

Reviewed Article**Yrkesfaglærere og elever i et globalisert samfunn
- deres utvikling og ontologiske sikkerhet**

Tron Inglar

Sammendrag

Hvordan er det å være yrkesfaglærer og -elev i et globalisert samfunn? Svarene kan utgjøre viktig kunnskap for å forstå yrkesfaglærere og deres elever, slik at en kan organisere god lærerutdanning og yrkesopplæring. Giddens (1991:14-21) framsetter tre karakteristiske trekk ved dagens samfunn, atskillelsen av tid og rom, utløftingen av sosiale institusjoner og modernitetens refleksivitet. Jeg har valgt å betrakte yrkesfaglærerne i lys av disse fenomenene og har beskrevet ulike trekk ved deres utvikling som lærere og deres ontologiske sikkerhet. Mine hovedkonklusjoner er at de konsekvenser Giddens beskriver som et resultat av det globaliserte samfunnet, ikke preget yrkesfaglærere så dramatisk som forventet bortsett fra at de hyppige reformene i skolen ikke erfarer som bare positive. Det var derimot informantenes mening at dagens elever var annerledes enn tidligere.

Innledning

I denne artikkelen reiser jeg spørsmålet om hvordan det er å være yrkesfaglærer og -elev i et globalisert samfunn. Problemstillingen er at vi har lite forskningsbasert kunnskap om dette, kunnskap som er nødvendig for å kunne organisere bedre lærerutdanning og yrkesopplæring. Dette er særlig aktuelt fordi dagens samfunn er preget av mange og omfattende endringer i skolen og i yrkeslivet. Det aktualiseres også av at mange unge begynner på en yrkesopplæring og at frafallet er urovekkende høyt (Markussen 2008). Jeg vil gi noen svar på spørsmål som: Hvordan lærer og utvikler yrkesfaglærere seg gjennom sin praksis? Hvordan forholder de seg til raske og hyppige endringer i skolen og i basisyrkene? Har dagens elever en annen risikosituasjon enn tidligere? Viser de en annen atferd? Hva kan årsakene være til det store frafallet? Hvordan er eventuelle forskjeller mellom karrieremulighetene og - valgene i tett og tynt befolkete områder?

For å belyse spørsmålene sosiologisk har jeg valgt Anthony Giddens strukturasjonsteori og jeg vil fokusere på hvilke sosiale praksiser yrkesfaglærere påvirker og blir påvirket av, deres utvikling i profesjonsutøvelsen og på deres ontologiske sikkerhet¹. Jeg vil dokumentere analysene og antakelsene ved empiriske data fra en kvalitativ studie med intervju som metode (Inglar 2009).

Forskningsmetode og analyse

Jeg gjennomførte en semistrukturert intervjuundersøkelse blant yrkesfaglærere fra to videregående skoler (Inglar 2009:90-115). Dataene ble meningskondensert (Kvale 1997) og kategorisert i forhold til informantenes ansiennitet som yrkesfaglærere: lærere med lang erfaring (mer enn 25 år), med midlere erfaring (mellom 10 og 25 år) og noviser. Studien er å betrakte som en pilotundersøkelse med et beskjedent antall informanter. Jeg kan altså ikke generalisere til populasjonen ”alle yrkesfaglærere”, men kan anta noe ut fra det informantene fortalte meg. Videre forskning kan bekrefte, eller så tvil om mine antakelser. Jeg mener at en

¹ The ontological security of an actor is about whether their sense of everyday events is predictable, ongoing and possible to systematize (Giddens 1991:39).

kvalitativ tilnærming med mange åpne spørsmål har resultert i god validitet, ved at informantene kunne snakke relativt fritt og at yrkesfaglærere sannsynligvis vil fortelle mer muntlig enn skriftlig.

Jeg vil også drøfte forhold mellom dataene og Giddens og andre sosiologers syn på menneskenes situasjon i dagens samfunn, særlig fordi Giddens' meninger ikke er forskningsbaserte.

Et globalt samfunn

Globalisering er det fenomenet at vi ikke i samme grad som tidligere lever i stabilt lokalmiljø med ansikt til ansikt relasjoner, men i sterkere grad er en del av et verdenssamfunn med krav om tillit til og samtidig skepsis til ansiktløse relasjoner.

Giddens (1991:14-21) framsetter tre karakteristiske trekk ved dagens samfunn, atskillelsen av tid og rom, utløftingen av sosiale institusjoner og modernitetens refleksivitet. Avstander i tid og rom forsvinner, eller minsker, på grunn av øyeblikkelig TV-overføring over hele kloden og den store og hurtige informasjonsflyten på internett. Geografiske avstander "minsker" på grunn av flere og hurtigere reisemuligheter og forflytning av mange mennesker på grunn av krig, sykdom, arbeidsmuligheter og andre årsaker. Med utløfting av sosiale institusjoner mener Giddens det at relasjoner løftes ut fra det lokale nærmiljøet til det globale. Vi er avhengige av og må stole på systemer og eksperter langt fra vårt eget lokalmiljø. Opplysninger om og nært kjennskap til andre kulturer gjør at en stiller spørsmål ved egne tradisjoner.

I arbeidslivet har det skjedd endringer som at en ikke har lagerproduksjon, men produserer og forsender varer "just-in-time". En har fjernet seg fra samlebåndsproduksjon og spesialisering til større ansvar for alle i bedriftene, en skal både være fagmann og kundebehandler. Både i arbeidslivet og i yrkesopplæringen er fokus skiftet fra spesifikk yrkeskompetanse til bredere kompetanse. En undersøkelse i forbindelse med et nordisk FoU-arbeid (Árnason, Inglar, Lundborg, Skonhoft og Tylén 1997), viste at en i bilmekanikerbransjen hadde et sterkt behov for at elevene hadde mer allmenndanning og mer allmenn kompetanse som psykologi, kommunikasjons- og språkferdigheter, enn tidligere antatt.

I yrkesopplæringen har en slått sammen over 150 yrkesutdanninger til 13 studieretninger (Reform 94). En breddorientering har resultert i at elevene skal bli kjent med flere yrkesområder i grunnkursene, yrkesområder som ikke alltid oppleves som relevante. En som ønsker å bli snekker, må for eksempel også lære om muring og forskaling. I en undersøkelse gjennomført i Sverige fant Nilsson (1992) at av ungdommen i yrkesopplæringen var det 40% som overblikket 2 timer, 40% som overblikket 2 dager, mens de resterende 20% kunne tenke og planlegge lang tid framover. Det vil innebære at det er omtrent hver femte elev som ser for seg nytten av å lære noe som ikke er direkte knyttet til det yrket en vil utdanne seg til og som dermed lett kan miste motivasjonen for å fullføre en grunnutdanning..

I tillegg har det i en årrekke vært fokusert på elevens ansvar for egen læring, AFEL, i norsk skole. Det er et spørsmål, ut fra Nilssons funn, om alle elevene i yrkesopplæringen er i stand til, eller har blitt lært opp til å ta ansvar for egen læring i et langt tidsperspektiv.

Strukturasjonsteorien har som grunnlag at det er en refleksiv utvikling i samfunnet, at individet er bundet av og reproduserer strukturene i samfunnet samtidig som det kan påvirke sine egne muligheter. Elevenes valgmuligheter reguleres av krav og karakterer. Men de kan også gjøre noe med sine skoleprestasjoner, søke om opptak av særlige årsaker eller søke utdanning eller arbeid i andre land med andre krav. De kan altså konstruere, eller produsere sin egen framtid.

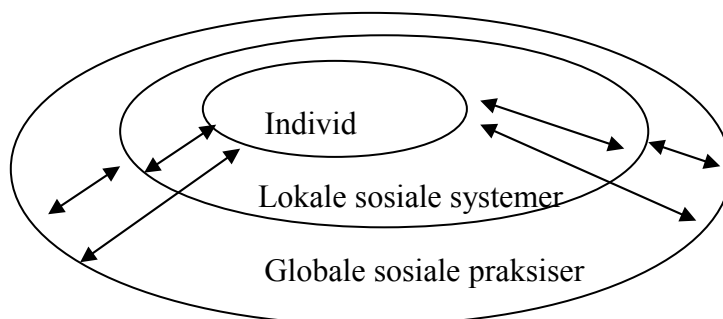
Påvirkes norske elever av det globaliserte samfunnet?

Informantene fortalte at dagens elever oppførte seg annerledes og hadde andre problemer enn tidligere, særlig på grunn av hjemmeforhold (Inglar 2009:205). De nevnte forhold som dårlig konsentrasjon og personlige og sosiale problemer. Dette kan skyldes forandringer i foreldrenes samboerformer ved at flere elever opplever å ha aleneforeldre, eller steforeldre. Jeg mener også at mange endringer i hjemmeforhold og det lokale samfunnet er forårsaket av endringer andre steder, nasjonalt eller internasjonalt. Når en lærer om andre kulturer og tradisjoner, når en blir kjent med minoritetsspråklige, når en oppdager forhold en ikke har tenkt over, er det lettere å stille spørsmål ved egne tradisjoner. Jeg vil også tro at de endringene informantene omtaler i elevenes dagligliv vel så ofte er forårsaket av risikoer det globaliserte samfunnet bringer nærmere. Mange minoritetsspråklige, særlig gutter, søker de yrkesforberedende programfagene. I den grad de sliter med dårlige språkkunnskaper og i sin opprinnelige kultur ikke er vant med å ta ansvar for egen læring, kan de få en vanskelig skolesituasjon.

En kan peke på mange forskjeller i gårdsdagens og dagens samfunn, men det er ikke lett å si noe om kausalsammenhenger. Det er ikke enkelt å si at noe er effekt av atskillelsen av tid og rom. Men en kan spekulere på om en kan spore effekter av utløftingsmekanismer og endringer i refleksive forhold. Da blir det viktig og nødvendig å definere begrepene strukturasjonsteori, sosial praksis og sosialt system, tillit og risiko og ontologisk sikkerhet og relatere disse begrepene til deres konsekvenser for individet.

Sosial praksis, sosialt system og strukturasjonsteorien

Anthony Giddens kritiserer de sosiologiske, teoretiske tradisjonene han betegner som funksjonalisme og handlings sosiologi (Giddens 1977). Den første for å legge for stor vekt på at sosiale strukturer regulerer individets muligheter og den andre for det motsatte, å legge for sterk vekt på individets handlingsfrihet. Hans prosjekt er å kombinere disse synspunktene. I alle hans definisjoner og teoretiske synspunkter ser han samfunnet som en strukturasjonsprosess der individet både strukturerer sine muligheter og handlinger og samtidig selv er strukturert av samfunnets normer og forventninger. Det som konstituerer et individs sosiale praksis er dermed et refleksivt forhold mellom aktører og lokale og globale strukturer, mellom det enkelte individ og både ansikt til ansikt relasjoner og ansiktløse relasjoner, som vist i figur 1.



Figur 1 Det refleksive forholdet mellom individet og sosiale systemer

Aktør og struktur blir dermed et sammenvevd forhold, som utgjør sosiale praksiser eller systemer. Når sosial praksis reproduseres, når handlinger gjentas og altså strekker seg ut over den enkelte handling, kaller Giddens det sosiale systemer. Elevene ved en skole vil utgjøre sosial praksis, mens et sammensveiset vennemiljø kan utgjøre et sosialt system. Sosial praksis er ikke et statisk fenomen.

Yrkesfaglæreres utvikling

Hvilke sosiale praksiser og systemer er det som påvirker yrkesfaglæreres utvikling? Ut fra dataene i den empiriske undersøkelsen (Inglar 2009:196) har jeg kommet fram til fire praksiser: a) samværet med elevene, b) samværet og samarbeidet med de nære kollegaene som planla og diskuterte det som foregikk med felles elever, c) personalmøter og fora der alle lærerne ved samme skole deltok og d) skolepolitiske eller samfunnsmessige fora hvorfra reformer og andre forhold blir pålagt lærere og elever.

Med bakgrunn i deres uttalelser er det mulig å kategorisere samværet med elevene og nære kollegaer som sosiale systemer og de andre foraene som sosiale praksiser. Det kom også fram at det var elevene og nære kollegaer som hadde sterkest påvirkningskraft overfor lærerne. Mange av informantene sa at de lærte og utviklet seg ved å være i et refleksivt forhold med *elevene*. En av dem omtalte forhold som at elevsamtaler gjorde elevene bedre i stand til å takle hverdagen². På samme tid sa informantene at signaler fra elevene fortalte dem hvordan de ønsket at undervisningen skulle organiseres. En av dem sa det slik:

... men du ser også på kroppsspråket. Hvordan ting er og hva du bør gjøre. Du gjorde det ikke riktig og nå gjorde du det riktig ... Hva jeg lærer? Ja hva skal man si til det? Man lærer jo ved å se på hvordan folk reagerer vet du ... hva jeg sier, hvordan jeg oppfører meg ... hvilket kroppsspråk jeg har for eksempel. Du ser og så tenker du etterpå.

Denne uttalelsen kan tyde på at læreren ikke snakker så mye med elevene om undervisning og læring, men at han heller tolker signaler fra dem om hva de foretrekker. Det kan være at de på ulike måter viser at de er motiverte og engasjerte. Denne informanten benyttet induktive metoder og sa at elevene lærte ved å lykkes eller feile. Det vil innebære at han mente de skulle gjøre ting i praksis for å lære, at de skulle være aktive. Flere av informantene sa at de valgte metoder som elevene likte (Inglar 2009:121). Det vil si at elevene hadde stor innflytelse på undervisnings- og læringsformer. Elevene i yrkesopplæringen lærer godt når de arbeider med praktiske, nyttige oppgaver (Eklund-Myrskog 1996; Inglar 2009; Mjelde 2002:37; Nilsson 1989, 1992). Det vil innebære at en teoretisering av yrkesopplæringen, noe Reform 94 medførte, gjør det vanskeligere for elevene å oppleve undervisningen som relevant og nyttig. Det er derfor rimelig å anta at de forsøker å unngå for teoretisk undervisning.

Informantene fortalte at de lærte mye av samtaler med *nære kollegaer*. De nevnte yrkesfaglige forhold, men først og fremst at de lærte av å høre hva andre hadde gjort, hva som var vellykket og hva som var mislykket. *Lærerne kan altså samle erfaringer i klasserommet og få dem bekreftet eller diskutert på personalrommet*. Det de fortalte hverandre vil jeg betegne som narrativer, deskriptive fortellinger om konkrete hendelser. Det å sette ord på erfaringer og diskutere dem med sine kollegaer vil ofte omforme narrativene til refleksjoner der en ser det inntrufne i et metaperspektiv ved at en ser årsaker, sammenhenger og konsekvenser. En bør også merke seg at lærerne snakker om praksis, om handlinger og deres konsekvenser, snarere enn om pedagogikk og læringsteorier.

² Se sitat senere i artikkelen om voksenkontakt og samtale en gang i uka.

Informantene uttalte seg også om *skolen* og andre *sosiale praksiser og systemer* som påvirket deres arbeid i skolen. De tok opp forhold som endringer i skolens planer og lover og en av dem var opptatt av endringer i samfunnet skolen er en del av.

Materialet tyder på at påvirkningen er sterkest fra de nærmeste, lokale systemene. Ingen av informantene sa noe om at de var produsenter som kunne påvirke praksiser utenfor det lokale skolemiljøet. Yrkesfaglærerne påvirkes naturlig nok av endringskrav, men de er muligens mindre påvirket dess mer perifere de er i en sosial praksis og dess flere mennesker praksisen består av. Det er sammenfallende med at yrkesfaglærere og deres elever er opptatt av praktiske handlinger, nytten av teori og av oppgaver som skal håndteres. Nilsson (*brytningstid*) påpeker også at det sentrale i yrkesopplæringen er de oppgavene som skal utføres, snarere enn de metodene som anvendes i opplæringen.

Strukturelle endringer i norsk skole

I et handlingssosiologisk perspektiv kan en si at lærerne i et pluralistisk skolesystem, innenfor bestemte rammer, vil være autonome i sin yrkesutøvelse og at elevene vil være i stand til å ta ansvar for sin egen og andres læring. Det er en lang tradisjon for slike pedagogiske målsetninger i norsk skole. Mange av læreplanene fram til reformen i 1994 var veiledende, noe som ga den enkelte læreren stor frihet. Jeg vil hevde at skolesystemet i Norge fortsatt er overveiende handlingssosiologisk orientert med hensyn til elevenes rolle i og deres ansvar for læreprosessen. Det er samtidig tendenser til at skolesystemet blir mer funksjonalistisk i og med at fagplanene på slutten av det forrige århundret ble mer målstyrte (Løvli 2007), en prosess som forsterkes gjennom nylig vedtatte rammer om endring av norsk skole³. Spesielt kan en karakterisere reform 94 som en organisatorisk strukturendring ved at omtrent 150 grunnkurs ble sammenslått til 13 ved en skolepolitisk avgjørelse.

Debatten i norsk skole har hatt og har elementer fra dualismen mellom funksjonalismen og handlingssosiologien, der det dreier seg om hvorvidt skolen skal reproducere eller produsere holdninger og verdier. Nasjonale reformer kan sies å være organisatoriske, strukturelle endringer i skolen, mens lokale utviklingsarbeider er produserende aktiviteter.

Med handlingsteorien som premiss er det mulig å betrakte den enkelte læreren som en intensjonell og relativt autonom aktør. En lærer foretar overveielser og valg med hensyn til eget arbeid og elevenes læring, men autonomien er relativ i og med at læreren er bundet av lover og planer som blant annet vektlegger samarbeid med en rekke parter, elevene i særdeleshet. Læreren er, som aktør i klasserommet og i fellesskapet utenom det, under påvirkning av læreplanenes intensjoner og kollegaers, foreldres og elevs forventninger, samtidig som han selv vil påvirke de nevnte gruppene og derigjennom strukturer som undervisningsmønstre i klasserommet, planleggings- og vurderingsrutiner ved skolen. Denne refleksive struktureringsprosessen har både muliggjørende og begrensende effekter. I det forrige århundret har lærerne mistet noe av sin autoritet ved at elevene skal være i sentrum og ved at foreldrene gjennom ulike ordninger kan påvirke og altså strukturere skolen der deres barn er elever.

³ St.meld. 30 (2003-2004): Kultur for læring. Vedtatt i Stortinget juni 2004. "Kunnskapsløftet" er "den nye" reformen i grunnskolen og videregående opplæring. Reformen fører til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Reformen startet i august 2006 og omfatter fra høsten 2007 elevene på 1. – 10. trinn i grunnskolen og på første og andre trinn i videregående opplæring.

Yrkesfaglærernes identitet og refleksive forhold

Giddens hevder at sosiale systemer tenderer mot reproduksjon. Også lærere er bundet av tradisjoner. Den enkelte skoles kultur arves av nye lærere gjennom sosialisering og reproduksjon. Lærerne formes av egne erfaringer som elever og av hva kollegaer sier og gjør (Buitink 1993; Inglar 1996; Jordell 1989:168 og 181).

Yrkesfaglærere formes av en kultur i den norske skolen som har vært dominert av allmennfaglærerne fra tiden før enhetsskolens etablering, fra tiden før yrkesutdanningen ble integrert i den videregående skolen i 1976. Det kan derfor være vanskelig for yrkesfaglærere å beholde sin yrkesidentitet når de forlater verkstedet og kjeledressen og går inn i klasserommet der tavle og prosjektører, og fravær av maskiner og verktøy klart forteller yrkesfaglæreren at det forventes reproduksjon av det han selv opplevde som elev. Men på den andre siden har de også kunnet utvikle en egen identitet som yrkesfaglærere i og med at læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen og dermed muligens deres erfarte læreplaner fra utdanningen, alle bygger på yrkespedagogiske prinsipper. Analysen av de formelle læreplanene for yrkesfaglærerutdanningen opp til 2005 (Inglar 2009) viste at de yrkespedagogiske prinsippene var: utgangspunkt i de lærendes erfaringer, induktive og handlingspregete arbeidsprinsipper (som utviklingsarbeid), erfaringslæring, rettet mot yrkesfunksjoner og -oppgaver, integrering av praksis og teori, helhetlig kunnskapsutvikling og samarbeid om læring (Inglar 2009). Yrkesfaglærerutdanningens intensjoner var altså en erfaringsbasert og yrkesrettet utdanning.

Det kan imidlertid være en annen pedagogiske tradisjon yrkesfaglærerne erfarer når de kommer ut i praksis i den videregående skolen. Tarrou (1995:318-19) skriver:

Den folkelige kulturen med røtter i yrkesopplæringen fra arbeidslivet, og den boklige, allmennfaglige kulturen med forankring i undervisningssystemet, synes å kjempe om makten i dette delfeltet av undervisningssystemet. Representanter for de to delkulturene fortsetter sannsynligvis å reprodusere hver sin fagkultur som fungerer ved siden av hverandre, men på en slik måte at den ene blir reprodusert som dominerende og den andre som dominert.

Det kan derfor synes som om yrkesfaglærere ikke har muligheter til å påvirke læringsformene og innholdet i den videregående skolen i samme grad som allmennfaglærerne. Dette kan skyldes forskjellene i tradisjoner mellom opplæring i skole og i yrkespraksis og det at det er yrkesopplæringen som ble tilpasset opplæringen i det gamle gymnaset. Det er store forskjeller mellom yrkesopplæring som skoleelev og som lærling. Det er derfor mulig at mange elever slutter i den videregående skolen fordi opplæringen oppleves som teoretisk og lite relevant. Enda et forhold som påvirker yrkesfaglærere og deres elever er bygninger og rom. Jeg har selv vært til stede i mange klasserom og verksteder. I verkstedet er alt det praktiske og yrkesmessige på plass. I klasserommet er det som regel intet som minner om det yrkesfaglige. Klasserommet innbyr derfor til formidling av teori om yrket. Det er derfor et relevant spørsmål om ikke all yrkesopplæring bør foregå i en yrkesarena som for eksempel et verksted eller et kjøkken.

Endringsvillighet, produserende og reproduserende lærere

Det fantes mange varianter av produserende og reproduserende lærere i materialet, fra en informant som brukte mappundervisning og problembasert læring (Bjørke 2000) til en som brukte den samme induktive metoden han selv hadde erfart som elev. Han uttrykte det

slik: ”Learning by doing⁴: Det går ut på å sette dem i gang på verkstedet og prøve seg fram, prøve og feile.” Forskning har vist at lærere har en tendens til å reprodusere egne erfaringer som elev (Buitink 1993, Inglar 1996, Jordell 1986). Informanten som sa at han reproduserte egne erfaringer hadde ikke begynt på sin lærerutdanning. Flere av de andre informantene fortalte imidlertid at de brukte metoder jeg vil karakterisere som tradisjonelle⁵. Det kan være at de hadde erfart disse metodene som elever, men jeg vil også spekulere på om det kan være et resultat av refleksive forhold i deres sosiale praksis. Det kan være at andre lærerkategorier er dominerende premissleverandører som anvender tradisjonelle læringsformer. Men det kan også være at elevene er vant med de samme læringsformene fra ungdomskolen og at de foretrakk dem. Flere av informantene fortalte, som tidligere nevnt, at de anvendte de læringsformene elevene foretrakk.

Siden noen enkelte lærere fikk fortsette med sin reproduksjon, sin vegring mot endringer, måtte dette bli akseptert av de andre sosiale systemene i personalet. Callewaert og Nilsson (1974:127) sier at en undertrykt subkultur bare kan reproduseres under vilkår som bestemmes gjennom den dominerende pedagogiske aktiviteten. De fleste av informantene sa de var utviklingsorienterte, men de anvendte altså ikke de metodene som i tiden betraktes som moderne. Det kan tyde på at deres uttrykte teori var annerledes enn deres praksisteori.

Karriereutvikling og refleksive forhold i sosiale systemer og praksiser

Gjennom den empiriske undersøkelsen (Inglar 2009) kom det fram ulike faser i informantenes karriereutvikling. Jeg tviler på at de er et resultat av samfunnsutviklingen i og med at fasene samsvarer med hva andre forskere har funnet om personlig og profesjonell utvikling (Burden 1980; Fessler og Christensen 1992). Jeg kunne identifisere fire faser i en lærers utvikling:

- Forberedelse til yrket.
- Yrkesdebut preget av usikkerhet, lite metodetilfang og fokus om seg selv.
- Erfaringslæring og kyndighetsutvikling preget av sikkerhet og større handlingsrepertoar. Informantenes fokus ble nå rettet
 - først på elevene,
 - deretter på kollegaene og
 - sist på elevenes situasjon i dagens samfunn.
- Stagnasjon og etter hvert nedtrapping på ulike måter.

Fasene ser ut til å være knyttet opp mot hva en lærer er opptatt av og hva han er i stand til å overskue. Tidlig i karrieren dreier det seg om å ”overleve” fra time til time, om det å mestre hver undervisningstime. Senere er en opptatt av refleksive forhold mellom seg selv, elevene, kollegaene, skolen og samfunnet.

Jeg har også interessante funn angående informantenes erfaringsmengde som lærere i relasjon til deres refleksjoner over praksis, metodetilfang og holdninger. De med lang erfaring var klar over og kunne beskrive sin personlige og profesjonelle utvikling. De hadde utviklet et større metoderepertoar og hadde blitt mer tolerante og var vel så opptatt av det menneskelige perspektivet som det yrkesfaglige.

Novisene og de med midlere lang erfaring som lærere reflekterte over sine erfaringer i ettertid, mens de mest erfarne ikke reflekterte over sine erfaringer på en systematisk måte. Det

⁴ Dette er et kjent slagord som knyttes til John Dewey. Jeg har ikke funnet det i hans verker. Waage (2000:25) skriver at det Dewey egentlig skrev var ”Learn to do by knowing and to know by doing”. Det gir en helt annen mening i læringsbegrepet.

⁵ De beskrev undervisning som en blanding av forelesning og dialog med elevene.

kan være slik at noen erfarne lærere når et ekspertnivå (Dreyfus & Dreyfus 1991) og at de mener de har nådd et mestringsnivå der de ikke har behov for å endre sine tanker og meninger om undervisning og læring.

Yrkesfaglæreres ontologiske sikkerhet

Giddens definerer ontologisk sikkerhet som en persons følelse av at hverdagen er forutsigbar og at det er mulig å systematisere den. Det handler om det å være, det å eksistere. Forholdet mellom ontologisk sikkerhet og eksistensiell angst forklarer han ved tillit og risiko.

Tillit påvirkes kontinuerlig av nære og dagligdagse forhold. Et godt tillitsforhold, som etableres tidlig mellom et barn og dets omgivelser, vil prege barnet i oppveksten og skjerme det mot mangeartede påvirkninger som kan skape følelser av kaos og utilstrekkelighet. Men det å leve innebærer mange risikoer og vi beregner og vurderer de ulike risikofaktorene ved våre handlinger. Dagens risikofaktorer er andre og annerledes enn tidligere. Vi bombarderes daglig med nyheter som atombombetrussel, global oppvarming, forurensning og terrorhandling. Vi må forholde oss til nære konsekvenser av handlinger som foretas fjernt fra oss. Flere og globale risikoer er konsekvenser av det globaliserte samfunnet som påvirker vår hverdag på ulike måter. Det er vel her vi kan spore konsekvensene av Giddens beskrivelse av det globaliserte samfunnet, atskillelsen av tid og rom, utløfting av sosiale institusjoner og modernitetens refleksivitet.

Elevene og lærerne i et globalisert samfunn

Informantene hevdet at elevene i dagens videregående skole var annerledes enn tidligere. Det kom fram at de hadde et annet språk og en annen væremåte. De var tøffere og hadde mindre respekt for lærerne. Informantene mente det uten tvil var blitt mer arbeid med elevenes sosiale problemer og manglende motivasjon. Blant annet trengte noen elever voksenkontakt⁶ for å mestre hverdagen (Inglar 2009:206). Informantene skilte mellom, og måtte forholde seg til både faglige og sosiale oppgaver. Giddens teorier om risikosamfunnet kan altså forklare at dagens elever, ifølge informantene, hadde en annen væremåte enn tidligere.

Elevenes ontologiske sikkerhet

En av informantene sa han måtte bruke mer av sine menneskelige ressurser. Det kan virke som om lærerne mente at de skulle hjelpe elevenes med deres ikke-faglige problemer. *Informantene sa at de drev mer med sosialarbeid og mindre med fagopplæring.* Det var etter deres mening vel så viktig at elevene hadde det bra og at lærerne utøvet sosialpedagogisk kunnskap, som at de fikk utøve sin yrkesfaglige og yrkespedagogiske dyktighet. Det er derfor et sentralt spørsmål om lærere skal være mer opptatt av elevenes ve og vel og av sin egen arbeidssituasjon, enn av samfunnets forventninger til yrkesopplæringen. Dataene viste at lærerne etterstrebet å finne metoder elevene likte. Det kan vel komme i konflikt med lærernes yrkespedagogiske ideer og samfunnets forventninger om yrkesutdanning? Ingen av informantene tok opp dette dilemmaet som læreplanene legger opp til ved at de fremmer begge forhold som viktige.

Unge i alle generasjoner har hatt problemer i oppveksten (Krange og Øia 2005). Jeg kan ikke sammenligne ulike tider og ulike problemer, men informantene hevdet at dagens unge hadde flere og andre problemer enn tidligere. R-94 var en rettighetsreform der alle inntil 20 år fikk rett til videregående opplæring. Mange av informantene mente at elevene tatt inn i skolen etter 1994 var mer umodne enn tidligere. Elevene ble tatt inn i yrkesopplæringa i yngre alder, ofte med mindre yrkeserfaring enn tidligere. Det at en integrerte alle elever i

⁶ Se sitatet om samtalen med en elev en gang i uka, senere i artikkelen.

”normalskolen” medførte altså et annet elevgrunnlag og dermed endringer i lærerrollen. Det kan derfor være slik at elevene var annerledes enn tidligere, men det kan også være at de hadde elever med andre forutsetninger.

Det kom også fram i intervjuene at noen av elevene levde i et samfunn preget av flere risikoer og at de hadde dårligere ontologisk sikkerhet enn tidligere. En av informantene fortalte at hans ukentlige samtale med en av elevene, der han bare lyttet, uten å moralisere eller gi råd, var det som skulle til for at eleven holdt seg ”flytende”:

Noen sier at den voksenkontakten, den samtalen en gang i uka, det kan være såpass at jeg holder meg flytende. Bare de får ut litt uten at vi lærere kan få ryddet opp i noe, vi kan lytte en halv times tid. Da blir man kvitt noe og så holder det ... det holder akkurat til neste møte, sa en elev til meg.

Det er et trekk i tiden at mange barn og unge vokser opp med en annen kjernefamiliesituasjon enn tidligere, ettersom det er langt flere skilte foreldre, aleneforeldre og samboende i nye familier. Vi opplever også terror og naturkatastrofer på en annen og nærmere måte ved at begivenheter overføres direkte via televisjon eller Internett. Det kan derfor være rimelig å anta at dagens elever ved de yrkesfaglige studieretningene, som unge ellers i samfunnet, har større problemer med sin ontologiske sikkerhet enn tidligere.

Informantene mente altså at deres elever opplevde mange risikoer i familien, skolen og samfunnet for øvrig. De mente at de selv virket som støttespillere i de unges livsverden. Det dreier seg om ansikt til ansikt relasjoner, men også om ansiktløse. Giddens sier at tillit er en svært viktig faktor i et menneskes liv og at våre relasjoner til tillit, vår risikoprofil og dermed vår ontologiske sikkerhet, har gjennomgått en dramatisk endring de siste 20-30 årene (Kaspersen 1998:140).

Et sentralt spørsmål er hvordan elevene opplever og erfarer yrkesopplæringen i skolen, dens innhold og undervisningsformer. Informantene i min studie artikulerte sterkt at elevene var mer praktikere enn de var teoretikere. Det kom også fram at yrkesfaglærerne, i klasserommet, anvendte tradisjonelle metoder som tavleundervisning og dialog med elevene. Da blir det ofte formidlet teori om yrkesfagene, teori som kanskje ikke har noen konkret forankring hos elevene. Det som formidles kan oppfattes som tomme ord uten noen substansiell forankring.

De siste 10-20 årene har vi erfart en dreining fra en demokratidiskurs til en effektiviseringsdiskurs (Moos 2006:323) i Skandinavia. Effektiviseringen av læringsprosessen medfører en teoretisering og formalisering der særlig yrkesopplæringstradisjoner blir overkjørt. Denne påståtte konsekvensen av markedskreftenes innflytelse på norsk skolepolitikk og på elevenes situasjon finner støtte i Hovdenaks (2005) forskning. Hun forsket på 149 elever i en periode på fem år fra 9. og 10. klasse til fullføring av videregående skole, både innen allmenn- og yrkesfag. Den kritikken elevene oftest ga til uttrykk var at skolefagene hadde liten relevans for deres liv utenfor skolen (Hovdenak 2005:321). I henhold til min teori om meningsfull læring som en sammenveving av teoretisk og praktisk kyndighet (Inglar 2009:279), vil elevene derfor erfare skolens innhold og metode som lite meningsfull og slett ikke motiverende for læringsprosessen og -innsatsen.

Det er også et interessant funn i Hovdenaks forskning at elevene brukte begrepet ”teoretisk” da de omtalte den manglende relevansen av skolens innhold for den praktiske hverdagen. Det vil si at man vektlegger den teoretiske kunnskapen på bekostning av praktiske kyndighetsformer og særlig på bekostning av læring gjennom egne, konkrete erfaringer. Elevene i Hovdenaks undersøkelse avviste ikke skolefagene, men sa at de manglet den

subjektive relevansen i og med at de ikke tok hensyn til deres erfaringer og andre forutsetninger.

Yrkesfaglærernes ontologiske sikkerhet

Datamaterialet ga ikke grunnlag for å si at yrkesfaglærere, som lærere, hadde noen redusert ontologisk sikkerhet. En slik konklusjon styrkes av Tarrou (1995: kap 5) funn om at HI-lærere (lærere fra håndverk- og industrifag) uttrykte større grad av tilfredshet med praktisk-pedagogiske forhold av relasjonell betydning enn lærere i norsk som representanter for allmennfaglærere. Informantene i min undersøkelse snakket heller ikke indirekte om risikosamfunnet i nevneverdig grad. Elevene hadde sine røtter i det globaliserte og postmoderne, mens yrkesfaglærere i Norge muligens hadde sine røtter i det moderne. Det er altså mulig at elevene hadde større vanskeligheter nå enn tidligere, men at dette ikke var tilfelle for dagens yrkesfaglærere. Det er derfor mulig at elevene opplevde skolens lærere som stabile samtalepartnere som respekterte dem for det de var (Inglar 2009:205), at skolen var et stabilt element i en kaotisk og risikofull, globalisert verden. Da vil skolen fortsette å styrke det tillitsforholdet som var etablert mellom barnet og dets omgivelser.

Datamaterialet viser at yrkesfaglærerne har en god ontologisk sikkerhet med unntak av konsekvensene av hyppige skolereformer. Det kan være slik at deres oppvekst foregikk i et miljø som i sterk grad var preget av stabile ansikt til ansikt relasjoner, av høy grad av tillit til ekspertsystemer og symboler⁷ og i svakere grad av globaliseringens risikofaktorer. Det er derimot klart at noen elever, av informantene, ble omtalt på slike måter at jeg vil anta at deres risikoprofiler var annerledes enn tidligere elevers og at deres ontologiske sikkerhet var dårligere.

Vil vi at skolen skal gjenspeile samfunnet og forberede elevene for et globalisert samfunn, eller skal skolen utøve en annen rolle? Skal en forberede elevene på å leve med risikoer ved å la dem oppleve det kaotiske, fragmenterte og uforutsigbare? Eller skal skolen være mer stabil og strukturert? Det var ingen av informantene som ga uttrykk for det første alternativet. Noen ga tvert imot uttrykk for at skolen bør være et stabilt element. Flere av informantene var også opptatt av elevenes risikoprofil og ontologiske sikkerhet ved at de var mer opptatt av elevenes sosiale situasjon enn tidligere, særlig av at hjemmeforhold vanskeliggjorde elevenes konsentrasjon om skolearbeidet.

Motstand mot reformer eller motstand mot forverring av ontologisk sikkerhet?

Det framkom i undersøkelsen at yrkesfaglærere stilles overfor store forventninger og andre forventninger enn tidligere. De har flere minoritetsspråklige elever, elever med ulike lærevansker og elever som har skolen som oppholdssted. Informantene sa det uten tvil var blitt mer arbeid med elevenes sosiale problemer og manglende motivasjon. Lærernes hverdag er sammensatt og utfordrende. Mange vil hevde at de lenge har arbeidet i, og fremdeles arbeider i en skole som har globaliserte, eller postmoderne karakteristika. Alexandersen, Røthe, Tiller og Vestgøte (1983) studerte læreres loggbøker og fant at lærerne stadig måtte forholde seg til forventninger og forordninger fra mange parter, noe som resulterte i utvikling av stressreaksjoner. Jeg mener det blant annet er en slik uforutsigbarhet i yrket som bevirker usikkerhet og stressreaksjoner (Inglar 1996:42).

Arfwedson (Arfwedson 1985) kom gjennom sin forskning fram til at lærere reagerer med motstand mot krav fra skolesystemkonteksten. På mange måter formes altså lærerkulturen som en motkultur til reformer. Flere forskere (Arfwedson 1985; Bergli 1995; Drakenberg 1989; Madsén 1994) mener det skyldes at reformene ikke bygger på noen

⁷ Penger og billetter er eksempler på symboler. Vi må ha tillitt til at vi kan kjøpe varer for penger og at transportmidlet kommer når det skal.

forståelse av lærerarbeidets karakter. Jeg mener at motstand mot reformer også kan forklares som reaksjon mot forverring av egen ontologisk sikkerhet. Det er derfor mulig at lærernes tillit til sin egen eksistens, i skolen som system, undergraves av en rekke postmoderne trekk som stadige endringer i skolepolitikk, i yrket og i elevgrunnlaget. Når de gjennom erfaringslæring har lært seg å mestre sitt arbeid med nye premisser og krav, venter en ny reform med nye krav. Slik jeg ser det, kan en altså snarere snakke om en motstand mot usikkerhet, mot gjentatt ny erfaringslæring, enn motstand mot reformer.

Etterutdanning er et vanlig virkemiddel som skal hjelpe skolens personell til å forberede og iverksette reform- og endringsarbeid. Informantene fikk pedagogisk etterutdanning, men presiserte flere ganger behovet for yrkesfaglig oppdatering. Yrkesfaglærere mister noe av sin identitet og faglige soliditet om de ikke er yrkesfaglig oppdatert. Det får konsekvenser for deres ontologiske sikkerhet og for elevenes tillit til yrkesopplæringen som ekspertsystem. Det kan godt være at de reelt sett er godt oppdatert, men det betyr lite om de selv tror, eller føler at de ikke er det. En av informantene uttrykte det slik:

... om man ikke er oppdatert rent faglig så blir man historisk. Det skjer jo så mye innenfor vårt felt og, du ser jo man vinner verdensmesterskap og alt mulig sånne ting ... De oppdateringskursene vi kommer på, det er jo de pedagogiske kursene som holdes i regi av fylkeskommunen, og dem er jo veldig rimelig for skolen da. Men å få bli sendt på noen kurs for å bli oppdatert rent faglig, det gjør vi ikke.

Forholdet mellom aktører og ytre, strukturelle krav

Noen av informantene sa at det ikke hadde noen hensikt å motsette seg reformer, en måtte følge med i utviklingen. Ved innføringen av reform 94 ble det uttrykt stor skepsis fra yrkesfaglærernes side, fordi omtrent 150 tidligere atskilte grunnfag ble slått sammen til 13, noe som medførte en teoretisering av yrkesfagene (Bergli 1995:49). Ingen av informantene i min studie tok opp dette, unntatt en som ikke var lærer før reformen ble innført. Det kan derfor virke som om noen yrkesfaglærere forholder seg til eventuelle effekter av globaliseringen med pragmatisk aksept eller vedvarende optimisme (Inglar 2009:213). Begge reaksjonsmønstrene bevirker at yrkesfaglærerne kan bevare sin tillit til ekspertsystemene og derigjennom sin ontologiske sikkerhet.

Den økonomiske krisen i Europa har aktualisert sammenhengen mellom arbeidsledighet og psykisk helse blant unge i Norden. Reneflot og Evensen (2011) har foretatt litteraturstudier om situasjonen og skriver at det i de nordiske arbeidsmarkedene er en høy ungdomsledighet sammenlignet med EU-land. Terskelen for å komme inn i arbeidsmarkedet er derfor relativt sett høyere for unge voksne i Norden enn i mange andre europeiske land. De mener også (op.cit:45) at det å ha et arbeid har betydning for unges økonomi, sosiale status og selvtillit og kan ha en negativ innvirkning på både den psykiske og fysiske helsen.

Dette er særlig et problem i tynt befolkete områder der det er knapt med større bedrifter som trenger variert arbeidskraft og der det er begrensete og spesielle behov for arbeidskraft. Vilhjálmsson og Stefánsdóttir har forsket på bosetting og karriereveiledning i Island. De har funnet at de som bor i tynt befolkete områder ofte har lavere karakterer i folkeskolen (særlig gutter), dobbelt så mange av dem velger håndverksyrker, de har lavere forventninger om arbeidstilbud, de forventer tidligere inntreden i arbeidsmarkedet. Dessuten er utvalget av skoler og stillinger i arbeidslivet mindre. De fant også at unge mennesker fra landsbygda hadde større interesse og respekt for arbeid innen håndverk og industri enn jevnaldrende i hovedstaden. De hadde også større interesse for arbeid som ikke krevde særlige kvalifikasjoner. En skal selvsagt være forsiktig med å overføre forskningsresultater fra en

kultur til en annen, men det vil være av interesse å undersøke om det samme gjør seg gjeldende i tynt befolkete områder i Norge og andre land.

Det lokale NAV kontoret i Finnmark oppfordrer ungdom til å gjennomføre videregående utdanning. Bare i januar måned i 2011 var det 168 personer under 20 år som var arbeidsledige og kun 21 av dem hadde fullført videregående utdanning. Økende ungdomsledighet fører også til at flere unge faller helt ut av arbeidslivet. Stadig flere unge utvikler rusproblemer og psykiske lidelser, og de får økende problemer med å komme inn i på arbeidsmarkedet. Det virker derfor som om risikofaktorene øker i tynt befolkete områder.

En veg å gå, er som NAV kontoret og mange andre oppfordrer til, nemlig å øke gjennomstrømningen i skolen. En annen veg å gå, er å øke antallet arbeidsplasser som er attraktive for dem som ikke finner seg til rette i dagens skolesystem.

Det foregår raske endringer i arbeidslivet, både ved sterk grad av teknologisering og ved økende bruk av informasjonsteknologi. Det blir dermed færre arbeidsplasser for ufaglærte i mer tradisjonelle og "manuelle" yrker, noe som resulterer i at en del unge med kort utdanning ikke får arbeid. En stor andel av elevene ved de yrkesfaglige studieprogrammene har lese- og skrivevanskeligheter, faktisk så mange som 20%. Det blir også en risikofaktor i dagens arbeidsmarked der en er så avhengig av å kunne bruke informasjonsteknologien.

Reneflot og Evensen (2011) mener det vil også være hensiktsmessig å ta i bruk allerede eksisterende programmer og tiltak som har vist en gunstig effekt blant arbeidsledige voksne. De sier det er empirisk belegg for at utplassering på arbeidsplass er mer gunstig for den psykiske helsen enn andre type arbeidsmarkedstiltak.

Jeg mener at to veger å gå er å etablere flere arbeidsplasser der en ikke trenger lang formell utdanning og at en i yrkesopplæringen må legge til rette for mer læring gjennom praksis eller lærlingordning for en del av de unge. Det er et spørsmål om ikke dette er prioriteringer som kan imøtegå noen av effektene av dagens risikosamfunn.

Diskusjon av Giddens strukturasjonsteori og dens avledninger

En av strukturasjonsteoriens sterke sider er at den løfter seg over motsetningene mellom funksjonalistiske og handlingssosiologiske (Giddens 1977) samfunnsteorier og ser dagens samfunn og dets individer i en refleksiv utvikling. Det enkelte individs handlingsrom reguleres av virtuelle strukturer og sosiale systemer, men alle aktører har muligheten til å produsere ønskete endringer. Jeg vil imidlertid reise spørsmålet om teoriens systematiske oppbygning forenkler virkeligheten og ikke forklarer alle ulikhetene mellom sosiale systemer. På den ene siden er forenklinger ofte lett forståelige og forklarende bilder på komplekse mekanismer, men på den andre siden kan en tape viktige nyanser og motforestillinger.

Fellesskap og individualitet som motsetninger.

Tidligere var ofte det lokale fellesskapet, det nære sosiale systemet, trygt og støttende for det enkelte medlem i det. Men det å være del av et trygt fellesskap innebærer at en må delta i fellesskapets kontinuerlige drift på dets premisser. Baumann (2001) hevder at et reelt eksisterende fellesskap vil kreve absolutt lydighet til gjengjeld for de tjenester det yter og at det å ta del i et trygt fellesskap vil innebære tap av individuell frihet. Et slikt resonnement står i strid med den positive plattformen Giddens strukturasjonsteori bygger på, at alle kan være produsenter og påvirke sosiale systemer. Sagt med Giddens' begreper kan Baumanns meninger sies å tilhøre et funksjonalistiske samfunnssyn.

Et sentralt element i Baumanns teori er identitet. Han ser dagens globalisering som en årsak til ødeleggelsen av fellesskapets trygghetskapende mulighet. Fellesskapets beskyttende murer ble ødelagt av oppfinnelser som transportmidler og informatikk. Konsekvensene av den teknologiske utviklingen er at informasjon beveger seg langt hurtigere enn de muntlige

beskjeder som tidligere sirkulerte innenfor den menneskelige mobilitets grenser. Den avstanden som tidligere var fellesskapets lokale forsvarsmekanismer mister mesteparten av sin betydning ved atskillelsen av tid og rom. At den enkeltes identitet må erstatte fellesskapets trygghet i et globalisert samfunn, øker den ontologiske usikkerheten. Det enkelte individ må altså stole på sine egne vurderinger og etablere sin egen risikoprofil. Det er noe som blir vanskeligere i et samfunn der mange unge har problemer med utdanning som ikke er tilpasset dem og et arbeidsmarked som ikke trenger dem.

Umuliggjør et avdelingsfellesskap yrkesfaglæreres individualitet?

Konflikten mellom frihet og trygghet kan virke inn på yrkesfaglæreres ontologiske sikkerhet. Informantene omtalte hyppige møter ved avdelingene der de blant annet fortalte hverandre hva de gjorde i de sosiale systemene klassene utgjorde. Det forteller at det ikke var et absolutt krav om ensartet atferd av alle. Det kan være at det nære sosiale systemet yrkesfaglærere ved samme avdeling skapte, utgjorde et gunstig fellesskap på flere måter. Et lite antall yrkesfaglærere som samarbeider, kan utvikle et sterkt samhold og støttenettverk. Samtidig kan det være stor frihet i nettverket, siden det i liten grad er styrt utenfra og det består av et lite antall mennesker. Baumann hevder at fellesskapet krever absolutt lydighet i gjengjeld for sikkerhet og trygghet. Det er altså spor i materialet som tilsier større romslighet i yrkesfaglærernes fellesskaper, noe som gir støtte til Giddens' teori om refleksivitet.

Risikosamfunnet

Ulrich Beck (1997) sier det så sterkt at farer er det sentrale tema i dagens verdenssamfunn og han betegner det som en sivilisatorisk vulkan. Risikoer truer både vår eksistens og nye sivilisasjoner. Beck ser langt mer dramatiske konsekvenser av risikosamfunnet enn Giddens, men begge mener at betydningen av risikoer er et sentralt kulturelt aspekt i vår tid der bevisstheten om risikoer i sterk grad påvirker aktørens framtid (Giddens 1991:111). Det vil derfor være av stor betydning for lærere at de har tillit til myndighetenes integritet og deres politiske føringer. Giddens hevder at siden vi skiller oss fra vår fortid, fra tradisjonene (Kaspersen 1998:121-27), blir fremtiden ikke en konsekvens av denne. Fremtiden blir et nytt terreng som aktørene kan spekulere på hvordan vil bli. Slike spekulasjoner og risikovurderinger påvirker i sterk grad fremtiden. Giddens mener at aktørene har muligheter til å planlegge sin framtid. I følge Nilssons forskning (1992) kan det være slik at en gruppe av dem som forsøker å gjennomføre en yrkesopplæring ikke har den samme kapasiteten til dette som andre. Beck påpeker også at noen personer og interessegrupper har posisjon til å profitere på å produsere risikoer. Kanskje er den største endringen ikke at vi står overfor så mange og store risikoer, men at vi er dem mer bevisst på grunn av medieoppmerksomheten?

Når vi oftere benytter oss av og lar abstrakte ekspertsystemer styre vår hverdag, svekkes avhengigheten av og interessen for familien, hjemmet og lokalsamfunnet. Men de abstrakte systemene kan ikke erstatte den ontologiske sikkerheten som tidligere var forankret i familien og nærmiljøet. Derfor ligger ansvaret nå i sterkere grad på det enkelte individet som selv må etablere og vedlikeholde de nære tillitsrelasjoner, selv må håndtere relasjoner til nye nettverk og selv må finne fram til nye livsstiler (Baumann 2001:21; Beck 1997:152-53; Giddens 1991:80-81).

Karriereveileder er en relativt ny betegnelse på de rådgiverne i skolen, ved NAV -kontorer, ved attføringsbedrifter, ved vekstbedrifter og andre institusjoner som arbeider med å veilede unge og voksne til valg av studier eller yrker. Det satses både økonomisk og utdanningsmessig på denne målgruppa i Norge i dag, særlig som følge av økende arbeidsledighet og behovet for økt kompetanse i befolkningen. De er i en mellomposisjon mellom dem som veiledes og det systemet de er en forlengelse av. Fra systemets side

anvendes betegnelser som feilvalg og frafall. Det er begreper som viser at "systemet" og medias oppmerksomhet legger skyld og ansvar over på enkeltindividene. Fokuspersonene, de som foretar valgene, vil heller kunne bruke betegnelsene omvalg og utstøting. Et valg som var riktig på et gitt tidspunkt kan vise seg galt på et senere og det kan være skolens manglende evne til tilpasning som støter unge ut fra utdanning. Utdanningsvalg og prosjekt til fordypning synes å være et tiltak mot det første og sterkere vekt på praktisk opplæring mot det andre.

En undersøkelse gjort av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) i 2010 viste at sammenhengen mellom karakterer og foreldrenes utdanningsnivå er sterkest i matematikk og at de sosiale forskjellene er økende. Beck, som står bak prosjektet, mener elevene i ungdomsskolen må få mulighet til å lære i et praktisk læringsmiljø. Etter min mening gjelder det samme flere fag og også i yrkesopplæringen som mange av de elevene Beck skriver om, velger.

Reell refleksivitet?

Jeg mener Giddens strukturasjonsteori er for positiv med hensyn til den enkelte aktørs mulighet til å være produserende på egne premisser, at den ikke tar opp i seg de dramatiske negative konsekvensene av risikosamfunnet. Følgende spørsmål viser skepsis til, eller usikkerhet ved teoriens forklaringslogikk: Er alle aktører i posisjon til å være produsenter? Er utviklingen i vår tid i hovedsak preget av endringsvillighet og refleksivitet, eller er den *også* preget av motstand mot endringer og lukkethet mellom sosiale systemer (Luhmann 1990)? Er atskillelsen av tid og rom et universelt fenomen, eller er det et fenomen som er mindre aktuelt i lokale, stabile miljøer? Oppløses alle tradisjoner? Stilles det spørsmål ved alle tradisjoner og alle steder, eller er det heller slik at noen tradisjoner oppløses, mens andre beholdes og nye etableres? Er dagens samfunnsutvikling annerledes enn tidligere, eller er forskjellen snarere at den foregår i et akselererende tempo i noen deler av verden og i noen (skole)miljøer, mens andre miljøer fortsetter sin eksistens som lukkede autopoietiske⁸ systemer (Luhmann 1990)? Taper vi vår ontologiske sikkerhet, eller er det slik at vi mennesker, som gjennom alle tider har opplevd krig, sykdom og arbeidsledighet, tilpasser oss endringer over tid?

Det vanskelig å skaffe belegg for å kunne uttale seg om med sikkerhet om spørsmålene ovenfor. Det er like fullt aktuelt å stille spørsmålene, fordi de sosiologiske teoriene som Baumann, Beck og Giddens har utviklet er logiske resonnementer som ikke bygger på empirisk forskning. Krange og Øia (2005) omtaler en rekke eksempler på tilsvarende forhold i tidligere samfunnsperioder og viser til forskningsresultater som strider mot teoriene. Uansett mener jeg teoriens styrke er at de trekker fram sentrale og eksistensielle forhold en yrkesfaglærer kan ha som bakteppe i opplæringen og veiledningen av sine elever.

Konklusjon

Jeg har flere steder, med dokumentasjon i det empiriske materialet, hevdet at de konsekvenser Giddens beskriver som et resultat av det globaliserte samfunn, ikke preget yrkesfaglærere så dramatisk som forventet. Tydelige spor, som at de hyppige reformene i skolen ikke erfare som bare positiv, kan identifiseres. Men det kan tenkes at informantene har vært skjermet fra de mest dramatiske konsekvensene ved at den beskrevne samfunnsutviklingen har foregått sent i deres oppvekst, ved at virkningene i lokale regioner kommer senere enn i de store byene og ved at en skole kan betraktes som et autopoietisk system (Luhmann 1990) der en kan tillate seg å la være å tilpasse seg alle endringer i arbeids- og samfunnsliv.

⁸ Autopoietiske systemer er lukkede og selv-refererende. Det er systemet selv som definerer sin eksistens gjennom sine aktiviteter og som eventuelt avslutter sin eksistens. Omverdenen kan ikke endre systemet, det kan bare systemet selv bestemme.

Det var derimot informantenes mening at dagens elever var annerledes enn tidligere. De hadde et annet språk og en annen væremåte. De var tøffere og hadde mindre respekt for lærerne. Det var blitt mer arbeid med deres sosiale problemer og manglende motivasjon. Giddens og Becks teorier om risikosamfunnet kan altså forklare at dagens elever, ifølge informantene, hadde en annen væremåte enn tidligere. Selv om Krange og Øia (2005) har mange kritiske innvendinger mot Giddens, Bechs og Bumanns teorier, mener jeg teoriene har en verdi som et bakteppe for bedre å forstå unges og voksnes situasjon i dagens globaliserte samfunn.

Det er også indikasjoner på at flere unge i dag ikke gjennomfører en yrkesutdanning og ikke klarer å etablere seg i yrkeslivet. Det kan skyldes opplæringsformene og innholdet i yrkesopplæringen, det kan skyldes den raske teknologiske utviklingen og kravet om høyere kompetanse og det kan skyldes andre risikofaktorer. Men det er altså en voksende gruppe unge som sliter med rusproblemer og psykiske vanskeligheter fordi de faller utenfor arbeidsmarkedet.

Litteratur

- Alexandersen, J., Røthe, J., Tiller, T. og Vestgøte, B. 1983: *Lærerens hverdag - sett fra innsiden. Kap.1 i Skagen, K. og Tiller, T. (red.): Perspektiv på lærerarbeid. Oslo: Aschehoug*
- Arfwedson, G 1985: *School Codes and Teacher's Work. Three studies on teacher work contexts. Stockholm Institute of Education. Liber Förlag Malmö*
- Bauman, Z. 2002 (2001): *Fællesskab. En søgen efter tryghed i en usikker verden. København: Hans Reitzels Forlag A/S.*
- Beck, C.W og Vestre, S.E 2008: *Foreldremeninger om skolen - en nasjonal undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen. Oslo: Didakta forlag.*
- Beck, U. 1997(86): *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet. København: Hans Reitzels Forlag.*
- Bergli, T. 1995: *Reform og innsats 94/95. Evaluering av fire studieretninger. Underveisrapport II. HiAk, Yrkespedagogiske dokumenter og rapporter: YDR 20C.*
- Bjørke, G. 2000: *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningene. Oslo: Universitetsforlaget.*
- Buitink, J. 1993: *Research on Teacher Thinking and Implications for Teacher Training. European Journal of Teacher Education (ATEE) vol. 16, nr. 3, 1993, s. 195-203.*
- Burden, P. W. 1980: *Teacher's perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development. Manhattan. KS: Author. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 198 087*
- Callewaert, S. og Nilsson, B., A. 1974: *Samhället, skolan och skolans inre arbete. Rapport 2 fra prosjektet: Skolklassen som sosialt system. Lund: Lunds Universitet.*
- Dreyfus & Dreyfus 1991 (1986): *Intuitiv ekspertise. København: Munksgaard.*
- Eklund-Myrskog, G. 1996: *Students' Ideas of Learning. Conceptions, approaches, and outcomes in different educational contexts. Åbo: Åbo Akademis förlag. ISBN 952-9616-68-6*
- Fessler, R. & Christensen, J. 1992: *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers. Boston: Allyn & Bacon*
- Giddens, A. 1977: *Studies in Social and Political Theory*
- Giddens, A. 1991: *Modernity and Self-Identity. Self and Science in the Late Modern Age. Oxford: Polity Press.*
- Inglar, T. 2009: *Erfaringslæring og yrkesfaglærere. En kvalitativ studie. Avhandling for doktorgraden. Akershus: Høgskolen i Akershus.*
- Inglar, T. 1996: *Hva kan forskning fortelle om lærerutdanning? HiAk,*

- Yrkespedagogiske dokumenter og rapporter: YDR 22.*
- Kaspersen, L. B. 1998 (1995): *Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker.* København: Hans Reitzels forlag.
- Luhmann; N. 1990: *Essays on Self-Reference.* New York: Columbia University Press.
- Løvlie, L. 2007: *The pedagogy of place.* Nordisk pedagogikk, vol. 27.
- Madsén, T. 1994: *Nyare forskning om lärare - till lärares försvar.* Didaktisk tidsskrift 3/ s.91-99
- Markussen, E m.fl *Bortvalg og kompetanse i NIFU STEP Rapport 13/2008 .*
- Mjelde, L. 2002: *Yrkenes pedagogikk, fra arbeid til læring - fra læring til arbeid.* Oslo: Yrkeslitteratur as. ISBN 82-584-0482-2
- NAV Finnmark:
<http://www.nav.no/Lokalt/Finnmark/Antall+unge+arbeidsledige+i+Finnmark+%C3%B8ker.269872.cms>
- Moos, L. 2006: *Fra politiske demokratidiskurser mod markedsorienterte effektivitetsdiskurser* Nordisk Pedagogik, vol. 26 ISSN 0901-8050
- Nilsson, L. 1992: *Fagdidaktikk i yrkespedagogisk perspektiv.* I Mjelde, L. & Tarrou, A-L. H. 1992: *Arbeidsdeling i en brytningstid.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftet. 2010 NOVA, delrapport:*
<http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2010/sosial-bakgrunn-betyr-mer-enn-tidligere-article470-226.html>
- Reneflot, A. og M. Evensen 2011: *Arbeidsledighet og psykisk helse blant unge i Norden. En kunnskapsoversikt. NHVs Rapportserie 2011:1*
- Tarrou, A.-L. H. 1995: *Komparativ analyse av to fagkulturer i studieretning for håndverks- og industrifag.* NTNU. Det samfunnsvitenskaplige fakultet. Universitetet i Trondheim.
- Vilhjálmsson, G. og G. Á. Stefánsdóttir 2006: *Búseta – verkmenning – virðing starfa i Ulfar* Hauksson (red.) *Rannsóknir i félagsvísindum VII (bis 79-02).* Reykjavík: Félagsvísindastofnun – Háskólaútgáfa