikke baseres på tidligere samfunns sikkerhetsnett. Individualitet er et mer nøytralt ord enn individualisme. Individualisme vektlegger individets forrang i samfunnet, mens Individualitet er mer nøytralt og betyr ”selv-het” eller ”selvbevissthet” (Rasmussen 1994).

Som Anthony Giddens (1994) vil vi hevde at vi ennå ikke har beveget oss ut av moderniteten, men at vi lever i en fase da moderniteten radikaliseres, at den er ”først nå moderne”. Til grunn for dette synet vektlegger han at det ennå ikke finnes noen helhetlige erstatninger av tidligere samfunnsgrupperinger som familie, venner, naboskap osv., men at de likevel er i endring. Dette synet er mest representativt i vår sammenheng. Vi retter oss mot ulike arenaer som skole, organisert fritid, venner, arbeid, familie og å være for seg selv. Dette gjenspeiler ikke en oppløsning av samfunnsmessige strukturer. Vi kan heller søke å registrere endringer i innholdet i de ulike arenaene framfor å løse opp strukturene og stille læringsbegrepet åpent for bestående og nye diskurser. I det følgende har vi ikke funnet en dekkende betegnelse som samler moderne, senmoderne, postmoderne (post)moderne, ”lærende samfunn”, ”foranderlig samfunn” osv. De ulike begrepene er ikke gjensidig utelukkende, men peker heller på ulike sider ved samfunnet som fungerer side om side og samtidig, og som beskriver et samfunn i en brytningstid.

### 2.2.1 Ungdom i et foranderlig samfunn: Epokens egne representanter?

Ungdomsgruppen kan omtales på ulike måter. Vi vil trekke fram to ulike måter å beskrive ungdom på. Edvard Befring (1997) beskriver først og fremst ungdomsperioden, mens Ziehe m.fl.(1999) beskriver ungdom som en *sosiologisk gruppe*, der han problematiserer forholdet

mellom voksne og ungdom. Befring (1997) kaller den nye ungdomsalderen "ein sosial konstruksjon, skapt av skole og arbeidsliv sammen med kommersielle og kulturindustrielle interesser" (ibid:45) Han avgrensar ungdomsalderen fra 13 til 19 år, og det omfattar det som tidlegare var en kort periode fram til man ble regnet som voksen i 14-15 årsalderen. Ungdom kan kalles en form for en mer eller mindre ny "sosial kategori" og "et stort sosialt eksperiment." I denne alderen foregår det en vekstspurt fysisk, der vekst- og kjønns-hormonene stimuleres, kroppen får reproduksjonsevner, og de ytre trekkene endrer seg. I følge kognitiv teori får mange ungdommer utvidede evner til å tenke abstrakt og generalisert, en dekonstekstuell og logisk tenkning (jf. Piaget "formaloperasjonell tenkning"). Man påvirkes også følelsesmessig av fysiske og hormonelle endringer, som skaper hurtige skifter i opp- og nedture. Mange ungdommer søker i langt større grad jevnaldrende enn tidlegare, og det dannes kulturer og subkulturer, noe som setter familien lenger ned på prioriteringslisten - det foregår en resatellittisering. Dette innebærer en løsrivelse fra foreldrene, sosialt og emosjonelt, og er skritt på veien mot selvstendigjøring: De er på vei mot sitt eget livsprosjekt og sin egen framtid. Ungdomsalderen kalles en *identitetsdannende periode* (Ibid:50), og kan være preget av tvetydigheter, både i forhold til forventninger fra samfunnet, fra jevnaldrende og fra seg selv. Samfunnet gir ungdom delvis en rolle som barn, mens man på enkelte områder forventer en større evne til å velge, ikke minst når det gjelder utdanning og å ta ansvar for sin framtid. Begreper som frihet og ansvar kan ikke i dagens samfunn defineres og gis til ungdom som sosial gruppe, men må tilpasses i forhold til enkeltindivider.

Ziehe og Stubenrauch (1999) skildrer forholdet mellom ungdom og voksne. Dette kan være av nytte i forbindelse med vårt spørsmål til ungdom om "et godt voksenliv". Klassiske områder som tidlegare var forbeholdt voksne, har blitt mer tilgjengelige og gjennomsiktede for de unge. Dette kan i større grad bety at de unge stiller seg kritiske til voksnes verdier og levestil. Kompetanse og maktforhold er derfor ikke klart fordelt. Grunnlaget for anerkjennelsen av foreldrene ligger ikke lenger i fortiden, men til deres kompetanse i å klare utfordringer her og nå:

"Hvilken kompetence i livet viser foreldrene her-og nu? Hvad kan man lære af dem i den nuværende situation? På hvilken måde er de interessante for unge, når de behandler de nuværende problemer, og hvor interessante er de i deres egne former for nydelse?"(ibid:41)

”Ungdomsmyten” har fått større gjennomslag jo mer ambivalente de voksne er overfor det å være voksen. Dette er en selvbekreftende spiral og gjør den voksne stadig mindre bevisst overfor sin rolle og verdien av sitt eget livsstadium. Ungdomstiden framstår som en erotisk, estetisk og kommunikativ myte, men praktisk ser det paradoksalt nok ut til at den sosioøkonomisk utgjør en slags ”overflødig” generasjon. Ziehe m.fl. polariserer dette forholdet: ”Mytologisering og diskriminering går her hånd i hånd”(ibid:44). Ungdommen blir altså både integrert og utgrenset, om enn på ulike plan. Samfunnets fokus på ungdommen kan lede til forvillelse i forhold til hva de unge vil og føler de kan bygge på av en ofte ukjent fortid/historie som har uklare rammer og uklar verdi. I sitt prosjekt blir de iaktatt, målt og vurdert av samfunnet, til tross for prosjektets manglende retning. Praktisk sett får ungdommen mindre hjelp i et utdanningssystem som synes konsentrert om kun få deler av deres faktiske kompetansebehov. Det fungerer heller som en uthalende, preserverende ”parkeringsplass” fram til de går ut av videregående skole. Myten om ungdommen og den kulturelle frisetelsen de er en del av, får dermed en tragisk dimensjon.

## 2.2.2 (Post)modernitetens konsekvenser for ungdom

Hva er det så med det modernistiske og postmodernistiske som er utfordrende for ungdom?

”Hos de yngre er evnen til at omfortolke sociale læsioner langt mindre rutineret, og denne evne er heller ikke blevet en normal del av deres hverdagsbevissthed. Biografien er mere uferdig, subjektiviteten er mere åben. Denne gruppe mangler muligheden for affjedring, mens dens socialisationserfaring gør den også mindre modtagelig over for bornerte illusioner om fremtiden...” (Ziehe m.fl. 1999:46-47).

Dette kalles ”komplementære forventninger”, forventinger som stilles til subjektet, og som kan oppleves som en opphopning av krav, samtidig som framtidsrammene er uklare og kan resultere i en søken etter å fri seg fra forventninger: ”Opsøgningen af niches, længslen efter at blive ladet i fred og længselen efter at stikke af får her en uhyre vigtig betydning” (ibid:48).

Denne ”anmassende” eller påtrengende realiteten gir seg både utslag på indre og ytre plan. De ytre plan beskrives ofte som de mange muligheter i f.eks. utdanning, fritid, tilgang til materielle goder osv, som også ofte betegnes som dessertgenerasjonenes privilegier, en form for overflod og luksus. Mange sosiologer, psykologer og pedagoger er derfor interessert i hva som skjer med mennesker som har det slik ytre sett: Hva skjer når Maslows grunnleggende behov er dekket til de grader, men at man ikke nødvendigvis greier å gjøre seg bruk av mulighetene for selvverd og selvrealisering i den kjente pyramidens høyere sfærer? Realiteten blir også anmassende på det indre plan, som stikker dypere enn vanskelighetene med å ”finne seg selv”. ”Bilderne,

forestillingene, begreberne om selvperception og selvtydning er besatte! Det er ikke blot det klassiske fremmedgørelsesfænomen... Det ytrer seg i forhold, at man er utsatt for ambivalenser, der hele tiden reproducerer sig selv.” (ibid:48). Det postmoderne ved samfunnet er uttrykk for oppløsning av det bestående: Er det slik at det postmoderne går løs på begrepene selv, forestillingene, og setter alt i tvil? Vi nærmer oss de eksistensielle spørsmålene som var opprinnelsen til tidlig modernisme og descartiansk tvilsbegrep. I essayene vil vi se etter tegn til *ulike* holdninger til læring, tradisjoner, rutiner og syn på framtiden. Mange ungdommer kan vise en åpen, kanskje uvitende holdning, hvor det ikke er tatt stilling til de mange valg de blir stilt overfor i samfunnet, og hvor de gir uttrykk for å ikke ville involvere seg med de voksnes verden. Andre kan kanskje uttrykke en mer tradisjonell framtidsdimensjon; de vektlegger å lære det de ser sine foreldre kan og vet, og vil bygge på allerede bestående verdier, normer og tradisjoner i sin livssyklus og identitet.

Ziehe og Stubenrauch (1999) argumenterer for at skolen har mistet sin plass som en del av en helhetlig kultur. Når den enhetlige kulturen går i oppløsning, vil både lærere og elever miste synet av hvorfor de er på skolen, hvilken funksjon den har. Hvis karakterer er det eneste som kan måle en skole eller en elevs suksess, og dette er deres forbindingspunkt til framtiden, vil motivasjonen preges av ytre, instrumentelle forhold som kan gjøre skoleopplevelsen meningsløs. Samfunnsinstitusjonene kan ikke formidle andre verdier enn de som allerede ligger i kulturen. Vi har argumentert for at vi befinner oss i en moderne kultur med postmoderne trekk – ergo oppstår institusjonene uten sin antatte og tidligere vedtatte betydning for elevene, og læringsbegrepet befinner seg i et kontekstløst vakuum. Det er derfor behov for en klargjøring av samfunnsstrukturer, hvor man tydeligere ser behovet for helhet og mening som avgjørende for ungdoms læringsmotivasjon og –evne.

### 2.2.3 Ungdoms forhold til læring

Den psykiske/indre og kulturelle/ytre motsetninger som tidligere ble beskrevet, gir seg utslag i ambivalens på ulike måter. Ziehe og Stubenrauch (1999) tar et skritt i retning av psykoanalytisk tradisjon for å beskrive forholdet mellom motivasjon og læring, noe som også kan være nyttig i vår sammenheng. Han beskriver to motsatte tendenser i individet; interessen i regresjon og interessen i progresjon. I begge disse tendensene ligger både et lyst- og et angstelement.

Interessen for regresjon handler om elementer av likhet, behov for gjentakelse og sammensmeltning. Å gjenta behagelige opplevelser eller tilstander kan ha konserverende effekter, samtidig som man da kan utvikle angst for å møte nye erfaringer. På den annen side retter progresjonsinteressene seg mot forandring, framgang og kunnskap. Dette krever en viss forerfaring og en viss kunnskap om hvordan vi selv lærer, som gir nok pågangsmot til å møte nye erfaringer til tross for en iboende risiko eller angst for å mislykkes. Regresjonsinteresser og progresjonsinteresser er dialektiske og tilstede i alle handlinger, og de utgjør en *nødvendig ambivalens* i forhold til læring.

Dette har påvirkning på individets forhold til læring. Læreplanene i skolen tar ofte sikte på individets trang til å lære, til å ekspandere og til progresjon er til stede. Dersom for mange elementer presenteres uten en mulighet til å involvere mening og motivasjon som beskrevet over, kan lystkomponenten skyves jf. Ziehe m.fl. (ibid) ut. Innlæringen kan dermed blokkeres og preges av økt regresjonsinteresse. Ambivalensen og tosidigheten i måten å forholde seg til erfaringer mistes. Dermed blir også muligheten til å være seg bevisst eller å bli kjent med disse sidene av sin egen persepsjon borte. Hver og en elev har ulike behov for progresjon og regresjon. Læreren oppnår dette best ved å legge til rette for kompetanseopplevelser, som kan gi en mer angstfri regresjon og således legge et følelsesmessig grunnlag som kan stimulere til progresjon. På andre arenaer kan mulighetene til å bli kjent med ambivalensen føre til en større bevissthet rundt hva man vil lære, og hvorfor, som også gjør at man kan innordne seg f.eks. autoritetsforhold, prestasjonspress – for å oppnå langsiktige mål som er *deres egne*, for eksempel innen idrett, kunst e.l.

Man kan ta utgangspunkt i utsagnet ”jeg har ikke lyst” for å illustrere dette. ”Læreevne og lærelyst er bundet til at kunne håndtere motsigelser...at blive mere modig” (ibid 1999:106), der det å ikke ha lyst kan kalles et uttrykk for en indresubjektiv motsigelse. Det er her snakk om psykodynamiske prosesser: Det å ikke ha lyst er ikke nødvendigvis et uttrykk for at man vet hva man vil eller ikke vil, det handler om en affekt. Slike affekter kan peke tilbake på hvilke mestrings erfaringer man har på den enkelte arenaen. Opplevelser av nederlag kan føre til forsvar og regresjon. Læreren i skolen bør derfor først bryte forsvarsprosesser for senere å kunne avhjelpe elevenes ambivalente krefter. Slik handler det ikke om at læreren skal ”få tak på

elevene”, men å hjelpe dem å få tak på seg selv, der de på en sunn måte kan lære seg til å se hvordan lystprinsipper og realitetsprinsipper kan forenes. En erfaring av pålitelige og forutsigbare personer og hendelser er en forutsetning for å skape en angstfri uavhengighet (ibid). Dette skaper en forventning om tilfredsstillelse i like situasjoner eller med de samme personene. En slik forventning gir ofte en oppvurdering av det som skal til for å oppleve det samme igjen, og man kan godt oppleve ulyst på veien mot noe godt.

Hvis man skal overføre denne tankegangen til vårt felt, vil det være av betydning om man kan finne noe eller noen som ungdommen selv anser som idealer, for å finne ut av deres reelle prioriteringer av læring. Det kan være at elevene synes at spørsmålene er kjedelige, at de ikke bringer tankene inn på nye veier eller utfordrer dem til å tenke annerledes. Ved negative utsagn kan det være at elevene gjenspeiler den progressive angst der man utsettes for store utfordringer eller den regressive angst, der de utsettes for altfor små utfordringer.

### **2.3 Refleksivitet**

’Refleksjon’ har opprinnelig blitt benyttet innenfor læren om optikk, som betegner hvordan lys kastes tilbake fra en flate. I denne sammenheng har refleksjon i følge Rasmussen (1998) to hovedbetydninger, refleksjon som tenkning og selvrefleksjon. Den første legger vekt på refleksjon i forhold til en hendelse, en opplevelse eller kunnskap. Selvrefleksjon retter søkelyset på selvet som referanse. Dette er en aktiv prosess, og man kan benytte ulike typer ”speil”. Rousseau hevder at vi benytter andre mennesker og ting som speil for våre handlinger, mens Habermas vektlegger andre mennesker og *symboler* (ibid). Begge disse kan sies å være representanter for den tradisjonelle modernitetsoppfatningen. Refleksivitet skjer i følge Luhmann (Illeris 2001) gjennom observasjon, beskrivelse og justering som bygger på gjensidighet. Refleksivitet er et grunnleggende element i dagens samfunn og i læring.

Det var f.eks. i OECDs prosjektgruppe, DeSeCo, bred enighet om noen generelle overordnede begreper, som formet en referanseramme for utarbeidelsen av tre nøkkelkompetanser (Rychen og Salganik 2003): For det første *interaksjon i sosialt heterogene grupper*, for det andre å *handle selvstendig*, og for det tredje å *kunne bruke verktøy interaktivt*. Alle tre krever at man har en *refleksiv* tilnærming til livet. Det er ikke nok at det foregår interaksjon, men at man ved en

refleksiv tilnærming kan samhandle med sosialt heterogene grupper. Likeens er det ikke bare nok å kunne handle, men å kunne handle ut fra selvstendige valg, og at man ikke bare kan bruke ulike verktøy, men at man kan bruke dem interaktivt ettersom situasjonen krever det.

### 2.3.1 Det refleksivt moderne

Det har i langt større grad enn tidligere blitt mulig å *velge* sin identitet og skape sitt liv. (Illeris 20001, Ziehe m.fl. 1999) Et resultat av økt individualitet er at man for det første må forholde seg til seg selv og sine meninger om alt hverdagen presenterer oss for. Refleksivitet er ikke bare et intellektuelt fenomen, den handler om følelser, selvforståelse og identitetsutvikling. (Illeris 2001, Giddens 1996). I tillegg til den individuelle refleksivitet er det også en fordring om en institusjonell refleksivitet, dvs. at institusjoner og offentlige instanser stadig må reformeres og legitimere sin eksistens og funksjon. På høyere kan man snakke om *modernitetens refleksivitet*, som er en karakteristikk av det tidstypiske. Niklas Luhmann (Illeris 2001) samler individer og institusjoner i et systemteoretisk perspektiv, der hvert system er selvrefererende i ”emergente” ordninger: Det ikke finnes noe overgripende prinsipp som styrer de ulike enhetene. Refleksivitet blir således senmodernitetsmenneskenes eksistensielle oppgave – å forholde seg til og å utvikle seg i forhold til en verden som er i forandring.

### 2.3.2 Refleksivitet som grunnlag for identitet og læring

På individnivå vil et senmoderne refleksivitetsbegrep ikke bare handle om læring og tenkning, men om det å *være lærende*. Begrepet ”selv” kan omtales som en slags ”spegling av det skiftande förhållande mellan individ og samhälle” (Illeris 2001:86). Selvet er relasjonelt av karakter og utvikles gjennom persepsjon, assimilasjon – og påfølgende akkomodasjoner. Refleksiviteten er en slags persepsjon i samspill, som utvikles gjennom sosial speiling, og er dermed en form for sosial akkomodasjon. Refleksiviteten får betydning for individets følelse av indre mening, valg av livsbane, livsstil og identitet. Et sammenfattende begrep for refleksivitet og personlighetsutvikling er ”biografisitet”, ”hur man *upplever* og *tolkar* sin levnadsbana i förhållande til de möjligheter man har och de val man gör”(ibid:88). Dette understrekes av Rasmussen (1994) sin beskrivelse av individualitet som ”selvhet” eller ”selvbevissthet”. Til grunn for identitetsfortellinger ligger evnen til rolletaking. ”Rolletaking er evne til sosial desentrering og er et nøkkelbegrep til å forstå sosialisering” (Mead i Winger 1994:32).

Rolletaking gir grunnlag for refleksjon og selvrefleksivitet og innebærer å kunne stille seg utenfor seg selv og vurdere hvordan ens tanker, ord og handlinger passer inn i en gitt kontekst.

Giddens hevder at menneskets prosjekt består i å ”oppretholde selvets ontologiske sikkerhet i et risikosamfunn” (Rasmussen 1998:69). Man opprettholder en viss stabilitet ved sin identitet, noe som i det moderne samfunnet stadig utfordres. Man involverer seg og involveres stadig i å skape seg selv, noe som er avhengig av evnen til refleksivitet. Han skiller mellom to former for refleksivitet. Den ene, ”reflexive monitoring of action” er evnen alle mennesker tar i bruk når de vurderer sine handlinger, som reguleres konstant og er diskursiv. Den andre, ”reflexivity of modernity” handler om individet som et ”refleksivt prosjekt” og institusjonaliserer prinsippet om radikal tvil (”institutional reflexivity”) (ibid:70). Det foregår en ”dobbelthermeneutikk”, der individet ofte fortolker allerede fortolkede fortellinger av ekspertsystemer om samfunn og individer. Ekspertsystemene er abstrakte systemer som omgir og strukturerer materielle og sosiale omgivelser, og utgjør en erstatning for konvensjoner, tradisjoner og verdier i tradisjonell modernisme. Kunnskapen er imidlertid ikke ”sikker” eller ”sann” som tidligere, enda den har stor betydning i det refleksive prosjekt, som er å danne seg selv og å oppnå selvidentitet. Med en institusjonalisering av læring er noen områder viktigere enn andre, og begrensede referanserammer skaper færre idealer som vurderes som positivt. Dette utgjør en utfordring for selvevaluering, mestring og motivasjon, og vil kunne gjøre mulighetene til å vise fram sterke sider langt færre. Skolen er en arena som utfordrer selvaktelsesmotivet med på forhånd gitte standarder og evalueringer, der noen evner gir langt høyere status enn andre. Dette kan utgjøre en fare for identitetsforhandlinger og læring dersom ens egne sterke sider ikke kommer til syne, eller kommer til syne på en ureglementert måte.

## **2.4 Tid og framtid**

Ivar Morken (1989) benytter seg av et kulturbegrep i behandlingen av tidsbegrepet i sin hovedoppgave om unge migranternes kulturelle strategier. Kultur endrer seg stadig og er en fellesbetegnelse på handlingsskjema og livsformer, virkelighetsbilder og sosialt konstruerte meninger. Mening defineres som ”å ville noe i tid og rom som forutsetter et intenderende subjekt som erkjenner seg sjøl i en tidssammenheng” (ibid:167). Uten tidsbegrepene og et begrep om framtid vil begreper som intensjon og motivasjon bli meningsløse. Det er en tendens til å tro at det vi foretar oss i dag vil gjenta seg i framtiden, der nåtid og fortid danner et mønster for



framtiden. I et senmoderne og postmodernistisk perspektiv blir imidlertid det bestående ikke nødvendigvis en predikator for det som skal komme. Det postmodernistiske handler om fragmentering og uforutsigbarhet. Morken hevder at ”elevene ikke planlegger aktiviteter for aktivitetens egen skyld, men for å realisere bestemte intensjoner”(ibid:182), der mening og intensjoner styrer handlingene. Han skisserer en modell der fortiden er styrende for framtiden. (ibid:170) Nåtiden har liten innvirkning på fortid og i forhold til konstruksjon av mening, motiver og framtid. I et samfunn preget av postmodernistiske trekk vil en slik modell synes problematisk. I skapelse av motivasjoner og mening har imidlertid ikke fortiden samme funksjon som tidligere. Fortiden er i stedet et slags felles grunnlag, men da samfunn og samværsformer har forandret seg, stilles man i stedet overfor et her-og-nå: Det avgjørende er verken fortid eller framtid, men det handler i stedet om de valgene man tar i øyeblikket, i nær framtid eller at valgene simpelthen utsettes. “Her-og-nå” er derfor sentralt, både som et motiv og en mening i seg selv, og representerer samfunnets emergente ordner: Systemene som stadig endrer karakter, uten mønster eller forutsigbarhet. Reidun Tangen (2001) presenterer et alternativt tidsbegrep, et *syklisk* tidsbegrep med utgangspunkt i nåtiden framfor en lineær, tradisjonell tidstankegang: ”Enhver tolkning skjer ...her og nå; nåtiden er ufrakommelig” (ibid:465). Vi vil derfor understreke at nåtiden ikke forholder seg som strukturerende element på samme måte som fortiden gjør. I det man ikke kan stille seg selv utenfor i tid og rom, er det problematisk å abstrahere virkeligheten. Dermed blir framtiden desto mer kompleks, og vanskelig å planlegge, dersom man ikke holder seg til visse strukturerer eller diskurser i samfunnet. Man lærer derfor ikke nødvendigvis av andre mennesker eller av samfunn og historie; læring av fortiden blir snarere en *individuell* affære.

#### 2.4.1 Framtid og et godt voksenliv

”Et godt voksenliv” er tema i datainnsamlingsinstrumentet. Dette er valgt for å få fram framtidsdimensjonen i læringen, å få fram ungdoms tanker om hvilke strategier og motivasjon de har i forhold til læring, sin eget livsløp og sin karriere. *Karriere* kan i sosiologisk forståelse defineres som bestemte dagligdagse forløp oppdelt i sekvenser og posisjonsskifter. Karrierefotellinger er dominerende i det moderne samfunn, der man planlegger et livsløp og håper at noen strategiske handlinger vil føre til noe annet. (Frønes 2001:101). Enerstvedt (1988) beskriver læring som en egen virksomhet som har et motiv utenfor seg selv, som en forberedelse på noe annet. Læringen i skolen, og på en del andre arenaer er ment som en forberedelse på f.eks. arbeid. I vårt prosjekt vil skole, jobb og familie utgjøre de arenaene man lettest knytter til

fremtidige handlinger. Det kan også være andre handlinger som er knyttet opp mot virksomheter som ligger utenfor og framtidig for de nåværende virksomhetene, og som derfor utgjør et mer allment virksomhetslæremotiv. Det å få en jobb er ikke det eneste allmenne virksomhetslæremotivet. Det vi i essayet har kalt ”et godt voksenliv” er et allment virksomhetslæremotiv i videste forstand. Enerstvedt sin beskrivelse av handlingsmotiver og allmenne lærevirksomhetsmotiver impliserer en viss forståelse av *nåværende kompetanse* hos barn, og at de har *evne til å planlegge* sin kompetanse. Spørsmålet om læring for ”et godt voksenliv” stiller store krav til dette, der elevene skal klargjøre sine delmål, motiver og handlingsmotiver. Dette fordrer en rekke krevende prosesser; en metakognisjon om sitt eget ståsted i forhold til jevnaldrende, en metakognisjon i forhold til sin fremtid og en innsikt i egen læreevne. Det å skrive et essay om seg selv, å se for seg et godt voksenliv og delmålene for å oppnå dette, forutsetter en evne til å strukturere sin tilværelse i fortid, nåtid, framtid, samt en evne til å se den røde tråden, meningen i sin egen historie, som skaper grunnlag for identitet.

Identitet blir til ved forhandlinger. De er ikke eksplisitt strategiske, men er et ”uttrykk for en gjensidig streben etter anerkjennelse, korrektiv, selvforståelse og mening” (Winger 1994:26). De er dermed del av et sosialt ”drama” som foregår her og nå, med bare enkelte føringer, *her-og-nå-strategier*, og implisitt en viss plan for å oppnå et gunstig resultat senere, som kan kalles *framtidsstrategier*. Vi deltar i et stadig pågående hverdagsdrama, der vi ofte ”mangler adekvate manus, vi må være våre egne regissører, vi har mange og upresise roller og ikke minst uklare kriterier for i hvilken grad vi kan eksponere private følelser og opplevelser i rolleutføringen” (ibid:28). Essayutformingen i masterprosjektet vil kunne utfordre elevene: Det dreier seg om spørsmål som er personlige, men også om å stille spørsmål som det ikke finnes enkle tilgjengelige svar på. Framtidsdimensjonen kompliserer ytterligere og stiller krav til en framtidfølelse, som er avhengig av ”hvilke forløp man befinner seg i, og sekvensenes mulige sammenkjeding, [og hvordan disse] konstituerer handlingene og danner basis for strategiske refleksjoner” (Frønes 2001:90).

#### 2.4.2 Tidsaspektets betydning for læring

Ziehe og Stubenrauch (1999) hevder at ungdoms forhold til læring og motivasjon er koblet til tidsbegreper. Hvert individ griper situasjoner an med ulike sider av sin livshistorie, *erfaringen*.

Denne erfaringen kan indikere hvilke forventninger man har til fremtiden. En lærer i denne situasjonen burde vite hvorledes man skal hjelpe elevene til å skille ut større eller mindre positive erfaringer fra sin fortid, å hjelpe dem til å utvikle evnen til en slags positiv ”fremadrettet utopi”. Dette inneholder elementer som kan gi en sikkerhet for framtidig godt utbytte og tilfredsstillelse. *Ritualer* representerer et annet aspekt som involverer motivasjon og tid. Ritualer handler i følge Ziehe m.fl. (ibid) om øyeblikk der noen mennesker fører seg selv fram i lyset og eksponerer noe av seg selv (f.eks. eksamen, utfordrende oppgaver). Slike anledninger blir igjen til øyeblikk som kan huskes, som blir ”knagger” i historien, og således skritt for skritt gir en større tidsbevissthet, som en gang ”man lærte noe”. Eleveessayene vil kunne illustrere ulike måter å tenke og organisere tid på. I oversiktsanalysen vil vi se etter ungdoms begreper for tid og framtid i kategorier, mens man i næranalysen ser på noen kvalitative fellestrekk. Dette kan gi indikasjoner på hvordan elevene tenker tid – i tradisjonelt, lineært perspektiv, eller i et syklisk og ”hermeneutisk” perspektiv, der hendelser utgjør knagger som legger grunnlag for framtidige her-og-nåopplevelser.

## **2.5 Læring og elevers egne fortellinger**

Bruner hevder at

”en af de mest allestedsnærværende og magtfulde mundtlige former i kommunikationen mellem mennesker er fortællingen. Fortællestrukturer er oven i købet indbygget i den sociale interaktions praksis, inden den når frem til at give sig sprogligt udtryk.” (1999:77).

Man har en slags iboende sans for fortellinger, som er en dør inn i kulturen, eller jf. P.Miller (ibid) ”narrative miljø”:

”alle narrative miljø...specialiserede med henblik på kulturelle behov, alle stiliserer de fortælleren som en form for selv, alle definerer de typer af relationer mellem fortæller og samtalepartner... ethvert nøje understøt udvalg af sådanne narrative miljøer vil fortælle stort set samme historie om fortællingers allestedsnærvær i børnenes verden (og for den sags skyld i de voksnes verden) om deres funktionelle betydning for børns indføring i kulturen” (ibid:83)

”Det narrative” omfatter mange ulike genrer. I sosiologien kan fortellinger opptre som allmenne myter eller forestillinger eller på mikronivå som enkeltstående handlinger. Frønes (2001) bruker fortellingsbegrepet som en kulturform, en begrepsgjøring av den symbolske realitet. Det har ulike nivå, fra de generelle dominerende fortellinger og metaforer vi lever i og er en del av, til de mer særegne fortellinger for ulike deler av samfunnet. På mikronivå (for eksempel individnivå,

subkulturnivå) er fortellingene svært varierte og utsettes ofte for endringer og innovasjon. På makronivå (større samfunnsmessige strukturer) vil mange grunnleggende meningsmønstre være lagt, som gjør at fortellingene ikke endres fullt så lett. I forbindelse med den tidligere drøftingen (Giddens 1994, 1996 m.fl.) av hvorvidt vi befinner oss i en senmoderne epoke, kan vi hevde at det på mikronivåene i samfunnet foregår stadige endringer, mens makrostrukturene er mer stabile og endres langsommere. På samme måte finner man fortellinger på mikro- og makronivå i det enkelte individet. Det finnes for eksempel hverdagsfortellinger og situasjonsfortellinger som innebærer mange valgmuligheter for den enkelte. Man velger selv sitt handlingsfelt og sine fortellinger der for eksempel ungdom ønsker andre vaner og interesser enn foreldrene. Ved en viss felles forståelsesramme dannes subkulturer, som igjen består av ulike individuelle grunnfortellinger. På det overordnede individnivået har vi fortellinger som handler om ulike livsfaser, yrkesliv og familie, som danner de grunnleggende meningsmønstre og er metakjernen i den sosiale realitet.

Ideen om sosiale hendelser og hvordan de er organisert i tid og rom danner et bindeledd mellom sosial struktur og sosial handling og utgjør det Frønes (2001) kaller for symbolske mønstre. Disse mønstrene legger grunnlaget for reflektert handling. De er ikke bare rammer rundt handlingen, men handler om vår forståelse av sosial handling. I masterprosjektet håper vi å få fram nye fortellinger og nye vektlegginger av læring, som kan avsløre ulike lag av gjennomgående diskurser på metaplan, samt individuelle variasjoner. *Valgmuligheter* er et premiss for læring og selvforandring. På det individuelle nivå er ungdomstiden en tid for stor ekspansjon i individuelle valgmuligheter: Man løsrives stadig mer relasjonelt og praktisk fra hjemmets rammer og bestemmelser, som en del av samfunnets mer fastlagte makrostrukturer. Samtidig presenteres man ikke nødvendigvis for et ansvar som tilsvarer valgmulighetene. Niendeklassingene skal ennå gå fire og et halvt år på skole før de stilles overfor et skille i sin store livsfortelling. Det oppstår et tomrom, et "ingenmannsland", der man kanskje ikke føler at man har ansvar for å ta valg, eller at man har de valgmuligheter som skal til for å ta et *godt* valg.

Fortellinger benyttes i masterprosjektet også som et *form*begrep gjennom essay som metode; en åpen, vid skriftlig form. Frønes` (2001) behandling av fortellingsbegrepet som en sosiologisk betegnelse på samfunnets ulike samspill danner en grenseovergang til drøfting av essayet (fortellingen) som metode. Fortellingsbegrepet omfatter i denne sammenheng beskrivelser av

ungdoms opplevelser og utgjør dermed et *innholds*begrep, som kan vise elementer av tidstypiske moderne/postmoderne trekk, kulturens påvirkninger på og diskursiver i individet innenfor virksomhet, motivasjon og læring. Det vil også gi oss et bilde av elevers selvbevissthet eller ”selvhet” gjennom kommunikasjon av deres selvobservasjoner (Rasmussen 1998). Frønes’ fortellingsbegrep danner med dette en tematisk og strukturell overgang til en drøfting av metodiske overveielser i prosjektet.

### **3 Metodiske overveielser**

En drøfting av metoder i et forskningsprosjekt er ofte som en bunnløs brønn av muligheter mot avgrensninger, og den skaper komplekse grunnlagsproblemer. En slik drøfting er derfor basert på valg. I denne omgang velger vi å ta med enkelte sentrale momenter innenfor utvalg, datainnsamlingsinstrument og analysemetoder, som tar for seg det vi kaller heterogene kvalitative-kvantitative metoder, etterfulgt av noen aspekter av reliabilitet og validitet i prosjektet.

#### **3.1 Utvalg**

Bjølsen skole er den eneste skolen med niendeklassinger i Sagene bydel. Skolen er stor, og har til sammen tre klasser på niende trinn. Alle klassene ble invitert til å delta i datainnsamlingen, hvorpå to av kontaktlærerne ønsket å gjennomføre innsamlingen. Utvalget av klasser ble derfor så tilfeldig som mulig innenfor bydelsrammen. Da data ble hentet fra to hele klasser, unngikk vi problemet med at enkeltgrupper som f.eks. minoritetsspråklige elever eller elever med spesielle behov ikke kom med. Å ta med hele klasser er også en måte å ivareta elevenes anonymitet, da den er uavhengig av personopplysninger.

”Læring for et godt voksenliv” er ikke et enkelt tema å forholde seg til. Det var derfor ønskelig å finne elever som var så nær slutten av grunnskolen som mulig, både fordi spørsmålene er utfordrende å svare på kognitivt sett, samtidig som at elevene nærmer seg slutten på en skoleepoke, og er i ferd med å ta valg som kan få konsekvenser for fremtiden. Elever i denne aldersgruppen kan kanskje derfor i større grad være i stand til å se for seg noen flere framtidslinjer enn elever som er yngre. I første omgang søkte vi etter tiendeklassinger. Det viste seg at disse ikke var tilgjengelige, og også at mange av elevene allerede har tatt visse valg i tidsrommet datainnsamlingen foregikk. Niende trinn var derfor et godt alternativ.

Sagene bydel er en spennende bydel i Oslo. Dette er en bydel som rommer store klasseforskjeller; f.eks. er antall sosialklienter relativt høyt i forhold til andre bydeler, samtidig som den etter boligprisene å dømme er ettertraktet også for pengesterke byborgere. Den ligger på grensen mellom øst og vest i byen, i grenseland mellom lavere og høyere samfunnsklasse. Det er derfor

grunn til å tro at man får et godt ”grensesnitt” av Oslos innbyggere, som også rommer både norske og minoritetsspråklige elever. I denne sammenheng ble det ikke spurt etter språklig eller kulturell bakgrunn, da dette ikke er fokusområde i prosjektet. Det er likevel grunn til å tro både ut fra bydelens innbyggerfordeling og ut fra språklige uttrykk i datainnsamlingen at et mindretall har en annen kulturell bakgrunn enn norsk.

### **3.2 Presentasjon av datainnsamlingsinstrumentet**

Prosjektgruppa samarbeidet over noen uker med drøfting av problemstilling og utforming av datainnsamlingsinstrument. I første omgang ble en pilotundersøkelse gjennomført, med utgangspunkt i ett åpent spørsmål, hvor fire elever fikk en skoletime på å skrive. Resultatet førte til en hel del endringer i instrumentet – vi utvidet til seks spørsmål og innførte livsarenaene skole, organisert fritid, lønnet arbeid, venner, alene og familie, som konkretiserte tema i større grad. Prosjektet ble presentert mest mulig likt i alle klassene ved at den samme personen presenterte en ferdig oppsatt powerpointpresentasjon, der både hensikt, prosjektenes ulike faser, betydningen av at ungdommenes egen mening og framgangsmåtte ble beskrevet. I tillegg fikk elevene et informasjonsskriv med hjem, og således oppfylte Datatilsynets krav om informert samtykke. Datainnsamlingsinstrumentet bestod av seks spørsmål etter en introduksjon under tittelen ”Ungdom og viktige egenskaper” (Konkret utforming/design i vedlegg). Begrepet ”egenskaper” ble ikke gjentatt under spørsmålet, og var ment som en ”åpner” for de påfølgende spørsmålene, som inneholdt formuleringer som ”Hva er det du synes er viktig å lære... og hvorfor?” Imidlertid er ”egenskaper” et noe svakt begrep, som refererer til noe elevene allerede er, framfor en tydeliggjøring av vårt syn på læring som en helhet av hva elevene har, er og kan, og med hele deres potensiale av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse de kan tilegne seg.

### **3.3 Presentasjon av analysemetode**

Teori og analyse tar for seg *innholdsaspektet* i læringsbegrepet og i essayene framfor formsiden. I flere studier med essay som metode, blir narratologiske trekk analysert som form, deltakere, roller, plott osv, som tar for seg hver enkelt tekst som en helhet. I masterprosjektet trekker vi trekker heller ut tematiske ”knagger” som vi henger de ulike tekstelementene på; generaliseringer i oversiktsanalysen og enkelte ekstrakter i næranalysen. Vi begrunner dette med problemstillingens fokus på lærings*begrepet*, den begrepsmessige fristillingen og åpne drøftingen vi inviterer elevene til. I kvalitativ forskning er *helhet* et ideal, å få fram dybdedimensjonen i

data. Det hadde derfor vært en fordel at man ved siden av å ordne tekst i temakategorier også analyserer noen elevessay som en helhet. På grunn at vi har et høyt antall av informanter, vil det være problematisk å kombinere en tema- og personsentrert tilnærming, og vi bruker derfor temaene fra oversiktsanalysen som utgangspunkt for næranalysen.

### **3.4 Kvalitative/kvantitative metoder og heterogene metoder**

I forskningsverdenen behandles ofte kvalitativ og kvantitativ metode som to ulike og atskilte metoder. Litteratur og forelesninger om emnet opprettholder ofte dette skillet. I vår forskning oppstår det et behov for å bryte opp noe av dette skillet – det kvantitative og det kvalitative kan fungere samtidig, og er komplementære metoder i analysen av data. Det legges imidlertid ulik vekt på henholdsvis kvalitativt eller kvantitativt i ulike deler av analysen, med funksjonen å underbygge og understøtte hverandre.

De siste ti årene har det blitt stadig flere som har benyttet såkalte ”mixed-method studies” (Sale & Brazil 2004, Creswell 1995, Tashakkori m.fl. 1998). Vi velger å kalle denne innfallsvinkelen for ”heterogene metoder”, i motsetning til mer rendyrkede ”homogene” kvalitative eller kvantitative metoder. Hver metode bygger på sine paradigmer, grunnlag for hvordan man samler og strukturerer informasjon. Mange kvantitative studier kan sies å bygge på antakelsen om at alle fenomener kan reduseres til empiriske indikatorer. På samme måte kan kvalitative metoder sies å bygge på visse grunnleggende antakelser, som for eksempel at hver enkelt konstruerer sin virkelighet og at den ikke er tilgjengelige annet enn gjennom utforskning av det individuelle. I Læringsprosjektet vektlegger vi et sosialkonstruktivistisk grunnsyn på tema, som også påvirker metodene vi benytter. Vi kan ikke anse elevs utsagn som stabile eller statiske, eller på noen måte objektive og overførbare på andre elever, som resulterer i at vi benytter essay som metode i datagrunnlaget for (trinn 1a og 1b). Likevel tror vi at vi med mange nok utsagn kan utforme et datainnsamlingsinstrument (survey, trinn 2), som kan si noe generelt om ungdommers nåtidige oppfatning av læring.

I selve masterprosjektet kommer også denne delingen til syne. I oversiktsanalysen er resultatene i stor utstrekning presentert kvantitativt. For eksempel er samlet og kjønnssegmentert lengde i besvarelsene kommet fram ved kvantitativ metode, og dermed presentert kvantitativt. Imidlertid



er de ulike nodene og kategoriene basert på et kvalitativt blikk, der det er tolkeren som skjønnsmessig lar utsagn falle inn under de ulike kategoriene. Teksten og begrepene legger grunnlaget for en mer kvantitativ presentasjon som presenteres i vedleggene som ”Fordeling av besvarelser” med en skjematisk oversikt over antall utsagn i hovedkategoriene. Vedleggene ”Oversikt over nivåordnede kategorier” er basert på kvalitativ organisering, men har likevel et ”overflatepreg” – man skisserer datamaterialets fulle *bredde* framfor å gå i dybden i besvarelsene. Oversiktsanalysen søker å presentere en ytterligere bredde; på hvilken måte de ulike kategoriene framtrer, og således understøtter tolkerens valg av kategorier. Den bredden som oversiktsanalysen gir, er med andre ord overflatisk, den plukker essayene hverandre og systematiserer utsagnene, som deretter kvantifiseres i tabeller.

Næranalysen lar det kvantitative forholdet mellom framtid, læring og aktiviteter danne utgangspunkt for en dypdykkstolkning. Her presenteres data kvalitativt, som ofte benyttes for å gi en forståelse av individers livssituasjon (Thagaard 2004). Imidlertid er mange av begrepene som analyseres valgt ut med bakgrunn i at de forekommer frekvent i essayene. Man søker å gå samle noen helhetsinntrykk fra datamaterialet og å si noe på et mer abstrahert, helhetlig og generelt nivå. På denne måten ser vi at det kvalitative ofte danner utgangspunkt for det kvantitative, der man tolker data inn i ulike kategorier. Likeens skaper de kvantitative dataene grunnlag for å hvilke elementer i teksten som generaliseres og tolkes.

Sale og Brazil (2004) har utforsket hvorvidt man kan finne kriterier for å kunne vurdere metodene som benyttes i såkalte ”mixed methods” (her: heterogene metoder), uten å komme til klare konklusjoner. I vårt prosjekt følger vi heller ikke noen klar oppskrift. Tashakkori og Teddlie (1998:22) knytter metode opp mot en pragmatisk innfallsvinkel: ”The method must follow the question”. Videre beskriver Tashakkori m.fl.(1998) noen kjennetegn: Det vi her kaller heterogene metoder innebærer at det *ikke finnes et enten-eller* i metodevalg. Man velger å følge *både induktiv og deduktiv logikk* samtidig; i masterprosjektet dominerer vekten på det induktive, samtidig som det bygger på teoretiske, og dermed deduktive overveielser om tema. I Læringsprosjektet vil det mer induktive trinn 2 danne utgangspunkt for noen (dog åpne) hypoteser, som vi prøver ut hos et større antall elever. Som tolkere er vi *både subjektive og objektive*: Vi prøver å registrere elevenes utsagn i så bredt format som mulig i trinn 1 a og b, med

en objektiv innfallsvinkel, likevel er utvalget av overordnede og underordnede kategorier et resultat av subjektivt skjønn. Med hensyn til tema vil man også i de neste trinnene av prosjektet foreta en vurdering av hvilke valg og utvalg som foretas, og hvorvidt disse er subjektivt eller objektivt fundert. Hver enkelt forsker er *både influert av visse verdier samtidig som man kan kontrollere innflytelsen av dem*. På et grunnleggende plan bygger heterogene metoder på en ”begrenset” relativisme om realitet og sannhet. Sannhet kan være individuell, samtidig som det eksisterer et visst felles multiplum av realitet. I vårt prosjekt er vi opptatt av et fokus på læring som bygger på sosialkonstruktivistiske og elementer av postmodernistiske perspektiver. Verdiene er sentrale i forhold til valg av datainnsamlingsinstrument og i valg av analysemetode. Her gjenspeiles det individuelle, elevenes subjektive oppfatninger. Samtidig er strategien i masterprosjektet og på lengre sikt (trinn 2) å finne ut om det er noe felles ved det individuelle, som beveger seg noe utover et strengt konstruktivistisk perspektiv.

### **3.5 Drøfting av reliabilitet (bekreftbarhet/pålitelighet)**

Reliabilitet handler om hvor nøyaktig man opererer i forskningsprosessen. (Kvale 1997). Reliabiliteten blir ansett som høy når andre og uavhengige målinger kan vise tilnærmet like resultater. Jfr. Morken og Enerstvedt (Morken 1989) kan man si at jo høyere reliabilitetsnivå som etterstreves, desto færre fenomen kan undersøkes, og at kravet til reliabilitet må stilles i forhold til det fenomen som undersøkes. Vi søker en *optimal* framfor en maksimal reliabilitet, imidlertid kan det være usikkert hvorvidt vi kan ta mål av å kalle reliabiliteten for optimal: Det er snarere en *tilnærmet* optimalitet. Til tross for at vi kun har å gjøre med ett hovedfenomen, læring, er vår behandling av begrepet åpent, stort, opplevelsorientert og invididorientert i tillegg til at det er framtidorientert. Det induktive og eksplorerende utgjør et slags eksperiment, og er på grensen til å gå inn under ”grounded theory”. ”[Vi vil] hellre ha undersøkingar med låg reliabilitet av väsentliga forhållanden än undersökningar med hög reliabilitet av triviale forhållanden” (Enerstvedt *ibid*:72). Fenomenet er derfor langt fra enkelt, noe som uten tvil får konsekvenser for reliabiliteten. Det er likevel ingen grunn til å fraskrive seg kravet om reliabilitet, det må belyses og drøftes gjennom hele prosjektet, slik at unødvendige variabler ikke spiller inn. Nøyaktighet og presisjon i innsamling og analyse vil kanskje være vel så mye verdt i denne sammenheng som mange uavhengige målinger.

### 3.5.1 Essay som metode

Vi har benyttet skriftlige essay som metode. Det er ulike fordeler knyttet til et skriftlig medium: Formuleringer og opplevelser foreligger i den form som elevene styrer og kontrollerer selv, som de kan lese gjennom og rette. Materialet kan lagres og analyseres uten å måtte bearbeides betraktelig framfor å måtte oversettes, deles opp osv. I det at formuleringer kan kontrolleres, foreligger noe vi kan kalle ”elev-eigen reliabilitet”. Ved at essayene er skriftlige, og at elevene fikk tre uker på å skrive dem ned etter presentasjonen, var det større muligheter for refleksjon og utvelgelse, vurdering og revurdering. Datamaterialet var dermed ikke fullt så sårbart for ustadige øyeblikksopplevelser som f.eks. i et intervju. På denne måten er skriftlighet en styrke for reliabiliteten. I et spesialpedagogisk perspektiv kan imidlertid kravet om skriftlighet derimot være en snublestein for prosjektet, da elever av ulike grunner som lese- og skrivevansker, fagvansker, språkvansker eller konsentrasjonsvansker kan ha problemer med å uttrykke sine opplevelser i forhold til læreren. Vi mener at vi ved å gi elevene tid, muligheter for å bruke PC - og en spesiell oppfordring til å skrive litt framfor ingenting – likevel kan ha gitt også disse elevene mulighet til refleksjon og kontroll.

Når vi undersøker individers opplevelser kan det være vanskelig å innfri dette kravet. For det første varierer opplevelser av læring fra person til person. Opplevelser i seg selv sikter til noe *subjektivt*, og et krav om objektivitet er derfor en motsetning. Elevessayene er på mange måter øyeblikksbilder – til tross for at vi ved å gi elevene tre ukers frist, og at vi arbeider med skriftlig materiale – og på den måten ønsket å få fram resultatet av bevisst og underbevisst bearbeiding av tema. Dette kom til uttrykk ved noen av elevbesvarelsene, der det blir tydelig at de reflekterer underveis. Noen av besvarelsene endrer karakter på denne måten, og bekrefter mistanken om at vi har fanget et øyeblikk – som siden endrer seg, og som kanskje ikke er gjenkjennelig om et års tid. Prosjektets trinn 1b (innsamling av ca. 60 essay) kanskje kunne vise hvorvidt vi kan få fram svar og kategorier som på ett eller flere områder stemmer overens. En aktuell reliabilitetssjekk i det videre prosjektet kunne derfor være å la elevene skrive en gang til, eller man benytter essayspørsmålene i et intervju med en av elevene. Likevel: Man kan ikke garantere fullt for noen objektive eller vedvarende beskrivelser av opplevelser.

### 3.5.2 Elevenes forhold til datainnsamlingsinstrumentet

Widerberg hevder at opplevelser av tid, kontekst og tidligere erfaringer kan være avgjørende betingelser for reliabilitet. (Thagaard 2004). For eksempel kan noen av elevene ha en negativ erfaring av skolestiler eller et negativt forhold til læreren, som kan blokkere skrivingen. Elevene kan også ha vansker med å forholde seg til det å være anonyme avsendere, eller at ukjente skal lese personlige tanker. Man kan også ha en negativ holdning til datainnsamlingsinstrumentet, som kan oppfattes gjentakende og kjedelig, og at man ikke forstår hensikten med prosjektet. Elev 6 (gutt) gir uttrykk for noe av dette:

”Jeg kan dessverre ikke utlevere min familie i en slik sammenheng, da jeg føler at dette bryter mitt skille mellom jobb og privatliv. Til slutt vil jeg bare si at: ”Mine svar kan nok se korte og snurte ut, men spør man dumt, ja, da får man dumme svar”

Likevel har essayformen sin sterke side i at den lar forholdet mellom forsker og informant være avstandsmessig, og mindre avhengig av det samme subjektive tillitsforholdet som tradisjonelle intervjuer er avhengig av. Elevene skriver individuelt og i et kjent miljø, som bl.a. er en trygghetsfaktor samtidig som elevene kanskje føler seg mer fri til å skrive direkte og åpent, og uavhengig av forskerens forventninger. Med andre ord er ens opplevelse av datainnsamlingsinstrumentet og skrivesituasjonen avgjørende for hva elever skriver og hvorvidt de svarer på det som spørres om. En slik ”opplevelse” kan sammenliknes med begrepet ”mening”, som Klaus B. Jensen benytter det: ”mening er alltid allerede fastlagt inden for rammen af en social praksis” (Morken 1989:69). Reliabilitet berører mange ulike sider ved en forskningsprosess, og drøftingene over kan gis ulike navn som f.eks. prosessreliabilitet, metodereliabilitet, datainnsamlingsinstrumentsreliabilitet, elev-egen reliabilitet osv. Dette er eventuelt perspektiver som kan utforskes på et senere trinn i Læringsprosjektet.

### **3.6 Validitetsdrøftinger (troverdighet)**

Validitet handler om tolkeren og dets handlinger i forhold til datamaterialet, og om refleksjon og teoretisk basis. Refleksjon og tolkning skjer på bakgrunn av et teoretisk grunnlag som er sammenhengende og som dekker begrepene man drøfter. Enkelt sagt: Man skal vite hva man snakker om. Det teoretiske grunnlaget og refleksjon består av begreper som strukturerer datainnsamling og tolkningen av dem, og som gir oss et verktøy til å forstå data innenfor visse rammer.

Til tross for at vi Læringsprosjektet i datainnsamlingsinstrumentet tangerer med "grounded theory", vil vi i denne sammenheng lenke data opp mot sentrale teoretiske perspektiver. Bateson (Keeney 1983:13) hevder at det er umulig å ikke ha noe teoretisk utgangspunkt: "You cannot claim to have no epistemology. Those who so claim have nothing but a bad epistemology". Refleksjon og teori er på denne måten tenkt å "befrukke hverandre", man skaper noe nytt. Vi har å gjøre med teories betydning for observasjon.

### 3.6.1 Bevissthet om egen forforståelse

Et annet aspekt av validitet og gyldighet er observasjonens betydning for valg av teoretisk perspektiv. Vi har ikke bestemte hypoteser som skal bekreftes eller avkreftes i undersøkelsen. Likevel vil vi belyse området ungdoms læringsperspektiv både i teori og empiri. Vi selv utgjør en sentral del av undersøkelsesinstrumentet og tolkningen, og analyserer i tråd med vår forforståelse. Forforståelse og forkunnskap, samt kontekst, vil være med på å avgjøre hvilke observasjoner som gjøres og hvordan. "If seeing different things involves having different knowledge and theories of x, then perhaps *the sense in which they see the same thing involves their sharing knowledge and theories about x*" (Hansson 1958). Prosjektteamet består av tre personer med svært ulike teoretiske kunnskaper og praktiske erfaringer, i tillegg til andre individuelle forskjeller, hvor vi i Læringsprosjektet har hvert vårt delprosjekt. I prosjektet arbeider vi med å oppnå et slags minste felles multiplum ved en slags "gruppehermeneutikk", som innebærer både fordeler og utfordringer: Vi har hatt møter og holdt fortløpende kontakt gjennom ca. ni måneder, hvor vi i fellesskap har kommet fram til utvalg, design, teoretiske perspektiver m.m., samtidig som individuell refleksjon mellom møtene har bidratt til nye vendinger i utviklingen av prosjektet. Vi har ikke på noen måte oppnådd en fullverdig felles forståelseshorison, samtidig har samarbeidet gitt kumulative, berikende effekter. Med hensyn til en felles forståelsesfront er det spesielt fordelaktig at data er skrevet av elevene selv. Imidlertid oppstår utfordringer i det det gjøres utvalg, spesielt i overgangen mellom oversiktsanalyse og næranalyse, som består i å gjøre relevante forenklinger og kategoriseringer av data og knytte det til egnede teorier. Samtidig vil det kunne være en fordel at ulike personer tolker data i trinn 1a og 1b, da den enkeltes analysemetoder kan supplere hverandre. Dette vil kunne gi forskningen en større grad av repliserbarhet, der både forskere og informanter i følge Wikan (Wormnæs 1996) utgjør instrumenter for å teste intersubjektivitet.

### 3.6.2 Forutsetninger, tolkning og kommunikasjon

Til tross for at kulturell og språklig bakgrunn ikke er kartlagt, oppgir noen av elevene at de har et annet morsmål enn norsk. Skrivesituasjonen kan også være annerledes for elever med ulike vansker, og kan svekke validiteten om ikke dette tas i betraktning. Imidlertid er vi ikke i utgangspunktet ute etter en språklig analyse, eller bruker bare de tekstene som er lengst. Det kvalitative aspektet i analysens oversiktsanalyse, samt i næranalysen tar derfor innholdet i elevenes ytringer i øyesyn framfor det strukturelle, det språklige osv. Imidlertid er det ikke sikkert at de med faglige eller språklige vansker skriver verken kort eller feilaktig, og dessuten kan minoritetsspråklige elever også ha bedre kunnskaper i norsk enn sitt morsmål.

Opplevelser kan ikke studeres direkte. Opplevelser handler om både en følelse elevene har selv og en følelse relatert til noe i omverdenen. Begge aspektene skal komme til syne i kommunikasjonen mellom elev og tolker, og er avhengig av kontekst, relasjon og kommunikasjonsmedium. Opplevelser og mening av læring kan ikke avdekkes med konkrete eksperimenter. På denne måten er masterprosjektets tematiske aspekt en utfordring for validitet i metode. Opplevelser av læring og framtid inngår imidlertid som en del av en livssammenheng, å være ungdom i dagens samfunn. Et sentralt element i oppgaven vil derfor nettopp være å nyttiggjøre oss av elevenes formidling av sin livssituasjon, og drøfte hvordan disse opplevelsene forholder seg til teori om ungdom i et senmoderne/postmoderne samfunn.

Det er en utfordring å finne en elevs hovedbudskap i en ytring. Da elevene svarer på atskilte spørsmål, vil det være mest fruktbart å se et svar under hver arena som en helhet. Det kan være en fare å plukke budskapet for mye fra hverandre, til tross for at mange ytringer inneholder flere elementer. I stedet bør man heller gå systematisk til verks og se om eleven har ett eller flere hovedbudskap, og eventuelle bibudskap. Vi vil altså finne ut hvilke prioriteringer eleven gjør, hvorfor hun velger å si noe og unnlate noe annet. Vi kan ikke på noen måte forstå elevens indre motivasjoner; likevel er utsagnene ”attributter” i kommunikasjonen, som uttrykker noen av elevenes tanker. Tolkning og analyse består både av utvalg av budskap, men også av noen grunnleggende veivalg i våre tolkninger. Vi vil derfor plassere noe av en elev tekst som hovedbudskap, og la dette være dominerende i vår tolkning av andre utsagn som plasseres som bibudskap. På denne måten utelates verken deler eller helhet fra tekstene – om enn er de sårbare

for våre til tider hardhendte valg og utvalg. I oversiktsanalysen er inndelingen av kategorier et sårbart punkt. Hva som regnes som den riktige *benevnelsen* av kategorier, og *hva* som skal høre inn under de respektive kategoriene. Likeledes vil en kvantitativ gjennomgang av et kvalitativt materiale kunne være utsatt for at ikke absolutt alt kommer inn under kategorier, og krever møysommelighet og mange gjennomganger av stoffet. Generaliseringsproblemer handler om i hvilken grad enkeltelevne kan sies å være representative for ungdommer som gruppe og hvilken grad de enkelte elevene uttrykker noe kollektivt. Vi vil presisere at det ikke dreier seg om å slutte utsagn av elever på Bjølsen skole til å gjelde alle ungdommer. Likevel er elevene i utvalget representanter for *noen* ungdommer. I et sosiokulturelt perspektiv er elevene deler av et hele, der likhet eller ulikhet med det kulturelle mønsteret også er en del av det samfunnet vi lever i. Når det gjelder generalisering av noe kollektivt, innebærer presentasjonen av elevenes opplevelser om læring og framtid det individuelle og det spesielle. Det må drøftes i hvilken grad enkeltelever har mulighet for å referere til noe kollektivt. Det kollektive uttrykk for begrepene er det som *tolkeren* legger til, generaliseringer, mens selve materialet tar utgangspunkt i mange individers syn på tema. Samtidig regner vi med en viss fellesskapsbevissthet hos elevene: ”Varje samhällmedlem utnuttjar representationerna på sitt personliga sätt, förser dem med egna betydelsesnyansar och ger dem engångsuppgifter” (Eskola i Morken 1989:77).

Analysemetodene vil i liten grad være hentet fra spesifikk metodelitteratur. Jfr. Eneroth kan de fleste løsninger være selvsagte og kan gjøres med sunn fornuft, og de utkrystalliserer seg etter hvert som undersøkelsen skrider fram (Morken, 1989). Gjennom de ulike fasene i prosjektet etterstreber vi størst mulig presisjon, spesielt i de delene av oversiktsanalysen som er kvantitativt basert. Materialet er behandlet systematisk. I det kvalitative utvalget i oversiktsanalysen og i næranalyse vektlegges *forståelsesdybde* framfor eksakthet (ibid). En optimal utnyttelse av datamaterialet vil i vår sammenheng – så langt det lar seg gjøre – være å prøve å kombinere presisjon og *bredde* i de kvantitative delene, og forståelse og *dybde* i de kvalitative delene.

## 4 Oversiktsanalyse og næranalyse

Analysen tar utgangspunkt i kvalitativ metode, hvor vi tar utgangspunkt i Strauss og Corbins (1998) koding- og tolkningsbegreper ”experience near” og ”experience distant”.

Første trinn i analysen handlet om å sortere hva hver enkelt elev skrev innenfor hver arena, som jeg velger å kalle ”oversiktsanalyse”, som samsvarer med Strauss og Corbins ”experience near”. Det første steget i oversiktsanalysen er ”open coding”, og innebærer å skille ut sentrale ”noder”, dvs. sentrale temaer, ideer, utsagn som plasseres under ulike merkelapper på de ulike tekstenhetene vi har. Noder er en fellesbetegnelse på de overskriftene som vi finner aktuelle ut fra datamaterialet. I første omgang benyttes både generelle samlebegreper og begreper som elevene selv beskriver. I oversiktsanalysens andre steg sorteres nodene i under- og overbegreper, ”axial coding”, som kan defineres som ”the process of relating categories to their subcategories. Coding occurs around the axis of a category, linking categories at the level of properties and dimensions” (ibid:123). Man søker å skille ut *hva slags type* begreper det opereres med, og *forekomst og hyppighet* av begrepene. Dette danner et grunnlag for det overordnede prosjektets videre kvalitative og kvantitative analyser. Trinn 2 i kompetanseprosjektet skal legge hovedvekten på kvantitativ metode og survey som datainnsamlingsinstrument. Dette fordrer en tilnærming på trinn 1 som kan overføres til og er kompatibelt med neste trinn. I tillegg er det viktig å ikke legge for mange generaliserende ”lokk” over elevenes utsagn, slik at det eksplorerende og induktive bevares. Både metodisk og tematisk vil derfor oversiktsanalysen være den delen av analysen som vil være mest sentral i forhold til videre arbeid.

”Oversiktsanalyse” refererer til Strauss og Corbins ”experience distant” og omhandler forskerens fortolkning av data forbundet med relevant teori. Når data kategoriseres, foregår en utvelgende prosess, der elementer i analyseprosessen - sammenfatninger, tolkerens inntrykk og assosiasjoner underveis, under- og overkategoriseringer og utvalg av teori - utgjør fortolkende instanser. Strauss og Corbin definerer dette som ”selective coding” (utvelgende koding), ”the process of integrating and refining theory” og ”integration”, ”an interaction between the analyst and the data”(ibid:143). Vi søker å finne kjerne kategorier, kategorier som sier oss noe mer og grunnleggende om ungdom, læring og framtid, og



hvordan utsagn understreker, motsier eller sier noe annet enn den teoretiske tilnærmingen vår.

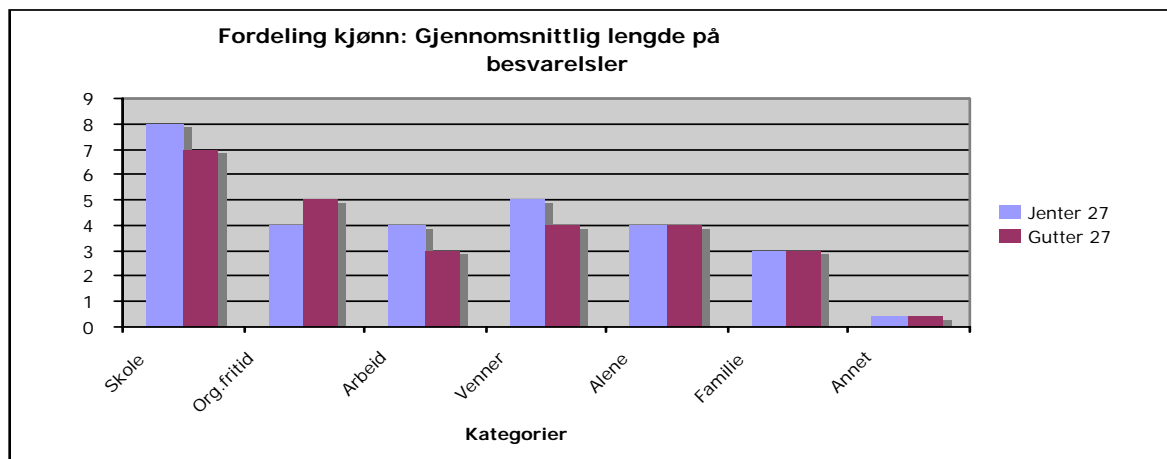
#### **4.1 Oversiktsanalyse: Generell presentasjon av utvalget og datamaterialet**

I de to klassene var jentene overrepresentert; det var 27 jenter og 13 gutter – til sammen 41 elever, som kan anses som en svakhet i analysen. Imidlertid kan denne overrepresentasjonen bidra til å gi data en ekstra ”feminin” dimensjon i analysen. Dette fordrer et bevisst blick på forskjellene mellom kjønn, som bl.a. vises i diagrammene og ved å oppgi kjønn etter utsagn.

##### **4.1.1 Elevbesvarelsenes lengde**

Datainnsamlingsinstrumentet var både kort, enkelt og åpent. Det var derfor med en viss spenning vi samlet inn besvarelsene, der vi vurderte hvorvidt elevene hadde forstått spørsmålene, om elevene hadde hatt tålmodighet til å svare utfyllende nok osv. Ut fra besvarelsene den ene klassen hadde gitt i løpet av en skoletime, var det lite utfyllende og noe nedslående resultater. Læreren selv mente at elevene ikke ville skrive mer om de hadde hatt en hjemmeoppgave. Til vår fordel skjedde det motsatte; en god del besvarelser vi fikk inn var godt fyldige og mer enn vi forventet fra begge klassene.. Imidlertid hadde den ene klassen fått beskjed om å skrive for hånd, mens den andre klassen skrev på PC. Jeg kaller den klassen som skrev for hånd for klasse A, mens klassen som skrev på PC for klasse B. Dette er uavhengig klassenes virkelige navn. Den klassen som skrev for hånd, skrev i gjennomsnitt 20 linjer. Klasse B skrev i gjennomsnitt 34,3 linjer. Dette utgjør en markant forskjell, som også kunne utfordre sammenlignbarheten mellom de to klassene. Innholdsmessig er det imidlertid ikke alltid at det er de lange besvarelsene som har flest reelle innholdelementer – f.eks. er det noen besvarelser som er lange, men som sklir utenfor tema og drar opp gjennomsnittet på skrevne linjer. Noen av de korte besvarelsene er konsise og pregnante – i noen tilfeller så innholdsmettet at deler av utsagnene blir stående som selvstendige underkategorier. Noen spørsmål er ikke besvart, og dette er med på å trekke gjennomsnittet ned. På den annen side gir de lange besvarelsene et større tolkningsgrunnlag, der man kan ane konturene av ulike diskurser rundt læring, læringsagenter, tidsaspekt osv. Vi vil derfor konkludere med at det ikke er noe entydig samsvar mellom lengde på besvarelsene og innholdsmetning. Dermed velger vi å bruke alle 41 besvarelser som analysegrunnlag, og merker elevene med nummer 1-41 framfor å beholde klassetilhørighet. Det ser ut til at jenters og gutters

lengde på besvarelsene var like lange. Ved å sammenlikne antall skrevne linjer under hvert av spørsmålene/kategoriene fikk vi følgende resultat:



**Figur 2: Gjennomsnittlig besvarelseslengde (antall linjer) fordelt på kjønn**

Samlet skrev jenter og gutter gjennomsnittlig 27 linjer hver. Disse figurene viser at det til tross for omtrent like antall skrevne linjer en viss forskjell på hvilke arenaer jenter og gutter vektlegger. Skolearenaen er noenlunde likt betont. Guttene vektlegger Organisert fritid noe mer vekt enn jentene, mens jentene vektlegger Lønnet arbeid mer enn guttene, noe som også gjelder arenaen Venner. De øvrige arenaene er noenlunde likt betont. Dette er ikke et stort nok tallmateriale til å uttale oss om statistiske forskjeller. I følge Enerstvedt (1988) og Morken (1989) er det grunn til å hevde at gutter ofte svarer mer kortfattet enn jenter. Dette stemmer ikke her. Vi nøyer oss derfor med å kvantifisere kun til en viss grad, og tar utgangspunkt i en noenlunde likhet mellom kjønn i en kvalitativ kategorisering av besvarelsene. Kjønnsideidentitet oppgis imidlertid ved utsagn og i diagrammer i vedleggene over vektlegging av arenaenes respektive kategorier. Elevsitater merkes med nummer og kjønn (g/j).

## **4.2 Oversiktsanalyse: Arenaer og kategorier**

Hvert essayspørsmål tar utgangspunkt i en livsarena for ungdommene. Med hensyn til at datainnsamlingen i Kompetanseprosjektets trinn 1b skal benytte samme type innsamlingsinstrument, vil det være mest oversiktlig å la arenaene utgjøre hovedkategorier i den videre analysen. På denne måten kan prosjektets øvrige deltakere lettere kunne sammenlikne mine funn med senere funn. Vi opererer med følgende kategorier:

- Arena skole
- Arena organisert fritid
- Arena lønnet arbeid
- Arena venner
- Arena alene
- Arena familie

Hver arena er med utgangspunkt i elevenes besvarelser delt inn i underkategorier.

Kategoriseringen som følger er ikke uproblematisk. Selve inndelingen er et forsøk på å systematisere elevessayene, som samtidig utgjør *våre* tolkninger og generaliseringer. Innholdet i kategoriene handler igjen om *elevenes* tolkninger av de opprinnelige essayspørsmålene. Dette skaper en noe kompleks struktur allerede ved presentasjonen av data. Da vi har et datamateriale basert på relativt mange informanter, har det vært behov for å finne en måte å systematisere innholdet. I dette arbeidet har bruk av dataprogrammet NUDIST6 vært uvurderlig. Programmet har gjort det lettere å søke gjennom alle besvarelsene og hente informasjon fra alle informantene om samme tema.

Tekstbitene har blitt knyttet til ulike frie ”noder” (overskrifter), som deretter har blitt satt i overordnede og underordnede kategorier i et ”nodetre”. Dette stadiet i analyseprosessen vært tungtveiende. På et senere punkt i Kompetanseprosjektet vil det være mulig å framhente sammenhenger mellom de ulike nodene og på den måten kunne utvikle ny teori. Mitt arbeid har derimot hatt en mer eksplorerende karakter, som fokuserer på å *åpne opp* læringsbegrepet heller enn å lukke det i teoridannende generaliseringer. Det har derfor vært sentralt å lete meg fram til så stort mangfold som mulig, å kartlegge begrepets labyrintiske karakter. Noen sammenfatninger må likevel til for ikke å stå igjen med et altfor stort antall kategorier.

I spørsmålene kan det, med bakgrunn i metodekapittelets drøfting av tolkningsforskjeller være diskrepans mellom det vi spør etter og elevenes oppfattelse av spørsmålet. Vi antyder *en bredde* med essayoppgavene, der vi spør etter så stor del av deres livsarenaer som mulig. Elevene avgrensar selv noen av spørsmålene. I de fleste spørsmålene, utenom Arena venner, legger vi også opp til en *dybdedimensjon*, en begrunnelse av hvorfor de velger de læringsområdene de gjør, og en eventuell prioritering mellom hva som er mer eller mindre viktig. Det ser ut til at elevene forstår dette på ulike måter. En analyse av områdene blir besvart svært forskjellig innenfor de

ulike arenaene. I første omgang presenteres arenaenes *breddeomfang* i form av kategorier og underkategorier. I beregning av omfang av besvarelser i de ulike kategoriene benyttes antall utsagn i stedet for antall besvarelser. En elev kan da ha flere type utsagn som kategoriseres forskjellig.

#### **4.2.1 Arena skole**

I det første spørsmålet handler det om hva elevene synes er viktig å lære *når* man er på skolen, og hvorfor dette er viktig. Dette spørsmålet er ment så åpent som mulig: Vi spør ikke bare etter hva man lærer på skolen, eller av skolen, men i hele den rammen som skole innebærer sosialt, faglig, personlig osv.

##### **1. Ferdigheter**

Kategorien Ferdigheter inneholder alle uttalelser om fag, sosiale ferdigheter, praktiske ferdigheter og intellektuelle ferdigheter. Felles for utsagn som er plassert i denne kategorien, er at de handler om noe konkret de snakker om å tilegne seg, noe konkret de synes er viktig. De faglige ferdighetene utgjør en stor del av hva elevene beskriver både innenfor ferdigheter og innenfor skolearenaen generelt. Dette viser at elevene delvis kan ha en tankegang som stemmer overens med f.eks. læreplanen (L97), som også behandler lærebegrepet strengt innenfor fagrammene. Halvparten av utsagn som omhandler ferdigheter beskriver derfor fag og viktigheten av faget.. Utsagn om fag handler om fagene selv, der de fleste elevene velger ut enkeltfag, og beskriver disse. Fagferdigheter er derfor en bred og grunn underkategori.

Elevene uttaler seg nyansert og variert om ulike sosiale ferdigheter. Samlet er det nesten like mange som skriver om sosiale ferdigheter som om faglige ferdigheter, men utsagnene er mindre like – de er mer personlige, mer originale, og skaper flere lag av undergrupper: Vi har underkategorier som prososiale ferdigheter, kommunikasjonsferdigheter og kontaktferdigheter. Innenfor disse er det ferdigheter som respekt, samarbeid og drøftingsevner som omtales mest frekvent. De praktiske ferdighetene handler til dels om fag – samtidig vektlegger de evnen til å tilegne seg praktiske ferdigheter. Dermed vurderes dette som en egen kategori. Det er kun noen få som prioriterer dette i sine besvarelser. Intellektuelle ferdigheter beskrives som problemløsningsferdigheter og vektlegges av kun én elev. Kreative ferdigheter omtales som mer enn et fag: Det er ”viktig å lære å *være* kreativ” (Elev 3j).

## 2. Tid og framtid

Elevene beskriver tid og framtid på svært ulike måter. Mange gir et generelt uttrykk for at skole har en funksjon på ett eller annet tidspunkt i framtiden kan variere fra ”det å få bruk for” til å gjelde ”hele livet”. Begrepet som framtrer er derfor delt inn i tre uttrykk. Å ”få bruk for” går igjen i hele 26 utsagn, og tolkes derfor som helt sentralt i ungdoms måte å tenke om læring, noe som derfor har fått en egen node. Dette handler om et helt generelt framtidsperspektiv; man mener at fagene gir eller bør gi noe som man kan bruke, som er praktisk i neste uke, om et år eller generelt i livet. I den andre kategorien, framtid/tidsbegrep beskrives læring i en eller annen tidsdimensjon, som ”i fremtiden” ”hele livet”, ”videre”, ”når jeg søker utdanning” osv. En stor del av elevene (30 elever) beskriver framtid slik. Den siste underkategorien, ”relevant for arbeidsliv”, er et eksempel på en mer spesifikk fremtidsbeskrivelse som svarer på spørsmålet om ”et godt voksenliv”, og besvares kun av to elever. Dette skaper grunnlag for å drøfte elevers tids- og framtidsperspektiv.

Tid, framtid, ”få bruk for” og arbeidsliv benyttes i seg selv som en begrunnelse for prioriteringer hos mange av elevene: En elev begrunner også sine valg med et framtidsperspektiv: ”Engelsk er viktig fordi når du skal reise i utlandet og du ikke kan det språke de snakker kan man få bruk av engelsk” (Elev 23j) En annen elev sier det på en litt annen måte: ”Det er viktig å lære nok i alle fag så jeg kan søke utdanning og få en god jobb så jeg har penger til mat, klær, bolig og det som er nødvendig for å klare seg.” (Elev 7g)

## 3. Generelt om læring

Noen elever skriver om læring i helt generelle vendinger, som for eksempel at ”det er veldig viktig å lære noe på skolen”. De fleste elevene skriver imidlertid om læring i forbindelse med læringsområder. Det synes som om elevene forbinder skole med læring; samtlige benevner ”lære” eller ”læring” i sine besvarelser på skolearenaen.

## 4. Identitet

Noen av elevene fremhever ”å bli noe” som en slags konsis kategori, noe som er viktig i seg selv. Det står derfor oppført som en egen node. ”Å bli noe” er innholdsmettet, og peker framover. Det innebærer en *personlig* og en *sosial* identitet, posisjon, utvikling eller målsetning. Noden kan vise en tankegang eller en diskurs som legger grunnlaget for idealer om identitet, en udefinert,

generell oppfatning om at voksenlivet er en avgjørende fase der man ”blir noe” – eller kanskje ikke ”blir noe”? Andre utsagn peker mer mot en mer generell identitetsmarkering: ”Man omgås med andre mennesker...[for å] forstå hva slags person du selv vil være og hvordan du ikke vil være” (Elev 20j).

## **5. Egenskaper**

Moralske egenskaper om rett og galt og selvstendighetsegenskaper utgjør et mindretall av utsagnene i materialet. Egenskaper er på en side en del av identitetsbegrepet, det handler om noe man *er*. På den annen side omtales egenskaper av elevene som ferdigheter som man kan lære seg, eller som man burde lære om. Dette illustreres på ulike måter av elevene. Det å lære seg slike egenskaper illustreres i forbindelse med oppførsel: ”...det er viktig å lære seg hvordan man skal oppføre seg i forhold til andre, et eksempel er dette med mobbing...” (Elev 13j).

### **4.2.2 Arena organisert fritid**

I den organiserte fritid har vi vært ute etter å se hvorvidt elevene opplever læring som annerledes enn under skole, da dette er en av de institusjonaliserte aktivitetene elevene kan delta i, samtidig som den er frivillig.

#### **1. Aktiviteter**

Den største andelen av aktiviteter i organisert fritid handler om en form for idrett, enten det er fotball, skating, innebandy, dans, aerobics, riding, snowboard, å stå på ski e.l., og gjelder halvparten av elevene. Et fåtall skriver at de er med i ungdomsklubb, speider eller kreative aktiviteter. Litt over en fjerdedel av elevene er ikke med i noe i det hele tatt. Til tross for at ”ungdomsklubb” var eksemplifisert i oppgaveteksten, var det bare tre personer som oppga dette som en aktuell arena.

#### **2. Ferdigheter**

Innenfor fritidsaktiviteter var det mange og konkrete ferdigheter og læringsområder som elevene skrev om. Disse hadde en litt annen karakter enn typiske skoleferdigheter eller faglige ferdigheter. Det kan se ut som om organisert fritid gir elever en form for klarere målsetninger på flere områder; de er mer nyanserte og kan synes lettere å beskrive enn ferdigheter innenfor skole. For eksempel er sosiale og praktiske ferdigheter hyppig beskrevet, i tillegg til at de er mer nyanserte. I tillegg opptrer nye typer ferdigheter som ikke nevnes under skolearenaen som fysiske

ferdigheter og teknikk, emosjonelle ferdigheter, mentale ferdigheter og samfunnsmessige ferdigheter. *Innsats* er lagt til som en sentral ferdighet, da flere elever også beskriver hva som skal til for å nå målsetningene sine; å gjøre sitt aller beste, å jobbe hardt. Dermed tilføres en hel del nye læringsområder på arenaen organisert fritid.

### **3. Om å lære**

Det kan altså synes som om læring innenfor den organiserte fritid kan være vel så lett å forholde seg til innenfor fritid som i skole. Mange av elevene beskriver læringsagenter under punktet organisert fritid, der f.eks. en leder eller en trener, eller lagkamerater har stor betydning for innlæring av ferdigheter. Imidlertid fremhever noen elever at man *ikke* lærer noe, eller ikke skal lære i slike fritidsaktiviteter. Vi har altså å gjøre med begge syn, der det ser ut som om hovedsynet er at det er mange ferdigheter som læres på denne arenaen.

### **4. Tid og framtid**

Tidsperspektivet synes annerledes under arena organisert fritid. Det kan synes som om noen av elevene "glemmer" perspektivet "et godt voksenliv", og i stedet snevrer inn framtidsperspektivet til å gjelde målsetninger som gjelder generelt for "å bli bedre" eller det handler om nær, upresisert framtid. Vi kan få inntrykk av at det dreier seg om framtidssanskuelse innenfor en sesong eller to: "Hvis jeg ikke samarbeider eller har gode teknikker taper vi og det er ikke så morsomt." (Elev 35j) Samtidig er mange av ferdighetene man vil tilegne seg, ferdigheter som er generaliserte og indirekte peker framover: "Jeg har lært at når man spiller i et lag skal man samarbeide med hverandre. Bry oss for hverandre og hvordan man skal være snille med hverandre. Man får god samarbeids trening." (Elev 23j)

#### **4.2.3 Arena lønnet arbeid**

Av elevene på niende trinn er det noen som har hatt lønnet arbeid fra eksterne arbeidsgivere, mens andre ikke har hatt det. Vi har derfor vært ute etter både de formelle arbeidsplassene og de mer uformelle betalte jobbene, noe som kan utfordre elevene til å tenke læringsbegrepet svært vidt.

#### **1. Ulike typer jobber**

Elevene har hatt ulike type jobber som f.eks. husarbeid, barnepass, butikkjobb, lagerarbeid eller å gå med aviser. En del av elevene bruker Operasjon Dagsverk som referanse til jobb, da de har liten jobberfaring utenom dette.

## **2. Ferdigheter å lære i lønnet arbeid**

Ferdigheter kan deles inn i 17 ulike kategorier og underkategorier. Ansvarlige ferdigheter som å være pliktoppfyllende, ansvarlig, pålitelig, hardtarbeidende osv. rangerte høyest, etterfulgt av tekniske ferdigheter. Prioritert etter antall utsagn ble deretter sosiale, strukturelle og økonomiske ferdigheter vektlagt.

## **3. Følelser i jobb**

Ca. en tredjedel av elevene gav uttrykk for at jobb var slitsomt, krevende eller kjedelig: "...det er vanskelig å stå opp om morgningen, men det visste jeg fra før..." (Elev 3j). "Det man kan lære der er slave arbeid man gjøre jevlig mye og får lite betalt de utnytter folk synes jeg. Men dessverre er det ikke alle jobber som er like lette. Det jeg lærte av denne jobben var at den var veldig slitsom og krevende og en lang arbeidsdag men det er vel de fleste av jobbene også så sånn er livet." (Elev 34j) Det var også noen elever som uttrykte helt andre følelser i forhold til jobb: "Jeg har hatt noen barnevaktjobber og det jeg lærte var vel at jeg ofret litt og fikk mye tilbake. :)" (Elev 18j)

## **4. Har ikke jobbet**

Elevene er 14 og 15 år gamle, slik at det er mange som ennå ikke har fått noen jobb. Ca. En tredjedel oppga at de ikke har jobbet, mens noen elever likevel gjorde seg noen tanker om hva de tror de kan lære i en jobb.

## **5. Læring**

En firedel av elevene mente de ikke hadde lært noe som helst i jobber de har hatt, ofte med begrunnelsen at det ikke var utfordrende nok oppgaver de ble stilt ovenfor. "... føler ikke at jeg lærte noe spesielt av det. Selvfølgelig lærte jeg at man skal holde seg unna båndsa og ikke tråkk på spikre men som sagt ingenting jeg kan bruke med mindre jeg blir snekker. Det skal jeg ikke bli." (Elev 7g). Imidlertid er det vel så mange elever som mener de lærer generelt av jobb. Det er flere elever som først sier de ikke lærer noe, for senere i avsnittet å likevel legge noen læringsområder til. Dette kan kanskje tyde på at essayspørsmålet fordrer refleksjon, og at det oppstår forskjeller i utsagn ved ulike stadier i refleksjonsprosessen. Det er derfor mulig at spørsmål om læring kunne forandret seg ved å spørre på et senere tidspunkt. I tillegg kan slike "ombestemmelser" i utsagn være en indikator på at vi er ute etter en type metakognisjon som ikke føles like lett for alle elever i denne aldersgruppen.



## **6. Tid og framtid**

Til tross for at tid og framtid ikke er presisert i essayspørsmålet, er det mange uttalelser som på en eller annen måte handler om tid. I mange av utsagnene finnes det forskjellige tidsfokus, der elevene skriver om læring i jobber de har hatt, i jobber de har eller læring for jobb i framtiden. I et forsøk på å systematisere dette, har vi derfor søkt å finne hver elevs hovedperspektiv, der ca. en firedel av elevene inntar et framtidsperspektiv på læring, mens ca. en tredel av elevene inntar et nåtidsperspektiv. I tillegg kommer de elevene som kun skriver i fortid, om jobber de har hatt. I denne omgang knyttes fortid til ferdigheter, der fokus i elevenes utsagn er *hva* de har lært, og ikke tidsdimensjonen. Framtidsuttrykk er sentrert rundt utdanning eller yrkesgrupper, eller mer generelt rundt uttrykk som ”senere i livet”, ”være voksen”, ”skal bli”, ”når man selv får barn”, ”videre i livet” og ”bli forberedt”.

### **4.2.4 Arena venner**

Arena venner er kanskje den vanskeligste arenaen å besvare for elevene, spesielt hvis man anser læring som noe som foregår mellom en ”overordnet” og en ”underordnet”. Spørsmålet utfordrer derfor til å tenke på læring som en del av kommunikasjon og samhandling mellom likeverdige, noe som kan kreve at man tenker mer abstrakt om læringsbegrepet.

#### **1. Aktiviteter sammen med venner**

Aktiviteter sammen med venner kan deles inn i sosiale aktiviteter, fysiske aktiviteter, underholdningsaktiviteter, reise, kreative aktiviteter og praktiske aktiviteter, der det er sosiale aktiviteter som fester og måltider, sjekking gutter/jenter, café, shopping og diskusjoner som nevnes mest frekvent. Underholdning og fysiske aktiviteter nevnes deretter. Reise, kreative og praktiske aktiviteter blir bare trukket frem av 1-5 elever hver.

#### **2. Ferdigheter**

Det ser ut til at det viktigste ved å være sammen med venner, er å lære ”å være sosial”. Dette nevnes av ca. en fjerdedel av elevene, uten at det beskrives nærmere: ”Man blir sosial” (Elev 1j) ”Av innebandy lærer jeg å være sosial og at man ikke vinne i alt...” (Elev 5j) og ”... man får sosiale hestekrefter i samfunnet”(Elev 2j). I det ”å være sosial” ligger det altså et sett med uskrevne regler, som er implisitt, og som kjennetegner en sentral motivasjon på denne arenaen. Vi velger derfor å la utsagnene stå som en egen node. Elevene gir i andre utsagn beskrivelser på

andre sosiale ferdigheter, som samarbeid, språk, kommunikasjon og sosiale antenner. Noen skriver om personlige egenskaper som man kan tilegne seg i et vennskap, f.eks. å være modig og å bli utfordret:

”Jeg lærer at man må prøve noe nytt selv om man er litt redd. Det er det jeg tenke når jeg skal hoppe eller kjøre en rail, lev livet nå for man overlever det ikke uansett.” (Elev 5j). En annen sentral side er å være til å stole på... man må vite hvor grensene går når det gjelder sladder og baksnakking” (Elev 22j)

”Jeg er ikke så ofte sammen med venner i fritiden men når jeg pleier å være sammen med dem gjør vi masse rart. Jeg pleier å sparke fotball osv... Jeg syntes ikke alt er viktig men når jeg er med venner ute samarbeider vi om å bli enig med hva vi skal gjøre, være rettferdig, snill. Man lærer å stole på hverandre, eks hvis en av venninnene mine forteller meg noe hemmelig som ingen andre skal få vite, og jeg forteller det videre til andre er det ikke noe vits at den personen stoler på meg. Derfor holder jeg det de andre sier forteller meg som er hemmelig. Man lærer å være vennelig, hyggelig og snill. Jeg syntes man kan lære litt av vennene sine også.”(Elev 23j)

### **3. Vennskap**

”Det man lærer med å være med venner er vel kanskje om vennskap... Man lærer vel egentlig bare om vennskap da - det er ikke sånn at vi går rundt å belærer hverandre om matte og sånn liksom...”(Elev 27j). Vennskap representerer noen å snakke med eller noen å dra til, og som kan hjelpe. Gjennom vennskap lærer man bl.a. om å være pålitelig og å stole på andre.

”Man lærer å stole på hverandre, eks hvis en av venninnene mine forteller meg noe hemmelig som ingen andre skal få vite, og jeg forteller det videre til andre er det ikke noe vits at den personen stoler på meg. Derfor holder jeg det de andre sier forteller meg som er hemmelig.” (Elev 23j)

### **4. Refleksivitet**

En fjerdedel av elevene beskriver på en eller annen måte at man justerer seg etter hvem man er sammen med. En forutsetning for dette er at man i en relasjon oppnår sin egen samværsform:

”Alle venner har sine egne metoder på å snakke til hverandre.” (Elev 24j). Man bruker sine egne sterke sider til å fylle ut en annens svakheter. ”Når vi gjør forskjellige aktiviteter sammen lærer jeg svakhetene og de sterke sidene av dem. Da vet jeg når jeg kan hjelpe dem når de trenger det noe som er veldig viktig for meg.” (Elev 30j). Videre beskriver elevene hvordan de ikke bare endrer aktivitet, men også samværsform og språk når de er sammen med sine ulike venner.

”F. eks har du en litt mer sossete venn/venninne fra vestkanten oppfører du deg kanskje ikke på samme måten med de som er fra østkanten, nettopp fordi de kanskje ikke har samme humor, og oppførsel. Du snakker kanskje ikke så mye på sleng som du gjør til vanlig og banner kanskje mindre, men endrer ikke språket helt sånn at du sier endelser med en istedenfor a (døra - døren etc.) Det er ikke sånn at man liksom må endre seg for å

være med dem, det går bare av seg selv liksom... Men så har jeg ikke så mange venner som er sosser, de er vel bare bekjente. Så gjør man også kanskje andre ting med forskjellige venner.” (Elev 27j)

Slike sosiale endringer kan kalles en persons evne til refleksivitet, å foreta tilpasninger til det miljøet man befinner seg i.

### **5. Ikke lære, men være**

Læring er et begrep som elevene enten ikke føler hører hjemme i vennskapsarenaen, eller som ikke burde forbindes med vennskapsarenaen. Mange elever presiserer derfor at vennskap skal være og er ”lærefrie soner”, der man kun kan ”være”, ”ha det gøy”, ”henge” eller ”loke”. Læring forbindes i denne sammenheng med det motsatte, at man gjør noe fornuftig, noe som krever en annen form for innsats, eller er noe som gjøres på skolen. ”Når jeg først er med noen på fritiden har jeg ikke noe som helst jeg vil lære, fordi formålet å henge rundt med en venn (som oftest uten å gjøre noe som helst) er ikke å lære noe, det å bruke litt tid med noen man kjenner og trives med.” (Elev 8g)

### **6. Tid og framtid**

Det er få elever som knytter vennskapsarenaen mot framtiden. De fleste elevene fokuserer enten på det å være, å ha det gøy, eller at man lærer noe. Begge perspektiver handler om et her-og-nå, De utsagnene som knytter seg til framtid, uttrykkes svært generelt, for eksempel med at ”venner er viktig hele livet” o.l.

#### **4.2.5 Arena alene**

Arena alene er den arenaen som enten kan anses som en egen aktivitet eller et eget ”rom” for elevene, mens det for andre kan representere tomrommet mellom de andre aktivitetene. Arena alene er en samlebetegnelse for alt elevene foretar seg utenom det sosiale rom, som kan gi svært ulike svar.

#### **1. Aktiviteter**

Den viktigste aktiviteten elevene forteller om når de er alene, er at de leser, og at de lærer en rekke ting av dette: Ordforråd, rettskrivning, språk generelt og skriveevner, og at lesing utvikler fantasi, intellektuelle evner, forståelse og kunnskap. Lesing representerer også underholdning, der et fåtall sier at de ikke lærer noe spesielt av lesing. PC og internett har noenlunde samme type funksjoner, både læring/informasjon og underholdning. Noen elever oppgir at de ser på tv/film,

driver med fysiske aktiviteter eller dyr alene. Kun én elev skriver at han ikke gjør noe spesielt alene. Her er det viktig å merke seg at elevene skriver for norsklærerne sine. Dette *kan* være en av grunnene til at lesing/internett er såpass fremhevet i forhold til andre aktiviteter.

## **2. Å være alene**

Noen elever skriver litt om det å være alene. Å være alene har ulike funksjoner, som å lære selvstendighet, lære å være seg selv/identitet, eller at det fungerer som et rom for avkobling og refleksjon. Noen elever skriver også alenearenaen er et sted man lærer å kjede seg.

”Det er deilig å noen ganger være litt alene også. Av dette lærer jeg at det ikke er nødvendig å gjøre noe hele tiden, og blir underholdt døgnet rundt. Man kan lære mye om seg selv når man er alene. Jeg kan sitte å tenke, høre på musikk. Filosofere litt, finne ut av saker å ting. Grunner til å fortsette, litt sånne ting. Mye av det jeg finner ut om meg selv, og folk rundt meg, om samfunnet, meningene mine, om verden finner jeg ut når jeg er alene. Hva jeg selv mener finner jeg ut med fagene på skolen, blant andre folk osv., men og finne ut hvordan jeg selv vil være i forhold til dette, finner jeg ut og skjønner jeg ved å være litt alene og bare tenke”. (Elev 20 j)

I tillegg vektlegges det å kunne klare seg selv, ”takle ting” (Elev 39 g og 41 j) uten hjelp fra andre.

## **3. Læring og tid/framtid**

Elevenes utsagn om læring på denne arenaen ser ut til å kunne deles inn i to hovedkategorier: At man lærer eller at man ikke lærer. De som sier at de lærer, knytter læring opp mot bestemte aktiviteter som lesing av bøker eller på internett, eller lekser, men ellers til relativt få andre læringsområder i forhold til de andre arenaene. Det å være alene knyttes generelt opp mot læring av interesser. Forøvrig mener flere elever at man ikke først og fremst lærer, men kun *gjør noe* eller *er*. Dette illustreres i utsagn som ”Jeg synes det er viktigst å ha det gøy” (Elev 36j) eller ”Egentlig er ikke alt viktig å lære her i livet”(Elev 24j). Elev 7 (gutt) uttrykker sin frustrasjon over essayspørsmålet.

”Denne oppgaven burde dere droppe - den er bare sykt irriterende. Hvis jeg holder på med pc eller lignende er det ikke noe som helst å lære Hva lærer man av å drepe en Alien på dataen sin? Ja det skal jeg si deg - man lærer ikke en dritt, det er et tidsfordriv, ikke noe mer.”

Det finnes enkelte liknende utsagn, som kanskje kan tyde på at oppgaven kan oppleves vanskelig for elevene. ”Å være alene” er ingen markert arena, den er ofte det som bare skjer mellom aktiviteter, skole og familie. Dermed kan kanskje denne arenaen oppleves som den mest

abstrakte. Det er svært få av elevene som knytter alenearenaen mot et framtidsperspektiv. Uttrykk som ”en eller annen gang i livet” ”ha bruk for”, ”videre i livet” og ”her i livet” knyttes ikke mot spesielle ferdigheter eller mål, mer som vidstrakt refleksjon. Forøvrig er nåtidsdimensjonen rådende, og spesielt i forbindelse med utsagn om hva man gjør når man er alene.

#### 4.2.6 Arena familie

Familien representerer en sentral samfunnsinstitusjon, samtidig som en del ungdommer kan ha et ambivalent forhold til den – man trenger familien, samtidig som man ikke står i det samme sosiale avhengighetsforholdet til den som tidligere. Dette spenningsforholdet er noe av det vi har ønsket å få fram.

##### **1. Aktiviteter sammen med familie**

Det er få elever som skriver om aktiviteter familien gjør sammen. Noen elever nevner en eller to aktiviteter, mens andre elever skriver at de ikke er noe særlig sammen med familien sin.

##### **2. Ferdigheter**

Imidlertid er det mange og varierte utsagn om hva slags ferdigheter man lærer i familien, både praktiske ferdigheter (husarbeid, lære språk/lese, økonomi, nyttige ferdigheter), kunnskaper (kunnskaper for framtiden, tradisjoner og historie, samfunnskunnskaper eller kunnskaper generelt), kreative ferdigheter, mellommenneskelige ferdigheter (samhold, omsorg, respekt, å kjenne hverandre, å ta hensyn, åpenhet, oppførsel), kommunikasjonsferdigheter (snakke sammen, argumentere, lytte, si sin mening) og personlige ferdigheter (å trives/sette pris på ting, å ”bli seg selv”, humor, selvbeherskelse, ansvarlighet, selvstendighet og selvtillit).

##### **3. Om familie**

Under denne arenaen får vi fram et stort spekter av mer eller mindre følelsesmessig engasjement. Noen elever framhever familien som en av de viktigste arenaene: ”Det finnes dem, mange av dem, som ikke har noen familie, og de synes jeg virkelig, virkelig synd på når det gjelder det. Alle fortjener en familie, en god familie. Og familie er som sagt viktig.” (Elev 20j). Elev 30j betoner det samme: ”... å kjenne dem bedre. På den måten rar jeg vite hvordan de har det og jeg får vite mer om det som skjer med dem. Dette er viktig for meg, for i fremtiden kan jeg angre på at jeg ikke ble kjent med dem...” Andre elever har et totalt annet forhold til

familiearenaen, som viser seg i at de ikke tilbringer så mye tid sammen med familien (Eks. Elev 19j eller 22j).

#### **4. Læring i familie**

De fleste elevene skriver om noen ferdigheter som de synes de lærer i en familie. Det er likevel store sprik i forhold til hvor viktig de synes det er å lære det de lærer. I tillegg kan det også synes som om elevenes syn på familiearenaen befinner seg mellom motpolene at man ikke lærer noe/ ikke skal lære noe som helst eller lærer mye. Noen elever som befinner seg nærmest den første sier bl.a: ”Spørsmålet burde være; er du i det hele tatt med familien ofte nok til å lære noe - hva lærer du?” (Elev 22j). ”Du spør feil person, det er absolutt ingenting jeg prøver å lære av min familie/foreldre. Derimot er det en god del de prøver å lære meg, men hva dette er, vet ikke jeg.” (Elev 8g).

”For meg er det viktigst å ha det hyggelig med familien min og ha tiden sammen istedenfor å lære noe av dem hvis ikke det er viktig da. Jeg er ikke en person som liker å lære ting hele tiden og derfor vil jeg helst ikke lære noe av familien...” (Elev 36 j)

Motsetningen er stor til elever som f.eks. 15g: ”Jeg syntes at det er viktig å lære å leve i en familie” eller 24j:

”Det er kult å være med dem; du lærer veldig mye. Det meste du lærer er å være sammen. Hvis for eksempel hele familien bare sitter i sofaen å gjøre ingenting, en stor voksen sitter og prater, da lærer du veldig mye av det. Du for nyttig informasjon...”

Siste sitat henviser også til læreprosessen – man gjør ikke så mye for å lære av familien; det er en annerledes form for læring, den er indirekte, og benytter seg av de følelsesmessige relasjonene og her-og-nå-situasjoner som læringsagenter. Elev 39g omtaler læreprosessen slik: ”Det er mye viktige ting jeg har lært av familien. Som for eksempel oppdragelse. Mye av de man har lært, lærer man av familien selv om man ikke tror det.”

#### **5. Tid og framtid**

Mange av essayene har et nåtidsperspektiv, hvor man først og fremst fokuserer på det man lærer her og nå. Læring i en familie knyttes i en viss grad til framtidsperspektet. En firedel av elevene benytter ulike direkte uttrykk for familie, mens noen snakker om læringen i en familie som en læring for framtid. Familien lærer en om å stifte sin egen familie: ”Familien skal lære deg hvordan en familie skal være” (Elev 3 j) Forøvrig omtales det framtidige perspektivet med uttrykk som ”ting som er greit å kunne i den store verden” ”å flytte for seg selv” osv.

#### 4.2.7 Annet

To elever valgte å skrive en kommentar til oppgaveteksten på første side om hva som er viktig å lære i voksenlivet. Nye momenter som ble fremhevet var bl.a. å lære å ta gode valg (13j), og helse som forutsetninger for et godt voksenliv. Forholdet til læring ble også kommentert: ”Jeg fårstår virkelig ikke hva dere mener at vi skal lære. Vi er sammen med folk enten fordi vi vil, eller må. Jeg vil for eksempel ikke lære noe når jeg er sammen med en venninne. Da ler vi, og har det gøy, vi setter oss ikke ned og diskuterer filosofi eller matematikk.” En annen elev mener generelt at skolen bør gi en realkunnskap for å takle voksenlivet generelt, og at det ikke virker nok med f.eks. arbeidsuke (Elev 18j). Kommentarene understreket mye av det som ble sagt innunder arena 1-6. Det er derfor ikke grunn til å la kommentarene utgjøre en ny arena. Oversiktsanalysen sammenholdt med oversiktstabellene og diagrammene i vedleggene gir oss et godt inntrykk av bredden av læringsbegrepet for elevene, og utgjør et svært spennende utgangspunkt, både med tanke på de øvrige trinnene i Læringsprosjektet, men også på næranalysen. En næranalyse vil løfte det hele på et mer abstrakt nivå, der det teoretiske grunnlaget fungerer som både et styrende og støttende element.

### **4.3 Næranalyse: Analyse og fortolkning i et teoretisk perspektiv**

Til tross for at et av målene med oppgaven er å brette ut læringsbegrepet til kategorier og underkategorier, er det interessant å foreta et utvalgt dypdykk i data. Eleveessayene kan eksemplifisere flere av de teoretiske linjene som ble lagt for oppgaven. Hvis en oversiktsanalyse handler om ulike former et fenomen kan anta, som en topp på et isfjell, vil næranalysen handle om hvordan isfjellet ser ut under havoverflaten – hvordan det er fundert, hvordan det forholder seg til andre fenomen, og hvilke særmerker det har osv. Det er mulig å se på fenomenet fra mange ulike vinkler, der det er behov for å gjøre et utvalg.

#### 4.3.1 Aktiviteter, læring og framtid: oppsummering av oversiktsanalysen

På alle arenaene er det tre hovedkategorier som går igjen. Det er aktiviteter/fag, utsagn om læring og utsagn om framtid. Svært mange av elevene begynner konkret når de skal beskrive en arena; ofte er det de konkrete aktivitetene som avgjør læring. De konkrete aktiviteter og virksomheter med de ferdighetene man lærer av dem er nærmere beskrevet i oversiktsanalysen. I neste omgang beskrives læring. Noen elever utelater å skrive om læring, og skriver kun om aktiviteter. Andre vektlegger at det ikke er noe å lære. De som skriver om læring, skriver prosentvis kort om dette i

forhold til det andre de skriver. Framtid er den siste kategorien som vi kan finne omtalt i hver arena. Den forekommer på alle arenaene, men mer sjelden i f.eks. Arena venner eller Arena alene. Man kan se framtidensdimensjonen som en eksplisitt eller implisitt kjerne, som enten reflekteres rundt eller som eleven ser ut til å regne med uten å nevne. Alle de tre kategoriene aktiviteter, læring og framtid har ulike abstraksjonsnivå. Konkrete *aktiviteter* som å stå på snowboard, danse ballett eller drive med innebandy befinner seg på det mest konkrete nivå. Derimot vil man være på et annet nivå når man snakker om bare ”å være”, enten det er alene eller felles. Fokus rettes ikke mot en spesiell aktivitet, noe å gjøre, men man setter andre ting til side enten felles eller alene, slik at det har noen av de samme rammene, men er en aktivitet på en mer abstrakt, eller dypere måte. *Læring* foregår på et konkret nivå når man snakker om å lære seg f.eks. løpeteknikk for å kunne løpe fortere, eller bli flink i engelsk for å kunne forstå engelskmenn i London. Mange av elevene snakker også generelt om læring, at man lærer eller at man ikke lærer noe. Elevene beveger seg da over på et metanivå, hvor man snakker om sin virksomhet. Når en elev sier at han/hun ikke lærer noe sammen med en venn, men bare har det gøy, har det foregått en begrepsgjøring og definering av læringsbegrepet. Man vil definere det ut av en arena, eller man vil si noe generelt om læring. *Framtid* befinner seg likeledes både på et generelt og et konkret nivå. Framtid kan handle om hvordan man skal få gode nok karakterer i et bestemt fag for å komme inn på en skole. Det kan handle om å lære nok på skolen for å få en god jobb, eller man snakker om framtid på et abstrakt nivå, f.eks. når man snakker om ”et godt voksenliv”.



Abstraksjonsnivå	Virksomheter	Læring	Framtid
Konkret	Konkrete aktiviteter (eks. Dans, fotball)	Konkrete ferdigheter (Lære teknikk, hurtighet, rytme osv.)	Nåtid (denne uka, dette semesteret)
			Neste år
			Å få en god jobb
Abstrakt	"Å være"	Å lære eller ikke lære	"Et godt voksenliv"/ "Å bli noe"

**Tabell 1: Kategorier på ulike abstraksjonsnivå**

Elevenes utsagn enten kan være horisontale eller vertikale, som vist i tabellen over. F.eks. skriver noen elever om ulike fag, og deretter forklarer hvorfor de har valgt dette faget. Dermed har eleven både uttalt seg på konkret nivå og på et nivå som er mer abstrakt. Mens oversiktsanalysen tar for seg elevessayene horisontalt, der vi viser bredden av utsagnene, vil næranalysen ta for seg essayene vertikalt, der hovedfokus ligger på abstraherte fellestrekk og på temaer på metaplan.

#### 4.3.2 Å lære eller ikke å lære

Det er en utfordring å finne en elevs hovedbudskap i en ytring. Da elevene svarer på atskilte spørsmål, vil det være mest fruktbart å se et svar under hver arena som en helhet. Det kan være en fare å plukke budskapet for mye fra hverandre, til tross for at mange ytringer inneholder flere elementer. I stedet bør man heller gå systematisk til verks og se om eleven har ett eller flere hovedbudskap, og eventuelle bibudskap. Vi vil altså finne ut hvilke prioriteringer eleven gjør, hvorfor hun velger å si noe og unnlate noe annet. Vi kan ikke på noen måte forstå elevens indre motivasjoner; likevel er utsagnene "attributter" i kommunikasjonen, som uttrykker noen av elevenes tanker. Tolkning og analyse består både av utvalg av budskap, men også av noen grunnleggende veivalg i våre tolkninger. Vi vil derfor plassere noe av en elev tekst som hovedbudskap - og la dette være dominerende i vår tolkning av andre utsagn som plasseres som bibudskap. På denne måten utelates verken deler eller helhet fra tekstene – om enn er de sårbare for våre til tider hardhendte valg og utvalg. Vi vil ta for oss noen tekster som synes særlig pregnante og innholdsmettede. De som er plukket ut er dels spesielle og dels representative for

alle 41 besvarelsene. Hovedsyn på læring kan deles inn i kategoriene "lærer ikke", "lærer litt" eller "lærer". De utgjør strukturerende element i den videre analysen. Kategoriene er ikke statiske, men de glir over i hverandre og er punkter på et kontinuum, som illustrert her:



**Figur 3: Oversikt over analyseverktøy med grad av læring som strukturerende element**

Til grunn for elevessayene kan vi si det foreligger bestemte forståelser av et tema. Vi har å gjøre med en kulturell forståelse, dvs. regler og normer for hvordan man ser på omverdenen, diskurser. Diskurser kan defineres som "regler og normer for hvordan personer innenfor en kulturell sammenheng snakker om bestemte fenomener" (Thagaard 2004) Vi kan få inntrykk av at elevene benytter seg av bestemte repertoar når de skal fortolke læringsbegrepet, der reglene ofte utgjør en slags metakommunikasjon om å lære. En diskursanalyse kan belyse forutsetningene for elevenes oppfatning av læring; den er en forlengelse av det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Dette innebærer at utsagn ikke nødvendigvis beskriver det autentiske eller det sanne, men handler om hvordan oppfatninger styres og utformes i den konteksten de opptrer i; det være seg både deltakere og det som tidligere er sagt i kommunikasjonen mellom deltakerne. En analyse med fokus på diskurser vil derfor handle om premisser eller regler som styrer hvordan personer uttrykker seg om sosiale fenomener, som i denne sammenheng handler om læring. Elevtekstene uttrykker ikke bare hva de lærer, som vi redegjorde for i oversiktsanalysen, men kan kalles en metasamtale om *i hvilken grad* de lærer. Elevenes utsagn kan likne hverandre, og mange bruker like eller samsvarende uttrykk i essayene. Til tross for at vi vil få fram det individuelle og det nyskapende om læring, det diakrone, er det visse mønstre, fellestrekk som kan identifiseres. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan vi derfor si at begrepene og meningen er blitt "offentlig og felles" (jfr. Bruner 1999). Elevene hevder at de stort sett ikke lærer, at de lærer litt eller at de lærer mye på ulike arenaer. Slike grunnleggende utsagn styrer innholdet i ytringene og kan derfor kalles *strukturerende elementer*, eller *diskurser*, i essayene.

### 4.3.3 "Lærer ikke"

#### "Å ha bruk for"

På skolearenaen mener Elev 26j at hun ikke lærer noe som er sentralt: "*Mye vi lærer om kommer vi ALDRI til å bruke når vi blir voksne*". Dette kjennetegner svært mange av elevene,

som nettopp setter ”det å få bruk for” som et sentralt premiss for læring. Det ”å få bruk for” går igjen i mange av elevtekstene i ulike varianter: ”Ha bruk for”, ”trenger” ”nyttige ting”, ”det som er nødvendig”, ”hjelper oss”, ”det vi bruker i hverdagslivet”, ”det vi trenger mest i livet”, ”ikke klarer seg uten”. Begrepet å ”ha bruk for” er mest frekvent benyttet. I slike utsagn ligger det at en virksomhet kan ha en personlig mening når det er et motiv bak handlingene. Nyttemotivet som avspeiles her er sentralt for at elevene ser læringen som et ledd i framtiden sin, som et ledd i utviklingen av sin totale virksomhet, jfr. Leontjev (Enerstvedt 1988). ”Å ha bruk for” ser ut til å gi mening utover de enkelte fagenes målsetninger, det handler om en dypere meningsramme og danner derfor et *virksomhetsmotiv* for elevene. Ut av dette springer et krav om at ikke man begrenser lærevirksomheten til skolearenaen, der oppnåelse av læreplanmål i de enkelte fagene ser ut til å være nok i seg selv. Når elevene skriver de ikke lærer, eller ikke lærer det de har bruk for, gir det en pekepinn på at elevene for det første ønsker å se læremål i praksis, praktisk rettede målsetninger i de ulike fagene. For det andre kan det indikere at det er et generelt behov for en mer helhetlig læring, at det er et behov for å se ulike typer læremotiver på skolearenaen. En tredje indikator kan være at det er et ønske om å se ulike livsarenaer mer samlet. Skole og læreplaner kan bli for oppdelt, for fragmentert, slik at elevene mister helhetsbildet Dette bekrefter Enerstvedt, ”læremotiver oppstår som handlingsmotiver i barnets allmenne livsvirksomhet...”(ibid:38). Enerstvedt hevder at barn blir mer og mer i stand til å skille ut lærevirksomhetene til egne virksomheter. I prosjektet ser der derimot ut til at kravet om at ungdom klart skal se sin personlige læring i sammenheng med skoleinstitusjonens former for læring er for komplekst, for løsrevet.

Det er i denne sammenheng at Ziehe m.fl. (1999) beskriver forholdet mellom motivasjon og læring, der ungdommens regresjonsinteresser og progresjonsinteresser kan stå i konflikt. ”Å ha bruk for” handler om en form for læring som oppretter en balanse mellom disse – der for mange fag og ferdigheter ønskes av elevene uten å gi oversikt over hvilken nytte de har. Om vi skal følge Ziehe og Stubenrauchs argumentasjon, vil en kompleksitet i læreplanmål kunne forårsake angst og regresjon, der lystkomponenten er drevet ut. Dette kan igjen blokkere læringen og føre til uttalelser som at man ”ikke lærer”. Bruners (1999) påstand om at vi lettere lærer det som er meningsfullt, det som er overskuelig, blir på denne måten illustrert.

### **”Læring foregår bare på skolen!”**

Elev 26j skriver at hun ikke lærer på verken skole, i organisert fritid, på jobb, med venner, alene eller med familie. Til tross for at eleven stiller seg relativt avvisende til flere av spørsmålene, er det viktig å finne ut hva eleven faktisk sier noe om på de ulike arenaene. Det er flere elever som mener at man ikke lærer utenom skolearenaen. På de andre arenaene stiller de seg tvilrådige til spørsmålsformuleringen, til tross for at den er lik formuleringen på skolearenaen: ”Jeg ser egentlig ikke hva jeg kan lære når jeg er alene? Eller, jeg kan jo gjøre lekser alene da, men det er kanskje ikke det du mente?” (Elev 25g). Det å spørre ungdom om læring på andre arenaer kan for noen elever bli forvirrende og abstrakt, noe som faller utenfor deres vanlige tankegang. ”Vanlig tankegang” handler i denne sammenheng om at lærevirksomhet foregår først og fremst på skolen. Det er verken elevenes oppgave å lære, eller andre menneskers oppgave å være læringsagenter når man lukker skoleporten, hvis det ikke likevel dreier seg om oppgaver som er knyttet til skolen, som for eksempel lekser.

### **Ny ungdom og fragmenterte mål**

Likeledes er arena jobb også forbundet med noe annet enn læring, som begrunnes forskjellig. Elev 26j skriver om jobb at hun *”ikke lært så mye av det egentlig, for alt jeg har gjort er å for eksempel tørke støv av hyller og skrevet navn på skoer”*. Mange elever beskriver lønnet arbeid på liknende måter, med konkrete og løstre oppgaver de har gjort. *”...det var ikke så veldig lærerikt...kanskje når du vasker trappa må du ikke skyve støve inn men ta det ut det er det eneste man liksom må vite når man vasker...”*. Det kan igjen være grunn til å knytte dette opp mot elevenes behov for å se sammenheng og helhet, et perspektiv som mange elever ikke skriver om; isteden ser de detaljer, hvor enkelte handlingsmotiver erstatter mer helhetlige virksomhetsmotiver. Man kan knytte dette til Ziehes begrep ”ny ungdom” (1999). I et samfunn preget av en forlengelse av ungdomstiden, et ”ingenmannsland”, er det for elevene vanskelig å se de konkrete oppgavene de gjør i en sammenheng. Samfunnets forventninger til ungdom tenderer til at de kun skal lære, ”kompetanseheves”. Målene blir derfor kanskje for langt unna og for fragmenterte, som resulterer i manglende motivasjon og et dominerende fokus på enkeltoppgaver som ikke utgjør noen utfordringer for ungdommen.

### **”Å være, ikke lære”**

De sosiale arenaene Venner og Familie er heller ikke forbundet med læring. Innenfor denne diskursen ser det ut til at læringsbegrepet er negativt ladet, og det er en representant for det normative, det pliktfylte, en del av den institusjonelle overbygningen i tilværelsen: "...Det er ikke sånn at vi går rundt å belærer hverandre om matte og sånn liksom...".(Elev 27j om Arena venner) Om Arena familie uttrykker den samme eleven frustrasjon:

"Syns dette var et litt teit spørsmål... Man lærer jo ikke så mye av familien da?! Hva skulle man liksom lære? Unntatt, man lærer ting hvis familien belærer deg om et eller annet, som kanskje har med skole å gjøre, også lærer du jo moral...og manerer og sånne ting"

Mange av elevene benytter seg av begreper som vektlegger det emosjonelle aspektet ved å være sammen med venner og familie. Læring betegnes som noe konkret, noe som befinner seg innenfor visse gitte rammer, og som står i motsetning til "å være". "Teit spørsmål, gjør så mye forskjellig! Lærer ikke så mye – tenker ikke på å lære, tenker på å ha det gøy og sånn" (Elev 26j). Elevene gir uttrykk for den samme tankegangen på ulike måter, med utsagn som for eksempel

"... vi kan bare sitte på rommet"

"... vi pleier bare henge rundt og snakke om alt og ingenting"

"... går ute å loker..."

"Jeg er sammen med venner for å ha det gøy"

"egentlig er det samma for meg om vi går på kino... poenget er å være sosial"

"... ikke noe spess fordi vi bare sitter og prater om ting"

"Det jeg gjør med venner er for det meste å henge rundt og snakke"

"Lærer ikke så mye – tenker ikke på å lære, tenker på å ha det gøy og sånn"

"Når jeg er med vennene mine er jeg nesten helt... jeg gjør det jeg har lyst til"

"... henger man bare rundt ute og gjør ingenting"

"... slapper av ☺, mye forskjellig. Lærer egentlig ikke så mye som jeg kommer på"

"For meg er det viktigs å ha det hyggelig med familien min og ha tiden sammen istedenfor å lære noe av dem..."

"Sammen med familien min er det viktig å spise godt og ta vare på den tiden man har..."

Utsagnene illustrerer ulike typer virksomhetsmotiver. På sosiale arenaer som Venner og Familie utgjør ikke læring en sentral faktor for mange av elevene. Med bakgrunn i Enerstvedt (1988) sin teori over handlingsmotiver og virksomhetsmotiver, er det å "sitte", "henge", "loke" "prate" en erstatning for yngre elevers lekemotiv.

En "anmassende realitet" og ambivalens i forhold til de utfordringer man stilles overfor i hverdagen (Ziehe 1999:48) er dessuten kanskje med på å *frambringe og dyrke* det å ikke gjøre

noe. Man oppsøker sine egne nisjer, samværsformene, der man vil koble storsamfunnet av og bli latt i fred. På samme tid er det ikke det å være i fred ensbetydende med at man helst vil være alene. Man vil isteden være i fred sammen med noen, ofte sammen med venner. Mange av elevene omtaler venner som ”viktig” ”utrolig viktig” og ”viktigst av alt”. Det foregår et samspill med jevnaldrende, og ungdom er en av aldersgruppene som er mest aktive og deltakende sammen med andre: Kulturen og samfunnet har i form av jevnaldrende en felles kommunikasjon, som jfr. Bruner (1999) former og danner menneskets sosiale identitet. Bruner hevder at det er i dette spillet at læring foregår, i vid forstand, som en felles ”avtale” og som et resultat av gjensidig forhandling mellom individ og omverden. Det å ikke gjøre noe, blir dermed en del av et større og sosialkonstruktivistisk læringsbegrep, en form for læring som omfatter individenes ”væren”, framfor ”gjøren”.

#### 4.3.4 Lærer ikke – eller litt likevel?

De elevbesvarelsene som handler om å ikke lære, er ofte preget av å tenke høyt, refleksjon over hva det vil si å lære. På denne måten kan vi ikke kategorisere disse elevene som ”lite reflekterte” eller kun at de ikke forstår læringsbegrepet. Under Arena organisert fritid gir elev 27j uttrykk for denne måten å vurdere på: ”Det er ikke viktig for meg å lære ting der for det er jo ikke akkurat skole... Men kanskje man lærer om kommunikasjon?” Under Arena jobb uttrykkes det samme: ”Jeg kan ikke si jeg lærte så mye av dette for gjorde egentlig ikke det...dette er kanskje ikke akkurat ting jeg kommer til å få bruk for seinere i livet da. Jo også lærer vi å jobbe for pengene. Det er jo viktig å kunne da for man får jo ingenting gratis!” ”Jeg vet egentlig ikke hva jeg lærer jeg... Jeg lærer meg kanskje å kjenne personligheter da, eller noe i den duren...” (Elev 31g). Igjen handler det om en oppfatning om læringsbegrepet, som elevene gir uttrykk for at de forvirres over ved å spørres om læring på mer utradisjonelle arenaer. Ikke bare forvirres de, men det blir synlig at det foregår personlige strategier når det ikke ser ut til at den vanlige diskursen om læring strekker til. Vi blir vitner til en individuell konstruksjonsprosess, som en del av en større sosial konstruksjonsprosess. Det er på denne måten, med kreativitet og refleksjon at individet kan ha mulighet til å forme sosiale diskurser, og kan spille sin rolle i forhold til kulturelle begreper. I tillegg ser det ut til at det er en del elever som foretar denne snuoperasjonen beskriver læring på et metaplan, i stedet for å liste opp ferdigheter. Eksemplene over viser noe av dette, der elev 27j mener at hun lærer om kommunikasjon, og at man generelt må gjøre en innsats

for å få noe tilbake. Det samme gjelder elev 31g, som skriver at han lærer om å kjenne personligheter.

#### 4.3.5 Elever som lærer

Læringsområder med hoved- og underkategorier er beskrevet fylldig i oversiktsanalysen. Kategorier og underkategorier er preget av et stort spekter. Det er imidlertid noen aspekter av utsagn om læring som kan framheves.

##### **Refleksivitet**

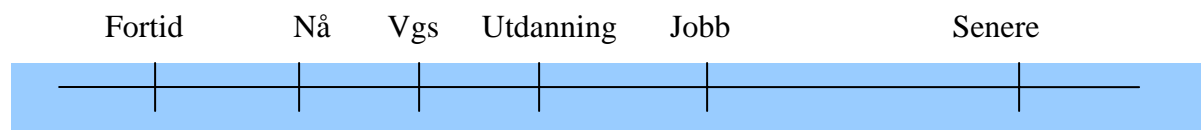
Ut fra det teoretiske perspektivet handler refleksivitet i vid forstand om hvordan man utvikler identitet, sosial identitet, om hvordan vi lærer. I denne sammenheng kan det være interessant å trekke ut ett konkret aspekt ved ungdommers refleksivitet; på den sosiale Arena venner. For det første er det mange elever som trekker fram det sosiale aspektet framfor læringsbegrepet. ”Å være sosial” går igjen hos mange av elevene uten at dette presiseres. Det kan tolkes som om det handler om en måte å leve på, å være, en livsstil, som i følge Illeris (2001) kalles en ”biografisitet”, der man først og fremst opplever *opplever* sine egne valg. ”Poenget er å være sosial. Lære seg å være sammen med andre mennesker, lære kanskje noe av dem, og dems livsstil” (Elev 15g). ”... lærer å bli litt er sosial kanskje” (Elev 25g). ”Jeg lærer å ha et sosialt liv” (Elev 41j). ... alt dette er viktig for meg, for jeg er et veldig sosial menneske” (Elev 2j). ”... lærer jeg å være sosial...”(Elev 5j). ”... det er viktig for meg for da er jeg sosial...” (Elev 9j). ”... man får sosiale hestekrefter i samfunnet” (Elev 2j).

Et annet refleksivitetsaspekt kommer svært konkret til uttrykk. Elev 2j trekker fram ulike aktiviteter som hun gjør med sine ulike venner, og hvilke ferdigheter de lærer henne. Andre elever refererer til mer abstrakte og generelle sider ved det å være sammen med ulike mennesker. ”Det er viktig å ha forskjellige venner slik kan jeg liksom leve ut forskjellige sider av meg selv. Og det er ingen ting man kan lære mer av enn en annen person.” Elev 10j illustrerer nettopp Illeris` teoretiske perspektiver om det sosiale selvet, som speiles og endrer seg i samspill med andre. Noen elever fremhever at ulike mennesker tydeliggjør de mange aspektene i sin personlighet – ikke bare er man forskjellige som individer, men man har også et personlighetsspekter der ulike sider kan opptre individuelt. ”Man gjør vel forskjellige ting med forskjellige folk, fordi de ulike personene uthever en spesiell personlighet hos deg” (Elev 17j). Dette konkretiseres ved elev 27j,

som forteller at språket, humor og oppførsel endrer seg etter hvilke personer hun er sammen med. Hun beveger seg opp på et metaplan når hun også forteller hvordan denne endringen foregår.: ”Det er ikke sånn at man liksom må endre seg for å være med dem, det går bare av seg selv liksom...”

#### 4.3.6 Læring, framtid og intensjonalitet/motivasjon

Framtidsperspektivet i datainnsamlingsinstrumentet utgjør en kompliserende faktor for elevene i sammenheng med læringsbegrepet, og blir gjennomsnittlig mindre vektlagt enn andre komponenter i essayene. Likevel vil man ut fra elevenes utsagn om framtid, eller mer generelle tidsbegreper kunne danne seg en oppfatning av hva slags tidsfølelse elevene har, og hvilken rolle tiden spiller for deres drømmer, planer, mål – som representerer deres intensjonalitet og motiv (jfr. Morken 1989). Man kan skjematisere elevenes tidsbegreper for å få oversikt:



**Figur 4: Tidssdimensjoner i elevessay Dette skjemaet er lineært, til tross for våre argumenter om det sykliske tidsbegrepet.**

Tidssdimensjonene er klart definert under Arena skole, der det finnes ca. 60 utsagn om tidssdimensjoner, mot 20 under Arena organisert fritid og Arena lønnet arbeid, ca 5 under Arena venner og Arena alene og 10 under Arena familie. Det vil derfor være mest variasjon i begrepene som brukes under Arena skole.

Under kategoriene skissert over, finner vi flest utsagn som handler om ”nåtid” eller ”senere/generelle framtidssuttrykk”. Elevene omtaler jobb mer enn videregående skole og utdanning. Kun en elev omtaler fortid. Dette synes stikk i strid med Morkens funn (1989), der han hevder at intensjonalitet går fra det nære til det fjerne. Elevene beskriver langt mer frekvent begreper som ” i senere tid”, ”senere i livet”, ”når vi blir/er voksne”, ”i livet”, ”i hverdagslivet” og ”hva du skal bli” enn begreper som ”når jeg blir mekaniker”, eller ”når jeg går på musikklinja på videregående”. Man beveger seg dermed fremtiden fra det fjerne til det nære, ikke på bakgrunn av at de utviser en konkret og langsiktig intensjonalitet i sine handlinger, men kanskje heller på grunn av at selv den nære framtid synes usikker. Likevel fremheves ”det viktige” ved



framtiden, der enkelte generelle læringsområder betegnes som ”viktig”, ”veldig viktig” ”klarer seg ikke uten i livet” osv.

Ut fra hvilke tidsdimensjoner elevene prioriterer, er det *nåtid*, representert ved aktiviteter, ferdigheter, ”å være”, som dominerer essayene. Dette henger sammen med det å ”ikke lære”, som vi finner ovenfor. Intensjonene, motivene og ungdomskulturen ”...omfattar både det som varit og det som skal komma. Framtiden finns redan här” (Liljestrøm i Morken 1989:32). Tittelen på hovedoppgaven til Morken (ibid) refererer til det samme ”Framtida er nå!”, mens våre resultater sett i et sosialkonstruktivistisk, postmodernistisk perspektiv arter seg vidt forskjellig fra hans konklusjoner. Han hevder at framtid uten intensjon og motivasjon er meningsløs. Dette arter seg forskjellig hos ungdommene. Framtid synes som en faktor som *bare til en viss grad* er en motiverende kraft. De mange diffuse utsagnene om framtiden tyder heller på en uvisshet om hva som kommer, hva som vil være viktig. Samtidig har mange en formening om hva som er viktig her og nå. Det finnes dermed en type intensjonalitet som er uavhengig av tid som strukturerende prinsipp, der det synes som om sosiale strukturer er meningsskapende i tilværelsen. Vi har dermed å gjøre med en fragmentert og snarere syklisk oppfattelse av tid og intensjonalitet, og som kan vise til postmodernistiske trekk ved elevenes gjøren og væren. Kun én elev omtaler fortid:

”... hvis du jobber hardt så blir jeg klar over at det vil få meg i god form. Vis du har god så. Når jeg var liten og nå er stor sånn forklarer du hvordan du tenker på barndommen og alder. Da jeg var liten lærte jeg og lese og skrive. Når man blir stor lærer vi vanskelig fag så det er ikke alltid lett så.” (Elev 28j)

Dette handler om frustrasjonen ved nåtiden i motsetning til en lettere fortid, et sukk over det kompliserte, over den vanskelige, mangslungne læringen og den krevende veien mot en uklar framtid.

## 5 Sammenfattende avslutning og drøfting

”Ungdoms opplevelse av egen læring” viser seg å være et mangslungent og komplekst tema. Masterprosjektet har en slags pilotrolle i Læringsprosjektet, hvor det har vært, og er, mye upløyd mark. De fleste innenfor en pedagogisk virksomhet har meninger om læring og læringsprosesser. Det er derfor med en viss ydmykhet og spenning man går gjennom et slikt felt, der tema kan synes kjent, mens innfallsvinkel og metode er heller ukjent. Tre aspekter bør belyses avslutningsvis: en sammenfatning av resultatene av masterprosjektet, en drøfting av metode, samt videre perspektiver og pedagogiske implikasjoner.

### 5.1 Resultater av masterprosjektet

De ulike arenaene får fram ulike aspekter ved ungdoms forhold til læring. I oversiktsanalysen er kategoriene aktiviteter/fag, utsagn om læring/ikke læring og utsagn om tid og framtid de tre mest sentrale kategoriene. Oversiktsanalysen har gitt et bredt perspektiv på læring, som kan legitimere det åpne og enkle datainnsamlingsinstrumentet. Vi ønsket å åpne opp læringsbegrepet, å utvide rammene for hvilke typer læring ungdom føler at de trenger. Lærere på Bjølsen skole har etter innsamlingen spurt oss ”om vi fikk noe ut av det”. Vi mener at kategoriinndelingen alene kan vise at læringsbegrepet er både nyansert og variert, at ungdommene har mange og nye tanker om læring. Vi vil hevde at kategoriene representerer et ”startskudd” og en ”ansats” som indikerer at utforskning av begrepet har mange muligheter og stor spennvidde. I tillegg tilfører næranalysen læringsbegrepet et dybdeperspektiv. Kategoriene kan således (jf. Tabell 1 i analysekapittelet) beskrives i ulike horisontale bredde kategorier og i vertikale abstraksjonsnivåer.

Næranalysen har tatt utgangspunkt i de vertikale og abstrakte utsagnene hvor elevers syn på læring benyttes som strukturerende elementer. ”Lærer ikke”, ”lærer litt” og ”lærer” er kategorier hvor elevenes mer eller mindre eksplisitte budskap kommer til syne; de er metakategorier som setter læringsbegrepet inn i en større referanseramme. De står delvis i kontrast til hverandre, samtidig står de i en kontinuerlig relasjon. Kategoriene er på den ene siden diskurser eller oppfatninger om læring, og illustrerer det ene målet vårt for oppgaven, - å få fram alternative *innholdsaspekter* ved læringsbegrepet. På den andre siden vil de flytende overgangene mellom diskursene få fram hvordan læringsbegreper ikke kan lukkes inn i helt bestemte kategorier eller arenaer, men at læringsbegrepet også må åpnes i sin *struktur*.

De mest interessante fenomenene for næranalysen springer ut av elevenes egne utsagn: Det handler om ”å ha bruk for”, ”ikke lære, men være” og ”å være sosial”. I næranalysen kan det se ut som om vi fokuserer vel så mye på de som *ikke* synes de lærer og *ikke* vektlegger læring på ulike arenaer - og at vi bommer litt på målet. På den ene siden kan det å ta med de utsagnene om det å ikke lære kanskje gjøre læringsbegrepet for vidt og dermed uhandterbart. På den annen side: Problemstillingen fordrer å ta ungdoms egne opplevelser av læringsbegrepet på alvor. I forskning kan man undersøke hypoteser ut fra inklusjons- eller eksklusjonsprinsipper (Befring 2002), der sistnevnte er det mest vanlige. Vi analyserer *hele materialet*, både det bekreftende og det benektende, for å gi et så presist kvalitativt bilde av fenomenet som mulig. Ungdommene i undersøkelsen understreket noen felt det *ikke* er viktig å lære og som de ønsker å ekskludere fra læringsbegrepet. Enerstvedt understreker det samme:

”Vil vi studere det enkelte barns personlige mening med sin virksomhet, må vi følgelig ikke begrense oss til utsagn om det typiske. Vil vi studere det enkelte barns personlige mening med sin virksomhet, må vi følgelig prøve å forstå *hvert enkelt barns personlige mening med sin virksomhet*” (1988:53, egen utheving)

Det å si hva noe *ikke* er, gjenspeiler kanskje også noe av ungdoms særegne uttrykk og kan belyse tidsperspektivet i essayene; en bortdefinering av det bestående i sin søken etter identitet, mening og rolle. I essayene er nåtidsperspektivet sentralt. Det er vanskeligere å uttale seg om det som kommer, enn det man allerede har erfaring med. Virksomhet inngår alltid i en meningssammenheng, en struktur eller et mønster som man tolker virkeligheten inn i (ibid). Ungdommers erfaringer og kultur utgjør slike mønstre, hvor de mer enn i tidligere aldre velger eller velger vekk de bestående retningslinjene for framtiden. Framtidsdimensjonen kan for ungdom fortone seg som komplisert å konstruere og begrepsgjøre, slik at den konkrete utformingen av læringsmål og læringsbegrepet i størst grad dreier seg om det som foregår i nåtid eller svært nær framtid. De øvrige uttrykkene for framtid uttrykkes mindre konkret ved f.eks. ”videregående skole”, ”utdanning”, ”jobb” eller ”senere i livet”. Det kan derfor være grunn til å tro at *læringsbegrepet operasjonaliseres og konkretiseres i forhold til og er avhengig av den tidsdimensjonen elevene opererer med*. Nåtiden er på denne måten sentral, og utgangspunkt for en heller sirkulær enn en lineær oppfatning av tiden.

## **5.2 Drøfting av metode og forskningsdesign**

Å jobbe sammen i prosjektgruppe har vært berikende og utfordrende, da vi har hatt svært ulike innfallsvinkel til tema. Imidlertid har vi i løpet av prosessen, og ad ulike veier framkommet med perspektiver som på noen områder likner hverandre, mens vi på andre områder trekker ulike konklusjoner. Lave og Wenger (1991) beskriver sosiale prosesser der deltakerne beveger seg fra perifer til full deltakelse ved å få del i fellesskapets kompetanse, viten, kunnskaper m.m. På samme måte er masterprosjektet en form for lærings- og sosialiseringssprosess. Likevel – til tross for at det bestående miljøet (førsteamanuensis og stipendiat) dominerer - kan også nykommeren (masterstudenten) forhåpentligvis bringe noe nytt til fellesskapet i form av perspektiver, ideer o.l.

Essayformen er et noe uvanlig kvalitativt datainnsamlingsdesign. Undersøkellesmetoder kan ikke bestemmes uavhengig av fenomenet som skal belyses. For å utvikle ny kunnskap om ungdom og læring, har det vært nødvendig å benytte seg av førstehåndsupplysninger fra ungdom selv. Da tema er komplekst, har det vært en krevende prosess å finne fram til en adekvat ramme for innsamlingen og utforming av spørsmålene. *Tid til refleksjon* har vist seg å være en kjernefaktor i forhold til hva slags besvarelser vi har fått. I tillegg tror vi at den åpne, frie og anonymiserte fortellingsformen, kombinert med at essay ble gitt som obligatorisk oppgave på skolen, kan ha bidratt til en tilfredsstillende svarprosent og innholdsmetning. Det vil være av betydning at Læringsprosjektets trinn 1b benytter seg av så lik framgangsmåte som mulig for å gi masterprosjektets datainnsamlingsinstrument overføringsverdi videre.

Da to av deltakerne i prosjektgruppen har kvantitative forskningsprosjekter bak seg, har det vært utfordrende å starte Læringsprosjektet fra en kvalitativ innfallsvinkel, som samtidig skal være kompatibel med senere kvantitative analyser. Dette har fordret fleksibilitet og vidsyn, noe som har resultert i en flermetodisk, ”heterogen” tilnærming til analysematerialiet, både i Læringsprosjektet generelt og i masterprosjektet spesielt. Det har vært få retningslinjer å gå etter i den kombinert bredde- og dybdeanalysen i masterprosjektet, som først og fremst har vært kvalitativ, men med kvantitative elementer. Av Kvaales (1997) fem ulike kvalitative framgangsmåter har det vært nødvendig å kombinere og veksle mellom tre av dem; ”meningskategorisering”, ”meningsfortetting” og ”meningsgenerering gjennom ad-hoc metoder”.

Sammenfattende kan vi derfor si at det vært nødvendig å tilpasse både datainnsamlingsmetoder og analysemetoder til vår induktive og eksplorerende tilnærming til tema.

Et vesentlig spørsmål er om forskningsdesignet har maktet å gripe det som er sentralt ved læringsbegrepet. Videre er det spørsmål om hvordan 'læring' har blitt operasjonalisert og hvordan helheten av teori, datainnsamlingsinstrument og analyse kan si oss noe nytt og noe mer om begrepet. 'Læring' er ikke en empirisk, men en teoretisk term. Teoretiske termer refererer til induktive slutninger om menneskers uobserverbare egenskaper – der man trekker sammenhenger fra visse indikatorer til tilstedeværelsen av kunnskap, forståelse, egenskaper, evner eller liknende (Kvernbekk 2005). Innfallsvinkelen til Læringsprosjektet er ikke basert på spesielle teoretiske hypoteser som skal prøves. Vi vil derimot stille begrepet 'læring' fritt til ungdommenes egen behandling. På den annen side kan vi ikke hevde at vi er perspektivfrie eller at vi legger fundamentet for en helt ny teori. Teorien vi bygger prosjektet på er "åpen" – det er teori som nettopp legger opp til at læringsbegrepet er i forandring og stadig konstrueres og fornyes. I dette skjæringspunktet er det spørsmål om vi gjennom innsamlingsinstrument og analyse av data har fanget noe essensielt og representativt ved ungdoms opplevelse av læring. Med masterprosjektets begrensede ramme i tid og omfang, kan vi hevde at vi kun overflatisk har berørt noen sider ved begrepet ved utvalget, datainnsamlingsinstrumentet og analysemetodene. Forskningsdesignet kan imidlertid styrkes i fortsettelsen av Læringsprosjektet, ved et større utvalg og ved å gjøre eventuelle endringer i datainnsamlingsinstrumentet og analysemetoder.

### **5.3 Videre perspektiver og implementeringer**

Det er naturlig å knytte analyseresultatene først og fremst mot skolearenaen, da skolen er en viktig målgruppe for Læringsprosjektet. "Utdanningsinstitusjonene kan organiseres på ulik måte, etter ulike pedagogiske ideer og politiske verdier, men deres dominerende posisjon kan ikke organiseres bort" (Frønes 1997:25). Vi lever i et utdanningssamfunn hvor skolen har en svært sentral plass for barns oppvekst innholdsmessig i tillegg til at den er den eneste arenaen hvor alle barn og ungdom må delta. Skole, pedagogikk og spesialpedagogikk er derfor områder som bør vies oppmerksomhet med tanke på implementeringer av funn i prosjektet. Læringsprosjektet har som mål å åpne opp læringsbegrepet og å sette fokus på den helhetlige læringen. Dette mener vi kan få følger for hvordan skolen opererer, der prinsippene for metodikk og didaktikk settes inn i en større kontekstuell ramme enn det gjøres i dag. Tre uttrykk fra essayene beskriver tre sentrale

områder for pedagogiske implementeringer: ”Å få bruk for”, ”ikke lære, men være” og ”å være sosial”.

### **5.3.1 ”Å få bruk for”**

Vurderinger i skolen gjenspeiler verdier og pedagogisk grunnlag, som igjen bygger på oppfatninger om begrepene læring og motivasjon. På landskonferansen for skolefolk 2005 i Haugesund hevdet Knut Roald at det er behov for en mer kompleks vurdering av elevene enn den som gjennomføres i dag (Kallåk, 2005). Frønes (1997) hevder at samfunnet ikke bare krever spesialister, men at man samtidig er ”generalister” – at man kan jobbe i team, være forberedt på stadige omstillinger, utvise fleksibilitet og å være kompetente deltakere i det moderne samfunnet vi lever i.

Nye læringsteorier karakteriseres av Ann Brown (1994) som pedagogisk revolusjonerende ved at de utfordrer mange tradisjonelle grunnforutsetninger. Det første premisset er at alle barn har store muligheter for læring hvis læring knyttes til reelle situasjoner og oppgaver. Læringen er situert og kontekstuell. Elevutsagnene innenfor temaet ”å ha bruk for” handler om et ønske om å se sin egen læring i en sammenheng og at man kan se det meningsfylte i tilværelsen. I stor grad knyttes det å ha ”bruk for” til skolearenaen; elevene stiller ikke bare krav til at skolen skal være aktuell, men fremhever også at skolen bør ha en sentral plass i forhold til de andre livsarenaene. På denne måten kan vi si at de stiller seg i motsatt hjørne av ungdom i Pink Floyds ”The Wall”: De sier ikke ”we don’t need no education”, men snarere at de faktisk trenger skolen, men på visse premisser. De trenger skolen i den grad den kan gi mening i tilværelsen og en helhetlig læring (jf. Enerstvedt 1988) som ingen av de andre arenaene gjør. For det andre blir elever i større grad oppfattet som aktive konstruktører heller enn som passive mottakere av kunnskap. Læring blir et helhetlig virksomhetsmotiv når det man lærer utgjør det vi vil kalle en *kompatibel kompetanse*, som innebærer å kunne kommunisere med, svare på krav fra og utvikle seg i samspill med omverdenen. Kompatibel kompetanse er sosialkonstruktivistisk i sin karakter, det innebærer å være i stand til å samhandle, å forhandle, å påvirke og å påvirkes. Det er dette Rasmussen (1998) og Breilid (1997) refererer til som ”handlingskompetanse” eller ”her-og-nå-kunnskap”, og Ziehe m.fl. (1999) omtaler som en sirkulær ”her-og-nå-kompetanse”. For det tredje peker Brown på at elever har evne til introspeksjon, og har kunnskaper og følelser knyttet til sin egen læringsprosess og ved å ha bruk for kunnskapene, vil elevene bli langt mer engasjert i hva som læres og hvordan.

I den grad skolen kan formidle denne type lærdom, vil elevene føle at de deltar i noe nyttig. Ikke bare kan de tilegne seg nyttige kunnskaper, men elevene føler at *de selv* blir nyttige, der de kan bidra til utviklingen av seg selv, sin identitet og de lærer å håndtere sin egen virksomhet og sitt eget livsprosjekt.

Skolearenaen kan i dette henseendet ha mye å lære av hvordan ungdom motiveres på andre arenaer. For det første vil kanskje en fritidsaktivitet være det som føles som spennende, utfordrende og utviklende, da denne aktiviteten kan være det som understreker ens sterke sider og hva man mestrer. Med henblikk på elever med spesielle behov vil det være ekstra behov for å finne arenaer der elevene "er i sitt rette element" med mestring som utgangspunkt for motivasjon. Motivasjons- og meningsaspektet Enerstvedt (1988) og Antonovsky (2004) drøfter vil for det andre ha en avgjørende rolle for hvorvidt ungdom ser seg selv som en betydningsfull brikke. Flere elever kunne si noe generelt om læring på for eksempel Arena organisert fritid enn på Arena skole, og kunne i større grad skissere delmål og mål og hva man må gjøre konkret for å oppnå disse målene. Sammenheng og mening er avgjørende motivasjonsfaktorer, der elevene ser konkrete resultater av innsatsen sin. Arena organisert fritid kan derfor se ut til å oppfylle kravet om at man skal ha "bruk for" kunnskapene som læres enn på Arena skole. "Å ha bruk for" handler om en form for *uspesifisert nåtid*, da det ser ut til at elevene har vansker med å se læring og motivasjon i sammenheng med fjernere framtid.

### **5.3.2 "Ikke lære, men være"**

Enerstvedt (1988) m.fl. tar utgangspunkt i at læringsvirksomheten er mer sentralt på skolen jo eldre elevene er. Hvis vi skal trekke en parallell som går ut over skolens grenser, ser det ut til at ikke bare lærevirksomheten blir mer dominerende, men at lærevirksomheten kan endre karakter. Andre virksomheter som ivaretar andre sider ved mennesket opererer parallelt, om enn i andre former enn barnelek. Det handler heller om ungdoms egne samværsformer.

Når elever hevder at de ikke lærer, er det ofte på sosiale arenaer, arenaer som ikke er institusjonaliserte. Det ser ut som vi kan spore en oppfatning av læring som en mer formell og institusjonalisert kunnskapsoverføring, ovenfra og ned, som ikke stemmer overens med den situasjonen man er i på f.eks. Arena venner. Roger Säljö presiserer at læring er et aspekt ved all menneskelig virksomhet. Den

”... kan ikke på noen enkel måte koples til bestemte arrangementer som skole og undervisning. At undervisning går foran læring, er et bilde av menneskelig kunnskapsbygging som er skapt av skolen. Men det er viktig å innse at hverdagslige praksiser i den myriaden av kommunikative og fysiske aktiviteter som samfunnet utgjør, i seg selv inneholder en form for pedagogikk. Og denne er ofte betydelig mer overbevisende enn formell undervisning” (Säljö 2002:13).

En grunn til elevers oppfatning av læring som uinteressant på noen felter kan være at læring forbindes med *andres* læringsmål. Ivar Bjørgen (2001) hevder at det selvinitierte er erstattet med det tilrettelagte, og at elevene i skolen møter tusen svar som det ikke er spørsmål til. ”Å være” representerer derfor en form for ”egenlæring”. Fritjof Nansen uttalte det slik: ”En sannhet som en oppdager med sine egne øyne, om den enn er ufullkommen, er verd ti sannheter som en får fra andre; for foruten å øke ens kunnskaper, har den også øket ens evne til å se.” (ibid:266). En annen grunn til at elever hevder at de ikke lærer, er at de står overfor problemstillinger som er instrumentelle og ytre, og ikke handler om et indre innhold - deres identitetskonstruksjon og ”væren”. Frønes (1997) knytter den sosiale arenaen direkte til motivasjon ved at man i sosiale sammenhenger kan oppleve en dypere form for bekreftelse. ”Kunnskapen omformes via sosiale mekanismer til sosial identitet...”(ibid:61). For det tredje er det ”å være” en verdi i seg selv – ikke bare for ungdom, men også for barn og voksne. I et samfunn med postmodernistiske trekk – der informasjon og forandring trekker i fremadstormende tospann, kan omverdenen oppleves som anmassende, og stimulere menneskets iboende regresjonsinteresser (Bruner 1999, Ziehe m.fl. 1999). Interessen i ”å være” kan forøvrig handle om menneskets iboende evne til å bevare det typisk menneskelige, det ”metamenneskelige”, og at man uttrykker noe udefinert ved aktivitetene ”henge”, ”være” og ”loke” – man dyrker de usagte fellesskapsfølelsene og identitetstransaksjonen man opplever.

Dermed er læringsbegrepet desto mer ”mettet” enn slik det kan fremstilles i enkelte diskurser, og man kan benytte Säljös begrep ”appropriering” (Säljö 2002). Appropriering av komplekse begreper, kunnskaper og ferdigheter kan sees som en gradvis prosess der man gjør seg kjent med og lærer seg å bruke redskaper i ulike sammenhenger og på ulike arenaer. Dette impliserer at vi utfordrer diskursene: Er det slik at læring må overføres fra en overordnet, lærere/skole/læreplaner og ned, slik at innholdet sementeres og lukkes fra elevenes innspill, egne erfaringer og opplevelser? Med dette mener vi ikke å gå bort fra læreplaner, men å utfordre utvelgelsen av læringsinnhold og å utfordre til å jevnlig vurdere hvorvidt læreplanene virkelig tar utgangspunkt i



elevers reelle hverdag og utfordringer. Skolen skal ikke nødvendigvis likne på andre arenaer, og vi vil heller ikke gå så langt som å foreslå at innholdet i læringsbegrepet skal overlates fullstendig til elevene. Det er heller snakk om en reell transaksjon mellom deltakerne i skolen, der elever, lærere og skolemyndigheter samhandler om innhold og metoder. Det handler om å stille noen spørsmål som gjør læringsbegrepet mer komplekst – men også mer fullstendig. Man bør i en slik prosess være klar over at diskursene i seg selv kan fungere som helhetlige rammeverk for ungdoms tilværelse (jf. Antonovsky 2004), slik at ungdommer som lever under usikre forhold personlig eller sosialt kan profittere på det enhetlige og ordnende som helhetlige diskurser representerer. Det handler da om at skole og samfunn i langt større grad kan *utvide* rammene for diskursene og gi dem et innhold som verdsetter et større spekter av læringsbegrepets innhold og struktur. I spesialpedagogisk perspektiv vil man nettopp med vide rammer lettere kunne tilpasse opplæringen til den enkelte.

### **5.3.3 ”Å være sosial”**

Det sosiale aspektet har klare funksjoner i et foranderlig samfunn, og uttrykket ”å være sosial” er kanskje en fellesbetegnelse for det refleksive ved mennesket, der det særegne helhetssøkende, tilpasningsdyktige og fellesskapssøkende ved mennesket i en fragmenterende verden kommer til uttrykk. Ungdomstiden er nettopp en slik tid hvor det handler om å finne seg selv som utgangspunkt for et godt voksenliv. Aaron Antonovsky (2004) beskriver ungdommens sentrale problem som å ”finne seg selv” og at man må ”skaffe sig en livsbekreftende virkelighedsfølelse gjennom bevidstheden om, at ens individuelle måte at klare tilværelsen på er en vellykket variant af den måde, mennesker omkring en bemestrer deres tilværelse, og at de anderkender ens kompetence” (Erikson, *ibid*:118). Dette vi kaller ”et godt voksenliv” kan sees som en sammenfatning av Antonovskys komponenter ”opplevelse av sammenheng” eller ”OAS”; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Disse tre komponentene handler nettopp om hvordan ungdom møter en foranderlig tid. Det er en utfordring for skolen å bidra til en slik form for refleksivitet, som er en form for ”coping” Det faller ikke innenfor rammen i denne masteroppgaven å drøfte ”OAS” eller ”coping” opp mot elevers opplevelse av læring på ulike livsarenaer. Imidlertid vil Antonovskys drøfting kunne belyse og gi sentrale implikasjoner for hvordan skole og institusjoner kan hjelpe ungdom i utfordringene med å forholde seg til og utvikle seg i et komplekst samfunn og å utvikle en refleksiv samfunnsidentitet. I et vidt spesialpedagogisk perspektiv vil ungdoms vektlegging av å være sosial spille en sentral

forebyggende og utviklende rolle. Teppen (Lesedato 13.04.05) hevder at sosial kompetanse er en generell forebyggende faktor mot rus hos ungdom. I et undervisningsopplegg for 8.-10.trinn knyttes begrepet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som brukes for å mestre sosiale sammenhenger. Sosial kompetanse sees som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering og inkludering i skolen. Samtidig er det en ressurs for å mestre stress og problemer og en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematferd som kriminalitet, vold, rasisme og mobbing (Nordahl m.fl 1998).

#### **5.4 Avsluttende kommentarer**

Vi nærmer oss et slags endepunkt i en av de hermeneutiske sirklene rundt læringsbegrepet. 'Læring' er ikke et statisk begrep uavhengig av tid. Derimot er det omskiftelig, som understrekes i Enerstvedt sin definisjon: "Læring er selvforandring som følge av systemegen informasjonsaktivitet"(1988:27). Læring som en universell menneskelig akt handler om kommunikasjon i en nåtidig aktivitet og prosess, og handler om responser til de systemer, sosiale grupper og samfunnet som omgir en. Tema må derfor sees i forhold til de ulike *arenaene* den opptre i, men også i forhold til *sosiale strukturer*, som kan være jevnaldrende, foresatte, lærere, trenere osv. og *opplevelsen av den tiden man lever i*. Vi får dermed viktig informasjon om ungdoms opplevelse av egne vilkår for et godt voksenliv, hvor følelsene her og nå er avgjørende for læring i et framtidsperspektiv.

## 6 Litteraturliste

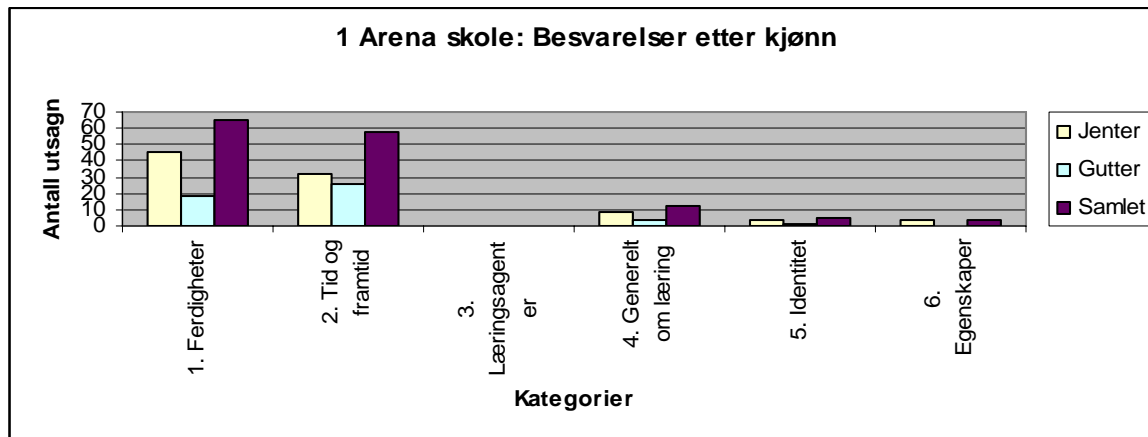
- Antonovsky, Aa. (2003): *Helbredets mysterium. At tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag
- Aasen og Haugaløkken (1994): ”Samfunn, identitet og kompetanse”. I: Aasen og Haugaløkken(red.)(1994): *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2005): *Forskningsprogram. Oppvekstvilkår, læring og inkludering med særlig vekt på barnehage, skole og barnevern. Analyser av faglige forståelsesmåter, utviklingsmuligheter og begrensninger*.  
[http://www.isp.uio.no/forskning/Forskningsprog\\_oppvekst\\_2005.doc](http://www.isp.uio.no/forskning/Forskningsprog_oppvekst_2005.doc)  
Lesedato: 15.04.05
- Bjørngen, I. (2001): *Læring: Søken etter mening*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Breilid, N. (1997): *Kan handlingskompetanse realiseres for elever i en alternativ videregående opplæring?* Hovedfagseksamen (3.avdeling). Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Brown, Ann (1994): ”The Advancement of Learning”. *Educational Researcher* 8/94: 4-12
- Bruner, J. (1999): *Mening i handling*. Århus: Klim Forlag
- Carnap, R. (1966): *Philosophical Foundations of physics: An Introduction to the Philosophy of Science*. New York: Basic Books
- Corbin, J. Og Strauss, A. (1998): *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, California USA.: Sage Publications
- Creswell, J.W. (1995): *Research design: Qualitative or quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Enerstvedt, Regi (1986): *Hva er læring?* Oslo: A/S Falken Forlag
- Enerstvedt, R. (1988): *Barn, virksomhet og mening*. Oslo: A/S Falken Forlag
- Frønes, Ivar (1997): *Et sted å lære. Introduksjon til didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Frønes (2001): *Handling, kultur og mening*. Bergen: Fagbokforlaget
- Garbarino, James (1985): *Adolescent Development. An ecological perspective*. Columbus Ohio, Charles Merrill Publishing Company
- Giddens, A. (1994): *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Giddens, A. (1996): *Modernitet og selvidentitet*. København: hans Reitzels Forlag
- Hansson, N.R. (1958): *Patterns of discovery. An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*. Cambridge University Press
- Haug, P. Og Monsen, L. (red.) (2002): *Skolebasert vurdering: Erfaringer og utfordringer* Oslo: Abstrakt Forlag.
- Illeris, K. (2001): *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud og Marx*. Lund: Studentlitteratur
- Jensen, B. (2002): *Kompetence og pædagogisk design*. København: Gyldendal Uddannelse
- Kallåkk Lise-M. Vikse (2005): "Nasjonale prøver må være en tillitskontrakt" *Utdanning* 13-13.mai 2005, s. 21
- Keeney, B.P. (1983): *Aesthetics of Change*. New York: The Guilford Press
- Kvale, S. (1997): *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur
- Kvernbekk, T. (2005): *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsforlaget (1998): *Fremmedord og synonymer blå ordbok*. Gjøvik
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Det kongelige kirke- og utdannings- og forskningsdepartementet
- Lave, J. Og Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Morken, Ivar (1989): *Framtida er nå: Unge migranters kulturelle strategier – belyst gjennom skolestiler*. Hovedfagseksamen (3. Avdeling). Hosle: Statens spesiallærerskole
- Nordahl, T. Og Sørli, A.M (1998): *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* NOVA-rapport 12a/1998.
- Nordahl, T.(2000): *En skole – to verdener. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring*. NOVA Rapport 11/2000
- Nygren, P (1996): *Utvikling og kvalitet i psykososialt arbeid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. (Rapport 3/1995)* Oslo: Barnevernets utviklingscenter
- Pink Floyd (1982): "The Wall" i: *The Wall*. Storbritannia: A/S Fidalgo
- Rasmussen, J. (1998): *Sosialisering og læring i det refleksivt moderne*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Rychen og Salganic (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Germany: Hogrefe & Huber Publishers
- Sale, J.E.M & Brazil, K.(2004): "A strategy to Identify Critical Appraisal Criteria for Primary Mixed-Method Studies". I: *Quality & Quantity* 38/2004: 351-365. Nederland: Kluwer Academic Publishers
- Säljö, R. (2002): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Sørensen, Peer Møller (1998): *Uten gyldig grunn. Ulovlig fravær i ungdomsskolen sett i lyset av den utviklende personlighet*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Tangen, R. (2001): "Skolelivskvalitet og elevkår – elevers egne erfaringer i møtet med videregående skole" I: Befring, E. Og Tangen, R. (2001): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tangen, R. og Theie, S. (2003): *Kvalitativ analyse og bruk av NUD\*IST*. Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk  
Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998): *Mixed methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Thagaard, T. (2004): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ analyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Teppen, Tone/FMR URL: <http://www.fmr.no/cparticle67393-8206a.html> Lesedato: 13.04.05
- Winger, N. (1994): "Om identitetsforvaltninger og selvforvaltning i det moderne samfunnet". I: Aasen og Haugaløkken (red.) (1994): *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Wormnæs, O (1996): *Vitenskap – enhet og mangfold*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Ziehe, T. og Stubenrauch, H. (1999): *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag

# 1 Vedlegg til oversiktsanalysen

## 6.1 Arena skole



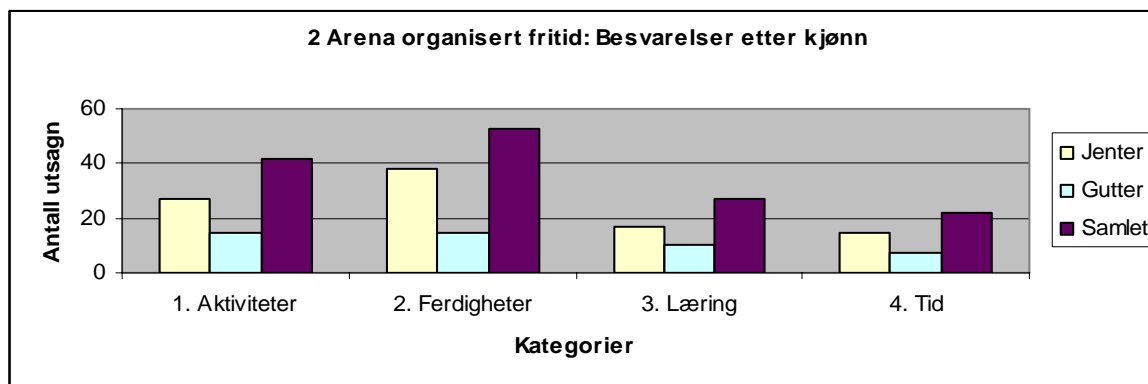
Figur 5: Skole: Antall utsagn fordelt på ulike kategorier

Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
1 Ferdigheter	1.1. Fag		
	1.2 Sosiale ferdigheter	1.2.1. Om sosiale ferdigheter	
		1.2.2 Prososiale ferdigheter	1.2.2.1. Respekt
			1.2.2.2 Prososiale egenskaper
			1.2.2.3 Solidaritet
		1.2.3 Kommunikasjonsferdigheter	1.2.3.1. Drøftingsferdigheter
			1.2.3.2 Kommunikasjonsnormer
		1.2.4. Kontaktferdigheter	1.2.4.1. Samarbeid
			1.2.4.2 Prate med ukjente
	1.3 Praktiske ferdigheter	1.3.1 Rutiner	
		1.3.2 Praktiske fag	
	1.4 Intellektuelle ferdigheter	1.4.1 Problemløsningsferdigheter	
	1.5 Kreative ferdigheter		
2 Tid og framtid	2.1. "Få bruk for"		
	2.2 Framtid/tidsperspektiv		
	2.3 Relevant for arbeidsliv		
3 Generelt om læring	3.1 Generelt om skole		

	3.2 Om å lære		
4 Identitet	4.1 "Å bli noe"		
	4.2 Identitet		
5 Egenskaper	5.1 Moralske egenskaper		
	5.2 Selvstendighetegenskaper		

**Tabell 2: Arena skole: Oversikt over kategorier og underkategorier**

## 6.2 Arena organisert fritid



Figur 6: Arena organisert fritid: Antall utsagn fordelt på de ulike kategoriene

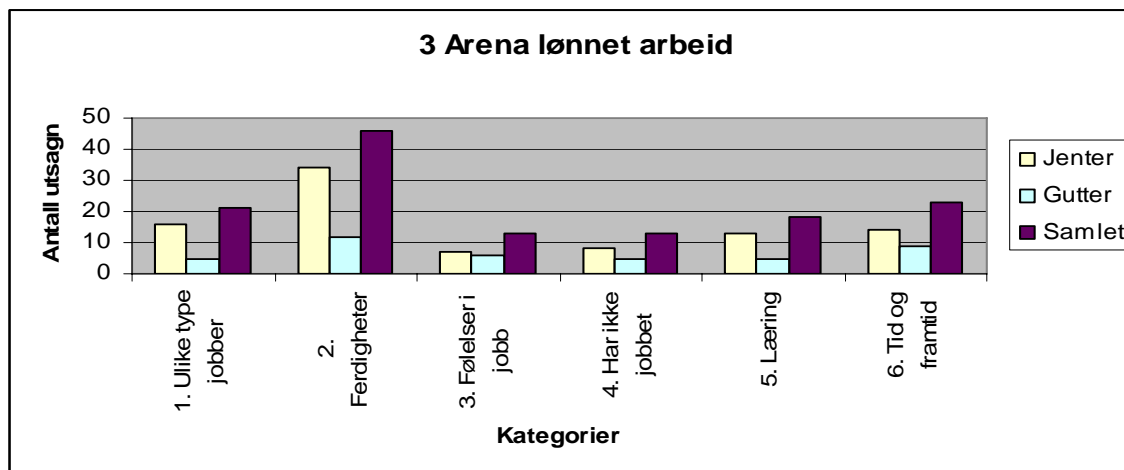
Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
1 Aktiviteter	1.1 Idrett		
	1.2 Jentegrupper		
	1.3 Ungdomsklubb		
	1.4 Familie og hjem		
	1.5 Speider		
	1.6 Kreative aktiviteter		
	1.7 Ikke med i noe		
2 Ferdigheter	2.1 Sosiale ferdigheter	2.1.1. Å vinne og tape	
		2.1.2 Samarbeid	
		2.1.3 Bli kjent	
		2.1.4 Om sosiale ferdigheter	
		2.1.5 Selvheldelse	
		2.1.6 Konfliktløsning	
		2.1.7 Prososiale ferdigheter	
		2.1.8 Kommunikasjon	
		2.1.9 Vennskap	
	2.2 Praktiske og strukturelle ferdigheter	2.2.1 Overlevelse og førstehjelp	
		2.2.2 Gode rutiner	
	2.3 Fysiske ferdigheter	2.3.1 Fysiske evner	
	2.4 Mentale ferdigheter	2.4.1 Mentale ferdigheter	
		2.4.2 Intellektuelle ferdigheter	
	2.5 Emosjonelle ferdigheter	2.5.1 Følelser	
		2.6 Samfunnmessige ferdigheter	2.6.1 Samfunnsegenskaper
	2.6.2 Kunnskaper om samfunnet		
2.7 Innsats	2.7.1 Å gjøre sitt aller beste		



		2.7.2 Å jobbe hardt	
<b>3 Læring</b>	3.1 Læringsagenter		
	3.2 Normative læringsmål		
	3.3 Læring ikke viktig		
	3.4 Forutsetninger for læring		
	3.5 Om å lære		
<b>4 Tid</b>	4.1 Framtidsperspektiver		
	4.2. Nåtidsperspektiver		

**Tabell 3: Oversikt over nivåordnede kategorier**

### 6.3 Arena lønnet arbeid

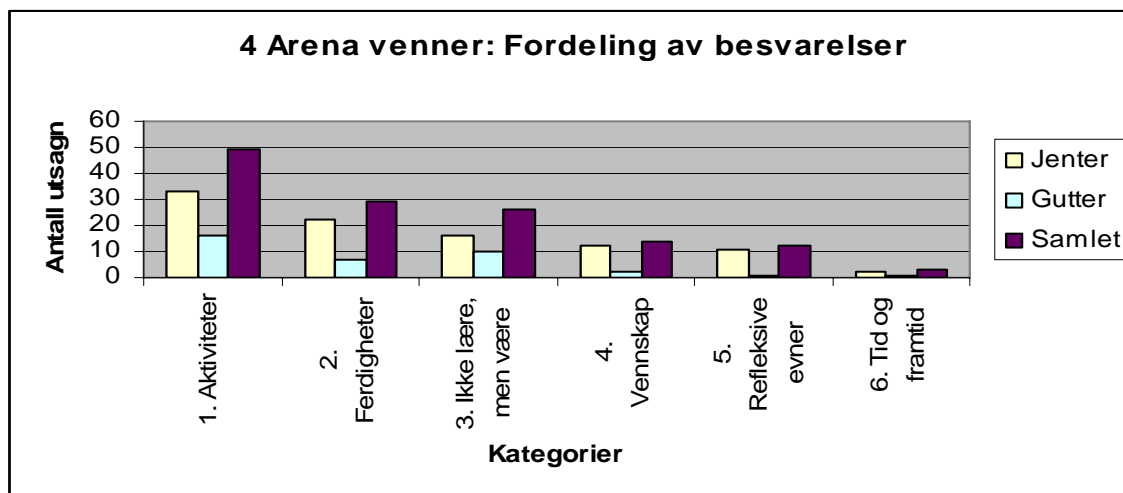


Figur 7: Arena lønnet arbeid: Antall utsagn fordelt på de ulike kategoriene

Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
1 Ulike type jobber	1.1 Ulike type jobber		
2 Ferdigheter å lære seg	2.1 Tekniske ferdigheter		
	2.2 Sosiale ferdigheter	2.2.1 Samarbeid	
		2.2.2 Kundebehandling	
		2.2.3 Relasjoner	
		2.2.4 Omsorg	
	2.3 Ansvarlige ferdigheter	2.3.1 Pliktoppfylgende	
		2.3.2 Ansvar	
		2.3.3 Innsats	
		2.3.4 Oppfølging og opplæring	
		2.3.5 Være et forbilde	
		2.3.6 Pålitelighet	
	2.4 Strukturelle ferdigheter	2.4.1 Rutiner og struktur	
		2.4.2 Hygiene og orden	
	2.5 Økonomiske ferdigheter		
3 Følelser i jobb	3.1 Uaktuelle jobber prøvd		
4 Har ikke jobbet	4.1 Har ikke jobbet		
5 Læring	5.1 Har ikke lært noe		
	5.2 Lærer om å jobbe	1.2.1 Å skaffe seg jobb	
6 Tid	6.1 Tid og framtidstuttrykk		
	6.2 Følelser		

**Tabell 4: Oversikt over nivåordnede kategorier**

## 6.4 Arena venner



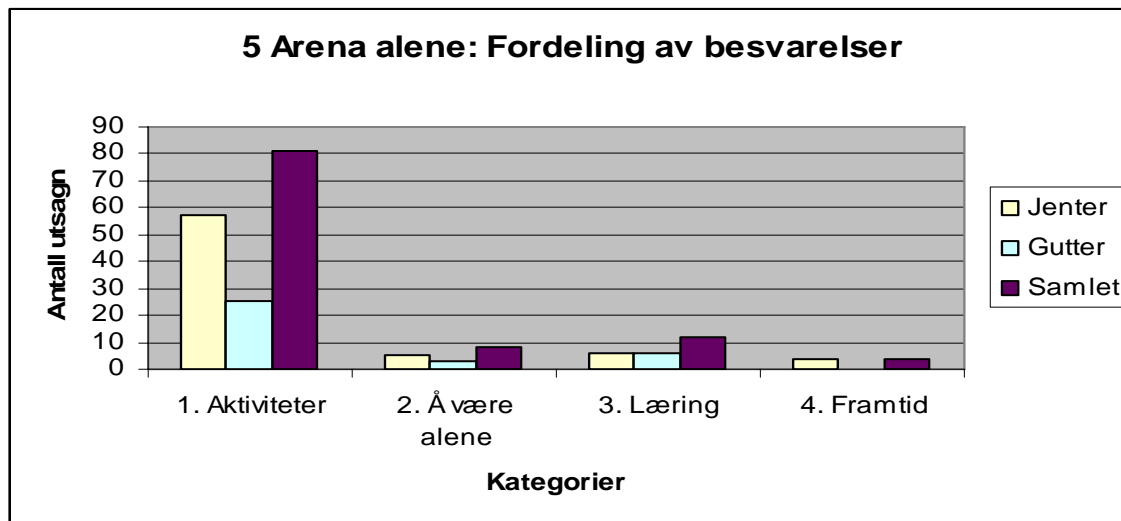
Figur 8: Arena venner: Antall utsagn fordelt på de ulike kategoriene

Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4		
1 Aktiviteter	1.1 Sosiale aktiviteter	1.1.1 Fester og måltider			
		1.1.2 Sjekking gutter jenter			
		1.1.3 Cafè			
		1.1.4 Shoppe			
		1.1.5 Diskusjoner			
		1.2 Fysiske aktiviteter			
		1.3 Underholdningsaktiviteter			
		1.4 Reise			
		1.5 Kreative aktiviteter	1.5.1 Musikk		
			1.5.2 Tegning		
			1.5.3 Teater		
		1.6 Praktiske aktiviteter			
		2 Ferdigheter	2.1 Personlige egenskaper	2.1.1 Mot og modighet	
				2.1.2 Lære å tape og vinne	
				2.1.3 Utholdenhet og innsats	
				2.1.4 Konsentrasjon	
2.2 "Å være sosial"					
2.3 Kreative ferdigheter	2.3.1 Kreativitet og nye sier				
2.4 Tekniske ferdigheter					
2.5 Sosiale ferdigheter	2.5.1 Samarbeid				
	2.5.2 Kommunikasjon				

		2.5.3 Språk	
		2.5.4 Sosiale antenner	
3 Vennskap	3.1 Vennskap	3.1.1 Pålitelighet	
		3.1.2 Andre egenskaper	
4 Refleksive evner	4.1 Refleksive evner		
5 Ikke lære, men være	5.1. Være sammen		
	5.2 Ikke lære, men være		
6 Tid	6.1 Tid og framtid		

**Tabell 5: Oversikt over nivåordnede kategorier**

## 6.5 Arena alene



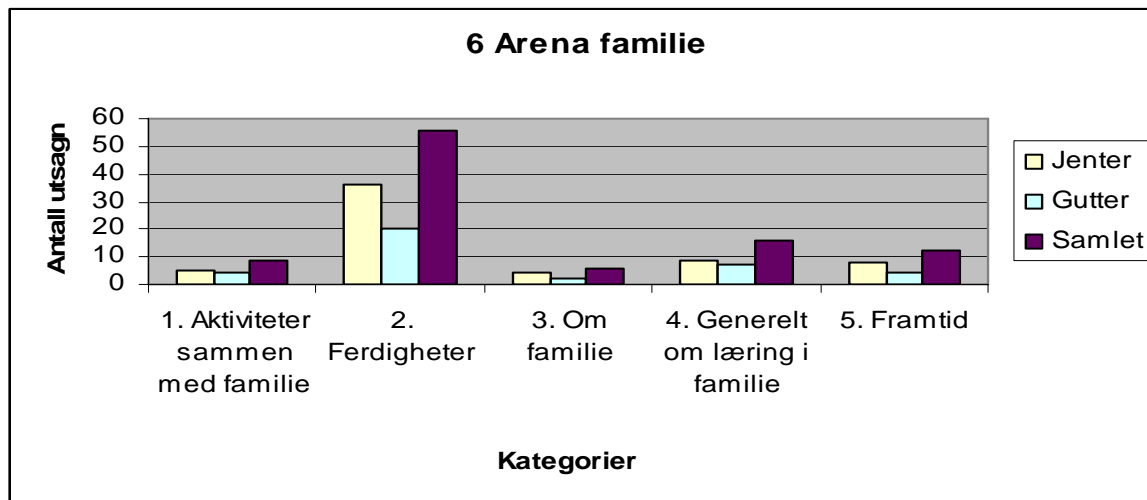
Figur 9: Arena alene: Antall utsagn fordelt på ulike kategorier

Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
1. Aktiviteter	1.1 Lese- og skriveaktiviteter	1.1.1 Lese	1.1.1.1 Lærer ordforråd
			1.1.1.2 Lærer rettskrivning
			1.1.1.3 Lærer språk generelt
			1.1.1.4 Lærer leseevne
			1.1.1.5 Lærer skriveevne
			1.1.1.6 Utvikler fantasi
			1.1.1.7 Utvikler intellektuelle evner
			1.1.1.8 Lesing nyttig, gir kunnskap
			1.1.1.10 Lesing som underholdning
	1.2 Kreative aktiviteter		
	1.3 TV og PC	1.3.1 Film og TV	1.3.1.1 Underholdning
			1.3.1.2 Lærer noe
		1.3.2 PC og internett	1.3.2.1 Underholdning
			1.3.2.2 Lærer noe
	1.4 Fysiske aktiviteter		
	1.5 Dyr		
	1.6 Gjør ikke noe spesielt		
2. Å være alene	2.1 Å være alene		
	2.2 Lærer identitet		

	2.3 Lærer selvstendighet		
	2.4 Avkobling og refleksjon		
	2.5 Kjede seg		
3. Om læring	3.1 Læring og interesse		
	3.2 Læring og nytte		
	3.3 Være, ikke lære		
4 Framtid	4.1 Tid og framtidstuttrykk		

**Tabell 6: Oversikt over nivåordnede kategorier**

## 6.6 Arena familie



Figur 10: Arena familie: Antall utsagn fordelt på kategorier

Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	
1. Aktiviteter	1.1. Aktiviteter sammen		
	1.2 Å være sammen		
	1.3 Er ikke mye sammen		
2 Ferdigheter å lære i familien	2.1 Oppførsel og oppdragelse	2.2.1 Husarbeid	
		2.2.2 Lære språk/lese	
	2.2 Praktiske ferdigheter	2.2.3 Økonomi	
		2.2.4 Generelt nyttige ferdigheter	
		2.3 Mellommenneskelige ferdigheter	2.3.1 Samhold
			2.3.2 Omsorg
			2.3.3 Respekt
			2.3.4 Å kjenne hverandre
		2.4 Kommunikasjonsferdigheter	2.3.5 Å ta hensyn
	2.3.6 Åpenhet		
	2.3.7 Oppførsel		
	2.5 Kunnskaper	2.4.1 Snakke sammen	
		2.4.2 Argumentasjons- og drøftingsferdigheter	
2.4.3 Lytte			
2.4.4 Si sin mening			
	2.5.1 Tradisjoner og historie		
	2.5.2 Kunnskaper for fremtiden		



		2.5.3 Lærer om samfunnet
		2.5.4 Kunnskaper generelt
	2.6 Personlige ferdigheter	2.6.1 Å trives/sette pris på ting
		2.6.2 Lære å bli seg selv
		2.6.3 Lære humor
		2.6.4 Selvbeherskelse
		2.6.5 Ansvarlighet
		2.6.6 Selvtendighet
		2.6.7 Selvtillit
	2.7 Kreative ferdigheter	2.7.1 Lærer kreative ferdigheter
<b>3 Om familie</b>	3.1 Familie viktig	
	3.2 Familie er fellesskap	
<b>4 Om læring i familie</b>	4.1 Lærer hvordan en familie skal være	
	4.2 Lærer generelt av familien	
	4.3 Ikke viktig å lære i familien	
<b>5 Tid og framtid</b>	5.1 Uttrykk for tid og framtid	
	5.2. Man lærer kunnskaper for framtiden	

**Tabell 7: Oversikt over nivåordnede kategorier**

## 7 Vedlegg i forbindelse med datainnsamling

### 7.1 Informasjon til elever og foresatte om prosjektet

Blindern, 15. desember 2004

#### **Informasjon til lærere i 9.trinn ved Bjølsen skole om innsamling av data i forbindelse med mastergradsprosjektet ”Ungdom og viktige egenskaper”.**

Bydel Sagene i Oslo og Institutt for spesialpedagogikk, ved Universitet i Oslo har etablert et forsknings- og utviklings samarbeid. Dette samarbeidet har munnet ut i forskningsprogrammet ”Oppvekstvilkår, problematferd og inkludering”. Et av målene med samarbeidet er å avdekke og beskrive forhold som har betydning for barn og ungdoms oppvekstbetingelser; barn og unges omsorg, læring og personlige utvikling. Av denne grunn planlegger forskningsgruppen gjennomføring av ulike større og mindre prosjekt direkte relatert til oppvektsfaktorer i bydelen.

I dette mastergradsprosjektet ønsker vi å få bedre innsikt i ungdoms tanker om – og hvordan ungdom vurderer områder som; *hva det er viktig å lære seg med tanke på en fremtidig voksentilværelse, og hvor ungdom vurderer at de lærer dette.*

Prosjektet er planlagt slik at elevene utfordres til å skrive essay (stil) med utgangspunkt i spørsmål som dreier seg om deres læringserfaringer og læringsopplevelser. Spørsmålet om hvordan dette skal gjennomføres, må avklares med skolen v/ rektor og de berørte kontaktlærere. Vi ser bl.a. for oss en mulighet til at stilene kan besvares som hjemmeoppgaver, for eksempel som en oppsummering av diskusjoner eller prosjektarbeid i klassen.

Prosjektet er godkjent av *Datatilsynet*.

Det er ønskelig at elevene føler seg fri til å skrive det de tenker knyttet til disse spørsmålene. Dette sikres ved at elevene besvarer oppgaven *anonymt*, dvs. at det ikke skal skrives navn på besvarelsen. Det er også *frivillig* å delta i undersøkelsen, og elevene kan til enhver tid trekke seg og sitt bidrag fra datamaterialet. De data som produseres vil bli behandlet konfidensielt.

Det vil bli utarbeidet et eget skriv til foresatte og elever om prosjektet. Her vil det legges ved en svarslipp som sikrer samtykke fra deltakerne.

Vi ser fram til samarbeidet med lærere og elever i 9.trinn ved Bjølsen skole, og håper på en positiv respons på denne henvendelsen.

Med vennlig hilsen

Peer Møller Sørensen  
1. amanuensis

Nils Breilid  
stipendiat

Ingrid Chr. Reite  
mastergradsstudent

Kontaktperson ISP, UIO: [nils.breilid@isp.uio.no](mailto:nils.breilid@isp.uio.no) eller telefon 22 85 81 33

## **7.2 Datainnsamlingsinstrumentet**

Prosjekt ”Ungdom og viktige egenskaper”

Skriv en stil/essay om hva du synes er viktig å lære seg for å få et godt voksenliv.

Kjønn: Gutt/jente

1. Hva er det viktig for deg å lære når du er på skolen – og hvorfor er dette viktig?
2. Hvis du er med i en klubb eller organisasjon (for eksempel idrett, ungdomsklubb), eller pleier å gå der: Hva er det viktig for deg å lære når du er der – og hvorfor er dette viktig?
3. Til deg som har eller har hatt arbeid med lønn (også sommerjobb): Hva synes du at du har lært av dette?
4. Sammen med venner i fritiden: Gi gjerne eksempel på hva du gjør sammen med ulike venner. Lærer du noe av dette? Hvorfor er dette viktig for deg?
5. Hva er det viktig for deg å lære når du holder på med noe alene (PC/internett/bøker/andre interesser) – og hvorfor er dette viktig?
6. Hva er det viktig for deg å lære når du er sammen med familien din – og hvorfor er dette viktig?