



ARBEIDSLIV – HISTORIE - SAMFUNN

Yrkesfag eller organisasjon
som rettesnor for kompetanseutvikling?

Ole Johnny Olsen

AHS Serie B 1994-4

GRUPPE FOR FLERFAGLIG ARBEIDSLIVSFORSKNING
UNIVERSITETET I BERGEN

AHS serie B

Innhold

Introduksjon	s. 1
For mye utdanning - for lite kvalifisering? Om opplæring og kvalifisering i kommunale organisasjoner	s. 9
Nye kompetansekrav og endrede kvalifikasjonsprofiler. Utfordringer for bedrift og fagforening	s. 27

Introduksjon

1. Kompetanseutvikling er "hot stuff" i arbeidslivet. I offentlig som i privat sektor gjøres det til et nøkkelement for effektivisering, og anses som sjølve spydspissen i en stadig skarpere konkurranse. *Training - The Competitive Edge* er en talende tittel på en tidstypisk bok om temaet.¹ Denne kompetanseutviklingen er naturligvis rettet inn mot å styrke den kompetansen som allerede finnes, hos de enkelte arbeidstakerne og i organisasjonene som helhet. Men først og fremst er det mye snakk om å utvikle en ny type kompetanse - en kompetanse for utvikling og omstilling. Kreativitet, fleksibilitet og endringsinteresse er egenskaper man vil dyrke fram både i utdanning og opplæring. Innovasjon og kontinuerlig læring anses som de fremste dyder.

Denne tendensen reiser en rekke utfordrende spørsmål, både for forskning og praktisk politikk. Et første spørsmål er av pedagogisk eller didaktisk karakter: Hvordan legge til rette for læring av den type kunnskap og ferdigheter kompetanseutviklingen retter seg inn mot? Framforalt, hvordan lære å hankses med det stadig nye, med uløste problemer og nye oppgaver? Dette spørsmålet glir over i et neste, av mer sosiologisk natur: Hva er de organisatoriske og institusjonelle betingelsene for en slik kompetanseutvikling? Hvilken kompetansekultur finnes, og hva må avlæres for at noe nytt skal kunne utvikles? Dette andre spørsmålet handler ikke bare om hva som allerede 'er', det kommer også inn på hva som 'kan' eller 'bør' være det institusjonelle grunnlaget for læring. Som et tredje problem kan vi derfor bl.a. spørre: I hvilket eller i hvilke sosialt/e kollektiv skal kompetansen ivaretas og reproduseres? Er det profesjonelle yrkesfaglige kollektiv som skal være det sentrale referansepunktet, eller er det foretaket og bedriftsorganisasjonen som skal være rettesnoren for kompetanseutvikling? Skal kompetanseutvikling knyttes til faglige yrkesidentiteter, eller til en form for bedriftsidentitet?

Vi skal komme inn på alle disse tre spørsmålene i de to innleggene som trykkes her. Det første innlegget omhandler mest spørsmål en og to. Det andre kommer særlig inn på det tredje problemet. Som heftets tittel antyder, er det imidlertid det siste problemet som legger grunnlag for en rød tråd i - eller skal vi si: mellom - de to innleggene. Og for at den tråden skal bli noe tydeligere, skal jeg introduksjonsvis si litt mer om dette.

¹ Jerome M. Rosow & Robert Zager: *Training - The Competitive Edge. Introducing New Technology into the Workplace*, San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990.

2. Det er naturligvis ikke slik at en yrkesorientert og en bedriftsorientert kvalifisering utgjør absolutte alternativer eller motsetninger. I norsk arbeidsliv finner vi en rekke ulike kombinasjoner av disse formene. En spesifikk bedriftsintern opplæring er ofte nødvendig til tross for godt kvalifisert fagpersonell. Noe yrkesutdanning er så lite praktisk orientert at det ikke er gjennom yrket, men i større grad gjennom bedriftsinterne læreprosesser man utvikler sine kvalifikasjonsmessige identiteter. Og for noen bransjer/sektorer finns det et lite utviklet yrkesutdanningssystem. Denne situasjonen er resultat av en lang historisk utvikling, der en rekke faktorer og institusjoner har spilt sammen: utdanning, arbeidsorganisering, arbeidsmarked og arbeidslivets interesseregulering. For den norske situasjonens sin del, er den kanskje særlig preget av at arbeid og arbeidsorganisasjon ikke så sterkt har vært knyttet til/formet av dimensjonen for kvalifikasjon og kompetanse som av sosiale rettferdighetsideal og forpliktelser nedfelt i kollektive avtaler og overenskomster.² Kvalifikasjoner og kompetanse har tradisjonelt ikke stått øverst på dagsorden for verken bedrifter eller interesseorganisasjoners politikktutforming. Desto viktigere kan det imidlertid derfor også være å synliggjøre ulike hovedinnretninger eller hovedmodeller for en slik kvalifikasjonspolitik, slik alternativene yrkesfagsorientert eller bedriftsorientert kompetanseutvikling representerer.

En særlig grunn til å stille det opp slik, er at disse modellene også er å finne igjen i den "virkelige verden". De er dessuten å finne der hvor kvalifikasjonsdimensjonen har spilt den sterkeste rolle for utformingen av relasjonene i arbeidslivet. Men ikke bare det, de har begge - tross ulikhetene - stått modeller for mulighetene som ligger i en kompetansebasert økonomi. Det tyske eksemplet har vært "bevis" på fagmodellens styrke: evne til integrasjon av ny teknologi og innfrielse av nye kvalitetskrav ved hjelp av tradisjoner for faglig bredde og profesjonell suverenitet. Japan har vært eksemplet på mulighetene som ligger i utvikling av en kompetansekultur basert på høy almenutdanning og bedriftsspesifikk opplæring: stor fleksibilitet og evne til å satse på nye områder ved hjelp av livslang ansettelse, bevegelighet i arbeidsorganisasjonen og omfattende utnyttelse av teamarbeid.³

² For en artikkel som oppsummerer noen av særegenhetene ved norsk industrielt arbeidsliv, se Rune Sakslind, Tor Halvorsen, Olav Korsnes, "Arbeidslivsforskningen og de særegne industrielle relasjoner i Norge. Norsk arbeidsliv i komparativt perspektiv", i Ivar Bleiklie m.fl.: *Politikkens forvaltning*, Universitetsforlaget, 1985.

³ Se f.eks. Wolfgang Streeck: "Skills at the Limits of Neo-Liberalism: The Enterprise of the Future as a Place of Learning", *Work, Employment & Society*, Vol.3, No.1, 1989 og Thomas P.

Etter de siste års problemer i tysk industri, vil den tyske modellen muligens få en svekket tillit. I Tyskland har den allerede fått en knekk. De anerkjente industrisosiologene Horst Kern og Charles Sabel drøftet dette nylig i en artikkel med tittelen "Verblaßte Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells" (Falmede dyder. Om den tyske produksjonsmodellens krise).⁴ De er av den oppfatning at fagene og fagtradisjonene ikke lenger utgjør et godt nok grunnlag for fleksibel omstilling, innretning på nye markeder og utnyttelse av ny teknologi. Den japanske modellen er i så måte overlegen, mener de. Og sjøl om de har nære, og like anerkjente, kolleger som ikke følger dem i deres konklusjoner, men som mener at problemet ikke ligger i kvalifikasjonssystemet, men i trege organisasjonsstrukturer og motvillig organisasjonsledelse⁵, er det enighet om at den tyske modellen pr. idag trenger en oppfriskning. Uenigheten ligger i om en slik oppfriskning er mulig.

I den norske debatten har vi hatt tilhengere av begge modeller. Det er bl.a. tiltro til den tyske modellen som har bidratt til en viss reaktivering av fagopplæringen og forsøk på institusjonalisering av flere nye lærefag. Men generelt, ikke minst i offentlig politikk og debatt, har det lenge vært en, til dels dyp, skepsis til profesjoner og kunnskapsutvikling basert på fagtradisjoner. Og i mange bedrifter står ønsket om "japanske" tilstander høyt i kurs.

Problemet med mye profesjonskritikk og fagskepsis, og en del "japanentusiasme", er ikke bare at den vil til livs maktgrunnlaget i de yrkesfaglige kollektivene. Kanskje mer fatalt - sett fra et kompetanseutviklingssynspunkt - er den ofte underliggende premiss om at kunnskap og kompetanse er individuell "human kapital", og at grunnlaget for kreativitet og fleksibilitet ligger i enkeltindividens 'frie' konkurranse om lønn, ære og opprykk. Man ser ikke at individuell kunnskap, kompetanse og, tett koblet til dette, verdimeslige og normative orienteringer formes i dialektisk forbindelse (gjensidig vekselspill) med sosiale og kulturelle omgivelser. Det er ikke bare læring av 'sikker' kunnskap og etablerte verdier og normer som

Rohlen: "Learning: The Mobilization of Knowledge in the Japanese Political Economy", i S. Kumon og H. Rosovsky: *The Political Economy of Japan*, Stanford University Press, 1992.

⁴ I Niels Beckenbach & Werner van Treeck (hrsg): *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit*, Göttingen: Otto Schwartz, 1994 (*Soziale Welt*, Sonderband 9).

⁵ Michael Schumann m.fl., "Zwischen Neuen Produktionskonzepten und lean production", i *SOFI Mitteilungen*, Nr. 21, mars 1994. Dette innlegget svarer til deler av innledningen i boken *Trendreport Rationalisierung*, Berlin: Edition Sigma, 1994.

foregår innenfor institusjoner og sosiale kollektiv. Evne til og interesse for kritikk, refleksjon, kunnskapsutvikling, forandring osv. skapes også i slike kontekster. Ikke som passiv overdragelse fra kollektiv til individ, men gjennom aktiv ervervelse og bearbeidelse av erfaringer. Spissformulert kan vi derfor si at innovasjon forutsetter tradisjon - en tradisjon for kritikk og refleksjon.⁶

I forhold til diskusjonen her vil jeg hevde at det ikke finnes noen læringsteoretiske grunner til at innovasjonsevne og kreative kapasiteter likeså godt kan bæres fram og videreføres i faglige tradisjoner og profesjonelle kollektiv som i bedriftsdefinerte strukturer. Kanskje tvert om. En forutsetning for slik læring ligger imidlertid i utformingen av det handlingsrommet de faglige kollektivene gis i organisasjonen. Legges det opp til tillit og autonomi vis à vis faglig utvikling og deltakelse i utforming av arbeidsorganisasjonen? Eller strammes tøylene gjennom sentralstyrt intensivering og 'fleksibel' utarming av arbeidet? Mens det første åpner for kreativ utfoldelse og utvikling av et stort spekter av faglige og sosiale kompetanser, og det jeg i det første innlegget (s. 21/22) kaller prinsippdedete fleksible kvalifikasjoner, skaper det andre dårlige betingelser for slik læring.

En arbeids- og produksjonspolitik basert på 'japanske'ideer vil på sin side forsøke å institusjonalisere kompetanseutvikling i bedriften som kollektiv helhet. Men det spørres om den japanske modellen ikke har et annet og langt breiere historisk-kulturelt grunnlag i Japan enn f.eks. i Norge, og at individualiserte arbeidsrelasjoner i norske bedrifter vil gi mindre rom for den faglige og sosiale trygghet som skal til for kreativ og skapende virksomhet.

Det er m.a.o. viktig å erkjenne at det rommet som finnes for læring ikke er skapt av bedriftsledernes "frie" arbeidspolitiske beslutninger. Gitte kvalifikasjonsstrukturer er produkter (eller bedre: "konstrukt") av kompliserte historiske prosesser (jfr. det som ble nevnt ovenfor om samspillet mellom utdanning, organisasjon og interessereregulering). I hvilken grad de faktisk er preget av rigiditet og 'konservativ' orientering i forhold til endring, er derfor også resultat av slike prosesser. Det gjelder om strukturene er fag- og yrkesbasert

⁶ Foretrederne for et slikt dialektisk kunnskapssyn og tilsvarende forståelse av relasjonen mellom individ og samfunn (mht sosialisering, læring, identitetsutvikling og sosio-kulturell differensiering) er i dag mange. En av det mest interessante og inspirerende framstillingene om dette som direkte knytter an til vårt tema her, har jeg funnet hos Hans Joas, "Die Demokratisierung der Differenzierungsfrage. Die Krise des Fortschrittsglaubens und die Kreativität des kollektiven Handelns", *Soziale Welt*, 1-1990.

eller ikke. (Se for øvrig nedenfor, særlig s. 14-20.) Gitte forhold kan likevel ikke hindre forsøk på forandring. Kompetanseutvikling er en politisk prosess, der de historisk overleverte strukturene må tas som utgangspunkt for både videreføring og forandring. Og slik jeg ser det, er det ut fra et kompetanseutviklingssynspunkt både mulig og fornuftig å satse på videreutvikling av en fag- og yrkesmodell i norsk arbeidsliv.

Det er også et annet argument for yrkesmodellen. Det angår et fjerde problem som gjennomsyrrer all kompetanseutvikling. Spørsmålet om autoritet og makt. Mens forholdet mellom tillit og kontroll i den andre typen modell (i sterkere grad) vil handle om relasjonen mellom den enkelte og bedriften som kollektiv, vil det i en fag- og profesjonsbasert struktur primært handle om relasjonen mellom yrkeskollektiv og bedriftsledelse. I en bedrift av den "japanske" typen vil relasjonene mellom ansatte og ledelse være preget av en relativ diffus autoritet og tilsynelatende konsensus. Grunnlaget for maktutøvelse ligger først og fremst hos bedriftens ledelse. I en bedrift av den "tyske" typen vil autoritetsrelasjonene være langt synligere - slik de er knyttet til samfunnsmessig institusjonaliserte fagkollektiver - og bedriftens latente konfliktgrunnlag ligger klarere i dagen. Maktgrunnlaget er også mer fordelt. Ut fra et spørsmål om sosial rettferdighet vil det derfor, slik jeg ser det, være en klar fordel å ta i vare og utvikle arbeidslivsrelasjoner basert på fag- og yrkeskollektiver framfor relasjoner basert på individuelle kompetanser og interesser. Det skyldes ikke bare mulighetene det gir for mobilisering av kollektive maktressurser som motvekt for individuell avmakt. Et slikt syn kan også hevdes ut fra et mer generelt demokratiperspektiv.

I diskusjonen om demokrati i arbeidslivet, har former for "direkte" deltakelse, som det gjerne heter, vært forbundet med den enkeltes rom for utfoldelse i og innflytelse på arbeidet.

"Indirekte" deltakelse har vært forbundet med representasjon i styrende organer. I de seinere år har den første formen hatt størst oppmerksomhet. Kvalitetssirkler og teamarbeid er tatt fra japanske erfaringer; fram fra glemselen har man hentet tanken om 'sjølstyrte grupper', o.l.⁷

⁷ Denne "arven" i norsk arbeidsliv, fra de s.k. Samarbeidsforsøkene på 1960-tallet, ble på 80-tallet aktualisert i offentlig debatt gjennom Brubakken-utvalgets innstilling "Videretutvikling av bedriftsdemokratiet", NOU 1985:1. Det betydeligste resultatet av denne innstillingen var opprettelsen av "Senter for bedre arbeidsliv" (SBA), et samarbeidstiltak mellom hovedorganisasjonene i arbeidslivet og staten. Senterets målformulering var som følger: å "fremme demokratiske og framtidrettede organisasjons- og ledelsesformer i norsk arbeidsliv, slik at ansattes kunnskaper og engasjement kan komme til nytte og utvikles videre. Aktiv og bred medvirkning fra de ansatte i den enkelte virksomhet, privat eller offentlig, skal føre til økt verdiskaping, høyere produktivitet og større konkurransekraft i Norge." SBA-hefte: "Vi skal klare brasene". Senteret var virksomt i en 5-års periode, 1988 - 1992, og har vært gjenstand for

Representative organer derimot, identifiseres nærmest med byråkrati og baktung organisering. Og spørsmålet er om ikke det "direkte demokratiet" først og fremst har inngått som tiltak for organisasjonsutvikling basert på bedriftenes effektivitetsbehov, og at det i mindre grad har medvirket til frigjøring, det være seg av individ eller kollektiv.

Ut fra argumentasjonen ovenfor, er det imidlertid mulig å tenke demokratiproblemet på en annen måte: gjennom en yrkesfaglig organisering av arbeidet - basert på en yrkeskompetanse preget av framtidsrettet og fleksibel profesjonalitet - vil det (kanskje) være mulig å realisere en form for "direkte demokrati" som samtidig sikrer bedriften effektivitet, kvalitet og utviklingsmuligheter - uten å fraskrive de ansatte muligheten for kollektiv medinnflytelse og makt. Yrkeskollektiver og profesjoner kan gi rom både for autonomi og utviklingsmuligheter og samtidig være et grunnlag for kollektiv sosial identitet som kan representere arbeidstakernes interesser i bedriften.

Forutsetningen for utvikling i en slik retning ligger ikke bare i bedriftens eller arbeidsgiversidens politikktutforming. En avgjørende forutsetning, tror jeg, ligger også i utformingen av en strategisk gjennomtenkt og framtidsrettet kvalifikasjons- og organisasjonspolitik fra de ansatte og fagorganisasjonenes side. Sannsynligvis vil det måtte være en politikk for utvikling av egne ressurser, ikke først og fremst en politikk for forsvar av de eksisterende forhold. Utfordringen ligger, som vi skal komme inn på, kanskje særlig i utviklingen av problemorienterte fleksible kvalifikasjoner (s. 21/22) og i balansen mellom individuelle og kollektive interesser (s. 36ff). Siden endring og utvikling nødvendigvis omhandler etablerte arbeidsdelingsmønstre, forutsetter det også en politikktutforming som går ut over organisasjonsgrensene og sikrer samarbeid og allianser på tvers av faggrensene og yrkeshierarkier. I det hele tatt, en slik politikk vil forutsette en utvikling av yrkeskollektiver og fagorganisasjoners evne til en kontinuerlig gjennomtenkning og bearbeiding av egne erfaringer. Det vil forutsette det som i aktuell sosiologisk litteratur blir kalt en 'refleksiv politisk praksis'.⁸

3. Dette er problemer og utfordringer som mer blir stilt enn forsøkt besvart i innleggene som følger. Ja, sett i forhold til kompleksiteten i disse problemene, føles det egentlig at man så vidt

grundig evaluering, se SBA: "Evalueringsrapport", juni 1993.

⁸ Se først og fremst Ulrich Beck: *Die Erfindung des Politischen*, Frankfurt: Suhrkamp, 1993 og Anthony Giddens: *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press, 1991.

får dratt i noen av de aktuelle trådene. Forhåpentligvis kan forsøkene likevel være til noe nytte.

To ord om innleggenes karakter: De er begge opprinnelig holdt som foredrag, henholdsvis for deltakere på Kommunal Opplærings landsmøte i 1993 og for tillitsmenn i Norsk Olje- og Petrokjemisk Fagforbund i april 1994. Slike situasjoner gir forskeren anledning til å ta i bruk et ikke-akademisk språk og en mulighet for popularisering. Det inviterer også til noe mindre presisjon og forsiktighet i framstillingen, samtidig som det åpner for - ja, rent ut krever - en klarere stillingstaken og "politisering" av (i det minste påvisning av handlingsalternativer i) det som legges fram. Dette nevnes som forklaring, men ikke som unnskyldning for innleggenes form.

For mye utdanning - for lite kvalifisering? Om opplæring og kvalifisering i kommunale organisasjoner⁹

I.

Tittelen for dette foredraget, "for mye utdanning - for lite kvalifisering?", er nok oppgitt vel vitene om den inviterte foredragsholderens skepsis til ropet om mer utdanning som løsning på ethvert problem - også som løsning på spørsmålet om kompetanseheving og kvalifikasjonsutvikling. Som spissformulering sammenfatter den nemlig et hovedinnhold i det budskapet som ble formidlet på en pressekonferanse for presentasjonen av boka "Det kvalifiserte samfunn?"¹⁰ i fjor høst, der bl.a. Kommuneforbundets "Fagbladet" deltok.

Her skal jeg imidlertid ikke snakke om utdanning, men om opplæring. Kanskje jeg dermed går litt på siden av det som er forventet. Men det er ikke sikkert. Den problematikken som er sammenfattet i tittelformuleringen, kan likevel bli drøftet. Sjøl om opplæring er noe annet enn utdanning, kan det i mange sammenhenger faktisk se ut som man glemmer det. Planer, læringsformer og organisering domineres lett av det man kan kalle en "utdanningslogikk". Så det er nok av sammenfallende problemstillinger. En passende tittel kunne kanskje være "for mye opplæring - for lite kvalifisering?"

Min kunnskap om opplæring og kvalifikasjonsproblemer er først og fremst basert på forskning av industrielt arbeidsliv. I det forskningsmiljøet jeg deltar i i Bergen (AHS Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning), har vi jobbet en del med utdanning og yrkes- og profesjonsdannelse innen tekniske yrker: fra fagarbeidernivå, via teknikerere og ingeniører, til sivilingeniører. Dette arbeidet har også ført oss borti yrkespedagogiske problemstillinger, vedrørende både de som gir og de som får opplæring (henholdsvis instruktører/lærere og ansatte/elever). Som forskere og undervisere ved universitetet står vi dessuten til daglig i en situasjon der det handler om kunnskaps- og kvalifikasjonsutvikling. Det gir også et visst erfaringsgrunnlag.

⁹ Dette innlegget ble holdt som foredrag på Kommunal Opplæring's landskonferanse, "Nye utfordringer for kompetanseutviklingen i kommunesektoren", Hammerfest, 25. - 27. august 1993. Ved utskriften av foredraget har jeg lagt inn noen litteraturhenvisninger, foretatt noen små endringer i teksten, men beholdt den muntlige formen.

¹⁰ Tor Halvorsen og Ole Johnny Olsen (red.): *Det kvalifiserte samfunn?*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992.

Mine forutsetninger for å diskutere dette spørsmålet ligger altså ikke i spesiell god kunnskap om kommunesektoren. Det lille jeg vet om opplæringen i kommunene, har jeg fra noen av KO's egne hefter.¹¹ Men jeg har med stor interesse kunnet konstantere at både når det gjelder de mer generelle, men også med hensyn til de mer spesifikke, problemstillingene - om slikt som utvikling av opplæringsplaner, bruk av ulike opplæringstiltak/opplæringsformer og ansvars plassering av kompetanseutvikling - finner jeg i disse heftene en rekke sammenfallende synspunkter med det jeg skal presentere her. Mye av det jeg skal ta opp, vil derfor kanskje vise seg å ikke være helt fremmed. Likevel kan det jo, foråpentligvis, være fruktbart med en diskusjon av disse problemene ut fra et litt annet ståsted enn det KO er mest vant med.

II.

La oss begynne med utgangspunktet: Hva er på en måte hensikten med å drive opplæring? Hva vil man oppnå? For kommuner, som for industribedrifter, handler det om det samme. Det handler om å bli flinkere til å realisere sine målsetninger. Eller rettere: det handler om å bli flinkere til å realisere de målsetningen som organisasjonen - f.eks. kommunen eller kommunens etater og sektorer - setter seg. Opplæring brukes som et "verktøy" for "kompetanseutvikling", som det f.eks. står i KO's hefter.

Og hva er problemet? Hva trenger man? Jo, for å løse en oppgave, realisere en målsetning - "gjøre en jobb" - trenger man folk som *vet* hvordan jobben kan gjøres, og som *kan* gjøre den. Ikke bare det, man vil gjerne at jobben skal gjøres skikkelig, og helst bedre enn den blitt gjort til nå, eller på nye måter. Til det trengs det "flinke" folk, eller også "flinkere" folk. Det handler om å utvikle arbeidstakernes evne til å gjøre bestemte ting (utføre bestemte arbeidsoppgaver, løse bestemte problemer, utvikle bestemte metoder for oppgaveløsning osv.).

Slik opplæring er imidlertid ikke så enkel og liketil som det kan synes ved første øyekast. Det henger bl.a. sammen med det at det er langt mer som skal "læres" enn akkurat det som vi umiddelbart forbinder med å gjøre en jobb. Tenker vi etter, vet vi at det å "gjøre en jobb", el.

¹¹ Først og fremst John-Erik Larsen: "Framtidige nasjonale opplærings- og utviklingsbehov", 1990 og "Med opplæring som virkemiddel", 1992, Kommunal Opplæring.

løse en oppgave, enten det er som vaktmester, hjelpepleier, rådmann, kontorfullmektig - eller forsker for den sakens skyld, forutsetter en ganske kompleks sammensetning av både teoretisk og praktisk kunnskap og av mer generelle handlingsrelaterte egenskaper og kompetanser. Vi trenger med andre ord 1) å vite noe om det som skal gjøres, ha ideer om det, faktakunnskaper og "teori". Det være seg om: rørlegging, elektriske anlegg, helse, økonomi, ledelse, edb eller noe annet. Men for å gjøre noe trenger vi også 2) å kunne bruke den kunnskapen vi har. Alle vet forskjellen på hvordan det er å ha en idé om hva som skal gjøres, det å gjøre noe "på papiret", og det å faktisk gjøre det. Det gjelder alt fra det å ta ut en sikring, å plastre et liggesår på en eldre pasient, å bidra i en prosjektgruppe på jobben, til det å løse konflikter på en arbeidsplass. Faktisk evne - kyndighet - er noe annet enn teoretisk viten. Å kunne gjøre en ting forutsetter imidlertid også 3) noe mer enn teknisk/teoretisk viten og spesifikke ferdigheter. Ofte forutsetter det betydelige krav til sosiale kompetanser og rent personlige egenskaper (samarbeidsevne, empati, kreativitet, sjølstendighet osv.) for at en oppgave skal kunne løses.

Og fortsatt er det noe som står igjen. 4) Det å kunne noe angir bare en mulig handling. Det er stor forskjell på det å kunne gjøre en ting på et kurs eller en enkelt gang i en forberedt læringssituasjon og det å kunne utnytte denne kompetansen i den daglige jobben. Det kan være stor forskjell på hva man "kan" og hva man får (mulighet til å) gjøre, på det mulige og det faktiske arbeid.

Det er først og fremst dette siste spørsmålet som skal stå i fokus her: Hvordan formes kvalifikasjoner som praksisrelevante kunnskaper og ferdigheter for arbeidets dagligliv? Men før vi går inn på dette, som skal vise seg å være et spørsmål om organisasjon og kvalifikasjonsstrukturer, skal vi se på et mer pedagogisk problem: hvordan kan vi tilegne oss de ulike aspektene av slike kvalifikasjoner - av det å vite og til daglig kunne?

III.

Gjennom "teori", som vi kan lese, høre, se eller tenke oss til, kan vi få en idé om, og sogar en viss forståelse av hvordan ting kan eller bør gjøres. Og gjennom å prøve ut denne viten - gjennom konkrete, praktiske forsøk, kan vi oppdage hvordan ting faktisk kan gjøres. Begge deler kan vi lære på kurs eller gjennom andre formelle eller uformelle "bevisste tiltak" for kompetanseutvikling - altså gjennom det som kalles "opplæring".

Slik opplæringsevne har sine særegne forutsetninger for å bli "effektiv". Av disse er det særlig to forhold jeg vil kommentere:

a) En gammel - men viktig - problemstilling handler naturligvis om forholdet mellom teori og praksis i den konkrete opplæringen. Igjen er det noe alle har erfart: For å lære å gjøre en ting er det ikke nok å lese eller høre på foredrag. For å oppdage hvordan noe er, eller kan gjøres, må man gjøre det. Det gjelder snekring, planlegging, bokføring. Det gjelder om man skal lære å lede en skole eller lære å arbeide med barn i en barnehage - liksom det gjelder om en vil lære å skrive foredrag eller vitenskapelige artikler.

Denne erfaringen er jo også noe pedagogisk teori har forklart og poengtert inntil kjedsommelighet. Problemet er imidlertid at det ofte er et stort gap mellom teori og praksis - også i praktisk pedagogikk, for å si det sånn. Vanen med å oppfatte eller praktisere opplæring som foredrag og teorioverføring - i vid forstand - stammer bl.a. fra det jeg ovenfor kalte en "utdanningslogikk". En slik logikk har tradisjonelt vært preget av en teori-fiksert kunnskapsforståelse. Kunnskap - teoretisk og praktisk - oppfattes som noe som finnes, noe som er lett definerbart og noe som stykkevis og delt kan "overføres" fra en som "har" til en som "ikke har". Det blir lett oversett at det som skal læres, er noe som skal gjøres, at læring først og fremst handler om den personen som lærer, og at denne læringen derfor først og fremst må "drives" av denne personen sjøl. Heller ikke teori lærer man kun ved å høre andre forelese eller kun ved å lese bøker.

b) Spørsmålet er så hvordan man kan stimulere til slik innsats. Hvordan kan man best legge til rette for aktiv læring? Av en rekke viktige forhold vil jeg på dette punkt framheve et problem som ofte overses i opplæringssituasjoner: spørsmålet om tillit - både til seg sjøl og til andre. I første omgang betyr det å skulle lære, at man på en måte må trække ut i det ukjente. Man må synliggjøre, eller "innrømme", både for seg sjøl og andre, at det er noe man ikke kan, noe man ikke mestrer. Et slikt skritt kan virke truende og farlig. Ved å åpne seg blir man sårbar. Men like fullt: om man ikke gjør det, kan man ingen ting nytt lære. Derfor er det også nødvendig, i neste omgang, at man har tro på at man kan greie å lære det man ikke kan. Man må ha tillit til at man kan lære å mestre det fremmede. Hvis man på forhånd har avskrevet sin egen mulighet for en slik mestring, er man dømt til å mislykkes. I det hele tatt: det å lære noe - enten det er det mest abstrakte og kompliserte eller det ganske enkle og konkrete - innebærer verken bare reint kognitive (kunnskapsmessige) eller kun motoriske evner og egenskaper. Ofte kan følelsesmessige (affektive) forhold være vel så viktige for en effektiv læringsprosess. Og hvis

det er slik, er det ikke bare den enkeltes individuelle "ballast" som blir viktig i en opplærings situasjon. Like viktig blir betydningen et godt, tillitsfullt og støttende læringsmiljø.

Vi har vel alle erfaringer med dette. La meg her ta et eksempel fra opplæring i arbeidslivet¹². Innen norsk prosessindustri har det blitt satset mye på fagopplæring av prosessoperatører. Særlig har denne satsingen vært rettet mot bruk av paragraf 20 i Lov om fagopplæring. Denne paragrafen gir personer med praktisk erfaring i fagområdet mulighet til å ta fagbrev ved å avlegge eksamen i teorikurs forut for en praktisk prøve. Altså i form av voksenopplæring. Her er noen erfaringer fra denne opplæringen i enkelte prosessbedrifter: Kandidatene for teorikurs var kanskje ikke så gamle, 30-40 år. Men mange hadde jobba i produksjon kanskje i 10-15 år allerede. I allefall var det mange som ikke hadde sittet på skolebenken på lenge. Og grunnen til at de havna i et ufaglært produksjonsarbeid var kanskje at det ikke hadde gått særlig godt den gang de *måtte* sitte på den benken. Hva skjedde så når man skulle sette igang teorikurs og forberede folk til å ta fagbrev? Kurs ble organisert og folk innkalt. Så kom de da: gjerne rett fra skift, inn i et klasserom. Lite forberedt på hva som skulle komme. Lærerne dukker opp: sivilingenører, som kanskje aldri hadde forklart hemmlighetene i kjemi, hydraulikk eller reguleringsteori til andre enn kolleger og andre ingeniører. Undervisninga dura i vei med den ene overheaden mer abstrakt enn den andre. Lettere å følge med eller å stille spørsmål, ble det ikke ved at det kunne komme én foreleser den ene dagen, en annen neste dag. Det var ikke få barkedede arbeidere som følte seg bortkomne der de satt. Kanskje de bare drømte om å komme seg opp i sin myke seng etter et langt nattskift? Historia skal ikke tværes ut. Konklusjonen kan fortelles som følger: Hvert kurs ga en strykprosent på 30-40.(!)

"Plastikkforedrag" og "pølsestapping" er, med andre ord, ikke den beste formen for undervisning. Ikke for unge, og langt i fra for voksne. (Bruken av fortid i dette eksemplet, antyder at det er blitt langt bedre.)

Eller ta noen erfaringer med jobbopplæring: Her har en arbeider stått i en jobb i mange år og mener kanskje at han har gjort godt arbeid. Men så skal bedriften satse på kompetanseutvikling. Det kommer instruktører eller arbeidsledere og stiller spørsmål om det ene og det andre. Kanskje viser det seg at det er mange ting man ikke kan svare på eller helt

¹² For en breiere framstilling av yrkespedagogiske og organisasjonspsykologiske synspunkter på betydningen av aktiv erfaringsbasert læring og viktigheten av et godt læringsmiljø, se f.eks. Paul Moxnes, *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*, Oslo: eget forlag, 1981.

behersker. Det kommer for en dag at det er mye man ikke kan. Dét kan være kritisk for den videre opplæringen: Hvordan tas dette opp, hvordan sjekkes det man kan, hva slags signaler blir gitt fra overordnede og "kontrollører", hvordan reagerer arbeidskolleger? Svarene på disse spørsmålene kan være avgjørende for den enkeltes evne og mulighet til å gå løs på "læringsoppgaven". Barn lærer minimalt om de blir sure og tverre, eller om de helt mister tilliten til seg sjøl. Det samme gjelder voksne.

IV.

Eksemplet om fagopplæring i prosessindustrien kan også gi en annen viktig påminnelse når det gjelder opplæring. Når mange ansatte likevel var interessert i slik opplæring, var det ikke alltid bare for å lære mer, eller for å kunne ta større ansvar i produksjonen - noe som har vært en viktig tanke bak fagopplæringen inne denne industrien. Mange syntes de hadde det bra med den avgrensede jobben de hadde. Den kunne de. Der var de trygge. Dessuten foretrakk også mange arbeidsledere å ha det slik som det var: faste folk på faste jobber, og oversikt og kontroll gjennom sjøl å "fly" ute i fabrikk. Så når arbeiderne hadde tatt sitt fagbrev, var det ikke alltid noen som presset på for å endre arbeidsinnhold i tråd med den nye kompetansen. Det arbeiderne hadde lært, betydde lite til og fra for den daglige tralten. Men fagbrevet var likevel godt å ha. Det ga sikrere jobb og mer i "påsan".

Det som foregår på kurs eller i annen bevisst planlagt opplæring står med andre ord i nært forhold til det som foregår i den daglige praksis. En bestemt læringsinteresse og læringsforståelse har man med inn i den konkrete planlagte opplæringen. Den kan forandres underveis, men den kan også forbli uendret. Og sjøl om den enkelte i løpet av opplæringen kanskje har utviklet sine individuelle kapasiteter og ønsker og interesser for hva han/hun kan bidra med, er det ikke gitt at den virkligheten man kommer tilbake til er videre endret. Og det er i den daglige praksis det vil vise seg om man får sjanse og mulighet til å bruke det man kan, og/eller om man sjøl har evne og vilje til å utnytte sin kompetanse. Det er i organisasjonenes daglige virksomhet - i det daglige arbeidet - noe blir vanlig, normalt, "riktig" og "bra". Det er her det bestemmes hva som er et "kvalifisert" arbeid, og det er her individenes profesjonalitet stilles på prøve og finner sin endelige form.

Dette kan også formuleres mer generelt. Enhver organisasjon er etablert rundt mer eller mindre faste mønstre av arbeidsdeling (hvem gjør hva), autoritet (hvem kan bestemme hva), oppgave- og produktforståelse (hva skal gjøres og hvordan). Makt- og interesseforhold er

institusjonalisert (gjort vanlig) gjennom formelle og uformelle regler og normer. Og det finnes formelle og uformelle mekanismer for verdsetting og meningsdannelse, for bestemmelse av hva som er bra eller dårlig, riktig eller galt, rettferdig eller urettferdig, fornuftig eller ufornuftig. I virksomhetens daglige tralt læres det "hvordan vi gjør det her", "hva som er lov og ikke lov", "hva vi gjør" og "hva de gjør", "hva jeg kan" og "hva de skal kunne" osv.

Nå har, som nevnt, forståelsen av organisasjoners virkemåte og innflytelse på læring og ressursutvikling utviklet seg betraktelig, sammelignet med for noen tid tilbake. Fra en situasjon der man så organisasjoner som redskaper for rasjonell/kalkulert måloppnåelse, determinert (bestemt) av universelle effektivitetskrav og utviklingsbetingelser - marked og teknologi - har det langsomt utviklet seg en forståelse av organisasjoner som kulturelle produkter (artifakter). En bieffekt av dette har riktignok vært en tendens til at alt som ikke er planlagt eller forstått, gjerne blir forklart som "organisasjonskultur". Kultur har blitt en sekkebetegnelse på alt sært. Et annet resultat har vært at begrepet "organisasjonskultur" har fått en slags hedersplass i vokabularet for alle som driver organisasjonsutvikling. I begge tilfeller blir "kultur" sett på som noe diffust, amøbisk og mystisk noe, noe som svever rundt i organisasjonene på en nærmest overnaturlig måte. Eller den har blitt sett som resultat av helt bestemte knep og triks som er funnet opp av smartinger som Janne Carlsson og hans like, og spredd gjennom euforiske ledersamlinger og "vi i bedriften" kampanjer. Begge synsretninger bringer mer mystikk enn forståelse til spørsmålet om kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Når vi sier at organisasjoner er kulturelle produkter, betyr det naturligvis at vi må se dem som noe som er skapt. Men det er ikke Janne Carlsons kjappe triks og manipulasjon som bør fange størst oppmerksomhet. Langt viktigere er aktørene bak de mer stabile (hverdags)mønstre av handling og samhandling. Da er det ikke organisasjonenes sporadiske helter vi spør etter, men organisasjonenes varige, sosialt konstruerte, aktører. Det er disse vi må lete etter og få et bilde av. Selvfølgelig kan enkeltpersoner bidra til organisasjoners utvikling, med sine spesielle kunnskaper, verdier og interesser. Ja, til syvende og sist er det jo enkeltindivider som gjør nettopp dette. Det er jo bare individer som har muligheter til handling og samhandling - egentlig. Men like fullt, hva er nå det enkelte individ? Man bør ikke være sosiolog for å vite at de kunnskaper, interesser, verdier og meninger individet har, er godt formet av det miljøet de er utviklet i. Det er dette miljøet som former det vi kan kalle individenes "handlingsdisposisjoner". For å forstå utformingen av en bestemt kultur er det derfor bærerne av denne kulturens spesielle former for kunnskap, interesser, verdier og meninger vi må være på jakt etter. Hvilke sosiale aktørkategorier - hvilke kollektiver - fungerer som individenes

referanser i organisasjonene og i arbeidet? Hvem er de sentrale "sosialiseringsagentene" for organisasjonsmedlemmene? Hvem eller hva er det individet identifiserer seg med?

V.

Organisasjonskunnskap må altså innebære kunnskap om slike sosiale og kulturelle identiteter. For å utvikle organisasjoner, for å drive kompetanseutvikling, trenger vi å gripe inn i de prosesser som former slike identiteter, og vi må kjenne til de strukturelle forutsetningene for deres utforming. For opplæringen blir det dermed ikke det enkelte kurs eller det enkelte tiltak i seg sjøl som blir viktig - uansett hvor mye ny viten, kyndighet og kompetanse den enkelte får gjennom denne opplæringa. Det viktigste blir hvordan den nyerhverva individuelle kompetansen står til de spesifikke kvalifikasjonstypene og de bestemte yrkeskategoriene som allerede råder grunnen i organisasjonenes hverdagsliv. Hvordan bidrar denne opplæringa til å utvikle disse, eventuelt til å forme nye.

La meg bli litt konkret. Først et eksempel som demonstrerer hvordan slike kvalifikasjonstyper kan ha sine helt bestemte samfunnsmessige særtrekk. I studier som sammenlignet tilsynelatende "like" industribedrifter i Frankrike og Tyskland (etter størrelse, produkt og teknologi), blei det påvist hvor ulike bedriftene allikevel var, både når det gjaldt arbeidsdeling og arbeidsorganisering, autoritet og kontroll, konfliktlinjer og statushierarkier. De franske bedriftene var kjennetegnet av en toptung organisasjon, med stor avstand mellom arbeidere og linjeledelse, og med mange oppgaver satt ut i stabsfunksjoner for planlegging og kontroll. De tyske derimot hadde flere oppgaver plassert lavt i organisasjonen, og i linjen. Og relasjonene mellom arbeidere og ledelse bar preg av faglig kontinuitet. Hvis man f.eks. så på hva en fagarbeider var, eller hva han gjorde, fant man store forskjeller. Oppgavene en tysk fagarbeider hadde eller kunne gjøre, var i de franske bedriftene gjerne lagt på et teknisknivå.

Forskjellene som her kom fram, skyltes ikke bare ulikheter i teknisk kompetanse. Det handlet like mye om fagarbeiderens etablerte plass i bedriften, hans status og relative autonomi, hans eget sjølbilde og andres bilde av han. Det er snakk om en historisk og samfunnsmessig utforming gjennom utdanningssystem, arbeidsmarked og personalpolitikk, arbeidstiledeling og jobbutforming og interesseorganisering. Samlet kan vi si at det er et spørsmål om den sosiale konstruksjonen av fagarbeidere som kvalifikasjonstype. Tilsvarende forskjeller kunne man finne når det gjaldt formenn, teknikere, ingeniører, ledere. Forandring av arbeidernes kvalifikasjoner ville derfor ikke kunne gjøres uten å forrykke hele mønstret av samfunnsmessig konstruerte kvalifikasjonstyper.

Når vi sier at kvalifikasjonstyper er samfunnsmessig konstruert, betyr ikke det at de er

"ferdige" og "for evig" gjeldende. Like mye som de er skapt av og i samfunnet, kan de også gå til grunne gjennom samfunnsmessige prosesser - og nye kan vokse fram. I tysk arbeidskraftsforskning og yrkessosiologi er det gjort en rekke studier som viser betydningen av et slikt perspektiv på utformingen av kvalifikasjoner i arbeidslivet. En av bidragsyterne til denne forskningen sammenfatter betingelsene for at en ny kvalifikasjonstype skal struktureres/formes til slike relativt stabile arbeidskraftstyper, i følgende punkter¹³: 1) Nye knipper av faglige og sosiale kvalifikasjoner må representere løsninger på bedrifters problemer. 2) Den nye typen arbeidskraft må også finne en "plass" i bedriften m.h.t. arbeidsdeling, hierarki, karrierestruktur osv. 3) Det må videre finnes en type reproduksjonsprosess for denne type kvalifikasjoner: Utdanning og opplæring, som både gir de reelle og formelle kvalifikasjoner til å oppnå relevante stillinger. En tittel er gjerne det typiske kjennetegn på slike kvalifikasjonstyper. 4) Sist men ikke minst, er det viktig å huske på at det er handlende individer som har disse kvalifikasjonene og de aktuelle jobbene. Etableringen av en kvalifikasjonstype er nøye knyttet utvikling av former for gruppeidentitet og etablering og ivaretaking av gruppeinteresser. Fagorganisasjoner, og ikke minst profesjonsorganisasjoner, representerer ofte slike gruppeinteresser.

Sjøøl har jeg arbeidet mest med denne type prosesser i forbindelse med etablering av de nye fagoperatørene i norsk prosessindustri. Noen av problemstillingene herfra har jeg allerede vært inne på. La meg imidlertid her bruke kvalifisering av en annen yrkesgruppe som eksempel, nemlig yrkesfaglærere.¹⁴ For yrkesfaglærere som f.eks. tar pedagogisk opplæring eller videreutdanning kan vi formulere følgende kvalifiseringløp med dertil hørende problemstillinger: 1) Man rekrutteres som lærer (fra å være f.eks. fagarbeider eller arbeidsleder), kastes inn i undervisningen, tar seg tilrette etter beste "evne" og evt. tips fra kolleger, tar pedagogisk grunnkurs eller videreutdanningskurs, og blir konfrontert med

¹³ Se Ingrid Drexel: "Der schwierige Weg zu einem neuen gesellschaftlichen Qualifikationstyp - Theoretische Grundlagen, empirische Indikatoren und das Beispiel neuer Technikerkategorien in Frankreich", i *Journal für Sozialforschung*, Heft 3. 29.Jg., 1989, s. 301-326.

¹⁴ Eksemplet er satt i en videre sammenheng i O.J. Olsen: "Kvalitet i yrkesutdanningen? Noen mulighetsbetingelser for en erfaringsbasert yrkespedagogikk", *AHS Serie B* 1992-4, Universitetet i Bergen (fåes i Studia bokhandel). Noe erfaringer fra prosessindustrien er også rapportert her. For de problemstillingene vi tar opp her, se også O. J. Olsen: "Fagopplæring og nye kvalifikasjonsbehov. Utdanningspolitiske og yrkespedagogiske utfordringer i lys av endringer i det tyske utdanningssystemet", i L. Mjelde og A.L. Høstmark-Tarrou: *Arbeidsdeling i en brytningstid*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992.

betydningen av en handlingsorientert og erfaringsbasert pedagogikk, får kanskje aha-opplevelser når det gjelder begreper om helhetlig læring, og får trening gjennom en del praktiske øvelser (prosjektarbeid m.v.). 2) Tilbake på skolen er et første spørsmål om det er "behov" for lærerens nyervervede kompetanse. Representerer den en "løsning" på et problem for skolen/utdanningssystemet? Er det f.eks. et formulert behov å utvikle sjølstendige elever med en utviklet "handlingskompetanse", slik den pedagogiske opplæringen legger opp til? 3) Det neste spørsmålet er om den nyutdannede læreren får "armslag" til en ny type pedagogisk praksis? Er det "plass" i organisasjonen? Går det å åpner til lærernes nye kompetanse i forhold til den gitte arbeidsdeling (timefordeling, timeplan, lærersammensetning), organisering (myndighet og regler, ledelse), ytre krav (eksamensregler), aktuelle karriereutsikter, osv. 4) Og sist, men ikke minst, i hvilken grad gjøres de nye kvalifikasjonene til en del av lærerens egen yrkesidentitet? Hvordan står de i forhold til lærerkollektivets utvikling, forsvares kvalifikasjonene som en del av et felles interessegrunnlag? Og hvilken rolle spiller lærernes interesseorganisasjoner i en slik yrkespedagogisk fornyingsprosess?

Om man altså skal drive kompetanseutvikling i skolen, det er mitt poeng, må alle disse problemstillingene trekkes inn i prosessen. Tilsvarende i andre organisasjoner.

VI.

Hva så med etater og sektorer i norske kommuner? Hva slags kvalifikasjonstyper finnes her? Hva slags kvalifikasjonstyper bygges det opp rundt? I KO's hefter går det fram at opplæringen rettes mot yrkesgrupper innen sektorer som helse- og sosialomsorg, eldreomsorg, skole/barnehage, tekniske etater (vaktmestere), administrative og økonomiske funksjoner m.v. Og etter hva jeg kan se, både av generell diskusjon og av presentasjon av opplæringstiltak og erfaringer fra konkrete kommuner, er det betydelig oppmerksomhet rettet både mot dette at kunnskap og ferdigheter som utvikles i opplæringen, må bringes tilbake i organisasjonen, og at ting først læres ordentlig i organisasjonenes uformelle sammenhenger. Flere steder legges det vekt på betydningen av å utvikle metoder for uformell læring.

Ett spørsmål jeg sitter igjen med, imidlertid, er knyttet til det vi nettopp har vært inne på: hvordan er de ulike yrkene i kommunene sosialt konstituert? De er da ikke bare formet av organisasjoninterne forhold? Arbeidstakerne i kommunene er da ikke bare "kommuneansatte"? Barnevernpedagoger, hjelpepleiere, førskolelærere, ingeniører, økonomer - har ikke de også sine "fødselsmerker" fra utdanning og profesjonorganisering? Har ikke

disse yrkene utviklet sine - på tvers av organisasjoner - bestemte yrkeskulturer? Og er ikke deres etablerte profesjonalitet dessuten bundet opp til andre yrkesgrupper og aktører i organisasjonen - som sjøl har en "breiere" plattform enn den bestemte organisasjonen som de, der og da, befinner seg i? Jeg vil tro at denne type problem vil måtte ha betydning for den opplæringen som KO og kommunene initierer. Jeg vil også tro at denne type spørsmål heller ikke er fremmed for de som stiller med opplæring i kommunene. Men spørsmålet er, hvordan forholder man seg til dette i opplæringssammenheng? Og man kan spørre seg: er det en målsetning å utvikle de eksisterende yrkesgruppernes profesjonalitet? Er det gjennom videreutvikling av slike kvalifikasjonstyper, kommunene vil utvikle de kompetanser som trengs for å realisere de målsetninger som er satt opp? Eller er det ganske andre former for kvalifikasjoner man ønsker å utvikle? Ja, er det rent ut sagt en målsetning å bygge ned de etablerte profesjonsidentiteter og kvalifikasjonstyper, og gjennom kommunal opplæring utvikle spesifikke "kommunekvalifikasjoner"?

Jeg kan ikke helt se hvordan man tenker omkring dette innen KO, men jeg vil mene at det er et spørsmål av helt avgjørende betydning for det langsiktige opplæringsarbeidet som skal drives i kommunene.

VII.

Vi er med dette også over på et spørsmål jeg til nå bare indirekte har kommet inn på: Hva slags kvalifikasjoner vil man egentlig ha? Hvilke "handlingsdisposisjoner" vil man bygge opp under? Hva slags kultur vil man stimulere? Avslutningsvis skal jeg forsøke å angi noen problemstillinger knyttet til disse spørsmålene.

En slik diskusjon kan med fordel ta utgangspunkt i to sentrale dimensjoner for dette spørsmålet (oppsummert i figur 1).¹⁵ Den ene dimensjonen handler om det kulturelle "nivå" kvalifikasjonene ligger på eller ønskes å ligge på. Kvalifikasjoner er her å tenke på som våre evner til mestre/løse bestemte situasjoner/oppgaver. De gir en "handlingskompetanse" i disse situasjonene. Men ulike situasjoner forutsetter ulike typer handling. Alt etter hvor kompleks og forhåndsdefinert oppgaven eller situasjonen er, forutsetter den derfor handlingskompetanse på ulike "nivåer". 1) Et første oppgavenivå forutsetter at vi handler ut fra enkle sanksjoner. Vi blir vist hva vi skal gjøre og gjør det som er forventet under utsikter om enkle former for straff eller belønning. I arbeidssammenheng er det snakk om å gjøre en jobb ut fra entydige "kommandoer": sånn skal du gjøre det, stimulert av trussler om tap av jobb eller lovnader om høyere lønn. 2) Oppgaver på et neste nivå krever handling ut fra sosiale og kulturelle normer og regler. Tradisjoner er et stikkord her. Det handler om å gjøre det som anses som "riktig". Konformitet, aksept og samtykke preger utøvelsen av et arbeid. Lydighet og pliktoppfyllelse blir de sentrale dyder. Gjennom det oppnås opprykk, anerkjennelse osv. 3) På et tredje nivå må vi handle ut fra prinsipielle refleksjoner over hva som er rett/galt, fornuftig/ufornuftig osv. Situasjonen krever at man vet hvordan ting bør eller skal gjøres, men den forutsetter også at man forholder seg fleksibelt og prinsipielt til oppgaven, og er åpen for nye måter å løse problemet på eller mestre en situasjon på. Til dette trengs sjølstendighet, kreativitet,

¹⁵ Figuren er inspirert av en tysk artikkel, Gertrud Nunner Winkler: "Berufsfindung und Sinnstiftung", i *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 33, 1981, s. 94 - 114. Hun drøfter ungdoms orientering til arbeid ut fra begrepene prekonvensjonell, konvensjonell og postkonvensjonell moralbevissthet på den ene siden - begreper som er utviklet innen psykologien av bl.a. L. Kohlberg og videreutviklet i av sosiologien J. Habermas, se f.eks. sistnevtes "Moralutveckling ock jag-identität" i *Kommunikativt handlande*, Göteborg: Daidalos, 1988 - og begrepene innholds/saksmessig orientering og formell yrkesorientering på den andre siden. Forholdet mellom sak og form er en gammel problematikk i studiet av arbeid og det moderne samfunn, ikke minst ut fra Max Weber. Han pekte på utviklingen mot en stadig sterkere formalrasjonalitet i samfunnets sentrale institusjoner, og snakket om tendensen til at samfunnsmessig virksomhet kommer inn under denne rasjonalitetens "jernbur".

innovasjonsevne, kritisk sans, samarbeidsevner osv. På et slikt nivå er det først og fremst engasjementet i problemet i seg sjøl - i "saken" - som er motiverende for yrkesutøvelsen.

De fleste vil nok si at det er former for prinsippdedete fleksible kvalifikasjoner som trengs i arbeidslivet i dag, det være seg i industribedrifter eller i kommuner. Desentralisert ansvar og rask omstilling forutsetter sjølstendig handling, evne til å tenke sjøl og evne til å handle ut fra generelle retningslinjer. Utvikling av slike egenskaper er gjerne også sentrale målsetninger i programmer for opplæring og kompetanseutvikling. Det er imidlertid ofte stor avstand mellom ideal og realiteter, mellom retorikk og virklighet, på dette punkt. Problemet er, som vi har vært inne på, at slike kvalifikasjonsformer lett støter mot - og preller av på - eksisterende kulturer med byråkratiske forordninger, ledelse gjennom rigide instruksjoner, servil lydighet for administrative prosedyrer og formelle autoriteter, eller - det er ikke til å komme forbi - på tradisjonelle faggrensene og gamle yrkesnormer.

Ved spørsmålet om yrkesnormer kan vi trekke inn den andre dimensjonen jeg vil ta utgangspunkt i. Ethvert yrkes profesjonelle profil, eller "yrkesmessige orientering", vil kunne karakteriseres etter i hvilken grad det er preget av et faglig saksengasjement eller av en avgrenset formell interesse. Ethvert fag og enhver yrkeskvalifikasjon har en basis i et eller

annet saksområde, et problemområde, som kvalifikasjonene omhandler. Men det kan variere ganske betydelig i hvilken grad dette innholdsmessige aspektet ved faget preger de yrkesmessige interesseforhold og identiteter. For som arbeidskraftskategori har arbeidstakerne også interesser av mer formell karakter. Arbeidet er ikke bare et mål eller et gode i seg sjøl. Det er i høyeste grad også et middel. Man jobber for penger - som kan gi mat på bordet, klær til ungene, tur til syden og billetter til operaen. Og hvordan kan man oppnå det? Gjøre en jobb, javel. Men det å få en jobb, rykke opp en stilling, få bedre lønn osv. må jo ta utgangspunkt i noen kriterier. Man kan f.eks. bruke karakterer, kursbevis, ansiennitet m.v., altså en type *formelle* goder. Det er jo gjerne også det som skjer. Vi er på en måte avhengig av en type formelle - "objektive" - kriterier, som gjør at vi kan måles og sammenlignes. Og det forutsettes at de kriterier vi benytter, skal svare til, eller gi uttrykk for, en verdi, noe verdifullt. Slik penger skal svare til verdien av en vare, skal eksamenspapirene svare til verdien av en persons yrkeskompetanse. Sertifikatet skal være bevis på noe man kan.

Problemet oppstår hvis den formelle kompetansen ikke svarer til det den lover av reell verdi, eller hvis de "realverdiene" (realkompetansen) man besitter ikke lenger anses som nødvendig eller nyttig. Spørsmålet er hvordan de opplæringsmessige og yrkesmessige formalitetene står i forhold til det "reelle" innholdet de skal representere.

Det er på sett og vis et paradoks at den institusjonen som mest eksplisitt har utvikling av kunnskaper og kompetanser som målsetning, nemlig utdanningssystemet, så sterkt er gjennomsyret av formale motivasjonsstrukturer. Allerede på grunnskolen møter elevene dette at skolearbeidet ikke primært er rettet mot det å lære noe for innholdets egenverdi, men at det er viktig å lære for framtidig nytte. I ungdomsskole og videregående skole blir læringsinteressen mer og mer rettet mot eksamen og gode karakterer, eller rettere: gode nok karakterer. Karakterene blir målet. Det er middelet til videre utdanning og arbeid.

Denne problematikken er velkjent fra all høyere utdanning. Og den er tilsvarende kjent fra interne opplæringstiltak i bedrifter og offentlige etater. I svært mange sammenhenger er det som motiverer til opplæring den formelle kompetansen kurset gir for eventuelle stillings- eller lønnsopprykk eller for mulighet til å søke andre jobber. Dette er ikke nødvendigvis ensbetydende med mangel på saksinteresse eller manglende utvikling av realkompetanse. Arbeids- eller yrkesmessige kvalifikasjoner vil alltid ha elementer av begge deler. Men man kan likevel spørre om ikke en ensidig formalorientering legger avgjørende begrensninger på hva slags type kvalifikasjoner som kan utvikles. Hvis man kun leser for å greie en eksamen,

får man lett et overfladisk forhold til det som leses. Det blir en slags korttidskunnskap som skal "reproduseres", og som deretter kan gå i glemmeboka. Ikke bare det. Oppmerksomheten blir gjennom slik læring lett rettet inn mot det som er sikkert, mot fasitsvar og standardløsninger. Det er lettest å lære, og sikrest med tanke på eksamen. Tilsvarende kan man observere på kurs eller andre opplæringstiltak der fokus hele tiden rettes mot den prøven som skal avholdes. Man blir mest opptatt av hva som er "rett" og "galt", og hva som gir best uttelling. Dybde, bredde, refleksjon, sjølstendighet og originalitet understimuleres i slike situasjoner. I det hele tatt, en heving av kvalifikasjonenes kulturelle nivå synes å forutsette en klar orientering mot det yrkesmessige saksinnhold og en heller fleksibel yrkesmessig formalorientering.

Nå er det liten hjelp å "moralisere" over opplæringstakerne hvis de tenker mest på formalkompetansen. Det er som sagt, ofte en dyd av nødvendighet. Det er langt viktigere, om en vil stimulere til saksengasjement og fleksibel yrkesidentitet, å se på de motivasjons- og styringsstrukturene som eksisterer i organisasjonene og for opplæringa. Sjøl om den kanskje i seg sjøl er innrettet mot utvikling av faglige og sosiale kvalifikasjoner preget av helhetlige vurderinger, sjølstendighet og prinsipielle overveielser, hjelper det så lite om det fortsatt er en visshet blant opplæringstakerne om at det er faste prosedyrer og regler som må følges i arbeidet, og at det er formalkriterier og "korrekte" avgjørelser og handlinger som bestemmer karriere. Som vi har vært inne på, kvalifikasjonsutvikling stiller ikke bare krav til utvikling av gode opplæringstiltak, isolert sett. En vel så stor utfordring er det å utvikle en personalpolitikk (for ansettelse, opprykk, lønn osv.) og organisasjonsformer som står til de nye kvalifikasjonene. Tilbøyeligheten til å ty til standardløsninger og formelle beslutningskriterier er stor. Det er langt enklere å måle ting med enkle størrelser enn gjennom reflekterte overveielser. Kompetanse, dyktighet og effektivitet lar seg lettest måle i karakterer, antall kurs, ansiennitet, kostnadsforbruk, produsert mengde osv. En "dyktig" saksbehandler blir lett en som kan behandle mange saker. En "god" forsker har produsert mange artikler. Men for å bedømme innholdsmessige kvaliteter, bør kanskje andre kriterier trekkes inn.

Utvikling av en ny type profesjonalitet stiller naturligvis også etablerte yrker og profesjoner overfor store utfordringer. Samtidig som det kan være fornuftig og legitimt å forsvare etablerte faglige normer og posisjoner, f.eks. gjennom formelle grensdragninger, kan en ensidig defensiv yrkesstrategi hindre faglig utvikling og muligheter for "erobring" av nye arbeidsområder. Nå tror jeg ikke det er slik som mange later til å mene, at profesjoner og profesjonsinteresser er det største hindret for organisasjons- og kunnskapsutvikling. Likevel

synes utvikling av en kvalifikasjonspolitik rettet mot sikring av refleksjon, kreativitet og faglig innovasjonsevne å være en av de største utfordringene for fag- og yrkesorganisasjoner i dag. Bare slik, tror jeg, kan disse yrkesinteressene forsvares. Bare slik kan en type yrkesfaglig autoritet bevares som grunnlag for utforming og utførelse av arbeid.

....

Et gjennomgående budskap i dette foredraget har vært at kvalifikasjonsutvikling er et komplisert og ofte motsetningsfylt felt. For å avslutte i samme "ånd", er jeg fristet til å gripe fatt i et utsagn fra en foregående taler. På den ene siden framhevet han behovet av organisasjonsmodeller i kommunene som både forutsetter og frigjør organisasjonenes menneskelige ressurser på alle nivå. I neste omgang forklarte han hvordan politiske saker og reell beslutningsmyndighet måtte tilbakeføres til kommunenes politiske organer. "Alle beslutninger må tas av kommunestyret", poengterte han. Det er lett å støtte han på begge punkter. På den annen side: hva skal kommuneansatte med sjølstendighet, kreativitet og faglig profesjonalitet om de i det daglige skal fratras mulighet for å virke inn på beslutninger? Hva slags kvalifikasjoner trengs for "sjølstendig" utførelse av direktiver? Et paradoks som setter en viktig innsikt på spissen: Kvalifikasjoner er alltid et grensespørsmål.

Nye kompetansekrav og endrede kvalifikasjonsprofiler. Utfordringer for bedrift og fagforening¹⁶

I.

Dette innlegget vil ta for seg problemstillinger som vedrører hele det industrielle arbeidsliv, ikke bare oljeindustrien. Ikke desto mindre er problemstillingene særlig aktuelle i en diskusjon om framtidens oljearbeidsplass. Slik temaet om nye kompetansekrav og kvalifikasjonsutvikling har vært tatt opp i oljesektoren, har det særlig vært knyttet til begrepene om "flerferdighet" og "flerfaglighet". Andre steder er det andre stikkord som har fanget oppmerksomheten, slik som f.eks. team-arbeid, handlingskompetanse, total kvalitetskontroll o.l. Problemet som ligger i bunnen er imidlertid det samme: spørsmålet om utnyttelse av den menneskelige innsats i produksjonen av varer og tjenester. Hva slags kvaliteter ved den menneskelige arbeidskraft skal stimuleres og utnyttes? Hvordan kan det levende arbeidet utnyttes på en mer effektiv måte? Hvilken rolle skal det levende arbeidet ha i forhold til maskiner og kapital, i forhold til det vi kan kalle "dødt arbeid"?

Som bakgrunn for diskusjonen av i dag, skal jeg innledningsvis gi et kort riss av ulike historiske "modeller" for arbeidskraftsutnyttelse. Deretter vil jeg se hvordan slike modeller har gjort seg gjeldende på svært forskjellig måte i ulike industriland. Hensikten med dette er å få fram at nye former for kompetanseutnyttelse og arbeidskraftsinnsats i stor grad vil være preget av tradisjoner og strukturelle føringer fra de gamle "modellers" praktisering. Slike tradisjoner og føringer er derfor viktig å ha for øye med tanke på de utfordringer fagforeninger såvel som bedrifter står ovenfor i forsøket på å utforme en politikk for framtida. I forhold til fagforeningene er det særlig ett spørsmål jeg vil ta opp: hvordan ivareta en solidarisk holdning og kollektiv tilhørighet samtidig med utvikling av en politikk for utnyttelse av personlige ressurser og individuelle utviklingsmuligheter? Og i forfølgelesen av dette: hvordan er en arbeidspolitikk for breiere ansvar og deltakelse i produksjonen mulig (om overhodet) uten at det blir er ensbetydende med rasjonalisering og økende belastning på den enkelte, jfr. tankegangen om "tar du den, så tar du den"?

¹⁶ Dette innlegget er basert på et foredrag som ble holdt på NOPEF's konferanse "Framtidens oljearbeidsplass", KNA-hotellet, Stavanger 20-21 april 1994. Det er noe bearbeidet, men beholdt i sin muntlige form. Noen referanser er tatt med.

II.

a) La oss ta utgangspunkt i den enkle observasjon, at som ansatt i en bedrift er man først og fremst knytta til organisasjonen som arbeidskraft. Det er dine evner til å gjøre et eller annet, alleine eller i samarbeid med andre, som gjør deg interessant for bedriften. Ingen ting blir produsert uten arbeidskraft. Redskaper lager ikke noe av seg sjøl. Maskinene står stille om det ikke finnes folk til å passe dem. Kort sagt: Utnyttelse av arbeidskraftas egenskaper er nødvendig for produktiv virksomhet. Derfor kan også arbeidskrafta ses som en ressurs for bedriften, en ressurs det handler om å utvikle og forvalte på beste måte. Jo bedre egenskaper, desto bedre virksomhet. Arbeidskrafta kan også ses som problem. Det er langt fra sikkert at de ansatte er interessert i å la seg (ut)nytte akkurat slik maskin/kapitaleierne ønsker. De ønsker kanskje sjøl å forvalte sine ressurser, på en måte som gjør at de kan vare et helt liv og ikke brytes ned gjennom stress og overbelastning. "Hvorfor skal man tyne sine egne krefter for andres profitt? La oss heller jobbe ut fra egne forutsetninger." Men hvis det er bedriftens utgangspunkt, hvis bedriften ser arbeidskrafta som problem, vil det ikke være aktuelt å utvikle de ansattes ressurser. Da vil det først og fremst handle om å kontrollere arbeidsinnsatsen, eller gjøre den ubetydelig og overflødig.

Et slikt syn har stått sterkt i industriens historie. "Arbeiderproblemet" har vært utgangspunktet for en s.k. "tayloristisk" rasjonalisering (etter en amerikansk ingeniør, F.W. Taylor, som virket i USA ved århundreskiftet), kjennetegnet av sitt forsøk på å sikre kontroll ved å tømme arbeidet for innhold. Gjennom å splitte opp arbeidet i sine minste deler, for deretter å dele det ut i avgrensede spesialiserte operasjoner, der den enkelte kun hadde sitt å passe på, mens helheten ble tatt hånd om av ledelsen, ble det sjølstendige arbeidets betydning redusert. Arbeiderne ble gjort til lett utskiftbare deler av maskineriet, og nitide arbeids- og tidsstudier ga skinn av vitenskapelige og objektive kriterier for hva som var den mest effektive måten å arbeide på. Gjennom mekanisering og automatisering kunne man, ut fra et slikt perspektiv, utvide kontrollen ved å gjøre arbeiderne til vedheng til maskinene. Jfr. Chaplin's "Modern Times". Resultatet var, som det er hevdet, det levende arbeidets "degradering". For, hva kreves det av et menneske som gjøres til maskindel? Spesialiserte, avgrensa og ensformige kvalifikasjoner. Det kreves liten teknisk kompetanse, mens lydighet og disiplin blir den sosiale kompetansens sentrale dyder.

b) Vi skal være svært så forsiktige med å si at "sånn var det før", at "taylorismen" rådet grunnen i norsk industri. For det er ikke riktig. En rekke ulike ledelsesstrategier og

kontrollformer har eksistert side om side på norske industriarbeidsplasser.¹⁷ "Human relations", fagbasert autonomi og ulike samarbeidsmodeller har hatt betydelig innflytelse. Men sammen med en generell forestilling om teknologien og vitenskapene som viktigste grunnlag for vekst og framgang, har den tayloristiske ideologien om arbeiderne som begrensning og problem - som ideologi - vært relativt dominerende. Som sådan har den også blitt legitimert av det som kan sies å ha vært norsk arbeidslivs hovedmodell for effektivitetskontroll: regulering av arbeid og arbeidsforhold gjennom kollektive avtaler og institusjonelle konfliktløsningssystemer. Gjennom overenskomster og avtaler har norsk fagbevegelse i stor grad gitt tilslutning til "tayloristiske" rasjonaliseringstiltak i bytte mot høyere lønn, sikring av arbeidsplasser og (indirekte) mot utbygging av velferdsstatlige goder. I 1950 og 60-åra, og forsåvidt helt fram til i dag, har dette vært et typisk trekk ved den "norske modellen". Det har da også blitt sett på som Norges komparative fordel i konkurransen med utlandet, at rasjonalisering og effektivisering har kunnet foregå i samarbeid og under "sosial fred".

Den konkrete rasjonaliseringen har også hatt sterkt preg av den gamle "tayloristiske" modellen. Nedbemanning, intensivering og overflødiggjøring av arbeidet har i stor grad vært rasjonaliseringens devise. På sett og vis har jo dette også gitt et viktig grunnlag for fagforeningenes virksomhet. Sjøl om man har inngått samarbeid om rasjonaliseringen, har det hele tiden vært klart at det er en "motpart" man har samarbeidet med. Rasjonaliseringstiltak har alltid avtegnet bedriftenes "sanne ansikt". Som Leif Sande (NOPEF's nestleder) også var inne på i sitt innlegg: tidligere var fagforeningens motpart alltid synlig. Det var klart hva som var ledelsens interesser og hva som var de ansattes interesser. På det grunnlaget kunne arbeiderne organisere seg, og man kunne utvikle en forsvarspolitik, en politikk for lønn og bedre arbeidsforhold. Hovedprofilen på fagbevegelsens virksomhet har jo nettopp også vært innrettet på dette: forsvar av arbeidskraftas interesser med hensyn til lønn og arbeidsvilkår.

c) Men hva med opplæring, fagopplæring og yrkesutdanning, som er tema i dag? Hva med en kvalifikasjonspolitik, en politikk for ressursutvikling? En utvikling av det man sjøl har hatt å "tilby", for å si det sånn? Se det har heller vært et marginalt problem i norsk fagbevegelse. Men så har det også vært et marginalt problem for norske industri- og bedriftsledere.

¹⁷ For en artikkel som oppsummerer noen av særegenhetene ved norsk industrielt arbeidsliv, se Rune Sakslind, Tor Halvorsen, Olav Korsnes, "Arbeidslivsforskningen og de særegne industrielle relasjoner i Norge. Norsk arbeidsliv i komparativt perspektiv", i Ivar Bleiklie m.fl.: *Politikkens forvaltning*, Universitetsforlaget, 1985.

På 1960 tallet dukket det riktignok opp noen nye toner blant en del bedriftsledere. Moderne teknologi og kapitalens stordriftsfordeler var ikke lenger tilstrekkelig grunnlag for videre vekst. Moderniseringen hadde nådd sine grenser. Nå måtte man tilbake til "de gamle dyder: arbeid og sparsomhet", som daværende generaldirektør Holte i Norsk Hydro uttrykte det. Billig strøm og store kvanta var ikke lenger tilstrekkelig i konkurransen med utlandet. Krav om kvalitet og nye produkter var på vei inn. Derfor måtte arbeidernes ressurser, den "tredje kraft", utnyttes på en ny og bedre måte. Slik resonnererte nytenkerne i industrien. Kvalifiserte arbeidere kan lettere omstille seg til nye produkter og ny teknologi, de kan sikre en nødvendig fleksibilitet i produksjonen. Dessuten, ble det antatt: kvalifiserte arbeidere som gis interessante arbeidsoppgaver, vil også være mer fornøyd og motiverte for aktiv innsats. Dette var f.eks. noe av bakgrunnen for de s.k. "Samarbeidsforsøkene" på 1960-tallet, som bl.a. foregikk i prosessbedrifter i Norsk Hydro og i papirindustrien. Opplæring, jobbrotasjon og selvstyrte grupper var stikkord for disse forsøkene. For fagbevegelsen ble forsøkene først og fremst sett som tiltak for å utvikle "demokrati på arbeidsplassen". Og ser vi på Arbeidsmiljøavtalens paragraf 12 finner vi mange av tankene fra disse forsøkene nedfelt i formuleringene om de ansattes krav på utviklingsmuligheter, innflytelse på egen arbeidssituasjon m.v.

Den nye trenden ga imidlertid ingen revolusjon i norske industribedrifter. Gamle arbeidsmønstre forble uendret, hierarkier ble stående, teknisk rasjonalisering forble den avgjørende løsningen. I tillegg gjorde EDB-revolusjonen sitt inntog mot slutten av 1970-tallet. Arbeidets betydning ble antatt å forsvinne mer og mer, ble det antatt. Teknikken ville overta. Man snakket riktignok om informasjonssamfunnet og kunnskapssamfunnet. Men dét var et "samfunn" som var forbeholdt "toppene". De "på gulvet" kunne man fjerne, så hva skulle de med kunnskap?

d) Slike forestillinger om arbeidets framtid fantes ikke bare i Norge, men preget stort sett tankene om dette i hele den industrialiserte verden. Svært overraskende og nytt virket det derfor da det utover på 1980-tallet dukket opp den ene rapporten etter den andre som påviste at bildet, sett fra det levende arbeidets ståsted, langt fra var så "pessimistisk". Særlig oppmerksomhet fikk noen tyske industrisosiologer som på 1960-tallet hadde vist hvordan mekanisering og "taylorisme" undergravde arbeidernes kvalifikasjoner i tysk industri, men som i en oppfølgingsstudie 20 år etterpå, til sin overraskelse, fant helt nye tendenser i utvikling av arbeid og kvalifikasjoner. De fant bedriftsledere som satset på integrasjon av

arbeidsoppgaver, jobbutvidelse og tildeling av ansvar til sjølstendige og godt kvalifiserte arbeidere. I stedet for å bygge ned kvalifikasjonene, satset man på opplæring og kompetanse. Arbeiderne ble sett som ressurs og ikke som et problem.¹⁸

Bakgrunnen for et slikt arbeidspolitisk "paradigmeskifte" ble knyttet til forandringer i marked og teknologi. Internasjonalt var det ikke lenger masseproduksjon av standardvarer, men kvalitet og kundespesifikke produkter som sto seg best i konkurransen. En slik produksjon ble muliggjort gjennom en moderne fleksibel teknologi, som igjen forutsatte høy kompetanse og en fleksibel arbeidsorganisasjon.

Nå har det vært en stor diskusjon om hvor entydig denne utviklingen har vært, og fortsatt er. Det finnes bransjer og bedrifter som i svært liten grad har vært innfluert av disse "nye produksjonskonseptene", som de er kalt. Og langt fra alle arbeidsområder i bedrifter som satser på en slik utvikling, blir berørt av en slik politikk. Det er fortrinnsvis i de mer teknologiavanserte og kunnskapsavhengige industrigrenene og produksjonsområdene den nye tendensen har slått an.

Likevel er det ingen enkel, eller forhåndsbestemt, sammenheng mellom teknologi, organisasjon og kvalifikasjonsbehov. Her kommer de etablerte tradisjoner og ordninger for organisering og kvalifisering inn i bildet. Hvis vi ønsker nye prinsipper for arbeidskraftsinnsats, må vi ikke bare se på de teknologiske men også de samfunnsmessige betingelsene for dette.

III.

Den avgjørende ikke-teknologiske forutsetningen for "de nye produksjonskonseptene" har man først og fremst sett i en kvalifisert arbeidsstokk. Det er breie allsidige kunnskaper som anses som viktigst. De gir sikker produksjon, høy kvalitet, rask omstillingsevne o.s.v. "Polyvalens" (av "poly", som betyr "flere" og "valens", som betyr "noe som passer til flere ting"; apropos "flerferdighet" og "flerfaglighet") ble på 1980-tallet lansert som en nøkkelegenskap for arbeidsstokken. Bedrifter, industri, eller land, for den sakens skyld, med

¹⁸ For en nærmere presentasjon, se Ole Johnny Olsen, "'Nye produksjonskonsepter' og arbeidssosiologiske visjoner. Presentasjon av Kern og Schumann: 'Das Ende der Arbeitsteilung?'" , *AHS Serie B*, 1988:6.

polyvalente arbeidere ble tilkjent en stor fordel i arbeidet for omstilling og kvalitetssikring. Av den grunn er Tyskland sett som sjølve fyrtårnet for den nye typen produksjonskonsepter. Her har industrien vært vel forsynt med godt kvalifiserte fagarbeidere, og arbeidet har i stor grad vært organisert rundt en betydelig fagarbeiderautonomi.

a) Det tyske eksemplet er særlig brukt av *engelske* økonomer. Mens det tidligere var "arbeiderproblemet" som ble sett som det store problemet i engelsk økonomi, er det nå "kvalifikasjonsproblemet". Før var det hyppige streiker, motstand mot omstilling, forsvar for gamle og snevre faggrenser o.s.v. som hindret økonomisk vekst. I dag er det mangel på kvalifiserte fagarbeidere. For også i England er parolen om fleksibel spesialisering og nye produksjonskonsepter på mote. Kompetanseutvikling lanseres som veien til saligheten.¹⁹

Problemet er at like skeptiske som britiske arbeidere var til "deskillling" (dekvalifisering), er de nå til "reskillling". "Skillformation" (kvalifikasjonsutvikling) blir sett som arbeidsgivernes og bedriftenes sak. Bedriftenes innerste og eneste motivasjon for opplæringsprogrammer og organisasjonsendringer er å få gjort mer med færre ansatte, antas det. Og det er ikke bare arbeiderne og fagforeningene som er skeptiske. Leser man engelske forskningsrapporter om denne type problemer, er svært mange preget av følgende holdning: "Pass opp! Nå er en ny form for rasjonalisering på gang, der målsettingen er å undergrave arbeidernes posisjon i bedriften, splitte dem og tilby glassperler til de flinkeste."

Det er ikke umulig at engelske bedriftsledere tenker sånn. Jeg veit ikke. Kanskje tenker de fortsatt at det egentlig er arbeiderne som er problemet, men bare at problemet nå skal løses på en annen måte. De tenker ikke at arbeiderne har ressurser som kan komme til nytte dersom - og bare dersom - det gis rom for utfoldelse i en arbeidsorganisasjon basert på tillit og sjølstendighet. Kanskje det derfor verken er et "arbeiderproblem" eller et "kvalifikasjonsproblem" som er det største hinderet for omstillingsevne og kvalitetsproduksjon i England. Kanskje det snarere er et ledelsesproblem? Eller mer generelt: kanskje det ikke finnes noen "kultur" for en kompetansebasert arbeids- og produksjonsorganisasjon i England, og derfor heller ingen kultur for utvikling av nødvendige kvalifikasjoner for en slik organisasjon.

¹⁹ Se f.eks. Tony Cutler, "Vocational training and British economic performance: a further instalment of the 'British labour problem'", i *Work, Employment & Society*, Vol.6, No.2, 1992.

b) Hva så med Tyskland? Der er det ganske andre erfaringer med rekvalifiseringsproblematikken. De har da også et helt annet utgangspunkt. Grunnlaget for fagarbeiderpreget i den tyske arbeidsorganisasjonen ligger i omfattende utdanning av fagarbeidere innefor en nasjonalt organisert lærlingeordning. Dessuten er bedriftene også preget av en slags praktisk profesjonalitet oppover i systemet, der ingeniørene er tidligere fagarbeidere o.s.v. Det er ikke bare teoretikere som sitter på toppen, lederne har også gått sin gang igjennom systemet. Å være industri- og fagarbeider har hatt en høy status i Tyskland. Men sjøl om det har vært en sterkt tradisjon for fagarbeiderutdanning, er det også interessant å se hvordan dette systemet har møtt de nye utfordringene, med nye typer kompetansebehov osv. Dette skal være mitt utgangspunkt for den videre drøfting.²⁰

Lærlingeordningen er regulert av partene i samarbeid med offentlige myndigheter, omtrent som i Norge. Men den har i særlig grad vært styrt av bedriftene. Det er bedriftene som har vært det viktigste stedet for fagopplæringen. Lærlingskolen har kommet i annen rekke. Det er i bedriftene ungdommene trenes opp, av bedriftenes opplæringsfolk, og det her de faglige normene prentes inn. Denne arbeidsgiverdominansen var på 1970-tallet gjenstand for sterk kritikk fra fagbevegelsens side. Det første ankepunktet var at fagene hadde en tendens til å bli snevret inn og at opplæringen ble for bedriftsspesialisert. Bedriftene utdannet folk de sjøl ville ansette og ga derfor primært opplæring ut fra egne bedriftsbehov og ikke ut fra den normerte faglige bredden. Det medførte svekket muligheter for bred kompetanse og mobilitet på arbeidsmarkedet. (Dette var på mange måter nesten det motsatte av situasjonen i England, der fagforeningene forsvarte sine snevre faggrenser.)

En annen type kritikk gjaldt lærlingeordningens ideologiske funksjon. Som vi veit handler en fagarbeiders kompetanse ikke bare om tekniske ferdigheter og fagkunnskaper. Den handler også om normer og holdninger, det som i dag gjerne blir kalt sosialkompetanse. Og hva slags sosialkompetanse ble fremmet gjennom den tyske fagutdanninga? Det var først og fremst de kjente dyder: disiplin, lojalitet, flid, o.l. Og slik vil det lett bli. Så lenge det er bedriften som styrer fagopplæringen, selve sosialiseringen av arbeiderne, vil det være bedriftenes normer og verdier som overføres til de nye fagarbeiderne. Og det var slik kritikken lød:

Lærlingeordninga fungerte som medium for innordning av arbeiderne under bedriftenes

²⁰ For en breiere framstilling av det følgende, se O.J. Olsen, "Fagopplæring og nye kvalifikasjonsbehov. Utdanningspolitiske og yrkespedagogiske utfordringer i lys av endringer i det tyske utdanningssystemet", i Liv Mjelde og Anne-Lise Høstmark Tarrou (red.): *Arbeidsdeling i en brytningstid*, Ad Notam Gyldendal, 1992

herredømme. Den var først og fremst innrettet på å forme nyttig arbeidskraft, ikke også sjølstendig tenkende individer.

Det fantes altså en situasjon i Tyskland der fagopplæringen var preget av tendenser til spesialisering og ideologisk hegemoni til fordel for arbeidsgivernes verdier. Begge deler var fagorganisasjonene kritiske til, men hadde liten evne/mulighet til å gjøre noe med. Hjelpen kom, men fra uventet hold. På arbeidsgiversida utviklet det seg nemlig en forståelse for nødvendigheten av å revidere fagutdanningen. Dét ble sett som nødvendig ut fra innføring av ny teknologi og utvikling av nye arbeids- og organisasjonsprinsipper innefor industrien. Realisering av slike prinsipper forutsatte, mente man, nye former for praktisk såvel som teoretisk kunnskap, bredere kompetanse, evner til kommunikasjon med ingeniører, ferdigheter i team-arbeid, samarbeidsevner, kreative egenskaper, selvstendighet o.l. Utvikling av denne typen kompetanser måtte bygges inn i fagutdanninga, ble det hevdet.

Og slik ble det. Det ble startet en omfattende reformprosess, med deltakere fra forskning, arbeidsliv og myndigheter, for endring av de tunge fagene. Etter en langvarig utredning og diskusjonsprosess ble f.eks. metallfagene redusert fra 42 til 6 fag, med 17 fagretninger. Men det var ikke bare en sammenslåing av gamle fag. Det ble laget fagplaner med betydelig vekt på utvikling av teoretiske kunnskaper sammen med praktiske faglige ferdigheter. Og særlig ble det lagt vekt på utvikling av nye typer sosialkompetanse og personlighetsorienterte ferdigheter for å sette fagarbeiderne i stand til sjølstendig planlegging, utøvelse og kontroll av eget arbeid og samtidig gjøre han/hun forberedt til fleksibel omgang med nye teknologiske og organisatoriske problemer og utfordringer. For fagorganisasjonene var det særlig viktig å utforme fag og fagutdanning som gir muligheter for etterutdanning og omskolering, slik at bevegelighet og faglige kvalifikasjoner kontinuerlig kan sikres.

Svært få trodde at omstillinga mot nye typer kvalifikasjoner og innføring av nye produksjonskonsepter skulle bli noen enkel prosess. Det har det heller ikke blitt. Prosessen er på ingen måte avklart til det "suverene" fagarbeidets gunst. Arbeidsorganisasjonene henger igjen i de gamle strukturene og intensivering av arbeidsinnsatsen under ledelsens skjerpede styring, med henvisning til dårlige tider og fare for nedleggelse, er en betydelig tendens også i tysk arbeidsliv. Det tyske eksemplet viser likevel - og det er poenget her - at *muligheten* for en mer aktiv og framtidsrettet kvalifikasjonspolitik i høyeste grad er tilstede innefor en kultur basert på fag- og yrkestradisjoner.²¹

²¹ Jeg tror vi kan si det, sjøl om det altså er noen som mener at mulighetene ikke er så gode

Men, utforming av en slik politikk er ikke enkelt. Ikke minst på fagforeningene sin side støter man på en rekke paradokser og problemer i forhold til tradisjonelle forestillinger og prinsipper. Noen slike problemer skal jeg forsøke å kommentere i fortsettelsen av dette innlegget.

IV.

a) Allerede med de nye kompetansekravene eller kvalifikasjonsidealene er det noe som ikke er helt uproblematisk for fagorganisasjonene. Kreativitet, sjølstendighet, kommunikasjons- og samarbeidsevner, faglig interesse, interesse for videre læring osv. - dette er idag honnørord for den gode arbeidstaker og viktige målsetninger for kompetanseutvikling og yrkesutdanning. Ordene representerer i seg sjøl ikke noe som står i motstrid til fagbevegelsens ideologi. Tvert om, de uttrykker egenskaper som er i overensstemmelse med tanken om "humanisering av arbeidet" (som f.eks. var en parole innen tysk fagbevegelse på 1970-tallet) og den enkeltes utviklingsmuligheter ut fra arbeidsmiljølovens paragraf 12. Likevel er det noe som skurrer. - Problemet ligger i disse kompetanseprofilenes ensidige innretning på personlighetsorienterte egenskaper og interesser. Kompetansespørsmålet blir veldig individorientert. Det blir veldig fokus på den enkelte og hans/hennes utviklingsmuligheter.

Nå vil riktignok en formell opplæring, enten det er i skole eller bedrift, med sine eksamener, kursbevis osv. alltid ha et slikt preg. Det er den enkelte som tar prøven/kurset og det er den enkelte som kan søke stilling eller opprykk, gjerne i konkurranse med andre. Men det er likevel et spørsmål om gradsforskjeller. Når det blir det viktigste elementet i yrkeskompetansen som sådann at man skal være interessert i å lære mer, gå nye veier, ta på seg nye "utfordringer" osv., betyr det på mange måter å gjøre individualisten til yrkesfaglig ideal. Da er det også fort gjort at man dyrker fram karrieristen. Individuelle krav om mer utdanning og utviklingsmuligheter blir lett individuelle krav om opprykk og individuelle løsninger på lønn- og arbeidsbetingelser.

Slik kan engasjementet for opplæring og kompetanseutvikling bli et tveegget sverd for fagorganisasjonene. Det ligger - kan ligge - en indre motsetning i fagbevegelsens ønske om å fremme den enkeltes mulighet for egenutvikling - som i dag lettere kan la seg realisere i og

som før var antatt. Jfr. Kern/Sabel's synspunkter, omtalt i introduksjonen ovenfor.

med bedriftenes vektlegging av de personlige kvalifikasjoner - og idealet om enhet og solidaritet.

b) I denne sammenhengen står fagorganisasjonene idag ovenfor en dobbel utfordring. Det er ikke bare blant arbeidsgiverne at fleksibel yrkeskompetanse og ønske om ansvar og egenutvikling står sentralt. En rekke undersøkelser har vist at dagens ungdom ser individuelle utviklingsmuligheter som svært viktig ved valg av framtidig arbeid og yrke. Det er ikke slik man lenge trodde, at ungdom ser på arbeidet som en uviktig del av livet og framtida så lenge de får penger til "dans og moro". Men de ønsker ikke hvilket som helst arbeid. De har ønsker om "givende" arbeidsoppgaver, et arbeid der man ikke blir gjort til et nummer i rekka (skrue i maskineriet), men der man kan få brukt seg sjøl som person, og der man kan få utviklingsmuligheter gjennom opplæring og videreutdanning.²²

Kravstore og idealistiske ungdommer, vil noen si. Kanskje det. Likefullt tror jeg dette er et spørsmål fagorganisasjonene ikke burde ta lett på. Ikke bare fordi det er noe "fagforeningsriktig" i disse ønskene fra moderne ungdom (jfr. arbeidsmiljøloven osv.). Men kanskje først og fremst fordi denne ungdommen tross alt er de kommende arbeidstakerne. Det er de framtidige potensielle fagforeningsmedlemmene det er snakk om. Spørsmålet er derfor også: Hvordan kan disse "vinnes" for fagorganisasjonene?

Svaret på det, etter hva jeg kan forstå, må bl.a. ligge i det jeg allerede har vært inne på. Det må ligge i utvikling av en politikk for viderequalifisering og utviklingsmuligheter. Dét vil innebære en helt ny måte å tenke fagforeningspolitikk på i fagbevegelsen. Det blir på mange måter å utvikle en slags "tilbudspolitik", ikke bare en "forsvarspolitik". Det vil måtte handle om en politikk for å utvikling av egne ressurser.²³

c) Det er ikke hvilken som helst tilbudspolitik det kan være snakk om. Et særlig sentralt spørsmål for fagforeningene vil måtte være hvordan det kan utvikles en kvalifikasjonspolitik for personlig og faglig utvikling uten at man samtidig bryter ned fagorganisasjonenes

²² Jfr. f.eks. Martin Baethge, "Changes in Work and Education as Constituting Factors for Social Identity", i Halvorsen/Olsen: *Det kvalifiserte samfunn*, Ad Notam Gyldendal, 1992

²³ Se f.eks. Wolfgang Streeck, "Training and the New Industrial Relations: a Strategic Role of the Unions?", i Marino Regini (ed.): *The Future of Labour Movements*, London: SAGE Publications, 1992.

kollektive grunnlag. Dette er et vanskelig spørsmål, som jeg ikke har noe klart svar på men kanskje noen tanker som kan spore til diskusjon.

Som hovedpoeng for en kvalifikasjonspolitik vil jeg framheve betydningen av å se hvordan kompetanseutviklingen i bransjer og bedrifter generelt er innrettet. Er den først og fremst innrettet på å dekke enkeltbedriftenes kortsiktige behov og interesser, eller er den orientert mot utvikling av arbeidskrafts- og kvalifikasjonstyper av mer varig karakter? Gjøres opplæring og kvalifisering primært til et ledd i bedriftenes egen organisasjonsutvikling? Eller er denne virksomheten (også) forankret i og innrettet på utvikling av yrkesfaglige kvalifikasjoner og identiteter? Den første type innretning vil sikre bedriftenes "frie" utvikling og anvendelse av de ansatte som enkeltpersoner, mens den andre typen vil også kunne bidra til utvikling av kollektive "kompetansebærere" på tvers av bedrifter.

Noe av svaret for fagorganisasjonene kan, med andre ord, ligge i å knytte kompetanseutviklingen til fagopplæring og yrkesutvikling. Kvalifikasjoner knyttet til offentlig og partsregulerte utdanningssystemer og læreplaner, der de som lærer følger et bestemt kvalifiseringsløp i teori og praksis, hindrer ikke bare bedriftspesialisering og faglig innsnevring, de kan også hindre individualisme i ekstrem form. Sjøl om fag- og fagprofiler utvikles i tråd med breie, helhetlige og personlighetsorienterte kompetansekrav, vil en lærefagsorientert yrkesutdanning og arbeidsorganisering kunne bidra til en form for kollektiv yrkesbevissthet og yrkesidentitet. Uansett "individualistisk" faginnhold, vil det alltid måtte være noe i en slik fagidentitet som forteller en at "Jeg er fagarbeider, jeg er ikke bare Olsen eller Hansen som jobber i et eller annet boreselskap, men jeg har en bestemt fagtilhørighet, jeg er en blant likemenn". Slike fagidentiteter muliggjør også en målestokk for lønn. Sjøl om fagene ikke kan bli så rigide og fasttømrede som tidligere, er det likevel mulig og lage offentlige fag som er konstruerte rundt rimelig stabile og objektive størrelser. De åpner derfor for "objektive" lønnskriterier og demmer opp for individuell avlønning med "trynetillegg" eller mer systematisk personvurdering, som jo igjen er på full fart inn i arbeidslivet.

Men vil ikke en slik yrkesorientering føre til en konservativ kvalifikasjonspolitik, forsvar for rigide fagskiller og sementering av bedriftenes organisasjonsstrukturer, vil noen spørre. Vil det ikke føre til en arbeidspolitisk situasjon der fag- og yrkesinteresser blir identifisert som hovedhinderet for industriell industriell utvikling og omstilling? Dette er åpenbart en fare. Fag- og yrkesinteresser vil alltid også ha et formelt aspekt (regler for ansettelse, karriere, lønn, arbeidsorganisering osv.), og det er nok av eksempler på fag som står fast i etablerte normer

og regler for arbeid og arbeidsutførelse. Men formalorienteringen kan justeres og rigide normer kritiseres. Det ligger en betydelig utfordring i å utvikle kvalifikasjoner og yrkesidentiteter som på en offensiv og fleksibel måte kan representere et reelt svar på de nye trendene som er på frammarsj innen industrielt produksjons- og arbeidsliv. For alt dette med livslang læring, fleksible yrker, omstillingsevne osv. kommer sterkere og sterkere. "Just in time"- tankegangen fra Japan, eller "lean production" som den også blir kalt, med produksjonsløp med stramme tidsrammer og små marginer, er i vinden. Dét stiller krav om stor omstillingsevne og ansatte som kan utføre mange ulike jobber. "Den lærende bedrift" er et aktuelt slagord, og innebærer en forestilling om kontinuerlig omstilling og utvikling. Ingenting er stabilt. Svaret kan ligge i en kvalifikasjonspolitik som bidrar til utvikling av faglig profesjonell yrkeskunnskap som ikke står til hinder for innfrielse av krav om effektivitet og innovasjonsevne i tråd med slike forestillinger som er nevnt, men som tvert om viser sin overlegenhet i forhold til slike krav, sammelignet med mer bedrifts- og individrelaterede kompetanseprofiler.

d) Dette er ingen enkel oppgave. Men etter hva jeg kan forstå, står man ikke på helt bar bakke i forhold til dette. Problemstillingen med brede og helhetsorienterte fagtradisjoner og yrkeskompetanser er ikke noe spesielt nytt. Noen fag har vært veldig snevre. Andre fag har vært veldig breie, og enkelte fag og yrker har heller ikke bare vært kjennetegnet av spesielle tekniske ferdigheter eller en spesiell teoretisk innsikt, men kanskje først og fremst av en teknisk-faglig innstilling til ulike arbeidsoppgaver, en innstilling av typen: "gi oss en jobb, så skal vi utføre den". De gamle skipsmaskinistene hadde slike trekk. "For Gud og maskinistene er alt mulig", sa de. Flere her, vil jeg tro, har hørt dette utsagnet. Om det ikke var helt dekkende, var det nok likevel noe i det. De var spesielle for sin tid, maskinistene, slik de kom fra maskinrommene og inn i den petrokjemiske industrien på 1960/70-tallet for å løse oppgaver som ikke andre grupper kunne mestre. De ble gitt breie arbeidsoppgaver, med behov for stor grad av sjølstendig problemløsning i relativt ukjent terreng, og de gikk til jobben med suverén mine og en faglig stolthet som aldri åpnet for tvil om at de å kunne "kjøre fabrikk".

Interessant er det nå at det er på vei til å utvikle seg en ny faggruppe innen prosessindustrien med noen av de samme kjennetegna. Jeg tenker først og fremst på prosessfagarbeiderne.²⁴

²⁴ Min kunnskap om disse stammer fra egen forskning omkring framveksten av denne typen fagarbeidere. Resultatene herfra er så langt ikke presentert i sin fulle bredde. Mer systematisk er de dessverre bare lagt fram på tysk. O.J. Olsen, "Neue Produktionskonzepte auf norwegisch?", *AHS Serie B*, 1990-2 og "Facharbeiter oder Techniker? Neue Qualifikationstypen und Gewerkschaftspolitik in der chemischen Industrie Norwegens", i

Ikke minst blant de yngre lærligeutdanna fagoperatørene er det tydlige spor av en type fagidentitet der helhetlig produksjonsansvar, problemløsning, videreutvikling o.l. er sentrale dyder. Men også innen yrkesgruppen som helhet har det vært en utvikling i den retningen.

Kanskje enda mer interessant for diskusjonen her, er at denne type fagarbeideridentitet ikke er resultat av noen "naturhistorisk" nødvendighet, men et produkt av en lang møysommelig prosess der mange aktører har deltatt og der mange forhold har spilt inn. Innføringen i 1980 av fagopplæringen i operatørfaga ble initiert og drevt fram ovenifra, fra bransjeorganisasjonenes opplæringsavdelinger, i samarbeid med fagforbundsrepresentanter og i allianse med noen nøkkelbedrifter. Man hadde en generell antagelse om økt kompetansebehov i produksjonsavdelingene (ut fra moderne teknologi, sterkere konkurransekraft osv.) og at et formelt opplæringstilbud var nødvendig for å kunne konkurrere med andre bransjer om den mest "lærevillige" delen av ungdommen. I fagorganisasjonene ble særlig arbeidstakernes potensielt bedre stilling på arbeidsmarkedet framhevet som fagopplæringens viktigste side.

Iverksettingen av fagopplæringen støtte riktignok på en lang rekke hindringer ute i bedriftene: en arbeidsorganisasjon med arbeidsdelingsmønstre og statushierarkier som ikke uten videre ga rom for nye, bredt kvalifiserte, produksjonsfagarbeidere; lønnsstrukturer og tariffpolitikk som dels var knytta til faste jobb- og stillingsstrukturer og som i allefall ikke var orientert mot individuell kvalifikasjonsutvikling, men knytta til forhandlingssystemer som skulle gi mest mulig lik utvikling for alle; arbeiderkollektiv som i liten grad bygde sin yrkesidentitet på formell og faglig kompetanse, men som så opplæring/fagopplæring som ledd i tariffpolitiske overlegninger; bedriftsorganisasjoner og ledelsestradisjoner som videreførte det etablerte virksomhetsmønsteret og som ikke la til rette for et nødvendig læringsmiljø og utvikling av en kompetansekultur.

Men slike hindringer varierte i omfang og kraft mellom de ulike bransjene. De sto sterkest innen treforedling (med tarifferte stillinger m.m.) og elektrokjemisk industri (spesialisert jobbstruktur). De har stått noe svakere i kjemisk prosessindustri. For sjøl om alle de nevnte "motstandskreftene" har vært tilstede også her, er det her også tydelig hvordan andre krefter har bidratt til nye betingelser for videreutvikling av fagopplæringen og for sikring av den nye

Ingrid Drexel: *Jenseits von Individualisierung und Angleichung. Die Entstehung neuer Arbeitnehmergruppen in vier europäischen Ländern*, Campus, 1994.

fagkategoriens stilling i bedriftene og på arbeidsmarkedet. Arbeidere som har tatt fagbrev som paragraf 20-kandidater - i utgangspunkt primært for å oppnå fagarbeiderlønn - har etterhvert begynt å stille krav om arbeidsmessige tilpassninger til kvalifikasjonsnivået. I fagforeningene har det utviklet seg ansatser til en ny type kvalifikasjonspolitikkk ut fra forsvar for de nye lærefagene. I noen bedrifter har man kunnet spore en ny vilje til å ta i bruk hele kompetansen til de nye fagarbeiderne og det er også tendenser til større forståelse for kompetansekulturens vekstbetingelser. Pådriverne for fagopplæringen - bransjeorganisasjonenes opplæringsfolk, forbundsrepresentanter og andre enkeltpersoner - har styrket og utviklet sitt samarbeid i et stadig mer finmasket nettverk, både formelt og uformelt, gjennom sentrale og lokale opplæringsorganer (råd, prøvenemder o.l.). I noen regioner er det tosidige samarbeidet utvidet ved også å trekke inn en tredje part: lærerkreftene som arbeider med kjemi/prosesslinjene ved de videregående skoler. Dette "triangel"-samarbeidet har vært svært viktig for å forme de faglige og opplæringsmessige normene i fagutdanningen, og særlig viktig har det vært for å gjøre fagopplæringen til et reelt utdanningstilbud for ungdom gjennom lærlingeordningens ordinære løp: en del skole og en del læretid (faren for at prosessfaget skulle bli et reint paragraf 20-fag var i begynnelsen i høysete grad tilstede). Og som sagt, det er ikke minst de unge lærligeutdannede fagarbeiderne som har stått fram som de viktigste bærerne av den nye typen yrkesidentitet og fagbevissthet som jeg var inne på.

Alt i alt har fagforbund, foreninger og enkeltpersoner i fagorganisasjonene spilt en viktig rolle i utformingen av disse nye fagkategoriene. Likevel vil jeg mene at det ligger muligheter for en langt mer aktiv og målrettet politikk på dette feltet. Og gjennom sjøl å gå i spissen og legge premissene for utforminga av egne ressurser og kapasiteter, vil de ansatte legge et avgjørende grunnlag for hvordan de som arbeidskraft kan settes inn i den aktuelle produksjon, det være seg av varer eller tjenester. Utforming av et stabilt institusjonelt grunnlag for slik kvalifisering vil, tror jeg, dessuten kunne gi grunnlag for en sosial identitet som også rommer interesse og engasjement for spørsmål som demokrati på arbeidsplassen og sosial rettferdighet, ikke bare for effektivitet og individuell karriere.