



ARBEIDSLIV – HISTORIE - SAMFUNN

Læreplaner og framtidsplaner

Evaluering av Reform 94
(årsrapport 96/II)

Ole Johnny Olsen & Lars Ove Seljestad

AHS Serie B 1997-2

GRUPPE FOR FLERFAGLIG ARBEIDSLIVSFORSKNING
UNIVERSITETET I BERGEN

AHS serie B

FORORD

AHS - Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning ved Universitetet i Bergen ble i juni 1995 bedt om å utforme et prosjektopplegg for evaluering av noen spørsmål vedrørende fag- og yrkesutdanningen i tilknytning til Reform 94. Rammen for prosjektutviklingen var KUF's mål og rammedokument for evaluering av reformen. Prosjektutformingene tok utgangspunkt i to av de fire områdene for nøkkelspørsmål, henholdsvis område 3 *Organisering og samarbeid* og område 4 *Innholdet i og tilretteleggingen av opplæringen*. Disse områdene dekker særskilte men også klart sammenfallende problemstillinger. Vi fant det mest hensiktsmessig å utvikle to selvstendige men tett samarbeidende prosjektenheter. Opplegget for de to evalueringsprosjektene ble publisert i januar 1996 (Olsen 1996). Våren 1996 ble det rapportert i form av to artikler (Michelsen og Høst 1996, Olsen og Seljestad 1996) i en antologi av artikler fra evalueringsprogrammet (Blichfeldt et.al. 1996).

Den første årsrapporten for prosjektet er delt i to, en del fra delprosjektet som omhandler organisering og samarbeid (Høst og Michelsen 1997) og denne rapporten fra delprosjektet om innhold og tilrettelegging. Dette er en "underveisrapport" og må leses som det.

Datainnsamling og analyse er foreløpig, og muligheten for systematisk sammenligning med andre studier og utnyttelse av litteratur har vært begrenset. Likevel håper vi rapporten kan være et bidrag til diskusjon og grunnlag for videre politikkutforming.

Forskningen har vært utført av Ole Johnny Olsen og Lars Ove Seljestad i felleskap. Ved den endelige analyse og i skriveprosessen har det vært en arbeidsdeling som kommer til uttrykk i forfatterskapet til de 3 analysekapitlene. Kapittel 2 har Olsen skrevet, kapittel 3 og 4 har Seljestad skrevet. Begge har fått kritiske og gode kommentarer av forskerkollegene Svein og Håkon.

Bergen, 3.februar 1997

Forfatterne

Ved andre opptrykk er det gjort noen spåklige korrigeringer, føyd til en sammenfatning (kapittel 5) og satt teksten i et mer lesevennlig format.

Bergen, april 1997

INNHold

FORORD

KAPITTEL 1. INTRODUKSJON S. 1

KAPITTEL 2. LÆREPLANFORSTÅELSE OG LÆREPLANPRAKSIS - NYE UTFORDRINGER I ULIKE FAGKULTURER S. 6

2.1. Innledning

2.2. Profesjonelt skjønn som forsvar for læreplanens intensjon (kjemi- og prosessfag)

2.1.1. Målstyrte læreplaner - grunnlag for utvikling eller basis for kontroll?

2.2.2. Læreplanspraksis

2.2.3. Andre modeller innenfor kjemi- og prosessfag?

2.3. Et fag i støpeskjeen - og lærere med engasjement og motstridende

lojalitetsopplevelser (det nye omsorgsfaget)

2.3.1. Læreplanspraksis som kollektiv søkeprosess

2.3.2. Å forme en helhetsforståelse

2.3.3. Vekt på delene for å sikre helheten

2.4. De formelle autoriteters problem

2.4.1. Skal en 'gripe fatt i ting som elevene kan' eller 'komme igjennom'?

2.4.2. Skal man 'følge dokumentasjonsinstruksen' eller 'stole på hodet'?

2.4.3. Prosjektarbeid - mål eller redskap?

2.5. Gamle fagnormer og nye læreplaner (mekanisk grunnkurs, vk1 plate- og sveis)

2.5.1. Arbeidslivets almenutdanning - fra 'mekking' til faglig 'harelabb'?

2.5.2. Opplæring til fagarbeider (plate og sveis)

2.6. Sammenfattende diskusjon

KAPITTEL 3. Å VERA ELEV UNDER REFORM 94 S. 76

3.1. Innleiing

3.2. Kvifor har dei valgt den påbegynte yrkesutdanninga

3.2.1. Å velgja utdanning i plate- og sveisfag

3.2.2. Elevane sine utdanningsvalg ved kjemiske prosessfag

3.2.3. Å velgja utdanning i omsorgsfag

3.3. Kva vil dei? Lære eller studiekompetanse?

3.3.1. Plate- og sveiselevane skal ut i lære

3.3.2. Kjemiske prosessfag. Ja takk, begge delar.

3.3.3. Omsorgsfag: Læretida er vel ein del av utdanninga vår?

3.3.4. Oppsummering

3.4. Korleis skaffar dei seg læreplass?

3.4.1. Å søkja læreplass i plate- og sveisfag

3.4.2. På kva måte søkjer ein læreplass i kjemiske prosessfag?

3.4.3. Omsorgsfag: Å søkja lære er det same som å søkja skule

3.4.4. Oppsummering

3.5. Kva kan dei?

3.5.1. Kva opplever elevane ved plate-sveisfag at dei kan?

3.5.2. Kva kan elevane ved kjemiske prosessfag?

3.5.3. Kva kan omsorgsarbeidarelevane?

3.5.4. Oppsummering

KAPITTEL 4. Å VERA LÆRLING UNDER REFORM 94 S. 118

4.1. Innleiing

4.2. Å få læreplass

4.3. Å vera til intervju

4.4. Å begynna i lære. Første møtet med bedriften

4.5. Oppsummering

KAPITTEL 5. SAMMENFATNING

KAPITTEL 1. INTRODUKSJON

Denne rapporten bygger på arbeidet som er gjort innenfor den delen av AHS-prosjektet som omhandler "innholdsreformen". De nøkkelspørsmål som er formulert av KUF for evalueringsområdet *Innholdet i og tilretteleggingen av opplæringen* har vært retningsgivende for arbeidet. Utgangspunktet er her reformens tanke om at "større bredde i kunnskaper og ferdigheter hos alle er en viktig del av samfunnets kompetansebehov og den enkeltes endringsberedskap i det fremtidige samfunn og arbeidsliv". Dette ligger også til grunn i en ny generell del av læreplanen som "tuftet på et bredt kunnskapssyn og danner basis for ett sett av læreplaner"¹.

Ett uttrykk for læreplanverkets premiss om "bredt kunnskapssyn" er den vekt det legges på utdanningens mål om utvikling av den enkelte som person og "helt menneske". Læring av faglige kunnskaper og ferdigheter skal gå hånd i hånd med utvikling av personlige kvalifikasjoner for å forme sjølstendige, kreative og åpne individer med evner til problemløsning, samarbeid og kommunikasjon. Slike målsetninger ligger både i den generelle læreplanen og er konkretisert under felles mål for studieretningsfagene gjennom flere hovedmomenter. Denne ambisjonen kan knyttes an til det klassiske dannelsesideal om å forme myndige borgere for et demokratisk samfunn. En mer tidstypisk legitimering finner vi i understrekningen av slike kvalifikasjoners betydning for arbeidsinnsats i et konkurranseutsatt næringsliv i rask omstilling. Dette er velkjente tanker fra internasjonal arbeids- og kvalifikasjonspolitik, og de har vært gjennomgående i den utdanningspolitiske reformbevegelsen som Reform 94 er en del av.² Uansett begrunnelse, læreplanenes intensjon om utvikling av en helhetlig kompetanse er klar. Og en av våre sentrale oppgaver er å

¹ Mål- og rammedokument for evaluering av Reform94, KUF 1995

² Om det har vært snakk om handlingskompetanse eller begrunnelse for "helhetlige kompetanse", referanserammen har vært et utdanningssystem som "frembringer tilstrekkelig motivert og kvalifisert arbeidskraft på alle nivåer" (Blegen-utvalget) og en kunnskapspolitik for å få mer "kompetanse ut av befolkningens talent" (Hernes-utvalget). Gitt en slik legitimering kan man naturligvis spørre hvor åpne og vide intensjonene om personlig utvikling kan være. Hvilke muligheter har et "bredt kunnskapssyn" for utvikling av "helhetlig kompetanse" hvis premissene er et begrenset nytteperspektiv? I en rekke bidrag er det reist prinsipiell og teoretisk kritikk av Reform 94 på dette grunnlag, se f.eks. to nylig avlagte hovedoppgaver, Hansen 1996 og Skarpenes 1996. Vi skal ikke gå videre inn i den diskusjonen her, men konsentrere oss om å se hva slags kunnskapsforståelse som råder ute i yrkesutdanningens praksisfelt.

undersøke hvordan denne intensjonen blir forstått, ivaretatt og opplevd i skole og lærebedrift. Herunder kommer spørsmålene om hvordan de metodiske retningslinjene som skal bygge opp under en undervisning for individuell utvikling, er fulgt opp. Det handler om elevmedvirkning, differensiering, ansvar for egen læring, prosjektarbeid og nye vurderingsprinsipper.

Innholdsreformen handler ikke bare om utdanning som utvikling isolert sett. Den inngår i et større prosjekt for å integrere almenfaglig og yrkesfaglig opplæring. Ett ledd i dette har vært å forme almenfagene på yrkesfaglige studieretninger slik at de etter en bestemt påbygging kan gi grunnlag for generell studiekompetanse. Et annet har vært å gjøre fagopplæringen til en integrert del av utdanningssystemet, med et felles læreplangrunnlag og med en hovedmodell for opplæring med 2 år i skole og 2 år i bedrift. For oss er det viktig å se hvordan disse elementene i utdanningsreformen står i forhold til intensjonene om utvikling av personlige kvalifikasjoner og helhetlig kompetanse. For her er det ingen uproblematisk sammenheng. En sterkere almenfaglig komponent innrettet på studiekompetanse (utdanningens meriteringsverdi) kan, på sin side, bidra til en økt formalorientering med vekt på læring som middel for videre utdanning. Problemforståelse og saksengasjement kommer da lett i annen rekke. En opplæring regulert og formet av faglige standarder vil, på den annen, tendensielt være orientert av næringslivets behov for forming av elevenes/lærlingenes produktive evner som arbeidskraft og av arbeidslivets profesjonelle grenser og interesser. Faren kan da være at standardene blir for trange og grensene for rigide til å gi rom for såvel personlig som faglig utvikling. Det første problemet henger sammen med moderne utdanningsinstitusjoners tendens til å bli "byråkratiske læringsorganisasjoner". Det andre har å gjøre med den spenningen som ligger i arbeidsorganisasjoners 'behov' for arbeidskraftas sjølstendige, initiativrike, kreative "subjekt-karakter", på den ene siden, og dens utøvende, disiplinerte, pliktoppfyllende "objekt-karakter", på den annen. Dette kommer også til uttrykk i spenningsforholdet mellom en saksorientering og en formalorientering i profesjonelle interesser og identiteter.³ For vår del synes en særlig interessant å se på hvilken måte og i hvilken grad Reform 94 kan bidra til å utvikle norsk yrkesutdanning og fagopplæring ut fra et

³ Vi kan ikke gå videre inn på disse problemstillingene og synspunktene her. De kan finnes igjen i utdanningssosiologi og kvalifikasjons- og profesjonsforskning. Her skal vi kort vise til Baethge 1985, Drexel 1994, Lauvdal 1996, Olsen 1993, 1994b.

bredt kunnskapssyn, innrettet mot forming av fleksible faglige identiteter, der utforming av en individuell handlingskompetanse går sammen med og gjøres til en del av de faglige kvalifikasjonene. Dette ligger også til grunn når vi sammenfattat har formulert vår prosjektoppgave som det å "se innholdet i og tilretteleggingen av opplæringen i lys av lærefagenes institusjonelle og kulturelle utforming og omforming" (se Olsen 1996). Særlig vil vi legge vekt på den rolle de fremste fagformidlerne i skole og bedrift, lærerne og instruktørene, spiller i denne sammenhengen og hvordan det nye læreplanverket blir forstått og tatt i anvendelse? Dessuten på de forventninger, erfaringer og forutsetninger som finnes blant elever og lærlinger. Hva er elevenes og lærlingenes situasjon og opplevelse av utdanning og arbeid?

Sammenfattat kan vi si at et avgjørende suksesskriterium for Reform 94 som innholdsreform er om den bidrar til å realisere ambisjonene om personlig og faglig utvikling i samsvar med tankene om helhetlig kompetanse og et utvida kunnskapsbegrep. Den første prøvesteinen på dette er om en i skolestua lykkes i å formulere og praktisere en ny lærerrolle og en ny elevrolle. Den andre prøvesteinen er om en lykkes i å formulere og praktisere en ny instruktørrolle og en ny lærlingerolle innenfor fagopplæringa. Den siste prøvesteinen er om en får utvikla en ny type fagarbeider og samfunnsdeltaker etter fullført 4-årig utdanningsløp og et arbeids- og samfunnsniv som er tilpassa deres kompetanse.

Denne rapporten skal, som vår første halvårsrapport i juni i fjor (Olsen og Seljestad 1996), se på prøvestein nummer 1. I juni ga vi et generelt bilde av lærernes vurdering av læreplanens muligheter og grenser. Først og fremst lot vi imidlertid elevenes opplevelser av skolehverdagen, av arbeid med prosjekt og erfaringer med ansvar for egen læring komme til uttrykk. I denne rapporten skal vi gå grundigere inn på spørsmålet om læreplansforståelse og læreplanspraksis. Først og fremst skal vi undersøke hvordan læreplansintensjoner og undervisningsidealer kan støte mot oppfatninger og forordninger som fungerer som rigide formalstrukturer. Her vil det teoretiske utgangspunktet ligge i en forståelse av hvordan utdanning og institusjonalisert læring vil bære med seg en innebygd spenning mellom formell regelanvendelse og kunnskapsproduksjon. Spørsmålet vil være hva som blir de dominerende normer og praksisformer. Som grunnlag for denne analysen vil vi gå inn i de fag- og lærermiljøene som vi undersøkte i fjor vår.

I rapportens andre del skal vi se hvordan det er å være elev under Reform 94 og hvordan de

første elevene har erfart søkeprosessen for å få læreplass og den første tida som lærling. Det er ikke spørsmålene om opplevelse av undervisning og skolehverdag som skal følges opp, men først og fremst elevenes valg og forventinger til utdanning og studieretning. Dessuten deres opplevelse av hva de kan, hva slags kompetanseopplevelse de har etter 2 år i skole. Denne skal vi konfrontere med deres erfaringer fra det første møtet med oppgavene som lærling. Elevene og lærlingenes erfaringer og sjølførståelse vis a vis utdanning og arbeid vil bli fortolket i lys av sosialiseringsteoretiske og ungdomssosiologiske synsvinkler. Vi ønsker særlig å få fram betydningen av moderne ungdom sine søkeprosesser som grunnlag for erfaringsbearbeiding og identitetsutvikling (jfr. Seljestad 1995).

Empirisk grunnlag

Empirisk baserer arbeidet seg på intervjuer med lærere og elever på tre ulike studieretninger: helse-og sosialfag, mekaniske fag og kjemi- og prosessfag våren 1996. Intervjuene var konsentrert om tre videregående kurs 1: henholdsvis omsorgsfag, plate- og sveisefag og kjemiske prosessfag. For hvert av de to førstnevnte fagområdene har vi vært ved fire skoler/linjer, likt fordelt på to fylker. For det tredje har vi vært ved tre skoler, i de samme fylkene. Elevintervjuer er bare gjort på VK1. Her har vi også intervjuet klassestyrere og andre faglærere. For studieretningene som helhet er det foretatt intervjuer med hovedlærere, klassestyrere og enkelte faglærere på grunnkurs, samt en av almenfaglærerne (fortrinnsvise med norskansvar) som er knyttet til det aktuelle vk1-faget. Tilsammen har vi intervjuet 65 elever og 59 lærere.

I høst gjennomførte vi 39 intervju med nyslåtte lærlinger i de tre fagområdene. De fleste hadde da vært i lære fra 1 til 3 måneder, noen få hadde bak seg en læretid på 4 måneder eller mer. Disse intervjuene var retta mot opplevelse av statuspassasjen fra elev til lærling og det første møtet med bedriften. Samtidig foretok vi de første samtaler og intervjuer med sentrale aktører i de respektive bedriftene (ialt 16 bedrifter). Et fullgodt bilde av de fagidentiteter og opplæringspraksiser som formes innen de ulike fagområdene kan først bli gitt etter videre studier av den forståelse og praksis som finnes i de respektive bedriftsmiljøene. Resultatene fra disse studiene er så langt svært foreløpige, og vi skal derfor begrense oss til formidling av de første inntrykk av lærlingenes overgangserfaringer. De tre fagområdene vi har konsentrert oss om har alle sine særpreg. Mekanisk grunnkurs har sine aner tilbake til den

gamle yrkesskolens "jern og metall", som var sjølve inkarnasjonen arbeidslivets almenutdannelse. På VK1-nivå er plate og sveisefag tradisjonelle industrifag med sterk vekt på manuelle ferdigheter og produksjon av konkrete ting. Det er sterkt knyttet til verkstedspregete yrkesskoler og en fagbasert industri, og det finnes klare yrkesbilder for sveisere, platearbeidere og indutrirørleggere (se Michelsen 1995). Det er godt etablerte fagtradisjoner. Faglærerne er i stor grad rekruttert fra industrien og er sjøl gjerne utdanna fagarbeidere med lang erfaring fra arbeidslivet (se Haga/Michelsen 1993). Faget rekrutterer nesten bare gutter og har et mannsdominert miljø. Kjemi-og prosessfag er en linje med langt kortere levetid og mindre tilgang på elever. Det som nå er VK1 kjemiske prosessfag er direkte knyttet til etableringen av lærefagene for fagoperatører i prosessindustrien som går 15-20 år tilbake i tid. Til tross for en relativt kort historie, er det likevel et godt etablert fagområde (se Olsen 1987, 1994). Lærefagene oppsto som et forsøk på å heve statusen til produksjonsarbeidet i prosessindustrien. Fra å være et fag som rekrutterte 'svake' elever og lærlinger, er det nå, iallefall i visse regioner, et fag som rekrutterer blant de mest skoleflinke elevene. Faget er orientert mot prosesstolking og prosesstyring, og er mindre ferdighetsorientert enn plate- og sveisefag. Men på tross av sin innretning mot abstrakte tekniske operasjoner, trenger likevel fagoperatøren, som en moderne "systemregulerer" (Schumann et.al. 1994), erfaringsbaserte arbeidskunnskaper. Opplæring i skole og bedrift får svært ulik karakter, men er likevel sterkt bundet sammen med interessemessige kontakter og bruk av utplassering i bedrift. Lærerne er rekruttert både fra arbeidsledere og opplæringspersonale i industrien og fra høyskolesystemet. Fra å være et rent mannsdominert miljø, har andelen kvinner i prosessindustrien økt betydelig. I dag rekrutterer faget omtrent like mange jenter som gutter.

Helse- og sosialfag er et stort fagområde, med mange klasser på grunnkurs og VK1 svært mange steder. Det har en sterk overvekt av jenter, typiske "jentefag". Omsorgsfaget er et helt nytt fag som med unntak av noen forsøksordninger i Akershus og Rogaland, ble etablert med Reform 94. Faget er fortsatt i utforming, innenfor en studieretning med et klart skolepreg og i en sektor med svake lærefagtradisjoner. Derimot skal det finne sin plass blant flere godt etablerte omsorgsykker, så som hjemmehjelpere, hjelpepleiere og sykepleiere. Dette har preget fagets framvekst og vil bidra til den videre utvikling av faglig sjølførståelse og opplæringspraksis (se bl.a. Steinsland 1996 og Eikeland 1996).

KAPITTEL 2. LÆREPLANFORSTÅELSE OG LÆREPLANPRAKSIS - NYE UTFORDRINGER I ULIKE FAGKULTURER

2.1. Innledning

De ulike prosjektene som evaluerer innholdet i og tilrettelegging av opplæringen etter Reform 94 har presentert en del sammenfallende funn fra situasjonen i skolene. Særlig gjelder dette spørsmål som vedrører oppfatningen og anvendelsen av de nye læreplanene. De generelle prinsippene om at elevene skal være læreplanens subjekt og at de sammen med lærerne skal utforme planer for å nå fram til oppsatte læringsmål, at undervisningen skal bygge på elevenes aktive deltakelse og ansvar for egen læring, og at det overordna målet for læringen er utvikling av en helhetlig kompetanse etter kultivering av et bredt spekter av så vel faglige som personlige kvalifikasjoner, blir jevnt over ansett som positive og verdifulle. Svært mange synes det likevel er vanskelig å forholde seg til dette. Det bryter med forestillingen av nasjonale planer som oppsett av bestemte øvelser og spesifikt lærestoff, og av læreren som gir og eleven som mottaker av det som skal læres. Dessuten framstår prinsippene som urealistiske. Man mener at elevene verken har forutsetninger for eller motivasjon til den medvirking og det medansvar som de er tiltenkt, og at en slik alternativ undervisningsmodell er umulig innenfor de gitte rammebetingelser. Særlig sentralt i så måte står sammenhengen mellom tid, eksamen og læreplansomfang. "Med den omfattende kunnskapsmengden som ligger i læreplansmåla og den korte tida som er satt av til hvert fag, er læreren nødt til å drive et stramt løp om man skal komme igjennom til eksamen", lyder et vanlig argument (se Monsen 1996, 1995; Bergli 1995; Bergli og Frøyland 1995, Lauvdal 1996, Olsen og Seljestad 1996).

Spørsmålet er naturligvis i hvilken grad disse frustrasjonene uttrykker et problem med de prinsipper og retningslinjer som læreplanverket bygger på, eller om det må ses som et problem med lærermiljøers vilje og evne til å sette disse igjennom; blir prinsippene riktig forstått, og gjøres det forsøk på seriøs anvendelse? I diskusjonen om dette finnes det polemiske utfall for den ene og den andre tolkningen. Her skal vi imidlertid forsøke å se læreplananvendelsen i et mer helhetlig perspektiv, både i lys av lærernes praktiske yrkeskunnskap og profesjonelle kvalifikasjoner og i lys av motsigelser og målkonflikter i

utdanningens organisering og samfunnsmessige rolle generelt, og innenfor reformen spesielt.

Problemstillinger

Generelt kan vi si, som nevnt i introduksjonen, at intensjonene i læreplanene lett kommer i motsetning til grunnleggende kjennetegn ved moderne utdanningsinstitusjoner som "byråkratiske læringsorganisasjoner" (Baethge 1985). Ett forhold er arbeidsdelingen ut fra prinsippet om én lærer, én time, ett fag, og en fast timeplan. Et annet problem er vurderingsordninger som er innretta mot sammenligning av elever og derfor på jakt etter objektive standarder for rettferdig bedømmelse. Det første problemet henger sammen med de faglige disiplinenes historiske utforming og lærernes egen kompetanse, samt gitte administrative ordninger og økonomiske hensyn. Teamarbeid og tverrfaglig samarbeid vil derfor forutsette en omfattende endring av gjeldende organisasjonsprinsipper i skolene (jfr. Blichfeldt 1996). En enda større utfordring er vurderingsproblemet. Så lenge utdanningssystemet ikke bare bidrar til læring og kvalifikasjonsutvikling, men samtidig fungerer som sertifiserings- og sorteringsinstitusjon, vil vurderingssystemet måtte operere med standarder for sammenligning (jfr. Lauvdal 1996). Sjøl om det nå arbeides for å utvikle kriterier med vekt på bedømmelse av elevenes produktive (ikke bare reproduktive) kvalifikasjoner og helhetlige kompetanse, er det like fullt kriterier for karaktersetting til bruk for videre utdanning og jobbsøking det dreier seg om. Likebehandling og objektivitet vil være dyder som presser seg på. Kriteriene vil relatere seg til læreplansmålene, som tendesielt vil bli omformet til entydige størrelser. Og oppmerksomheten vil trekkes mot de aktiviteter som sikrer høy score på den nasjonale standarden.

Disse problemene knyttet til skolens arbeidsdeling og vurderingsoppgave kan man ikke endelig løse, bare moderere. Intensjonene i læreplanene kan leses som et ønske om dette. Spørsmålet er, imidlertid, om ikke andre sider ved læreplanene og trekk ved reformen har bidratt til å skjerpe problemene. Ett forhold er opplegget for mulig studiekompetanse for alle, som både trekker i retning av en mer gjennomgående formalorientering innen yrkesfaglig studieretninger og som bidrar til opprettholdelse av rigorøse arbeidsdelingsprinsipper. Innslaget av skoletimer som i større grad er begrunna ut fra utdanningens formalinteresse enn ut fra fagets saksinnhold er økende. Almenfagenes innholdsmessige omfang oppfattes dessuten som så omfattende at lærerne "ikke har en time å miste". Et annet problem er når

målstyrte læreplaner forstås som administrativt grunnlag for offentlig såvel som intern kontroll. Da vil kravet om dokumentasjon av planer for og gjennomføring av undervisning øke faren for en formalistisk avlesning og "oversetting" av læreplanene. Poenget blir å være ajour med planen, ikke med elevenes utvikling. Her er det også et spørsmål om dette er en fornuftig tolkning av prinsippet om målstyring. Bør ikke heller målstyring innebære et forsøk på å "trenge inn i intensjonene bak målformuleringene og bruke dem i de omstendigheter hver især befinner seg og ta med i betraktning egne og elevenes forutsetninger"? (Monsen 1996:293) Bør man ikke avstå fra forsøk på mekanisk avlesning av målsetningenes hovedmomenter som et "pensum" som skal gjennomgås? Jo, kan man si, men det er som vi har vært inne på, dypt nedfelte "krefter" i utdanningssystemet som trekker i motsatt retning.

Hvordan man kan forstå og håndtere disse motsigelsene er av de viktigste spørsmålene vi kan stille i evalueringsarbeidet av innholdsreformen i dag. Lars Monsen har hevdet (Monsen 1996) at en avgjørende forutsetningen for å ta ivare tanken om kvalifikasjonsutvikling ut fra elevenes egne individuelle forutsetninger, vil være å utvikle undervisnings- og vurderingspraksiser som inneholder muligheten for profesjonelt skjønn i fortolkningen av læreplanens intensjon og innhold. Vi tror også at dette må være veien å gå. En slik utvikling vil imidlertid måtte innebære en bearbeiding av hvordan læreplanen skal forstås - ikke bare blant lærerne, men trolig i utdanningssystemet som helhet. For uansett hvor åpent vi fortolker målstyringsprinsippet kommer vi ikke utenom at opplæring har med faglig normering og standardisering å gjøre. Derfor må det svares på spørsmål av typen: Hva skal det ligge i begrepet "nasjonale standarder" for studie- og fagkompetanse? Hva slags karakter skal standardene ha? Hvor romslige skal de være? Hvordan skal de utvikles og sikres? Framforalt, hvem skal sikre dem? På det siste spørsmålet er svaret: lærerne (sammen med faglige ledere og prøvenemdsmedlemmer i bedriftsdelen). Dette vender naturligvis søkelyset tilbake på hva slags profesjonelle identiteter og yrkeskvalifikasjoner som finnes og kan utvikles blant lærerne. Hva slags profesjonelt skjønn vil de eller er de istand til å utøve, og hva er dominerende undervisningspraksis? Hvordan drives prosjektarbeid? Hva gjøres for å gi elevene ansvar? I hvilken grad drives det faglig og pedagogisk egenutvikling? Dessuten må vi spørre: Hva er det som former slike kvalifikasjoner og identiteter - og dermed profesjonelle standarder og praksisformer - som tar ivare reformens intensjon om utvikling av helhetlig kompetanse.

Ovenfor har vi allerede pekt på noen momenter som kan virke *hemmende* for slik utvikling, både generelle og mer reformspesifikke. Av momenter ved reformen som kan virke *fremmende* i dette henseende, tror vi kravet om yrkesretting av allmennfag og opplegget for lokalt utforma eksamener er av betydning. Begge deler vil kunne åpne for prosesser som kan spille på og bidra til utvikling av lærerstandens profesjonell skjønn. Yrkesretting forutsetter et særskilt reflektert opplegg i et aktivt samarbeid mellom almenfaglærere og yrkesfaglærere. Forutsatt, vel og merke, at det ikke er snakk om mekanisk tilbakevending til tidligere fagplaner for "norsk for yrkesfag" o.l. Den samme sjølstendige, aktive og samarbeidsorienterte lærerpraksisen forutsetter opplegget med lokalt gitte eksamener. Denne typen eksamener vil i tillegg svekke de strukturelle føringene mot en "pensumorientert" læringsprosess. Ut over dette er naturligvis alle tiltak av typen metodiske veiledninger, kurs og tilbud om etterutdanning tenkt som bidrag i en slik utvikling. All erfaring med skriftelig informasjon og individuelle kursopplegg viser imidlertid at slike ting først har sin virkning om de knytter an til sosiale og kollektive prosesser i arbeids- og læringsmiljø. Derfor kan samarbeidskrevende opplegg av typen yrkesrettet almenfag og lokalt gitt eksamener være av særlig betydning. Det er i slike sammenhenger "teoretiske" veiledninger fra bøker og kurs mer forpliktende kan komme til anvendelse.

Slike prosesser kan imidlertid ikke bare studeres ut fra problemenes almene karakter. De enkelte fagenes særegne læringskultur og kunnskapstradisjoner må undersøkes. Hva slags yrkeskvalifikasjoner og profesjonalitet preger de ulike lærer- og fagkulturene? Hvilke utviklingstendenser og -muligheter finnes innenfor disse? Hvordan kan disse påvirkes? Her vil vi måtte søke sammenhenger i forhold som lærernes egen utdanning og yrkesbakgrunn, skolenes og fagmiljøenes egne utviklingstrekk, spesifikke forhold ved det arbeidsfeltet fagene relaterer seg til (f.eks. mulighet for praksisrelatert undervisning), og utviklingen av og relasjonen til bransje og arbeidsliv. For oss vil det være viktig å knytte analysen av betingelsene for forming av utviklingsorienterte læringsmiljøer og lærerkvalifikasjoner til en av prosjektets mer overordna problemstillinger: hvordan vil endringen mer generelt bidra til å fornye og utvikle fagopplæringen?

Opplegg for den videre framstilling

Før vi går løs på sjølve analysen, vil vi framheve at problemene knyttet til innholdsreformen

må ses som uhyre komplekse og umulige å løse opp i enkle sammenhenger. Norsk forskning innefor dette feltet har dessuten kommet kort, ikke minst når det gjelder den yrkesfaglige utdanningen. Det er derfor ikke aktuelt å komme med bastante slutninger eller å anbefale enkle løsninger. Det vi kan gjøre er å forsøke og bidra til dypere forståelse av problemenes karakter, for å spore til refleksjon og engasjement, ikke bare hos utdanningssystemets toppolitikere og i forvaltningen, men særlig - og kanskje først og fremst - hos dem problemene framforalt gjelder, lærerne og opplæringsfolkene i bedrift. Utfordringen ligger å bidra til den helhetlig forståelsen som problemet fortjener og å beholde "åpninger" for konstruktiv diskusjon og fruktbare veier for den videre forskning.

Det er særlig ett forhold vi vil framheve i denne sammenheng. I analysen av læreplanforståelse, læreplanpraksis osv. kommer det fram klare forskjeller mellom de tre fagområdene vi har studert. Det er også betydelige forskjeller mellom skolene innen hvert område. I et evalueringsarbeid vil slike forskjeller lett få et normativt uttrykk. Noen har kommet "lenger" enn andre, ut fra bestemte kriterier for suksess. Faren er at man opererer med for snevre og rigide suksesskriterier. Kriteriene kan bli for entydige og hengt opp i bilder av "den beste måten" å gjøre ting på. Dette kan svekke evnen til å se og framstille andre måter, som kanskje har kvaliteter som det er vel verdt å ta vare på. Vi skal forsøke å ha dette in mente.

Framstillingen vil gi relativt god plass til presentasjon av oppfatninger og erfaringer fra livet ute i skolene, slik vi også gjorde det i artikkelen fra juni i fjor (Olsen/Seljestad 1996). Mens vi der la vekt på elevenes opplevelser og vurderinger, skal vi her ta utgangspunkt i lærerne ståsted. Flere av innholdsreformens utfordringer og problemstillinger skal introduseres gjennom "stemmene" til noen av de lærerne vi har intervjuet. Innfallsvinkelen vil være spørsmålet om læreplansforståelse og problemer man har stått ovenfor i forbindelse med iverksetting av læreplanene i praksis. I diskusjonen av disse problemene vil vi komme inn på flere av de andre problemstillingene og "nøkkelspørsmålene" som reises i evalueringsprogrammet. Så som oppfatningen av målstyring, hva som særpreger lærernes forutsetninger og rolle, hvordan undervisningsprinsipper som prosjektarbeid og ansvar for egen læring kommer til anvendelse osv.. Elevenes opplevelse av undervisning og skolehverdag skal også delvis komme til uttrykk, for å fylle ut det bildet som tegnes av de ulike fag- og læringsmiljøene. Her viser vi for øvrig til "juni-artikkelen".

Framstillingen er lagt opp gjennom med fire underkapitler. Først ser vi på forholdene i kjemi- og prosessfag, deretter går vi over på omsorgsfaget innen helse- og sosial, for til slutt å drøfte plate- og sveis innen mekaniske fag. Vi går ikke like mye inn på de enkelte problemene og nøkkelspørsmålene under drøftingen av hvert område. Vi har heller ikke lagt lista av nøkkelspørsmål til grunn for disponeringen av framstillingen, men lar enkeltspørsmålene "speile" seg i den sammenhengen som tegnes opp.

Metodisk kommentar

De lærerne vi lar komme i tale, eller de skolene de arbeider ved, representerer ikke noe tilfeldig utvalg. De svarer ikke til noe kontekstuavhengig "gjennomsnitt". Tvert om representerer de bestemte kontekstuelle "figurer" av lærere og fagmiljøer, slik de framstår i sin måte å forholde seg til likeartede problemer på (læreplaner, undervisningsopplegg, elevrelasjoner osv) ut fra bestemte forutsetninger, erfaringer og sammenhenger. Dette betyr ikke at vi ikke kan trekke generelle slutninger fra analysen. De "bestemte" forholdene lærerne "representerer" er ikke tilfeldig valgt eller kommer ikke spontant til syne i analysen. Tvert imot, de trekkes inn og blir meningsfulle ut fra den forhåndkunnskapen vi har om feltet, om lærergruppene og yrkesfagene. Det er forskerens feltkunnskap og teoretiske forståelse som gjør det mulig å tolke utsagn og handlinger på en måte som gir innsikt i de forholdene det handler om - ut over den konkrete, avgrensede konteksten den bestemte læreren eller det bestemte skolemiljøet står i. Slik kan man gjennom å dykke dypere ned i enkelt-case komme opp med forståelse som bidrar til generell kunnskap om problemer og fenomener (jfr. Flyvbjerg 1993). En annen, og langt vanligere, måte å tenke generalisering på er naturligvis den man foretar dersom man samler data om enkelte forhold for mange like tilfeller, for å bekrefte eller avkrefte eksistensen av dette forholdet. Dette gjør man dersom man f.eks. vil vite hvor mange som bruker de metodiske veiledningene, hva lærerne mener om kurstilbudet for etterutdanning, eller for den sakens skyld, hvor mange som oppfatter læreplanen som pensum. For å si noe generelt om dette, må det gjøres en "tverrsnittsundersøkelse" med mange respondenter. En slik tverrsnittsanalyse vil være supplerende, men ikke et alternativ til den typen analyse som her er gjort. For å svare på hvorfor man ikke bruker veiledningene, hvorfor etterutdanningen oppleves slik eller slik, hva som er sammenhengen mellom læreplansoppfatninger og læreplanspraksis osv, er den generelle forståelsen man får gjennom

utvalgte dybde-studier særlig verdifull.

2.2. Profesjonelt skjønn som forsvar for læreplanens intensjon (kjemi- og prosessfag)

2.1.1. Målstyrte læreplaner - grunnlag for utvikling eller basis for kontroll?

Som det gikk fram av vår første halvårsrapport (Olsen/Seljestad 1996), finner vi innenfor kjemi- og prosessfag dét miljøet som mest radikalt har tatt i anvendelse de undervisningsprinsipper som læreplanene legger opp til. Her finner vi en læreplansoppfatning der "målene *lever* i både lærernes og elevenes bevissthet som noe de bør forstå og som de kan bruke til å skape målrettet undervisning" (Monsen 1996:293). Interessant er det at det er her de motsigelsene og problemstillingene som er knyttet til læreplanens anvendelse, sterkest kommer til uttrykk. Det er her vi treffer på den mest prinsipielle vurderingen av læreplanene og den skarpeste begrunnelsen for en sjølstendig anvendelse. Her mener man at det er nødvendig å forsvare intensjonene med målstyrete læreplaner mot former for formalistisk innflytelse og administrativ fortolkning.

La oss følge vurderingene til en av klassestyrerne (vk1 kjemiske prosessfag, skole 3). Intervjuet startet opp med hvilke endringer de nye læreplanene medførte. "Hvor store endringer var det snakk om?" Læreren grep straks tak i forholdet mellom undervisningstid og faglige krav:

"For oss var det stor endring, for vi hadde jo en prøveplan, med 40 timer pr uke, så overgangen for oss var ganske enorm, når det gjaldt timer. ... Med reformen er nesten alt snudd på hodet. For kravet til faget er ikke blitt endra noe."

Poenget var at sammen med fem timer reduksjon med overgang til 35 timers uke og flere almenfagstimer, "mistet" studieretningsfaga her i alt 10 timers undervisning. Mens "krava var de samme som før". Hva gjorde de så, når de måtte igjennom det samme på kortere tid?

Svaret kom uten nøling:

"Det betyr jo bare at du må velge i læreplanen. Du kan si at det du opplever nå, så lenge læreplanen er styrende, så er det en del lærere som vil ha..., som rett og slett skal igjennom undervisninga til måla, ikke sant? Det er to ting ute og går her. For det første så er det en målstyrt læreplan og mål er klart definert i den generelle delen av læreplanen. Men står det i læreplanen at du skal

igjennom sånn og sånn, så er det et plutselig pensum. Da er det jo ikke snakk om at det er elevenes mål vi jobber med, da er det lærerens mål. Når han er ferdig med pensum og har gått igjennom det så har han gjort jobben sin han, og kan sette seg ned å være fornøyd med seg sjøl. Hva elevene har fått med seg, det kommer i annen rekke. Fordi, da har vi garantien, det er en juridisk bindende garanti. Da skal du dokumentere som lærer... Og det kommer, det ser du jo, vi må dokumentere hva vi har gjort og hvordan vi vil gjøre det, og slepper jeg en liten en, så skal du dokumentere det og. Med alle disse kontrollfunksjonene så tvinger du fram..., så tvinges skolen ut i akkurat det samme uføret som vi har hatt før. Sånn litt surt sagt så kan du (dermed) si at reformen er bortkasta."

Intensjonen med målstyring, slik denne læreren oppfatter det, tilsier at man skal legge opp undervisningen med utgangspunkt i at elevene skal kunne strekke seg etter måla. Han er litt oppgitt over lærere som tolker det som om man skal lese målene som et pensum man skal igjennom. Målstyring i hans forstand oppfattes ikke som noe annet enn "sunn fornuft": "Når jeg leste den generelle delen av læreplanen så trodde jeg nesten ikke mine egne øyne og ører. For det var jo nesten faktisk som det var vettuge folk som hadde skrevet det. For kler du av språket, så er det sunn fornuft det dreier seg om. ... Det er jo ikke værre enn at vi jobber mot mål hele tiden. (...) Vi skal hjelpe elevene til å nå mål, og når du ikke målet så, all right, da må du gjøre det vanlige. Du må evaluere og se på hva du har gjort og hva som kan gjøres for å komme nærmere målet neste gang."

"Loven", derimot, tilsier at man skal gå igjennom til alle måla. Kan man ikke dokumentere at så er gjort, kan man komme i heisen. Det er litt uklart hva som menes med "loven" og en "juridisk bindende garanti", men slik jeg forstår det, viser han til den utbredte oppfatninga av at elevenes opplæringsrett innebærer gjennomgang av læreplanen som et standardisert løp. Dette oppfattes som ufornuft. Slik følger han opp litt seinere i intervjuet:

"La oss si matematikk da, læreplanen er såpass stor at hvis du skal gå inn på læringsverva, en eller annen slags taksonomi da, og analyserer læremåla, så kommer du i grundig tidsnød. Det betyr ett av to, enten så velger du vekk noen av måla og konsentrerer deg om det utvalget du mener er riktig, du bryter loven, eller du kan gjøre som de fleste gjør, du går gjennom hele greiene. Den eneste forskjellen på hvorfor elevene ikke kan det... Det ene er at du ikke underviser i det og det andre er at du gikk så fort fram at de ikke fikk det med seg. Hva er forskjellen?"

For denne læreren er det egentlig ikke noe problem at læremåla er vide og omfattende. Ja,

innenfor enkelte hovedmomenter kan det legges opp til "full ingeniørutdanning"⁴ (en påstand som vi møter hos hans lærerkolleger også på andre skoler). Tvert om, han vil mene at man i fagutdanningen skal ha høye mål å strekke seg mot. Godt kvalifiserte fagarbeidere er det resultatet han ønsker seg for sin egen undervisning. Det er det som er hans mål. Men i undervisningen, det er hans poeng, er det elevene som skal nå mål. Da er det deres ståsted man må ta utgangspunkt i. Han vil svikte sin oppgave som tilrettelegger for læring - og måloppnåelse - dersom han ikke brukte sin egen faglige kompetanse til å veilede i utvalg av de måla læreplanen stiller opp. "Hvem er læreplanen skrevet for?" spør han retorisk. "Det heter ikke 'tilrettelagt undervisning' lenger, for det er det en skal gjøre til daglig. Nå heter det 'særskilt tilrettelagt undervisning', for de som har problemer."

Studiekompetanse og mekanisk læreplanforståelse

Hva er så med på å støtte opp under en mekanisk forståelse av læreplanen og målstyringsprinsippet? To forhold ligger denne læreren særlig på hjertet. Det første har å gjøre med studiekompetanse og almenfag (det andre med byråkratisk kontroll).

"...så kommer dette forferdelige greiene med studiekompetanse inn også, da vet du. Da er vi i gang med samordning av eksamener og undervisning og hele pakka. Jeg våger den påstand at sentralgitte eksamener er noe av det verste som finnes i den norske skolen. For da er eksamener styringsdokumenter. ... og fylket driver med samordning, og det som er typisk er at den samordninga begynner rett før eksamen i stedet for at den skulle ha begynt før undervisningen starta. Da kunne en samordnet undervisningen og så kunne en laget individuell eksamen. Men det som går igjen vet du er rettferdighet. ...Det er som å skrelle alle potetene så de blir like store. Enhver som har prøvd det vet hvordan søl det blir. ... her sånn har vi hatt en skikkelig diskusjon om matematikk. Jeg har sagt nå at det skal være tre forskjellige eksamener i matematikk. Det er vel seks syv lærere som underviser i matematikk. Men noen har voldsomt behov for å overlate det meste av tenkninga til andre. Så sier jeg at 'det skal jo fagrettes'. Ja, så har de samarbeidet da. Og fra administrasjonen kommer det krav om at minst en tredjedel av oppgavene skal være felles. ... Jeg ba om å få se dokumentasjon på hvor det kravet kom fra. 'Nei, det har liksom vært uttrykt.' 'Ja, hvordan da?' 'Nei, det er for å sikre standarden i pakka.' Så sier jeg at 'det vet du like godt som meg at det er bare tull. Det har ikke noe for seg i det hele tatt'. Så baller det og går. Så akkurat i øyeblikket så er det en bastardeksamen

⁴ "Du kan jo se på materialteknikken i læreplanen vår for eksempel. Det er ett hovedmomet, men det er det hele ingeniørutdanninga handler om."

ute og går."

Denne lærerens forvilelse ligger i hans opplevelse av at yrkesretting og muligheter til differansiering av undervisningen systematisk blir lagt under press fra kravet om standardisering og pensumbaserte eksamener. Almenfagenes formalistiske karakter forsterkes gjennom tilknytningen til studiekompetanse; det blir viktigere å "skrelle potetene like store" enn å se på kvalitetene til den enkelte. Faktisk er det sånn, mener han, at muligheten for samarbeid med almenfaglærerne vil bli svekket dersom denne tendensen forsterkes.

"... i fjor så ville almenfaglærerne ha en egen avdeling. Det er som jeg sa, første skrittet på veien til at vi segregerer og det kommer til å være ødeleggende for samarbeidet. Og akkurat det har skjedd, for nå har de tenkt mer på seg sjøl i stedet for å stille på våre møter og være en del av undervisninga. Så driver de og steller med seg sjøl. Resultatet av det er at elevene går på to forskjellige skoler. En yrkesfaglig og en almenfaglig skole. Det er ødeleggende etter min oppfatning. Hvis vi mener noe med det - helheten og at den generelle læreplanen skal være med i bildet - så beveger vi oss i helt feil retning."

Kravet om studiekompetanse - "det at studiekompetansen skal være innekket" - bidrar til en sterkere todeling av skolen, mener han. Hans poeng, slik jeg forstår det, er ikke at det prinsipielt er umulig å bygge inn mye relevant almenfaglig kunnskap i yrkesfaglig studieretning. Men han insisterer på at almenfaga skal være yrkesretta og at målstyringen skal skje ut fra helheten i læreplanen. Han insisterer på det han ser som intensjonen i reformen.

"Jeg sier at det er fjorten måter å flå katta på og det er forferdelig mange veier til Rom. Så lenge vi har målet klart foran oss så gir jeg blanke i hvordan vi kjører, egentlig. Det vil si, det er en jobb vi må ta og gjøre sammen for å nå målet."

(Ligger det i det, spør vi, at for studiekompetanse så er det sånn at da skal det være likt på en måte. Alle må lære seg norsk på samme måten?)

"Ja, det er jo det! Det kan jo ikke være noe annet! ... Du vet.. Ja, jeg har trekt meg opp en del ganger på det der. ... Men jeg har forbannet meg på at det skal kjøres ... Som jeg sier, hvis vi er sånn nogenlunde oppe og går etter intensjonene i reformen når vi passerer tusenårskiftet så syns jeg vi har gjort en fenomenal jobb, for så vanskelig er den omstillinga altså!"

Målsetningen er her ikke å gi en fullstendig analyse av almenfagenes rolle ved yrkesfaglige studieretninger. For det måtte vi bl.a. også gå inn på almenfaglærernes opplevelse av situasjonen og deres konkrete læreplanpraksis. Det må vi imidlertid la ligge. Det er også nødvendig å gå opp en grensegang mot en mulig mistolkning. Ved spørsmål om samarbeid,

og ikke minst når det snakkes om integrasjon, vil vi stå overfor problemet "på hvilket grunnlag". Vil den ene eller den andres grunnlag bli lagt som premiss, eller finnes det en felles plattform? Når det er snakk om yrkesretting av almenfagene vil det på sett og vis forutsette en undervisning som dreier seg mot det yrkesfaglige grunnlaget. Dette betyr ikke at almenfaget skal oppgi sine egne mål - som saklig sett inngår som en del av utdanningens fellesmålsetning: utvikling av helhetlig kompetanse og den enkelte elev på deres egne premisser. Og det er, som vi vet, et sterkt engasjement for faglig og kulturell "dannelse" og stimulering av en rekke former for individuelle ferdigheter og evner i den almenfaglige tradisjonen. Dette er ikke noe yrkesfagene bare skal utnytte for "sin" del, i snever faglig forstand. Saken er at yrkesfagene, som vi har vært inne på, sjøl har tilsvarende målsetninger å ivareta. Derfor ligger det åpent for et samarbeid som i en vis forstand også skal føres på almenfagenes "premisses".

Problemet er likevel, og det er det vi ønsker å få fram her, at almenfagene også er særlig underlagt normer og strukturer som former deres rolle som utsteder av formalkompetanse. Og det er de lett rigide trekkene ved denne rollen som kan bli den dominerende dersom almenfagene i for stor grad blir legitimert ut fra muligheten for studiekompetanse. Men igjen, dette avhenger av hva som faktisk normeres som studiekompetanse, ikke i timer, men i praktisk anvendelse av læreplanene. Hvor langt og på hvilken måte kan man yrkesrette almenfagene og samtidig holde seg innenfor en standard for generell studiekompetanse? Hva slags standard skal man i det hele tatt operere med her? Er det mulig å utvikle en annen type normering for tildeling av studiekompetanse enn den som blir lagt til grunn innenfor almenfaglig studieretning? Slik vi ser det, er vi her ved vanskelige prinsipielle spørsmål som må tas opp på brei basis. Slik det kan forstås nå, kan et sterkt krav om yrkesretting og integrasjon mellom yrkesfag og almenfag for en utviklingsorientert undervisning kunne komme i konflikt med elevenes interesser når det gjelder oppnåelse av studiekompetanse.

Dokumentasjon som byråkratisk kontroll

Det andre problemet som blir trukket fram som undergraving av det profesjonelle handlingsrom i forhold til læreplanen, er opplevelsen av byråkratisk kontroll. Dette temaet dukket allerede opp, som vi har sett, med referanse til "loven" og en "juridisk bindende

garanti" om opplæring. Vi kom tilbake til dette temaet i intervjuet etter sekvensen om differensiering, læreplanenes omfang og studiekompetanse. Her hadde vi snakka om de teknisk-faglige krava, men spørsmålet var også "hva med alt det andre, det å kunne delta, ta initiativ, være ansvarlig og sånne saker"? Her fikk svaret en litt uventet åpning:

"Jeg har lyst til å si en ting først. For intensjonen med reformen er jeg helt ening i. Den liker jeg i grunnkonseptet. Men det skjærer seg på ett punkt. For det første så skal lærerne stå for en rase som absolutt ikke eksisterer, og jeg tror at hvis vi finner mutasjoner, hvis du skal bygge alle de gode egenskapene inn i et menneske, så ville jeg blitt direkte redd jeg. Men vi får gjøre så godt vi kan. Det er den ene delen av det. På den andre siden så fikk vi en arbeidstidsavtale som har *fratatt oss enhver ære i alle sammenhenger*. Vi er ikke brukelige til noe som helst, for vi må redegjøre for hver minste time. De tror oss ikke så langt som de kan kaste oss engang. For meg så er det et paradoks så ille at det gnager meg hver dag. Jeg er selvstendig nok og god nok til å ha hånd om, ja, 15 elever daglig ihvertfall, som jeg er klassestyrer for, men jeg er ikke i stand til å skjønne når jeg skal være på jobben og når jeg ikke skal være på jobben, og hva jeg skal gjøre og sånt. Da sitter det en eller annen - har lyst til å kalle det hva som helst - og skal kontrollere om jeg har gjort jobben."

(Paradokset her, følger vi opp, er at du skal bli kontrollert samtidig som du sjøl skal lære elevene å ta ansvar for egen læring?)

"Det henger jo ikke på greip. Det skulle vært moro å treffe de menneskene som greier å klekke ut sånt altså, det er så inkonsekvent at ...
Ja, og så sitter de med generelle læreplanen og lov om videregående opplæring i bann og så får du hele smørja midt i trynet etterpå, med alt det som lesses ned på deg og skal kontrollere deg."

(Ja, her er vi ved en stor spenning hele reformen, mener vi. Spørsmålet er hva som blir det avgjørende. Hva blir det dominante?)

Ja, den avgjørelsen har jeg måttet ta for meg sjøl for å overleve, og jeg sier at så lenge jeg er i forkant, at jeg har en mening med det jeg gjør, at jeg kan sortere det jeg gjør sånn i grove trekk og jeg har argumentasjon for hvorfor jeg gjør ting som jeg gjør, så kan jeg gjerne gå til rettsak, jeg. For det er en del kompromisser jeg ikke er villig til å inngå. Da påstår jeg at så lenge jeg har pedagogisk grunnlag ..., så er jeg i hvert fall like god til å vurdere det som enhver byråkrat."

Det går ikke godt nok fram av dette intervjuet på hvilken måte eller hvor sterkt dette lærermiljøet konkret har erfart tiltak for arbeidstidsoverholdelse og forordninger om dokumentasjon av læreplansgjennomgang, underveisevaluering osv. som byråkratisk kontroll. Referanserammen er de generelle diskusjonene og erfaringene med dette ved egen

og andre skoler. Eksistensen av både diskusjon og erfaringer var imidlertid klar nok fra en rekke andre intervjuer og møter i andre lærermiljøer, som vi også skal komme tilbake til. Kanskje sterkest inntrykk gjorde et intervju fra i høst med en fagopplæringskonsulent som hadde vært lærer i mange år, i et engasjert lærermiljø, men som akkurat hadde sluttet. Intervjuet handlet om noe annet, men det lå han sterkt på hjertet å få formidle grunnen til at han ville slutte.

"Det var ikke lenger tid til å være lærer. Dokumentasjon og møter osv. tok helt overhånd. I fritimene måtte vi skrive planer og 'regnskap' for hva vi hadde gjort, men de blei ikke sett på en gang. Det et ok med målstyring, men dokumentasjonskravet opplevde jeg som et papirsammensurium. Det blei produsert for en bok som sto i hylla, som blei laga for en instans, sånn at det kunne se ut som at vi hadde planene i orden."⁵

Vi kan hele tida spørre om planer og dokumentasjonsarbeid *må* få den formen som relativt åpenbart er svært utbredt. Eller er det skolenes administrative anvendelse som er problemet? Dersom det er intensjonen med planleggings- og dokumentasjons"kravet" å bidra til konstruktiv hjelp for det daglige undervisningsarbeidet, synes det nødvendig å ta for seg både premisser og metoder for dette arbeidet ute i skolene.

Lokalt pedagogisk utviklingsarbeid

Når klassestyren ovenfor er så indignert overfor de forordninger som er kommet til anvendelse de siste årene, er det ikke bare fordi det oppleves som angrep på hans personlige såvel som faglige integritet. Det er også ut fra oppfatningen av at dersom han, og det miljøet han er en del av, mekanisk skulle ha underkastet seg alle slike formaliteter og kontrollmekanismer, ville de aldri ha vært der de er i dag - "i forkant" av reformen. Over en periode på 10-15 år har det nemlig vokst fram et læringsmiljø på denne linja som tidlig la til grunn innretninger og prinsipper som i dag er innbakt i sentrale intensjoner i reformen.⁶ Helt fra linja ble oppretta har det ligget en "visjon" til grunn for utdanninga og for hva slags kompetanse som skal utvikles. Siktepunktet har vært en idé om breie sjølstendige arbeidsoppgaver for dyktige fagarbeidere. Man har ikke akseptert tendenser til å snevre inn

⁵ Dette sitatet baserer seg på håndskrevne notater.

⁶ Kunnskapsgrunnlaget for vurderingen her stammer fra tideligere undersøkelser, bl.a. knytta til studier av framveksten fagoperatørkategoriene i prosessindustrien, se bl.a. Olsen 1994.

eller redusere innholdet eller nivået i faget. Men det blei utvikla en pedagogikk med utgangspunkt i fagets krav **og** elevenes erfarings- og kunnskapsbakgrunn. Slik har man kunnet "levere" dyktige lærlinger til bedriftene, og blitt møtt med økende interesse og anerkjennelse for hva som gjøres på skolen. Dermed har man styrka bånd med opplæringspersonalet på bedriftene og sikra muligheter for utplassering og prosjektoppgaver, som igjen har gitt gode betingelser for opplæring.

Fra midt på 80-tallet ble det startet et arbeid for utvikling av en tverrfaglig og prosjekt- eller problemorientert undervisning, med stort ansvar til elevene. Dette hadde to bærende forutsetninger. Det ene var en oppløsning av den faste ordinære timeplan og daglig tverrfaglig samarbeid. Den andre var prosjektbasert eksamen. Når det gjaldt eksamen var det et aktivt arbeid for å få dispensasjon til å gå bort fra skriftelig eksamen, men legge opp til en muntlig høring ut fra et større prosjektarbeid etter en utplassering i bedrift. Dette blei tidlig godkjent, og det er det som også idag blir praktisert. Målsetningen var at eksamen ikke skulle være oppgulp, men reflektert drøfting av noe man hadde gått i dybden på.

I forhold til undervisning var det slik at når det daglig, og ikke bare i bestemt avgrensede prosjektperioder, skulle praktiseres en form for erfaringslæring eller handlingspedagogikk, måtte man gå radikalt til verks i forhold til timeplanstenkning og lærerpraksis. Gjennom et tett samarbeid i et daglig diskuterende lærerteam, kunne det fra uke til uke legges opp planer for time- og arbeidsfordeling. Læreropp-gaven var ikke å bli stående foran tavla og forklare, men å spore elevene til å gjøre oppdagelser gjennom en variert form for virksomhet og egen innsats. Etersom avdelingen har vokst og nye lærere har kommet til har stadig flere blitt trukket inn og "oppdratt" i denne måten å undervise på. I dag framstår den som en del av lærerkollektivets yrkeskultur.

2.2.2. Læreplanspraksis

Lærersamarbeid og undervisningsorganisering

For å se litt mer konkret på dette, kan vi ta utgangspunkt i et intervju med en av de andre lærerne, også han klassestyrer på VK1 kjemiske prosessfag. Mens "Nils" har ansvar for målene knyttet til kjemiteknikk, har "Knut områdene som omhandler reguleringsteknikk. Intervjusekvens med Knut:

(Slik vi har forstått det, sier vi, har dere vel nærmest et sånt lærerteam her. Men hvordan konkret fungerer dette? Snakker dere f.eks. mye dere i mellom åssen de forskjellige klassene fungerer?)

"Ja da, vi gjør jo det til en hver tid, holdt jeg på å si. Når det er situasjoner som gjør at undervisninga ikke fungerer så kommer vi lærerne da og ytrer problemer som vi har, da, og ber om tilbakemelding fra de andre, sånn at vi... Hvis det er noen som ikke har observert de problemene, så prøver en kanskje å være observant på det etterpå."

(Dere har jo ansvar for forskjellige områder, du har f.eks. ansvar for det som skal foregå i reguleringsteknikk, men samtidig jobber dere sånn fra uke til uke. Hvordan fungerer det, egentlig. Dere har jo ikke faste timeplaner, sånn strengt tatt?)

"Nei vi har jo ikke det, men timetallet for de ulike fagområdene blir jo det samme, da som ellers. Men det er jo avhengig av at vi koordinerer veldig mye av undervisninga hele tiden lærerne i mellom da, og at vi prater godt i sammen om hvilke emneområder vi holder på med til en hver tid, og at vi da drar lasset sammen. Når vi er innom visse emner i mitt fag så føler jeg at det er naturlig å dra inn visse områder innen kjemiteknikk og visse ting av mekaniske fag. ... (for at det skal fungere bra) er en avhengig av at en har koordinert det godt på forhånd... Timeplanen blir skrevet hver uke. Det er jeg som styrer det nå. ... Den jobben andre gjør på forsommeren, den gjør vi hver uke..."

En av de store fordelene jeg ser med det er at vårt aktivitetsnivå her på avdelinga jo alltid har vært sånn ... en del av oss er engasjert i prøvenemnder, i opplæringsråd, i masse ting utenfor skolen, som er veldig verdifullt for avdelinga. Vi får veldig stor mulighet til å påvirke hvordan arbeidssituasjonen vår blir i framtida og vi får veldig gode tilbakemeldinger på hva som skjer utafør skolen. Og det medfører selvfølgelig at en del får en del dager borte fra skolen og de dagene da eller den undervisninga som elevene går glipp av da, den kan vi ta igjen ... da går vi inn for hverandre.

(Det betyr vel at det blir stadig endringer, en uke kan du da ha 15 og en annen 25 timer?)

"Ja sånn har vi hele tida...., jeg tviler på om vi har to identiske planer i løpet av året, det tror jeg ikke vi har."

(Men hva med prosjekter, oppgaver, temaer som en holder på med, hvilken betydning har det for timeplanen?)

"Planen styres stort sett i forhold til lærernes aktiviteter og elevenes prosjekter og emneområder. Hvis vi ser for oss at en uke så planlegger vi et prosjekt som skal gå over to tre dager, så fordeler vi undervisninga, gjerne hvis elevene skal

ha et prosjekt torsdag og fredag, så fordeler vi undervisninga jamnt fram mot torsdag som regel og så fordeler vi arbeidsoppgaver underveis i det prosjektet. Hvilke lærere som da til en hver tid er ledige ...

Ukeplanen foreligger onsdag uka før. Men den timeplanen inneholder lærerens navn til hvilke tidsrom. Stort sett så deler vi inn dagene inn i 2 sånn at vi har formiddag og ettermiddag. 4t før og 4 t etter. Da setter vi inn bare for eksempel Nils mandag formiddag i a-klassen og Knut på mandag ettermiddag. Så vet de (elevene) i utgangspunktet ... (hva som vi skal jobbe med), vi har jo våre områder som vi tar for oss. Men det er klart at elevene har alle de bøker som de trenger til undervisninga av faget egentlig.

(Men har dere også en plan for hva som skal tas opp? Står det der?)

Nei, det er jo (bestemt i) framdrifta som vi blir enige om i forbindelse med terminplaner det ... Framdriftsplanen ligger der, som vi evaluerer underveis og vi sjekker hvor langt vi har kommet i forhold til i de forskjellige fag. Det er klart at har "Nils" vært mye av gårde, og vi har mista en del timer i kjemiteknikk så må kanskje en annen gå inn og så bidra litt på kjemiteknikken der, hvis det er fornuftig."

Vi legger merke til at det legges vekt på at en fleksible timeplan letter muligheten for et utadvendt og aktivt engasjement i som faglærer. Samtidig er det nettopp dette engasjementet som er det virkelig bærende element for en daglig pedagogisk virksomhet basert på teamarbeid og prinsipper for erfaringsbasert læring, og som bidrar til å opprettholde og videreutvikle grunnlaget for lærernes profesjonelle skjønn for fortolkninger av læreplanmål og fornuftig styringsveildening. Brei deltakelse ved og felles erfaringer fra prøvenemder og eksternt utvalgsarbeid, elevbesøk i praksisperioder, pedagogisk utviklingsarbeid, prosjektarbeid og eksamensopplegg, planlegging og gjennomføring av ukentlig undervisning bidrar til lærerkollektivets samlede kvalifikasjonsutvikling.

Skolehverdag og elevenes læringsarbeid

I den daglige undervisninga er det minst mulig tavleundervisning og mest mulig differensiert undervisning både ut fra enkeltelevers og enkeltklassers forutsetning.

"Det er forskjellige måter å gjennomføre undervisninga i disse emnene fra den ene klassen til den andre.... I mitt fag så merker jeg at hvis jeg skal gi sånne oppgaver hvor de skal kanskje beskrive (regulerings)sløyfer og sånt noe, så i den ene klassen kan det være at jeg gir de beskjed om å sette seg sammen i grupper og løse problemstillinger og det kan fungere veldig bra. I den andre klassen så må jeg kanskje i en viss grad be noen gå ned i prosesshallen og se på ting i praksis, se på andre tegninger, og så finne ut av det ved å leite seg

fram i systemet, og så komme fram til det samme nivået i forståelse for emnet. ... du kan si det sånn at av femten elever så er det en ti stykker som greier å gjennomføre oppdraget på en grei måte, mens en fem stykker luffer seg sammen og de vil bruke mye mye lenger tid, for de er opptatt med andre ting. ... så bruker de tida veldig dårlig, hvis en ikke da retter det inn og f.eks. bruker prosesshallen. ... på den måten aktiviseres de mer enn bare å diskutere, for de må lete det fram og erfare det selv."

Som vi viste i juni-artikkelen, opplever elevene her skolehverdagen som ganske anderledes den de har vært vant til. Undervisningsopplegget kan virke stressende, men givende. Spør vi en av elevene ved denne linja om de kan beskrive en vanlig skoledag, kan vi få et svar omtrent som så:

"Det er veldig mye blanda, og vi har ikke timeplan her. En lærer, den kan vi ha hele dagen, hvis det er det om å gjøre. Vi får liksom fordypa vårt i et emne over flere timer da. Ikke sånn at du har mange forskjellige som du bare rekker såvidt innom. Får litt god tid. Så er det det at vi kommer på skolen da og har noe undervisning og får kanskje noen oppgaver og sånn. Og blir gjerne sittandes ei stund aleine med de oppgavene, og så kommer læreren innom igjen for å høre åssen det går. Og så tar vi pause når vi kjenner for det lissom. Det er ingen som bestemmer det. Men du tar vel ikke pause når det står en lærer der." (R94-55 elev kjemiske prosessfag VKI, jente 18 år)

De blir vant til å jobbe på egenhånd med problem- og prosjektorienterte arbeidsoppgaver. De oppgir at de sikkert har over 20 slik "prosjekter" i løpet av året. Denne undervisningsmodellen oppleves som lærerik og krevende. De mener at det er den beste måten å arbeide på fordi de lærer å lære, og å stole på seg sjøl og sine medelever. I et framtidig yrke vil det ikke være noen lærer å spørre. Elevene må derfor lære å framskaffe kunnskapen de trenger sjøl. Samtidig oppgir de at de i begynnelsen av skoleåret opplevde det som frustrerende at lærerene var så lite aktive i timene og la så mye av arbeidet på elevene. Det var et sjokk å bli stilt overfor så store krav til. De reagerte i den første fasen med frustrasjon. Etterhvert roser de denne måten å arbeide på. De ville ikke vært den foruten. De opplever at de har lært noe som de kan ta med seg i sin framtidige yrkeskarriere, noe som de vil få bruk for i framtida. Slik har de også en positiv opplevelse av og forståelse for betydningen av ansvar for egen læring:

"Ansvar for egen læring ja. Ja, det er det det er. Det her skoleåret her ihvertfall er det veldig mye ansvar for egen læring. Det er nesten det det bygger opp til.[...] Det er jo veiledning av en lærer først da, får en problemstilling. Og så prøve å gjøre det så godt en kan. I grupper. Og spørre og grave og sånn. Så vi bruker de lærerene som hjelpemidler, nesten. [...] Vi har egentlig ikke lekser. Det er vårt eget ansvar å følge opp det vi henger etter i. Lekser det har vi

veldig lite av. Eller, vi kan ikke si at vi har veldig lite, for det er jo opp til en sjøl å følge opp så en ikke faller av lasset." (R94-53 elev kjemiske prosessfag VKI, gutt 22 år)

Ikke bare lærerne, men også elevene har fått sin kulturelle "oppdragelse". De vet at her - på prosesslinja - gjør man det på en "annen" måte enn det man er vant med. Her blir man ikke styrt og heller ikke bestemt over. Det koster, slit og frustrasjon følger med. Klasserommets trygge orden kan ofte bli et tungt savn. Men grunnholdningen er positiv. Det dannes en "elevkultur" der det å sjøl og sammen med andre løse problemer og hele tiden gå løs på utfordringer, blir en del av hverdagen. Det er dét man driver med på skolen! Man erfarer og man forstår at det er sånn man lærer.

Oppsummering

Vi skal også seinere i rapporten trekke vekslers på dette lærermiljøets erfaringer og vurderinger, bl.a gjennom en mer konkret diskusjon av bruken av prosjektarbeid og mobilisering til ansvar for egen læring (se 2.4.3). Så langt er det særlig ett poeng vi vil framheve. Når dette miljøet, som i stor grad har gått inn og tatt læreplanens intensjoner på alvor, som faktisk allerede før reformen hadde gjort disse til sine egne, kan realisere disse intensjonene, så kan de det bare ved standhaftig å stå på det de ser som plikt til profesjonell fortolkning av læreplanen, og ved suverén egenrådighet å bryte med, ja gjøre opprør mot enkelte "formalistiske" mekanismer som er kommet inn med reformen. Slik vi opplever det, føler de seg trygge i sitt opprør. For det er ikke læreplanen de bryter med. Den uttrykker jo mest det de sjøl lenge har praktisert. Ja, faktisk har de jo sjøl vært med å på å forme den. Tidligere sentrale lærerkolleger har vært med å skrive læreplanen. Og når det gjelder eksamensformen, er det rimelig å si at miljøets mangeårige påtrykk har hatt sin innflytelse. Slik ser de det også sjøl. "Sånn som årets læreplan har vi jo vært med å skrive". Fagmiljøet har i mange år dessuten vært aktivt med i formingen av lærefagene for fagoperatører i prosessindustrien, de fleste lærerne kommer fra opplæringsfunksjoner i bedrift, mange har sittet i prøvenemder og i opplæringsrådet. Denne faglige ballasten, sammen med kollektive erfaringer fra et langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid, gjør at de med engasjement og pågangsmot jobber for læreplanens målsetninger. Men de lar seg ikke styre av det som oppleves som rigid "lovfortolkning" og destruktive kontrollfunksjoner. Det ville ha undergravd det de har bygd opp.

2.2.3. Andre modeller innenfor kjemi- og prosessfag?

Som vi pekte på innledningsvis er det miljøet ved skole 3 som "mest radikalt har tatt i anvendelse de undervisningsprinsipper som læreplanen legger opp til". Det gjelder uansett fagområde. Spørsmål som imidlertid dukker opp hos leserne, er ventelig: Hva med de andre fagmiljøene innen kjemi- og prosessfag? Gjør de tingene på en helt annen måte? Hva særpreger eventuelt deres arbeidsmåte? Eller finnes det sider ved alle disse miljøene som kan forklares i lys av bransjespesifikke forhold?

Når vi relativt kort skal ta opp disse spørsmålene, er det bl.a. for å få fram et poeng som miljøet ved skole 3 framhevet. De ønsker ikke å "misjonere" sin måte å gjøre ting på. De ser det ikke slik at den måten de jobber på er den eneste rette. Miljøer med andre forutsetninger vil kunne finne andre fruktbare modeller. Dette kan illustreres av situasjonen innen dette fagområdet sjøl.

Her må vi minne om noen særpreg ved kjemiske prosessfag. Dette faget er rettet mot arbeid i industrien. Men det er ikke en reint ferdighetsorientert utdanning for konkret manuelt arbeid, slik som f.eks. plate/sveis. Det ligner mer på omsorgsfaget i den forstand at det legger vekt på å kjenne til og tolke og forstå prosesser. Prosessoperatøren former ikke materialet som en platearbeider eller sveiser, men bidrar til å styre, kontrollere og analysere lukka kjemiske prosesser. Dessuten omfatter arbeidet produksjonsprosesser som som ikke lar seg rekonstruere i et skoleverksted. Noe teknisk utstyr for vedlikeholdsdisipliner finnes, og ved skole 3 er det en prosesshall. Læringsarbeidet får derfor lett en relativt abstrakt karakter. Undervisningen foregår i stor grad i klasserommet. Men, som vi har sett, ikke nødvendigvis som tradisjonell tavleundervisning.

På den annen side, også det. Ved særlig en av de andre skolene (skole 1) så de på sin modell som et alternativ til den ved skole 3. Dette ble først og fremst knyttet til det at de ikke ville trekke inn så mye utstyr på skolen (prosesshall o.l.). Etter vårt skjønn kan det like mye knyttes til en annen type læringsforståelse og opplæringskultur. Det ble systematisk lagt opp til en mer tradisjonell organisering av undervisningen, med vekt på lærernes formidlingskompetanse, inndekning av hele læreplanen og jobbing for å sikre gode eksamensresultater.

Bakgrunnen for disse forskjellene kan delvis forstås i lys av lærerkollektivenes rekrutteringsgrunnlag. Der skole 1 har rekruttert lærere fra universitets- og høyskolesystemet, naturfagutdannede og ingeniører, har skole 3 rekruttert fagfolk fra industrien med lang praksis og bakgrunn i bedriftsintern opplæring. Videreføringen av miljøenes særpreg kan imidlertid først og fremst forstås i lys av deres opplevelse av å lykkes. For poenget er at, om enn på en ganske annen måte, er det også ved skole 1 et engasjert og sjølbevisst lærerkollektiv vi møter. De har ikke bare for dem sjøl et velprøvd opplegg for undervisning og skolearbeid. For dem de "betjener" synes det også å fungere bra. Gjennom mange år har det vært et nært samarbeid med den lokale industrien. Helt avgjørende er dette for opplegget med en lang praksisutplassering på VK1. Og den relativt teoretisk orienterte undervisninga på skolen legitimeres ved at det praktiske får de ved utplassering. Men også elevene gjør det bra. Godt motiverte elever nærmest konkurrerer om å ha flest femmere. De er svært oppsatt på å få lære plass, men også vel bevisst på muligheten for studiekompetanse og videreutdanning. Og den lokalt samarbeidende industrien er godt fornøyd med såvel skole som elever/lærlinger. Samarbeidet med skolen har også vært pleiet gjennom oppdrag for paragraf 20-kurs for bedriftenes ansatte o.l.

Alt dette som er sagt om relasjonene mellom skole og lokal industri kan også sies om de andre to skolene vi besøkte. Bruken av praksisutplassering er dessuten like sentralt for alle de tre skolene. Og sammenfatningsvis kan vi si at den relativt sjølbevisste holdningen vi finner særlig ved skole 1 og 3 henger sammen med den positive tilbakemeldingen de får både fra industri og elever. Begge miljøene har vært med å forme faget og de første fagarbeiderne, og de vet de har gjort en god jobb i så måte. Det gir dem trygghet, hver på sin måte, til å forholde seg sjølstendig til nye læreplaner og krav om endringer i undervisningsopplegget. Skal vi allikevel markere en ikke ubetydelig forskjell, kan lærermiljøet i skole 3 i langt større grad legitimere sin praksis ut fra et sjølstendig faglig erfaringsgrunnlag og med et pedagogisk opplegg som i større grad gir dem autonomi vis a vis industrien.

2.3. Et fag i støpeskjeen - og lærere med engasjement og motstridende lojalitetsopplevelser (det nye omsorgsfaget)

Vi skal fortsette diskusjonen om oppfatning og anvendelse av læreplanen i noe av det samme sporet som ovenfor, men fra et noe annet ståsted. Som vi oppsummerte i vår juni-artikkel, framstår lærerne på omsorgsfaget som engasjerte, kreative fagpersoner med sterk interesse for formidling av helhetsorientert kunnskap og for undervisning som tilrettelgging av faglig og personlig utvikling. Deres forståelse av læreplanen har likevel en noe konvensjonell karakter, og anvendelsen av den kan lett få et formalistisk og lærerdominert preg. Dette ser vi ved 'oversettelser' av læreplanen, som lett blir pensumorientert og preget av en lojal gjennomgang av planens enkelte hovedmomenter. Og vi ser det i opplegg for prosjektarbeid og i relasjonen til almenfag.

Bildet av pensumorientering og formalisme er imidlertid langt fra entydig og åpenbart. Det er ikke slik vi ønsker å avtegne det. Vi vil likevel forsøke å fram de analytiske poenger vi ser som viktige. Særlig ønsker vi å få fram de forhold som hemmer, respektive fremmer, frigjøring og videre utvikling av lærerkollektivenes profesjonelle skjønn og suverenitet. Det finnes, slik vi opplever det, et potensiale i disse lærermiljøene som ikke kommer til sin rett. Når vi i det følgende skal forsøke å forstå disse motsetningsfulle inntrykkene, skal vi se de i lys av forhold som lærersammensetningen på faget, fagets preg av fortsatt å være i støpeskjeen, dets åpenhet til videreføring mot studiekompetanse og dets vanskeligheter med å få til autentisk praksisundervisning.

2.3.1. Læreplanpraksis som kollektiv søkeprosess

Faget er, som vi skal minne om, av ganske fersk opprinnelse. I et par av de skolene vi var ved, ble det undervist i faget for første gang (som ved svært mange skoler). Ved andre gikk faget 3-4 år tilbake. Ved disse "veteran"-skolene ble det gjort et stort nybrottsarbeid de første årene, på grunnlag av de første skissene til fagplaner, men uten egne bøker eller andre opparbeidete læremidler. De nye lærebøkene ble derfor opplevd som en stor lettelse. " Vi syntest verden ble ny når vi i år fikk egne læreverk. ... det letter jo arbeidet veldig" (klassestyrer, skole 1). "Eg jobbet veldig mye for å finne stoff som egnet seg, for (de gamle) lærebøkene var så foreldet. Så det ble en veldig lett med reformen at det kom lærebøker" (faglærer, skole 2).

Lærebøkene ble brukt til å lette arbeidet både med læreplanfortolkning og undervisningsplanlegging. Men generelt har dette arbeidet blitt oppfatta som en søkeprosess, gjennomført med stor innsats og gjennom mye samarbeid både internt ved skolene og mellom lærermiljøer ved ulike skoler. La oss ta utgangspunkt i klassestyreren fra skole 1 sin beretning:

"Vi diskutera samman. Vi har ein eigen fagseksjon. Og då har vi hatt oppe: ka gjer vi i forhold til målstyrte læreplana og ka skille dei fra måten vi har jobba på før?

(...) Eg kan jo seie at i samarbeidet mellom hjelpepleie og helse og sosial og meg då, ... vi har på ein måte samarbeida litt om detta her og undervisa etter målstyrte læreplaner. Vi har opplevd det på ein måte litt vanskelig. For ka e ute etter på ein måte då. Og det vi har sett når eg har sett på målene for skuleåret for de enkelte modulane, så e det så mange emne frå ulike module faktisk som skal dekke de ulike målene. Sånn at eg har med jevne mellomrom tatt for meg målsetningane. Og sett ka har vi nådd i forhold til detta her. Og sammen med elevane då, så gjekk vi utpå høsten, når vi hadde vært i gang noken måna, så tok vi for oss målsetningene og spør kor hen e vi og ka har vi igjen. .. (Målsetningene) står foran i lærebøkene, sånn at da har vi brukt et par tima og gått igjennom det. Og det samme gjorde vi nå når første terminen va over."

Gjennom en offensiv tilnærming, med lesning av læreplaner og diskusjoner med kolleger, og gjennom jobbing med lærebøkene, søkes det etter en konkretisering av "hva som menes", og sammen med elevene blir det sjekket hvilke mål og hovedmomenter klassen har jobbet med og hva de "har igjen". Diskusjonbehovet og samarbeidet internt bunnset særlig i opplegget med lokalt gitte eksamener.

(Kom samarbeidet spontant, eller mer pålagt på en måte?)

"Litt av det har muligens komme opp i forbindelse med at vi skal lage prøva og eksamensoppgava, og arbeidsmåten for eksamen syns vi e viktig å begynne med tidlig på skuleåret. Og da e jo målsetningen veldig klart inne i bildet, og ut ifra det har vi fått en del faglige diskusjona. Der eg vinklar i forhold til mine fag og de (andre) i forhold til sine. Der e jo mykje som e likt på hjelpepleie."

Samarbeidet var framforalt tett mellom lærerne som har omorgsfag, særlig med tanke på utforming av årsplaner og terminplaner.

"Ja, der hadde jo me ein runde, vi som jobber på omsorgsfag da. Spesielt (med) ho som har bomiljø og kost og ernæring. Det e jo vi (to) som har hovedmodulane, og delvis e norsklæreren inne i bildet. Der har vi jo delvis et etablert samarbeid fra før, for vi har jobbet sammen i tre år. Så vi tok for oss målsetningane og innholdet i bøkene og så la vi opp årsplan heilt på starten av skuleåret. Og den årsplanen har lærere og eleva utlevert og det e likt for alle da

og det e laga i alle fag (engelsk, samf.fag osv).

Årsplanen ble utarbeidet av lærerne i starten av skoleåret. De forsøkte å trekke veksler på erfaringene fra arbeidet før reformen. Og sammenlignet med den, "synst eg vi gjorde en god jobb om eg skal sei det sånn. Vi dekkja dei viktigaste hovedområdene". Særlig la de gamle årsplanene opp til tverrfaglig samarbeid.

"Dei planane som eg har sett på fra tidligere på omsorgsfag altså, dei la jo veldig opp til tverrfaglighet, og eg tror omsorgsfag va de som va først ute med tverrfaglighet på skikkelig vis. Så at vi har jobba bevisst tverrfaglig de tre årene eg va inne. ... Sånn at det va heilt i fra starten av lagt opp til tverrfaglig jobbing. Så det gjorde at det ble naturlig å leggja opp årsplana,.. for eksempel etter befrukting, svangerskap, fødsel osv.: vi fulgte menneske i fra fødsel til død. Og la opp emnområdene utifra det. Og da gjorde norsklærare og samfunnsfaglærare. Vi relaterte all undervisning i forhold til de ulike fasane i livet."

Problemer med tverrfaglig samarbeid - almenfagenes nye rolle

Det var altså i gang et opplegg for tverrfaglig samarbeid der også almenfaglærerne var godt involvert. Spørsmålet er så hvordan de får dette til gå opp med timeplaner, lærernes leseplikt, deres kompetanseområde osv. etter reformen? Her har almenfag blitt et større problem:

"Det e stor frustrasjon, spesielt når det gjelder almenfaglærerne. For de oppgir at de kun har to timer almenfag i klassen i veka. Og de og elevane oppleve at det e altfor lite. Så for dei e det veldig vanskeleg å følge årsplanen vår. (...) Det fungerer veldig godt mellom meg og ho som har kjøkken og bolig og miljø. Familieøkonomien, den delen. Så vi har et veldig nært samarbeid for ho og har mange timar. Men de som har få timar oppleve det mykje vanskelegare. Men med norsklæreren prøver vi i grove trekk og følge modellen, når ho ser at ho kan få det naturlig inn. Men de har så mye som skal inn i pensum som blir vanskelig å relatere til de fasane her (livsløpet).

Særlig er det et tidsproblem. Det blir for lite tid til å komme igjennom pensum og for lite tid til å bli kjent med elevene:

For almenfag er det "altfor lite tid, og de har hatt strengt pensumkrav over seg som e vanskeleg å putta inn i årsplanen, sånn som de har lagt det opp. Det e stor frustrasjon både hos elevar og lærarar. (...) De oppleve frustrasjon ved at de ikkje kjenne de (elevane), og i tillegg har de dobbeltklasse i almenfaga. Så de (elevane) opplever jo kanskje ved første termin at lærern kanskje ikkje kan navnene på de og så ska setta karaktera og oppleve kanskje litt urettferdighet i forhold til det..."

Her som ved de andre studieretningene, blir det en ny spenning mellom almenfag og

studieretningsfaga. På omsorgsfaget er det likevel ikke det samme insisteringa på (fortsatt) yrkesretting, slik vi f.eks. så ved den ene skole med kjemiske prosessfag. De strever og prøver å få det til, men er full av forståelse for almenfaglærernes behov for å beholde tid til å komme igjennom pensum. Og "sånn som det er lagt opp" er det vanskelig å få til en god yrkesretting. Først og fremst skal almenfag dekke inn standarden for studiekompetanse. Aksepten for en slik innretning ligger for det første i den positive innstilling til veien videre mot studiekompetanse ved omsorgsfaget. Sjøl om de er begeistret for omsorgsfaget som lærefag og som en ny type yrkeskompetanse, er mange lærere svært positive til de dyktigste jentenes anspirasjoner om høyskoleutdanning, enten direkte via VK2 eller etter fagutdanningen. Mange av elevene, på sin side, har også dette i tankene (jfr. del 2 av rapporten). Denne innretningen får også andre utslag, som ved en av skolene der det ble ansporet til en ytterligere forberedelse til studiekompetanse gjennom å legge opp til bruk av valgfagstimene til norsk.

For det andre ligger det et grunnlag for en større respekt for almenfaglærernes problemer i yrkesfaglærernes egen læreplanforståelse. Den er sterkt preget av en lojalitet mot å dekke alle deler av læreplanen. Det er viktig å komme igjennom hele pensum. Det gjelder også deres egne studieretningsfag.

"Ja, heile spøkelset med svært pensum e der jo heile tiden, og det må jo vi følge. Så eg synst vi jobbe veldig hardt og du har det teoretiske presset heile tiden for å komme igjennom. Og du føler deg forplikta te å ha vært igjennom alle de viktige områdene i alle modulene."

Hvordan "dekke" de viktigste delene av læreplanen?

Spørsmålet vi likevel må stille, er hva vil dette si? Hva ligger det i å "komme igjennom"? Når har man dekket alt? Og hvordan skal de enkelte delene vektas? For omsorgsfagets del synliggjør denne typen spørsmål lærernes usikkerhet om såvel innholdet i de enkelte modulene og hva faget som helhet skal representere? Sikringen vis a vis alle læreplanens deler eller pensumets alle sider, må derfor forsås i lys av søkeprosessen lærerne står i når det gjelder å forme faget.

Faget består av mange deler. Lar man spesialister undervise i enkeltdelene, kan det være vanskelig å få formidlet en helhet. Forsøker den enkelte lærer å dekke flere områder, opplever hun lett å komme til kort i forhold til dybden i fagområdet. Vår klassesytyrer (skole

1), som er utdanna sjukepleier, har 3 av i alt 5 studieretningsfag på omsorgsfag, eller 5 av 7 moduler. Det er helsefag (hygiene og helselære), sosialfag (familieøkonomi og sosiale tjenester og kommunikasjon) og eldre og funksjonshemmede. I alt dekker det 19 av 25 timer i studieretningsfagene. Hennes kollega på omsorgsfag, "kostholdslærer" fra Stabæk, har kost og ernæring og bomiljø. Denne delinga er typisk for omsorgsfaget, sjøl om det er uvanlig at en lærer har så mye som 19 timer i en og samme klasse. Om hun skal redusere antall timer, vil det enten være en annen sjukepleier som kommer inn og dekker noen av modulene, eller kostholdslæreren som også kan gå inn på andre moduler, så som hygiene og de sosialfaglige modulene.⁷

Klassestyreren trives og synes det er fint å ha klassen så mye, sjøl om det kan være risikabelt med så mange timer, om "kjemien ikke stemmer".

"Ideelt sett så trur eg nok at det e ein fordel med færrest mulig lærare i disse studieretningsfagene. Og når kjemien i klassen stemme så e det jo ein kjempeutfordring, men hvis kjemien ikkje stemma mellom lærar og elev, så e det jo veldig uheldig å få ein lærar med tjue timar i klassen for veka. Men vi ha det veldig flott sammen sånn at eg trur vi oppleve det tilfredsstillande alle partar."

Problemet er å føle seg trygg på alt hun skal dekke.

"Ja, så det e veldig mykje på meg. Da eg føle problematisk e jo kanskje å få den stor faglige tyngden i alle modulane. Det e veldig arbeidskrevande for meg. Sånn at eg må ha veldig djup kunnskap om alle modular for å gjere ein veldig god jobb. Sånn som helsefaget falle jo veldig lett. Men eg må jobbe mer med sosiafag og eg føler at det krev veldig mykje av meg som lærar. (...) Eg føle av og til at eg skulle ha enda djupare kunnskap for å dekke alle de modulane som eg undervise i, for det e veldig arbeidssomt. For de e jo såpass voksne at de skal ha ein dybde av nivå på kunnskapen. (...) Eg føler meg av og til litt på gjyngande grunn når eg får tilleggsspørsmål utenom pensum, så føler eg at dette har eg ikkje fått studert nok, på enkelte områder. Helsefag føler eg blir dekket skikkeleg. Der har eg lang og allsidig praksis."

Disse uttalelsene uttrykker en ærlig og seriøs faglig innstilling. De vitner ikke bare om en reflektert egenforståelse, de åpner også for slutninger av stor yrkespedagogisk betydning.

⁷ Sistnevnte lærerkategori representerer på en måte arven fra de gamle husmorskolene og har i de seinere år vært sentrale lærerkrefter på ulike husstell-linjer. Sjukepleierene er kommet inn gjennom linjer som helse og sosial/miljø og hjelpepleierskolenes integrasjon i den videregående skolen. Mellom disse finnes en viss kompetansestrid om hvem som skal eller kan undervise i emnene hygiene, familieøkonomi og sosiale tjenester på omsorgsfaget.

Alle som har undervist, iallefall i praksisrelaterte emner (om det er forskningsmetodikk, skrivekunst eller bygningsfag) veit hva hun snakker om. For det første er det slik at om man ikke har god faglig forståelse ut over det som skal være elevenes eget stofftilfang, vil det svært lett føre til en pensumsrettet undervisning. For det andre vil slik opplevelse av egne "hull" ytre seg hos underviseren som et behov for videre studier. Spørsmålet er likevel om dette er den beste veien for å skape faglige basis for virkelig trygghet. Det får man nemlig, for det tredje, først etter "lang og allsidig praksis". Det er slik praksis som gir erfaringsmateriale til en virklighetsnær undervisning. Dessuten er det den som gir trygghet for at opplæringsplanen blir "dekket skikkeleg". Det er dette som gir det profesjonelle grunnlag man kan spille på for å gjøre en trygg vurdering av hva som er viktig og ikke viktig.

Kollektive søkeprosesser for eksamensopplegg og relevant praksis

Usikkerhet knyttet til enkeltmoduler bidrar naturligvis også til en viss usikkerhet når det gjelder sammenhengen mellom de enkelte delene i faget. Hvordan skal de konkret utgjøre en helhet? Her vil eksamenssamarbeid og tilbakemeldinger fra aktører i praksisfeltet kunne kompensere for egen yrkesopplevelse og bidra til erfaringsgrunnlag for et tryggere handlingsreservior. Så langt er naturlig nok tilfanget av slik erfaring ikke stort. Det er likevel til slik kilder lærerne søker. Klassestyreren i skole 1 går aktivt ut for å søke støtte og konsultasjon ved andre skoler.

"Og vi har i år samarbeida med mange skular i Hordaland på omsorgsfag fordi vi føler oss litt åleina pga at det e nytt..."

Derfor har vi det tverrfaglege samarbeide med de andre skulana for å bøta litt på mangelen på kollegar på egen skule, og det har vært positivt. Vi har ikkje fått så mange møte som vi kunne tenkt, men vi ser at det er et ropande behov for kollegar på omsorgsfag så har vi funne det som ein utveg liksom."

Spørsmål som særlig har vært diskutert innefor dette kontaktnettet av lærere på flere skoler, har vært knyttet til eksamen; dens form og innhold.

"I alle år fram til no så har det vært en statsgitt eksamen for omsorgsfag. Fryktelig skremmande, når du ikkje har visst om du har fått dekket, og når du i tillegg ikkje har hatt lærebøker, så har det vært spennande. Men i år så e det lokalt gitt eksamen. Og då kommer vi som har hatt tverrfaglig samarbeid på dei ulike skulane, vi ska ha et møte no der vi ska legge opp for å få omtrent samme bredde og nivå i undervisning. Og då vil eg i kvert fall tru at to av skulane, for eks de på ... og vi komme til samarbeide, kanskje om samme oppgava, og at vi da e sensorar for kvarandre.

Eksamensformen speiler for øvrig hvordan omsorgsfaget får karakter av å være "teoretisk praktisk", som denne klassestyreren kaller det, som forutsetter praktisk sans, men også teoretiske kunnskaper og skriveferdigheter.

(Opplegget for eksamen er en tverrfaglig oppgave ut fra en gitt praksissituasjon.)

"Du e heimhjelpar eller du e omsorgsarbeidar tre daga i veka der, og du får pasientsituasjona, klientsituasjona, og så får du konkrete oppgaver utifra det, ka ska du gjera?"

(Besvarelsen er skriftelig?)

"Ja , det e skriftlig. Den oppgavløysingsa den trene de seg mykje på i løpet av året. Så den sitte, og det e problemorientert, problemløysande metode, som ska vera en del av reformen. Og den måten har omsorgsfaget jobba på heilt sidan

det kom. De va som eg sa de første ute til å jobba (på den måten). Det e jo høgskolejobbing, ..."

(Jeg ville tro at skriftlige oppgaver favoriserer de som er flinke til å skrive?)

"Ja, men den er teoretisk praktisk kan du sei. Den e veldig praktisk tenkt. Så det e det vi seie heile tida, 'tenk deg nå går du inni den heimen, du går inn i den situasjonen, du har velgt dette og dette rommet, du ska gå tel... og ka veit du da ut fra det du har lært, (hvordan) psykisk og fysisk, sosialt og åndelig få dekkja behovet hos pasientane?' Så vi driller de hele året i å tenke praktisk."⁸

Et annet tema for samarbeidsmøtene har vært hvordan man skal kunne få til en undervisning som er tilstrekkelig praksisrelatert.

"Det ska jo være mye praksis i undervisninga utenom at de ska utplasserast. Og da å kunne være allsidig nok i undervisningsmetoda..., da e det godt å ha andre å utveksle erfaringa med. (Utfordringen er) ...det å undervisa elevane på andre metoder enn forelesningsmetoder, ein bredde der. ..det ska vera praktisk og det ska vera teoretisk og det skal inneholde prosjekta. Og i fagplanen, faktisk, for omsorgsfag, fikk vi høre like før vi starta, at det skulle vera 60% praktisk undervisning. Og da ska vi vera inne og ikkje vera i praksis heila året. Det finne vi komplisert å få te."

(60% praktisk undervisning, mens dere skal være her inne ?)

"Ja, og da blir vi romslige på begrepet ka praktisk undervisning e. Vi har jo masse praktisk i forhold til personlig hygiene og stell og praktisk sykepleie. Og der går jo eg inn ein god del. Men så bruka vi og film. Det e mykje god undervisningsfilm som e laga, og det dekkja eg under praktisk undervisning, og det kan jo diskutert veldig. Og case og prosjekt, e det praktisk eller e det teoretisk? Vi velger å legge det inn under det praktiske. Kordan vi ska kunna begrunna at vi ska vera praktisk? Det e ikkje mulig å få direkte 60% praktisk utført med så omfattande fagplan."

Det vanskelige er at svært mye er låst til klasserommet, og det er en omfattende læreplan, som forutsetter gjennomgang av mye stoff innefor disse veggene. Det gjøres likevel en stor innsats for å få til former for praktisk undervisning?

"Ska eg sei ka vi har gjort? - Ja, vi e en god del ute på ekskursjoner, temadagar innen f.eks. helse og sosialvesen, psykiatridagane i Bergen va vi inne på. Vi

⁸ (Men også det til å skrive? Jeg går utifra at også skrivearbeid må bli veldig viktig.) "Ja, det e jo det og evne til å uttrykka deg, det e klart, og de som e flinka, de scora jo på det som vi kalla for case. For sykepleiare og jurista dei jobbe på samme måte. ... Det favoriserer jo igjen de som e flinkest teoretisk da, men samtidig e det praktisk da, for du kan tenke veldig praktisk. 'Okei, eg e i den heimen, eg vet dette, ka må eg gjera for at dette her ska gå bra?'"

har hatt opplegg for sjukeheim, der elevane, saman med meg, har lagt opp eit program med aktivisering og sang og spill, diktlesning og dikt som elevane har skrive sjølv, og med lang tid til å prata med de eldre. Det brukte vi ein dag på å gjennomføra og lenger tid til å forbereda. Vi har arrangert barneselskap der vi har hatt heile opplegget og kombinert det sammen med kost da. I kosthalvdelen lagde de da maten og så hadde vi da andre sider ved da som har med barn å gjera. Og både for de eldre og barna la vi opp eit skjema for ka elevane skulle observera når de var sammen med både de eldre og barna. Så gjekk vi sammen etterpå og (spurte): 'ka så dokker', 'ka opplevde dokker', ka lærte de ut av dette her? Så har vi vært på, det gjaldt et stort prosjekt som vi har kalla trivsel på barneklirikken. Der klassen saman med meg la opp til ein innsamlingsaksjon til trivsel og miljø på barneklirikken utifra behov som vi såg som mangler, til dømes stolar for de pårørande. Og vi la opp til ein stor innsamlingsaksjon med aktivitetsdag med besøk fra næringsdrivande i distriktet og vi fikk inn faktisk 25000 og hadde då ei høgtideleg overekking på barneklirikken med barneselskap og møte med overlegen og der var presse og radio og fjernsyn og avis. Og du kan spørre, hadde dere tid til å bruka så mye tid på det? Vi brukte ca en måned, men vi hadde konsentrert effektiv teoretisk undervisning på andre emne innimellom for å ikkje gå heilt ut av planane her. Elevane opplevde det heilt topp. De lærte veldig mykje om kommunikasjon. De lærte organisering, administrasjon og å lita på seg sjølv, og gjera nye ting de ikkje hadde gjort før og det bandt klassen kolossalt sammen, og det bandt meg saman med klassen (...) Og nå ska vi på xx hospits i nesta veka for døande og alvorleg sjuke. Og vi ska på geriatrisk på (sjukehuset). Vi skal besøke (bedrift) for funksjonshemma utstyr i forbindelse med det. Vi har mange foredragsholdere som komme innom gratis og av godvilje, i fra blinde med førerhund, og vi har ifra sosialetat, ergoterapeut, vanlige pårørande av funksjonshemma. Vi skal ut i verna boliger."

Slik holder man på også ved andre skoler. Det er en stor innsats for å sikre elevene en mest mulig praksisnær undervisning. Man foretar besøk, inviterer gjester, lager til prosjekter og aksjoner, ser på film. I tillegg har man mer eller mindre godt utstyr på skolen: kjøkken, boligrom, sykeseng, skyllerom o.l.; noen steder savner man riktignok en del av den slags utstyr. Alt i alt er undervisningen likevel svært klasseromsbasert. Stadig må praksisen begrunnes som rimelig vis a vis tap av timer i klasserommet og pensumgjennomgang. Sjø om ting er interessant og givende, er det alltid en uro om det man gjør er relevant i forhold til læreplanen, pensum og eksamen (jfr. også 2.4.2.). Spør vi elevene, synes de den praktisk orienterte undervisningen er, som klassestyreren ovenfor uttrykte det, "helt topp". Mye bedre enn "forelesninger" og det "å sitte og skrive av det læreren skriver på tavla". Slik er det også med prosjektarbeid. Det er moro. De lærer masse. Sjø om det også kan være slitsomt. (Se Olsen og Seljestad 1996, s.247,256.)

Hva skal omsorgsfaget være? Bilder av et nytt lærefag

Hva man tenker om læreplanen, dens enkelte deler og dens helhet, om praksis og teori, og om eksamen, er naturligvis prega av hva man tenker om faget som sådan: Hva skal omsorgsfaget være? Hvilken rolle og funksjon skal det spille i forhold til andre fag? Hva slags yrkesidentitet skal det spilles opp til for elvenes faglige sosialisering?

"Vi på helse og sosial delen snakka en god del sammen om det... Men vi oppleve jo omsorgsfagutdannelsen som veldig bra. Med stor bredde. Mens hjelpepleierne er meire direkte sykepleie, så e omsorgsfaget te å jobba med barn og ungdom og rusmisbruk og i barnevern og i helseinstitusjona og psykiatri, sykehjem, ikkje minst åpen omsorg, hjemmeomsorg. Så det e mye breiare utdanningsmodell. Likne litt på sykepleieutdanning på den måten. At du kan få mange fleire bein å stå på når du kjem ut. Så det e jo en utdanning som e laga utifra et sterkt behov i samfunnet. Med utbygging av heimejenestar, nye institusjonar, psykiatri, eldreinstitusjonar og så har du eldrebølga med titusenvis av eldre som komme i årene framover. Og det må vær et apparat som kan ta seg av de. Hjemmehjelperne hadde ikkje utdanning. Så svaret her e kommt på en utdanning som vel egentlig e plassert mellom hjelpepleier og sykepleier.

(Ja, du ser det sånn?)

"Ja, det trur eg det e ein klar tendens te. De e plassert to lønstrinn øve hjelpepleierne som nyutdanna. 4 års utdanning. Det kan jo henda mange vil ropa høgt på det, men eg høre alltid når eg e ute på mitt praksisfelt, så høre eg mange som plassere de mellom hjelpepleiar og sykepleiar."

(Hvordan ser elvene på det, er de bevisste på de tinga der?)

"Jada, eg har brukt mye tid på å presentera omsorgsyirket. Innhold og plassering i helse og omsorgsvesnet, og en klar yrkesidentitet. Og den vil inneholde ei grensavklaring mot hjelpepleie og sykepleie. Det e lika viktig å vita ka du ikkje kan nesten som å vita ka du kan. Og vita korfor de ikkje kan det for eks, korfor kan de ikkje setta sprøyte, fordi at de har ikkje faglig nok grunnlag for det."

(...) eg synst det e veldig viktig, og spesielt når det e et nytt yrke. Å prøva og legge opp til den faglige stoltheten, eg synst det e veldig viktig."

Vi kunne gått inn på intervjuene av hvilken som helst av de andre yrkesfaglærerne på omsorgsfaget og finne beretninger som tilsvarer denne fra klassesyteren fra skole 1. I en situasjon med kort eller ingen erfaring med praktisering av læreplanen, legges det ned en stor innsats og utvikles det et betydelig samarbeid, mellom lærere og mellom skoler, for diskusjon

og erfaringsutveksling. Dette får nærmest karakter av en kollektiv læringsprosess, som vil være avgjørende for den videre utforming av faget. Spørsmålet vil være hvordan usikkerhet omkring enkeltmoduler og deres sammenheng, sammen med en noe mekanisk - eller skal vi si skolepreget - avlesning av og forpliktelse mot læreplanen, vil stå i forhold til realiseringen av den sterke oppfatningen av fagets praksisorienterte helhetskompetanse. Fagets sterke klasseromstilknytning stiller dette spørsmålet enda skarpere.

Vi skal ikke slippe taket i disse problemstillingene ennå, men tvert i mot la de være gjennomgående for den videre framstillingen. For å bli enda bedre kjent med lærernes opplevelser av situasjonen, skal vi først lytte til en av faglærerne i skole 2.

2.3.2. Å forme en helhetsforståelse

...innenfor klasserommets fire vegger (14 dagers praksis er uvurderlig)

Faglærer i skole 2 er sjukepleier, med erfaring fra hjemmesykepleien. Klassesyrreren er her "Stabæk"-lærer, og fordelingen av fagområdene dem i mellom er noe mer spredt enn på skole 1, men hovedmønstret er det samme.

Jeg ville ikke hatt elevene "meir enn det eg har. Det e jo sånn som faget høres ut, så e det et såkalt praktisk fag, og da har man en sånn forestilling om aktivtør og omsorgsfaget at det e praktiske fag å la mekanikere. Men det jo for det første mangel på utstyr her og for det andre så e det så mye teori. Bare det å komme igjennom pensum! Nå heter det seg jo at det skal være så og så mange prosent praksis, men det betyr jo oppgaveløsning, har vi funner ut, i forhold til pasienter. Og det e jo det, de skal sitte på stolene sine, elevene og vere i klasserommene.

Ja, du kan jo prøve å få inn pasienter her og vi har selvfølgelig gått ut på institusjoner og brukt alt fra bryggen museum til..., men det e jo det at disse elevene skal ha penger til bussen, du skal belaste travelt opptatt institusjoner med besøk. Du skal gjerne presse elevene dine inn på privatsfæren til de som bor på institusjon, som har mer enn nok av fremmede innpå seg fra før av. Så eg har opplevd at bare å arbeide for å få til et bedriftsbesøk har eg jobbet mange uker for å komme inn med elevene mine. Og når vi kom da, så fikk jo ikkje elvene se det de ville se. De ville gjerne se pasientene og kordan de hadde det, sånn på rommene og det forstår eg jo veldig godt at de på institusjon ikke vil vise, fordi at det går rett på privatlivet. (...) Eg har veldig gode erfaringer med å sende elever it i grupper tre og fire til barnehjem og verksteder og sånt, men det e vel en grense for de bedriftene rundt omkring, for kor mange de kan ta i mot."

Svært mye er bundet av klasserommets fire vegger, det er ikke den romlige friheten, som i mer praktiske fag. Det er et problem å få tilgang for praksisrelevant undervisning. Det er et metningsproblem. Det kan også være problem i forhold til elevene, de trenger "penger til bussen" osv. Det kan være noen som er motvillige, om ikke skolen betaler. Men praksisbehovet oppleves som svært viktig.

"Derfor så har vi jo hatt de i fjorten dager i praksis (utplassering) og det var jo uvurderlig. Då får de treffe og møte pasienter og då, for de e unge og de har veldig lite å bygge på."

Der de får til utplassering, er det kun 1 til 2 uker, og først og fremst en "observasjonspraksis". Likevel er dette "uvurderlig". Elevene opplever også dette som avgjørende. Det er sånn de kan få et konkret inntrykk av hva arbeidet de skal inn i går ut på (se del to i rapporten). Hva så med vurderinga av læreplanens deler og innretninga mot fagets helhet? Hva skal faget være? Hvor stor vekt skal man legge på den enkelte modul?

"Ja, her må vi jo innse det at eg hele tiden prøver, fordi du ikkje har gjort det før. Det er vel gjerne sånn at , i og med at det e første gangen eg bruker han (læreplanen) og sånn, og så e faget nytt og du har egentlig veldig mye rundt reformen og mye å lese og sette deg inn i hele tiden. Så blir det gjerne til at du stoler på boken. Men eg forstår ka du meiner, for eg har jo måttet leite det der frem sjøl. Ka e dette faget for nokke egentlig, og kordan skal du gi de identitet? Kordan skal de plassere seg? Og de kommer tilbake fra praksis med litt stolthet fordi det e bruk for de, og det skulle ikkje være så vanskeleg, for de har fått tilbakemelding fra praksisstedet om at du var så flink til å tenke helhetlig. Det e jo det som e målet her."

Helhetsforståelse er stikkordet, og de første tilbakemeldingene fra korte utplasseringsuker gir signaler om at elevene har fått med seg noe av dette. De kommer tilbake fra praksis "med stolthet fordi det er bruk for dem, og at de er så flinke til å tenke helhetlig". Ser vi på de første erfaringene fra læretida (se kapittel 4), formidler lærerene gjennomgående en opplevelse av at "jammen hadde vi lært noe likevel", i sin lærehverdag oppdaget de ting som de kjente igjen og forsto på grunnlag av det de hadde jobbet med på skolen. Og i våre første møter med opplæringsansvarlige for omsorgsfaget i kommunene fikk vi ofte høre at "de er jo så flinke". De første bekymringene over lav alder og umodenhet var kommet noe i bakgrunnen.

Men for lærerne er det fortsatt en søkeprosess omkring hvordan man bedre skal sikre en slik type kompetanse. Her støtter man seg på boka, men også på diskusjoner i kollegiet.

Men det e jo såpass travelt at den diskusjonen der kanskje blir litt glemt. Den dukker jo opp fra tid til annen og for eks så kan jeg diskutere med sykepleiere jeg har jobbet med før, ... Ja, også med klassetstyrer da. Men du må jo kjenne

faget veldig godt. Du må kjenne godt for eksempel kordan fungerer hjemmetjenesten, kordan fungerer det på et sykehjem, og kunne gå inn og diskutere, for det e jo nærmest disse detaljene en er opptatt av. Kem ska stelle føttene, kem ska foreta fotstellet? Er det hjelpepleiern, sykepleiern eller omsorgsarbeidern. Ska den få lov til det? Og de (elevene) sjøl e jo opptatt av medisiner, og det forstår eg at ute i praksis e ein veldig opphegt i 'kem kan gi pillen til pasienten'. De tingene e viktige, men eg har ikkje så lyst til å gå inn på det for eg har først og fremst lyst til å gi disse en stolthet i forhold til den tradisjonen som går på hjemmehjelp. Det syns eg e viktig. Det e jo deres arbeidsoppgaver først og femst, men det e også dette med helheten."

Og behovet for å kjenne faget godt er et stadig tilbakevendende poeng. Uten kjennskap kan du ikke gi praksisnære eksempler og beskrivelser. Men hva slags jobber skal omsorgsarbeideren ta? Hva er de aktuelle yrkesbildene? Og hvordan endrer de seg?

...for et arbeidsliv under omforming

Bildet av hva omsorgsarbeiderne skal være er rimeligvis preget av lærernes egen bakgrunn; deres utdanning og konkrete yrkeserfaringer.

(Ja, det er hjemmehjelp og husmorvikar, men det er også hjelpepleier?)

"Ja, eg e jo selvfølgelig farget av det at eg har jobbet med omsorgsarbeidet gjennom tre år nå, og at eg har jobbet med de (hjemmehjelperne) i intergrert gruppe ute i hjemmetjenesten, med hjemmehjelpere med veldig lang erfaring fra sitt eget hjem, men uten formell utdanning. Og at eg har jobbet på sykehjem med hjelpepleiere og også assistenter. Eg hører jo det at hjelpepleierne er begynt å orientere seg mot å ta omsorgsarbeid, og på en måte forstår eg jo det, for det er klart at hjelpepleiere har sin bit og ko de e helt utrolig dreven, og det e dette med stell av syke mennesker og sælig på insitusjoner da, men eg vil jo si det også at omsorgsarbeideren, den e rettet inn mot helheten, og sånn sett så ligger han mitt hjerte nærmere. For at når eg kommer ut og skal være sykepleier i hjemmetjenestene, så hjelper det ikkje pasientene at eg har med meg sprøyten med vitamin b eller jern, hvis pasienten ikkje har fått frokost. Då må jo eg gi pasienten frokost, sant, og e det så sølete der at eg ikkje kan vere der, så må jo eg gå å vaske gulvet, uansett ka eg kalle meg, og den biten syns eg det blir lagt vekt på når det gjelder omsorgsarbeidet."

(Men er omsorgsarbeideren rettet mot utarbeid?)

"Ja det e nok særlig der de vil (...), men også i institusjoner for eldre. Men no e det jo sånn at du e ansatt i distrikt, sant, du e ansatt i Landås distrikt og så kan du då få jobb, stillingen er midletidig plassert, i sykehjem, men det betyr i neste omgang om de har behov for hjemmetjeneste, så må du gå der også. Og noen har det sånn at de jobber i hjemmetjenesten samtidig som de jobber i

sykehjemmet. Du e for eksempel med på legge pasienten og så går du ut og tar noen oppdrag, eller har vakt på sykehjemmet og går ut og tar det som e ute. Det er jo gjerne i småkommuner (det er slik).

Det e helt klart at de er mer fleksible. Men også det at hele helsesektoren er begynt å tenke anderledes. Kosten e jo kjempeviktig, du kan jo være aldri så flink å stelle, men får ikke disse menneskene i seg skikkelig kost, så kan du heller ikkje forvente at helsen deres skal bli bedre, og der får du den biten i omsorgsfaget som eg syns hjelpepleierne ikkje har så mye av."

(Hvor stor fagbevissthet, fagidentitet er det hos elevene nå?)

"Eg e no ikkje helt sikkert, og det er nok første gangen vi har skrevet i oppgaver at 'du er ansatt som omsorgsarbeider', for det har vært hjemmehjelp og husmorvikar, så det å jobbe som omsorgsarbeider..., ja det e vel noen som har fått fagbrev nå. Men det e ikkje noen kjent tittel som de vil treffe igjen ute. Derfor må de på en måte lage sin egen identitet. Men det de kom tilbake med fra praksis, det va jo det at de va så imponert i praksis fordi de hadde tenkt helhet, så hadde de både vasket golvet og tatt med pasientene ut på tur. Og der tror eg vi som lærere kan være med på å vise de kor...: 'Ja, dette blir jo helt uunnværlig. Den utdannelsen som dokker tar no en en kjempegod utdanning fordi en kan ta seg av hele mennesket.'"

På den ene sida er bildet klart: omsorgsarbeideren skal representere en helhetsforståelse. Dette blir understreka og applaudert. "Det hjelper ikke pasienten at jeg har sprøyten med vitamin b og jern hvis pasienten ikke har fått frokost." På den andre sida er de konkrete stillingene ute fortsatt preget av den tradisjonelle arbeidsdelingen. I allefall funksjonelt. Det er fortsatt klare grenser mellom den som setter sprøyta og den som tar vaskebøtta. Hjelpepleierene kvier seg for å gjøre det siste. De aspirerer mot pleieoppgavene. Hjemmehjelperne på sin side skal ikke vaske pasienten/klienten. En form for "numerisk fleksibilitet", for å bruke et begrep fra arbeidslivsforskningen (se Olberg 1995), har derimot lenge vært et bærende element i omsorgssektoren. Deltidsstillinger som prosentvis kan fylles gjennom ekstravakter, er normen snarere enn unntaket, både på institusjoner og i åpen omsorg. Dette har de siste årene fått en ny dimensjon gjennom ansettelse i "distrikter" der en fleksibelt kan bevege seg mellom timer på sykehjem og oppgaver i hjemmehjelp eller hjemmesykepleien. Kompetansemessig gjør omsorgsarbeideren dette enda lettere. Det er likevel fortsatt få stillinger som "omsorgsarbeidere", sjøl om det flere steder regnes som sikkert at "det er den veien det går". Fra våre undersøkelser i noen lærebedrifter (kommuner) i høst har dette bildet blitt enda tydeligere. Det forhandles helt konkret om modeller for

omdefinering av stillingstyper ved de ulike områdene innen helse og sosialseksjonene. Lønnsmessig strides det bl.a. om man skal få opprykk som fagarbeider etter utdanning eller gjennom stillingsomdefinering.

Disse spørsmåla vil stå sentralt i den videre forskning, der vi også vil trekke på den litteratur som allerede finnes om emnet.⁹ Her skal vi bare understreke det poeng at omsorgsarbeideren ikke representerer noen egen etablert yrkeskategori, med opparbeidet praksisfelt, med klar innplassering i arbeidsorganisasjonenes kvalifikasjons- og statusstruktur, eller med arbeidstakergrupper som er bærere av en klar yrkesbevissthet og yrkesidentitet som omsorgsarbeider. Lærerne ønsker å være med å forme en slik yrkeskategori, de brenner for den kvalifikasjonstypen som ligger i omsorgsarbeideren. Men de kan sjøl vanskelig representere den på en entydig måte. Spiller de for mye på sine egne yrkeserfaringer og praksisforståelser, kan de lett komme til å legge gamle yrkesbilder til grunn for utdannelsen, isteden for å forme en genuin ny type yrkeskvalifikasjoner.

2.3.3. Vekt på delene for å sikre helheten

Klassestyrer på skole 4 var svært opptatt av dette siste problemet. Hun mente at det derfor ligger en stor fare i å se bare på hovedmålsetningene i læreplanen. Hvis en ikke ser på de spesifikke hovedmomentene og bygger undervisningen opp etter hva som ligger i de, vil faget utvikle seg i forskjellige retninger, mente hun. Ett problem ligger i det å velge vekk ting som ikke synes viktig. Et annet er å gå altfor dypt inn i det. Hun tar utgangspunkt i et eksempel fra modul 4 Helselære, mål 2, som lyder: "Med utgangspunkt i kunnskapet om anatomi, fysiologi og psykologi skal elevne beskrive de vanligste fysiske og psykiske avvik, og vite hva det må legges vekt på i observasjoner og rapporter"

"Det kan jo være at for eksempel når de holdt på med rus og rusmidler, som de har mye av på grunnkurs, så kan en spørre hvorfor har en akkurat tatt opp det her nå, hvorfor skal vi ha det nå? Ja, men det står jo her at dere skulle kunne 'kjenne til tegn på rusmiddelbruk' (hovedmoment 2L), det skal dere kunne og dessuten så skal de kunne 'beskrive tegn som kan vise mishandling og omsorgssvikt som en kan observere og rapportere til rette vedkommende når det er aktuelt, elevene skal bl.a. kjenne til bestemmelsen som gir

⁹ Her tenker vi ikke minst på det arbeidet som over flere år er drevet ved Universitetet i Bergen, se senest Næss & Wærness 1996 og Christensen 1997

opplysningsplikt til barnevernet og kunne gi eksempler på situasjoner som gir grunnlag for rapportering til barnevernet' (hovedmoment 2f). Hvis man ser de to tinga litt sammen, som henger litt sammen, i forhold til at mishandling og omsorgssvikt kan ha veldig mye med rusmiddelbruk. Og det går ikke bare på..., her er jo spesielt barnevernet, men hvis en tenker på eldre også, så ser man fakta at det er viktig at de kan de tinga her fordi at det har betydning hvis de kommer ut i åpen omsorg og skal jobbe med eldre og psykisk utviklingshemmede barnefamilier og at de kjenner til de tinga og hvordan skal du kunne skaffe de hjelp? ...ikke det at du (skal) kunne hjelpe så mye, men vite 'hvor kan jeg henvende meg hen?' Så da tar en jo utgangspunkt i delmåla, eller så tror de ikke det er noe for oss, 'det er ikke det vi skal gjøre'."

Hennes første poeng altså: hvis man ikke ser konkret på delmåla, kan elevene få et skjevt bilde av det spekteret av kunnskaper og kompetanse de skal kunne besitte.

(Men hvordan er forholdet mellom delmål og helheten? Hvor viktig er det å kjenne til 'ditten og datten' i utviklingen av en helhetlig kompetanse?)

"Hvis du skal ha en helhetskompetanse på det og hjelpe mennesker, da må du ha et fysisk, psykisk, sosialt og et ekstensielt begrep på hva mennesker består av og hva slags behov de har. Og hvis da for eksempel et eldre menneske skal kunne ha det godt med seg sjøl, så må det jo kunne ha det godt sosialt og ekstensielt, og hvis det blir mishandlet, hvordan har de det da? Og da må de jo kunne kjenne til eller vite noe om hva er det faktisk som kan føre til at en person blir mishandlet. Skal jeg da lukke øynene eller skal jeg.. , hva er plikta mi i forhold til det, og jeg tror at vi da, med å gå inn på akkurat det delmålet om at det å kunne ha kjennetegn, så er det klart at da går du inn på kjennetegna, du går ikke inn på all verdens annet om rusmidler og derved så kan du begrense stoffmengden som elevene trenger. Og jeg tror at hvis vi ikke ser på noen av delmålene så lager du de til sjukepleiere og du lager de til kokker og du lager de til renholdsarbeidere. Da fokuserer du på det som du er mest interessert i som lærer og der din fagkompetanse er."

(Hvis du altså ikke ser på delmål?)

"For da prøver du å putte mye mer ned i sekken enn du trenger. For de skal også ha en verdiskaping og læring i lærlingetida så sekken behøver ikke være full når de går ut herfra. De må ha grunnplataet før de går ut."

(Fordi det er såpass mange muligheter å tolke de hovedmåla på, og i og med at en er så mange forskjellige typer lærere med forskjellig bakgrunn så er det..?)

"Hvis jeg for eksempel hadde vært sosionom så er det klart at jeg ville tatt med grunnpensjonen og vite hva den er og hvor mye den er og regulering og alt det her. Men i og med at jeg ikke er sosionom så legger jeg heller vekt på altså hvor kan jeg skaffe opplysninger hen for å få vite hva grunnpensjonen er og rettighetene som vedkommende har." (jfr. modul 5, sosiale tjenester, mål 1,

moment 1d)

Helheten sikres ved å dekke læreplanens alle deler. Men hun må tilføye: på en rimelig måte. Og dermed er vi like langt. Det vil hele tiden ligge et profesjonelt skjønn til grunn for å bestemme hvor dypt det "grunnplataet" elevene skal ha med seg skal stikke. Hvordan skal man fordele "bæreevnen"? Skal alle enkeltpålene stikke like dypt?

Som de andre lærerne har vært inne på, er læreboka en støttespiller for slike valg. Denne kan derfor representere en like stor fare som enkeltlæreres særinteresser, mener klassestyrereren. I opplegget for både årsplan, terminplaner og ukeplaner er det veldig nærliggende å bruke læreboka, peker hun på. Den er også med i hennes arbeid i så måte. Læreboka er også bra med det at den har oversikt over de enkelte modulene med måla foran i boka. "Og når det gjelder de så har jeg blant annet ved siden av det kopiert de opp på overhead, og jeg legger den på jevnlig, og henviser til at det vi holder på med nå det er det målet der...". Men man kan ikke følge boka når det gjelder det konkrete utvalget av emner for undervisningen. Da må man ta utgangspunkt i læreplanen og dens enkelte hovedelementer, mener hun.

"På den måten så frigjør en seg jo fra læreboka. (For) en mener kanskje at det er det her (peker på læreboka) som elevene skal kunne, men det er det jo ikke, de skal ikke kunne alt som står her. Og det er også viktig å få (fram), (sånn) at elevene blir fokusert på... , for når vi skal lese, så tror de at alt som står i det ene kapitlet, ja det må jeg kunne og det...

(Men de må) lære seg å ta ut det som de skal kunne, ja da må jeg nesten si litt om de her bøkene da... De bøkene er jeg ikke helt enig med... I den boka her (omsorgsboka) er det bare forandra noen få overskrifter, ellers så er det tro kopi av en gammel bok som er 'yrkeslære for hjelpepleiere', som også skal være i sykehus..

(men) når det gjelder (omsorgs)utdanninga så går ikke bare den på sykepleien, den går på bomiljø og kostlære, og det er uhyre lite som er tatt med inn i de bøkene her, så de er veldig sjukepleierretta. Og det er ikke det som er bakgrunnen for omsorgsarbeiderfaget. Der ser jeg kanskje litt svart hvitt, men..."

(Er den skrevet vel mye av sjukepleiere, den boka?)

"Ja, og da er det det som gjenspeiler seg. Det er et ordtak: 'dine gjerninger roper så høyt om deg at jeg hører ikke hva du sier'. Og det går jo på hva det er du har drevet på med i praksisen din, og da spør det hvor mye har de vært ute i hjemmesykepleien for eksempel og sett hva er omsorgsarbeiderens arbeidsområde for noe og hva er intensjoenen med den utdanninga, og har de ikke hatt den til bakgrunn, så vil jo lærebøkene bli sånn. En må jo skrive utifra

hva den skal brukes til og ikke bare fordi at det skal bli en bok!?"

Problemet er dessuten at det ikke bare er lærebokforfatterne som har en ensidig bakgrunn og "vektlegger mye mer sjukepleierfaget".

For "det har jeg også en følelse av at enkelte skoler gjør. Og det spørs på dem som sitter og lager planene sammen med elevene, hva slags syn de har. Mitt syn vil jo avspeile seg på elevene.."

Alt dette gjør at hun stadig kommer tilbake til viktigheten av å se på hovedmomentene i læreplanen. Sjøl om det også kommer en tvil - eller et tankekors - inn i dette poenget:

"Vi er jo forplikta på hovedmomentene da. Jeg mener jo det at de skal følges. For det er jo arbeidsdokumentet vårt, så en må jo oppfylle det som de som har laga de måla..., og da spørs det også hvem er det som har laget de måla, er det også bare sjukepleiere?"

Vårt poeng skal *ikke* være at det er urimelig å være opptatt av læreplanens konkrete innhold, sånn det er tematisk spesifisert i læreplanens hovedmomenter. Det er et utgangspunkt man har for forming av elevenes faglige kompetanse. Et skjønn for vektlegging gjennom utvelgelse av emner, lærestoff og undervisningsopplegg vil imidlertid alltid være tilstede. Og i forhold til et faglig profesjonelt skjønn er det ikke gitt at lærebøkene er gode støttespillere. Det er, slik det siste sitatet åpnet for, ikke en gang sikkert at læreplansforfatterne har funnet de rette - i alle fall ikke de endelige - elementene det faglige innholdet bør bestå av.

Det faglige innholdets formelle utforming i lærebøker eller læreplanstekster vil alltid være viktig for fagets institusjonalisering. Denne vil likevel foregå først ved at de faglige utøverne forholder seg til fagets innhold gjennom undervisning og læringspraksis. Om læreprosessen og den videre utformingen av faget er tjent med en rigid gjennomgang av alle dets formelt formulerte biter og kunnskapsbrokker, er ikke åpenbart. God læring har å gjøre med det å gjøre kunnskapen til sin egen. Det å legge til rette for oppdagelser av å kunne noe, av å være på vei til å lære noe skikkelig, av å vite at en kan gjøre noe ut fra seg sjøl, kan lett stå i motstrid til det å stadig gå videre, inn på nye områder, som man kan se på, men ikke gjøre oppdagelser i. Problemet er velkjent. Spesielt er det vanskelig i fag som representerer en stor bredde og et omfangsrikt kunnskapsgrunnlag. Går man over for mye og springer man for raskt fram, vil en lett komme i fare for å utvikle en overflatisk kunnskap, først og fremst egnet for gjengivelse av formelt korrekte svar til eksamen. Det vil si, gitt at eksamen legger opp til slik form for gjengivelse. Det kan jo også være at eksamen etterspør andre kvaliteter? Det er et innebygd moment av normering i all institusjonalisert kunnskap (Berger og

Luckmann 1984) - også en type holistisk eller refleksiv kunnskap. Spørsmålet er hvilken karakter kunnskapens normerings- og legitimeringsformer har. Er de åpne og fleksible eller lukkede og rigide? Men igjen, dette er ikke uten videre gitt i læreplaners og eksamensforskrifters tekst, det er først og fremst avgjort gjennom deres praktisering. Her vil lærerne og eksaminatorenes faglige identiteter - deres pedagogiske grunnsyn og faglige sjølførståelse - spille en stor rolle.

Den siste klassestyrerens hovedpoeng er likevel verdt å legge seg på minne. De som underviser i omsorgsfaget er ikke sjøl omsorgsarbeidere. De må forholde seg til en faglig konstruksjon som ligger utenfor dem sjøl. Denne må aktivt bearbeides og jobbes med dersom det ikke skal skapes kloninger av gamle yrkesidentiteter. Hennes bekymring kan være berettiget. På den annen side, som vi har vært inne på ovenfor, de sterke trekkene av engasjement for faglig utvikling og for samarbeid i og mellom skoler, og den helhetstankegang som lærermiljøene er preget av, gjør lærerne samtidig til viktige ressurser for formingen av et nytt sjølstendig fag.

2.4. De formelle autoriteters problem

Når det gjelder hvordan lærerne i omsorgsfaget forholder seg til formelle krav og strukturer, skal vi utdype dette ved å gå inn på tre tilfeller som kaster lys over ulike aspekt ved dette problemet. Det første stiller forholdet mellom den generelle læreplanens intensjoner og de spesifikke læreplanselementene enda mer på spissen enn det som er gjort ovenfor. Det andre tar opp spørsmålet om "dokumentasjonsinstruksen". Det tredje går inn på noe vi tok opp i juni-artikkelen, nemlig den noe formalistiske anvendelsen av prosjektarbeid som kunne observeres i omsorgsfaget og vanskeligheten med å fri seg fra en tradisjonell lærerstyrt undervisning. Her skal vi se dette i kontrast til en annen type anvendelse av prosjekt, i kjemiske prosessfag, og bruke det som oppslag til en diskusjon om dette tema når det gjelder plate og sveisefag.

2.4.1. Skal en 'gripe fatt i ting som elevene kan' eller 'komme igjennom'?

På skole 4 var hovedlæreren på helse og sosial til daglig klassestyrer for *en barne- og ungdomsarbeiderklasse*. I dette fagområdet står de i litt andre tradisjoner, med en noe mer homogen skole- og yrkestradisjon som utgangspunkt (barnepleie og barnehageassistenter undervist av førskolelærere). Men de har også her mye nytt, i og med at den nye fagutdannelsen ikke bare skal dekke barneåra med 0-8 og 8-12 år, men ungdom helt opp til 12-18. Vi kan ikke her gå inn på de mer fagspesifikke sammenhengene, men gripe fatt i noen innsikter intervjuet gir om differensiering og de dilemmaer lærerne står ovenfor i arbeidet for å bidra til personlig utvikling. Spørsmålet kan også stilles mer generelt, hvordan kan den generelle læreplanens målsetning om utvikling av personlige kvalifikasjoner realiseres sjøl om det kan gå på bekostning av innlæring av konkrete faglige emner? Eller er dette er en lite fruktbar motsetning? La oss lytte til barne- og ungdomslærerens beretning.

(Hva slags type undervisning er det dere legger opp til, hva er det som foregår?)

"Du kan si at vi har jo reine teorifag, men innenfor estetiske fag f.eks. bruker vi veldig mye drama. Og her får vi godt kjennskap til elevene våre, ja det gjør vi, ... Og det er jeg veldig opptatt av, dette her med at vi skal kunne gripe fatt i ting som elevene kan, ressurser de har i seg som vi kan bygge på. For du kan si vi har svake elever, men vi har elever som er kreative, som har fantasi, kan bruke den innenfor drama, forming, musikk og de faga der. Og de kan..., jeg har elever i år som for første gang kan en si, som de sier i alle fall, at 'det er første gang jeg har hørt at jeg kan noe, er flink til noe, kan brukes til noe, for jeg kunne ikke matematikk, jeg hadde vansker med det'. Men vi har sett at det mennesket er kreativt og kan ha mange sider som er viktige i den jobben de skal gjøre, som aldri har vært sett før. Og vi har elever, eller har hatt i alle år, som går ut med en følelse av at de både kan noe og betyr noe, men som hele tiden har hatt følelsen av at 'det er ikke sant'. ... det er det ingen som har oppdaga før, 'det er ikke sant det du sier' liksom, og de tør nesten ikke bruke det, enda de vet så godt. Jeg kan ta et eks på ei som hadde lese og skrivevansker og har slitt grusomt med det gjennom alle år og læreren har tydeligvis ikke hatt tid til å se at det mennesket kunne noe annet, kunne ikke lese og skrive bra, men kunne veldig mange andre ting. Og første gangen jeg møtte henne var når vi skulle dramatisere et eventyr og så skulle en bruke fantasien sin på kulisser, alt mulig innenfor det stykket vi skulle spille der, og elevene sitter og ser på hverandre, har liten fantasi og 'nei, åssen skal vi gjøre det' og 'ja, så må dere tenke ut hva slags materiell kan vi bruke, skal vi bruke papp, skal vi bruke tre?' Ingen sa noe, plutselig bryter ho gjennom, og så sier ho at 'vi kan jo bruke det og det og det og så kan vi male med plakatfarge og så kan vi gjøre sånn og sånn'. Ja og da fikk ho for første gang... Som ho sa til meg senere: 'nå fikk jeg en slik henvendelse fra en elev som sa: 'men da må du vise og hjelpe oss'', det hadde vært helt motsatt før.

(Det betyr at elevene kan gjøre ting på skolen som gjør at de opplever andre ting...?)

"... og får litt tro på seg selv, det er utrolig mange som har gått igjennom 9,10,11 år og bare fått greie på at de kan ikke noe, de strekker ikke til, du klarer det ikke, hva vil du gjøre når du blir stor, du som ikke makter noe, men vi må plukke fram sider som vi kan bygge på og da kan du få fram mange ting, og de kan klare veldig mye mer enn de tror."

Denne læreren kommer stadig tilbake til betydningen av elevenes sjølstendighet og sjøltillit. Dette er nødvendige kvalifikasjoner i hvilken som helst jobb mener hun. Og for å utvikle disse er det nødvendig å oppleve at man kan noe. Det å utvikle slike kvalifikasjoner på ett område er en forutsetning for læring på andre. Dette er sentrale poenger i moderne pedagogisk psykologi. Men det er også gode eksempler på det fra den praktiske skolehverdag.

(Sjølstendighet og sjøltillit er viktig?)

"Ja, jeg synes jo det, skal du gå ut å fungere i en jobb så kan du ikke komme med hue under armen og si unnskyld at jeg lever, du må ha fått forståelsen av at du mestrer noe og kan noe."

(Da er det sånn, om jeg forstår deg rett, da er det viktig at de kan noe?)

"Ja, noe, det er det der lille 'noe', at vi kan ha muligheten til å være litt observante på at plukke ut den lille biten som du kan og så kan vi som lærere bygge på den og få opp sjøltilliten, sjølbildet, slik at de kan fungere bedre i andre sammenhenger."

(Ja, du ser ho jenta som du fortalte om, plutselig kunne ho noe?)

"Ja, ho kunne noe og ho gikk ut her om våren med en firer i tegning, form og farge. Ho hadde aldri,.. og når vi hadde teater så sminka ho alle sammen, for det var ho ekspert i, både å sminke seg sjøl og andre og de så så opp til henne og jeg har truffet henne seinere og ho ser på det året her som.., ho vokste veldig på det året, og gjør en jobb. Ho var ikke faglig sterk nei, men ho kunne noe og ho hadde null selvtillit, 'unnskyld at jeg er her', liksom. Og vi har jo en del av dem.."

Ut fra det vi har diskutert tidligere kan vi si at utvikling av slike kvalifikasjoner vil måtte kreve en undervisningspraksis som ikke bygger på en mekanisk læreplansanvendelse. Det er likevel et press i retning av en slik fortolkning mener hun. Men både hun sjøl og skolens ledelse er preget av en dyp ambivalens i forhold til dette. På den ene sida leses det opp

forordninger, på den andre beholder man tillit til miljøutvikling under en relativ autonomi.

Også her kom det inn en sekvens omkring "det å komme gjennom læreplanen?"

"Ja, vi har diskutert det der skjønner du, fordi jeg synes det er klart, her står det veldig fint at elevene skal kunne gjennomføre ditt og datt, det er klart at vi føler et tungt ansvar her, at elevene skal kunne og bør kunne, men at vi skal komme gjennom hver eneste side i pensumet vårt..?.. vi må rase gjennom det på slutten av året, for vi må igjennom det. Vi har et ansvar. Det er noen som sier at hvis vi ikke har vært innom det, så kan vi, omtrent som rektor sier, møte til en rettsak, eller en kan komme tilbake og si at dette har vi ikke lært eller det har vi ikke kommet gjennom, men jeg er veldig, jeg og strever, jeg og vil komme gjennom, men jeg mener det er viktig at elevene lærer det vi står og messer om. De skal kunne anvende stoffet, bruke det i den retningen de har valgt, det er ikke bare å kunne, ja det er formidlinga, det er det her å kunne forstå det vi snakker om, det er det viktigste synes jeg. Om jeg ikke kommer igjennom ti av de sidene som står i boka, linje for linje, så tar jeg heller og prøver på og ser om du har forstått det kapitlet inneholder i grove trekk. Jeg synes det, men det er mulig jeg kan bli arrestert på det.

Men sjøl om presset på dokumentasjon for å komme igjennom er sterkt, får også den praktiske profesjonalitet sitt gjennomslag. Dessuten, mener hun, får de beholde sin profesjonelle frihet:

"(...) du kan si at det har vi blitt prenta inn med, både der vi har vært og lært og på lærerskolen og ellers, at pensumet det må vi bare komme igjennom, det må vi passe på at elevene har fått med seg, men etter hvert når du blir litt tryggere og føler at det er min måte å gjøre det på, så tør du liksom det og vi kommer fram til at vi vil ha tilbakemeldinger fra elevene på at de har skjont hvordan de skal anvende stoffet, ikke bare hva den enkelte sier og kunne gjengi det, puggestoff."

Og ser hun tilbake på det første året

"så føler vi vi at vi har vært innom..., og så har vi lagt vekt på ting som vi synes er viktigere å legge vekt på enn kanskje andre ting, den friheten har vi tatt også og i år har vi hatt liksom et prøve og feile år, gjort ting bra og kanskje mindre bra og så skal vi ha en evaluering på det nå, både med lærere og på skolen. Så vi har ting som vi tenker oss anderledes til neste år, vi har ting vi skal fortsette på, bygge på videre, men sjølve mengda stoff som elevene skal igjennom og som eleven skal kunne, føler vi oss rimelig innafor.

..vi har en veldig frihet her på skolen. Du kan si ledelsen her på skolen har skjont det, ... Vi har fått frihet til å bygge opp den linja her uten at rektor... Ho stoler på oss, og vi har fått lov til å forme den linja her i fra jeg kom hit..."

De prøver og feiler, føler seg etterhvert tryggere til å gjøre ting på sine egne måter, og mener de holder seg innenfor rammen av "mengden stoff eleven skal kunne". Men de vil ikke at

elevene kun skal ha overflatekunnskap. Den nye eksamensformen, med egne forberedelsesdager, gir imidlertid inntrykk til ettertanke: Det blir mye avskrift og oppgulp.

"Ja, vi har holdt på med eksamensoppgaver nå da. Vi er stort sett ferdig med det, og den eksamensformen som vi har nå, dette her med to dager til forberedelser, vi har prøvd det, to ganger før, bare for å se åssen det fungerer. De hadde jo litt av det på grunnkurset i fjor. Greit nok for så vidt, men det vi opplever, det er jo det at de kan for eksempel ha med seg seks A4-sider hvor de har notert under disse forberedelsesdagene, og du kan si at mange av dem kommer jo der med avskrift av boka eller mine notater, jeg kan kjenne igjen omtrent hva jeg har sagt, og det kommer der, og hvordan skal du kunne evaluere sånt da?

(Det finnes en form, ved en annen linje, der har de prosjekt og så er det grunnlaget for en muntlig prøve. Ville det vært noe?)

"Ja, det ville jeg og synes, det å for eksempel forsvare oppgaven muntlig etterpå. (...) For du kan si, til eksamen nå, javel så skal de sette seg ned, og så skal de skrive oppgave. Og noen skriver 17 sider, for de gjengir omtrent hele..., det er så grusomt å lese de oppgavene!"

2.4.2. Skal man 'følge dokumentasjonsinstruksen' eller 'stole på hodet'?

Som grunnlag for nærmere innsyn i problemene omkring planlegging og dokumentasjonskrav, kan vi ta utgangspunkt i et intervju med en annen hovedlærer. På skole 3.

(Noe av poenget med reformen er målstyrte læreplaner, og noe av oppgaven er å lage om dette til arbeidsplaner med årsplaner og det hele. Hvordan har dere håndtert det der?)

"De første rundene var en masse styr og ståk og kaos, men vi har jo sakte men sikkert jobba oss gjennom de her planene, og jobba veldig med årsplanene og terminplaner ikke minst. Men det er jo et sånt møysommelig arbeid som vi føler at tida ikke strekker til til".

(Var det å lage sånne planer noe nytt?)

"Ja, det er klart det. Det med dokumentasjon av alt er jo kommet inn på banen nå for fullt, og det er jo uhyre viktig, det å dokumentere hva man holder på med."

Planarbeidet blei tatt alvorlig og gjort grundig. "Vi satt og jobba i time etter timer for å få ned planer." Men det fulgte imidlertid ikke så lite "stress". Det var elevene som ble "drittlei" når alle skulle ha dem med på planlegging av arbeid med noe de ikke kjente til (men nettopp

skulle lære). Og det var opplevelsen av at "egne planer som er gått helt i..."

For "det kommer ting på underveis og så mister man timer og så er det andre ting som kommer på, som elevene må ha med seg. Det er noe som kommer hele tida: 'Du, det der det burde du ta de med på'.

(Litt spontant?)

"Ja, og det må være rom for det i skolen."

(Er ikke det noe av poenget også, man kan jo tolke intensjonen slik at man skal følge læreplanens mer generelle prinsipper om at man skal være kreativ, jeg syns det er en spenning i forhold til at alt skal tenkes på forhånd samtidig som man skal åpne for å være kreativ og fleksibel og lære gjennom erfaring?)

"Ja, det er noe der og jeg følger deg veldig i den tankegangen."

(For det virker som dere har lagt dere i sælen for å få det til, planer og..)

"Ja og det blir på en måte en stressfaktor, alt skal i plan, og det at man legger opp på forhånd og har en plan på ting, det er jo gunstig i mange sammenhenger og ikke minst for vikaropplegg at man har ting liggende der."

(Så en form for plan trenger man?)

"Det må du ha, men det har blitt veldig masse stress rundt det. Og mange føler en står der på en måte maktesløs, klarer ikke, kommer ikke til bunns.."

(Jeg vil tippe man får litt dårlig samvittighet, når man ikke..)

"Ja just det, det er den du går med på kjøpet hele tida. Det skulle jeg gjort, det skulle jeg gjort."

(Mens man gjør en masse ting hele tida, allikevel?)

"Ja en gjør jo noe hele tida og vi føler nesten at det med selve undervisninga kommer litt på sida, fordi det er alle de andre tinga som du er pålagt."

(Ja, hvilke andre ting?)

"Mye på det å føre og dokumentere hva vi gjør for noe. Orden og atferden skal jo også dokumenteres og jeg har ikke kommet inn i noe orden eller system på det. Men det er nå en ting, sånn fraværskontroll, det går sin gang, det er greit, men ellers skal du gi elevene vurdering underveis. Og der har vi fått skjema for hvor du skal notere ned og skrive når du har meldt fra til elevene om disse tinga, da, fortløpende vurdering og når skal man.. Tidligere har man jo gått med alt dette inni hodet, man har jo hatt det der, for vi registrerer jo

stort sett det hele. Men nå har også dette her roa seg og folk tar en ting av gangen litt mer."

Den siste uttalelsen får oss til å spørre om man har begynt å ta lettere på plan- og dokumentasjonsarbeidet? Tas det ikke lenger så alvorlig? Eller skal vi tolke det slik at det er arbeidet sjøl som har blitt lettere? Er man blitt flinkere til å tolke planene mer fleksibelt, og dyktigere til å skille viktig fra uviktig med hensyn til dokumentasjon? Dette spørsmålet kan vi ikke svare på i dag. Det er imidlertid en interessant problemstilling for seinere undersøkelser. Å utvikle et grunnlag for en siste type "løsning" tror vi kan bety svært mye for fagmiljøene ved omsorgsfaget (og de andre helse- og sosialfagene). Det er vår gjennomgående opplevelse av disse miljøene at deres pliktfølelse har vært preget av en splittelse. De har på en og samme tid arbeidet lojalt for å sette i verk alle forordninger som har kommet med reformen, samtidig som de har fortsatt sitt engasjerte virke for å utvikle gode, kreative læringsmiljøer. De har forsøkt å tjene begge "herrer" samtidig, de administrative forordninger såvel som de pedagogiske idealer. Dette har gitt lærersamvittigheten nye plager.

2.4.3. Prosjektarbeid - mål eller redskap?

Prosjektarbeid som almenfagspensum

Det er ikke bare ytre rammebetingelser som bidrar til omsorgsfagets formalorientering. Også sider ved lærerkulturens tilnærming til kunnskapsutvikling og undervisningsarbeid har et eget preg av dette. Paradoksalt nok kommer dette fram bl.a. rundt spørsmålet om prosjektarbeid, den type undervisning som skal spille opp til elevenes saksengasjement og erfaringslæring. Her går man til oppgaven med stor iver, og faget er svært reformtro i den forstand at det gjennomfører prosjektarbeidet etter boka og slik det står i den metodiske veiledningen. Men faktisk kan dette se ut til å være et problem. Det kan synes som at fagmiljøene har vanskelig for å utvikle arbeid med prosjekt som en "naturlig" metode som skal tjene en innholdsmessig problemorientert interesse.

I juni tok vi særlig utgangspunkt i elevenes opplevelser av dette. Elevene syntes uten tvil at det var bedre å jobbe i prosjekt enn å sitte og ha vanlig tavleundervisning. De har en klar bevissthet om at prosjektarbeid er oppdragelse til sjølstendighet og evne til å samarbeide med ulike mennesker. Men de oppgir samtidig at det ikke må bli for mye av det; det er tungt,

krevene og slitsomt. Den daglige skolehverdagen erfares for øvrig mest som en tradisjonell klasseromsundervisning der læreren underviser ved hjelp av lærebok, tavle og overhead. Elevene sitter og noterer det læreren doserer fra kateteret. Sjøl om det også jobbes med prosjektarbeid, praksis og gruppearbeid, opplever elevene en klar kontinuitet fra livet i ungdomsskolen, der de bærende prinsipp var at elevene tar imot det lærerne lærer fra seg. Det særlig interessante i denne sammenheng er at når vi ber elevene å beskrive hva de har gjort i prosjekt og hva prosjektarbeid er, legger de stor vekt på prosjektarbeidets form og gjennomføring. Arbeidet med problemstillingen er viktig rapporteres det, men ikke i den forstand at det drøftes hva problemet er, men hvordan det formuleres. Det er viktig at problemstillingen formuleres rett og at oppgaven "ikke skal være for lang og ikke for kort". Det er også gode minner om hva de har holdt på med. Det er ikke det. Poenget er at vi kan ikke unngå å bli slått av deres fokuseringen av den "korrekte" prosjektrapport.

Noe av det samme kommer vi på sporet av i intervjuer med lærerne. Lærerne forbereder og gjennomfører prosjekter gjennom aktiv planlegging og utstrakt samarbeid. I dette inngår det bl.a. forsøk på å utvikle en felles forståelse av hva prosjektarbeid er, og hvordan det skal foregå. Ikke alle har en like prinsipiell begrunnelse for en slik fellesoppfatning som klassestyrer på skole 4. La oss likevel ta utgangspunkt i intervjuet med henne. Vårt spørsmål gjaldt hva de gjorde i forbindelse med et prosjekt om funksjonshemming.

"Da hadde de (elevene) en uke og fikk temaet en morgen. Og først, det som den uka begynte med var at de fikk en gjennomgang av norsklærer hva et prosjekt var for noe. Da satt vi andre lærerne, vi som skulle være veiledere, og hørte på slik at vi fikk lik informasjon som det norsklærern ga. Og det mente vi var viktig, for vi har hver våre meninger om hva prosjekt er, og når vi skal være veiledere, så bør vi være like. For vi har ikke lik erfaring. Så det var også rettesnora for samme informasjon som elevene fikk. Så valgte elevene tema, det de ville ha sjøl. Lagde disposisjon, fikk veiledning på disposisjon, de som ville ha det. Noen reiste hjem og satt for seg sjøl. Noen lagde video, prøvde å få informasjon andre steder. Siste dagen så hadde vi framføring i klassen, både med video og.., altså en muntlig framføring. Alle hadde det og fikk levert en rapport."

(Hvorfor har dere norsklæreren til å fortelle hva som skal være prosjekt?)

"Det er fordi det står i pensum til norsk hva prosjekt er, men jeg tror at jeg kunne greid det like bra."

(Og hva står det der, i pensum?)

"Ja og der står det om hvordan de skal lage problemformulering, hvordan de skal lage en innledning, hvordan de skal lage en teoridel.
...og at de skal bli enige om tema og hvordan de skal få tak i informasjon og hvordan de vil legge det fram. Det er valgfritt, det står det."

(Vi har jo vært på andre fag også, hvor de er skeptisk til prosjekt, for de synes det er en tendens til å etablere prosjektarbeid som en helt spesiell virksomhet i forhold til all annen undervisning.)

"Det vil vel bli det når ikke alle lærerne står på samme ståsted. Men slik som det står i fagplanen, at de (elevene) i løpet av året skal gjennomgå et tverrfaglig prosjekt, da må vi sette det på planen for det involverer så mange klasser og lærere og vi har ikke så mange rom."

Som det går fram kan det nok være klare meninger om hvordan prosjektarbeid skal gjennomføres, men nettopp derfor blir det viktig med en nøytral autoritet som kan gi informasjon som alle kan rette seg etter. Den nøytrale autoriteten er norsklæreren, og i opplegget som blir presentert, går tankene raskt i retning av prosjektrapport. Det er naturligvis riktig som denne læreren peker på at læreplanen pålegger minst ett tverfaglig prosjekt. I den sammenhengen er den altoverskyggende 'modellen' vi har møtt nettopp den at norsklæreren kommer inn, mer eller mindre i forkant, med orientering om prosjektarbeid, men først og fremst underveis og helst i etterkant for å "rette" de endelige rapportene. Ved omsorgsfaget ser vi, som her, langt på vei en 'eksemplarisk' mobilisering av de aktuelle lærekreftene. Men omsorgslærerne nøler med sjøl å ta tak i hva *de* vil prosjektarbeidet skal være. Eller rettere, de legger tendensielt den almenfaglige modellen til grunn.

Dette kan på en måte synes forunderlig. For til dels består arbeidet som ligger under omsorgsfaget i stor grad av små eller store "prosjektoppgaver". Og klassestyreren på skole 4 peker sjøl på arbeidsmåter hun mener er svært vellykket og fagrelevante, og som hun mener kunne anvendes som "prosjekt".

"Det er blant annet en ting som vi syns har vært veldig vellykket, det har vært at elevene har blitt gitt et case, altså en oppgave på forhånd, og så har de brukt en fredag hvor de da skulle utføre den oppgava som omsorgsarbeider hjemme. Som om de var omsorgsarbeider hjemme hos seg privat. Og da fikk de en beskrivelse av et ektepar, det gikk jo på eldre da, med en leilighet som hadde stue, kjøkken og soverom og gang og bad, og så skulle de gjøre en del pleieoppgaver, de skulle lage mat og de skulle gjøre reint. De skulle blant annet ta tidsbruken på seg sjøl. De skulle lage disposisjon, hva de ville gjøre først og hva de ville gjøre sist og se om de rakk jobben sin. De skulle lage

måltid, de skulle begrunne hvorfor de hadde laget den og den maten. Så skulle de skrive en rapport etterpå.

..vi så på det her som en trening til at de fikk lært seg til å disponere, gjøre teorien i praksis og evaluere seg sjøl etterpå. Som en sånn liten minifagprøve. Hva det ble forventet av dem når de kom ut i praksis. Og den oppgaven syntes de var veldig moro, og foreldrene syntes det var veldig bra, spesielt mødrene for da måtte de vaske klær og huset og ... det var mange ting."

Disse oppgavene hadde vært gjort individuelt, som ved en fagprøve, men de kunne også vært gjort i grupper. Og her kommer vi inn på forskjellen på gruppearbeid og prosjektarbeid.

Denne læreren mener at det egentlig ikke er noen forskjell.

"..du bruker jo samme metodikken i et gruppearbeid. De får en oppgave og de skal lage en disposisjon og finne fram til svaret, og de skal legge det fram etterpå. Så du bruker metodikken, og jeg synes nok kanskje at det som er viktig å lære elevene er prosjektmetodikk."

(Og hva er prosjektmetodikk?)

"... det jeg føler at et prosjekt er: ikke er det et intervju, at man skal sende ut elevene, nesten sagt, i hytt og pine, be om å få svar på noen spørsmål. Det er på et så høyt nivå at jeg synes ikke det egner seg i alle ting på det faget her, for vi har taushetsløfte. Så da får de beskjed om å gå til offentlige personer og så spørre om noe som er generelt. (Nei, det viktige er) at de lærer seg til hva er det egentlig jeg skal undersøke. Si et eksempel på et prosjekt: jeg hadde konfirmasjon på søndag, og da må jeg vite hva er det egentlig jeg skal. Jo jeg skal lage et selskap med så og så mange mennesker og da må jeg lage en disposisjon.. (en plan?)..ja, lage en plan for hvordan, hva skal jeg gjøre, og når jeg har laget en plan, ja først skal vi i kirken og så skal vi ha mat og så er vi ferdig med den maten og drikke kaffe og..., men jeg skal jo også ha klær til han guttungen. Og hvis jeg tenker på selve selskapet så må jeg vite, har jeg nok servise? har jeg nok stoler? hvor må jeg gå for å innhente de tinga jeg ikke har? Og jeg bør jo sette opp en liste for hvor jeg skal hente ting og da jeg må vite hvor kan jeg få tak i de stolene hen, kan jeg gå til naboene og spørre eller kan jeg be gjestene som kommer å ta med seg fluktstoler, for det blir fint vær. Når jeg har greid å få tak i all den informasjonen som jeg trenger så setter jeg i gang og lager selskapet. Når jeg er ferdig med det, og gjestene har gått, så setter jeg meg ned og tenker, ja hvordan gikk det, som en konklusjon. Og da er det ikke sikkert at for å få til det selskapet at jeg kan gå og og spørre mannen min om er det det og det og det."

Her møter vi en direkte saks- og problemorientert tenkning omkring prosjektarbeid. Poenget hennes er at et prosjekt bør ta utgangspunkt i et relevant problem, man tenker gjennom hvordan problemet kan løses, det gjøres undersøkelser, man lager en plan for å gjennomføre oppgaven, gjennomfører den og etterpå tenker en seg om hvordan det gikk. "Da er det ikke

bare å gi de et sånt spørsmål, hvordan trives folk på gamlehjem, sende elevene dit og spørre hvordan trives du her?"

Nå kan det naturligvis poengteres at prosjektarbeidet må skille seg fra gruppearbeid ved at i prosjekt skal problemstillingene formuleres ut fra elevenes ståsted og erfaringsgrunnlag, mens ved gruppearbeid er det lærerne som gir oppgavene. Dette har vi møtt hos en del lærere og vel også lest. Spørsmålet er om dette ikke blir vel skolastisk. For skal ikke enhver læringsoppgave formuleres ut fra elevenes ståsted og erfaringsgrunnlag? Og det er vel hele tiden snakk om læringsoppgaver innenfor de læreplansrelevante målsetninger og hovedmomenter? Vi er klar over at det er særskilte metodikker for prosjektarbeid, som det kan være vel verdt for undervisere og elever og lære seg anvendelsen av. Faren er at disse metodene og prosedyrene blir formelle ritualer som utvendig legges ned på arbeidsoppgavene istedenfor å bli brukt som fleksible ressurser tilegnet gjennom løsning av konkrete prosjektoppgaver.

'Rasjonalisering' av praksis

Spørsmålet er hvordan omsorgsfaget i større grad kan gjøre prosjektarbeidsformen til sitt eget redskap for problemorientert kunnskapsutvikling? Det vi her kan legge merke til ved klassestyrerens mer problemorienterte prosjektforslag, er at det i formen ikke skiller seg mye fra den prosjektmetodikken de støtter seg på ut fra norskpensumet. Prosjekt er problem, plan el. disposisjon, undersøkelser, framføring og rapport. Her, som ellers, synes vi omsorgsfaglærernes faglige ressurser og saksengasjement stanger mot formalistiske sperrer. Dette kan vi koble, slik vi har gjort tideligere, til fagmiljøenes heterogene sammensetning og fagets uferdige karakter, som dels gir dem en sjølpålagt forsiktighet med ikke å 'ture fram som de vil' og dels gir dem en usikkerhet med hesnyn til hva som er rett. Vi kan imidlertid også vende oppmerksomheten på sperrer som finnes i faget sjøl, i form av formell kunnskap. Vi skal f.eks. legge merke til at eksamensoppgaver og opplegg for fagprøver har en betydelig teoretisk karakter - eller 'teoretisk praktisk', som klassestyrer ved skole 1 kalte det. Det er elementer i faget - som skole og eksamensfag - som innebærer en stor grad av rasjonalisering av praktiske handlingsmønstre. Praktiske oppgaver skal forhåndsplanlegges, begrunnes og skriftlig oppsummeres. Dette er i seg sjøl et paradoks, i og med at de oppgavene det gjelder (omsorg for gamle, psykisk handikappede, barn og unge) er svært situasjons- og

samhandlingsrelaterte og derfor basert på en praktisk kunnskap, som ikke bare har en rasjonell karakter (slik at de kan begrunnes logisk og eksplisitt). Den praktiske kunnskapen har i høyeste grad også verdimeslige, etiske og følelsesmessige aspekter. Der er naturligvis ikke noe i veien for å tenke over og forberede situasjoner med praktisk handling og samhandling. Også for å bearbeide og forberede de verdimeslige og følelsesmessige sidene av den.¹⁰ Likevel vil den teoretiske begrunnelsen og den praktiske handlingen uttrykke to svært forskjellige kvalifikasjonstyper hos den enkelte.

Dette spørsmålet åpner et stort felt av problemer og problemstillinger, både av teoretisk, pedagogisk og faglig-politisk art. Karakteren til og betydningen av den praktiske kunnskapsdimensjonen er et spørsmål som har fengst stor interesse de siste par ti-årene, ikke minst knyttet til helsefaglige yrker. Det pedagogiske og faglig-politiske spørsmålet vi særlig vil minne om her, retter søkelyset mot omfanget av og rollen til teoretisk og skriftlig begrunnelse av planer og gjennomføringer av arbeid i forbindelse med eksamener og fagprøver - som ved prosjektoppgaver o.l. Hva slags undervisningspraksis drar dette med seg, hva slags læring bygger det opp under og hva slags fagkunnskap, og faglig sjølsforståelse trekker en slik 'teoretisk praktisk' opplæring i retning av. Dette er spørsmål håper vi å kunne gå grundigere inn på siden.

Prosjektarbeid 'uten slips' - en kamp på to fronter

Som vi henviste til ved avrundingen av diskusjonen av det ene miljøet innen kjemi- og prosessfag, skulle vi trekke på noen erfaringer fra dette miljøet også når det gjaldt prosjektarbeid. Elevene kunne her formidle en opplevelse av at de gikk fra ett prosjekt til et annet, eller rettere at de hadde en rekke prosjekt- og problemrelaterte oppgaver som de jobbet med i løpet av året. Grensene mellom prosjekt og ikke prosjekt var noe diffuse. Den måten å jobbe på - å stille problemer og løse oppgaver alleine eller i grupper - hørte på en måte til skolehverdagen. Kanskje går "Nils" (den ene klassestyreren) vel langt i sin motvilje mot å dyrke prosjektførmens formalprosedyrer. Kanskje ville det nettopp i deres miljø være mulig å komme lenger ved enda mer systematisk bearbeidning av egne erfaringer i dialog med

¹⁰ Og som vi vet er den etiske og følelsesmessige sida av omsorgsfaget sterkt undertreket av faglærerne: "hvis du skal ha en helhetskompentanse på det å hjelpe mennesker, da må du ha et fysisk, psykisk, sosial og eksistensielt begrep på hva mennseker består av og hva slags behov de har" klassestyrer skole 4, jfr. 2.3.3.

prosjektteori og annen formalkunnskap om emnet. Og ser vi på miljøets egen historie har det langt fra vært fritt for slikt teoretisk-praktisk pedagogisk utviklingsarbeid. Tvert om. Nils er heller ikke uenig i et slikt synspunkt, men det som nå står på spill er å ikke legge seg flat for de formelle reglene. Inngangstema er hva som er viktigste karaktergrunnlag for et prosjektarbeid:

(Hva skal telle i prosjektarbeid, om det er fint satt opp eller at du har jobba bra, eller?)

"Vi har sagt at når de lager prosjektet så skal det naturligvis være ryddig og greit satt opp og sånt, men vi tillater ikke sånne spesialeffekter. Jeg har aldri tillatt for eksempel at elevene har brukt kamera, klippet inn bilder for o.l. Jeg kjører streit på det at, noen har anlegg for det, men kreativiteten sin kan de bruke i faget sitt 'i stedet for å tegne border' som jeg bruker si.

(Det ser vi på universitetet også, at det er mange som blir veldig opptatt av formen.)

"Ja der er vi ved et kjernepunkt ved forskjellen på det vi driver med og det almenfagene driver med. Når de snakker om prosjekt så er de interessert i hvordan gjennomfører dere det her, hvordan går prosessen? Men for meg er det knekkende likegyldig egentlig hvordan prosessen har gått hvis du har lært noe. Sånn at vi har en voldsom kollisjon der og det er en av de tinga vi nå skal i gang med: vi skal introdusere prosjektarbeid.¹¹ Det vi har gjort til nå er at vi bare har satt igang med å jobbe i grupper og så har vi delvis etter hvert satt dem til å tenke igjennom hvordan prosessen har fungert. Det kan de da bedre neste gang. Mitt ønske, jeg kommer til å kjøre beinhardt på det ihvertfall, det er at vi gjør det sånn at vi bli flinkere til å bevisstgjøre elevene på at, etterhvert som skoleåret går, at de ikke skal ha ei kokebok med regler for hvordan prosjektet skal gjennomføres. Det kan de dille med på universitetet. For når du ser lissom han Grefstad (bok om prosjektarbeid, ojo) hvordan han definerer prosjekt, så er det jo ikke det rellt for oss, vi skal lære prosessfaget, ikke hardangersøm."

(Er det sånn at prosjektformen blir et mål i seg sjøl, og ikke et redskap som skal tjene et mål, der innholdet blir det viktige?)

"Ja nettopp, for det du opplever og hører nå vet du, det er det at 'prosjekt og de greiene der, det har vi søren ikke tid til, vi har alt for mye vi skal igjennom til å lære at vi kan dille med det der'. Det er en gjengs oppfatning, det at det tar så

¹¹ "I følge norsklæreren vår som var her tidligere, nå har han permisjon, står det en veldig fin liste i norskboka på åssen en skal gjøre det (!).. og jeg har sagt til henne som er kommet nå som avløser, at 'hvis du tar fram den så blir jeg deppa, vi kan diskutere åssen vi kan gjøre det, men vi gjør det ikke sånn at du legger fram norskboka'."

mye tid. Og det er klart det tar forbanna mye tid hvis en først skal lære seg formen og drive med øvelser i hytt og pine. ... (vi sier) bare jobb dere igjennom og så får vi se hvordan dette har foregått, så går vi tilbake: der sånn, der skar det seg, vi gjør det anderledes neste gang. Og så må du bevisstgjøre de på den prosessen, så blir arbeidsformen en naturlig måte å jobbe på isteden for at du nesten flytter deg fysisk fra en vanlig arbeidssituasjon til en prosjektsituasjon. Der må du lissom opptre på en helt annen måte. Det er ikke sånn det skal være. Prosjektformen det skal være en naturlig arbeidsmåte den. Det skal ikke være nødvendig og tenke igjennom åssen skal jeg opptre nå lissom. Kanskje jeg må ha slips i dag? Ja, det er jo så sinnssvakt! Så jeg pleier å harselere voldsomt når vi diskuterer hva et prosjekt er. Nå har jeg skaffet meg noen uvenner da, kan du si."

På mine moderate innvendinger om at kanskje de hadde ytterligere å vinne på en enda mer systematisk utvikling av prosjektformen, som redskap, svarer han at han kan være med på det sånn generelt sett. Men det avgjørende er at man ikke tar "oppmerksomheten vekk fra det de egentlig skal gjøre." I det hele tatt må 'kokebok'-bildet av denne typen tilnærminger fjernes mest mulig. Ikke minst for å ta bort grunnlaget for en den type vegring som legitimeres i at det tar så mye tid. Og det er her vi ser hvordan Nils og hans miljø må sloss på to fronter. Både mot den innholdsløse "formalismen" og mot den rigide "fagplanspedagogen". De siste har ikke tid til prosjekt, for da kommer man ikke igjennom lærplanen. De har ikke tid til å la elevene bruke tida til 'dill'. De har heller ikke tid til å bruke tid for å skape en god kommunikasjon med elevene. Og da er det, slik Nils opplever det, vanskelig å legge grunnlag for en elevaktivitet basert på frihet og ansvar for egen læring.

"Det er mange som er forbanna for det tar så mye tid. Det samme sier de om introduksjonuka vår. Vi brukte fjorten dager på å få elevene i gang. Vi får jo grusom kjefst fra mekanikern for eksempel: 'åssen har dere tid til det? nei, to dager maks, må komme igang med undervisninga'. Ja okei, vi ser på resultatet vi, at det vi gjør har noe for seg. Vi ser at vi får uttelling i form av jobbing på skolen og med faget.

...Jeg gjør jeg alle de forferdelig øvelsene¹², jeg, for å bli kjent med elevene. Kan en ikke kommunisere med elevene så er alt annet bortkasta....Hvis jeg ikke kan være på fornavn med elevene, hvis ikke de kan bruke fornavet mitt, hvis de de ikke kan, når de lurer på noe, komme til meg og si at nå har de problemer utenfom skolen, hvis jeg ikke har tillit og respekt og viser det samme, så får jeg rett og slett ikke gjort jobben min. For meg hviler det hele på kommunikasjonen."

¹² Han hentyder her til former for opplevelsesorienterte øvelser, som kan være litt 'forferdelige' før isen brytes og lærere og elever blir trygge på hverandre - som er noe av poenget med øvelsene.

(Det legger opp til en krevende lærerrolle, du må liksom nærmere elevene, samtidig som det er elevene som skal gjøre jobben?)

"Du er nødt til å gå helt inn i klasserommet. Du kan ikke stå ved døra og liksom snakke til en der samtidig når du skal gjøre noe der. Du må engasjere deg når du er der. Det tar to sekunder det før de merker om du er engasjert eller. Og du merker det sjøl at hvis det glipper for deg, så er avstanden der med en gang. Du kan jo ha en dårlig dag, ikke sant. Da gjør jeg akkurat det jeg er pukka nødt til, og når vi er kommet til tjue minutter så må de jobbe sjøl. Det er bare tull av meg og stå å skravle i fire timer. Og så må en vel innrømme at de lærer like mye på trossa av som på grunn av. ... Men det dreier seg ikke bare om det som skjer i klasserommet. Det er et helt miljø. Du kan si for oss som har vært her noen år, jeg reagerer nesten ikke negativt lenger når folk lurur på om du ikke er riktig vel bevart."

Det er lærerne på mekanisk, slik Nils erfarer det, som gir mest uttrykk for et forsvar av den tradisjonelle måten å undervise på. For dem er de nye undervisningsformene kunstige, og til hinder for å komme igang med den "egentlige" undervisningen. Langt på vei svarer nok det til vårt eget bilde av de mekaniske fagmiljøene vi har møtt i denne undersøkelsen. Men igjen er det en oppgave å gi dette bildet en større dybde.

2.5. Gamle fagnormer og nye læreplaner (mekanisk grunnkurs og vk1 plate- og sveis)

Vi må gi bildet dybde og nyanser. For nok er det slik at læreplanforståelsen innen mekaniske fag har sitt klare stempel fra de gamle fagplanene og de etablerte fagnormene. Det gjelder både lærermiljøene på grunnkurs og på vk1 plate- og sveisefag, som vi har studert.

Læreplanen oppfattes som en oversikt over emner og kunnskapsstoff, som avviker mer eller mindre fra de gamle fagplanene. Tilpasninga handler om å se hva som kan brukes fra det som ble gjort tideligere. En prinsipiell diskusjon og reorientering med tanke på målstyringsprinsippet, hvem som er læreplanens subjekt, hvordan prosjektarbeid kan brukes, hvordan man kan legge til rette for ansvar for egen læring og få til en større elevmedvirkning, har i liten grad vært å finne ved disse fagmiljøene. Og til dels er holdningen til disse trekkene ved læreplanen relativ lunken og delvis avvisende. "Prosjekter har vi alltid drivi med, men uten å bruke de fine orda". "Elevene er for unge til å ta ansvar sjøl, de må styres og følges opp, dessuten må de jo kunne noe før de kan sette igang på egenhånd". Hovedproblemet med

reformen oppfattes å være reduksjonen av tid i verkstedet og at det blir for mange unge og umotiverte elever i én gruppe. De eldre elevene savnes, som miljøskapere. La oss likevel se om, og eventuelt hvordan, de med den "gamle" læreplanforståelsen og de "gamle" undervisningsmetodene kan realisere målsetningene som ligger i det nye læreplanverket. Mens vi for de to andre studieretningene konsentrerte oss om det utvalgte fagområdet på VK1, skal vi her også se på grunnkursnivået. I større grad enn ved de to andre studieretningene bidrar en sammenligning av de to nivåene her til å synliggjøre noen viktige poenger.

2.5.1. Arbeidslivets almenutdanning - fra 'mekking' til faglig 'harelabb'?

Det som i dag er mekanisk grunnkurs har sine røtter tilbake til den gamle "jern og metall linja" og den seinere "mask og mek". Her fikk mange ungdommer sitt første møte med et verksted, der de kunne spille ut sine interesser for å "mekke" eller der de kunne møte sine likesinnede som var lei av skole og ville "gå den praktiske veien". Her gikk man gjerne ett år, før det bar ut i arbeid eller muligens inn på mer bestemte linjer som bilmekaniker eller for noen over i lære innen et eller annet mekanisk fag. Det siste var de færreste unt. Men veien til fagstatus og kanskje fagbrev var ikke stengt for det. Slik status kunne man lenge få gjennom lang praksis i faget, og fagbrev kunne være resultat av en rekke ulike løp.

Innholdsmessig har grunnkurset endret seg noe over tid. Kjerneemnet har hele tiden vært det som i dag heter "sponfraskillende bearbeiding" (fresing, dreining, boring osv.) og til dels det som ligger under "montering og reparasjonsteknikk" (om motorer, hydrauliske komponenter osv.). Det som idag heter "sammenføyningsmetoder (platearbeid og sveising) har gjerne vært fanget opp av egne linjer. Det samme gjelder det som i særlig grad føles som nytt - og noe fremmed - "elektronikk m/elektriske styringer". Disse 4 studieretningsfagene er i dag satt opp med hver 5 timer i gjennomsnitt pr. uke, spesifisert med 70% praksis for de 3 første, 30 % i det sistnevnte. I tillegg kommer tegning, med 2 timer 100% teori. Almenfag har tilsammen 11 timer, dertil kommer 2 timer valgfag.

I tillegg til at det har kommet inn flere faglige emner, er det i alle emnene en større vekt på teori. Dette oppleves noe forskjellig fra skole til skole, alt etter som hvordan timeplanen settes opp: med stor fordeling av emner på flere lærere og/eller med strenge

skiller mellom teori og praksistimer, eller med inndekning av flere emner på noen lærere og mulighet til integrasjon og fleksibilitet mellom teori og praksistimer. Ved den ene ytterligheten kan uka oppleves for elevene som først 3 - 3 1/2 dager teori og resten av de siste par dagene til praksis. I den andre kan man nesten oppleve å jobbe med ett av de fire store studieretningfaga en hel dag i uka, noe ispedd almenfag eller tegning, men med en tilknytning til praktisk virksomhet. I mellom her er det en rekke varianter, bestemt av en lang rekke forutsetninger - så som faglig og pedagogisk kompetanse, lærernes leseplikt, plass, utstyr. Det er ikke bare faglærernes kabal som skal gå opp, det er også almenfaglærernes. Disse problemstillingene knyttet til arbeidsdeling og organisering av skoleuka, er av stor betydning og kunne vært studert inngående og i detalj. Det kan ikke vi gjøre her. Men vi kan slå fast at vi både kunne observere betydelige forskjeller på timeplansoppsett/praksis, og sjøl om det er brei enighet om at det er blitt for mye teori på grunnkurs, kunne vi møte lærere som spriker en del med hensyn til opplevelsen av *hvor* mye mindre tid til praksis det var blitt med reformen.

Læreplan, øvelsesrekker og 'faglogg'

Det er likevel en brei enighet om at det har blitt mindre tid til hvert emne. Når det gjelder innholdet i disse er likevel mye som tidligere. Det vil si at når de skal finne oppgaver og opplegg for å "dekke inn" de ulike læreplansmåla i undervisningen, kan de i stor grad basere seg på ting de har brukt før. Det gjør at de gamle "modell-" eller "øvelsesrekkene" som har vært den pedagogiske bærebjelken for innlæring og undervisningsorganisering i disse grunnkursene (se Haga og Michelsen 1993), fortsatt kommer til anvendelse. Her fra et intervju med en klassestyrer på skole 1:

"Hvis eg ska sei litt konkret om det så er det at vi bygger på den erfaringen som vi har før og eg ser ikkje noen grunn til å endre på akkurat det derre der. For å ta en konkret sak så tar vi jo en del øvelser då som elevane går igjennom og i dei øvelsane ligg dei momenta som fagplanen kreve. Du skal kunne spenne opp et dreiespor, og du skal dreie langs og tvers og i og med at elevene utfører den øvelsen så dekkja den øvelsen inn det som planen forlanger."

(Så dere kan bruke ting fra den gamle fagplanen?)

Eg har maskinering, de sponmaskinane, og det er ikkje noe særlig forskjell i innholdet på desse to planane. Det er litt innskrenka kan ein sei. Vi hadde meir før, mykje meir maskinering før, men me har ikkje forandra noke særlig på dei

øvelsane, det e ikkje nødvendig for å dekke inn dei krava."

(Slik vi har forstått det, var fagplanene før mye mer sånn at det sto hva man skulle gjøre? Hvilke verktøy man skulle bruke?)

"Ja, ja. Det var jo ei modellrekka då som ein gjekk ut etter, som inneholdt tekninga av ting som skulle lagast, og målet var jo nærmast å komme gjennom den. Og når du kom gjennom den øvelsesrekka så dekk du inn det som planen forlangte. Og du gjer det ikkje på annan måte no heller. Derfor prøver eg og finna ei oppgave som gjer at når elevane har gjort det, så har vi dekk opp det som krevst.

Men det vil jo aldri bli akkurat, enkelte ting vil bli litt lettare gjennomgått enn andre. Og der er det jo ikkje noken forandring, for i forhold til tidlegare så står det i dag at 'skal kunna'. Det kan være to eleva, kan du sei, etter at en har kommt så og så langt, det vil alltid være alle kategoria unga, helt til dei som kan nesten ingen ting, og likavel så kan me ikkje la dei elevane stå på det stadiet. De må vera med vidare, for de ska og ha orientering om, og ha kjennskap te osv, om andre ting."

(Hvor dypt kan elevene egentlig komme i hvert fagområde?)

"Grunnkurset her består jo av deler av så mange fag at vi kan bara toucha litt innom dei faga der og dermed så blir det ein del sånn litt om alt. Vi må prøve å innse at elevane ikkje kommer så langt."

Grunnkurslærerne på denne skolen synes ikke det er vanskelig å finne arbeidsoppgaver som dekker inn målsetningene. De synes det er litt trist, men egentlig både nødvendig og naturlig, at noe blir gjennomgått litt mer overfladisk enn noe annet. Eller at ikke alle kommer like langt, men at de likevel må videre i prosessen. De har ikke noe rigid opplegg, men er relativt trygge på sin egen evne til å vurdere hva som er rimelig progresjon. Her, som ved de fleste grunnkurs, kommer denne tryggheten i lærermiljøet fra mange års erfaring som faglærere. De har erfaring med hva som fungerer for å lære det og de, hva som fungerer for den og den type elever osv. Som "pedagoger" er de orientert mot å legge til rette for læreprosesser. Noen steder finner vi også på grunnkurs, noe som er et typisk trekk som vi skal se, ved VK1 plate/sveis, en begrunnelse for vektlegging av elementer i læreplanen mer direkte ut fra kjennskap til "industriens behov" og en undervisning som delvis tar utgangspunkt i eksterne oppdrag. Deres orientering vil i større grad også være preget av en identitet som "fagmann" (jfr. Haga og Michelsen 1993). Klassesstyrer ved skole 3:

"Fagplanene har blitt litt for omfattende og kanskje ikke så direkt på sak som kanskje industrien egentlig trenger det. Som gammel industrimann, har jeg jo hatt en masse peiling på hva som egentlig kreves når de kommer i industrien,

men det fine er jo at vi har jo tross alt en viss mulighet til å vektlegge ting som vi mener det bør legges mer vekt på enn andre ting. Vi har jo stått temmelig fritt egentlig, men likevel holdt oss innen intensjonen i fagplanen. Og det står jo ikkje konkret der hva du skal vektlegge i forhold til andre ting, i den nye."

(Du opplever at du kan bruke læreplanen som veiledning og legge vekt på hva som er nødvendig?)

"Det har vi gjort mye og vi har jo greid stort sett og komme gjennom det fagplanen sier, selv om det har vært litt harelabb på enkelte ting, mens en kanskje har vektlagt noen ting som har vært litt på sida av fagplanen, men som de møter når de kommer ut i industrien. En har hatt god kontakt med industrien og fått en del oppdrag for industrien som en har tatt inn i undervisninga."

(Så det gjør dere her på grunnkurs også?)

"Ja, selv om tida nå er blitt mye mindre til det enn det vi gjorde før, som en hadde mer praksistid."

Den samme holdningen som til relativt fri fortolkning av læreplanen, finner vi igjen ved spørsmålet om planlegging. Grove planer for hva som skal gjøres er nødvendig, men ingen detaljert finplanlegging. Her er det ikke bare hensynet til eksterne oppdrag o.l. som kommer inn. Det er også av hensyn til de svakere elevene.

(I hvilken grad lager dere detaljerte planer i forhold til hovedmomentene?)

"Nei det blir for detaljert og for brysam og en greier ikkje å følge det allikevel så det er bortkasta. Det er greit at du har tanker om at det og det skal en ha vært igjennom i den uka eller den måneden, men den finplanlegginga har jeg aldri brydd meg noe med, for det er så mange andre ting som kommer inn i bildet. Og når en har sånne elever som nå, og når en har 5 stykker som er kommet inn på spesielle vilkår i år, så er det en del ting der som er såpass usikre at du kan risikere at du blir stoppa opp med ting som en ellers normalt ville ha gått fortere igjennom og da må du ta litt mer tid på det altså."

Dette betyr ikke at det tas lett på "gjennomgang" av de viktigste momentene i læreplanen.

Tvert om, og de har ingen motforestillinger mot detaljert dokumentasjon av hva de har gjort.

Det er viktig "at du hele tida vet omtrentlig hvor du er hen, slik at du kan korrigere deg inn..., og det som har vært veldig fint i år er at vi har introdusert en sånn faglogg. .. For den fagloggen er veldig grei for der har du alle momentene ståendes og hva du skal igjennom, og så tar vi den fagloggen frem og krysser av det vi har gjort, og da ser i hele tida hvor vi er hen i forhold til fagplanen og hva som står igjen."

(Det fører ikke til at det blir for stivbeint i forhold til planlegging?)

"Neida, det syns jeg fungerer veldig greit."

(Er det slik at alle de tinga du gjør, oppgaver som kommer inn, store og små, blir skrevet inn? Sånn at du vet at 'det dekker vi inn der og det dekker vi inn der', altså på de forskjellige undermomentene?)

"Ja og det brukte jeg litt tid på i fjor spesielt til å lete opp øvinger som går direkte inn og tar de momentene som kreves, så jeg har masse av de øvelsene. Så vet jeg, i den øvelsen der ligger det momentet der, og at du skal ha vært igjennom der og der. Derfor er det viktig at en har ei skikkelig øvelsesrekke og vet hva en skal igjennom."

(Så dere har en sånn øvelsesrekke?)

"Ja den har vi gått tilbake til, men før så var det jo bare at de gjorde ting og kasta, men det oppdaga jeg med en gang jeg begynte på skolen at det der er tull, la oss gjøre ting som de har bruk for, og det ser jeg spesielt at de påpeka mange av de gutta her at de ser det som mye mer positivt enn for eks når de har vært inne på sveisinga der de har måtta brenne biter og sveise sammen og kaste. Her har de hele tida ting som de har kunnet brukt, bortsett fra noen helt få øvelser som omhandler visse ting som en bare må ha bestemte øvelser for å lære."

(Så her lager du øvelser knytta til ordentlige ting, altså?)

"Ja, som de får med seg hjem og kan bruke og ellers hvis det er spesielle oppdrag som industri og andre private kommer med som jeg ser ligger i gata, så lager vi ting og reparerer ting og gjør egentlig en god del som er fornuftig i forhold til bare å lage øvelser."

Som det går fram, er undervisninga lagt opp i en kombinasjon av enkle øvelser, øvelser bygd inn i produksjon av bestemte ting og mer friere ting som dukker opp underveis. Opplegget med "faglogg" er særlig knytta til de enkle og mer faste produktoppgavene. Loggen var noe de fant på og formet ut sjøl. Modellen finner vi igjen i lærlingeordninga sin "opplæringsbok". Loggen brukes som redskap for å holde seg ajour med hva de har gjort og hvor de er i forhold til læreplanen. Den skal aktivisere og bevisstgjøre elevene på hva de holder på med og hvordan de ligger an.

En ny type elever

Lærerne på grunnkurs er svært bevisst på at de har å gjøre med en annen gruppe elever enn tidligere. De er jevnt over yngre, og noen steder kommer det inn mange på særskilt grunnlag.

På en måte opplever de at de "må gå inn i en farsrolle i mange sammenhenger". Det sosiale blir viktig, kontakten til den enkelte. Men det er også et problem at det var en helt annen "disiplin" før.

"En lærer før hadde jo en helt annen disiplin over elevene enn det som det blitt lagt opp til nå og som de da er vant med, og derfor så strever de veldig når jeg begynner med de her. De kommer da på høsten og er vant til å ha med seg colaflaska på pulten og ete i timane og legge beina på bordet og sitte inne med lua på og ting jeg på gammeldags vis syns er veldig unødvendig og som jeg prøver å forklare de på en folkelig måte at sånn ønsker jeg ikkje ha det. Jeg ser jo det at de respekterer det etter hvert og jeg har snakka med mange etterpå og de er veldig takknemlig for at en prøver å ha litt orden og ro i klassen at en har litt system, så får en heller bli kalt diktator eller hva som helst, men jeg sier at jeg ønsker å være en diktator med kjærlighet til dem alle sammen, og det tror jeg de opplever, så da går det egentlig veldig bra."
(Klassestyrer skole 3)

Ikke alle framstår med samme "pondus" som denne læreren, men jevnt over finner vi ved de mekaniske grunnkursene - kanskje særlig der - en sterk "oppdragerånd". Ansvar og orden og opplevelse av det å få ting til og skape noe, er verdier man vil formidle. Dette rører ved et generelt fenomen. For er det noe som har slått oss i samtaler vi har hatt med lærerne, ved så og si alle læremiljøene vi har vært ved, uansett fagområde, så er det deres engasjement for elevenes utvikling og en respekt for de ungdommene de har med å gjøre. Det er en respekt som ytrer seg som fortvilelse over dem som ikke får det til, som en veldig glede over de små og store "seirene" de enkelte gjør, de svake som de faglig aller dyktigste, som en kjærlighet til sine egne elever.

Men de føler ikke alltid at de kjenner dem så veldig godt, eller vet hvordan de skal møte dem. Det har kommet noe nytt inn. Dette er de særlig opptatt av på mekanisk grunnkurs. Det oppleves f.eks. som nytt og fremmed når 'vanskelige' elever, som kan være urolige eller lite engasjerte i skolearbeidet, virker helt uinteressert også i det som alltid før var "gulroten" for den type elever: å komme til i dreiebenken eller være med på konkrete oppgaver. Nå kan de oppleve reaksjoner av typen "koffor det?" og "jeg bryr meg ikke" (klassestyrer skole 2). Eller det kan være at elever gjerne kan gjøre en jobb så lenge det er enkelt og greitt, f.eks. det å utføre en jobb i dreiebenken, men de stopper opp når de møter et problem de må løse. Klassestyrere skole 1:

a: "Eg føle i forhold til tidlegare så er det få elever som er vant til å løysa problem på den måten som me har opplevd det før. Når de blir stilt overfor utfordringer til å løyse et problem, så bare trekke de seg vekk. Tidlegare så va

de meir motivert for det og me følte at de va meir vant til å løysa et problem. I dag e det liksom berre å ropa på hjelp eller trekke seg fra det. For da må du jobba litt og så ser ein med ein gong at når ein komme inn i det, får ein liten åpning, så er det mykje arbeid med det og då trekke de seg ut i staden."

b: "Men det er veldig forskjell på folk. Eg har noen i A-klassen no som er skikkelig motivert til å lage disse her sakene de holder på med (et prosjekt) og det mangla ikkje på innsats, altså."

(Men det er en sånn tendens?)

a: "Eg føle det. De står på så lenge de blir satt til å gjøra en jobb i maskinen, då står de på. Men når de skal begynne å samla dette her på papiret, då stoppa det opp. Hvis de møte en liten motgang, så er det veggen med ein gong.

Tidlegare synes eg elevane var villigare te å... det er vanskelig å sei, kanskje det er me som forandra oss."

Jo, kanskje er det lærerne som har forandra seg. Og en stor utfordring er naturligvis å utvikle en kompetanse i læremiljøene som styrker evnen til også å takle disse nye utfordringene. Spørsmålet er hvordan man både kan bevare og spille på styrken i den pedagogiske yrkeskunnskapen og den tradisjonelle oppdragerkulturen i grunnkursenes læreverkstedsmiljøer og samtidig som - gjennom videreutdanning, pedagogisk utviklingsarbeid og eventuelt rekruttering av yngre lærerkrefter som kjenner den nye ungdomskulturen - kan utvikle en ny yrkespedagogisk kompetanseprofil.

Praksis som grunnlag for teoretisk læring - også almenfag

Det er brei enighet om at "teoribiten er blitt for stor på grunnkurs". Problemet er både at man møter elever som er lei teori, og at det ikke gis rom nok til å lære teori som oppdagelse i flukt med praksis. Klassestyrer skole 3:

"Vi føler vel fortsatt det at teoribiten er blitt for stor på grunnkurs. Det er blitt for mye når de har gått gjennom de ni åra, det er bare teori fra før og så blir de pådytta for mye nå. Den teorien kunne med fordel ha venta litt, etter at de hadde blitt mere glad i å gjøre de praktiske tinga. Da kunne vi bygd på med teori etter hvert."

Det er altså ikke snakk om at teori er uviktig for den faglige utdanninga. Problemet er at det kommer for mye på en gang og at den kommer for tidlig. Det er etter at man har fått erfare og "blitt glad i" de praktiske tinga at teoriundervisninga kan fungere. Og da kunne elevane lært

svært mye.

"Sånn er egentlig gk mekanisk en veldig flott ting. For så mange ting som de kommer innom, både det med elektro, montering, sammenføyning og maskinarbeiding og alt sammen".

Men potensialet blir ikke utnyttet, mener han, hvis ikke den praktiske introduksjonen får større plass. Det samme gjelder for almenfagene. Klassestyrer ved skole 3 er særlig engasjert på at det er mye å hente på et tett samarbeid mellom almenfag og yrkesfagene. Særlig nå som det er blitt så mange almenfaglærere:

"Det er en svakhet med reformen at det er så mange almenfaglærere som kommer inn, fordi de ikkje føler det ansvaret for de yrkesfaglige elevene som de egentlig burde gjøre, selv om det er flere av de heldigvis som tar det her alvorlig og som vi har knytta et nært samarbeid til. Og det er det som er veldig viktig, at en kan være med og styre de litt. Det har jeg sett spesielt i naturfag nå, som jeg ikke hadde så mye forhold til, men som jeg skjønnte at det her gikk fullstendig på dunken. Så jeg tok han som har naturfag med meg og gikk igjennom læreplanen, og sa at de tinga der kan du gå forholdsvis lett igjennom og så vektlegger vi andre ting osv., og da forandra klassen seg fullstendig. Det er ikke nødvendig å kunne en masse om atomer og alt der, det er greit å ha vært igjennom det, men å terpe og terpe på det her sånn - elevene falt fullstendig ut og så får de lærern i vrangstrupen og så skjærer det seg.

Referanserammen er yrkesfagene, det er almenfagene som skal tjene disse. Det tas for gitt at det er yrkesfaglærerne som må ta ansvar for at almenfagene fungerer for elevene. De nye fagplanene stiller elevene i fare for helt å falle av lasset. Særlig er det viktig å styre matematikken, mener han. Og han ser store fordeler med at yrkeslærerne sjøl kan ha dette faget. Det gir lettere muligheter for læreprosesser som kan relateres til praksis. Det gir muligheter for de rette aha-opplevelsene:

"Matematikken er det veldig viktig å styre, og den er jo etterhvert blitt forholdsvis mye yrkesretta, selv om det er en viss felles del. Derfor er det veldig viktig at matematikklærern vet hvor en er hen på verkstedet, for da kan du knytte matematikken opp til det her og da kan vi få egentlig litt kjøtt på tall for guttane, og jentene, vi har hatt jenter og, de føler at matematikk er en masse tall som de ikke har hatt noe forhold til idet hele tatt, men når de ser at de kan binde det opp mot noe praktisk så har de kunnet få mer tak på det med å snu på formler, og at de da skjønner hva er omdreiningstall, hva er diameter. De kan da knytte det direkte til det de jobber med, så har de fått et helt annet innblikk i det. Mange har fått en veldig fin aha- opplevelse, 'er det sånn matematikken er' liksom, så det har gleda meg mange ganger. Jeg har et eksempel på en som har vært ute av matematikken på ungdomsskolen og jeg har tatt han med på tur for han kunne ikke matematikk i det hele tatt og nå hadde jeg prøve med ham og han fikk firer i matematikk. Plutselig gikk det

opp for ham at 'kjære all verden dette er jo ikke så vanskelig'. Det er sånt som gleder meg enormt."

Igjen møter vi gleden over den enkeltes positive læreopplevelser. Ikke bare for 'nytten' av læringen med tanke på fagutdannelsen. Det vil si, for yrkeslæreren er ikke undervisning og læring - og fagutdanning - noe som kun er nyttig i umiddelbar, snever forstand. Det er spørsmål om å lære, å utvikle seg, å oppdage hva man er dugendes til, å modnes. På sett og vis tas det for gitt at det ligger en god 'almendanning' i god fagutdanning. Dette er noe man møter mange steder, men dette inntrykket sitter ikke minst igjen etter samtaler og intervjuer med lærerne på mekanisk grunnkurs. Vi skal også se litt av det i neste avsnitt.

Prosjektarbeid og vurdering - å bli gode fagfolk

Slik vi erfarte det, ble det læreplanens krav om minst ett tverrfaglig prosjekt lojalt fulgt opp de fleste steder. Ved skole 1 hadde de akkurat begynt med et slikt prosjekt "der de skal prøve å integrere forskjellige fag", og det skal skrives rapport. Men det er ikke enkelt.

Vi har litt problem med å legge opp prosjekt. Det må være vettugt og elevane har valgt seg eit prosjekt. Fire elevar ska laga ei fiskesnelle i dreiebenk og så ska de då prøve å henge på de andre faga, at de inni det prosjektet skal plukke ut enkelte småprosjekt som går på norsk og naturfag."

Problemet dukker særlig opp med rapportskriving. Her møter elevene slike oppgaver som gjør at de rygger tilbake (se ovenfor). Det er akkurat som med spørsmålet om elektro, mange har i utgangspunktet bestemt seg for "å dra ned gardina", mener lærerne, de tenker 'dette er for vanskelig'. Rapportene var fine de, iallefall de vi så, fra året før. Men det var altså en prosess som krevde mye strev. Andre steder var det et mer optimistisk inntrykk som ble formidlet.

"Det med prosjekt "var et veldig nyttig opplegg for såvidt, for her fant jo elevene ut det at det å planlegge det var ikke bare så helt enkelt det, når det kom forandringer i planene så måtte de korrigere det her etterpå og det skapte en god del hodebry, så prosjekt er bra men.." ¹³

For at dette tverrfaglige prosjektet skal fungere, har de valgt å legge det til seint på året (rundt påsketider):

".. for da har vi gått igjennom ganske mye. Og jeg har fått norsklæreren til å

¹³ Dette 'men' viser tilbake til hans irritasjon over at det eneste de blei spurt om det første året, var om de hadde gjennomført prosjekt, ikke om åssen det hadde gått ellers. Vi måtte i utgangspunkt love at intervjuet også skulle handle om noe annet.

legge opp (til prosjektet) og likedan han som har tegning, sånn at han er veldig obs på det her slik at det med å lese tegninger og det å lage skisser, og korrigere tegninger, at det kommer veldig sterkt inn i bildet, for det er jo det du møter når du kommer ut i industrien, du må lage ei skisse, ei tegning, du må forandre på en tegning. Det er retta veldig mye mot det."

(En annen ting er jo å skrive rapporter, hvordan tar elevene det?)

"Joda, i samarbeid med norsklærern så har de trena på rapporter og nå skal hver enkelt skrive sin personlige rapport, og så har vi delt opp klassen i tre grupper, og de lager da tre lastebiler og så har de en sekretær som skal skrive hovedrapporten til klassestyrer fra gruppa.

(Lager de lastebiler?)

"Ja, de lager lastebiler og.."

(Jeg holdt på å si, hvor stor lastebil?)

"Nei du skal få se den etterpå¹⁴ og alle de personlige rapportene skal de oversette til engelsk etterpå, sånn at engelsklærern kommmmer inn i bildet."

Vi fikk seinere høre at dette lastebil-prosjektet var brukt som en modell flere ville benytte seg av. Informasjon og erfaringer var bl.a. spredd gjennom det nettverket av lærere og hovedlærere for mekaniske fag som var utviklet i regionen. Og slik sett er dette også et eksempel på, i tråd med inntrykkene fra omsorgsfaget og kjemi- og prosess¹⁵, hvordan mange lærermiljøer jobber for å trekke på den ressursen som ligger i gode nettverk.

I flukt med samtalen med klassestyrer i skole 3 om prosjektarbeid kom vi inn på spørsmålet om vurdering. På hvilken måte ble den reint faglige kompetansen vurdert i forhold til andre sider som sjølstendighet, samarbeidsevne osv.?

"Det menneskelige har jeg hele tida fokusert veldig på. En ser jo etter hvert når en skal vurdere elevenes prestasjoner, så er det mange ting, det er ikke kun det der at faget, at de greier og dreie en akse etter de nøyaktige måla, men at en tenker og hvordan han henter materialene, bruker han det økonomisk, leter han kanskje først etter noen biter som er korte og ikke henter ei lang stang med en gang, og begynner han å klippe midt i ei plate? Og likedan det med å følge arbeidstida, skoletimene og unnaluring, det er så mange ting en ser og

¹⁴ Bilene var laga i tynnplater, med fullt understell, hjul, styrehus og lasteplan. De var etter hukommelsen ca 80cm lange og 30 cm høye. Kjempesent til lillebror.

¹⁵ Her var det etablert to større nettverk, som jevnlig hadde møter. I ett av de var to av våre skoler med, den tredje var med i det andre.

følger som etter min mening kommer inn under vurderinga. Så helhetssynet er med hele tida, men det er klart at hovedvekten går mot det faglige. Jeg er jo såpass gammeldags at jeg føler at jeg gjerne vil lage fagfolk av elevene mine, men det er visst ikke helt riktig det etter det nye, at en skal lage mennesker av de, som skal komme ut i arbeidslivet, men jeg vet hvor tøft det er i arbeidslivet idag, at skal du få en bra jobb der så må du faglig være kvalifisert og ha et fagbrev, og da kreves det og at du kan det skikkelig faglig."

(Er det en motsetning mellom det å lage 'lage mennesker' og det å forme gode fagfolk?)

"Nei det er en kombinasjon, men, og det har jeg fått påpakning for, målet skal fortsatt være det å lage en fagutdanna kar som har det som mål å kunne sitt håndverk. Han Sokrates sa jo det 6, 7, 8 hundre år før Kristus at 'lær deg først et håndverk så kan du studere hva du vil etterpå', enten prest eller hva som helst, men lær deg først et håndverk, det har du masse igjen for."

Det er noe uavklart mellom dette med å forme gode fagfolk og det å "lage mennesker". Både i dette intervjuet og i de aller fleste andre, uttrykker man seg som at 'jo, det er veldig viktig å se på det menneskelige, på holdningene', de må utvikles. Og det kan påvises en rekke eksempler på hvordan dette gjøres i praksis, i det daglige, i omgangen med elevene. Men det er den konkrete praktiske opplæringen som står i sentrum for virksomheten. Det er det som er grunnlaget - også for arbeidet med holdningene.

2.5.2. Opplæring til fagarbeider (plate og sveis)

"Må begynne på et mye lavere nivå enn før"

Når lærerne på grunnkurs vil lage elevene til habile fagfolk, er det i generell forstand. De skal lære seg de grunnleggende ferdighetene og sjølve den yrkesfaglige innstillingen til å løse faglige oppgaver. På vk1 plate og sveisefag er det de konkrete yrkesbildene av platearbeidere og sveisere som opplæringen retter seg inn på.¹⁶ Det er forberedelse til læretid i bestemte lærefag det er snakk om. Lærerne er svært bevisst på dette, og føler et savn i forhold til tidligere da elevene kom fra grunnkurs med større spesifikke ferdigheter enn nå. Nå må disse øves inn på høsten i VK1, og det er ikke mulig å komme så langt som før. Klassestyrer på plate og sveis på skole 3 hadde klare meninger om dette:

¹⁶ Formelt ligger også industrirør under dette fagområdet, men vårt inntrykk er at dette yrkesbildet har en langt svakere stilling.

"Det kan jeg si med en gang, for det føler jeg på som viktig, at de sveiserne som kom ut fra rent sveisergrunnkurs, det er helt klart at de kunne mye, mye mer enn de elevene vi får nå og derfor så må vk1 nå begynne på et mye lavere nivå enn det vi kunne før. Du har elever nå i den klassen her som nesten ikke har tent en sveiserelektrode på grunnkurset. Og da må du begynne på bønn. Vi driver nesten grunnkurs på vk1."

Ett problem er at det overhodet er lite med fem timer på grunnkurs, et annet er at også disse timene kan bli redusert hvis det blir lagt mer vekt på de andre fagområdene.

"Jeg er så gammel at jeg er liksom litt stolt av faget mitt, og jeg synes det er en nedvurdering når en tror at en kan lære et fag bare på fem timer i uka for eksempel, da kommer du ikke så veldig langt i løpet av et skoleår. For de fem timene skal igjen spres på de mange forskjellige områdene innenfor faget. Og i tillegg er det litt avhengig fra skole til skole hvor mye vekt det blir lagt på maskinarbeid og hvor mye vekt det blir lagt på plate og sveis."

Dette oppleves som et hovedproblem. For ellers anser man ikke læreplanen å være så veldig forandra fra tidligere. Også ved de andre skolene oppleves det slik.

"Det blir i grunnen ikkje så veldig stor forskjell. I teoriundervisninga er det vel vi har merka det mest. Den blir litt annleis. Yrkesteorien altså. Men fagplanen i seg sjøl er jo ikkje så veldig forskjellig. Det går stort sett på det som har vært tidligere." (klassestyrer skole 1)

Læreplanforståelsen er prega av arbeidet med de gamle fagplanene. De kan reagere på altfor ulne formuleringer og for vide målsetninger. I forhold til alle hovedmomentene i læreplanen, må det gjøres et konkret skjønn. Klassestyrer skole 3:

"Ja, vi har jo lest igjennom og gått igjennom den planen her, vi har jo liksom vurdert hver enkelt ting, og sagt vi må jo liksom tilpasse det littegrann med fornuft også, etter det utstyret vi har, vi har forresten bra utstyr, og etter de elevene vi ha, for det er jo også en ting, at de er på veldig ulike nivå mange ganger, de her elevene våre. Men vi prøver jo liksom å etterleve det som står her, komme igjennom denne lista, men det er så veldig mange ting at skal en ta hvert enkelt mål liksom på fullt alvor, så rekker du det ikke, altså.

Skal en holde på med elevene så lenge at de kan mestre det så går tida, da blir halve lista stående igjen. Det er litt sånn ulne formuleringer også i de målsetningene der. For du kan jo ikke si det at en elev, hvis han har kjørt et visst antall timer, skal han være i mål. Du kan bare ikke det, for folk er forskjellige."

Etter den første innlæringa av sveiseferdigheter og platebehandling, går tida i verkstedet med til å lage forskjellige ting der ulike momenter i læreplanen kommer inn. Det eksisterer noen

"rester" av gamle øvingsrekker, som skal sikre at man kommer igjennom læreplanen, men dette er i mindre grad i bruk. Hovedmodellen for opplæringa ved alle de plate- og sveiseklassene vi har vært, har vært basert på det vi kan kalle en "produksjonspedagogikk". Det er ved å lage ordentlige ting man lærer faget best. Noen steder er dette sterkt knytta til produksjon av produkter som de får som oppdrag fra kunder utenfor skolen. Klassestyrer skole 1:

"Me starta i høst i fjor og da jobba me med fagplanen og da lagde me en del øvelser og da var det reine øvelser, lagde og kasta etterpå, og det begynte me på i haust. Det fungerte ei stund utøve, men seinare har me gått mer øve på å laga meir ting som blir brukt. Blant annet så har me lagt ein god del sånne containara som me har selt."

(Ja, det er det vel litt tradisjon det, at man lager ting på oppdrag eller at man lager ting man kan selge?)

"Ja, dei containarane har blitt laget i fleire år nå, og han kjem her om hausten og bestiller."

(Hvilke typer fagmomenter og hovedmomenter kommer inn der?)

"Ja der har du både tilpassing og montering. Ja det er jo eit flott prosjekt. Da kan du ta (arbeidsprosessen) heilt i fra grunnen."

Ved en av de andre skolen ble det laget kraner på samme måten. Det er skoler som mente at de var avhengige av dette, reint økonomisk. Både for å få tak i materialer og annet trengtes det langt mer penger enn det som det i utgangspunkt var avsatt. Dette minner også om hvor preget disse fagene er av sine forbindelser til de lokale omgivelsene. Skoler med lærere med en stor kontaktflate og gode forbindelser har en stor fordel i så måte.

Fagutdanning og den generelle læreplanen

Det er ikke bare enkeltlærernes forbindelser som synes viktige i dette faget, til dels er hele linja direkte knytta til en bestemt industiarbeidsplass eller til arbeidsplasser i lokalsamfunnet. Det preger elvene som går der, hva de er orientert mot, hva de forventer seg av opplæringa. De skal bli platearbeidere eller sveisere der og der. Kanskje har også linja tidligere vært lokalisert i en lokalbedrift, eller lærerne har vært ansatt der. Dessuten er bruken av utplassering i praksis fortsatt i bruk, sjøl om det er steder som oppfatter at det - etter reformen - ikke lenger er "meningen". Alt dette gjør den daglige virksomheten, undervisningen, sterkt

orientert mot lærefag og fagidentiteter. Et spørsmål er dermed hvordan dette står i forhold til læreplanens mer generelle målsetninger?

(I den nye læreplanen er det snakk om helhetlig kompetanse, om et utvida kunnskapsbegrep, det er det hele mennesket som skal utvikles. Hvordan har dere lagt opp undervisninga i forhold til dette?)

"Har me ikkje alltid tatt vare på det da? Har de ikkje alltid vore dømt utifra det? (og undervisningsmessig ligger det i at) de arbeide som oftast to og to i lag og de må tilpassa seg kvarandre og det har vi gjort i mange år. Ska du te å vurderer de, så går det blant annet på om de kan fungera i lag med andre og det har egentlig logge der heile tidå. Eg trur gjerne at me som har dreve med yrkesfag har dreve meir etter sånn som fagplanen har vorten i dag over lenger tid, bare at me har ikkje hatt sånne ord på det. Det samma er det med prosjekt og alt sånt. Men då har det gjerne ikkje hette prosjekt. Det har vore ei oppgava som dei skulle løysa. Så eg tror ikkje reformen er så stor (forandring) for oss som han er for dei som drive med meir allmennfag." (klassestyrer, skole 1)

Dette representerer en typisk vurdering i disse fagmiljøene. De kan nok være med på at de kan utvikle produksjonsoppgavene mer som 'prosjekter' (forberedelser, etterarbeid osv), men i prinsippet har det ligget der hele tida. Og når det gjelder det holdningsmessige er det, som diskutert ved grunnkurs, en oppfatning av at det har alltid vært viktig. Men dette har ikke bare med undervisningen og gjøre, mener de. Det har også med alder og gjøre, og utenom det er det viktigste det å finne ut av ting og bli sjølstendig i faget:

(Hvordan opplever dere dette i læreplanen som sier at elevene skal utvikle sjøstendighet og ta eget ansvar osv.?)

"Det har og å gjøre med modninga av elevane i det store og heile. Frå de kjem inn i frå grunnkurs og til de går utifra her andre året, så skulle du ikkje tru det var samme elevane. Og sånn har det vel alltid vore, at den aldresgruppa der, det er då det skjer veldig mye."

(Har skolen noen betydning for dette?)

"Skulen har vel alltid vore med og gjort visse ting, men møkje av det er vel sånt som går på alder og sånt, men selvfølgelig detta her som går på faget og finna ut ting og arbeida på andre måtar og sånn, det kan jo væra med på å utvikla de."

Sammelignet med lærerne på grunnkurs, er de på VK1 mer opptatt av den mer bestemte

fagutdannelsen enn den almene 'fagarbeidoppdragelsen'. Elevene er blitt mer modne, det forventes at de engasjerer seg i opplæringa på en relativt sjølstendig måte, slik at de blir gode lærlingekandidater. Måten å forberede de på, er å legge opp til så realistiske oppgaver som mulig. Utviklingen av gode holdninger er innebygd i dette, slik det alltid har vært. Men den beste oppdragelsen får de ute i arbeidslivet:

"Jeg tror at for å utvikle deg som menneske, så er den fineste plassen du kan gjøre det på på en arbeidsplass. Der får du inn det der med fagforeningen, dens plass i samfunnet og alle de tinga. Du får det her med å jobbe sammen, være tolerant overfor andre mennesker, ta din del av ansvaret, og i det hele tatt, være på lag, være ærlig og være flittig. Alt det der, det får du inn på en arbeidsplass. Jeg tror det er den fineste måten du kan få det inn på. Men vi legger jo veldig vekt på det der med for eksempel ansvaret for å gjøre en skikkelig jobb her da, og ansvaret for å fungere bra som en av flere i en gruppe. Generell folkeskikk for å si det sånn, det legger vi ganske stor vekt på. Så vi har ikke glemt den der generelle delen av læreplanen altså."

(klassestyrer, skole 3)

Oppsummering

Både læreplanforståelse og læreplanpraksis ved mekanisk grunnkurs og plate- og sveisefag er preget av kontinuitet. Det faglige innholdet i læreplanene oppfattes først og fremst å være endret i omfang, ikke i karakter. Læremiljøene er sterkt forankret i en tradisjon for sosialisering av praktisk orientert ungdom for deltakelse i arbeidslivet, og i den sammenheng har man sett det som en oppgave å utvikle såvel faglige som menneskelige egenskaper. Plate- og sveisefaget er likevel i særlig grad rettet mot den faglige forberedelsen av læretida. På dette nivået er det derfor en betydelig forskjell mellom de ulike skolene, noe vi bør understreke enda sterkere enn hva vi har gjort ovenfor: Det gjelder forskjellen på de skoler som ligger i nærheten av og er knyttet til bestemte industrimiljøer og bedrifter, og de som ikke har slik bestemt tilhørighet eller orientering. De sistnevnte, som har en mer urban beliggenhet, får i langt større grad en karakter av å være yrkesskole. Verken arbeidsoppgaver, lærere eller elever har den samme innretningen mot industri og arbeid som skolene i bestemte industrimiljøer. 'Byskolene' er også på VK1-nivå langt mer bundet til den generelle faglige

oppdragerrollen. Elevene har en langt mindre fagbestemt orientering, hvorfor de er på plate og sveis eller hvor de har tenkt seg etterpå er preget av uklarhet og usikkerhet. Verken elevene eller læremiljøene er preget av de utsikter og forventninger som lokal industri representerer andre steder.

2.6. Sammenfattende diskusjon

Ved hjelp av utvalgte "stemmer" fra lærermiljøer i tre fagkulturer har vi i dette kapitlet forsøkt å avtegne noen problemer og sammenhenger i forbindelse med læreplanforståelse og læreplanpraksis etter Reform 94. Først og fremst har vi sett på de spenninger som oppleves i forholdet mellom læreplanverkets intensjoner og retningslinjer for innretning av opplæringen mot *utvikling* av personlige og faglige kvalifikasjoner (mot helhetlig kompetanse) og ulike problem og forordninger som hemmer en slik innretning.

Et første problem er oppfatningen og anvendelsen av målstyringsprinsippet i læreplanen. Det er en sterk tendens til å omkode hovedmomentene til 'pensum' og se realisering av måla som det å 'komme igjennom' læreplanen. En slik fortolkning understøttes av kravet om dokumentasjon av planer og gjennomført undervisning. Jevnt over oppleves det som et administrativt krav om å ha ryggen fri, og det bidrar til en forsterket styring fra lærernes side. En slik 'byråkratisk' læreplanforståelse oppfattes som lite fornuftig, både på et prinsipielt pedagogisk (det strider mot ideen om elevene som læreplanens subjekt) og et praktisk (læreplanene er for omfattende til at en slik lojal gjennomgang er tjenlig) grunnlag. Etter vårt skjønn er det behov for gjennomgang og avklaring både av målstyringsprinsippet som sådan og av prinsipp og praksis for planlegging og dokumentasjon.

Problemopplevelsen - den lærerfaglige diskursen - har mange likhetstrekk i de ulike fagområdene. Det er en erkjennelse av pålegg om større ansvar for praktisk læreplanfortolkning og en samtidig sterkere styring og kontroll av undervisningen. Som det går fram er det imidlertid store forskjeller på måten man forholder seg til de ulike problemene: fra en 'brysk' og prinsipiell avvisning av styring for å sikre mulighetene for realisering av læreplanens intensjoner, over et forsøk på tjene både intensjoner og formaliteter, til en slags 'selvfølgelig' anvendelse av eget skjønn ut fra oppfatningen om at de

gamle normene egentlig ikke representerer noe brudd med de nye læreplanene. Disse reaksjonsmåtene knytter vi til særlig to forhold. Det ene er fagenes egen utvikling og 'modenhet'. Det andre er deres innholdsmessige profil.

Kjemiske prosessfag er et moderne industrifag som etablerte seg gjennom en prosess der intensjoner og praksiser ikke skiller seg prinsippielt fra det reformen legger vekt på. Innholdsmessig er det rettet mot en mer abstrakt helhetsforståelse, med forutsetning om erfaringsnære læreprosesser. Dette er til dels tatt ivare gjennom systematisk opparbeidete praktisk-pedagogiske opplegg som har mange trekk av handlingsorientert læring. På det grunnlag opplever de det både fornuftig og legitimt å stole på sin profesjonelle tolkning og etablerte læreplanpraksis.

Omsorgsfaget står i en helt annen situasjon. Som nytt fag i utforming er de preget av den form for usikkerhet som ligger i enhver søkeprosess. Denne prosessen bæres oppe av engasjerte lærerkollegier, som er faglig forankret i ulike yrkeskulturer, men i fellesskap orientert av ønske om å utvikle et helhetsorientert fag. En lojal gjennomgang av alle hovedmomenter blir delvis en dyd for ikke å skape en skjevhet i denne helheten. Samtidig kommer respekten for de formelle autoriteter delvis til uttrykk som et frustrert forsøk på å følge en ambivalent pliktfølelse. Fagets karakter av å være 'praktisk-teoretisk' og sterkt klasseromsbasert gjør også at det blir en spenning mellom en undervisningstradisjon med 'forelesninger' og gjennomgang av pensumstoff, som grunnlag for 'rasjonell' gjennomtenkning og planlegging av omsorgsoppgaver, og et erfart behov for en erfaringsbasert læring så nært opp til en autentisk arbeidspraksis som mulig, for å utvikle også den virklighetsnære praktiske kunnskapen.

De mekaniske fagmiljøenes måte å forholde seg til reformens retningslinjer på, kan lett tolkes som uttrykk for en almen motvilje mot nye ting, fra et satt og lite utviklingsinteressert miljø. Som et uttrykk for at: 'Her er det de gamle fagnormene som gjelder!' Slik er det kanskje delvis også. Miljøene er vel forankret i gamle fagnormer. Vi skal imidlertid passe oss for en tolkning som ikke har øye for den utviklingsorientering som ligger i disse lærermiljøenes innretning mot en praktisk og faglig "dannelse". Den er ikke alltid så prinsippielt formulert og reflektert. Miljøene er likevel sterkt forankret i oppfatningen av at personlig utvikling ikke bare er knyttet til almen læring, men også - kanskje først og fremst - til en konkret arbeidspraksis. Det å gjøre noe konkret, se at man får til noe gjennom eget

arbeid, og dessuten oppdage at man kan forstå vanskelige teoretiske problemer etter å erfare noe i praksis, gir opplevelser for elevene som gjør denne læringsmåten overlegen. Og det er framforalt det å gjøre konkrete fornuftige arbeidsoperasjoner i et arbeidsfellesskap, der de andre er en sosial realitet den enkelte må forholde seg til, samarbeide med og kunne lære av. Slik sett er det troen på en 'produksjonistisk' og ikke en 'konsumeristisk' form for sosialisering (Baethge 1985) som dominerer disse miljøene. Samtidig er det slik at fagenes innholdsmessige konkrete karakter, gjør det mindre problematisk å knytte listen av hovedmomenter til en liste av konkrete arbeidsoppgaver. En sikring av hele bredden i læreplanens 'fagplansinnhold' kan praktisk gjøres gjennom f.eks. en 'faglogg' i tråd med lærlingeordningens opplæringsbøker. Ett forhold som også skiller de tre fagområdene fra hverandre, er deres elevgrunnlag. Mens kjemiske prosessfag og omsorgsfaget rekrutterer mange 'skoleflinke' elever, med en utdanningsbevissthet som ser den praktiske fagutdanningen som interessant og utfordrende, men som samtidig kan tenke seg en videre høyskoleutdanning, er elevene ved plate- og sveisefaget langt sterkere orientert mot det å få fagrev for å komme seg ut i arbeidslivet og tjene penger (se kapittel 3 og 4). Disse forskjellene i elevenes forutsetninger og motivasjonsgrunnlag er naturligvis også viktige betingelser for den konkrete utformingen av læreplanpraksiser.

Spørsmålet om en fagorientert eller en individuell utviklingsorientert opplæring henger videre sammen med et forhold som vi delvis har berørt. Det gjelder forholdet mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift generelt og forholdet mellom almenfag og yrkesfag spesielt. I hvilken grad kan eller skal de to lærestedene bidra til utvikling av en spesifikk fagidentitet, og hvordan står dette i forhold til utvikling av personlige kvalifikasjoner og en egen fleksibel jeg-identitet? Hvilken rolle kan og skal almenfagene spille i relasjon til yrkesfagene i deres felles oppgave for utvikling av helhetskompetanse og personlig utvikling? Preges disse på hvert sitt hold for mye av en henholdsvis begrenset yrkesfaglig dannelsesoppgave og en snever orientering mot en formell studiekompetanse? Vi ønsker ikke å trekke noen slutninger vedrørende disse spørsmåla i denne rapporten. Det som har kommet fram forskjeller mellom de ulike fagområdene hvordan de ser på almenfagene generelt og studiekompetanse spesielt. Ikke uventet er det der elever såvel som lærere er mest åpen for en videre høyskoleutdanning etter eller i flukt med VK1, som ved omsorgsfaget, den mest positive holdningen til almenfagenes studiekompetanseoppgave finnes. Ved de andre fagene

understrekes betydningen av yrkesretting langt sterkere. I den videre forskningen vil en av de sentrale oppgavene være å forfølge disse problemstillingene, særlig knyttet til spørsmålet om karakteren av den fagidentitet som utvikles.

KAPITTEL 3. Å VERA ELEV UNDER REFORM 94.

3.1. Innleiing.

I denne delen av studien har vi tenkt å prøva å kartlegga ein del av den sosiale og kompetansemessige biografien til reformelevane, og fokuserer i samsvar med dette på nokre av dei sentrale nøkkelspørsmåla i "innhaldsreformen". Under denne tematikken stilte vi elevane spørsmål om kva som var begrunnelsen deira for å velgja dei faga dei har gjort og kva som har vore målet med utdanninga. Det har vore av betydning for oss å få fram om grunnane for å gjera det opprinnelege utdanningsvalget etter 9. klasse er i samsvar med noverande framtidsplanar og mål for arbeid og utdanning, eller om dette er noko som endrar seg i løpet av den individuelle utdanningskarrieren. I denne samanhangen har det og vore viktig for oss å få fram kor og korleis elevane har fått kjennskap til dei utdanningane og yrkeskarrierane dei har begynt på.

Dette kapittelet inkluderer og tema om arbeidsorientering og arbeidsmotivasjon. Kva er det som gjer at dei blir trekte mot eit bestemt yrke? Og kva er det slags jobbinhald dei ynskjer i sine framtidige yrkeskarrierar? I tradisjonell utdanningsforskning har valg av yrkesutdanning blitt fortolka som eit valg av yrke og ikkje som eit utdanningsvalg (sjå Søfteland 1995). Vi har i vårt arbeid hatt ein hypotese om at Reform 94 i større grad enn tidlegare gjer valg av yrkesutdanning til eit utdanningsvalg og ikkje til eit reint yrkesvalg. Ikkje minst blir dette illustrert ved muligheten for å bygga ut den almenfaglege kompetansen til full studiekompetanse gjennom det 3. almenfaglege påbyggingsåret. Reform 94 bidreg og til den almenne oppløysinga av fagopplæringa som rekrutteringspolitisk virkemiddel for arbeidskraft i den enkelte bedrift. Fagopplæringa får innanfor Reform 94 sterkare karakter av å vera rein fagutdanning, og i mindre grad lokal arbeidskraftrekruttering. Dette er og temaområde som vi har tatt opp til drøfting med elevane under spørsmål som fokuserer på framtidsplanar i forhold til yrke og vidareutdanning. Vi har i dette arbeidet prøvd å få fram forskjellar mellom kjønna og forskjellar mellom dei tre fagkulturane.

I løpet av datainnsamlinga våren 1996 var vi innom 9 ulike skular og 12 forskjellige klassar, slik at vi og fekk danna oss eit bilete av dei materielle strukturane rundt læresituasjonen. Dei 61 elevintervjua som er grunnlaget for denne delrapporten består av 29

intervju med jenter og 32 intervju med gutar. 20 intervju er gjort med elevar på omsorgsfag (3 gutar og 17 jenter), 23 med elevar på plate-sveis-fag (3 jenter og 20 gutar) og 18 med elevar i kjemiske prosessfag (9 jenter og 9 gutar). Kjønnfordelinga på dei ulike faga er ikkje representative for det vi fann i dei ulike klassekulturane. I plate-sveis faga prioriterte vi å få med det vi møtte av jenter for å få i det minste noen data om det å vera jente i desse mannsfaga. I omsorgsfaga prioriterte vi å få intervju gutar for å få med gutane sin opplevelse av å vera elev i eit jentefag. I kjemiske prosessfag er utvalet nokolunde i samsvar med det vi opplevde som den faktiske kjønnfordelinga i dei ulike klassekulturane.

I det analytiske arbeidet har vi forsøkt å få fram bilder av dei elevgruppene som vi møter i dei tre fagkulturane. Målet vårt har vore å prøva å få fram nokre karakteristiske elevtypar, slik vi møter dei i dei ulike faga. Dette er ikkje å forstå som representative typar i statistisk forstand, men er eit uttrykk for dei elevane som framstår som typiske for faget. Slik sett er det og heilt klart at vi finn andre elevtypar i dei faga som vi har studert. Teikninga av desse typane er vårt bidrag til ein analyse av dei ulike elevgruppene som er knytta til dei ulike faga, og eit forsøk på å tydeleggjera og forstå korleis dei ulike faga rekrutterer ulike ungdommar med ulike interesser og utdannings- og framtidsmål. Når vi dreg fram dei mindre skuleflinke og utdanningsmotiverte plate-sveiselevane og let deira stemmer koma til uttrykk gjennom informantsitat i rapporten, så betyr dette ikkje at vi ikkje møtte og intervju rimeleg skuleflinke og utdanningsmotiverte plate-sveiselevar, men dei framstår som ikkje-typiske på bakgrunn av det samla datamaterialet vårt. Den konstruerte elevtypen i plate-sveisfag, som vi konstruerer på bakgrunn av 23 elevintervju, er nettopp kjenneteikna ved å vera lite skuleflinke og teorimotiverte. Det same resonnementet gjeld for elevane ved kjemiske prosessfag og omsorgsfag, men i dette tilfellet med motsett forteikn. Når vi teiknar bilder av ressurssterke, utdanningsmotiverte og skuleflinke elevar ved desse to fagområda, så er dette fordi det er dei typane som let seg konstruera på bakgrunn av omlag 20 intervju i kvart av faga. Det betyr ikkje at vi ikkje møtte skuletrøtte og mindre skuleflinke elevar i desse to fagområda, men dei som vi har i vårt materiale konstituerer ein elevtype som har dei karakterdraga som vi gir stemme til i vår rapport. Når vi tolkar dei ulike intervjuutsegna må desse sjåast i relasjon til den kontekstuelle røyndomen som i dei fleste tilfella inkluderer omlag 20 andre stemmer som i større og mindre grad liknar den eine stemma som vert trekt fram, og som vi forsøker å vidareutvikla og nyansera med utgangspunkt i den kontekstuelle

kunnskapen som vi rår over etter vår datainnsamling.

Alle dei intervjua elevane er reformelevar i den forstand at dei er elevar ved ei VKI-utdanning som er lagt opp i samsvar med Reform 94 sine læreplanar for dei respektive faga. Men ikkje alle er rettighetslevar i den forstand at dei blir omfatta av den garanterte retten til eit fullført utdanningsløp. Dei er født før 1978. Av dei intervjua er 35 rettighetslevar, født i 1978, og 26 er eldre elevar som i hovudsak er født i 1977 eller 1976. Dei eldre reformelevane har i mange tilfelle grunnkurs innanfor fagområdet etter dei fagplanane som galdt før Reform 94, men har likevel fått plass på VKI innanfor reformen. I studiet av reformelevane vil vi konsentrera oss om å portrettera dei under overskriftene: Kvifor har dei valgt den påbegynte yrkesutdanninga? Kva vil dei? Kva kan dei?

3.2. Kvifor har dei valgt den påbegynte yrkesutdanninga?

Aftenposten sitt utdanningsbilag for 1994 karakteriserer valg av utdanning som "Livets viktigste valg". Og kanskje er det blitt slik i det moderne samfunnet? Kanskje er det blitt slik at utdanningsvalget meir enn nokon annan enkeltfaktor formar vårt vaksenliv og dei utviklingsprosessar og handlingsrom vi blir stilt overfor i våre liv som vaksne? Mange sentrale samfunnsforskarar fokuserer på det genuint nye ved det moderne samfunnet i tilknytning til den enorme betydninga utdanning har fått for våre typar samfunn. Mange hevdar og at heile ideen om ei eiga ungdomstid oppstår i tilknytning til at utdanning oppstår som ein formidlar mellom barndom og vaksenliv. Den første sosiale klassa som har ei eiga ungdomstid er det moderne borgarskapet (Mørch 1987). Mørch legg vekt på ungdomstida sin dobbeltkarakter av både å vera ei tid for fagleg kvalifisering for framtidig yrke og samstundes ei tid for forming av ein individuell personlegdom som gir handlingskompetanse i forhold til det moderne samfunnslivet og den kapitalistiske produksjonen. Andre teoretikarar som Erikson (1968) fokuserer i større grad på ungdomstida sin karakter av å vera eit psykososialt moratorium, ei fri tid og eit fritt rom som den unge skal bruka til å skapa seg ein eigen identitet, ein velutvikla eg-identitet, som han skal ha som grunnlag for vaksenlivet og dei krav som vaksenlivet stiller det enkelte myndige mennesket.

I den nyaste samfunnsteorien verserer ei rekke variantar som fokuserer på det kontingente ved moderne samfunnsliv og moderne menneske sine utdannings-og

yrkeskarrierar. Den tyske sosiologen Ulrich Bech (1992/1993) snakkar om det moderne mennesket sin sosiale biografi som ein valgbiografi. Med det meiner han at mange av dei band som tidlegare forma og strukturerte enkeltindividet sin livsbane er tatt bort og erstatta av markedsmessige og velferdsstatlege forordningar som gjer det mulig for den enkelte på eit friare grunnlag å definera og forma sitt eige liv utan omsyn til tradisjonen, slekta og dei materielle oppvektsbetingelsane. Den engelske sosiologen Anthony Giddens (1991) er inne på noko av det same når han snakkar om detradisjonisering, det post-tradisjonelle samfunnet og life policy questions. Med life policy questions forstår Giddens nettopp identitetsforankra spørsmål som: *Kven er eg? Kva vil eg? Kven ynskjer eg å bli? Kva er eit godt liv?*

Å svara på desse spørsmåla er noko av det våre elevar, bevisst eller ubevisst, gjer når dei set seg ned og skal velga utdanning som 15-åringar. Nokre av dei gjer dette valget uproblematisk og har klare bilder av kva slag utdanning, yrkestilknytning og vaksenliv dei ynskjer. Andre igjen har store problem med valga sine, og opplever ikkje at dei har gjort valg i det heile. Dei hanglar med umotivert utan å veta kvar dei skal og kva dei vil, eller dei begynner å få nye framtidssbilder og bryt av utdanninga si, gjer omvalg, eller berre fortset med den same utdanninga sjølv om dei har bestemt seg for aldri å praktisera dette yrket. For utdanning må dei ha. Dei veit svært godt at utan utdanning er dei i vårt samfunn fullstendig akterutseilte. Det er viktig å vera med. Og dei har inga tid å kasta bort. "Tenk å måtta ta oppatt eit heilt år!" Eit år er for ein 17-åring ei evigheit og seier og noko om ungdom sin tidsopplevelse og tidsperspektiv. Heller gå eit normalløp med noko ein mistrivest med enn å begynna på eit nytt grunnkurs. "Eit heilt år oppatt. Nei, det orkar eg ikkje!" Dette er og ein type refleksjonar som blir tydelegare med Reform 94. Yrkesutdanninga før Reform 94 var nettopp kjenneteikna ved at mange utdanningsløp bestod av omvalg og kryssløp der ein flytta seg sidevegs i utdanningssystemet. Etter at den etablerte retten til fullført utdanningsløp innanfor ein tidsavgrensa periode er kommunisert til ungdommane blir det tydelegare understreka at ein kan koma til å kasta bort tid, og kanskje til og med ikkje klara å fullføra innanfor det garanterte løpet. Det blir viktigare å henga med og sikra seg ei fullført utdanning enn å "ligga på været" og venta på ei opning i utdanningssystemet slik ein del ungdommar i yrkesfag gjorde før Reform 94.

Vårt poeng er at for å vera i stand til å velgja må den unge ha ein ståstad å velgja utifrå. For å kunna definera ei tydeleg framtid må den unge ha ei tydeleg notid, og ei tydeleg fortid. Den unge må veta kven han er for å kunna veta kva han vil i framtida. Ikkje alle unge har denne sjølvopplevelsen, denne eg-identiteten (Erikson 1968) i ein alder av 15 år. Og det er grunn til å reisa spørsmålet om ikkje Reform 94 sin hovudmodell for gjennomføring av ein vidaregåande utdanningskarriere, på maksimalt 4 år, set for snevre grenser for ein del av dei unge som skal velga eit vaksenliv og ei utdanning. Ein kan knapt snakka om utdanningsvalg i ontologisk forstand i vårt samfunn. Snarare er det snakk om utdanningsplikt eller utdanningstvang. Fordi det ikkje finst alternativ for den unge mellom 16 og 20 år. Det tidlegare ufaglærte ungdomsarbeidsmarkedet er radert bort og eksisterer berre som ekstraarbeid for skuleelevar og studentar. Men ikkje som heiltidsarbeid. Det betyr og at ein del av dei arenaer for utprøving av vaksenliv og yrkestilknytning som fantest tidlegare er fjerna. Tilbake står skulen som den einaste arenaen for utprøving av yrkestilknytning. Yrkesfag blir såleis eit alternativ til arbeid, og det minste ondet i fråveret av eit reelt ungdomsarbeidsmarked. Og det er dette valget våre informantar har gjort. I erkjennelsen av å vera skulelei og teorilei, i erkjennelsen av at det ikkje finst jobbmuligheter, velgjer dei yrkesfagleg studieretning i håp om å få læra og gjera noko praktisk, noko som liknar på arbeid. Det får dei og. Men samtlege opplever at det blir for lite arbeid og for mykje skule.

I det følgjande vil vi prøva å teikna nokre bilete av reformelevane sine utdanningsvalg, framtidsplanar og arbeidsorienteringar. Når det gjeld forskjellar mellom kjønna i utdanningsaspirasjonar og utviklingsorientering kan det sjå ut som om det er ein forskjell i det at jentene framstår som meir utviklingsorienterte og utdanningsmotiverte enn gutane som er meir arbeidsorienterte. Dette er ikkje ein eintydig samanheng. Og bildet framtrer i klar tilknytning til dei ulike fagkulturane. Vår tolking er difor at det dreier seg om eit både og. Dels er jentene meir utdannings- og utviklingsmotiverte enn gutane, og dels er det fagkulturane og fagtradisjonane i dei ulike faga som skaper dei ulike motivasjonane for utdanning og arbeid som vi ser mellom gutar og jenter i vårt materiale. Ein tilleggsfaktor er heilt klart at dei ulike faga dreg til seg ulike rekruttar.

3.2.1 Å velgja utdanning i plate- og sveisfag.

Plate-sveis-faga dreg i stor grad til seg rekruttar som er motivert for arbeid i industrien, som er lite skuleflinke og lite teorimotiverte. Dei oppgir jamt over at dei har dårlegare karakterar enn elevane ved dei andre faga. Det at dei skal ut å jobba og tena pengar er deira drivkraft for utdanninga. Gutane ved plate-og sveis-fag framstår som dei minst utdanningsmotiverte og utviklingsmotiverte elevane. Dei er orientert mot å få seg eit fagbrev og koma seg ut i arbeid. Dei velgjer definitivt å gå ut i lære og mest ingen av dei har planar om høgare utdanning etter fagbrevet. I den grad dei har det så oppgir dei at dei kanskje vil ta eit fagbrev i tillegg til det første eller at dei kan koma til å ta teknisk fagskule. Vi kan så vidt sjå antyda at nokre, dei som lykkast med skulearbeidet, tenkjer seg muligheten for å ta studiekompetanse og gå vidare på ingeniørhøgskule. Det det handlar om, i første omgang, er å få seg læreplass og arbeid. Nedanfor vil vi gjengi delar av intervjuet om utdanningsvalg med ein rettighetselev på plate- og sveisfag VKI:

L: Så då har du gått direkte fra ungdomsskulen til grunnkurs mekaniske fag og så VKI plate- og sveis?

I: Ja.

L: Har det vore førstevalgene dine heile vegen?

I: Nei. Ikkje mekaniske fag. Eg søkte elektro med mekaniske fag som nr. to.

L: Og så kom du ikkje inn på elektro?

I: Nei.

L: Er det veldig vanskelig?

I: Det var ikkje så lett det året. Men eg var ikkje så sikker på kva eg skulle søka det året, så eg berre tok noko.

L: Kvifor valgte du plate og sveis?

I: Det er jo der det er lettast å få jobb her. Ganske sikkert egentlig.

L: Når du kom fra ungdomskulen, vil du seia at du hadde gode eller dårlege karakterar?

I: (Latter) Ganske dårleg. Mye nuggen. Eg hadde vel omtrent berre det. Eg var ganske sløv. (R94-13, elev plate- og sveisfag VKI, gutt 17 år)

3.2.2. Elevane sine utdanningsvalg ved kjemiske prosessfag.

Det er ei anna elevgruppe vi møter i kjemiske prosessfag. Jamt over oppgir elevane eit langt høgare karakternivå i overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande og det same gjeld karakternivået innanfor vidaregåande. Mange av elevane i kjemiske prosessfag har stått og vippa mellom almenfag, idrettsfag, og kjemiske prosessfag når dei valgte vidaregåande utdanning. Men valget falt til slutt på kjemiske prosessfag. Når dei til slutt bestemte seg for kjemiske prosessfag har det vore fordi dei med yrkesfag får seg ei avslutta utdanning og fagbrev i løpet av ein fireårs periode. Dersom dei går almenfag vil dei ikkje "ha noe", som fleire av dei seier det. Og dessutan så kan dei etter Reform 94 ta eit påbyggingsår og få generell studiekompetanse for universitet og høgskule, dersom det er det dei ynskjer då. Men først skal dei ta fagbrev. Elevane ved kjemiske prosessfag er langt meir teoriinteresserte enn plate- og sveiseelevane. Og ein kan og sjå av intervjuisitatane at dei har ein heilt annan måte å ordlegga seg på og kommunisera på enn plate- og sveiseelevane. Medan plate-sveis-elevane svarer i korte, konkrete setningar, går fleire av elevane i kjemiske prosessfag inn i lange assosiative utlegningar når dei blir stilt eit spørsmål. Og når dei skal velgja utdanning, velgjer dei ei utdanning der dei trur å kombinera teori og praksis.

L: Kva var det som gjorde at du bestemte deg for å satsa på grunnkurs i kjemi og prosess?

I: Jo, det var det at eg alltid har synst at det virka veldig skøy å jobba på laboratoriet. Syntest det virka spennande å forska og finna ut av alle slags mulige forskjellige ting. Lurt på forskjellige ting. Sånn som kjemien i 9. klasse så synst eg det var ganske skøy. Og så var det så mye ein ikkje visste av forskjellige kjemigreier. Og så hadde eg jo lyst å begynna på idrettslinja og då. Og så visste eg ikkje kva eg hadde lyst å gjera etterpå. Og sidan eg hadde lyst til å bli laborant, så tenkte eg det var lika greit å velga denne linja her då. Kunne heller se seinare. Og så når vi skulle søka på VKI då, så har dei ikkje laborantlinje her. Så då måtte eg reisa til (navn på by). Så er eg ikkje heilt begeistra for (bynavn), så derfor valgte eg å ta denne linja her då. Så eg har ikkje angra. No har eg søkt om læreplass på plattform for det synst eg virkar veldig skøy. Og så er det mye fleire muligheter etter reformen, sånn at eg angre ikkje enno på at eg valgte det då. Eg kan jo endå ombestemma meg. Men eg grue meg litt til den dagen eg har tatt fagbrev og har sjansen til å begynna på skule igjen. Og se korleis det går. Så visst eg får fast jobb, eller det er vel liten sjanse for det. Men visst eg hadde fått det, så hadde det vore kjedeleg å slutta i jobben då. Men eg veit at på (navn på bedrift) der har

jo dei som jobbar på (avdeling). Dei fikk sjansen til å ta teknisk fagskule på kveldskurs. Så då kan du jo fortsetta jobben din samtidig som du tar meir skuleutdanning.

L: Når du søkte frå ungdomsskulen til grunnkurset, kor høg poengsum hadde du då, huskar du det?

I: Det huskar eg ikkje, men eg var middels. M og g.
(R94-25, elev kjemiske prosessfag VKI, jente 17 år)

3.2.3. Å velgja utdanning i omsorgsfag.

Elevane ved omsorgsfaget minner i mangt og mykje om elevane ved kjemiske prosessfag. Langt dei fleste oppgir at dei har gode karakterar frå ungdomsskulen. Og at dei lukkast bra med faga ved omsorgsfaget. Som elevane ved kjemiske prosessfag oppgir mange av elevane at valget av vidaregåande utdanning har stått mellom omsorgsfag og almenfag. Omsorgsfag har dei valgt fordi dei har vore teorileie og skuleleie. Ikkje fordi dei ikkje har lukkast i skulesystemet tidlegare. Når ein samanliknar elevgruppene ved dei ulike faga må ein og ta høgde for at dei ikkje er direkte samanliknbare storleikar. Kjemiske prosessfag er eit lite fagområde som rekrutterer forholdsvis få elevar. I einskilde distrikt har dei og hatt problem med å få elevar til linja. Og har difor valgt å fylla opp linja med eldre elevar enn det som er vanleg etter Reform 94.

Omsorgsfaget er blitt eit av dei store faga etter Reform 94. Og det er innanfor dei offentlege faga som omsorgsfag og barne- og ungdomsarbeidarfag vi finn den store delen av jenter i yrkesfaga. Det betyr og at omsorgsfaget rekrutterer breiare enn kjemiske prosessfag, og at faget difor ikkje berre vil trekkja på dei velkvalifiserte og velmotiverte kandidatane. Hovudintrykket frå våre data er likevel at omsorgsfaget har trekt til seg mange velkvalifiserte og velmotiverte jenter som tidlegare ville ha valgt almenfag, men som etter Reform 94 velgjer ei yrkesfagleg utdanning innanfor omsorgsfaget. Dette gjer dei motivert utifrå dei opningar som ligg i Reform 94, med både ei praksisbasert læretid og muligheten for å gå yrkesfagleg innanfor eit fagområde som dei har sterke interesser for og som dei ynskjer ein yrkeskarriere innanfor. Samstundes kan dei med Reform 94 kombinera dette med ein studiekompetanse som dei anten tek direkte etter VKI omsorgsfag, eller, og det er dei fleste sine framtidsvisjonar, etter å ha tatt fagbrev i omsorgsarbeidarfaget.

Motivasjonen for å velgja grunnkurs i helse- og sosial og omsorgsfag VKI, er å få arbeida med mennesker. Dei vil hjelpa andre og gjera noko godt. Dei vil ha ein yrkeskarriere innanfor helse- og omsorgssektoren. Og dei opplever dette som den mest meiningsfulle yrkessektoren. Kunnskapen om dette fagområdet får dei ofte gjennom slekt og vener som har arbeid innanfor fagområdet, eller via informasjonsmateriale og yrkesorientering i ungdomsskulen. Mange jenter oppgir og at dei har hatt slektningar som har hatt bruk for hjelp i ulike livsfaser. Det kan vera nære slektningar, som er funksjonshemma på ulike måtar, som dei har fått eit sterkt forhold til, eller det kan vera besteforeldre som har, eller har hatt, bruk for hjelp frå den offentlege omsorgssektoren. Fleire av desse jentene har og hatt arbeid som støttekontaktar eller arbeid med pass og stell av barn. Omsorgsfaget og omsorgssektoren bekreftar deira ynskje om å vera omsorgspersonar og gjera noko for å hjelpa andre.

No kunne ein og vera kritisk til denne tradisjonelle kjønnsrolleorienteringa der jentene tek på seg omsorgsrolla og ynskjer å utdanna seg og arbeida innanfor dette arbeidsfeltet. Frå eit systemperspektiv vil det sjølvstgå framstå som eit problem at jentene har ei snever og tradisjonell yrkesorientering som grunnlag for sine utdanningsvalg. Spørsmålet er om dette er eit problem for jentene. Frå systemet si side er det eit problem at ein ikkje klarer å skaffa fram nok læreplassar til jentene som velgjer omsorgsfag. På den andre sida er systemsignala at det er bruk for arbeidskraft i omsorgssektoren, og at dette er eit sikkert yrke å satsa på for framtida. Når vi velgjer å leggja eit anna syn til grunn enn å sjå jentene si orientering mot omsorgsfaget som eit problem, så gjer vi det med utgangspunkt i kunnskapen om ungdommar si sosialisering til vaksne individ, og eit syn på yrkesutdanning som meir enn snever fagutdanning. Ei av dei mest grunnleggande oppgåvene dei unge skal løysa er innsoliseringa av ein grunnleggande kjønnsidentitet som dei skal ha som grunnlag for vaksenlivet sitt. På mange måtar vil denne kjønnsoliseringa vera av større betydning for den unge, enn sjølv yrkesutdanninga. Det er framleis slik at det er lettare å bytta yrke og utdanning enn det er å bytta kjønn. Slik sett kan ein seia at når jentene velgjer omsorgsfag så blir dei bekrefta i sin kjønnsidentitet som kvinner, og vidareutviklar verdiar og kunnskapar som er forankra i kvinnerolla. Vi vil hevda at opprettinga av omsorgsfaget har opna opp ein ny utdanningarena for jentene som før var tvinga til å ta det langt skarpere valget mellom almenfag eller hjelpepleiar. Reform 94 har tilbudt dei ein utdanningarena som let dei få prøva seg ut i forhold til sine sjølvbilder av å vera ein omsorgsperson og ynskja ein yrkeskarriere

innanfor omsorgssektoren, utan at dei må ta det grunnleggande valget mellom fagutdanning på lavare nivå eller høgskuleutdanning som 15 - 16-åringar. Dei har med Reform 94 fått to år til utprøving og kunnskapsoppbygging innanfor fagområdet utan at dei dermed har stengt vegen for vidareutdanning og alternative utdanningsvegar på høgskule eller universitet. Denne opninga av utprøving av yrkestilknytning på det offentlege omsorgsfeltet gjennom omsorgsfaget og barne og ungdomsarbeidarfaget, er etter vårt syn eit svært vellykka tiltak for dei unge jentene. Og vi trur at nettopp dette virkemiddelet forklarar mykje av jentene sin aukande trivsel i vidaregåande utdanning (Jfr. Sandberg og Vibe 1996).

L: Kva var det som gjorde at du valgte grunnkurs i helse og sosial?

I: Det var for det at eg var veldig lei av det teoretiske...rett fra ungdomsskolen og ha alle dei faga. Og dessutan så hadde eg lyst til å jobba med mennesker som eg kunne hjelpa, som eg visste gjorde framskritt med å hjelpa. Lyst til å bruka meg sjølv som person mest mulig og ikkje berre sitte på ein skule i mange år framover. Eg har veldig lyst til å jobba med mennesker og hjelpa folk som treng det då. Og dessutan så blei det veldig mye forespørslar av omsorgsarbeidarar.

L: Ja, for du valgte jo omsorgsarbeid etterpå. Du kunne jo ha valgt andre ting og. Kva var det som gjorde at det akkurat blei omsorg?

I: På grunn av at eg hadde lyst til å arbeida med barn og funksjonshemma. Eg har ein onkel som er funksjonshemma. Og han er verdens beste person. Han har eit hjarte av gull. Og eg har alltid likt funksjonshemma, og likar dei framleis svært godt. Og eldre. Det er heilt greit. Heilt fint, men eg har helst lyst til å jobba med funksjonshemma. Eg har vore støttekontakt, og har han onkelen, og vore med syster mi. Ho har vore støttekontakt og. Eg likar det svært godt.

L: Når fikk du kunnskap om helse- og sosial, eller omsorgsfag, som arbeidsfelt?

I: Jo, eg har tre sysken då. Og eg er yngst, og nestemann ho er optikar og nestemann etter ho hadde lyst til å vera omsorgsarbeidar. Og eg og ho er veldig like. Og etter kvart som ho begynte å arbeida med dette her, så har det ikkje gått så veldig bra for henne. For ho har streva veldig masse med karakterar og ikkje kome inn der ho hadde lyst å koma inn. Men det er jo lettere for meg å koma inn no då. Eg likte det i kvart fall veldig bra det ho heldt på med og sidan ho...Eg har vore veldig mye med henne rundt som støttekontakt og med eldre og sånn...Så har eg likt det meir og meir og er liksom vaksen opp med det. Ho er 7 år eldre enn meg. Så eg var jo ganske liten når ho først heldt på med dette her. Så eg har vel likt det så lenge eg har skjønt kva det gikk i.
(R94-8, elev omsorgsfag, jente 17 år)

Informantsitatet ovanfor får stå som eit eksempel på vellykka sosialisering inn i

omsorgssektoren. Ho har alle brikkene på plass. Ho er normalt skuleflink, g og m. Ho er teorilei og motivert for praktisk arbeid i omsorgssektoren. Ho vil arbeida med menneske, og ho vil bruka livet sitt til å hjelpa andre. I slekta hennar finst det omsorgsavhengige personar som ho har vore med og ytt omsorg for, og som ho har fått positiv respons frå. Den eine syster hennar, som ho sjølv seier at ho er svært lik på, har valgt ein liknande utdannings- og yrkeskarriere. Og ho har vore med henne, og sjølv hatt arbeid som støttekontakt i omsorgssektoren. På fleire sentrale område blir hennar identitet som komande omsorgsarbeidar bekrefta av nære menneskelege relasjonar i slekta hennar. Ho har funne sitt virkeområde i livet. Og hennar verdimeslige forankring står i eit nært forhold til menneske ho omgir seg med og identifiserer seg med.

At det ikkje alltid er like sjølvsgat og enkelt å velgja utdanning og yrke får neste informantsitat illustrera. Dette er og ei ung jente på 17 år som er reformelev og som har gått strake vegen med valg av helse- og sosial grunnkurs som førstevalg etter ungdomsskulen og VKI omsorgsfag som førstevalg etter grunnkurset. På papiret ser dette ut som eit eintydig og enkelt valg som borgar for ein karriere i helsevesenet. I det minste er det ikkje strukturelle faktorar som hindrar henne i å nå dei måla ho har sett seg. Denne jenta har og nære slektningar i helsesektoren og kunnskap om fagområdet derifrå, men hennar eigne interesser går i ein annan retning.

L: Men kvifor valgte du grunnkurs i helse og sosial?

I: Det må du ikkje spørja om. Eg...Kvifor eg begynte på helse og sosial? Det er...ja for å seia det rett ut så har eg ei mor...ja alt som er av slektningar arbeider innanfor helsesektoren. Du veit jo korleis det er når alle går og skryt veldig, sant, kor kjekt det er på alle områda. Kva du kan begynna med. Og det virkar veldig gøy. Og det virkar veldig interessant på alle områder. Og så tenkte eg at, okay eg kan jo i kvart fall prøva. Den gangen tenkte eg jo sånn at eg kan jo berre ta det tredje året, studiekompetanse, og gjera noko anna. Du gjer no kva du vil... visst det ikkje var noko. Men når eg har kome så langt, VKI, og no skal vidare...Det er altså heilt forferdeleg. Det viser seg jo at det ikkje er så enkelt som det var. Det er mykje meir vanskeleg rett og slett. No når eg tenkjer tilbake så skulle eg egentlig ha begynt på elektrisk eller mekaniske fag på grunnkurs, og begynt på maritim. Det er jo det eg egentlig har lyst til. Det er det som interesserer meg, egentlig. Men no går det jo ikkje lenger. For då må eg jo begynna på nytt på grunnkurset. Og det gjer eg ikkje. Altså, det stikk ikkje så djupt. Det er ikkje så viktig. Så eg går no ut i detta og så ser eg. Kan henda eg begynner å arbeida ein plass og så ser eg kva som skjer. Så får eg heller skifta seinare. Få tatt studiekompetanse. Det veit eg ikkje om eg skal ta no i år, eller om eg skal ta det etter praksisåra. Så ein får sjå kva som skjer seinare.

L: Men grunnkurs i helse og sosial var førstevalget ditt?

I: Ja, det var mitt førstevalg.

L: Sjølv om du hadde tankar om å gå på maritim?

I: Ja, egentlig. Det er det som er følt, veit du. Det var jo alt snakket om den flyttinga, sant. Det var det ja. Eg hadde det på første og så hadde eg mekaniske på andre. Og hadde eg berre kome inn på mekaniske, så hadde eg vore ein heilt annan stad i dag.

L: Altså, du kunne vel ha valgt om igjen etter første grunnkurset, kunne du ikkje det?

I: Det kunne eg jo ha gjort, men då hadde eg brukt opp eit år. Og det tredje året som du vanlegvis får det hadde eg ikkje fått. Då hadde eg kome på sisteplass. Og det er jo dumt å ikkje gjennomføra det du har begynt. Berre koma halvveges...og at du hadde blitt gåande arbeidsledig. Og det ville eg i kvart fall ikkje.

L: Er det ikkje slik at du har rett på, det heiter seg at ein har rett på tre år, men egentlig så har ein rett på 4 år, fra 16-20 år, slik at visst ein finn ut i løpet av grunnkurset, "nei pokker, det var ikkje dette eg skulle ha satsa på", så kan ein på ein måte begynna på eit nytt grunnkurs, for då er du garantert tre år slik at du får gå fullt løp allikevel?

I: Men no har eg jo brukt opp eit heilt år. Det er det. Og med eit nytt grunnkurs hadde eg følt at dette hadde gått til evig tid. Så å tenkja på det at eg skal begynna på eit nytt grunnkurs. Nei, det var ikkje noko som eg hadde særleg lyst til då. (R94-2, elev i omsorgsfag VKI, jente 17 år)

Denne informanten har gått normalløpet innanfor Reform 94 med helse- og sosial grunnkurs og omsorgsfag VKI. Men hennar eigentlege ynskje har heile tida vore å få seg eit maritimt yrke, å arbeida på sjøen. Ho veit sånn omtrent kva som krevst for å utdanna seg i eit maritimt yrke, men ho vågar ikkje. Ho synst ho veit for lite om innhaldet i mekaniske fag og dei tekniske utdanningane som førebur for maritime yrker. Dels handlar det om at ho for å få seg ei maritim utdanning må flytta heimefrå. Og det vil ho ikkje. Dels handlar det og om foreldre og slekt som prøver å overbevisa henne om at ho bør satsa på eit yrke i helsesektoren. Det er der det er muligheter og gode arbeidsoppgåver. I slekta hennar er det mange med helsefagleg bakgrunn. Hennar eiga mor er utdanna sjukepleiar og har tidlegare arbeid som helsesyster og er no sjukepleiar ved eit større sjukehus. Ho veit mykje om arbeidsinnhaldet i helsesektoren og har vore med mor si på jobb fleire gonger. Men draumen er å få seg ei teknisk utdanning og reisa til sjøs eller arbeida innan losvesenet, der ho og har kjente som

arbeider.

Sjølv er ho fast bestemt på at ho ikkje skal arbeida som omsorgsarbeidar. Og har vore det lenge. Likevel fortset ho vidare på VKI omsorgsfag etter grunnkurset og lider no valgets kvaler med omsyn til at ho skal velgja mellom 2 år i lære eller det tredje påbygningåret med almenfag og få studiekompetanse. Å begynna på eit nytt grunnkurs no er utelukka. Det var heller ikkje aktuelt etter grunnkurset. Ho hadde jo "brukt opp" eit år allereie. Ho kunne ikkje fortsetta å gå på skule til "evig tid". Denne tenkemåten er blitt meir framtrudande blant ungdommar i yrkesfag etter Reform 94, og er i ein viss forstand systemspesifikke. Før reformen var ungdommane vant til omvalg som følgje av plassmangel på høgare nivå, og det var større toleranse for horisontale bevegelsar i systemet. Å prøva fleire fag, og å venta på ledige plassar i ynskjefaget var slett ikkje uvanleg. Den nye utdanningsstrukturen etter reformen opnar i større grad for tanken om mangel på tid, og at ein bruker opp rettighetene sine dersom ein ikkje går direkte vidare på det faget ein har valgt. Når eleven som er sitert ovanfor har slik hastverk så bygger dette dels på ein misforståelse av at ho ikkje ville fått fullført eit utdanningsløp dersom ho hadde ombestemt seg etter grunnkurset, og dels så er det ein illustrasjon på moderne ungdom sine tidsperspektiv. Eit år i ein 17-åring sitt liv er ein evighet. Dei har det travelt. Dei må koma vidare. Dei må bli ferdige. Dei er utolmodige. Heller gjera seg ferdig med det ein held på med, sjølv om det er meiningslaust. Sjølv om det er ei utdanning som ein ikkje har det minste lyst til å praktisera. Og ein kan jo aldri veta. Kanskje vil to år i praksis få ein til å likka det ein driv på med? Og gi utdanninga retning og mening. Kanskje er det slik at for ein del ungdom i utvikling så må vegen bli til mens dei går? Kanskje må arbeidet erfarast i praksis før det gir mening og blir opplevd som verkeleg? Kanskje må mening tilskrivaast livsbiografien og livsvalga på etterskudd for utprøvande post-tradisjonell etterkrigsungdom?

Vår informant trur i det minste at ho kjem til å velgja å gå ut i lære som omsorgsarbeidar, sjølv om ho kategorisk slår fast at ho ikkje ynskjer å arbeida som omsorgsarbeidar. Men eit år til direkte på skule med mye almenfag freistar enno mindre. Kanskje blir ho skulelei? Ho kjenner det at byrjar å røyna på og merkar at karakterane går nedover. Kanskje gjer ho det så dårleg på påbygningåret at ho likevel ikkje kjem vidare på høgskule eller universitet og blir gåande arbeidsledig? Nei, det er nok best å satsa på 2 år i

lære, så modnast ein litt, får tent litt pengar, får litt arbeidserfaring, ei avslutta utdanning med fagbrev og kan gå tilbake til skulen og ta studiekompetanse etterpå. Då er ein sikkert meir motivert for skulearbeidet. Dette er ei tankerekkje som vi møter hos mange av informantane våre i omsorgsfaget og som speglar noko av dei eksistensielle valga som utdanningsvalg opplevelsesmessig er for post-tradisjonell ungdom (Seljestad 1995).

3.3. Kva vil dei? Lære eller studiekompetanse?

Med unnatak av 4 skulemotiverte og skuleflinke jenter som går omsorgsfag VKI, og to gutar ved kjemiske prosessfag, så oppgir alle våre informantar at dei skal søkja seg ut i lære etter VKI. Av desse 4 jentene er det tre som definitivt har bestemt seg for ein yrkeskarriere innanfor helse og omsorgssektoren, og dei vil gå direkte vidare til høgskuleutdanning etter det almenfaglege påbyggingsåret. Dei ynskjer då å utdanna seg til sjukepleiar, lege og barnevernspedagog. Den 4 jenta som har valgt studiekompetanse gjer det på bakgrunn av at ho definitivt ikkje skal bli omsorgsarbeidar. Ho skal ikkje gå på ein gamleheim og arbeida med eldre. Det lærte ho i løpet av utplasseringa på VKI. Men akkurat kva ho skal utdanna seg til er heller uklart, og motivasjonen for å begynna på grunnkurset i helse- og sosial var og uklar. Ho veit ikkje kva ho vil, men skal i alle fall ikkje bli omsorgsarbeidar.

Dei to gutane ved kjemiske prosessfag som skal ta studiekompetanse har begge hatt problem med å finna seg til rette i fagmiljøet og klasse miljøet ved VKI. Dei har grunnkurset sitt frå ein annan skule, og oppgir at dei andre elevane er ein eigen klikk med strebarar som ikkje slepp dei inn i miljøet. Den eine av dei oppgir at hans hovudinteresse er data og at han ynskjer å bli dataingeniør og den andre veit slett ikkje kva framtidsplanar han har. Politi kanskje? Eller jagarflygar?

3.3.1. Plate- og sveiselevane skal ut i lære.

Når det gjeld dei andre elevane, så skal samtlege ut i lære hausten 1996. Plate-sveis-elevane skiller seg og på dette området frå elevane ved kjemiske prosessfag og omsorgsfag. Plate-sveis-elevane skal ut i lære for å ta fagbrev og få seg jobb og har, med nokre få unnatak, ikkje planar om å gå vidare med studiekompetanse og vidare utdanning etter at dei har tatt

fagbrevet. Nokre få nemner på at dei kanskje vil ta teknisk fagskule eller bli ingeniør etterpå. Men det er for det meste planar som er langt uti det blå. For dei fleste handlar det om å få seg eit fagbrev og koma i arbeid og tena pengar. Eventuelt kan dei tenkja seg å ta eit fagbrev til, bli kombi-utdanna som platearbeidar og sveisar. Det er slike folk industrien vil ha, i det minste skipsbyggingsindustrien.

L: Har du bestemt deg for kva du skal søkja no?

I: Lærlingeplass. Berre det.

L: Har du alltid villa ha fagbrev eller har du tenkt på studiekompetanse?

I: Eg skal i kvart fall først ha fagprøven og veit ikkje etterpå.

L: Dette med fagbrev har du tenkt på det heile tida frå du søkte?

I: Ja, det har eg.

L: Kva som gjer at du står på for vidare lærlingeplass? Kvifor det?

I: For eg vil ha pengar.

L: Du sa jo at dei tente så dårleg (lærlingane)?

I: Ja, men ein får jo fagbrevet etter eit og eit halvt år, og då tener ein godt etter 16 månader.

L: For at du får lønn under opplæring, det synst du er viktig?

I: Ja, men vi kunne godt fått bedre.

L: Ja, veit du kor mye de får no?

I: No begynner dei på 70 i timen, men vi kan jo begynna på 30 i timen. For dei som gjekk i fjor var det mye bedre.

L: Veit du kor mye du får når du har vore der ei stund?

I: Nei, dei stig etter eit halvt år, og så etter eitt år.

L: Kva synst du er best mellom det å læra i lære eller å læra på skule?

I: Lærlingplass.

L: Kvifor det?

I: Jo, for då gjer du det same heile tida. Men på skulen så lærer du meir generelt og du kan kanskje litt meir forskjellige ting. Så det er kjekkare.

L: Kvifor er det kjekkare?

I: Jo, for då slepp du så mye teori. Du ser du gjer noko.

L: Hvis ein ikkje får oppretta nok lære plassar, snakkar ein om å oppretta eit VKII som gir fagbrev på skulen. Kva trur du er best?

I: Bedriften.

L: Kva trur du bedriftane velge, ein med to år på skule og to år i lære, eller ein med tre år på skule og fagbrev?

I: Han som har vore i bedriften.

L: Diskutere dokke det elevane imellom?

I: Ikkje så mye. Vi veit at det er lettare å få jobb med lære på bedrift. (R94-13, elev plate- og sveisfag VKI, gutt 17 år)

Målet med utdanninga innan plate- og sveis-faget er å få seg fagbrev og jobb. Tena pengar og klara seg sjølv. Og den beste måten å koma seg i arbeid på er gjennom å ta eit fagbrev som lærling ved ein bedrift. Det har dei blitt fortalt av lærarane sine, av foreldre og vener. Og det er og den almenne oppfatninga elevane imellom. Bedriftane bruker fagopplæringa i rekrutteringsarbeidet sitt og dersom du skikkar deg vel i læretida og får fagbrev, så er du på det næraste sikra jobb. Å ta fagbrev i skulen under eit VKII-opplegg gir ikkje dei same mulighetene for arbeid etterpå. Dei er samstemte i si tru på at den som går læretida si i ein bedrift vil bli foretrekt framfor ein som har tatt fagbrev i skule. I skule-fagbrevet lærer du faget, men det er ei mengd andre ting du ikkje lærer. Du lærer ikkje å arbeida. Du lærer ikkje det å vera ein del av eit arbeidskollektiv og å innordna deg ein arbeidskultur eller bedriftskultur slik du finn han ute i den "verkelege" verda. I industrien vil du gå inn i eit arbeidskollektiv med arbeidstakarar i mange aldrar og frå mange miljø. Dei fleste vil vera vaksne. Og det vil vera dei vaksne og etablerte fagarbeidarane som set tonen for arbeidet og det sosiale samværet. Du blir meir vaksen av å gå i lære ute i bedriftane, trur mange av informantane.

Ein annan ting er at du lærer ting ute i bedriftane som du ikkje lærer på skulen. For det første har det noko med utstyr og verktøy å gjera. Mange av skulane har ikkje det nødvendige verktøyet, til dømes utstyr til røyrtrådsveising som i dag er mest brukt i skipsbyggingsindustrien og offshore-industrien. Av dei erfarne fagarbeidarane lærer du og knep og triks som ikkje står i læreboka, men som gjer at du kan utføra jobben raskare og betre enn det du lærer på skulen. I tillegg får du lønn under opplæring. Sjølv om det etter informantane si meining er alt for lite. 30 kroner timen i begynnarlønn, når dei som går ut i lære etter gamal ordning begynner på 70 kroner timen? "Det er urettferdig!" Og ei dårleg side ved reformen etter plate-sveis-elevane si oppfatning. Ei anna plusside ved læretida er at du slepp meir teori. Du er ferdig med teorien og kan konsentrera deg om å læra med hendene, læra gjennom å utføra praktiske arbeidsoppgåver. Gjera den jobben som dei har venta på å sleppa til i sidan dei slutta ungdomsskulen.

3.3.2. Kjemiske prosessfag. Ja takk, begge delar.

Elevane ved kjemiske prosessfag skal og, med unnatak av to informantar, ut i lære etter VKI. Men dei skal ikkje berre det. Alle som ein har dei idear om at dei kanskje skal gå vidare. Ta studiekompetanse, teknisk fagskule eller gå vidare til ingeniørhøgskule. Kanskje kan ein og koma til ei ordning med arbeidsgjevaren sin, slik at ein kan få lønn under utdanning? Og dermed kombinera arbeid og utdanning. Når dei no velgjer å gå ut i lære så er det for å sikra seg eit fagbrev etter to pluss to-modellen. Har ein eit fagbrev, så har ein i det minste sikra seg ei avslutta utdanning. Det er aldri godt å veta, det kunne jo henda at ein blir skulelei i løpet av eit eventuelt påbygningsår med studiekompetanse. Og då får ein ikkje dei resultata ein treng for å gå vidare. For vidare skal ein jo. Svært mange av dei held den muligheten open at dei ikkje vil trivast i arbeidet som prosessoperatør. Det kan bli for rutinemessig og enkelt. For lite utviklande. Det gir for lav status. Mange av dei tenkjer seg ei framtid som statusmessig ligg høgare enn døgnkontinuerleg skiftarbeid i prosessindustrien. Men det er greit å få fagbrevet først. Dessutan er det dette med arbeidsløysa. Ein er ikkje sikra jobb om ein tar høgare utdanning heller. Nei, det er nok sikrast å ta fagbrevet først og få seg ei avslutta yrkesretta utdanning. Så kan heller det andre koma etterpå. Og kanskje kjem ein til å lika det å vera prosessoperatør og.

Og bli værande i yrket.

L: Hvis du får læreplass, tar du han?

I: Ja, sjølvsagt.

L: Det er det du vil helst ha?

I: Ja. Fagbrev er gull verdt i dag. Det tar eg. Eg er nødt til det. Så får eg tent pengar og.

L: Men visst du får læreplass og etter to år fagbrev, går du ut og jobbar som prosessoperatør, eller er det då rett vidare på skule?

I: Kjem sikkert til å jobba nokre år. Så kjem eg til å gå vidare. Men visst eg hadde blitt prosessoperatør...Eg ville ikkje vore det resten av livet. Det er alt for lav stilling...Eller, lav og lav...har du kome så langt, så kan du...

L: Ja, så då tenkjer du på å ta studiekompetanse etter fagbrevet eventuelt?

I: Ja. Tar kanskje eit forkurs til ingeniør visst eg går der.

L: Kvifor vil du helst ha læreplass?

I: Nei, det er jo mange fordelar.

L: Du har ei avslutta utdanning?

I: Ja. Så har du noe på at du er noe. Du har ein tittel...om du skulle gå arbeidsledig, heldt eg på å sei... Eller om du skulle begynna på noe anna, så har du i kvart fall ein tittel.

L: Det her med å få lønn under opplæring og læretid, er det noe poeng for deg?

I: Ja, sjølvsagt. Det er alltid kjekt å få lønn.

L: Men er det det som gjer at du liksom vil ha lære?

I: Nei. Det er for å få fagbrev. Sjølvsagt, det er jo kjekt å få lønn og.

L: Så det er ikkje det som er utslagsgjevande.

I: Nei. Sjølvsagt, det er jo gøy å tena litt pengar, men det er ikkje så mye det. Du tener ikkje pengar før etter at du har fått fagbrev likevel. Det er ikkje så mye du tener som lærling likevel. (R94-34, elev kjemiske prosessfag VKI, jente 17 år)

Det viktige med læretida er at den sikrar ei avslutta utdanning. Ein får ein tittel, eit fagbrev og eit bevis på at ein er noko og kan noko. Eit fagbrev "er gull verdt i dag" seier informanten og tenkjer då på eit arbeidsmarked som det er vanskeleg å koma inn på, og få fotfeste på. Å få lønn i læretida er og eit motiv for elevane ved kjemiske prosessfag, men det er ikkje det viktigaste. God lønn får dei først når dei er blitt faglærte prosessoperatørar. Og det er ikkje sikkert at dei blir det. For det første så kan det godt henda at dei vil utdanna seg vidare etter at dei har sikra seg fagbrevet. Og for det andre så har det i mange regionar vore sterke nedskjeringar på mannskapa ved bedriftane i prosessindustrien. Det er ikkje sikkert at det vil vera ledige jobbar etter endt læretid.

Når det gjeld forholdet mellom å læra faget på skule og læretid i bedrift, så har ikkje prosesselevane tru på eit VKII som skal gi fagbrev i deira fagområde. Erkjennelsen av dei voldsomme dimensjonane og kostnadane som er knytt til å bygga opp ei praksisrelatert VKII-utdanning med prosesshallar gjer tanken illusorisk. På VKII ville ein då læra det teoretiske, medan den verkelege praksisen og innsikten i faget ville ein få ute i bedriftane. Kanskje ville VKII-elevane bli flinkare teoretisk, men det er ikkje det bedriftane vil ha. Bedriftane vil ha dei som kan utføra jobben, og det kan dei som har hatt læretida si i bedriften. Desutan lærer ein mange andre ting gjennom læretida som ein ikkje gjer på skulen. Du lærer å gå skift, som er ei forutsetning for å vera prosessoperatør, og du lærer å arbeida saman med andre menneske. Menneske som er meir ulike i alder og erfaring enn dei du går i lag med på skulen. Du får erfaring frå "det verkelege livet". Du lærer ting som ikkje er skriftlege, som ikkje står i lærebøkene, seier ein av informantane.

L: Det er og snakka om, kanskje, visst ikkje ein klarar å skaffa nok lære plassar i ein del fag om ein skal oppretta ein VKII som skal gi fagbrev.

I: Men det går ikkje det.

L: Ikkje?

I: Nei det går ikkje. Då må dei bygga anlegg. Det går ikkje.

L: Det blir for dyrt?

I: Ja, det går...Eg trur det er billegare for fylket, eller generelt, at dei opprettar lærlingeplassar i staden for. I staden for å bygga.

L: Visst det blei noe av at ein fekk fagbrev etter VKII, ein sånn type fagbrev som er eit reint skulefagbrev, ville det vera like verdifullt som eit toårig fagbrev frå industrien?

I: Nei. Du har ikkje den praksisen.

L: Nei. Kva er forskjellen då, på ein skulelærling og ein praksislært?

I: Skulen. Det er jo teori. Du får ikkje dei erfaringane som du gjer når du er ute i praksis. Det er mye du lærer ute i praksis av erfaringar som ikkje står i lærebøkene. Veldig masse som ikkje står skriftleg i det heile. Visst du berre skulle læra praksisen på skulen...Du får ikkje den erfaringen.

L: Betyr det at du lærer noe anna i praksis enn det du kan læra på skulen?

I: Ja. Eller du lærer mye meir då, som ikkje står skrive noen plass. Den erfaringa mistar du visst du går på skule og ikkje får praksis. (R94-34, elev kjemiske prosessfag VKI, jente 17 år)

3.3.3. Omsorgsfag: Læretida er vel ein del av utdanninga vår?

Som elevane ved kjemiske prosessfag er omsorgsfagelevane langt meir utdannings- og utviklingsorienterte enn elevane ved plate- og sveisfaga. Dei ynskjer læreplass som del av eit vidare utdanningsprogram som godt kan inkludera høgskuleutdanning. Teknisk fagskule eksisterer ikkje som utdanningsmulighet for denne faggruppa, så anten er det å belaga seg på ein karriere som omsorgsarbeidar etter læretida, eller så er det å gå vidare til høgskule innanfor helse- og omsorgssektoren. Det finst og dei som tenkjer seg eit meir permanent arbeid innanfor omsorgsarbeidarfaget, men dei held muligheten open for å ta studiekompetanse og vidare utdanning etterpå. Grunngevinga for å ta læretid og fagbrev no er at då har ein i det minste sikra seg ei grunnutdanning. Du har eit yrke og eit fagbrev å falla tilbake på dersom framtida blir ei anna enn det ein hadde tenkt seg. Fagbrevet framstår som ein garanti om jobb og levebrød. Dessutan reknar dei med å læra mykje i løpet av læretida. Læretida blir ein arena for utprøving av ulike arbeidsområde i helse- og omsorgssektoren. Ettersom dei har ei læretid som inkluderer ulike typar arbeid i institusjonar og open omsorg, reknar dei med å læra mykje forskjellig i løpet av læretida og dermed bli tryggare på kva dei eigentleg vil. I større grad enn i dei andre faga blir læretida oppfatta som ein del av utdanninga. Og i mindre grad som arbeid.

At ein får lønn i læretida er greit nok, men ikkje det viktigaste. For

omsorgsfagelevane betyr lønna i læretida enno mindre enn for elevane ved kjemiske prosessfag. Det som betyr noe for dei er å få anledning til å arbeida med andre menneske, å få læra noe, få prøva seg ut i praktisk arbeid og å bli gitt utviklingsmuligheter. Og det trur dei at dei får i læretida. Slik sett kunne ein og snakka om ein overgang frå ei sterk arbeids- og lønnsorientering blant plate- og sveiselevane over ei blanda orientering hos elevane ved kjemiske prosessfag til det andre ytterpunktet på skalaen, omsorgsfagelevane som er minst penge- og lønnsorienterte og mest utdannings- og utviklingsorienterte. Med Ronald Inglehart (1977/1991) kunne ein seia at plate-sveis-elevane viser dei mest materialistiske verdiorienteringane medan omsorgsfagelevane viser dei mest post-materialistiske verdiorienteringane. Og dermed dei verdiorienteringane som i følgje Inglehart i sterkast grad pregar dei unge som veks opp i dei vestlege velferdsstatane etter 2. verdskrigen, etter utdanningsekspljosjonen på 60-talet. På den andre sida kan ein og hevda at det er dei maskuline verdiane som herskar i plate-sveisområdet. Faget er dominert av gutar på elevsida og mannlege fagarbeidarar på lærarsida. Dei maskuline verdiane knytt til "å arbeida med ting" og å tena pengar som grunnlag for sjølvstende og lausrivelse frå heimen er sterkt framtrudande. På omsorgsfaget er det kvinnelege verdiane som rår. Dei vil "hjelpa andre" og "arbeida med mennesker". Dei kvinnelege omsorgsverdiane er opplevd som viktigare enn lønna.

L: Kva gjer du no då? No har det nettopp vore søknad på læreplassar og slikt?

I: Eg har søkt læreplass. To år. Så får eg ta studiekompetanse etterpå. For visst eg ikkje kjem inn på høgskule då, så har eg i kvart fall ei grunnutdanning å falla tilbake på. Så eg ikkje står på bar fot, liksom.

L: Så du tenkjer deg no at du går ut og tar to år læretid, får fagbrev, og så tar studiekompetanse etterpå? For å kunna gå på høgskule?

I: Ja.

L: Ein bestemt høgskule?

I: Sjukepleiarhøgskulen, tenkte eg. Og så spesialisera meg etter det igjen. For omsorgsfaget, det er jo ein del innan helsefag. Så eg tenkte det at sjukepleiarskulen vil gå lettare for meg visst eg tar det. For då har eg det grunnleggande.

L: Du har ikkje vurdert å hoppa rett over på studiekompetanse no til hausten og så vidare?

I: Nei. Eg vil heller bruka eit par år ekstra. For då veit eg at eg har eit sikkerhetsnett. Eit fagbrev å komma med dersom eg ikkje kjem inn på skule. Då kan eg iallfall brødfø meg sjølv.

L: Sjølv om det ikkje er det egentlige målet ditt?

I: Eller berre jobba meir, eit år eller to ekstra. Tena meg nokre pengar.

L: Har du tenkt sjukepleiarhøgskule heilt sidan du begynte på grunnkurs i helse og sosial?

I: Nei, for eg var jo veldig i tvil då, om dei faga etter at eg kom inn på dei kjemigreiene...eller, eg hadde naturfag og slikt. Då hadde eg lyst til å bli bioingeniør.

L: Men har du noen gang tenkt at du skulle utdanna deg til omsorgsarbeidar og jobba som det?

I: Nei. Det har heile tida vore litt lenger fram, men eg veit ikkje kva som skjer. Visst eg kanskje likar meg svært godt som lærling som omsorgsarbeidar, så kan det henda at eg blir det. Det veit eg ikkje enno. Litt vanskeleg å seia no.

L: Du satsar på lærlingplass no. Kva er det som gjer at du har bestemt deg for lærlingeplass?

I: Det er det at eg veit at visst eg består fagprøven så har eg eit fagbrev. Då veit eg at eg har ei grunnutdanning. Sjølv om det tar lengre tid å kanskje koma inn på vidare utdanning. Eg brukar eit par år meir på det...så vil eg kanskje få tilleggs-poeng. Og når eg skal ut i praksis igjen, eller den lærlingtida, så er det jo på forskjellige stader, innanfor ulike basar. Og då finn eg kanskje ut med meg sjølv kva eg eigentleg vil jobba med. Då er det kanskje lettare for meg å velgja høgskule.

(R94-39, elev omsorgsfag VKI, jente 17 år)

Motiva for å velgja læretid er mange. Men eit gjennomgåande trekk er trua på læring i praksis. Elevane i alle fagområda er overbeviste om at dei vil læra meir i læretida, eller praksistida som dei og kallar det, enn dei vil læra på skulen. Og dei er overbevist om at dei i læretida vil læra ting som ikkje let seg gjera på skulen. I omsorgsfaget kjem dette til uttrykk i tilknytning til etiske problemstillingar, haldningar til andre menneske, menneskeverd og i det heile det å arbeida konkret i forhold til medmenneske som treng hjelp i intime situasjonar. Dette er ting som ikkje kan lærast på skulen ved å utføra elevøvingar der ein øver seg på medelevar eller dokker. Læretida framstår og som eit sikkerhetsnett på den måten at ein i læretida er under opplæring, og har lov til å prøva og feila. Arbeidsgjevaren kan ikkje forventa av lærlingen at ho er fullstendig kyndig på det arbeidsfeltet ho går i lære i.

L: Kva er det som gjer at du helst vil ha læreplass?

I: Det er på grunn av at eg får mye meir erfaringar. Når du har lærlingeplass, så har du lov til å feila. Og då er du berre lærling. Men visst du kjem rett ut i arbeid og har vore på skulen eitt år og liksom skal vera like mye utdanna som dei som har vore i praksis i to år. Det hører jo ikkje saman i det heile...Og for å vera heilt sikker. Eg har ikkje lyst til å vera den personen som kjem ut i arbeid og skal vera utdanna og ikkje kan ein dritt. Og liksom vera kjempeflau når du skal ta underlivsstell på ein gut som er 30 år, eller kanskje 25 for den saka si skuld. Og så har du ikkje lyst til å koma med det raude fjeset og "Uæh! Dette har eg aldri gjort før!" Du skal vera profesjonell liksom, og vera utdanna, og så tør du søren ikkje og. Eg synst alle skulle hatt praksis som får fagbrev, altså. Ellers, så er dei ikkje utdanna nok. Synst eg i kvart fall.

L: Så du meiner at du får ei betre utdanning gjennom å vera i praksis enn det du ville få på skulen?

I: Mye bedre. Og då får eg bedre utnytta dei evnene eg har og. Det kan godt henda at det tar to år før eg skikkeleg klarar jobben i staden for å berre gå rett ut i jobben og klara den med ein gang.

L: Du lærer ikkje det same gjennom eit år praksis i skulen som ein gjer i to års praksis ute?

I: Nei, det kan eg lova deg. Den første dagen eg var ute i praksis (utplassering i løpet av VKI, m.uth.), då var det ei gammal dame som skjelte meg ut etter notar fordi eg ikkje kunne noen ting. Og då var vi hos ein psykisk pasient som begynte å fortelja om livet sitt. Om kor mange som hadde hengt seg. Du lærer utrolig mye om korleis du skal takla eit menneske, og korleis du skal klara å høyra på ein person og ikkje ta det innpå deg. Altså, visst eg hadde tatt det innover meg så måtte eg ha gått til psykolog kvar einaste dag for å snakka om andre sine problem. Det er så mye som skjer. Og det kan du ikkje læra ved å sitte på ein skulebenk. Jobben i seg sjølv er grei nok, men du treff fullt av forskjellige folk som... frå å skjella deg ut til å bli forelska i deg. Du veit jo ikkje korleis du skal handla og vera under dei forskjellige omstenda.

L: Nei, det er jo eit yrke der du kjem veldig tett på folk, så det er jo mange etiske krav egentlig til den jobben ein gjer, og det er vel ikkje så lett å læra på skulen alltid. Ein lese og snakkar om det, men...

I: Men uansett. Teori kan ikkje samanliknast i det heile med å vera ute i praksis. På ein dag eller ei veka kan du læra ei heil bok, berre fordi du har eigne erfaringar. Og det blir heilt annsleis om det kjem opp i fjeset på deg enn om du les det på eit ark.

L: Kva trur du etterpå når bedriftar skal ansetta folk, trur du at dei vil prioritera å ansetta folk som har gått to år i lære, eller trur du at dei vil ansetta folk som kjem med fagbrev frå skule?

I: Gått to år i lære.

L: Er det meir verdifullt?

I: Ja.

L: Kva trur du bedriftane tenkjer, visst du no byttar rolle på ein måte?

I: Jo, eg trur dei... Visst eg hadde vore dei, og hadde to søkjarar. Den eine hadde vore frå skule og den andre hadde vore frå to år i praksis. Med praksis i to år kan du begynna i jobb med ein gang og kunna alt liksom. Men visst du har vore på skule...det er jo både og...og det kan jo henda at den på skulen har lært mye meir...men allikevel så kjem den personen som har vore på skule...Då må jo den læra alt det som den som har vore i praksis allereie har lært og kan. Så då må det jo liksom vera ein læreperiode for den personen som kjem og har vore på skulen. Det må jo bli ein læreperiode der noen må læra den personen opp. Men det treng ein ikkje med den andre.

(R94-8, elev omsorgsfag VKI, jente 17 år)

3.3.4. Oppsummering.

Av 61 elevar i dei tre ulike fagområda er det heile 55 som oppgir at dei vil ut i lære etter VKI. Berre 6 av våre elevar ynskjer å gå vidare til almenfagleg påbygningsår. Av dei 55 som ynskjer å gå ut i lære er det ingen som heller ville hatt fagbrevet sitt frå eitt-årig VKII i skule enn frå to-årig læretid i bedrift. I alle fagområda trur dei at opplæring i bedrift gir den beste opplæringa. Både dei arbeids- og pengeorienterte plate- og sveiselevane og dei utdannings- og utviklingsorienterte omsorgsfagelevane trur at dei vil læra mest og best gjennom 2 år i lære i bedrift. Kvifor er det slik?

I elevane sin opplevelse representerer skulen noe konstruert og uverkeleg. Skulen er ikkje den verkelege verda. Den er kunstig. Den er kunstig både i kraft av dei aktivitetane som foregår der, og i kraft av samansetjinga av deltakarane innanfor denne arenaen. Denne konstruerte arenaen består av to ulike kollektiv, lærarane som utgjer eit bestemt kollektiv, og så er det elevkollektivet som består av aldershomogene grupper og i mange tilfelle og av kjønnsomogene grupper. Elevane trur at arbeidslivet er "det verkelege livet" og at det er i arbeidslivet ein lærer "den verkelege kunnskapen", kunnskapen om korleis det eigentleg er. Og korleis ein eigentleg gjer ting. Det er i arbeidslivet kunnskapen blir aktualisert i kraft av produksjon av "verkelege" varer og tenester. Og det er difor der ein kan læra mest. I arbeidslivet trur dei og at arbeidet foregår i meir "naturlege" sosiale settingar. Det er ikkje

den same aldershomogene gruppa av kollegaer ein skal forhalda seg til. Og ting er meir alvorlege. Ein blir meir vaksen i kraft av å koma ut i arbeidslivet. Og oppfører seg annsleis. Ein kan ikkje leika og tulla og vasa på same måten som ein gjer på skulen. Det ein gjer får konsekvensar både for ein sjølv, for arbeidskollegaene, for bedriften ein arbeider i og for kundane som skal bruka dei produserte varene og tenestene. Ein sveiser ikkje lenger kilsveis som skal hivast i containeren for omsmelting etterpå, og ein vaskar ikkje lenger føttene på fnisande medelevar. Det er alvor. Ein blir meir vaksen. Det er røyndomen.

Samstundes tilbyr læretida ein nærare kontakt med ein mulig framtidig arbeidsplass. Og VKI-elevane er fullstendig overbeviste om at dette kan vera avgjerande for å få seg arbeid etterpå. Når dei tenkjer seg sjølv inn i rolla som arbeidsgjevar er dei ikkje i tvil om at dei heller ville ha tilsett ein fagarbeidar med læretid frå eigen bedrift enn ein fagarbeidar med fagbrev frå skule, VKII. Og i tillegg så får dei lønn. Sjølv om det ikkje er rare lønna sett i forhold til dei som er tilsett på ordinære vilkår eller dei som har fått læreplass etter gammal ordning.

Når vi skal oppsummera dei haldningar og motivasjonar som finst i elevgruppa i forhold til læretida i bedrift, så er denne eintydig positiv. Lære i bedrift er noko dei ynskjer og vil ha. Noko dei opplever som motiverande både for framtidig yrkeskarriere og for noverande skulearbeid. Også dei elevane som vil gå vidare etter læretida opplever tanken på tilværet som lærling som motiverande. Etter 11 års skulegang skal dei endeleg få ein sjanse til å koma seg ut i det "verkelege" livet, i arbeidslivet. Og til og med få litt lønn for det. To år i lære blir ein etterlengta pustepause for dei utdanningsmotiverte og utviklingsorienterte elevane ved kjemiske prosessfag og omsorgsfag, og ein start på ein etterlengta yrkeskarriere for dei arbeidsmotiverte plate- og sveiseelevane. Slik sett framstår utvidinga av området for fagopplæringa gjennom å innføra 2+2-modellen i nye fagområde, og gjera dette til hovudmodellen for norsk yrkesutdanning, som ein suksess. Modellen er vel kommunisert til dei unge elevane i yrkesfaga, dei trur på han og dei vil benytta seg av han. Med 2+2-modellen reopnar det norske samfunnet det lukka ungdomsarbeidsmarkedet og knyttar det sterkare til ein tradisjonell opplæringsinstitusjon i yrkesfaga samstundes som denne gjennom 2+2-grepet blir omforma og modernisert.

2+2-modellen tilbyr arbeidsmotivert ungdom ein mulighet for ei tidleg og uforpliktande yrkestilknytning. Dei er unge, heilt ned til 17-18 år når dei går ut i lære. Dei

står i ein opplærings situasjon der dei har lov til å prøva og feila. Dei treng ikkje å kunna det heile i det dei nærmar seg arbeidsmarkedet. Dei går inn i ei definert rolle som lærling med rettar og plikter. Og dei får både ei rolle som lærling med "licence to make mistakes" og som ansvarleg arbeidstakar. Og det er dette dei vil ha. Det gjer tilknytninga til den framande arbeidssfæren mindre trugande. Med 2+2-modellen har det norske samfunnet bygd ned barrierane mellom unge arbeidsmotiverte ungdommar og eit konkurranse- og prestasjonsorientert arbeidsliv. Skal ein ta dei involverte ungdommane sine utsegner på alvor så er dette ein modell dei ynskjer å bruka, og som dei har tru på. Og som dei opplever som motiverande. Dette betyr likevel ikkje at 2+2-modellen treng å vera den einaste modellen for fagopplæring under Reform 94. Ein kan framleis tenkja seg ordningar som opnar for tidlegare inngang i arbeidslivet enn det hovudmodellen under Reform 94 opnar for.

3.4. Korleis skaffar dei seg læreplass?

Når vi no har fått slått fast elevane si eintydige interesse i å få seg læreplass, blir det og viktig å sjå nærare på kva for strategiar dei nyttar for å skaffa seg læreplass. Vi kan i hovudsak skilja mellom to hovudmodellar. Ein aktiv modell og ein passiv modell. I den aktive modellen går elevane sjølve aktivt ut og oppsøker og kontaktar mulige lærebedrifter. Og tek sjølv ansvar for å få seg læreplass. Denne modellen er den måten elevar før Reform 94 har fått seg læreplass på. Dette er og ein modell som minner om det å søkja seg ordinært arbeid. Å skaffa seg læreplass etter den aktive modellen, arbeidsmodellen, gir elevane større ansvar for eiga framtid og styrkjer banda mellom elevane og arbeidslivet og læretida sin karakter av å vera opplæring i og gjennom arbeid.

I den passive modellen foregår arbeidet for å skaffa seg læreplass utelukkande gjennom det offentlege formidlingssystemet. Søkearbeidet foregår ved at lærar/rådgjevar ved dei einskilde skulane deler ut eit søknadsskjema der elevane skal fylla ut ei ynskjeliste over bedrifter der dei ynskjer læreplass. Når listene er fylt ut blir dei samla inn av lærar/rådgjevar og sendt til formidlingstenesta i fylkeskommunen, som frå no av sit med det heile og fulle ansvaret for å fordela elevane på tilgjengelege læreplassar og å sørgja for å skaffa nok læreplassar til alle elevar som vil ha det. Elevane bidreg frå no av ikkje med noe anna enn å sitja og venta på å bli kalt inn til intervju, eller eventuell beskjed om at dei har fått tildelt

lære plass.

I dei to fylka, vi har vårt datamateriale frå, har elevane skilt lag i søkestrategiar. Dette gjer dei sjølv sagt på bakgrunn av at dei er blitt oppfordra til ulike strategiar frå skule og fagopplæringskontor. I Hordaland søker elevane lære plass etter ein dobbeltstrategi. Sjølv sagt søker dei lære plassar gjennom å fylla ut søknadsskjema som blir sendt inn til fylket sin formidlingsteneste, men dei søker og direkte om lære plass ved bedriftar som dei veit tek inn lærlingar eller som dei kunne tenkja seg ein lære plass ved. Spesielt aktive på den direkte søkinga er dei eldre elevane som er reformelevar, men som ikkje er rettighetslevar. Dei reknar med at dei kjem bakerst i køen hos den fylkeskommunale formidlingstenesta, og velgjer difor å ta ansvaret sjølv med å skaffa seg lære plass.

3.4.1. Å søkja lære plass i plate- og sveisfag.

L: Men når du har søkt lære plass og sånt no, har du søkt det her lokalt, eller har du søkt deg vekk?

I: Eg har søkt lokalt då. Einaste...eg har jo sendt det søknadsskjemaet til fylkeskommunen. Det er det einaste eg har søkt på. Då gav jo læraren meg beskjed om at eg ikkje måtte rekna med der sidan eg ikkje var Reform-94-elev. Eg kom jo sist i køen. Så eg måtte søkja privat då. Då kom eg muligens først i køen, sa han. Sidan eg er eldre og har arbeidserfaring og sånn. (R94-16, elev plate- og sveisfag, 20 år, Hordaland)

I plate- og sveisfag er det svært mange elevar som søker lære plass ved dei lokale lærebedriftene. I mange tilfelle er det eit nært samarbeid mellom den lokale vidaregåande skulen sine plate-sveisklassar og den lokale industrien. Elevane kjenner bedriftane både gjennom slekt og vener som har arbeid i desse bedriftane, gjennom utplassering og samarbeid via skulen og gjennom lærarane som ofte har vorte rekruttert frå den lokale industrien. Lærarane har i mange tilfelle og nær kontakt med bedriftane gjennom prøvenemndsarbeid og gjennom å skaffa til vegar arbeidsmateriale som gjer undervisninga meir verkelegheitsnær. Opplæringa i skulen får difor i mange tilfelle ein karakter av å vera førebuing til nettopp denne lokale industrien, og blir bekrefta av plate-sveiselevane si søking av lære plassar. Blant plate-sveiselevane ser vi klare spor av dei tradisjonelle bindingane mellom den lokale industrien og den yrkesfaglege opplæringa i vidaregåande skule. Ein kan på bakgrunn av

dette hevda at rekrutteringsgrunnlaget til lokal industri blir reproduisert via dei gamle strukturelle bindingane mellom skule og bedrift.

I plate-sveisefag har lærarane oppfordra elevane til å gå ut og søkja læreplass på eige initiativ. Sjølv om det her framstår som om det spesielt gjeld dei eldre ikkje-rettigheitselevane, så har dobbeltstrategien vore hovudmodellen for plate-sveis-elevane i Hordaland. Rettigheitselevane ved plate-sveisefaget oppgir og at dei har søkt direkte til bedriftar som dei veit skal ta inn lærlingar. I Telemark derimot søkjer plate- sveisellevane via fylkeskommunen si formidlingsteneste.

3.4.2. På kva måte søkjer ein læreplass i kjemiske prosessfag?

Når det gjeld elevane i kjemiske prosessfag så følgjer dei og ulike strategiar i dei to fylka. I Hordaland har samtlege søkt læreplass etter dobbeltstrategien, medan dei i Telemark i hovudsak har søkt læreplass via fylkeskommunen. Innanfor kjemiske prosessfag har det i Telemark og vore tendensar til at elevane har søkt direkte om læreplass i bedriftane uavhengig av fylkeskommunen, men dei har fått søknadane i retur frå bedriftane. Elevane ved kjemiske prosessfag i Telemark har vore usikre på om dei skulle søkja direkte til bedriftane i tillegg til søknaden via fylkeskommunen. Ein del av dei eldre elevane, ikkje-rettigheitselevane, har likevel valgt å senda ut sine eigne søknader "for å vera på den sikre sida", som dei seier, medan andre har følgd den fylkeskommunale formidlingsmodellen.

I: Det var også ein dum ting når vi kom og skulle søkja så var det ingen som visste om vi skulle søkja ved sida av, vi som var eldre, eller lata det vera. Så eg lot det vera, for eg veit at på (bedrift) har eg fått avslag. Og dei andre er blitt tatt imot. Eg har jo alt vore på intervju på (bedrift). (R94-55, elev kjemiske prosessfag, jente 21 år.)

I Hordaland har elevane ved kjemiske prosessfag søkt vilt og uhemma på bedriftar som dei ynskjer læreplass ved. Dei har søkt på lokale bedriftar som skulane har samarbeidsavtaler med og dei har søkt seg til andre distrikt, både i og utanfor fylket. I den grad dei søkjer seg over til andre fylke, er det i retning av oljeindustrien i Rogaland og prosessindustrien i Grenlandsdistriktet i Telemark. Ved ein av skulane har dei og arbeidd med kartlegging av

aktuelle lærebedrifter som prosjektarbeid i dei ordinære undervisningstimane. Planen var å aktivisera elevane i forhold til å orientera seg på læreplassmarkedet og skriva ein rapport som og kunne nyttast av andre elevar i deira søkjearbeid for å skaffa seg læreplassar.

I: (...) Og så har vi hatt eit prosjekt om å finna læreplassar.

L: Kva gjorde de då?

I: Vi hadde ei liste om dei forskjellige læreplassane som var godkjente. Og så tok vi kontakt med arbeidskontoret og dei forskjellige bedriftane. Og så kom arbeidskontoret til hjelp.

L: Ringte de rundt eller skreiv de til dei, eller?

I: Vi ringte, men det var ingen som kunne svara. Og så tok vi kontakt med arbeidskontoret. Og dei hadde meir oversikt.

L: Javel, over aktuelle lærebedrifter og om dei hadde plassar, og kor mange og?

I: Ja. Det var litt gøy.

L: Var det noe de brukte seinare når de skulle søkja læreplassar?

I: Ja. Og det var derfor vi skulle gjera det. Og for dei som kjem seinare.

L: Har de laga ein rapport som finst her på skulen, slik at neste årsklasse kan bruka den.

I: Ja. Det ligg i kvart fall på data.

(R94-34, elev kjemiske prosessfag VKI, jente 17 år)

3.4.3. Omsorgsfag: Å søkja lære er det same som å søkja skule.

Elevane i omsorgsfag skiller seg ut i forhold til dei andre elevgruppene vi har studert.

Omsorgsfagelevane opplever i større grad enn dei andre at læretida er ein del av utdanninga og søkjer læreplass på same måte som ein søkjer skuleplass. Dette gjeld og

Hordalandselevane. Telemark er dette eintydig. Ingen av dei elevane vi har intervjuet har søkt direkte til ein kommune om læreplass. Dei har søkt via fylkeskommunen, og sett opp sin eigen heimkommune som førstevalg, fordi dei har fått forståelsen av at kommunane prioriterer eller skal ha sine egne elevar som lærlingar. I ein av Telemarksklassane er dei 3 elevar frå ein kommune der det er oppretta 3 læreplassar, som dei reknar med at dei skal få.

På spørsmål om kven som er kalla inn til intervju svarar informanten:

"Ja. Det er vi tre frå (kommune) då. Visst dei ikkje har sendt noen andre. Men vi burde jo stilla litt sterkt i og med at dei seier at dei skal satsa på ungdom som bur der."
(R94-62, elev omsorgsfag VKI, jente 20 år)

3.4.4. Oppsummering.

Reform 94 bygger på eit grunnsyn om ei ny og aktiv elevrolle der elevane har ansvar for eiga læring. Etter vårt syn kan dette og gjerast gjeldande i forhold til det å søkja læreplassar. At ein har den fylkeskommunale formidlingstenesta som basismodell og sikkerhetsnett for lærlingeformidlinga er etter vårt syn ikkje til hinder for at ein aktiviserer elevane sine eigne søkjeprosessar. Tvert imot bør ein ta vare på det engasjementet og den motivasjonen som ligg i elevane i forhold til å skaffa seg læreplass. At ein har eit fylkeskommunalt apparat som opparbeider læreplassar i nye bedrifter og styrkjer informasjonen om fagopplæringa ser vi som eit gode. At fylkeskommunen tek på seg ansvaret med å framskaffa læreplassstilbod til dei som ikkje klarer det ved eiga hjelp, ser vi og som eit gode. Det vi ynskjer å stilla spørsmål ved, er den passiviserande formidlingsmodellen som seier at elevane ikkje sjølve skal søkja direkte til bedriftane. At dei ikkje sjølve skal ta ansvar for å orientera seg i markedet av ledige og mulige læreplassar. Kanskje kan og dei driftige elevane si sjølvøking bidra til å opna opp nye læreplassar og nye bedrifter som ikkje let seg påverka av byråkratiske ordningar, men derimot av entusiasmen og driftigheita til ein aktiv sjølvgåande elev som evnar å kommunisera at han vil noko med livet sitt? Og at han vil det her i denne bedriften. Dette er ein søkemonn som vi kjenner igjen frå det å skaffa seg arbeid. Meir enn ein gong har det vore slik at bedrifter har hatt eit underkommunisert behov for arbeidskraft, men når den rette personen med den rette fagkompetansen kjem forbi, så er det pluttseleg ein ledig stilling i organisasjonen. Å søkja lære blir i dette tilfellet som å søkja arbeid, ein prosess som og skal lærast og som bør vera ein del av ei yrkesfagleg opplæring. Ikkje berre i forhold til stilistiske øvingar i norskfaget, men som konkrete søknadar med eit føremål som elevane er engasjerte i. Å få seg læreplass.

Eit anna forhold er at vi reknar med at framtidens arbeidsmarked vil vera av meir omskifteleg karakter enn det vi har vore vande med. Ikkje berre innanfor same bedriften,

men og i den forstand at arbeidstakarane må belaga seg på å skifta arbeidsplass oftare enn i industrisamfunnet si storheitstid. Tanken om livslangt lønnsarbeid i same bedrift er ikkje på noko vis så sjølv sagt i det framtidige arbeidsmarkedet som det vi har vore vane med i dei vestlege industrialiserte samfunna etter 2. verdskrigen (Beck 1992). Å læra seg å søkja arbeid og å ta direkte initiativ overfor potensielle arbeidsgjevarar vil difor vera ein styrkje for dei unge fagarbeidarane. Og vi skal heller ikkje underkjenna betydning av å nytta dei nettverk og kontaktar elevane rår over i forsøket på å skaffa seg lære plass. Grunnlaget for den moderne nettverksanalytiske tilnærminga i sosialvitskapen er nettopp basert på korleis folk dreg på nettverksressursar i strevet med å skaffa seg arbeid (Granovetter 1973). Og dette er ein individuell og relasjonell ressurs som vi ikkje bør underkjenna når vi i dag manglar 3000 lære plassar til rettigheitselevar under Reform 94.

Å stimulera elevane til sjølv å søkja lære plassar og aktivisera dei i forhold til å bruka nettverka sine i forhold til å få fram nye lære plassar, vil etter vårt syn vera eit gode for Reform 94. Å trekkja søkjeprosessen aktivt inn i undervisninga i form av elevstyrte prosjektarbeid, slik vi har vist i eksempelet ovanfor, ser vi som eit nyttig og positivt tiltak som bidreg til å utvikla elevane til å ta ansvar for eiga læring også i forhold til læretida. Vi må vakta oss vel for den misforståelsen som herskar blant ein del rettigheitselevar under reformen. At dei er sikra skuleplassar og lære plassar fordi dei har rett til det, og at dei ikkje sjølv treng å anstrenga seg for å nå dei mål dei har sett seg. Det ville vera ein dårleg lærdom å få med på kjøpet under Reform 94. Og ein lærdom som etter vårt syn er i strid med reformen sine intensjonar om aktive sjølvgåande elevar, arbeidstakarar og samfunnsdeltakarar. På den andre sida skal ein heller ikkje underkjenna behovet for ei offentleg formidlingsteneste som ivaretek velferdsstatlege og fordelingsmessige omsyn som lik rett til utdanning. Ettersom fagopplæringa i langt større grad blir ein del av det velferdsstatlege utdanningsapparatet må og fordelinga av lære plassar sikrast ei demokratisk forvaltning. Det store spørsmålet blir korleis ein skal klara å foreina to så ulike rasjonalitetar som det private arbeidsmarkedet og det offentlege utdanningssystemet, når bedriftane er suverene i valget av kven dei tek inn i lære. Bedriftane tenkjer framleis potensiell rekruttering av framtidig arbeidskraft i valget av lærlingar, og velgjer dei som blir oppfatta som dei beste. Det offentleg utdanningssystemet er forplikta på lik rett til utdanning for alle, og har plikt til å framskaffa eit tilpassa opplæringstilbod til alle aktuelle kandidatar uavhengig av om

næringslivet oppfatar dei som sterke eller svake. Det er ikkje lett å avgjera korleis formidlingssystemet bør utformast for å ivareta begge typar hensyn når begge rasjonalitetsformene er legitime innanfor kvart sitt subsystem.

3.5. Kva kan dei?

Vi har tidlegare i studien nytta begrepet handlingskompetanse. Etter vårt syn må ein reell kompetanse ha karakter av å vera ei form for handlingskompetanse. At individet opplever at det veit noe, kan noe og kan gjera noe. Det må ha ei forestilling om at det meistrar eit kunnskapfelt som det kan setja i bevegelse gjennom eige arbeid. Denne kompetansen må for å koma til anvendelse vera forankra i ein identitetsmessig opplevelse, ein fagidentitet. Ein kan skilja identitet analytisk i to deler (Baethge et.al 1989), ein normativ del som fokuserer på individet si oppfatning av kva det vil og ynskjer, og ein kognitiv eller kompetansemessig del som fokuserer på individet sin opplevelse av kva det veit, kan og kan gjera. I moderne identitetsteori (Giddens 1991) er det og vanleg å nytta seg av dei binære opposisjonane stolthet og skam for å gripa identitetsformande prosessar. Vi har difor og valgt å spørja elevane våre om dei er stolte av det dei har lært. Denne opplevelsen av stolthet over eigen kunnskap ser vi som del av ei oppbygging og forming av ein fagidentitet som omsorgsarbeidar, platearbeidar, sveisar og prosessoperatør.

Dette er ein identitetsforståelse og kompetanseforståelse som vi har lagt til grunn for vår elevstudie. I studien vår oppfordra vi elevane om å koma med synspunkt på eigen kompetanse. Kva føler dei at dei har lært etter 2 år i vidaregåande skule i fagområdet sitt? Kva opplever dei at dei kan? Kva trur dei at dei kan gjera? Er dei stolte av det dei har lært? I vårt arbeid har det vore avgjerande å få grep om den sjølvopplevde kompetansen til elevane i plate- sveisfag, kjemiske prosessfag og omsorgsfag. Av betydning har det og vore å prøva å kartleggja kor vidt elevane ved dei ulike faga opplever sin eigenkompetanse som ulik etter kva for fagområde dei utdannar seg i.

3.5.1. Kva opplever elevane ved plate-sveisfag at dei kan?

Elevane i plate-sveis fag er svært konkrete i sin opplevelse av eigen kompetanse etter to år i

vidaregåande skule. På spørsmålet om kva dei har lært dreg dei særleg fram at dei har lært å sveisa. Alle plate-sveis-elevane framheld at om det er noko dei har lært så er det å sveisa, sjølv om enkelte av dei dreg fram at dei ikkje har fått så mykje tid til dette heller samanlikna med ein som arbeider på heiltid som sveisar ved ein verkstad eller eit skipsverft. Sveising meiner dei at dei har lært i mange ulike former og med mange ulike teknikkar. Ein annan ting plate-sveis-elevane dreg fram er at dei har lært å lesa teikningar. Før dei begynte på faget var det komplett umogleg å lesa arbeidsteikningar. For mange av dei er det framleis vanskeleg, men dei fleste meiner at dei har lært det, og at det er viktig å kunna. Ikkje berre har dei lært å lesa teikningar, dei har lært å laga sine egne arbeidsteikningar.

L: Kva er det du har lært i løpet av VKI, eller i løpet av denne utdanninga di? Kva kan du? Eg tenkjer: "Det kan eg. Det har eg lært. Det veit eg at eg kan."

I: Eg kan sveisa røyr-tråd og eg kan sveisa TIG, og eg kan sveisa Autodiem, og eg kan sveisa pennar og MIG og MAG, og eg kan brenna med skjærebrennar, og eg kan laga dataprogram til data-skjærebrennar. Eg kan lesa teikningar som dei fleste folk antakelegvis hadde trudd var krusedullar, og eg kan teikna teikningar, og...ja sånne ting, alt mogleg sånt.

L: Ja.

I: Ja, eg synst...Eg skal eigentleg ha lært det eg treng for å kunna vera fagarbeidar då. Så er det repetisjon når du kjem ned (i lære m.uth.). (R94-16, plate-sveis-elev VKI, gutt 21 år)

Informanten presenterer alle dei sveiseteknikkar han har lært i løpet av skuletida og opplever at han har lært det han treng for å kunna bli fagarbeidar. Det teoretiske og praktiske grunnlaget opplever han at han har lært gjennom skuletida. Læretida består i å repetere og fordjupa seg i dei tinga som han alt har lært gjennom skulen. Slett ikkje alle plate-sveis-elevar er så sikre på den kunnskapen dei har skaffa seg gjennom utdanninga si i plate-sveisfaget, men sjølv dei usikre dreg fram at dei har lært å sveisa og brenna.

I studien vår har vi og prøvd å få fram elevane sin opplevelse av om dei føler at det dei har lært verkeleg er noko dei kan, noko dei oppfattar at dei beherskar og kan utføra. Vi har og prøvd å få fram om dei opplever ei form for stoltheit ved det dei har lært og kan. Ein ting er ein opplevelse av at ein har "vore igjennom noe" eller at ein har "vore borti noe", noko heilt anna er opplevelse av eigen kompetanse i form av ein utvikla handlingskompetanse som er forankra i ein identitetsmessig opplevelse av at: "Eg veit at eg kan gjera det, og eg veit kva

som er kriteriet på eit godt utført arbeid". Denne type spørsmål er vanskeleg å få kartlagt gjennom intervjuundersøkingar, men vi har valgt å prøva å fokusera på denne typen spørsmål.

L: Kva har du lært her på skulen?

I: Eg har lært meg å sveisa og bøya og knekka, og arbeida med stål.

L: Er det noe du føler at du kan? Har lært alt ordentleg?

I: Ja, eg kan ikkje alt skikkeleg. Men eg greier meg.

L: Er det noe du er stolt over? "Faen, dette kan eg! Dette har eg verkeleg lært!"

I: Nei, eg veit ikkje om eg er stolt. Men eg kan det.
(R94-13, elev plate-sveis-fag VKI, gutt 17 år)

I den norske kulturen er det forbudt å skryta av seg sjølv. Dette slår og inn i våre intervju. Informantane er forsiktige med å framheva seg sjølv og eigen kunnskap. "Eg kan ikkje alt skikkeleg. Men eg greier meg." Å "greia seg" er å kunna. Når informanten opplever at han "greier seg" så er dette nettopp forankra i ein opplevelse av å kunna noe, å kunna utføra noe, i ei form for individuell handlingskompetanse. På same viset er det med spørsmålet om opplevelse av stoltheit i forhold til eigen kompetanse. "Nei, eg veit ikkje om eg er stolt. Men eg kan det." I dette utsagnet ligg ein sikkerhet i eigen kunnskapsopplevelse. Å seia at ein er stolt av det ein kan ville vera å utsetja seg for ein hybris, å stikka seg fram på ein måte som ikkje er foreinleg med den norske måteholdskulturen, og slett ikkje med arbeidarklassas kollektive kultur, som kanskje er meir framtrekande i plate-sveis-faga enn i dei andre to fagområda som vi studerer. Men han kan seia at han "kan det". Denne tørre stadfestinga av at han kan det (som faget krev at han skal kunna) er det næraste vi kjem ei stadfesting av opplevd fagstoltheit og fagidentitet i plate-sveisfaget. Men det er etter vårt syn eit langt steg i retning av ei byrjande utvikling av nettopp fagstoltheit og fagidentitet å fastslå at ein "greier seg" og at ein "kan det".

I denne delen av studien ynskte vi og å få fram elevane sine kunnskar om det framtidige yrket dei hadde bestemt seg for å satsa på. Vi valgte difor å stilla dei spørsmål om kva ein fagarbeidar gjer i det aktuelle fagområdet. Innanfor plate-sveis- området hadde

elevane i hovudsak valgt å søkja seg inn som sveiselærling og platearbeidarlærling, og nokre få hadde valgt å satsa på industrirørleggar. Med utgangspunkt i valg av læreplass spurde vi elevane om kva ein platearbeidar/ sveisar/ industrirørleggar gjer i jobben sin for å få fram den forkunnskapen elevane hadde om det yrkesvalget dei hadde gjort i løpet av VKI.

L: Kva gjer ein platearbeidar?

I: Nei, sånn som på (lokalt skipsverft) då, eg får ta det som eksempel for det kjenner eg jo best til, så får du teikningar og forskjellige delar som du skal laga, og mange forskjellige delar som vi sveisar saman. Og det er platearbeidaren då som brenn ut tinga og nestar dei saman. Så går sveisarane over og heilsveisar det. Så platearbeidarane har liksom litt meir arbeid enn ein sveisar.

L: Meir variert arbeid og?

I: Mhm, det blir jo mykje forskjellig. Vi brenn jo ut på alt, og vi måler og ordnar opp. Skal få det der til å passa. Det er ikkje bestandig like lett når ein sit der med teikningane i handa. (R94-45, elev plate-sveis-fag VKI, gutt 19 år)

Denne informanten har eit rimeleg klart bilete av kva jobben som platearbeidar består i, og av arbeidsfordelinga mellom platearbeidarar og sveisalarar i skipsbyggingsindustrien. Når han fortel om sin kunnskap om det konkrete innhaldet i det yrket han har valgt, så blir dette forankra i den kunnskapen han har om arbeidsoppgåvene og arbeidsorganiseringa han har opplevd ved ein lokal arbeidsplass. I løpet av VKI var han utplassert ved eit lokalt skipsverft og har såleis sett og opplevd arbeidsfunksjonar og arbeidsfordeling ved sjølvsyn. Når han skal definera kunnskap om framtidig yrke grip han tilbake til den erfaringsbaserte kunnskapen han har fått frå eigen utplasseringsperiode. Denne vendinga finn vi og hos dei andre VKI-elevane. Dei som har vore utplassert i det ordinære arbeidslivet i løpet av skuletida, har langt lettare for å konkretisera arbeidsinnhaldet i det yrket dei har valgt å satsa på, enn dei som har alt sitt kunnskapstilfang frå skulen og lærebøkene.

L: Kva gjer ein industrirørleggar?

I: Han kappar jo opp sånne svære røyr, og punktastur saman, og kunna sånn der liming og kunna lodding og alt mulig. Og så må du sveisa og bøya til alt mulig...sånne svære røyr til oljeplattform og alt mulig. (R94-20, elev plate-sveis-fag, gutt 19 år)

Om vi samanliknar dei to utsegna som er relatert til informantane sine valg av lærefag og framtidig yrke, ser vi at det er ei langt meir presis beskriving av arbeidsinnhaldet i platearbeidaryrket enn i industrirørleggaryrket. Medan eleven som har valgt platearbeidaryrket gir ei enkel og presis beskriving av innhaldet i platearbeidarfaget slik som han sjølv har opplevd det under utplassering i eksisterande virksomhet, blir eleven som har valgt å bli industrirørleggar tvungen til å forankra sin kunnskap i lærebøkene. Han har lest om det, men ikkje sjølv opplevd det. Hans beskrivelse av arbeidsinnhaldet i eige lærefag blir difor langt meir generell og omtrentleg. I tillegg ser vi og at den første eleven uproblematisk definerer arbeidsorganisasjonen og arbeidsfordelinga mellom platearbeidarar og sveisarar. Den erfaringsbaserte kunnskapen er langt meir kontekstuell og dreg inn forholdet mellom dei ulike faga og dei arbeidsoppgåvene som skal utførast. I tillegg til den konkrete kunnskapen om faget har han fått kunnskap om dei andre faga, forholdet mellom faga og det å vera i ein arbeidsorganisasjon. Han har og med bakgrunn i eigen arbeidserfaring byrja å reflektera over arbeidet som platearbeidar og dei utfordringar som ein platearbeidar blir stilt overfor: "Det er ikkje bestandig like lett når ein sit der med teikningane i handa."

3.5.2. Kva kan elevane ved kjemiske prosessfag?

Elevane ved kjemiske prosessfag skiller seg frå elevane ved plate-sveis-fag i sin opplevelse av eigen kompetanse. Deira opplevelse av eigen kompetanse er kjenneteikna ved å vera på eit meir abstrakt plan enn kompetanseopplevelsen hos plate-sveiselevane. I det ferdigheitsorienterte plate-sveis-faget framhevar elevane at dei kan sveisa, og bøya og brekka plater. Dei henviser til ein type arbeidsoperasjonar som dei har utført i praksis med sine egne hender. I kjemiske prosessfag avgrensar opplevelsen av eigenkompetanse seg til kunnskap om prosessar og prosessfortolking, og til kunnskap om tolking av flytskjema og korleis ulike instrument og maskiner fungerer. Dei kan ikkje på same måte som plate-sveiselevane slå seg på brystet og slå fast at dei kan utføra bestemte arbeidsoperasjonar. Dei kan prinsippa for prosessflyt og produksjonsgangen, dei kan instrumentteknikk. Og dei veit at dei kan læra å omsetta dette i praksis når dei kjem ut i ein bedrift og får opplæring på plassen. Samstundes er det blant desse elevane vi finn dei som tydelegast uttrykker stolthet over det dei har lært i

løpet av utdanninga si på kjemiske prosessfag. Dei opplever at dei kan noe som andre ikkje kan, og har glede av å visa kunnskapen sin til vener og kjende.

L: No har du gått snart to år på kjemi og prosess. Om eit par månader er du kanskje ute i lære. Kva har du lært her på dei to åra? Kva kan du liksom? Kva tar du med deg ut i læretida?

I: ...Kunnskapar om prosessar, forskjellige prosessar. Korleis alt fungerer. Korleis du for eksempel...det er jo utruleg mykje ein lagar ut av prosessar...veta korleis prosessen fungerer. Nei, eg veit ikkje...Altså, eg har lært alt eg har bruk for.(R94-34, elev kjemiske prosessfag VKI, jente 18 år)

I: Eg har lært veldig mykje, det er kanskje det eg trur og. Alt for å gå inn på eit prosessområde og for å få forståelse. Det har eg lært. Så det er så mykje liksom at det er nesten skremmande. Du lærer noko nesten kvar dag. Ein har lært å klara og forstå, og at ein kan utvida det heile tida det med å læra og klara å forstå. (R94-53, elev kjemiske prosessfag VKI, gutt 22 år)

I kjemiske prosessfag har elevane lært å tolka og forstå prosessar slik at dei har evne til å setja seg inn i fleire ulike typar produksjonsprosessar. I tillegg til at dei har lært seg grunnprinsippa i prosesstolking og prosesstyring har dei lært seg å læra og setta seg inn i nye ting. Den avanserte produksjonsprosessen i prosessindustrien let seg ikkje gjenskapa i klasserommet og undervisninga får difor eit rimeleg høgt abstraksjonsnivå i skulestova. Dette blir likevel oppvegd ved radikal utplassering av elevane i prosessindustrien i skuletida. Medan elevane ved plate- sveisfag og omsorgsfag har frå null til to veker utplassering i løpet av VKI, har elevane ved kjemiske prosessfag utplassering i fem til tretten veker i løpet av VKI. Vi skal nedanfor sjå korleis opplevelsene av eigen kompetanse står i forhold til kunnskapen om kva ein prosessoperatør gjer i jobben sin.

L: Kva gjer ein prosessoperatør?

I: Sit og kontrollerer prosessen, skiftar pumper og ventilar, kontrollerer at alt fungerer som det skal og behandlar det ferdige produktet. Det er stort sett det.

L: Er det mest sånn kontrollromsarbeid, påpassarbeid, eller er det og vedlikehald og fiksa ting og sånn?

I: Det er alt. I kontrollrommet sit du og styrer. Ser du noko galt går du ut og reparer den skaden som er skjedd, eller du tilkallar andre som kan hjelpa deg med det. For eksempel visst

det er ein sikring som er gått og ikkje du kan, så kan du tilkalla hjelp. Det er litt sånn sjefsstilling. (R94-34, elev kjemiske prosessfag VKI, jente 18 år).

Elevane ved kjemiske prosessfag har vore utplassert i mange veker i industrien i løpet av VKI. Dei veit difor rimeleg presist kva ein prosessoperatør utfører av arbeidsoppgåver i løpet av eit skift. Hovudarbeidet til prosessoperatøren er kontrollarbeid, gå sjekkerundar, skriva rapportar og leggja forholda til rette for best mogeleg produksjonsflyt. Om nødvendig kan prosessoperatøren gripa inn og utføra mindre reparasjonar eller tilkalla hjelp frå vedlikehaldsarbeidarar. Men ein moderne prosessoperatør kan og tenkjast å overta vedlikehaldsoppgåver frå andre yrkesgrupper slik ein av informantane besvarer spørsmålet om han kan utføra eit breitt eller smalt sett av arbeidsoppgåver. I utgangspunktet opplever han at det er rimeleg smalt det han får lov til å gjera som prosessoperatør "(...) men breitt sett så kan ein gjera alt som mekanikarar og automatikarar og sånn. Dei kunne ha vore vaska vekk med litt vidare utdanning. Så det kan bli veldig breitt."(R94-53)

3.5.3. Kva kan omsorgsarbeidarelevane?

I omsorgsfaget er det ei almen oppfatning blant elevane at dei kan for lite. Det er mykje dei har vore igjennom, og mange ting dei har vore borti, men den identitetsforankra opplevelsen av at "dette kan eg" er gjennomgåande meir fråværande enn blant plate-sveis-elevane og til dels og i forhold til elevane ved kjemiske prosessfag. Dei har lært nokre av dei grunnleggande tinga som å stella ein pasient, reia senger og vaska hus, men dei opplever dette som for lite i forhold til den jobben dei forventar at dei skal utføra i framtida. Innanfor omsorgsfaget er elevane opptatt av at dei kan jobba mange forskjellige stader, med mange forskjellige typar menneske og lidelsar. Og dei har vore borti mange ting, men den sterke opplevelsen av at dei kan jobben er fråværande. Ei hypotese kunne vera at omsorgsfaget sin abstrakte og breie generelle karakter gjer faget for omfattande til at elevane maktar å identitetsforankra kunnskapen i seg sjølve. Dei opplever at dei er igjennom mange ting, men dei får i liten grad anledning til å utvikla ei form for individuell handlingskompetanse som gjer dei handledyktige i fagleg forstand. Ein kunne kanskje seia at elevane ved omsorgsfaget har ein breitt anlagt handlingsberedskap i form av eit breitt og omfattande kunnskapsarsenal som dei i liten grad har fått anledning til å prøva ut i verkelege omsorgssituasjonar og at dei

difor er usikre på kva dei eigentleg kan. Elevane ved plate- sveis-fag har stått i verkstaden og sveisa, elevane ved kjemiske prosessfag har vore utplassert i lange periodar i industrien. Men elevane ved omsorgsfag har knapt fått prøvd seg ut i praktisk arbeid, korkje på skulen eller i helse- og omsorgssektoren, der dei er tiltenkt framtidige arbeidsoppgåver. Mange av dei forventar difor at "den verkelege læringa" skal starta når dei kjem ut i praksis eller lære.

L: Du har no gått to år innafor helse- og sosial og omsorgsarbeidar. Kva kan du? Kva har du lært?

I: Eg synst ikkje vi har lært så veldig mye, fordi det har vore så mye, og vi har gått så fort igjennom liksom. Men det du kan liksom er å stella ein pasient og veta korleis du skal gjera det og reia senger og det grunnleggande då. Men når det blir litt verre så får du sikkert hjelp av arbeidsplassen, og dei lærer deg det der. Men det viktigaste og grunnleggande med å stella ein pasient og ta seg av den, det kan eg jo då. Det blir kanskje litt verre visst dei kjem inn på nokre spesielle sjukdommar og du skal pleia dei då. Noko sit vel, men det lærer du vel når du kjem ut. (R94-62, elev omsorgsfag, jente 20 år)

I: Kva eg kan, nei det er ikkje godt å seia no. Men det er vel det du merker når du kjem ut. Men vi har jo lært stell, sjukdommar, vasking har vi til og med lært.

L: Det du har lært no, fått med deg, er det noe du tenkjer at "det kan eg altså", at det er noe du er stolt over?

I: Trur det er mange ting eg kunne ha lært betre. Som eg har sagt så er eg ikkje den skuleflinke...men, ja eg trur det er masse ting du lærer meir når du kjem ut i praksis og, trur eg. For då ser du og opplever korleis det er. Og då trur eg det er mye lettare å læra. Visst eg hadde vore ute i praksis eit år før eg begynte her, så trur eg det hadde vore mye lettare for meg å setta meg inn i situasjonar. Når du har jobba med det, så det er vel då du ser kva du kan. (R94-60, elev omsorgsfag, gutt 17 år)

Det er gjennom praksis og læretid omsorgsfagelevane reknar med å få svar på om dei kan faget sitt. Etersom dei i lita grad har fått prøva seg i det verkelege arbeidslivet er dei forsiktige med å uttala seg om eigen kompetanse. Når vi spør dei om framtidig yrke og jobbinnhaldet til omsorgsarbeidaren svarer dei delvis abstrakt med utgangspunkt i kva for institusjonar omsorgsarbeidaren kan arbeida i og dels konkret med utgangspunkt i dei arbeidsoppgåvene ein omsorgsarbeidar har. På den eine sida eksisterer det ei forestilling om at omsorgsarbeidarane kan arbeida i alle slags institusjonar innanfor helse- og omsorgssektoren, og på den andre sida eksisterer det ei forestilling om at omsorgsarbeidaren i røynda er ein hjemmehjelpar som kjem til å arbeida i eldreomsorgen og PU-omsorgen.

L: Kva gjer ein omsorgsarbeidar?

I: Kva han gjer? Tja, du kan jobba med forskjellige ting. Du kan vera litt på gamleheim, og så kan du, som vi skal då, vera i heimesjukepleien og jobba med funksjonshemma, og så kan du innanfor skular...arbeida med vanskelegstilte ungar der, og kanskje innafor barnevern. Men det går mest i eldreomsorgen. Du gjer jo ting som hjelpepleiaren og då.
(R94-62, elev omsorgsfag, jente 20 år)

I: Vi skal jo ut i heimehjelp, og vaska hus. Og det er jo ikkje berre stell, sånn som mange trur at vi berre skal stella gamle folk...og vi kan stella små barn, ein familie kanskje som vi må ut til i husstell. Men i læretida så trur eg det blir mest på gamleheim, og då blir det mye stell av gamle.
(R94-60, elev omsorgsfag VKI, gutt 17 år)

3.5.4. Oppsummering.

Dei tre elevgruppene definerer seg ulikt i forhold til opplevelsen av eigen kompetanse. Dei som kjem nærast ein opplevelse av individuell handlingskompetanse og identitetsforankra kunnskap er dei som har den mest handlingsretta og praktisk retta undervisninga. Plate-sveiselevane er dei som tilbringer mest tid på verkstaden der dei utfører faktiske arbeidsoppdrag. Kombinasjonen av praktisk arbeid på skuleverkstaden og utplassering i industrien gir dei solid kunnskap om eige fag som ferdighetsfag. Dei opplever at dei kan gjera noe med det dei har lært seg i skulen. Dei kan sveisa. Dei har lært seg ei ferdigheit som dei kan ta med seg og utføra andre stader.

Elevane ved kjemiske prosessfag opplever at dei har lært å tolka og analysera prosessar, dei har lært å lesa og bruka ulike typar styringsinstrumentering og dei har lært å læra. Deira kompetanse er av ein annan type enn den vi finn ved plate-sveis-faget, men har og ei form for ferdigheitsorientering. Opplevelsen av å kunna tolka, forstå og analysera prosessar er og ei form for ferdigheit. Den er berre på eit meir abstrakt plan enn det å kunna setta ein bestemt sveis på ein bestemt materialkvalitet. I tillegg har den radikale utplasseringa i løpet av VKI gitt prosesselevane god innsikt i det arbeidet som ein prosessoperatør utfører i den typen prosessindustri som dei har hatt utplasseringane sine i.

Elevane ved omsorgsfag lir av praksismangel. Dei har lært seg grunnleggande

ferdigheiter i å stella pasientar og å vaska hus. Men dei manglar i stor grad autentisitet og nærhet til den verkelege arbeidssituasjonen som dei seinare skal inngå i. Mange av dei har ikkje vore utplassert i praksis i løpet av skuletida, og dei som har vore utplassert har vore det i korte periodar på ei til to veker. Dei har og i svært liten grad fått ei praksisorientert undervisning i skulen. Som vi tok opp i artikkelen vår (Olsen og Seljestad 1996) har mangelen på autentisk praksis vore eit problem i omsorgsfaget (sjå og lærarintervjua i kapittel 2). Å leika pasientstell på dokker og medelevar er noko heilt anna enn å stella senil demente på sjukeheimen.

Betydninga av praksisutplassering i VKI kan identifiserast på mange plan. For det første gir praksisutplassering for mange det første reelle møtet med faget slik det artar seg i arbeidskvardagen. På denne måten blir praksisutplassering og eit grunnlag for valg av framtidig yrke på ein meir autentisk møte enn det skulestova og lærebøkene kan tilby. Møtet med klientane (i omsorgsfaget) face-to-face fortel den unge med all tydelegheit om dette er ein arbeidsplass som han eller ho vil finna seg tilrette med. Utplasseringa gir verkeleg kunnskap om faget og innblikk i jobbinnhaldet i yrket. For mange vil utplasseringa framstå som ein aha-opplevelse som tydeleggjer kva faget eigentleg handlar om. For enkelte vil utplasseringa gi ein beskytta tilgang til fagområdet og redusera praksissjokket etter utdanninga, for andre vil det opplevast som nettopp det som skal til for at dei skal klara å velgja ei anna utdanning som dei vil trivast betre med. I vår tolking er det ein klar samanhang mellom graden av utplassering i skuletida og kunnskapen om det framtidige yrket og den typen arbeidsorganisasjon som det er aktuelt for den unge å gå inn i. Eit anna moment er at mange unge er utolmodige etter å koma ut i det verkelege arbeidslivet og få prøvd seg. Praksisutplassering kan vera eit første steg på vegen til å stetta dette behovet for å gjera noko anna enn det ein gjer på skulen, samstundes som dei unge gjer viktige erfaringar om yrket og faget sitt gjennom denne forma for tidsavgrensa utplassering. Det bør difor takast opp til vurdering om praksisutplassering skal gjerast obligatorisk som del av grunnutdanninga på VKI- nivå.

KAPITTEL 4. Å VERA LÆRLING UNDER REFORM 94.

4.1. Innleiing.

I perioden oktober 1996 til januar 1997 gjennomførte vi 39 intervju med nyslåtte lærlingar i dei tre fagområda som dannar grunnlaget for vår studie. Dei fleste lærlingane hadde då vore i lære frå 1 til 3 månader, nokre få hadde bak seg ei læretid på 4 månader eller meir. Det sentrale fokuset i studien var retta mot opplevelse av statuspassasjen frå elevrolle til lærlingerolle. I denne delen av rapporten vil vi særleg ta opp tema som lærlingane si oppleving av å få læreplass, å vera til intervju i framtidig lærebedrift og det første møtet med bedriften som ny lærling. I samband med lærlingeintervjua presenterte vi prosjektet vårt for sentrale aktørar i bedriftane og gjennomførte ein pilotstudie av lærlingeopplegget sett frå bedriften si side. Denne delen av studien er ei førebuing til bedriftsstudien som skal utførast våren 1997.

Materialet frå lærlingestudien er enno så ferskt og lite bearbeidd at vi ikkje ser oss i stand til å levera nokon djup analyse av det foreliggende materialet. Vi reknar difor denne delen av rapporten som foreløpig og tentativ i den forstand at materialet må analyserast nærare og analysen utviklast vidare fram mot neste hovudrapport hausten 1997. Vi ser oss heller ikkje i stand til å trekkja opp grunnleggande forskjellar mellom dei ulike faga, slik vi har gjort i elevstudien. Denne delen av rapporten behandlar difor alle faga under eitt, men gjer merksam på kva fagområde vi til ei kvar tid uttalar oss om og dreg fram særdrag i den grad vi finn å kunna forankra desse i det innsamla datamaterialet.

4.2. Å få læreplass.

Prosessen med å få læreplass er av alle lærlingane opplevd som svært sentral. Målet med utdanninga har for dei alle vore å få seg læreplass. Det å få læreplass har vore sjølve kjenneteiknet på om dei har lykkast i utdanningsarbeidet sitt. Opplevelsen av prosessen har vore noko blanda for lærlingane. Om vi skal dra fram nokre særtrekk, så må det i første omgang vera at det har vore ein prosess kjenneteikna av mye usikkerheit som følgje av mangelfull og uoversiktleg informasjon frå skulen og fagopplæringskontoret si side. Dei som

var elevar våren 1996 på VKI har ikkje vore fullt ut kjende med det regelverket som har blitt brukt i fylkeskommunen, og spesielt dei eldre elevane, ikkje-rettigheitsselevane, har kjent seg usikre på om fagopplæringskontoret i det heile har sendt dei vidare til aktuelle bedrifter. Ein annan ting er at det har vore uklart kven det er som har hatt ansvaret for formidlinga av læreplassar. Nokre av lærlingane meiner at det er skulen som har hatt ansvaret, andre meiner at det er fylket, og nokre snakkar om at dei har søkt via kommunen. Det er dei færreste som kan identifisera fagopplæringskontoret som ein sentral instans i lærlingeformidlinga.

Fleire av lærlingane omtalar den usikkerheita som er knytt til det å venta på å få læreplass, å få høyra frå bedriften, skulen, fylket eller kven det no er som gir tilbakemelding på søknaden. Spesielt kritisk blir det når klassekameratar byrjar å bli kalla inn til intervju medan du sjølv går rundt og ventar. Kanskje er du til slutt den einaste som ikkje er blitt kalla inn til intervju. Denne opplevinga av å vera overlatt ei blanding av byråkratiske- velferdsstatlege og markedsmessige prosessar som du ikkje rår over og som du ikkje gjennomskuar, skaper ein opplevelse av å vera risikoutsatt (Beck 1992). Dei elevane som ikkje på eit forholdsvis tidleg stadium i søkeprosessen fekk tilbakemelding om at dei var aktuelle kandidatar ved dei bedriftane dei hadde søkt, har opplevd dette som ei svært vanskeleg avslutning på skulegangen sin.

I: Det burde vært litt meir fart i systemet. Når vi søkte då, så tok det jo sjokklang tid før du fekk greie på at du hadde fått lærling. Alt for lang tid, spør du meg. Eg sendte søknad til (bedrift 1) på første valg. Da går søknaden dit. Og så beholdt dei søknaden til dei har intervjuet då, visst dei vil ha deg på intervju. Og då får ingen andre sjansen til å intervjuet deg i mellomtida. Og dei var så sinnsjukt treige at (bedrift 2) hadde tatt ein lærling og (bedrift 3) hadde tatt inn første partiet med lærlingar, og alle fekk, liksom. Og der kunne du vore på intervju visst dei hadde sendt den vidare. Det er sjokkdårleg at dei ikkje hadde...Ja, fleire burde fått sjansen til å intervjuet deg med ei gong.

L: Når du søkte, søkte du berre via fylket eller søkte du direkte til bedriften?

I: Nei eg søkte fylket.

L: For du var rettigheitsselev?

I: Ja.

L: Så de hadde fått beskjed berre om å søkja via fylket?

I: Vi hadde ikkje lov til å søkja direkte til bedrift.

L: Kven som sa det?

I: Det hugsar eg ikkje. Men eg lurar på om det var ein frå opplæringskontoret, eller lærarane hadde fått beskjed om det, eller eit eller anna slikt. Vi hadde i kvart fall ikkje lov til å søkja direkte.

L: Når du søkte via fylket satte du berre opp ein bedrift, eller sette du opp fleire bedrifter?

I: Då eg søkte sette eg opp ein i prosess, ein i treforedling og ein i elektrisk...elektro...Det er etter mi meining berre rør. Kva har du då? For eg utdannar meg til prosess. Då synst eg ikkje at eg skal måtta søkja elektroprosess og treforedling. For det om det er prosess, så er det underliggende(?) delar av prosessen.

L: Så du kunne ikkje setta opp tre reine prosessynskjer?

I: Nei, for det om det var tre reine prosessfabrikkar så burde du ikkje setta dei på første, andre og tredje.

L: Kva du sette opp som prosessvalget ditt?

I: (Bedrift 1)

L: (Bedrift 1)? Så du blei liggande der ute?

I: Ja, til...då tok det...Det var mange som hadde fått lærling for ein månad sidan, liksom, når du drog på intervju. Og det tar...det tærer det, altså. Det er vanvittig kjedeleg å venta slik. Det er psykisk...liksom, ingen visste om alle fekk lære då. Det tar jo ganske hardt på når andre får lærlingar og du ser det blir mindre og mindre plassar då.

L: Så de som søkte (bedrift 1) de sat og venta medan dei andre alt hadde fått beskjed om at dei hadde fått lære plass?

I: Ja, vi venta. Vi visste ikkje at vi kom på intervju der ei gong. Nei, det var eit vanvittig dårleg apparat, ser du.

L: Kor tid var du på intervju første gong?

I: Hugsar ikkje...men det var ca ein månad etter at dei første hadde fått beskjed om at dei fekk lærling.

(R94-57-1, lærling kjemisk prosessindustri, 18 år)

Dei elevane som ikkje blir kalla inn til intervju saman med klassekameratane og ser at den eine lære plassen etter den andre blir oppteken av andre søkjarar blir ramma av ei form for

panikk. For kvar plass som blir fylt blir det mindre sannsynleg at du sjølv skal få ein læreplass. Spørsmålet om kvifor akkurat du ikkje blir kalla inn byrjar å gnaga. "Du hadde jo like bra karakterar som dei andre. Ja, betre enn nokre av dei som har fått læreplass. Ikkje hadde du spesielt mykje fråvere heller. Kvifor er du ikkje blitt kalla inn?" I Hordaland kan i det minste desse kandidatane gå aktivt ut sjølve og søkja direkte til bedriftane. Dette skaper ei kjensle av at ein kan gjera noko for å kontrollera og forma eige livsløp. I Telemark har elevane fått forbud mot å søkja direkte til bedriftane og må difor avventa resultatet av ein prosess som dei ikkje kjenner og ikkje gjennomskuar før etterpå. I dette tilfellet kan ein seia at dei velferdsstatlege fordelingsprinsippa bidreg til å produsera individuelt opplevde risiki som den enkelte ikkje gjennomskuar og beherskar, og skaper ei kjensle av maktesløyse og fortvilning hos den unge lærlingeaspiranten.

Når dette eksempelet er trekt fram, så er det nettopp for å framheva behovet for større grad av informasjon til dei det gjeld. Elevane som går og ventar må i større grad bli skikkelege informerte om dei kriteria og dei aktuelle formidlingsprosedyrene som gjeld. Å få læreplass er avgjerande for om dei skal få fullført utdanninga si og nå dei mål som dei har sett seg. Dei eldre reformelevane går rundt og trur at dei ikkje blir prioriterte i den fylkeskommunale formidlinga, og at rettigheitselevane blir formidla først. Dei veit det ikkje, men dei trur det. Samstundes som dei er tvungne til å søkja via dette apparatet. Dei som har stryk i eit fag, trur at dei ikkje blir sendt ut til bedriftane i første runde frå fagopplæringskontoret, men dei veit det ikkje. Denne tilstanden av uoversiktlegheit og mangel på kunnskap produserer mykje uro og angst hos dei komande lærlingane, og burde vera mogleg å få gjort noko med. Ein stad å begynna er å definera eit eintydig opplegg for lærlingeformidling og å informera elevane om kva for prosedyrer og tidsfristar som gjeld. Det same bør gjerast overfor bedriftane slik at det er eit nokolunde samkøyrte opptak av lærlingar. Det er aldri moro å vera den som er "veggpryd". Og slett ikkje når det gjeld framtidig livsgrunnlag i form av læretid og arbeid.

Når vi dreg fram det som står ovanfor så skal dette ikkje forståast som ei fullstendig svartmaling av lærlingeformidlinga. Med alle dei manglar og svakheter som har vore ved lærlingeformidlinga våren og sommaren 1996 så skal det likevel seiast at dei fleste har fått seg læreplass, og dei har fått det tidleg. Dei fleste av våre lærlingeinformantar oppgir at dei hadde fått seg læreplass eller at dei hadde vore kalla inn til intervju før dei var ferdige med

skulen i juni 1996. Dei som ser ut til å ha det mest uproblematisk forholdet til å få seg læreplass, er omsorgslærlingane i Telemark. Innanfor dette området har den byråkratisk-velferdsstatlege formidlingslogikken fungert. På bakgrunn av elevtala i omsorgsfaget og omsøkte læreplassar har kommunane i samråd med fagopplæringskontoret oppretta akkurat så mange læreplassar i omsorgsfaget som dei har aktuelle lærlingekandidatar til med bustadadresse i eigen kommune (Jfr. Michelsen og Høst 1996). Omsorgsfagelevane har visst om at kommunen deira har oppretta like mange plassar som dei har av aktuelle søkjarar og har tatt det for gitt at dei skulle få ein av dei ledige plassane. Dei har difor ikkje søkt andre stader enn heimkommunen. Dei har blitt kalla inn til intervju som forventa. Og dei har fått plass som forventa. I omsorgsfaget har den velferdsstatlege formidlingsmodellen fungert fordi den bygger på eit samarbeid mellom to ulike forvaltningsnivå som er vant til å samarbeida, og som kjenner kvarandre. Det er når den byråkratisk-velferdsstatlege formidlingsmodellen blir forsøkt overført til det private arbeidsmarkedet det oppstår slike former for svikt og motstridande logikkar som vi har vist i eksempelet ovanfor.

4.3. Å vera til intervju.

Eit hovudprinsipp i lærlingeinntaket frå bedriftane og kommunane si side har vore å kalla aktuelle kandidatar inn til intervju. Av våre 39 lærlingeinformantar er det 37 som har vore til intervju, og dei andre to har vore i kontakt med bedriften gjennom utplassering under VKI, eller ved personleg samtale med opplæringsleiar. Ingen av bedriftane eller kommunane har tatt inn lærlingar som dei ikkje har hatt direkte kjennskap til. I lærlingintervjuet har det normalt vore 2-4 representantar frå bedriften si side. I mindre bedrifter har dette vore dagleg leiar og den aktuelle instruktøren, og i større bedrifter har det vore opplæringsleiar, fagleg ansvarleg og ein representant frå personalkontoret. I nokre tilfelle har dei og hatt med folk på instruktørnivå og tilsynsførar for lærlingane/fagforeningsrepresentant. Kommunane har følgt nokolunde den same modellen som dei større bedriftane. I dei tilfelle der lærlingane har vore formidla via opplæringskontor har og ein representant for opplæringskontoret vore med til intervjuet.

Elevane har opplevd det som svært spennande å vera på intervju. For dei fleste av dei er det første gongen dei er til jobbintervju. Og mange av dei oppgir at dei var svært nervøse,

men at det ikkje var så ille som dei hadde frykta. Bedriftane har i stor grad tatt høgde for at dei intervjuar ungdommar som i mange tilfelle får sitt første møte med arbeidslivet og har difor prøvd å leggja ein hyggeleg og uformell tone til grunn for intervjuet. På mange måtar kan lærlingeintervjuet i større grad karakteriserast som ein samtale der bedriften/kommunen prøver å danna seg eit bilete av den aktuelle lærlingekandidaten. I tillegg nyttar bedriftane høvet til å formidla kunnskap om eigen bedrift og almenne opplysningar om reglar i arbeidslivet. Dei fleste lærlingane opplever at bedriften har vore ute etter personlege eigenskaper, motivasjon for akkurat dette yrkesvalget, familieforhold og fritidsinteresser meir enn dei har forsøkt å avdekkja manglande faglege kunnskapar, slik mange av ungdommane har frykta. I tillegg sit lærlingane igjen med ei kjensle av at bedriftane har lagt stor vekt på fråvere, og noko mindre på karakterar. I den grad dei har lagt vekt på karakterar så har det vore karakterane i studieretningsfaga, og i mindre grad på almenfaga. Nokre bedrifter og kommunar har konsekvent ikkje tatt inn lærlingar som har med seg strykfag frå vidaregåande skule. I nokre få tilfelle har vi vore i kontakt med lærlingar som har hatt stryk i eitt fag. Dette har då typisk vore i plate-sveis-området der ein aktuell kandidat har hatt stryk i engelsk eller eit anna fag som bedriften opplever som perifert i forhold til arbeidsutførelsen. I dei tilfella der kandidatar med strykfag har blitt tatt inn i lære, har det blitt inngått ein midlertidig lærekontrakt. Den midlertidige lærekontrakten har blitt klausulert slik at lærlingen får tid fram til jula 1996 med å framskaffa ein ståkarakter i strykfaget. Dersom dette ikkje let seg gjennomføra er det forutsatt at den midlertidige kontrakten er oppheva, og endeleg lærekontrakt blir ikkje inngått. I dette tilfellet reknar bedriften det som lærlingen sitt ansvar å skaffa seg det nødvendige karaktergrunlaget. Bedriften ser det ikkje som sitt ansvar å kjøpa nødvendig opplæring til lærlingekandidatar som slit med stryk frå vidaregåande skule.

L: Dei intervjuar du var på, kva var det de snakka om? Kva var liksom temaet?

I: Vi snakka om alt mulig. Korleis du var som person. Negative og positive sider ved meg sjølv. Og kva du gjorde på fritida. Kva du jobba med og kva du likar. Alt mulig for å få veta kva slag person du var. Om du kan ta ansvar og mange slike forskjellige ting. Dei var ikkje så veldig interessert i karakterane, liksom.

L: Dei var ikkje det?

I: Nei, eg kan ikkje seia at eg var ein av dei sterkaste i klassen på karakterane. Så det blei jo

kommentert, liksom, (elevane i mellom m.uth.) kvifor eg fekk læreplassen, på grunn av at dei som hadde betre karakterar var og på intervju (og fekk ikkje læreplass m.uth.). Så det er ikkje alltid karakterane dei ser på. Og det er litt viktig, synst no eg.

L: Kva, liksom, trur du som gjorde at du fekk læreplass framfor dei som f.eks. hadde betre karakterar enn deg, i klassen din?

I: Eg veit ikkje.

L: Dei spurte ikkje om karakterar og slike ting?

I: Nei, eg hadde jo med meg vitnemål og alle dei tinga. Dei såg jo på dei, og liksom ser at eg er svak i matte, og "kvifor det, liksom?" Og så forklarar du kvifor at du kanskje har jobba litt og stressa akkurat med det faget, liksom.

L: Fråvere og slikt, var dei opptatt av det?

I: Ja, det ser dei jo ein del på. Eg hadde jo ingenting fråvere. Men det synst eg er viktig, altså. Fråvere er jo ein av hovudtinga. Visst du har mye fråvere når du går på skule, så er det lett å få det når du begynner i arbeid og. Men det motsette kan jo og skje. Så det kan jo vera og, at eg fekk læreplassen framfor dei med betre karakterar for dei hadde kanskje litt fråvere.

L: Slik som motivasjon og slikt, spurde dei noko om det? Liksom kor motivert er du for denne læreplassen, for denne bedriften, tankar om framtidig jobbkarriere og slike ting?

I: Mhm. Dei var vel interessert...I kvart fall på (annan bedrift) når eg var der på intervju. Liksom kor eg såg meg sjølv om 10 år. Og kor eg såg meg om 15 år og kor eg såg meg om 20 år. Liksom for å veta kor høge mål eg hadde. Men dei spurte meg ikkje så mye om det her. Eg synst det er veldig vanskeleg å svara på såne spørsmål. Sant, alt kan jo skje på 10 år.

L: Ja. Korleis opplevde du å vera til intervju? Kva synst du om det, liksom?

I: Kva eg synst? Nei, eg var jo veldig nervøs då.

L: Ja, det er jo dei fleste.

I: Ja. Nei, det var ikkje så gale. Det er vanlege menneske, sant. For det om du veit dei er sjefar, så er det jo vanlege menneske. Du snakkar jo om heilt vanlege ting. Men, sant, du får jo litt kalde føtter for du veit at dette her gjeld om du får lærling i to år eller ikkje, sant. Neida, eg synst det var veldig koselege samtaler vi hadde.
(R94-32-1, lærling kjemisk prosessindustri, jente 18 år)

4.4. Å begynna i lære. Første møtet med bedriften.

Dei fleste lærlingane som vi har intervjuja starta læretida si i løpet av august eller byrjinga av september 1996. Nokre få starta i lære i løpet av sommaren kort etter skuleslutt. Dei fleste bedriftane og kommunane har hatt eit felles starttidspunkt for dei lærlingane som dei tok inn etter Reform 94, slik at i dei langt fleste tilfella er det fleire lærlingar som har begynt læretida si samtidig. På den første dagen i læretida har dei fleste lærlingane møtt sentrale folk ved opplæringsavdelinga i bedriften og kommunen og blitt orientert nærare om bedriften og det å vera lærling og arbeidstakar. Nokre få har møtt direkte ute på arbeidsplassen og blitt tatt imot av skiftansvarleg eller instruktør for det aktuelle arbeidsområdet. Etter denne første introduksjonen har lærlingeløpet skilt seg etter to hovudmodellar. Den eine, som vi kan kalla arbeidsmodellen, inneber at lærlingen umiddelbart går ut på arbeidsplassen/skiftet og blir ein del av eit arbeidande kollektiv. I dette arbeidande kollektivet skal læringa foregå gjennom å utføra pålagte arbeidsoppgåver og få rettleing og instruksjon undervegs i arbeidet. Den andre modellen, som kan kallast opplæringsmodellen eller kursmodellen, legg større vekt på å kursa lærlingen teoretisk og praktisk i fagområdet utanom ordinært produktivt arbeid.

Opplæringsmodellen legg større vekt på at læretida også er opplæring, og at nødvendige basiskunnskapar skal øvast inn i ein kombinasjon av utanomproduktiv opplæringsverksemd og deltaking i produktivt arbeid. Både læretidsmodellane finst representert i alle dei fagområda vi har studert. Men det er spesielt dei store bedriftane og kommunane, med eigne opplæringsavdelingar, som arbeider etter det vi kan kalla opplæringsmodellen.

Dei fleste lærlingane, både dei som er tatt inn etter arbeidsmodellen og opplæringsmodellen, opplever at dei blir svært godt tatt imot av bedriften. Men nokre stader har det skore seg i starten. Dei kommunane og bedriftane som har satsa på eit introduksjonskurs over ei til to veker får alle positiv tilbakemelding på mottaket. I nokre tilfelle rapporterer elevane at det har blitt litt kjedeleg, langtekkeleg med all denne informasjonen. Dei ville jo ut i lære, og ikkje tilbake til skulebenken. På den andre sida har dei blitt kjent med dei andre lærlingane ved bedriften, og dei har blitt kjent med sentrale aktørar i bedriften/kommunen som dei skal forhalda seg til i løpet av læretida. Det framtrer eit klart bilete av at dei lærlingane som har vore igjennom introduksjonsperioden er langt meir informerte om dei betingelsane som gjeld for lærlingar og kven dei skal forhalda seg til i

bedriften i løpet av læretida. Dei har og langt større kunnskap om bruk av opplæringsbok og kjennskap til opplæringsplanar og rotasjonsplanar for læretida enn dei som er lærlingar etter arbeidsmodellen.

Etter denne foreløpige studien av lærlingeverksemda i bedriftane, sit vi igjen med eit førsteinntrykk av at dei store bedriftane og dei store kommunane har det best planlagte og tilrettelagte opplegget for lærlingane sine. På den andre sida kan det og ha noe med kor lenge den enkelte bedrift har drive med lærlingeverksemd og opplæring av medarbeidarar. Dei bedriftane som har mest erfaring med lærlingar, som har egne opplæringavdelingar, og som har etablert ein bedriftskultur for opplæring og utvikling av medarbeidarar, er dei som framstår som dei beste lærebedriftene. Vi kan likevel tenkja oss at små bedriftar med små ressursar kan utdanna gode fagarbeidarar dersom arbeidsoppgåvene og den opplæringsansvarlege/arbeidskollegaene tek læretida og læreplanane på alvor. Men når det gjeld det første møtet med læretida framstår dei store bedriftane/kommunane som dei som har det beste opplegget. Dei har eit profesjonelt mottak av lærlingane og eit vel førebudd opplegg for læretida. I dei små bedriftane/kommunane er ansvaret for lærlingane i større grad delegert til linjeledarar og dei som utfører arbeidet på grunnplanet. Dei har i liten grad egne opplæringsfolk med eit særskilt oppfølgingsansvar for lærlingane. Variasjonen i mottaket er difor større i desse bedriftane/kommunane, men hovudsakleg får lærlingane her og eit godt og positivt mottak gjennom det direkte møtet med arbeidskollegaene. Den tydelegaste svikten har vi sett i nokre få småkommunar der dei har lita erfaring med lærlingar. Og der dei slett ikkje har erfaringar med lærlingar i omsorgssektoren. Her har vi og funne konfliktar mellom sentralt oppnemnte lærlingekoordinatorar/ opplæringskoordinatorar og etatsansvarlege. Desse internkonfliktane i kommunane om kven som har ansvaret for lærlingane og diskusjonar om lønnskompensasjon for å vera instruktør eller fagleg ansvarleg for lærlingane, har ført til svikt i opplæringa for dei lærlingane det gjeld. Eit eksempel på korleis dette kan få betydning for det å byrja i lære skal vi referera nedanfor.

L: Når fekk du tilbuddt læreplassen endeleg?

I: Det fekk eg brev om rett før eg skulle...Det var vel då i sommarferien.

L: Etter intervjuet?

I: Ja, då fekk eg veta kor eg var plassert.

L: Og då visste du at du skulle begynna på (avlastningsheim der informanten er i lære på intervju tidspunktet m.uth.)?

I: Nei, eg fekk veta at eg hadde fått (distrikt) og då tenkte eg barnehage eller...Og så ringde eg nokre dagar før eg skulle møta opp...for det at...Eg skulle møta opp ved sjukeheimen. Men dei hadde ikkje noko med det, så eg ringde og spurde kor eg skulle møta opp. Ja, eg skulle møta opp på sjukeheimen. Og eg møtte no opp der og stod og venta i ti minuttar, og herlighet, og venta fem minuttar til. Og så gjekk eg og spurde om det var her eg skulle møta opp. "Ja, kven eg var, liksom?" Nei, eg sa kva eg skulle. Nei, ho "hadde no i kvart fall ikkje peiling på nokon ting". Og ho sat i resepsjonen. Og ho måtte jo på eit eller anna vis ha visst noko. Ja, og så sa ho at eg fekk venta litt til. Og så ringde det ein telefon, og då var det rett og slett frå (avlastningsheimen) og spurde heilt tilfeldig om eg var der. Og då hadde ho ringt rundt til forskjellige plassar. Då synst eg personleg at det byrjar å gå over kanten. (R94-2-1, omsorgslærling, jente 18 år)

Slik var det lite tilfredstillande første møtet med læretida for denne omsorgslærlingen. Etter denne telefoninga går ho ned til det som skal vera læreplassen hennar. På spørsmålet om det var nokon som tok imot henne og som hadde eit særleg ansvar for henne svarar ho:

"Nei, det var berre dei vanlege arbeidarane som hadde vakter, men eg vart jo tatt imot. Ho vart jo heilt forbausa, og ho visste ikkje om at eg skulle koma i det heile. Det hadde ikkje ho fått beskjed om. Men ho vart utruleg glad for det at eg skulle begynna der. Og eg vart utruleg godt...Vi fant slik ein god kontakt med ei gong fordi vi hadde felles kjente. Det var ikkje eg klar over, sant, og ikkje ho heller. Og det var utruleg kjekt. Så det var liksom med ei gong at eg kom inn i systemet." (R94-2-1)

Læreplassen hennar var ikkje skikkeleg informert om at ho skulle vera der i lære og ingenting var tilrettelagt for henne i forhold til læretida. Takka vera ein hyggeleg kollega og felles kjente finn ho seg likevel til rette på læreplassen sin. Ettersom ingen riktig veit kva ein lærling er og kva ho skal gjere, blir ho raskt satt inn i arbeidet som ekstraarbeidskraft som arbeider sjølvstendig som miljøarbeidar på avlastningsheimen til dels utan oppsyn av andre arbeidstakarar.

L: Når du jobbar, jobbar du sjølvstendig, eller går du med nokon som viser deg eller hjelper deg?

I: Eg begynte jo rett på eg, altså. Den dagen eg begynte var det liksom: "Her er eit kjøkken. Her er eit bad. Her er stova", og ellers var det berre at eg var nøydd å begynna og var heilt sjølvstendig. Du kan seia at frå dag to så var det rett på.

L: Du fyller ein jobb du?

I: Ja, det gjer eg. Og det er vel slik det skal vera...Sjølv om det kanskje er litt...av og til så...

L: Får du noko opplæring?

I: Nei. Det er problemet altså. Og eg har jo snakka med (opplæringskoordinator) om det. Nei, inga form for opplæring, overhovudet ikkje. Ikkje noka oppfølging eller nokon ting. Eg berre arbeider og stiller opp kvar dag, liksom.

L: Er du fornøyd med det?

I: Nei, langt ifrå fornøyd...for det at...Ja, eg kan jo spørja om ting eg lurar på. Men det er ikkje alltid nok då. Når eg er lærling så har eg jo det heftet (opplæringsboka m.uth.) eg skal fylla ut blant anna og kryssa av, og alt mulig. Og kor tid skal eg gjera ditt og datt. Og korleis skal det gjerast i det heile tatt og slik. Eg veit ikkje kva eg skal seia. Det er heilt snålt heile opplegget. Eg veit ikkje om eg skal vera tre månader eller sju månader (på avlastningsheimen m.uth.). Det var ikkje bestemt når eg begynte og ingenting var klargjort. Så visst eg no skulle ha vore her i tre månader. Eg har vore her i to og ein halv no. Og då er det jo søren meg galt når eg ikkje har fått noka form for hjelp undervegs i det heile tatt. Kva skal ein gjera då? Eg skal jo opp til fagprøva. Eg har vore der nede (på avlastningsheimen m.uth.), eg veit det sjølv. Men eg har ikkje fylt ut noko (i opplærings-boka m.uth.)

L: Men når du er ute og jobbar har du nokon instruktør eller nokon som er ansvarleg for deg?

I: Det var jo det eg eigentleg skulle ha. Dei to første vekene så hadde eg det og. Men så kom dei og sa det at: "Nei, ho kunne ikkje vera veileidar for meg."

L: Kvifor ikkje?

I: Nei det fekk eg jo nettopp svar på no av (opplæringskoordinator). Han hadde visstnok sendt eit brev til ...om at han skulle vera koordinator. Men då vart det sendt feil. Slik at dei trur då at koordinator er det same som veileidar. Så då tenkte dei at "OK, han gjer det som trengst, og vi arbeider som vanleg". Men det fekk ikkje eg veta før i forrige veke. Nei, så ingen...Men det er ei som godt kunne tenkt seg å hjelpa då. Men ho har ikkje peiling på kva ho skal gjera. Korleis ho skal gå fram. Og det er der problemet ligg. Og no sa eg det til (opplæringskoordinator) og om ikkje han kunne hjelpa til å gjera eit eller anna i og med at ho har lyst. Ho føler for at "OK, (lærlingen) treng litt hjelp her, treng litt veiledning". Så i desember skal det vera eit eller anna møte. Men det er jo lenge til. På ein måte så er det ikkje lenge til. Men i og med at vi begynte i august så er det ei stund. (R94-2-1)

Denne lærlingen har ikkje fått ordentleg beskjed om kor ho skulle møta ved lærestart. Dei som skulle ta imot henne var ikkje skikkeleg informerte, eller var ikkje interesserte. Ho har fått opplæringsbok, men ikkje hjelp til å fylla ut opplæringsboka. Ho har ikkje fått oppnemnt nokon instruktør, bortsett frå ho som trakk seg etter to veker. Ho veit ikkje kven som er fagleg ansvarleg for henne som lærling. Ho har ikkje fått nokon introduksjon til kommunen eller andre former for opplæring etter to månader i lære. Ho har ikkje fått nokon opplæringsplan, og veit ikkje kor lenge ho skal vera ved dei ulike avdelingane som læreplanen foreskriv. Ho går inn og utfører sjølvstendig miljøarbeid som ein avløysar eller vikar i ordinært arbeid. Ho har ikkje fått vegvisaren for lærlingar. Ho har ikkje vore til lærlingesamtale. Og til tross for at ho ikkje får noka opplæring og at ho er misnøgd med opplegget frå kommunen si side, så er ho likevel glad for å vera lærling. Og fortel at ho trivast. Fordi at ho har gode kollegaer som er hyggelege mot henne. Ho gler seg til å koma på jobb kvar dag fordi ho har så greie kollegaer. Og fordi ho får lov til å vera ute i arbeidslivet og lærer korleis ting fungerer på det arbeidsfeltet ho, under tvil, har bestemt seg for å orientera seg mot. Ho er på veg, og har gjennom læretida tatt eit steg vidare i retning av vaksenstatus.

L: Korleis opplever du å vera lærling då?

I: Eg synst det er veldig flott. Eg må seia det er lærerikt, og det er utruleg kjekt.

L: Kva er det liksom som er bra med det?

I: Det som gjer at det er kjekt for meg det er jo at eg får koma meg ut i arbeidslivet og får sjå korleis det fungerer å arbeida innanfor helse og omsorg slik at eg veit...Når eg er ferdig her så skal eg jo ta studiekompetanse etterpå. Og noko meir veit eg ikkje enno. Men då veit eg korleis det er på dei forskjellige arbeidsplassane, i og med det her. Det er jo derfor eg begynte her, og valgte dette her. For eg ville sjå korleis det fungerte. Korleis samfunnet fungerer innan helse og omsorg. (R94-2-1)

Kommunen ovanfor får stå som eksempel på dei læreplassane som ikkje fungerer etter intensjonane. Her er ikkje ansvaret plassert og interne stridigheter mellom rådmannen sin stab og etatsnivået hindrar eit konstruktivt opplegg for lærlingane. Ettersom samarbeidet mellom dei aktuelle aktørane ikkje fungerer, er det ikkje utforma noko linjeansvar for lærlingane. Ingen veit eigentleg kva dei har ansvar for. Og lærlingane blir gåande som billeg

arbeidskraft i ein sektor som opplever seg konstant underbemanna i forhold til dei arbeidsoppgåvene som skal dekkast. Informanten vår har fått beskjed om ikkje å uttala seg offentleg om årsakene til dei problema ho opplever. Og velgjer å ikkje kommentera våre spørsmål om kvifor det er slik. Kva problemet botnar i. Og kvifor ho som var instruktør i to veker ikkje kunne fortsetta som instruktør.

Når vi no har gitt eksempel på korleis opplæringa ikkje skal skje i lærtida, heller ikkje i det vi har kalla arbeidsmodellen, finn vi det riktig å gi eit eksempel som framstår som vellykka innanfor den andre hovudmodellen, som vi har kalla opplæringsmodellen. Eksempelet nedanfor er henta frå privat sektor, nærare bestemt frå kjemisk prosessindustri, men kunne like gjerne ha vore frå kommunal sektor/omsorgsfaget eller frå plate-sveis-området i privat sektor. Det er ikkje fagtypen eller offentleg/privat som er det avgjerande kjenneteiknet på om læretida er tilrettelagt på ein måte som sikrar at lærlingen verkeleg lærer det som læreplanane forutset at lærlingen skal læra.

L: Korleis vart du tatt imot då?

I: Då var alle lærlingane samla. Då var vi vel 29 stykk samla. Det er jo med vedlikehald, elektro og alt det der. Veit du, eg hugsar ikkje korleis...

L: Var det ein god mottagelse, eller liksom positiv eller var det...

I: Ja. Du blei tatt i handa og helsa på. Nei, det var veldig koseleg. Det var jo veldig mange nye ansikter då. Så alt var jo veldig nytt. Sant, vi har jo gått der oppe, i kvart fall vi som er frå (stadnamn), som har gått på skule i (stadnamn) og vore på utplassering her oppe. Så vi har jo gått her oppe ein del. Så nokre kjente vi jo igjen. Men likevel så var det masse nye folk. Nei, mottakinga var no kjempepositiv. Men alt var jo veldig nytt, og alt var veldig mye presentasjon av nye ting og du skulle læra nye ting. Så det var no greit.

L: Når du begynte her i begynnelsen av september, gjekk du rett ut i produksjonen eller hadde de slik...

I: Nei vi hadde...To månader gjekk vi her på opplæring. Og fekk veta om arbeidssikring og miljøutslipp. Og fekk veta mye om bedriften og korleis vi skulle oppføra oss der nede blant medarbeidarar og. Korleis vi skal utføra arbeidet og kvifor vi skal gjera det. Om kvalitet og kva som er viktig med det. Ja, vi måtte lære mye slikt. Og så måtte vi jo gå igjennom heile anlegget vi skulle ha. Gå igjennom det for liksom å veta litt før du stuper rett uti det. Så måtte vi ha masse branntrening og slikt. Ei veke hadde vi berre branntrening, lærte å sløkka brann. Det var ganske moro. Så måtte vi...slik pressluftapparat og dykkarmaska. Måtte gå igjennom masse containerar med inngang og slikt. Og veta at du ikkje har klaustrofobi og alt det der,

høgdeskrekk og slikt. Og så gjekk vi veldig mye ute i det anlegget vi skulle vera i. Liksom for å bli kjent og slike ting. Nei vi hadde veldig mye rart. Det er veldig trøttande å sitja på foredrag. (R94-32-1, lærling kjemisk prosessindustri, jente 18 år)

Denne lærlingen har fått ei skikkeleg mottaking i bedriften med introduksjonskurs og ei to månaders førebuing til læretida. I løpet av dei to månadane får ho høve til å gjera seg kjent med ei andre lærlingane og dei som ho skal ha med å gjera i løpet av læretida. Ho blir presentert for opplæringsplanen for læretida, ho får opplæringsbok, gjennomgår sikkerhetskurs og blir introdusert for bedriften sin produksjonsfilosofi, og ho får høve til å gjera seg kjent med det anlegget som ho seinare skal gå læretida si i. Etter to månader blir ho utplassert på skift i eit bestemt anlegg som ho skal følgja i heile læretida og ho får det skiftet som ho skal gå i læretida. Ho er godt informert og veit kva ho har å forhalda seg til og korleis opplegget for læretida hennar er planlagt frå bedriften si side. Ho veit og kven ho skal kontakta dersom noko er uklart for henne. Og om ho opplever uklarheit sjølv, så veit ho at ho blir følgt skikkeleg opp gjennom læretida, både av arbeidsleiaren på skiftet og av opplæringsleiar/fagleg ansvarleg.

L: Får du noka slags undervisning eller kursing i tillegg til at du jobbar ute på skiftet?

I: Jada. Arbeidsleiaren min har eigne bøker der det står punkt for punkt alle tinga i heile anlegget som du skal gå ut og finna og forklara. Alle nødsystem, kor alle ventilar, alle pumper er, og kvifor det virkar slik og kva som skjer. Så skal du skriva det opp. Og kvar skiftperiode så skal vi ha eit møte med arbeidsleiar og ein her frå opplæring. Så skal dei gå igjennom og veta at eg kan dette her. Og det er jo utanom den permen (opplæringsboka m.uth.) vi har som skal gjerast ferdig til fagprøven. (R94-32-1)

Denne lærlingen opplever at ho blir følgt opp og passa på. Arbeidsleiaren på skiftet har fått eit særleg ansvar for å følgja henne opp i anlegget og ho veit og at ho får oppfølging av opplæringansvarleg minst kvar 6 veke då ho, arbeidsleiar og opplæringsleiar for prosesslærlingane skal ha eit møte for å gå igjennom kva ho har lært i løpet av skiftperioden. Mykje av tida får ho og høve til å lesa og setja seg inn i prosessen og anlegget. Når ho treng det kan ho bruka dagtidskifta til å lesa eller studera modellen av anlegget. Om det er noko ho lurar på kan ho spørja skiftkameratane, og dei er og oppmerksomme på å invitera henne med dersom det er noko særskilt som ho kan ha utbytte av å vera med på. Ho har ein god opplevelse av å vera lærling, synst ho lærer mye. Og er svært nøgd med læreplassen sin som

ho meiner er kjent for å ha eit skikkeleg opplegg: "For her har dei hatt lærlingar i så mange år at dei veit korleis dei skal behandla dei og korleis dei skal lære og slikt".

Når ho blir beden om å oppsummera sine erfaringar som lærling så langt svarar ho:

"Eg synst det er veldig bra. Så langt har eg kome veldig godt med liksom i arbeidet. Og så kan dei ropa på meg og be meg gjera ei oppgåve, ta ei oppgåve. Sant, så dei behandlar meg som ein av dei tilsette. Men det er jo berre småting eg får gjera då. Men eg får jo vera med på alle mulige ting, og sjå på, sant. Eg synst det er veldig positivt. Nei eg likar meg kjempegodt". (R94-32-1)

4.5. Oppsummering.

Ein stad mellom desse to ytterpunkta, vist ved lærling R94-2-1 og lærling R94-32-1 sine svært ulike historiar og opplevingar, ligg opplevinga av den første tida som lærling for dei andre 37 lærlingane vi har intervjuet. Ingen andre kan visa til eit så sviktande opplegg som lærling R94-2-1, og svært få andre opplever eit så gjennomtenkt og velorganisert læreopplegg som lærling R94-32-1. Dei aller fleste opplever eit møte med læretida som eit rimeleg bra opplegg uavhengig av om dei er på ein læreplass som fungerer etter opplæringsmodellen eller arbeidsmodellen. Ingen av lærlingane er misnøgde med at dei er ute i lære. Dei trivast og er glade for at dei har fått kome seg ut i arbeidslivet, for at dei endeleg er fri frå skulen, for at dei får tena pengar og for at dei får lære på andre måtar enn dei har gjort i skulen. Men aller mest glade er dei for at dei blir så godt behandla av arbeidskollegaene sine. Ingen av dei vi har intervjuet opplever seg dårleg behandla av arbeidskollegaene, og sjølv om tilrettelegginga av sjølve opplæringa og systemet sviktar på eit høgare nivå i organisasjonen, så opplever dei tilværet som lærling som meiningsfullt.

Dersom det er noko dei oppgir at dei er misnøgde med, så er det løna. Dei samanliknar seg med dei ordinært tilsette kollegaene, men aller mest med dei lærlingane som er tatt opp etter gamal ordning. Kanskje berre eit par månader før dei sjølve fekk læreplass, men som likevel tener dobbelt så mykje som dei sjølve. Om vi kan spora ein forskjell her, så er det at dei lærlingane som er i lære etter arbeidsmodellen er minst nøgde med lønna, medan dei som er i lære etter opplæringsmodellen er mest nøgde med lønna. Fordelt på faga framstår det som om lærlingane i platefaget og sveisefaget er minst nøgde med lønna. Det er og i

mange tilfelle desse som samanliknar seg mest med dei eldre lærlingane og som utfører eit produktivt arbeid på lik line med utlærte fagarbeidarar. I kjemisk prosessindustri er lærlingane rimeleg nøgde med lønna. Dei har ofte ei læretid med sterke innslag av opplæringsmodellen og utfører difor lite produktivt arbeid på same måte som i plate-sveis-området. Dei er og gjennom sine skifttillegg lønsvinnarane blant lærlingane. Dei best betalte prosesslærlingane får fulle skifttillegg med 40.000 kr i året og doblar dermed nesten førsteårslønna si som lærlingar. Andre prosesslærlingar får halve tillegg, men går uansett langt over omsorgslærlingane som ikkje får skifttillegg i det heile. Omsorgslærlingane er rimeleg nøgde med lønna si. Dei har ikkje andre lærlingar å samanlikna seg med i fagområdet og dei andre yrkesgruppene som er under utplassering som del av utdanning innanfor helse- og omsorgssektoren får ikkje lønn i praksisperioden, så dei reknar seg som rimeleg heldige. Det einaste dei reagerer på er at dei ikkje får skifttillegg for kveldsvakter, helgevakter og høgtidstillegg. Skifttillegga er ulempestillegg og ulempen med å arbeida turnus er like stor for ein lærling som for ein ordinært tilsett. Er det rimeleg at ein omsorgslærling skal få 25 kr timen for å arbeida ettermiddag på julafta medan ein annan arbeidstakar har 3 gonger så høg lønn og 130% tillegg?

Ser ein bort frå lønns spørsmålet er lærlingane godt nøgde med tilværet som lærling uavhengig av variablar som arbeidsmodell, opplæringsmodell, lærefag og bedriften si tilrettelegging av læretida. Dei trivast og er lukkelege fordi dei endeleg har klart å bryta seg laus frå skulen og koma ut i det "verkelege livet", som for dei er arbeidslivet. Og fordi dei får arbeidsoppgåver som dei meistrar og som dei opplever at dei gjennom utdanninga si er vel førebudde for. Dei erfarer i læretida at dei kan noko, ei oppleving som og er eintydig for omsorgslærlingane som på skulestadiet var meir usikre med omsyn til eigen kompetanse. Læra blir ei stadfesting av at dei har lært noko og at dei duger til noko. Og dei blir godt tatt imot av arbeidskameratane sine. Dei to eksempla som vi har gjengitt ovanfor er meint å illustrera ytterpunktene i funna våre så langt. Berre vidare utforsking av temaet og djupare analysearbeid kan skapa større presisjon og rikare innhald i dei bileta vi ynskjer å teikna av lærlingar og lærlingeverksemd under Reform 94.

5. SAMMENFATNING

Ved hjelp av utvalgte "stemmer" fra lærermiljøer i tre fagkulturer har vi rapportens første del forsøkt å avtegne noen problemer og sammenhenger i forbindelse med læreplanforståelse og læreplanpraksis etter Reform 94. Først og fremst fokuserer vi på de spenninger som oppleves i forholdet mellom læreplanverkets intensjoner og retningslinjer for innretning mot *utvikling* av personlige og faglige kvalifikasjoner på den ene side og ulike problem og forordninger som hemmer en slik innretning på den annen. Et særlig problem i denne sammenheng er oppfatningen og anvendelsen av målstyringsprinsippet i læreplanen. Det er en sterk tendens til å omkode læreplanens hovedmomenter til 'pensum' og se realisering av måla som det å 'komme igjennom' læreplanens alle deler. En slik fortolkning understøttes av kravet om dokumentasjon av planer og gjennomført undervisning, som jevnt over oppleves som et administrativt krav for å ha 'ryggen fri'.

En slik 'byråkratiske' læreplanforståelsen oppfattes av mange lærere som lite fornuftig, sett ut fra både et prinsippielt og et praktisk pedagogisk grunnlag. Det strider mot ideen om elevene som læreplanens subjekt, forsterker lærernes tendens til styring, svekker mulighetene for en differensiert undervisning og styrker en formalistisk eksamensorientering. Rent praktisk anses læreplanene å være altfor omfattende til at det er mulig å 'komme igjennom' alt. Etter vårt skjønn er det behov for gjennomgang og avklaring av hva som ligger i målstyringsprinsippet som sådan og av hvordan prinsippene for planlegging og dokumentasjon skal forstås og praktiseres. Dels skyldes problemene usikkerhet og unødvendig formalistisk anvendelse av prinsipper og retningslinjer. Dels skyldes de helt klart også uavklarte og tvetydige "signaler" i de retningslinjer og forordninger som gjelder.

Opplevelsen av problemene ved de ulike fagområdene har mange likhetstrekk. Det er imidlertid store forskjeller på måten man forholder seg til de ulike problemene på. De ulike reaksjonsmåtene knytter vi til særlig to forhold. Det ene er fagenes egen utvikling og 'modenhet'. Det andre er deres innholdsmessige profil.

Kjemiske prosessfag er et moderne industrifag som etablerte seg gjennom en prosess der intensjoner og praksiser ikke skiller seg prinsippielt fra det reformen legger vekt på. Innholdsmessig forutsetter faget en relativ abstrakt helhetsforståelse, forankret i teoretisk kunnskap men også i erfaringsnære læreprosesser. Sikring av en slik helhetskompetanse er

tatt ivare gjennom systematisk opparbeidete praktisk-pedagogiske opplegg. På det grunnlag oppleves det både fornuftig og legitimt å stole på egen profesjonelle tolkning og etablerte læreplanpraksis. Ved det fagmiljøet som sterkest har lagt vekt på - og kommet lengst i - utvikling av en undervisningspraksis basert på elevenes egenaktivitet og problemløsning finner den mest prinsipielle avvisningen av alle former for formalistisk styring og kontroll. Her føres det en 'kamp' på to fronter: både mot gamle forestillinger og holdninger om at 'prosjekt' og elevmedvirkning tar for mye tid, slik at man ikke kommer igjennom pensum, og mot formalistiske og rigide tolkninger av alt fra prosjektarbeid til planlegging og dokumentasjon.

Omsorgsfaget står i en helt annen situasjon. Som nytt fag i utforming er de preget av den form for usikkerhet som ligger i enhver søkeprosess. Denne prosessen bæres oppe av engasjerte lærerkollegier, som er faglig forankret i ulike yrkeskulturer, men i fellesskap orientert av ønske om å utvikle et helhetsorientert fag. En gjennomgang av alle hovedmomenter blir en dyd for ikke å skape skjevheter i denne helheten. Samtidig kommer respekten for de formelle autoriteter til uttrykk i forsøk på å følge en dobbeltsidig forbliktelse. Man arbeider lojalt for å innfri kravet fra begge 'herrer': både sine faglig-pedagogiske visjoner om utvikling av gode læringsmiljø innrettet på kunnskapsutvikling basert på den enkeltes forutsetninger, og de skole-administrative forordninger om opplegg for planlegging og dokumentasjon. Fagets karakter av å være 'praktisk-teoretisk' og sterkt klasseromsbasert gjør dessuten at det blir en spenning mellom en undervisningstradisjon med 'forelesninger' og gjennomgang av pensumstoff (som grunnlag for 'rasjonell' gjennomtenkning og planlegging av omsorgsoppgaver) og et erfart behov for en erfaringsbasert læring så nært opp til en autentisk arbeidspraksis som mulig (for å utvikle også den virklighetsnære praksiskunnskapen).

I de mekaniske fagmiljøene oppfattes den nye læreplanen som en emneoversikt som avviker mer eller mindre fra de gamle fagplanene. Det er i mindre grad diskusjoner om læreplanens grunnprinsipper og færre forsøk på nyorientering enn ved de to andre fagområdene. Vi blir på den annen side slått av den utviklingsorientering som ligger i disse lærermiljøenes innretning mot en praktisk og faglig "dannelse". Den er ikke alltid så prinsipielt formulert og reflektert. Miljøene er likevel sterkt forankret i oppfatningen av at personlig utvikling ikke bare er knyttet til almen læring, men også - kanskje først og fremst -

til en konkret arbeidspraksis. Det å gjøre noe konkret, se at man får til noe gjennom eget arbeid, og dessuten oppdage at man kan forstå vanskelige teoretiske problemer etter å erfare noe i praksis, gir opplevelser for elevene som gjør denne læringsmåten overlegen. Og det er framforalt det å gjøre konkrete fornuftige arbeidsoperasjoner i et arbeidsfellesskap der den enkelte må forholde seg til og samarbeide med andre, som anses som viktig for en vellykket sosialisering. Samtidig er det slik at fagenes innholdsmessige karakter, gjør det mindre problematisk å knytte listen av hovedmomenter til en liste av konkrete arbeidsoppgaver. En sikring av hele bredden i læreplanens 'fagplansinnhold' kan praktisk gjøres gjennom f.eks. en 'faglogg' i tråd med lærlingeordningens opplæringsbøker.

Spørsmålet om en fagorientert eller en individuell utviklingsorientert opplæring henger også sammen med et forhold som vi delvis berører i rapporten. Det gjelder forholdet mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift generelt og forholdet mellom almenfag og yrkesfag spesielt. I hvilken grad kan eller skal de to lærestedene bidra til utvikling av en spesifikk fagidentitet, og hvordan står dette i forhold til utvikling av personlige kvalifikasjoner og en egen fleksibel jeg-identitet? Hvilken rolle kan og skal almenfagene spille i relasjon til yrkesfagene i deres felles oppgave for utvikling av helhetskompetanse og personlig utvikling? Preges disse på hvert sitt hold for mye av en henholdsvis begrenset yrkesfaglig dannelsesoppgave og en snever orientering mot en formell studiekompetanse? Vi trekker ikke noen slutninger vedrørende disse spørsmåla i denne rapporten. Det kommer imidlertid fram forskjeller mellom de ulike fagområdene omkring hvordan de ser på almenfagene generelt og studiekompetanse spesielt. Ikke uventet er det der hvor elever såvel som lærere er mest åpne for en videre høyskoleutdanning, som ved omsorgsfaget, den mest positive holdningen til almenfagenes studiekompetanseoppgave finnes. Ved de andre fagene understrekes betydningen av yrkesretting langt sterkere.

Som vi her kommer inn på, ser vi dessuten forskjellene i elevenes forutsetninger og motivasjonsgrunnlag som sentrale betingelser for den konkrete utformingen av læreplanpraksiser. Dette er tema for rapportens andre del.

Kjemiske prosessfag og omsorgsfaget rekrutterer mange 'skoleflinke' elever, med en utdanningsbevissthet som ser den praktiske fagutdanningen som interessant og utfordrende, men som samtidig kan tenke seg en videre høyskoleutdanning. Elevene ved plate- og sveisefaget er langt sterkere orientert mot det å få fagrev for å komme seg i arbeid og tjene

penger. Det er ved plate- og sveisefaget at elevene har de mest konkrete bildene av læretida som et brudd med livet som skoleelev og som en start på en deltakelse i arbeidslivet. Også elevene på kjemiske prosessfag har ut fra sin erfaring fra flere uker i utplassering, klare bilder av hva det konkrete fagarbeidet vil innebære. Omsorgsfagselevne derimot har bare vage forestillinger om dette. Dette gjør dem også mer usikre på egen oppfatning av hva de 'kan' etter vk1. De ser veldig klart at skoletida er en forberedelse for 'den virkelige læringa' i bedrift. Derfor er de også mer tilbøyelig til å se på læretida som en del av utdanninga, ikke som et inntog i arbeidslivet.

Sjøl om det er klare tanker om muligheter for videreutdanning hos elevene ved både omsorgsfag og kjemiske prosessfag, er det et like klart ønske om først å ta fagbrev. Det begrunnes både ut fra en praktisk fornuft (fagbrev er fint å ha i 'bånn') og ut fra et ønske om å komme ut i 'det virkelige liv'. Generelt kan vi entydig slå fast holdninger og motivasjoner i forhold til læretida i de elevgruppene vi har undersøkt, er entydig positive. To år i lære er en etterlengta pustepause for de utdanningsmotiverte elevene i kjemiske prosessfag og omsorgsfag og en start på en etterlengta yrekskarriere for de arbeidsmotiverte elevene ved plate- og sveisefaget. Sånn sett framstår modellen med en kombinert opplæring i skole og bedrift, innretta mot fagutdanning, som en suksess. Modellen er vel kommunisert til elevene, de har tro på den, og de vil benytte seg av den.

Måten elevene søker lære plass er svært forskjellig. I det ene fylket vi gjorde våre undersøkelser, var det fra fagopplæringskontoret entydig kommunisert at det var fritt fram for å søke på egenhånd. I det andre var det like entydig slått fast at alle skulle formidles den offentlige veien, noe som ble etterfulgt av mange lærebedrifter, som sendte enkeltsøknader i retur til søkeren. For elevene ved kjemiske prosessfag og plate- og sveisefag i det første fylket handlet søkeprosessen om direkte henvendelser til konkrete bedrifter. For tilsvarende elever i det andre fylket handlet det om fylle ut en søknad som andre tok hånd om, og som de ikke ante hvor havnet. Omsorgsfagselevnes søknader gikk i begge fylker via fagoppæringskontoret. I dette faget ble det imidlertid tidlig klart at kommunene tok inn 'sine' elever, og den offentlige prosessen var mer oversiktlig.

Vi ser altså at de ulike formidlingsmodellene får svært forskjellig konsekvenser for elevene. Den ene modellen spiller opp til en aktivisering av elevene og mobilisering av eget ansvar for å skaffe seg lære plass. Den andre modellen forventer at eleven skal forholde seg

passiv avventende på en plass via det fylkeskommunale apparatet. At fylkeskommunen tar på seg ansvaret for å framskaffe læreplasstilbud til de som ikke klarer det ved egen hjelp ser vi som et gode. Det er likevel noe paradoksalt ved den passiviserende formidlingsmodellen som sier at elevene ikke skal søke på egenhånd direkte til bedriftene, sett i lys av reformens grunnsyn om en ny og aktiv elevrolle der elevene har ansvar for egen læring. Kanskje kan også de driftige elevenes egensøkning bidra til å finne nye læreplasser og åpne nye bedrifter som ikke lar seg påvirke av de offentlige anmodninger, men derimot av entusiasme og pågangsmotet til en aktiv sjølgående elev som evner å kommunisere at han/hun vil noe med livet sitt? En aktiv søkeprosess vil også kunne gjøre denne tiden lettere for den enkelte. Nå var det svært mange som opplevde en frustrerende ventetid, der de ikke visste hvordan de lå an i prosessen.

Sjølve ansettelsen som lærling opplevde elevene som spennende og positiv. Alle var først innkalt til intervju, der de fleste opplevde at bedriftene særlig ville ha inntrykk av deres personlige egenskaper og motivering for yrkesvalget, ved siden av å klare opp i grunnlag for eventuelt mye fravær.

Etter det aller første møtet med bedriften med orientering, omvisning og samtaler med sentrale folk i opplæringsavdelinga, følger lærlingeløpet to hovedmodeller. I den ene går lærlingen umiddelbart ut på arbeidsplassen/skiftet, blir plassert sammen med en eller flere andre for å gjøre konkrete arbeidsoppgaver og får instruksjon og veiledning underveis. I den andre modellen legger en opp til introduksjonskurs og opplæring utenom produksjonsstedet før man går inn i ordinær produksjon. En mer inngående analyse av opplæringens karakter i de ulike bedriftene skal vi komme tilbake til. I denne rapporten er det lærlingenes opplevelser av den første tida det fokuseres på. Da kan vi oppsummere at de aller fleste opplever møtet med læretbedriften som positiv uavhengig om de er på en læreplass som følger opplæringsmodellen eller arbeidsmodellen. Noen er overgitt fornøyde med opplegget så langt og med utsiktene for læretida videre. Ingen er misfornøyde med at de er ute i lære. Heller ikke de få som har opplevd at den første tida har skåret seg med hensyn til informasjon og konkret opplegg for læretida. De trivs og er glade for å ha tatt farvel med skolen, kommet seg ut i 'det virkelige livet', for at de får tjene penger og at de får lære på andre måter. Mest av alt er de glade for at de blir behandla godt av arbeidskollegaene sine. Også der opplegget for opplæringa svikter på høyere nivå i organisasjonen, opplever de livet som lærling som

meningsfullt.

Dersom det er noe lærlingene er misfornøyd med, er det lønna. En ting er forskjellene vis a vis de som fikk læreplass kanskje bare noen måneder før dem sjøl. Dette oppleves særlig sterkt for plate- og sveiselærlingene. Her er det ikke i den grad skifttillegg som kompenserer, som det er i kjemisk prosessindustri. For omsorgsarbeiderne er det ikke andre lærlinger å sammenligne seg med. Her er det derimot en annen urettferdighet de er opptatt av: Det at de ikke får tillegg for kveldsvakter, helgevakter og høytider, enda dette er obligatorisk læretid.

Litteratur.

- Baetge, Martin (1985): "Individualization as hope and disaster" I: *International Social Science Journal Volum 106*.
- Baethge, Martin et al. (1989): *Jugend: Arbeit und Identität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bech, Ulrich (1992): *Risk Society: Towards a new Modernity*. London: Sage Publications.
- Berger, Peter og Thomas Luckmann (1984): *The Social Construction of Reality*. London: Pelican Books.
- Bergli, Tor (1995): *Reform og innsats 94/95*. Yrkespedagogiske dokumenter & rapporter 20C, Oslo: Høgskolen i Akershus.
- Bergli, Tor og Egil Frøyland (1995): *Reform 94 - Plan og praksis*. Yrkespedagogiske dokumenter & rapporter 21C. Oslo: Høgskolen i Akershus.
- Blichfeldt, Jon Frode (1996): "Organisering og samarbeid: Motsetningsfylte prosesser" I: Blichfeldt J.F. m.fl. *Utdanning for alle?* Oslo: Tano-Aschehoug.
- Cristensen, Karen (1997): *Omsorg og arbejde. en sociologisk studie av ændringer i den hjemmebaserede omsorg*, Dr.polit. avhandling, Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Drexel, Ingrid (Hg.) (1994): *Jenseits von Individualisierung und Angleichung*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Eikeland, Bente Karin (1996): *Omsorgsarbeideren. Om utformingen av en ny yrkesgruppe innenfor helse- og sosialsektoren*. Hovedoppgåve, Institutt for administrasjon- og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- Erikson, E.H. (1968): *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal.
- Flyvbjerg, Bent (1993): *Rationalitet og Magt. Bind I*. København: Akademisk forlag.
- Giddens, Aanthony (1991): *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Granovetter, Mark S. (1974): *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.
- Haga, Trond og Svein Michelsen (1993): "Fra fagmann til yrkespedagog?" *AHS serie B 1993-2*, Universitetet i Bergen.
- Hansen, Guro (1996): *1990-årenes danningsdiskurs - eller humanismens vilkår i vår tid*. KULTs skriftserie nr. 55. Oslo: Norges Forskningsråd.

- Inglehart, R. (1977): *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton NJ: Princeton UP.
- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton NJ: Princeton UP.
- Lauvdal, Torunn (1996): "Kan man bygge et fly mens det flyr?" I: Blichfeldt J:F: m.fl. *Utdanning for alle?* Oslo: Tano-Aschehoug.
- Michelsen, Svein (1995): *Yrkessosialisering, biografi og organisasjon*. Rapport nr. 38 Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- Michelsen, Svein og Håkon Høst (1996): "Fagopplæringen i det kommunale sjølstyret" I: Blichfeldt J.F. m.fl. *Utdanning for alle?* Oslo: Tano-Aschehoug.
- Michelsen, Svein og Håkon Høst, i samarbeid med J.P. Gitlesen (1997): *Modernisering av fagopplæringens styringsinstitusjoner*. AHS Serie B 1997-1.
- Monsen, Lars (1995): *Evaluering av Reform - 94*. Delrapport nr. 2., HIL skriftserien nr. 95:1995. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Monsen, Lars (1996): "Kan vi målstyre læreplanreformer?" I: Blichfeldt J:F: m.fl. *Utdanning for alle?* Oslo: Tano-Aschehoug.
- Mørch, S. (1987): "Ungdom mellom samfund og teori" I: Stafseng/Frønes. *Ungdom mot år 2000*. Oslo: Gyldendal.
- Næss, Sturle og Kari Wærness (1996): "Bedre omsorg? Kommunal eldreomsorg 1980-95", *SEFOS notat 135*, Senter for samfunnsforskning, Bergen
- Olberg Dag (red.) (1995) *Endringer i arbeidslivets organisering*. FAFO-rapport 183. Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Olsen, Ole Johnny (1987): *Prosessarbeid og fagopplæring. Om framveksten av nye lærefag i prosessindustrien*, notat, Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Olsen, Ole Johnny (1994a): "Facharbeiter oder Techniker? - Neue Qualifikationstypen und Gewerkschaftspolitik in der Chemischen Industrie Norwegens." I: Drexel 1994
- Olsen, Ole Johnny (1994b): "I forskerutdanningens jernbur"? I: *Sosiologisk Tidsskrift*, 1-94
- Olsen, Ole Johnny (red.) (1996): *Yrkesutdanning og fagopplæring under en moderniseringsoffensiv*. Opplegg for evaluering av Reform94, *AHS serie B 1996-1*, Bergen: Universitetet i Bergen.
- Olsen, Ole Johnny og Lars Ove Seljestad (1996): "Utdanning som utvikling - ambisjoner og

erfaringer i yrkesfaglig opplæring" i Blichfeldt J.F. m.fl. *Utdanning for alle?* Oslo: Tano-Aschehoug.

Sandberg, Nina og Nils Vibe (1996): "Betingelser for kompetanseoppnåelse: Hva hemmer og hva fremmer framgang i videregående opplæring?" I: Blichfeldt J.F. m.fl. *Utdanning for alle?*

Schumann, Michael et al. (1994): *Trendreport Rationalisierung*. Berlin: Edition Sigma.

Seljestad, Lars Ove (1995): *Frontløberne. Nye vegar til arbeid og identitet i det post-tradisjonelle samfunnet*. Hovedoppgåve, Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.

Skarpenes, Ove (1996): *Om budskap og redskap - med fingeren i orda*. Hovedoppgåve, Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.

Steinsland, Tove (1996): *Fra spesialisering til tverrfaglighet innen den offentlige omsorgssektor?* Hovedoppgåve, Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.