



” Den voksne er sine erfaringer”

Hanne Guri Brønstad

**Masteroppgave i voksenpedagogikk
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning
Det samfunnsvitenskaplige fakultet
Universitetet i Tromsø
Våren 2009**

Forord

Denne oppgaven handler om unge voksne i en lærings situasjon. Denne situasjonen er sammensatt og byr på mange utfordringer både for elev og lærer. Jeg har i flere år arbeidet med vokseleven i et miljø av ordinære elever som går et påbyggingsår for å få generell studiekompetanse. Det er en av grunnene til at det har vært svært interessant å jobbe med denne oppgaven. Dette arbeidet hadde ikke vært mulig hvis ikke en gruppe vokselever hadde vært beredt til å stille opp som informanter, og jeg retter derfor en spesiell takk til dem som var villig til å dele sine opplevelser fra oppvekst, utdanning og arbeidsliv med meg.

Jeg vil også takke veilederen min, Gerd Stølen, for gode råd, støtte og inspirasjon på veien gjennom oppgaven. I tillegg er jeg henne takk skyldig for at hun har vist meg hvordan en god voksenpedagog forholder seg til den som er i læringsprosessen. Her har jeg fått mye lærdom som jeg håper å kunne bruke i mitt virke i klasserommet.

Medstudentene Astrid og Liv Mari fortjener en takk for mange interessante diskusjoner gjennom dette studiet.

Snåsa 14.5.2009

Hanne Guri Brønstad

Innholdsfortegnelse

”DEN VOKSNE ER SINE ERFARINGER”	3
1.0 Innledning	3
1.1 Vokseneleven.....	4
1.2 Miljøet	4
1.3 Problemstilling.....	5
Utfordringen	5
1.5 Informantene	7
2.0 Metode	8
2.1 Styrke og svakhet med det kvalitative intervjuet.....	9
2.2 Intervjuguide	9
2.3 Etikk	10
2.4 Posisjonert innsikt	11
2.5 Hvordan framstille informantene	11
2.6 Reliabilitet	12
2.7 Validitet	13
2.8 Analysen	13
3.0 Hvordan gikk intervjuene?	13
4.0 Teori.....	17
4.1 ” Den voksne er sine erfaringer”	17
4.2 Selvbildets betydning	18
4.3 Jevnaldrendes betydning	19
4.4 Status i miljøet	20
5. 0 Funn: Empiri og analyse.....	22
5.1 Oppvekst	22
5.2 Livserfaring.....	23
5.3 Arbeidserfaring	27
5.4 Tidligere utdanning.....	30
5.5 Nåværende utdanningserfaring	32
6.0 Oppsummering og konklusjon	36
7.0 LITTERATURLISTE.....	38

”DEN VOKSNE ER SINE ERFARINGER”

M.Knowles

1.0 Innledning

Samfunnet vårt i dag har utviklet seg fra å være et jordbruks- og industrisamfunn til å bli et kunnskaps- og informasjonssamfunn. Arbeidsmarkedet stiller dermed helt nye krav til arbeidstakeren, og det får konsekvenser for utdanningen. Vi må alle være beredt til å utvikle den kunnskapen vi har, samt – om nødvendig omskolere oss fullstendig. Utdanningsinstitusjonene har dermed fått en oppgave med å tilpasse opplæringen også til den voksne eleven. Jeg velger i denne oppgaven å definere vokseleven til å være fra 18 år og oppover.

Den amerikanske pedagogen Malcolm Knowles tilhører humanistene innen læringsteorien. Samtidig kan en vel si at han også er påvirket av konstruktivismen der en selvstyrt elev lærer i en sosial situasjon (Merriam og Caffarella 1999). Knowles påpeker at de voksne er sine erfaringer i større grad enn barn og unge. De preger deres personlighet, og erfaringene blir dermed verdifulle for dem (Loeng 1997). Ifølge Malcolm Knowles (1970), er man voksen psykologisk når en betrakter seg selv som i stand til å ta egne avgjørelser, og ta konsekvensene av egne valg for å mestre livet sitt. Sosialt sett er man voksen når en trer inn i de roller samfunnet forventer en voksen skal takle.

Kunnskap om voksnes læring og voksenpedagogikk har blitt enda viktigere etter Stortingets vedtak om Kompetansereformen fra 1997-1998. Der hevdes det at voksne har rett til grunnopplæring og videregående opplæring. I et stadig mer omskiftelig samfunn vil det være behov for muligheter til både omskolering og videreutdanning. Det er derfor viktig at de som har ansvar for tilrettelegging av undervisning av voksne har innsikt i hvordan den voksne best tar til seg kunnskap. Hva har betydning når veilederen og vokseleven skal legge strategien for læring – særlig av teoretisk kunnskap? De som faller ut fra det ordinære løpet i videregående skole, vil ofte komme tilbake en dag for å fullføre utdannelsen sin, og hvordan kan man best mulig legge til rette for disse elevenes læring? Enkelte elever som kommer tilbake har fagbrev og har dermed også jobberfaring. Kan dette ha betydning når læringsstrategien skal planlegges?

Jeg har de siste årene undervist påbyggingsklasser ved Bysjøen videregående skole i Byen kommune. I tillegg har jeg undervist på studieforberevende linje på alle klassetrinn i norsk og

tysk. Skolemiljøet her er relativt stort, og det er dermed mindre sjans for at informantene mine skal bli gjenkjent. Jeg har likevel valgt å anonymisere dem. Navn på personer, skole og steder er derfor ikke reelle.

1.1 Vokseneleven

I den videregående skolen kan vokseleven gå i ordinære klasser, altså sammen med elever som går det ordinære løpet og er mellom 16 – 19 år. Hvis vokseleven velger yrkesfaglig utdanning, går hun/han som regel i en ordinær klasse. Hvis disse vil skaffe seg generell studiekompetanse, følger vokseleven også ordinærelevne over på et *påbyggingsår*. Her tar elevene de allmennfagene de mangler på ett år. Det er et arbeidsomt år ettersom man skal lære svært mye teori på relativt kort tid. Vokselevne kan ha vært borte fra skolen i noen år, og kan ha problemer med å ta til seg så mye teoretisk stoff på relativt kort tid. I norskfaget skal vi analysere litteratur – finne motiv og tema, søke et eventuelt mønster og se det i sammenheng med teorier en leser. Sammen med mye uvant skriving som lengre fagartikler der en må lære skriveteknikk samt sette fagstoff i sammenheng med egne vurderinger, kan dette være svært utfordrende. Skoledagen kan oppleves som noe nytt og meget krevende. Det er en stor forandring fra det livet de kanskje har hatt før de kom tilbake til skolebenken igjen. De har muligens vært ute av skolen fordi de ikke har taklet teoripresset eller de har på annen måte hatt dårlige opplevelser i skolehverdagen sin. De kan også ha valgt å gå tidlig ut i arbeidslivet fordi det var interessant for dem der og da. Også det å komme i en skoleklasse igjen, kan føles utfordrende. Vil man trives? Hvilken posisjon og status får man i forhold til de andre i klassen?

1.2 Miljøet

Elevene i klassen kan være ulikt preget ettersom de kommer fra forskjellige distrikt og samfunn. Fortrinnsvis kommer ungdommene fra Byen kommune, men en del har sin opprinnelse i Dalen kommune. Både Byen og nabokommunen Dalen er regnet som små byer, men de er omgitt av vide bygdesamfunn der næringsveien fortrinnsvis er landbruk. Det bor ca 18000 innbyggere i Byen kommune, og ca 17000 i Dalen. Her har det opp gjennom tidene blitt overført mye uformell læring – spesielt innen jordbruket. Innenfor et bygdemiljø er det en typisk læringsform der barn ofte er med sine foreldre eller besteforeldre og ser hvordan arbeid gjøres – for eksempel på gården. På denne måten får barna se, veiledes, erfare og lære. Byen er et skolesentrum med videregående skole og høgskoleutdanning. For øvrig er det et relativt stort sykehus her som også preger miljøet. I denne kommunen ligger en stor fabrikk,

og bedriften har eksistert i ca 40 år. Her har mange hatt sin arbeidsplass opp gjennom årene, og var en mulighet for de som ville ta en kort utdanning eller gå rett ut i arbeid etter grunnskole eller yrkesskole. Også i Dalen er det en stor industribedrift, der både kvinner og menn arbeider. I dag vil også disse bedriftene ha personer med spesialutdanning. Arbeidsdagen har blitt langt tøffere, og en del av dem som har vært i arbeid uten utdanning, kommer nå ofte tilbake til skolen for enten å utdanne seg videre eller omskolere seg. Byen har tradisjonelt vært regnet som et sted med et visst akademisk preg blant annet på grunn av høgskolen og sykehuset. Dalen er i større grad bøndernes og arbeidernes kommune. Det har i generasjoner gitt større status å være fra Byen enn det å komme fra Dalen. Kanskje har ”bymentaliteten” i Byen stått opp mot ”bygdementaliteten” i Dalen, der by har blitt ansett som ”bedre” enn bygd. Dette har delvis ført til at Byen- befolkningen har ”sett ned på” folk fra Dalen. Dette er nok en ”vurdering” som på et vis har gått i ”arv”. Når det gjelder kulturtilbud, er Dalen kjent for egen teatergruppe som er svært aktiv, høyt musikalsk nivå med flere kjente musikere. Det er flere landskjente skuespillere som kommer fra Dalen. Merkelig nok teller ingenting av dette når personer fra Dalen skal måles opp mot personer fra Byen. Folk fra Dalen er og blir annenrangs – sett med øynene til folk fra Byen. Jeg mener også det er fruktbart å ha miljøene i Dalen og Byen som bakgrunnsteppe når jeg skal se på hva som preger de ulike ungdommene i påbyggingsklassene ved skolen. Det preget miljøet setter på oss, forteller noe om oss, og sammen med den erfaringen livet, utdanningen og arbeidet har gitt oss, sier det noe om hvem vi er. ”Hvem vi er”, er det vi har med oss når vi skal fungere best mulig sammen for å skape en god læringsprosess.

1.3 Problemstilling

Utfordringen

Vokseneleven har med seg mange opplevelser og erfaringer både fra sitt oppvekstmiljø, utdanning og arbeidsliv. Å lære noe nytt, og spesielt på området teoretiske fag, er en utfordring. Ikke minst er det en jobb å avlære. Gjennom sitt liv og sitt arbeid har man tilegnet seg erfaringer og arbeidsvaner, og denne kunnskapen utfordres kanskje i møtet med ny kunnskap. Ungdommene i påbyggingsklassen møtes med ulik bakgrunn og fra forskjellige miljø. Ifølge den franske sosiologen Pierre Bourdieu stiller hvert menneske med sine sammensatte ressurser (et resultat av oppdragelse, miljøpåvirkninger, erfaringer og skoleringer gjennom formell læring. Dette er hva en disponerer når en skal finne sin plass i et samfunn. Hva en har med seg av uformell og formell læring vil også bety noe for elevens

posisjon i det lille samfunnet en skoleklasse utgjør. Som lærer får jeg inntrykk av at også posisjonen en har i klassen kan ha betydning for læringsprosessen. I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut av dette. Vi lærere vet kanskje for lite om elevenes forhistorie og hva som i den kan åpne opp for/stenge av for videre formell utdanning.

Med utgangspunkt i området vokselever og læring vil jeg arbeide ut fra problemstillingen: **Hvordan har tidligere erfaring betydning for vokselevens læring i norskfaget i den videregående skolen?**

For å besvare dette spørsmålet vil jeg velge en kvalitativ metode. Ved å intervju fire informanter fra egen skole, prøver jeg å knytte erfaringene deres til teori om voksnes læring.

Oppgaven består av seks kapitler med følgende innhold:

Kapittel 1 er en presentasjon av hvem jeg er, hvem vokseleven er og hva som kjennetegner miljøet de forskjellige elevene har sin opprinnelse i. Deretter gjør jeg greie for problemstillingen og utfordringen som ligger i denne. Til slutt i kapitlet presenterer jeg informantene mine. I kapittel 2 presenteres metoden jeg valgte. Jeg forklarer også hvilke hensyn jeg måtte ta, og jeg ser også på styrke og svakhet ved dette valget. I kapittel 3 gjør jeg rede for hvordan avtalene med informantene kom i stand, og hvordan intervjuene foregikk. Kapittel 4 er en presentasjon av teoriene jeg har brukt i forhold til empirien. Her gjør jeg rede for teorier som fokuserer på erfaring. Jeg sier først noe om Malcolm Knowles' andragogikk, deretter gir jeg et kort innblikk i John Deweys tanker om erfaring i læringsammenheng, og videre presenterer jeg Bo Jacobsens teorier om erfaringens betydning. Deretter blir viktige trekk ved Einar og Sissel Skaalviks teorier om selvbildets betydning for læringsprosessen presentert. Jeg gjør rede for Frønes sine teorier om jevnaldrendes innvirkning på barnets personlighet, før teoriene til Pierre Bourdieu legges fram. Kapittel 5 handler om empirien og drøfting av denne sett i lys av teorien, og i kapittel 6 oppsummerer og konkluderer jeg. Jeg gjør meg noen betraktninger om årsak og virkning i læringsprosessen for vokselever i påbyggingsklasser ved skolen. Jeg har også noen tanker om hva jeg har lært av dette studiet og hvordan jeg videre kan angripe undervisningen for å få en optimal læringsprosess for vokseleven innenfor de rammene vi opererer.

1.5 Informantene

Jeg har erfart at vokseleven i større grad enn ordinæreleven er avhengig av det hun/han har opplevd/erfart før hun kommer til påbyggingsklassen. For å kunne studere dette, plukket jeg ut fire informanter. Tre av informantene gikk i påbyggingsklassen der jeg var norsklærer ved Bysjøen videregående skole. Den fjerde informanten gikk i parallellklassen. Den eldste, Ida, var 26 år, kommer fra industri- og jordbrukskommunen Dalen. Ida var fra før utdannet frisør, og hadde arbeidet i det faget i 4-5 år. Hun bor sammen med samboeren sin og deres felles barn, en gutt på 5 år. Jeg søkte bevisst etter en informant fra Dalen. Ida hadde vokst opp sammen med to søstre og deres felles mor. Mor hadde problemer med alkohol, og barna ble plassert i fosterhjem som barn, men kom etter noen år tilbake til hjemkommunen og hjemmet til mora.

En annen av elevene var 22 år, og kommer fra Dalen. Hun var også utdannet frisør, men ønsket å omskolere seg fordi hun syntes arbeidsbelastningen var for hard. Lisa ble valgt fordi hun hadde en utdanning og erfaring fra yrkeslivet fra før. Hun ga meg verdifull informasjon om læring i nettopp sin situasjon. Hun strevde etter min mening noe med avlæring, og ble til tider litt irritert når det nye hun lærte ikke "passet" med det hun tidligere hadde erfart. Jeg anså dette som en "stopper" i læringsprosessen.

Lisa hadde vokst opp i en familie med mor og far og en noe eldre stebror. Hun hevdet selv å komme fra et harmonisk og trygt hjem.

Gro Merete var også 22 år og kommer fra bygda Haugmarka i Byen kommune. Jeg ville gjerne ha en informant som kom fra området Byen i utvalget, og da pekte Gro Merete seg ut fordi hun allerede hadde en yrkesutdanning (frisør), og arbeidet deltid i en frisørsalong i Byen sentrum ved siden av at hun gikk påbyggingsåret. Gro Merete var vokst opp i en familie med mor, far og to søsken. Hun ga uttrykk for å ha hatt en normal og trygg oppvekst innen familien.

Turid gikk også påbyggingsår, men hun befant seg i parallellklassen. Hun var 24 år, er utdannet kokk, men har arbeidet i kennel som hundepasser før hun startet på påbyggingsåret i Byen. Turid er fra bygda Dalen, og har to barn. Barna har ikke samme far, slik at Turid må forholde seg til to fedre og to "svigerfamilier". Hun hadde nettopp flyttet fra faren til den yngste av barna, og var nå meget bestemt på å klare seg selv og ta ansvar for at barna skulle få en trygg oppvekst. Turid ble valgt fordi hun hadde yrkeserfaring, var såpass gammel at hun

også hadde en god del livserfaring. I tillegg ønsket jeg å ha enda en informant fra Dalen, og da måtte jeg gå til parallellklassen hvor det var en elev derfra som samtidig hadde utdanning og arbeidserfaring fra tidligere.

Jeg ville se om det å være fra Dalen i en klasse med stort sett elever fra Byen kommune påvirket læringsprosessen for elevene fra Dalen. Det kunne være en type taus kunnskap hos dem (Wahlgren 2002) som disse kunne ha fått gjennom kultur og holdninger i bygdesamfunnet. Derfor var det viktig for meg å få tilgang til informanter fra Dalen, og to av disse gikk i min klasse. Cato Wadel snakker om "gjensidig felleskunnskap" når vi gjør forskning i egen kultur (for meg i egen klasse). "*Denne felles-kunnskapen trekker vi på når vi gjør feltarbeid i egen kultur*" (Wadel 1991:19). Elevene i min egen klasse og jeg hadde etablert en god og respektfull relasjon gjennom året som nok gjorde at vi kunne gå mer direkte og dypere inn i intervjuene. Det var tilfeldigvis 3 av de unge kvinnene i klassen og en kvinne i parallellklassen som fylte kriteriene for utvelgelsen, så derfor ble det bare kvinnelige informanter. Jeg vurderte også om jeg burde ha flere informanter, for å gjøre studiet mer reliabelt og valid. Jeg kom fram til at jeg ville finne ut hvordan elever med nettopp deres forhistorie lærer med utgangspunkt i bakenforliggende erfaringer og opplevelser "*Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite*" (Kvale1997:58). Av den grunn fant jeg at det var tilstrekkelig med de fire vokselevne.

2.0 Metode

Jeg valgte kvalitativ metode fordi jeg ville prøve å forstå hva vokselevens utdannings- og livshistorie har å si for læringsprosessen i norskfaget. Ettersom jeg skulle lage en studie på det de har med seg av erfaring og betydningen det har for hvordan de lærer videre, valgte jeg derfor det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Gjennom det kom jeg nært innpå informantene og fikk høre deres beskrivelse av læring satt i sammenheng med erfaring og opplevelser. Kvale definerer det kvalitative forskningsintervjuet slik: "*I en intervjusamtale lytter intervjueren til hva folk selv forteller om sine opplevelser – lytter mens intervjupersonene med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger, lærer om deres tanker om arbeidssituasjon og familieliv, om deres drømmer og håp*" (Kvale 1997:17). Gjennom disse intervjuene fikk jeg opplysninger om hva Ida, Lisa, Gro Merete og Turid hadde opplevd før de kom til påbyggingsklassen. Nettopp disse dataene var viktig å få for å kunne undersøke om historien deres hadde betydning for læringsprosessen i norskfaget. Jeg valgte å ha et fenomenologisk perspektiv på intervjusituasjonen for å kunne fokusere på

intervjupersonenes erfaringer og livsverden (Kvale1997). Jeg prøvde å se bort fra det jeg visste om personene fra før, og konsentrerte meg om hva de sa der og da. For å teste måten å gjøre intervjuet på - og meg selv, foretok jeg et prøveintervju med en kollega.

2.1 Styrke og svakhet med det kvalitative intervjuet

Jeg valgte det *semistrukturerte intervjuet* der temaet var satt på forhånd, og jeg hadde fokus på livserfaring/opplevelse, utdanningserfaring og arbeidserfaring. Jeg stilte noen faste spørsmål til disse temaene samtidig som denne intervjuformen ga meg mulighet for å følge opp enkelte utsagn videre. Dette førte til at informantene mine i stor grad slappet av og førte en samtale med meg der begge parter syntes å være engasjerte. Elevene så ut til å like temaet – kanskje fordi det handlet om dem selv, nå kunne de endelig få fortelle meg noe i stedet for at det som oftest hadde vært motsatt gjennom skoleåret. Jeg følte et engasjement både fordi jeg etter hvert fikk data, og fordi det var så interessant det de fortalte. I denne typen intervju fikk jeg anledning til å be elevene utdype det hun fortalte videre, og ba om grundigere forklaringer på enkelte steder. Jeg stilte også kontrollspørsmål som hjalp meg da jeg senere skulle vurdere validiteten. ”...*kontrollspørsmål i løpet av intervjuet vil lette valideringsfasen*” (Kvale 1997:57). Det synes som elevene slappet av ved denne intervjuformen, og de åpnet seg og snakket friere om emnet. Etersom jeg var uerfaren med denne typen studier, ga det halvstrukturete intervjuet meg en viss ramme og trygghet for at jeg holdt meg på rett kurs. Men jeg måtte også konsentrere meg om å holde fokus på det jeg ville finne svar på ettersom det var fristende å spørre om flere ting som egentlig ikke hadde med temaet å gjøre.

2.2 Intervjuguide

For å holde fokus, var det hjelp i å ha laget en enkel intervjuguide der jeg hadde satt opp hvilke emner som skulle tas opp, og i hvilken rekkefølge de skulle komme. Der presenterte jeg emnet og satte opp noen spørsmål som skulle hjelpe meg å ”holde tråden”. Det viste seg å være svært nyttig. Jeg måtte innimellom kaste et blikk på guiden for å holde en viss struktur for intervjuet. ”*Et godt intervju spørsmål bør bidra tematisk til å produsere kunnskap, og dynamisk med å skape en god intervjuinteraksjon*”(Kvale 1997:77). Som tidligere nevnt er mine temaer livserfaring, utdanningserfaring og arbeidserfaring. Jeg skrev også inn spørsmål som: *Kan du fortelle om noen erfaringer som har vært verdifulle for deg? Er det noe i livserfaringen din som påvirker læringen din? Er det noe du har opplevd i utdanningsløpet ditt eller arbeidserfaringen som hjelper deg i læringsprosessen nå, eller som gjør læringa*

vanskelig? Hvordan var det å komme fra Dalen og gå i en klasse med elever stort sett fra Byen? Hvordan synes du erfaringer du har gjort deg har påvirket selvbildet ditt? Dynamikken her gikk på det å skape en rolig og trygg atmosfære oss imellom. Det var svært viktig for at jeg skulle få grundige nok data. I og med at dette var unge voksne, la jeg vekt på å ha en uformell tone som jeg tror lettere åpnet for den spontane og levende formidlingen jeg fikk fra dem (Kvale 1997). I det halvstrukturerte intervjuet har man ikke alle spørsmålene på forhånd, og jeg stilte derfor oppfølgings spørsmål som verken jeg eller informantene visste om på forhånd (Fog 2005).

2.3 Etikk

Jeg orienterte rektor på forhånd om at jeg ville intervju fire av skolens vokselevener. Jeg laget et informasjonsskrift til elevene der jeg orienterte om studiet og temaet og hvilken rolle de som informanter hadde. Jeg presiserte både skriftlig og muntlig at de kunne trekke seg når som helst ifra å delta som informanter i studiet mitt. Kvale (1997) gir dette betegnelsen informert samtykke. Det virket som om de syntes dette var uproblematisk, og de stilte heller ingen spørsmål til dette. Jeg orienterte dem i detalj om hvordan jeg kom til å bruke dataene, og at de ville bli tatt opp på bånd, men det ville bli strøket ut straks oppgaven var ferdig. Jeg la fram for dem eventuelle ulemper med å delta i dette. Vi tok intervjuene etter at de var ferdige med eksamen og undervisning, så de ville ikke miste noe tid de heller burde bruke til lesing. De kunne også i større grad bli klar over egen styrke og svakhet gjennom å snakke om egen læringsprosess, så slik kunne det ha en positiv konsekvens for videre studier. Som lærer og student kunne jeg fått en dobbeltrolle i denne situasjonen ettersom jeg hadde vært norsklæreren for tre av elevene. Jeg måtte ta høyde for at de fremdeles kunne være påvirket av min rolle som lærer i intervjusituasjonen. Jeg hadde i bakhodet at de kunne være betenkt på å være helt ærlige på grunn av den relasjonen. Samtidig hadde jeg en tro på at i alle fall mine egne elever kunne reagere motsatt og gå rett inn på temaet uten innledende prat nettopp fordi vi kjente hverandre som veileder – elev fra før. Undervisningen var ferdig da vi foretok intervjuene, og disse elevene var ferdige ved skolen vår, så vi ville ikke møtes igjen som lærer – elev. Jeg mener det også kunne være et argument for å kunne velge informanter fra egen klasse. Samtidig ga det meg et spesielt engasjement i søkingen etter et svar – ved å ha nettopp de elevene som jeg har fulgt i flere måneder, men uten å kjenne dem godt. Jeg fikk nok en større anledning til å gå i dybden på intervjuene fordi vi hadde en viss kjennskap til hverandre, men også fordi det kun var 4 informanter. Det viste seg at jeg var den som var

mest anspent i startfasen, og de ga inntrykk av å være ivrige etter å fortelle om seg selv. Det gjorde at samtalen raskt dreide seg om det egentlige temaet for intervjuet.

I det kvalitative forskningsintervjuet bruker forskeren seg selv som instrument, og det vil nødvendigvis ligge noe subjektivitet i fortolkningen underveis og i vurderingen i analyse- og tolkingsfasen i etterkant. *”Forskerens subjektivitet er i interviewssituationen det bedste og i visse henseender det eneste redskab til erkendelse af den konkrete anden person”* (Fog 2005:71). Jeg ga på forhånd elevene beskjed om at jeg ikke visste noe om deres livs- og arbeidserfaringer, og ga også uttrykk for at jeg var spent på hva de kom til å fortelle. Jeg mener de også på bakgrunn av den beskjeden så hvor viktig bidraget deres var. Jeg informerte dem om at de, skolen og stedene de kom fra ville bli anonymisert i oppgaven.

2.4 Posisjonert innsikt

Før intervjuene tenkte jeg på at det var en fare for at jeg kunne miste ”a-ha-opplevelsen” fordi situasjonen og noe av det som informantene sa allerede var kjent for meg. Derfor la jeg vekt på å prøve å distansere meg under intervjuene. Ifølge Paulgaard kan denne kunnskapen om informanter og miljø være en positiv og viktig betydning for studiet. Læreren bør være i stand til å beherske posisjonen som student/forsker selv om han/hun er lærer for informanten. *”Slike spørsmål krever at den som kommer innenfra, i større grad må redegjøre for sin egen rolle i dataproduksjonen”* (Paulgaard 1997:90). Jeg valgte å se min posisjon som en styrke for studiet, og konsentrerte meg om å lytte til det de sa der og da. Min stilling kunne ses som en forutsetning for best mulig innsikt i problemet. Det at jeg på forhånd kjente til rivaliseringa mellom hjemkommunen til tre av informantene (Dalen) og skolekommunen (Byen), ga meg et verdifullt utgangspunkt (Paulgaard 1997).

Jeg vurderte også å intervju alle fire informantene samtidig. Det kunne gitt dem større trygghet ettersom læreren/studenten hadde fått en mer dempet posisjon. Jeg valgte likevel å intervju dem hver for seg. Jeg mener at de på den måten ikke ble påvirket av hverandre, og de kunne svare fritt – uten hensyn til at en medelev hørte på. Jeg innså også at det var lettere å følge kroppsspråket til informanten når jeg bare hadde en person å konsentrere meg om.

2.5 Hvordan framstille informantene

I intervjuene ble tatt opp på bånd. Jeg sletter båndene når denne oppgaven er ferdig. En bør også skjerme kilden mot seg selv (Fossåskaret 1997). Om de synes det er greit å stå fram i

materialet med navn akkurat nå, kan de tenke annerledes om en tid. Dette handler om unge voksne, og det er ikke sikkert de reflekterer over dette nå som de kan gjøre om en tid. Jeg presiserte for dem at de ville bli anonymisert. Det ga muligens en trygghet til informantene å vite dette da vi foretok intervjuene. Det var viktig for meg at de følte seg trygge nok til å fortelle - ettersom jeg skulle lære av dem. Jeg var eleven deres i den situasjonen. Jeg ønsker å bruke det de forteller meg til å finne ut av hvordan erfaringen kan virke fremmende eller hemmende på læringen.

2.6 Reliabilitet

Reliabilitet forteller noe om man har gått fram på en slik måte at resultatet er pålitelig.

Det ville kanskje være umulig å gjenta en undersøkelse der man har benyttet et kvalitativt forskningsintervju. Hvis en skulle gjenta det, ville nok intervjupersonen ha tilegnet seg annen kunnskap og erfaring, og også studenten ville sannsynligvis ha mer erfaring og kjennskap til området. Alt dette til sammen hadde nødvendigvis ført til et noe annet resultat. En må derfor i større grad vurdere om prosessen har foregått på en tillitvekkende måte. Det er tale om to subjekter her, og *"hele pointen er, at det subjektive element ikke kan og ikke skal trylles bort, ej heller tænkes bort i metodelæren"* (Fog 2005:188). Jeg studerte i et for meg kjent miljø, og det kunne øke påliteligheten, men jeg var også klar over at jeg på grunn av den kjennskapen måtte bestrebe meg på å være profesjonell og lydhør. Jeg bestrebet meg på å være tålmodig og prøvde å vise empati og interesse. Situasjonen og det de fortalte var såpass interessant at det var ektefølt. *"I selve interviewet må interviewerens nødvendigvis gå inn som deltager. For at kunne inngå i den for samtalen nødvendige kontakt må interviewerens involvere seg med personen, skape en gensidig kontakt"* (Fog 2005:148). Kvale (1997) betoner at en viss struktur i intervjuet vil lette analysen av intervjuet. Det skal likevel være rom for impulsen og det spontane i samtalen. Jeg stilte underveis oppsummerende spørsmål for å sikre meg at jeg hadde oppfattet dem rett. I denne sammenhengen fremhever Fog (2005) betydningen av hvor viktig det er å undersøke og tilkjenne eventuelle egne fordommer og følelser i forbindelse med intervjuene og analysen. Jeg har arbeidet som lærer og voksenlærer i mange år, og har sannsynligvis dannet meg "teorier" som like gjerne kan være gale som rette i sammenhengen. Jeg prøvde å være bevisst det at jeg ikke skulle stille ledende spørsmål.

2.7 Validitet

”Den bredere definitionen gjelder, hvorvidt vi har undersøgt det, vi tror, vi har undersøgt” (Fog 2005:193). Kvale (1997) benytter denne definisjonen ved kvalitativ metode. Som forsker må en hele tiden vurdere situasjonen under prosessen, og hvorvidt den kan influere på svarene en får. Han betoner hvor viktig de første stadiene med tematiserings- og planleggingsstadiene er. Tematiseringsfasen mener Kvale er ”...en begrepsmessig klargjøring og en teoretisk analyse av temaet som skal undersøkes, samt formulering av spørsmålsstillinger” (Kvale 1997:49). Jeg hadde reflektert over hva jeg vil undersøke (erfaringens betydning for læring), og formålet var å finne et konstruktivt utgangspunkt når jeg videre skal velge undervisningsmetoder for vokseleven. Jeg fokuserte også på at jeg som student måtte være bevisst under hele forløpet fra planlegging til transkribering på å se på eget arbeid med kritiske øyne (Fog 2005).

2.8 Analysen

Jeg vil velge å skrive ned det jeg tolker som meningen i det som sies. Samtidig vil jeg markere pauser, nøling som også forteller noe. Det vil være jeg som forsker som tolker det som sies (Fossåskaret 1997). *Meningsfortetting* kan være en analysemetode som kan passe både emnet og meg som forsker. Gjennom *meningsfortetting* kan jeg trekke ut viktige utsagn på båndet slik at bare de nødvendige, meningsbærende delene av setningen blir skrevet ned. Analysen har da begynt allerede under intervjuet. I løpet av intervjuet kan jeg stille spørsmålet: Har jeg forstått deg rett når jeg oppfatter deg slik? I slutten av intervjuene kan jeg stille spørsmål som: Er det noe mer du vil legge til? Tolkingen vil være avhengig av min teoretiske kunnskap og min bakgrunn ellers. Jeg vil hele tiden prøve å ha problemstillingen ”*hvordan har tidligere erfaring betydning for vokselevens læring i norskfaget i den videregående skolen?*” i fokus.

3.0 Hvordan gikk intervjuene?

Jeg gjorde avtale med elevene om å få lov til å intervju dem utpå våren. Jeg fortalte dem om studiet jeg holdt på med, og presiserte at jeg visste lite og ingenting om hva det ville si å være voksenstudent. Jeg skulle gi dem beskjed når det ble aktuelt å foreta samtalen. Jeg syntes det var tryggest å vente til undervisningen og karaktersetningen var over, slik at både de og jeg i større grad kunne slappe av. Jeg var ferdig med ”eleven”, og de kunne dytte unna ”læreren”.

Jeg tok kontakt en uke etter at de var ferdig med eksamener, og det var da bortimot 3 uker siden vi hadde vært i klasserommet sammen. De hadde hatt en uke fri etter eksamener, og hadde slappet litt av. Jeg ringte tilfeldigvis Ida først. Hun var like villig til å stille opp som da jeg luftet forespørselen for henne på vårparten. Jeg var egentlig litt spent på om hun allerede hadde lagt bak seg alt som hadde med skolen å gjøre, og i tillegg gjort avtaler med andre som kunne være en unnskyldning for ikke å stille opp. Men da jeg ringte henne, var hun meget villig til å treffe meg og snakke om erfaringene sine. Hun fikk velge treffsted. Jeg kunne godt treffe henne i Dalen – enten på kafe eller annet sted, men Ida syntes det var greiere hvis hun kom til skolen. Det var ikke elever der lenger, og vi fikk sitte i fred. For meg var dette lettvinnt og greit. Det var kanskje – tross alt enklere for Ida å sitte i et lukket klasserom i Byen framfor å sitte på kafe i sentrum av Dalen der flere ville kjenne igjen henne og lure på hva hun og en fremmed dame med opptaker holdt på med.

Likevel vurderte jeg etter telefonsamtalen om treffstedet var nøytralt nok. Jeg konkluderte med at Ida faktisk hadde forstått at det var jeg som var novisen i denne samtalen, og da var kanskje ikke treffstedet så viktig for henne, og kanskje ble skolen mer nøytral enn en kafe eller hjemme hos henne i Dalen. Ida kom – blid og fornøyd. For meg så det ut til at jeg var den som var mest spent og usikker i situasjonen. Selv om jeg hadde gjennomført et prøveintervju, var det nå jeg skulle få dataene mine, og jeg visste ikke hva Ida kunne fortelle meg, og ikke minst – hvor åpen ville hun være? Vel etablert i klasserommet, ble den lille opptakeren lagt på bordet, og jeg innledet igjen med det hun hadde fått skriftlig: Hun kunne når som helst trekke seg, hun skulle ikke fortelle noe annet enn det hun selv syntes hun ville dele med meg, hun og skolen ville bli anonymisert, og her var hun mentoren og jeg studenten. Jeg stilte de spørsmålene jeg hadde satt opp på forhånd, men stilte etter hvert flere oppfølgingsspørsmål. Jeg er selv glad i å prate, og prøvde å være bevisst på at det var Iselin som skulle snakke mest mulig – uten for mye styring fra meg. Jeg beflittet meg på å stille spørsmålene så nøytralt at de ikke skulle lede henne i en retning hun ikke bestemte selv. Jeg var svært spent på hva hun kom til å svare på hvordan det var å være fra Dalen i en klasse ved Bysjøen videregående skole med elever stort sett fra Byen. Her fikk jeg mer informasjon og flere begrunnelser enn jeg hadde tenkt jeg kunne få.

Jeg tok i neste omgang kontakt med Lisa fra Dalen. Også hun ville heller komme til Byen enn at jeg skulle komme til Dalen. Uten at hun sa det, tolket jeg det dit hen at det følte bedre å være i et lukket rom på skolen enn å sitte åpent på en kafe eller hjemme hos henne. Det var

heller ikke forlokkende å sitte i bilen. Det var noen uker siden jeg hadde truffet henne, og vi kunne prate litt om ”løst og fast” mens vi etablerte oss i klasserommet. Også denne gangen så det ut til at det var jeg som var mest spent. Jeg gjentok det samme for Lisa som jeg hadde innledet intervjuet med overfor Ida, og Lisa svarte med et overbærende smil, og så ikke ut til å synes at det var så viktig. Men jeg synes likevel det er viktig at hun har fått det skriftlig og har fått det gjentatt muntlig. Lisa var litt usikker på hva hun skulle gå inn i til å begynne med, og svarte en tanke overfladisk uten å begrunne eller gi eksempler, men da jeg ba henne være konkret, og presiserte at dette var et fremmed område for meg og at hun måtte tenke ut hvordan hun skulle få meg til å virkelig forstå det hun hadde erfart på ulike områder, gled det bedre, og jeg fikk muligheten til å følge henne i detaljene. Da var det enklere å stille oppfølgingsspørsmålene også. Jeg satt etter hvert med følelsen av at: dette skulle jeg ha visst da du var eleven min! Jeg ble nok engasjert i det hun fortalte, og også glad på hennes vegne ettersom hun hadde en del positive erfaringer som hadde gitt henne en oppfatning av at hun var dyktig på i alle fall ett område! Jeg satt med en følelse av tilfredshet da vi rundet av intervjuet, og jeg syntes jeg hadde fått vite en hel del om Lisas erfaringer – både fra tidligere skole- og arbeidserfaring. Selv om jeg ikke fikk bekreftet alle mine antakelser gjennom dette intervjuet, var det interessante data for studiet mitt. Vi avtalte at jeg kunne ta kontakt hvis det viste seg å være behov for det.

Deretter var det informanten som kom fra Byen kommune, men likevel fra et bygdesamfunn, Gro Merete jeg skulle gjøre en avtale med. Også hun syntes det var mest praktisk å komme til skolen. En kunne tro at hun og også de andre elevene ville føle seg bekvem med å ha dette intervjuet et annet sted – ettersom jeg som lærer kanskje er mer på hjemmebane enn de der. Men også Gro Merete foreslo selv at vi skulle treffes der, for da kunne hun komme dit før hun dro på jobb i Byen sentrum.

Vi satte oss i et tilfeldig valgt klasserom, og det var stille i området ettersom alle elevene nå hadde ferie. Jeg var ikke så spent denne gangen ettersom jeg hadde vært gjennom tre intervjuer før (med prøveintervjuet). Gro Merete så ut til å trives i situasjonen. Jeg tror hun følte seg betydningsfull ettersom det hun satt inne med av informasjon hadde stor betydning for noen (i dette tilfellet – meg og oppgaven min). Jeg følte klart at jeg var i en ganske annen situasjon nå enn den vi hadde i klasserommet. Her var Gro Merete sjefen – selv om det var basert på samarbeid. Det kjentes riktig, for det var en kjensgjerning at her var Gro Merete den som satt på kunnskapen. Hun er fra Haugmarka, og jeg var blant annet spent på om hun hadde

en følelse av å bli betraktet som ”annenrangs” fordi hun kom fra bygda, eller om hun hadde lagt merke til om elevene fra Dalen ble behandlet annerledes enn andre.

Den siste informanten var Turid. Hun var nå alenemor for to gutter på 7 og 2 år. Turid gikk i parallellklassen, og henne kjente jeg overhodet ikke. Det var egentlig interessant å kunne sammenligne selve intervjusituasjonene der jeg samarbeidet med kjente og ukjente informanter. Turid mente det i utgangspunktet var likegyldig for henne hvor intervjuet foregikk. Jeg trodde likevel det var best for oss begge at dette intervjuet ikke foregikk på skolen. Hvis Turid betraktet meg som ”lærer” og representant for Bysjøen videregående skole, ville hun kanskje holde tilbake data som kunne være verdifull for meg. Det kan i utgangspunktet oppfattes som et paradoks at Turid i større grad enn mine egne elever skulle oppfatte meg som ”lærer”, men jeg tror mine elever oppfører seg som om vi er samarbeidspartnere i større grad enn det en fremmed elev gjør. Turid var også informert om at jeg trengte informasjon som hun kunne inneha, og at jeg visste lite og trengte all den informasjonen jeg kunne få. Hun hadde også fått det skrevet som informerte om at hun når som helst kunne trekke seg, og at hun ville komme til å bli anonymisert i selve oppgaven. Hun foreslo at jeg skulle komme hjem til henne, ettersom det var nærmere mitt bosted også. For at vi skulle kunne prate uforstyrret, ville hun følge guttene til familie. Igjen var jeg svært spent. Jeg lurte på hvordan jeg ville bli mottatt, og hvordan hun ville forholde seg til meg. Men det var hyggelig å komme dit, jeg fikk kaffe, og vi pratet litt om en felles interesse: hunder. Hun hadde jobbet litt i en kennel, og det gjorde at vi kom inn på et område der hun også stilte med mer kunnskap og erfaring enn meg, og jeg tror det ”ufarliggjorde” meg. Noen har av en eller annen grunn den oppfatning at en lærer ”vet alt”, og det var greit, tror jeg, for Turid å erfare at læreren vet ikke mer enn andre på de fleste områder. Jeg prøvde å legge an en uformell tone slik at vi kunne ha en god, åpen samtale. Det skulle ifølge Kvale (1997) åpne opp for den spontane og levende formidlingen.

Deretter var vi klar for selve intervjuet, og Turid var kanskje noe mer tilbakeholden enn de første tre. Det manglet en slags trygghet som jeg mener de første tre hadde.. Det at de tre første informantene og jeg kjente hverandre (profesjonelt) gjorde kanskje at vi hadde en type ”taus kommunikasjon” som Turid og jeg ikke hadde. Hun visste nok ikke hvor trygt det var å overlate til meg for henne private opplysninger, og de impulsive digresjonene manglet i dette intervjuet sett i forhold til de andre intervjuene. Men jeg synes likevel jeg fikk svar på spørsmålene.

4.0 Teori

4.1 ” Den voksne er sine erfaringer”

Begrepet voksenpedagogikk har i flere land blitt erstattet med ordet andragogikk. Også M.

Knowles bruker dette uttrykket for sine antakelser om voksnes læring. En av hans antakelser er som følger: ”De voksne derimot er sine erfaringer i mye større grad. De identifiserer seg med sine erfaringer, og blir dermed også nært knyttet til disse erfaringenes verdi” (Knowles, sitert av Loeng 1997:37). Malcolm Knowles tilhører humanistene innen læringsteorien.

Samtidig kan en vel si at han også er påvirket av konstruktivismen der en selvstyrt elev lærer i en sosial situasjon (Merriam og Caffarella 1999). Knowles betoner at det er en reell forskjell på et barn som skal lære og den voksne. Vokseneleven vil i mye større grad styre læringen selv. Knowles hevder i sin andragogikk at det er fire antakelser en bør ta hensyn til ved voksnes læring. Etter hvert som et menneske modnes, vil det i sterkere grad betrakte seg som et selvstyrende menneske. En får en stadig større erfaringsmengde som igjen blir en ressurs for videre læring. Sosialt sett er et menneske voksent når det trer inn i roller som er definert som voksne roller. (For eksempel rolle som mor, samboer osv.). Videre uttrykker den voksne et behov for å ta egne avgjørelser, og gå fra en emneinnlæring til problemorientering).

Forskjellen på barn og voksne kommer også fram ved at den voksne i større grad er i stand til å hjelpe andre i deres læringsprosess, nettopp fordi de på grunn av sine erfaringer blir en ressurs i læringsmiljøet . Voksne har omfattende erfaringsbakgrunn som en kan knytte ny erfaring til, og Knowles påstår at den nye erfaringen blir mer meningsfull når den kan knyttes til tidligere opplevelser (Knowles 1970).

Knowles hevder det er en forskjell på barn og voksne også når det gjelder læring, og at veilederen må ta hensyn til det. I stedet for å ”presse på” voksneleven kunnskapen og be henne lære det, burde man i stedet finne hva eleven står for og trekke tråden derfra.

”Voksenhet” er ifølge Knowles noe som kommer når individet oppfatter seg selv som selvstyrende. Det er en forskjell på både personlighet, erfaringer, livshistorier og utdanning hos mine elever. Det er individer. ”Det er disse træk ved mennesket, dets individualitet, som det efter denne retnings opfattelse er voksenpedagogikkens opgave at få kaldt frem” (Winther-Jensen 2004:53).

John Dewey hevder at all utdanning går gjennom erfaringen, enskjønt ikke all erfaring er relevant for utdanningen. Enkelte erfaringer er til hinder for videre læring på området

(Merriam og Caffarella 1999). Det er vanskelig å avgjøre om erfaringen er av det positive eller negative i situasjonen. Men erfaringen vil bringe en i en eller annen retning. Noen ganger er avlæring helt nødvendig for å åpne opp for ny læring. Denne avlæringen kan føles "livsfarlig" for enkelte elever fordi den kan ta fra dem et kanskje spinkelt, men dog positivt selvbilde.

Også Bo Jacobsen setter den lærendes erfaring i fokus. Det kan være så vel livserfaring som arbeidserfaring. Jacobsen definerer erfaring som handling. Personen kan selv foreta handlinger og gjennom det å erfare, eller personen kan påvirkes gjennom det som skjer i omverdenen. For at en skal kunne kalle det en erfaring, må personen oppleve handlingen gjennom både følelser, forståelse og at det "setter spor" i personen (Jacobsen 2001). Jacobsen definerer erfaring som en helhetsutvikling av tanker, følelser, mentalitet og verdier. Denne tilblivelsen skjer i et forpliktende forhold til noen i omverdenen (op.cit.). Jacobsen sammenligner erfaringens struktur med en løk, og det er veilederens oppgave å finne inn til det innerste laget, der kjernen av hele erfaringen befinner seg. Han beskriver en metode der den lærende går gjennom forskjellige trinn som kan gi muligheter for å fremkalle den hele erfaringsopplevelsen. For å motivere eleven i gjennomgåelsen av et tema, bør man la eleven selv vise til det han/hun har opplevd på området i stedet for å dosere om temaet først. "Det er helt avgjørende at respektere livserfaringens egenverdi og sette normer for, at deltagerne gjør det" (Jacobsen 2001:43). Jacobsen sier at undervisningen blir interessant når eleverfaringen får fokus.

4.2 Selvbildets betydning

Den oppfatningen en person har av seg selv, er en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger. Personer som ellers synes å være like, gjør ulike valg avhengig av hvordan de oppfatter seg selv, for eksempel hvilke egenskaper de tror de har og hva de har forventning om å være i stand til å gjøre (Skaalvik og Bong 2003, sitert av Skaalvik og Skaalvik 2005:72).

Også vokseleven er avhengig av hva de andre i klassen mener om dem. Det kan virke som om de i utgangspunktet ikke har særlig stor tiltro til at egen erfaring kan hjelpe dem med å lære teoretisk kunnskap. Jeg mener å ha observert at vokseleven ofte tror at ordinærelevne takler dette mye bedre. Av uviss årsak synes også ordinærelevne å ha denne meningen. Dette signaliserer de til vokselevne også. (Hva er galt med deg ettersom du kommer tilbake til skolen? Har du mislyktes i skolen før, eller har du mislyktes i arbeidslivet? Skaalvik og

Skaalvik (2005) hevder at prestasjonene i skolen får betydning for elevens selvoppfatning. ”En viktig informasjon om oss selv er de vurderinger som andre gjør av oss ”(Skaalvik og Skaalvik 1993:135). Det er personens oppfatning av hvordan hun blir vurdert av de andre som blir viktig for hennes selvvurdering, og ikke de andres reelle vurderinger. Skaalvik og Skaalvik (1993) mener at selvvurderingen er avhengig av hvordan vi forklarer egen atferd (selvattribusjon). Undersøkelser har vist at de fleste mennesker har tatt i bruk selvbeskyttende attribusjonsmønstre for å bevare en positiv selvvurdering. Det å lykkes er en verdifull erfaring som styrker selvoppfatningen. Derfor er det viktig at læreren prøver å legge til rette for at elevene kan få en god mestringsopplevelse i starten av skoleåret. Det betyr at læreren bør undersøke bakgrunnen, erfaringene elevene har før undervisningen starter. Hvis eleven tror at han ikke kommer til å mestre oppgaven, vil han lettere resignere og kanskje gi opp hvis det dukker opp problemer (Skaalvik og Skaalvik 1993).

4.3 Jevnaldrendes betydning

Frønes (2006) sier at barn svært ofte lærer av hverandre i det moderne samfunnet. Han påpeker at vi utvikler vår personlighet etter hvilke samfunnsforhold vi vokser opp i. Gjennom den kulturelle påvirkningen utvikles tankene og følelsene våre. Likeså spiller den sosiale sammenhengen vi er en del av en viktig rolle. Frønes (2006:26) definerer *sosialisering* som ”den prosessen som former barn til både unike individer og medlemmer av et bestemt samfunn og en bestemt kultur”.. Gjennom sosial samhandling og trening i ulike roller, utvikler man kulturell, kommunikativ og sosial kompetanse. Erfaring blir til kompetanse, mener Frønes. Han kaller denne kompetansen en *basiskompetanse*. Dette begrepet omfatter den individuelle utviklingen som går hånd i hånd med utviklingen i samfunnet. I og med at tradisjonene og de normene foreldre står for svekkes i vårt samfunn, får barns og unges kultur større betydning. Her er de jevnaldrende meget viktig når barnets basiskompetanse skal utvikles. De blir avgjørende for hvordan barnet senere evner å møte et sammensatt samfunn. I barne- og ungdomsårene foregår etter hvert løsrivelsen fra foreldre og familie, og her blir jevnaldergruppen svært viktig. I samhandling med de andre ungdommene utvikles holdninger i personen som vil prege han videre i livet (Frønes 2006).

4.4 Status i miljøet

”Det som har betydning, står i motsetning til det ikkebetydelige ”(Bourdieu 1995:38). Bourdieu hevder at i land som de mener er i ferd med å bli mer homogent, finnes forskjeller over alt. Videre sier han at forskjellene ikke eksisterer uten at noen konstruerer dem. Altså er det noen gitt å lage koder som en bør følge hvis en skal tilhøre ”det gode selskap”. En må ha kunnskap til å kunne dekode. Denne kunnskapen er gjerne tillært gjennom kulturen i familien og miljøet en har vært i. Her skiller han mellom den *”sansemessige smak”* og *”den reflekterte smak”*. Dette er den fine ”distinksjonen”, det som bl.a. skiller og setter mennesker i sosiale båser.

Bourdieu hevder at hvert menneske har forskjellige typer kapital – som for eksempel: en symbolsk og en kulturell. Den symbolske kapitalen kan for eksempel være konvensjonene den uformelle læringen en person har fått opp gjennom oppveksten. Disse er gjerne innarbeidet i kropp og sinn uten at en er det bevisst. Familie- eller klasse- eller områdestolthet kan være en symbolsk kapital. Den kulturelle kapital opparbeides gjennom oppveksten og utdanningen. Her spiller språket, kunnskap og adferd en stor rolle. Å kunne beherske *”kulturens referenssystem”* gir personene status og makt over de som ikke behersker dette. *”Det kulturella kapitalet existerar för Bourdieu framför alt i människors kroppar som kunnskaper, erfarenheter, sätt at uppfatta och tänka att tala och röra seg”* (Bourdieu, sitert av Broady og Palme 1989:187). De ulike formene for kapital en person innehar, utgjør personens *habitus*. Hver klasse har en form for tillært smak, adferds eller tankemønstre som er utviklet med bakgrunn i den posisjonen klassen/gruppen har. Denne smaken kan også kalles habitus, og er frembrakt av ulike prinsipper for differensiering. Individets habitus preges av den dominerende habitus i den sosiale klassen/gruppen individet tilhører. Prinsippene for å vurdere en persons habitus kan fastsettes først og fremst av en som er kapabel til å skjelne – for eksempel det ”fornemme” fra det ”vulgære”. Disse vurderingene kan være forskjellige etter hvem som vurderer, men de frambringer et system som kategoriserer individer som ”gode” eller ”dårlige” (Bourdieu, 1995). Det viser seg å være en nær sammenheng mellom utdanningskapital og kulturell virksomhet. Hvis utdanningskapitalen er lik, øker betydningen av sosial bakgrunn. Ifølge Bourdieu (1995:23), er opprettholdningen av forskjellene mellom klassene avhengig av et system, en struktur der menneskene *”gjensker, reproducerer, sine livsvilkår gjennom sine handlinger slik at samfunnsmaskineriet (”det sosiale systemet”) går rundt og rundt”*. Bourdieu påstår også at det er forskjell mellom de som er opplært i å bruke de ”rette”kodene, de som gjennom kunnskap, språkbruk, klesdrakt, mat viser de distinktive

trekkene og de som selv har måttet streve for *sin kulturelle kapital*, gjennom for eksempel skolesystemet.

Det nye borgerskapet er førende i samfunnet med bakgrunn i ”den nye økonomien”. I dette samfunnet gir det status å ha tid og penger til å forbruke. Det sier seg selv at de som allerede har penger og ressurser til å holde en høyere – friere livsstil, har et fortrinn når en skal ”klassifiseres”. Her kommer bl.a. den avslappede, men dyre klesstilen også til syne, som skiller småborgeren fra borgeren (Bourdieu 1995). Jeg undres på om elevene fra Byen kan settes inn som representanter for den ”borgerlige smak”, og elevene fra Dalen i mange tilfeller kan representere Bourdieus ”småborgere”. ”*Småborgeren er en proletar som gjør seg liten for å bli borger*”(Bourdieu 1995:159). Småborgeren får noe stivt og tvangsmessig over seg som følge av formalismen. Han/hun må spille en rolle for å slippe inn gjennom nåløyet til borgerskapet. En må kle seg som dem, i det hele tatt prøve å etterligne den rådende klassens ”gjøren og laden”. Men der borgeren er avslappet og naturlig, vil småborgeren være tvungen og måteholden. Nødvendigheten tvinger fram en smak for det nødvendige. En aksepterer det nødvendige, ifølge Bourdieu. Hvis en ikke kan få det en egentlig ønsker seg, må man lære å like det en faktisk har eller kan oppnå.

En annen faktor er at ”*folkelige lag verdsetter fysisk styrke som en grunnleggende dimensjon ved manndom og alt det som støtter manndommen*” (Bourdieu 1995:199). Bourdieu hevder at arbeiderklassen har ikke annen rikdom enn sin arbeidsstyrke. Som en samlet, større gruppe kan de i enkelte sammenhenger være en motvekt til de med mer økonomisk og kulturell styrke. Også i skolen undervises det i respekt for ”unyttig kunnskap” ifølge Bourdieu. Menneskene blir rangert etter et hierarkisk system. Både i arbeidslivet og i skolesamfunnet møter man et system som framhever mennesker som har teoretisk utdanning og som i kraft av den får sin plass i øvre del av hierarkiet. Begge steder møter man denne (elite-)kulturen som ikke trenger å vise at den er nyttig for å få sin plass. Skolen styres etter de samme prinsippene (Bourdieu 1995).

Bourdies definisjon av kultur er:

det slags kultur som er intimt knuten til samhällets makthierarkier, närmast vad som i Norden brukar kallas ”finkultur”(…) den kultur som räknas , den legitima och dominerande, den som i praktiken erkänns i skolan och i karriärgångarna på sociala fält där makt utövas (Bourdieu, sitert av Broady og Palme 1989:184).

Det er ikke folkekulturen, den antropologiske kulturen det er snakk om. Ifølge Bourdieu er det i større grad utdanning, kunst, litteratur og vitenskap som ligger i begrepet "finkultur". Med utgangspunkt i denne definisjonen av kultur, kan vi se hvert menneskets "habitus", smak, tenke – og væremåte.

Utdanningssystemet er også et sosialt system som opprettholder en symbolsk ordning som klassifiserer mennesker, hevder Bourdieu. Enhver pedagogisk handling er en symbolsk handling. En viss kunnskap, visse klassifiseringer er verd å videreformidle, men ikke andre. Utdanningssystemet har fått en særstilling som forvaltere av den kulturelle kapitalen. Her hevder Bourdieu at det først og fremst er de høyere klassene som tjener mest på utdanningssystemet fordi det er styrt av mennesker som er fostret i dette systemet. Slik blir tradisjonen holdt ved like (Bourdieu, sitert av Broady og Palme 1989). Mennesket velger noen ganger etter hva som gir det etterlengtet status i miljøet. Hvilken kunnskap blir viktig? Er målet å klatre i hierarkiet eller er det fokus på kunnskapen i seg selv? I "Distinksjonen" skriver Bourdieu om tradisjonene som mennesket er plassert inn i, og som kan være en brems og sperre for videre utvikling fordi mennesket for eksempel oppfatter seg selv som mindreverdige i forhold til andre. En kan være så opptatt av å oppnå en status i samfunnet at det skygger for en læring som ellers hadde vært naturlig for personen. "...*sammenhengen mellom den plassen en gir seg i det fysiske rommet og den plassen en har i det sosiale rommet*" (Bourdieu 1995:229).

5. 0 Funn: Empiri og analyse

I min søking etter svar på spørsmålet hvordan tidligere erfaring har betydning for vokselevens læring i norskfaget i den videregående skolen, fikk jeg disse dataene å arbeide ut fra. Her vil jeg først bruke teorien fra Knowles som hevder at erfaringens betydning for læringsprosessen er svært viktig.

5.1 Oppvekst

Elevene stilte med meget forskjellig livserfaring. Ida hadde en mor med alkoholproblemer, og tilbrakte flere år i fosterheim. Lisa vokste opp i en stabil heim med mor og far, men med en halvbror som tidlig kom ut på skråplanet. Gro Merete voks opp på landsbygda, og opplevde store skuffelser i kameratgjengen som satte varige spor. Turid vokste også opp med mor, far og søsken, men fant seg ikke helt til rette i skolesamfunnet før hun ble mor selv, og så at det

var nødvendig å utdanne seg for å klare å gi sønnene en trygg hverdag. Det ble en viktig motivasjon for læringa. *”Den voksne er sine erfaringer”*, sier Knowles. *”De identifiserer seg med sine erfaringer, og blir dermed også nært knyttet til disse erfaringenes verdi”* (Knowles, sitert av Loeng 1997:37).

5.2 Livserfaring

For både frisøren Ida, og kokken Turid, begge fra Dalen, var det erfaringen med å bli mødre som inspirerte dem til videre skolegang, og til å melde seg på påbyggingsåret. Turid har eneansvaret for to barn og må blant annet forholde seg til to svigerfamilier, og Ida hadde tidlig fått ansvar for søsknene sine i tillegg til at hun nå selv er mor. Ansvarsfølelsen var for begge en god drivkraft. Nå hadde de en viktig oppgave, og den var å trygge oppveksten til barna. Ida bodde sammen med barnefaren, men hadde alltid måttet ta ansvar for seg selv og søsken, så hun følte fremdeles at det var hun som hadde hovedansvaret – også for sønnen. Ida hadde lært gjennom oppveksten at om en *”gjorde det en skulle”*, så kunne en nå mål en hadde satt seg. Å bli plassert i fosterheim langt unna hjemmet hadde vært en krise, men ved å gjøre det som *”de andre”* forventet, gikk det bedre. *”Den moralske standarden personen vurderer seg opp imot, er et resultat av påbud og forventninger som personen frivillig pålegger seg”* (Skaalvik og Skaalvik 2005:82). Hun var den eldste av tre søsken, og hun tok tidlig ansvar for dem. Hun skjønnte at hun, for å hjelpe småsøskenene måtte spille på lag med for eksempel barnevern og fosterheim. I oppveksten prøvde hun sterkt å være som de andre, søkte fellesskap hos snille naboer, fordi hun følte at hun ikke hadde noen heim. I norskfaget på påbyggingsåret fikk hun i rikt monn bruk for disse erfaringene og følelsene, sa hun. Der kjente hun seg ofte igjen når tekstene handlet om barn i krise, ensomme barn, følelsen av annerledeshet, det å være til overs samme hvor du gikk. En av hovedfigurene i Torborg Nedreaas` romaner – Herdis, gjorde stort inntrykk. *”Det var som å lese om meg selv, og jeg kunne utdype følelsene Herdis måtte sitte inne med for henne jeg samarbeidet med i timen, og jeg tror også hun forsto konflikten bedre etter at jeg hadde snakket om situasjonen til hovedpersonen”*. *”Analyse av tekster er lettere fordi jeg kan se det fra flere vinkler pga oppveksten min.”* På den måten spilte livserfaringen hennes en stor rolle for forståelsen av litteraturen, og hun var også i stand til å klargjøre tekster for medelever. Som jeg viste til i teorikapitlet, uttrykker Malcolm Knowles (1970) i denne sammenhengen at voksne har mer erfaring og kan dermed i større grad også hjelpe andre i deres læringsprosess.

Ida hadde gjennom barndommen, og også etter å ha fått barn lært å være tålmodig. Tålmodigheten hjalp henne å lære, og å høre på læreren selv om temaet var uinteressant. Hun

var også mer raus med medelever som ikke var så disiplinerte som hun selv. Ida hadde lært seg å ”velge bort” ting som var negativt – for eksempel urolige medelever. Hun klarte å overse/overhøre det. I selve læringsprosessen kom det henne til gode. Ausubel hevder at kunnskap og erfaringer lagres som strukturer en kan gå tilbake til og knytte nye erfaringer og kunnskap til: Kunnskap blir til ved at de nye erfaringene forstås med bakgrunn i allerede etablerte erfaringer (Skaalvik og Skaalvik 2005:53). Jeg tror at Ida i norsktimene gjorde bruk av den ”teknikken” hun i oppveksten hadde erfart fungerte. Hun gjorde ”som de sa”, og følte seg rimelig trygg på at det ville fungere, fordi det hadde fungert før. Ida viste tålmodighet og tok undervisningen slik den ble gitt. Samtidig gir Ida inntrykk av å være en person med evner til å tenke logisk og fornuftig, og det har nok vært en styrke for hele livsløpet hennes. Ved hjelp av Vygotskys konstruktivistiske teori kan en muligens forklare at Ida i barndommen lærte i fellesskap med personene i miljøet som skulle hjelpe familien i den vanskelige livssituasjonen. Miljøet barnet er i, avgjør hva det lærer, og hvordan det lærer verden å kjenne (Skaalvik og Skaalvik 2005). Det synes som at Ida den gangen fikk tillit til hjelpeapparatet, og de samarbeidet derfor godt.

Ida skjønnte tidlig at det var normalt å være del av en familie der en ble tatt vare på av foreldre. For Ida ble det en ”normal” oppgave å være i ”mors sted” for søsknene sine. Det ser ut som at hun gjennom dette fikk respekt fra søsken – som igjen førte til selvrespekt. Hun følte at hun i alle fall var verd noe for andre, og dermed for seg selv. Ida skapte seg etter hvert en identitet. Gjennom stadig utfordringer som hun måtte ta, og som hun delvis klarte i egne øyne, opplevde hun en ”*viss grad av stabilitet – at han er den samme i dag som han var i går*”(Bosma i Skaalvik og Skaalvik 2005). Ida hadde en viss trygghet i seg da hun kom til påbyggingsåret som gjorde det lettere å være i klassen.

Selvverd vil si å akseptere seg selv slik en er (Skaalvik og Skaalvik 2005). Ida, frisøren fra kommunen Dalen, kom med en viss styrke og tro på seg selv inn i påbyggingsklassen på grunn av de tøffe barndomsopplevelsene. Hun hadde forstått at det å spille på lag, ta ansvar, ville gjøre en vanskelig situasjon noe lettere for hele hennes familie. Ida hadde gjennom gode og dårlige erfaringer bygd opp en ressurs hun kunne øse av videre. Jeg vil her trekke tråden fra teorikapitlet og Knowles` antakelser (1970) om de voksnes erfaringsbakgrunn som utgangspunkt for ny læring. Ida hadde med all sin erfaring fått en ressurs å øse av for videre læring – ikke minst hvordan hun skulle gjøre det. På den andre siden manglet Ida selv en voksen som kunne gi trygghet. Hun hadde i hele oppveksten vært åpen på problemene

hjemme, og berget kanskje selvbildet også på den måten. Hun bygget opp en integritet gjennom å være ærlig overfor venner, naboer og skole. Man kan lure på hvor hun hentet motet til å løse problemet på denne måten. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) viser forskning at elever med lavt selvverd blir mer utrygge i skolesituasjonen. Et godt selvbilde og rik på erfaringer kan delvis være forklaringen på at hun lyktes i å tilegne seg ny kunnskap i et nytt og utfordrende miljø.

Det viste seg altså at både Ida og Turid, frisøren og kokken fra kommunen Dalen, syntes de hadde svært stor nytte av livserfaringen sin i norskfaget. De hadde gjennom opplevelser lært seg å tenke ut over egen sfære, og det kom dem til gode her. I tillegg hadde de selv vært gjennom kriser som gjorde at de gjenkjente situasjoner og følelser, og kunne bruke det i faget. Dette kan relateres til Knowles' tanker om den voksne som en lærende når individet er modent, går fra å være en avhengig til en selvstyrt personlighet. Denne personen får stadig flere erfaringer som etter hvert utgjør en voksende ressurs for videre læring. Det å være voksen bør ifølge Knowles defineres psykologisk, og ikke defineres etter alder (Knowles i Winther-Jensen, 2004). Som jeg ser det, passer Knowles' antakelser spesielt for Ida, som i oppveksten fikk tøffe, men likevel verdifulle erfaringer gjennom vanskelige familieforhold, som sannsynligvis gjorde henne tidlig voksen. Nettopp disse erfaringene gjorde henne til en bevisst og ganske selvstyrende person både før og i løpet av skoleåret ved Bysjøen videregående skole. Jeg antar at også Turid kan takke sine erfaringer for at hun makter å tenke og handle selvstendig i læringsprosessen til tross for utestengingen fra de andre elevene i klassen.

Gro Merete er den eneste av informantene som kommer fra Byen kommune, og har vokst opp i et bygdemiljø. Hun mente selv hun hadde hatt en harmonisk oppvekst i heimen, men skolemiljøet var ikke alltid så enkelt å forholde seg til. Av en eller annen grunn brukte lærerne henne som en "leder" i klassemiljøet, og kanskje var dette en medvirkende årsak til at enkelte klassevenninner stadig "var ekkel".

Gro Merete følte at hun etter endt frisørutdanning og noe jobbing i større grad tok et selvstendig valg da hun valgte påbyggingsåret. Gro Merete har i stor grad lært gjennom uformell læring, fra voksen til barn, som er typisk for det miljøet hun kommer fra, samtidig som også en frisørutdanning har noe av denne form for læring i seg gjennom praksis og lærlingetid. Med bakgrunn i de erfaringene hun hadde, var hun nå i bedre stand til å vurdere

hva som var interessant for henne å gjøre videre. Hun hadde gjennom frisørutdanningen utviklet en større tro på seg selv og et mer uavhengig forhold til omgivelsene, og kunne nå ta selvstendige avgjørelser – som en voksen. Som vist i teoridelen, sier Knowles (1970) at når en som voksen ser at en kan styre sin egen læring slik som han kan ta ansvar for andre deler i sitt liv, erfarer han det som svært forløsende. Malcolm Knowles betoner den positive virkningen av erfaringen, og Gro Merete har som jeg ser det, hatt stort utbytte av deler av sin livserfaring, men samtidig tør jeg hevde at hun også har høstet negative erfaringer i jevnaldningsmiljøet som har hemmet henne i utviklingen og gjort at hun ikke fungerer optimalt i læringsprosesser sammen med andre jevnaldrende. Hun gruet seg til å starte fordi hun var engstelig for de andre elevene i klassen. I ungdomsskolen var hun blitt ”dolket i ryggen” av venninner på en slik måte som satte varige spor. Gro Merete ville ikke gå i detaljer på hva det gikk ut på. Det er så ømtålig tema at Gro Merete gråter når hun nevner problemet. Dermed hadde hun stor fokus på hva de andre i påbyggingsklassen gjorde, og hva de eventuelt syntes om henne som var tre år eldre enn mange av dem. ”*Jeg er redd for å dumme meg ut*”. Dette tok noe av oppmerksomheten vekk fra selve faget i starten. I akkurat denne delen av empirien min vil jeg påstå at Knowles` antakelser om erfaring som noe positivt ikke stemmer.

Frønes (2006) fremhever at venner er svært viktig for å finne ut hvem en selv er. Gro Merete var opp gjennom barneskolen vant til å være lederen, den som lærerne henvendte seg positivt til, og hun opplevde det som et sjokk i ungdomsskolen da hun oppdaget at venner sviktet – og viste seg tydelig ikke å være venner likevel.. Da klassevenninnene sviktet, oppsto det sannsynligvis et vakuum hos Gro Merete som førte til at hun ikke kunne stole på noen. Dette var en tøff erfaring som gjorde noe med selvbildet hennes. Det hjalp ikke at lærerne og familien fremdeles ga henne et positivt gjensvar. Det var de jevnaldrende sin dom som hadde betydning for selvverdet og hvem hun var. Frønes sier at det i det moderne samfunnet er jevnalderrelasjonene som er det grunnleggende forholdet for utvikling. Gjennom disse relasjonene lærer en å finne andre ståsted og forstå andre sine tanker og meninger. Dette er viktig for å oppøve sosial kompetanse. Kanskje har Gro Merete opp gjennom barneårene forholdt seg mest til voksne og har behersket kodene mellom voksen og barn, men ikke vært like dyktig til å dekode kommunikasjonen mellom barn-barn, ungdom-ungdom, og opplever det som et sjokk når det en dag kommer en tydelig melding. Men det kan også skyldes at hun ”traff på” medelever som ganske enkelt ville ”ta henne”, og dette hadde hun ingen trening i å takle. Gro Merete kom inn i påbyggingsklassen med et ”handikap” i forhold til det å tørre å stole på medelevene. Å tørre å gi av seg selv er meget viktig i norskfaget der en stadig skal

tolke og si sin mening om menneskeskjebner i litteraturen. Gro Merete fortalte at trygghet i forhold til medelevene kunne gjort læringsprosessen enklere.

5.3 Arbeidserfaring

Lisa, som er utdannet frisør fra Dalen, kunne ikke knytte noe spesielt i livserfaringen sin til arbeidet i norskfaget. Da var arbeidserfaringen langt viktigere for henne. Hun oppdaget at for eksempel norskfaget var langt mer interessant nå enn før. Etter at hun hadde vært ute i arbeidslivet, hadde hun erfart såpass mye i omgang med andre mennesker at hun kunne bruke dette når hun skulle tolke tekster eller skrive tekster selv. I tillegg hadde hun lært seg konsentrasjon og selvstendighet gjennom frisøryrket. *”Jeg hadde nå en mer fornuftig ”tone” med lærerne. Vi hadde jo på en måte samme erfaring. Jeg hadde også vært ute i jobb, og snakket med mange mennesker, og jeg kunne diskutere på en annen måte – mer på nivå med læreren.”* Som jeg har vist til i teorikapitlet, sier Knowles (1970) at et rikt erfaringsgrunnlag gir bedre utgangspunkt for ny læring. Å føle seg likeverdig i større grad hadde altså gjort noe med motet og evnen til å drøfte ting i faget. Slik fikk hun mulighet til å lære mer også. Lisa forteller om en harmonisk oppvekst hos foreldrene samt god kontakt med venner. Hun har fått utviklet sin ”basiskompetanse” (Frønes 2006), som defineres som evne til refleksjon, fortolkning og uttrykksevne, så vel som til sosial utdyping og intimitet. Dyktighet fører til begrepsapparat som igjen fører til kompetanse. Etter erfaring i frisøryrket, har hun sannsynligvis utviklet kompetanse på å snakke med ulike voksne, og dermed er ikke læreren så skremmende å prate med lenger. Lisa arbeidet også 3 måneder i Brighton som lærling, og erfarte at dette ga henne en bedre selvtillit. Hun kunne noe de andre frisørene ikke behersket. Bo Jacobsen (2001) sier at man erfarer gjennom å handle, og at en erfaring går veien om både følelser og forståelse, og dette setter spor. Som lærling i et fremmed miljø med andre skikker og normer, måtte nok opplevelsene prege både følelsene og forståelsen, og dermed sette spor som en erfaring – noe lært. Det lå også mange utfordringer i oppholdet der. *”Man lærte å kjenne seg selv bedre, og en forsto mer hva en var god for.”* Det at hun allerede hadde en utdanning, ga henne et godt håp om å klare påbyggingsåret også. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at selvoppfatning og motivasjon er et resultat av erfaringer. Det er noe som er lært. Dette er viktige betingelser for ny læring. Slik jeg ser det, kan det derfor være lettere for Lisa å tilegne seg den nye kunnskapen nettopp fordi hun har erfart å lykkes på arbeidsområdet (som også er læring), og er motivert for å prøve seg selv videre med ny læring. Det er

samtidig viktig at læreren evner å ta hensyn til erfaringene hennes og legger til rette for at hun får brukt dem. (Stølen 2007).

Ida, som også er frisør fra Dalen, hevder at hun føler seg tryggere på å ta imot kritikk uten at det knekker henne. Som frisør måtte man lære seg å ta kritikk fra kundene, og dette gjorde at hun også som vokselev så mer positivt på kritikken som kom på for eksempel innlevert arbeid i norskfaget. *”Jeg hadde lært meg å snakke med kolleger og kunder, og den erfaringen gjorde at jeg samarbeidet bedre med læreren.”* *”Jeg følte meg som en hobbypsykolog”*. Ida hadde god trening i å ”tolke” kunder, og hadde gitt henne en bedre vurderingsevne når hun burde henvende seg til læreren, og når hun skulle ”dissekere” tekster. *”Kundene mine var veldig forskjellige, og forfattere beskriver mange forskjellige skjebner som jeg gjennom arbeidet hadde fått litt innblikk i. Det gjorde at jeg gjenkjente.”* Idas arbeidserfaring ga henne et godt utgangspunkt i arbeidet med norsken. Stølen (2007) sier at erfaringer en har gjort seg ofte skaper behov for ny kunnskap. Livs - og arbeidserfaring sammen med en motivasjon om å skape en trygg oppvekst for sønnen, så ut til å være et godt utgangspunkt for læring i faget. En diskusjon i Idas tilfelle kan også være om hun gjør som hun gjør i norsktimene nettopp fordi hun har erfart i sin livserfaring at en viss type handling har lyktes før (samarbeide og ta ansvar og handle selvstendig), og så bruker hun denne erfaringen for ny læring.

Gro Merete, frisøren fra Byen, opplevde at frisøryrket slet på skuldrene og nakken, og det var i tillegg dårlig betalt. Det gjorde at hun var bedre motivert for å begynne på skolen igjen, selv om det var uvant å skrive igjen og å lese pensumstoff. Når noe som hadde med arbeidsliv å gjøre ble tatt opp i timene, visste hun hva det handlet om. Da var det verre å falle inn i klassen sammen med elever som var 4 år yngre enn henne. *”Jeg følte meg utrygg – uvant med situasjonen liksom - hva synes folk om meg? En kan ikke tillate seg like mye som de yngre i klassen. Torde ikke henge meg på resten – da ventet jeg”*. Gro Merete forteller også at sviket i ungdomsskolen følger henne fremdeles når hun skal inn i nye situasjoner med nye personer. Det tar tid for Gro Merete å føle seg trygg, og på den måten går hun kanskje glipp av lærdom. Men samtidig hadde jobberfaringen og et fagbrev skapt en viss trygghet. Som frisørlærling var hun 3 måneder i Brighton, og gjennom det erfarte Gro Merete at hun kunne klare seg uten familie og venner. Det var en verdifull erfaring, og det styrket selvtilliten. I tillegg hadde hun alltid vært flink på skolen, og det hjalp på selvtilliten. Hun hadde erfart at lærerne satte pris på innsatsen hennes i skolefagene. Innsats hadde alltid lønt seg. Hun presterte godt i de fleste fagene i grunnskolen. Gode skoleprestasjoner kan være med å gi et godt selvilde. Men for

Gro Merete synes det som at noe av "basiskompetansen" ("*evne til refleksjon, fortolkning og uttrykksevne*") som Frønes (2006) skriver om, kanskje mangler. Jeg viser også til Frønes' tanker om jevnaldrendes innflytelse i teoridelen. Hun har enda ikke fått tilbake tryggheten på omgivelsene, og føler seg usikker på jevnaldrende, og usikker på sin identitet. Hun lykkes relativt godt faglig, men det er ikke nok til at hun føler seg trygg sammen med andre. "*Identitet er ikke bare noe som kan konstrueres, det må konstrueres, og konstruksjonens kvalitet er avhengig av konstruktørens evne*" (Frønes 2006:206,207). Som jeg ser det, klarer ikke Gro Merete å gi så mye av seg selv i miljøet i skrekk for igjen å oppleve å bli "forkastet". Evnen til å lage seg en identitet som gir en selv trygghet skjer helst i samspill med andre. Dette samspillet er avhengig av tillit til omverdenen. For å henvende seg til verden, kreves det tillit og mot. Hvis man mener at alt og alle er imot en, er man mer utsatt for å bli sosialt isolert enn andre. Frønes betoner at vennskap kan være svært viktig for framtidig forhold. Jeg mener at Gro Merete hadde lyktes enda bedre i norskfaget om hun hadde følt seg trygg på medelevene. En må tore å gi av seg selv når en skal fortolke og drøfte konflikter i litteraturen, eller hevde en mening i en diskusjon i klassen.

Turid, kokk og mor, sier hun var vant til "å holde på med noe" gjennom arbeidserfaringen sin, og var nå bedre rustet til å arbeide hardt med et stort norskpensum. "*En er ikke lenger så overfladisk*". "*Jeg hadde større vilje til å stå på og arbeide med stoffet, mens de yngre klassekameratene mine heller sutret over det de ikke fikk til*." På grunn av jobben som kokk, var hun vant til å omgås folk, og følte at hun gjenkjente situasjoner og personligheter i norsktekstene. "*Den som har arbeidet forstår bedre fordi en er vant til å tenke på andre. Som ung – leser du bare – og tenker bare på deg selv*". Turid har erkjent at hun har utbytte av det hun tidligere har erfart i læringa i påbyggingsklassen. Her er hun ganske bestemt. Som nevnt i teoridelen om Malcolm Knowles, uttrykker han at den voksne får en ny status i egne og andres øyne gjennom ansvarsoppgaver som "*ægtefælle, forælder og borger*". Her vil personen se på seg selv som en som kan ta egne avgjørelser med de følgene det måtte få, og ellers fullt ut styre livet sitt selv (Knowles 1970). Turid er mor til to, og har vært gjennom et par samboerforhold, og det har vært kriser og vanskelige oppgaver å takle. Hun har erfart at hun har klart seg, og ser at hun kan stole på seg selv. Turid setter stor pris på sin jobberfaring, og har opplevd at deler av denne erfaringen har vært grunnlaget for motivasjonen til å gå tilbake til klasserommet for mer formell læring. Hun kunne ha gitt råd til andre vokselever/ordinærelever hvis de hadde kunnet drøfte sine livshistorier. Men ifølge Dominice (2000) er ikke det enkelt, og han hevder at de fleste voksne ikke er rede til å dele

sine livshistorier med personer de ikke kjenner. Turid prøvde å utnytte det hun hadde lært før – bl.a. gjennom arbeid og morsrolle - i fagene. Men hun fikk ingen respons hos lærere eller medelever, og det ble et ensomt løp gjennom skoleåret. Jeg tror heller ikke det hadde vært enkelt å dele hverandres erfaringer i den klassen Turid gikk, der hun og ei jente til fra Dalen ble effektivt utfrosset. Har en ikke de rette karakteristika, møtes en med stillhet (Bourdieu i Broady og Palme, 1989). Turid klarte likevel å tillegne seg lærdom til tross for et vanskelig læringsmiljø. Takket være at hun hadde en viss trygghet i seg selv, og en motivasjon gjennom at hun ville ha en god utdanning slik at hun kunne skape en tryggere oppvekst for guttene sine, klarte hun å gjennomføre året.

5.4 Tidligere utdanning

Ida mente at mye av kunnskapen i allmenne fagene hun hadde hatt før, var glemt. Det eneste faget hun hadde et positivt forhold til, var matematikk. Hun likte å holde på med tall. Det var lite i norskfaget hun hadde lært fra før av som ville ”konkurrere” med det nye stoffet i faget. Hun var åpen for å lære på nytt.

Lisa var i Brighton som frisørlærling, og dette ga henne en spesiell erfaring som ikke mange hadde. Der måtte de snakke engelsk, og hun opplevde at det gikk bra. Dette ga selvtillit! *”De gjorde ting annerledes der, og vi lærte mye som de andre hjemme ikke kunne. Det var artig! Dette ga oss status hjemme! Det sto om oss i lokalavisa!”* Både Lisa og Gro Merete var sammen i Brighton, og for begge var dette noe som ga dem ekstra god selvtillit. Denne selvtilliten var god å ha med seg når de skulle inn i en ny klasse med noe yngre elever som kjente skolen bedre enn dem. *”Men jeg vet at jeg har noe å være stolt av! Jeg vet at jeg kan søke meg jobb, det kan ikke de andre!”* Jeg viste i teorikapitlet til Skaalvik og Skaalviks tanker (1993) om at de andres vurderinger ofte er de viktigste for personens selvbilde. Selv om Lisa var den som følte seg relativt trygg sammen med andre, ser det ut til at alle positive vurderinger av ens person virker positivt på selvbildet, og kommer godt med når en skal møte nye mennesker og i tillegg blir nødt for å ”blottlegge” hva en kan og ikke kan i skolesammenheng. For øvrig mente Lisa at hun hadde en mer *”fornuftig tone”* med læreren, hun torde diskutere og være mer *”frampå”* til læreren. Dessverre følte hun at hun hadde glemt mye *”skolestoff”*, og torde ikke *”si imot de andre elevene”*. Hun mente selv at dess modigere og friere en var – dess lettere var det å lære. Det mener jeg hun har rett i. Lisa har styrket selvbildet sitt gjennom positive opplevelser i Brighton, tør i større grad å ta kontakt – i alle

fall med læreren. Hun har sannsynligvis i større grad trent på kontakt med voksne enn jevnaldrende gjennom frisørjobben.

Gro Merete syntes hun hadde god kontakt med lærere fra barne - og ungdomsskolen, men syntes at lærerne i videregående var for "fjern". *"Det hadde vært bedre om læreren for eksempel hadde spurt: Hvordan har du det?"* Gro Merete hadde ønsket en tettere og mer personlig dialog med læreren. Hun syntes læringa ble tøffere når hun manglet den nærkontakten. Hun hadde følt seg tryggere hvis hun hadde kjent norsklæreren bedre – slik som i grunnskolen. Dette kan etter min vurdering også skyldes en "selvattribusjon", som jeg beskrev i teoridelen (Skaalvik og Skaalvik 1993). Eleven mangler trygghet i forhold til medelevene, men tør ikke gjøre noe med det, og vil derfor overføre behovet for nær kontakt i klasserommet til læreren. Slik slipper hun å erkjenne at hun fremdeles frykter medelevene. Gro Merete er nok klar over at trygghet må til for at en skal kunne delta aktivt i klasserommet. På den andre siden kan det hende hun har rett. Læreren kunne skapt større trygghet for henne gjennom å være mer støttende og personlig. En må da forutsette at læreren maktet å opptre likedan for alle klassens elever. Hvis ikke, ville kanskje historien fra ungdomsskolen gjenta seg – med at klassen ville reagere negativt mot Gro Merete. Jeg tror læreren heller burde arbeide med læringsmiljøet. Voksenlæreren bør evne å skape et godt læringsmiljø, samtidig som han forstår å legge til rette for selve læringsprosessen hos den enkelte elev (Stølen 2008). For øvrig gjorde månedene i Brighton godt for selvbildet i ettertid. *"Jeg lærte mye om meg selv. En lærte at en ikke bare kunne utebli, og at alt skulle være ferdig til rett tid. Jeg så at jeg klarte meg uten vennene mine, og det ga meg trygghet i læringa. Denne erfaringa var god å ha med seg da jeg startet på påbyggingsåret."*

For Turid, kokk og eneforsørger, var det vanskelig å begynne på påbygging. Hun fant ingen relasjon til tidligere utdanning. Hennes opplevelser fra tidligere skolegang var at skolen var ganske uinteressant. Det var gjennom arbeid at hun samlet verdifull erfaring som motiverte henne til videre skolegang i videregående skole. Gjennom arbeid fikk hun selvtillit som ga henne mot til å prøve påbygging. *"Nå syntes jeg det var bedre! Det var godt å komme på skolebenken nå!"*

5.5 Nåværende utdanningserfaring

Å være fra Verdal og gå på Levanger videregående skole.

Bourdieu's habitusbegrep sier noe om totaliteten av det individet er preget av gjennom historien sin og det han/hun opplever i nåtiden. Personligheten deres må altså forstås ut fra både historien deres og det de opplever i dag. Bourdieu mener at mennesker er bestemt til å handle med bakgrunn i det samfunnssystemet som råder. Men på samme tid hevder han også at en kan forandre på sin mentalitet og sin habitus gjennom bevisstgjøring. Informantene forteller at en gutt fra Dalen som også gikk i klassen deres, hadde flyttet på hybel i Byen og kledde seg slik som guttene i Byen, snakket som dem og oppførte seg som dem. Han satt aldri sammen med elevene fra Dalen, og jeg som lærer trodde lenge at han var fra Byen. Han hadde i overflata skiftet habitus, og han gled tilsynelatende inn i Byenmiljøet. Ut fra denne empirien vil jeg vise til Bourdieus teori i teorikapitlet mitt der han sier at proletaren gjør seg "liten" for å passe inn blant borgerne (Bourdieu 1995). Tilsynelatende trivdes han i posisjonen han hadde tatt/fått. Jeg har ikke snakket med denne gutten om hamskiftet, årsak og virkning, og kan ikke si mer om han i denne sammenhengen.

Det er en kjensgjerning at hver enkelt av oss er preget av det miljøet vi er vokst opp i. Ifølge Pierre Bourdieu er det en del av den "kapitalen" vi stiller med når vi skal forholde oss til et samfunn. *"Da jeg kom inn i klassen, sa guttene fra Byen: "Du er fra "dalen"!" "*

Ida innrømmer at det var en belastning å komme fra Dalen og gå i en klasse med flest elever fra Byen. *"Vi snakker bredere – vi er vant til fjøsstell."* Dialekten er det første som viser at de er fra "dalen". Straks elevene fra Dalen åpner munnen, er de sannsynligvis plassert i hierarkiet. De snakker en bredere dialekt, den er tydelig preget av den tradisjonelle talemåten i deres distrikt. Dalenelevne kan benytte ord som i Byen vil betraktes nærmest som vulgærsspråk. I teoridelen refererer jeg Bourdieus teorier om den kulturelle kapitalen. Gjennom hvordan personer snakker, viser de også hvor de hører hjemme i klassesamfunnet. (Bourdieu 1995). Et eksempel kan være Lisas uttrykk når hun mister tålmodet med sidekameraten: *"Din tærgåidd!"* Oversatt til bokmål vil det lyde: *"Ditt tørtre!"*. Jeg vil tro at begge uttrykkene betraktes som for ukultivert i en del Byenelevners vokabular. Dialekten til elevene fra Byen preges av at den er langt mer normalisert, de bruker ikke på samme måte tradisjonelle dialektuttrykk, og uttalen er "finere" og mer avslepet. Om det er en primitiv måte å vurdere folk på, så blir ens "verdi" også satt ut fra språket en snakker – og hvordan en snakker det. Det har vært en tendens til at periferiregioner har vært offer for myter som først og fremst påpeker det som er annerledes, og dette har satt seg i kulturen (Paulgaard 2006).

Her skisseres et bilde av "periferien" som noe fattig, trangt, med primitive, inkompetente mennesker. Jeg vil tro at også Dalen har en lignende status i hodet til en del Daleninnbyggere. I Dalen har de gjennom 50-60 år utviklet en teaterkultur som har fostret flere landskjente, profesjonelle skuespillere. Denne kulturen skulle ifølge Bourdieu vært en del av elitekulturen. *"den forrang som gis til litterær eller kunstnerisk kultur framfor vitenskaplig eller teknisk kultur"* (Bourdieu 1995:102). Det har den aldri vært, og ser heller ikke ut til å være i dag. Det mer borgerlig pregede Byen klarer likevel å beholde makten til å definere hva som er "verdigg" og hva som ikke er det. Paulgaard sier noe om at det nye ofte ses i sammenheng med det siviliserte. Det siviliserte står her for det gjennomtenkte, intellektuelle og kontrollerte – i motsetning til det ubevisste og naturlige. Også Dalenelevne mener at de selv er mer "naturligg", jordnær (*"vi snakker bredere – vi er mer vant til fjøsstell"*). Men derifra til å bli betraktet som en "sekunda rase", er det en stor forskjell. De betrakter seg tross alt som moderne ungdommer som følger med tiden, om enn på en annen måte enn Byenungdommer. *"Det er ikke nok å insistere på å være moderne, dette må bekreftes av andre"*(Paulgaard 2006:76)

Både Ida, Lisa og Turid merket nedvurderingen da klassen oppdaget at de var fra Dalen. Ida og Lisa gikk sammen med tre andre elever fra Dalen i klassen, og det var til stor hjelp. Det hadde vært tøft å være alene. Det var spesielt guttene som gjorde litt narr av dem, i en spøkefull tone. *"Ettersom jeg var 27 år, var det tungt nok å komme i en klasse med flest 19åringere. Men jeg følte meg trygg på de andre fra Dalen, og det hjalp meg i klassen overfor Byenelevne"*. I teorikapitlet refererer jeg til Bourdieus tanker om utdanningskapital og sosial kapital. Utdanningskapitalen til Ida er betraktelig bedre enn 19åringenes, men det så ikke ut til å hjelpe henne i klassemiljøet fordi hun tapte når den sosiale kapitalen skulle måles (Bourdieu 1995). Dette var kanskje en av grunnene til at det ble vanskelig å komme inn blant de førende i klassen. Jeg tror også dette gjør noe med den enkelte eleven mentalt, og det blir vanskelig å fungere optimalt i et slikt læringsmiljø.

"Byenguttene var mer "stelt", de var mer moderne og "sossete. Det var en gutt fra Dalen i klassen, og han snakket mer og var generelt mer åpen overfor folk hjemme i Dalen enn i klassen". Lisa la merke til at Byenelevne "så litt ned" på dem fra Dalen. Ungdommene fra Dalen er mer redd for hva folk sier, og kler seg helst mer anonymt enn ungdommer fra nabokommunen. Er du gutt fra Dalen, skal du helst gå i litt oljete klær, være litt "karåt" (tøff). Det kreves hvis du skal ha tilhørighet til grupper i Dalen. Som vist i teorikapitlet påstår

Bourdieu (1995) at man i mer folkelige lag verdsetter fysisk styrke som en grunnleggende dimensjon ved manndom og ved alt som frambringer og støtter manndommen (tungt arbeid, kraftig kost og sterke drikker). Denne definisjonen kan stemme med karakteristikken av ungdommene fra Dalen slik informantene mine skildrer Dalenguttene. Dette er en distinksjon som skiller disse fra Byenguttene. Byenungdommen er mer ”in”, og bryr seg tilsynelatende ikke så mye om hva de andre mener om dem. Dalenjentene er ”guttejenter”. De har en røffere stil, og skiller seg tydelig ut fra jenter fra Byen der de er mer feminin og moderne i utseende og klesvei. Som vist i teorikapitlet er borgerskapet, ifølge Bourdieu (1995), førende også i kraft av forbruk, levestandard og livsstil. På dette området er det tydeligvis Byenungdommen som setter standarden. Når ungdommene fra Byen betoner at de fra Dalen har en lavere status enn de selv, synes det som om de fra Dalen aksepterer det. *”Den folkelige habitus er resignert, den er ikke stolt over seg selv, men avfinner seg med sin smak”* (Bordieu 1995:16). Enten er de egentlig stolt over å være fra Dalen (mer folkelig), eller så har de godtatt nedvurderingen. Ungdommene fra Dalen føler seg trygge i sitt eget miljø, og har også en stolthet i forhold til hvor de kommer fra, men når de kommer til Byen, ser det ut til at noe av tryggheten og selvverdet forvitrer. Dalenkulturen kunne vært en stødig motkultur, men det er den ikke. Som Bourdieu sier det, virker den kulturelle dominansen også her. Den såkalte ”folkelige kultur” er bare deler av en kultur, det er ingen egentlig motkultur. Det er årsaken til at selv de mest bevisste i underklassen aldri klarer å danne egne normer innen språk og kultur som kunne herske over de såkalte ”dannede”. Ifølge dette prinsippet kunne en altså forutsi elevene fra Byen sin reaksjon på elevene fra Dalen da disse første dagen åpnet munnen og snakket. Både språket og klesstilen fortalte at de kom fra ”periferien”, og de ble straks tildelt sin plass i hierarkiet – under Byenelevne. *”Byenelevne var mer frampå – de har en helt annen selvtillit enn oss”*. Lisa syntes at når en torde være mer ”frampå”, lærte en mer. *”En får flere tilbakemeldinger fra både lærere og medelever. Det er et ”drawback” å være fra Dalen i en skoleklasse i Byen nettopp fordi vi kommer etter hele tiden. Men vi ville gjerne vise dem at vi var bra, vi også. Det hadde vært skummelt å komme hit alene, ”sa Ida. ”Men for å oppnå selvrespekt må det også oppnås aksept og bekreftelse fra andre”* (Paulgaard 2006:77). Ut fra det Lisa og Ida forteller, kan en konkludere med at det å være fra nabobygda Dalen og gå i en klasse med elever fra Byen, gir ungdommene fra Dalen dårligere selvtillit og virker generelt hemmende på læringa.

Turid, som var utdannet kokk fra Dalen, gikk i parallellklassen og opplevde det å komme fra Dalen enda vanskeligere. I den klassen var det en 19åring fra Dalen, og Turid pratet og

samarbeidet en del med henne, selv om de var forskjellig i alder og som typer. De hadde ett trekk felles: De var fra Dalen, og de andre elevene i klassen ville verken snakke med dem eller ha noe med dem å gjøre. *”De andre elevene påpekte stadig dialekten min. Byenelevne skulle alltid se bra ut – særlig guttene var ”oppfjasa” – ”sossåt”. Jeg lærte likevel. Jeg prøvde å ikke bry meg.”* Turid følte at det hele tiden var konkurranse, og var kun med i timene og dro hjem så snart de var ferdig. Det var bedre å lese hjemme. *”Jeg tror det var lettere for meg enn for den andre jenta fra Dalen, fordi jeg var eldre, og klarte til en viss grad å distansere meg fra holdningene deres.* Turid hadde egentlig lite til felles med 19åringen fra Dalen, men de fant et fellesskap i og med at de var fra samme sted, og at de ikke ble akseptert som likeverdig med de andre elevene i klassen. På den måten gikk de for å være mer lik enn det de i realiteten var. Men det å ha en å knytte seg til i timene, hjalp Turid til å kunne konsentrere seg om undervisningen. Hun kunne i større grad fortrenge det at hun ikke ble akseptert som en av klassen, og fokusere på å lære. Jeg vil tro at hun likevel brukte energi på nettopp klassemiljøet, og at det igjen gikk ut over læringa. Turid var såpass voksen og stolt at hun ville ikke tryggle de yngre medelevene om mulighet til å få samarbeide i timene. *”Sosiale relasjoner kan betraktes som vedvarende samspillmønstre. De dannes i lys av det utbyttet samspillet forventes å gi, eller reelt viser seg å gi”* (Skaalvik og Skaalvik, 2005:208). Denne sosiale bytteteorien vil ikke virke i dette tilfellet der Turid er ansett som en ”annenrangs” elev, og hun er en middels dyktig elev, så hun kan ikke kompensere med å kunne gi medelevene noe de ikke har. Turid bemerker selv at hun er for stolt til ”å krype” for ”de andre”. Hun velger å prøve å ”få med seg det læreren sier”, og dra hjem og lese i læreboka. Turid kom seg gjennom skoleåret på denne måten, men jeg vil tro hun kunne ha lært mer både med hensyn til fagkunnskap og teamarbeid hvis hun hadde blitt tillagt en bedre sosial status i klassen. Som tidligere sagt i teorikapitlet, hevder Bourdieu (1995) at småborgeren er en proletar som gjør seg liten for å bli borger. Hvis en kan påstå at Trude er representant for ”småborgerne”, så hadde hun muligens tjent på å prøve å spille etter klassens regler for å komme med på laget, men det hadde nok virket enda mer ydmykende for henne, og hun ville også risikert å bli avvist likevel. Det hadde kanskje tatt resten av den selvrespekten hun tross alt hadde. Det å være i et fellesskap, vil si at en er i et bytteforhold som kan være svært lukrativt, og ikke minst trygt. Det avhenger av at begge parter synes det er verd omkostningene. For en elev fra Byen ville prisen være at en ”steg ned” på statusstigen, og det verken torde de eller ønsket de. Det sier egentlig noe om deres manglende trygghet også.

Gro Merete kom fra landsbygda, men fra ei bygd i Byen kommune. Hun opplevde ingen stigmatisering fordi hun kom fra bygda, men hun la merke til at elevene fra Dalen ble ”mobbet” for dialekten og stilen sin. *”Det er mer status for noen – særlig de fra byen å snakke mer normalisert enn oss som kommer fra bygda. Jeg vil holde på dialekten min, jeg er stolt av den. Da var det verre for de som prata dalendialekt. Jeg tror at alderen og arbeidserfaringen min gjorde meg tryggere i denne situasjonen. Arbeidserfaringen min hadde gitt meg et godt selvbilde”.*

Jeg redegjorde i teorikapitlet om Deweys tanker om erfaring som kan være til hinder for ny lærdom. På spørsmål om ny lærdom krasjet med noe de hadde lært eller erfart før, svarte alle negativt. Min erfaring har oppgjennom årene vist meg at mange kan ha problemer nettopp med det. De kan tilmed bli fornærmet over at det nye de skal lære motsier noe de mener å ha erfart eller lært før. Ettersom disse elevene ikke hadde opplevelser på det området, velger jeg å forlate den hypotesen i denne oppgaven.

6.0 Oppsummering og konklusjon

Ut fra det disse informantene sier, har både livs- og arbeidserfaring spilt en stor rolle for læringa i norskfaget. Å gå i et miljø som nedvurderer deg, kan ødelegge selvtilliten, og kan hemme læring. Malcolm Knowles hevder at den voksne har behov for å bli behandlet med respekt og bli tatt på alvor. Blir man behandlet som barn, kan en bli umotivert og gjøre motstand i læringsprosessen. Informantene, som alle hadde arbeidserfaring og var eldre enn de andre i klassen, syntes å klare stigmatiseringen bedre enn to andre 19åringer i klassen som også var fra Dalen. Det kan selvfølgelig skyldes personligheten, men de ble svært anonym, og svarte sjelden i åpen klasse, og tok aldri initiativ til å arbeide sammen med andre. Det kan skyldes følelsen av å ikke være godtatt. Informantene mine, som hadde erfaringer fra både utdanning og arbeid så altså ut til å komme bedre gjennom læringsprosessen fordi de hadde en ressurs (bredere erfaring på flere felt) de andre to ikke hadde. Intervjuene viste at erfaring hadde gjort dem bedte i stand til å takle nye utfordringer. Det lå motivasjon til å gå videre å tilegne seg ny kunnskap gjennom de positive erfaringene. Det virket som dette var en refleksjon alle informantene hadde gjort seg. Erfaring ser dermed ut til å gi trygghet til å handle og se løsninger som andre kanskje ikke evner. Gjennom intervjuene ser jeg at tidligere erfaring er viktig for læringsprosessen i norskfaget. Erfaringen hjelper eleven til å sette seg

inn i og tolke litteratur som ofte handler om kriser og går i menneskelivet. I tekstskrivinga bør en kunne gi eksempler fra livet, og i drøftingsoppgavene skal man kunne begrunne og argumentere. Dette krever både erfaring og kunnskap. Det viser seg at vokseleven har erfaring som gjør dette arbeidet enklere. Gjennom livserfaring og tidligere utdanning har man en bakgrunn som ordinæreleven ikke har, og det gjør noe med selvbildet til vokseleven som skal tilbake til skolebenken. Det gir vokseleven en trygghet på at hun, ved hjelp av det hun allerede behersker, kan klare å tilegne seg ny kunnskap i norskfaget. Tidligere erfaring gjorde vokselevne sikrere i forhold til læreren, og det vil nok ha betydning for dialogen mellom lærer – elev, som igjen har virkning for en god læringsprosess.

Å føle seg akseptert i fellesskapet er viktig for de fleste av oss. At systemet med å plassere hverandre i et hierarkisk mønster, viste seg å være så sterkt rådende, forbauset meg noe. Dette viste seg å ha langt større betydning enn det jeg hadde klart å observere gjennom arbeidet i klasserommet. Det kom fram at det var flere uskrevne regler som bestemte om du skulle få innpass og aksept av dem som ”bestyrte” disse reglene. Jeg tror dette fenomenet har stor betydning for hvordan eleven forholder seg i klasserommet – både i relasjonen til medelever og lærere. Dermed vil det også ha betydning for læringsprosessen i faget, og ikke minst for elevens utvikling og muligheter som menneske i et samfunn.

Hva har så jeg lært gjennom dette studiet? Jeg har fått enda større respekt for den erfaringen og ballasten eleven har med seg når hun kommer til klasserommet! Jeg ser at det er viktig at læreren arbeider aktivt for å legge til rette for et godt læringsmiljø. Det føles nok tryggere for de enkelte elevene å se at læreren viser vilje til og er i stand til å lede nettopp dette arbeidet. Jeg har lært at vi må tilstrebe å skape et miljø som signaliserer respekt og aksept, samt en gjensidig, god relasjon mellom elev og lærer. Det enkelte individ bør tre tydeligere fram for læreren, og jeg vil ta frisøren fra Byen kommune, Gro Meretes råd til etterretning, og i større grad prøve å involvere meg i den enkelte eleven. Som Bo Jacobsen sier det, bør en som lærer evne å ta utgangspunkt i elevens erfaringer og bruke det som et utgangspunkt. Jeg vil avslutte med Knowles: *”En voksen er, hvad han har gjort”*.

7.0 LITTERATURLISTE

Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.

Broady, D. og Palme, M. (1989): Pierre Bourdieus kultursociologi og Pierre Bourdieus utdanningsociologi. H. Thuen og S. Vaage (red.). *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dewey, J. (2005): *Erfaring og oppdragelse*. 6.opplag. København: Christian Ejlertsen forlag.

Dominice, P. (2000): *Learning from Our Lives*. San Francisco: Jossey – Bass.

Fog, J. (2005): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. København: Akademisk forlag.

Fossåskaret, E. og O. Fuglestad og T. H. Aase (red.) (1997): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Frønes, I. (2006): *De likeverdige*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Illeris, K. og Berri, S.(red.) (2005): *Tekster om voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Jacobsen, B. (2001): *Voksenundervisning og livserfaring*. København. Christian Ejlertsen forlag.

Knowles, M. (1970): Andragogik: en kommende praksis for voksenopplæring. I K.Illeris og S. Berri (red.): *Tekster om voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kvale, S. (2007): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Loeng, S. (1997): *Voksenpedagogikk i et humanistisk perspektiv*. Stjørdal. Immatelos.

Merriam, S. og R. Caffarella (1999): *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey – Bass.

Paulgaard, G. (1997): Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I E. Fossåskaret, O.L. Fuglestad og T.H. Aase (red.): *Metodisk feltarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Paulgaard, G. (2006): Identitetskonstruksjoner – hvor langt rekker de? *Tidsskrift for ungdomsforskning*. 2006,6(1):67-88.

Skaalvik, E.M. og S. Skaalvik(1993): Selvpoppfatning og forventninger: Sentrale motivasjonsfaktorer i voksenopplæring. I Haugerud, V. og J. Kvam (red.): *Livslang læring. En antologi om voksenopplæringens mangfold og enhet*. Trondheim: NVI.

Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2008): *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stølen, G. (2007): *Den voksne ungdomsskoleeleven*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek AS. (s 11- 30).

Wahlgren, B. (2002): *Fokus på voksenlæreren. Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr.1. København: Undervisningsministeriet.

Winther- Jensen, T. (2004): *Voksenpædagogik. Grundlag og ideer*. København: Akademisk forlag.