



Møbelsnekkerfaget og egenart

Faget i utdanningsstrukturen

SAMMENDRAG

«Materialiteten er fortsatt en naturlig forekomst i de fleste av disse håndverksfagene, og vi lærer som håndverkere at vi er uløselig forbundet med naturen. Vi må opprettholde forståelsen for denne sammenhengen. Det gjør vi gjennom håndverksfagene. Dette har ikke samfunnet råd til å miste.»

rolf thomas farmen

MAYP5900

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
Mai 2020

Møbelsnekkerfaget og egenart

En kvalitativ studie



Rolf Thomas farmen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Master i Yrkespedagogikk. Ikke værst. Jeg står også, er jeg sikker på, etter et godt stykke arbeid. Med god hjelp. Kanskje jeg stryker på forordet, men det er seint og jeg er trøtt og vi skal ikke skrive refleksjonsnotat, gudskjelov. Men vi skal ha muntlig. Det blir kanskje gøy. Innspurten ble rammet av covid-19, det gjorde inneperioden meningsfull med retning.

Møbelsnekkerfaget er beskrevet, jeg lengter etter å snekre igjen. Likevel glad for å fullføre arbeidet, følt meg som en akademiker nå i det siste, analysemoduset har vært tent, blitt skjerpet. Kjenner enorm takknemlighet egentlig til den plassen jeg lever på jorden, slik den ser ut nå. Oppgaven ble liten nå på slutten. Tok for stor plass, mot alt som rammer oss. Jeg er trist midt oppi det hele, med bare en klode. Møbelsnekkerfaget redder ikke den! Kjærlighet er det eneste. Takk til deg Anette for alle samtalene, ALLE innspillene. Det er bare du som kan ha så mange innspill! Med så gode innspill. To av karakterene er dine. Håper jeg får så mange! Skjønner ikke annet.

Takk til velvillige og livlige snekkere, som tok dere tid. I travel hverdag og gjorde oppgaven til en opplevelse også.

Uten veiledning var jeg på ville veier. Takk til Hæge Nore i masteroppgaven. Takk til Jan Stålhane før det. «Si ja!»

Ida, vår kjære inspirasjon og skapelse, nå kanskje pappa blir mindre gretten også.

“Responsibility is what is incumbent on me exclusively, and what, humanly, I cannot refuse”. Emmanuel Levinas, 1984.

Nordagutu, 14/5-20.

Sammendrag

Møbelsnekkerfaget er et tradisjonelt håndverksfag som leverer unika møbler og innredning til et selektivt marked, og samtidig kulturbærer for immateriell kunnskap, på flere nivåer. Med sin tradisjonelle håndverksform er møbelsnekkerfaget under press innenfra og utenfra, der det håndverksmessige bærende element i fagets egenart utfordres bl.a. av digital utvikling og økonomisk press.

Med Reform 94 og deretter Kunnskapsløftet 06 har det praktiske arbeidet på timeplanen for yrkesfagene på Design og Håndverk blitt halvert mot tidligere læreplan av 1976. Effekten av dette belyser jeg ved å intervjuer en håndfull bedrifter som har erfaring med lærlinger, der de forteller om opplærings situasjonen i sin bedrift, som part i opplæringen.

Bakgrunnen for undersøkelsen var bl.a. at bransjen i etterkant av innføringen av reformene har rapportert at elevene kan for lite når de kommer fra videregående skole og ut som lærling i bedrift. Konsekvensene viser seg i form av sviktende nivå på rekrutteringen, sviktende faglig nivå på opplæringen, og tilslutt har det også påvirket nivået på svenneprøven. Med svenneprøven også rammet har sirkelen sluttet seg for en nedadgående spiral, som iht. bedriftene har vært tiltagende etter R94. Min slutning er at det faglige nivået har sunket. Hvor langt ned skal vi la det gå, er et av mine anliggender med dette arbeidet.

For å finne ut om hvordan møbelsnekkerfaget blir ivaretatt i utdanningsstrukturen, var det nødvendig med klarere avgrensning og beskrivelse av fagområdet. Spørsmålet ble derfor; *Hva er møbelsnekkerfagets egenart?* Jeg inviterte møbelsnekkere til en fokusgruppe for å la dem sette ord på hva de mener beskriver denne. Svaret forskningen kom fram til er fortsatt en overraskende oppdagelse, da den ikke ligger i fagfeltet som sådan.

Jeg gjør undersøkelsen for å danne et bilde av hvordan utdanningsstrukturen gjennom 2+2-modellen har påvirket møbelsnekkerfagets egenart, i over 25 år, der strukturen gikk fra å være en fullverdig håndverksutdanning på skolen over tre år, til å endre karakter og bli en struktur der gjennomstrømming av elevmasse har blitt en høy prioritet. Dette har hatt en høy kostnad for mitt fag. For å belyse tilstanden i opplæringen har jeg gjort dokumentanalyse, som sammen med intervjuene skulle gi meg et bilde som kunne si noe om koherens i utdanningsstrukturen. Jeg har funnet mangel på koherens i læreplandokumentene, og i praksisen mellom skole og bedrift. Mine funn viser at bedriftene har tatt en uforholdsmessig stor andel av opplæringen, der utregning viser en skjevhet i balansen som gir grunn til å stille spørsmål ved intensjonene i læreplanen, dersom intensjonen også var bedre kvalitet i opplæringen. Isåfall er bedriftenes rolle kraftig underkjent og nedvurdert.

Cabinetmaker craft and uniqueness. Cabinetmaking is a traditional handcraft delivering bespoke furniture and fitments to a select market, at the same time being a bearer of cultural immaterial knowledge, at several levels. With its traditional form of craft cabinetmaking is under pressure both from within and without, where the fundament in its character of craftsmanship is being challenged by digital evolution and economic strain. With the implementation of two major school reforms, Reform94 and Kunnskapsløftet06, the curriculum involving applied practical vocational training has been halved, as opposed to the previous plan of 1976. The affect thereof I intend to illuminate by interviewing companies who has experience with apprentices in the trade. Here they tell of their experience in their respective workshops, as educator-part of the education program. The research has its background in rapports coming from the companies after the implementation of these reforms, in regard to the professional level – or lack thereof – in the students coming from school to enter apprenticeships. The consequences appear in the form of failing level of recruitment, failing professional level of training, and finally it has also affected the level of the examinations. With the examination test also hit, the craft has entered a downward spiral, which according to the companies have been increasing after R94. My conclusion is that the professional level has dropped. How far we should let it drop is one of my concerns with this work. In order to find out how the cabinetmaker profession is safeguarded in the educational structure, a clearer definition and description of the subject area was necessary. The question therefore became; What is the uniqueness of the cabinetmaker craft? I invited cabinetmakers to a focus group to let them express what they think describes this. The answer the research came up with is still somewhat a surprising discovery, as it is not in the field as such. I do this research to form a picture of how the educational structure through the 2 + 2 model has influenced the uniqueness of the cabinetmaker craft for over 25 years, where the structure went from being a complete craft education at school over three years, to a change of character, becoming a structure where passage of student mass has become a high priority. Inflicting a high cost onto my craft I have found. To illustrate the state of the training, I did document analysis, which together with the interviews gave me a picture to say something about coherence in the educational structure. I have found a lack of coherence in the structure. My findings show companies have taken a disproportionate share of the training, where the calculation shows a skew in the balance which gives grounds for questioning the intentions of the curriculum, as long as the intention was also better quality in the training. In that case, the role of the companies is greatly underestimated and downplayed.

INNHALDSFORTEGNELSE

1	Innledning.....	7
1.1	Formålet med studien.....	7
1.2	Bakgrunn. Beskrivelse av problemfeltet	9
1.3	Hva står på spill?	9
1.4	Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.4.1	Mitt forskningsdesign	10
1.5	Begrepsavklaringer.	11
1.6	Aktuell debatt/diskurs.....	12
1.7	Hvilke tilbud eksisterer for møbelsnekkeren etter vgs?	14
1.8	Hvilke behov dekker møbelsnekkeren i samfunnet i dag? Trenger vi møbelsnekkeren? 14	
1.9	Hva kan min forskning bidra med til fagfeltet?	15
1.10	Tidligere forskning på tema.....	16
2	Utdanningsstrukturen i et historisk perspektiv	16
2.1	Utviklingsredegjørelsen.....	17
3	Møbelsnekkerfaget i et historisk perspektiv.....	18
4	Perspektiver i læringsteori	21
4.1	Mitt grunnsyn	22
4.2	Helhetsperspektiv og allmenndannelse.....	23
4.3	Frirom i opplæring på skole; Hvordan lærer man på skolen og hvordan lærer man på arbeidsplassen?	24
4.4	Subjektets eksistens – Subjektets egenart.	26
4.5	Erfaringslæring.....	29
4.6	Taus kunnskap	34
4.7	Oppsummering av kapittel	36
5	Metode.....	36
5.1	Min forforståelse.....	38
5.1.1	Forundersøkelser, og et glimt inn i dagens aktuelle agenda i fagmiljøet	40
5.1.2	Dialogmøte Oslo Snekkermesterlaug, 6. mai 2019	40
5.1.3	Faglærersamlingen 28/1-19	41
5.2	Metode for datainnsamling.....	42
5.2.1	Utvalg	43
5.2.2	Fokusgruppeintervju	44
5.2.3	Individuelt intervju	46
5.2.4	Spørreundersøkelse.....	46
5.2.5	Intervjudesign	47
5.2.6	Intervjuguide.....	48
5.2.7	Dokumentanalyse	49
5.3	Metode for analyse. Meningsfortolkning.....	49
5.3.1	Analysekategorier for å finne egenarten.....	51

5.3.2	Analysespørsmål egenart	52
5.4	Analyse for opplæringen	52
5.4.1	Analysespørsmål	52
5.4.2	Analysekategori til dokumentanalyse og datainnsamling runde to	53
5.5	Validitet og reliabilitet	54
6	Funn og drøfting	55
6.1	Funn og drøfting for å finne møbelsnekkerfagets egenart	57
6.1.1	Møbelsnekkerfaget iht. særtrekk	58
6.1.2	«Det håndverket vi faktisk kan»	66
6.1.3	Møbelsnekkerfaget vs. trevaresnekkerfaget	68
6.1.4	Møbelsnekkerfaget iht. subjektets eksistens, Det frie subjekt	74
6.2	Funn og drøfting av nivå på faget i opplæringen og det strukturelle nivå på opplæringen	77
6.3	Underbyggende drøfting av hvordan egenarten er ivaretatt i utdanningsstrukturen. På bakgrunn av dokumentanalyse og teori	93
6.4	Behov for møbelsnekkerfaget i fremtiden. Tall og tendenser	99
6.5	Kritikk av egen forskning	101
7	Oppsummering og konklusjon	103
7.1	Betydning for fagfeltet	105
7.2	Nivåskjema utførelse. Et resultat fra forskningen	105
8	Tiltak	109
8.1	Tilbud på tertiær-nivå	110
9	Referanser	111
9.1	Vedlegg	114

«Praktisk kunnskap vokser med tillit, teoretisk kunnskap vokser med kritisk tenkning». Bengt Molander, 2018 (Torgersen, 2018).

Arbeidet med oppgaven har vært en prosess. Som del av prosessen har jeg hatt behov for å uttrykke dette gjennom en enkel billedliggjøring av hovedmomenter omkring tema, for å se hva som bevisstgjøres. Derav maleriene.

Table 1	Sammenstilling timeantall LVS76 og LK06	80
Table 2	Nivåskjema utførelse i faget	107

Bildetekstliste

Figure 1	John Deweys spiralmodell/utviklingsspiral for læring (http://content.iriss.org.uk/reflectivepractice/img/diagram2.gif.3/4-20).	33
Figure 2	QR-kode spørreundersøkelse faglærersamling	42
Figure 3	QR-kode Spørreundersøkelse nivå opplæringen	47
Figure 4	Flytskjema Møbelsnekker vs. Trevaresnekker	69
Figure 5	Utviklingsspiral. Viser relasjonen Frie Subjekt og ansvar	76

1 INNLEDNING

Noe av det mest givende jeg har opplevd i livet mitt, er å lage møbler av tre. Å lære et fag og jobbe som møbelsnekker. Designe, være kreativ og tegne et møbel, legge tilrette for produksjonen, og være del av prosessen, helt fram til overflatebehandlingen og ferdigstillelsen av møbelet. Hvor fullendt det kan oppleves.

Jeg lærte faget som møbelsnekker ved å gå tre år på skole, fra 1993 til 1996, der jeg i praksis lærte så og si alt om faget. Jeg lærte både benkesnekring og maskinsnekring, håndverktøy og maskinlære. Jeg lagde stoler og dører som hørte til maskinsnekkeren, og jeg lagde skuffemøbel med sinkforbindelse og andre tradisjonelle håndverksteknikker, der tilpasningen foregikk på benken til benkesnekkeren. Jeg tok min svenneprøve med å lage dør, som da var en maskinprøve. På svennebrevet mitt står det «Møbelsnekker». Det samme gjaldt for benkesnekkeren, selv om prøven der besto av et skuffemøbel hovedsakelig utført med sammenføringsteknikker på benk, for de hadde - motsatt vei - også rikelig erfaring med maskinene under utdanningen. De to områdene gikk som ett fag. Jeg lærte dermed et *helt* fag og gikk rett ut fra skolen til eget verksted med svennebrev i hånda. Det var 25 år siden. I dag er dette faget jeg lærte delt i to, og det skjedde med innføringen av Kunnskapsløftet LK06. Den tidligere maskinsnekkeren heter nå trevaresnekker og hører til under utdanningsprogrammet Bygg- og anleggsteknikk, mens benkesnekkeren – den opprinnelige møbelsnekkeren, hører til på Design og håndverk (DH), som f.o.m. innføringen av Fagfornyelsen (LK20) høsten 2020 endrer navn til Håndverk design og produktutvikling.

Snekkerverkstedene¹ rundt om i landet rekrutterer fra begge disse utdanningsprogrammene, og jeg vil med denne oppgaven vise at det håndverket jeg lærte da jeg fikk opplæring *før* Reform 94 (R94), har vanskelige vilkår med å holde seg i hevd. Min antagelse er at årsaken til dette i stor grad skyldes utdanningsstrukturen som ble implementert med R94, og videreført med LK06. Gjennom oppgaven forsøker jeg å dokumentere denne antagelsen.

1.1 Formålet med studien

«På alle laugsmøter ender vi alltid opp med å prate om dette. Hver gang!».

¹ Norske Trevarer kunngjorde i 2019 at de ønsker tilbake den tidligere betegnelsen «snekker» istedet for «treteknikk» på BA, f.o.m. LK20.

Tekstboks: Sitat Per Egil Reitan, Bache-Wiig & Reitan Møbelsnekkermeisterbedrift, medlem av Oslo Snekkermesterlaug (OSL). Tema er opplæring, og nivået på lærlingene.

Målet med oppgaven er å synliggjøre 1) møbelsnekkerfagets egenart, og 2) tilstanden til opplæringssituasjonen i faget.

Tilstanden slik den påvirker både lærlingene og bedriftene, og hvordan dette påvirker nivået på faget i opplæringen, påvirket av det strukturelle nivået på opplæringen. Disse er i nært samspill med hverandre og må sees i sammenheng.

Det *strukturelle* i denne sammenhengen henviser til endringene i utdanningsstrukturen som har kommet med Reform 94 (R94) og Kunnskapsløftet 06 (LK06), og henviser til de rammene som i det daglige påvirker elevene, lærerne, lærlingene, bedriftene, som må forholde seg til disse. *Nivå* i samspill med dette ønsker å beskrive *evnen* utdanningsstrukturen har – i sin nåværende form eller til enhver tid gjeldende form - til å opprettholde det faglige tilbudet iht. fagets egne premisser for opplæring og videreføring av faget.

Formålet med å se på dette er for å – om mulig – løfte faget ut av en situasjon jeg anser som en nedadgående spiral som har pågått over flere år, der bransjen rapporterer at den ikke får rekrutteringen den trenger, og elevene/lærlingene ikke får den opplæringen som trengs på vei mot svennebrevet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Bedriftene i trearbeidsfagene – snekkerbedriftene – har over lang tid uttrykt sin misnøye med nivået på lærlingene når de kommer ut av skolen, og jeg vil vise hvordan dette rammer individ, organisasjon, og samfunn, sett i perspektiv av møbelsnekkerfaget.

Jeg har en visjon i denne sammenhengen, i form av en praktisk fundert håndverksskole på tertiært nivå. F.eks. fagskole, eller et løp i kunsthåndverksfaglig retning på høyskole eller universitet. Et slikt bidrag vil være imøtekomende til stortingsmeldingen *Industrien- grønnere, smartere og mer nyskapende*, der det står at «Flere må ta mer ansvar for å opprettholde den immaterielle kulturarven. Det bør lages gode opplæringsarenaer slik at både ungdom og voksne kan sikres en mulighet til å ta en håndverksmessig utdanning. Det må være et utstrakt mål å få til en utdanning som vil styrke landet og holde i hevd kulturarven vi er satt til å forvalte» (Fiskeridepartement, 2016-2017).

Visjonen henger sammen med problemfeltet der dette ser at utdanningen ikke formidler faget slik egenarten krever. Det iboende i faget som håndverk er i slumremodus, påstår jeg.

Derav problemstilling jeg kommer til nedenfor.

1.2 Bakgrunn. Beskrivelse av problemfeltet

Som jeg skal vise i oppgaven, er nivået på både *faget i* opplæringen og den *strukturelle delen* av opplæringen ikke ivaretatt etter iverksettelsen av to store skolereformer, først R94 og deretter LK06. Med R94 ble den såkalte *målorienterte* læreplanen introdusert, der innholdet er kompetansebasert i motsetning til innholdsbasert (Sandvik, 2016). Dette ble så videreført gjennom LK06 (Tønder & Skinnarland, 2016, p. 21) (Deichmann-Sørensen, 2015, p. 220). Hva dette har hatt av betydning for møbelsnekkerfaget vil jeg se på gjennom dokumentanalyse av læreplaner, og gjennom intervjuer med fagfolk i bedriftene som har vært berørt av denne tilstanden i over 25 år.

Daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen uttalte til NHO-konferansen Yrkesfag i 2012: «Yrkesfag ble stemoderlig behandlet i Kunnskapsløftet» (Byggmesteren, 2012).

Uttalelsen setter ord på hva jeg ønsker å belyse om utdanningsstrukturen; at sviktende rekruttering både av tilstrømning og faglig nivå ikke alene er gjenstand for markedskrefter eller naturlig dimensjonering, det er også påført gjennom utdanningspolitikk.

Vi har datagrunnlag for å dokumentere dette nå over 25 år i etterkant av R94.

Faglig Råd for Design og Håndverk (FRDH) har gjort undersøkelse rettet mot trearbeidsfagene, ved å henvende seg til de ca. 5000 medlemmene i Norske Trevarer (Bransjeforbund i Byggenæringens Landsforbund (BNL)), representert gjennom ca. 350 bedrifter.

Undersøkelsene har vist at bedriftene påpeker og er kritiske til bl.a. det faglige nivået på lærlingene når de kommer fra skolen til bedrift.

Det var derimot min egen erfaring som lærer på Vg2 Trearbeid som først gjorde meg oppmerksom på tilstanden, som nok er spiren som ble sådd på vei mot tema for denne oppgaven. Dette beskriver jeg nærmere i underkapittel 5.1.

1.3 Hva står på spill?

Møbelsnekkerfaget er et håndverksfag. Det som står på spill er at fagets egenart gjennom viktig kompetanse og kyndighet, blir borte. Dette vil igjen svekke møbelsnekkerfagets evne til selvoppholdelse, og dermed står også selve markedsandelen på spill, det som for faget heter spesialtilpasset innredning og møbel, skreddersøm, unika snekkermøbel tuftet på tradisjonelle håndverksteknikker, og et område som også rommer kunsthåndverksfaglig utøvelse. Samlet bidrar dette til et *helhetlig* håndverksområde for den enkelte håndverker, og for samfunnet, som best ivaretas gjennom et optimalt samarbeid skole–bedrift. Dette står på spill.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

I lys av situasjonen beskrevet her i innledningen ovenfor har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan ivareta møbelsnekkerfagets egenart og nivå gjennom utdanningsstrukturen?

Forskningsspørsmål

For å svare på problemstillingen har jeg kommet fram til følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskrive møbelsnekkerfagets egenart?
2. Hvordan ser bransjen selv på opplæringssituasjonen, spesielt faglig nivå, gjennom sitt oppdrag som part i opplæringen?
3. Hvordan er møbelsnekkerfaget ivaretatt i dagens utdanningsstruktur?

Avgrensning av problemfeltet

Problemfeltet er sammensatt, og jeg må derfor avgrense meg fra å gå i dybden på områder som ellers blir omtalt fordi de er relevante i sammenhengen:

Rekruttering er vanskelig til et fag som ikke er «moderne», med relativt lav lønn. Strukturen «gjemmer det»; du ser ikke møbelsnekkerfaget i utdanningsprogrammet før Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2015b, p. 7). Læreforutsetninger eller forkunnskaper blant de unge kontra tidligere (Tønder & Skinnarland, 2016, p. 38); møbelsnekkerfaget er et fag med krav til modenhet i form av utholdenhet i arbeidet, lang produksjonstid. Til slutt dimensjoneringen av faget iht. behovet fra samfunnet.

Jeg avgrenser meg mot å gå i dybden på disse momentene, vel vitende om at de spiller inn i helhetsbildet, og er for omfanget av oppgaven sin skyld en nødvendig avgrensning.

1.4.1 Mitt forskningsdesign

For å svare på problemstillingen har jeg gjort datainnsamling for å finne svar om tema møbelsnekkerfagets egenart. Dette faget står i en viss historisk kontekst, og mitt design har derfor noe historisk tilnærming til møbelsnekkerfaget for å sette det inn i sammenhengen her, og får nærmere presentasjon i eget kapittel. Til problemstillingen hører også spørsmål om nivået på møbelsnekkerfagets egenart, og i den sammenheng har jeg snakket med bedrifter. Jeg har gjennomført dokumentanalyse for å se om jeg kunne finne noe i utdanningsstrukturen som kan forklare nivået på faget pr idag, gjennom hva læreplanene sier opplæringen skal inneholde og hvordan opplæring utføres på skolen og i bedriftene. M.a.o. ser jeg etter

koherens mellom praksis og teori (læreplaner), og denne kan vise negativ eller positiv koherens.

Som tilnærming til mitt tema for å hente inn data har jeg gjort to intervjurunder, dokumentanalyse, og en spørreundersøkelse i form av spørreskjema.

Tema Møbelsnekkerfagets egenart fordret en inngående studie av hva nettopp egenart *er*, og min hovedkilde til dette er Gert J.J. Biesta, med utgangspunkt i Emmanuel Levinas teorier om subjektets eksistens. Dette presenteres i kapittel om teoretiske perspektiver, sammen med annen teori om opplæring og *hvordan* vi lærer i faget. David Kolb, John Dewey, Jeanne Gamble, Stephen Billett er blant mine kilder.

I kapittel *Funn og drøfting* presenterer og diskuterer jeg funnene på bakgrunn av mine analysekategorier for funnene, og gjennom analysespørsmålene for drøftingen.

Den første intervjurunden ønsker å finne ut om møbelsnekkerfagets egenart, for å se om det er et naturlig skille mellom møbelsnekkeren og trevaresnekkeren som kan fjerne forvirring som hersker mellom faggruppene. Skillet mellom disse to har vært et tema innad i bransjen helt siden de ble skilt ved implementeringen av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Den andre intervjurunden går direkte på spørsmålet om nivået på lærlingene og bedriftenes evne til å videreføre *nivået* på møbelsnekkerfaget i sin helhet. Dette er også i interesse av fagets egenart, og reiser spørsmålet om vi ønsker denne egenarten i fremtiden eller ikke.

I en tredje runde av datainnsamling svarer bransjen på en spørreundersøkelse om hva elevene mangler når de kommer fra skolen, og om de mener nivået på svenneprøvene har endret seg. Mine informanter er i alt åtte møbelsnekkeremestere som driver sine bedrifter i Østlandsområdet, samt to svenner.

1.5 Begrepsavklaringer.

Nivå i denne sammenhengen som det står i problemstillingen, peker på ivaretagelsen av det håndverket som er opprinnelsen til hele møbelindustrien og bransjen slik vi kjenner den idag, fra de små verkstedene til møbelindustrien: møbelsnekkeren. Disse områdene innen bransjen er viktig å se i sammenheng fordi de opererer på samme marked og har i stor grad samme målgruppe; møbel og innredning til hjem, kontor, og offentlige bygg. De vil derfor alltid være i et konkurranseforhold med hverandre, og i en samarbeidsrelasjon med hverandre, f.eks. iht. underleveranser av halvfabrikater til industrien, såkalt håndverk i industrien. Videre relasjon viser seg i utdanningsstrukturen, der lærlinger på BA, DH og TIP blir rekruttert til samme bransje, og kan i mange tilfeller også sloss om de samme lærlingplassene. Det er også derfor det er indre strid mellom bransjeorganisasjonene, som f.eks. mellom Norske Trevarer og Oslo

Snektermesterlaug: Hva skal utdanningen inneholde og i hvilket utdanningsprogram skal de høre hjemme.

Opplærings situasjonen. Når jeg bruker denne formuleringen er følgende implisitt: Heri ligger modellen for opplæringsløpet kandidatene følger. Den vanligste modellen iht. LK06 er to år på skole og to år i bedrift før svennebrev, den såkalte 2+2-modellen. Situasjonen beskriver det dagsaktuelle temaet om modellen fungerer eller ikke, eller hvordan den fungerer. Spørsmålet om «opplærings situasjonen» er også implisitt i problemstillingen, iht. nevnte *nivå på opplæringen*.

Yrkesretting. I denne sammenheng bruker jeg begrepet som direkte referanse til *det ene faget* som eleven tenker seg å velge, om det er båtbygger, tredreier, rørlegger eller blomsterdekoratør. I denne sammenhengen er det møbelsnekkerfaget.

Det frie subjekt. Dette henviser og skal forstås iht. Gert Biesta, inspirert av Emmanuel Levinas utredninger om subjektet og subjektivitet. Biesta knytter an til subjektet som selve utdanningens hovedgeskjeft; å sørge for fremvekst av subjektet. Levinas knytter selve betingelsen for subjektivitet til en *handling*, i svak forstand, og hevder subjektet *kommer til verden* som en eksistensiell hendelse, ikke som en *essens* av *noe*. Herav bruker jeg Det frie subjekt.

1.6 Aktuell debatt/diskurs.

Som prinsipiell debatt og aktuell diskurs har jeg lyst å relatere mitt problemområde til det som internasjonalt sorterer under Vocational Education and Training (VET).

«Den lokale rekrutteringsveien er i ferd med å bli byttet ut med et verdensomspennende mobilitetssystem. Faglige standarder med forankring i fag- og praksisfellesskap erstattes av transnasjonale kvalitetssikringssystemer og kvalifikasjonsrammeverk» (Deichmann-Sørensen, 2015, p. 219). Dette internasjonale kvalifikasjonssystemet heter ISCED (International Standard Classification of Education), og i denne sammenheng blir denne standarden f.o.m. høsten 2020 kreditert Fagskolene her til lands. Det betyr at Yrkesveien, VET, åpnes opp helt til høyere utdanning (Unesco, 2012).

Data fra OECD viser at mellom årene 1995 og 2010 har det vært en enorm økning av studenter i akademisk utdanning, og i samme periode har yrkes- og praksisrelaterte kurs på samme nivå – tertiært – falt. På dette området er det stilt spørsmål til om det skjer en yrkesfaglig dreining av akademiske kurs, såkalt Vocational drift, eller er det rett og slett en økt akademisering som pågår? Internasjonalt hersker det fortsatt usikkerhet omkring hva det

er som faktisk skjer: «Their goal is to either increase the attractiveness of vocational education and training or to open up access to university programmes» (Hippach-Schneider, 2019, p. 1).

I lys av denne utviklingen syns jeg det er relevant å koble det til både hvordan opplæring skjer og hva som styrer den, og om det faktisk skjer at yrkesfag kan se ut som det internasjonalt har en voksende appell. «We also see an expansion of VET to higher education areas, partly through reform of existing institutions, partly through the emergence of new institutions». (Cedefop, 2017, p. 1). Min interesse for dette område bunner i verdien av praktisk kunnskap, og muligheten for å bringe dette videre til det tertiære nivå. Verdien av det praktiske feltet og taus kunnskap som kunnskaps-produserende på et annet vis enn det kognitive: Kognitiv kunnskap oppfatter kunnskap som eksplisitt overførbar informasjon; «know-that», som didaktisk representerer en *passiv* læringsform, ikke basert på egen erfaring, og dermed upersonlig. Det tause kunnskapssynet baserer seg på «know-how». Know-how oppstår fra erfaring gjennom hovedsakelig praktisk arbeid, altså en aktiv læringsform som implisitt involverer deg *personlig* (Cedefop, 2017, p. 15). Jeg anser det som viktig både for kunnskapen vi genererer som mennesker, og for status (Ute Hippach-Schneider, 2017, p. 13) til det praktiske feltet generelt at Vocational drift bidrar til videreføring og utvikling av dette. Sammenhengen til min oppgave er min visjon om et praktisk fundert håndverkstilbud på tertiært nivå for møbelsnekkerfaget, som åpning av utdanningsløpet for møbelsnekkeren videre fra videregående skole (vgs). Det andre er undervisningsform og læringsarenaer, der disse kursene i Europa og internasjonalt legges opp iht. ulike modeller, og at en av årsakene til tilbudene som utvikles er for å jevne ut «the increasingly apparent mismatch between the qualifications imparted and the demands of the labour market» (Hippach-Schneider, 2019, p. 1). Altså en yrkesrettet vei som er på linje med hvordan Fagskolene opererer her hjemme, der kursene som tilbys ofte er tilpasset behovene til arbeidslivet, der kandidatene har mulighet å tilpasse kurset etter bestilling fra arbeidsgiver, f.eks. I min sammenheng trekker jeg fram dette for å aktualisere mulighetene som ligger i feltet her hjemme for Møbelsnekkerfaget. En utdanning på tertiært nivå vil stille nye krav til fagfeltet, som vil kunne bidra til å hente frem potensialet i faget i større grad enn det vises frem idag. I samtale med møbelsnekker Mikkel Hald om et slikt tilbud, på spørsmål om hva bedriften ev. vil at en slik utdanning skal inneholde, svarer han; «Forventer at han/hun skal kunne – det er vår ønskedrøm: – dataprogram (for tegning), CNC, ev. mindre maskin som kan passe inn for oss». Det blir ramset opp flere ønsker, før han avslutter: «Materiallære og treanatomi, og de må kunne

grunnleggende håndverksferdigheter; godt; og forståelsen for de tradisjonelle sammensettingsmetodene».

Her uttrykker han det jeg anser som vesentlig: Utfordringen med slike modeller sett fra en håndverkens ståsted er i hvilken grad det håndverksmessige blir slukt eller akademisert på bekostning av det som kjennetegner håndverksfag og som fortsatt må være en betingelse for alt håndverk: Håndverksmessig utførelse.

Aktuell diskurs blir også belyst videre under kapittel om Funn og

1.7 Hvilke tilbud eksisterer for møbelsnekkeren etter vgs?

Etter minimum ett år i bedrift etter bestått svenneprøve kan man melde seg opp til mesterbrevutdanning. Dette er ikke en håndverksmessig utdanning, men et merkantilt håndverksbrev med fordypning i bedriftsledelse og faglig ledelse.

Av relevante studier for en møbelsnekker med estetisk og kunstnerisk formsans kan følgende nevnes: Oslomet tilbyr produktdesign som bachelor- og masterprogram. På kunsthøyskolen i Oslo kan du ta bachelorprogram i interiørarkitektur og møbeldesign.

For voksne kandidater som ønsker å fordype seg i møbelsnekkerfaget, eller skaffe seg nødvendig erfaring eller poeng før de søker høyere utdanning til f.eks. en av de over, tilbyr Møbelsnekkerskolen² i Mysen Vg1 og Vg2 for de som har tatt fellesfagene. Mange voksne kandidater benytter seg av dette tilbudet.

1.8 Hvilke behov dekker møbelsnekkeren i samfunnet i dag? Trenger vi møbelsnekkeren?

Dagens møbelsnekker jobber i små og mellomstore bedrifter. Disse kan deles opp i to hovedgrupper, der det kan sies å være to undergrupper, i et forsøk på å skape oversikt. Den første hovedgruppen er de som driver en omstillingsdyktig og omstillingsvillig produksjon der de opererer utelukkende på skreddersøm av møbel og innredningsoppdrag. Den andre hovedgruppen baserer seg på serie- eller linjeproduksjon av faste serier, som i all hovedsak retter seg mot produksjon av dør, vindu og trapp.

Undergruppering til den første hovedgruppen vil være små verksteder som forsøker å holde seg til en produksjon basert på heltre, rettet mot kunder som vil ha det lille ekstra og er villig til å betale for nettopp det. Disse verkstedene er bevisst på bruken av de tradisjonelle håndverksmetodene og teknikkene. Det vil i praksis si at de anvender metodene der det lar seg forsvare økonomisk, på bakgrunn av den håndverksmessige kvalitet disse teknikkene

² Se: www.mobelsnekker.no.

medfører. Disse bedriftene er i stor grad rettet mot privatmarkedet, er mer utsatt for konjunktursvingninger og har en produksjon som ofte kjennetegnes av håndverksmessige detaljer som skiller dem ut. I sterk motsetning til industrien er disse bedriftene ikke kostnadseffektive. Under drøfting i kapittel 6.1 vil denne type håndverk belyses nærmere. Den andre undergruppen vil være under trevaresnekkeren, der det fins bedrifter som driver en kombinasjon av tilrettelagt serieproduksjon og omstillingsvillig produksjon rettet mot skreddersøm, med høyt håndverksfaglig nivå.

Den første gruppen kan med sikkerhet kalles håndverksbedrifter, mens den andre gruppen varierer iht. varesortiment og størrelse hvilken kategori de hører hjemme i, da det her vil være bedrifter som er mere automatiserte enn andre.

Utdanningen til fagfolkene i disse bedriftene vil i dag bestå av en blanding av svennebrev gjennom utdanningsprogrammene BA eller DH, fra enten Treteknikk eller Design og trearbeid, og da blir de henholdsvis trevaresnekker eller møbelsnekker.

Iht. denne utdanningsstrukturen rekrutterer disse til bedrifter som oftest er organisert under Norske Trevarer (NT), den største interesseorganisasjonen for trearbeidsfagene. NT har omlag 300 medlemsbedrifter som teller nærmere 5000 ansatte. Ikke alle de små verkstedene ser det hensiktsmessig å være organisert der, så her fins en underskog av bedrifter som med et forsiktig anslag kan telle omkring 1000-2000, som er ansatte og/eller enkeltmannsforetak. Blant disse er det nok en overvekt av møbelsnekkere.

Håndverkskompetansen til møbelsnekkeren gjør ham uvurderlig i sammenheng med restaurering, bevaring og forvaltning av kulturarv. Dette er det stort behov for i fremtiden også.

1.9 Hva kan min forskning bidra med til fagfeltet?

Jeg ønsker å synliggjøre møbelsnekkerfagets iboende egenskaper. I forlengelsen av dette er drømmen en *håndverksskole* på tertiært nivå, for å stimulere fagfeltet.

For å segregere de interne fagspesifikke områdene, har jeg utarbeidet et skjema på bakgrunn av funn og med inspirasjon fra arbeidet med å finne egenarten til møbelsnekkerfaget i fokusgruppeintervju, og fra intervjurunde to mot utvalgte snekkerverksteder i Oslo-området. Skjemaet kan bidra med klarhet og avklaring omkring hvordan fagfeltet ser ut, og hva som er viktig i utøvelsen av møbelsnekkerfaget.

1.10 Tidligere forskning på tema

Av tidligere forskning på dette området kan jeg vise til Kjersti Jacobsens utviklingsarbeid ved Oslomet, dengang HiAk, «Organisering av snekkerfagene i den nye videregående opplæringa», fra 2004. Vi er begge opptatt av fagets posisjon og konsekvensene ved reformene på faget, men der hun legger vekt på hvordan *organiseringen* foregår og skal ta form i forkant av LK06, er min oppgave rettet mot *møbelsnekkerfagets egenart* og hvordan den kan ivaretas. Vi har mange felles berøringspunkter og jeg referer hyppig til hennes dokumentasjon, da hennes undersøkelser i forbindelse med læreplanene er spesielt relevant. Vi skal ikke glemme at tiden som er gått siden 2004, da Jacobsens oppgave ble levert, er den tiden faget har vært rammet av den reformen hun så implementert. I etterpåklokskapen kan jeg nøste i trådene tilbake i fagets utvikling i tiden siden, mens der hun anbefalte at svennebrevet bør løftes ut av videregående skole i bekymring over manglende timer til praktisk arbeid på skolen – slik Kvalitetsutvalget bestemte tilslutt –, kan jeg dessverre si hun var svært fremsynt i sin spådom.

2 UTDANNINGSSTRUKTUREN I ET HISTORISK PERSPEKTIV

Lov om videregående opplæring av 1974 samlet for første gang all videregående yrkesopplæringen under én lov. Denne ble rettskraftig i 1976. Denne kom som et resultat av mer enn et tiår med stor etterspørsel og mangel på arbeidskraft i industrien. Med denne loven var den yrkesfaglige utdanningen virkelig blitt rettskraftig, og fikk sin rettmessige plass i utdanningssystemet slik vi idag kjenner den. Den neste store reform var R94. Med denne ble *retten* til videregående opplæring for all skoleungdom etablert, og samarbeidet skole-bedrift med hensyn til lærlingeordningen inngikk et mer forpliktende og formalisert samarbeid, med innføring av 2+2-modellen for yrkesfaglig opplæring: 2 år på skole, 2 år i bedrift som normalen.

Modellen for opplæringen i Læreplan for Vidaregåande skole 1976 (LVS76) var 3 år på skole, med 9 mnd. i bedrift før svenneprøven (innført som obligatorisk fra 1991). I LVS76 omfattet studieretning for Handverks- og industrifag, Grunnkurs Snekkerlinje, følgende fag: «Møbelsnikkar, Bygg- og innreiingssnikkar, maskinsnikkar, tredreiar, treskjerar, treskipsbygger, modellsnikkar, og industrisnikkar» (Undervisningsdepartementet, 1976). Alle fagene tett forbundet med hverandre gjennom felles forankring i treverk.

Det er en stor strukturendring som skjer med R94, og dernest med LK06. Spesielt for yrkesfagene, der det første året går fra å være et yrkesrettet Grunnkurs for faget du velger, til å bli et bredt sammensatt år som helt endrer karakter for både elever og lærere.

Med R94 blir over 100 lærefag og grunnkurs sortert under 13 utdanningsprogram.

Møbelsnekker ble en av 15 lærefag i utdanningsprogrammet Trearbeidsfag, og grunnkurset skal gi plass til opplæring i hvert av disse fagene, slik at på det som da ble hetende Vg1 blir timetallet i strukturen for de enkelte lærefagene vesentlig redusert. Lærerne blir også rammet da det etterhvert blir synlig at deres kompetanse ikke strekker til, siden få har yrkesteoretisk utdanning til å undervise tverrfaglig i så stort omfang (Tønder & Skinnarland, 2016, p. 46), (Utdanningsnytt, 2002). Med innføringen av LK06 ble antall utdanningsprogram redusert ytterligere, til åtte. På programområdet for møbelsnekkerfaget, design og håndverk (DH), ble over 50 lærefag samlet, med enda større tverrfaglig avstand mellom lærefagene på Vg1. Vg1 ble på den måten enda bredere i tilbudet enn sin forgjenger R94.

Fagfornyelsen (L20) som innføres ved skolestart høsten 2020 innfører noen endringer og er «en fornyelse av Kunnskapsløftet» (Utdanningsdirektoratet, 2018a), etter anbefalinger iht. Utviklingsredegjørelsen. En av disse anbefalingene var endring av navn på programområdet DH, som nå vil hete Håndverk, design og produktutvikling.

2.1 Utviklingsredegjørelsen

«Utdanningsdirektoratet har ansvaret for å utarbeide et beslutningsgrunnlag», ved endringer i f.eks. læreplaner og tilbudsstruktur. Alle de åtte utdanningsprogrammene i yrkesfag har sitt eget faglige råd. Én gang i løpet av oppnevningsperioden på fire år skal de faglige rådene levere en utviklingsredegjørelse. Det er en rapport som redegjør for den faglige utviklingen og om behov for endringer i bransjene som kan få betydning for utdanningstilbudet.

Utdanningsdirektoratet uformer bestillingen til de faglige rådene og setter en frist for arbeidet. Bestillingen vil også inneholde beskrivelse av aktuelle tema og spørsmål som myndighetene særlig ønsker at de faglige rådene svarer på (Utdanningsdirektoratet, 2017, p. 10). «De faglige rådene skal identifisere behov i arbeidslivet for kvalifiserte fagarbeidere, og foreslå løsninger som kan bidra til å heve kvaliteten på opplæringen og inntaket av lærlinger»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, p. 6). Utviklingsredegjørelsen har blitt gjennomført to ganger siden innføringen av LK06, og presentert henholdsvis i 2013 og 2016.

3 MØBELSNEKKERFAGET I ET HISTORISK PERSPEKTIV

Historisk sett har geografien spilt en stor rolle i utviklingen av snekkeren her til lands, helt siden håndverket som fag kom hit med de vandrende håndverkerne som tok med seg fagene fra Europa. Tyske *Geseller* eller Svenner var sannsynligvis de første som kom til Norge med faget sydfra, sammen med etterhvert franske og hollandske (Pedersen, 1932, pp. 70-80). De kom først til byene, deretter tok håndverket til å vandre ut fra byene til distriktene, som nok skjøt fart etter det første lovlige håndverkslaug i Norge ble opprettet av gullsmedene, i Bergen i 1568, som åpnet opp for etablering av laug i alle håndverksfag. Deretter tok også vandringen retning motsatt vei, av svenner fra Norge sydover for å lære faget (Leksikon, 2020).

Håndverktøyet var et sterkt symbol for håndverkeren i faget pga. tradisjonen for såkalte Journeymen, eller på norsk ferdamenn eller «vandrende gesell»; praktikanter eller svenner i faget som vandret med bare tasken over skulderen og håndverket sitt i lange perioder på opptil flere år før de returnerte og avla enten svenneprøve eller mesterprøve under sitt respektive laug. Disse «ferdamenn» spredte også faget geografisk.

Bysnekkeren ble han kalt som laget møbler og innredning til de møblerte hjem i bystrøkene, der det bodde folk med penger og sans for det kosmopolitiske, som fulgte med på møbelimpulsene som kom fra Europa. De større produksjonene som etterhvert utviklet seg til industri på første halvdel av 1900-tallet, ble gjerne anlagt i distriktene.

Bygdesnekkeren ble han kalt som begynte å ta oppdrag etter å ha bygget seg litt kompetanse fra egen gård. Han var ikke populær hos laugene om han kom til byen, og fikk ikke lov å utøve faget før han beviste at han var «behørig utlært», og dermed «ærlig». Var han ikke ærlig, var han per definisjon en «fusker» i faget. (Pedersen, 1932).

Opplæring og kvalifisering til det faglige arbeidet, å kunne operere i markedet som snekker, har vært underlagt lover og sedvaner tidligst representert gjennom laug helt tilbake til 1200-tallet. Laugsvesenet ble formelt opphevet av lov i Norge i 1866. I prinsippet betød det at laugene mistet sin styring og kvalitetssikring av håndverket, og de gikk sakte i oppløsning opp mot århundreskiftet 1900. Ønsket om fortsatt «å holde oppe kvalitetsmessige standarder» gjorde at snekkermestere og svenner hadde felles interesser for å holde seg organiserte i kjølvannet av Laugsoppløsningen. Bl.a. mot ufaglært arbeidskraft, i form av «produkter av underlødig kvalitet som kunne framby til lavere priser enn produkter som var laget på forskriftsmessig måte», og både snekkermestrene og svennene mente derfor at myndighetene «hadde gode grunner for å følge opp Håndverksloven fra 1894», som bl.a. sier at «alle som

ville drive håndverksbedrift i en by måtte kvalifisere seg til et håndverksbrev» (Høidal, 2009, p. 13).

Et skille i produksjonsmetoder hadde derimot oppstått som gjorde det vanskelig å håndheve en slik lov, og det var skillet mellom *håndverksproduksjon* og *industriell fremstilling* av møbler (Høidal, 2009, p. 13). Produksjonsmetodene stiller forskjellige krav til håndverkeren, slik vi også har det i dag, der produksjonsmetoder og teknikker skaper skiller bl.a. mellom møbelsnekker og trevaresnekker.

Det har skjedd en forskyvning av arbeidsoppgavene blant snekkerverkstedene de seneste ca. 20 årene, der selv de små verkstedene har skaffet seg cnc³-maskin: Datastyrt fres som fordrer helt andre kvalifikasjoner i kompetansen enn vanlig møbelsnekkerferdigheter. Cnc-operatører for maskinering av tre er en voksende ny faggruppe innen bransjen (Utdanningsdirektoratet, 2015b, p. 7) og gjør Cnc-maskinen til et nyttig tilfang og muliggjør andre tilnærmelser til faget, kun begrenset av fantasien.

På min intervjurunde før sommerferien 2019 til bedrifter i Oslo-området, snakket jeg med den relativt nyansatte cnc-operatøren. Jeg kjente han igjen og lurte på om ikke vi hadde truffet hverandre på skolen jeg var lærer i 2012? Det stemte.

Han kunne fortelle at de tre modne herrene – møbelsnekkere og daglig ledere – på verkstedet i fjor ville bestemme seg for enten å legge ned hele sjappa, eller satse videre med å anskaffe seg cnc-maskin, som ville bety å hente inn ny kompetanse gjennom ansettelse. De selv beskrev seg som ikke tilstrekkelig interesserte, og de hadde heller ikke tid til å sette seg inn i det. Som møbelsnekker med bakgrunn fra før R94 er det faglige aspektet ved en cnc-maskin fjernt fra tradisjonell møbelsnekring. Det ligger i ordet operatør; det er ikke håndverk vi snakker om. Bedriften er en type som spesialiserer seg på møbel og innredning med produksjon i både heltre og plateformat. Arbeidene på verkstedet da jeg var der viste bl.a. en stor gulv-til-tak hylle gjort med ramme i stål, der de legger hyller i treverk. Det viser samarbeid med en smed; kreativitet opp mot privatmarkedet for folk som har litt ekstra penger og er villig til å betale for å innrede med ekstra finesse og design. Målet for de fleste møbelsnekkere som ønsker å jobbe med design og finere innredning i heltre, er å komme seg inn og etablere seg i dette markedet.

³ CNC er en forkortelse for Computer Numerical Control og betyr datastyrt og kontroll av bevegelser med hastigheter, posisjoner, retninger og tilstandssensorer på maskiner. (<https://snl.no/CNC-operat%C3%B8r>. 2/5-20).

Beskrivelsen av situasjonen denne bedriften befant seg i når de sto ved et slikt veivalg gir et godt bilde på hvordan bransjen ser ut idag for småbedrifter på denne størrelsen, presset mellom tradisjonell drift og kostbar omstilling.

Til sammenligning gjorde Møbelprodusentenes Landsforening på 50-tallet en undersøkelse blant bransjen, de ville gjøre seg mer konkurransedyktige for eksport. En av konklusjonene var at «norsk møbelindustri ennå var preget av håndverksmessig tenking når det gjaldt selve organiseringen av produksjonen» (Høidal, 2009, p. 110). Mao. var ikke produksjonen effektiv eller rasjonell nok i konkurranse med f.eks. Danmark eller Sverige.

Her kan man se nok et historisk skille hvor industrien og håndverksfaget går hver sine veier. Idag er skillet desto større om man ser på produktivitet pr antall ansatte i produksjonen. I perioden 2000-2015 gikk antall ansatte i industrien i segmentet «Produksjon av møbler og annen industriproduksjon», ned med hele 45%, fra ca. 16 000 til omtrent 9 000, og karakteren på arbeidet kan man trygt si er langt fra håndverket som var utgangspunktet. «Dagens industriarbeidere har stort ansvar for blant annet produksjon, maskiner, roboter og styringssystemer der det er investert for store verdier»(Fiskeridepartement, 2016-2017, p. 24).

For å ha et faglig perspektiv på hvor møbelindustrien (Norsk Industri) stammer fra, er det verdt å merke seg hvem som startet det hele. Møbelsnekkeremestrene i det ganske land kom i 1909 fram til den første landssammenslutningen, Møbelsnekkeremestrenes Landsforening. Fem år i forveien hadde *arbeidstakerne* i møbelfaget organisert seg i det de kalte Norsk Møbelsnedkerforbund. Håndverkerne i faget; både mesterne og svennene, og spesielt i byene, hadde vært organisert gjennom laugene i lang tid og var erfarne med dette, «og det er deres forening som danner det formelle grunnlaget for dagens bransjeforening for møbelindustrien».(Høidal, 2009).

I oppgaven refererer jeg iblant til hele fagfeltet, og dette over forklarer årsaken. De små bedriftene til de store industribedriftene opererer i samme marked, og de har samme utspring; møbelsnekkerfaget, men har skilt seg underveis som faget har vokst og blitt modernisert gjennom nye maskiner og verktøy.

«Norsk møbel- og interiørindustri har utviklet seg fra typiske håndverksbedrifter til en moderne industri. Møbel- og interiørindustrien betegnes også nå som Norges største designindustri» (Fiskeridepartement, 2016-2017, p. 29).

4 PERSPEKTIVER I LÆRINGSTEORI

I følgende kapittel skal jeg gjøre rede for teoretiske perspektiver som forankrer problemstillingen i relevant teori.

Problemstillingen har to hovedområder, egenarten i møbelsnekkerfaget, og utdanningsstrukturen, som reflekteres i forskningsspørsmålene «Hva beskriver møbelsnekkerfagets egenart», «Hvordan ser bransjen selv på opplærings situasjonen, spesielt faglig nivå, gjennom sitt oppdrag som part i opplæringen», og «Hvordan er denne egenarten ivaretatt i dagens utdanningsstruktur»?

I en hermeneutisk sammenheng, forankret i mitt grunnsyn, bygger disse spørsmålene på hverandre i oppgaven slik: Egenarten beskriver et fagområde; Fagområdet eksisterer på gitte premisser, nemlig Utdanningsstrukturen representert av skole, bransje og styringsdokumentene for disse områdene. Hvordan fungerer fagområdet på disse premissene? Dette besvarer bransjen selv i intervjuene, og i tillegg belyser jeg det gjennom dokumentanalyse av læreplaner. Både analytisk og i læringsperspektiv gir derfor den hermeneutiske sirkel mening her, f.eks. slik Dewey fremstiller den. Mer om dette nedenfor.

Sammenhengen problemstillingen står i åpner perspektivene for læringsteori jeg har valgt her.

Læring på skole kontra læring i bedrift. Dette tema er svært sentralt siden

utdanningsstrukturens modell på vgs etter R94 primært er lagt opp etter 2+2-modellen; 2 år på skole og to år i bedrift før svennebrev. Opplæring i skole versus bedrift setter også lys på hvordan vi lærer i de to arenaene, og hvordan læring generelt pågår i faget. Gjennom mine undersøkelser får jeg også svar på hvor viktig opplæringen på skole er for bedriftene.

Når vi skal omtale *hvordan* vi lærer i faget er det to begreper jeg ikke kommer utenom, og disse er Taus kunnskap og Erfaringsbasert læring. Dette oppstår og pågår gjennom *praktisk arbeid*, som erkjennelse gjennom opplevelse og erfaring, og ved å ta etter instruksjon og demonstrasjon av lærer eller læremester.

Frirom (Schwencke, 2017) spiller også inn på banen til læring på skole kontra i bedrift. Her ønsker jeg å synliggjøre argumenter for at opplæring på skole ikke bare er en viktig *partner* for næringslivet i sin rolle som utdanner etter bransjens behov, men i like stor grad viktig som en *motvekt* til bransjens ønsker og motiver.

Perspektivet om Det Frie subjekt (Biesta, 2014) har vært til hjelp i forsøket på å definere *egenarten* til møbelsnekkerfaget og har blitt den mest sentrale del av min teori. Den

grunnleggende *etiske* holdningen som gjenspeiles i subjektets *handlinger* hjelper meg å plassere møbelsnekkeren iht. egenarten i faget sitt, og problematisere egenarten iht. det samme, og videre til nivået på *utførelsen* av egenarten. Gert J. J. Biesta er min hovedkilde.

Det er også min hensikt underveis å få de ulike perspektivene jeg bruker til å henge sammen med hverandre, og på den måten danne en helhet.

4.1 Mitt grunnsyn

Mitt grunnsyn eller kunnskapssyn er forankret i et holistisk perspektiv. Dette preger både oppdraget mitt representert gjennom problemstillingen, og med hvilke briller jeg ser med når jeg betrakter mitt fagfelt. Jeg har valgt ut mine perspektiver på bakgrunn av dette, da jeg anser det som viktige egenskaper og verdigrunnlag for samfunnet. Det har utgangspunkt i enkeltindividets ukrenkelighet og verdi, der våre kristne og human-etiske verdier møtes.

Med perspektiv fra min lærergjerning er elevene individer som skal *veiledes og undervises* til læring. Jeg kan strengt tatt ikke *lære* elevene noe, det må skje gjennom deres egen innsats, oppfatning, og årvåkenhet i undervisningen, og gjennom praktisk arbeid vil de skaffe seg erfaring som omdannes til kunnskap og ferdigheter, som videreføres ved hjelp av repetisjon og refleksjon. *Tilrettelagt* av lærer, og kunnskapen ligger der allerede klar til å hentes ut fra erfaringen og møtet mellom de frie subjektene, elevene, og faget. Jeg kan mao. ikke fylle elevene med noe som helst, og sett fra subjektets perspektiv fylles ingenting med *noe*.

Jeg ser elevene som hele mennesker allerede, som besitter alle *egenskaper*, dog kommer de med ulike *forutsetninger*. De skal utsettes for livet gjennom *erfaring* og dette vil forme dem som subjekter. Iht. Biesta er dette utdanningens vidunderlige risiko; *svakheten* som vi ikke kan forsterke med hverken trusler eller tvang, overtalelser eller belønning; det kreves *tid* til hvert enkelt individ å modnes i sitt tempo for å våkne opp til sin egen erfaringsverden, og det lar seg ikke forsere. Derfor er et godt samspill skole-bedrift avgjørende, for denne *tiden* kan de få på skolen, det er ikke like lett i bedrift. Individet i målgruppen min – fra Vg1 og fremover – er i denne fasen av livet i rivende utvikling, og denne utviklingen er høyst individuell, og kan ivaretas i form av lærers enkle bevissthet omkring dette.

Den hermeneutiske metode og forståelse gir plass til en slik holdning. Læring er en sammensatt prosess der forståelse på alle plan spiller inn. «Å forstå og fortolke... er en måte å

være i verden på, å forholde seg til sine omgivelser og sine medmennesker på», ikke en metode, ifølge filosofen Martin Heidegger. Nettopp den filosofiske hermeneutikken, universalhermeneutikk, støtter opp under et menneskesyn som er mer enn hver enkelt del, den peker mot hva som ligger i *kilden* til menneskets væren; det som er felles eie og binder oss sammen, selve *ånden* (Jordheim, Rønning, Sandmo, & Skoie, 2011, p. 220).

Tar man ånden i besittelse så kan man forstå seg selv i en større sammenheng og kanskje skimte, eller aller helst *oppleve* enhet med denne helheten. Man er selv del av helheten og ikke utenfor sammenhengen man virker i. Man kan si at her trer *ånden* fram og besjeler oss. Hermeneutikkens spørsmål er iht. Hans-Georg Gadamer følgelig «ikke hva vi gjør, ikke hva vi burde gjøre, men hva som skjer med oss helt uavhengig av hva vi gjør eller vil gjøre». (Jordheim et al., 2011, p. 234). Da bare *er* vi, ubundet og frie.

Rent konkret kan jeg trekke fram ånd som en kvalitet i håndverket generelt og møbelsnekkerfaget spesielt, som jeg i sammenheng med faget møtte første gang tidlig på 90-tallet ved Carl Malmstens Capellagården på Øland, der de snakket om «anden i handen». Dette har preget meg som håndverker siden og vært del av min forkunnskap og forforståelse og holdning til arbeidet, som inspirasjon og forståelse for hvilken sammenheng jeg virker i, og som *verktøy* til å forstå andre i sammenhengen. Med dette vil jeg si at ånd er det som driver oss og kan gi oss perspektivet på oss selv i en *helhetlig* sammenheng; noe vi *har og er* felles og som er vesentlig å få fatt i og forstå som menneske. Håndverket som *bærer* av en slik kunnskapsform manifesterer seg best gjennom taus kunnskap.

4.2 Helhetsperspektiv og allmenndannelse

Møbelsnekkerfaget som helhet symboliserer for meg et holistisk menneskesyn. Det skal jeg forklare her. Faget representerer erfaringsbasert prosessorientert læring, og slik erfaring kan være et godt redskap for allmenndannelse, er min erfaring. Allmenndannelse er en av utdannelsessystemets grunnpilarer og ble spesielt godt uttrykt i den nå utgåtte Generelle del av læreplanen:

«God allmenndanning vil seie tileigning av

- konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv
- kunnskap og modnad til å møte livet - praktisk, sosialt og personleg
- eigenskapar og verdiar som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spennande for dei å leve samen» (Utdanningsdirektoratet, 2016a, p. 14).

I den nye Overordnet del (som erstatter Generelle del) er allmenndannelse byttet ut med bare danning, og der heter det bl.a. at «Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang danningsspross som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål». (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Dette fremhever jeg for å sette i kontrast til en fragmentert, atomisert og *instrumentell* holdning til mennesket, som redskap for vinning gjennom f.eks. industriell produksjon, der mennesket er henvist til å være en operatør, et instrument i et helhetsbilde som er fragmentert og *løsrevet* fra menneskets iboende egenskaper som kreativitet, nysgjerrighet, skaperglede og virksomhetstrang.

Møbelsnekkerfaget er et tilbud til de sjeler som ønsker å fordype seg i et praktisk yrke som krever et bredt spekter av ferdigheter, både personlig og faglig. Den industrielle produksjonen er et tve-egget sverd for oss mennesker som har bidratt til enorm økt levestandard for mange, globale fremskritt, og samtidig fremmedgjøring fra det konkrete praktiske arbeid, forsøpling og miljøskade. Som et moderne menneske av den industrielle verden, kjenner jeg på dette dilemmaet mellom fordel og ulempe, belønning og konsekvens, og nærmest som et alibi mot industrialiseringen og instrumentaliseringen av mennesket kan jeg klamre meg fast til møbelsnekkerfaget som viser meg hvordan ting *virkelig* henger sammen. “Competing interests for control of craft dislocated craft from its original collective social base and relocated it, within modern production systems, in diluted and fragmented form» (Gamble, 2001, p. 8).

4.3 Frirom i opplæring på skole; Hvordan lærer man på skolen og hvordan lærer man på arbeidsplassen?

Opplæring på skolen er formalisert læring. Til sammenligning er opplæring i arbeidslivet lite formalisert (Waage, 2000). På skolen er opplæringen satt i system, med en faglærer som er utdannet pedagog, mens i arbeidslivet skjer opplæringen mer eller mindre tilfeldig gjennom en opplæringsansvarlig, som først og fremst selv er *arbeider*, ikke pedagog.

«Spenningsforholdet mellom «nytte for bedriften» og «lærings- og frirommet for studenten og medarbeideren» er en av de sentrale utfordringene for utdanningsinstitusjoner som ønsker å være relevante partnere for kompetanseutvikling i arbeids- og næringslivet» (Schwencke & Larsen, 2011).

Spenningsforholdet jeg vil fremheve, av egen erfaring, er i denne sammenhengen at opplæringen på skole skal gi eleven rikelig erfaring med hva faget har å by på *før* lærlingperioden i bedrift, for å gi et mer balansert utbytte både for bedriften og lærlingen når

tiden kommer for utplassering. Nettopp for å understreke selve vesensforskjellen mellom skole og bedrift når det kommer til opplæring: Hva skolen kan tilby som ikke bedriftene kan tilby, og vice versa.

All vesentlig forskning bygger på uvisshet, og betydelige gjennombrudd i forskning har ofte - kanskje t.o.m. *oftest*- oppstått utilsiktet, nettopp gjennom frirom. Så også når det gjelder innovasjon og kreativitet i møbelsnekker-bransjen og møbelbransjen; om det skjer på verkstedet eller foran tegnebrettet i designprosessen. Albert Einstein kom fram til nettopp dette, "If we knew what it was we were doing, it would not be called research, would it?".

Mitt anliggende med frirommet er å verne om det i undervisning og opplæring i møbelsnekkerfaget. Bedriftene, som jeg kommer til senere, etterspør nettopp elevenes kunnskaper fra skolen. Frirommet tilbyr dette for eleven, og dermed bedriftene.

Dagens modell tilbyr også frirommet, som lærer vet jeg dette. Det er implisitt i undervisningsformen på verkstedet i programfaget produksjon, med den induktive praksisen hvor eleven får prøve seg fram på egen hånd med lærer tilgjengelig. En gradvis oppbygging av ferdigheter som går – bokstavelig talt – hånd i hånd med materialet, og utvikles gjennom teknikkene i konstant dialog med treverket, der det intuitive *tause vokabularet* får utvikle seg. Her snakker vi også om en *kunnskapsform*. Mer om dette nedenfor, og i kapittel 6.1.

Jeg låner frirom som begrep her og begrunner dette med at mennesket har et *behov* for å stå fritt uten «ytre sosial kontroll», for lettere tilgang til sine egne ressurser. Da kan potensialet som ligger i subjektet vekkes, der frirommet også kan bidra til å skape den tillitten som trengs for å la dette potensialet komme tilsyne hos deg selv, eller i subjektet om du vil. Herfra kan veien være kort til å oppleve mestring når eleven får sjansen å møte sine kreative sider i et fellesskap som anerkjenner dette. «I umiddelbare opplevelser av anerkjennelse og aksept ligger muligheter for å styrke subjektivitet og myndiggjørende prosesser» (Schwencke, 2017, pp. 364-365). Med dette som innhold vil jeg argumentere for at den utopiske gevinsten vi ser her går til inntekt for individ, bedrift, og samfunn.

Frirom er ganske enkelt den plassen elevene får til utforskning og nærmest lek, med form, funksjon, materiale, og teknikker, i salig samspill. I dette praktiske uhøytidelige samspillet fremmes ferdigheter og kunnskap helt naturlig. Den danske lege og hjerneforsker Kjeld Fredens som har gitt ut boken «Læring med kroppen forrest», taler for det praktiske feltet i skolesammenheng og hvor viktig det er for barn og unges læring. «Helt forenklet sagt, så skal man gribe noget, før man kan begribe det» (Fredens, 2018).

Bedriftene bestemmer opplæringen etter behovene sine, spesialiseringen til bedriften, det være seg dørproduksjon eller skreddersøm. Det er bedriftens behov, og de setter lærlingen til det arbeidet de har. Dette er naturlig for bedriften å gjøre, og bekreftes av mine informanter i intervjurunde to. «Vi skal lære han opp i de tingene vi skal bruke han til, så vi former jo det emnet som kommer fra skolen på den måten vi ønsker å ha en medarbeider» (H. K. Kjærstad. Ruud Snekkerverksted, Frogner, Akershus. 2019). Effektivitet er også i stor grad mantraet når det gjelder opplæring i bedrift, og det lærlingen skal tilvende seg der, i kontrast til opplæringen på skole. For at dette skal skje krever det at de grunnleggende ferdighetene hos lærlingen er godt utviklet på skolen. «Den grunnleggende opplæringen bør foregå på skolen, slik at bedriften raskere kan bringe lærlingen opp på et kompetansenivå hvor lærlingen kan bidra til verdiskapingen i bedriften» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, p. 6).

Slik skal opplæring i bedrift fungere i trearbeidsbransjen, i all hovedsak. På dette området er det hensynet til økonomien som styrer; opplæringen av individet til frie subjekter i denne forstand er sekundært. F.eks. vil det ikke være like aktuelt for en lærling å lage et møbel etter eget design for deretter å produsere det i bedriften han er lærling, mot det å stå på skolen og ha et frirom for nettopp dette. Dette er ikke oppsiktsvekkende på noen måte, det bare beskriver den *vesensforskjell* på opplæring i bedrift kontra opplæring i skole.

Den tradisjonelle opplæringsformen innen møbelsnekkerfaget er mesterlære, som i opprinnelig forstand henspiller på forholdet mellom den som demonstrerer, enten lære- eller snekkermester, og lærling. Mester viser eller demonstrerer og forteller lærlingen hva og hvordan rundt det som skal utføres. Deretter følger eleven det prinsippet i opplæringen vi kaller induktiv læring; prøve og feile, prøve igjen og feile, prøve igjen og *mestre*. Den hermeneutiske sirkel i *induktiv* praksis, erfaringsbasert prosess og læring. Til dette trengs tid i opplæringen.

4.4 Subjektets eksistens – Subjektets egenart.

Subjektet i min sammenheng er håndverkeren, møbelsnekkeren. Dvs. at når noe omtales her i teksten som *subjektet*, dreier det seg om håndverkerens ståsted.

Det motsatte av etikken som tilrettelegger for undervisning av det frie subjekt, og for frirommet, vil jeg hevde, er kontroll. Kontroll med f.eks. gjennomstrømmingen av elever, eller måloppnåelsen til elevene gjennom vgs, slik at vi kan krysse av for å ha fått eleven gjennom innenfor rammeforventningene *våre*, men kanskje ikke elevens. Dette er en holdning i skarp motsetning til Gert J. J. Biesta sin oppfatning av utdanning som en vidunderlig risiko:

«Selv om vi sikrer dette»; *mulighetene* ved hjelp av f.eks. frirommet, uten ytre sosial kontroll, og å legge tilrette for at eleven får utfolde seg og gjøre bekjentskap med sitt frie subjekt gjennom undervisningen på skolene våre, «har vi selvfølgelig fortsatt ingen garanti (les: for læring), men på den måten blokkerer vi i hvert fall ikke for subjektivitetshendelsen» (Biesta, 2014, p. 45).

Det er ikke småtterier å ha slik tillitt til eleven og dets kapasitet til å ta ansvaret som følger med Subjektivitet, men jeg anser det som avgjørende å forsøke å ta dem med dit for å vise dem sin egen frihet. Friheten er knyttet til *ansvaret*, paradoksalt nok, og i undervisningen kan dette også kultiveres gjennom handling, sosialisering, og erfaring. «In this book I speak of responsibility as the essential, primary and fundamental structure of subjectivity» (Levinas, 1984, p. 194).

Biesta tar dette videre med å vise oss og hevde at Levinas presenterer oss for en subjektivitetsetikk, og omtaler ansvar som en «etisk kategori» (Biesta, 2014, p. 41).

En etikk bygget på *ansvar*, som evolusjonsmessig er noe vi har med oss fra *før* egoet. «Ethics, here, does not supplement a preceding existential base» (Levinas, 1984, p. 194). Det grunner i et ansvar knyttet til *relasjonen* til *den Andre*, en relasjon subjektet er uatskillelig bundet ved. Ikke på bakgrunn av «en kunnskapsbasert relasjon eller en viljestyrt handling fra egoets side» men fra en lidenskap som ligger i «en etisk relasjon, preget av et endeløst og uforbeholdent ansvar for den Andre» (Biesta, 2014, p. 42). Dermed er ikke ansvaret et ansvar vi velger, men er pålagt gjennom en «lidenskap» som er absolutt, ved å være dypt forankret i *Selvet*. At vi gjennom denne forankringen naturlig responderer til et ansvar for *utførelse*, i relasjonen til materialet, svarer også til kravene til egenarten i møbelsnekkerfaget, og egenarten uttrykkes iht. dette ansvaret som utøver- subjektet- styres etter. «Ved dette skal menneskelig subjektivitet...forstås...snarere i eksistensiell forstand, dvs. som en egenskap ved våre relasjoner til det eller den som er annet» (Biesta, 2014, p. 34).

Subjektet er dermed etisk styrt, erkjenner Levinas, mens ansvaret er oss *gitt*, da det hefter ved *Selvet*, og kan ikke velges bort. Det er hva vi velger å *gjøre* med ansvaret som gjør oss til subjekter, mens ansvaret er knyttet til *selvet*, som du ikke får gjort noe med. Det engelske språket fanger denne essensen: We are *subject* to our Selves. Mao hjelpeløst bundet av vårt subjekt til *Selvet*, «det enestående individet», som ikke kan «oppfattes som en enhet, det har falt ut av væren». Siden selvet er uløselig knyttet til hvem vi er spiller det inn i vår handling som subjekter når *ansvaret tar styringen*, bundet av etikken i ansvar for den Andre (Biesta, 2014, pp. 42-44), på ingen måte intensjonalitet eller vilje basert på *kunnskap* om denne relasjonen (Levinas, 1984, p. 194).

Dette ansvaret for relasjonen – møtet mellom subjekt og materiale – kan illustreres ved å overføre det til kravene til hver del av prosessen med å lage et møbel, om du ønsker et godt resultat, og uttrykkes veldig presist av møbelsnekker, designer, lærer, og forfatter Peter Korn: «Throughout the entire process, the quality achievable at each stage is utterly dependent on the care with which the craftsman has accomplished every previous step» (Korn, 2013, p. 29). Jeg velger å knytte denne redegjørelsen for subjektets ansvar til den Andre, hen mot egenarten og møbelsnekkerfaget gjennom min forforståelse av faget. Egenarten til faget er tett knyttet til håndverkerens – subjektets – ansvar for å gjøre en god jobb for *sin egen skyld* (Sennett, 2008). Gjennom dette perspektivet vil jeg hevde at egenarten *bestemmes* av subjektets ansvar, der håndverkeren møter seg selv i de faglige og personlige kravene i utførelsen og handlingen.

Først i handlingen som hendelse *eksisterer* subjektet (Biesta, 2014, p. 44), der det møter objektet møbelsnekkerfaget. I dette møtet *formes* både subjekt og objekt, og resultatet av møtet – gjennom prosess – blir et møbel. Møbelet blir stående igjen som synlig evidens på møtet, mens for subjektet – håndverkeren – og den Andre – møbelsnekkerfaget – er dette møtet over. Resultatet av møtet – *produktets* egenart – er avhengig av håndverkerens etiske ansvar for relasjonen. Møbelsnekkerfaget eksisterer som egenart først mellom subjektet meg og objektet møbelsnekkerfaget, i det vi møtes *i-handling*. Det er kreativiteten i dette *møtet* som er skapende, og først da kan vi snakke om et fag som *eksisterer*, hvor «Responsibility in fact is not a simple attribute of subjectivity, as if the latter already existed in itself» (Levinas, 1984). Her fremhever Levinas subjektivitet som noe eksistensielt heller enn essensielt. Subjektet fremtrer og oppstår *i-handlingen*, i svak forstand, der ingen skaper, f.eks. Gud, eller identitet påvirker, bygges opp, eller etableres. Handlingen forsvinner igjen, det samme gjør subjektet. Handlingen *muliggjør* m.a.o. subjektets eksistens (Biesta, 2014, p. 43). Som følge av dette er subjektet sentralt i å definere faget som det fremstår, eksistensielt. Iht. Levinas skal vi forstå «subjektivitet ikke som en essens, men som en *hendelse*, altså noe som bare kan favnes i eksistensiell og dermed *svak* forstand» (Biesta, 2014, p. 27). De to er gjensidig avhengig av hverandre for å skape. Slik oppstår og levendegjøres egenarten, styrt av valgene subjektet foretar (Biesta, 2014, pp. 170-171). Intet subjekt, intet fag.

Videre fra subjektets eksistens vil jeg fortsette sammen med Biesta og Levinas, og ta for meg betydningen av subjektets *eneståenhet*. På jakten etter å utvikle seg som håndverker i faget, vil man etterhvert se hvilke egenskaper man trenger, for frem av subjektet sitt arbeid fremtrer

også subjektets enestående sider. Subjektets enestående sider vil da også si noe om fagets egenart, for den blir synlig gjennom objektet i samme fremstilling / resultat / produkt. Biesta snakker om hvordan subjektet *blir til*, der det kommer tilsyne gjennom en *hendelse* i motsetning til å bestemme subjektets eksistens gjennom å *definere* det til noe som eksisterer på egenhånd (Biesta, 2014, p. 44). Hendelsen peker mot en tosomhet; subjektet «kommer til verden» gjennom dialog, samhandling, påkallelse, relasjon; det skapes i verden, ikke utenfor *alene*. Videre vil det som skapes påvirkes av verden, det vil få avtrykk av ikke bare det ene subjektet, men fort bli en kjede av handlinger – experiential continuum (Dewey, 1938) – som skaper. Samhandlingen eller møtet som oppstår i handlingene – f.eks. mellom lærlingen og produktet – vil for lærlingen være definerende eller meningsdannende om sitt eget ståsted som subjekt; Hvorfor jobber jeg som møbelsnekker? Hva er det som tiltaler meg med dette faget? Hvilke egenskaper vekkes i meg når jeg utøver dette arbeidet? Eneståenheten defineres bare gjennom handlingen, og bare der. Et forsøk på å beskrive eneståenhet i form av en essens eller definisjon må gjøres på bakgrunn av en sammenligning mot en annen eller noe annet. Da snakker Levinas om eneståenhet som *annerledeshet*, ikke som noe eksistensielt. Det eksistensielle er noe levende, erfarende, mens en identitet eller forsøk på identifisering er avhengig av en idé om hva noe er, og «dermed kan vi si at identitet er basert på en instrumentell og ikke en etisk relasjon til den andre» (Biesta, 2014, p. 43).

Min eneståenhet i betydningen uerstattelighet viser seg i møter med andre mennesker, når noen jeg kjenner påkaller bare *meg*, ikke for min identitet eller rolle jeg har, men at *det betyr noe* at det nettopp er *meg* som blir påkalt. «I am I only to the degree that I am responsible, a non-interchangeable I» (Levinas, 1984, p. 196). Da er vi ved kjernen av vår eksistens, å bli påkalt av verden som den eneste å påkalle, «der det betyr noe at jeg er meg» (Biesta, 2014, p. 43). Det synliggjør vår uerstattelighet som subjekt, og er det nærmeste vi kommer en definisjon eller identitet. *Opplevelsen* der dette skjer har rot i en eksistensiell opplevelse, som befester og gir deg erkjennelsen av din plass *nå* i den eksisterende verden. Du tilhører, ved din uerstattelighet (Biesta, 2014, p. 172).

4.5 Erfaringslæring.

Det *praktiske arbeid* på skolen representert gjennom programfaget produksjon, er dit jeg har rettet mest oppmerksomhet på leting etter svar på problemstillingen. For å svare på hvorfor jeg mener dette er viktig har jeg måttet gå til kildene for erfaringslære, den litteraturen som forteller oss *hvordan* vi lærer gjennom praktisk arbeid.

Erfaringsbasert prosessorientert arbeid er av de kvalitetene møbelsnekkerfaget representerer, dette kommer fram av fokusgruppeintervjuet også (Fokusgruppe. 2019), og står på spill for oss om faget blir borte som egenart. Prosessorientert læring gjør deg moden, samtidig krever det modenhet å stå i prosess. John Dewey snakker om at hver erfaring bygger på en tidligere erfaring, og at om vi vil eller ikke så er dette med å forme oss, i den grad at selv det vi kaller *vaner* vil også formes og *er* formet på bakgrunn av tidligere erfaring. Således formes vi som mennesker også, vi vokser ved å modelleres av våre erfaringer. «From this point of view, the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after” (Dewey, 1938, p. 13). Dette fordrer av oss at vi tilegner oss evnen å *stå i prosess*. Han påpeker at vi ikke kan lene oss på erfaring for erfaringens egen skyld; *kvaliteten* på erfaringen spiller inn og avgjør om den bidrar til vekst eller ikke, der f.eks. en for *lettvinn* erfaring kan føre til at vi ikke ser denne kontinuiteten som ligger i *erfaringsprosess*, der delopplevelsene er *muligheten* vi har til å bygge på vår akkumulerte kunnskap eller ferdighet. (Dewey, 1938, p. 8). Kontinuiteten Dewey viser til er et viktig prinsipp i fagopplæringen, der progresjonen i rekkefølge av ferdigheter bør følge et spor der grunnleggende ferdigheter er først. Dette ligger implisitt i opplæringsmodellen på yrkesfag med 2+2-modellen – 2 år på skole 2 år i bedrift – for å sikre progresjon og kontinuitet i utdanningsløpet.

«Læring kan bedst forstås som en proces, og ikke ud fra dens resultater» (Kolb, 2000, p. 53). Denne læresetningen beskriver for meg et helt hav av forståelse omkring læring og i hvilken kontekst jeg ønsker å plassere læring, og jeg vil skissere tre punkter nedenfor med hva dette sitatet forteller meg om betydningen relatert til opplæring for individ, bedrift og samfunn.

1) Prosess handler om å være bevisst nærværende, gjennom årvåkenhet å høste erfaringene som oppstår. Subjektets eneståenhet avgjør kvaliteten på det eksistensielle møtet gjennom det *ansvaret vi tar for ansvaret* vårt (Biesta, 2014, p. 44), der møtet i handlingen oppstår.

Dersom vi har en prosess, er læringen da mer effektiv i form av utbytte? Det er avhengig av hvor man står og ser det hele fra, i hvilket perspektiv man plasserer subjektet: I adferdsorientert, eller erfaringsbasert læring?

Det adferdsorienterte blikk anser at «ideer forstås som noget fastlåst og uforanderligt», og med et slikt ståsted er prosess overflødig; det tenkende menneske eksisterer ikke eller har ikke plass, da det kun gjelder å måle den mengden ferdige ideer et menneske har tilegnet seg, altså kapasitet for lagringsplass (Kolb, 2000, p. 53). Satt på spissen, for å synliggjøre kvantifiseringens vesen. Men disse ideene skal jo kunne nyttiggjøres og anvendes, så allerede

der faller hele den adferds orienterte teori omkull, for da er vi over på hvordan bruke våre ideer, og da må jo nye ideer og anvendelser oppstå! Fortløpende. Hvem skaper dem? Hvor oppstår de? Jo, i det frie subjekt. «Hvis vi oppriktig vil at utdanning skal være en prosess der *frie subjekter* kommer til verden, og ikke ren produksjon av medgjørlige objekter».(Biesta, 2014, p. 168).

Erfaringsbasert prosessorientert arbeid og læring fordrer å håndtere det omskiftende, det som til enhver tid tar oppmerksomheten din, og samtidig være oppmerksomt tilstede med nettopp det. Da faller målet i seg selv bort, akkurat som selvet, ut av væren. Å få eleven/subjektet hit er for meg et mål som overgår alle mål.

2) Målinger av prestasjoner f.eks., i skolen, er en trend i instrumentalisering, da det forsøker å *kvantifisere* mål i læringen, med gitte og forutsigbare svar, dokumenterbart for igjen å klare å tallfeste. Dette kommer til uttrykk i læreplaner for både vgs og høyere utdanning, når målet er ansettbarhet mot arbeidsmarkedet, der det legges til rette for lettest mulig å måle din kunnskap eller ferdighet (Hippach-Schneider, 2019, p. 1). «Vi lever i en utålmodig tid der vi hele tiden bombarderes med budskapet om at umiddelbar tilfredsstillelse av alle lengsler er mulig, og at det er bra for oss. Kravet om en trygg, forutsigbar og risikofri utdanning er uttrykk for denne utålmodighet» (Biesta, 2014, p. 25). Prosess som verktøy er overordnet av *kvalitativ* karakter. Derav kommer det prosessorienterte læringsbegrepet til sin rett, der subjektet møter noe i handlingen som fører til refleksjon. «Learning is something arising in the immediacy of the experience or one that is being recalled and considered» (Billett, 2017, p. 56). Prosess ser for meg ut som en vekselvirkning omkring vekst der erfaring og refleksjon stimulerer hverandre til nye runder med læring. Prosess er et av særtrekkene ved møbelsnekkerfaget der vi legger til grunn den snekkeren som utfører arbeidet med et møbel *fra a til å*, der prosessen kjennetegnes av å være en helhetlig sammensatt kjede av del-handlinger som tar subjektet fra idestadiet til ferdig produkt. Det er mange typer kompetanse håndverkeren skal innom på denne kjede av handlinger: Lang produksjonstid, lang prosess mot ferdig produkt og levering krever et modent sinn og en voksen innstilling og innsikt om hva det kreves for å gjennomføre et produkt fra a-å i møbelsnekkerfaget. Tålmodighet, nøyaktighet, presisjon, oppmerksomhet, konsentrasjon, finmotorikk i ferdigheter, utholdenhet, kreativitet; å være løsningsorientert, arbeidssom, selvstendig, og ansvarlig. For denne type møbelsnekker er det en ny prosess for hver gang hun tar imot en kunde med et nytt oppdrag.

3) Resultatene av prosessen sier ikke like mye som prosessen selv. Det ligger i sakens natur at et resultat eller produkt på ingen måte forteller oss som tilskuere hvor mye som er *erfart eller lært* i prosessen, for den som har utført arbeidet. Det er jo derfor vi bl.a. skriver

refleksjonsnotater, og logger, for å få fram den bakenforliggende prosessen med læring; det skjer mer i prosessen mot et ferdig produkt enn bare det åpenbare resultatet. Derfor kan ikke læring måles. Her fins en bevegelse som ikke nødvendigvis pågår kontinuerlig, men rykkevis og etappevis gjennom ulike stadier av erfaringer mer eller mindre intense eller innholdsrike. En prosess der subjektet utsettes for erfaringer som er med på å «forme og omforme» ideer og tanker, som ellers i den adferdsdominerte orienteringen anses som faste og konstante (Kolb, 2000, pp. 53-54). Av dette kan vi ane det sirkulære omfang læringens bane tar gjennom refleksjon.

I boken «Tekster om læring» av Knud Illeris, viser han til David Kolb, som fremsetter erfaringsbasert læring ikke til å være en tredje læringsteori i tillegg til den adferdsbaserte og den kognitive, «men i høyere grad gjennom den erfaringsbaserte læringsteori at fremlægge et *holistisk*, integrert perspektiv på læring, som kombinerer erfaring, perception, kognition, og adfærd».(Illeris, 2000, p. 48).

Mennesket er helhetlig sammensatt, og vekst og modning betinger at vi står i en sammenheng som er helhetlig og holistisk. Møbelsnekkerfaget har gitt meg både perspektivet og opplevelsen av denne helheten, gjennom erfaring. David A. Kolb gikk så langt som å si at «all vesentlig læring er erfaringsbasert» (Kolb, 2000, p. 47). Dette samsvarer i høy grad med mitt eget perspektiv, erfart gjennom egen læring og beskrevet ovenfor, hvor det erfaringsbaserte knytter seg an til det holistiske gjennom prosess. Det jeg har vært inne på om sirkulære bane er godt illustrert av den hermeneutiske læringssirkelen.

Iht. tre utviklingssirkler eller læringssirkler, i forskjellige utgaver av Lewin, Dewey, og Piaget – basert på den Hermeneutiske læringssirkel av Gadamer – vises det til at læring foregår i en syklus på tre eller fire stadier.

Figuren nedenfor viser hvordan en erfaringsprosess kan gjentas gjennom refleksjon over en opplevelse eller erfaring, slik at en sirkulær læringsprosess oppstår som en metode for læring av erfaring. Disse stadiene defineres med noe ulike begreper fra de forskjellige teoretikerne, men det overordnede perspektivet er at det hele starter med en *her-og-nå*-opplevelse.

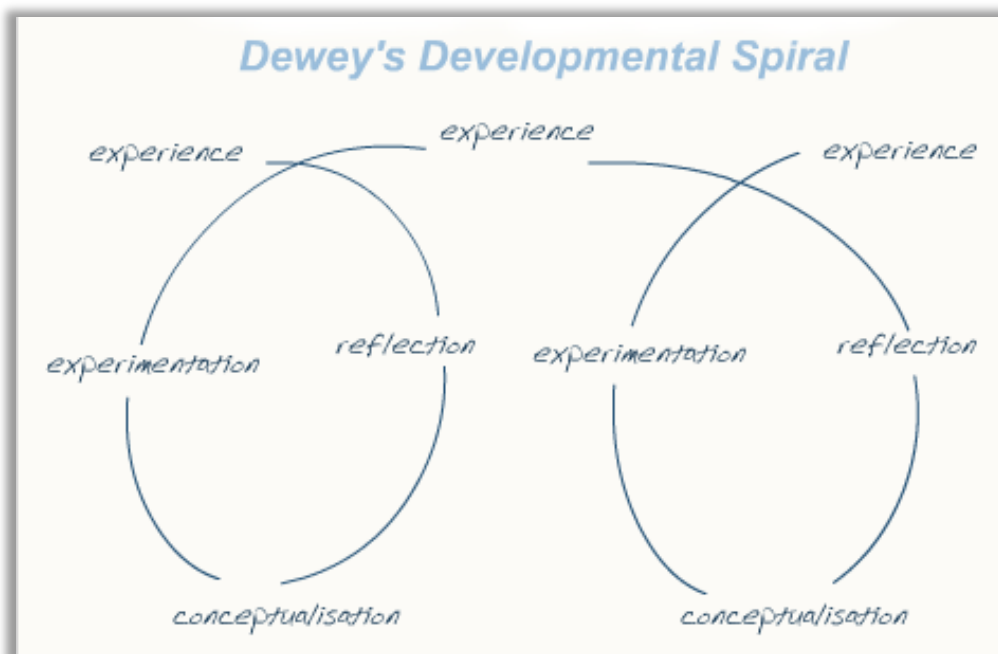


Figure 1 John Deweys spiralmodell/utviklingsspiral for læring
<http://content.iriss.org.uk/reflectivepractice/img/diagram2.gif.3/4-20>.

Ut fra denne opplevelsen gjør man observasjoner og refleksjoner, og kan samle inn data om hva som skjedde eller pågikk; hva erfarte man? Så analyseres dataene og man gjør noen funn, og disse danner så grunnlag for en ev. ny utprøvelse, om man forsker eller går i opplæring. For en som er i læring er tanken at man skal reflektere over erfaringene, for å kunne trekke læring ut av det, slik at ny læring vil danne grunnlag for videre praksis. Med direkte henvisning til John Dewey: Læring gjennom å gjøre, og så reflektere. Igjen og igjen. Slik læring er hva som gjelder for utøvende fag som møbelsnekkerfaget. Det innebærer ferdighetstrening og mengdetrening for å være skikket til arbeidet, og på veien tilegner man seg ny kunnskap i faget, og man kan vokse som menneske når man utvikler seg faglig. Livslang læring bygger også på dette prinsippet. «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» står det i avsnittet «å lære å lære» i Overordnet del av den nye læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Læringsirkelene ser jeg slik sett som et mikroblick på livet i deler som går i syklus og danner helhet, idet vår livserfaring vokser som et tre og akkumulerer til livsvisdom. Vår skikkethet for livet fremtrer tydeligere og tydeligere, dersom vi reflekterer over det. Vi kommer ikke videre uten å være til stede *her* først; Subjektet *er*, men kan ikke plasseres.

4.6 Taus kunnskap

Om man kunne oversette kunnskapen som genereres gjennom praktisk arbeid til ord for en komplett forståelse og mening, ville de to områdene praksis og teori hvert *ett*. Det ligger i sakens natur at praksis er praksis, det må *utføres* av subjektet skal kunnskapsformen overføres til fulle. Bare i subjektet kan det operasjonaliseres og internaliseres, der det er gitt oss et redskap til forståelse gjennom erfaring som overgår alt; kroppen.

«It is precisely because the ordering principles are tacit and therefore not amenable (mottagelig) to explication and articulation that craft is often described as a manual mystery. What is explored here is craft as “skill”, or rather craft as a particular knowledge form which constitutes skill” (Gamble, 2001).

Bruken av håndsag, stemjern og diverse type høvler på treverk av ulike slag, med ulike krav til utforming, er nok den fremste eksponent for den sanseligheten håndverkeren i møbelsnekkerfaget opparbeider for sitt virke. Den samme sanseligheten er landskapet der håndverkeren med voksende erfaring forlater det verbale deltaet, og veien åpner seg innover til forståelsen av praksis som et helt eget kart det er svært vanskelig å oversette til språk. Dette «kartet over området» har fått økenavnet «taus kunnskap». Med erfaring over tid vil kunnskapen til håndverkeren vokse seg til et kart i faget som forteller intuitivt hvor veien går videre uten at det krever stor oppmerksomhet eller bevisst handling før det faktisk skjer eller handles. Da tenker jeg på håndtering av verktøy og maskiner i det daglige arbeidet, rekkefølge av oppgaver eller operasjoner; handlinger som på et vis er programmert gjennom gjentatte erfaringer og repetisjoner.

Til opparbeidelsen av kyndige ferdigheter trengs tid. Håndverk trenger tid til å perfektioneres og kultiveres i *sin egen rett*. Tid er høyst relativt. Klokken kan fortelle oss hvor lang tid det har gått, men den sier ingenting om *opplevelsen* av den tiden som er gått. Slik sett kan man si at tid vel så mye er en opplevelse, og her kan jeg vende tilbake til aspektet om modning. Her ligger det en vekselvirkning mellom knowledge form og tilegnelse av «skills», ferdigheter. Gamble utdyper videre om kunnskapsformen som ligger i det tause området: «it is at the same time a specialized knowledge form that transcends a particular context».(Gamble, 2001, p. 186) Denne form for kunnskap dveler nettopp gjennom *tidsaspektet*, der den tause kunnskapen formidles enten gjennom mester, eller/og gjennom erfaringen lærlingen har gjennom handlingen i arbeidet med faget. Faget selv er læremesteren for en lærling som er motivert og innstilt på læring, idet mesteren i form av lærer eller håndverksmester kan bare demonstrere og vise, mens *erfaringen* er eksistensiell og må overlates til lærlingen selv å

erfare og forholde seg til med tanke på *læringsutbytte*: «Individuals' mediation of knowledge – that is how it is experienced and negotiated with – is central to their learning and development» (Billett, 2017, p. 56). Dermed kan vi knytte sammen Subjektets eneståenhet, til der lærlingen er alene med erfaringen i handlingen. Det Frie Subjekt eksistensielt bundet av sitt ansvar for den Andre, da erfaringen er dypt personlig å mediere med. Erfaringen med arbeidet er en invitasjon til å utvikle ferdigheter, kunnskap, metoder og teknikker som setter spor i vårt motoriske sensorverk og kognitive respons, dersom vi holder ut det som ofte er en tålmodighetsprøve i prøving og feiling: Ønsket og lengselen etter å gjøre en god jobb kan være som en personlig lakmus-test, iht. Richard Sennett: «Inadequate personal performance hurts in a different way than inequalities;...it is about you» (Sennett, 2008, p. 97). Modningen tiltar med erfaringen og utvikler både hånd og ånd. Denne kunnskapen ligger i området vi kaller taus kunnskap. Mesterlære er i så måte et begrep som bør utvides til å omfatte selve læringsprosessen i tillegg til å representere en modell der en lærling følger en mester. Mester behøver ikke være tilstede for at prosessen skal løpe. Faget tar hånd om det, slik en Ferdamann erfarte i sin vandring mot svenneprøve eller mesterbrev. Hvor jeg vil med dette? Jo jeg vil gjøre et poeng ut av at *faget* er en læremester. Kvalitetene som er iboende i fagets egenart sørger for å utvikle en type ferdighet og *form for kunnskap* som setter slike krav til utøveren at egenskapene som former produktene tar bolig i både hender og sinn. Mestring, eller tittelen mester, er ikke forbeholdt bruk av hendene; hodet og hjertet må også følge med på veien til mestring (Bruhlmeier, 2010). Denne kunnskapsformen forneker oversettelse til ord: «Craftwork establishes a realm of skill and knowledge perhaps beyond human verbal capacities to explain» (Sennett, 2008). Formen for kunnskap vi snakker om her må sees i større sammenheng enn bare opprettholdelsen av et fagområde, og det gjøres også: Norge har en forpliktelse overfor UNESCO gjennom konvensjonen for vern av den *immaterielle kulturarv*, som Stortinget ratifiserte i 2006. Møbelsnekkerfaget er i denne sammenheng del av vår immaterielle kulturarv. Konvensjonen definerer områdene nedenfor som veiledende for hva som er immateriell kulturarv: «praksis, framstillinger, uttrykk, kunnskap og ferdigheter som kjennetegnes av at de

- er levende
- stadig gjenskapes i pakt med sitt miljø og sin samtid
- er meningsfull og identitetsskapende for fellesskap og grupper
- er del av en bærekraftig utvikling
- ikke bryter med anerkjente menneskerettigheter

- anerkjennes som kulturarv av de som praktiserer den» (Håndverksinstitutt, 2008).

4.7 Oppsummering av kapittel

I dette kapittelet har jeg presentert perspektiver med henblikk på læring, utvikling, mening, helhetstenking, allmenndannelse, og individets – subjektets – eksistens. Jeg søker mot et verdibasert perspektiv på fagets bidrag til allmennutdanningen, og belyser dette gjennom subjektets eksistensielle ansvar i handlingen, som Biesta leder mot en *subjektivitetsetikk*, som for meg fremstår som en læringspedagogisk etikk. Et motspill til fragmentering, atomisering, industrialisering, fremmedgjøring av mennesket; instrumentalisering. Disse perspektivene frembringes i min sammenheng gjennom det praktiske arbeidet, forankret i erfaringsbasert prosessorientert læring. Gjennom sitt holistiske tilfang kobler den hermeneutiske sirkel sammen subjektet og læring i praksis, og jeg viser hvordan subjektets eksistens har sitt utspring i *Selvet-i-handlingen*, tett forbundet med sirkelens utgangspunkt og opphav i en her-og-nå opplevelse.

5 METODE

I dette kapittelet presenteres metodene som er brukt til å innhente data, og hvilke metoder som er brukt for å analysere data. Jeg redegjør for analysekategorier, samt forsknings-spørsmål, analyse spørsmål, og intervju spørsmål, og sier noe om valgene som har bestemt metodene. Her vil jeg minne om problemstillingen:

Hvordan ivareta møbelsnekkerfagets egenart og nivå gjennom utdanningsstrukturen?

Å beskrive og identifisere trekk av møbelsnekkerfagets egenart vil jeg si er det som styrer retningen i oppgaven, da også analysen av utdanningsstrukturen henvender seg til egenarten for å se hvordan den påvirker nettopp denne. Slik sett er dataene fra alle intervju sekvenser med på å kartlegge dette, i tillegg til mine forkunnskaper om faget.

Hermeneutikken er det jeg støtter meg til for å begrunne mitt grunnsyn. Det passer meg også bra at «i Gadammers tradisjon avvises det uttrykkelig at Hermeneutikk er en metode», da jeg trives mye bedre med en holdning til at «Hermeneutikken primært er en generell utforskning av meningen med vår væren» (Kvale & Brinkman, 2010, p. 218).

Min utforskning av egenarten til møbelsnekkerfaget har vært en nøysom og nitidig tilnærming til feltet, der gjentatte omganger med lesing og innblikk i data har ført til mine funn og

konklusjoner. Dette som resultat av en *meningsfortolkning* med forankring i egen forforståelse fra fagfeltet.

I den grad jeg kan si å ha brukt den hermeneutiske sirkel i analysen av data, er det mer som en umetodisk pendling mellom data fra fokusgruppeintervju, til individuelle intervju, til informasjon fra spørreundersøkelse, og så tilbake i nye runder (Kvale & Brinkman, 2010, p. 116). Dette stemmer overens med at jeg prøver å sette sammen en helhet av den ofte fragmenterte informasjonen i dataene: «Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten, osv.» (Kvale & Brinkman, 2010, p. 216).

Modningen av data pågår også utenfor den regelmessige eller avsatte studietiden når man er fanget i prosess med en oppgave av slikt omfang. Selve *karakteren* av det jeg ønsker å finne ut av, egenart, har ledet ut i filosofisk-pedagogisk terreng som ligger tett opp mot, ja; selve egenarten, og der har det vist seg vanskelig å være bastant, bestemt, regelbunden eller sterk; det handler om noe eksistensielt. Hermeneutikken gjenspeiler dette ved å være svært bevegelig, som gir en iboende inkluderende holdning, et holistisk perspektiv.

Det fins ingen *egentlig* mening. Dette samsvarer med det frie subjektet som kun eksisterer i handlingen, det fins ingen *essens eller definisjon* eller «meningsklump» gjemt under teksten/det som blir sagt (Kvale & Brinkman, 2010, p. 223). Jakten på den egentlige mening undergraver den mening informantene legger for dagen, og det er i motsetningsforhold til mitt uttrykte ståsted med full tillitt til informantenes fortelling som kilder, i samspill med min forforståelse.

De gamle grekerne var kildene til den opplysning som senere ble formidlet gjennom fortolkningen av de greske historiene, og kilden til denne forståelsen er, slik filologen Friedrich Ast hevder, *ånden*. Ånden er det som samler hermeneutikken til å være en filosofi eller vitenskap hvis oppgave er å ivareta *helheten*. «Ånden, alt livs evige dannelsesprinsipp», sier Ast på 1800-tallet der han fordyper seg i de greske skriftene og prøver å *fortolke* og forstå dem til sin rettmessige tid over 2000 år tidligere. Ånden, hevder Ast, er det som gjør at han kunne forstå og tolke disse skriftene overhode, ånden som lever og overlever oss alle uavhengig av tid, fordi vi er en del av den samme historien (Jordheim et al., 2011, p. 213).

Et av prinsippene i hermeneutisk fortolkning sier «at enhver fortolkning rommer fornyelse og kreativitet». (Kvale & Brinkman, 2010, p. 217). Det som kommer til uttrykk i fokusgruppeintervjuet og i de individuelle intervjuene er inntrykk fra et daglig virke

informantene formidler, og min innstilling i dette øyemed er å lese inn så mye troverdighet som mulig i det som formidles, og samle det til et helhetlig bilde.

Det er lett å gå motsatt vei og stykke opp helheten i deler og miste helheten av syne. Når urinnvånerne i Nord-Amerika ble frarøvet sine jaktmarker og sitt levesett og satt i reservat av den hvite mann som etterhvert overtok kontinentet, ble de syke og døde i hopetall. Av ren sorg og motløshet sluttet mange å ta til seg næring, og sluttet å leve. De ble løsrevet fra helheten de levde i, ånden ble tatt fra dem. Fragmentering, atomisering, og instrumentalisering av mennesket er å gjøre det samme mot helheten. Helhetsbildet av vår tilværelse står hele tiden på spill (Seattle, 1854/1991).



Maleri tittel: *Helhet*.

Når jeg leser i mine data og analyserer er det gjennom disse brillene jeg ser. Det er *helheten* til fagområdet som står på spill, og jeg leter etter funn i mine data som sier noe om dette.

5.1 Min forforståelse

I sammenhengen her betrakter jeg meg selv som fagmann, og tar datainnsamlingen som bekreftelse på at forforståelsen min er forankret i realitetene, at mine observasjoner i forkant av oppgaven; grunnlaget for tematiseringen, er gyldige (Kvale & Brinkman, 2010, p. 121).

Dette tar meg til forforståelse som et *redskap* i denne sammenhengen.

Inn i denne oppgaven hadde jeg med meg inntrykk fra min egen bedrift som enkeltmannsforetak som møbelsnekker, og deretter mine inntrykk som lærer etter å ha tatt utdanning til yrkesfaglærer. Mitt første møte med videregående skole som lærer var som vikar et helt semester våren 2012 for en klasse på Vg2 Design og Trearbeid. Fravær-, atferd- og motivasjonsproblematikk var det som preget klassen. Det faglige nivået var svært lavt. Elevene hadde i veldig varierende grad vært borti faget på Vg1, og manglet derfor grunnleggende ferdigheter. Flesteparten av dem var der også mer eller mindre tilfeldig pga. lave karakterer, atferdsproblemer, eller visste ganske enkelt ikke hva de ville. Flere skulle f.eks. videre til påbygg neste året. Det som ytterligere understreket situasjonen var det faktum at jeg var vikar fordi skolen måtte opprette en hel ekstra klasse dette året, for alle dem som ikke klarte å få seg lærlingeplass i faget. Skolen måtte være oppsamlingsplass som beredskap da bransjen ikke hadde plass til dem, eller ikke ville ha dem bl.a. pga. manglende kompetanse eller skikkethet på daværende tidspunkt. Siden dette gjensynet har jeg vært overbevist om at noe i strukturen i utdanningen er galt.

Jeg ville ikke klart å hente ut mye nyttig informasjon eller funn fra mine intervjuer om ikke jeg var innsatt i temaet *og faget* gjennom lang erfaring fra fagfeltet, som fagmann. Det ble tydelig for meg under analysen. Jeg står på innsiden av problematikken, som også gjør det til en utfordring å ta av meg min innside-hatt som fort kan påberope seg å vite svarene; at jeg gjennom min forforståelse kan være forutinntatt.

Filosofene har stilt spørsmål ved oppfatningen til de metodologiske positivistene om at «streng overholdelse av bestemte forhåndsspesifiserte regler er en sannhetsgaranti i vitenskapen» (Kvale & Brinkman, 2010, p. 99). Hva filosofene er i motsetningsforhold til er at det personlige, som ferdigheter og evner, ikke har betydning i intervjusammenheng for å hente ut den informasjonen eller data man søker. De hevder tvert imot at for å innhente kunnskap (innenfor de humanistiske fagene), er det nettopp vår *forståelse og fortolkning* gjennom hvem vi er som kan være et redskap for denne fortolkning, basert på våre personlige erfaringer, som igjen danner grunnlaget til opparbeidelse av forforståelsen vår (Kvale & Brinkman, 2010, p. 100).

Med dette perspektivet er det jeg ser min forforståelse nærmest som et metodisk redskap, og at min forforståelse har preget min utforming av spørsmål, min oppfattelse av faget generelt, og hvilke briller jeg har lest med i dataanalysen, på samme vis som over, der *holdningen* i mitt grunnsyn vil prege måten jeg ser helheten på. Jeg *må* fortolke, og selve fortolknings-

radiusen, kan vi si, har et slingringsmonn der jeg er avhengig av forforståelsen for å holde meg innenfor temaet jeg ønsker å fange essensen av.

5.1.1 Forundersøkelser, og et glimt inn i dagens aktuelle agenda i fagmiljøet

Temaet om hvordan opplæringen i møbelsnekkerfaget foregår og hvordan tilstanden til faget er på bakgrunn av dette, har opptatt meg over flere år nå. Jeg har derfor gjennom oppgaver i regi av HiAk, HiOA og nå Oslomet hatt det som tema i tidligere oppgaver til innlevering, mest nylig oppgave 4200.

I den sammenheng har jeg utført diverse undersøkelser som nå danner bakteppe for denne oppgaven. Disse inkluderer spørreundersøkelser, uformelle samtaler med flere bedrifter og fagfolk, møter, som f.eks. invitasjon til å presentere mitt ønske om håndverkstilbud etter vgs. for Oslo Snekkermesterlaug (OSL) i 2016. Denne presentasjonen holdt jeg også på grunnlag av samtaler med den gang Høyskolen i Telemark avd. Notodden. Høyskolen på Notodden har lange tradisjoner i trearbeid, og jeg hadde samtaler om en mulig bachelor for møbelsnekkerfaget. Resultatet fra møtene var at de ville opprette en bachelor på betingelse at *bransjen* samlet seg bak et slikt tiltak. Derav min presentasjon senere for OSL, i et forsøk på å mobilisere bransjen. Responsen var positiv, men ikke samlende nok.

Under denne oppgavens løp har jeg i forbindelse med tematikken vært til stede ved Faglærersamlingen på Gardermoen i januar 2019, i regi av Norske Trevarer.

6. mai 2019 inviterte OSL til dialogmøte i laugssalen i Oslo Håndverksforening, der jeg fikk delta i kraft av masteroppgaven og temaet jeg skriver om, og som faglærer.

I dette underkapittelet tar jeg med innslag fra disse to møtene, som er indikatorer på hva agendaen eller dagsorden er i fagmiljøet. Begge er relevante for mitt tema, da begge er rettet inn mot opplæring. Hensikten med disse avsnittene er å vise hvordan de rådende forhold for møbelsnekkerfaget i utdanningsstrukturen påvirker aktørene, der møtevirksomheten i seg selv gjenspeiler det faktum at bransjen anser problematikken som nødvendig å adressere.

5.1.2 Dialogmøte Oslo Snekkermesterlaug, 6. mai 2019

Oslo snekkermesterlaug (Osml) inviterer lærere og ledere i utdanningsinstitusjoner i Oslo, Akershus og Østfold til sitt Laugsmøte i Laugssalen på Håndverkeren, Oslo Håndverks og industriforenings lokaler i hovedstaden.

Tema for invitasjonen er hvordan utdanningen ser ut i vårt distrikt. Spørsmål fra invitasjonen lyder bl.a.: «Hva sier dagens læreplan? Hvordan gjøres dette på den enkelte skole i dag? Kan en fra hver skole si noe om dette? Hva gjøres i fordypningsdelen 1. året? Hva kan vi forvente

at elevene kan etter år 1 og år 2? Er det ønskelig at Oslo Snekkermesterlaug bidrar med noe annet enn å ta imot elever i utplassering?». Til stede var nærmere 30 personer.

Hva er bakgrunnen for en slik invitasjon fra Osml? Hva sier det oss om dagsorden på agendaen for fagområdet? Jeg spurte sittende Oldermann i Lauget Bjørn Gunnar Eliassen om dette og fikk følgende svar: «Målet med møtet var å starte en kommunikasjon mellom bedriftene og skolene slik at vi kan prøve å få en bedre skole og at bransjen og skolen er enige om hvordan vi gjør ting også politisk ovenfor bransjeforeninger, politikere, osv.».

Med «*bedre skole*» omhandler det her også tema jeg henviser til ovenfor og som er tema for oppgaven, nemlig ivaretagelsen av møbelsnekkerfagets egenart i opplæringen, i tillegg til problemstillinger omkring rekrutteringen til faget, bl.a. faglig nivå på lærlingene.

Et naturlig anliggende selvsagt, som alltid er relevant å spørre seg, men dette er altså et ekstraordinært møte der eksterne aktører er invitert til Laugssalen. Spørsmålet «*Hva kan vi forvente at elevene kan etter år 1 og år 2?*» antyder også at det har skjedd noe med opplæringen de senere årene, og at bransjen er forvirret og usikre mht. nivået på lærlingene når de kommer til bedriften.

5.1.3 Faglærersamlingen 28/1-19

Norske Trevarer var vertskap for Faglærersamlingen. Skedsmo vgs. var invitert for å delta på en samling bl.a. som del av en strategi i fornyelse av profil og intensjon for Norske Trevarer (NT). I forbindelse med Fagfornyelsen L20 får vi en gjennomgang av Trevere Øst om hvordan de ulike fylkene tar imot den nye strukturendringen. Bl.a. får vi vite at Vestfold ved Thor Heyerdahl vgs. ikke kommer til å tilby det nye Håndverk, design og produktutvikling. Industrisnekker i Sogn og Fjordane blir nedlagt får jeg vite av delegaten som er lærer på trearbeid der, og Trøndelag har ingen tilbud fra og med 2019. Det betyr at per 1/8-19 er det ingen tilbud innen trearbeidsfag nord for Dovre.

Til samlingen hadde jeg forberedt en enkel spørreundersøkelse ved hjelp av SurveyMonkey, rettet mot målgruppen yrkesfaglærere på DH og BA, samt opplæringskontorene for trearbeidsfagene. I spørreundersøkelsen ønsket jeg svar på om målgruppen mener møbelsnekkerutdannelsen gjør kandidaten skikket som lærling eller arbeider både i møbelsnekkerfaget og trevaresnekkerfaget; all den tid de to er adskilt gjennom hvert sitt programområde. Den enkelte deltaker fikk spørreundersøkelsen opp på sin mobil, der jeg fikk 14 besvarelser mens jeg minglet i konferansen.

«Håndverket forsvinner», sier Roald Tønnesen ved Agder Tresenter, representant for opplæringskontoret i Agder, som også er på samlingen og kan fortelle om to møbelsnekkerbedrifter det siste året som er nedlagt.

«Hvorfor ikke bare gi opp her og nå?», spør jeg meg selv litt dystert til sinns, og tenker på oppgaven jeg skal skrive om møbelsnekkerfaget.

Som eksempel fra ovennevnte tar jeg med undersøkelsen jeg gjennomførte på faglærersamlingen. Scann QR-koden for å åpne undersøkelsen.



Figure 2 QR-kode spørreundersøkelse faglærersamling

Samlet kan jeg trygt kalle disse oppgavene, møtene, kongressene, spørreundersøkelsene, og uformelle samtaler med fagfolk, en prosess som har modnet min tematikk og underliggende mål for oppgaven, nemlig et håndverkstilbud for møbelsnekkerfaget etter vgs.

Denne masteroppgaven er en naturlig forlengelse av prosessen.

5.2 Metode for datainnsamling

Mine metoder til innhenting av data er intervjuer, dokumentanalyse og spørreundersøkelse.

To typer intervjuer, nemlig et fokusgruppe-intervju, og individuelle semi-strukturerte intervjuer. For disse utarbeidet jeg intervjuguider.

Intervjuene mine er kvalitative intervjuer.

Som et forstadium til å finne ut noe som helst om møbelsnekkerfagets tilstand og hvordan ivareta det, var det nødvendig og hensiktsmessig å kartlegge *egenarten* til faget; Hvilket fag er det vi snakker om her? Jeg trengte en «teoretisk avklaring av det undersøkte temaet» (Kvale & Brinkman, 2010, p. 121). Temaet i problemstillingen er både egenart og opplæringssituasjonen for faget, men faget er jo da opprinnelsen for temaet. I lys av uklarheten som hersker innad i fagfeltet f.eks. med NTs ønske om plasseringen av møbelsnekkerfaget under BA (Utdanningsdirektoratet, 2016b, p. 34), var det svært hensiktsmessig å studere egenarten til mitt fag. De to forskningsspørsmålene henger dermed slik sammen at først når man kjenner egenarten kan man avgjøre om egenarten ivaretas i opplæringen.

5.2.1 Utvalg

Utvalget til alle intervjurundene og spørreundersøkelsen er utøvende fagarbeidere i håndverksbedrifter innen møbel og innredning. Geografisk er de orientert rundt Østlandsområdet, av rent praktiske årsaker mht. gjennomføringen. Det var ønskelig å engasjere erfarne yrkesutøvere med høy kompetanse i faget. Det klarte jeg. Mine forundersøkelser bidrar også med datagrunnlag, da også fra utøvende fagarbeidere, samt opplæringskontor.

Relasjonen mellom utvalget og problemstilling

Mitt utvalg i fokusgruppeintervjuet var utelukkende møbelsnekkermestere, minus en, som dog har utdanning fra en av de mest prestisjefylte og anerkjente møbelsnekkerskolene i Europa, Carl Malmsten skolen i Stockholm. For mitt tema ønsket jeg høyt kvalifisert hjelp og informasjon. Innledningsvis var tanken å gjennomføre fokusgruppeintervjuet med en blanding av møbelsnekkere, trevaresnekkere og snekkere fra industrien. Dette var ambisiøst, både geografisk og faglig, skulle det vise seg. Trevaresnekkeren var vanskelig å få med. Han var ikke så interessert som møbelsnekkeren i å delta, selv etter gjentatte henvendelser. Etter fokusgruppeintervjuet om møbelsnekkerfagets egenart var gjennomført ble det klart for meg hvorfor ikke trevaresnekkeren er like interessert i møbelsnekkerfagets egenart, og dermed opplagt at spørsmålet om møbelsnekkerfagets egenart best besvares av møbelsnekkeren selv. Noe av egenarten avslørte seg allerede der! Følgelig ble mitt fokusgruppeintervju om møbelsnekkerfagets egenart gjennomført med håndverkere som fortsatt kaller seg møbelsnekkere og som i sitt daglige virke benytter seg av en blandet tilnærming til faget av ren nødvendighet, og også i tråd med fagets egenart slik den ser ut i dag; en produksjonsmessig blanding av trevaresnekker- og møbelsnekkerfaget.

Derfor ble mitt utvalg bestående av informanter som er naturlig interesserte i fagets egenart, og det skal nevnes som en avgjørende årsak til at de stilte opp i det hele tatt. Én kom fra Skien, en annen helt fra Otta. Resten fra Oslo og Akershus.

Til de individuelle intervjuene forsøkte jeg å unngå de jeg allerede hadde brukt på Fokusgruppeintervjuet, minus én. Av praktiske årsaker holdt jeg meg i nærområdet, Oslo og Akershus, og fant fram til snekkerbedrifter jeg kjente til fra før, samt et par nye. Denne gangen fikk jeg også intervjuet en medarbeider i en trevarebedrift, men som også kalte seg og er møbelsnekker.

Relasjonen mellom utvalget og intervjuer, meg

Min relasjon til utvalget er upersonlig. Alle utenom én var forbindelser jeg kjente til gjennom bransjenettverket mitt; fra skole, som fagarbeider, som student. Jeg så etter kandidater jeg tidligere ikke hadde brukt i undersøkelser, og det fikk jeg til gjennom nøye utvelgelse og etterforskning. Jeg visste noe om alle kandidatene og arbeidet deres, som jeg undersøkte på forhånd, og hadde på tidligere tidspunkt også truffet alle sammen hver for seg, noe som gjorde meg i stand til å samle en gruppe jeg mente ville passe godt sammen, mht. ren kjemi – de skulle være i samme rom i opptil fire timer – og for å være i stand til å holde i gang samtalene og diskusjonen. Dette var viktig for meg, og det fikk jeg til.

5.2.2 Fokusgruppeintervju

Mitt valg av fokusgruppeintervju som metode var ønsket om å etablere et åpent rom for å uttale seg, diskutere, legge frem synspunkter, hevde, påstå, og gi innsikt i faget gjennom sin egen erfaring med det. «Bruk av gruppeintervju, f.eks. fokusgrupper, kan imidlertid fremkalle livlig interpersonlig dynamikk...» (Kvale & Brinkman, 2010, p. 297). Alle deltakerne i utvalget sitter med mesterkompetanse og rikelig med erfaring, og er fagfolk som er yrkesaktive i dagens marked. Denne erfaringen er tellende til innsikt i møbelsnekkerfagets egenart.

Jeg ønsket å bruke fokusgruppen til å besvare «Hva er møbelsnekkerfagets egenart?».

Dette er ett av intervju spørsmålene til fokusgruppen sammen med flere, som alle har til hensikt å belyse møbelsnekkerfagets egenart.

«Hva *beskriver* møbelsnekkerfagets egenart» blir i denne sammenhengen ett av mine forskningsspørsmål. Det er lettfattelig og i dagligspråket til intervjuobjektene, samtidig som det er et av de temaene problemstillingen vil ha svar på. Det heter seg at «forskningsspørsmålene er som regel formulert i et teoretisk språk, mens intervju spørsmålene bør være uttrykt i intervju personens dagligspråk» (Kvale & Brinkman, 2010, p. 145). I dette tilfellet er intervju spørsmål og forskningsspørsmål tett på hverandre, og jeg tolker det som at mitt tema er i *nærhet til praksisfeltet*.

Med fokusgruppe er tanken å skjerpe svarene til deltakerne, da de på et vis kontrollerer hverandre og utfyller hverandre når de snakker og legger frem synspunkter.

Fokusgruppe er et metodisk redskap til intervju og datainnsamling i forskning. I tråd med hva jeg ønsket er metoden velegnet til *eksplorativ* undersøkelse der jeg ønsket å gå i dybden og *utforske* møbelsnekkerfagets egenart. Fra prosessen med å velge intervjumetode og utarbeide

mitt intervjudesign har jeg skrevet i min egen logg: «Jeg holder en knapp på fokusgruppeintervju. Da er det mulig også å få temperatur». Det var derfor jeg ønsket fokusgruppe; en gruppe folk med engasjement som ville skape debatt og diskusjon og livlighet. At selve intervjuet også kunne være en opplevelse. Min rolle i det hele var som moderator; jeg «presenterer emnene som skal diskuteres, og legger til rette for ordveksling» (Kvale & Brinkman, 2010, p. 162).

Instruksjonen min på starten av selve intervjuet var derfor å fortelle dem at «dere svarer ikke til meg. Se på dere selv som ekspertpanel eller faglig råd. Diskuter og prat som dette.

Båndopptaker og film snurrer og tar opp det hele. Jeg vil kun sitte og lytte, og stille spørsmålene etter hvert som spørsmålene blir besvart, og blande meg minst mulig.»

Et kjennetegn ved fokusgruppeintervju er «en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter som er i fokus for gruppen» (Kvale & Brinkman, 2010, p. 162).

I løpet av intervjuet hadde jeg likevel tre intervensjoner for å pense gruppa inn på noe som kunne se ut som aktuelt i området som ble diskutert der og da, og jeg gjengir disse tre fra min egen transkribering, RT angir mine initialer: «RT tenker inn mot tradisjonelle faget; kan vi beskrive det fra f.eks. etter krigen? RT Er det noe skille ved maskinene? RT Runde. Hvem her føler de gjør begge deler? (les: trevaresnekker og møbelsnekker).»

Flere av intervju spørsmålene til fokusgruppa ligger nærme hverandre i formuleringen nettopp for å dekke opp for blindsoner i besvarelsene, der selve spørsmålsstillingen er essensiell for å hente ut informasjonen jeg ønsker å belyse. Utvalget til fokusgruppen er tett forbundet med tema gjennom utvalgets profesjon, og jeg ville melke gruppa så mye jeg kunne for temaet med spørsmålsstillingen, og klarte det til en slik grad at da tredje spørsmål ble stilt kom kommentaren; «jeg tror han prøver å irritere oss jeg!». Heldigvis til latter fra resten av gruppa.

Det oppsto et par ganger spørsmål rundt hvor vi skulle sette grensen for «i dag» iht. møbelsnekkerfagets egenart og status på faget før og i dag: Hvilket år skal være «før» og hva er «i dag»? Vi ble enige om at innførelsen av R94 fram til nå, vil være «i dag».

Jeg opplevde at fokusgruppa var svært selvgående i møte med tema gjennom diskusjonen og refleksjonene de kom med. I tillegg kjente jeg på en ærefrykt for oppgaven, og de fremmøtte jeg hadde «lokket» dit, som gjorde at jeg hadde mer enn nok med å styre båndopptaker og kamera, og brukte nok også energi på å faktisk holde meg selv nøytral og "uengasjert", og

«holde rommet», samt følge opp med drikke og mat/snacks på bordet underveis. Ville at gruppa skulle sitte igjen med en god opplevelse.

5.2.3 Individuelt intervju

Etter fokusgruppeintervjuet tok jeg fatt på oppgaven å kontakte bedrifter som kunne svare meg på mitt andre anliggende iht. problemstillingen, opplæringen i faget slik bedriftene erfarer det, iht. mitt intervjudesign og forskningsspørsmålet:

Hvordan ser bransjen selv på opplærings situasjonen, spesielt faglig nivå, gjennom sitt oppdrag som part i opplæringen?

Til denne individuelle intervjurunde kommer nye intervju spørsmål, for å hente ut informasjon knyttet til dette forskningsspørsmålet. Temaet var fortsatt knyttet til møbelsnekkerfagets egenart, bare med en ny vinkling. Temaet for denne runden, intervjurunde to, var mer generell enn den forrige, nemlig opplæring i faget, og det interessante her er at da oppheves skillene mellom faggruppene møbelsnekker og trevaresnekker til en viss grad. Fordi læreplaner og lærlinger er begrenset, vil bedriftene rekruttere det de kan få, om det er fra BA eller DH, på generelt grunnlag.

Kriteriene når jeg skulle finne utvalget til individuelt intervju, var at de hadde svennebrev eller mesterbrev i faget, med utdannelse før R94, og hadde erfaring med lærlinger. I tillegg ble det oppsøkende virksomhet for meg; jeg besøkte bedriften. Jeg intervjuet bedriftene om nivået på kandidatene når de kommer fra skolen, og hvordan bedriftene er i stand til å ivareta opplæring som ivaretar nivået i faget.

Da tema til problemfeltet er stort, følte jeg behov for å ramme inn mine spørsmål i en kontekst for informantene mine. Til tre av de fem spørsmålene i denne runden innledet jeg derfor med informasjon som omhandlet utdanningsstrukturen. Informasjon de som arbeider ute nødvendigvis ikke har oversikt over. Fra min intervjuguide leste jeg derfor høyt, som innledning til spørsmålet, og her er et eksempel:

«Påstand: Generasjonsskifte av aktører med bakgrunn pre R94. Det er ca. 20 år til de er faset helt ut. Disse klarer til en viss grad å oppfylle læreplanmålene for møbelsnekkerfaget da de har solid bakgrunn».

5.2.4 Spørreundersøkelse

Etter intervjurunde to, som en ettertanke til intervjuene, ville jeg høre mer konkret om hva bedriftene mener elevene *mangler* når de kommer fra skolen. Noen eksempler som kan

fortelle oss noe håndfast, noe mer enn en beskrivelse om at «nivået er for dårlig». *Hva er dårlig med nivået? Hva er det de ikke kan eller har med seg som de hadde før?*

Når vi har noen svar på dette så er det mulig å gjøre tiltak. Jeg ville dessuten også vite om utvalget mener svenneprøven holder det samme nivå nå som før.

Til denne tredje runden valgte jeg spørreundersøkelse, med overskriften «Nivået på lærlingene i møbelsnekkerfaget». Spørsmålene var enklere, og jeg var kommet til høsten allerede da jeg innså at jeg ville ha noe mer konkret til å svare på usikkerhet rundt f.eks. svenneprøvene. Der hadde jeg snakket med folk over tid, og hørt noe om det i samtaler uten at jeg hadde lagt vekt på det, eller merket meg opplysningen som viktig; at svenneprøven er lettere nå, nivået er lavere, og kravene justert for å ta høyde for at dagens lærlinger ikke er på samme nivå som før. Slike ting hadde jeg hørt. Derfor ønsket jeg noen raske svar.

Spørreundersøkelse er lett å lage, lett å sende ut, og litt lettere å få flere folk til å delta, spesielt geografisk. Jeg avgrenset meg likevel til et lite utvalg, og fikk besvarelse fra syv stykker. Seks anonyme, mens den syvende svarte meg per tlf., for å få det til. Denne syvende - også - var viktig for meg da vedkommende sitter i prøvenemd. Altså et kvalifisert utvalg.

Spørreskjema september 2019, Surveymonkey.



Figure 3 QR-kode Spørreundersøkelse nivå opplæringen

5.2.5 Intervjudesign

Til begge intervjurunder skrev jeg først epost med informasjon om tema og forespørsel om deltakelse, deretter tok jeg kontakt per telefon i etterkant for å bekrefte. Dette viste seg nyttig da dette ga dem tid til å reflektere over deltakelse før jeg ringte, på bakgrunn av informasjonen jeg ga dem i skrivet. Da visste de også hva det gjaldt og hvem jeg var når jeg ringte, og dermed lett å presentere meg og min sak. For å sikre deltakelse med større geografisk spredning var jeg klar over muligheten for å samle en gruppe med hjelp av Skype. Derimot visste jeg av erfaring hvor utfordrende det kan være å være utsatt for dårlig forbindelse på nettet, med bl.a. forsinkelser som forårsaker overlapping når man forsøker å kommunisere samtidig. Det ville jeg ikke utsette hverken deltakerne eller meg selv for. Dermed ble det nærhetsprinsippet som fikk bestemme; sitte ansikt mot ansikt og være med å skape atmosfære i samme rom, det var hva jeg ønsket, og slik ble det.

Jeg ønsket meg videre mellom fire og seks mennesker i fokusgruppen, og det ble fem.

5.2.6 Intervjuguide

Jeg utarbeidet en guide med mine intervju spørsmål, og brukte tid på å utarbeide presis formulering på disse. Jeg gikk fra formuleringen «Sett ord på hva du ser som møbelsnekkerfagets særegenheter», til det mer direkte «hva er møbelsnekkerfagets egenart?», etter innspill i læringsgruppa. Gikk også fra særegenhet til egenart i formuleringen da jeg undersøkte den nærmere betydningen og bruken av ordene. Særegenhet knytter seg mer til avvik ved karakteren, mens egenarten forteller det som ligger til grunn og fundament for karakteren. Jeg ønsket det siste, å finne egenarten til møbelsnekkerfaget.

Jobbet også med spørsmålene for å få dem til å hente ut den informasjonen jeg ønsket, eller mer presist; det spørsmålet som kan hente ut den informasjonen som ligger der på det tema jeg ønsker å belyse. Mao hente ut av informantene den kunnskapen de sitter med på temaet, så fullstendig som mulig.

Ovenfor utvalget viste jeg til informasjons- og samtykkeskriv når det gjaldt formål med undersøkelsen. Dette ble sendt ut i forkant samtidig med forespørsel om deltakelse, slik at de skulle få et innblikk i formalitetene ved undersøkelsen.

I intervjudesignet forsøkte jeg også å legge en plan for all datainnsamling jeg trengte å gjennomføre. Som eksempel nedenfor fra intervjudesignet, der jeg idemyldret for meg selv og forsøkte å se hvordan datainnsamlingen skulle forløpe:

«Veien videre etter fokusgruppe 1:

- Analysere funn fra intervjurunde 1.
- Intervjue lærlingebedrifter. Hva er tilstanden til lærlingene når de kommer til dere? Hva er det lærlingen mangler/trenger av opplæring når de kommer ut i bedrift? Er din bedrift i stand til å imøtekomme denne opplæringen på en tilfredsstillende måte? Se PP!
- Dokumentanalyse av eksisterende læreplaner, fra vgs til universitet
- Hvordan svarer læreplanene på funn fra intervjurunden? Er det samsvar/sammenheng/koherens?
- Om de svarer negativt: Hvilke tiltak?»

Til punktene kan jeg kommentere at de er omformulert noe, og jeg nøyet meg med dokumentanalyse til videregående skole; veldig ambisiøst å ta med tertiære tilbud, i tillegg til at jeg etter hvert anså det som irrelevant.

Hva lærlingene ev. mangler tok jeg i spørreundersøkelse runde tre, og det skjedde fordi mine funn fra fokusgruppen og min forskning på dette tidspunktet tok fokuset litt bort fra disse

spørsmålene. Senere kom disse spørsmålene tilbake til meg og jeg vurderte at de var nødvendige, derav spørreundersøkelsen.

5.2.7 Dokumentanalyse

Dokumentanalysen jeg foretok ser etter sammenheng eller koherens mellom læreplanen slik den er formulert gjennom kompetansemål, formål, og andre styringsdokumenter, opp mot hvordan faget i opplæringen praktiseres og erfares av bedriftene. Bedriftene er en integrert part i opplæringen gjennom 2+2-modellen som ble introdusert med R94, og deres erfaringer gjenspeiler tilstanden til opplæringen i utdanningsstrukturen. Analysen så på forskjellene spesielt mellom den innholdsorienterte læreplanen av LVS76, og den målstyrte læreplanen som ble innført med LK06: «I et skolehistorisk perspektiv representerte den målorienterte strukturen i LK06-læreplanen et brudd med tidligere læreplaners orientering mot aktiviteter og innholdsbeskrivelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, p. 13). Forskjellene som ligger her, sammen med strukturendringene, forklarer noe om hvorfor den praktiske opplæringen på yrkesfag startet å endre seg, først med R94, og deretter LK06. I tillegg tok jeg LK06 nøyere i øyesyn separat, for å se på *indre* koherens, den såkalte indre logikk, og ble oppmerksom på at den *språklige* formen i dokumentet er egnet til å forvirre, m.a.o. ikke er klar nok i sine intensjoner (Kvale & Brinkman, 2010, p. 251). På grunnlag av dette sammen med intervjurunde to, kan jeg uttale meg om tilstanden til faget i opplæringen og hva jeg beskriver som det strukturelle nivået på opplæringen.

5.3 Metode for analyse. Meningsfortolkning

«Å analysere er å lete i data etter svar på spørsmål. Skal du analysere, må du stille spørsmål, og du må lete i dataene dine etter svar» (Johannessen, 2018). Jeg har lett, og funnet svar i dataene mine. Dette sitatet har bidratt med retning for arbeidet med analysen, i all sin enkelhet gir den et jordnært forhold til arbeidet.

Letingen startet før metoden tok styringen. Letingen startet umiddelbart under selve utspørringene, mer eller mindre bevisst. Deretter orienterte jeg meg for å finne passende metode.

Jeg finner analysemetode ved å se på undersøkelsens formål og emneområde, og har kommet fram til to kategorier å analysere etter.

1. Møbelsnekkerfagets egenart, og
2. tilstanden til- og nivået på faget i utdanningsstrukturen. Med *utdanningsstrukturen* menes da den fungerende sammenhengen i opplæringssituasjonen mellom læreplan, skole og opplæring i bedrift.

Nivået i opplærings situasjonen kan indikere noe om følgende: a) opplærings *innhold*, b) *rammene* for opplæringen i utdanningsstrukturen, og c) det *faglige nivået på opplæringen* hos de som står for opplæringen; lærere, og opplæringsansvarlige i bedriftene.

Mitt siktemål har vært en blanding av de to første, *ikke* det faglige nivået hos de som står for opplæringen. Derimot er det på det rene at dersom de to første viser seg å svikte, vil det på et tidspunkt, før eller senere, også ramme den tredje.

Bakgrunnen til egenart-analysen er hele veien opplysninger og spesifikke uttalelser fra fokusgruppedata; transkriberte tekster og lydfiler om hverandre, gjennom min tolkning som fagperson. Samtalen er til tider fortettet med faguttrykk og meninger som mister mening for den uinnvidde. Her kommer meningsfortolkning til sin rett, da jeg er i stand til å nettopp hente ut mening og informasjon der det tilsynelatende ikke er nevneverdig betydning i det som uttrykkes. Dette opplevde jeg først da jeg begynte å analysere, jeg var uten aning om dette aspektet før jeg kom i møte med teksten. Da forsto jeg metoden med å finne svar på problemstillingen eller forskningsspørsmål i mine data, at analysen er datastyrt. Dette er Grounded theory, det som kommer til meg fra dataene når du leser dem, det som åpenbarer seg i møte med dataene, og det som åpenbarer seg fra dataene i møte med min forforståelse. (Kvale & Brinkman, 2010, p. 122). En såkalt *induktiv* analyse.

Min innfallsvinkel støtter seg til å være «primært beskrivende og søke å kartlegge sentrale aspekter av intervju personens livsverden» (Kvale & Brinkman, 2010), da jeg søker å finne begreper og uttalelser knyttet til mitt tema, som kan peke mot en ev. definering av møbelsnekkerfagets egenart. Koding av dataene gjorde jeg forsøksvis i starten, men gikk bort fra en streng koding til fordel for en mer åpen koding, ved å sortere fremtredende fagkoder bestående av kvalitative begreper fra fagfeltet, faguttrykk som uttrykk for «egenarter». Her støtter jeg meg til at «kodene i en Grounded theory-tilnærming» ... «inngår i en kvalitativ analyse av relasjonene til andre koder (les: faguttrykk) og til kontekst (les: egenart) og konsekvenser av handlinger (les: møbelsnekkerfaget)» (mine parenteser)(Kvale & Brinkman, 2010, p. 209).

Sammenføyningsmetoder er et eksempel på faguttrykk som er brukt som koding. Jeg samlet antall ganger et faguttrykk ble uttrykt av fokusgruppen. Sammenstilt mot andre faguttrykk som kom til overflaten i gruppa, ved å telle dem, gir en indikasjon på hva som ble vektlagt, da samtalen jo pågikk rundt samme tema og utvalget kunne kretse tilbake til samme uttrykk. Denne enkle kodingen dannet grunnlaget for kategorien Møbelsnekkerfagets egenart, som jo også var føringen til informantene. Jeg synes dette viser tydelig hvilket blikk som har preget

meg i letingen etter hva som kan være koder eller beskrivelser av en potensiell egenart, i dataene.

For å finne ut om møbelsnekkerfagets egenart må vi sammenligne og sette det i perspektiv mot trevaresnekkeren.

Min analysemetode for fokusgruppen ble derfor lagt opp slik at jeg trakk ut fagkodene som fokusgruppen pekte på for først å kartlegge særtrekkene for møbelsnekkerfaget, deretter å kartlegge hvordan disse ser ut for hver gren; henholdsvis møbelsnekker og for trevaresnekker.

I en slags parallell-analyse har jeg forsøkt å vise hvor de to faggruppene skiller vei for å kunne peke på forskjellene. Forskjellene ble analysert videre derfra for å se hvilken type forskjeller det gjaldt. Derfor har jeg skjemabelagt dette i et forsøk på å synliggjøre disse nyansene. Viser til skjematisk fremstilling i 6.1.3.

Fant jeg faglige forskjeller som dominerer og er tydelige, eller må forskjellene forklares gjennom andre perspektiver? «Dataeksempler sammenlignes konstant med henblikk på å finne likheter og forskjeller», slik Fokusgruppen gjorde mellom møbelsnekkeren og trevaresnekkeren og slik jeg så etter forskjeller og likheter i dataanalysen etterpå. Da analysen etterhvert avdekket landskapet måtte jeg omstille meg og se at jeg faktisk var på vei mot «formulering av teoretiske memoranda» omkring egenarten til møbelsnekkerfaget (Kvale & Brinkman, 2010, p. 209).

Kodene blir presentert som særtrekk under Møbelsnekkerfaget iht. særtrekk

5.3.1 Analyse kategorier for å finne egenarten

I henvisning til åpen koding i forrige avsnitt er disse kodene grunnlaget for analysekategoriene, som hjelper meg å beskrive tema og gi en slags konseptualisering av egenarten (Kvale & Brinkman, 2010, p. 208).

Kategoriene oppstår utfra hva jeg ønsker svar på. Da jeg innså etter fokusgruppe-intervjuet at her finner jeg ingen egenart slik jeg forestilte meg en egenart, så måtte jeg omstille meg, og derav følger analysekategori 2.

Av ovenstående følger to kategorier å analysere etter.

1. Møbelsnekkerfagets egenart gjennom koder representert i faguttrykk fra fokusgruppen, for å bestemme noen konkrete og håndfaste skiller mellom trevare- og møbelsnekker. Disse danner også grunnlag for sammenstillingen mellom trevaresnekker og møbelsnekker i flytskjema.

2. Den underliggende forklaring til møbelsnekkerfagets egenart hentet ut av data fra både fokusgruppen og de individuelle intervjuene, som peker mot en forklaring til egenarten *utenfor det fagtekniske*. En overordnet forklaring til de forskjellene som er der, men som ingen klarer å definere fra hverandre.

Om underliggende forklaring har jeg en viktig bemerkning: De hermeneutiske filosofene er kritiske til et syn på underliggende eller skjult mening. De mener de metodiske positivistene bruker slike beskrivelser for å hevde eierskap over en mulig underliggende *eneste sannhet*, i måten Bibelen – som fremste eksempel – ble fortolket. Dette er ikke slik jeg mener med underliggende betydning her. Jeg bruker det som et språklig redskap for å vise til at bakenfor eller *i* forklaringene som gis for å prøve å finne egenarten, *klarer* man ikke å finne egenarten alene. Det er *noe annet* utenfor, enn disse forklaringene som viser til egenarten. Altså ingen *skjulte meninger* eller meningsklumper. (Kvale & Brinkman, 2010, p. 223). Da dette ble avdekket etter intervjuet som *funn*, må jeg jo bruke dataene jeg har og analysere der likevel, altså underliggende, slik språket er. Det er likevel fortsatt dataene som har gitt meg funnet.

5.3.2 Analysepørsmål egenart

Analysespørsmålene skal hente inn svar til kategoriene fra dataene.

1. Hva bestemmer/beskriver møbelsnekkerfagets egenart?
2. Hvilke konkrete skiller finner jeg ved å lete i særtrekkene/faguttrykkene?

5.4 Analyse for opplæringen

Jeg har intervjuet bransjen i intervjurunde to for å finne ut om nivået på faget i opplæringen. For å finne ut i hvilken grad opplæringssituasjonen er preget av utdanningsstrukturen foretok jeg en dokumentanalyse av Læreplan for den Videregående skole av 1976 (LVS76), og Læreplan for LK06. Disse har jeg samstilt for å se etter årsaker og egenskaper som skiller dem fra hverandre, som kunne forklare situasjonen. Etter samstilling av læreplanene tok jeg for meg LK06 og analyserte bare den.

5.4.1 Analysepørsmål

På bakgrunn av datainnsamling i runde to, og i dokumentanalyse, ønsker jeg å finne ut av følgende: 1) Hva sier bransjen om nivået på faget i opplæringen? 2) Til spørsmål 1: Hva uttrykker læreplanene om koherens mellom læreplanmål og måloppnåelse i faget / kan det bransjen sier om nivået forklares gjennom dokumentanalyse?

- 3) Om *manglende* koherens viser seg; Hvorledes påvirker det møbelsnekkerfaget?

5.4.2 Analysekategori til dokumentanalyse og datainnsamling runde to

Intervjurunde to og dokumentanalysen retter seg henholdsvis til nivået på faget i opplæringen, og til det strukturelle nivået på opplæringen.

For intervjurunde to var derfor kategorien: Nivået på faglighet i opplæringen. Analysen så ganske enkelt etter alle tegn til det faglige nivået, uttrykt direkte av informantene eller ved at analysen viste sammenhenger som kunne forklare f.eks. mangel på koherens mellom intensjonen i opplæringen og faktiske forhold. Både *internt* i dataene, eller også ved samstilling av dokumentanalyse med dataene fra runde to. Merk at begge kategorier gir uttrykk for et strukturelt nivå.

Med dokumentanalysen ville jeg finne ut om det var manglende koherens mellom innhold i denne, og måloppnåelse/nivå på fagutøvelsen i opplæringen. Er det f.eks. god sammenheng mellom formål og kompetansemål i planen? Koherens forteller oss om relasjonen mellom intensjon og mål, mellom innhold i kompetansemålet og intensjonen med kompetansemålet: Uttrykker det en logisk sammenheng eller er det brist i utdanningsstrukturens *indre logikk* (Kvale & Brinkman, 2010, p. 251) når jeg knytter det til faget og opplæringen?

Språklige forskjeller mellom de to læreplanene LVS76 og LK06 er vesensforskjellig, og dette bruddet i stil ble introdusert med R94. Vesensforskjellen representerer den *innholdsorienterte* og den *målorienterte* (kompetansebasert) læreplanen. Formuleringer i språket spiller en viktig rolle i hvordan læreplanen leses og tolkes, jeg gjennomførte derfor en analyse av språkbruken i LK06 for å se om dette kunne avsløre noe om påvirkning på det strukturelle nivået på opplæringen. Denne analysen av LK06 bygger da oppunder koherens som kategori.

For å se etter koherens mellom læreplan og praksisfeltet samstilte jeg også læreplanene innbyrdes, opp mot praksis i feltet slik det har kommet til uttrykk gjennom datainnsamlingen. Koherens blir derfor min analysekategori for samstilling *mellom* læreplanene, og *internt* i LK06. Er det manglende koherens *kan* dette forklare svikt i utdanningsstrukturen.



På leting etter et fullstendig bilde av fungerende læreplan LK06 og tidligere læreplan LVS76 så jeg etter forskjeller mellom dem. Én forskjell åpenbarte seg tidlig, nemlig den mellom innholdsorientert og målorientert læreplan. Mer utførlig om dette i kapittel 6.3.

Konkret ville jeg deretter lete i læreplanen av LK06 etter faktiske beskrivelser av *ferdighetsmessig* innhold; innholdsorienterte kompetansemål. Dette ville jeg gjøre på den enkle bakgrunn at vi har å gjøre med et praktisk fag, hvor det erfaringsbaserte arbeidet er det som kan frembringe nødvendig læring og kompetanse i faget, med henblikk på erfaringslæring.

5.5 Validitet og reliabilitet

Da fokusgruppeintervjuet var gjennomført, gjensto transkriberingen. I bakhodet lette jeg etter effektive måter å gjøre dette på, f.eks. bare å høre gjennom og notere stikkord om det jeg mente var relevant og bidro til det jeg ville finne, egenarten til møbelsnekkerfaget. Hadde jeg fulgt denne strategien, ville jeg gått glipp av mye så jeg tydelig i etterkant. Når jeg så startet med transkriberingen, var jeg innstilt på å skrive ned alt, ordrett hva som hadde blitt sagt, og gjorde det. Det jeg senere erfarte var i hvilken grad denne transkriberte teksten var verdifull som tekst for meg å trekke fram når jeg trengte det, vende tilbake til å lese igjen, finne nye linjer med tekst, uttalelser til referanser, og funn. Noen av funnene har oppstått utfra gjentatte lesinger der sammenhenger har åpenbart seg først langt i ettertid.

Slik sett har jeg gjort ære på og ivaretatt den informasjonen som ble gitt meg av informantene, som min forskning baseres på, og jeg anser den derfor å være pålitelig og gyldig, og at kvaliteten på dataene er ivaretatt. «Validitet som håndverksmessig kvalitet» er knyttet til forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet. Jeg har ikke forsket før slik som her, det har derfor vært nødvendig å tilvende seg rollen som forsker. Heldigvis handler validitet om mer enn metodene som blir brukt. «Forskeren som person, inklusive hans eller hennes moralske integritet og særlig det vi i våre diskusjoner har kalt praktisk klokskap, er avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert» (Kvale & Brinkman, 2010, p. 253). Siden et prosjekt som dette er en omfattende prosess er disse egenskapene avgjørende, da valideringen ikke er avgrenset til en bestemt del av arbeidet, men *hele* forskningsarbeidet, selve *forvaltningen* av datagrunnlaget og presentasjonen av dette. Jeg hadde en klar agenda om hva jeg ønsket å finne ut eller belyse gjennom spesielt intervjuene, og lette etter det. Dilemmaet for meg ville oppstått om jeg ikke var bevisst dette i min forskning, og det har jeg vært. Min spørsmålstilling til teksten gjennom min problemstilling, mine analyse spørsmål, og forskningsspørsmål, har vært viktig å navigere etter, og i arbeidet med dokumentanalyse samt intervjuanalyse har jeg etterstrebet en perspektivistisk subjektivitet (Kvale & Brinkman, 2010, p. 219). Min forskning har gitt meg funn som hjalp meg å svare på problemstillingen. Utover det har jeg funnet grunnlag i datainnsamlingen for å si noe om den tilstanden møbelsnekkerfaget befinner seg i.

6 FUNN OG DRØFTING

I dette kapitlet belyser jeg mine funn jeg kom fram til gjennom analysekategoriene. Som var følgende:

- Å finne og beskrive en egenart for møbelsnekkerfaget
- Å finne nivået på *faget i* opplæringen, og det *strukturelle nivået* på opplæringen i utdanningsstrukturen
- Dokumentanalyse av læreplaner, der jeg leter iht. koherens.

Funnene presenteres og drøftes ved å dele inn kapitlet i tre hoveddeler. Disse er:

- Funn og drøfting om møbelsnekkerfagets egenart iht. fokusgruppe og teori
- Funn og drøfting av nivå på faget i opplæringen og det strukturelle nivå på opplæringen iht. intervjuer og dokumentanalyse

- Underbyggende drøfting av hvordan egenarten er ivaretatt i utdanningsstrukturen. På bakgrunn av dokumentanalyse og teori

Funnene skal på denne måten spores tilbake til problemfeltet og settes inn i sammenhengen den hører hjemme. Utgangspunktet for dette er problemstillingen:

Hvordan ivareta møbelsnekkerfagets egenart og nivå gjennom utdanningsstrukturen?

Forskningsspørsmålene, som danner grunnlag for drøftingen, står i begynnelsen av hver hoveddel fordelt iht. sine respektive kapitler.

For hoveddelen 6.1 og 6.3 lister jeg først opp funnene for disse områdene, og strukturerer deretter teksten løselig etter disse.

Samlet vil disse områdene til slutt henge sammen med hverandre, og vise et bilde av tilstanden til faget i dagens utdanningsstruktur. Dette blir presentert under Oppsummering og konklusjon.

«Så det hører til unntakene at vi får utøvd det håndverket vi faktisk kan da. Og da får vi heller ikke lært det til de nye».

(Lars Erik Wold, Treverkstedet, 2019)

Det *håndverket vi faktisk kan*; hva er det?

Denne uttalelsen er et funn, bokstavelig talt; den ga direkte spor og inspirasjon til å finne ut *hva dette håndverket er*, som videre inspirerte til utarbeidelsen av skjema om nivåer i utførelsen. Mine funn viser også at møbelsnekkerfaget utøves i varierende omfang og grad. Her er årsaken til problematikken i utgangspunktet, da jeg ble oppmerksom på tilstanden i 2012.

Den sier også at den egenarten og det håndverket jeg ser etter når jeg vil finne egenarten og finne nivået på opplæringen; da er det dette jeg leter etter. Det er dette håndverket som står på spill, det er selve malen jeg forsøker å beskrive.

Dette håndverket forsøker jeg å beskrive i del 6.1, og i 6.2 beskrives sammenhengen faget står i under opplæringen, og hvilket nivå det er på faget under opplæringen i utdanningsstrukturen.

6.1 Funn og drøfting for å finne møbelsnekkerfagets egenart

Jeg har hatt to analysekategorier for å finne møbelsnekkerfagets egenart.

1. Møbelsnekkerfagets egenart. Fagkoder representert av faguttrykk fra fokusgruppen forteller om særtrekkene i møbelsnekkerfaget, disse blir presentert først. I neste runde bruker jeg de samme særtrekkene for å sammenstille trevare- og møbelsnekker. Disse særtrekkene danner også grunnlag for sammenstillingen mellom trevaresnekker og møbelsnekker i flytskjema.
2. Den underliggende betydning i møbelsnekkerfagets egenart, hentet ut av data fra både fokusgruppen og de individuelle intervjuene, som peker mot en forklaring til egenarten *utenfor det fagtekniske*. En overordnet forklaring til de forskjellene som *er der*, men som ingen klarer å definere *fra hverandre*.

Funn som søker å vise egenarten til møbelsnekkerfaget er todelt.

Den første delen handler om å spore funn til fokusgruppeintervjuet og intervjurundene, og fremstille disse oversiktlig. Det gjør jeg ved å dele inn i et underkapittel for møbelsnekkerfaget iht. særtrekk, og et neste underkapittel som tar for seg en samstilling mellom møbelsnekker og trevaresnekker. Til det siste har jeg utarbeidet et flytskjema som gir en oversiktlig fremstilling av forskjellene mellom fagene. Deretter foretar jeg en skjematisk fremstilling av utførelsen i faget slik det kan se ut med materialet heltre som utgangspunkt. Et skjema som viser en oppstilling av bransjen iht. *nivåer* i utførelsen som henvender seg til materialet – opprinnelsen for faget: treverk. Derfra viser den alle dagens grener, som alle har utspring i den samme opprinnelse, møbelsnekkerfaget.

Skjemaet kan vi kalle et *resultat* av undersøkelsene mine. Den representerer ikke et funn i seg selv, men har oppstått under letingen etter egenarten, og på *bakgrunn* av funnene.

Den andre delen presenterer funn om egenarten iht. subjektets eksistens, Det frie subjekt.

Forskningsspørsmålene danner grunnlaget for drøftingen i samme kapittel, jeg minner om forskningsspørsmålet gjeldende for denne delen.

1. Hva beskriver møbelsnekkerfagets egenart?

Hovedfunn møbelsnekkerfagets egenart iht. fokusgruppen

Egenarten til møbelsnekkerfaget lar seg ikke *definere* til noe eget eller målbart avgrenset område, hverken til seg selv eller som skille mot trevaresnekker. «Egenart» i denne forstand

er knyttet til subjektets eksistens, eller Det frie subjekt. Dette viser at noe egenart per definisjon ikke er å finne for noen eller noe. Møbelsnekkerfagets fremste særtrekk iht. hva vi legger i egenart, beskrives i nærheten til heltre-materialet og hva dette avstedkommer: Materialforståelse.

For å håndtere begrepet egenart i denne sammenhengen heretter i oppgaven, viser jeg til særtrekkene i faget representert gjennom faguttrykkene (som koder). Disse kom til syne gjennom fokusgruppen. Særtrekkene er nært knyttet til faget, og sammen med beskrivelsene i dette kapittelet er dette et samlet grunnlag for å forstå begrepet egenart heretter i oppgaven.

I neste underkapittel vil jeg så nært som mulig trekke møbelsnekkerfaget opp til særtrekkene fremhevet av fokusgruppen, og i hvilken sammenheng de gjør seg gjeldene. Jeg gjør dette for å danne et så klart som mulig område for der møbelsnekkeren opererer, vel vitende om at en definisjon per definisjon ikke lar seg etablere. Dette er viktig for den videre drøftingen av hvordan faget ivaretas av opplæringen, i utdanningsstrukturen.

6.1.1 Møbelsnekkerfaget iht. særtrekk

Overflaten på treverket i arbeidet til møbelsnekkeren dekkes aldri til, det brukes alltid *transparent* overflatebehandling. Implikasjonene av dette er at *materialforståelse* er overordnet for møbelsnekkeren. Fokusgruppeintervjuet avdekket dette, der uttalelser som direkte henviste til materialforståelse og materiale som del av egenarten, talte nesten dobbelt så mange som neste på listen av faguttrykk som representerte koder.

Materialforståelsen og hensynet til materialets kvaliteter er derfor svært styrende som betingelse i alle ledd av produksjonen, på alle *nivåer* i produksjonen, fra utvalg og uttak av materiale, til overflate og finish. Møbelsnekkerbedriftene seg imellom baserer sin produksjon på heltre i varierende grad. Noen sverger utelukkende til heltre i sin produksjon, andre baserer seg på en blanding av platematerialer – oftest i MDF- og heltre. Møbelsnekkerne besitter og *er avhengige av* den fremste kompetansen på dette området, og nærmest som et symptom på tilstandene til håndverkets vilkår i dag møter de på vanskeligheter med å få tak i *gode nok* materialer i dagens marked. Industriproduksjon dominerer, og fagkunnskapen er i ferd med å bli mangelvare selv i foredlingsleddet: «Jeg er opptatt av gode materialer, som blir vanskeligere og vanskeligere å få tak i dessverre», sier Kjetil Harket i fokusgruppen.

Oldermann i OSL⁴, Bjørn Gunnar Eliassen, kan bekrefte dette som tema fra laugsmøtene: «Vi har tatt opp nå at den eika vi får fra finerfabrikken (les: Oslo Finerfabrikk), og fra Fritzøe er for dårlig, dem tørker den alt for hardt».



Maleri tittel Heltre.

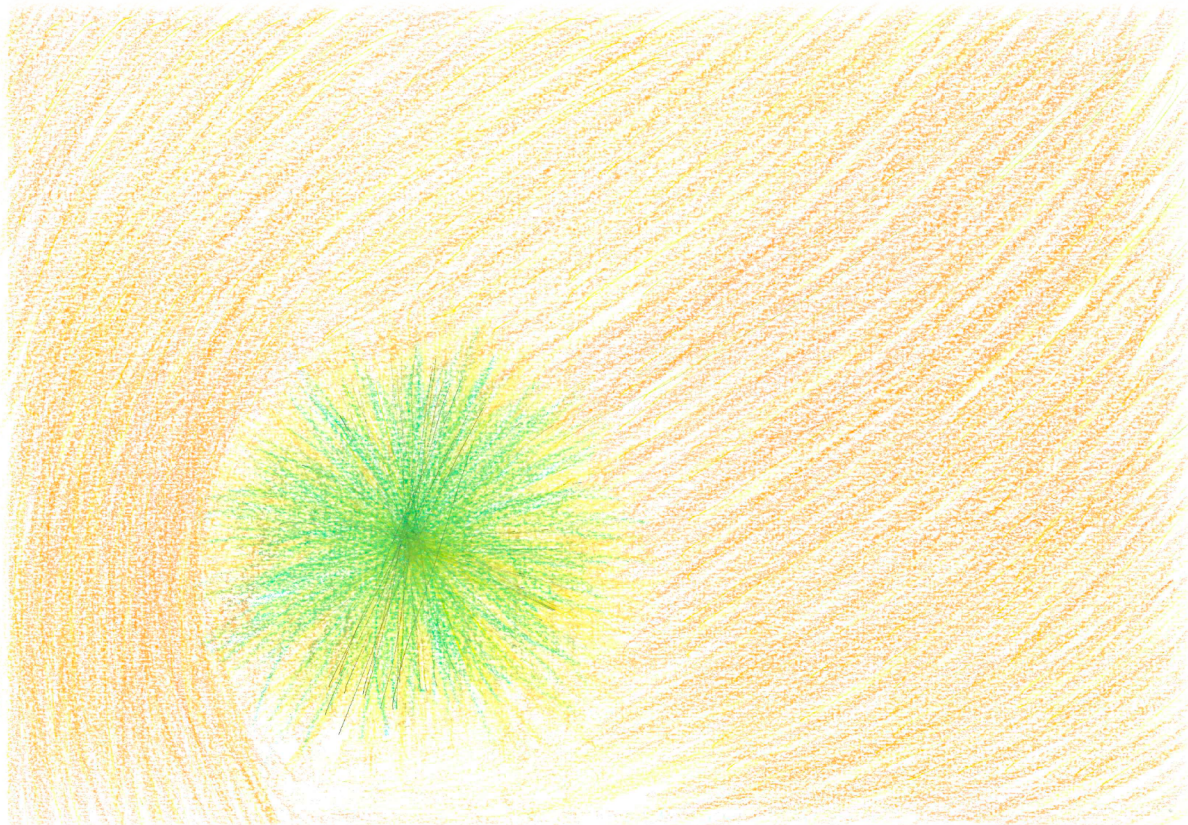
Treverkets struktur, estetikk og design, styrke, overflate, preferanse på treslag, egnethet, m.m., er alle forhold en møbelsnekker må være faglig skikket å ta stilling til, samtidig som treets egenskaper vil utfordre kunnskapene hos de som arbeider med det daglig. Det er mange karaktertrekk ved en trestamme før den blir til materialer, speilet av vekstforholdene. En erfaren kjenner vil kunne tyde noen av disse før treet felles og sages. For den jevne møbelsnekker kommer dette til syne i veden når treverket har blitt plank, og da starter prosessen med å velge ut de riktige materialene etter funksjon, form, og utseende, som krever individuelle hensyn til også hver møbeldel.

At materialet ikke dekkes til, gjør også at *pussingen* av treverket får en særegen betydning for møbelsnekkerne, da dette stiller krav til utføringen i mange ledd av produksjonen. «Pussing tror jeg er mye mer en møbelsnekkeraktivitet enn de andre fagene», sies det i fokusgruppen.

⁴ Oslo Snekkermesterlaug består idag utelukkende av møbelsnekkerbedrifter, med unntak av én bedrift som leverer spesialbestillinger til begge fagfelt, [Snekkermester Per Bjerke](#).

Forskjellen mellom en trevaresnekker som i stor grad står og skjærer MDF til daglig, et tilnærmet dødt materiale, og en møbelsnekker som utelukkende jobber i heltre, blir derfor innlysende. Hos den første opparbeides ikke materialkunnskapen, og den vedlikeholdes heller ikke.

Heltre som materiale avstedkommer egentlig to kunnskapsformer. Den ene kunnskapsformen er til det praktiske arbeidet, den tause kunnskapen, allerede omtalt. Den andre kunnskapsformen befinner seg i materialiteten i heltre, en tekstualitet knyttet til vår kulturarv innen trearbeid gjennom svært mange fagfelt. (Når jeg forsøker å finne tekster eller litteratur som beskriver denne spesifikke kunnskapsformen, ser den ut til å være gjemt og sammenvevd i taus kunnskap, eller ikke omtalt). Tekstualiteten i treverket avstedkommer en kunnskap i møbelsnekkeren (og andre heltre-arbeidere) om selve treverkets tekstur, kjennslighet, form, fukt, alder, værbitthet, hardhet, mykhet, m.m., som i denne sammenhengen er en kilde til kunnskap, det *produserer* kunnskap for den som praktiserer i feltet. En håndverker som finner inspirasjon i treverket, vet å verdsette dets egenskaper fra naturens side. En plank f.eks. skåret ut på flaksiden av trestokken vil vise trestrukturen og spillet i veden. Utfra dette åpner det seg muligheter som bare fagmannen kan brodere et arbeid utfra; tekstualisere en sti som anvender treverkets iboende allerede gitte kvaliteter, fra råvare til ferdig produkt. Tim Ingold sier det vakkert, med snekkere som eksempler, i sin omtale av «the textility of making»: «Practitioners, I contend, are wanderers, wayfarers, whose skill lies in their ability to find the grain of the worlds becoming and to find its course while bending it to their evolving purpose» (Ingold, 2009).



Maleri tittel: *Formlighet Sanselighet Bevegelse*

Møbelsnekkeren er kulturbærer. En håndverker som håndterer *hele* prosessen fra a til å med et møbel eller innredning. Det skiller møbelsnekkeren, og håndverkeren som sådan, fra industri. I sitt arbeid med materialet utvikles fagkunnskapen bare håndverkeren utvikler, og i materialkunnskapen er det bare den hele prosessen som foredler og videreutvikler kunnskapen om materialet, og faget, gjennom håndverkeren. Møbelsnekkeren er gjennom dette en bærer av en *kunnskapsform*, og samtidig av et kulturelt uttrykk, og er dermed en kulturbærer.

Fokusgruppeintervjuet satt ord på særtrekkene til møbelsnekkerfaget, og diskuterte utfra disse, som stort sett ble representert i form av faguttrykk. I tillegg kommer beskrivelser som identifiserer oppgaver og arbeidsmåter. Faguttrykkene trukket frem her nedenfor er de mest representerte i fokusgruppeintervjuet, av de jeg anser som signifikante. Særtrekkene som beskrives sier definitivt noe om faget, selv om de deles med trevaresnekkeren, fordi særtrekkene behandles forskjellig i utførelsen. Det at de ikke kan skilles så lett språklig, sier da kanskje mer om vår evne til å nyansere våre opplevelser gjennom språk, enn at det ikke skulle være et skille. Fokusgruppen befestet en slik påstand gjennom sin tydelige holdning til at det *er* et skille. En åpen refleksjon viser dette når det snakkes om grensetilfeller i produksjonen, der jo flere av de små og mellomstore verkstedene driver en *kombinasjon* av

møbelsnekker og trevaresnekker i sitt daglige virke: «Ja, for alt går jo så mere inn i hverandre i dag hvordan vi jobber i hverdagen..(tenkepause).. ..bare at det er jo helt forskjellige fag», sier Bjørn Gunnar Eliassen i fokusgruppeintervjuet.

Faguttrykk som koder

Her følger særtrekk sett med møbelsnekkerens øyne iht. data fra fokusgruppeintervjuet. Beskrivelsene i kursiv til faguttrykkene er direkte sitat fra fokusgruppen (transkriberingen).

X angir antall ganger faguttrykket ble nevnt.

Forkortelse: MS = møbelsnekker. TV = trevaresnekker. For å vise ordskiftet der disse er gjengitt med anførselstegn erstatter jeg initialer med v, w, x, y, z. Fem informanter i alt for fokusgruppen.

- Materialforståelse. 26x.

Forståelse for treets egenskaper. Dimensjoner, toleranser, bevegelser. Ja det er der du får mest påvirkning av sånne ting; hvis du tar ut helt feil (les: materiale) i f.eks. akterstav så får du fort problemer.

- Sammenføyningsmetoder, sammenføyningsmetodikk. 12x.

Variasjon av sammenføyningsmetoder gjort med tre, tre mot tre.

- Overflatebehandling. 8x.

Forståelse for transparent overflatebehandling.

- Pussing. 8x.

Pussing tror jeg er mye mer en møbelsnekker-aktivitet enn de andre fagene.

- Prosess. 5x.

Du kan ikke være møbelsnekker uten å kunne hele prosessen (av produksjonen).

Gjennomføre hele prosessen fra a til å. Fra ide, planlegging, tegning, valg av metoder, valg materialer, produksjon, overflatebehandling.

- Funksjon. 10x: *Praktisk funksjon, estetisk funksjon, billedlig funksjon. Hvis du ser på det skapet er det utrolig mye som ikke har funksjon; stukkatur og de tingene, men det er et utrolig fint skap.*
- Estetikk. 4x. *Jeg tror at det estetiske har fått altfor liten, altså man ser det som en ikke-praktisk verdi, men jeg er ikke helt enig i det egentlig. Lage fine ting. Det er jo et estetisk aspekt ved det som er viktig.*
- Rekkefølge. 3x. *X Ja rekkefølge er viktig! Y Rekkefølge er såå viktig.*
- Presisjon. 3x. *Større presisjon i ms enn tv. Presisjon er avgjørende for faget.*

- Konstruksjon. 3x. *Konstruksjonsforståelse. Da kom jo industrien inn. Da ble det ikke plass til den nennsomme tappekonstruksjonen på stoler.*
- Toleranser. 2x. *Men det er også forskjeller, og toleransene er forskjellige. Ifht toleranser på bevegelser i når du setter sammen noe at du ikke binder bevegelser*
- Visualisering. 3x. *En imaginær forestilling om hva vi driver med, det er jo veldig viktig. Kunne gjøre visjon til noe konkret.*
- Begeistring. 9x. *Men skal du leve som møbelsnekker da lever du veldig på ryktet ditt, og da må du faktisk begeistre kunden. At folk føler seg begeistra og ivaretatt. Å oppnå den derre effekten at kunden blir, får mer enn de forventer.*
- Maskinbruk og maskinkompetanse. 15x. *Maskinene skulle jo alltid kunne lage en tapp raskere, og like bra, at vi (møbelsnekker) ikke har tatt med oss dette videre. Maskinene kan gjøre jobbene raskere X og like bra. W Ja. For det kan det jo egentlig, (men) du bare må ha den kunnskapen når du står bak maskinen. «Den kunnskapen» referer her til materialkunnskapen, sammenføringsteknikk-kunnskapen, kunnskapen om toleranser og presisjon i utførelsen som du må besitte for å ta riktige valg; uavhengig om du står på maskin eller benk. Dermed skal ikke maskinbruken «erstatte» noe av kunnskapen, tvert imot er denne fortsatt en betingelse for å holde fagets nivå i hevd.*

Merk: Faguttrykkene som særtrekk danner grunnlag for fremstillingen jeg gjør i nivåskjema. De danner også grunnlag for det som legger premissene for hva skjema skal fremheve: at nivåene representerer utførelsen iht. materialet, som er det udiskutable utgangspunktet for faget som helhet.

Møbelsnekkeren leverer i all hovedsak unika produkter med enkeltstående bestillinger hvor produktet er nytt/originalt fra gang til gang, bestilling til bestilling, der heltre er dominerende. Størrelsen på bedriften er betegnende for møbelsnekkeren; Den lille som er omstillingsdyktig for mindre og tilpassede oppdrag som bærer preg av nisje og unika stykker; skreddersøm. Her spiller materialkunnskapen en viktig rolle. Møbelsnekkerfaget preges videre av å være ikke-industrielt. I overgangen mot industri eller fabrikk er det et segment i bransjen som kjennetegnes ved at de opererer med stor grad av omstillingsdyktighet. Her hører møbelsnekkeren til, og noen trevareverksteder vil også passe i denne beskrivelsen. Møbelsnekkeren kan sies å være en leverandør til et privat luksus- eller overskuddsmarked mer utsatt for konjunktur. Dette markedet er mer orientert mot trend og estetikk. Estetikk er et

uttrykk for kvalitet ofte kanskje feiltolket som noe overfladisk, og er undervurdert som en nødvendighet i våre omgivelser når det snakkes om *behov*: «det er det som er rart med vårt fag, det er som kunst; det er ikke nødvendig med kunst, men det er veldig viktig (litt latter). V Ja. W Ja for mennesket er det. X For at det har å gjøre med hvordan det påvirker oss sinnsmessig. Og *det* har praktisk verdi». Møbelsnekkeren jobber nært opp mot folks personlige behov også som formgiver. Privatkundene, og selvfølgelig bedriftskundene, med sans for estetikk og ønsker om spesialinnredning må til møbelsnekkeren. Formgiveren må kunne visualisere sitt arbeid, gjennom teknisk tegning eller skissetegning, som en integrert del av prosessen med å produsere et produkt. «Jeg syns jo det at den verktøykassa du benytter deg av til å gjøre det du lager da, det er jo det som definerer tittelen din litterann da. HB vet du; det var veldig fint sagt». Møbelsnekkeren skal være fortrolig med å bruke alle håndverktøyene på et faglig profesjonelt nivå, og at disse verktøyene faktisk brukes henger også nøye sammen med utviklingen av ferdighetene og forståelsen håndverkeren og faget besitter (Dreyfus, 2004, p. 179), også *dette* i relasjon til materialet. Dette er en enkel opplagt sammenheng, som likevel må uttales, siden det enkle og tilsynelatende ubetydelige har lett for å bli forbigått, ikke sett.

En møbelsnekker som er ekspert på sine håndverktøy vil i arbeid med unike møbler kunne utføre mye for hånd der det vil ta tid å lage maler og jigger i tilrettelegging for produksjon av de samme detaljene på maskin. Her er vi ved kjernen av hva som begeistrer en møbelsnekker: å møte treverket med en nyoppsatt skarp høvel eller et stemjern, og høre lyden av høvelsponet synge over treverket, slike tynne gjennomsiktige blad av treverk.

Jeg vil tilbake til materialforståelse her til sist i underkapittelet om særtrekkene for møbelsnekkerfaget, for å si at det er viktig for trevaresnekkeren også, men der er det utstrakt bruk av dekkende overflatebehandling. Det gjør som sagt aldri møbelsnekkeren. Da er det ikke møbelsnekker. Av dette kan jeg konkludere at omfattende kunnskap om materialet er den *første* betingelse for å drive som møbelsnekker, og at denne kunnskapen utvikler og får du bare ved å jobbe kontinuerlig med materialet med hendene og i heltre. De bygger på hverandre, og går hånd i hånd med fagets utvikling.

For å gi en beskrivelse av faget og utøvelsen av faget som gir en litterær forståelse – siden det skal beskrives på papir – av hva som trengs både av modenhet, ferdighet, kunnskap og forståelse for hva *materialet* tre krever av oss, kan det ikke gjøres særlig tydeligere enn hva Peter Korn gjør det i sin bok «Why we make things and why it matters». Når vi leser dette er vi allerede inneforstått med at treverk er møbelsnekkerfagets første forutsetning.

“In furniture making, beginnings are critical. For a simple frame-and-panel cabinet door (trefyllingsdør) to stay flat over the long haul, and not become too tight in summer or overly gapped in winter, success starts with the choice of timber. Not just what species or which plank, but also from which part of the board one saws the stiles and rails, how dry the wood is, the method by which it was dried, and how it was stored and handled”. Som andre møbelsnekkere vet fortsetter prosessen her, som Korn forteller videre, for vi har på dette stadiet ikke engang begynt å *bearbeide* materialene. Nemlig å rette, høvle, sortere, merke opp for sammenføyninger og utføre sammenføyninger, lage og frese fris på fyllingene, sammensetting, justering/tilpassing, montering, feste beslag, låsekasse, og til slutt pussing og overflatebehandling.

“Throughout the entire process, the quality achievable at each stage is utterly dependent on the care with which the craftsman has accomplished every previous step” (Korn, 2013, p. 29).

For en som vil bli møbelsnekker iht. egenarten der, eller mer presist egenarten som oppstår i møte med de valgene som håndverkeren tar, er følgende kjennetegn gjeldende for hva det er som *styrer*:

Bearbeiding av heltre, ved hjelp av maskiner og håndverktøy; Tilskjæring av materialer til emner for deler til møbel; Bearbeiding og utforming av disse iht. arbeidstegning;

Materialforståelse, god forståelse for treets egenskaper. Vedlikehold og oppsetting av skarpt håndverktøy, og maskin; Bruk av skjærende skarpt verktøy som f.eks. stemjern og håndhøvel;

Bearbeidingen kjennetegnes av nøyaktighet og presisjon enten vi snakker om håndverktøy eller maskinføring; Sammenføyninger kan ofte utføres med håndkraft med håndholdte

maskiner eller ved hjelp av håndverktøy; Stor presisjon kreves ved oppmerking av

sammenføyninger; Stor nøyaktighet og presisjon kreves ved utføring av sammenføyninger for

hånd; Stor nøyaktighet og presisjon kreves ved tilpassing av maler og jigger til produksjon på

maskiner; Håndverktøy i alle varianter må beherskes; Håndpussing, med håndmaskin eller

manuelt med papir med stigende korning på pussepapir; Krav til estetikk, formsans for linjer

og kurver, avstemthet og overflate, avrundinger, jevne overganger, og funksjon i samspill;

Pussing, polering og bearbeiding av transparente overflater på treverk av forskjellige sorter.

Valgene du tar for hvert av disse momentene *styrer* hvilket produkt du står igjen med, og

valgene styrer mao. hvilket fag *i faget* du holder på med.

6.1.2 «Det håndverket vi faktisk kan»

Det er dette håndverket som står på spill. Hva kan beskrive det? Produkter som jeg mener speiler det håndverket jeg forsøker å avbilde med ord gjennom deler av oppgaven. Det ville ikke rettferdiggjort fagfeltet å forsøke seg på en beskrivelse uten synlig evidens, konkrete eksempler på hvordan faget kan utføres.



Fiskeskap intarsia, kommode m/utskjæringer. K. Harket, Norge.

Heltre er det materialet som figurerer der det avbildes eksklusive møbler, møbler som preger forsiden av interiørblader. Enten nye møbler eller kanskje eldre design-klassikere av Hans Wegner, for å namedroppe en som er viden kjent for sine møbler enten du kjøper de på auksjon, eller i nyproduksjon; eller Edvin Helseth, en norsk møbelformgiver og interiørarkitekt godt kjent for sine furumøbler og bidrag til rasjonell møbelproduksjon her til lands. Designerne jeg nevner her var begge utdannet møbelsnekkere, da det før var vanlig

med krav til håndverksfaglig bakgrunn dersom du skulle søke deg til kunsthåndverksfaglig, møbeldesign eller interiørdesign på Høyskole. I tillegg til god formsans var designerne jeg nevner opplært i materialkunnskap gjennom praktisk erfaring med, og utøvelse av faget. De kjente treverkets egenskaper og var ute etter å utnytte disse egenskapene i produksjons-sammenheng. Møblene deres er satt i serieproduksjon, og de er industrialisert på et nivå som hensyntar treets egenskaper. Hans Wegner sine stoler blir produsert av PP-møbler i Danmark og er et eksempel på en bedrift som produserer i serier uten kompromiss på å ivareta treets egenskaper. «*Motivation has always been the love of wood and a stubborn belief that technique, ingenuity and craftsmanship can be combined in the strive for quality*».(“PP møbler,”).



Bilde: Møbeldeler til serieproduksjon. PP møbler Danmark.

Treverk til stolben, som vi ser på bildet over, kan ikke tas ut hvor som helst i stokken (trestammen). Uavhengig av treslag må snekkeren bedømme retningen i veden. Hun må også bedømme selve kvaliteten på veden; Er det sprøtt eller vokst uregelmessig? Disse tingene kan en erfaren møbelsnekker både kjenne og se, og de forskjellige kvalitetene kan egne seg ett sted men ikke et annet. En intuitiv, kroppslig erfaring som sanser materialet. En kunnskap bare den med lang erfaring med heltre besitter. Einar Pedersen som grunnla PP-møbler har selv uttalt at Hans Wegner var den beste møbelsnekkeren han hadde møtt, og han er først og fremst kjent som designer. Hans verker springer ut av et intimt forhold til sitt materiale og et intimt forhold til faget han boltret seg i. Idag er designeren oftest løsrevet fra den faglige utførelsen, uten håndverksmessig erfaring eller utdannelse, og må da henvende seg og samarbeide med snekkerverksteder om utvikling og produksjon av designet. Hvilket er et gode og godt argument for møbelsnekkerens eksistens. Samarbeid med verkstedet gjorde i høyeste grad også Wegner (Rachlin, 2014), men han kunne delta på et helt annet nivå i dialogen frem til ferdig produkt, og jeg tenker «like ud» at hans håndverksfaglige bakgrunn med forståelse for materialet bidro sterkt til hans uttrykk. Mitt poeng her blir sammenhengen

mellom hånden og materialiteten som grunnlag for kunnskapen om treverket og dets muligheter.



The chair, H. Wegner, Danmark. Bloom Chair, Egeværk, Danmark. Stille rom, Bwood, Norge.

6.1.3 Møbelsnekkerfaget vs. trevaresnekkerfaget

Hva skiller møbelsnekkerfaget fra trevaresnekkerfaget?

«W Da hadde vi ikke trengt å sitte her og prate i mange timer sånn som vi har holdt på nå! Vi har nesten ikke klart å ... X Det er ikke noe åpenbart skille.»

«Møbelsnekkeren lager mobile ting, mens trevaresnekker lager ting som monteres»; «Større presisjon i møbelsnekker enn trevaresnekker»; «En møbelsnekker håndterer håndverktøy og maskiner; du må kunne bruke både maskiner og håndverktøy». «X så det er en større fleksibilitet Z i vårt fag? X Ja jeg vil påstå det».

vanlige, samt at møblene fyller en *funksjon*. Innredningen av hjemmene i takt med tid og trender har også flyttet definisjonen av behov over til nytteverdi. Nå er det ikke slik lenger at man har en stol bare for å sette frem når man fikk besøk av husbonden. Vi klarer oss ikke uten seng, bord, stoler; det er jo vitterlig dette møbelindustrien lever av. Dermed ser vi at kravene til det estetiske får større påvirkning på hva møbelsnekkeren lager; kravene fra kundene som bruker relativt mye penger på en møbelsnekker er store til at resultatet skal fremstå som noe spesielt eller unikt. «Vi lever av å begeistre kunden» (fokusgruppen). Går du til trevaresnekker kan du ofte bla i en katalog og peke på den døren eller det vinduet. Møbelsnekkeren er delaktig i hele prosessen med møbelet, trevaresnekkerens kompetanse oftest styrt av spesialisering, f.eks. vindu og dører. Spesialisering som er styrt av produksjonsflyt/effektivisering. Produktets egenart og kvalitet (som regel) ferdig definert når kunde velger. Trevaresnekkeren ikke like delaktig i hele prosessen, når vi kommer over på industri- og fabrikksegmentet. Møbelsnekkeren lever ofte av å skape begeistring, og noe møbelsnekkerbedriftene er bevisste på også, representert gjennom fokusgruppen. «Når vi er ute hos kunder, så prøver vi å skape behov hos kunden og at kunden også får en *opplevelse* av å ha en møbelsnekker på besøk. X Ja og det er det! Vi lever av å begeistre kunden».

Det setter også lys på dimensjoneringen av faget i samfunnet. Det estetiske og særskilte aspektet har en valuta vi ikke helt tar på alvor eller tar innover oss, vil jeg hevde på bakgrunn av disse opplysningene fra fokusgruppen. I tillegg har vi en økende bevissthet omkring miljøet, der bærekraft og levetid henger nøye sammen. I mars dette året leste jeg i Aftenposten at «Flere norske møbelprodusenter oppgir at kundene er på jakt etter norskproduserte og kortreiste møbler», og møbelprodusenten Slettvoll uttaler de ser en klar endring i folks handlevaner: «-Vi ser lavere forbruk og større bevissthet rundt det å velge produkter som varer lenge» (Aftenposten bolig, «Gull i grønne skoger». 21/3-20).

Vi kan slå fast at møbelsnekkerfaget er et utpreget håndverksfag. «Antall sysselsatte i industrien har falt med nesten 33 pst. fra 1970 til 2015, mens produksjonen har økt med nesten 150 pst. i samme periode» (Fiskeridepartement, 2016-2017, p. 19). Industrien har med produksjon å gjøre, det trengs mindre folk til prosessindustrien, mindre folk til produksjon. Utfra dette kan vi lese at industrien har blitt adskillig mer effektiv, adskillig *mer* industrialisert, og flere produkter blir omsatt på markedet, som betyr tøffere konkurranse da vi vet at møbelindustrien i Norge er stor. Det kunne også antyde at håndverket skulle få større plass, ettersom industrien bemanner færre. Trendene går i favør av heltre og kortreist møbel, med sans for det lokale og det unike. Direktør for handel i Virke, ser en tydelig trend, der han «tror norskprodusert og skandinaviske møbler vil bli viktigere i fremtiden, også som

eksportvare» (Aftenposten bolig, «Gull i grønne skoger». 21/3-20). Dette tenker jeg kan komme håndverkeren til gode, og det gjør det også for de som klorer seg fast i markedet. To markante skiller finnes dog, som tydeliggjør forskjellen på møbelsnekker og trevaresnekker: Trevaresnekker (snekkeren som tilhører BA) er i all hovedsak leverandør til byggebransjen. De er derigjennom bundet av byggetekniske krav. Denne begrensningen har ikke møbelsnekker, som er etterspurt for sin evne til skreddersøm, som er en av spesialiseringene til de små og mellomstore bedriftene som baserer seg på omstilling. I motsetning til bedriftene som baserer seg på serie- og linjeproduksjon. Det andre er at møbelsnekker ikke dekker til overflatene sine, overflatebehandlingen er transparent.

Hva har de felles? Møbelsnekkerfaget og trevaresnekkerfaget.

«Da synes jeg vi skal begynne med oldermannen i lauet (OSL). Dere er trevaresnekker og møbelsnekker sammen, er dere ikke det?» «Jo. Vi er to laug som ble slått sammen på 80-tallet en gang». «Hvorfor?»: «Vi ble mindre og mindre begge to, derfor ble vi slått sammen». «Hva har de felles?» «Vi bruker jo begge maskiner». «Begge to bruker tappforbindelser mener jeg er at er felles, begge bruker mye av de samme maskinene, og det er mange fellestrekk». «En ting som de har felles er at de jobber innadørs. Men bortsett fra det jobber trevaresnekker på maskinen, mens møbelsnekker jobber jo stort sett har hovedbasen på benken». «Svenneprøver! Gjennomføring av prosjekt er jo på en måte litt lik».

Her viser jeg utsnitt av samtaler og utspill i fokusgruppa. Disse uttalelsene viser særtrekk og likheter og forsøk på å finne særtrekk som tilhører bare den ene eller den andre. I liten grad kommer fokusgruppa frem til konsensus på dette. Informantene var inniblant på hverandre med å korrigere uttalelser som kunne oppfattes som konkluderende til egenart, f.eks.: «Jeg vil si at møbelsnekkerfaget krever større allsidighet enn trevaresnekkerfaget fordi man skal gjøre flere forskjellige oppgaver». Svar: «Det kan du ikke si!: Flere tusen forskjellige dører (les: hos trevare), og f.eks. fuktproblematikken» (les: Ytterdører og vinduer, som ikke møbelsnekkeren har). Trevaresnekkeren jobber noe i segmentet *før* industri, det samme som møbelsnekkeren, og resten utelukkende industrielt, og i stor utstrekning rettet mot en fast bransje; byggebransjen. Trappesnekkeren, som strengt tatt er trevare, ligger et sted midt imellom, all den tid hver trapp er forskjellig og må tilpasses.

«Om du blir trevaresnekker eller møbelsnekker, det er litt sånn tilfeldig og personlig mer enn det er knytta til hva faget inneholder tenker jeg», uttales det i fokusgruppen.

Noen av forklaringene som kom fram av gruppen er presise og reelle som forskjeller, men det er *mer enn disse forklaringene som skiller*, og det er disse som er vanskeligere å definere, finne, eller slå fast, som også uttrykkes: «..det er utrolig morsomt å sitte å snakke om det vi snakker om nå; det med trevaresnekker og møbelsnekker, hva er det som er forskjellen; vi vet jo forskjellen men hva er det som er helt sånn *konkret*, vi kan klare å si konkret; vi har ikke klart å si».

Her er uttrykk for at det finnes eller *oppleves* et klart skille, uten at de helt klarer å trekke opp særtrekk som er eksklusive for møbelsnekkerfaget som hjelper til å *definere* det skillet. Det strander øyensynlig på personlige tolkninger og forståelse av hvordan faget utøves og *hva* med faget som hører hjemme *hvor*.

Et annet dilemma i kjølvannet av å *skille* trevaresnekkeren og møbelsnekkeren, er at disse *hørte sammen* som utdanningsprogram inntil implementeringen av LK06, og før dette igjen i LVS76 var de under samme fag, skilt bare på verkstedet gjennom maskinsnekker og møbelsnekker/benkesnekker. Følgelig kan disse snekkerne med utdanning fra før R94 og LK06 ha forståelse av faget som *ett* fag; de er opplært i begge fagområder og har gjennom dette *tilgang til hele fagområdet i sin kompetanse*. Som gjør at de kan uttale seg på grunnlag av trevaresnekkeren også, de vet at de ikke kan beslaglegge særtrekkene for seg.

Alle var skjønt enige om at det er forskjell, men klarte ikke vise det. Likhetene er for mange, overgangene i særtrekkene mellom fagene er flytende, og hele tiden påvirket av individets opplevelse av faget gjennom sitt ståsted. Analysen avdekker for meg at det som bestemmer / definerer / adskiller fagområdene overordnet *ikke* er å finne i faget selv, men hva den enkelte utøver velger å *styre* arbeidet etter. Det ble åpenbart for meg at skal du definere noe som helst, så blir det å se på de individuelle *egenskapene* som kreves og som gjenspeiler produktene den enkelte *uttrykker* seg gjennom. Det bestemmes dermed av et valg *utenfor* faget selv til å påvirke produksjonen og produktet, nemlig mannen eller kvinnen som bestemmer egenarten gjennom de *faglige* valgene de tar for prosessen med produktet.

Avgrensning mellom fagene, i den grad man er interessert i det, kan i lys av det skje ved å spesifisere arbeidsoppgaver. Spesialiseringen hver snekker velger er et uttrykk for *personlig* preferanse; fagene skilles gjennom detaljer rundt utførelse iht. estetikk, funksjon, form, og materiale.

Mao definerer du ditt *eget* fag og hvilket nivå du legger deg på i utførelsen. Det er kun i utførelsen faget eksisterer, det er her det er *eksistensielt*. Vi kan selvsagt betrakte en stol i etterkant som *produkt*, men da er utførelsen over. Utfordringen med å *definere* faget ligger her, fordi det lar seg ikke definere gjennom våre vante forestillinger om skiller og grenser,

forskjeller og ulikheter, eller identiteter og essenser. Faget sprer seg slik det har gjort helt fra opprinnelsen, i en vifte med forgreninger og utviklinger, nyvinninger og innovasjon, fra de små enheter til de store, helt uten tanke på definering fra subjektets side, om subjektet er håndverkeren eller industribyggeren. Hele veien har det også vært motstridende interesser og oppfatninger av hva som er riktig. Sett med håndverkerens blikk var f.eks. industrialiseringen som pågikk i Norge første halvdel av 1900-tallet en truende og faglig sett fornedrende prosess. I beretningen til Møbelsnekkerforeningens og Møbelfabrikantenes Landsforening for 1935/36 meldtes det om de etablerte møbelbedriftenes alvorligste utfordring: «En livlig nystarting – især på Vestlandet – av bedrifter med svakt faglig og økonomisk grunnlag, som frembyr sine produkter til underpriser og derved bidrar til å trykke prisene ytterligere ned, kan ikke betegnes som noen gledelig foreteelse» (Høidal, 2009, p. 73).

På vei inn i oppdraget med intervjuet var jeg spent på utfallet både av gjennomføringen og hva datainnsamlingen ville vise. Forventningen lå helt klart på at «løsningen» eller svaret på problemstillingen befant seg i det tekniske eller metodiske knyttet til særtrekkene i fagområdene. At møbelsnekkeren gjør det på *den* måten, mens trevaresnekkeren gjør det helt annerledes; Punktum. Slik er det ikke.

Dermed ble jeg ledet mot andre tolkninger, mot bakenforliggende årsaker til hvorfor faget utøves og skiller seg ut som det gjør, og hva jeg må forklare for å forstå forskjellene som ligger der, som fokusgruppen forsøkte å forklare. Tolkningene jeg kom fram til synes jeg fortsatt er noe overraskende og muligens litt for filosofisk først, men likevel en forklaring som gir mening, og ikke minst er basert på fagets reelle utøvelse slik det blir påvirket av aktørene.

En konklusjon til avrundning av tema for møbelsnekker- vs. trevaresnekkerfaget:

Møbelsnekkerfaget er ikke tydelig nok adskilt fra trevaresnekker til å definere en egenart, fordi:

- Særtrekkene i fagene overlapper hverandre.
- Begge områder arbeider med maskiner og også med håndtilpassing av detaljer, i mindre eller større grad.
- Mange bedrifter berører begge områder i sin daglige virksomhet.
- De tidligere tilhørte samme utdanningsprogram (før LK06).
- Under LVS76 var det ikke noe som het trevaresnekker. Skillet var internt i spesialiseringen, møbelsnekker eller maskinsnekker, men formelt var begge

møbelsnekkere. Dette skillet ble tydeligere innført med R94. For snekkere med bakgrunn fra LVS76 kan det derfor virke som det er unaturlig å lage et skille.

På bakgrunn i analysen velger jeg derfor å lete etter en egenart ved å spore det til *valgene* som tas i ansvar til håndverkets utførelse. Dette *styrer* det interne nivået, fra produkt til produkt, og det *styrer* dermed nivået mellom Møbelsnekker og Trevaresnekker. Hva er det da som styrer iht. håndverkets *utførelse*?

6.1.4 Møbelsnekkerfaget iht. subjektets eksistens, Det frie subjekt

“Craft is a moving target”, hevder Peter Korn til spørsmålet om egenart og om *definisjon* av håndverk, og fortsetter med å si at «Craft is a cultural construct that evolves in response to changing mindsets and conditions of society» (Korn, 2013, p. 31). Definisjon er noe mennesker liker for å holde fast til som referanse og forståelse. I respons til dette setter jeg subjektet og hendelsen sammen iht. Biesta, og påpeker at *eneståenhet* er knyttet til subjektivitetshendelsen, og ikke noe som er knyttet til individ å hevde eierskap over. F.eks. i form av en definisjon. Derfor står selve *hendelsen* alltid på spill (Biesta, 2014, pp. 170-173), slik møbelsnekkerfaget står på spill med dagens utdanningsstruktur.

Mine data avslører at jeg ikke finner en definisjon på møbelsnekkerfagets *egenart der jeg ventet å finne den*. Dette er et funn i seg selv som viste meg at for å finne egenarten, eller en mangel på sådan, måtte jeg se på hva det er som *styrer* valgene som tas av aktørene i produksjonen av møbel og innredning.

For å komme til poenget nokså raskt forteller denne oppstillingen i korte trekk hva jeg mener, med utgangspunkt i her-og-nå-opplevelsen, videre illustrert med hjelp av figur nedenfor.

- Hva styrer valgene som må tas i utførelsen? Det frie subjekt.
- Hva styrer det frie subjekt? Selvet-i-ansvar. Hvem du *er* eksistensielt.
- Hva styrer selvet-i-ansvar? Det iboende etiske Ansvar til den Andre/det Annet.
- Hva styrer det iboende etiske ansvar for det Andre/Annet? Selvet alene. Selvet kan ikke oppfattes som en enhet. Selvet står utenfor væren, Subjektet er fritt.

Ut fra beskrivelsen i oppstillingen kan jeg ved nærmere analyse konkludere med at det fins ingen egenart uten subjektet, og det fins inget subjekt heller uten den Andre eller Annet. Der de ikke møtes er et område Levinas betegner som et «ikke-sted eller null-sted». Et aktivt subjekt vil bestemme hvordan den faglige utførelsen blir. Derfor har også hver og en

håndverker sin versjon av hvordan en egenart ser ut, og det blir umulig å enes om en definisjon eller enhet, der alle relaterer til sin *egen* opplevelse. Derimot er ikke dette et problem eller tema når subjektet er fritt. Da teller alles versjon, og vi må droppe og lete etter en egenart. For å si det med et annet perspektiv, iht. Stephen Billett; “Hence, there is no such thing as occupational expertise per se, but only such capacities that permit the ability to respond to domain-specific routine and nonroutine problems within such situated domains”(Billett, 2017, p. 83).

Her vil jeg vise til David Kolb når han formulerer erfaringslærens utgangspunkt i den empiriske erkjennelsesteorien slik den kommer til uttrykk i læreprosessen, som kontrast til tradisjonelle utdannelsesmetoder styrt nesten utelukkende av rasjonelle, idealistiske erkjennelsesteorier: «Ut fra dette annerledes perspektiv vokser nogle meget anderledes forskrifter for *styringen* af uddannelsesforløb, den rigtige sammenhæng mellem læring, arbejde og andre af livets aktiviteter, og selve udviklingen af erkendelse» (Kolb, 2000, p. 47). Erfaringslæren sitt utgangspunkt i her-og-nå opplevelsen og individets helt personlige erfaringsbaserte læreprosess, står side-om-side vil jeg hevde med Det Frie Subjektets uforbeholdne relasjon til den Andre eller det Annet. I-handlingen er der subjektivitetshendelsen beskriver subjektivitetsetikken, iht. Levinas. Det frie Subjekt er kun fritt gjennom sitt uforbeholdne ansvar til den Andre. For det kognitive intellektet er dette et paradoks, men ikke for Det Frie Subjekt: Dette ansvaret er Det frie Subjektet bundet av til Selvet. Selvet er utenfor tid og væren, fritt i eksistensiell betydning.

Figuren nedenfor skal vise relasjonen mellom Egenart og Det Frie Subjekt.

Om vi er enige om at egenarten eksisterer i-samhandling med subjektet, og kun da, så kan vi følge Levinas der han tilnærmer seg «spørsmålet om subjektivitet i *etisk* forstand», «i betydningen bli ansvarliggjort og påta seg sitt ansvar». Biesta hevder Levinas tar veien utenom forsøket på å feste en essens, natur eller en definisjon til oss som subjekter, som kunne forklare hvem vi *er* på grunnlag av egenskaper, moralske kvaliteter eller andre eiendommeligheter. Skulle han gjort det ville det bety en ny subjektivitetsteori, en ny ide å forsøke å finne forankring og en mening i som menneske, som igjen ville blitt gjenstand for sammenligning, kritikk, og analyse, opp mot andre. Men subjektet er *Fritt*. Levinas er opptatt av hvordan subjektiviteten *eksisterer*, eller nærmere; «hvordan min subjektivitet er mulig» (Biesta, 2014, p. 43).

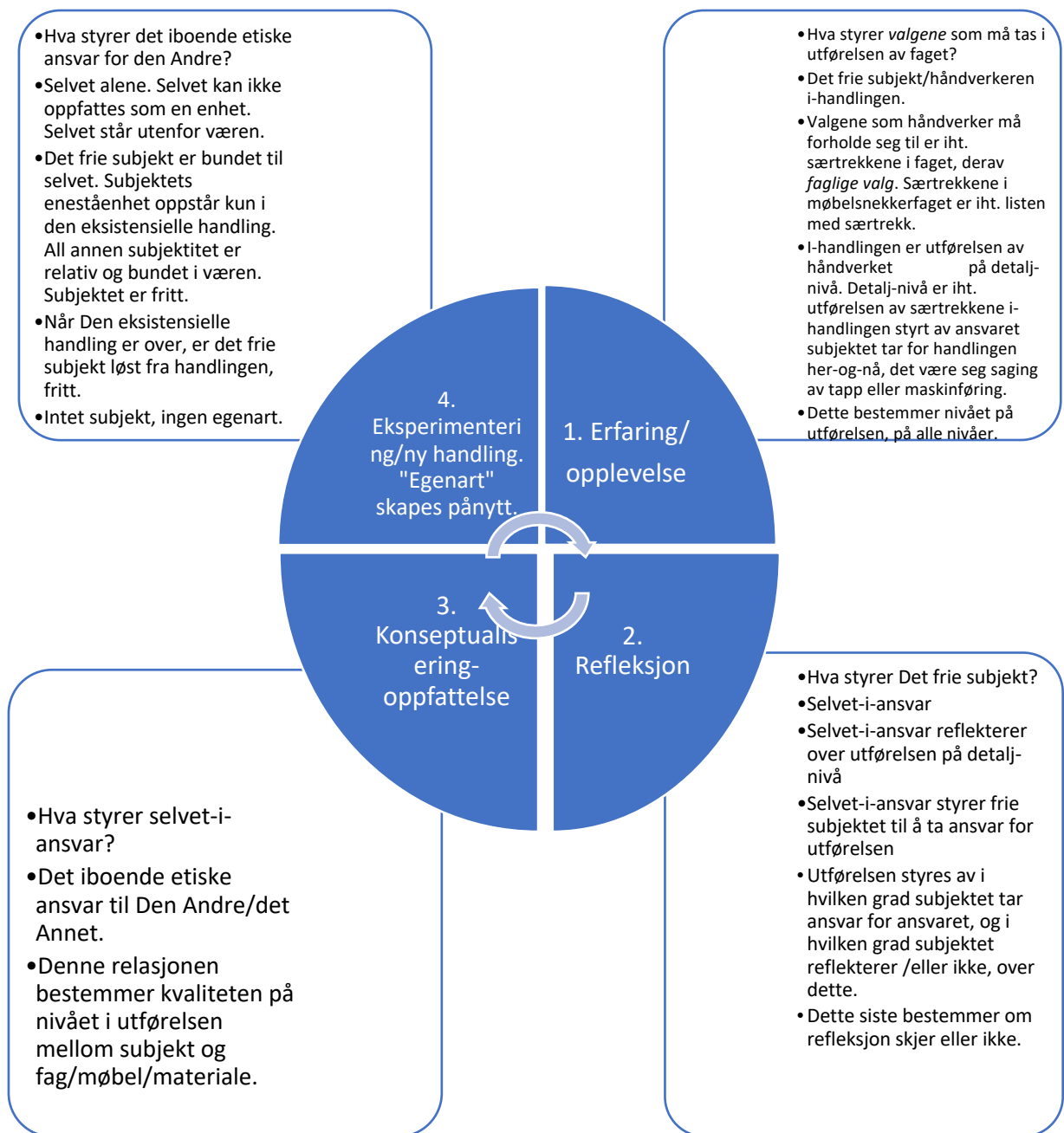


Figure 5 Utviklingsspiral. Viser relasjonen Frie Subjekt og ansvar

Figuren retter seg etter prinsippene i Deweys utviklingsspiral, og eksempler på aksjons-forskningssirkler, og hermeneutiske sirkler. De tar utgangspunkt i en erfaring/her-og-nå opplevelse, der denne fører til refleksjon, deretter til konseptualisering / ny oppfatning, og til eksperimentering og ny utprøving / erfaring.

Oppstillingen og figuren ovenfor synliggjør også vesentlige koblinger/relasjoner mellom kjerneelementer i oppgaven, med utgangspunkt i problemstillingen, der de aktive delene er: Ivareta, Møbelsnekkerfaget, Egenart, Nivå, og Utdanningsstrukturen. Dersom vi begynner med Det frie subjekt, så forankrer den *Egenarten* i *Teorien*. Dette fordi jeg har kommet fram

til at det finnes ingen egenart som sådan, og dermed måtte lete etter svar på hvorfor ikke i teorien, og fant det der. Holder vi oss da et øyeblikk til Egenarten i relasjon til *Problemstillingen*, har vi fått *Funn*. Setter vi Problemstillingen i relasjon med Teorien, *forklares* Funn. Fortsetter vi med å sette Egenarten i relasjon til *Nivå*, så kan vi ved hjelp av Det frie Subjekt forklare *hvordan* subjektet bestemmer nivået utfra sitt ansvar til relasjonen. Som et resultat av denne forskningen fant jeg skjema for nivåene i faget. Med hjelp av dette kan vi ta i betraktning avstanden mellom hendene til håndverker og *heltre*-materialet, og bestemme på *hvilket* nivå arbeidet pågår.

Derfor bestemmer avstanden mellom håndverkerens hender og materialet hvilket nivå du arbeider på *innad* i fagområdet. Av dette kan jeg også slå fast at denne kompetansen, som i all hovedsak er håndboren, vil forsvinne dersom utøvelsen av faget på nivået til møbelsnekkeren blir borte. En kunnskapsform blir borte. Det er ikke sannsynlig at vil skje i den aller nærmeste framtid, men vi ser at utvikling skjer fort, og i lys av den effekten som er påført faget de seneste 25 år av utdanningsstrukturen, har det bidratt til at dette i så fall skjer fortere. Skal vi tro Utviklingsredegjørelsen er det behov for mellom 20–30 nye lærlinger hvert år i overskuelig framtid. Skal vårt utdanningssystem sørge for denne tilveksten, må det skje en strukturendring som innebærer mer praktisk utførelse av faget på videregående skole.

6.2 Funn og drøfting av nivå på faget i opplæringen og det strukturelle nivå på opplæringen

Denne delen tar for seg funn fra intervjurunde to som grunnlag for drøftingen om det faglige nivået i opplæringen. Data fra denne runden belyses og drøftes gjennom dokumentanalyse av LK06 i særdeleshet, og i samstilling mot LVS76. Disse tre datainnsamlingene samlet, vil avdekke og belyse funn iht. det strukturelle nivå på opplæringen. Funnene knytter seg direkte til om det er *koherens* mellom dokumentene i læreplanen og opplæringen slik den rapporteres. Spørreundersøkelsen bidrar med data for å understøtte funn og konklusjoner.

Merk: I deler av teksten til dette kapittelet har jeg utstrakt bruk av anførselstegn. Det indikerer sitater fra intervjurunde to. Der det likevel er angitt referanse er det enten for å bryte opp i teksten, eller for å angi sitater ikke hentet fra intervjurunden.

Minner om forskningsspørsmålene som gjelder for disse funnene:

- Hvordan ser bransjen selv på opplæringssituasjonen, spesielt faglig nivå, gjennom sitt oppdrag som part i opplæringen?

- Hvordan er møbelsnekkerfaget ivaretatt i dagens utdanningsstruktur?

Oversikt funn

Her bruker jeg liste for å gjøre funnene oversiktlig, for deretter å strukturere teksten.

Funnene retter seg etter analysekategorien for koherens mellom utdanningsstruktur og opplæring i faget. Iht. intervjurunde to, og dokumentanalyse.

1. Informantene sier elevene kan for lite når de kommer fra skolen. At de lærer for lite på skolen. Konsekvens: Lavere nivå på lærlingen når de er ute i bedrift.
2. Punkt 1 kan relateres direkte til reduksjon i antall timer på yrkesfaglig vgs. til praktisk arbeid, og bredt anlagt kurs spesielt på vg1, men også på vg2.
3. Konsekvens: bedriftene har vanskeligheter med å få lærlingen opp til nivået der verdiskapning skal skje i bedriften.
4. Konsekvens: I sin nåværende form ser det ut som strukturen ikke sikrer kontinuitet i fordypningen som sikrer *faglig* progresjon slik den skal. Konklusjon: Viser manglende koherens i utdanningsstrukturen.
5. Konklusjon: De grunnleggende faglige kunnskapene må etableres på skolen, som betingelse for utplassering i bedrift, og er skolens oppgave å sørge for (Lovdata, 2006)
6. Konsekvens: Bedriftene vegrer seg for å ta inn lærlinger pga. det lave nivået, og avviser lærlinger. Konklusjon: Sviktende sammenheng mellom læreplan og opplæring viser manglende koherens.
7. 2+2 modellen. Bedriftene sitt ansvar⁵ i opplæringen er ett år opplæring, ett år verdiskapning (Utdanningsdirektoratet, 2020a). *Forutsatt* at grunnleggende faglige kunnskaper er ivaretatt på skolen. Utdanningsstrukturen for skolen klarer ikke ivareta dette. Konsekvens: Ansvar for opplæringen blir overført på bedriftene.
8. Utfra undersøkelsene av datamaterialet og dokumentanalyse, har jeg fått øye på en skeivhet i balansen mellom de to områdene skole og bedrift når det gjelder fordelingen av ansvaret for opplæringen. Se oversikt og utregning nedenfor.
9. Konsekvens: Så lenge ikke skolen opprettholder ansvaret sitt får bedriftene en forholdsvis stor byrde av opplæringen å rette opp.

⁵ Det *formelle* ansvaret er på opplæringskontorene. Opplæringskontoret har ansvaret for at bedriftene følger avtalt løp iht. Kompetansemålene. Det skrives *arbeidsavtale* mellom bedrift og lærling. Lærlingen er ikke bundet av prøvetid.

10. Konsekvens: svekket strukturelt nivå på opplæringen. Konklusjon: Manglende koherens i utdanningsstrukturen.
11. Bedriftene får som konsekvens vanskeligheter med å få lærlingen faglig skikket til svenneprøven. Mulig Konsekvens: Nivået på svenneprøven senkes.
12. Bedriftene sier at nivået på svenneprøven har sunket.
13. Mulig videre konsekvens: Tilfanget/rekrutteringen til faget svekkes, både faglig og antall fagarbeidere.
14. Bedriftene rapporterer om vanskeligheter med å få tak i kvalifisert arbeidskraft. Konsekvens: Bedriftene tar inn ufaglært og/eller utenlandsk arbeidskraft (Utdanningsdirektoratet, 2016b).
15. Konklusjon: Samlet kan alle disse momentene synliggjøre hvor viktig og avgjørende opplæringen på skole er for bedriftene. I dag klarer ikke utdanningsstrukturen å opprettholde nivået på faget i opplæringen.

Med dagens modell iht. LK06 er antall timer med praktisk arbeid på verkstedet i skolen i forhold til LVS76 nærmere halvert, og i praksis *mer* enn halvert gjennom hvordan strukturen fungerer. Med fungerer sikter jeg til den bredden som er innført i utdanningsstrukturen på Vg1 med først R94, og slik den er i dag med LK06.

Et verdispørsmål reiser seg da om hva vi vektlegger, og rent konkret i dette tilfellet blir det hvor mange timer som ble satt av til praktisk arbeid i et utpreget praktisk fag, ved innføringen av R94 og senere LK06. Disse forandringene reformene medfører «Hvordan praksis og standarder for faglig kvalitet med sete i håndverkstradisjonen skiftes ut med nyere former for systemkvalitet» (Deichmann-Sørensen, 2015, p. 219). Man har gjort et valg når dette ble bestemt, iht. Biesta og subjektets ansvar for ansvaret: Man la *til side* det fagmessige perspektivet anbefalt av bransjen, og lot andre intensjoner styre valget, som for R94 overordnet var samordning mellom skole og arbeidsliv for å styrke lærlingekapasiteten (Bjørndal, 2019, p. 2), og overordnet for LK06 var «statens ønsker, signaler og intensjoner – at Kunnskapsløftet skal resultere i bedre gjennomstrømming og bedre kvalitet i opplæringen» (Sintef, 2009). I tillegg skulle såkalt målstyrt læreplan innføres gjennomgående for grunnskoleopplæringa, som fra innføringen av LK06 innbefattet videregående skole.

Timetallene jeg gjør rede for er for programfagene, eller studieretningsfagene som det het under LVS76. For LVS76 besto det av Arbeidsteknikk, Yrkeslære og Yrkestegning/fagtegning, mens i dag under LK06 er disse Produksjon, og Kvalitet og

Dokumentasjon (KD). I tillegg har vi etter LK06 Yrkesfaglig fordypning (Yff, tidligere Prosjekt til fordypning) både på Vg1 og Vg2, som er fordypningsfag i det yrket du velger, din yrkesretting. Yff er opprettet for å sikre eleven praktisk fordypning i faget de ønsker seg å gå videre med, tatt i betraktning det brede tilbudet som skal ivaretas på Vg1 DH med over 50 lærefag. «Yrkesfaglig fordypning skal gi elevene mulighet til å prøve ut ett eller flere aktuelle lærefag», og «Yrkesfaglig fordypning skal gi elevene et godt grunnlag for å velge lærefag og en mulighet for å knytte kontakt med potensielle lærebedrifter» står det i forskrift for Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

I lys av bedriftenes poengtering av at lærlingene kan for lite når de kommer fra skolen, presenterer jeg tallene slik at de viser forskjellen i timer i opplæring på skole før de kommer ut i bedrift. Tanken er derfor å belyse forskjellen fra LVS76 til i dag.

Her følger en oversikt i tabell som sammenstiller timeantallet til fagene Produksjon og Arbeidsteknikk, henholdsvis av læreplan for LK06 og LVS76.

Antall timer i Arbeidsteknikk og Produksjon. 60 min. enheter. 38 uker undervisning.

Yrkesfaglig Fordypning = yrkesrettet produksjon.

Forskjell fra LVS76 og LK06. Merk: Les kolonne til høyre. Den sier noe om strukturen iht. fordypning.

Antall timer i praktisk opplæring i *valgt fag* før lærlingene kom ut i bedrift.

Vanlig løp i LVS76 var tre år på skole. YFF= Yrkesfaglig fordypning.

Table 1 Sammenstilling timeantall LVS76 og LK06

Læreplan Timer Programfag	Grunnkurs/ Vg1	VkI/ Vg2	Tredje år skole VkII	Sum	Reell fordypning/ yrkesretting
LVS76. Arbeidsteknikk + yrkeslære med tegning.	1026t (760 + 266)	1292t (988 + 304)	1444t (1292+ 152)	3762t	Alle timer direkte fordypning i valgt fag
LK06. Produksjon + Kvalitet og Dokumentasjon	477t (337+140)	477t (337+140)		954	Bred inngang til programområdet. Yrkesretting variabel.

LK06	168 t	253t		421	Yrkesfaglig
YFF					fordypning
Differanse	381t	562t	1292t	2387t	

Timer etter dette som gjenstår til opplæring i bedrift.

LVS76: 1350 (9 mnd.)

LK06: 3600

Et regnestykke. Antall prosent (%) i yrkesrettet opplæring på skole, LK06 og LVS76

Tallene i denne utregningen er for Produksjon og KD Vg2 + Yrkesfaglig fordypning Vg1/2 + opplæring i bedrift. Produksjon på Vg1 er ikke tatt med da denne ikke er yrkesrettet.

Jeg skal vise her en utregning basert på tallene til praktisk yrkesrettet arbeid på skolen før tid i bedrift. Denne utregningen må sees i lys av at utdanningsstrukturen legger 2+2 modellen til grunn for opplæringen.

Når vi ser på antall timer eleven får i yrkesrettet praktisk arbeid på Vg1 og Vg2 før de skal ut i lære, er dette tallet over halvert ift. LVS76. Når de så kommer ut i bedrift, er opplæringen iht. forskrift for «Lærling», slik det står beskrevet fra Fylkeskommunen, begrenset til ett år, der år to skal være verdiskaping (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Begge deler er i *praksis* opplæring, men bedriftene får betalt for bare det ene året, etter hvilket lærlingen skal være klar for verdiskaping.

For å vise hvilken fordelingsbrøk vi får ut av å fordele faktiske antall timer som er avsatt i LK06 til yrkesrettet *praktisk arbeid*, blir summen 2696 timer inkludert året i bedrift (da har jeg beregnet *full* yrkesretting på Vg2). $898t + 1800t^6 = 2696t$. Trekker vi fra dette året i bedrift, står vi igjen med 898 timer i yrkesrettet opplæring på skolen. Omregnet til prosent har vi etter 3 år med opplæring en fordelingsnøkkel mellom skole og bedrift på henholdsvis ca. 30% og ca. 70%, der to år er brukt på skolen, og ett år i bedrift.

Regner vi videre totalt sett, med det gjenstående året i bedrift- som strengt tatt ikke skal være opplæring men *verdiskaping*-, vil bedriften ha stått for ganske eksakt 80% av den yrkesrettede praktiske opplæringen. Av dette får de betalt for 25%, dersom vi beregner ordinært utdanningsløp per år.

⁶ 1800 timer er såkalt fratrekk i læretiden som gis pr. år i bedrift. Et skoleår regnes også som ett år fratrukk i læretid innen samme utdanningsprogram, mao 1800t. (<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§11-10>. Hentet 12/5-20).

Tallene for det samme når jeg regnet for LVS76, viste at eleven hadde gjort unna 74% av opplæringen i det yrkesrettede faget, møbelsnekkerfaget, *før* de kom ut i bedrift. Da med et tredje år på skolen. Tabellen ovenfor viser timeantall for LVS76.

Satt opp mot hverandre kan disse tallene illustrere den endrede balansen som har skjedd i opplæringssystemet etter R94 og LK06, og hvilke implikasjoner dette har hatt for bedriftene og lærlingene. Det synes åpenbart av disse tallene hvilken vektning myndighetene har tillagt først og fremst det praktiske, i yrkesfaglig opplæring på Vgs. Det praktiske er iht. disse tallene kraftig nedvurdert.

På bakgrunn av denne utregningen er min konklusjon at dette kan indikere skjult *miskjennelse* av opplæring i faget (Skonhøft Johannesen, 2019, p. 283), ved en relativ ansvarsoverføring på bedriftene jeg stiller spørsmål til om er i henhold til intensjonen i læreplanen. Det er i hvert fall satt i system.

Reelle forskjeller i tallene.

Ut fra tallene i oversikten er det følgende differanse i timeantall mellom LVS76 og LK06 når eleven går inn i bedrift som lærling: 2387t.

Dette tallet er et minimum. Det tallene ikke viser er yrkesrettingen, eller *mangel* på sådan i LK06. Arbeidsteknikk iht. LVS76 var yrkesrettet til møbelsnekkerfaget fra dag én, da det ikke var skille mellom trevare- og møbelsnekker. Produksjon iht. læreplanen på Vg1 i LK06 skal dekke behovet og være relevant for alle de over 50 fagene som hører til i programområdet: «Programfaget handler om yrkesrelevante og helhetlige produksjonsprosesser i utvikling av enkle håndverksprodukter og tjenester» (*Læreplan i felles programfag i Vg1 design og håndverk (DHVI-02)*, 2019) står det bl.a. i læreplanen om programfaget produksjon på Vg1. Ingen krav iht. yrkesretting for enkeltstående fag, en bred formulering for å dekke en stor faglig bredde.

For bedriften utgjør disse tallene en verden av forskjell. Å få inn en lærling man kan slippe alene ut på maskinene, og generelt til arbeidsoppgaver som involverer å jobbe *selvstendig* på grunnlag av riktig og nok opplæring fra skolen, har avgjørende betydning for bedriften og lærlingen. Skolen skal sørge for opplæring av grunnleggende faglige kunnskaper, som innbefatter ferdigheter også. Som det står uttrykt under Formål for læreplanen på Vg2 DH, «Opplæringen skal bidra til utvikling av evne til selvstendig arbeid med ulike produkter» (Utdanningsdirektoratet, 2007), som her må tolkes som et uttrykk for skolens ansvar. Videre er utvikling av grunnleggende faglige ferdigheter også helt fundamentalt gjennom Vg1 og

Vg2; «Opplæringen skal bidra til utvikling av håndverksmessige ferdigheter og grunnleggende yrkeskompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Bedriftene er ikke fornøyd med nivået på lærlingene når de kommer ut av skolen. Dette er problemstillingen i et nøtteskall som tilbakevendende tema når jeg snakker med bedriftene, og det som illustrerer kjernen i hvilken utfordring utdanningsstrukturen har med møbelsnekkerfaget, som jeg avgrenser meg til. Denne problemstillingen peker mot tilstanden til opplæringen på skolen, og hvordan samspillet og sammenhengen mellom opplæring på skole og i bedrift fungerer. «Bransjen mener at elev/lærling har for liten grunnleggende fagkompetanse innen bruk av håndverktøy, snekermaskiner, tegning, materialkunnskap» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, p. 6). Bedriftene har ikke råd eller kapasitet til å drive den opplæringen som er nødvendig, da det krever for mye ressurser av den enkelte bedrift, som oftest er små- til mellomstore bedrifter. «Det er ikke økonomisk forsvarlig å drive så grunnleggende opplæring i små bedrifter der mesteren må produsere sjøl. Det er vanskelig å finne arbeidsoppgaver der lærlingen klarer å dekke inn utgiftene» (Jacobsen, 2004, p. 12). Gjentatte ganger har jeg blitt fortalt av aktører i bransjen at lærlinger blir avvist av bedriftene pga. sviktende faglig nivå når de kommer fra skolen. «For skal vi lære opp de her ute det vi lærte før på skolen, så bruker vi så innmari mye tid, at det koster så mye penger at da er det vel ingen bedrifter som vil ta inn lærling lenger».

Dette er en alvorlig svikt i opplæringsapparatet i utdanningsstrukturen når elever blir avvist. Det rammer eleven og det rammer rekruttering til bransjen. «Intensjonen var også at bredere kurs på Vg2 skulle lette overgangen fra skole til læretid». Den primære intensjonen her var at bredden skulle ivareta den generelle *ansettbarheten*. «Denne overgangen har vist seg å være et sårbart punkt i utdanningssystemet, der mange elever faller fra» (Tønder & Skinnarland, 2016, p. 12). Ikke utenkelig at manglende tillitt til egne ferdigheter spiller inn på dette stadiet. Hva gjør det med en ungdoms selvtillit å bli avvist av en bedrift i 16- eller 17-årsalderen? «Vi opplever en frustrasjon på dem også at dem på en måte, de trodde de skulle ha lært mye mer (les: før de kom hit), og de føler seg litt blanke når de kommer på vårt verksted» sier Lars Erik Wold på Treverkstedet i Oslo.

Utdanningsstrukturen har iht. mine funn sviktet på et vesentlig område: Å ta praktisk arbeid i opplæringen i skole på alvor. Bransjen gjorde oppmerksom på dette før innføringen av R94, der innføringen av mer teori truet med å fortrenge tid til praktisk arbeid, sammen med en bredere inngang til Vg1. Det ble tatt høyde for dette i utkast til læreplanen av

Kvalitetsutvalget, da «Opplæringsrådet for snekker- og møbeltapetserfagene hadde sterke innvendinger mot reformen», og de forsøkte å forhandle inn et ekstra år i opplæringstiden for å bøte på manglende timer til praksis. Dette ble tatt bort i siste forhandlingsrunde før innføringen av R94: «Læreplangruppene som utarbeidet forslag til læreplaner for trevare- og møbelsnekkerfaget satte læretida til 6.960 timer, det vil si to års gjenstående læretid etter to år i skole». Slik ble det ikke: «Trevare- og møbelsnekkerfaget fikk samme læretid som de fleste andre fag: 2 år i skole, 1 år i bedrift + 1 år verdiskaping». (Jacobsen, 2004, p. 10). Bredden som oppsto med R94 var en innføring forårsaket av sammensatte grunner, «En av begrunnelsene for bredere innganger til yrkesfagene var at det var for få søkere til enkelte av studieretningene, og at det derfor var vanskelig å opprettholde tilbudene mange steder» (Tønder & Skinnarland, 2016, p. 11).

2+2 modellen innebærer for bedriften i dag en støtteordning for en ordinær lærling på 162 374,-. Tall gjelder for 2020. Dette er for *opplæringsdelen*, ett år. For verdiskapingsdelen får bedriften *ingen* støtte. I praksis betyr dette at skal denne ordningen forsvares av bedriften, bør lærlingen være klar for verdiskaping etter ett år. Når nivået på elevene er for svakt fra skolen, kan dette bli en økonomisk belastning i stedet for verdiskaping, og modellen vil ikke fungere. Intensjonen her er følgelig uklar. For at 2+2-modellen skal fungere betinger det at skolen sørger for at eleven når *formålet om grunnleggende yrkeskompetanse* på skolen på alle områder innen faget (Utdanningsdirektoratet, 2018b). All den tid opplæringen på skole ikke klarer å ivareta det grunnleggende, som skal innebære *faglig* progresjon også mellom vg1 og vg2, gjøres oppdraget for bedriftene umulig i mange tilfeller, som mine data viser, og der bransjen for møbelsnekkerfaget «i særdeleshet har etterlyst mer praktisk opplæring og endring av læreplanen på Vg1» (Utdanningsdirektoratet, 2016b, p. 34).

Min spørreundersøkelse fra 2019 bekrefter dette inntrykket: «Mange av mine lærlinger mangler selvtillit ved utøving av enkle snekkertekniske handlinger. Som f.eks. være trygg på sine handlinger med maskiner og håndverktøy. Dette ser jeg på som resultat av mangel på antall praksistimer før de kommer til bedriften». Det er avgjørende for utvikling av lærlingen, og dermed for faget, å ta innover seg at med grunnleggende faglige ferdigheter legges grunnlaget for *fordypning*. Tanken er at lærlingen, gjennom en naturlig progresjon i utdanningssystemet, skal bidra med tiltagende verdiskaping når læretiden står for tur etter å ha kommet fra skolen, slik at utdanningen fordyper kompetansen. Når ikke denne verdiskapingen er reell for bedriftene, eller fordypningen er reell for elevene, svikter opplæringsmodellen slik den er tenkt, da kontinuiteten *brytes* som effekt av at de

grunnleggende ferdighetene ikke er opparbeidet *tidsnok*. Fordypning bygger på kontinuitet. Mine funn viser at kontinuiteten mellom Vg1 og Vg2, og derfra over til arbeidslivet, ikke fungerer som den skal. Det brede Vg1-løpet gjør grunnlaget for erfaring med og yrkesretting mot elevens lærefag usikkert. Konsekvensen er at grunnlaget for fordypning over til Vg2 ikke er *sikret* gjennom utdanningsstrukturen, da bedriftene som skal ta imot lærlinger opplever at nivået på lærlingen ikke er som de kan forvente når de kommer fra skolen.

Disse tallene gjenspeiler også en skjev fordeling av ansvarsfordelingen mellom skole og bedrift. Dette viser hvilket ansvar bedriften har for å gjøre klar kandidaten til svenneprøven. Etter mitt skjønn blir bedriftene på denne måten satt i en «take it or leave it»-situasjon fra myndighetene sin side: Rammene klarer ikke ta hånd om opplæringen godt nok *på skolen*, og det blir bedriftene sitt problem å løse det. I tillegg opplyser fagopplæringskontoret for trearbeidsfagene i Viken, Tresenter Øst, at de 2 årene i bedrift praktiseres ved å fordele tiden over de to årene, blandet verdiskaping og opplæring fra første dag, da bedriften må sette lærlingen til det arbeidet de har. De driver ikke skole. Samtidig får ikke bedriften reell verdiskaping ut av lærlingen før hun er på et visst faglig nivå. «Den grunnleggende opplæringen bør foregå på skolen, slik at bedriften raskere kan bringe lærlingen opp på et kompetansenivå hvor lærlingen kan bidra til verdiskapingen i bedriften», sier Utviklingsredegjørelse basert på bedriftenes tilbakemeldinger (Utdanningsdirektoratet, 2015b, p. 6). Dersom dette ble godt nok ivaretatt, kunne situasjonen sett annerledes ut: «Ideen 2x2 er veldig bra synes jeg, for da kommer de ut (les: i bedrift) og ser hva det faktisk dreier seg om....faktisk da komme ut å få noe krav på seg i en bedrift og se hva vanlig utdanna snekkere driver med».

Konklusjonen min utfra denne drøftingen blir at det er manglende koherens innad i utdanningsstrukturen. Dette viser også til en sammenheng mellom bransjens ønske om flere timer til praktisk opplæring i skolen som ikke ble noe av, og at konsekvensen av dette er et reelt fall på det faglige nivået på lærlingene. En annen naturlig konsekvens man kan tenke seg av dette er en reell mangel på lærlinger. Følgende synes å være at utdanningsstrukturen i nåværende form påvirker det faglige nivået i møbelsnekkerfaget negativt. Som et innspill til dette er det andre faktorer som er med på å nyansere bildet, og da tenker jeg at elevenes forutsetninger generelt har endret seg. «Slik lærerne opplever det, blir elevenes ferdigheter stadig svakere når de begynner i videregående» (Tønder & Skinnarland, 2016, p. 38).

På spørsmålet om nivået på lærlingene i faget har endret seg og om de som bedrift klarer å videreføre nivået på faget, er det ulike responser men nokså stor konsensus om tilstanden, som jeg viser til her med henvisning til data fra intervjurunde to, der jeg intervjuet fire bedrifter, og snakket med tilsammen syv medarbeidere, alle svenner eller mester.

En av møbelsnekkeremestrene hadde litt erfaring som vikar på vgs: «Min erfaring med elever på vgs på møbel er at det er ikke mange som er interessert, at av de tolv som er i klassen er kanskje to-tre, maks., men jeg ser sånn generelt at nivået har gått ned på lærlinger og utplasserings elever vi har hatt her». «Alle nye lærlinger vi har fått hit, og kanskje utplasserings elever som har jobba et helt år da som har gått Vg1, de kan jo seriøst *ingenting*. De kan jo ikke sage engang nesten». «At skolen og utdanningen sender ut elever til bedrifter som i prinsippet skal kunne dette her da; det er utrolig at det ikke har skjedd noen skikkelige ulykker». «Jeg er helt satt ut jeg hva det er jeg får inn,...jeg synes det er forskjellig for hver gang jeg får inn lærlinger. Hva er det dem kan, hva er det jeg kan forvente at dem kan?». «For det første nå er det ikke mye dem har lært nå før dem kommer ut. Det er jo mye, mye mindre. Vi som gikk før reformen, vi hadde jo lært det meste på skolen. Sånn som nå så må du nesten begynne på scratch å lære dem opp. Dem kan jo nesten *ingenting*». «Nivået på lærlingene blir dårligere og dårligere. Vi merker tydelig at de har mindre praksis på skolen og er avhengig av at de er motiverte».

Her kan man spørre seg hva bedriftene kan gjøre med dette, de som må ha og ønsker å ha lærlinger. «Men jeg skjønner jo at jeg bruker innmari mye tid på lærlingen, og det koster dem (les: bedriften) endel penger. Så jeg skjønner godt at folk vegrer seg å ta inn lærlinger hvis bedriften sliter litt».

Om vi kan si at nivået på lærlingene, når de kommer ut i bedrift, beskriver nivået på *faget i opplæringen* så er tilstanden ikke på nivå med hva det var. Det bedriftene rapporterer, er en tilstand som er kritikkverdig, og noe bedriftene selv forsøker å løse på best mulig måte.

De har jo selvsagt også tiltro til at de kan klare å *få* lærlingene gjennom mot svenneprøve dersom de har rette kandidaten, noe de må bruke tid på å finne, som Mikkel Hald på Møbelverkstedet beskriver: «Sist lærling klaffet ikke». Lærlingen blir avvist. I jakten på en lærling som passer for deres bedrift, forsøker de «å håndplukke lærlingene etter vår profil». Thomas Bache-Wiig i Bache-Wiig & Reitan tok andre metoder i bruk for å finne passende lærling: «Vi gikk rett og slett og besøkte Holtet og gikk rundt blant elevene for å se dem i aksjon, for å finne vår lærling». I mine øyne gir dette uttrykk for at bedriftene ikke lenger stoler på hva som kommer fra skolene.

Et annet moment som henger sammen med utførelsen av møbelsnekkerfagets egenart er i hvilken grad bedriftene *selv* utfører det håndverket de faktisk kan, det de har med seg som egen fagbakgrunn. «Når jeg begynte, så kunne man få (les: få bestilling på) litt finere møbler og innredninger som folk la litt mer penger i. Nå er det mer sånn plankekjøring dem skal ha; det skal være rimelig». «Men så har jo faget vårt forandra seg og da; det er ikke rom for å gjøre de mest avanserte og tradisjonelle tinga lenger, for det er det ingen som vil betale for. Så det hører til unntakene at vi får utøvd det håndverket vi faktisk kan da, og da får vi heller ikke lært det til de nye det er jo sånn det er». «Vi oppfordrer jo alle kandidatene vi har her til å bli bedre på de gamle teknikkene, så det viderefører vi selv om vi ikke bruker det i egen produksjon». Dette oppsummerer i noen grad at møbelsnekkerfaget slik disse aktørene kjenner det og kan, ikke videreføres, og da ivaretas det heller ikke. Som da også kan være et godt grunnlag for å stille spørsmål til hvilken plass faget *har*, for å skulle videreføres. Her ser vi også en sammenheng til utfordringen møbelsnekkerfaget står overfor, som opplæringsarena med ivaretagelse av faglig nivå, der mye av fagkunnskapen ligger i de *tradisjonelle teknikkene* å videreføre. «Og det er veldig vanskelig her å legge opp lære i bedriften, her eller i andre bedrifter, og lage ting man ikke har bruk for da. Altså et møbel med slissing og sink og alt sånt; for det første er det ikke tid til det og for det andre har man ikke noe prosjekter som skal ha det»; «som *forsvarer det*», legger bedriftsansvarlig til. Som fagtekniske løsninger er de fortsatt i bruk, men i liten grad. Det er verkstedene med kunnskapen og ønsket om å legge seg på et usedvanlig høyt nivå som fortsatt anvender disse teknikkene og metodene, som elementer der bl.a. profilering mot et «high-end»-marked er målet. Disse teknikkene blir hentet fram til og brukt i gjennomføringen av svenneprøvene, og ved eksamen på Vg2. Der videreføres teknikkene som en integrert del av faget, og det gjøres både på Design og Trearbeid og Treteknikk BA. Hvorfor gjør de det når de nesten ikke brukes? Dette spørsmålet utløser heftig debatt i faglige fora når det tas opp, og svarene er mange, og selv internt i OSL er det differensierte meninger. Argumenter som taler for disse tradisjonelle håndverksteknikkene rent utenom den fagtekniske egnethet i prinsippene, ofte som estetisk funksjon i tillegg, er de som uvurderlige øvelser i opparbeiding av håndlag, presisjon, videreføring av overførbare prinsipper i faget, verktøysforståelse og anvendelse, materialforståelse, prosessorientering og forståelse, m.m. Disse teknikkene er en integrert del av møbelsnekkerfaget, og faget blir borte om vi lar disse forsvinne. «Vi får ikke vist håndverket dersom vi ikke kan sinke», legger møbelsnekker Mikkel Hald til.

I lys av tilstanden speilet gjennom eksemplene ovenfor av nivå på lærlingene når de kommer fra skolen, er det neste trinnet i opplæringsprogresjonen å sørge for at lærlingene blir klare for svenneprøven. Denne oppgaven hviler på bedriftene, som i stor grad tar ansvar for oppdraget. «Du må være her på helgen eller når du har fri; bruke din egen fritid på å *prøve* å bli bedre på å snekre FØR du går til svennebrev!», er Bache-Wiig og Reitans oppfordring til sine lærlinger når svenneprøven nærmer seg. «Ja vi kan jo si at det produktet de skal lage når du er ferdig, altså svennebrevet, så er jo det et produkt med elementer de ikke bruker til vanlig».

Av dette følger at for å gjennomføre svenneprøven etter tidligere nivå ville du være nødt til å stryke langt flere enn de som går gjennom i dag. «Kriteriene er litt forskjellige fra fylke til fylke har jeg skjønt. At hvis vi skal ha alt for strenge krav også; det er jo stor forskjell på lærlinger rundt omkring». Uttalelsen er fra fokusgruppen, av en som sitter i prøvenemnd.

Dette kan man tenke seg hadde slått bena under bedriftene til en viss grad, og samtidig også tatt bort muligheten for kandidatene, som sikkert i mange tilfeller bare trenger mer tid i faget. Det som har skjedd i stedet, er en gradvis forringelse av svenneprøven. «Nei, altså, samme nivå som det var før er det ikke lenger. Det er ikke det samme nivå på svenneprøven heller lenger vel, dem trenger ikke ha alt det vi måtte ha med på en svenneprøve før». Akkurat derfor, argumenterer jeg, er det nødvendig med lengre læretid, enten på skolen eller i bedrift.

For å ivareta nivået på faget i opplæringen og det strukturelle nivået på opplæringen. «Det er litt lite timer på svennebrevet (les:prøven) også syns vi, når de har hatt såpass lite øving da». Idag er det avsatt 14 virkedager til prøven. 7 dager mer enn prøven iht. LVS76.

Synliggjort ovenfor er også det faktum at bedriftene sliter med å gjøre lærlingene *klare* for svenneprøven, som kommer frem av intervjuene, *uten* at jeg stilte spørsmål om det. Dette er et annet symptom på tilstanden der bransjen selv ser på opplærings situasjonen som utfordrende og vanskelig mht. nivået på lærlingene i tilknytning til ordinære arbeidsoppgaver. Som videre utfordrer både bedrift og lærling iht. rammene som er gitt, for å få lærlingen skikket til Svenneprøven. Rammene i dette tilfellet er hva det faglige innholdet i svenneprøven krever, satt opp mot de arbeidsoppgaver bedriften beskjeftiges med til vanlig. Mine informanter i bedriftene bekrefter at deres egen opplæring og sitt eget faglige nivå var høyere når de var ferdig med skolen, og når de var ferdige svenner.

«Jeg tror vi var mye lenger kommen når vi var ferdige med svenneprøven enn de som tar svenneprøven i dag». Derav er det uunngåelig at svenneprøven rammes i sin utførelse og nivå, og nettopp derfor er det at den også lempes på for å få kandidatene gjennom, noe jeg har fått

bekreftet fra mer enn én kilde. «Kanskje er noen sensorer litt snille», mente Hans Øren i opplæringskontoret for trearbeidsfagene i Viken, Tresenter Øst.

I spørreundersøkelsen jeg gjennomførte etter runde to, stiller jeg spørsmålet, «Opplever du at nivået på svenneprøven har sunket i årene etter R94 eller LK06?». Av syv respondenter svarte seks «ja», mens den syvende svarte «usikker/vet ikke». Av et antall møbelsnekkermestere som sitter i prøvenemnder jeg har snakket eller korrespondert med, sier samtlige at nivået på svenneprøven har sunket.

En svikt i *nivået på faget i opplæringen* er også en svikt i selve rekrutteringen, i sin reelle betydning som tilfang til videreføring av faget. Nivået på opplæringen i utdanningsstrukturen henvender seg til ungdom som skal sikre faglig kompetanse for landet. En svikt i dette nivået, kan kalles en svikt i utdanningsstrukturen.

Jeg vil oppsummere gjennom å gjøre oppmerksom på det gapet som forskjellen på 2387 timer i praktisk arbeid står for. Det er mye tid målt i opplæring. F.eks. er det 2,5x mer enn tilmålt tid i LK06. Noe av konsekvensene viser seg gjennom det som er gjengitt ovenfor gjennom bedriftenes tilbakemeldinger om kunnskapsnivået på lærlingene. Konklusjonen min er at nivået på faget i opplæringen har sunket. Med nesten 2500 timer mindre i opplæring er jeg fristet til å si det er uunngåelig at nivået skal synke, og årsakskjeden iht. rapportene kan se slik ut: Lavere nivå fra skole fører til mer press på bedriftene; press for å få lærlingen opp på nivå tid til verdiskaping; Press på opplæringen; mindre tid til verdiskaping da lærlingen ikke er klar; mer press i form av å få kandidaten klar for svenneprøven; bedriftene klarer ikke få lærlingene klar for svenneprøven, lærlingen stryker. Alternativet er å gjøre som det rapporteres; senke kravene på prøven. «Sånn som nå da så er det ingen krav om sug i skuffen eller vippelister eller noe sånt, og det var det jo når vi holdt på; og det bruker du litt tid på altså, å tilpasse skuffen til åpningen. Og det slapp hun jo nå, da kan du jo si at prøven er blitt mye enklere i forhold til hva vi gjorde. Dessverre.» Da legger jeg til her at selv med enklere prøve strøk kandidaten. Det gir uttrykk for noe om nivået på faget i opplæringen.

En videre konklusjon fra funn og drøfting ovenfor er at møbelsnekkerfaget fremdeles er helt avhengig av en opplæring på skole som tar det praktiske arbeid på alvor. Det viser seg når utdanningsstrukturen ikke klarer å levere til nivået bedriftene forventer, der jeg mener det blir tydelig hvor viktig opplæring på skole er for bedriftene. Som læringsarena har den sin tydelige rolle og sitt ansvar, den er en udiskutabel partner for arbeidslivet, gitt de nødvendige rammene. Bedriftene venter på at skolene skal ta den rollen på alvor, det viser bl.a. møtet i regi av OSL i mai 2019, og det forteller meg at her er det et nivå vi må fylle, og det er skolene

som må ta den oppgaven. «Bransjen melder at utdanningssystemet ikke gir bransjen det antall lærlinger de ønsker og at kvaliteten på opplæringen ikke er god nok. Vi anbefaler at dere arbeider videre med problemstillingene i møbelsnekkerfaget» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, p. 3).

Klarer vi ikke å fylle dette nivået, må bedriftene gjøre som de har begynt å gjøre allerede, se etter andre løsninger: Ruud Snekkerverksted meldte til meg i intervjurunde to at de har annonser ute etter faglærte: «Hvis vi da ikke får svar på annonsene våre som vi har ute på nettet nå for å få noe folk, så må jeg bare prøve å gå over grensa ... kanskje sørover, du skal bare til Danmark der er ungdommene mer ivrig på å få seg jobb».

Per i dag er det fagarbeiderne med svennebrev *før* R94 som holder hjulene i gang og gjør sitt beste for å sikre nivået på opplæringen, med bakgrunn i den grundige opplæringen vi fikk på skolen. Det gjelder både i bedriftene og lærerne i skolen. «Vi hadde jo verkstedtid helt fra førsteklasse. Vi hadde mye mer; altså vi lærte mye mere verktøyføring, maskinbruk, og den praktiske håndverksutøvelsen da», sier Lars Erik Wold. «Jeg gjør alt jeg kan for å forberede de på svenneprøven, og at de skal få samme holdning som meg om å gjøre så godt arbeid som mulig», forteller møbelsnekkermeister Pål Hald, på spørsmålet om hva de gjør for å holde nivået i hevd.

Disse kompetente bedriftslederne og håndverkerne fases ut i løpet av de neste +/- 20 årene, og noe vil forsvinne med dem på veien. Hva kan vi gjøre for at faget holdes i hevd også etter det, er et av spørsmålene jeg har vært opptatt av. Her viser jeg til Tiltak.

Med kompetansen jeg fikk før R94 har jeg hele tiden, som fagarbeider og lærer, hatt *valget* om på hvilket nivå jeg ønsker å legge meg i utførelsen av faget generelt, og fra oppdrag til oppdrag spesifikt. Jeg kan lage et håndverksbord med stoler utført med tradisjonelle sammensetningsmetoder, eller jeg kan utføre det med moderne forenklede metoder. Helt i henhold til egenarten. Det kan jeg gjøre fordi jeg *behersker metodene*, og fordi jeg har *opplæring* i det. Opplæringen i disse metodene og teknikkene gjør at horisonten til fagfeltet er *fullstendig*, i motsetning til om vi f.eks. skal fjerne tradisjonelle håndverksmetoder fra læreplanen og bare la elevene utføre maskinelle operasjoner og la all opplæring i sammenføyningsmetoder med håndverktøy være tilfeldig. Da tar vi bort noe av horisonten til faget for den enkelte elev. Vi fjerner muligheten til å skape en visjon for seg selv basert på hva som virkelig finnes av muligheter.

Når bedriftene rapporterer slik de har gjort om at elevene har sviktende nivå når de kommer fra skole, tar jeg som utgangspunkt at en samlet bransjes kompetanse er malen i standarden på nivået. Det fins et håndverk i bunn som i dag fortsatt danner og er *fundamentet* for faget, men som det kan se ut, i stor grad ikke utøves. Viser til eksemplene over. Dette håndverket står på spill. Det stemmer overens med min egen kompetanse og forforståelse med bakgrunn fra opplæringen i LVS76, derfor tar jeg disse rapportene på det ytterste alvor.

Håndverkeren som har en *standard innebygd* som fundament for sitt arbeid vil forholde seg til denne standarden og måle – ubevisst eller bevisst – sitt arbeid opp mot denne hele tiden.

Standarden fungerer slik som en veiviser på hvordan han skal gjøre arbeidet sitt, på samme vis som etikk og moral i et samfunn, eller uskrevne regler for god takt og tone; å oppnå en generell musikalitet i fremførelsen av sitt yrke der håndverkeren kan velge mellom metodene han har til rådighet. Metodene og fremførelsen står på et fundament bestående av verktøy og teknikker til rådighet. Blir noen av verktøyene eller teknikkene borte, snevrer området inn og blir fattigere. «Hvis ikke utdanningsmyndighetene og fylkene tar et ansvar for å opprettholde mulighetene innen disse utdanningene (håndverksfagene, både de litt større og de små og verneverdige), vil Norge bli et fattig land både kulturelt og økonomisk. Vi ser at de land som har en god opplæring og utdanning innen håndverksfagene klarte seg best i forbindelsen med finanskrisen» (Utdanningsdirektoratet, 2013, p. 7).

I hvilke fag er det håndverk med stor H fortsatt utøves? Møbelsnekkerfaget er et utpreget håndverksfag, det har vi etablert. Jeg snakker om der det fortsatt er utstrakt bruk for *håndverk*. I et fag som det er naturlig å trekke paralleller til, tømmerfaget, er det store endringer i fagfeltet, der stor økning i prefabrikkering av moduler og elementer, og såkalt precut, gjør at kravene til håndverkeren på stedet snart er helt redusert til monteringsarbeid. Nå kommer også massivtre-produksjon i tilsynelatende stor fart, med moduler som prefabrikeres på fabrikk, kjøres ut og monteres. Mitt poeng er at den biten av håndverket der hånden fortsatt er et instrument som utfører såkalt finmotorikk, er under press fra industrien. Generelt forsvinner menneskets plass i produksjon-sammenheng, sett i lys av det helhetlige mennesket og hva vi gjør med oss selv, hvordan vi gjør det, og hvilket samfunn vi vil ha.

Richard Sennett problematiserer også denne relasjonen mellom industri og håndverk i sin bok *The Craftsman*: «...People can learn about themselves through the things they make, that material culture matters». Han påpeker at håndverk nok for mange i dag fremstår som noe som har viket plassen for det industrielle samfunnet, noe han ikke godtar uten videre:

«*Craftsmanship* names an enduring, basic human impulse, the desire to do a job well done for

its own sake». (Sennett, 2008, pp. 8-9). Den sanne verdien av å la hendene utføre håndverk som krever disse kvalitetene av oss; et blikk inn i hvordan håndverket synliggjør *sammenhengen mellom oss selv og tingene*, og gir oss forståelse for helheten vi er en uløselig del av. Dette er bærekraft i integrert forstand, nå også integrert i LK20 som tverrfaglig tema der det bl.a. uttrykkes at «Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Håndverket skal selvsagt også fortrinnsvis være bærekraftig i seg selv, ved å ha sin plass på *egne premisser*. Fagene utvikles, f.eks. i møbelsnekkerfaget er cnc-maskinen kommet for å bli, men det er ikke *håndverk*. «Hver eneste dag på jobben bruker jeg alt jeg lærte på skolen», uttaler møbelsnekkermeister Kjersti Jacobsen fra Bekken snekkerverksted, hun var ferdig svenn i 1978. *Alt* forandrer seg ikke. Faget bygger på et fundament som fortsatt er det *bærende prinsipp*, uansett hvor mye ny teknologi du tar i bruk.

Den nye normen i utdanning og arbeidsliv, påpeker Gamble, er å lære å være i kontinuerlig endring og tilpasning (Gamble, 2001, p. 3). Dette samsvarer med kompetanse-begrepet, som har festet grepet på grunnskoleutdanningen gjennom to reformer, og nå en fornyelse ved LK20. Jeanne Gamble påpeker at håndverk i dag *fortsatt* er underlagt stor grad av taus *pedagogikk*, som f.eks. mesterlære, i opplæringen av nye lærlinger, og at dette ikke passer så godt sammen med den økte andelen teori som ser ut til å prege opplæringen i dag, både på videregående og på tertiært nivå.

I håndverksfag er det fortsatt på det rene at skal det praktiske *læres*, må det *utøves*.

Dette er et interessant punkt i forbindelse med forståelse for betydningen av praktisk arbeid.

Det praktiske arbeidsfeltet forstår betydningen av nettopp praksis og handling. Det

teoriorienterte feltet operer i all hovedsak med abstraksjon, og har ikke

førstehåndskompetanse på praksisfeltet. Praksisfeltet taper så lenge det teoriorienterte har definisjonsmakten. Møtet mellom disse to blir derfor til slutt avgjort av definisjonsmakten, de styrende myndigheter, hvilket mandat er å organisere utdanningsstrukturen.

Slik manglende kompetanse og innsikt mener jeg må være del av årsaken til det kraftige kuttet i timer til praktisk opplæring.

Det Gamble peker på i sin studie av håndverkspedagogikk på et snekkerverksted i Cape Town, vil jeg relatere til det som synliggjøres gjennom den målorienterte læreplanen i R94 og LK06; en oppjustering av det teoretiske på bekostning av det praktiske og konkrete, hvor tilstrekkelig tid til fordypning ikke lar seg gjøre med de rammene lærerne har å forholde seg til i utdanningsstrukturen, som tidligere vist.

Gamble hentyder med dette dagens opplæring i møbelhåndverksfaget til en oppstykkning, hvor «the present becomes discontinuous from the past». Det betyr i praksis det samme som manglende kontinuitet, som bryter med viktige prinsipper for både erfaringsbasert læring og prosessorientert opplæring, da både fordypning og prosess bygger på et tidligere trinn av læring, erfaring, eller utvikling, som Dewey referer til som «the category of continuity, or the experiential continuum» (Dewey, 1938, p. 12). Som han også trekker frem, er det ikke erfaring i seg selv som teller, men *kvaliteten* på erfaringen (her kan man forøvrig se at erfaring også er uten egenart, som eksempel på dette), at erfaringen har en *kontinuitet* i kraft av sin *kvalitet*. Når måten å drive opplæring på i de praktiske fag – som i stor grad drives etter disse prinsippene – har mistet sin valuta, rammer det selve kjernen i hvordan håndverk formidles og videreføres, som erfaringslære og gjennom taus kunnskap (Gamble, 2001). Slik rammes indirekte status til yrkesfaglig *kunnskap* også. «Mindre vektlegging av praktisk håndlag og praktisk kunnskap og ferdigheter i skolen innebærer en fremmedgjøring for praktisk kunnskap og yrkesfaglige utdanningsløp, slik at dagens elever opplever en miskjenning av yrkesfaglig kunnskap gjennom utdanningssystemet» (Skonhoft Johannesen, 2019, p. 2). Noe som rammer den yrkesfaglige opplæringen tverrfaglig, inklusive møbelsnekkeren. Beskrivelsen om fremmedgjøring for praktisk kunnskap, samt mangel på betingelsene for *experiential continuum*, finner dessverre gode eksempler i møbelsnekkerfaget blant reformene som er innført med R94 og LK06, i mangel på opplæring som følger en naturlig progresjon og kontinuitet. Betingelsene er at grunnleggende faglige ferdigheter etableres grundig på skolen *først*, med tiltakende fordypning på Vg2, ut i arbeidslivet som lærling med øving på bl.a. nøkkelkompetanser som å ta ansvar for å overholde arbeidstid; videre fordypning med øvelse og *mestring* av oppgaver, deretter verdiskaping, og avlegging av svenneprøve.

Jeg har vist gjennom mine funn og drøfting av disse at god kontinuitet og progresjon ikke er ivaretatt tilfredsstillende for møbelsnekkerfaget, og at utdanningsstrukturen er del av årsaken.

6.3 Underbyggende drøfting av hvordan egenarten er ivaretatt i utdanningsstrukturen. På bakgrunn av dokumentanalyse og teori

Funn fra dokumentanalysen min handler om å finne hvordan møbelsnekkerfagets egenart ivaretas i utdanningsstrukturen. Med dette mener jeg at strukturen har sin form, og møbelsnekkerfaget har sin form, og hvordan påvirker dette møbelsnekkerfaget.

En samstilling av læreplanene LVS76 og LK06, samt en egen analyse av LK06, skulle gi meg innsikt i hvordan læreplanens innhold henger sammen med virkeligheten i bransjen. Dette er allerede drøftet.

I dette kapittelet drøfter jeg møbelsnekkerfagets betingelser i lys av noen etablerte forskjeller mellom LVS76 og LK06. Jeg presenterer disse forskjellene med vektlegging på disse karakteristikene:

1. Breder inngang til fagområdene
2. Mer teori på bekostning av det praktiske arbeidet
3. Vesentlig redusert timetall til praktisk arbeid
4. Språket i LK06 er til dels uklart og utydelig, bl.a. ved mangel på *krav*

Det handler om taus kunnskap og verdien av de praktiske håndborene yrkesfaglige kunnskapene, der jeg vil drøfte hvordan *nedvurderingen* av denne medførte så omfattende reduserte timetall gjennom to reformer. Fortsatt er det iht. implikasjonene dette har hatt og har for møbelsnekkerfaget jeg drøfter. På bakgrunn av det faktum at det jeg nevner ovenfor faktisk ble gjennomført, og ved å støtte meg til noe ny teori her i dette kapittelet, som omhandler «Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen», der det bl.a. kommer frem at det skjer en «systemisk miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i utdanningssystemet» (Skonhoft Johannesen, 2019).

I drøftingen legges til grunn de funnene som ble presentert gjennom perspektivet til bedriftene i forrige delkapittel. Nå med et endret perspektiv, med et blick inn mot eleven i videregående opplæring, som er i direkte kontakt med faget, og rammes *sammen* med faget for svikt i opplæringen. Perspektivet har med seg inntrykk fra dokumentanalyse jeg gjorde om språk, ordbruk og formuleringer i LK06, og er med på å forsterke inntrykket av en nedvurdering av yrkesfaglig kulturell kapital. Slik sett rammer det på et samfunnsperspektiv også.

Skiftet i utdanningsstrukturen med innføringen av R94 tok oss inn i det kompetansebaserte samfunnet, der «opplæringens mål er å fremme generell «ansettbarhet»» (Deichmann-Sørensen, 2015, p. 220). Den kompetansebaserte målorienterte læreplanen legger grunnlaget for det som er essensen i kompetansebegrepet; å *tilegne seg og anvende* kunnskap og ferdigheter på tvers av fagområder i nye situasjoner og sammenhenger, som skal gjøre oss i stand til å møte forandringer og omskiftninger på et livslangt lerret. Livslang læring – lifelong learning – er et etablert begrep internasjonalt. Det illustrerer utdanning og læring som noe livslangt pågående, det terminerer ikke før *du* gjør det. Det kritiske her er å se

sammenhengene, i vår kontekst mellom delene i undervisningen, som skal lede frem til disse kompetansene. F.eks. *evne til å jobbe selvstendig*; overførbart til alle yrkesgrupper eller profesjoner. Bevisstgjøring av slike egenskaper som del av enhver yrkesutøvers redskap, er å bygge kompetanseforståelse. Neste skritt er å øve egenskapene slik at de blir kompetanse, gjennom praksis. «Despite changes in the form and content of formal apprenticeships there seems little doubt that craft will continue to be passed on by way of a “modelling” relationship between those already adept in the craft and new initiates”. Faget overføres fortsatt i stor grad gjennom praktisk modellering og taus kunnskap.

Jeg spurte mine elever, i forbindelse med en vurderingssituasjon i tømrerfaget for omtrent et år siden, hva de foretrakk av instruksjon for utøvelse av en praktisk oppgave. Valgene var: Bare forklaring, eller bare demonstrasjon / å bli vist; eller en blanding av de to? De fleste svarte en blanding av de to, noen få bare demonstrasjon. *Ingen* svarte bare forklaring.

Dette inngår i tradisjonen mesterlære som pedagogisk redskap, og jeg som lærer må også gjøre det på denne måten, for det er ofte først med verktøyet i hånden jeg vet hva som skal gjøres. Da kommer tryggheten og vissheten om hvordan det gjøres og hva jeg skal si samtidig som jeg utfører det, for da blir informasjonen som er implisitt i utførelsen tilgjengelig for meg så å si, og en ev. forklaring blir mer presis enn uten demonstrasjon. Håndverksferdighet blir plutselig mer enn bare instrumentelt; et helt område av kunnskap blir levende og mottakerens sanseapparat kan også bli innstilt mot det som vises; hele kroppen kan «se» hva læreren eller mesteren viser, der det kroppslige skjemaet tar inn impulsene gjennom synsapparatet, det auditive apparatet, det taktile, kognitive, og det kinestetiske apparatet. Min håndborene kunnskap aktiveres. Så sammensatt opererer den tause kunnskapen.

Ferdighetstrening er dermed mer enn bare instrumentelt i betydningen utførende.

Kommunikasjonen som pågår i relasjonen mellom lærer og elever er ikke enveis-kommunikasjon, ei heller bare verbal kommunikasjon; det erfares og reflekteres og medieres internt i deltakerne mens relasjonen pågår, om den er kroppslig eller verbal, mellom elev-lærer eller mellom elev-materiale: «the moment-by-moment process of engaging with (Rogoff 1990 ; Scribner 1985b) and making sense of what is experienced. That is, – experiencing – how individuals construe and construct what from what they experience» (Billett, 2017).

Relasjonen i dette såkalt tause landskapet er en konstant dialog mellom hendene, materialet, verktøyet, og kroppens skjema med alle sansene. Gjennom livslang læring for en håndverker, går denne dialogen uendelig mange runder. Slik bygges kompetanse gjennom hendene.

Språket kan ikke formidle hverken ferdighetene eller utførelsen i en slik dialog. Den håndborene kunnskapen vil stå i motsetning til det akademiske og teoretiske så lenge det håndborene blir nedgradert til annenrangs kunnskap, dvs. nedprioritert som ferdighetskunnskap fra å være på lik linje med det kognitive, eller det *boklige* (Skonhoft Johannesen, 2019). Intensjonene med R94 og LK06 har jeg vondt for å tro har vært å nedprioritere det yrkesfaglige kunnskapsområdet ved å redusere antall timer, men det ble likevel gjennomført og bestemt, med nokså klare indisier om at det faktisk var slik: «Det står ikke ett ord om praktisk arbeid i skolen eller om skoleverksted verken i Kvalitetsutvalgets⁷ utredning eller i stortingsmeldinga. Rett og slett ikke ett ord» (Jacobsen, 2004, p. 27).

Det tar meg til *miskjennelse* for den yrkesfaglige kulturelle kapital som uttrykk for en skjevhet innad i utdanningsstrukturen, der den skolske kulturelle kapitalen premieres, mens den yrkesfaglige miskjennes. Her vil jeg henviser til Hedvig S. Johannesen sitt spørsmål, «Hvordan kan Bourdieus teori om kulturell kapital i utdanningssystemet bidra for å forstå nedvurderingen av yrkesfaglig kunnskap?» (Skonhoft Johannesen, 2019, p. 283). Dette sitatet referer her til konteksten jeg henter begrepet *miskjennelse* ut fra, og vil så godt jeg kan ta det inn i min egen eller rettere sagt utdanningsstrukturens kontekst i LK06. Begreper som brukes i sammenhengen er praktisk yrkesfaglig kunnskap, skaping av yrkesfaglig kunnskap, boklig kapital, nedvurdering, yrkesfaglig kulturell kapital, statusen til yrkesfaglig kunnskap i det norske utdanningssystemet, og systemisk *miskjennelse*, m.fl.

Kompetansebegrepet setter fokus på en breddekompetanse som var ny i læreplansammenheng for faget og yrkesfagene generelt. Begrepet kobler sammen ferdighetsmessige kvaliteter med kunnskapsbaserte kvaliteter. Dette medførte en teoretisering av et praktisk felt, i hvert fall der det praktiske i læreplansammenheng blir erstattet med; teori, konseptualisering, *bokliggjøring*. Dersom det betraktes som et tillegg burde det avstedkommet et tillegg også i tidsrammene for fagopplæringen. Dersom *det* hadde skjedd, kunne vi ikke sagt at faget ble mer teoretisert; det hadde bare blitt utvidet. Det vi i stedet har sett, er en økt teoretisering av innholdet i fagopplæringen på *bekostning* av det praktiske, siden rammene *ikke* er utvidet. Å utvide rammene ville f.eks. vært å legge til et år på skolen før eleven utplasseres i bedrift, slik det har blitt foreslått. Her mener jeg vi kan se en *miskjennelse* for en verdi. Verdien gjelder for den yrkesfaglige kulturelle kapitalen eller yrkesfaglige kunnskapen, som opp mot den boklige kulturelle kapitalen blir nedvurdert. Den yrkesfaglige kunnskapen er både ferdigheter og teori,

⁷ «Regjeringen oppnevnte ved kongelig resolusjon 5. oktober 2001 et utvalg for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen». (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-kvalitetsutvalgets-innstilling-og-2/id270872/>)

mitt poeng er at det rent håndverksfaglige ferdighetsmessige praktiske arbeidet fortrenses og skyves til side for at det andre –teorien – skal slippe frem. «Yrkesfag befinner seg i grenseflatene mellom to sosiale felt: utdanningssystemet og arbeidslivsfeltet, hvor yrkesfag kan ses som et underfelt i grenseflatene mellom disse to»(Skonhøft Johannesen, 2019, p. 279). Vi kan si det befinner seg i eller er satt i system.

I boken «Yrkesfagene under press» kommenteres strukturen og den bredere inngangen til yrkesfagene bl.a. slik: «Fagopplæringen skal videre imøtekomme generelle utdanningspolitiske mål og passe inn i et samlet opplæringssystem, med mulighet for overgang til studiespesialisering og høyere utdanning. Dette krever en viss bredde i den kompetansen alle yrkesfagelever skal få uavhengig av behovene i det enkelte fag eller fagområde»(min understreking) (Nyen & Tønder, 2014, p. 120). Dette perspektivet forklarer hvilken innretning og *intensjon* utdanningssystemet har med reformene, med gjennomstrømming og ansettbarhet som styringsprinsipper, m.a.o. hva som bestemmer retningen for prioriteringene som tas i utdanningsstrategien. «Fag- og yrkesopplæring er blitt grunnopplæring, et første steg i en livslang lærings- og omstillingsprosess» (Deichmann-Sørensen, 2015, p. 220).

Johannesen viser videre gjennom forskningen sin at nedvurderingen av yrkesfaglig kunnskap og kulturell kapital «foregår systematisk og systemisk», hvor «Utdanningssystemet er kulturbæreren i dagens Norge, og formidler hva slags kultur og kunnskap som anses å ha verdi i samfunnet» (Skonhøft Johannesen, 2019).

David A. Kolb går så langt som å si at all vesentlig læring er erfaringsbasert, og at «læring er den process hvorved erfaring (experience) omdannes til erkendelse» (Kolb, 2000, p. 65). Den *erfaringen* som trengs for å oppnå og forstå eller erkjenne mye av det kompetansemålene uttrykker *i praksis*, er bare starten på den yrkesaktive karrieren som vil gi deg den innsikten som disse kompetansemålene setter ord på. Det er noe vidløftig over språket i formuleringene, og lite bindende; akkurat som kompetansemålene selv, ofte formulert for å samle *delmål* som over tid skal gå opp i en høyere enhet, til nettopp det målet formulerer. Det beskriver en reell kompetanse, men veiene dit i undervisningen er åpen for tolkning. F.eks.: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne: visualisere egne ideer overfor kunder, brukere og andre medarbeidere» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Utfra dette skal læreren legge opp undervisningen, og kompetansemålet er hentet fra Vg1 produksjon, *ikke* yrkesfaglig fordypning, der det står at YFF «skal bidra til å introdusere elevene for arbeidslivet» (Utdanningsdirektoratet, 2016c), som kompetansemålet jeg viser antyder. Dette viser

inkonsekvens. Og: Å Bidra til er ikke bindende, det gir en *føring*. Altså ikke et krav på lærer. Til forskjell fra mål i den innholdsorienterte læreplanen LVS76, der det formuleres slik: «Arbeidsoppgavene inkluderer montering, samling, og etterarbeid og i avgrensa omfang forarbeiding av deler» (Undervisningsdepartementet, 1976, p. 10). LK06 viser åpne føringer, med stort rom og tillitt til at lærerne skal operasjonalisere læreplanen. Dette viser en konkret ansvarsoverføring, som også inneholder rom for misoppfatning. «Lærerne forteller at det har vært stor forvirring på skolene om hva slags utdanningsprogram design og håndverk skal være og hvordan undervisningen på Vg1 bør legges opp» (Tønder & Skinnarland, 2016, p. 39). I denne konteksten blir selve språket som formidler *utvannet*, uavhengig av innhold. Med henblikk på den brede inngangen til fagene, så kan vi se at det samme gjenspeiles i den brede formuleringen i språket og nedslag i kompetansemålene selv. Mine funn omkring språket i læreplanen for LK06 påpeker det lite forpliktende, med fravær av *krav* i sine formuleringer. Som f.eks. iht. veileder for lærerne: «Skolen eller lærerne må utfra sitt profesjonelle skjønn vurdere når og om det er hensiktsmessig å utvikle læringsmål, kriterier og kjennetegn. Men det er ikke et krav i opplæringslova, forskriftene til lova eller i læreplanverket at det må utarbeides lokale læringsmål, kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse til alle kompetansemål» (Utdanningsdirektoratet, 2016d). «Man skyter seg selv i foten om vi skal senke kravene», sies det i fokusgruppen. Krav er et ord som formaner til *handling*. Det er et sterkt ord som beskriver et udiskutabelt innhold; *noe mindre er ikke akseptert*. Kjennetegn forteller eleven hva de skal, og hva som *kreves* for måloppnåelse. Et kompetansemål til: «vurdere eget arbeid som ledd i å kvalitetssikre og videreutvikle arbeidsprosesser og produkter» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Som lærer leser jeg inn i dette målet en stor grad av elevmedvirkning og selvstendighet, det betinger faktisk stort ansvar av eleven. Det er en positiv betingelse, den krever derimot gode forkunnskaper og læreforutsetninger. Min innvending er derfor: Når ikke engang målet er definert, er det vanskelig å stille krav. Uten *krav* til utførelse på alle nivåer; individ, organisasjon, og samfunn, så kan vi miste noe av selve *egenskapen* til å skape og produsere; gjennomføring. Essensielle kvaliteter ved håndverksfag.

Det vi ser av eksemplene ovenfor er en brist på indre logikk, koherens, i dokumentene. Da blir det tydelig at manglende koherens slik vi ser her innad i læreplanen har bidratt til tilstanden slik det beskrives her: «Forskerne (les: Fafo-undersøkelse rettet mot lærere og elever) beskriver design og håndverk som et utdanningsprogram med uklar profil» (Tønder & Skinnarland, 2016).

Den målstyrte læreplanen LK06 *initierer* en livslang prosess, som vi idag kaller livslang læring. Spørsmålet jeg stiller er i hvilken rekkefølge dette skal komme; skal det følge av en induktiv didaktikk med praktisk arbeid først, så refleksjon, eller deduktivt gjennom teoretisk tilnærming? Kunnskapsløftet legger samlet opp til en *deduktiv* tilnærming gjennom sine kompetansebaserte læringsmål og vektning av teori framfor praktisk yrkesfaglig kunnskap. Dette har vi sett svekker posisjonen til den erfaringsbaserte læringen.

Johannesen løfter også frem det allmenndannende potensialet, med å si at en anerkjennelse av yrkesfaglig kunnskap kan bidra til en «vesentlig danning av unge». Det er muligvis et ubrukt potensial for en slik opplæring iboende i fagene. Nylig kom boken «Med berre nevane. Eit forsvar for praktisk arbeid», av Siri Helle. Hun er akademisk utdannet, men tar fatt på oppgaven med å bygge en utedass da hun er lei av å sitte ved en kontorpult bak en skjerm. Gjennom arbeidet med utedassen kommer hun til innsikter ang. det praktiske arbeidet satt opp mot det akademiske, iht. status i et samfunnsmessig perspektiv: «Tenk om vi kunne jamstille dei to. For ei verd det kunne vorte» (Helle, 2020, p. 82). Her har vi altså en aktuell debatt.

Det slår meg nå i drøftingen at jeg har vært velvillig innstilt til intensjonene bak reformene, og har villet se det med en viss balanse; at for å få bitene på plass i en stor reform har det handlet om et regnskap som skal gå opp. Nå endrer jeg det synspunktet, til at den kraftige reduksjonen til timer i praktisk arbeid for yrkesfagene på skolen som startet med R94 regelrett er en unnlåtelsessynd. Dette siste er ikke drøfting, det er min egen forfatning i verdspørsmålet som rammer på bakgrunn av en slik avgjørelse. Intensjonen bak reformene har vært andre enn det praktiske arbeidet i yrkesfagene. Reduksjonen i antall timer taler for seg, har jeg kommet fram til, det kan ikke bortforklares.

Utdanningsstrukturen har ikke klart å ivareta den praktiske opplæringen for møbelsnekkerfaget gjennom den læreplanen som ligger til grunn for dette, noe som rammer flere fag under DH (Tønder & Skinnarland, 2016). Den læreplanen som foreligger, er et dokument som har store ambisjoner for allmennutdanningen, som jeg helhjertet støtter visjonen om. Det *eneste* som mangler er å anerkjenne den yrkesfaglige kulturelle kapitalen som ligger i det praktiske arbeidet, og dimensjonere og innrette læreplanene deretter.

6.4 Behov for møbelsnekkerfaget i fremtiden. Tall og tendenser

«De siste årene har søkningen til håndverksfagene gått kraftig ned. Dette er en tendens som ikke er spesiell for Norge, men som vi også ser i en rekke andre land» (Tønder &

Skinnarland, 2016). Sitatet er hentet fra en Fafo-rapport om tilstanden til utdanningsprogrammet DH, som pga. sin bredde av antall fag under samme program, har opplevd størst nedgang fra før implementeringen av LK06, som rapporten omtaler. Tendensen for lærlingeandelen er at tallet lærlinger i DH-fagene har gått ned fra 1160 i 2012 til 960 i 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Antall nye lærekontrakter for møbelsnekkerfaget teller i perioden 2010-2019 i snitt 20 stk. pr år. Et stabilt antall lærlinger i perioden. For skoleåret 2009/10 talte antall nye svenner 16 stk., og i 2018/19 12 stk i møbelsnekkerfaget. For hele perioden varierte tallene fra 11 som det laveste, til 28 som det høyeste, med et snitt på 18,5 svenner pr. år. Strykprosenten på landsbasis for alle fag er 6% av de som går opp til svenneprøve. Overført til møbelsnekker er dette da under 2 stk. dersom 20 stk. består. (<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/fagbrev/fagbrev-utdanningsprogram/>. Hentet 10/5-20).

I vedlegg til Utviklingsredegjørelsen for 2013 anslås det at møbelsnekkerfaget trenger en tilførsel av 20–30 nye svenner per år i overskuelig framtid (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Iht. denne rapporten er tallet på svenner da i snitt litt lavt, tilførselen av fagarbeidere i faget er for liten. Tallene viser ikke ev. frafall etter ferdig prøve (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Progresjon i antall elever som går ut i lære fra Vg2 er økt med ca. 5% for DH fagene de siste fem årene. I disse tallene kan vi se en annen tendens, i antall voksenkandidater. For møbelsnekkerfaget ligger andelen voksenkandidater - kandidater som er 25 år eller eldre – på mellom 30 og 50% over hele perioden (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Som jeg har antydnet tidligere, er møbelsnekkerfaget av en art som krever modenhet i sin tilnærming. Lang produksjonstid og store krav til nøyaktighet kan antyde at elevene er for unge i mange tilfeller til å ta utfordringen som ligger her i form av tålmodighet, presisjon, og generell lang prosess til ferdig produkt.

I kompetansebarometeret til NHO for 2019 oppgir over 50% av bedriftene at de har behov for håndverkskompetanse i den neste 5-års perioden. Mao er håndverksfag det største fagområdet som etterspørres. I såkalte framskrivninger av sysselsettingen for ulike arbeidsgrupper, ser jeg at vekst i arbeidsstyrken etter utdanning viser at videregående fag- og yrkesopplæring frem til 2035 har en sterkere posisjon enn f.eks. studieforberevende retning, der yrkesopplæring holder seg stabil, mens studieforberevende har en klarere nedadgående kurve (*Fremtidige kompetansebehov II*, 2019, p. 122). I et forsøk på å danne meg et bilde av behovet for håndverksfagene i fremtiden, er disse anslagene en veiviser. «De fleste forbruksvarer som selges i Norge blir importert. Trevarer, møbler og innredningsprodukter er til dels et unntak», står det i Stortingsmelding 27 for 2016/17, «Industrien- grønnere, smartere og mer

nyskapende». Møbelsnekkerfaget hører hjemme her, i forbruksvareindustrien, sammen med møbelindustrien, som «består av et mangfold av bedrifter med ulike særpreg». Det som har preget denne delen av bransjen, er en nødvendighet av å drive i et nisjemarked, pga. det høye kostnadsnivået i Norge, som gjør det vanskelig å konkurrere internasjonalt.

Møbelsnekkerfaget er et utpreget nisjefag som bygger på særpreg (Fiskeridepartement, 2016-2017, p. 29), og her ligger kanskje mulighetene til å ta markedsandeler i større grad enn nå. Ingen av disse rapportene tilsier at håndverksfagene forsvinner, det er god grunn for å holde nivået på opplæringen i hevd. Innen 2035 er det nærmere 2000 flere ansatte i det som blir kalt Andre håndverksfag, der jeg plasserer møbelsnekkeren. *Sysselsetting videregående håndverksfag, andel av total arbeidsstyrke*, stiger med 1,5% til 2035. Rapporten påpeker at «mangelen på arbeidskraft innen håndverksfag blir større enn tidligere antatt» (*Fremtidige kompetansebehov II*, 2019, p. 124).

De seneste årene har tilbud av Vg2 design og trearbeid der møbelsnekkeren hører hjemme, blitt redusert kraftig, og det gjenstår nå tre offentlige skoler, som alle er lokalisert i Oslo og Akershus. I tillegg er det to friskoler. Ingen tilbud eksisterer nå innen trearbeidsfag nord for Hjerleid ved Dovre. «Vi ser at flere og flere fylker legger ned Vg2-tilbud og dermed får ikke Vg1 elevene reelle valg for Vg2. Nedgang i tilbud på Vg2 gir automatisk nedgang på Vg1. Ungdommen vil ikke velge noe de ikke kan fullføre sin utdanning innen» (Utdanningsdirektoratet, 2013, p. 8). Her er det vanskelig å si hva som er høna eller egget; er det tilbudet eller etterspørselen som har sviktet først?

6.5 Kritikk av egen forskning

I etterkant av gjennomføringen ble noen av mine forskersvakheter avdekket. Bl.a. svakhet i spørsmålsstillingen til noen av spørsmålene i intervjuene. F.eks. spørsmål 2 individuelt intervju: Hva vil jeg; finne ut om nivået på opplæringen eller nivået på faget i opplæringen? Dette ble som kjent «nivået på faget». Et annet eksempel: «Forventer du som representant for bransjen i opplæring å videreføre samme nivå på opplæringen?» Her glemmer jeg å si møbelsnekkerfaget, og jeg sier heller ikke nivå på *faget*. Jeg oppfatter det slik at informantene oppfattet spørsmålet slik min intensjon var; nivået på faget i opplæringen! Blir nivået på faget ivare tatt? Det er åpenbart en svakhet i spørsmålsstillingen, jeg så det etterpå i transkriberingen. Da spørsmålene ble muntlig fremført, var jeg påpasselig og bevisst hva jeg spurte om, og ville forstått om informanten svarte utenfor min intensjon, og er med dette rimelig sikker på informasjonens validitet.

Så til en annen side av spørsmålsstilling som var en tilvenningssak: Er de ledende?

Spesielt synlig er det i utformingen av intervju spørsmålene, der jeg ikke kan unngå å trekke inn min forkunnskap og forståelse om temaet. Noen av mine spørsmål i intervjuene har derfor vært ledende i noen grad. Jeg så i ettertid at dette er en svakhet i forskningsøyemed. Det blir en form for å ville forhåndsdefinere svarene, og da går det utover forskningens gyldighet. Dette ser jeg preger enkelte spørsmål i intervjurunde to, og i runde tre. Spørsmålet «Opplever du at nivået på svenneprøven har sunket i årene etter R94 eller K06?» fra intervjurunde 3 er ledende. Den reflekterer likevel tilstanden da det bekreftes fra et bredt sammensatt hold i bransjen, nemlig fra bedriftsledere, svenner, opplæringsnemder, laugsmedlemmer, og faglærere. Dette spørsmålet ble også formulert med denne kunnskapen allerede i hende. Et mer åpent spørsmål som f.eks. *Hvordan ser bransjen selv på opplærings situasjonen, spesielt faglig nivå*, ville være mer metodisk korrekt. Situasjonen var at jeg ville vite så konkret som mulig hva de mener kandidatene mangler av ferdigheter. Jeg hadde hørt lenge og visste at bedriftene mente nivået var for lavt; så jeg ville høre *hva* som var for lavt, og for å slippe utenomsnakk ble formuleringen av spørsmålene slik.

I intervjurunde to er mine spørsmål ledsaget av bakgrunn for spørsmålene. Disse leses opp for informantene slik at de skal forstå sammenhengen jeg stiller dem i og dermed opplyse om faktiske forhold rundt saken. Disse er ledende både for meg og informanten, med intensjon om å være opplysende og presis om temaet vi snakker om, for å unngå misforståelser; å rette oppmerksomheten til det området temaet gjelder, så informanten forstår både sammenhengen og spørsmålet. Jeg vil nettopp opplyse dem om ting som er svært avgjørende for at de skal kunne svare på det jeg spør om. Du kan si at de utøvende står *i skogen*, og jeg står *utenfor skogen* og ser inn eller på, og dermed ser mer enn bare trær.

Jeg ser at dette er en form for å lede spørsmålet.

Jeg har brukt tid på å finne dokumentasjon som støtter mine funn om at faget rammes av strukturen slik den er idag, på bakgrunn av datainnsamlingen. Jeg kunne brukt tid på å finne gode eksempler på f.eks. lærlinger som lykkes og som fremhever seg, men det har vært utenfor mitt område. Disse fins helt sikkert – jeg vet om en ung relativt nylig som gikk Carl Malmsten skolen i Sverige fordi hun var så fremragende – men det vil fortsatt ikke ta bort tilstanden til faget her hjemme. Dessuten måtte hun til utlandet for å ivaretas.

7 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

To reformer med gjennomgripende strukturelle endringer har vært hard kost for møbelsnekkerfaget. Fagligheten i opplæringen har blitt svekket, og to hovedfaktorer er skyld i dette: 1) Innføringen av Reform 94 introduserte *brede* Vg1, som ble enda bredere med LK06. 2) Den vesentlige reduksjon i antall timer i timeplanen til praktisk arbeid *på skolen*.

Konsekvensene av dette er: det *strukturelle nivået* på opplæringen har blitt svekket, og påvirker det *faglige nivået* på opplæringen, da det er vanskelig for lærere og bedriftsansvarlige å ivareta med de rammene som er gitt.

Dette svarer på to av mine forskningsspørsmål.

- Hvordan ser bransjen selv på opplæringssituasjonen, spesielt faglig nivå, gjennom sitt oppdrag som part i opplæringen?
- Hvordan er møbelsnekkerfaget ivaretatt i dagens utdanningsstruktur?

Bransjen bekrefter gjennom undersøkelsen at nivået på svenneprøven har sunket.

Svenneprøven er selve standarden for å slippe inn i fagfeltet som utøvende håndverker, «Disse representerer den primære kvalitetstesten» (Deichmann-Sørensen, 2015, p. 223).

Når denne har sunket, kan jeg konkludere med at det faglige nivået også har sunket. For å toppe dette påvirker svekkelsen av nivået rekrutteringen i så stor grad at bedriftene avviser elever fra vgs. Dette fører til lærlingemangel, «og bedriftene ønsker at nyansatte har svennebrev, men ansetter også ufaglærte fordi det er umulig å få tak i faglærte»

(Utdanningsdirektoratet, 2015b, p. 6). Her befinner faget seg i en nedadgående spiral av faglig sviktende nivå som gir uheldige utslag for rekrutteringen til faget. Det rammer individ, organisasjon, og samfunn. For å gi et eksempel: Dersom faget var rammet av rekrutteringssvikt pga. manglende *etterspørsel* for lærlinger til bransjen, ville vi snakket om naturlig *dimensjonering* til faget. I stedet ser vi at «Bransjen melder at utdanningssystemet ikke gir bransjen det antall lærlinger de ønsker og at kvaliteten på opplæringen ikke er god nok» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, p. 3).

Mitt tredje forskningsspørsmål er «Hvordan beskrive møbelsnekkerfagets egenart?».

Jeg gledet meg til denne delen av forskningen, å finne og beskrive møbelsnekkerfagets egenart. Så viser det seg at det ikke lar seg gjøre. I hvert fall ikke slik mine forestillinger ville

beskrevet det. Som jeg kom fram til er egenarten subjekt for subjektiviteten. Den er av Det frie subjekt konstant utsatt for endring.

Jeg kom fram til mine funn omkring egenart i bearbeidingen av datamaterialet. Det ble klart nokså tidlig at det ville bli vanskelig å sortere ut møbelsnekkerfaget som en enhet separat fra alle andre områder. Så ble teorien om subjektets eksistens iht. Emmanuel Levinas anvendelig som meningsdannende eller beskrivende, som ga meg en forklaring på *vesenet* til en hvilken som helst egenart; den lar seg ikke binde til en definisjon. Det er funnet mitt.

Møbelsnekkerfagets egenart er overlatt til det frie eksistensielle subjekt å bestemme, som i ønsket om å ta ansvar for å utføre faget etter kravene fra treverket, form, funksjon, og estetikk etter beste evne, vil definere egenarten til enhver aktuell tid. Emmanuel Levinas viser oss at subjektet kun fins når det eksisterer i-handlingen, i denne sammenhengen i relasjon til materialet. Slik at enhver enhet eller ethvert subjekt som ønsker å påberope seg en egenart i form av en definisjon eller essens, gjør dette ved å sammenligne eller sette seg i forhold til noe annet eller en annen – noe som gjør ditt subjekt *relativt* til noe annet, ikke fritt.

Likevel kan møbelsnekkerfaget *beskrives*. Det har jeg gjort gjennom å finne særtrekk i faget. Fagets fremste særtrekk, når vi med det mener betingelse for fagutøvelse, er materialforståelse. Materialet tre binder hele fagområdet sammen. Møbelsnekkerfaget er et av fagene under trearbeid som er tette på treverket i sin ferdige form, tørket ned til maksimum toleranse for stabilitet. Som hos orgelbyggeren, gitar- eller fiolinmakeren blir ikke treverket dekket til, det skal som regel være synlig. Kravene til håndverkerens materialforståelse spenner derav over hele prosessen med produktet, fra begynnelse til slutt, og styrer derfor håndverkerens valg utelukkende på grunnlag av sine særtrekk og kvaliteter. Med henvisning til teoriene om taus kunnskap og erfaringslære, gjør dette møbelsnekkeren til en kulturbærer for en kunnskapsform.

Jeg ønsker at oppgaven skal kunne sees som et innlegg til forsvar for kunnskapsformen som følger av faget, det praktiske håndverket som gjør hendene til instrument for forståelsen og kunnskapene som bygges i møtet med materialet og arbeidet. Det er en kulturell kapital å bygge videre på, *sammen* med det kognitive og affektive. For at den skal fylle sitt eget potensiale er det avgjørende at statusen for denne kulturelle kapitalen blir likeverdig.

Om noe samlende skal komme ut av dette, er mitt anliggende at hele fagfeltet bør defineres som møbelsnekkerfaget, og styres iht. at opphavet for hele bransjen ligger i de grunnleggende teknikkene og materialet som har frembrakt fagfeltet. Bransjen kan samles om dette gjennom

en aksept av at det er nivåer innad i faget der alle kan velge hvor de ønsker å jobbe. Videre vil kvalifiseringen i nivåer innad mht. rekruttering og opplæring være i alles interesse å opprettholde.

Jeg har utarbeidet et nivåskjema som har til hensikt å beskrive alle områdene i bransjen iht. nærheten til materialet for håndverkeren i produksjonen. Skjemaet er et *resultat* av forskningen, ikke et funn. Skjemaet må sees som en vei videre herfra, det krever et stort innsamlingsarbeid for å være det verktøyet jeg anser det kan bli. Se kapittel nedenfor.

7.1 Betydning for fagfeltet

«En håndverksutøver i fagene innen håndverk og design arbeider i stor grad med materialer, metoder, teknikker og verktøy som krever tilegnelse av ferdigheter gjennom øvelse». «Rådet ønsker å stimulere til at utvikling av håndverksferdigheter får et større fokus i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2013, p. 13).

Jeg ønsker med oppgaven å bidra til å få dette på agendaen i en så stor grad at det gjøres noe med, og der viser jeg til kapittelet Tiltak.

Mitt arbeid viderefører temaer som er drøftet tidligere av Kjersti Jacobsen, i oppgaven jeg har referert hyppig til: «Organisering av snekkerfagene i den nye videregående opplæringa», et yrkespedagogisk utviklingsarbeid hun leverte i 2004, det eneste arbeidet med liknende problematikk jeg har funnet. En slutning hun trakk ut av arbeidet sitt var den gang at svennebrevet burde løftes ut av videregående skole, pga. nivået på faget i opplæringen (Jacobsen, 2004). Denne problemstillingen er på bakgrunn av mine data høyst aktuell fortsatt. Mine forventninger til oppgavens betydning er moderate. Ønsket er å bidra til en økt status, og gjennom dette en økt synliggjøring på sikt av fagets iboende kvaliteter, som egenart. Får vår egen oppfatning og forståelse av faget et løft, anser jeg det som gledelig og ønskelig.

Jeg har brukt 2 år på å dokumentere det bransjen selv har visst, og meldt fra om, i 25 år. De har tatt mye ansvar utover det som er deres, og gjør de det de kan for å holde faget flytende. Gjennom dette arbeidet har jeg samlet disse inntrykkene på vegne av møbelsnekkerfaget i bransjen, satt de opp imot læreplaner og dokumenter, intervjuet håndverkerne som stilte ivrig og villig opp for dette, og håper med dette å gi konstruktiv støtte til en vei videre for faget.

7.2 Nivåskjema utførelse. Et resultat fra forskningen

Skjemaet nedenfor er et resultat av analyse av særtrekkene i faget, der jeg viser til funn allerede presentert, hvor det kommer fram at materialforståelse er det viktigste og mest

fremtredende særtrekk ved møbelsnekkerfaget. I leting etter klarhet omkring skille mellom faggruppene på grunnlag av data fra fokusgruppen, oppsto denne grupperingen. Først som nivåer iht. opprinnelse, og som flytskjema med sammenstilling mellom arbeidsoppgaver for møbelsnekker og trevaresnekker.

Skjemaet viser en gruppering av nivåer på utførelse. *Nivå* i dette skjema vil sammenkoble *opplæringen* med fagets *egenart*, ved at særtrekkene som grupperer nivåene snakker om innhold. Dette innholdet kan spores til aktiviteten eller produksjonen i hver enkelt bedrift, eller på skolen i opplæring. Skjema og faglig utførelse skal snakke sammen.

Det overordnede kriterie eller *parameter* for graderingen i nivåer er avstanden mellom håndverkerens hender og materialet, i alle ledd av produksjonsprosessen. Som inndeling for graderingen sorterer jeg etter særtrekk innen håndverket, samt områder som er med å beskrive fagfeltet.

Håndverket er utgangspunktet og det naturlige utspringet; *kilden* om du vil til alle retningene faget har tatt siden den første industrielle revolusjon. Kravene innenfor hvert nivå er med på å kvalifisere nivåene.

Målet med inndelingen er å forstå de forskjellige nivåene eller karakteristikkene innad i faget fra hverandre, og å synliggjøre kompetansen vår. Dette kan skape en plattform der bransjen selv lettere kan differensiere mellom sine egne nivåer og områder, ta valg iht. dette, der det til tider hersker tvil og forvirring, ikke minst i opplæringsammenheng. Hensikten med dette er ønsket om å formidle en god forståelse for fagets ulike produksjonsområder og kompetanseområder, for allmennheten generelt men mest for bransjen selv, og nå for møbelsnekkerfagets posisjon som den grenen av bransjen som er mest utsatt, den håndverksmessige delen av *hele faget*, som faktisk alle deler av bransjen fortsatt vet hva innebærer. Det er selve fundamentet de står på faglig. På dette feltet kan jeg vise til liknende arbeid utført i bransjeforeningen Virke, på vegne av varehandelen (Som ble introdusert for oss på studiet sammenfallende med min egen utvikling av skjema). Der har Virke utarbeidet en såkalt balansekunstmodell. Modellen mener de kan bidra til å «Diskutere kompetanser for rollen som skal beskrives og plassere kompetansene i balansemodellen» (Skjerve & Simeou, 2108). Hensiktsmessig både for bransjen og utdanningssystemet, og vil fungere godt som modell for møbelsnekkerfaget. I tråd med den kompetansebaserte målstyringen kan det være svært hensiktsmessig med en kartlegging av kjerneområder og kjernekompetanser for møbelsnekkeren, og for bransjen som helhet. Hvilke egenskaper krever faget av håndverkeren dersom vi sporer dem til arbeidsoppgavene?

Skjema må videre klassifisere etter hvordan vi som jobber i faget er opplært i fagets egenart, med alle særtrekkene som hører til. Faget slik vi kjenner det, og faget slik vi kan det. Dette kan danne grunnlag for videreføring og videreutvikling.

Av parametere som vil inngå i grupperingen som ikke er med i det forenklete skjemaet: materialet (heltre, platematerialer av heltre, platematerialer av mdf og andre trefiberplater), verktøyet, maskinpark, sammenføyningsteknikk, overflate, produksjonsprosess, m.fl. Håndverket skal gruppere nivåene. Av den enkle grunn at faget på et senere nivå går bort fra å være håndverk. Håndverket er *grunnlaget* for alle de kvalitetene som kommer tilsyne gjennom teoriperspektivene jeg har gjennomgått, og da er det viktig å vise at ved inndeling i nivåer forsvinner etterhvert håndverket fra fagområdet.

Nivå 1 er der det er *tettest* relasjon/avstand mellom hånd og materiale, deretter graderes nivåene iht. denne avstanden. Posisjonen for relasjonen er håndverkeren i produksjon. Skjema er kun påbegynt og må anses å være under bearbeiding. Framstillingen nedenfor er en forenkling og bygger på vedlagt skjema. Dette arbeidet krever omfattende datainnsamling, som en ev. videreføring.

Hele bransjen er med siden opphav, opplæring, marked, ofte er sammenfallende. Dette har skapt interesse-fraksjoner innad i bransjen til stadighet opp igjennom historien. Avklaring kan hjelpe.

Table 2 Nivåskjema utførelse i faget

Nivå utøvelse	Bedriftsform eksempel	Avstand hånd til materiale	Type materiale
1.	Enkeltmannsforetak – liten bedrift. Alt produseres med heltre og/eller finerte heltreplater.	Materiale følger håndverker i hele produksjonen. Håndverker står for hele prosessen fra a til å.	Heltre. Platematerialer: Finerte heltreplater/ sperrefinér.
2.	Møbelsnekker - trevareproduksjon	Materiale følger håndverker i hele produksjonen. Håndverker står for hele prosessen fra a til å / Arbeidsoppgaver kan være stykket opp internt.	Blandet. MDF platemateriale, heltre. Varierer: Noen bedrifter spesialisert mot plateproduksjon med MDF.
3.	Trevarefabrikk. Dør- og vindusproduksjon.	Mindre håndtering/bearbeiding. Serieproduksjon. Arbeidsoppgaver stykket opp internt.	Blandet. Materiale ensartet. Furu i vindu. Kanskje blandet sortiment på dører. Overflate dekkes til.

			Mindre estetisk og kvalitetsmessige krav til materiale.
4.	Industri.	Automatisert serieproduksjon. Ingen håndtering.	Blandet. Kunnskapen om treverket standardisert.

Nivå 1. Møbelsnekkeren som behersker håndverktøy og arbeid ved benk kombinert m/maskin. Tradisjonelt utstyrt snekkerverksted. Håndverkeren jobber daglig med heltre og opparbeider intim kjennskap til materialet tre, da *materialet følger hånden kontinuerlig* i produksjonsprosessen fra a til å. Vanligvis fra enkeltpersonforetak til små bedrifter. Detaljer i design bestemmer sammenføyningsteknikker, som følger oppdraget. Håndverker opptatt av høyeste kvalitet for å sikre generasjonsmøbel. Nisjemarked.

Nivå 2. Trevaresnekker. Maskinell opplæring, kan ha begrenset erfaring og kompetanse med håndverktøy. Utfører ikke hele prosessen, men har i utgangspunktet kompetanse til å gjøre det, avhengig av opplæring og bedrift. Snekkeren kan være stasjonert ved stasjon/operasjon. Utfører deler av produktet, halvfabrikater (snekker i industrien). Produksjonen kan være delvis i serie, som at deler av produksjonen er håndbasert, som kanskje f.eks. montering av hengsler på vinduskarmer og rammer.

Nivå 3. Snekkeren som står på stasjon/operasjon av produksjon i større bedrift der han spesialiserer seg på operasjonen. Operasjonen kan være håndtering, mating, montering. Rullering forekommer?

Nivå 4. Industri. Snekkeren som utfører en operasjon med betjening eller bare overvåking av maskiner der vedkommende ikke kommer i kontakt med materialet. Vedkommende er operatør f.eks. av cnc-maskin, rullebånd o.l. Operatørens oppgave er å sikre at produksjonen ikke får unødig stans, gjennom vedlikehold og observasjon. Produksjonen er helautomatisk.

I starten på avsnittet kaller jeg det nivåer på utførelse i *møbelsnekkerfaget*. I faget er det utøvere som kaller seg møbelsnekker som jobber i trevarefabrikk eller trevareverksted; det er industriledere som opprinnelig var møbelsnekkere; det er bedrifter stiftet av møbelsnekkere som nå bare jobber med platematerialer, samt at de aller fleste som er møbelsnekkere, jobber på verksteder som overlapper både møbelsnekkerfaget og trevaresnekker; vi har et *uoversiktlig fagområde* i bransjen, som rekrutterer fra tre ulike løp på videregående skole. Skjemaet kan bidra til å beskrive arbeidet slik hvert nivå utøver det, og gjennom dette kan faget i det minste skape klarhet for *seg selv*. Da er det mulig å være tydelig utad i markedet og bransjen som helhet kan bli bevisst sitt ståsted.

8 TILTAK

Som jeg har vist, klarer ikke utdanningsstrukturen å ivareta nivået på faget, og i sin nåværende form ser det ut som strukturen ikke sikrer kontinuitet eller progresjon slik den skal.

Den forestående strukturendringen LK20 vil ikke kunne demme opp for det som allerede er tapt i nivå og rekruttering for møbelsnekkerfaget. Det ser ikke ut på nåværende tidspunkt som rammene i strukturen blir endret for å imøtekomme det bransjen har etterspurt siden implementeringen av R94; «De ønsker mer praksis på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I Fagfornyelsen ser jeg ingen endring av timetallet bestemt i skrivende øyeblikk, og Vg2 og Vg3 får suksessive høringer fra høsten 2020. Andre utdanningsprogram har merknader om kommende endringer, ikke Håndverk, design og produktutvikling.

Et tiltak utover videregående nivå må etableres mener jeg, for å gi faget et løft som vil gi stabiliserende effekt. I tillegg sier ungdommen at der det ikke er tilbud, dit går de heller ikke. Utdanningsløpene former seg for fremtiden med åpne gjennomgående løp også for yrkesveien, der fagskolene er i ferd med å bli akkreditert med studiepoeng f.o.m. 2020. Dette vil gi en synlig forlenget kontinuitet i utdanningen, på et tidlig stadie, dersom et tilbud etableres for møbelsnekkerfaget.

For å være proaktiv på dette området og ikke havne i bevaringsmodus der stumpene skal reddes – at det handles etter føre-var-prinsippet – er det nødvendig å se på tiltak som kan stimulere den fagligheten som ligger i feltet fortsatt, men som sakte blir borte med den generasjonen som bærer tradisjonene videre for øyeblikket. Mine funn viser at «det faget vi egentlig kan» er på vei til å forsvinne, da det utøves i sjeldnere grad. Svenneprøven er svekket, og bedriftene kan ikke svare positivt på om de klarer å videreføre nivået på faget i opplæringen. Senest i mai 2020 i samtale med Ruud Snekkerverksted på Frogner i Romerike, lokalt kjent for å ta inn mange lærlinger, med svært inkluderende holdning med bl.a. å legge opp for tilrettelagt opplæring, med stor kundekrets, anerkjente kunder, og stort verksted. De har søkt etter fagfolk i lang tid, men får ikke tak i det: «Jeg vil kalle situasjonen prekær. Det er ikke tilgang på arbeidskraft som kan utføre jobben. Jeg vet egentlig ikke om vi skal stenge døra eller hva. Vi har nok oppdrag til å jobbe hele døgnet egentlig». Rekrutteringen er et tema, selv når det er nok arbeid.

8.1 Tilbud på tertiær-nivå

Det «faget vi egentlig kan» er også utgangspunkt for en utdanning på tertiært nivå.

Definisjonen av det faglige nivået jeg streber etter, som vises f.eks. hos Egeværk i Danmark, Kjetil Harket i Norge, m.fl., vil beskrive og forklare kompetansen som fortsatt holder faget i hevd. Marked for denne kompetansen i Norge burde være tilstede for å ekspandere, med flere ting i tiden som taler for håndverket generelt, som jeg har vært inne på.

For å oppnå dette trengs et tiltak utover opplæring på vgs slik den ser ut i dag.

Et slikt tilbud vil kunne være:

En Institusjon for å holde kulturen i faget levende; en fagskole eller et høyskolemiljø som grunnforskning og kulturbærer. Det kan være en ledestjerne for unge aspiranter, der fagets egenart er synliggjort, der kloden vil være i endring, vekst kan ikke vare evig; det er plass til et marked for det eksklusive håndverket fundert på håndverkskvalitet. Som en motvekt til industrialisering og instrumentalisering, det fremmedgjørende og effektiviserte. Et frirom å boltre seg som en motvekt til bransjens opplæring, både i form og styring, som samtidig drar vekslers på hverandre – bransje og skole – med stor tro på at faget vil vokse i status med et slikt tilbud. Det vil tiltrekke seg interesserte håndverkere, og tilby et løp som gjør dem til eksperter på treverk, form, funksjon, håndverk, og design; i sitt eget bilde. Et slikt tilbud vil kunne synliggjøre et løp etter vgs for de unge aspirerende møbelsnekkerne, og forhåpentligvis bidra til økt rekruttering. Det vil kunne skape en statusskole som ekspanderer fagets nedslagsfelt, tilgjengelig for voksne motiverte søkere. En skole som vil være noe å strekke seg etter for fagarbeideren. Målet er en skole som løfter nivået på faget og på utdanningen. Skolen skal, i lys av nye læreplaner og ambisjoner for bærekraftig utvikling, etablere en lokal næringskjede mot sagbrukene, for bruk av lokale treslag, for samtidig å stimulere lokal drift av løvtresagbruk.

Dagsorden for type skole setter jeg til Håndverksskole, som må tilby redskapene som gjør snekkeren selvhjulpen i design, både på skisse og 3d/CAD-tegning. Ferdigheter innen alle sentrale felt i det tradisjonelle møbelsnekkerfaget, som maltilpasning, tradisjonelle håndverksmetoder/teknikker, maskinlære, produksjons-teknikk og -metoder, design/formgivning, tegning i 3d og CAD, cnc-maskinering, overflatebehandling, materiallære og utforskning, økonomi og kalkulasjon, og først og fremst håndverk. Der hele faget presenteres, med alle mulighetene som finnes, på et høyt nivå.

Håndverket gjennom små og mellomstore bedrifter har alltid vært pilot for innovasjon og nyvinning for industrien (Fiskeridepartement, 2016-2017), derfor må det ivaretas, nettopp som motvekt til effektivisering og rasjonalisering. Dette er balansekunst i praksis.

I tillegg krever kulturarven at vi opprettholder denne kompetansen.

Utfordringer med et slikt prosjekt er at det er ambisiøst mht. søkergruppe og målgruppe, og markedet er uvisst. Etablering krever oppjustert kompetanse i alle faglige felt.

Oppsiden av dette er at man bygger et kompetansemiljø.

«Livslang læring og muligheten for den enkelte til stadig å fornye sin kompetanse er avgjørende for industrien. Fagskoleutdanningen har en sentral rolle da den ivaretar både grunnutdanning (førstegangsutdanning) og videreutdanning og er en kort yrkesrettet utdanning» (Fiskeridepartement, 2016-2017, p. 134).

9 REFERANSER

- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Trans.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Billett, S. (2017). Developing Domains of Occupational Competence: Workplaces and Learner Agency. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education*, (pp. 47-66): Springer International Publishing Switzerland.
- Bjørndal, I. (2019, 19/2-19). Den store lærlingsvikten, Education. *Klassekampen*, p. 2.
- Bruhlmeier, A. (2010). *Head heart and hand. Education in the spirit of Pestalozzi*. United Kingdom: Sophia books.
- Byggmesteren. (2012). Endelig endringer i yrkesfag? *Byggmesteren*.
- Cedefop. (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Retrieved from Luxembourg:
- Deichmann-Sørensen, T. (2015). «Lik kvalitet» – fra yrkesstyring til ytrestyring, fra praksisfellesskap til fellesmarked. In O. Eikeland, H. Hiim, & E. Schwencke (Eds.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (pp. 219-270). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(177), 177-181. doi:DOI: 10.1177/0270467604264992
- Fiskeridepartement, D. K. N.-o. (2016-2017). *Meld.St. 27. Industrien- grønnere, smartere og mer nyskapende*. (Meld. St. 27). Oslo: Regjeringen Solberg
- Fredens, K. (2018). Hjerneforsker: Vi behøver ikke den lange skoledag, hvis vi satser mere på kunst og bevegelse. *Politiken Skoleliv*.
- Fremtidige kompetansebehov II*. (2019). Retrieved from
- Gamble, J. (2001). Modelling the Invisible: The pedagogy of craft apprenticeship. *Studies in Continuing Education*, 23(2), 185-200.

- Helle, S. (2020). *Med berre nevane. Eit forsvar for praktisk arbeide* (pp. 188).
- Hippach-Schneider, U. (2019). *Academisation or Vocational drift?* Germany: Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB)
- Høidal, E. (2009). *Et fellesskap å stole på*. Skien: Møbelindustrien, Norsk industri.
- Håndverksinstitutt, N. (2008). NORSK HÅNDVERKSINSTITUTT OG VERN AV IMMATERIELL KULTURARV. Retrieved from <https://handverksinstituttet.no/>
- Illeris, K. (Ed.) (2000). *Tekster om læring* (Vol. 1). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ingold, T. (2009). The textility of making. *Cambridge Journal of Economics*.
- Jacobsen, K. (2004). *Organisering av snekkerfagene i den nye videregående opplæringa*. Yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Høgskolen i Akershus. Høgskolen i Akershus.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E., & Skoie, M. (2011). *Humaniora - en innføring* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kolb, D. A. (2000). Den erfaringsbaserte læringsprosess. In K. Illeris (Ed.), *Tekster om læring* (pp. 20). Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Korn, P. (2013). *Why we make things & why it matters*. London, UK: Vintage.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo : Gyldendal akademisk.
- Leksikon, S. N. (2020). Gesell. In *store norske leksikon*.
- Levinas, E. (1984). Ethics and Infinity. *CrossCurrents*, 34, 191-203. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/24458756>
- Forskrift til opplæringslova, Opplæringslova § 1-3 C.F.R. (2006).
- Læreplan i felles programfag i Vg1 design og håndverk (DHV1-02)*. (2019). Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/DHV1-02>
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*: Universitetsforlaget.
- Pedersen, O. (1932). *Håndverkerliv i gamle dager*. Oslo: Nasjonalforlaget a/s. PP møbler. Retrieved from <http://www.pp.dk/index.php>
- Rachlin, S. (2014). *Håndværk og livsværk*. Danmark: Gyldendal.
- Sandvik, E. (2016). Kompetansemål. In *store norske leksikon*.
- Schwencke, E. (2017). *Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser*. Paper presented at the Aksjonsforskning i Norge : teoretisk og empirisk mangfold, Oslo. <https://www.oria.no/?sokeindeks=isbn&search=9788202529819>
- Schwencke, E., & Larsen, A. K. (2011). Spenningsfeltet mellom "nytte" for bedriften og "frirom" for studenten. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 1(1).
- Seattle, H. (1854/1991). *Vi er en del av jorden* (3 ed.). Oslo: Ex Libris.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. U.S.A.: Yale university press.
- Sintef. (2009). *Kunnskapsløftet på reise II*: . Retrieved from
- Skjerve, T., & Simeou, E. (2108). *Balansekunst*. Retrieved from
- Skonhoft Johannesen, H. (2019). Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 277-287.
- Torgersen, A. (2018). *Kinetic awareness som transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk*. Bø: USN.

- Tønder, A. H., & Skinnarland, S. (2016). *Rekruttering til design- og håndverksfagene*. Retrieved from Oslo: Undervisningsdepartementet, K. o. (1976). *Læreplan for den videregående skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Unesco. (2012). *International Standard Classification of Education*. Retrieved from Canada: Utdanningsdirektoratet. (2007). *Programområde for design og trearbeid - Læreplan i felles programfag Vg2*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Utviklingsredegjørelse 2013*. Retrieved from <https://fagligerad.files.wordpress.com/2014/06/getdoc-frdh.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Utviklingsredegjørelse 2015 – del 2*.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Utviklingsredegjørelse del 1 2015/2016 del 1*.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Den generelle del av læreplanen*.
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Utviklingsredegjørelse 2016 del 2*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF), 61 C.F.R. (2016c). Utdanningsdirektoratet. (2016d). *Å forstå kompetanse*. Oslo
- Retningslinjer for samarbeid – SRY, faglige råd og Udir, (2017). Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Hva er fagfornyelsen?* Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Læreplan felles programfag Vg1 design og håndverk*. Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Overganger i videregående opplæring fra 2017 til 2018*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Lærlinger, lærebedrifter og fagbrev*. Kunnskapsdepartementet
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo
- Utdanningsnytt. (2002). Studentene svikter yrkesfag. *Utdanningsnytt.no*.
- Ute Hippach-Schneider, V. S., Boris Ménard, Sabine Tritscher-Archan. (2017). The underestimated relevance and value of vocational education in tertiary education – making the invisible visible. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(1), 28-46. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/loi/rjve20>
- Waage, J. F. (2000). *Yrkesrettet opplæring i skole og arbeidsliv*. Bergen: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Vindu. (2018, 20. februar). I Store norske leksikon. Hentet 5. september 2019 fra <https://snl.no/vindu>

9.1 Vedlegg

Vedlegg 1. Et regnestykke. Vedlegg utregning

Vedlegg 2. Spørreundersøkelse

Vedlegg 3. Skjema nivå utførelse

Vedlegg 4. Intervjuguide fokusgruppeintervju

Vedlegg 5. Intervjuguide m/spørsmål, intervjurunde to.

Vedlegg 6. Meldeskjema NSD Kvittering

Læreplan Timer Programfag	Grunnkurs/ Vg1	VkI/ Vg2	Tredje år skole VkII	Sum	Reell fordypning/ yrkesretting
LVS76. Arbeidsteknikk + yrkeslære med tegning.	1026t (760 + 266)	1292t (988 + 304)	1444t (1292+ 152)	3762t	Alle timer direkte fordypning i valgt fag
LK06. Produksjon + Kvalitet og Dokumentasjon	477t (337+140)	477t (337+140)		954	Bred inngang til programområdet. Yrkesretting variabel.
LK06 YFF	168 t	253t		421	Yrkesfaglig fordypning
Differanse	381t	562t	1292t	2387t	

Prosentvis fordeling av yrkesrettet opplæring. Utrekning.

Vg1: 168t (Yrkesfaglig fordypning)

Vg2: 477t (Produksjon 337t + Kvalitet og D. 140t)

Vg2: 253t (Yrkesfaglig fordypning)

Bedrift 1. år: 1800t

Sum = 2696t

Utrekning: $1800/2696 = 0,667 \times 100 = 66,7\%$ av opplæringen etter 3 år.

Utrekning etter 4 år: 2696t (etter år 3. samlet) + 1800t (År 2. i bedrift) = 4496t

$3600 (1800 + 1800) / 4496 = 0,800 \times 100 = 80\%$ av opplæringen etter år 4.

Slik det står i oppgaven:

Et regnestykke. Antall prosent (%) i yrkesrettet opplæring på skole, LK06 og LVS76.

Tallene i denne utregningen er for Produksjon og KD vg2 + Yrkesfaglig fordypning vg1/2 + opplæring i bedrift. Produksjon på Vg1 er ikke tatt med da denne ikke er yrkesrettet.

Jeg skal vise her en utregning basert på tallene til praktisk yrkesrettet arbeid på skolen før tid i bedrift. Denne utregningen må sees i lys av at utdanningsstrukturen legger 2+2 modellen til grunn for opplæringen.

Svar til spørreskjema intervjurunde 3.

K. Jacobsen.

Spørsmål 1: Veldig mye mer tid(på skolen) før R94! Praksis er halvert 2x: R94 og K06. Tørking. Msnekkerfaget er ikke en hel rekke med teknikker og ferdigheter; det er prosess. Vi (før r94) hadde øvelses eller prøverekka; Systematisk innføring som gjorde det prosessorientert. Startet med å høvle, osv til taburett, osv. Prosess. Tid til prosess
Spørsmål 3: Ja.

S. Bjerke.

Spørsmål 1: For lite praksis. Kan for lite maskinlære. For lite fysisk praktisk arbeid på skolen. Spesielt siste 15 åra har vi merket nedgang (i nivået). For lite fokus på skolen om hva svenneprøven innebærer.
3: Ja.

B.G. Eliassen.

1: Mengdetrening.
3: Ja. Etter litt fundering og resonnement.

Analyse og funn.

Funn: Vi ser at nivået ikke opprettholdes. Nivået på svenneprøven har sunket. Svenneprøven er fagets kvalitetssikring for standard. Nivået på faget har sunket siden R94.

Sviktende sammenheng mellom læreplanmål, og måloppnåelse. Er det?! Må finne dokumentasjon i læreplanmålene! Er det tilfelle så kan jeg spørre: Hva skyldes det?/hvor svikter det? (the missing link).

Respondentene svarer positivt på spørsmålet

«Opplever du at nivået på svenneprøven har sunket i årene etter R94 eller LK06?». Altså Ja. Denne situasjonen gjenspeiler dermed ikke at læreplanen og kravene til opplæring og svenneprøven er de samme som de var. Det gjenspeiler at den gjeldende strukturen *ikke* klarer å ivareta nivået på opplæringen i møbelsnekkerfaget. Medlemmer av Læreplangruppa for trearbeidsfag i Fagfornyelsen.

Besvarelser hentet ut fra Surveymonkey:

Spørsmål 1.

- Erfaring med og kunnskap om bruk av skarpt verktøy
- Mane har ikke ferdigheter som jeg føler vi hadde når vi kom ut fra skolen. Da tenker jeg på praktisk sans, bredere erfaring hjemmenifra, evnen til å ta i ett tak, se hva som må gjøres og ønske om å lære.
- Mange av mine lærlinger mangler selvtillit ved utøving av enkle snekkertekniske handlinger. Som f.eks være trygg på sine handlinger med maskiner og håndverktøy. Dette ser jeg på som resultat av mangel på antall praksistimer før de kommer til bedriften. Lærlingene har fått for lite tid til å repetere øvelser som gir dem selvtillit til forstå at dette er noe de behersker og kan. For å jobbe som håndverker er det arbeid med hendene, repeterende øvelser i forståelse med materialer man bruker og teorien som gjelder
- Veldig mye mer tid(på skolen) før R94! Praksis er halvert 2x: R94 og K06. Tørking. Msnekkerfaget er ikke en hel rekke med teknikker og ferdigheter; det er prosess. Vi (før r94)hadde øvelses eller prøverekka; Systematisk innføring som gjorde det prosessorientert. Startet med å høvle, osv til taburett, osv. Prosess. Tid til prosess.

Gruppering utførelse. Forklaring.	Avstand mellom hånd og treverk. Gjennom alle ledd i produksjonen. For å synliggjøre grunnlaget til materialforståelse Fokusgruppe! Materialforståelse er opphavet til vårt fag, møbelsnekkerfaget, og grunnsteinen i vårt uttrykk.	Hvilket materiale/råvare. Materialforståelse er først knyttet til helte. Det har direkte betydning for opparbeidelse av material-forståelse hvilket materiale som benyttes i produksjonen. I opplæring og videre utvikling som fagarbeider.	Sammenføyningsteknikker/metoder. (Metode- og teknikkvalg). Her veksles mellom håndverktøy og maskiner. Sammenføyning ene bestemmes av 1) om du velger håndverktøy eller maskin, 2) hvilke maskiner du bruker til sammenføyning er.	Verktøybruk og kyndighet. For å synliggjøre sammenhengen mellom verktøybruk og opparbeidelse av materialforståelse. Håndverktøy er den mest direkte bearbeidelse hånden har med materialet i vårt fag.	Overflatebehandling	Maskiner. Begrepet «roterende verktoy». Hovling: håndverktøy= å føre en skarp hovel over et emne. I motsetning til å føre et emne over en roterende kutter (for hånd!). I min verden er begge deler håndverk, men den ene er også håndarbeid. Den andre utført med roterende verktoy.	Type verksted, produksjon
Parametere.	Hånd mot treverk i produksjonen. Fra Håndverker mot Operatør.	Materiale. Råvare.	Sammenføyningsteknikker	Verktøy. Manuelt Håndverktøy. Elektrisk Håndverktøy.	Overflate	Tradisjonelle snekkermaskiner. Roterende verktoy.	Type verksted, produksjon
Nivå 1. av utførelse. Møbelsnekker og trevaresnekker. Små til	Håndtering foregår manuelt. <u>Bearbeiding.</u> <u>Tilskjæring.</u> Uhovla trelast/skurlast	Råvare helte. Utelukkende helte i produksjonen. Evt. platematerialer er kryssfiner og møbelplater (til f.eks.	Tradisjonelle håndverksmetoder Tapper og tapp hull, sinkforbindelser,	Snekker utfører hele produksjonen ved hjelp av uautomatiserte maskiner, og	Bearbeiding av overflate pusses for hånd; maskin-holdt og håndpuss.		Møbler og innredning. Restaurering. Designere og utarbeider

Min intervjuguide.

Forberedelser i forkant

Historikk.

- Norge: uenighet mellom industri og håndværk og svak statslig interesse i lærlingeuddannelser skapte et fragmentert system

Skal prøve å gjøre sesjonen interaktiv underveis for meg selv, ved å bruke plansje evt. digitalt, til notater og koding. Slik ønsker jeg å illustrere hva samtalen fortløpende eller konkluderer med.

Koding: «Arbeidet med grounded theory innebærer helt konkret en omhyggelig koding av materialet, og koder er, slik Charmaz (2005) presenterer det, umiddelbare og korte og definerer den handling eller opplevelse som beskrives av intervjupersonen». (Kvale & Brinkman, 2010, p. 209).

Koder: Tradisjonell/tradisjon/tradisjonelle teknikker metoder. Håndverk. Håndverktøy. Ferdigheter. Montering. Opplæring. Heltre. Plater/mdf. Maskiner. Produksjon. Effektivitet. Kvalitet.

Skal jeg lede samtalen ved hjelp av stikkord om kvaliteter/ gjennom «briller»??

Allmenndannende aspekt, immatrielle kulturarv, osv? Kan f.eks. gjøre det i etterkant dersom jeg synes det ble tynt eller utilstrekkelig med dybde.

Kort presentasjon før igangsetting.

- Jeg har forsøkt å samle en blandet gruppe. Vi skal belyse egenart og for å få til dette er det nødvendig å sette det opp mot hva det evt. skiller seg fra også. Derfor er dere en blanding av møbel og trevaresnekkere.
- Struktur intervju: Presenter struktur. Flere spørsmål, ett og ett besvares. Oppfordre alle til å bruke notatarket; til innspill, spørsmål osv. Hold deg til temaet i spørsmålet; Jeg har flere spørsmål underveis og tiden flyr i godt selskap. Hvert spørsmål rundes av før vi går til neste. Dere skal ikke svare til meg. Anse dere selv som et faglig råd. Kamera og lydopptak får med seg hva som blir sagt.
- Tidsbruk. I lys av de 4 timene vi har til disposisjon. Jeg lar tiden gå så lenge jeg betrakter temaet som fortsatt levende i samtalen. Møbelsnekkerfagets egenart lar jeg gå først, det betyr at alle andre spørsmål fra min side venter så lenge dere er opptatt med spørsmålet på en måte som gir ny innsikt.
- Om det oppleves at noen av spørsmålene er like eller overlapper på noen måte er dette med hensikt. Dette kan betegnes som kryss-sjekking av synspunkter eller spørsmålsstilling, for å hente ut så mye som mulig rundt spørsmålstema.
- Les opp hvert spørsmål! For opptaket!
- Kartlegge utvalget. Hva er din faglige bakgrunn? Hvilken bedrift kommer du fra? Hva slags produksjonsform dominerer bedriften?

Bruke bilder for å stimulere og belyse faget.

Har du utdanning før eller etter Reform94?		Funn i analysen
<p>Bakgrunn. Denne spørsmålsrunden er i hovedsak basert på uttalelsene fra bransjen i Utviklingsredegjørelsen 2013. Nivået er generelt for lavt. Tresenter Øst bekrefter med å fortelle om at bedriftene vegrer seg for å ta imot lærlinger pga. ressurser. Gapet mellom verdiskapning og opplæring er for stor for de små bedriftene.</p>		
<p>Utdanningen i praktisk rettede fag- programfaget produksjon- på skole er (normert tid) redusert med 2195 timer produksjon etter R94. Før R94 kom lærlingen ut med 3460t (programfag) i læra (etter vk3). Idag har den samme lærlingen <u>maksimalt 1375 timer før lærlingperiode</u> (normalt løp).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spørsmål 1: I Hvilken grad videreføres nivået på fagligheten og kompetansen? 		<p>Så det hører til unntakene at vi får utøvd det håndverket vi faktisk kan da! Og da får vi heller ikke lært det til de nye. Det er jo sånn det er.</p>
<p>I lys av denne forskjellen på timetall: Spørsmål 2: Forventer du som representant for bransjen i opplæring å videreføre samme nivå på opplæringen?</p>	<p>Spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Nei": Hva skjer da med faget? • "Ja": Hvordan? 	

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Møbelsnekkerfagets egenart

Referansenummer

420433

Registrert

10.03.2019 av Rolf Thomas Farmen - s291464@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lars, lars.gjelstad@oslomet.no, tlf: 67237180

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

rolf thomas farmen, rolftomas@hel-ved.no, tlf: 95267416

Prosjektperiode

01.12.2018 - 30.06.2020

Status

27.06.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

27.06.2019 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 27.06.2019. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres før endringer meldes inn i fremtiden:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av