



Dag Ofstad

## Om å rives ut av lokalmiljøet

### I. Bakteppet – ”den trygge folden”

*Knut er ikke å se. Han er fraværende.*

*Jeg traff han første gang da han var 15 år. Han var tilmeldt Pedagogisk Psykologisk Tjeneste på grunn av høyt skolefravær. Han kom fra et fiskevær i Nord - Norge, hvor kroken ble satt på døra for de fleste innbyggerne da butikken og posthuset ble lagt ned. Godt akkompagnert av trusselen om nedleggelse av fiskemottaket kjørte flyttebilene folk og gods bort fra stedet. Det var bare de eldste som ble igjen, sammen med eieren av fiskemottaket, som ikke hadde til hensikt å gi opp. Knuts far og mor var opprinnelige fiskebønder, med et par mål med beitemark, noen sauer, tre høns og en hane og en liten sjark som far og Knut til daglig var ute og drev fjordfiske i. Nå hadde de solgt sjarken. Huset klarte de ikke å få kjøper til, så det måtte de bare forlate.*

*Knuts far hadde en bror her i byen, som hjalp til med å finne en passende stor leilighet for familien på 5, som foruten Knut, mamma og pappa*

**Dag Ofstad** er doktorgradsstipendiat ved Profesjonshøgskolen, UiN, samt knyttet til NAFOL nettverket v/ NTNU. Han har hovedfag i Praktisk Kunnskap, samt tilleggsutdanning i strategisk ledelse og sosial – og involveringspedagogikk. Erfaring i samfunnsplanlegging, strategisk kompetanseutvikling og prosjektledelse for diverse utdannings- og utviklingsprosjekter nasjonalt og internasjonalt. Hans doktorgradsarbeid er innenfor temaområdet pedagogisk entreprenørskap.

*besto av tvillingene Marte og Minna 10 år. Her hadde de nå bodd i litt over 3 måneder.*

*Knuts tidligere lærer hadde sendt et notat til PP kontoret hvor jeg jobbet som rådgiver. Dette ga oss et lite glimt av hans "livsverden". Med diagnosen "betydelige lese – skrivevansker", hadde skolen for Knut, de to siste årene før han kom hit, vært pappas båt, småbruket og skogen pluss noen spesialtimer i norsk, matematikk og naturfag. De øvrige fagene nektet Knut å ha. Han var ikke interessert. Når Knut ikke var interessert, var det ikke vanskelig å oppfatte hans mangel på interesse. Skolen på heimlassen hadde stor toleranse for Knut. Læreren hans hadde sett at hun her hadde å gjøre med en gutt som ikke fant seg til rette innenfor det tradisjonelle "skolastiske" skolesystemet. Læreren kjente Knut nok til å forstå at han i tillegg til sine lese – og skrivevansker, hadde noen ferdigheter og evner som skolen ikke var bygd opp til å kunne raffinere innenfor skolens kontekst alene. Det var derfor naturlig at de laget et tilpasset opplegg hvor Knut fikk være med som "verdiskaper" i mer enn en forstand på gården og i fiskebåten – og at de etter beste evne lærte han å kunne bruke noen av disse erfaringene i undervisningssammenheng.*

*Skolen i byen var helt ulik skolen i fiskeværret, hva organisering av undervisning angikk. Knut kunne få følelsen av at skolens primære mål var å lære han bort fra skolen. 6 skoletimer hver dag – delt opp i fag som det ble undervist i fra et kateter, ofte basert på en monolog gjennomført av en person som ikke så han i tilstrekkelig grad, fordi hun hadde 28 andre "sjeler" hun også skulle se. Han fant seg ikke til rette som stillesittende lytter eller som fortolker av boklig lærdom. Han fant seg ikke til rette i byen, som manglet alle de aktivitetsfaktorene han trivdes med og behersket. I sitt nye liv ble Knut helt fraværende. Han isolerte seg hjemme og følte seg ikke savnet.*

### Om metode og kontekst

Jeg har i denne artikkelen valgt å fortelle en historie jeg selv har vært en del av, og som inngår i min egen erfaringsportefølje. Når jeg velger å gjøre det, er det fordi fortellingen i seg selv er kontekst for et kunnskapsperspektiv så tett opp til erfaring som mulig. Fortellingen om Knut springer ut av en virkelig situasjon og er bare delvis et konstruert narrativ, først og fremst for å sikre at det ikke fins muligheter for å kunne kjenne igjen verken kontekst, personer eller miljø. Fortellingens kontekst, tema, persongalleri og hendelsesforløp er imidlertid så tett opp til virkeligheten den kan komme.

Mitt primære mål for artikkelen er å reflektere ”mulighetsperspektiver” inn i det skolestiske læringsparadigme, for på den måten å prøve å bidra til å åpne opp for en mer kreativ, nyskapende og selvoverskridende, eller det jeg velger å kalle *entreprenøriell* læringstilnærming, ved at ikke-skolestiske personlige utviklings – og læringsmetoder får en bredere plass i fremtidens skolekontekst. I hverdagslivet har det vært rom for å si at læring foregår på to ulike arenaer – den primære – og den sekundære læringsarena, underforstått at den primære læringsarenaen er skolen, fordi det er her den viktigste læringen, evt. den første avgjørende læringen som allmenn læring bygger på, foregår. Den andre læringsarenaen – den sekundære, skulle da evt. ha en supplerende rolle og bidra til etterfølgende læring – som er betinget av den primære. Skolen, *den primære læringsarenaen*, skal jo gi rom for alle.

I dette perspektivet vil fritidsarenaen, fra familieliv, via organiserte – og uorganiserte aktiviteter på fritiden og læringsaktiviteter i arbeidslivet, kunne få betegnelsen *den sekundære læringsarenaen*. I fritidsarenaen finner vi elevenes interessebaserte fritidsaktiviteter og uformelle læringsprosesser i praktisk utfoldelse. På arbeidsplassen er læring knyttet til utøvelse av arbeidsoppgavene du til en hver tid har og får. Læring i fritidsarenaen og på arbeidsplassen er ofte knyttet til virksomhet i praksisfellesskap,

hvor man utøver virksomhet i form av lek, så vel i fri som i strukturert form og mer selvrealiserende oppgaver i arbeidsfellesskap. Man kan holde på med alt fra musikk, idrett, ulike former for fysisk aktivitet, spill som i regelen skapes av interesse og i samhandling med andre jevnaldrende, til mer strukturerte arbeidsoppgaver som kan knyttes så vel profesjonsrelaterte – som praksisfaglige virksomheter.

Hvis vi nå forstår læringsarena på den måten jeg vil redegjøre for her, vil det da lengre være naturlig å si at det er skolen som er den primære læringsarenaen? På basis av denne tilnærmingen velger jeg å bygge artikkelen rundt følgende problemstilling:

*Hvordan kan skolestiske og ikke – skolestiske læringsstrategier samlet gir elevene den tilpassede opplæring de har krav på – og hvordan forholder disse begrepene seg til begreparet primær – og sekundær læringsarena?*

LIVET I BYEN

### 2. Uro

Jeg har i hele min yrkesaktive karriere kjent en uro for disse ungdommene, slike som Knut. Jeg kjenner uroen mer som en irritasjon enn jeg kjenner bekymring. Irritasjonen knytter seg til min viten om at det er unge mennesker der ute – i dette store handlingsrommet, som har i seg masse potensialer, kvaliteter, kapasiteter som de ikke får brukt, fordi vårt læringssystem ikke rommer læringsmetoder eller læringsarenaer som stimulerer frem det læringspotensialet som fins i dem. Min forståelse av dannelsesbegrepet er at det rommer en frihetsforståelse til ”å bli den vi er” – gjennom å ta på alvor de krav virkeliggjørelsen av livets muligheter stiller oss (Lindseth 2011:183). I dannelsesprosessen er utvikling av kunnskap et av de bærende element. Dagens norske skole er fremdeles, etter min oppfatning, i for stor grad preget av jakten på de rette svar, styrt av pensumstradisjoner, preget av lærerstyrt undervisning og en pedagogikk basert på gjengivelse av kunnskap i stedet for de undersøkelsesbaserte (forskende) og praktisk

tilrettelagte kunnskapssøk. I kjølvannet på dette er det stor sannsynlighet for at mange "talenter" går tapt. Slik blir det i en skole som har hatt en tendens til å reproducere gode hensikter i stedet for å tenke nytt, tidstilpasset og på at læring bør være en inspirerende og spennende opplevelse. Jeg har en fornemmelse av at "morgendagens skole" i for liten grad vil komme til å gjenspeile den nye tidsalderen – og de nye kunnskaps – og kompetansebehov som tvinger seg frem i et stadig mer globalisert og komplekst samfunn. Det kan tyde på at den tradisjonelle skolastiske skolen har for liten refleksiv oppmerksomhet hos de aktuelle virksomhetsaktørene. Vi har lagt bak oss det Europeiske markeringsåret 2009 som skulle fremme det kreative, entreprenørielle tenkesett ("mindset"). Et tenkbart credo i tilknytning til dette kunne være, at det for skapende, samfunnsbyggende mennesker, vil være like naturlig å tenke seg et karrierevalg som *arbeidsskaper* – som å bli en *arbeidstaker*. Skal dette bli mulig krever det en ny forståelse av forholdet mellom den skolastiske og den ikke – skolastiske tenkemåten. Det fører også til at spørsmålet om hva som er primært og hva som er sekundært i forhold til læringsarena må stilles på nytt.

### 3. Fordom og forståelse

Veien fra fordom eller forforståelse til forståelse beskriver den tyske filosofen Gadamer i sin filosofiske hermeneutikk. Fenomenet vi kaller menneskelig forståelse er et grunntrekk i det å være menneske. For Gadamer var det grunnleggende for mennesket å forsøke å forstå den historiske og sosiale verden, den kultur og de tradisjonene den er preget av. Han mente at hermeneutikk er noe mye mer grunnleggende og mer omfattende enn en metode i bestemte vitenskaper. Den er en generell filosofisk teori om hva forståelse er, hva som skjer med oss når vi forstår (Krogh 2008:43-44). Gjennom å skape en prosess basert på Gadamers hermeneutiske tilnærming, kan det vokse frem en økende forståelse for Knuts situasjon, intensjon og moment. Sammen vil vi gjennom jevnlig dialog, bygd på gjensidig respekt for hverandres

kunnskap og erfaringer kunne skape et felles møte med situasjonen. Dette kan gi oss en mulighet til å få til en bevegelse fremover mot å finne en læringsssituasjon hvor vi kan bygge videre på Knuts visdom og autentisitet (Hansen 2008:238). Gadamer beskriver mennesket som et vesen som forsøker å forstå den historiske, sosiale og kulturelle virkelighet det er en del av og de tradisjoner det er preget av. Det er umulig for oss å kvitte oss med forutsetningene fra vår egen kultur. Ingen forståelse kan starte fra "scratch". Enhver forståelse forutsetter en annen forutgående forståelse, som Gadamer kaller fordom, samtidig som han understreker at en forståelse av tidligere perioder er helt umulig uten fordommer. Det at vi kan forstå hverandre, hverandres standpunkt, en hendelse, er knyttet til vår felles forståelseshorisont. Vi kan ta opp enkelthendelser til kritisk prøving, men ikke helheten. Våre fordommer og forforståelse utgjør en helhet vi aldri fullt ut kan overskue. Forståelsen vår er imidlertid aldri uten forutsetninger. Vi begynner aldri på bar bakke – vi er i flg. Gadamer alltid innenfor en horisont; likevel aldri fullstendig fanget av den. Vår forståelse er alltid "underveis". Nye momenter dukker opp i horisonten. Den forestående dialogen mellom Knut, læreren og meg vil preges av forforståelsen, virkningshistorien<sup>1</sup> vår, og de ulike forståelseshorisontene vi representerer. Vår felles oppgave er å bygge en forbindelse mellom fortiden og våre egne horisonter og på den måten bidra til at de ulike horisontene kan smelte sammen gjennom dialogene. Forståelseshorisonten vil virke videre gjennom sin virkningshistorie. Når vi ut fra vår forforståelse (fordommer) kan forstå fortiden, er det fordi våre fordommer er frembragt av virkningshistorien (Gadamer 2003:44). Den primære suksessfaktor i dialogen mellom oss vil være hvorvidt vi klarer å skape åpenhet gjennom den vekslende opplevelsen av fortrolighet og fremmedhet. Den felles sannheten vi søker kan således knyttes til gjenkjenning og den språklige samhörigheten som utvikles i vårt møte, men hvor utgangspunktet for denne forståelsen er en bevissthet om det som skiller oss. Således utvikles en fellesfor-

ståelse i rommet mellom det nære og fortrolige, på den ene side, og det fremmede og det som er annerledes på den andre. Forståelse kan dermed bli deltakelse i en felles mening hvor vi kan si at vi har skapt et felles meningsinnhold, som igjen skaper grunnlaget for en konstruktiv samhandlingsprosess mellom Knut, læreren og meg.

#### 4. Skolen – et verksted eller lager?

”Skolen er gått ut på dato”, skrev unge Hele- ne i et leserinnlegg i Aftenposten i juni 2013<sup>2</sup>. Hun hadde nylig fullført 13 års skolegang. Hun var selv en mester i å gi læreren det svaret han ville ha, og endte opp med å få toppkarakterer i mange fag. Likevel mente hun at skolen trenger et systemskifte. Hun ga uttrykk for at dagens skolesystem prioriterer de som liker å sitte stille, folk som kan fasiten eller liker å reflek- tere innenfor gitte rammer. ”Vi skaper ikke nye arbeidsplasser av å reprodusere kunnskap” argu- menterte hun – og slo samtidig fast at politikken og pedagogikken er altfor opptatt av teorifag uten en nødvendig vektlegging av sammenheng med praksis.

Knuts nye skole – er en bydelsskole med om lag 500 elever – en stor bygning bygd i en tid hvor de pedagogiske forsøkene satt løst. Det spesielle med vår skole var at den hadde en åpen løsning – det vil si at undervisningen i all hovedsak foregikk i et stort åpent rom – likt en diger lagerhall. Klasserommene var oppmerkede flater i dette lokalet med flyttbare skillevegger mellom. Totalt sett hadde skolen bare 2 tradi- sjonelle klasserom. Det ene var gymsalen – og det andre et stort møte/grupperom, som bruktes til klassemøter. Når jeg kom inn i hallen var det som å komme inn i en kjempesvær labyrint. Her hersket langt fra bare ro – og orden. Det var 5 klasser på hvert klassetrinn. I tillegg var det to grupper med spesialelever og en gruppe med fremmedspråklige voksne knyttet til skolen.

Dette ble Knuts læringshverdag – i hans nye liv.

Knut gikk siste år på ungdomsskolen. I neste skoleår ventet hans første år i videregående. Slik var det i alle fall tenkt at det skulle være.

Han gikk i en klasse med 29 elever, hvor nesten 2/3 var gutter. Klassen var alle læreres skrekk. Klassen hvor det alltid skjedde noe. En kan si at kultur for læring var erstattet med kultur for knuffing, krangling – og av og til slåssing, sabotasje, ukvemsord og avbrytelser. Oppmøtet var oppsiktsvekkende godt. Som regel møtte 28 elever opp til hver time. Det kunne stundom virke som om at de møtte opp i ren frykt for å gå glipp av episoder med medelever eller med lærere. I enkelte timer kunne noen av dem være fraværende, men likevel tilstede, mens i andre timer, som i vikartimene våknet de opp og ble tydelig tilstede – sjelden på godt. Det var bare en som var og ble borte – helt borte, og det var Knut.

I denne situasjonen skulle jeg være bindeledd mellom skole og hjem, og faglig representant for den pedagogisk-psykologiske tjenesten. Jeg skulle fylle rollen som kontaktperson og litt endringsagent og jeg skulle lede et teamar- beid som hadde som mål å motivere Knut til å komme tilbake i en eller annen type menings- full virksomhet. Min forståelse av begrepet virksomhet velger jeg å hente fra den norske sosiologiprofessoren Regi Enerstvedt som i sin doktorgrads-avhandling skriver at det som er særegent med menneskelig virksomhet er at vi gjennom vår livsvirksomhet produserer midlene til vårt eget livsopphold – og dermed også oss selv som et evigforandrende vesen.

*Vår virksomhet er en gjenstandsmessig virk- somhet og den praktiske gjenstandsmessige virksomheten er en forutsetning for oppståel- sen av den teoretiske virksomheten (Enerst- vedt 1982:16)*

Videre skriver han:

*Forståelsen av den menneskelige virksome- ten er det manglende mellomledd mellom det indre og det ytre, mellom det subjektive og det objektive, mellom det psykiske og det sosiale. Det er en forståelse som stiller problemet om forholdet mellom individ og samfunn på en ny måte. (ibid)*

Dette syn på virksomhet - mennesker i virksomhet - vil prege denne artikkelen.

Dette kan knyttes opp mot de prosesser, hvorigjennom mennesket forandrer seg og utvikler seg. Leontjew omtaler den menneskelige virksomhet som delt i to gjensidig virkende prosesser. Den ene siden av virksomheten kaller Leontjew *interioriseringsprosessen* (tilegnelse), hvor menneskets erfaringer med egen virkelighet skaper forandringer i mennesket selv (jfr. fig.1, Jerlang & Ringsted 2008, Ofstad 2013:44).

Mennesket som subjekt, tilegner seg en forståelse, viten/kunnskap med mer – eller påvirkes til å gjøre det av omverdenen. Barnet gjennomfører først en ytre handling, som så omdannes til en indre, mental handling. Samtidig språkliggjøres handlingen gjennom dette, slik at språket blir bærer av de indre mentale handlingene/tankene. Språkliggjøringen betyr dessuten at handlingen generaliseres, slik at den ikke bare gjelder den spesifikt aktuelle situasjon, men allment (Jerlang & Ringsted 2008:371).

Den andre siden av virksomheten kaller Leontjew *eksterioriseringsprosessen* - hvor prosessen går fra menneskets bevissthet (indre prosesser) til handlinger (ytre prosesser) i omverdenen i den hensikt å påvirke og forandre den. (objektiverer – å gjøre det indre til noe ytre). Prosessen utgår fra menneskets bevissthet (indre prosesser) til handlinger (ytre prosesser) i omverden som altså påvirkes og forandres (ibid.).

Det er i samspillet mellom *interioriseringsprosessen* og *eksterioriseringsprosessen* at mennesket subjektiveres og kommer til syne som virksomhetsaktører.

TERSKELEN TIL DET NYE

### 5. En strategisk plan

Mitt mål for Knut, ut fra mitt ansvar innenfor min kontekst, var å etablere et team bestående av Knut, læreren hans og meg selv. Formålet med teamet var å være sammen om å etablere en strategi for hans nyorientering (mediert læring). Det ble essensielt for læreren og meg å forstå

skolelivets individuelle mening ut fra Knuts perspektiv, som var blitt betydelig marginalisert gjennom en samfunnsmessig strukturell hendelse (både læringsmessig og sosialt). Tidligere praksis har vært å forklare barns mangelfulle tilpasninger og utbytte av skolegangen, med familiære eller individuelle egenskapsrelaterede årsaker. Ved analysene som fagfolk setter sammen, har mye av fokuseringen dreid seg om hva utfordringene bringer med seg inn av *problemer* som skolen må håndtere – og ikke de *mulighetene* som de representerer (Chazan, Laing & Davies 1994). Vår største utfordring var å styrke Knuts *mulighetsperspektiv*.

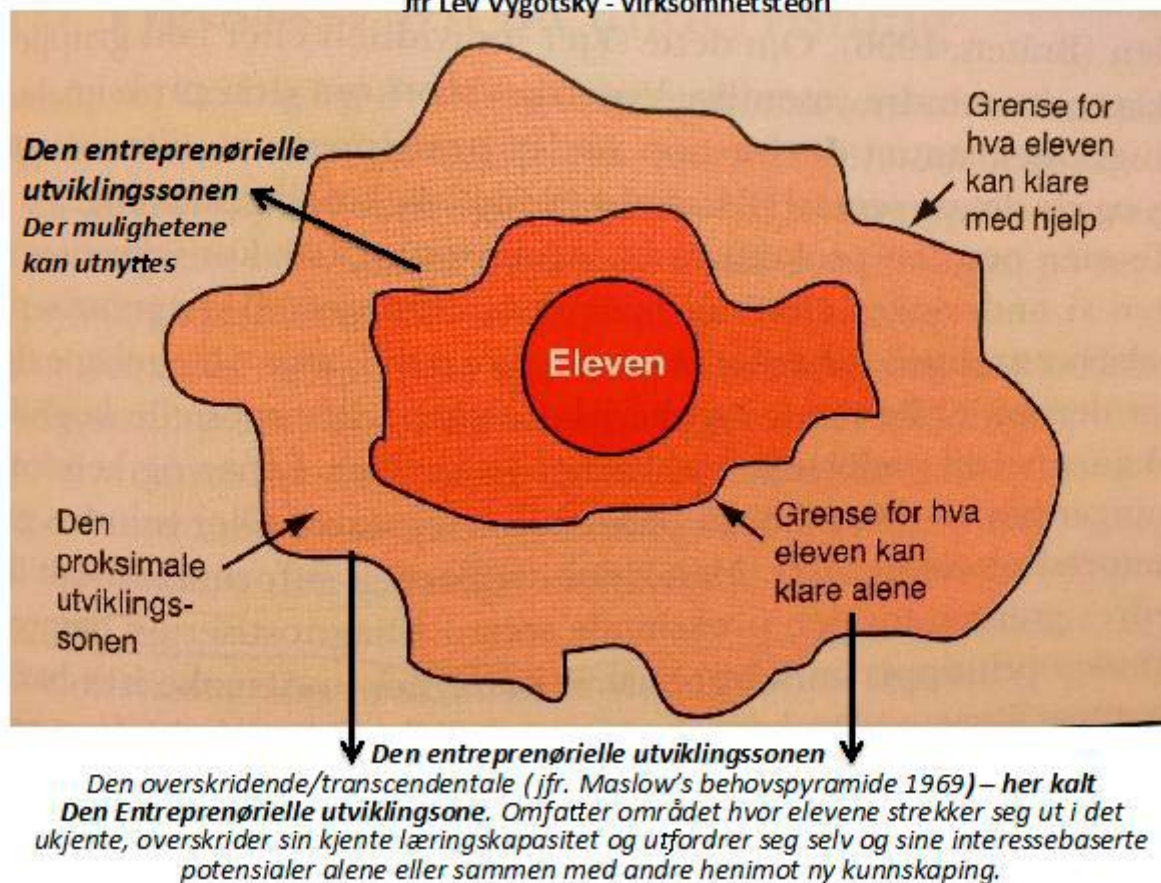
### 6. Virksomhetsteori - den proksimale utviklingssone

Den russiske psykologen og læringsteoretikeren Lev Vygotsky fremsto som en tydelig kritiker av det skolastiske systemet – og den formidlings-pedagogiske tradisjon som han mente var styrt av et mekanisk syn på læring. Hans alternativ var bygd på en undervisning som la til rette for utvikling av psykologiske prosesser gjennom aktiv samhandling med læreren og medelevene, og motiverer gjennom det hvert enkelt individ til å gjennomgå en trinnsvis læringsprosess.

Sonen for den nærmeste utvikling (den proksimale utviklingssone) er rommet mellom det utviklingsnivået barnet, i dette tilfellet Knut, allerede har nådd – og det nivået han er på vei mot. I dette rommet fins det spirer til utvikling i form av ennå uferdige læringsprosesser som god undervisning må rettes inn mot (Bråthen & Thurmann-Moe 2002:126 – 128). Den proksimale sonen varierer i størrelse alt etter hvilket stoff det arbeides med. *Det aktuelle utviklingsnivå*, eller *det faktiske utviklingsnivå* (Skodvin 2008:15), er det nivået eleven mestrer på egenhånd og som inkluderer medfødt kapasitet og læring som allerede har funnet sted, med andre ord det nivået elever må strekke seg mot på basis av det de kan klare alene gjennom for eksempel imitasjoner. *Den proksimale utviklingssone*, eller *den nærmeste utviklingssonen*, av Skodvin også kalt *det potensielle*

## Den entreprenørielle utviklingssonen

Jfr Lev Vygotsky - virksomhetsteori



Figur 1. En utvidet proksimal utviklingsmodell (basert på Vygotsky & Luria 1971, Ofstad 2014)

utviklingsnivå, er elevenes utviklingsområde, hvor læring er i ferd med å begynne – hvor de får ut sitt potensiale sammen med voksne veiledere eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende (ibid). Vygotsky mente at full forståelse av den nærmeste utviklingssonen måtte føre til en revurdering av imitasjon som utgangspunkt for læring. Han tenkte seg ikke å praktisere imitasjon som utgangspunkt for læring, men kun som bidrag til den lærendes uavhengige oppgaveløsning (Vygotsky, 1978). Imitasjon var ikke ment å skje som en mekanisk etteraping, men som en konstruktiv og selektiv prosess sammen med en kompetent annen, som i dette tilfellet kunne være Knuts far (eller en annen kompetent person), nært opp til hans potensielle utviklingsnivå (jfr. Røe Ødegård 2014). Innenfor tradi-

sjonell formidlings-pedagogikk er det barnets uavhengige oppgaveløsning som er grunnlag for evalueringen – og etteraping oppfattes som regel som fusk. Kunnskapen eies først av eleven når denne kan reproduseres uten assistanse fra andre, og uten bruk av hjelpemidler. Det er dette synet Vygotsky mener innebærer en mekanisk forståelse av læring. I Knuts nærmeste sone for utvikling, er imitasjon om mulig den viktigste læringsform. For ham vil imitasjon være en trygg læringsform og på ingen måte et tegn på et læringsproblem. I båten, i naustet, i fjøsen og i skogen var ikke imitasjon en mekanisk etteraping, men en konstruktiv og selektiv læreprosess. Det som ble imitert valgte han selv som en naturlig innlæring basert på farens bevegelsesmønster, farens arbeidsoperasjoner, farens

systematikk – og dette skjedde hele tiden tett opp til hans potensielle utviklingsnivå (Bråthen & Thurmann-Moe 2002:126).

Gjennom å se Knuts historie og andre fortellinger som jeg har fått dele med andre gjennom eget forskningsprosjekt i lys av Vygotskys modell, har det vokst frem noen tilleggs-elementer i modellen som jeg mener kan gjøre den rikere – og knytte den opp mot et mer helhetlig læringsperspektiv. Denne modellen er på ingen måte ferdig utviklet, men jeg ser på de nye elementene som supplerende i forhold til Vygotskys modell (jfr. figur 1.).

Figuren ovenfor viser en mulig holistisk læringsmodell (Ofstad 2014), basert på grunn-lementene i Vygotskys virksomhetsteori og modellen om den proksimale utviklingssonen. Det som kan være supplerende elementer til Vygotsky modell kommer til uttrykk når elever på egen hånd klarer å bli selvoverskridende (Maslow 1969) og har kapasitet til å strekke seg *den aktuelle individuelle utviklingssonen* (eleven) og inn i det jeg velger å kalle *den selvstendig problemløsende utviklingssonen* (innenfor grensen for hva eleven kan gjøre alene), der de på egen hånd, gjennom prøving og feiling, kan komme seg videre. Via det de har lært seg å klare alene, forankret i erfaringer fra lek, ”forskning”, undersøkelser og imitasjoner i den selvstendig problemløsende utviklingssonen, vil de også kunne strekke seg videre inn i den *proksimale utviklingszone* (innenfor grensen av det de kan klare med hjelp) og utnytte den støtte og assistanse de kan få der av voksne og jevnaldrende.

Videre kan det være rom for forestille seg et potensielt tredje utviklingsnivå, som jeg velger å kalle – *Den entreprenørielle utviklingszone* – virksomheter utenfor den proksimale sonen – som tas i bruk av de som på egen hånd sprenger grenser for det kjente, gjennom å ta i bruk sine iboende, selvoverskridende, kreative, nyskapende og entreprenørielle egenskaper, holdninger og ferdigheter, og å søke etter muligheter, og å

gjøre noe med disse når de kommer til uttrykk. I hele denne prosessen vil vi kunne se muligheter for glidende overganger som bare analytisk kan skilles fra hverandre.

Et mål vil jo være å motivere Knut til å følge sine interesser, og sin nysgjerrighet og å stimulere han til utfordre egne kreative, undersøkende evner – og gjennom det få til tilnærming til de aktiviteter som han har interesse for. Jeg ser for meg at han strekker seg ut i det ukjente og utfordrer seg selv og sine interessebaserte potensialer alene, men også (etter hvert) sammen med andre felles interessehavere. Grunnlaget for lanseringen av dette tredje nivå finner jeg i empiriske data fra eget forskningsarbeid (Ofstad 2013, 2014). Her kommer det frem hos samtlige av mine informanter, at de opplevde å ha hatt frihet til å utvikle sine interessebaserte virksomheter som primært var forankret i fritiden og som etter hvert ble til selvproduserende arbeid. Disse virksomhetene var tuftet på genuine, selvskapte interesser som de hadde et sterkt eierforhold til. Den allmenne tilbakemelding var videre at de ble oppmuntret av sine foreldre til å være åpne og søkende i lek og aktivitet. Noen av dem hadde også hatt lærere som hadde syn for den enkelte og ga dem rom til å dyrke sine interessefelt i skolen og som oppmuntret dem til å være seg bevisste sine ambisjoner og mål. Til sist har jeg også notert noen eksempler på skoleledelse som viste en type fleksibilitet i sin tilrettelegging av skolens aktiviteter, på en slik måte at det ga elevene rom for individuell tilpasning. Opplever dagens unge at bare en av disse motivasjonsfaktorene er fremtredende i deres liv, vil det kunne være tilstrekkelig til at de skaper nok positiv energi og motivasjon til å ta nye lærings-sprang. I tilfellet Knut var det denne type virksomhetsprosess som var avgjørende for fornyet læringsmotivasjon.

**7. Dialogens betydning for utvikling av svarevne**  
Dialogen var et viktig redskap for oss tre i denne prosessen. Løsninger sto og falt på om vi klart å skape gode dialoger som hadde fokus på å finne gode løsninger. Hensikten med denne



typen setting var å skape en utviklingszone nært knyttet til det arbeidet som Knut har erfaring fra. Knuts daglige virksomhet var i farens fiskebåt. For læreren og meg var det vesentlig å få innblikk i fortellinger om dette, for å kunne forstå aktøren Knut. Dette var hans kjente landskap (tautologe landskap), det var dette han kunne beskrive – fortelle om og være i dialog med oss andre om. Filosofen Jakob Melø oppfordrer oss til å rette blikket mot det som aktøren Knut, fiskeren Knut, retter blikket mot (Melø 2000). Her hadde han ”mesterens” rolle i forhold til meg og læreren, som var ”noviser” på virksomheten *fiske og fangst* (Dreyfus & Dreyfus 1986). Vi kunne nyte godt av hans fortellerkunst – samtidig som vi skulle være engasjert og stille de riktige og viktige spørsmål.

Jeg hadde lyttet meg frem gjennom Knuts fortelling og ville bruke hans historie til å bygge bro mellom den skolastiske læringsformen som var dominerende i Knuts nye skole til et læringsliv hvor selvregulering og interessebaserte læringsopplevelser kunne bli dominerende elementer (Ofstad 2014:23). Jeg skulle være med på å legge til rette for et læringsliv hvor Knut kunne finne seg til rette, frigjøre positiv energi, få motivasjon og gjennom det fremkalle de ferdighetene og den kompetansen han var i besittelse av. Min oppgave var sammen med læreren å gi Knut noen ledetråder som kunne være rettesnorer for de valg han måtte gjøre, og at disse ledetrådene kunne bidra til at Knut selv klarte å ta over sin egen utvikling og skape seg selv i et slags uavhengighetsrom. Denne uavhengigheten måtte da bygge på det han allerede hadde tilegnet seg av erfaringer, kunnskaper og ferdigheter, slik at han kunne klare å prøve ut nye muligheter i kraft av disse.

Umiddelbart så jeg for meg flere viktige kritiske faktorer det var maktpåliggende å ha oppmerksomhet rundt dersom samarbeidet med Knut skulle lykkes. For det første å etablere en kommunikasjon der Knut fikk bekreftelse og verdsetting gjennom utvikling av en personlig strategisk utviklingsplan for ham – og gjennom

det skape mulighetsrom for vekst og utvikling. Knut måtte gjennom denne kunnskapsutviklingsprosessen få muligheten til å øve opp sin svarevne. Filosofen Anders Lindseth definerer kunnskap som svarevne, gjennom at vi som mennesker alltid må forholde oss til vår livsverden og svare på dens utfordringer, krav og tilbud. Kunnskap er det vi trenger for å kunne gjøre det (Lindseth 2012:9). Den praktiske kunnskapen Knut hadde ervervet seg før flyttingen ga han tilstrekkelig svarevne til å forholde seg til omgivelsene og til å være praktisk deltaende innenfor sin kontekst i sitt opprinnelige miljø. Denne situasjonen var endret i hans nye kontekst, og den kunnskapen han trengte eller den svarevne han måtte øve opp for å håndtere alt dette nye, måtte bygges opp steg for steg, slik at han kunne være praktisk delaktig i det som møtte han.

For det andre måtte vi arbeide sammen om å styrke hans identitet og posisjon i klassen gjennom målrettet pedagogisk endringsarbeid – fokus på alternative læringsstrategier (en samkomponert flora av personlig tilpassede læringsstrategier).

Når Knut ytret seg på den måten han hadde gjort, gjennom fravær, var det etter min vurdering ikke bare kontekstbestemt. Ytringen som kommer til uttrykk gjennom fraværet vil naturlig nok også kunne være relasjonelt fundert (Bakthin i Holquist 2002). Det å få laget en plan for hvordan han skulle håndtere disse utfordringene som kunne gjøre situasjonen mer forutsigbar for både Knut, læreren og meg, ble viktig.

I relasjonene som skapes i et slik strategisk teamarbeid rettes blikket mot det som skjer og det nye blir skapt i dialogen mellom teammedlemmene. I dialogen kunne både Knut og vi andre to tydeliggjøre oss. Hos Bakthin er det et kjernepunkt at ingenting i tilværelsen er noe, uten at det er noe som holder oss sammen og gir oss struktur. Det Bakthin kaller en *relasjon* (Holquist 2002). Knuts ”fraværsytring” består i følge Bakthin av ord som allerede er dialogisert. Ordene er noe vi eier sammen Knut, læreren og

jeg, i fellesskap. Så når Knut eller vi ytret oss – la vi betydning inn i ytringen – ut fra et mål om å skape en felles virkelighet, en mening (Holquist 2002, Bakthin 2003)

I denne typen relasjoner vil det også være noen kritiske faktorer som kan være med på å svekke resultatet. I denne sammenhengen så jeg flere åpenbare kritiske faktorer som kunne gjøre at denne dialogiske relasjonen ble svekket. Det første var knyttet til at teamets to profesjonsutøverers etablerte kunnskaper, i den grad de uttrykkes gjennom kategoriseringer, diagnoser eller etiketter, kan stå i fare for å **skygge** for Knuts stemme – og dermed også for hans opplevde virkelighet (Berg 2006).

Den neste kritiske faktoren er at Knuts lærer kanskje ikke er kommet dit ennå at hun vil kunne ta Knuts utfordringer sånn på strak arm – og av den grunn kunne komme i fare for å forsterke den stemplingen han er blitt utsatt for, med fare for ytterligere utstøting. Dette var det viktig å avklare på forhånd.

En tredje kritisk faktor jeg kunne øyne var at vi måtte være svært så tydelige i disponeringen av vår egenandel i relasjonen, slik at Knut kunne få den posisjonen i gruppen som ga ham trygghet og frihet til å formidle – og dele sine tanker, opplevninger og erfaringer. Det er disse bidragene fra Knut som måtte gis en sentral plass. Disse måtte være styrende for hele prosessen. Dette ville nok være en forutsetning for at han skulle føle opplevd likeverdighet.

Den siste kritiske faktoren var at vi representerte ulike stemmer fra ulike kontekster. Den viktigste kontekst å se i mot, er den aktøren Knut orienterer seg mot. Vi måtte være klare på at vi så etter de løsningene Knut så etter - og rettet blikket mot det han retter blikket mot. Det fikk være utgangspunktet. Så fikk dialogen løse det som kom.

## 8. Om å være i virksomheten

Knut fikk være i virksomhet både på skolen

og hjemme i fiskerbondemiljøet der han bodde tidligere. Knut var en aktør i sin verden. Aktøren defineres ut fra det han gjør. Knut utøvde sin aktørvirksomhet som fiskermedhjelper om bord i pappas sjark – og når han var på skolen og utøvde sin rolle som elevaktør. Filosofen Jakob Melø ser på hva aktøren gjør når han som Knut går inn i en virksomhet (Melø 1997:337). Vi må da bruke de begreper som hører til i den verden som aktøren handler innenfor. Melø viser til hvordan redskaper, ting/objekter i en virksomhet står i et internt forhold til hverandre. En slik sammenheng betegner han som en *tautolog sammenheng*. En tautolog ordning vil være en ordning der elementene i ordningen er indre forbundet med hverandre, slik at den som kjenner ordningen (slik som aktøren forutsettes å gjøre) kan gjenkjenne hele ordningen ut i fra et hvert av dets elementer. Melø trekker frem en fiskers ordning. Knut er fisker og er da handlingens tautologe subjekt. Hvis han setter ut garn, gjør han det fra båten på havet på en plass han regner med å få fisk. Han lar båten gå i sakte fart hvis det er vind – og setter den opp mot vinden. Det svarer ikke bare en aktør til handlingen, men også en verden. Aktøren Knuts verden er den ordning av natur, teknologi, andre aktører, regelverk etc. som han handler innenfor.

Melø nevner fire ulike faktorer knyttet til aktøren og aktørens verden som er vesensviktige i den tautologe orden. For det første handler aktøren innenfor og med hensyn på en verden. Dernest er det vi forstår, når vi forstår det aktøren gjør (Knut fisker), nettopp den verden aktøren handler innenfor, eller med hensyn på. Hvis vi så ikke forstår den verden aktøren handler innenfor, eller med hensyn på, forstår vi heller ikke det aktøren gjør. Til sist – hvis vi ikke forstår det aktøren gjør, må vi ikke rette blikket bare mot aktøren, men peile inn det stedet aktøren ser fra og rette blikket vårt mot det samme som aktøren retter blikket sitt mot. Det aktøren retter blikket mot er virksomhetens mål og handlingsmotiv.

I fortellingen "Word and Objects" forteller Jakob Melø om en opplevelse han hadde i et

fiskevær i Lofoten, hvor han kom til å overhøre en dialog mellom to av innbyggerne i været, en eldre mann som var i nærbutikken for å handle og butikkeieren (Meløe 1992:109). Denne samtalen klarte ikke Meløe å tolke. Dialogen var kort og godt:

- *Jeg ser at Fidel er inne allerede, sa den gamle mannen.*
- *Ja, masten brakk her om kvelden, svarte butikkeieren*
- *Så det var Fidel, mumlet den gamle mannen*

Det var alt. På en svært så interessant måte grublet Meløe seg igjennom denne lett meningsløse lille passieren. Smått om senn kom han frem til at det her var snakk om en båt som hadde hatt et uhell – og brukket masta og av den grunn måtte returnere til havna tidligere enn antatt. Noe mer enn det fikk han ikke ut av denne samtalen. Noen dager etter at han hadde overhørt denne korte samtalen kom han over en annonse i en lokalavis som hadde overskriften ”Trenger du ny Mesan.” Nok et eksempel på at begrepsapparatet til Meløe ikke strakk til. Han kunne ikke finne ut hva en mesan var – og heller ikke bildet i annonsen kunne hjelpe ham. Nye grublerier brakte ham ikke nærmere enn at Mesan måtte være et slags trapesformet seil som hadde en kraftig plastbelagt nylonduk som holder seg myk i kulde.

En kveld traff han på den gamle mannen han hadde truffet på butikken forleden. Han satt ved et bord på stedets kafe og Meløe våget seg bort til han for å spørre ham om annonsen om Mesanen som han hadde tatt vare på. De utvekslet informasjon om hverandre da den gamle mannen som var pensjonert skipper, sa, ”Jeg vet ikke mye om filosofi men jeg vet hva en Mesan er.” Så spurte han hva Meløe visste om fiskebåter og ba han sågar å tegne en for han. Det gjorde Meløe – og båten fikk et nokså enkelt uttrykk selv om det meste var korrekt. Den gamle mannen tegnet så en kystsark med førerhus foran og mast og Mesan bak. Så Mesan er et seil likevel, sa Meløe, når han så den gamles tegning. ”Ja

et slags”, sa den gamle, ”men Mesan er ikke til bruk for å seile – det vil ikke være mye til seil i den posisjonen på båten.”

Meløe undret seg og den gamle mannen forklarte hva en Mesan skulle brukes til. ”Husk at dette er en fiskebåt – og den skal ligge i ro når det fiskes. La oss si det er frisk bris som blåser på havet – det er fremdeles fint fiskevær, men det er nok til at båten går sideveis når du skal stoppe å fiske hvis du ikke har Mesan. Uten Mesan er det umulig å holde båten i ro, slik at du kan få trygge stabile arbeidsforhold ombord.”

”Hvordan virker Mesan”, spør Meløe. ”Den forhindrer bølgene i å snu båten sidelengs”, svarer den gamle. ”Dersom du når du stopper snur båten rett mot vinden og bølgene, vil baugen på båten splitte bølgene slik at de treffer med lik tyngde på hver side av båten og vinden vil passere Mesan med samme styrke på begge sider. Mesanen, som er fastspent, får vind inn fra lesiden – og så skapes det en situasjon hvor man får en ”dra” effekt mot Mesanen i stedet for en ”push” effekt. Vinden får fart langs Mesanens leside og dermed skapes et vakuum der som suger Mesanen mot le og snur båten opp mot bølgene. På denne måten holder båten seg stabilt i ro og det går an å fiske.”

Dette ble en historie om filosofen Meløe som for det første handlet innenfor og med hensyn på en verden slik han opplevde den som filosof og bygutt i en fiskelandsby. Dernest prøvde han å bygge opp en forståelse for det aktørene gjorde i dette tilfelle og søkte samtidig å forstå hva som foregikk i den verden aktørene handlet innenfor, eller med hensyn på (dialogen mellom den gamle mannen og butikkeieren om Fidel – og den brukne masta). I så måte kan vi si at han til nå hadde vært mest opptatt av fremtredelsesform. Men så kunne han ikke forstå helt den verden aktørene i fiskerlandsbyen til vanlig handlet innenfor, de begrepene de brukte, og den spesielle kunnskapen de satt inne med, og som gjorde at dialogen om hendelser og atferd var så tydelig kulturelt betinget. Aktørene forsto alt med få ord, mens Meløe forsto noe, men bare

fragmentert, slik at det ikke ga noen helhetlig mening. Til sist innså han at for å forstå hva han hadde opplevd, måtte han selv oppsøke den kunnskapen som kunne utvide forståelseshorisonten hans. Han tok derfor selv initiativ til å oppsøke den gamle mannen, som viste seg å være en pensjonert skipper som var mer enn nok villig til å hjelpe. Gjennom en dialog med aktøren skipperen fikk Meløe hjelp til å ikke rette blikket bare mot aktøren, men også peile inn det stedet aktøren (skipperen) så fra – og så sammen med aktøren rette blikket sitt mot det vesensinnhold aktøren mente at de måtte rette blikket mot. Meløe oppsøkte det kompetente mennesket. Han rettet blikket ikke bare mot aktøren, den pensjonerte skipperen, men peilet sammen med ham inn det stedet de skulle se fra, fiskebåten, den vanlige kystfiske sjarken. Herfra rettet de blikket sammen mot det skipperen ønsket at de skulle rette blikket mot for å finne svar på det Meløe var ute etter, nemlig Mesan – og fikk gjennom det ny kunnskap. Vi kan ane gjennom dette at Meløe i sin fortelling om Mesan har nærmet seg virksomhetsteorien, uten at jeg ser at han viser til den sammenhengen. I denne artikkelen viser han imidlertid en forståelse for virksomhetsteorien, selv om han ikke direkte artikulere det. I fortellingen hans går det frem at han tvinges til å gå til virksomheten ”sjark og mesan” i sitt samspill, for å forstå og kunne få et helhetlig bilde av den primære praksisrelaterte samspills-virksomheten. Her får han bekreftet at den *ikke – skolastisk samspillende praksis* kommer **før** den *skolastiske beskrivelsen og forståelsen* av Mesan og Sjarken som to kritisk viktige faktorer i virksomheten fiske.

#### KONKLUSJON

Både jeg og læreren befinner oss i en tilsvarende situasjon som Meløe når vi skal håndtere samarbeidet med Knut. Vi har ikke innsikt i Knuts verden. Aktøren Knut har et spekter av kunnskap som vi verken har innsikt i eller kunnskap om. Vi er nødt til å gå den samme veien som Meløe – bevege oss inn i Knuts tautologe landskap – og gjennom dialogen med Knut og gjennom å lytte til Knuts fortelling, søke å

forstå hans tidligere praksiserfaringers landskap, Kun på grunnlag av den innsikten dette kunne gi, ville vi være i stand til å bygge et tilsvarende læringslandskap i hans nye omgivelser.

Primærmotivet for denne artikkelen har vært å reflektere frem noen tanker rundt den manglende balansen mellom den *skolastiske* (teoritunge, boklig lærdomspregede) læringsform og den *ikke-skolastiske* (den praktisk relaterte, utforskende, kreative, lekbetonte samhandlende/praksisfellesskapsorienterte) virksomheten (som vi bla finner i idrett, ulike kulturelle ytringsformer og i ulike praktiske læringsammenhenger i arbeidslivet). Min svarevne i forhold til dette temaet er vokst frem i spenningsfeltet mellom pedagogisk, sosialpedagogisk – og samfunnsplanleggingspraksis. De erfaringene jeg frem til nå har ervervet meg innenfor feltet utdanning og læring sier meg at den ikke-skolastiske læringen burde prege den primære læringstilnærmingen i skolen i større grad enn i dagens skole. Det burde være et erklært mål å bidra til at disse to læringstilnærmingene ble supplerende element til hverandre, slik at det ble mer naturlig å la teori og praktisk tilnærming til kunnskap som erfaringsbasert kunnskap, taus kunnskap, fortrolighetskunnskap, ferdighetskunnskap og handlingskunnskap vokse side om side i skolens læringskultur. Skal man søke å unngå oppblomstring av funksjonell analfabetisme i fremtidens lærende generasjoner, må det materielle grunnlaget for en implementering av ikke-skolastisk kunnskap være sterkere tilstede før læring for fremtiden kan gi mening for alle. Det motsatte er å lære betydningen av begrepet Mesan uten å forstå meningen.

#### Fotnoter

1. *Virkningshistorie - den historiske forståelsen jeg som menneske har bygd opp gjennom de tradisjoner og den kultur som jeg har vært en del av (jfr. Gadamer 2003)*

2. *Strømme, Helene Røyseland, Aftenposten 10.06.13 – Kronikk. ”Skolen er gått ut på dato.” Ingress: Vi har fått nok av reformkåte kunn-*

skapsministre som bruker elever og lærere til bautabygging.

Referanser

Arendt, H.

(2012) *Vita Activa – det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag

Bakhtin, M.

(2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Berg, Karin

(2008). Hjelp i asymmetriske relasjoner – Profesjonell relasjonsbygging og Opplæring. Artikkel i *Nordisk Pedagogikk* 1/2008.

Bråthen, I & Thurmann-Moe, A.C.

(2002). *Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis*. I Bråthen, I (red) *Vygotsky i pedagogikken* (s 123 – 143). Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Chazan, M., Laing, A.F. & Davies, D.

(1994). *Emotional and behavioural difficulties in middle childhood: identification, assessment and intervention in school*. London: Falmer Press.

Dreier, O

(1999). *Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster*. I Nielsen, K & Kvale, S (red) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. København: Gyldendal Pedagogisk

Dreyfus, H. and S. Dreyfus

(1986) *Five Steps from Novice to Expert*, in Dreyfus, H. & S. Dreyfus *Mind over Machine*, Oxford: Blackwell, 1986.

Enerstvedt, R.Th.

(1982) *Mennesket som virksomhet. Innledning til en teori. Grunnleggende begreper i samfunnsvitenskapen*. Oslo: Tiden Norsk Forlag

Enerstvedt, R.Th.

(2011) *Spiller gud terning likevel?* Oslo: Marxist Forlag  
Gadamer, H-G  
(2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hansen, F.T.

(2010). *At stå i det åpne. Dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag.

Holquist, M.

(2002). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.

Jerlang, E & Ringsted, S (2008) *Den Kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjew & Elkonin*.

I Jerlang, E. *Utviklingspsykologiske teorier*. Hans Reitzels Forlag. København.

Krogh, T

(2008). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Lindseth, A

(2011), *Personlig dannelse*. I Hagtvedt, B og Ogjenovic, G (red.) *Dannelse. Tenkning, modning og refleksjon*. Nor4diske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i utdanning og forskning. Oslo: Dreyers Forlag

Lindseth, A

(2013), *Svarevne og kritisk refleksjon. Hvordan utvikle praktisk kunnskap?*

Artikkelutkast, Senter for Praktisk Kunnskap, Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland Læreplanverket for den 10 – årige grunnskolen (1996). Det kongelige kirke -, utdannings – og Forskningsdepartement

Meløe, J.

(1997): *Om å forstå det andre gjør*. I: Greve, A. og Nettet, S. (red.), *Filosofi i et nordlig landskap*. Jakob Meløe 70 år. Universitetsbiblioteket i Tromsøs skriftserie. Ravnetrykk. Nr. 12 s. 337-345.

Meløe, J

(2000) *Tre artikler av Jacob Meløe*. Viten-skapsteori. Hovedfag i Profesjonskunnskap. Senter for profesjonsutdanning

Meløe, J

(1992). *”Word and Objects”*. I Henry, P & Utaker, A. (1992). *Wittgenstein and Contemporary Theories of Language*. Bergen: College International de Philosophie. Skriftserie Wittgensteinarkivet ved Universitetet I Bergen, nr. 5 1992.

Ofstad, D

- (2013). *Entreprenøriell dannelse – om grunnlaget for et modernisert dannelsesperspektiv*. I Sjøvoll, J & Johansen, J.B (red) *Innovasjon i utdanningen. Fra barnehage til høyere utdanning*. (35 – 57). Trondheim: Akademika Forlag
- Ofstad, D  
(2014) *Selvregulert og interessebasert læring – en basis for utvikling av dynamisk entreprenøriell kapabilitet hos fremtidens skoleelever?* Artikkel i tidsskriftet *Psykologi i skolen*. Drammen: Fagpressen
- Ofstad, D  
(2014) *Praktisk kunnskap som element i en holistisk læringsstruktur og innholdsform i skolen*. Essay i *Praktiske kunnskapens teori – Eksamenskode PR400H/2014*. Senter for Praktisk kunnskap, Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland.
- Vygotskij, L.S, Lurija, A.R., Diderichsen, A. & Larsen, S.O.  
(1971). *Verker*. København: Reitzel.
- Vygotsky, L.S.  
(1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Ødegård, I,K,R  
(2014). *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.

*Dag Ofstad*

Slettvollveien 2A

8011 Bodø

Universitetet i Nordland

dag.ofstad@uin.no