

Kvalitet i yrkesutdanningen?

Utviklingsbetingelser for en erfaringsbasert yrkespedagogikk

Av Ole Johnny Olsen

Kvalitetsutvikling forutsetter oppfatninger om hva som skal utvikles, og hvordan. Om målet for yrkesutdanningen er faglig kompetente, sjølvstendige og kreative individer, kan utvikling av en erfaringsbasert yrkespedagogikk være et viktig ledd for å oppnå en slik målsetning. Her blir drøftet noen betingelser for en slik yrkespedagogisk utvikling. Først diskuteres den økte anerkjennelsen av «den praktiske kunnskapens» betydning, deretter spørsmålet om fagopplæringens «renessanse». Avslutningsvis presenteres et samfunnsorientert og yrkessosiologisk perspektiv på formingen av yrkespedagogens samlede kvalifikasjoner.

En gjennomgående premiss i diskusjonen om kvalifikasjonsutvikling og yrkesutdanning i norsk skole og arbeidsliv har lenge vært – for å bruke noen sitater fra «Blegen-utvalget» (NOU 1991:4, s.9) – at «vi beveger oss i økende tempo inn i det kunnskapsbaserte samfunn», at «den menneskelige ressurs blir stadig viktigere, og befolkningens kunnskapsnivå blir en avgjørende innsatsfaktor i utviklingen». En nødvendig forutsetning for at Norge skal opprettholde og styrke sin konkurransevne heter det, er at «vi

har et utdanningssystem som frembringer tilstrekkelig motivert og kvalifisert arbeidskraft på alle nivåer». Tilsvarende formuleringer finner vi både i innlegg fra arbeidslivets organisasjoner og i NAVFs program for utdanningsforskning. Særlig har perspektivet i «Hernes-utvalgets» innstilling om høyere utdanning og forskning (NOU 1988:28) vært viktig i denne premissutviklingen. Utvalgets spissformuleringer er ofte sitert: «Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles. (...) Uten endringer vil befolkningen være underutdannet (...) for de ytelser som kunnskapssamfunnet vil kreve.»

Spørsmålet er så, hva kan man gjøre med dette? Hvordan kan vi sikre en bedre utnyttelse av «befolkningens talent»? Hernes-utvalgets generelle svar lyder: «Vi har et system som kan forbedres. Med entusiasme, innsats og reformer er det mulig å få til en gjennomgripende *kvalitetsheving* (min utheving)». Svaret er med andre ord, som i moderne organisasjons- og rasjonaliseringspolitikk i næringslivet, et sterkere fokus på *kvalitet* og *kvalitetssikring* for å oppnå effektiv utnyttelse av ressursene. Dette har da også vært nøkkelbegreper i den etterhvert store floraen av utredninger og innlegg omkring skoleutvikling (jfr. Granheim m.fl. 1990).

Dette er ikke noe særnorsk fenomen. Spørsmålet om «kvalitet i undervisningen» er f.eks.

et hovedtema for den store reformbevegelsen i dansk yrkesutdanning, på samme måte som det har vært for utviklingsarbeidet i Tyskland. Der som her, rettes søkelyset ikke minst på *lærerne* som en viktig faktor for kvalitetsutviklingen. Det er både spørsmål om utviklingen av lærernes egen pedagogiske kompetanse og om deres rolle i utviklingsarbeidet innen skolen som helhet (jfr. bl.a. NOU 1988:28, s. 28; NOU 1991:4, s. 68, 110). Etterhvert rettes oppmerksomheten også mot kompetansen og funksjonen til instruktører og opplæringsansvarlige innen arbeidslivet.

Alle vet imidlertid at når vi gir et fenomen et kvalitetsstempel (bra, dårlig osv.), gjør vi det ut fra bestemte kriterier. De kan være klare eller utydlige, åpne eller tildekket, bevisste eller ubevisste. Spørsmålet er derfor hvilke kriterier man tar utgangspunkt i? Hva slags kvaliteter vil man utvikle?

I dette innlegget skal jeg drøfte spørsmålet om betydningen av og noen utviklingsbetingelser for en type yrkespedagogisk kompetanse som bygger på en erfaringsbasert læringstradisjon.

Kvalitet i utdanningen – ut fra hvilke kriterier?

For å diskutere spørsmålet om kvalitet i yrkesutdanningen må vi som utgangspunkt stille spørsmålet: *Hva slags kunnskaper og kompetanser skal utvikles, og hvordan kan de læres på beste måte?* Spørsmålet om kunnskapsbegrepet henger nøye sammen med spørsmålet om læring. Hva slags «kunnskap» har man f.eks. om man kan gi «korrekte» svar på en eksamen, etter å ha «pugga» en tekst, men ikke veit hvordan man kan bruke det man har «lært» i en annen situasjon? Det kritiske spørsmålet er; kan man bruke kunnskapen uavhengig av andre, altså sjølstendig? Hvis ikke, hva har man da lært? Og hvordan har man lært?

I en artikkel som retter et kritisk søkelys på kunnskapsbegrepet i Hernesutvalgets innstilling, går Stieg Mellin-Olsen (1989) inn på denne

spørsmålstillingen. Et hovedproblem i utvalgets tankegang, hevder han, er at det «oppfatter kunnskaper som et fenomen som først og fremst er kvantitativt, noe som kan måles med prøver og eksamener, ved antall som passerer en eksamen eller et studium og den tiden som går med til en slik kunnskapstilegnelse». En slik kunnskapsforståelse blir i beste fall svært ensidig, hevder han. Det «isolerer kunnskapen fra de mennesker som skal ha dem», og setter til side spørsmålet om «sammenhengen mellom formidling og den funksjon kunnskapene skal ha for enkeltindividet».

Det sentrale spørsmålet er om eleven har fått anledning til å gjøre kunnskapen til sin egen. «Hvis vi tar utgangspunkt i et begrep om kontroll av kunnskaper, vil vi se at i de fleste prøvesituasjoner er det den som prøver som kontrollerer kunnskapene. (...) De erfaringene vi i dag har, forteller at det ikke er gitt at mennesker vet hvordan de skal ta kontroll over kunnskapene sjøl om de har vist at de mestrer dem i prøvesituasjoner der andre har hatt kontroll over dem. Oversetter vi 'ta kontroll over kunnskaper' til 'uavhengig bruk av kunnskaper' kan vi si at elever og studenter kan dokumentere all verdens ferdigheter og mestringsnivåer, uten at dette innebærer at de kan bruke kunnskapene uavhengig av andre». Poenget er, mener Mellin-Olsen, som viser til pedagogers «samlete erfaringer» på dette området, at «dersom elever skal kunne bruke kunnskaper uavhengig av andre må de få anledning til å ta kontroll over dem under læringsprosessen.»

Et slikt perspektiv på forholdet mellom læring og kunnskap står godt overens med de pedagogiske prinsippene som f.eks. ligger til grunn for videreutdanningen i yrkespedagogisk utviklingsarbeid (YPU) ved Statens Yrkespedagogiske Høgskole (se Olsen 1989 og Johnsen 1990). En tidligere SYH-publikasjon som presenterer den faglige tenkningen både for det praktisk-pedagogiske grunnkurset og YPU-kurset, har karakteristisk nok tittelen «Læring

som kunnskapsutvikling» (Langli/Myhra 1982). Her går man gjennom de prinsippene som også i dag ligger til grunn for arbeidsmåtene i YPU-studiet, slik de bl.a. er formulert i studiets rammeplan. Et grunnprinsipp sammenfattes i begrepet om «erfaringslæring», som kort kan utlegges slik: vi lærer, utvikler kunnskap, gjennom det vi gjør, fra våre handlinger – forutsatt at vi er oppmerksom på hva vi gjør og tenker gjennom det. Som Paul Moxnes skriver i en mye brukt bok som introduserer hovedtankegangen omkring erfaringslæring, foregår en slik læring som en «intellektuell prosess i hovedsak bestående av to trinn: Først en prosess kjennetegnet av *observasjon og refleksjon*, dernest en prosess kjennetegnet av *abstraksjon og generalisering*» (Moxnes 1981:54).

Det «svakeste leddet i en slik prosess», påpeker Moxnes (ibid), er når man skal trekke slutninger, abstrahere, fra enkelte tilfeller og opplevelser til generelle sammenhenger og prinsipper. Her trengs systematisk bearbeidelse av erfaringene og støtte i «teori». Det er altså ingen rein «empirisk» læringsmodell man støtter seg på. Men til forskjell fra hva man karakteriserer som en «deduktiv» læringstradisjon, slik f.eks. undervisningsmetodene på universitetene er dominert av (den vitenskapsbaserte eller kunnskapsbaserte læringstradisjonen, Moxnes), har erfaringslæringen en «induktiv» struktur (Langli/Myhra, 1982).

Viktige er det kanskje å understreke erfaringslæringens betoning av læringens *prosessuelle* karakter. «All erfaringslæring er en prosess, – ikke en oppsamling av fakta» poengterer Moxnes (ibid). Denne prosessen – handling, registrering, refleksjon, forståelse, anvendelse – er ingen enkel overføring av en gitt mengde kunnskap, men en utvikling som skjer i personer, slik de er individuelt og sosialt konstituert som «hele» mennesker. «Hele» mennesker har med seg en stor bagasje med kunnskap inn i enhver læresituasjon. Denne kunnskapen er ikke delt opp i isolerte brokker og biter (for ikke å si files

og bytes, som i PC'er), men nært knytta til individenes høyst sammensatte «metakunnskap»; både om det som skal læres, om seg sjøl og sin egne kunnskaper og evner, og om hvordan læring/opplæring skal foregå, osv. Dette er med og danner grunnlag for den nye læringen og «metalæringen» som skal skje. Og liksom våre handlinger ikke bare formes av våre kognitive kapasiteter («kunnskaper»), men også av våre verdiorienteringer, holdninger, personlighetstrekk og følelser, er læreprosessen preget av slike normative, personlige og affektive trekk. På «godt og vondt». Positive holdninger og følelser til læreprosessen og det som skal læres, er minst like viktig som de negative. På samme måte understreker denne læringstradisjonen betydningen av læresituasjonens og læremiljøets verdimeslige sammenhenger og maktforhold, slik de er forankret i grupper, organisasjoner og samfunn. Nødvendigheten av å se læringsprosesser i et *helhetlig perspektiv* (et annet grunnprinsipp for det yrkespedagogiske utviklingsarbeidet ved SYH) blir framhevet.

Nettopp orienteringen mot hva som hemmer og fremmer læring blir svært sentralt i en slik «humanistisk» pedagogisk tradisjon. Moxnes sammenfatter dette ved å gå igjennom ulike momenter som hemmer og fremmer læring: på det menneskelige nivå (sjølbilde, angst, motivasjon osv.), på det mellommenneskelige nivå (gruppeforhold, normer osv.), på det organisatoriske nivå (strukturer, atmosfære, ledelsesfilosofi, kommunikasjon m.v) og på samfunnsnivå (breiere institusjonelle og kulturelle sammenhenger).

Spørsmålet er så, hvor relevant er egentlig en erfaringsorientert og humanistisk pedagogikk for en *yrkespedagogisk kompetanse* som skal fremme kvalifikasjonsutvikling i skole og arbeidsliv? Hvilken rolle og faktisk betydning kan en slik kompetanse få (i forhold til mer vitenskaps/kunnskapsbaserte pedagogiske prinsipper)? I utgangspunktet er det – som kritikken av Hernesutvalget antyder og som også alle med en viss kjennskap til norsk videregående skole

kjenner til – langt fra noen selvfølge at en slik tradisjon kan få gjennomslag i yrkesutdanningen. Det er mer en «vitenskapsbasert» læringstradisjon som har hatt hegemoni i det norske utdanningssystemet. Spørsmålet er om det idag er noe som gjør en erfaringsorientert pedagogikk spesiell aktuell eller som kan gi den bedre vekstmuligheter enn tidligere.

Hva som gjør dette spørsmålet særlig interessant, er at det har implikasjoner langt ut over problemet om kvalitetsikring og norske bedrifters konkurranseevne. Ut fra hva den erfarings- eller helhetsorienterte tradisjonens lærings- og kunnskapssyn representerer, handler det i bunn og grunn om å utvikle kunnskapsrike og kunnskapsproduserende sjølstendige mennesker: «Mennesker som kan ta ansvar for bruk av kunnskaper. Mennesker som kan ta kontroll over dem. Mennesker som kan skape ved hjelp av dem.» (Mellin-Olsen, op.cit.) Det er med andre ord i høyeste grad et spørsmål om å utvikle betingelser for et demokratisk samfunn.

Større forståelse for den praktiske kunnskapens betydning

Jeg skal her ta opp to forhold som på hver sin måte kan sies å gi en erfaringsbasert pedagogisk orientering ny aktualitet.

Det ene forholdet er knytta til den økte interessen for og oppmerksomheten mot hva som bl.a. går under betegnelsen «tacit knowledge» («taus kunnskap»). Nå er dette en sekkebetegnelse for litt ulike fenomen, jeg vil ta for meg det som kan ses som en felles orientering i interessen rundt dette begrepet.

På et generelt plan er interessen samlet omkring det forhold at vi i våre tanker og handlinger tar en rekke ting for gitt. I den vitenskapsteoretiske debatten har dette bl.a. vært utgangspunkt for en kritikk av tanken om en objektiv sannhet eller universell rasjonalitet og grunnlag for utvikling av teorien om s.k. vitenskapelige paradigmer. Denne kritikken av objek-

tivistiske og positivistiske teoritradisjoner har også sådd tvil i vår tradisjonelle tro på en (rein) teoretisk kunnskap. Samtidig har den kastet lys over betydningen av *den praktiske kunnskapen*, den kunnskapsdimensjonen som er i virksomhet når vi 'gjør noe, som setter oss istand til å «kunne» noe og ikke bare «vite». Forholdet mellom disse to former for kunnskap – «wissen» og «können», «knowing what» og «knowing how» – har vært utgangspunktet for mye av diskusjonen om «taus kunnskap» (jfr. Polanyi 1983, s.7; Grimen 1991, s. 21).

Nå er det ikke slik at all praktisk kunnskap er eller må være taus, altså uartikulert. Den kan være «skjult», fordi den f.eks. ikke er systematisk (teoretisk) analysert og nedskrevet (ikke er å finne i vitenskapelige skrifter). Mye av «arbeidskunnskapen» (se Bjørnhaug 1991) som f.eks. finnes blant arbeidere i industribedrifter er av en sånn karakter. Det kan være kunnskap som er nødvendig for f.eks. å «kjøre» en maskin, eller en hel fabrikk, som er utviklet gjennom erfaring og diskusjon i arbeidsgrupper og skift, fra de daglige rutinene eller rundt hendelser som igangkjøring og oppståtte feil. En slik kunnskap kan også bevisst holdes skjult, som ved «yrkeshemmeligheter» og i forbindelse med profesjonskamp. En oppfatning om betydningen av slike forhold har f.eks. ligget til grunn for utformingen av «tayloristiske» ledelsesstrategier i industrien – en politikk for å frarøve arbeiderne kontroll over arbeidsprosessen gjennom rigid oppsplitting av arbeidet, tømning av arbeidsinnholdet og organisering etter «vitenskapelige» metoder.

Men at mye av den praktiske kunnskapen i arbeidslivet også vil være taus i egentlig forstand, og vanskelig eller også umulig å artikulere og dermed gi et systematisk teoretisk innhold, finnes det også mange eksempler på – i alt fra tradisjonelt håndverk og industrielt produksjonsarbeid til ingeniørarbeid og forskning i datateknologi. Det kan være kunnskapen om at elektroden skal føres «sånn» for å få til en god

sveisesøm, eller om at «spissen» skal føres inn på «den måten» for at massen skal komme riktig inn i papirmaskina. Eller det kan være kunnskapen om at «når det durer sånn i den kompressoren, så er det noe på gang – samme rakker'n hva dataskjermen sier». Arbeidernes praktiske kunnskap kan være nødvendig for å fylle rom som den vitenskapelige prosessvitenskapen ikke greier å legge tilrette for teknisk/elektronisk styring. Men heller ikke for å bli «ekspert» i datateknologiens innerste sirkler, kommer man utenom den menneskelige – høyst komplekse – læreevne og «tause» forståelse (jfr. Dreyfus & Dreyfus 1986). Grensene for ekspertsystemene (basert på teoretisk kunnskap) i moderne data-teknologi har vist seg trangere enn hva man lenge trodde. Det kan i dag se ut til at betydningen av den praktiske kunnskapen i økende grad har blitt erkjent.

All praktisk kunnskap innebærer at man har opparbeida et sett ferdigheter og/eller er fortrolig med en type virksomhet. Kunnskapen er innforstått hos den som kan. I denne sammenhengen er det svært viktig at det ikke bare er snakk om teknisk ferdighet og/eller fortrolighet. Utøvelse av praktisk kunnskap – å kunne gjøre noe – er like mye snakk om å mestre en sosial situasjon og en sosial norm for utøvelse av denne kunnskapen som å vise en holdningsmessig orientering til kunnskapen. I det hele tatt handler det om en type kunnskap som tar i bruk hele spektret av menneskelige egenskaper. Det gjelder både ved innlæring og utøvelse av kunnskapene.

At den innforståtte «tause» kunnskapen nettopp ikke er «kunnskap» i tradisjonell forstand, men referer til et spekter av verdiforestillinger, holdninger og ferdigheter, har ført til at noen har ment det er bedre å bruke uttrykket innforstått eller taus «kompetanse» om dette (jfr. ref. hos Lauvås og Handal, s.90). Begrepet «handlingskompetanse» blir gjerne definert som en kombinasjon av faglige (tekniske) kunnskaper og ferdigheter, metodekompetanse, læringskompetanse og sosialkompetanse; hvor det siste

dekker forhold som holdninger, kreativitet, samarbeidsevne m.v. Likevel må poenget være at sjøl om vi analytisk kan splitte opp kompetanse i slike komponenter, er det sammenhengen mellom disse komponentene som utgjør handlingskompetansen. Og med utgangspunkt i diskusjonen ovenfor kan vi også spørre: hva skal den faglige kunnskapen være, om ikke den kunnskapen som *brukes* i handlingen, den kunnskapen som er gjort til personens egen og brukes sjølstendig? (jfr. Mellin-Olsens argumentasjon) Kunnskap er ikke det samme som teoretisk kunnskap (påstandskunnskap). Og slik kunnskap finnes heller ikke uavhengig av en praktisk el. innforstått kunnskap. Med Polanyi's formulering, «these two aspects of knowing – ('knowing what' and 'knowing how') – have a similar structure and neither is ever present without the other» (1983, s. 7).

Dette utvidede kunnskapsbegrepet står i nøye sammenheng med en bestemt oppfatning av kunnskapsutvikling og læring. Det bringer oss tilbake til spørsmålet om læringstradisjoner. Praktisk kunnskap kan – det ligger allerede i sjølve begrepet – ikke læres uavhengig av praksis. Man må *gjøre* noe for å lære. Kunnskapen utvikles på bakgrunn av handlinger og hendelser, som utprøves, diskuteres og oppsummeres. Det er en kunnskapstype som direkte er knyttet til utøvelse av kunnskapen og derfor nødvendigvis ikke kan ses uavhengig av læringen av den. Det må derfor være en form for erfaringslæring og erfaringsbasert kunnskap. Dette er åpenbart for praktisk orienterte yrker. Men ut fra et helhetlig kunnskapsbegrep, må det også ha relevans for andre mer teoretiske yrker og virksomheter. Yrkeskunnskapen også i slike yrker har «praktiske» dimensjoner. Kunnskapen læres og utøves mer eller mindre som sosialt definerte «sannheter»; læring og yrkespraksis foregår innenfor gitte sosiale kontekster, normsystemer og maktstrukturer; yrkesutøvere sosialiseres inn i bestemte kulturelle verdi- og handlingsmønstre.

En slik forståelse av kunnskap og læring gir naturligvis bestemte implikasjoner for hva som kan anses som et fruktbart opplegg for kunnskaps«formidlingen» innen yrkesutdanningen, det være seg på lavere eller høyere utdannings-trinn. Derfor er det heller ikke uventet at flere forfattere som er opptatt av erfaringsdimensjonen innen pedagogisk og yrkespedagogisk debatt, knytter an til diskusjonen om taus eller innforstått kunnskap (jfr. Lahn 1992, Engen 1992, Lauvås/Handal 1990). Og generelt kan vi anta at hele denne strømmingen av fornyet interesse omkring dette, kan føre til en statusheving for erfaringsbaserte læringstradisjoner. Innen akademikerutdanning er det kanskje mindre sannsynlig.(?) Her står de teoribaserte læringstradisjonene sterkt. Innen tekniske yrker er det imidlertid en viss bevegelse i en slik retning, der bl.a. hyppig referanse til tysk ingeniørutdanning med innslag av langt sterkere praktisk rekrutteringsbasis, kan stå som eksempel. Også i forhold til omsorgsyrkene er betydningen av den praktiske kunnskapsdimensjonen vært mye framhevet de siste årene (se f.eks. Wærness 1989).

Både innen de tekniske yrkene og omsorgsyrkene er det imidlertid i forhold til de lavere yrkessjikt spørsmålet har gjort seg mest gjeldende. For de tekniske yrkene har særlig styrkingen av lærlingeordningen (fagopplæring i skole og bedrift) de siste 10-15 åra gitt en viss grobunn for en utvikling av den erfaringsbaserte læringstradisjonen.

Fagopplæring og erfaringslæringens aktualitet

Diskusjonen om fagopplæring i arbeidslivet er det andre forhold jeg vil diskutere som har gitt en erfaringsbasert pedagogikk ny aktualitet. Mye av diskusjonen om fag- og yrkesopplæring har dreid seg om forholdet mellom allmennfag og yrkesfag, teori og praksis, skole og læretid. Sjøl om nok de fleste debattanter har hatt en oppfat-

ning av «både og», har mange vært preget av å tenke dette som separate deler og ikke som en enhet. Det har vært mye snakk om «mer» eller mindre «teori». Tilhengerne av «mer» teori har tatt utgangspunkt i samfunnets «postindustrielle» utvikling, reduksjonen av manuelle operasjoner i mange yrker, utbredelsen av informasjonsteknologi i alle sammenhenger, og betydningen av individuell fleksibilitet på arbeidsmarkedet. Forsvarerne av en praksis- og læredominert fagutdanning har lagt vekt på denne opplæringsformens motiverende funksjon, dens betydning av å utvikle sosial identitet og sjølsikkerhet/trygghet, og ikke minst dens betydning for «oppdragelse» i arbeidslivets uformelle norm-system.

Dette siste poenget, om lærlingeordningens styrke mht sosial læring, har gjort at radikale pedagoger og kvalifikasjonsforskere ofte har hatt en tvetydig holdning til denne ordningen. Særlig gjelder det i Tyskland og Danmark, hvor jo dualsystemet og «mesterlæren» har hatt en helt annen utbredelse og rolle enn i Norge. Sjøl om en slik praksisnær opplæring har vært sett som en fin læreform for arbeidsklassens ungdom, har man ikke kunnet se bort fra at dette kunne innebære en innordning under en kapitalistisk arbeidsorganisasjons kunnskaps- og normsystem. At arbeidsgiverne tradisjonelt har forsvart dualsystemet nettopp ut fra den produksjonsnære opplæringens innlæring av «realistiske» adferds- og ytelsesnormer, har ikke svekket grunnlaget for denne kritiske holdningen. På den annen side har de radikale pedagogene og kvalifikasjonsforskere også stått i forsvar for fagene og fagarbeidernes faglige interesser. Bl.a. har kritikken, i samsvar med fagorganisasjonenes synspunkter, vært rettet mot tendensen til for snevre fagområder («a» og «b» fag), og mot en smal bedriftsspesifikk opplæring og utnyttelse av lærlinger som arbeidskraft (se Houman Sørensen m.fl. 1984, Rasmussen 1990, Mathiesen 1978, Baethge 1979, Crusius m.fl. 1974).

Det interessante i dagens situasjon er imidler-

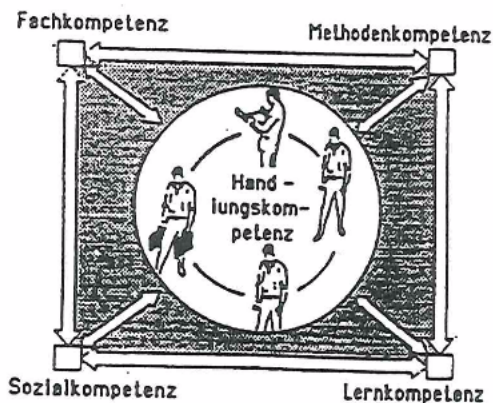
tid at de reformer som det tyske dualsystemet har vært igjennom på 80-tallet, langt på vei kan ses som en utvikling i retning av de radikale kritikernes ønsker. Det gjelder ikke bare sikringen av faglig bredde – fagområdene i metall og elektrofag har blitt tildels svært breie – men kanskje særlig fagenes samlede utforming og kvalifikasjonsprofil. Den s.k. «nyordningen» av disse fagområdene skjedde nemlig ikke bare ved å slå sammen eller videreutvikle gamle fagplaner. Egentlig var det snakk om utvikling av en helt ny type fagkategori.

Bakgrunnen for endringene var erfaringer og forestillinger om de kvalifikasjonskrav som den nye teknologien og utformingen av moderne arbeidsorganisering ville stille. Kjente argumenter ble brakt på banen. Den nye databaserte produksjonsteknologien stiller krav om abstrakt forståelse av produksjonsforløpet, som forutsetter teknisk viten og logisk tenkning, i tillegg til tradisjonell faglig «Können». Dette er ikke bare nødvendig for å utføre sin «egen» jobb, men også for en fornuftig kommunikasjon mellom arbeidere og tekniske yrkesgrupper på et høyere nivå. Arbeidsoppgavene vil bære mer og mer preg av integrasjon av ulike funksjoner (eks. produksjon og vedlikehold), som vil kreve en større faglig bredde. Arbeidet vil få mer karakter av «team-arbeid», som også vil stille krav om en ny sosial kompetanse, osv.

Det spesielle og grensesprengene ved nyordningsprosessen, slik det også oppfattes av de impliserte partene, var at det ble utviklet en helt ny konsepsjon av hva en framtidrettet «fagarbeiderkvalifikasjon» må innebære. I denne konsepsjonen opereres det med et utvidet fagbegrep, der faget blir definert som noe «mer enn summen av spesifiserte kunnskaper og ferdigheter». Poenget er at disse kunnskapene og ferdighetene skal være utviklet på en sån måte at den utdannete kan «utøve et kvalifisert faglig arbeid, som spesielt innebærer *sjølstendig planlegging, gjennomføring og kontroll*». Med utgangspunkt i denne definisjonen, blir grunntrekket ved de

nye fagarbeiderkvalifikasjonene sammenfattet med begrepet «*handlingskompetanse*» (Handlungskompetenz): For å kunne «beherske en fagtypisk oppgavesituasjon sjølstendig og målrettet», må man besitte et «personlig ytelsespotensiale som beror på en enhet av faglig interesse, faglige kunnskaper, åndelige evner og spesifikke ferdigheter». M.a.o., «ved siden av en omfattende *fagkompetanse* (kunnskaper og ferdigheter), må det utvikles en *metodekompetanse* (metodisk, planmessig tenkning, problemløsningsevner) og en *sosial- eller personlighetsorientert kompetanse* (kommunikative, kooperative adferdsmåter, sjølstendighet, kreativitet osv.)» Det er altså snakk om en type «*fagovergripende*» kvalifikasjoner, eller «*nøkkelkvalifikasjoner*», som sammen med de tradisjonelle faglige kvalifikasjonene, skal legge grunnlaget for en «individuell handlingskompetanse» hos lærlingene, se Olsen 1990/92.

Lesere av Blegenuvalgets innstilling vil kjenne igjen både sjølve uttrykket «handlingskompetanse» og definisjonen av det. Sogar «hjørnet» med «læringskompetanse» er med i noen tyske definisjoner, f.eks. som i denne figuren (fra Kirchhof 1991):



Interessant i denne sammenhengen er ikke bare den prinsipielle/teoretiske utformingen av de nye fagenes kvalifikasjonsprofil, men kanskje

først og fremst diskusjonen om hvordan denne fagprofilen skal kunne sikres igjennom yrkesutdanningen og utnyttelse i praktisk produksjonsarbeid.

Erfaringslæringens utviklingsbetingelser

På et generelt plan har de nye fagplanene i Tyskland reist en *læreteoretisk* diskusjon der forkjempere for en handlingsorientert didaktikk har fått initiativet. I de fleste sammenhenger, også i publikasjoner fra f.eks. fagbevegelsen, understrekes det at sjøl om de faglige kvalifikasjonene samlet sett får en mer allmenn og abstrakt karakter, må ikke undervisningen få en mer teoretisk orientering. Tvert om. Som det heter i en presentasjon av de nye fagkonseptene: «sånn som man lærer å file, bore og pusse, nemlig ved å gjøre det, sånn lærer man også planlegge, beslutte, kontrollere.» Og videre: «Planlegging lærer man ikke ved å bli forelagt en plan, planlegging lærer man ved å planlegge». Budskapet er at handlingskompetansen utgjør en helhet og må læres som en helhet.

Et slikt perspektiv retter seg ikke bare mot faren for mye «kateterundervisning» (enten det er i skole eller bedrift). Den tradisjonelle «firetrinnsmodellen» i praksisopplæringen (formann/instruktør forklarer, lærling hører etter; instruktør viser, lærling ser på; lærling gjør etter, instruktør korrigerer; lærling øver, instruktør kontrollerer) anses også som lite egnet i en slik opplæring. I forhold til dagens kunnskapsbehov, blir det hevdet, åpner ikke den tradisjonelle modellen for utvikling av sjølstendighet, kreativitet og innovasjon. Den er for mye rettet mot å formidle, eller mot å overføre en gitt kunnskap.

Et neste spørsmål er imidlertid i hvilken grad *lærere og instruktørpersonell* vil, eller kan, utvikle de nødvendige metodene for å legge til rette for læring av de ønskete kvalifikasjonene. Dette er særlig viktig for opplæringsansvarlige og instruktører i bedriftene. Bedre faglig og

yrkespedagogisk utdanning er også et sentralt krav fra denne yrkesgruppen.

«Gode» instruktører trenger imidlertid *organisasjonsmessige* muligheter for å kunne legge til rette for en helhetlig opplæring. Dette er et problem som også er påpekt. I dag er opplæringen i læreverkstedene i mange bedrifter delt opp etter hva en tysk forskergruppe har kalt et «kursprinsipp» der enkelte instruktører tar ett spesialområde for alle de faggruppene som finnes. Et alternativ er at en instruktør følger en bestemt faggruppe i alle emner – ut fra et «lærefagsprinsipp» – og på den måten har mulighet til å undervise i de ulike emnene i sammenheng. Kursprinsippet gir små muligheter til å legge opp til den type helhetlige undervisningsformer som blir anbefalt; former for prosjektarbeid, oppgaver med veiledende tekst og konsultasjon med lærer («Leittext»), o.l.

Alle disse problemene – med den læreteoretiske orienteringen, lærerpersonalets utdanning og innstilling og de undervisningsorganisatoriske forholdene – er også å finne i den tyske *Berufsschule, lærlingskolen*. Der har det foregått en spesialisering og akademisering de siste 20–30 åra som vil være et stort hinder for realiseringen av de nye fagkonseptene. Sterkere enn før, kreves det at utdanningen i skole og bedrift spiller på de samme strengene i alle forhold.

Et avgjørende spørsmål, i bestrebelsene på å innføre de nye faga, er også gjennomføringa av fagprøvene. Lærere kjenner til hvordan prøver og eksamener virker strukturerende på både hva man underviser i og hvordan man underviser. Tilsvarende erfaring har elever når det gjelder sin egen orientering mot læringen og lærestoffet. Hvor sterkt prøver virker, avhenger selvfølgelig av hvor viktige de er. I tysk fagutdanning har fagprøvene en svært viktig plass. Spørsmålet om utformingen av nye prosedyrer og normer for vurdering av fagprøver blir da også viet stor oppmerksomhet av hovedaktørene i nyordningsprosessen, og det forutsettes at evnen til «sjølstendig planlegging, gjennomføring og kontrol-

lering» av et kvalifisert fagarbeid skal komme til uttrykk i fagprøvene. Det blir understreket, fordi det utgjør kjernen i de nye fagkvalifikasjonene, og fordi en avprøving av disse kvalifikasjonene er særdeles vanskelig. Det er langt lettere å teste sterkt saksorienterte, spesifikke og konkrete kunnskaper og ferdigheter enn personlighetsorienterte, komplekse og abstrakte kvalifikasjoner. Hvis fagprøvene spesifiseres i for sterk grad i retning av tradisjonelle kunnskaper og ferdigheter, vil undervisningen drives i denne retningen og de nye fagkonsepsjonene være truet.

Den store bøygen for realiseringa av de nye fagplanene er likevel spørsmålet om hvordan de nye faggruppene settes inn i arbeidsprosessen ute i bedriftene. Har man vurdert situasjonen riktig slik at det faktisk er et reelt behov for og et reelt ønske om å sette inn fagarbeidere med et høyt kvalifikasjonsnivå som får sjanse til å utnytte sin kompetanse i å planlegge, utføre og kontrollere arbeidet på en sjølstendig måte? Sjøl om mange vurderer situasjonen som åpen (Lutz m.fl.), er andre noe mer optimistiske når det gjelder å bedømme utviklingen mot en type produksjonskonsepter som nettopp baserer seg på høyt kvalifisert fagarbeidere (Kern/Schumann m.fl.). Dessuten, som det ofte understrekes, er det viktig å huske på at arbeid og utdanning står i et gjensidig samspillsforhold. Utforming og iverksettingen av de nye fagkategoriene er i seg sjøl en viktig faktor som kan virke inn på denne utviklinga. Tilstrekkelig tilgang på høyt kvalifisert arbeidskraft kan gi mulighet til mer fleksibel arbeidsorganisering, til utforming av breiere jobber, osv.

Så langt Tyskland. I Danmark ville vi ha observert andre trekk ved lærlingeordningens utvikling. Et samme inntrykk hadde vi likevel fått når det gjelder den handlingsorienterte pedagogikkens (relative) offensiv. Spørsmål om «kvalitet i undervisningen» i yrkesutdanningen settes i stor grad i sammenheng med eleveorientert og helhetorientert undervisning gjennom

f.eks. prosjektorganisering og integrasjon mellom tekniske, teoretiske og «musiske» fag. Samtidig rettes oppmerksomheten i stor grad mot lærerne og deres kompetanse for å kunne gjennomføre dette. Denne tendensen har gått hånd i hånd med kvalifikasjonsforskernes påvisning av en utvikling der «arbejdslivet er med til at definere krav om bredere kompetence, hvor procesuavhengige og procesavhengige kvalifikationer danner en ny form for faglighed» (Clematide 1990).

Kvalifikasjon og yrkesutvikling

En målsetning med dette bidraget har vært å antyde en del sammenhenger som ikke bare gir erfaringslæringen generell relevans for kvalitetsheving i yrkesutdanningen (jfr. YPU-arbeidet), men som også gjør den særlig aktuell 1) ut fra oppmerksomheten mot den praktiske dimensjonen i diskusjonen om kunnskapsbegrepet og læring og 2) i forhold til diskusjonen om den norske fagutdanningen og dens tilpassning til «morgendagens» behov.

Som utgangspunkt ble det markert at disse problemstillingene bør ses i lys av kunnskapsutviklingens demokratiske funksjon. Slik sett er det interessant at det generelt/teoretisk er en viss «giv» for betydningen av praktisk kunnskap og en handlings/erfaringsbasert læring. Viktigere er nok spørsmålet om fagutdanningens utvikling i lys av kvalifikasjonskrav i arbeidslivet. I et optimistisk perspektiv kan større deler av arbeidsmarkedet etterspørre sjølstendige, kreative, kunnskapsrike, «myndige» arbeidere, og utviklingen (økonomisk/strukturelt) dermed gå i retning av økt behov for en «demokratisk» kunnskapsutvikling. Problemet er selvfølgelig hvor stor denne delen blir. Det er vanskelig å være optimist når stadig flere støtes ut i «de arbeidsløses hær». Faren for utvikling av nye «eliter» er overhengende.

Optimistisk eller pessimistisk – i et yrkespedagogisk perspektiv må det være viktig å ha for

øyet hvordan man kan være med å bidra til en «påskyndelse» av en positiv utvikling. Som både den kunnskapsteoretiske diskusjonen, diskusjonen om fagopplæringen og gjennomgangen av den tyske situasjonen viser, handler det imidlertid om en «dialektisk» og uhyre komplisert prosess. Det myldrer av viktige og interessante problemstillinger, fra det generelt læreteoretiske til det institusjonelt politiske.

For å opparbeide en helhetlig forståelse av disse sammenhengene, vil jeg anse det som særlig viktig å legge vekt på den samfunnsmessige (historisk konkrete) struktureringa av kvalifikasjonsutviklingen, slik det f.eks. kom fram ved problemstillingene rundt nyordningen av det tyske dualsystemet. En avgjørende betingelse for utvikling av bestemte kvalifikasjoner ligger her i spørsmålet om disse kvalifikasjonene strukturelt får en forankring i samfunnsmessige arbeidskraftkategorier eller «kvalifikasjonstyper» (jfr. Olsen 1991, Sakslind 1992). Helt kort betyr det at en kompetanse av en eller annen type (f.eks. en spesifikk «handlingskompetanse») ikke ganske enkelt vokser fram gjennom en «programmessig» introduksjon. 1) Utformingen er for det første bestemt av hva som skjer i utdanningssystemet: med fagdidaktisk utvikling, organisatorisk tillemping av undervisningen, lærer-/instruktørutvikling, tilpassing av prøver m.v. 2) Dessuten må de nye kvalifikasjonene representere en «løsning» for bedriftenes problemer. De må svare til et bestemt «kvalifikasjonsbehov». Utdanning til noe det ikke er «bruk for», har ikke noe livsgrunnlag. 3) Hva det er «bruk for» er imidlertid ikke bare gitt av generelle produksjonskrav (ut fra teknologi, produkt, markedskrav/bedriftsstrategi/kvalitet osv.). Det er også bestemt av hvordan arbeidet er inndelt og organisert, i jobber og stillinger, og hvordan relasjoner mellom disse er utforma, over- og underordning, for utviklingsmuligheter, karriere og lønnsoppyrkk. Kvalifikasjonene må derfor bli knytta til en «plass» i bedriften, slik den er sosialt organisert. Om man forsøker å utvikle

fagarbeidernes kvalifikasjoner samtidig som arbeidet som inngår i det «nye» kvalifikasjonsfeltet fortsatt tilfaller formannen eller en ingeniør, står man overfor et (sosialt) reorganiseringsproblem. Særlig dette siste punkt minner oss om at en bestemt kvalifikasjonsutvikling ikke er noen enkel «naturhistorisk» prosess der forandring av ett parameter i systemet må gi en bestemt forandring av de andre. Kvalifikasjonene er knytta til et komplekst sett av økonomiske betingelser og sosiale relasjoner, og formes i et «spill» av makt og interesser med deltakelse av en rekke aktører. 4) Et svært viktig spørsmål er derfor hvorvidt de nye kvalifikasjonene fanges opp av grupper som utvikler en felles interesseforståelse i forhold til kvalifikasjonene, som knytter dem til sin kollektive identitet og som, gjennom fagorganisasjon m.v., framstår som deres interessebærer i den arbeids- og kvalifikasjonspolitiske kampen (og i utformingen av egne utviklingsbetingelser).

I tillegg til det som er diskutert tidligere i innlegget, er det i dette forsøket på en helhetlig oppsummering av betingelser for kvalifikasjonsutviklingen, kanskje særlig betydningen av den interessemessige og normative formasjonen av aktørene som kommer i tillegg (og som bør understrekes). Kvalifikasjoner utvikles ikke uavhengig av sosiale aktører. De er grunnelementer i aktørenes sosiale konstituering (organisasjon og sosialisering), og aktørene spiller i sin tur sjøl aktivt med i utformingen av sine utviklingsmuligheter.

Et slikt helhetsperspektiv på kvalifikasjonsutvikling (jfr. Halvorsen/Olsen 1992), kan (ut fra det tyske eksemplet) kanskje lettest «legges på» en fagarbeideropplæring. Det er imidlertid også svært relevant i forhold til andre yrkesgrupper i bedrifter – formenn, teknikere, ingeniører, ulike lederkategorier osv. Kvalifikasjonene er strukturert i forhold til en rekke økonomiske/produksjonsmessige, sosiale og kulturelle forhold, som må tas i betraktning om de skal videreutvikles. Men dette gjelder også for de som skal legge til

rette for kvalifisering av f.eks. fagarbeidere; instruktørene eller arbeidslederen – og ikke minst lærerne. Alle er de gjenstand for slike yrkesdannende prosesser (utdanning/kvalifisering, rekruttering, arbeidsoppgaver, arbeidsorganisering, sosialisering og interesseorganisering). Derfor er det i høyeste grad nødvendig å anlegge et slikt perspektiv på spørsmålet om kvalifikasjonsutvikling også blant disse gruppene.

For yrkesfaglærerne kan vi formulere følgende kvalifiseringsløp med dertil hørende problemstillinger: 1) Man rekrutteres som lærer (fra f.eks. fagarbeider eller arbeidsleder), kastes inn i undervisningen, tar seg tilrette etter beste «evne» og evt. tips fra kolleger, tar pedagogisk grunnkurs og blir konfrontert med betydningen av en handlingsorientert og erfaringsbasert pedagogikk, får kanskje aha-opplevelser når det gjelder begreper om helhetlig læring, og får trening gjennom en del praktiske øvelser (prosjektarbeid m.v.). 2) Tilbake på skolen er det første spørsmålet om det er «behov» for lærerens nyervervede kompetanse. Representerer den en «løsning» på et problem for skolen/utdannings-systemet? Er det f.eks. et formulert behov å utvikle selvstendige elever med «handlingskompetanse»? I så fall kan kompetansen være relevant. 3) Men det neste spørsmålet er om den nydannede læreren får «armslag» til en ny type pedagogikk? Er det «plass» i organisasjonen? Gis det åpninger til lærernes nye kompetanse i forhold til den gitte arbeidsdeling (timefordeling, timeplan, lærersammensetning), organisering (myndighet og regler, ledelse), ytre krav (eksamensregler), aktuelle karriereutsikter, osv. 4) Og sist, men ikke minst, i hvilken grad gjøres de nye kvalifikasjonene til en del av lærerens egen yrkesidentitet? Hvordan står de i forhold til lærerkollektivets utvikling, forsvars kvalifikasjonene som en del av et felles interessegrunnlag? Og hvilken rolle spiller lærernes interesseorganiseringer i en slik yrkespedagogisk fornyingsprosess?

Litteratur

- Baethge, Martin (1979): «Berufliche Sozialisation und Berufsbildungssystem», i *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Årgang 8, No. 5, s. 1–8
- Baethge, Martin (1992) «Changes in Work and Education as Constituting Factors of Social Identity. Theoretical and Political Implications», i Halvorsen/Olsen (red.) 1992
- Bjørnhaug, Inger (1991) «Arbeidskunnskap: «skjult kunnskap» – eller skjult for forskningen?» Stensil. (se også innlegg i AHS serie B 1989:9)
- Bonz, Bernhard/Antonius Lipsmeier (1991): *Computer und Berufsbildung, Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsbildung*, Holland & Josenhans Verlag, Stuttgart
- Clematide, Bruno (1991): *Kvalifikationsanalyser og utvikling af arbejdsmarkedsuddannelser*, Dansk Teknologisk Instiutt, København.
- Crusius, R./W.Lempert/M.Wilke (1974): *Berufsausbildungspolitik - Reformpolitik in der Sackgasse?* Rowohlt, Hamburg.
- Dreyfus H.L./S.E.Dreyfus (1986): *Mind over Machine; the power of human intuition and expertise in the era of the computer*, Basil Blackwell, Oxford.
- Engen, Tor Ola (1992): «Bidrag til en pedagogisk synsvinkel på fagopplæringens egenart», i Halvorsen/Olsen (red) 1992.
- Granheim, M/U. Lundgren/T. Tiller (1990): *Utdanningskvalitet, styrbar eller ustyrilig?* TANO
- Grimen, Harald (1991): «Taus kunnskap og organisasjonsstudier», LOS-sentret, Notat 91/28, Bergen.
- Haga, Trond og Svein Michelsen (1993): «Fra fagmann til yrkespedagog? En undersøkelse av institusjonaliseringen av undervisningen i skolen og yrkeslærerens yrkesbevissthet», *AHS Serie B* 1993-2, Universitetet i Bergen.
- Houman Sørensen, John/Preben H. Rasmussen/Ole Zinck Nielsen/Morten Lassen (1984): *Lærlinge, Uddannelse og udbytning - om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner*, PUKKS-prosjektets rapporter 1-4, Aalborg.
- Johnsen, Bjørg (1990): «Videreutdanning i yrkespedagogisk utviklingsarbeid ved Statens yrkespedagogiske høgskole», *Videregående opplæring*, 6/90.
- Kirchhof, Robert (1991): «Handlungsorientiertes Lernen; Darstellung eines Konzepts auf der Basis

KVALITET I YRKESUTDANNINGEN

- der Systemtheorie und integrativen Technikdidaktik», i: Bonz/Lipsmeier 1991.
- Lahn, Leif (1992): «Taus kunnskap» i arbeidslivet; et sosialkognitivt innlegg i den yrkespedagogiske debatten». I Halvorsen/Olsen (red) 1992.
- Langli, Leif/Hans L. Myhra (1982): «Læring som kunnskapsutvikling», *SYH Publikasjon 7 B*.
- Lauvås, Per/Gunnar Handal (1990): *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Cappelen.
- Mathiesen, Anders (1978): *Produktion, kvalifikation og arbeidsmarkedspolitik*, Munksgaard, København.
- Mellin-Olsen, Stieg (1989): «Et udemokratisk og instrumentelt kunnskapsbegrep», i *Bedre skole*, 1989 nr. 1.
- Mjelde, Liv (1988): *Fra hånd til ånd. Om arbeid og læring i et yrkesutdanningsperspektiv*, Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Mjelde, Liv og Anne-Lise Høstmark Tarrou, red. (1992): *Arbeidsdeling i en brytningstid. Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Moxnes, Paul (1981): *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*, eget forlag, Blindern/Oslo.
- NOU 1988:28 «Med viten og vilje» (Hernesutvalget).
- NOU 1991:4 «Veien videre til studie og yrkeskompetanse for alle» (Blegenutvalget).
- Olesen, Henning Salling (1989): «Kvalifikasjonsforskning - uddannelse og arbejde» i Matti Kyrö (red): *Kvalifikasjonsforskning - som bas för utbildning?* Carlssons Bokförlag, Malmö.
- Olsen, Ole Johnny (1989): For en yrkespedagogisk utvikling i skole og arbeidsliv. En vurdering av Statens Yrkespedagogiske Høyskoles halvårsenhet i yrkespedagogisk utviklingsarbeid, SYH 1989.
- Olsen, Ole Johnny (1990/1992): «Fagopplæring og nye kvalifikasjonsbehov. Utdanningspolitiske og yrkespedagogiske utfordringer i lys av endringer i det vest-tyske utdanningssystemet», *AHS serie B* 1990:6, og i Liv Mjelde og Anne Lise Høstmark Tarrou 1992.
- Olsen, Ole Johnny (1990): «Neue Produktionskonzepte auf norwegisch? Zur Bedeutung der industriellen Beziehungen und des Qualifikationssystems für die neuere Rationalisierungsentwicklung in der norwegischen Prozessindustrie», *AHS serie B*, 1990-2, Universitetet i Bergen og *SOFI Mitteilungen* No 18, Göttingen.
- Olsen, Ole Johnny (1991): «Facharbeiter oder Techniker? Neue Qualifikationstypen und Gewerkschaftspolitik am Beispiel Chemieindustrie in Norwegen», stensil, oktober 1991, kommer i *Jenseits von Individualisierung und Angleichung*, Ingrid Drexel (Hg.), Campus 1993.
- Polanyi, Michael (1983): *The tacit Dimension*, Glouchester, Mass.
- PUF (1993): «Yrkeslæreren: Fra fagmann til yrkespedagog?», *Sammendragsrapport*.
- Rasmussen, Palle red. (1990): *Kvalificering - til hvad? - for hvem?*, Aalborg Universitetsforlag.
- Sakslind, Rune (1992): «Kvalifikasjonspolitik og strukturreformer. Nasjonale kontraster i teknisk utdanning og arbeidsliv», i Halvorsen/Olsen (red) 1992.
- Wærness, Kari (1989): Et program for omsorgsforskning, Sosiologisk Institutt, Skriftserie 4-89, Universitetet i Bergen.

