

Fagutdanning og fagidentitet i byggebransjen

Opplæring av tømrere og rørleggere gjennom videregående opplæring

Berit Lødding



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 7/2010
ISBN 978-82-7218-685-1
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no



Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Tlf. +47 22 59 51 00 • www.nifustep.no

RAPPORT 7/2010

Berit Lødding

Fagutdanning og fagidentitet i byggebransjen

Opplæring av tømrere og rørleggere gjennom videregående opplæring

Forord

I denne rapporten formidles resultater fra en undersøkelse av fag- og yrkesopplæring i byggrelaterte fag. Vi har studert hvordan ungdom læres opp og formes som håndverkere i tømmerfaget og rørleggerfaget, for å få en bedre forståelse av hvordan fagarbeideres yrkesidentitet formes, og hvordan de over tid utvikler sin forståelse av egen og andres roller i byggevirksomhet.

Rapporten inngår i publiseringen fra prosjektet «Plain Building - Plain Sailing? Knowledge exploitation in the building and construction industry». Dette er et samarbeidsprosjekt mellom flere aktører. Prosjektet gjennomføres av NIFU STEP i samarbeid med Handelshøyskolen BI, Veidekke Entreprenør AS, Byggenæringens Landsforening, Fondet for Regionale Verneombud i Bygge- og Anleggsbransjen, Maskinentreprenørenes Forbund, Norsk Arbeidsmandsforbund og Fellesforbundet. Prosjektet er finansiert av Norges Forskningsråd (80 %) og med kontantbidrag fra våre partnere i byggenæringen (20 %). Prosjektet løper fra 2007 til 2012 og omfatter også stipendier for to doktorgradsløp ved Institutt for Strategi og Logistikk og Institutt for Innovasjon og Økonomisk Organisering ved BI.

Vi ønsker i første rekke å takke alle som velvillig stilte opp til intervju og delte sine erfaringer og betraktninger med oss. Takkes skal også styringsgruppen for prosjektet som har gitt innspill og råd underveis i gjennomføringen av delprosjektet. Miriam Evensen har deltatt i mange av intervjuene, transkribert en hovedandel av intervjuene og har dessuten vært en viktig diskusjonspartner underveis. Forfatteren ønsker også å takke Nina Sandberg, Håkon Høst og Finn Ørstavik for innsiktsfulle og nyttige kommentarer til rapportutkast.

Oslo, juli 2010

Sveinung Skule
Direktør

Finn Ørstavik
Prosjektleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Fag- og yrkesopplæringen: Tilflyt av arbeidskraft, kunnskap og kompetanse...	13
1.1 Formålet med prosjektet	13
1.2 Kort om fag- og yrkesopplæringens organisering	14
1.3 Problemstillinger	15
1.4 Datagrunnlag og metode	17
1.5 Bredder og fordypning som faglige krav	19
2 Skolen som opplæringsarena	22
2.1 Sortering eller kunnskapstilførsel	22
2.2 Sortering utover karakterer og fravær	24
2.3 Arbeidsdeling mellom skolene og opplæringskontorene	25
2.4 Skolens bidrag: teori, tradisjon, selvtilit	26
2.5 Skolens bidrag: sosial kompetanse og motivasjon	29
2.6 Yrkesfaglæreres oppfatninger av bredere utdanningsprogram	32
2.7 Oppsummerende drøfting	35
3 Læretid	37
3.1 Situert læring	38
3.2 Motiver for valg av lærefaget	39
3.3 De gamle er eldst	41
3.4 Helse, miljø og sikkerhet	43
3.5 Hva er god opplæring?	46
3.6 Kunnskapsnivå og ansvarsdeling etter Kunnskapsløftet	50
3.7 Holdninger og omgangstone	53
3.8 Oppsummerende drøftinger	57
Litteraturhenvisninger	61

Sammendrag

Temaet for denne rapporten er hvordan ungdom læres opp og formes som håndverkere i tømmerfaget og rørleggerfaget. Undersøkelsen inngår i et større prosjekt som bærer den engelske tittelen «Plain Building – Plain Sailing», og som handler om kunnskapsutnyttelse og –underutnyttelse i byggeprosjekter. Byggenæringen er avhengig av svært mange typer fagkunnskap og kompetanse. Faktisk kunnskapsbruk fastlegges gjennom konkrete arbeidsoperasjoner, i planlegging, prosjektering og i byggingen. Den kompetansen som de ulike yrkesgruppene bringer med seg og deres fagrelaterte biografi, vil prege deres forståelse av hvordan de inngår i en større helhet, forståelse av egne og andres oppgaver og muligheter for samspill på tvers av fag og yrkeskategorier.

Prosjektet «Plain Building Plain Sailing» skal gi svar på hvorfor kunnskap underutnyttes selv i situasjoner der anvendelse av kunnskapen ville være til fordel for alle parter. I denne undersøkelsen fokuserer vi ikke direkte på underutnyttelse av kunnskap eller på mangler ved det som gjøres i bygging, men på hvordan godt håndverk beskrives og hvordan en god opplæring i de to håndverkerfagene omtales fra ulike hold. Til grunn for analysene i denne rapporten ligger intervjuer med yrkesfaglærere, lærlinger, instruktører, lærlingansvarlige og opplæringskontor i de aktuelle fagene i Oslo og nærliggende områder. Intervjuene ble foretatt sent på høsten og vinteren 2009, det vil si et drøyt år etter finanskrisen og tre år etter at reformen Kunnskapsløftet ble innført fra og med første år i videregående opplæring høsten 2006. Med disse stikkordene om konteksten for undersøkelsen, ønsker vi å fremheve at opplæringen ikke skjer i et vakuum, men er betinget av økonomiske forhold og politiske føringer for hvordan fagopplæring skal foregå. Gjennom Kunnskapsløftet skal breddekompetanse og faglig fordypning balanseres på nye måter mellom skole og lærebedrift i fag- og yrkesopplæringen. Disse strukturendringene fungerer som et slags prisme som anskueliggjør faglig identifikasjon, yrkesstolthet og oppfatninger om hva som utgjør en kvalitativt god opplæring i de utvalgte lærefagene.

Vårt siktemål er ikke å evaluere Kunnskapsløftet, men å observere og analysere hvordan oppfatninger av faglighet og kvalitet formidles i ulike aktørers omtaler av eget arbeid. I tråd med dette er det formulert noen problemstillinger som vi vil løfte frem og belyse i dette resymet. Vi går her på tvers av hvordan resultatene er formidlet og drøftet i rapporten.

Den første problemstillingen lyder:

- ***Hvem blir og hvem blir ikke tømrere og rørleggere gjennom videregående opplæring?***

Når en stiller spørsmålet om hvordan håndverkere formes, er et beslektet spørsmål: hvem går ikke videre fra opplæring i skolen til opplæring i bedrift? Denne overgangen er ganske avgjørende for om en ungdom blir faglært håndverker. Selv om et alternativ til læretid er et tredje års opplæring i skole, er det faglærte med fartstid fra byggeprosjekter som foretrekkes som arbeidskraft på grunn av deres prosjekterfaring. Byggebransjen har i likhet

med andre bransjer også tradisjoner for å rekruttere eldre ungdommer og voksne som lærlinger, og disse kan utgjøre betydelige andeler av de nye lærlingene. Dette betyr at vi bare forholder oss til en del av rekruttene til tømmerfaget og rørleggerfaget når vi har valgt å sette første fokus på opplæring i skolen, slik vi gjør i denne undersøkelsen.

For ungdoms vedkommende har statistiske analyser i NIFU STEPs prosjekt *Bortvalg og kompetanse* vist at sannsynligheten for å få lære plass øker når far har yrkesfaglig videregående utdanning som høyeste utdanningsnivå, kontrollert for alle andre forhold som inngår i analysemodellen. Våre informantutsagn bekrefter dette funnet. Det kan forklares med at unge har kontakter i et bestemt sjikt av arbeidslivet, og at de kjenner kodene som gjelder. Informanter med ulike ståsteder forteller om rekruttering av lærlinger til bedrifter hvor flere eldre generasjoner av håndverkere har hatt et arbeidsforhold. I slike tilfeller av familiebasert tilknytning til et firma kan vi snakke om enda en dimensjon i identifiseringen med faget og yrket: det handler ikke bare om en individuell, men også en familiemessig tilknytning. Dette kan også være en del av motivasjonen for en lærling som oppfatter familietilknytningen som et komparativt fortrinn når det gjelder å tilegne seg fagkunnskaper. Også det å kjenne sjargongen og omgangstonen mellom fagarbeiderne, som for eksempel å forstå og delta i fleiping og humor, vil skille dem som kjenner seg på hjemmebane fra dem som ikke gjør det og som lettere kan finne veien ut. I denne sosiale reproduksjonen kan vi snakke om en faglig og sosial identifisering som kan spenne over flere generasjoner, på lignende måter som en finner også i andre fag og disipliner, som jus og medisin.

Humoren beskrives som vel avgrenset mot det personlig sårende. Vi tolker det slik at humoren fungerer både inkluderende og ekskluderende i et gruppefelleskap. Den definerer et "oss" som tåler litt i motsetning til de hårsåre eller tynnhudede, som bør finne på noe annet. I dette ligger det en feiring av psykisk styrke som går i hop med fysisk utholdenhet. Når det handler om å kunne tåle litt og ikke ta seg selv så høytidelig, synes det også som humoren innprenter at den enkelte har begrenset individuell betydning i arbeidsprosessen.

Interesse for faget har vært et viktig stikkord når instruktører forteller hvordan de identifiserer ungdom med talent for å bli håndverkere. Oppmøte kan være et signal om nettopp denne avgjørende interessen og nysgjerrigheten for faget. Karakterer, eller det å ha bestått alle fag kan være et signal om produksjonskapasitet, og vi vet at bedrifter velger lærlinger som de har grunn til å tro vil kunne bidra til inntjeningen i bedriften. De statistiske analysene fra Bortvalgprosjektet viser også at lavt fravær og gode karakterer samt det å ha bestått alle fag etter det andre året i skole, har selvstendige effekter på sannsynligheten for å få lære plass.

Yrkesfaglærere definerer eget ansvar for elevene på en måte som strekker seg ut over målsetningen om å skape håndverkere av alle. Oslo inngår i undersøkelsen, og her ser vi at den allmenne ordningen med inntak på grunnlag av karakterer, settes i spill. Noe som skiller tettbygde strøk fra andre områder av landet er at konkurransen om plasser ved de mest ettertraktede skolene er reell. Dette betyr at enkelte skoler har elever med et meget lavt karaktersnitt, de kan også ha høyt fravær og svak motivasjon. Yrkesfaglærerne vet at slike elever ikke stiller først i køen til lære plasser, men fremhever betydningen av å oppøve

elevenes sosiale ferdigheter og skape et godt sosialt miljø, slik at elevene trives og ønsker å komme på skolen. Yrkesfaglærere er glade for å treffe på tidligere elever med svake prestasjoner og høyt fravær som har kommet i arbeid, uansett om de arbeider innenfor bransjen eller ikke. Å gi elevene nødvendige kunnskaper og ferdigheter med utgangspunkt i deres prestasjonsnivå, oppfattes som en kjerneoppgave for lærerne. Det betyr at hvilke baner ungdommene følger, ikke nødvendigvis er gitt. Å utvide elevenes perspektiv på sine muligheter ved å gi dem selvtillit og mestringsfølelse omtales som en verdifull og stimulerende del av jobben som lærer. Elever som har lært å se på seg selv som tapere i teoretiske fag, kan fatte interesse og oppleve mestring i yrkesfag når de begynner å få ros for sine arbeider.

Med dette er vi over i spørsmål om idealer for opplæringen:

- ***Hvilke kvalitetsidealer fremholdes gjennom opplæringen fra skolebasert opplæring til fagbrev?***
- ***Hvordan oppfattes kvalitetsidealer gjennom opplæringen?***

De to problemstillingene er ment å fange synspunkter fra dem som gir så vel som fra dem som mottar opplæring, på spørsmål som hva kjennetegner en god fagarbeider, hva er god opplæring og lignende spørsmål. Respekt for erfaring og respekt for tradisjonelle kunnskaper er gjennomgående i intervjumaterialet. Det er en rådende vurdering at kunnskaper og ferdigheter hører nøye sammen med erfaring, og det vil oppfattes som en pussighet om en ung svenn påstår å være utlært. En som tror han er ferdig utlært, er ferdig i faget, sier mange av informantene. Dette er for noen den eksplisitte motivasjonen for at en har valgt faget: det vil alltid være noe å lære, ettersom det stadig utvikles nye materialer, produkter og metoder.

Et erkjent dilemma i opplæringen er avveiningen mellom gode håndverkskvaliteter og effektivitet. Med henvisning til kravene til tempo og inntjening som finnes i lærebedriftene og stadig mer effektive produksjonsmåter, understrekes det fra skolehold at skolens fortrinn er at den kan holde tradisjonelle håndverkstradisjoner i hevd. Mange mener at ungdommene blir bedre håndverkere av å lære tradisjonelle metoder. Det samme gjelder relevant teori som fremmer faglig kvalitet og forsvarlig utførelse av arbeidet. Tid – både til å modnes og til å lære – er et annet vesentlige bidrag fra skolen, slik yrkesfaglærere ser det.

I bedriftene erkjennes det at kravene til effektivitet kan gå på bekostning av variasjon i arbeidsoppgaver for lærlingene. Opplæringskontorene ivaretar lærlingenes interesser ved å la dem føre timer som dokumentasjon på hvilke arbeidsoppgaver de har hatt. Hvis lærlingen gjør for mye av det samme, skal kursen justeres. Lærlingen selv blir også oppfordret til å si fra. Halvårsvurderinger og andre regelmessige samtaler lærlingen har med instruktør og andre, skal bidra til å sikre at lærlingen består fagprøven. Til tross for slike kvalitetssikringssystemer, ytres det bekymring for at produksjonsmåtene vanskeliggjør variasjon i opplæringen. Store bedrifter vil lettere enn små bedrifter kunne legge til rette for rotasjon og variasjon i en lærlings arbeidsoppgaver, har enkelte informanter fremholdt. Utveksling av lærlinger mellom bedrifter er mer komplisert.

Uansett har instruktører pekt på at det er i bedriftenes egeninteresse at lærlingen får varierte oppgaver, og at det optimale er at alle kan alt. Dette kan også forstås som en tilpasning til et skiftende oppdragsmarked. Det er dessuten et tegn på at opplæring til egen bedrift er viktigere enn opplæring til bransjen.

Det understrekes av lærlingansvarlige at lærlinger skal ha tid til å lære. Lærlinger formidler en logikk om at det er viktigere at de gjør et arbeid ordentlig enn at de arbeider fort. Tempo forutsetter erfaring. Dermed synes de opplæringsbedriftene som inngår i vårt utvalg, å dele oppfatning med skolene om viktigheten av at rekrutter får nok tid. Skolene oppfatter seg imidlertid som forskjellige fra lærebedriftene, fordi de har andre vilkår for å gi opplæring.

Et kanskje idealisert eksempel vi har fått referert, går ut på at instruktører kan ta initiativ til at lærlingen gjør de krevende oppgavene mens han selv koster eller rydder. Begrunnelsen vil være at det er lærlingen som trenger å øve seg. For at lærlingen skal lære, må han få prøve seg, men at instruktøren til tider gjør det minst kvalifiserende arbeidet, er en fortelling om inverterte roller i forhold til det tradisjonelle lærlingforholdet. Vi vet ikke hvor utbredt dette er. At lærlinger skal ha egnet arbeid blir kommentert som positivt av instruktører og lærlingansvarlige. Likeså at lærlinger viser initiativ, nysgjerrighet i faget og ikke minst har mot til å stille spørsmål, som for eksempel om HMS er forvarlig ivaretatt i en arbeidsprosess. Dermed synes det som den tradisjonelt skarpe rangordningen i dag er myket opp. Lærlingen er ingen kuet tjener eller løpegutt som følger to skritt bak sin læremester. Denne utviklingen oppfattes generelt som positiv.

HMS har fått en sentral plass i skolen, og betydningen av at ungdommene har dette med seg fra starten av, vektlegges i lærebedrifter. Likevel representerer HMS en utfordring når det gjelder utplassering av elever i prosjekt til fordypning, ettersom det visstnok finnes skoler som ikke tar sikkerhet så alvorlig som bedrifter skulle ønske. Det synes å være uavklart hvem som har det formelle og hvem som tar det praktiske ansvaret for at elever har gjennomført sikkerhetskurs. Bedrifter ser gjerne at sikkerhetskursene munner ut i sertifikater. Utplassering av elever i lærebedrifter gjennom skoletiden har foregått i en årrekke, men omfanget har økt og ordningen er mer formalisert etter innføringen av Kunnskapsløftet.

De siste to problemstillingene gir rom for å trekke inn synspunkter på og erfaringer med Kunnskapsløftet:

- ***Hvordan tematiseres grenser mellom fag?***
- ***Hvordan tematiseres samarbeid og ansvars plassering?***

Med reformen har tømmerfaget og rørleggerfaget fått et felles første år i skolen, det vil si Vg1 bygg- og anleggsteknikk. På Vg2 er det nå mindre faglig spesialisering enn det var før Kunnskapsløftet. Hensikten med denne endringen er tredelt: Skolen får bedre mulighet til å dekke større deler av kursstrukturen, elevene får anledning til å utsette sitt endelige valg av lærefag, og lærebedriftene kan velge lærlinger blant et større antall elever.

Det finnes ulike meninger om reformen. Utsiktene til at elever som interesserer seg for små fag, nå har bedre tilbud, blir vurdert positivt. Optimisme kan også spores med

henblikk på at elever vil være bredere orientert og vil kunne mer om beslektede fag. Bedre muligheter for å se fag i sammenheng, også konkret i en og samme tegning, blir vurdert som interessant. Yrkesfaglærere tilkjenner likevel betydelig frustrasjon over å skulle undervise i fag de ikke selv behersker. På denne måten synes det som strukturendringene fungerer som et slags prisme som anskueliggjør faglig identifikasjon og yrkesstolthet blant yrkesfaglærerne. Hvordan fagene hører sammen i en større enhet, er ikke klart for alle. Med fagbrev i ett fag synes det å eksistere en betydelig respekt blant yrkesfaglærerne for fag som de selv ikke behersker. Lærerne har dessuten beskjeden tro på at de selv kan vekke eller stimulere interesse hos elever for de fagene de selv ikke kjenner og identifiserer seg med. For noen av lærerne er yrkesstolthet nøye knyttet til hvilket fagbrev man har, og det er vanskeligere å formidle yrkesstolthet for beslektede fag. Noen peker på et behov for flere lærere med andre fagbrev, noe de erfarer at det ikke er rom for økonomisk. Hospitering kan være en annen underutnyttet mulighet, men dette blir ikke drøftet nærmere i denne rapporten. Det er et tydelig behov for avklaringer når det gjelder hvordan beslektede fag skal vektlegges. Slike avklaringer har også lærerne selv etterlyst. De samme resonnementene kommer til uttrykk fra opplæringskontor om betydningen av at de store fagene som tømmerfaget og rørleggerfaget dominerer også på lærersiden.

I lærebedriftene vi har besøkt hevdes det at det faglige nivået hos elever og nye lærlinger er dårligere enn før Kunnskapsløftet. Konkret gjelder det gjerne fagspesifikke kunnskaper. Dette er et synspunkt som deles av yrkesfaglærere, som peker på at den røde tråden i det enkelte faget lett blir borte etter overgangen til bredere utdanningsprogram og programområder. Vi tror likevel det kan være vanskelig å vurdere hva elevene har fått i stedet for den faglige fordypningen. Er det for eksempel mulig for bedriftene å oppdage eller vurdere de nye rekruttene kunnskaper om beslektede fag?

Kunnskapsløftet stiller betydelige krav til samarbeid mellom skole og arbeidsliv, ettersom deres oppgaver og ansvar synes å ha blitt mer forskjellige og samtidig komplementære; de forutsetter hverandre. Skolen har i større grad ansvar for det generelle, det grunnleggende og det teoretiske i opplæringen. Med dette følger et behov for fagspesifikk fordypning i løpet av skoletiden, som er erkjent. Bedriftene er ment å bidra til at elever får innsikt i innhold, oppgaver og arbeidsmåter som kjennetegner yrkene gjennom *prosjekt til fordypning*. Både i skolen og i lærebedriftene vurderes den tette oppfølgingen av hver enkelt rekrutt som kan foregå i læretiden, som den optimale. Kunnskapsløftets krav til faglig bredde i den delen av opplæring som foregår i skolen, står i et spenningsforhold til yrkesfaglæreres oppfatning av egen styrke som faglærte. Deres yrkesstolthet og identifikasjon med eget fag kan være til inspirasjon for rekruttene og en styrke i opplæringen av nye håndverkere. I noen Oslo-skoler etterlyser yrkesfaglærere større bidrag fra bransjen til de oppfatter som en felles oppgave. Opplæringskontor taler på vegne av medlemsbedriftene når de hevder at elever med dårlig oppmøte vanskelig kan inngå i produksjonen. Det vil også finnes en grense for hvilket samfunnsansvar bedrifter kan ta, for eksempel for ungdom med ulike læreversker ved siden av forpliktelsene for å drive lønnsom virksomhet. Det er dessuten en tradisjon at lærebedrifter, også utenfor byggebransjen, foretrekker lærlinger fra andre deler av landet. En annen årsak til at bedrifter ikke bidrar kan være vanskelige økonomiske vilkår, med mindre oppdrag og

derfor dårligere muligheter både for å ha elever i utplassering og for å ta inn lærlinger. En kan likevel spørre om det er slik at høy aktivitet nødvendigvis gir kvalitativt bedre opplæring. Hvis samarbeidet mellom skole og arbeidsliv er vanskelig i 2009-2010, når kan en i så fall vente at betingelsene skal være bedre?

Med tendensene til at lærlinger har større medbestemmelse i sin egen læring, at de kan kreve egnede arbeidsoppgaver, at de oppfordres til å ta eget initiativ og stille spørsmål når de mener HMS ikke er godt nok ivaretatt, kan en ane fremveksten av en ny type fagarbeider med sterkere kritisk sans og større selvbevissthet enn hos dem som har erfart en lærlingordning med mer fastlagte og udiskutable autoritetsforhold. Dette kan vår undersøkelse ikke si så mye om. Den gir imidlertid holdepunkter for å si at *sosialiseringen* inn i faget – når det gjelder både holdninger og omgangstone – fortsatt er betydelig.

1 Fag- og yrkesopplæringen: Tilflyt av arbeidskraft, kunnskap og kompetanse

1.1 Formålet med prosjektet

Denne rapporten handler om hvordan ungdom læres opp og formes som håndverkere i tømmerfaget og rørleggerfaget. Undersøkelsen som det rapporteres fra her og som er knyttet til videregående opplæring, er del av et større forskningsprosjekt som lyder den engelske tittelen «Plain Building - Plain Sailing? Knowledge exploitation in the building and construction industry». Dette prosjektet gjennomføres i et samarbeid mellom NIFU STEP, BI, Veidekke Entreprenør, Byggenæringens Landsforening (BNL), Maskinentreprenørenes Forbund (MEF), Norsk Arbeidsmandsforbund og Fellesforbundet. Prosjektet er finansiert av Norges Forskningsråd (80 prosent) og med like kontantbidrag fra Fondet for Regionale Verneombud i Bygge- og Anleggsbransjen, Veidekke Entreprenør og BNL (20 prosent).

«Plain Sailing»-prosjektet skal gjøre det mulig å gi et vitenskapelig basert svar på følgende spørsmål:

Hvorfor tas ikke relevant kunnskap i bruk, selv i situasjoner der anvendelse av kunnskapen ville være fordelaktig både for den enkelte bedrift, for næringen og for samfunnet?

I prosjektet fokuserer vi på hvordan effektiv håndtering av kompleksiteten i byggverk og byggeprosess er en stor utfordring, både for aktørene selv og for myndighetene. Byggenæringen er avhengig av svært mange typer fagkunnskap og mange typer kompetanse. Det byr på vesentlige utfordringer å overføre kunnskap mellom prosjekter og å få til en effektiv kunnskapsutnyttning på tvers av fag. Det kan være spesielt krevende å få til en god utnyttning av ny, forskningsbasert kunnskap i problemløsning og i innovasjon. Faktisk kunnskapsbruk fastlegges gjennom konkrete arbeidsoperasjoner, i planlegging, prosjektering og i bygging. Operatørene i hele byggeprosessen er avgjørende for hvilken kunnskap som faktisk kommer til anvendelse i sluttproduktet – i byggverket. Hva kan de, hvilken kunnskap har de mulighet til å utnytte når de jobber med prosjektet, og hva betyr samspillet med de andre aktørene i denne prosessen? For å få grunnleggende kunnskaper til å vurdere dette, er det i «Plain Sailing» etablert to delprosjekter som skal gjøre en første undersøkelse av hvordan egenskaper ved ulike bidragsytere virker inn på det samspillet som faktisk skjer. Disse to prosjektene ser spesielt på utdanningen unge mennesker går gjennom før de finner sin plass som yrkesaktive i byggeprosjekter. I det ene prosjektet studeres arkitekt- og sivilingeniørutdanninger. I det andre – og det er dette prosjektet som det rapporteres fra her – studerer vi utvalgte deler av fag- og yrkesopplæringen. Vi har måttet begrense oss, og har valgt å studere opplæringen i tømmer- og rørleggerfagene. Dette er sentrale lærefag innenfor bygg. De har også vært de to spesialiseringene innenfor Byggfag, Tekniske byggfag og Trearbeidsfag med de største søker tallene og elevtallene i det andre året av videregående opplæring før innføringen av Kunnskapsløftet (Frøseth m.fl. 2008). I en longitudinell studie av gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående

opplæring for et grunnskolekull på Østlandet før reforminnføringen, fremstår tømrerfaget som det i særklasse største faget med hensyn til hvor mange som hadde oppnådd yrkeskompetanse etter lære. På andre plass finner vi elektrikerfaget, og det tredje største byggrelaterte faget er rørleggerfaget (Markussen m.fl. 2008). Ved å velge tømrerfaget og rørleggerfaget forholder vi oss til store lærefag og til fag som har utgangspunkt i ett og samme Vg1 i skole, hvilket vi skal komme tilbake til.

Denne undersøkelsen skal ikke alene besvare hovedproblemstillingen i «Plain Sailing»-prosjektet som er gjengitt ovenfor. Undersøkelsen er ment å gi et selvstendig bidrag til det større prosjektet gjennom å belyse opplæringsprosessene, sosialisering og former for selvforståelse blant tømrere og rørleggere. I denne undersøkelsen om fag- og yrkesopplæringen har vi ikke fokusert på byggefeil eller underutnytting av kunnskap, noe vi ut fra metodevalget heller ikke kan fange på en tilfredsstillende måte. I stedet for å fokusere på feil eller mangler, har vi villet utforske hva informantene forstår med kvalitet både i opplærings- og arbeidsprosesser og i produktene eller resultatene av arbeidet. Dette er nærmere beskrevet under omtalen av problemstillinger nedenfor.

Grunnlaget for rapporteringen er en serie intervjuer med ulike informanter, det vil si både lærlinger instruktører og lærlingansvarlige i lærebedrifter, representanter for opplæringskontor samt yrkesfaglærere i videregående skoler. Blant informantene er dermed flere ståsteder representert i et opplæringsforløp som strekker seg gjennom videregående skole og lærebedrifter. Intervjupersonene har ulik fartstid og erfaring som håndverkere. De har dessuten ulike oppgaver og grad av nærhet til de konkrete arbeidsoppgavene i byggeprosjekter.

1.2 Kort om fag- og yrkesopplæringens organisering

Undersøkelsen har omfattet både opplæring i skole og opplæring i bedrift, og de to opplæringsarenaene omtales i hvert sitt kapittel i denne rapporten. Selv om skoler og opplæringsbedrifter er bundet sammen i ett institusjonelt rammeverk – videregående opplæring – er det store forskjeller mellom disse to opplæringsarenaene når det gjelder hvilke rekrutter de får, hvilke metoder som brukes i opplæringen, på hvilke måter en utviser ansvarlighet og hvilke mål de har for sine rekrutter. Vi kan spore noen spenninger i denne undersøkelsen mellom de to arenaene når det gjelder forventninger og krav til hva den andre parten bør bidra med i formingen av nye fagarbeidere. Spenningene er ikke i seg selv noe hovedtema i undersøkelsen, men de kan forstås ut fra at de to opplæringsarenaene bygger på ulike tradisjoner, har ulike oppgaver og opererer innenfor ulike rammer.

Etter Reform 94 går hovedmodellen for fagopplæring ut på at to års grunnleggende opplæring i skole skal etterfølges av to års læretid i arbeidslivet, før lærlingene går opp til fagprøve. Allmennfaglig påbygning for studiekompetanse ble et alternativ til læretid i bedrift. Reform 94 ga lærlingordningen en plass innenfor videregående opplæring, noe som var nytt i forhold til vedvarende bestrebelser for å integrere yrkesopplæring og studieforbereidende opplæring (Sandberg & Vibe 1997; Sandberg & Høst 2009). Med en tidsbegrenset rett til videregående opplæring for alle som går ut av grunnskolen, ble ungdom prioritert fremfor voksne ved inntak til skole under implementeringen av Reform

94. Å sikre koblinger mellom videregående skole og læreplaner, samt et tilstrekkelig volum på læreplaner, var betydelige utfordringer i reformimplementeringen. Ikke minst støtte man mot grensene for hvor langt staten kunne gripe inn i forhold til bedriftenes styringsrett. Bedrifter hadde tradisjoner for å rekruttere eldre ungdommer og voksne som lærlinger, og de kunne ikke instrueres om å ta inn ungdom på 17-18 år direkte fra skolen (Sandberg & Høst 2009). Lærebedrifter kan selv bestemme om de vil ha lærlinger og hvem de vil ha som lærlinger, hvilket er et vesentlig element i deres styringsrett.

Når vi her konsentrerer oss om opplæringen gjennom skole og arbeidsliv, er det viktig å huske at det også finnes mange lærlingene som er over 20 år og som ikke kommer rett fra yrkesfaglig opplæring i skolen. Generelt anslår Høst (2009a) at antallet lærlinger over 20 var det samme i 2007 som i 1995, ca. 16000. Andelen lærlinger under 20 år er blitt mangedoblet, fra omtrent en femdel i 1995 til mer enn halvparten av alle lærlinger i 2007. Hvordan dette forholdet er for byggenæringen i dag, har ikke vi tilfredsstillende opplysninger om. Blant informantene i denne undersøkelsen inngår det også såkalt voksenalmlinger, og ikke bare lærlinger som har startet i lære direkte etter Vg2 i skole.

Opplæringskontor er også inkludert i undersøkelsen. Opplæringskontoret skal som part i lærekontrakten med lærlingen, sikre at lærlingen får opplæring i overensstemmelse med læreplanen. For denne undersøkelsen er det viktig å huske at opplæringskontorene representerer en slags mellomposisjon mellom bedriftene (som eier opplæringskontoret) og myndighetene. Dette er noe som også kommer til uttrykk i intervjuene som er referert.

Med innføringen av Reform 94 kom opplæringskontorene til å vokse sterkt i antall, påpeker Michelsen og Høst (1997), som vurderer denne veksten som viktig i differensieringen og fleksibiliseringen av bedriftsdelene av det nye systemet for videregående opplæring som var i ferd med å etablere seg. De peker på at opplæringskontorene representerte en ny måte å organisere grenselinjene mellom offentlige myndigheter og private interesser i fagopplæringen. De fant imidlertid få indikasjoner på at opplæringskontorene integrerte en stor andel småbedrifter, men at det først og fremst var storbedrifter sammen med mellomstore bedrifter som gikk i spissen for etablering av opplæringskontor.

Sammenlignet med Reform 94 har ikke Kunnskapsløftet gitt store strukturelle endringer for fag- og yrkesopplæringen. Bredere utdanningstilbud i skolen kombinert med muligheter til tidlig fordypning i lærefag er imidlertid svært viktige grep i Kunnskapsløftet som er omtalt mer utførlig i avsnitt 1.5. Årsaken til at vi vier noe plass til dette temaet er at Kunnskapsløftet gir viktige signaler om hvilke kompetanser og ferdigheter den fremtidige fagarbeideren skal ha. De strukturelle endringene er også ett av temaene i intervjuene med yrkesfaglærerne.

1.3 Problemstillinger

Problemstillingene som ble formulert før intervjuundersøkelsen ble gjennomført, var følgende:

- Hvem blir og hvem blir ikke tømrere og rørleggere gjennom videregående opplæring?

- Hvilke kvalitetsidealer fremholdes gjennom opplæringen fra skolebasert opplæring til fagbrev?
- Hvordan oppfattes kvalitetsidealer gjennom opplæringen?
- Hvordan tematiseres grenser mellom fag?
- Hvordan tematiseres samarbeid og ansvars plassering?

Problemstillingene er relativt åpne, og noen av dem har til en viss grad skiftet meningsinnhold fra de ble formulert til intervjuundersøkelsen var gjennomført. Etter råd fra styringsgruppen for prosjektet Plain Building – Plain Sailing, ble begrepet ”kvalitetsideal” ikke brukt under intervjuene, men begrep som ”ideal” ble brukt.

Den første problemstillingen viser til at det foregår en sortering gjennom videregående opplæring, ikke minst i overgangen mellom skole og lære ved inntak av lærlinger. Faglærere i videregående opplæring, instruktører og fagarbeidere samt representanter for opplæringskontor er intervjuet om hva som skal til for at en ungdom skal klare å gjennomføre og bestå i skolen eller klare fagprøven. Hva kjennetegner dem som ikke har fått læreplass, og hva er begrunnelsene for at de ikke er tilbudt læreplass eller har sluttet i lære? Hva mener ulike informanter kjennetegner dem som lykkes med å oppnå fagbrev?

Yrkesfaglærerne er intervjuet om sine erfaringer med elever og med egne arbeidsoppgaver som faglærere i byggrelaterte fag. I faglærernes forståelse av egne oppgaver kom det frem et tydelig engasjement for elevene, også utover deres fremtid som faglærte håndverkere. Dette drøfter vi i kapittel 2. Avveininger mellom høyt tempo og faglige kvaliteter ved arbeidet har vært et gjennomgående tema med flere informanter og belyses følgelig i flere sammenhenger i denne rapporten.

Den tredje problemstillingen er ment å fokusere på mottakere av opplæring, det vil i dette prosjektet si lærlinger. De har kunnet skue tilbake på tiden i skolen og beskrive hvordan idealer om kvalitet har vært de samme, eller har skiftet i løpet av opplæringen. Mange av lærlingene har også vist seg å være observante personer som kan beskrive for en utenforstående hvilke idealer som gjelder på arbeidsplassen både med hensyn til arbeidsmiljø, omgangstone og relasjoner mellom seniorer og juniorer.

I drøftingen av de siste to problemstillingene settes søkelyset på hvordan grenser mellom fag og samarbeid omtales. Problemstillingene belyses blant annet gjennom fokus på konsekvenser av strukturendringene i Kunnskapsløftet med bredere utdanningsprogram og programområder. Vi har også synspunkter på dette fra lærebedrifter og opplæringskontor, men det er først og fremst yrkesfaglærere som har vært opptatt av tematikken. På denne måten fungerer strukturendringene i opplæringen som et slags prisme hvor faglig identifikasjon og yrkes stolthet kommer til syne som brytninger ved siden av oppgavene som pedagog. Dette gir oss innblikk i hvilke idealer lærere og andre mer eller mindre aktivt utøvende håndverkere holder frem som viktige i overføring av kunnskap til en yngre generasjon.

Problemstillingene griper over flere undertemaer og involverer ofte flere kategorier informanter. Dette tydeliggjøres i oppsummeringene og i sammendraget i denne rapporten.

I forkant av intervjuene ble informantene orientert om at finansieringen av prosjektet er motivert av et ønske i byggebransjen om å redusere byggefeil. Samtidig ble det understreket at vi som forskere ikke anså oss som kompetente til å avsløre årsaker til byggefeil gjennom intervjuundersøkelsen, som ikke intervjupersonene selv vet svært mye mer om enn vi gjør. Når temaet ble brakt på bane, møtte vi ingen motstand mot å drøfte verken uønskede hendelser, ulykker eller byggefeil, hvordan de kan oppstå og hvordan det arbeides forebyggende i den aktuelle skolen eller bedriften. Vi tror likevel at bidraget fra dette delprosjektet for å belyse byggefeil – eller underutnyttning av kunnskap i byggeprosjekter – ligger på et annet plan. Det handler om hvordan håndverkere formes gjennom opplæring i skole og opplæring i bedrift, hvordan de forstår seg selv, sine egne og andres oppgaver, hvilken arbeidsdeling som skjer mellom skolen og lærebedriften som opplæringsarenaer for nye rekrutter, hvilke forventninger skolen og lærebedriftene har til hverandre og hvilke idealer som kan identifiseres på de ulike arenaene.

1.4 Datagrunnlag og metode

Det er i denne undersøkelsen foretatt intervjuer med 28 personer, 16 av dem tilknyttet tømrerfaget og 12 tilknyttet rørleggerfaget. En oversikt er gitt i tabell 1.1.

Tabell 1.1: Informanter i undersøkelsen.

Fag	Opp- lærings- kontor	Lærling- ansvarlig i bedrift	Yrkesfag- lærer	Instruktør	Lærling	Sum
Tømrer	2	1	4	3	6	16
Rørlegger	1	1	5	3	2	12
Til sammen	3	2	9	6	8	28

Bortsett fra to intervjuer med instruktører som foregikk over telefon, har alle intervjuene foregått ansikt til ansikt, oftest med en, men også med to og endog tre informanter samtidig. Som det fremgår av oversikten, er det flere tømrere enn rørleggere og flere lærlinger enn instruktører representert i intervjumaterialet. Det siste kan forklares med at instruktører for bedriften er enda mer verdifulle i produksjonen enn lærlinger er. Dette var også bakgrunnen for at to av intervjuene ble gjennomført over telefon.

Opplæringskontorene var behjelpelige med å skaffe oss epostadresser til medlemsbedrifter. Også andre kanaler og nettverk er brukt for å komme i kontakt med lærebedrifter. Lærebedriftene ble bedt om å videreformidle introduksjonsbrev fra oss til lærlinger og til instruktører, hvor det fremgikk at deltakelse var frivillig og at opplysningene ville håndteres konfidensielt og rapporteres på en slik måte at ingen kunne gjenkjenne verken personer eller foretak. På lignende måte ble henvendelser rettet til rektorer ved noen aktuelle skoler i Oslo og omegn med spørsmål om å få intervju yrkesfaglærere som underviser i de aktuelle fagene. Alle skolene som ble kontaktet, takket ja til å delta, det gjorde også opplæringskontorene. På bedriftsnivå fikk vi enkelte avslag, i

tillegg til manglende svar på henvendelsen og påminnelsen. De til sammen 16 informantene, det vil si lærlingansvarlige, instruktører og lærlinger, fordeler seg på 8 bedrifter. De 8 bedriftene som stilte seg positive til undersøkelsen utgjør en tredel av de 24 bedriftene som ble kontaktet. Dette betyr altså at bare hver tredje bedrift samtykket til å delta i vår undersøkelse. Bedriftene ble ikke bedt om å begrunne hvorfor de ikke ville delta.

Vi kan ikke utelukke at de bedriftene som har sagt ja til å delta, i første rekke er bedrifter som har helse-, miljø og sikkerhet høyt på agendaen, og bedrifter som har en velfungerende lærlingordning. Et flertall av bedriftene som har stilt opp, er store bedrifter, og slik sett er de atypiske. Vi må dessuten anta at vi sannsynligvis ikke har fått snakke med folk i virksomheter der opplæringen av lærlinger oppfattes som problematisk. Enkelte kritiske røster finnes likevel i vårt materiale. Uansett er det slik at en kvalitativ undersøkelse av denne typen ikke behøver å være representativ i statistisk forstand. Vi kan ikke avvise – tvert imot er det mye som taler for – at de bedriftene og personene som har deltatt i undersøkelsen, mer enn mange andre er oppmerksomme på HMS eller har relativt mye oppmerksomhet rettet mot at lærlingene skal bestå fagprøven.

Med hensyn til yrkesfaglærerne har det betydning at utvalget er avgrenset til Oslo og omegn. Bedrifters preferanser for lærlinger fra andre deler av landet er vel kjent fra tidligere og omtales også i denne rapporten. Den geografiske avgrensningen av skolene gjør derfor at yrkesfaglærernes uttalelser ikke er representative på landsbasis. Ikke desto mindre mener vi at de gjenspeiler utfordringer i Oslo og kanskje også i andre tettbygde områder av landet, nærmere bestemt der hvor konkurransen om skoleplasser på grunnlag av karakterer er reell. Dette hadde vi ikke forutsett fullt ut i planleggingen av prosjektet. Det hendte at samtalene med yrkesfaglærerne tok en litt annen vending enn vi hadde sett for oss på forhånd, og vi mener at deres meddelelser gir en større dybde til forståelsen av oppgave- og ansvarsdelingen mellom skole og fagopplæring. Å kunne oppdage og utforske det en ikke har planlagt for, er en av fordelene med den kvalitative tilnærmingen som er benyttet i dette prosjektet.

Et annet forhold, som angår metode mer enn utvalg og rekrutteringsprosedyre, er at datainnhenting har vært basert på intervjuer og ikke på observasjon. Vi har spurt informantene om hva de gjør og hvordan de opptrer. Vi har ikke vært med dem i det daglige og sett hvordan situasjoner oppstår og håndteres eller omtales i ettertid. Det er interessant i denne sammenhengen å sammenligne med hvordan Lund (1978) omtaler sin feltarbeidsperiode i byggebransjen hvor han inngikk blant bygningsarbeiderne som hjelpearbeider for forskalingsnekkere og jernbindere. Gjennom en periode på 7-8 måneder hadde han ukentlige overnattinger i brakke på byggeplassen. Dette betydde at han kunne drive deltakende observasjon og foreta uformelle intervjuer, uten at hans forskningsprosjekt eller ærend på noen måte var skjult. Etter innledende skepsis blant bygningsarbeiderne og oppfatning av ham som spion for ledelsen, oppnådde han stadig større tillit, og han ble betrodd opplysninger som arbeiderne forbeholdt personer som de stolte på. En slik forskningsmetode er nok stadig mindre utbredt, også innenfor industri og håndverksbasert produksjon. Borchgrevink (1996) peker på at forskere har stadig dårligere

innsikt i arbeidsforholdene som gjelder innenfor manuelle yrker ettersom ”selvproletarisering” er blitt en sjeldenhet.

Med bruk av intervjuer vil det først og fremst være normer og idealer vi har et inntak til, mer enn faktisk samhandling eller konkret oppgaveløsning. En slik forskyvning av oppmerksomheten mot en ideell og foreskrevet atferd, vil likevel være moderert av at intervjuene er gjennomført på flere nivåer og blant ulike aktører. Det er ikke bare lærlingansvarlige i bedrifter som har uttalt seg om hvordan opplæring av lærlinger foregår, men også læringer. Også forholdet mellom skole- og bedriftsbasert opplæring er belyst fra begge ståsteder. På den måten er det ikke én autoritativ stemme som refereres her, men ulike og divergerende synspunkter på oppgave- og ansvarsdelingen.

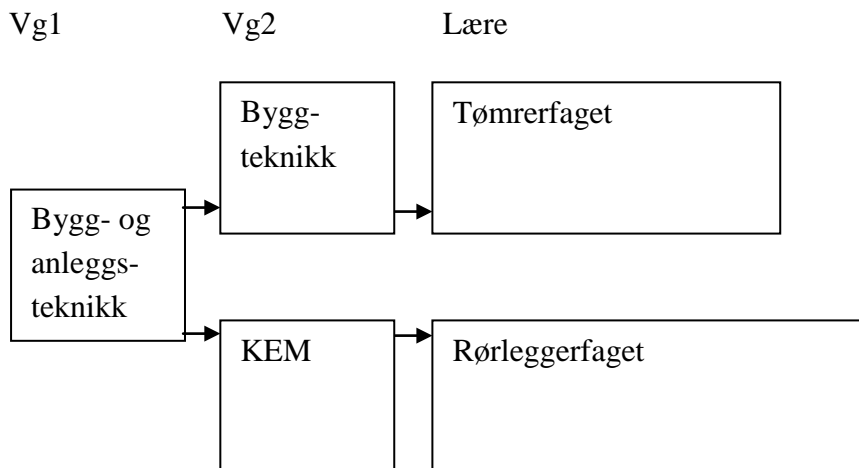
Vi mener at kunnskap om hvilke verdier og normer som aktørene holder frem, for eksempel som begrunnelse for handling, er verdifull i seg selv. Verdiene strukturerer relasjoner mellom aktørene, men også hvordan de virker inn på inklusjon og eksklusjon av nye rekrutter. I formuleringen av problemstillinger er det nettopp tatt hensyn til disse metodemessige føringene for hva slags kunnskap vi kan gjøre oss håp om å vinne.

1.5 Bredde og fordypning som faglige krav

For å gi en bakgrunn for tolkning av intervjuene skal vi her kort gjøre rede for viktige endringer som er innført i videregående opplæring med Kunnskapsløftet. Bredere utdanningstilbud i skolen innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er den viktigste endringen i denne sammenheng. Hagen m.fl. (2008) omtaler avveiningen mellom breddekompetanse og spesialisert fagkompetanse som et stadig tilbakevendende tema når fag- og yrkesopplæring diskuteres. De peker på at en av grunnene for å redusere fagspesifikk kompetanse til fordel for breddekompetanse har vært at arbeidslivet er i rask endring, og at dette fører til endrede kompetansekrav. Teknologiske endringer medfører nye kompetansekrav, men kan også medføre at grensene mellom fag flytter seg eller blir mindre klare.

Reform 94 innebar en reduksjon av studieretninger/kurs og en utsettelse av fagspesialiseringen, noe som er blitt ytterligere forsterket med Kunnskapsløftet (Høst 2009b). I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for lærling* blir det nevnt at det har vært advart om at færre og bredere utdanningstilbud kan føre til sterkere teoretisering av fagene. I denne sammenhengen fremstår fordypningsmuligheter som viktige, samt at elevene på et tidlig tidspunkt kan komme i kontakt med et lærefag. Dette er bakgrunnen for lanseringen av *prosjekt til fordypning* på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, som ifølge læreplanen skal omfatte 168 årstimer på Vg1 og 253 årstimer på Vg2. I denne rapporten er vi i berøring med prosjekt til fordypning som utplassering av elever. Det er ikke slik at all aktivitet i prosjekt til fordypning foregår gjennom utplassering i bedrift. Det representerer likevel et viktig kontaktpunkt mellom skoler og arbeidslivet. For skolene gjelder det å få til utplassering og å følge opp elevene som er i utplassering. For bedriftene kan prosjekt til fordypning bety et første møte med potensielle lærlinger. Dette foregikk også før innføringen av Kunnskapsløftet, men fra evalueringen av Kunnskapsløftet vet vi at omfanget av utplassering av elever har økt og at ordningen er mer formalisert nå enn den var før (Dæhlen mfl. 2008).

Utplassering skal gi elever muligheter for å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i yrkene. Dette er et vesentlig element som hører sammen med den forenklete strukturen med færre og bredere utdanningstilbud. Med dette grepet kan en observere en endring i arbeidsdeling mellom skolen og lærebedriftene, ved at lærebedriftene gis et større ansvar for faglig spesialisering. Dette skjer både for ungdom i lære og for elever under utplassering. Skolen skal ivareta faglig bredde og teoretiske kunnskaper hos de fremtidige yrkesutøverne. For rørleggerfaget og tømrerfaget ser tilbudsstrukturen ut som vist i figur 1.1.



Figur 1.1: Tilbudsstruktur for tømrerfaget og rørleggerfaget etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Vg1 Bygg- og anleggsteknikk er utgangspunktet for 20 små og store lærefag, hvorav tømrerfaget og rørleggerfaget er to. På Vg2-nivå utgjør byggteknikk og klima-, energi- og miljøteknikk (KEM) to av i alt fem programområder som fører videre mot de til sammen 20 lærefagene. Byggteknikk fører foruten tømrerfaget mot betongfaget, murerfaget og stillasbyggerfaget. KEM fører mot rørleggerfaget, taktekkerfaget og ventilasjons- og blikkenslagerfaget. Rørleggerfaget har fra og med høsten 2008 fått utvidet læretiden med et halvt år. Når yrkesfaglærere forteller at de skal gi elevene innblikk i 20 forskjellige fag i Vg1, er det de 20 lærefagene i bedrift de refererer til. Fire av de 20 fagene er særløp fra og med Vg2. Blant informantene i denne undersøkelsen synes det å være utbredt enighet om at disse endringene har kommet for å bli.

Karlsenutvalget (NOU 2008:18) fremhever fordeler med bredden i utdanningsprogrammene: større elevgrunnlag bidrar til at flere skoler kan opprette klasser; flere elever kan bo hjemme enn når spesialiseringen starter fra første år; breddekompetanse er en fordel når ungdommene skal ut i yrkene sine og med tanke på krav til senere omstillinger; med sen spesialisering vil behov for endringer av i kompetanse ofte bare berøre læreplanene for opplæring i bedrift. Sammen med vekten på grunnleggende kompetanse, mente Karlsen-utvalget at arbeidslivet får fagarbeidere med høy kompetanse og stor evne til omstilling.

Høst (2009b) er inne på noen av de samme poengene når han oppsummerer konsekvensene av den forenklete tilbudsstrukturen i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene: Skolen har fått en bedre mulighet til å dekke større deler av

kursstrukturen, elevene har fått anledning til å utsette sitt endelige valg av lærefag, og lærebedriftene kan velge lærlinger blant et større tilfang av elever. Han nevner også at mindre fagspesialisering fører til at bedriftene får en annen type lærlinger etter Kunnskapsløftet enn de fikk tidligere. Lærlingene er mindre spesialiserte på fag, og de har mer kunnskap om beslektede fag. Parallelt med disse strukturendringene har de faglige rådene blitt bredere. Høst betegner dette som en omfattende rasjonalisering av fag- og yrkesopplæringssystemet og en bevegelse bort fra håndverksmodellen, mot det han kaller en slags yrkessektormodell.

Den omtalen som er gitt her av endringene i tilbudsstrukturen, gjelder i hovedsak for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. En kan tenke seg at ulike opplæringsbaner og yrker i ulik grad egner seg – eller mer presist: har ulike tradisjoner for – opplæring i henholdsvis skole og bedrift. På grunnlag av en spørreskjemaundersøkelse til faglærte som tok fagbrev i 2002, skisserer Hagen m.fl. (2008) noen interessante forskjeller mellom ulike faggrupper. Bygg- og anleggsgfag klassifiseres blant fagene som det er vanskelig å kvalifisere seg for på annen måte enn gjennom fagopplæringen. Etter fagbrevet foregår det ytterligere kompetanseutvikling innenfor eget område, men også innenfor beslektede områder. Forskerne finner tegn til klar identifikasjon med faget blant fagarbeiderne, og til at fagene i denne delen av arbeidsmarkedet har klare yrkesspesifikke trekk og definerte posisjoner. Dette er forskjellig fra for eksempel fagarbeidere innenfor teknikk og industriell produksjon, som befinner seg i en del av arbeidsmarkedet som er preget av høy endrings- og omstillingstakt. Her er grensene mellom fag mindre klare, og personer med ulik fagutdanning kan gjøre den samme jobben. Bygg- og anleggsgfag skiller seg dessuten fra fagarbeidere innenfor helse- og sosialfagene. Sistnevnte oppfatter fagkompetansen som relevant, men arbeidsmarkedet er preget av at lærlingordningen ikke har noen etablert posisjon i sektoren.

Bygg- og anleggsbransjen har lange tradisjoner for å rekruttere utenom den fagopplæringsordningen som ble etablert med Reform 94. Videre er det langt fra alle som arbeider i fagene, som har formell kompetanse i form av fagbrev. Dette kan være i ferd med å endre seg med nye årskull på den måten at fagopplæringen blir porten inn i arbeidslivet for rekrutter til disse fagene nå i større grad enn tidligere. Respondentene i undersøkelsen til Hagen m.fl. (2008) var nettopp faglærte. I sammenligningene med andre faglærte viser de som har fagbrev i bygg- og anleggsgfag, relativt sterk identifisering med faget.

Viktige stikkord som har vært drøftet med yrkesfaglærerne i tømrerfaget og rørleggerfaget gjennom denne undersøkelsen, er innsikt i beslektede fag, konsekvenser av utsatt valg av lærefag, rekruttering til små fag, fagidentitet og yrkesstolthet. Vi skal også belyse noen av de samme temaene slik de omtales i lærebedriftene og opplæringskontorene.

2 Skolen som opplæringsarena

I dette kapitlet skal vi gjengi hvordan yrkesfaglærere i skolen omtaler det bidraget skolen gir i opplæringen av fremtidige tømrere og rørleggere. Kapitlet handler også om hvordan yrkesfaglærere i skolen oppfatter sitt eget ansvar og relasjoner til den delen av opplæringen som foregår i bedrift. Vi skal se at lærere understreker et ansvar skolen har for å bidra til at ungdom kvalifiseres til deltakelse i arbeidslivet, selv om ikke alle blir håndverkere med fagbrev. Vår undersøkelse er gjennomført i Oslo og omegn, og betydningen av den geografiske avgrensningen utdypes i dette kapitlet. I samtalene med yrkesfaglærere ble det stilt en rekke spørsmål om hvilke idealer de syntes det er viktig å formidle til ungdommene som fremtidige håndverkere og om hvordan sortering til ulike posisjoner i arbeidslivet ser ut fra lærernes ståsted, i tråd med problemstillingene i dette prosjektet. Før vi gjengir synspunkter fra lærerne skal vi ta for oss ulike teoretiske innfallsvinkler til skolens oppgave i relasjon til arbeidslivet.

2.1 Sortering eller kunnskapstilførsel

Et teoretisk utgangspunkt for å forstå skolens funksjon i forhold til arbeidslivet er de ulike vektleggingene som gjøres i forskjellige teorier, som *humankapitalteorier*, *signal- og filterteorier* og *sorteringsteorier*. Disse omtales av Broomé m.fl. (1996), som oppgir å bygge på Ohlsson (1986). Alle teoriene kan belyse overgang fra utdanning til arbeid, men også overgang fra opplæring i skole til opplæring i bedrift, det vil konkret si ungdoms tilgang til læreplasser. Det er vanskelig å teste disse teoretiske retningene ut mot hverandre. De kan snarere oppfattes som forskjellige tolkninger av de samme generelle empiriske kjensgjerningene eller statistiske sammenhengene: De som har utdanning får lettere jobb enn de uten utdanning; de med gode karakterer får lettere jobb enn de med dårlige karakterer. Hvordan dette eventuelt må modereres eller spesifiseres for læreplassøkere, skal vi komme tilbake til. Uavhengig av teoriene gjelder det for overgang til lære som for overgang til arbeid at det eksisterer en slags kontrakt eller en stilltiende avtale mellom utdanningssystemet og arbeidslivet basert på tillit til at skolen kommuniserer til arbeidsmarkedet nødvendig og viktig informasjon om det enkelte individ ved hjelp av karakterer og fraværsregistrering.

Humankapitalteorier forstår skolen som en institusjon som tilfører kunnskaper og ferdigheter til elevene. Innenfor dette perspektivet gir karakterene en pekepinn overfor arbeidsgivere om hvor mye den enkelte eleven har tilegnet seg. I tråd med denne forståelsen vil skolegang øke den enkeltes produktivitet i takt med at kunnskapene og ferdighetene øker gjennom skolegangen. Jo mer utdanning, jo større produktivitet, er logikken innenfor dette teoretiske rammeverket. En antar at både individene og arbeidsgiveren har fullstendig oversikt over individenes kapasitet. Humankapital tilegnes også på andre arenaer enn i skolen. Broomé m.fl. (1996) peker på hvordan kunnskaper om samfunnsforhold og kultur gjør individer mer effektive på arbeidsmarkedet. For å kunne inngå i lagarbeid, vil det være viktig å kunne delta i samtaler også om andre temaer enn

arbeidet, for eksempel at man kan diskutere politikk, TV-programmer osv, det vil si alt det som forfatterne mener kan sammenfattes i begrepet ”kaffepausekompetanse”. Dermed kan en hevde at kjennskap til koder som gjelder på arbeidsplassen eller i bransjen er en form for humankapital. Denne kapitaltypen omfatter også evne til å håndtere og replisere humor og spøk på arbeidsplassen.¹ Her kan vi nøye oss med å peke på at kjennskap til koder og former for humor, utgjør en form for humankapital som både forutsettes og anerkjennes i arbeidsmiljøet.

En ganske annet funksjon ved utdanningssystemet betones i *signal- og filterteoriene*, nemlig at skolen ikke tilfører noe, men identifiserer den enkelte elevs utholdenhet, kapasitet og produktivitet. Utdanningssystemet er i dette perspektivet i alt vesentlig et identifiseringsinstrument. I tråd med dette betraktes altså skolen som en instans som ikke øker individenes produktivitet, men oppgaven er å identifisere og signalisere overfor arbeidsgivere hva det enkelte individ er ”god for”. En antakelse i denne teorien er at individet selv kjenner sin produksjonskapasitet, men at arbeidsgivere ikke gjør det. Ved valg av utdanning og ved gjennomføring av utdanningen gir individene arbeidsgivere informasjon om sin egen kapasitet og produktivitet. Innenfor det samme teoretiske rammeverket kan en forstå klær, fritidsaktiviteter, dialekt og andre mer eller mindre frivillige uttrykk som signaler til arbeidsgiver om individers personlige egenskaper.

Et tredje sett av teorier kan betegnes som *sorteringsteorier*. Disse tar utgangspunkt i at verken individene eller arbeidsgivere kjenner den enkeltes produksjonskapasitet, og videre at sortering er noe som foregår gjennom hele livet. Skolens viktigste oppgave er i dette perspektivet å veilede individet om hvilke kapasiteter vedkommende besitter og hvordan disse kapasitetene kan utnyttes på best mulig måte. Positive og negative tilbakemeldinger fra lærere, venner og foreldre er viktige elementer i sorteringsprosessen. Perspektivet gir også innblikk i hvordan sorteringen fortsetter i arbeidslivet ettersom individet håndterer oppgaver og utfordringer. Ikke bare vil overordnede ha oppfatninger om individet, men individet lærer også å vurdere seg selv og sine egne kapasiteter. Når Hernes (1974) peker på det å lære individene å tape som en viktig funksjon ved skolen, er dette i tråd med sorteringsteoriene. Individene lærer å vinne og tape på ulike områder, hvilket betyr at de også lærer å velge oppgaver og sette seg mål som er i overensstemmelse med eget selvbilde.

Vi skal ikke her ta stilling til om en av disse teoretiske retningene forklarer mer enn de andre. Alle tre kan sies å avdekke viktige aspekter ved skolens samfunnsoppgave. Vi kan høre gjenklang av disse ulike teoriene i uttalelser fra yrkesfaglærerne, men også andre informanter i undersøkelsen. Retningene kan likevel sammenlignes og kontrasteres innbyrdes.

Både humankapitalteoriene og sorteringsteoriene plasserer skolen inn i dynamiske prosesser. Humankapitalteoriene forteller at skolen tilfører individene kunnskaper og ferdigheter som øker deres produktivitet. Skolens bidrag er altså substansielt. Oppfatningen av skolen som forvalter av tradisjonell håndverkskunnskap eller som en arena hvor

¹ Uten å påstå at humor er mer utbredt i lærebedriftene enn i skolen, er det slik at i dette prosjektet har temaet vært mer inngående diskutert med personer i lærebedrifter enn med yrkesfaglærerne i skolene, og av denne grunn er temaet humor ikke behandlet i dette kapitlet, men i kapittel 3.

ungdom har tid til å prøve og feile i tilegnelsen av ferdigheter, er i overensstemmelse med dette. I sorteringsteoriene fremstår skolen som en katalysator: den bidrar til individets selvforståelse og ambisjoner. Her finnes det også et rom for endring, en elev kan ombestemme seg ut fra nye oppdagelser av egne ferdigheter, eller justere sitt syn på fremtiden. Noen av lærerne vektlegger sin oppgave som bidragsytere i ungdoms erkjennelse av egen situasjon og hvilke muligheter de har.

Mindre dynamisk er signal- og filterteorien gjennom vekten på skolen som et identifiseringsinstrument. Til dette hører ideen om at skolen ikke bidrar med noe annet enn å karakterisere og måle egenskaper som finnes hos elevene i utgangspunktet. Anvendt på overgangen fra opplæring i skole til opplæring i bedrift, ville dette bety at alt som skjer i skolen er underordnet spørsmålet om elevenes utholdenhet, signalisert gjennom fullføringen av de to årene i skolen. Karaktersnittet gir signaler om individets produksjonskapasitet mer enn hva de faktisk kan. Hvis en skulle hevde at det elevene sysler med i skolen ikke har noen direkte overføringsverdi til arbeidslivet, vil spørsmålet om bredere utdanningsprogram og programområder være relativt likegyldig. Spørsmålet er om elevene holder ut eller ikke. Hva som kjennetegner de elevene som får læreplass, er et tema vi skal vende tilbake til i neste kapittel. Først skal vi konsentrere oss om hvordan lærere oppfatter sin oppgave.

2.2 Sortering utover karakterer og fravær

Tidlig i intervjuundersøkelsen ble vi fortalt at det er forskjell på ungdom som er oppvokst i byen og ungdom som er oppvokst på landet og som har «sitti på en traktor i all si tid». Argumentet er at ungdom som har vokst opp på landet, særlig de som har vokst opp på gård, er mer vant til å utføre fysisk arbeid og løse praktiske oppgaver, enn ungdom i byene, som har vokst opp i en blokk hvor vaktmesteren har tatt seg av alle praktiske oppgaver. Det ble fortalt oss at ingen har særlig tro på at en gutt fra beste vestkant i Oslo vil gjøre det godt i bygg- og anleggsbransjen. Dette reflekterer forventninger og antakelser som finnes i lærebedrifter og i bransjen. Andre har argumentert for at ungdom på landet over tid også er blitt mer uvant med praktiske oppgaver og at de dermed er i ferd med å bli mer like byungdom. Foreldres innstilling trekkes inn i argumentasjonen med påpekning av at det nå er vanligere å overlate for eksempel sykkelreparasjon til profesjonelle enn å gjøre det selv. Dette tilsier at mangel på praktiske ferdigheter ikke bare er et geografisk spørsmål, men også et generasjonsspørsmål.

Lærerne vi har snakket med i Oslo, er kjent med temaet og bekrefter at byungdom kan ha fordommer mot seg som læreplassøkere. For ungdom som er lite vant med praktiske oppgaver, det være seg at de ikke vet hvordan en skiftenøkkel skal håndteres eller hvilken vei skruer skrues inn, uttrykker alle lærere vi har snakket med at det er håp for alle såfremt de er interessert, noen trenger bare mer tid, og at det er på skolen de har anledning til å øve seg. Det har i alle fall en gang vært tilføyd at dette er hva de som lærere er nødt til å mene; de er forpliktet til å tro at den jobben de gjør har en hensikt.

Også minoritetsungdom møter fordommer som læreplassøkere. Lærere både i og utenfor Oslo har fortalt om hvordan de har fått klare beskjeder fra bedrifter om at de ikke

vil ha minoritetsspråklige som lærlinger eller som utplasserte elever. Lærerne har tilkjennegitt nokså ulike reaksjoner på dette. En hevdet at «hvis det er kriteriet, så får de ikke læregutter». En annen lærer mente at han ikke hadde anledning til å sanksjonere bedrifter som stiller slike krav. En tredje lærer, som nylig hadde fått en slik henvendelse, tilkjennega en viss rådløshet. Han visste ikke om han skulle legge på eller hva han skulle gjøre. Både lærere og andre informanter hevder at forskjellsbehandling av denne typen er blitt sjeldnere over årene. Dette er ett av de ganske få områdene hvor det hevdes at forholdene var verre før.

Selv om lærerne i Oslo kan fortelle om fordommer mot byungdom, vet de også hvordan deres egen skole rangerer i forhold til andre skoler i byen som har utdanningsprogrammet bygg- og anleggsteknikk når det gjelder elevenes inntakskarakterer. På denne måten vil det finnes skoler som har relativt få elever samtidig som elevene har et høyt karaktergjennomsnitt, og andre skoler med mange elever, hvorav en del har et meget lavt gjennomsnitt. I andre deler av landet vil trolig en såpass skarp innbyrdes rangering mellom skoler være et ukjent fenomen. I Oslo, hvor mange av lærerne vi har intervjuet har sitt virke, vil altså utfordringene være nokså forskjellige fra skole til skole. Dette gjelder både med hensyn til å formidle kunnskaper i så vel programfagene som i fellesfag til elevene, men også med hensyn til å få elever utplassert i bedrift under prosjekt til fordypning som en potensiell portåpner til lære plass.

Vi mener altså at det er grunn til varsomhet når det gjelder generalisering av de tendensene vi beskriver fra Oslo og nærliggende områder. Forskjeller mellom skolene med hensyn til elevenes faglige nivå eller skoleprestasjoner er en konsekvens av at elever konkurrerer seg inn på noen skoler som oppfattes som attraktive, mens andre skoler ikke engang oppgis som tredjeønske blant søkere, men til syvende og sist likevel blir det som en del svaktpresterende elever tilbys (Lødding & Helland 2007). Seleksjonen vil forsterkes ytterligere ved inntak til Vg2, ettersom de best presterende elevene kan konkurrere seg inn på visse skoler, samtidig som de elevene som ikke er like konkurransedyktige på grunnlag av karakterer, blir igjen sammen med andre svaktpresterende elever. Denne konkurransesituasjonen kan være ukjent i mindre tettbygde deler av landet.

2.3 Arbeidsdeling mellom skolene og opplæringskontorene

I neste kapittel skal vi utdype hva som kjennetegner ungdom som får lære plass. Det er kjent at fravær fungerer som en viktig indikator på om en ungdom er pålitelig og vil kunne stille på jobb som en forutsetning for å inngå i arbeidet og tilegne seg ferdigheter.

Skolene har ganske ulike karakteristikk av samarbeidet med opplæringskontorene, og dette kan tolkes som en reaksjon på at enkelte bedrifter og opplæringskontor ser ungdom fra landet som mer attraktive som lærlinger enn byungdom. Det kan også handle om at enkelte skoler har en nokså krevende oppgave med mange elever som både har lav motivasjon, høyt fravær og lavt karaktersnitt. En følelse av å dra lasset alene og uten hjelp fra opplæringskontoret, kommer til uttrykk fra et par av Oslo-skolene. Det er også blitt etterlyst mer samarbeid om nye læreplaner og om utplassering av

elever. En oppfatning av at skolen lever sitt eget liv uavhengig av bransjen, kom også til uttrykk med beklagelse over hvor uheldig dette er for begge parter.

Én lærer hadde et annet syn på dette. Han mente det ikke var så mye å tjene på å sentralisere utplassering av elever i prosjekt til fordypning, fordi det da bare ville bli et ekstra ledd, og det var lettere for skolen å håndtere oppgaven selv. En forutsetning var at skolene avtaler at de går ut på forskjellig tid, slik at ikke alle skolene henvender seg samtidig. Denne informanten tvilte på at bransjen hadde noe særlig å bidra med når det gjaldt læreplanene. Kanskje med unntak for de store bedriftene, mente han at lærebedriftene vet lite om hva som står i læreplanen for opplæring i bedrift, men at de stort sett gjør det de har gjort i alle år, nemlig å ta imot elever og prøve å lage håndverkere av dem. I kapittel 3 ser vi nærmere på hvordan opplæringskontorene og lærlingansvarlige sikrer at lærlingen får opplæring som forutsatt i læreplanen.

Fra en skole utenfor Oslo var omtalen av samarbeidet med bransjen udelt positiv, med poengtering av at landsforbundet for faget arrangerer årlige faglærerseminarer som samler flere titalls faglærere. Her ser det ut til at alt som eksplisitt savnes i enkelte Oslo-skoler, er på plass. En skole i Oslo som hadde startet samarbeid med en såkalt fadderbedrift lenge før prosjekt til fordypning ble lansert i Kunnskapsløftet, hadde nylig opplevd vanskeligheter med å få utplasseringsplasser til mer enn tre av tretti elever. Her var også samarbeidet med opplæringskontoret et tema. De hadde hatt noen uoverensstemmelser fordi opplæringskontoret oppfattet at de tok opplæringsplasser fra dem i en tid hvor det var vanskelig nok å skaffe læreplasser. Ettersom opplæringskontoret oppdaget at utplassering går over i lære, hadde de innsett at skolen egentlig hjalp opplæringskontoret litt på vei.

I kapittel 3 skal vi se nærmere på hvordan opplæringskontor og lærebedrifter omtaler skolene. Der vil det vise seg at påstander om at motparten ikke forstår ens ståsted eller situasjon, går i begge retninger. Utenfor Oslo har enkelte lærere imidlertid gode erfaringer fra samarbeid med bransjen, og vår undersøkelse gir ikke grunnlag for å avgjøre hvilken oppfatning som er mest utbredt. At enkelte yrkesfaglærere mener at skolen er overlatt til seg selv og må leve sitt eget liv uavhengig av bransjen, er en oppfatning som kan ha begrenset utbredelse, men den kan ikke underkjennes som karakteristikk av forholdene lokalt.

2.4 Skolens bidrag: teori, tradisjon, selvtillit

Flere blant lærerne vi har snakket med, har tilkjennegitt at relasjonen mester – lærling gir den optimale opplæringssituasjonen, og det er denne de ønsker å etterligne. Skolen nevnt over, som hadde etablert en relasjon med en såkalt fadderbedrift før Kunnskapsløftet, gjorde det nettopp ut fra en forståelse av at elevene trengte å følge en faglært i det daglige arbeidet – en opplæringssituasjon som er vanskelig å få til i skolen, der forholdet kan være 1:15 mellom lærer og elever. En annen lærer poengterte at han pleide å fortelle elevene at de skulle betrakte ham som en veileder og en arbeidende formann, og at når de kom ut i lære ville opplæringen bli mer intens når hver av dem fikk følge en faglært, men la til: «i fellesskap og i trygge omgivelser så klarer vi å ta vare på dette her».

At læretiden gir mer effektiv opplæring enn skolegangen, kommer også klart til uttrykk fra lærlinger, som det fremgår av kapittel 3. Men med et slikt syn på skoletiden som noe suboptimalt, må vi spørre: Hvordan ser yrkesfaglærerne på sin rolle og sitt eget bidrag til å forme fremtidige håndverkere?

Tid er et viktig stikkord i lærernes syn på hva skolen gir ungdommene. Dette gjelder både tid til å lære i betydningen øve seg, og tid til å modnes. Poenget trer også frem som en kontrast til virksomheten i lærebedriftene, hvor tempoet kan være høyt, og hvor det er effektivitet og inntjening som teller. På spørsmål om hva skolen kan gi ungdommen som lærebedriften ikke kan gi, svarte en lærer i rørleggerfaget:

Du kan si teorien i faget er vi dyktigere på enn de ute. Vi har mer tid, og vi er her på grunn av elevene. Det er ikke bedriftene, de er der for at de skal tjene penger til bedriften. Det blir helt annerledes. Så jeg tror elevene har veldig godt av å gå her, jeg.

Dette utsagnet fremstår som et argument i en debatt om opplæringen i rørleggerfaget er blitt dårligere ettersom stadig mer tid tilbringes i skolen og mindre i lære. Denne lærerens oppfatning av at elevene har godt av å gå på skolen, kan betraktes som en motsats til et utsagn fra en eldre instruktør i rørleggerfaget, som så den gradvise reduksjonen i læretiden som har pågått over tid, som reduksjon av opplæringen og ensbetydende med kvalitetssenkning. En annen erfaren lærer i rørleggerfaget mente at skolen ikke er så dårlig som «enkelte i bransjen vil ha det til». Antall timer i rørleggerfaget er redusert, men han mente å se andre kvaliteter og ferdigheter hos elevene enn tidligere:

Data for eksempel, på godt og vondt. Og jeg er av den gamle skolen som mener at hvis du har litt teoretisk bakgrunn, så tar du det praktiske på en bedre måte. Og jeg mener at det kan være med å redusere vannskader og feilmontering og sånt, hvis de har litt teoretisk bakgrunn.

Både rørlegger- og tømmerlærere har vært opptatt av at fellesfagene må relateres til yrkesfagene eller programfagene.

Det er jo mye lettere å forstå Pytagoras hvis du gjør det på et tak med taksperre i stedet for å ha en vanlig trekant. Det er viktig at du har et praktisk arbeidsstykke som du kan vise matematikk på, for da blir motivasjonen mye større for elevene og de skjønner sammenhengen, og hvorfor vi skal lære det her.

En annen mente at kravene i matematikk ikke måtte senkes, men at matematikken med fordel kan innrettes annerledes:

Yrkesretting, ja. Det tror jeg de fleste er tjent med. De skal bygge våre gamle hjem, dissa. Og de skal vi tørre å bo i.

I denne uttalelsen skinner det også igjennom at matematikkunnskaper eller teori bidrar til reduksjon av feil og skader. Den samme læreren fremhevet dessuten samfunnslære som «kjempeviktig», for at elevene skal forstå hva en fagforening er, og hva et opplæringskontor er. Videre betonte han viktigheten av gode ferdigheter i norsk for at ungdommene skal kunne forholde seg både til kunder og overordnede.

Kunnskaper om tradisjoner i faget ble også holdt frem som et eget, genuint bidrag fra skolen i opplæringen av håndverkere, som en oppfatter at lærebedriftene ikke kan ivareta på samme måte fordi de er styrt av andre hensyn:

Samfunnet går i den retningen, det er mindre håndverk i en byggeprosess nå. Det er mye mindre håndverk enn det var før, og det er naturlig, men i en del prosesser så må jo håndverket bestå, og det er ikke alle bygg som er store, det er en del rehabilitering og restaurering også. Det er klart at man kan ikke miste håndverket her. Og det er jo i ferd med å skje. For dem har ikke tid til å holde på med dette ute, ikke sant. Jeg oppfatter at det er skolen som holder fast ved noen tradisjonelle håndverksferdigheter.

En annen lærer som deltok i intervjuet, samtykket og mente at deres elever ble bedre rørleggere av å lære tradisjonelle bøyemetoder, selv om nyere materialer og produkter kan synes å overflødiggjøre slike ferdigheter. En tømmerlærer som ble stilt direkte spørsmål om skolen kan ta vare på tradisjonene, bekreftet dette:

Ja, det tror jeg faktisk. Og noe av det vi gjør er jo å gi elevene noe de kan bygge videre på. Det er en viktig oppgave også. Bransjen er jo blitt så stor, det ene firmaet gjør ikke nødvendigvis det den andre gjør, og det vi gjør er å gi dem det grunnleggende som skal til for å utøve deler av det yrket, hvor de får resten eventuelt i bedrift.

En tro på at skolen bidrar med noe grunnleggende for yrkesutøvelsen, er altså til stede blant yrkesfaglærerne i skolen, men denne oppfatningen må også sees i forhold til grepet i Kunnskapsløftet med bredere utdanningsprogram og programområder, som innebærer mindre fagspesifikk praksis. Slik flere av yrkesfaglærerne ser det, har dette grepet også konsekvenser for muligheten til å gi elevene «interesse for faget» og «yrkesstolthet», noe vi skal komme tilbake til i omtalen av bredere utdanningsprogram i avsnitt 2.6. Disse stikkordene ble ofte fremholdt sammen med poengtering av «de rette holdningene» som det viktigste de som yrkesfaglærere kan tilføre elevene som er på vei mot å bli håndverkere:

Berit: Hva mener du er det viktigste du kan gi elevene?

Lærer: Det blir en blanding. Det å kunne gi elevene arbeidsmoral og etter hvert også yrkesstolthet, men det er for tidlig ennå altså, men det kommer gjerne av en arbeidsmoral og det å kunne etter hvert også bli dyktige håndverkere når de er ferdige med hele sin læretid og sånne ting. Ja, god arbeidsmoral og vanlig fornuftig framtrede. Gangs menneske er det ikke det det het så fint en gang. Det synes jeg er veldig viktig. Og det å kunne samarbeide med andre.

Berit: Yrkesstolthet, kan du utdype det?

Lærer: De skal være stolte av det de gjør. De skal kunne se et bygg fra veien og peke og si det har jeg vært med på, i stedet for å snu se andre veien. De skal være stolte av det de gjør.

Et annet stikkord er selvtillit, som denne læreren forteller om:

Berit: Vil du si at skolen er et sted hvor man begynner å se på seg selv som rørlegger? I forhold til andre fag, eller kommer det senere?

Lærer: Ja, vi har nok sådd en spire. Det som er all right med å være på yrkesfag er at vi – i alle fall før – har tatt imot en del folk som var svake på allmenn, og som bestandig hadde vært mislykket på skolen og følt det nederlaget. Så kommer dem plutselig hit, og så får dem gjort noe. Som lærer står du der og skryter av dem, og da blir de helt andre mennesker. Det er mye bedre enn lønnstillegg, de gangene vi får den opplevelsen, det er kjempegodt. Det er noe mange elever vokser på gjennom yrkesfag. Og det er vi flinke til, og det er morsomt.

Faglig selvtillit og mestringsfølelse er viktige komponenter når ungdom former en identitet som håndverker, kan vi se av denne lærerens uttalelse. Også det «å få gjort noe», både i betydningen å *få til* noe og å *lage* noe, fremstår som en gevinst og et grunnlag for stolthet. Det er imidlertid ikke alle lærere som retter all innsats inn mot at elevene skal bli faglærte håndverkere.

2.5 Skolens bidrag: sosial kompetanse og motivasjon

Med utgangspunkt i omtaler av elever som har et svært lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen, eventuelt også et særdeles høyt fravær, tilkjenner enkelte blant lærerne at lista ligger et ganske annet sted enn å gi elevene det faglige grunnlaget for at de skal kunne utvikle seg til håndverkere. Det handler om å holde ungdommene på skolen (som er et bedre alternativ for dem enn ”gata”), og det handler om å gi elevene sosial kompetanse.

Også overfor elever med svake prestasjoner og lavt karaktersnitt er oppgaven å lære dem teori, noe som kan møte stor motstand hos elevene, understreker enkelte lærere. En lærer i tømmerfaget fortalte at han ville finne ut hvor elevenes kunnskapsnivå lå, og spurte dem om de kunne angi hvor lang en meter er. Han fikk overveiende gode svar på dette spørsmålet, men da han ba dem angi hvor stor en kvadratmeter er, var svarene nokså sprikende. Med utgangspunkt i oppgaven å beregne materialinnkjøp til et gulv, skar han ut en kvadratmeter i papp. Med denne målte de opp gulvet med mens de telte opp antallet kvadratmeter. Neste trinn var å la elevene erkjenne at multiplikasjon kan være en forenkling, at oppgaven faktisk blir lettere. Operasjonen ligner på eksempelet med Pytagoras anvendt på tak i at det motiverer for teori: Elevene skjønner sammenhengene og hvorfor de skal lære matematikk. Her kan det tilføyes at det også dreier seg om ungdommenes forutsetninger for å klare seg i samfunnet og forstå og ta stilling til spørsmål av ulik rekkevidde.

Som vi har vært inne på, er det et gjennomgående syn at skolegangen bidrar til modning og til større evne til å takle utfordringer i arbeidslivet. En lærer som selv hadde gått veien under en gammel ordning med mye opplæring i bedrift og mye praktisk erfaring, mente at «ikke alle tåler den tøffe starten på livet når de er 15-16 år, og skal hives rett til ulvene liksom». Å gi ungdom anledning til å modnes var et blant flere argumenter for denne læreren for at skolen har en viktig misjon. En annen lærer så ut til å ha et mer lakonisk forhold til dette:

Klart det er mye læring som foregår her, men siden elevene har fått den rettigheten til tre år etter ungdomsskolen, så er skolen blitt en oppbevaringsplass. Og jeg tror at det er en politisk beslutning som er nøye gjennomtenkt. For hvis de ikke er her, så er de ute i gata, og lager trøbbel og hærverk og driver kanskje med

narkotika og litt av hvert. Og da er det greit, vi får så mange som mulig ut fra gata og inn på skolen, så får skolen slite med dem. Så da er vi sånne barnevakter på en måte. For en del, ikke for alle, men for en del.

En lærer som var med i samme intervjuet, hevdet at skolen over tid var blitt veldig god på å gi elevene «en god porsjon rein yrkeskunnskap, kanskje ikke brei nok i forhold til læreplanene, men likevel kunnskaper som elevene trenger», særlig med tanke på mangfoldet i Oslo og med tanke på at mange av elevene er tatt inn med strykkarakterer. En annen lærer hevdet:

Jeg pleier å fleipe litt med det og si at min jobb er å lage skattebetalere av elevene mine. Og det er alvor i dette. For med de elevene vi får, kan vi ikke regne med å skape håndverkere og fagfolk av alle, men målet er jo at de kommer ut i arbeidslivet og finner sin plass der. Det er ganske morsom når du tilfeldigvis møter elever på gata, tre-fire år etterpå. Kanskje en av verstingene, og så har han en jobb. Ikke i bransjen, men kanskje litt på sida av bransjen og kanskje med noe helt annet, men han jobber og er fornøyd.

At en forhenværende elev i en slik situasjon gir uttrykk for en erkjennelse av hvilken stor utfordring han må ha vært for læreren med sin oppførsel, kan bli godt mottatt. Videre vektla denne læreren at den sosiale kompetansen som elevene tilegner seg på skolen, er vel så viktig som fagkunnskap. Også en annen lærer pekte på oppøvelsen av sosial kompetanse som grunnleggende, og viktigere enn fagkompetanse:

Det viktigste man kan gi elevene er sosial kompetanse. Man kan etter hvert innlemme fagkunnskap og først da blir de gode læregutter. Men gutta må ha det godt på skolen og i klasserommet for å kunne lære, for å kunne møte opp.

Flere lærere har pekt på betydningen av å oppøve sosial kompetanse for å ivareta hensyn til helse, miljø og sikkerhet:

Det sosiale har mye med HMS å gjøre. At elevene skal ha en viss standard oppførsel sammen med hverandre.

Lærernes oppdragerrolle blir åpenbar i slike sammenhenger, men den kan også handle om å stille opp på områder hvor de mener at foreldrene forsømmer seg, som for eksempel å gi elever grunnleggende råd om kosthold. I intervjuene med lærlingansvarlige har vi også et eksempel på det samme. Det handler om at ungdommen må forstå sammenhengen mellom kosthold og evne til å takle en meget fysisk krevende arbeidsdag. Også denne informanten mente at foreldrene hadde sviktet sin oppgave. Det er særlig blant de lærerne som har svaktpresterende og lite motiverte elever, vi får et glimt av at relasjonen til ungdommen er kompleks. Det handler om mer enn å være lærer, det handler også om omsorg, om korrigerende og veiledning og om å stimulere interesse og pågangsmot. En av yrkesfaglærerne nevnte at elevene hadde bemerket at han var mer sammen med dem enn med sine egne barn, og han vedgikk at han alltid synes det er veldig trist når han må slippe dem ved skoleårets slutt.

Lærerne som har denne typen utfordringer, har klaget over manglende støtte og drahjelp fra bransjen. Begrunnelser som bedrifter bruker når de forteller at de ikke kan ha

elever under utplassering, kan av lærerne bli oppfattet som dårlige unnskyldninger, som for eksempel at kunder kan komme til å reagere dersom det er flere som møter opp for å gjøre en jobb:

I alle dager, det går da an å si at dette her er bare en utplassert elev, det er ikke verre enn det. De kan si til kunden at han her betaler du ikke noe for, du får gratis arbeidskraft, faktisk.

Det oppfattes å være i bransjens egen interesse å bruke Oslo-ungdommen:

Byggenæringa må jo yte noe sjøl, da og ikke bare hente odølinger og sånt til jernbinding og betongarbeid og sånn som i gamle dager.

Ved de skolene som har elevene med de svakeste gjennomsnittskarakterene mener lærerne at byggebransjen må gi elevene «en mye større sjanse». Også skolens ledelse og fylkeskommunen etterlyses i kampen for å gjennomføre utplassering for et stort antall elever. Likevel har vi også sett at en lærer mente det var en fordel at han tok jobben direkte med bedriftene i stedet for at det skulle gå gjennom et ekstra ledd. Elevene til denne læreren var imidlertid færre, de hadde et bedre prestasjonsmessig og motivasjonsmessig utgangspunkt.

Med hensyn til svaktpresterende elever i yrkesfaglige utdanningsprogrammer, er det åpenbart at skolen tar et betydelig samfunnsansvar. Dette er kanskje ikke synlig fra næringslivets ståsted, i alle fall i den grad de ser på skole og utdanning som et sorteringsinstrument i arbeidslivets tjeneste. En viktig – og mange vil si nødvendig – funksjon ved skolen er å bidra til å sortere individer til ulike muligheter og fremtidige posisjoner i arbeidslivet.² Dette er også tematisert i avsnitt 2.1 under begrepet sorteringsteori, hvor vi poengterte at skolen både kan åpne og lukke horisonter av muligheter i den enkelte elevs selvbylde. Lærere medvirker til å sette opp mål for elevene. Kanskje kan en betone begrensningene som følger av å bli oppfattet som en som i beste fall vil kunne inngå i arbeidsstokken som ufaglært. Som vi har sett i de to siste avsnittene, er det flere av de lærerne vi har snakket med, som tilkjenner at de ser en meget meningsfull oppgave i å gjøre gangs mennesker og skattebetalere ut av ungdom som har lært å se på seg selv som tapere.

Lærerne kan sies å forvalte et ansvar som er annerledes enn det lærebedriftene har, et viktig utgangspunkt er at skolen ikke velger sine elever på noen direkte måte. De yrkesfaglærerne vi har snakket med tilkjenner at de ser et samfunnsansvar i den jobben de gjør. Flere av dem mener at bransjen må ta et større medansvar i å skape fagarbeidere av ungdommene, for eksempel ved å gi byungdom en mye større sjanse til å bli kjent med faget og med arbeidslivet. Lærebedrifter kan for øvrig også hevde at skolen ikke bidrar godt nok i oppgaven med å skape håndverkere, som vi skal se i neste kapittel.

² Mer problematisk er det når sorteringen påvises å ta form av sosial reproduksjon, men dette skal vi la ligge i øyeblikket.

2.6 Yrkesfaglæreres oppfatninger av bredere utdanningsprogram

I kapittel 1 har vi redegjort for hvordan en forenklet tilbudsstruktur med bredere utdanningsprogram har gitt en ny innretning i skolen med et Vg1 som utgangspunkt for 20 lærefag og et Vg2 med noe mer faglig spesialisering enn det første året, men langt mindre enn de tidligere Vk1-kursene i Reform 94. Meningene er delte når temaet bredere utdanningsprogram har vært tatt opp med representanter for opplæringskontor i denne intervjuundersøkelsen. Meningene er også delte i skolen, etter hva vi har kunnet bringe på det rene.

Temaområdet er innfløkt på flere måter. Det er ikke alltid lett å skille ulike nivåer av diskusjonene fra hverandre. Noe handler om prinsipper og ideelle målsetninger. Andre synspunkter vektlegger erfaring når idealene eller hensikter med de nye strukturelle grepene imøtegår. En kan også spørre om lærere som fagpersoner bærer med seg godt befestede idealer om hva en god fagarbeider er, idealer som står i motsetning til ideen om breddekompetanse. Alle lærerne vi har snakket med hadde svennebrev, en del hadde også mesterbrev, og pedagogisk tilleggsutdannelse. Tre temaområder står sentralt i denne gjennomgangen: for det første kjennskap til hva faglærte i beslektede fag holder på med, for det andre muligheter for å utsette valget av lærefag, og for det tredje betydningen av yrkesstolthet når lærere underviser i eget og i de beslektede fagene.

En lærer i Vg2 KEM ga sin klare tilslutning til prinsippet om innsikt i beslektede fag og samarbeid mellom ulike fag:

Det er jo det hele Kunnskapsløftet dreier seg om, da, samarbeid med andre yrkesgrupper. Det er jo derfor vi har fått inn takteking og blikkenslager og sånn. Og akkurat det har jeg tro på. Elevene har veldig godt av å lære seg å ta hensyn til andre arbeidsutøvere, at de skal komme inn etter oss, og at de må plassere utstyret og rør og sånn etter det. Nå for eksempel driver vi med en ganske stor rørtegning og etterpå skal vi slå det sammen med blekkenslagera, i samme tegning. Det har vi ikke gjort før. Da ser dem plutselig hvor gærent det kan bli og hva dem må gjøre. Men det er rein teori altså. Men det med samarbeid er veldig bra, det er vel det som er bra med Kunnskapsløftet.

Samtidig som denne læreren var positivt innstilt til Kunnskapsløftet på dette grunnlaget, understreket han at det å løse oppgaver med flere fag sammen, er noe de alltid har gjort. Med Kunnskapsløftet er det rom for at samarbeidet også konkretiseres ved hjelp av tegninger. Selv om læreren var positiv til prinsippet om samarbeid, var han klart negativ til mangelen på spesialisering, spesielt for de elevene som har bestemt seg for hvilket lærefag de vil velge:

Jeg synes de mister mye, de som har bestemt seg mister veldig mye med programfagene. Jeg ser jo at vi får gjennomgått mye mindre nå enn vi fikk gjennomgått før. Så mye av den røde tråden i faget er blitt borte, i hvert fall i rørleggerfaget.

Om det å undervise i de fagene han ikke kunne som sitt eget, uttalte han:

Jeg har en del, eller masse, yrkesstolthet selv for mitt eget fag, og jeg synes det er ille at de to andre fagene skal lide under at jeg ikke kan jobben min. Jeg skulle

ønske at jeg var flinkere, og jeg har lyst til å lære, men det ligger ikke til rette for det.

Flere lærere har beskrevet sin frustrasjon over at de ikke kjenner de fagene godt nok som de skal gi elevene innblikk i. I likhet med uttalelsen over, synes det ofte som lærernes motvilje også handler om en respekt for fag de ikke har lært.

Vi som jobber her vi har jo stort sett svennebrev i ett fag, det er ett fag vi kan. Og skal vi da plutselig undervise i 19 andre, det sier seg sjøl, at det kan ikke bli veldig bra. Det blir mye tørrprat. Du kan ikke undervise i noe du ikke kan. Det er vanskelig. Noen gjør det mer enn andre. Noen lærere er mer villig, og har større bredde på kompetansen sin. Andre kvier seg.

Det var et poeng for lærere som underviser på Vg2 KEM at de hadde startet det tredje opplæringsåret uten lærebøker. Disse skal visstnok foreligge fra vårsemesteret. Fra annet hold ble det fortalt at de bruker eldre lærebøker. Det synes også å eksistere en betydelig uklarhet med hensyn til hvor mye plass de skal gi til de andre og mindre fagene når de ikke har elever som tenker seg disse som lærefag. Det ble hevdet at en tenker slik ved enkelte andre skoler at når det ikke er elever som er interessert i de mindre fagene som lærefag, da er det heller ikke grunn til å vie dem mye tid. Eksplisitte spørsmål til skoleeier hadde ikke ført til avklaring. Man fikk verken støtte for eller avvisning av en slik tolkning.

Den mest umiddelbare løsningen som flere av lærerne har vært inne på, er tilsetting av flere lærere med andre fagbrev enn de selv har. Men her støter de fort på spørsmålet om økonomi og stillingshjemler. Å lære fra vikar med annet fagbrev har vært en strategi blant enkelte lærere, og dessuten forsøk på å knytte til seg en pensjonist for å takle kravene til bredde i opplæringen. De lærerne som oppfatter kravet om bredde som et økonomisk innsparingstiltak, er blant de mest pessimistiske. Noen har hevdet at strikken ikke kan tøyes lengre, og at man er i ferd med å gi opp yrket.

En av lærerne var skeptisk til at elever kan lære samarbeid gjennom innsikt i de beslektede fagene i løpet av skoletiden:

For å vite hvordan du skal samarbeide på en byggeplass, må du også vite hva den ene gruppen gjør fra den andre. Og hvis du ikke vet nok om din egen yrkesgruppe engang, så tror jeg det er vanskelig å lære å samarbeide. På kort sikt har det ingen virkning. På lang sikt vet jeg ikke om du blir bedre til å samarbeide. Det kan jeg ikke svare på.

En tømrelærer ga uttrykk for at det er positivt at elevene får prøve flere fag det første året enn de gjorde før, men at spennet i dagens Vg2 er for stort. Troen på at elever kan oppdage lærefag som de i utgangspunktet ikke var særlig interessert i, er ganske beskjeden blant våre informanter. Det ble pekt på at interesse for et fag, ikke minst for mindre fag, gjerne ligger der før elevene begynner i videregående, enten hjemmefra på grunn av familie eller fra ungdomsskolen. Denne tvilen på egen innflytelse over ungdoms valg av et annet lærefag enn de så for seg på forhånd, synes å henge nøye sammen med hvilken faglig fordykning læreren selv har. Læreren kan stimulere til valg av samme fag som han selv har, men ikke til andre fag. Som i sitatet over, handler det om å formidle yrkesstolthet – og én komponent i dette, som ble gjort eksplisitt av en av lærerne, handler om at de forteller elevene at de selv aldri har angret på eget valg av lærefag. For andre lærere er kjennskap til

fagterminologien i et fag og ikke minst interessen for faget avhengig av ens egen fagbakgrunn:

Jeg har selv en yrkesstolthet, og det tror jeg smitter over på gutta. Derfor blir det også feil at vi skal undervise i murer, blikk og andre fag.

At det er vanskelig å formidle interesse for noe en ikke kan, for å parafasere informanten som hevdet at det er vanskelig å lære bort noe en ikke kan, tilsier altså at breddeorientering eller interesse for et større spekter av fag ikke er gitt gjennom en forenklet tilbudsstruktur. Med hensyn til spørsmålet om å ta vare på de elevene som kommer inn med interesse for et mindre fag, er det likevel en viss optimisme å spore blant lærerne. Som referert ovenfor kan dette handle om forskjeller i læreres villighet og beredskap for å gå inn i andre fag enn sitt eget.

Lærer: De skal jo gjennom 20 fag i Vg1. Og på byggsiden på vg2 skal de gjennom fire fag. Det resulterer i at man mister enkeltfaget. Derfor som fagmann så liker jeg det ikke. Men som skolemann så liker jeg det bedre. Ja man må ha to innfallsvinkler på dette. Fordi før Kunnskapsløftet så hadde vi en del små fag, for eksempel betongfaget som driver med forskaling og armering, men de ble ikke satt i klasser fordi de var så få. Men i dag skal jeg undervise i det i klassen min, og dermed så har de mulighet til å bli betongarbeidere. Så det er en fordel.

Berit: Tror du vi får flere betongarbeidere?

Lærer: Ja, det tror jeg faktisk. Flere betongarbeidere som kan ta fagbrev. Tidligere var det rekruttering innen familie og slikt som gjorde at du kunne jobbe med det på en byggeplass, men nå er det flere som får lov å velge det etter Vg1.

Ambivalensen som denne informanten gir uttrykk for, begrepsfester han som forskjellen mellom fagmann og skolemann. Som skolemann ser han positivt på bedre muligheter for formalisering av kompetanse. Også denne læreren har en oppfatning av at interessen for et bestemt fag ligger der forut for oppstarten i videregående opplæring.

Kunnskapsløftet har gitt en dreining mot større faglig bredde i opplæringen, men samtidig en åpning for at elever skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i yrkene gjennom prosjekt til fordypning, som beskrevet i kapittel 1. Med dette kan vi ane en arbeidsfordeling mellom skole og arbeidsliv, hvor det er arbeidslivet som skal ivareta krav til fordypning. I praksis er det likevel ikke slik at prosjekt til fordypning er synonymt med utplassering i bedrift. Noen av lærerne har fortalt at de organiserer prosjekt til fordypning på egen skole, hvor de legger opp til å få med alle elementer i produksjonen og alle elementer i prosjekt til fordypning. Det oppfattes likevel ikke som ideelt, og lærernes mål er å få til utplassering i bedrift når bare nedgangstidene er over og bransjen er bedre i stand til å ta imot elever.

Det kan synes som en del av de yrkesfaglærerne vi har snakket med kunne ha behov for en avklaring av hvordan mindre fag eller fag de selv ikke har kompetanse i, skal formidles til elevene. Skal det være mye eller lite? Hvor skal fokus legges, mellom «tørrprat» og formidling av et fag læreren identifiserer seg med og kjenner yrkesstolthet for? Tematikken er også kjent fra høyere utdanning, hvor idealer om tverrfaglighet gjerne støter mot påstander om at bare overfladisk forståelse av andre fag vil være mulig. Insistering blant yrkesfaglærerne om at faglig fordypning er en forutsetning for samarbeid

med andre fag, synes ikke å være vesensforskjellig fra argumentasjon i og mellom universitetsdisipliner.

Alt i alt må vi konkludere med at det er betydelig frustrasjon blant de lærerne vi har snakket med, overfor kravene til bredde i opplæringen. Vi kan likevel konstatere at frustrasjonen eller pessimismen ikke er entydig. Enkelte gir sin tilslutning til prinsippet om samarbeid og tverrfaglig innsikt eller prinsippet om bedre muligheter for at de elevene som er interessert i små fag, også kan få skoleplass og etter hvert oppnå formell kompetanse i form av fagbrev. Kanskje henger vanskeligheter med å innfri krav til bredde sammen med at yrkesfaglærere i tømrerfag og rørleggerfag har en sterk identitet som fagfolk. Som referert i kapittel 1, har Hagen m.fl. (2008) funnet holdepunkter for at det finnes en sterk identifisering med faget og interesse for videre kunnskapsutvikling innenfor eget fag blant faglærte i bygg- og anleggsgfag sammenlignet med flere andre grupper av faglærte. Andersen m.fl. (2010) viser at hospitering kan være et gunstig tiltak for at yrkesfaglærere i bygg- og anleggsgfag skal få større breddekompetanse og dessuten kjennskap til nyheter og endringer i de fagene de har bakgrunn fra. Dette ble ikke nevnt av våre informanter, og det synes å være et underutnyttet virkemiddel for å få til større kontinuitet og sammenheng mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift. Det bildet som formidles i vår undersøkelse av at yrkesfaglærerne ofte selv har svennebrev, kan bekreftes statistisk og på et større utvalg. Turmo og Aamodt (2007) viste i sin kartlegging av kompetanse blant lærere i videregående opplæring at 80 prosent av lærerne i bygg og anleggsteknikk/byggfag har fagbrev, og nesten halvparten har mesterbrev.

Balansegangen mellom bred grunnkompetanse og spesialisering fremstår som en krevende oppgave for yrkesfaglærere, som også skal forberede ungdommene på læretid i bedrift. Det er nettopp det at disse lærerne er fagfolk som synes å borge for kontinuitet mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift, både med tanke på tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter og med tanke på identifikasjon og yrkesstolthet.

2.7 Oppsummerende drøfting

Fra intervjuene med yrkesfaglærere kan vi fornemme gjenklang fra alle de tre teoretiske retningene om forholdet mellom utdanning og arbeidsliv, som er beskrevet innledningsvis, men dette betyr ikke at samtlige teorier får like sterk tilslutning.

Signal- og filterteorien fremstår som et sett av påstander om skolen som lærere indirekte henviser til, men tar avstand fra. Som nevnt innledningsvis er dette den minst dynamiske av teoriene, skolen tildeles en rolle som identifiseringsinstrument, ikke som en instans som tilfører noe eller øker individenes produksjonskapasitet. Vi har referert en uttalelse om at skolen er blitt en oppbevaringsplass for noen, men ikke for alle, det vil si et sted å være mer enn et sted å lære. Likevel, når lærere erklærer at det er håp for alle, også for bygutter som vokser opp med asfalt under føttene og med en vaktmester som tar seg av praktiske gjøremål, hevder de at skolen er en arena hvor ungdom får øve seg. Resonnementet går ut på at det riktignok kan ta litt mer tid for de uerfarne, men at det ikke finnes noen som ikke kan lære gitt at de er interessert. Som nevnt har det også vært føyd til at dette er hva de må mene, hvis ikke betyr det at de ser på jobben sin som meningsløs. Dermed synes påstanden om at skolen bare er et instrument for å identifisere elevens

produksjonskapasitet å være kjent, men som noe lærerne tar avstand fra.

At skolen tilfører elever kunnskaper og ferdigheter er en teori med langt større tilslutning. Dette handler om tilføring av teoretisk innsikt og kunnskaper om tradisjonelle håndverksmetoder. Det er også betydelig vektlegging av faglig fordypning i det yrkesfaglærerne omtaler som sin oppgave overfor ungdommene, og dette er en oppgave de i mer begrenset grad mener at de klarer å ivareta med nye krav til faglig bredde. At ungdommene mister den røde tråden i faget, er ett utsagn som peker i denne retningen.

Lærerne har også tilkjennegitt en tiltro til mesterlære som en ideell opplæringsform, som de bare i noen grad kan etterligne i skolen. Som ”fagmenn” ser flere av yrkesfaglærerne en oppgave i å formidle yrkesstolthet til elever, og de er mer forbeholdne til ideen om at de kan skape interesse hos elevene for et fag som de selv ikke behersker. På den måten er noe av hensikten med de brede utdanningsprogrammene blitt snevret inn: Logikken går ut på at tømmerlærere ikke kan lage betongarbeidere av ungdommer som ikke allerede i utgangspunktet er klare for en slik utdanningsvei. Det er også åpenbart at yrkesfaglærerne ber om hjelp til tolkning av hva oppgaven nå består i med hensyn til hvor mye hvert av fagene i de bredt sammensatte programmene skal betones. Hvordan de ulike fagene eventuelt går opp i en høyere enhet, synes ikke å være åpenbart for alle yrkesfaglærere. Et annet spørsmål er hvor fokus skal ligge i spekteret mellom såkalt tørrprat og faglig identifikasjon, slik opplæringen vurderes fra læreres ståsted.

Med hensyn til sorteringsteoriene vil vi peke på hvordan lærerens tilbakemelding kan være perspektivåpnende for elever, det vil si at det ikke bare handler om sortering, men om transformering i positiv forstand for ungdommene. Dette er tydelig i uttalelsen fra den læreren som mente at ungdommer som har slitt med å mestre fagene, og som får ros når de klarer å lage noe, blir «helt andre mennesker». Å rose en elev når det er grunn til det, innebærer å bygge opp elevens tro på egne evner. Dette synes å være et vanlig og vesentlig element i byggingen av trygghet og tilhørighet for elevene i deres fremtidige rolle som fagmenn.

Man kan diskutere om målsetningen om «å lage skattebetalere av ungdommene» er en resignasjon på elevers vegne. I den konteksten dette utsagnet ble ytret, fremstod det som en optimistisk vurdering av at deres innsats som lærere nytter, det vil si at de som lærere gjør en forskjell for ungdom som oppfattes som sårbare, ikke minst ut fra hva bedriftene legger vekt på i utvelgelsen av lærlinger. Oppøvelse av sosial kompetanse hos elevene samt tilrettelegging for et godt skolemiljø vektlegges som grunnlag for at ungdommene vil møte opp. Uttalelsene er typiske for skoler hvor en del av elevene har et dårlig utgangspunkt med lavt karaktersnitt og høyt fravær. Selv om dette ikke gjelder som en entydig omtale av situasjonen for alle elever i bygg- og anleggsteknikk i Oslo og omegn, er den ikke desto mindre vesentlig i den situasjonsforståelsen som formidles fra enkelte av skolene.

Så langt har vi ikke referert utsagn fra ungdom selv. Det er lærlinger og ikke elever som er intervjuet i denne undersøkelsen. I neste kapittel skal vi se at ungdom som er blitt lærlinger kan ha en sterk motivasjon for det faget de har valgt, noe som i begrenset grad har kommet frem gjennom denne gjennomgangen av intervjuer med yrkesfaglærere. Gjennom neste kapittel vil det dessuten bli klart at også lærebedrifter og ikke bare skoler kan tilkjennegi ansvarsfølelse, evne til omsorg og vilje til å ta vare på ungdommene.

3 Læretid

At en ungdom får lov til å følge en erfaren håndverker i det daglige arbeidet, at han får lov å se hvordan arbeidet gjøres og etter hvert selv får oppgaver, tilbakemeldinger og råd fra læremesteren, samt at han får stadig mer avanserte oppgaver og tillit fra læremesteren, er en ideell modell for opplæring, ifølge flere av de yrkesfaglærerne i skolen som vi har snakket med. På et stort byggeprosjekt er det ikke nødvendigvis slik at en lærling går sammen med en instruktør hele tiden. Lærlingen inngår gjerne i et team med en bas som leder arbeidslaget og en formann som er overordnet basen. En lærling kan ha ulike instruktører i ulike faser av opplæringen, eller han kan ha en instruktør eller formell fadder som han ikke nødvendigvis jobber sammen med til daglig.

Før vi går inn i læretid i bedrift som et neste steg etter to års opplæring i skole, er det viktig å huske at ikke alle læreplassøkere lykkes med å skaffe seg læreplass. Markussen og Sandberg (2005) har vist at sannsynligheten for å komme i lære øker når fars høyeste utdanningsnivå er videregående opplæring, hvilket ofte viser seg å være en yrkesfaglig utdanning. Dette handler med stor sannsynlighet om å ha kontakter i et relevant sjikt av arbeidslivet, men også om å kjenne de kodene som gjelder. Videre viste Markussen og Sandberg at lavt fravær det andre året av opplæring i skolen økte sannsynligheten for læreplass. Det samme gjaldt det å ha bestått alle fag til og med det andre året. Sannsynligheten økte også med gjennomsnittskarakterer fra det første året. Alle disse effektene støtter opp under en antakelse vi kan ha om at arbeidsgivere velger lærlinger ”på øverste hylle”, det vil helt konkret si ungdommer som de har grunn til å tro vil kunne bidra i produksjonen.

Læretiden består av opplæring og av verdiskaping. Noe av motivet i en bedrift for å ta inn lærlinger er at lærlingene skal bidra i produksjonen. Et annet viktig motiv er rekruttering av faglært arbeidskraft til bedriften og til bransjen. Michelsen m.fl. (1998) fremhever at lærlingene i stor grad har vært en arbeidskraftkategori for bedriftene, noe de oppfatter som årsak til at den norske lærlingordningen er relativt konjunkturutsatt. En del av beretningene fra et prosjekt som tok for seg årsaker til at ungdom slutter i lære (Lødding i Markussen m.fl. 2008), peker klart i retning av at prioriteringen av verdiskaping i bedriften kan gå ut over opplæringen for lærlingen. I noen av de mest dramatiske historiene fremstår læretiden, men også erfaringer fra skolen, som fravær av læring (Lødding 2009). Gjennom forrige kapittel har vi sett hvordan yrkesfaglærere oppfatter at skolen er bedre i stand til å gi ungdom tid til å lære, gitt kravene til effektivitet og inntjening som gjelder i det private næringsliv. Et viktig spørsmål som vi ønsker å besvare i dette kapitlet er hvordan lærebedriftene eller kontraktsparten i læreforholdet sikrer at lærlingen får opplæring som forutsatt og med tanke på at vedkommende skal kunne bestå fagprøven.

Arbeidsmiljøet er et vesentlig element i en forsvarlig håndtering av helse, miljø og sikkerhet, men også for sjansene til å lære og dermed sjansene for å bestå fagprøven. Arbeidsmiljøet vil også virke inn på sosialiseringen eller identifiseringen med faget og med yrket. I intervjuene med lærlinger og med ansatte i lærebedrifter har beretninger fra prosjektet om årsaker til slutting i lære (Lødding 2008) av og til vært trukket inn under intervjuet for å forsøke å utforske og pløye dypere i et aktuelt tema. Dette har vært nyttig

fordi det også har generert kommentarer til historier om slutting. Humor og grenser for humor har vært et slikt tema, monotone arbeidsoppgaver et annet tema. De ganske alarmerende historiene fra prosjektet om bortvalg eller slutting, har gitt et bakteppe for drøfting og vurderinger fra lærlingene av hva man må og hva man ikke må finne seg i som lærling.

Et overordnet og relativt abstrakt tema i dette kapitlet er hvilke verdier og normer som fremholdes av informantene innenfor den aktiviteten de driver. Hva er et godt arbeid? Hva er et godt arbeidsmiljø? Hva er god opplæring? Hva kjennetegner en dyktig håndverker? Dette er spørsmål vi skal forsøke å belyse ved hjelp av informantutsagn og i tråd med problemstillingene som er gjengitt i kapittel 1.

3.1 Situert læring

Den måten å lære på som er omtalt som innledning til dette kapitlet, kalles gjerne mesterlære i litteraturen og på engelsk rett og slett *apprenticeship training*. Lave og Wenger (1991) betrakter mesterlære, eller det de kaller situert læring, ikke som en pedagogisk strategi eller undervisningsteknikk, men som et analytisk perspektiv på læring som prosess. De hevder at situert læring ikke kan isoleres til håndverklære, men at dette er en form for læring som også foregår i skolen, selv om dette ikke alltid erkjennes. Læringen skjer i relasjoner og i oppgavefelleskap, ikke bare i hodene til dem som deltar. Relasjoner er både forutsetningen for læring og innholdet i læring, hevder Lave (1999).

Med det analytiske begrepet legitim perifer deltakelse ønsker Lave og Wenger (1991) å rette oppmerksomheten mot at læring alltid og uunngåelig skjer innenfor historiske og kulturelle kontekster. Gjennom tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter vil nykommere bevege seg fra perifer og delvis deltakelse og til full deltakelse. De understreker at dette ikke er romlige begreper, verken periferi og eller sentrum kan lokaliseres, det handler derimot om forskjeller i grad av involvering. Fullverdig deltakelse betyr at man er involvert i mange relasjoner med ulike andre medlemmer av oppgavefelleskapet.

Fuller og Unwin (2003) utfordrer Lave og Wengers perspektiv ved å fremheve at bevegelsen fra perifer til fullverdig deltakelse ikke er en lineær prosess. På empirisk grunnlag mener de at forholdet mellom novisene og veteranene er mer komplekst enn at førstnevnte lærer fra sistnevnte. I noen sammenhenger er det de yngste som er ekspertene, dette kan handle om bruk av IKT eller det kan handle om at yngre arbeidere blir eksperter og spisskompetente på en begrenset del av en arbeidsprosess, og kan vise medarbeidere med mer erfaring hvordan en arbeidsoperasjon utføres. Slik jeg tolker Fuller og Unwin er deres anliggende at læreprosessene kan være mer komplekse enn at de mest erfarne alltid er ekspertene og de som nylig har tilkommet alltid er de som mottar, lærer og tilegner seg ferdigheter fra veteranene.

Dette tilsier at vi ikke kan ta for gitt at de eldste og erfarne medarbeiderne er eksperter på alt, og at lærlingene utelukkende befinner seg i en posisjon som mottakere av instruksjon og opplæring. Vi må snarere utforske hvordan hierarkier av ulike former for dyktighet og kunnskaper konstrueres.

3.2 Motiver for valg av lærefaget

Lærlingenes svar på spørsmål om hvorfor de valgte det lærefaget de var i gang med, er mangetydige. Svært forenklet kan vi si at de spenner fra bortvalg av alternativer til valg av et bestemt fag ut fra interesse. Det første vil si et slags *push*-motiv: at de har vært dyttet inn, det andre et *pull*-motiv: at de har vært tiltrukket av faget. Ytre omstendigheter eller tilfældigheter kan imidlertid også ha spilt inn, som for eksempel når kort reisevei til skolen til syvende og sist ble mer avgjørende enn at det opprinnelig var et annet fag en hadde enda mer lyst på.

En av dem som tilkjennega tiltrekning til tømrerfaget var en ung mann som også hadde planer for videre utdanning etter fagbrevet:

Jeg visste at jeg enten kom til å bli møbelsnekker eller tømrer. Jeg har alltid vært glad i trearbeid, så betong og jern var aldri noe stort alternativ for meg (...), men jeg har vært ganske bevisst på at jeg ville jobbe med trevirke, da har du så mange muligheter, synes jeg da.

Senere i intervjuet kom det for en dag at hans langsiktige utdanningsmål var å bli arkitekt:

Min langsiktige plan er ikke å fortsette som tømrer, men jeg har lyst til å ta tømrer som en plattform å bygge videre på. Drømmen er jo å gå videre til arkitekt etterpå, men da vil jeg ha produksjonsbakgrunn og dermed kunne ha en mye bredere plattform og mye mer kunnskap i det. Fagbrev i bunnen gjør at jeg har en plattform. I tillegg til at jeg var ganske skolelei, så jeg valgte det som en løsning. Jeg ser det som en fordel for meg personlig å ha en bredere utdanning i forhold til det faget jeg har tenkt å fortsette med. I forhold til de som ikke har et fagbrev, for nå lærer jo jeg alt om konstruksjon, så kan jeg lære om tegning etterpå.

Et visst element av push, at han var skolelei, er også med i beretningen, men for denne lærlingen er fascinasjonen for tre som materiale en del av fortellingen om motivasjonen. Også i andre faser av intervjuet tilkjennega han kunnskaper om hvordan teknikker for bygging i tre har endret seg, hvordan det kan komme til å vri seg når det er satt opp og andre tegn på at han interesserte seg for trevirke som materiale. På spørsmål om hva det var som var positivt med faget, svarte en annen lærling:

Det må jo være det å være kreativ og det å jobbe med henda. Det er et praktisk yrke og et veldig allsidig yrke.

For denne lærlingen synes det som å utføre manuelt arbeid er å være kreativ. En vanligere antakelse synes å være at den som tegner og planlegger bygget, er den kreative, mens den som utfører byggearbeidet, innretter seg etter anvisninger fra den som oppfattes å ha skapt det. Utsagnet til lærlingen står således i motsetning til ideen om at kreativiteten i prosessen er noe som er forbeholdt arkitekten.

Tanken på at det er mulig å bli værende i faget synes å være støttet opp av en tillit til at en aldri vil være ferdig utlært. Dette har også vært tematisert av yrkesfaglærere, som vist i forrige kapittel. At det alltid vil være noe nytt å lære, er noe av det som gjør faget interessant. Også en av lærlingene fremhevet at det aldri å bli ferdig med å lære er noe allmenngyldig, noe som ikke bare gjelder tømrerlære eller tømrerfaget. Det er tydelig i

enkelte utsagn at dette er tiltrekkende ved faget, enten det er rørlegger- eller tømrerfaget som omtales:

Det sier de gamle gutta som har jobba som rørleggere i over 40 år. De lærer fortsatt, de sier: Ja, da lærte jeg noe nytt i dag også. Du lærer stadig noe nytt om utstyret du bruker, deler, metoder.

Det synes som ideen er at en beveger seg inn i et stort og ekspanderende faglig rom eller univers, og at dette gjør det mulig å bli i faget, også på lang sikt. Noe av den eksplisitte og subjektive motivasjonen for å velge faget synes å gjelde tanken på å bli værende i faget, det kan blant annet handle om allsidige utfordringer og kreativitet, men også at alternativene er mindre tiltrekkende. En av tømrerlærlingene ga tydelig uttrykk for at motivasjonen var sammensatt:

Det var vel en blanding av at jeg syntes det virka morsomt å drive med henda og jobbe praktisk og at det var mange kamerater som skulle gå byggfag da, det var jo en faktor det og, også at jeg følte at allmenn ikke var noe for meg da, ikke bare realfag.

Når mange av kameratene valgte denne veien, tyder det på at han kommer fra et miljø hvor håndverkstradisjoner står sterkt. Ikke få blant lærlingene har henvist til eldre mannlige slektninger, enten far eller onkel, som allerede er i faget, noen ganger også i det samme firmaet hvor ungdommen selv er lærling. At en slektning har gjort karriere i firmaet fra tømrer til formann, har også vært poengtert. En lærlingansvarlig fortalte at slike familietradisjoner gjorde det vanskelig for et nytt firma å vinne innpass i et område hvor andre firmaer er vel etablert. Ifølge denne informanten vil læreplassøkere orientere seg om firmaer hvor ikke bare far, men bestefar og endog oldefar allerede har fartstid. Dette antyder en form for lojalitet til et firma som ikke bare spenner over et livsløp, men endog over generasjoner. Vi har ingen data og kjenner heller ikke til kilder som kan avdekke hvor utbredt dette er. I slike tilfeller av familiebasert tilknytning til et firma kan vi snakke om enda en dimensjon i identifiseringen med faget og yrket: det handler ikke bare en individuell, men også en familiemessig tilknytning.

Et utsagn fra en representant for opplæringskontoret i tømrerfaget kan tolkes i samme retning. Under en diskusjon om fortrinnene ungdom fra landet, og særlig de som har vokst opp på gård, har fremfor byungdom når bedriftene velger seg lærlinger, poengterte han at «ingen vil ha særlig stor tro på en gutt fra Frogner». Dette kan tolkes som en henvisning både til familietradisjoner og oppvekstmiljø. Fra vårt intervjumateriale har vi også et eksempel fra en rørleggerlærling på at fars yrke inngår blant de alternativene lærlingen forteller at han vurderte:

Valget mitt stod mellom tømrer, rørlegger eller elektriker, noe innenfor byggebransjen. Faren min har jobba som rørlegger i 40 år, så jeg visste at jeg kunne få støtte og råd og hjelp hjemmefra da, for han veit jo hva det angår alt sammen. Det er jo greit å få støtet litt på hjemmebane og ting og tang. Så syns jeg det hørtas morsomt ut og spennende og alt sånn. Så fikk jeg være med en uke i sommerferien for to år sida, og det var all richte folk og da fikk jeg lyst til å fortsette.

For denne ungdommen fremstår farens kompetanse som et slags komparativt fortrinn for ham, han kan forvente råd, hjelp og oppmuntring fra faren når han velger å gå samme vei. Man kan også anta at hans møte med farens kolleger i sommerjobben var et møte ”på hjemmebane” i betydningen at han kjente kodene og omgangsformen. Vi ser her en illustrasjon av hvordan det å ha en far med videregående opplæring som høyeste utdanningsnivå, øker sjansene for å komme i lære, slik Markussen og Sandberg (2005) har vist på statistisk grunnlag. Dette betyr at det å ha kontakter i et relevant sjikt av arbeidslivet gir fortrinn. Det kan også bety at ungdommene kjenner kodene og vet hvilke vilkår som gjelder. Det dreier seg i disse tilfellene om en sosialisering der noen utplasserte elever eller lærlinger kjenner omgangsformen fra før, og de blir trolig også ”gjenkjent” og dermed anerkjent av medarbeiderne.

3.3 De gamle er eldst

Det å forutse hva som kommer før det skjer, ble fremhevet av en av lærlingene som en viktig egenskap for en håndverker. Dette handler også om samarbeid eller forståelse for at andre faggrupper også skal inn og gjøre en jobb. For å skaffe seg oversikt kan en studere tegningen eller en kan spørre formannen eller basen om en skal kjøre på med arbeidet eller om en må vente.

Lærlingene ble spurt om de kunne fremheve noen av dem de jobbet sammen med som gode håndverkere, og hva det i så fall var som gjorde dem til gode håndverkere. To rørleggerlærlinger snakket om de eldre medarbeidernes metoder som overlegne de yngres metoder:

Det er forskjell på de gamle gutta og de som er nyutdanna rørleggere. De eldste følger de gamle metodene og de nye er kanskje ikke like nøye.

På en byggeplass kan dette dreie seg om at rørene blir skjult, men slik var det ikke før, og de eldre jobber som om rørene vil synes. At de eldre kjenner gamle dimensjoner er også et fortrinn de har i forhold til yngre faglærte når de skal jobbe med rehabilitering.

For noen av lærlingene synes det å være slik at hurtighet og nøyaktighet står i et motsetningsforhold til hverandre, og at de yngre arbeider raskere, men leverer dårligere arbeid enn de eldre fagarbeiderne. For en annen lærling var idealet om å levere et godt arbeid uavhengig av om det var synlig eller ikke. For ham var det mulig å se for seg at et kvalitativt godt arbeid også kunne utføres effektivt:

Og at man ikke slurver selv om det ikke blir synlig, men allikevel gjør det pent, og det er veldig forskjell på folk. Mange som synes det er helt greit å jukse litt når det ikke blir synlig allikevel, ikke sant, mens andre er mye nøyere på det.(...) Noen av gutta er helt rå på å gipse, det går veldig raskt, og noen ser for eksempel veldig raskt løsninger på hvordan du kan kappe en plate, og hvordan du kan bruke kappet andre steder, så den passer, noen er flinke, og de som er flinke leverer også fra seg veldig fine arbeidsstykker. De har en hastighet på det de gjør også.

Dette handlet om erfarne tømrere på en byggeplass. To andre tømmerlærlinger var ganske enige om at de eldste kan mest, men også at de eldste er de som jobber raskest:

Berit: Er det noen her som dere vil fremheve som veldig flinke håndverkere?

Lærling1: De eldre kara er jo veldig dyktige da.

Lærling2: Han gamle som pensjonerer seg til jul nå, han er dritnøye. Han er i sekstiåra. Begynner å telle ned dager til han skal pensjonere seg.

Lærling1: Disse eldre kara er helt rå, da.

Berit: Kan du beskrive hva det er de kan, hva er det som gjør dem gode?

Lærling1: Hvis du setter opp en stolpe feil for eksempel, i stedet for å ta ned hele dritten, så gjør dem noe annet lurt som gjør at det blir riktig likavel.

Lærling2: Så er det riktig likavel.

Lærling1: Så går det jo fort, da. Det går jo dritfort.

Lærling2: Det er jo litt av grunnen til at de jobber så fort, de har de derre småatriksa sine. Oi, vi satt'n opp feil, men så bare sånn og sånn, så er de ferdige likavel.

Lærling1: Det er de eldste kara, de eldste kara som kan det dem driver med.

Blant informantene som inngår i denne undersøkelsen er det ingen som har motsagt prinsippet om at de eldre kan mest. Også en instruktør bekreftet dette:

Det er ikke alle her som har et svennebrev. Det er det ikke, blant de som er eldre, men de får samme lønn og samme oppgaver som oss. De fleste er jo svenner, og de som ikke er svenner, har jobba i 40 år, så de kan mer enn de fleste.

At kunnskap er direkte proporsjonal med erfaring, ble også poengtert av en annen, relativt ung instruktør. Han ble spurt om det var en fordel for lærlingen at han selv ikke var så veldig mye eldre. Han svarte at sosialt sett og med tanke på mot til å spørre og hevde sine synspunkter, var det kanskje en fordel for lærlingen at han som instruktør bare var noen år eldre, men at en eldre instruktør ville hatt mer erfaring å bygge på i opplæringen av lærlingen enn han selv hadde. Et annet interessant aspekt ved dette er at eldre instruktører ikke fremhever sin kunnskap eller erfaring på noen direkte måte. Det kan synes som dette ville være særdeles umusikalsk sosialt sett. To eldre instruktører som ble intervjuet sammen, ga aldri direkte uttrykk for sine kunnskaper eller overlegne erfaring fra yngre medarbeidere. I situasjonen var dette noe påfallende, fordi lærlinger i den samme bedriften nettopp hadde beskrevet ganske utvetydig hvordan hierarkiet med hensyn til dyktighet ser ut, med de eldste som ubestridte enere. Indirekte ga de eldre instruktørene allikevel uttrykk for verdien av erfaring:

Instruktør1: Det er også noen som mener at de kan rørleggerfaget etter å ha drevet med en ting i 14 dager, da. Da kan de det. Det er noen av de og. Men de blir satt på plass de, altså.

Berit: Ja?

Instruktør1: For da sier vi i hvert fall fra. At det er ikke noen vits i å tro du er ferdig utlært for det.

Instruktør2: Det er ikke så mange av dem heller.

Instruktør1: Nei, men det er noen.

Berit: Det betyr at de ikke har innsikt egentlig?

Instruktør1: Ja, eller så begynner de å bli litt tøffe i nebbet. Og så begynner de å bli lei av å gjøre det samme i to uker, ikke sant. Da kan de det. Da må de ha noe annet å gjøre. Det er ikke mange, men det er noen tilfeller.

Instruktør2: Nei, det har vel bare vært en her som synes at alt var kjedelig. Og da må man jo bare finne seg noe annet å gjøre.

Dette var to eldre karer som også uttrykte beskjedenhet på egne vegne. De insisterte på at det er vanskelig å forutsi hvem som blir gode håndverkere og hvem som gir opp faget. De demonstrerte på flere måter at det ikke er grunnlag for skråsikkerhet i spørsmål om opplæringen. En kan ane i den gjengitte sekvensen fra intervjuet at Instruktør 2 forsøker å moderere omfanget av de tendensene som Instruktør 1 fremhever. Etter at båndopptakeren var slått av, ble vi stående å se på det store offentlige bygget som var under oppføring og som de hadde jobbet på i mange måneder. Jeg sa at de ville vel være stolte når de kom forbi og kunne tenke med seg selv at dette hadde de vært med å bygge. Den ene av de to svarte kvikt: «Ja, når jeg før eller siden havner her, så er det jo en fordel at jeg vet hvor kantina ligger». Det er nærliggende å betrakte dette som en form for uttrykt beskjedenhet, vilje til å tone ned egen betydning, en slags aktiv ikke-selvhevdelse. Det kan også være et uttrykk for at de allerede er kjent med at deres rolle vil være underordnet når andre med høyere status, som arkitekten eller direktøren skal uttale seg om bygget.

Uansett om dette siste er en rimelig tolkning eller ikke, er prinsippet om erfaring som grunnlag for dyktighet og dermed respekt på faglig grunnlag, ganske utvetydig. Det er i denne betydningen de håndverkerne og lærlingene vi har snakket med, støtter opp under normen om at de gamle er eldst. Dette handler ikke bare om alder, som kanskje kan oppfattes som et tradisjonelt grunnlag for autoritet, men om erfaring, hva en har vært med på, hva en har «fått i fingrene» som resultat av læring gjennom arbeid og kunnskap en har tilegnet seg gjennom skiftende tider med bruk av ulike materialer og metoder. «Å få det i fingrene» ble av ulike informanter brukt om det å lære noe innenfor håndverket. I en mer sosiologisk eller antropologisk sjargong kan en snakke om habitus eller kroppsliggjorte praksiser (Bourdieu 1977; Connerton 1989). Interessant nok kan dette være forståelsesrammen også når det fremheves at de samme eldre håndverkerne ikke har det samme forholdet til helse- miljø og sikkerhet som de yngre har.

3.4 Helse, miljø og sikkerhet

Her skal det handle om helse, miljø og sikkerhet i utføringen av byggearbeid, ikke som resultat eller kvaliteter ved bygningen når den er ferdigstilt. En yrkesfaglærer var den første i vår serie av informanter som pekte på at de som lærere ikke har tilegnet seg oppmerksomhet om helse-, miljø og sikkerhet som er på høyde med den plassen temaet har fått i dag:

Når vi jobba ute var det annerledes, det er ikke så inngrodd at vi kan produsere HMS på en riktig måte sjøl, men vi gjør så godt vi kan. Men det er ikke noe vi kan, det. Vi har aldri jobba under slike forhold.

Fra enkelte bedrifters side kan det at elever ikke har gjennomgått sertifiserte kurs relatert til helse- miljø og sikkerhet være en begrunnelse for at det er vanskelig å ta imot elever i utplassering. Dette kan være et spørsmål om når i skoleløpet elevene utplasseres, for i andre bedrifter verdsettes nye lærlingers kunnskaper om HMS:

De har jo fått med seg en del, de har det. Sånn rent teoretisk for å si det sånn. De vet om det med personlig verneutstyr og at det er viktig å ta vare på helsa si og ikke utføre noe farlig arbeid. Det fungerer greit. For nå får de det gjennom skolegangen, før hadde de ikke noe om det på skolen. Så de får det jo med seg helt fra starten.

Lærlingenes omtale av hvordan HMS har vært håndtert på skolen, varierer. Tilsnakk uten store konsekvenser, var en lærlings omtale av hvordan lærere forsøkte å innprente holdninger til risiko hos elevene. Kontrasten fra skolen til byggeplassen kan være stor, «der er det livsfarlig for den som ikke er våken», ble det sagt. At rekruttene fra skolen likevel kan ha et fortrinn fremfor eldre faglærte med hensyn til HMS ble hevdet med styrke av noen av informantene. En instruktør fortalte at det hendte at lærlingen protesterte på noe med henvisning til HMS, som for eksempel at en stillas ikke var satt opp på forsvarlig måte. To lærlinger var litt uenige om det er eldre eller yngre som er mest oppmerksomme på risiko ved arbeidsutførelser:

Berit: Handler HMS mest om sunn fornuft?

Lærling2: Ja, egentlig.

Berit: Men er det plunder og heft også eller?

Lærling2: Nei, jeg føler ikke det, men kanskje litt av den eldre generasjonen føler det. De tar litt større sjanser. HMS en er blitt veldig sånn siste årene da og det er mange som tar masse kurs og de syns kanskje det er tull da, men denne generasjonen her, vi er mer åpne for det da.

Miriam: Hva slags sjanser er det de tar?

Lærling2: Nei, det kan jo være å henge utafør en takutstikker eller noe sånt da.

Lærling1: Erru gæern, det er jo de yngre gutta som gjør det altså. De gamle gutta tør ikke det lenger.

Lærling2: Nei, men de tøyser grenser da og der de kanskje burde ha på seg en sikkerhetssøle så gjør dem ikke det da, for det er skal bare, men det er når det bare er bare, det er da det gjerne skjer.

Mange av lærlingene var bevisst tendensen til at ulykker skjer når en bare skal gjør en liten operasjon og det å rigge til eller ta på seg verneutstyr nedprioriteres. En mente han hadde observert at enkelte endog kan velge å fjerne verneutstyr for å lette arbeidsprosessen, som for eksempel å ta av seg hjelmen for å komme bedre til i et trangt rom. I flere av intervjuene ble lærlingene utfordret på om det blir oppfattet som feigt å bruke forskriftsmessig verneutstyr. Dette ble som regel benektet, som følgende eksempel viser:

Lærling1: Det er bare deg sjøl det går utover da.

Lærling2: Ja, det er jo det.

Lærling1: Detter du ut fra den toppen her så er du dau, liksom. Da er det bedre å ta på seg den sølan.

Berit: Så hvis man er opptatt av sikkerhet så blir man ikke regna for å være en pingle eller noe?

Lærling2: Nei, ikke i det hele tatt.

Lærling1: Folk ser jo stygt på deg hvis du ikke gjør det, da. Det er heller sånn det er. Se den idioten som klatrer der, det er heller sånn det blir da.

Lærling2: Vi har jo lotteri hver måned, og siden jeg starta her, så har jeg vinni alle gangene utenom forrige gang for da vant han [Lærling1]. Det er med å skrive sånne lapper [melding om uønsket hendelse eller RUH].

Lærling1: Det er for motivasjonen.

Lærling2: Jeg blir jo småmobba for det, men det er jo bare for moro skyld. På forrige møte så var det bare sånn: «Kan du ikke gi premien til han, da. Med en gang».

Tidligere i intervjuet diskuterte disse to lærlingene om det var eldre eller yngre som var mest opptatt av HMS. Den ene (her kalt Lærling1) mente at de eldre ikke var så opptatt av å skive RUHer, de ville heller ordne opp når de så noe som kunne være en risiko uten å rapportere om saken. Den andre insisterte på at de eldre likevel følger med. Når de eldre ikke tar risiko slik de yngre kan finne på å gjøre, er det nok fordi de er eldre og ikke tåler så mye lenger, kom lærlingene fram til, men de mente fortsatt at de eldre vet hva de gjør og følger med, selv om de velger å ta praktiske grep fremfor å rapportere. Om det ikke oppfattes som feigt å bruke verneutstyr, kan det synes som noen av lærlingene tolker eldre og mer erfarne håndverkere dit hen at de synes det er unødvendig.

Lærling1: Ja noen av de eldre gutta kan vel si du trenger ikke munnbind, vet du, det er ikke noe farlig, detta.

Lærling2: Nei, det er jo normalt å få dritt og støv i kjeften, kom igjen da!

Lærling1: Da jeg nettopp hadde begynt i læra, da dreiv vi lærlinger å pussa opp, og der stod vi med hørselvern og munnbind og hansker og full pakke ikke sant, og da kommer kjernearbeiderne og bare sånn: «Se gutta har pakka seg inn, a, det er ikke nødvendig detta, vet du».

I en annen samtale fortalte en lærling at instruktøren oppfordret ham til ikke å følge hans eksempel fra da han var ung, han hadde boret uten hørselvern og det hadde gitt varige mén. Etter at sammenhengen mellom alder og oppmerksomhet om HMS var brakt på bane, ble den drøftet med ulike informanter. Som vist over er ikke alle med på at de yngre er mer bevisste på HMS. Dette kan være individuelt og forskjellig fra person til person, ble det også påstått. En instruktør berømmet en av lærlingene som var ivrig på å skrive RUHer:

Jeg vil si han har blikk for det. Han ser bra over nesa si, hva som er farlig og hva som skjer. Det er forskjell på det og. Noen lærlinger er ikke så flinke og andre er veldig flinke.

At lærlinger kan ha blikk for hvordan rutinene kan svikte eller være lite hensiktsmessige, gir følgende to uttalelser fra lærlinger eksempler på:

Det eneste jeg ikke har fått noe særlig svar på er hva produsenten veit om et nytt produkt, som ikke vi veit om produktet. Det kommer jo en bruksanvisning til hvert eneste produkt, men det er gjerne sånn at bruksanvisningen blir døtta inn i en

mappe som er på kontoret her. Når jeg jobber oppe i femte, så gidder ikke jeg å gå og hente den bruksanvisningen.

Og med åndedrettsvern, veldig mye slurv. Mange som er dårlige, ikke bare de eldre men mange av de unge også, hater å bruke åndedrettsvern. Det er jo ikke alltid like behagelig, når du går og isolerer en hel dag. Det er ikke så mange som tenker på at sånn glavastøv er ganske kjedelig å få i lungene. Man vet ikke så mye om glava eller glassvatt da. (...) Det er jo ikke så mye forskning på de langvarige skadene av det ennå, men mange synes det er kjedelig å bruke åndedrettsvern for det er trangt og klamt og litt tungt å puste, og så er det å finne det. Jeg skulle isolere i dag og brukte en halvtime eller tre kvarter for å finne et åndedrettsvern.

Uttalelsene tyder på at disse unge mennene har internalisert en holdning til helse-, miljø og sikkerhet i arbeidet som de ikke nødvendigvis har lest seg til i forskrifter, men deres holdning til mulig risiko ser ut til å være en refleksreaksjon. De tilkjennegir en tro på at risiko kan forebygges gjennom bedre rutiner. Det synes også som lærlingene evner å se helheten og ikke bare seg selv og detaljene i det de holder på med, det vil si at de har en begynnende systemforståelse.

Vi har også sett i disse uttalelsene at unge lærlinger tenker at det er fordi eldre fagarbeidere ikke er så sterke lenger at de ikke tar risiko. Dette kan tolkes som en tilbøyelighet til å overvurdere egen styrke blant yngre. Det er ikke mulig å konkludere helt entydig at yngre lærlinger er mer oppmerksomme og bevisste på HMS enn eldre håndverkere er. Som vi har sett, har flere informanter pekt på at eldre tar mindre risiko, mens andre mener at eldre arbeidstakere gjerne avskriver bruk av verneutstyr som unødvendig. På en av byggeplassene har vi sett at en av lærlingene var den som oftest meldte fra om uønskede hendelser. Dette gjør det nærliggende å trekke den slutningen at i spørsmål om HMS er de yngste overlegne de eldre, men informantenes utsagn peker i flere retninger, og det finnes de som hevder at dette er personavhengig. Uansett, på noen byggeplasser synes det som de yngre har en godt innarbeidet føre-var-holdning til risiko som gjør dem godt rustet. Det må være en stor fordel for bransjen at de yngste som kommer inn, har med seg en oppmerksomhet på HMS fra starten av, det vil si fra de er elever i skolen.

3.5 Hva er god opplæring?

Yrkesfaglærerne som vi har snakket med, har pekt på skolens bidrag i å gi elevene tid, det vil si tid til å modnes og tid til å lære. Skolens kapasitet til å holde tradisjoner i hevd, har også være fremhevet som en kontrast til de betingelsene som gjelder i arbeidslivet, hvor hensyn til effektivitet står sentralt. Opplæringskontorene har systemer for å overvåke at lærlinger får opplæring som forutsatt. Hvordan mindre bedrifter sikrer dette, har vi ikke oversikt over.

På et byggeprosjekt arbeider en lærling ofte i et arbeidslag under en bas, og det vil gjerne beregnes akkord for hele laget. En kan tenke seg at når byggearbeidet utføres på akkord eller med idealet om bruk av minst mulig tid, vil det være mer effektivt å sette en lærling til å gjøre det som lærlingen allerede kan i stedet for at han (eller hun) skal tilegne

seg nye ferdigheter. Slike beslutninger kan en kalle øyeblikkets logikk (Lødding 2009). Dette er en fare som erkjennes på alle nivåer, og det interessante er hvordan det bygges inn prosedyrer som sikrer at lærlingene får en variert opplæring som de har krav på i følge læreplanen, og for at de skal ha mulighet til å bestå fagprøven.

Begge de to opplæringskontorene som har deltatt i denne undersøkelsen, har utarbeidet systemer for å overvåke at lærlingen får varierte oppgaver. I rørleggerfaget foregår dette ved hjelp av elektronisk loggføring av timer brukt på ulike oppgaver. Den elektroniske loggen leveres til opplæringskontoret med jevne mellomrom og fungerer som en indikasjon på hva lærlingen har vært igjennom. Hvis arbeidsoppgavene blir for ensartede, gir loggen grunnlag for å reagere. Dette kan skje lokalt i lærebedriften, og det kan skje ved at opplæringskontoret stiller spørsmål. Opplæringskontoret i tømmerfaget har et lignende system, men uten at det rapporteres elektronisk. Der er det også lagt mye arbeid i utformingen av en perm som reflekterer læreplanen, lærlingens rettigheter og plikter, med mer. Instruktørene har en tilsvarende perm. Også halvårsvurderingene skal gi rom for å drøfte hvilke arbeidsoppgaver lærlingene har vært igjennom med tanke på at han eller hun skal ha variert opplæring før vedkommende meldes opp til fagprøven. Opplæringsloven krever at lærlingene får en slik halvårsvurdering, men opplæringskontorene kan også oppfordre lærebedriftene til å ha en samtale med hver lærling hver tredje måned. Bevisstheten om viktigheten av varierte arbeidsoppgaver er høy, hvilket også følgende utsagn fra den lærlingansvarlige i en større bedrift vitner om:

Vi har driftsmøter hvor alle lederne møter, det har vi hatt nå hver 14. dag, neste år skal det være hver måned. Så det er en måte å prente inn at lærlingen må rulleres. Og når de har en bestemt type arbeid som vi har litt lite av, så må de tenke lærling hver eneste gang. Og det samme når jeg snakker med lærlingene, at nå må dere si fra. Er det sånne typer jobber så må dere si fra: jeg vil være med på det.

I andre bedrifter er det også et erkjent problem å få til rulling. En lærlingansvarlig hevdet at hvis tendensen fortsetter til at bedrifter spesialiserer seg på ulike oppgaver, vil det snart være uforsvarlig å ta inn lærlinger ettersom de ikke kan gi den opplæringen de er forpliktet til, og dette gjelder også store bedrifter:

Og jeg tror at hvis du spør XX og YY [store bedrifter i regionen] og dem svarer at lærlingene deres legger parkett, monterer kjøkken og baderomsinnredning og garderobeskap og har mye etasjeskiller i vanlig tre og bjelkelag og sånn, da vurderer dem, altså. For alle går på betong, kjøpt og satt på plass.

Det er i denne sammenhengen opplæringskontorene skal sikre at lærlinger får den opplæringen de har krav på ifølge læreplanen, men det ble antatt å være urealistisk å forvente at opplæringskontoret skal administrere rokkering av lærlinger i stor skala mellom lærebedrifter avhengig av hvilke oppdrag de har. Den siste informanten som er sitert, argumenterte for at skolen må få en større oppgave med hensyn til å gi lærlingene nødvendige faglige kunnskaper som bedriftene ikke er i stand til på grunn av krav til effektiv produksjon. Om denne kunne foregå som en veksling mellom skole og lære i bedrift ville det være optimalt. Dette er forenlig med yrkesfaglæreres argumenter om at det er skolen som kan ivareta den tradisjonelle kunnskapen innenfor et fag. Dette er imidlertid ikke denne oppgaven skolen er tildelt gjennom Kunnskapsløftet, hvor de tvert imot er

pålagt å vektlegge faglig bredde og generelle kunnskaper fremfor spisskompetanse og fordypning. Da dette temaet ble diskutert med et av opplæringskontorene, ble de spurt om det foregår rotering av lærlinger for at de skal få dekket hele spekteret av arbeidsoperasjoner de skal kjenne til:

Hvis det er nødvendig. Vi har kollektivt ansvar alle medlemmene for lærlingene, men å bytte fra bedrift til bedrift, det er ikke så veldig enkelt, for det er noe tilskudd og noen greier. Men bedriftene sjøl er jo ganske flinke til å rullere internt. (...) Det er såpass store bedrifter kan du si at det er vanlig å ordne dette internt i bedriften ved å sette gutta i forskjellige lag. Og de store entreprenørene har mye de samme jobbene, så det er ofte ikke så store gevinster av å bytte til et annet firma, trur jeg. Det er viktigere å se på den rulleringa internt i bedriften.

Ved dette opplæringskontoret ble det sagt at de legger mye arbeid i å motivere og kurse instruktører. Det var ikke noe absolutt krav at bare faglærte kan bli instruktører, men de må ha mye erfaring, og det er viktig å plukke ut instruktører som ikke bare tenker inntjening, ble det poengtert:

Det er til bedriftens beste at de har instruktører som er gode, for de skal jo leve av de gutta i mange år framover, så de kan jo ikke bare rase igjennom alt.

Videre ble det fortalt at de ser stor forskjell på motivasjonen hos instruktørene før og etter at de har deltatt på instruktørkurs. Hvis instruktørene føler at ansvaret for opplæringen av lærlinger er noe som blir tredd nedover hodet på dem, vil ikke motivasjonen være særlig stor, men hvis de har deltatt på kurs og lært litt om hvordan oppgaven skal løses, er de mer entusiastiske, ble det poengtert. Også ved det andre opplæringskontoret ble det lagt vekt på å motivere instruktører til å behandle lærlingene med vennlighet og med oppmerksomhet om at «det er unge folk dette her», man kan ikke bare gi dem ordre.

For en del av instruktørene fungerer det som en "fjær i hatten" å få ansvar for å lære bort til de som er unge, ble det fremhevet ved et av opplæringskontorene. En instruktør som vi snakket med, mente det måtte være fordi han er rolig og tålmodig at han nettopp hadde fått dette ansvaret å være instruktør eller fadder for andre gang. Kollegaen hans hevdet at de ikke forventer at nye lærlinger kan så mye, det viktigste er at de er interessert og at de spør når det er noe de ikke vet. Han la til:

Når jeg er fadder, har jeg mest ansvar for læregutten min. Og man velger om man vil være fadder eller ikke, man får ikke prakka på seg en læregutt. Og når du har tatt det valget, da føler jeg at da må du stå for det også, og være tålmodig. Det er viktig det, ellers så trenger du ikke å være fadder heller.

En instruktør i tømmerfaget la vekt på at det også er i bedriftens interesse å gi god og variert opplæring. På spørsmål om det kan være fristende å sette lærlingen til å gjøre den samme operasjonen igjen og igjen fremfor å gi lærlingen nye oppgaver, altså at det ikke er noe i produksjonen som fremmer variasjon i arbeidsoppgaver, svarte han:

Nei, absolutt ikke, det er helt riktig. Men man må faktisk ta vare på dem, de skal være med oss i mange år. Det er en bjørnetjeneste for dem, og det er en bjørnetjeneste for oss sjøl å sette dem til isolering i to år. Eller gipsing i to år. Det vil bare slå ut på deg sjøl uansett når det er. Og at alle kan gjøre alt, det må være

positivt. Så på sikt vil alle kunne gjøre alt. Det må være målet. Å få en flink tømrer til slutt.

Et resonnement i samme gate ble presentert av et av opplæringskontorene. Bedriften kan sette sitt preg på lærlingen og den fremtidige håndverkeren avhengig av hvilke oppgaver de har. Dette er forenlig med et prinsipp om at en lærer opp rekrutter til egen bedrift mer enn til bransjen.

Et omkved blant lærlingene var at de hadde lært mer og på kortere tid enn da de var elever. Mange av dem understreket at de får ordentlige svar fra instruktøren eller andre fagarbeidere når de spør om noe. Ved å stille spørsmål blir de oppfattet som interessert i å lære. Det ble fortalt at en instruktør kan velge å gi en oppgave til lærlingen med den begrunnelsen at han selv allerede kan det som skal gjøres og at han derfor kan koste eller rydde opp mens lærlingen får bryne seg. Når instruktøren på denne måten snur opp ned på deres tradisjonelle innbyrdes rangering, blir han oppfattet som ansvarsfull. At instruktøren tar seg tid til å forklare, blir også verdsatt av lærlingen:

En god håndverker for meg det er en som er ok å jobbe med og som det går an å prate med. Hvis man gjør noe feil så sier han det på en ordentlig måte, ikke kjefter og smeller og bare riv ned alt og gjør det på nytt, men som tar deg med og viser deg hva du har gjort feil, forklarer deg åssen det skal gjøres. Og så hjelper han deg med å gjøre det på nytt, han viser deg hvordan det gjøres ut fra tegningene, tar seg tid til å vise hvordan systemet fungerer sånn at du skjønner hva du driver med.

En av instruktørene la vekt på at han lar ”læregutten” få slippe til med sine synspunkter. Det hendte at læregutten stilte spørsmål ved instruktørens vurderinger, som for eksempel ved om et stillas var satt opp i henhold til reglene. Dette syntes instruktøren var positivt, og han mente at lærlingen hadde fornuftige innspill:

Du skal høre på hva dem sier for det kommer noe vettugt innimellom for det om dem er lærlinger, skjønner du.

En slik prosess hvor også lærlingen får komme til orde, gir inntrykk av at opplæringen er blitt mindre autoritær enn den var tidligere, ifølge beskrivelsene. En lærlingansvarlig beskrev denne tendensen som positiv:

I dag så kan lærlingene komme og prate om ideer, og de blir litt sånn hørt, da, men før var det mer at de måtte gå bak rørleggeren og gjøre som han sa. Da var lærlingen mer en sånn, ikke slave, men løpegutten. I dag er det veldig på det at han skal ha egne arbeid. Når det skal ryddes så er det ofte at rørleggeren rydder sånn at læregutten gjør jobben som han lærer av, da. Og før var det i alle fall ikke det. Da var det lærlingen som skulle rydde. Det har absolutt vært en positiv utvikling.

Vi kan ikke anslå hvor utbredt en slik ”omvendt arbeidsdeling” mellom instruktør og lærling er og må ta forbehold om at dette kan være noe en praktiserer og snakker om i mindre kretser. Det er imidlertid mange forhold som bidrar til å sikre at lærlingen får en positiv og meningsfull læretid, sammenlignet med hvordan autoritetsforhold, arbeidsoppgaver og medbestemmelse blir beskrevet fra tidligere tider. Halvårsvurdering

som alle lærlinger har rett til på linje med elever, skal være en vurdering av lærlingens kompetanse i forhold til kompetansemålene i læreplanverket, og den skal gi veiledning om hvordan lærlingen kan øke kompetansen sin, i henhold til Forskrift til Opplæringslovens § 3-14.

Lærebedriften er forpliktet til å tilrettelegge produksjonen og opplæringen på en slik måte at lærlingen kan nå målene i den fastsatte læreplanen, heter det i Opplæringslovens § 4-4. De juridiske forpliktelsene som bedriften har overfor lærlingen, borger for at opplæringen ikke fortrenses av inntjeningskrav. Det har imidlertid også vært fremholdt at det ikke bare er i lærlingens, men også i bedriftens interesse at lærlingen får varierte oppgaver og blir en god håndverker, slik at alle etter hvert kan gjøre alt. Dette er i overensstemmelse med det bærende prinsippet i mesterlære om bevegelse fra delvis og perifer involvering til fullverdig deltakelse i produksjonsfellesskapet. Det er likevel tydelig at konkurransebetingelser, spesialisering og produksjonsforhold bidrar til at det stadig er vanskeligere, i alle fall for mindre bedrifter, å gi lærlingene den varierte opplæringen som er forutsatt.

3.6 Kunnskapsnivå og ansvarsdeling etter Kunnskapsløftet

Det varierer hvor oppdaterte og orienterte instruktører er om endringer i skolen etter innføringen av Kunnskapsløftet. Representanter for opplæringskontorene og lærlingansvarlige i bedrifter er de blant våre informanter som har forholdt seg mer aktivt til dette. Flere instruktører poengterte at de som kommer ut i lære nå kan mindre enn lærlinger kunne tidligere. På spørsmål om de kunne se forskjell på kunnskapene til ungdom som kommer fra skolen nå sammenlignet med de som kom for om lag fem år siden, svarte en instruktør i rørleggerfaget at de som kommer nå, kan mindre. På oppfølgingsspørsmål om hvordan det merkes, om det for eksempel handler om å kunne håndtere verktøy, svarte instruktøren at det handler om alt: «Dem veit ikke no, det er liksom ganske nytt alt samma». En annen instruktør var av samme oppfatning når det gjaldt nye lærlingers kunnskaper, men hadde en annen holdning til det:

Vi forventer ikke så mye av de som kommer, egentlig, på grunn av at de skal jo være lærlinger, det er da dem skal lære. Forteller du en ting, så forventer du at de skal gjøre det sånn som du forteller det, og det går som regel greit. Når du går på skole, skal du ikke kunne sette opp et hus, mener jeg.

Dette er enda et utsagn om at det er i læretiden i bedrift (mer enn i skole) at læringen foregår. I dette perspektivet forventes ikke nye lærlinger å ha tilegnet seg særlig omfattende praktiske ferdigheter eller fagspesifikke kunnskaper fra opplæringen i skole, det er når ungdommen starter som lærling at opplæringen tar til. Fra opplæringskontorene har det kommet frem mer nyanserte synspunkter på arbeidsdelingen mellom skole og bedrift. Fra tømmerhold ble det pekt på at skolen er blitt mer teoretisk. Likevel, ble det hevdet, er det ikke bare skolen som har endret seg. Med tiden har det kommet ganske andre krav ettersom det stadig kommer nye produkter og materialer på markedet. Det ble fremhevet at nye arbeidsbeskrivelser og beskrivelser av nye produkter krever større lese- og skriveferdigheter enn tidligere. Også fra rørleggerhold ble det fremhevet hvilken enorm

utvikling som har skjedd i løpet av relativt kort tid når det gjelder nye produkter og nye teknikker. Faget blir stadig større, ble det hevdet.

En informant som hadde gått på yrkesskolen på 60-tallet mente at det var mye utregninger og mye tekst den gangen også, men at det likevel har skjedd veldig store endringer. Han hadde erfaring for at ungdom som sliter med lese- og skrivevansker, men som har solid motivasjon for et fag, kan ha betydelige utfordringer når det gjelder å tilegne seg kunnskaper om de andre fagene, slik det er lagt opp til med bredere utdanningsprogram og programområder i Kunnskapsløftet.

Ved begge opplæringskontorene ble det vektlagt hvilken betydning lærernes fagbakgrunn har. Tømrerfaget og rørleggerfaget er de største, også når det gjelder lærerkompetansen. At elever som interesserer seg for små fag, kan ha problemer med å forstå hvorfor de skal tilegne seg så mye om de andre fagene, ble poengtert begge steder. At en lærer vil brenne mest for eget fag, og ikke for de beslektede fagene, er en oppfatning som deles av representanter for opplæringskontorene. Som vist i forrige kapittel, er dette også et fremtredende synspunkt blant yrkesfaglærere i vårt utvalg. En representant for et opplæringskontor, pekte imidlertid på at det finnes unntak:

Det er flest lærere med tømrerbakgrunn i disse fagene, og det er ikke tvil om at det er utslagsgivende på antall læreplassøkere til tømrerfaget. Men noen skoler er heldige og har tidligere prosjektledere for litt store entreprenører, og da har de et litt annet blikk på det og kan prate om de andre faga på et annet nivå, liksom. Da kjenner dem alle faga litt bedre enn de som bare har fagbrev som tømrer og that's it.

Fra rørleggerhold ble det uttrykt overraskelse over at elever som var under utplassering ikke hadde noen erfaring med hampring. Også intervjueren måtte få forklart hva det dreier seg om:

Røra er jo gjenga, og så må du ha på en trådlignende greie rundt gjengene for at det skal bli tett. De hadde aldri gjort det før, men det er jo A i hele opplegget. Der var de helt blanke.

På spørsmål om hva dette kunne komme av, svarte den samme informanten:

Jeg tror at i Kunnskapsløftet skal de gjennom så mange fag at de ikke har tid til å lære noe grundig i hvert av fagene.

Han mente at mot slutten av skoletiden vil elevene vite mer enn når de kommer til utplassering, og at selv om de praktiske kunnskapene var små, har elevene tilegnet seg noe teori.

Utsiktene til at elever lærer mer om beslektede fag ble vurdert som positivt fra en instruktør, som likevel mente at det kanskje ble for mye for elevene å få presentert for mange valg og at de trenger noen klarere retningslinjer. Det samme mente en lærlingansvarlig, som poengterte hvor lett det er å lede ungdom som er usikre på eget yrkesvalg. Fra et av opplæringskontorene ble det skilt mellom de som trenger yrkesveiledning og de som vet hva de vil, som ulike kategorier som vil ha behov for ulik opplæring. Brede kurs kan være en fordel for dem som ikke har bestemt seg, mens det nærmest vil være en utholdenhetsprøve for dem som vet hva de vil. Ved

opplæringskontoret for tømmerfaget ble det fortalt at de forsøker å oppmuntre flere ungdommer til å vurdere betongfaget med tanke på de gode lønningene. At det også er bruk for denne fagkompetansen er noe de forsøker å formidle: «Om du har fagbrev i både tømmerfaget og betongfaget, vil du være den siste som blir sendt hjem».

Prosjekt til fordypning ble også omtalt av opplæringskontoret for tømmerfag, og våre informanter uttrykte usikkerhet om hvor mye elevene får ut av denne utplasseringen. Et vesentlig problem er usikkerhet om hva elevene har fått av sikkerhetskurs. Alle som skal oppholde seg på en byggeplass må ha gått igjennom visse sikkerhetskurs. Mange bedrifter opplever at skolene ikke tar dette alvorlig, og at de derfor ikke kan ta inn elever, ble det fremholdt. Også en lærlingansvarlig i et tømmerfirma poengterte at det er mye usikkerhet om elever og nye lærlinger har gjennomgått sikkerhetskurs, disse bør kunne ut i sertifikater, slik at en i bedriftene slipper å lure på om de har hatt det. Det synes som det er uklart om det er skolen eller om det er bedriftene, eventuelt ved opplæringskontorene, som skal ha ansvar for gjennomføring av sikkerhetskurs og sertifisering av elever. Vårt materiale tyder på at ansvarsforholdene kan oppleves som uklare når det gjelder opplæring i sikkerhet.

Ofte når samtalen kom inn på Kunnskapsløftet og Reform 94 kommenterte informantene andre endringer, som tilgangen til læreplasser. Når det tidligere var mye vanskeligere å få læreplass, og en hardere seleksjon, var også lærlingene mer motiverte ettersom det foregikk en kamp for å få realisere sitt yrkesvalg. At det ikke bør være noen automatikk i at elever får læreplass, ble understreket av en av informantene, som fortalte at opplæringskontoret aldri hadde hatt så mange saker med heving av kontrakt som i 2009:

Det tror jeg kommer av at i 2007 ble det tatt inn rubbel og bit, og det slår ut nå. Vi fikk spørsmål på en rådgiverkonferanse: Hva gjør vi med de svake elevene, åssen skal vi få dem inn i anleggsbransjen. Men da sier jeg: Kanskje de ikke skal inn i anleggsbransjen. De som går og feier, de er det nok av, og det er ikke de som rekrutteres som lærlinger. Bedriftene er mer selektive og tar inn dem som de tror det kan bli håndverkere av. Og det er vel kanskje riktig også sett fra vårt ståsted. For hvis det blir tatt inn for mange for å fylle opp plassene og for at de skal få prøve, så straffer det seg etterpå.

Hvordan det straffer seg handler om at lærlinger er ferdige med læretiden og ikke består fagprøven eller at det er andre grunner til at de ikke kommer seg videre. På direkte spørsmål bekreftet han at det kanskje også kan være at bedrifter som ikke er så gode lærebedrifter også hadde tatt inn lærlinger i en oppgangstid, altså at opplæringsarenaene kunne være mangelfulle. Noen bedrifter ser det kanskje som sitt samfunnsansvar å ta inn en og annen med lese- og skrivevansker eller ADHD, men hovedtyngden ligger ikke der, ble det sagt. Samtidig ga representantene for opplæringskontoret uttrykk for at elever fra Vg3 i skole var lite attraktive for bedriftene. Bedriftene etterspør erfaringen som lærlingene har fått ute i prosjektene.

Det er med hensyn til elever med svake prestasjoner eller svak motivasjon, at skolene og bedriftene klart skiller lag når det gjelder oppfatninger av eget ansvar. Dette er ikke noe nytt, men har vært tematisert i mange år, ikke minst etter innføringen av den individuelle retten til videregående opplæring med Reform 94. Bedriftenes rett til å avgjøre om de vil ha lærlinger og hvem de vil ta inn som lærlinger er et viktig element i samarbeidet mellom utdanningsmyndigheter og arbeidsliv om lærlingordningen. Man kan

tenke seg at ansvars- og oppgavefordelingen mellom skole og lærebedrifter kunne se annerledes ut, med større kontinuitet eller veksling mellom opplæringsarenaer. All den tid læretid og mesterlære har en så prominent plass som den optimale form for læring innenfor disse tradisjonelle håndverksfagene både i skolen og i bedriftene, er det vanskelig å se for seg noen vilje til å tone ned betydningen av læretid. Seleksjonen når det gjelder tilgang til læreplasser er ikke desto mindre noe skolen må forholde seg til.

3.7 Holdninger og omgangstone

På samme måte som yrkesfaglærerne, ble instruktører, lærlingansvarlige og opplæringskontor stilt spørsmål om hva de mener er det viktigste de kan gi lærlingene på veien mot fagprøve og for et fremtidig virke som håndverker. Gjennomgående ble det hevdet at alt avhenger av en grunnleggende interesse for faget hos lærlingene. Her finnes også grensen for hva man kan gjøre noe med. Overfor en ungdom som mangler interesse og vilje til å lære, er det begrenset hva en kan få til. To instruktører som snakket om holdninger blant lærlinger, resonnererte som følger:

Instruktør 1: Jeg kaller det interesse, jeg. Det er noen som bare møter opp for å få tida til å gå. Der er det stor forskjell.

Instruktør 2: Ja, hvis du har interesse for det du driver med, da følger du litt mer med også, og de har stort sett klart seg.

Også lærlinger har gitt uttrykk for at interesse og initiativ er avgjørende for at de skal klare fagprøven. Det kan også bety at man stiller mange spørsmål:

Lærling 1: Det som er viktig er å få egne oppgaver, da lærer du mye mer. Du kan ikke bare gå og henge i rumpa på en instruktør i to år. Når du skal opp til prøve da, så er du helt hjelpeløs. Vi hadde en lærling her som strøyk nå på grunn av at han ikke hadde noe eget initiativ. Han kunne ikke en dritt etter to år, så han strøyk med glans på den prøva. Sånt kan skje hvis du ikke får egne oppgaver. Så det er viktig det.

Miriam: Hva er forskjellen på han og dere, da?

Lærling 2: Nei, jeg vet ikke. Han var en stille type, jeg vet ikke om det var noe på hjemmefronten, men det virker som han har vært den stille gutten gjennom hele livet.

Berit: Så det krever en viss personlighet?

Lærling 1: Ja, det må det være, selv om de kan bli irritert på deg for at du spør for mye. Da må du bare spørre litt til før det sprenger i topplokket på dem. Det må du bare gjøre for å sørge for å få ting riktig.

Lærlingene var enige om at hvis man ikke spør, blir det tolket som mangel på interesse og de andre på laget vil lure på hva lærlingen egentlig gjør der hvis han ikke ønsker å finne ut av ting. En av dem fortsatte:

Lærling 2: Og det samme med humor og sånn også. Ja, det er mye rart da. Du skal tåle å bli fleipa med og gjort litt narr av. Det er sånn generelt i byggebransjen.

Lærling 1: Du skal tåle litt, liksom.

Lærling 2: Du skal tåle å bli snakka til og at du ikke er sånn hårsår, du må ikke ta ting personlig.

Lærling 1: Da kan du bare dra hjem igjen. Må fleipe litt tilbake, det liker dem vet du, når du snakker tilbake.

Lærling 2: Gjerne litt frekkere, da er du litt ovenpå igjen, vet du.

Et par andre lærlinger vi snakket med om samme tema, mente også at det hjelper å le med, hvis ikke blir det anstrengende: «Jeg kjenner et par stykker som tar alt alvorlig, og dem sliter litt, de blir tulla med hele tida.» Den samme lærlingen mente likevel at ingen driver det for langt hvis man tar det opp og sier: «Ja, det holder, det.» De to lærlingene var enige om at de som er stille og innadvendte, kanskje lar det gå innpå seg, men at det er lettere for dem som er utadvendt og er med på notene. Etter nesten to års fartstid mente de at de tok imot og ga tilbake nokså gjensidig, men at det er lærlinger og nyutdannede som oftest utsettes for fleiping og små pek. Den informasjonen vi har, peker likevel ikke entydig mot at det bare er lærlinger og yngre personer som fleipingens rettes mot. Hvis en håndverker har gjort en tabbe, og særlig dersom det fører til ekstraarbeid for kollegene, vil vedkommende kunne bli minnet om det i noen tid, fikk vi vite. Når lærlingene er nykommere, betyr det at de ikke har rukket å gjøre så mye galt. De slipper lettere unna slik oppmerksomhet: «De har ikke så mye på oss, enda».

En annen form for humor er små pek. En lærling fortalte at han en dag hadde forsøkt å åpne verktøykassa si, men oppdaget at lokket satt bom fast. Han oppdaget at noen hadde skrudd inn to skruer på hver side av en metallkant i lokket og filt av skruehodene. Da han hadde fått oversikt over hva som hadde skjedd, tok han en vinkelsliper, dyttet inn og fikk åpnet kassa. Han fortsatte:

Da var det en som sa i fra: det er jeg som har gjort det. Jeg vil bare si fra så du ikke tror at det er noen som har noe i mot deg. Jeg gjør det ikke for å være ekkel. Jeg gjør det fordi det er moro å fleipe med folk. Og hvis du synes det går for langt, så blir jeg ikke sur om du kommer og sier i fra til meg.

Den andre lærlingen som var med i intervjuet, mente at han burde ha svart at det ikke var hans verktøykasse, men at det var verktøykassen til kompisen til han som hadde gjort det, og nå kunne han nok vente seg en gjengjeldelse. På den måten ville han kunne ta igjen og være på høyden i situasjonen.

Det finnes flere eksempler på hvordan denne formen for humor utspiller seg. En lærling omtalte dette som lærlingvitser, og på oppfordring ga han et eksempel fra dagen før, da de skulle skifte og gå for dagen. Da var det en som hadde hevdet at lærlingen bare måtte stå og vente til alle var ferdige før det ble lærlingens tur. Sånne historier hadde han flere av, mente han. På spørsmål om det er en fordel å ha en sterk personlighet, hevdet han:

Ja for å overleve i bransjen skal du ikke være veldig tynnhuda, men det skal jo være rom for alle. Men er det mobbing, så er det en stygg sak. (...) Det er jo blitt en del fokus på det å ha et bra arbeidsmiljø, men det er jo et røft yrke. Det er jo bare gutter her. Men stort sett er det jo vennskapelig, det er jo bare å si fra hvis det går for langt og ikke bare er tull.

Dessverre kjenner vi denne humoren nesten utelukkende ut fra hvordan den omtales, men i liten grad ut fra observasjoner. Enkelte bemerkninger kunne falle mellom håndverkerne og ledere på byggeplassen når vi var på vei til og fra intervjuene, men vi kan ikke påstå at vi har observasjonsdata om humor eller omgangstone. Et lite inntrykk fikk vi likevel i en samtale med to lærlinger, hvor den eldste av dem som også hadde kortest fartstid som lærling, hadde en liten skade som gjorde at han på intervjutidspunktet var på aktiv sykmelding. Den andre som var mye yngre og hadde mer enn et år lengre fartstid som lærling, forklarte situasjonen hans for oss: «Mer håndlanger han nå. Gir deg verktøy.» Ved flere anledninger passet den yngste på å poengtere hvor lite den eldste egentlig hadde lært og at han dessuten måtte slutte å spørre så mye. Mye moro og mye godt humør var blant disse lærlingenes beskrivelser av arbeidsmiljøet.

For en instruktør syntes det som slike former for humor er et tegn på at arbeidsmiljøet er godt: «Litt tulling og litt sånn innimellom, det har vel litt med trivsel på arbeidsplassen å gjøre.» Han forventet at man sier i fra hvis det går for langt eller «hvis det er noe som går på personligheta». Han fortalte at han ikke kjente til at noen hadde vært mobbet på arbeidsplassen. Fra opplæringskontoret for tømmerfaget ble det fortalt at en lærling som følte seg mobbet og som ikke hadde lyktes med å si fra om at han syntes det gikk for langt, hadde fått hjelp fra opplæringskontoret for å sette en stopper for det. Lærlingen nøyte, men oppga til slutt navnet på den som plaget ham til opplæringskontoret. Dette ble fortalt som et eksempel på hvordan opplæringskontoret kan bevege seg mellom lærlingen og lærebedriften og holde hver av partene «litt i ørene», når det trengs. I den aktuelle lærebedriften var de meget takknemlig for informasjonen, og de sørget for at mobbingen opphørte. De to lærlingsansvarlige vi har snakket med, har begge understreket at de følger med på om lærlingene blir behandlet for røft. Den ene var eksplisitt på at dersom det kommer for en dag at det foregår mobbing, blir det slått hardt ned på. Nulltoleranse for rasisme er også et prinsipp denne bedriften holder høyt.

To instruktører fikk spørsmålet om det er noe med humoren som jenter kan reagere på, hvorpå den ene svarte: «Helt sikkert», til begges munterhet. Den ene instruktøren forklarte: «Det er jo mye tullesnakking i spisepausene, det er jo det», og den andre tilføyde: «Men da hadde vi kanskje forandra humoren våres. Det hadde vi sikkert hatt godt av.» Han fortsatte: «Det er ikke noe moro at noen skal synes det er ubehagelig. Men det er mye spøking, det er det. Man kan ikke ta alt høytidelig, da. Det meste er jo bare tull, føler jeg.» Den andre instruktøren istemte: «Det er viktig å ha det moro på jobben.» På spørsmål om det krever en bestemt personlighet, på den måten at de litt mer sarte gjerne ikke blir tømre, svarte den ene av dem: «Jeg tror man kan vokse på det, rett og slett. At det er bare å henge seg på.»

I denne samtalen kommer det frem at det finnes grenser for humor, og man må balansere innenfor denne grensen for at det skal være morsomt. Det er også et poeng at denne omgangsformen vurderes som positiv, den er et tegn på et godt arbeidsmiljø, og det er viktig å ha det moro på jobben. Det synes å ligge et betydelig sosialiseringspotensial i dette. Å kunne tåle litt betyr at man ikke tar seg selv så høytidelig, man er ikke så tynnhudet eller hårsår. Man kan vokse på det, fremholder en av instruktørene. Etter hvert som rekruttene lærer å ta igjen, gjerne enda litt frekkere, får de anerkjennelse for det.

I en undersøkelse om årsaker til slutting blant lærlinger, kom det frem at humoren var en av årsakene til at en lærling ikke fant seg til rette i lærebedriften. Det var en liten bedrift, og forholdene var så gjennomsluktige at han ikke ønsket å gå videre med problemet, han fant seg simpelthen noe annet å gjøre (Lødding 2008). Et problem i nevnte undersøkelse var at vi ikke kunne fremskaffe sikker informasjon om hvilke sluttere som hadde vært tilknyttet opplæringskontor, og hvem eller hvor mange som hadde hatt kontrakt direkte med lærebedriften. Vi kjenner ikke til noen undersøkelse av hvilke andeler som får lærekontrakten hevet blant lærlinger i opplæringskontor i sammenligning med lærlinger som har kontrakt med bedriften direkte, men en kan anta at andelen hevinger er lavere blant dem som har kontrakt med opplæringskontor. Dette er fordi opplæringskontoret har mulighet for å gi en lærling en ny arbeidsplass dersom det går riktig galt der hvor han eller hun jobber, slik at problemet løses før det kommer til heving av kontrakt.

I dette avsnittet har vi gjenfortalt hvordan et opplæringskontor forstod sin egen rolle som avgjørende når det gjaldt å sette en stopper for mobbing av en lærling, etter at lærlingen hadde forsøkt selv uten å komme noen vei. Blant våre informanter har flere understreket at den fleipingen som foregår, har visse grenser, og at det ikke er morsomt når det går for langt eller når noen oppfatter det som ubehagelig. Vi vil likevel anta at humoren kan fungere som en katalysator for hvem som blir og hvem som ikke blir faglært innenfor de aktuelle håndverksyrkene. Det handler om å være med på notene og dele humoren. De som ikke finner tonen i den omgangsformen og sjargongen som gjelder, vil lettere kunne trekke seg ut.

Når det går på bekostning av lærlingene og de yngste, trenes de i ikke å ta seg selv så høytidelig. I dette kan det ligge et element av disiplinering: Et statushierarki innprentes hvor det er veteranene som kan og vet. Innenfor denne logikken vil det være nye rekrutter det går ut over, de blir spøkefullt fortalt at de stiller bakerst i køen. En annen rangorden som går på tvers av dette, kan kanskje være mer flyktig, og da går det ut over den som nylig på grunn av slurv eller ukyndighet har påført laget ekstra arbeid. Her finnes det også et disiplineringspotensial, som kan tenkes å forebygge feil i utførelser av arbeid. I hvilken grad slike former for praktisk humor eller fleiping utspiller seg mellom faggrupper eller mellom arbeidslag, vet vi ikke. Eksempelene vi har omfatter ikke relasjoner på tvers, men interne relasjoner innenfor fag og arbeidslag. Feltarbeid vil etter alt å dømme gi bedre inntak til hvordan dette forholder seg.

Det er overraskende lite litteratur å finne om humor mellom faglærte arbeidere. Det er stort sett eldre litteratur vi har kommet over. Kanskje er dette fordi en feltarbeidsmetode med deltakende observasjon etter hvert er blitt nokså uvanlig, kanskje er det fordi temaet er blitt mer uaktuelt ettersom forebygging av mobbing på arbeidsplassen er satt høyt på dagsorden. En studie fra verksted i Storbritannia (Collinson 1988) gir imidlertid innsikt i hvordan evne til å håndtere humor definerer gruppemedlemskap og understøtter en maskulin identitet i opposisjon til det som oppfattes som passivt, umandig mentalt arbeid. Collinson hevder at Paul Willis' (1977) forståelse av humor blant skolegutter fra arbeiderklassen var romantiserende når han tolket humoren som uttrykk for opposisjon mot dominerende verdier i skolen. Collinson interesserte seg mer for hvordan humoren virket internt mellom arbeidere, og fant at den virket splittende og antisolidarisk i det øyeblikket

arbeidsplassene var truet. Det må imidlertid understrekes at innholdet i humoren slik Collinson beskriver den, er langt mer brutal, sårende og endog trakasserende, sammenlignet med humor som er blitt omtalt i denne studien. Collinson henviser for eksempel til degraderende initiasjonsritualer som lærlinger måtte gjennomgå for å lære å bli menn. Å "fleipe nedover" fungerer som et paternalistisk verktøy som gir underordnede en følelse av å tilhøre familien, hevder han med henvisning til litteratur som nå er blitt mer enn førti år gammel. Dermed synes det åpenbart at slike svært tøffe former for humor er mulig under andre autoritetsforhold enn de som gjelder for lærlinger i Norge i dag. Også omsorgs- og autoritetsforhold i familien kan sies å være i endring, mot større oppøvelse av forhandlingskompetanse i barns forhold til foreldre og andre voksne (Hennum 2002). Hvorvidt dette foregår på bred front eller om utvikling av utvidede eller elaborerte koder (Bernstein 1990) fortsatt er mest betegnende for middelklassen, er et spørsmål vi må la ligge her. Som vi har sett kan opplæringskontoret intervensere og beskytte lærlingen mot mobbing. Vi har også referert betraktninger om at forholdet mellom lærling og instruktør er betydelig endret over de siste årene. Lærlingen er ikke lenger en som følger etter instruktøren som håndlanger, men berømmes for å vise eget initiativ og pågangsmot.

Selv om den humoren vi har referert i dette avsnittet beskrives som vel avgrenset mot det personlig sårende, og derfor kanskje bare kan kalles reminisenser fra en annen tid med langt skarpere autoritetsforhold og svakere vern om arbeidstakeres rett til et godt arbeidsmiljø, får vi likevel inntrykk av at humoren fungerer både inkluderende og ekskluderende i et gruppefelleskap. Den definerer et "oss" som tåler litt i motsetning til de hårsåre eller tynnhudede, som bør finne på noe annet. I dette ligger det en feiring av psykisk styrke som går i hop med fysisk utholdenhet. Når det handler om å kunne tåle litt og ikke ta seg selv så høytidelig, synes det også som humoren innprenter at den enkelte har begrenset individuell betydning i arbeidsprosessen.

3.8 Oppsummerende drøftinger

Intervjuene i lærebedrifter tyder på at det ikke bare foregår en tilegnelse av faglige ferdigheter, men også en utvikling av tilhørighet og identifisering med faget og fagfolkene blant lærlingene. Dette er i tråd med teorien om situert læring og en gradvis innlemmelse med bredere deltakelse i et oppgavefelleskap. Vi finner også at de yngste oppfattes å ha et forsprang gjennom den opplæringen de har hatt i skolen og at de oppnår anerkjennelse fra veteranene. Derfor kan vi understreke at autoritetsforholdene er komplekse, og at opplæringen ikke bare foregår lineært ved at de eldre overfører kunnskaper, ferdigheter og holdninger til de yngre.

I vårt intervjumateriale har vi flere eksempler på at lærlingen står i slektskapsforhold til fagarbeidere i bedriften, og at fars håndverksutdanning kan fungere som et komparativt fortrinn for en ungdom som ønsker å skaffe seg kompetanse på dette nivået. På dette grunnlaget antar vi dessuten at det foregår en betydelig sosialisering, og at en tilknytning til faget eller faktisk også en bedrift, ikke bare spenner over et individuelt livsløp, men over generasjoner. Vi har også vist at motivasjonen for faget kan være ganske sammensatt, og at bortvalg av alternativer som for eksempel studieforberedende løp, har

vært et element i beslutningen for noen. Andre tilkjenner en tiltrekning til materialene man arbeider med, arbeidsoppgavene, variasjonen, kreativiteten og mulighetene for stadig ny kunnskapstilegnelse. Det vil være misvisende å hevde at ungdom som begynner i tømmerfaget eller rørleggerfaget er kjennetegnet ved at de ikke er allmennfagorienterte. De kan ikke på noen enkel måte defineres ved hva de har valgt bort. Valget, slik de omtaler det i ettertid, handler om at de er interessert i det aktuelle håndverksfaget. Det er verdt å merke seg at nettopp en slik interesse er helt avgjørende for erfarne håndverkeres forståelse av hva som skal til for at ungdommene skal lykkes.

Faglig dyktighet følger av erfaring, og dette er et prinsipp som ikke motsies av noen av våre informanter. Det kan synes som respekt for faglig dyktighet ikke kan kreves på egne vegne, det er noe som tilkommer en gjennom andres anerkjennelse. Respekt for tradisjonell fagkunnskap er også åpenbar når lærlinger omtaler hvilke håndverkere de anser som dyktige.

I vårt intervju materiale har vi eksempler på at de yngre er mer bevisste på HMS enn de eldre er, og at lærlinger endog protesterer overfor eldre når det gjelder risiko, eller vinner alle premier i kampanjer for å øke rapportering om uønskede hendelser. Dette utfordrer ikke den logikken som går ut på at de gamle er eldst i betydningen faglig dyktigere enn yngre. Tvert imot er det en logikk om kroppsliggjort kunnskap som ligger til grunn i begge de to formene for hierarki, både det som går ut på at veteranene er de beste håndverkerne og i det som handler om at de er opplært i en tid med svakere oppmerksomhet om HMS. Ungdommen har oppmerksomhet på HMS fra begynnelsen av, det vil si fra skolen, men deres kunnskap er mer teoretisk. Men når lærlinger oppfatter at de eldre ikke tar sjanser fordi de ikke er så fysisk sterke lenger, kan det være fare for at de overvurderer egen styrke. Noen av informantene insisterer på at bevissthet om HMS er personavhengig mer enn aldersrelatert. Likevel, bevisstheten om HMS tilsier at hierarkiet og kommunikasjonsformene kan være mer komplekse enn man får inntrykk av i litteraturen om håndverkslære som en gradvis innlemmelse og stadig større deltakelse i et produksjonsfellesskap. Yngre tilkjennes også autoritet i spørsmål som angår HMS, og dette er noe som bedriften ofte ønsker mer oppmerksomhet om blant alle tilsatte.

Et springende punkt for at lærlingene skal bestå fagprøven, er at de har vært igjennom alle de områdene som forutsettes i læreplanen. Dette er ganske avhengig av hvilke oppdrag bedriften har. Selv om det finnes systemer for overvåking av om lærlingen får varierte arbeidsoppgaver, kan vi også spore pessimisme og bekymring for at det ikke lenger vil være forsvarlig å ta inn lærlinger hvis spesialiseringen og effektiviteten som tilpasning til konkurransesituasjonen fortsetter. Vi har også fått vite at store bedrifter lettere kan ivareta sine forpliktelser til å gi variert opplæring, enn små bedrifter kan. Samtidig blir det pekt på bedriftenes egeninteresse med hensyn til å utdanne fagfolk til varierte oppdrag med en målsetning om at alle kan alt. Dette kan også forstås som en strategi for å overleve i et krevende oppdragsmarked. På det personlige plan vektlegges vennlighet og tålmodighet som idealer i instruktørens behandling av lærlinger, noe som kommer til uttrykk fra begge sider. At lærlingen har flere rettigheter, at han eller hun skal ha egnede og utviklende oppgaver og dessuten er en man med fordel kan lytte til, er en

endring bort fra den tradisjonelt mer markante underordningen. Denne utviklingen kommenteres og vurderes som positiv blant våre informanter.

Informantene i den bedriftsbaserte lærlingordningen synes ikke å være like alarmert som yrkesfaglærerne om kravene til bredde i den skolebaserte delen av opplæringen etter Kunnskapsløftet, men at kunnskapsnivået er senket, er en observasjon flere gir uttrykk for. Det kan kanskje være lettere å observere en senkning i fagspesifikk kunnskap, slik vi har referert, enn å vurdere om de nye lærlingene har større breddekompetanse etter innføringen av Kunnskapsløftet. At ikke alle elever vil komme til å oppnå fagbrev eller egne seg som håndverkere, er en vurdering som opplæringskontorene synes å dele med noen av de yrkesfaglærerne vi har referert ovenfor. I vurderingen av hvilke konsekvenser dette har, synes skoler og lærebedrifter å skille lag. Når en fra skolehold peker på manglende samarbeid med bransjen, peker bransjen på at man gjerne tar et samfunnsansvar med hensyn til ungdom med lese- og skrivevansker eller lignende, men at det også finnes en grense for omfanget av dette samfunnsansvaret ved siden av ansvaret for å drive en lønnsom bedrift.

Lærlingansvarlige og instruktører uttrykker forventninger om at skolen tilfører ungdommene relevant og god fagkunnskap, noe som er i tråd med humankapitalteoriene. Samtidig er det ikke tvil om at skolen også fungerer som et sorteringsinstrument som gir arbeidslivet signaler om den enkelte ungdoms produksjonskapasitet. Karakterer og fravær kan leses som signaler om interesse for faget, og nettopp interessen tolkes som et klart tegn på hvem som blir og hvem som ikke blir håndverkere. Både skolen og lærebedriftene betrakter håndverklære eller mesterlære som den optimale læringsmåten. Spissformulert kan en dermed si at skolen sitter igjen med en reform som bryter med yrkesfaglæreres forståelse av egen styrke som fagfolk, læringsmåter som bare i beste fall kan etterligne det optimale, konsekvensene av økonomiske nedgangstider i form av elever som ikke får utplassering i bedrift og læreplassøkere som ikke får læreplass.

Ungdoms interesse for lærefaget oppfattes som avgjørende for at de skal lære noe, bestå fagprøven og utvikle seg som håndverkere. Mer subtile krav går ut på å finne seg til rette i sjargongen og omgangstone som gjelder. Flere av de voksne har omtalt humor og fleiping som et tegn på et godt arbeidsmiljø, og vi har også hørt påstander om at det å kaste seg ut i det, både å tåle den humoren som går ut over en selv og gjerne ta igjen, er noe en vokser på. Like viktig er det imidlertid at det markeres en grense, det er ikke lenger humor når den blir oppfattet som destruktiv. Når et opplæringskontor forteller at det har hendt at de har tatt affære og fått satt en stopper for mobbing av en lærling, handler de i overensstemmelse med opplæringsloven som sier at lærebedriften plikter å sørge for et godt arbeidsmiljø. Innenfor grensen synes det imidlertid som humoren kan virke disiplinerende ettersom de som begår en feil vil bli minnet på dette, spesielt hvis feilen forårsaker merarbeid. Med humoren synes det også å innskjerpes en standard for maskulinitet. At man skal kunne tåle litt, går i hop med at man må være fysisk og psykisk utholdende for å klare seg i jobben. Dette står i kontrast til å være hårsår eller tynnhudet. Dermed synes det som humoren kan generere et skille mellom de som tåler det, deler humoren og tar igjen med samme mynt og de som heller finner noe annet å gjøre.

Det er et åpent spørsmål hvilke konsekvenser bredere utdanningsprogrammer og

programområder vil ha for fagkategorier i arbeidslivet. Et hovedinntrykk fra vårt noe begrensede utvalg av opplæringskontor og lærlingansvarlige er at Kunnskapsløftet medfører dårligere kunnskapsnivå i skolen med hensyn til det fagspesifikke, men at utsiktene til at nye lærlinger vil ha større kjennskap til beslektede fag blir godt mottatt. Med fokus på de to fagene som er valgt i denne studien, er det ingen tegn til at fagfolkene skulle kunne overta hverandres oppgaver eller vikariere for andre fagfolk. En gjennomgående tendens er at bedriftene betraktes som den optimale opplæringsarena som gir den nødvendige og verdifulle formingen av de nye rekruttene, og på denne bakgrunnen er det relativt underordnet hva som skjer innenfor skolen. På den annen side, dersom tendensene til spesialisering mellom bedrifter forsterker seg som svar på konkurransesituasjonen og kravene til effektivitet, kan en se for seg at skolen kan bli en arena hvor de tradisjonelle håndverkskunnskapene i fagene opprettholdes.

Litteraturhenvisninger

- Andersen, R.K., Hagen, A., Hertzberg, D. & Nyen, T. (2010): *Kompetanseutvikling gjennom hospitering. Om grunnlaget for en hospiteringsordning for lærere og instruktører i bygg- og anleggsgag*. Oslo: Fafo-rapport 2010:16.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control vol. III. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Borchgrevink, T. (1996). *Kulturmøter i arbeidslivet: en litteraturstudie*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning 96:21
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broomé, P., Bäcklund, A.-K., Lundh, C. & Ohlsson, R (1996). *Varför sitter "brassen" på bänken? Eller Varför har invandrarna så svårt att få jobb?* Stockholm: SNS Förlag.
- Collinson, D. L. (1988). 'Engeneering Houmor': Masculinity, Joking and Conflict in Shop-floor Relations, i: *Organizational Studies* 1988, 9/2: 181—199.
- Connerton, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dæhlen, M., Hagen, A. & Hertzberg, D. (2008). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv*. Delrapport 1 Evalueringen av Kunnskapsløftet. Oslo: Fafo-notat 2008:27.
- Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2008). *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP Rapport 40/2008.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Fostering Workplace Learning: Looking through the lens of apprenticeship, i: *European Educational Research Journal* 2 (1).
- Hagen, A., Nadim, M. & Nyen, T. (2008). *Bruk av fagkompetanse i arbeidslivet*. Oslo Fafo. Fafo-rapport 2008: 29.
- Hennum, N. (2002). *Kjærlighetens og autoritetens kulturelle koder: om å være mor og far for norsk ungdom*. Oslo: NOVA Rapport 19/02.
- Høst, H. (2009a). Videregående for voksne. Yrkesopplæring dominerer, i: Markussen, E. (red): *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Høst, H. (2009b). Fag- og yrkesopplæringen, i: Markussen, E. (red): *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Lave, J. (1999). Lære, mesterlære, sosial praksis, i: Nielsen, K. & Kvale S. (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lødding, B. (2008) «Det er derfor det heter lærling», i Markussen, E. m.fl. *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP Rapport 13/2008.
- Lødding, B. (2009). Årsaker til slutting – ungdommenes egne stemmer, i: E. Markussen (red): *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Lødding, B. & Helland, H. (2007). *Alle får, men hvem får hva? Evaluering av Oslo kommunes inntaksordning til videregående opplæring i studieretning for allmennfag/utdanningsprogram for studiespesialisering*. Oslo: NIFU STEP Rapport 21/2007.
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2005). *Stayere, sluttere og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. Oslo: NIFU STEP Skriftserie 6/2005.
- Markussen, E., Frøseth, M.W, Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg kom kompetanse*. Oslo: NIFU STEP Rapport 13/2008.
- Markussen, E. (red) (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Michelsen, S. & Høst, H. (1997). Opplæringskontorene i det nye fagopplæringssystemet, i: Lødding, B. & Tornes, K. (red.): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- NOU 2008:18 *Fagopplæring for framtida*.
- Ohlsson, R. (1986). Högre utbildning och demografisk förendring. Lund: Skrifter (Ekonomisk-historiska föreningen i Lund), nr 47.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sandberg, N. & Vibe, N. (1995). *Alle kan ikke bli frisører. Søkning og opptak til videregående opplæring. Evaluering av Reform 94: Underveisrapport våren 1995*. Oslo: Utredningsinstituttet Rapport 3/95.
- Sandberg, N. & Høst, H. (2009). Videregående opplærings historie, i: Markussen, E. (red): *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Turmo, A. & Aamodt, P.O. (2007). *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole*. Oslo: NIFU STEP Rapport 29/2007.

Willis, P. (1977): *Learning to Labour*. London: Saxon House.