

MASTEROPPGAVE

Yrkespedagogikk

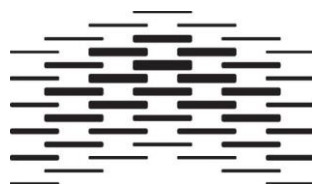
Mai 2018

Tømrerlærlinger og yrkesstolthet

Helge Lethigangas

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanningen



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Forord

Denne masteroppgaven er siste delen av mitt arbeid med det fireårige studiet Master i yrkespedagogikk på Høyskolen i Oslo og Akershus, nå OsloMet – storbyuniversitetet. For meg har det vært spennende og lærerike år. Temaet for oppgaven, som er tømrelærlingene og yrkesstolthet, var noe jeg ønsket mer kunnskap om. Det baserte seg på min interesse for tømrerfaget og spesielt tømrerlærlingenes faglige og sosiale utvikling i en spesiell og hektisk bransje.

Det har vært interessant og lærerikt å komme tett på bransjen gjennom besøk og intervjusituasjoner, og jeg vil derfor takke mine tålmodige og imøtekommende informanter for deres velvilje. Jeg vil også takke mine veiledere på OsloMet – storby universitetet, Birger Brevik og Arne Roar Lier for kloke ord. Likeså vil jeg takke mine medstudenter i veiledningsgruppene. Jeg vil også takke mine kolleger Marielle Depuis og Randulf Rønningen på Skedsmo videregående skole for støtte, veiledning og korrekturlesning. Min gode venn Trond Bjorli fortjener også en stor takk for motivasjon og driv, når jeg trengte det som mest.

Den største takken retter jeg til familien, min kone Toril for lesing, tålmodighet og overbærenhet med en mann som tidvis har vært i sin egen lille verden, og mine tre gutter med Ingar i spissen for lesing og engasjement.

Rånåsfoss, 10. mai 2018

Helge Lethigangas

Sammendrag

Vi lever i en tid der manuelt arbeid har mistet noe av sin status. Samfunnet etterspør på samme tid håndverk av høy kvalitet. Yrkesstolte håndverkere har tradisjonelt sett sørget for og sikret denne kvaliteten. Samtidig har yrkesstolte arbeidere tatt ansvar for trivsel på arbeidsplassene, og for å skape ryddige forhold for håndverkerne. Samfunnet og bransjen er avhengig av yrkesstolte håndverkere, men yrkesstoltheten blant for eksempel tømrerlærlingene, er sjelden diskutert. Jeg har derfor ønsket å utforske tømrerlærlingenes yrkesstolthet, og min problemstilling er: *Hvor bevisst er lærlinger når det gjelder yrkesstolthet i tømrerfaget?* Yrkesstolthetsbegrepet har stått sentralt, og en dokumentgjennomgang belyser og innsirkler begrepet for å vise hvordan begrepet forstås i denne undersøkelsen. Problemstillingen er besvart gjennom en kvalitativ studie, og i rapporten fokuseres det på tømrerlærlingenes egne fortellinger. Datagrunnlaget er samlet inn gjennom individuelle, kvalitative forskningsintervjuer med tømrerlærlinger og opplæringsansvarlige i utvalgte entreprenør- og tømrerbedrifter. Utvelgelsen av informanter ble basert på bedriftenes ulike ordretilgang.

Undersøkelsen handler om å skaffe mer kunnskap om hvordan tømrerlærlingene forholder seg til yrkesstolthet, hva den betyr for lærlingene og for kvaliteten på håndverket. Tidlige funn avdekket at bedriftenes ordretilgang ikke påvirker lærlingenes bevissthet til yrkesstolthet, men at lærlingenes forhold til yrkesstolthet ble preget av motivasjon, samt faglig- og sosial kompetanse. Det viste seg at tømrerlærlingene hadde stor bevissthet rundt yrkesstolthet, og de fant glede og inspirasjon i det de bygget. Lærlingene fortalte om hvordan de utførte arbeidsoppgavene med en kvalitet over normene, selv om dette kunne dreie seg om millimeteravvik som ingen andre enn lærlingen ville oppdaget. Miljøet i bedriften var avgjørende for å kunne skape et slikt engasjement, og lærlingene opplevde at positive holdninger i praksisfellesskapet smittet over på dem. Lærlingene trakk også fram hvordan berettiget ros fra kollegene i sosiale situasjoner påvirket deres motivasjon. Funnene viser at intervjupersonenes yrkesstolthet vokste i takt med deres utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Et vesentlig funn dreier seg om at holdninger veier tyngst av disse tre faktorene, fordi opplæringsansvarlige trakk fram at dårlig holdninger stod i veien for lærlingens utvikling av kunnskaper og ferdigheter. Samtidig kan yrkesstolthet ses som en indre drivkraft, en individuell refleksjon, som lærlingene har rundt kvaliteten på eget arbeid. I så måte ligger yrkesstolthet tett opp til den enkeltes holdning til eget arbeid.

Abstract

Carpenter apprentices and professional pride

We live in a time where manual work has lost some of its status, although the market still demands high quality craft. Craftsmen with professional pride have made sure that the demanded quality has been offered. They have also secured, that both their working environment and their working conditions are acceptable. Society depends on craftsmen with professional pride, but the pride of their apprentices, is rarely discussed. My goal has been to research carpenter apprentices' professional pride, and my main research question is: *How conscious are carpenter apprentices of their professional pride?* The concept of professional pride has been my focus in a thorough review of a number of educational documents. The purpose and curriculum of the carpenter education has been analysed to show how the concept "professional pride" is understood. The research question is answered through a qualitative study, and the report focuses on carpenter apprentices' own experiences and their stories. The data are collected through individual, qualitative research interviews with carpenter apprentices and their tutors in the selected contractors and building firms. The informants have been selected from various companies based on their lists of order supplies. This thesis aims to gain knowledge on how carpenter apprentices relate to professional pride and how their sense of pride is related to their skills and the quality of their work. At an early stage, my research discovered that the different companies' orders did not affect the apprentices' sense of professional pride, it was rather characterized by their degree of motivation, combined with their professional and social skills. It turned out that the apprentices' awareness of their own professional pride was significant and that they found increased joy and inspiration in their work. The apprentices reported that their tasks were carried out better than the quality norm and construction regulations, including small details such as millimetre deviations that only the apprentice himself would discover. Having a good work environment was important for the apprentices to be inspired to perform better. When apprentices were praised by their co-workers for doing a good job it enhanced their motivation. The research shows that the interviewees' professional pride grew along with their knowledge and skills and an improved attitude. Another significant find in this research is that the tutors report that attitude is the most important of these three factors. A wrong attitude makes it harder for the apprentices to gain the required knowledge and skills. At the same time, professional pride can be seen as an internal driving force; an individual reflection that each apprentice has about the quality of his own work. Accordingly, each individual's sense of professional pride is closely linked with his attitude towards his own work.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
1.0 Innledning	6
1.1 Bakteppe	7
1.2 Yrkesstolthetsbegrepet i styringsdokumentene.....	9
1.2.1 Innsirkling av yrkesstolthetsbegrepet	15
1.2.2 Kunnskap	15
1.2.3 Ferdigheter.....	18
1.2.4 Holdninger	19
1.3 Tema og problemformulering.....	20
1.4 Problemdrøfting.....	21
1.5 Byggebransjen i dag.....	22
2.0 Introduksjon til teori.....	25
2.1 Begrepsavklaring	31
2.1.1 Yrkesstolthet og profesjon.....	32
2.1.2 Yrkespedagogikk	34
2.1.3 Yrkesdidaktikk.....	35
2.2 Forforståelse	37
3.0 Metode	40
3.1 Valg av metode og intervjumetoder	40
3.2 Intervjustruktur	42
3.3 Intervjuguide	42
3.4 Utvalg av informanter	44
3.5 Forberedelse til intervjuer.....	45
3.6 Gjennomføring av intervjuene.....	48
3.7 Transkribering	54
3.8 Koding.....	56
3.9 Gyldighet og pålitelighet.....	61
3.9.1 Validitet	61
3.9.2 Reliabilitet	62
3.10 Forskningsetiske betraktninger	63
4.0 Funn.....	65
4.1 Motivasjon	65

4.2 Faglig kompetanse.....	73
4.3 Sosial kompetanse	80
4.4 Oppsummering av funn.....	86
5.0 Drøfting	89
5.1 Opplæringsbedriftens betydning for utvikling av yrkesstolthet.....	89
5.2 Gleden av skikkelig håndverk.....	95
5.3 Sosial kompetanse er avgjørende.....	96
6.0 Oppsummering	99
7.0 Referanser	103

Figurliste

Tabell 1 - Trekk ved undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data (Grønmo, 2004, s. 129).	40
Tabell 2 - Oversikt over bedrifter, anonymiserte navn på informanter og tidspunkt for intervjuer.	54
Tabell 3 - Koder med beskrivelser 1.	57
Tabell 4 - Koder med beskrivelser 2.	59
Tabell 5 - Kategorier med kjernebegreper.	60

1.0 Innledning

Yrkesstolthet har lange tradisjoner i Norge. Yrkesstolthet forbindes i første omgang med stolthet til arbeidet som utføres, og en slags selvdisciplin for å levere et skikkelig håndverk. Det ligger også en forventning om arbeidsglede i en yrkesstolt håndverker. Sett fra kundens ståsted; en håndverker som kommer når han skal, oppfører seg hyggelig, utfører arbeidsoppgaven på en skikkelig måte med et solid og godt resultat, rydder opp etter seg og til slutt presenterer en regning som står i stil til oppdraget. Med andre ord en håndverker som kunden trygt kan anbefale videre til venner og bekjente.

I norsk akademisk sammenheng er det forsket lite på og i liten grad skrevet om yrkesstolthetsbegrepet. I håndverkssammenheng benyttes uttrykket i større grad som i dette eksempelet fra Oslo Håndverk & industriforenings hjemmeside: [yrkesstolthet er noe] *de fleste av oss opplever som en indre drivkraft som hindrer oss i å godta slurv og hastverksarbeid...den gir oss dyp tilfredsstillelse, og glede når det ferdige produktet er blitt akkurat så fint som vi ønsket*¹ (Oslo Håndverk & industriforening, 2018).

I mitt arbeid som lærer i studieprogrammet Vg2 byggteknikk, er en viktig del av arbeidet å besøke og veilede elevene når de er utplassert i bedrifter. Under disse besøkene har jeg lagt merke til at mange elever liker å vise fram, fortelle om og gjerne få tilbakemeldinger på de praktiske oppgavene de har utført. Dette er ofte gode stunder hvor det faller naturlig å gi positive tilbakemeldinger til eleven, og eleven viser glede over det praktiske stykke arbeid han eller hun har utført. Elevene forteller historier som at de har kjørt en tur i helga med bestefar eller onkel for å vise fram det de har utført på byggeplassen. Disse handfaste resultatene er særegne for yrkesfagene, og det ligger en glede og motivasjon i dette som det snakkes og skrives lite om. Det skal ikke legges skjul på at dette noen ganger kan være rufsete elever, som har tatt lite ansvar på ungdomsskolen og dermed har fått dårlige karakterer både faglig og i orden og atferd. På foreldremøter opplever vi foreldre som lurte på hva det er som skjer. Eksempler kan være at sønnen i huset har begynt å stå opp av seg selv om morgenen, eller har begynt å gjøre lekser.

¹ HiOAs rettleiding for APA 6. beskriver, *sitat kortere enn 40 ord skrives fortløpende i teksten og utheves med anførselstegn ved begynnelse og slutt*. Jeg har bevisst valgt kursiv skrift uten anførselstegn for å synliggjøre sitatene bedre i teksten.

I denne undersøkelsen har jeg arbeidet med hvordan ungdommer som er tømrerlærlinger har opplevd dette. Hvordan har det seg at disse ungdommene begynte å ta ansvar for seg selv og arbeidet de utførte? Det finnes unntak, men mange gjør det, og er i tillegg stolte av og liker å vise fram det de har produsert. Grunnene til dette kan være mange og sammensatte.

Yrkesstoltheten har også tradisjonelt ført til trivsel og følelse av å være til nytte i samfunnet. I hvor stor grad lærlingene opplever det nå, vil være med å påvirke kvaliteten på norske bygg i fremtiden. Dette har gjort meg nysgjerrig på hva tømrerlærlingene har å fortelle om sine egne opplevelser og eventuelle gleder av det å utføre et håndverk.

Tradisjonelt har det vært en selvfølge for håndverksfagene å levere fra seg produkter med en så god standard at de innfrir kundenes behov og forventninger. I tillegg forventes det at håndverkeren skal ha tilegnet seg sosiale ferdigheter som gjør at utøveren kan omgås kunder og andre mennesker på en ryddig, sømmelig og redelig måte. Opplæringen i faget har altså ikke bare dreid seg om det praktisk faglige, men innbefatter også etikk og moral. Om lærlingen mestrer dette i arbeidssituasjonen vil han eller hun sannsynligvis overføre disse holdningene til det sivile livet på fritiden. Muligens i form av at han eller hun har funnet seg godt til rette i bedriften og blitt vist tillitt i et praksisfellesskap. Denne anerkjennelsen kan ha såpass stor verdi at lærlingen vil vegre seg for samfunnsmessig uakseptabel atferd på fritiden.

1.1 Bakteppe

Tømrerfaget er et gammelt og tradisjonsrikt håndverksfag med aner tilbake til middelalderen. Da den industrielle revolusjonen skjøt fart på midten av 1800 tallet, ble en del av håndverksfagene fortrent av industrien. Noen håndverksfag som tømrerfaget, klarte å utvikle seg parallelt med industrien og gjør det fortsatt i dag (Frøstrup, 1999, s. 10). Det å utøve et håndverk på en god måte, er en komplisert oppgave som krever mye og allsidig kunnskap av utøverne. Håndverkeren må kunne håndtere verktøyet, ha forståelse for materialenes egenskaper og være fortrolig med fysikken det som lages utsettes for. Dette er ferdigheter som ikke kan læres med boklig lærdom alene. 10 000 timer praktisk trening er å regne som normalt for å kunne beherske et håndverksfag på et høyt nivå (Tesfaye, 2013, s. 25). Håndverksfagene preges tradisjonelt av stolthet og ansvar for det man arbeider med. Denne stoltheten eller yrkesstoltheten har fungert som en kvalitetssikring, både for håndverkeren som ble anbefalt videre til nye kunder, og for kunden som fikk et godt produkt.

Store verdier forvaltes, og huset som bygges, skal være til nytte og glede for mange i flere generasjoner.

Vi lever i en tid hvor statusen og rekruttering til yrkesfagene har vært fallende. I Akershus fylke i 2016, valgte en av tre ungdommer et yrkesfaglig studieprogram. I Oslo valgte knapt en av fem ungdommer et yrkesfag. Mest dramatisk er situasjonen for studieprogrammet Bygg- og anleggsteknikk, hvor søkertallene i Oslo var 83 elever i 2016 mot 203 elever i 2010 (Fladberg, 2016). Dessverre viser tidligere statistikk at ikke alle disse elevene kommer til å fullføre skolegangen og læretiden fram til bestått svenneprøve. Dette er situasjonen til tross for regjeringens yrkesfagssatsing i form av yrkesfagløftet og lærlingegarantiordning i Oslo og Akershus (Regjeringen, 2013b) (Akershus-fylkeskommune, 2016) .

I desember 2015 innførte regjeringen Solberg yrkesfagløftet (Regjeringen, 2013b) hvor de ønsker å heve statusen for yrkesfagene. Regjeringen mente yrkesfagenes status var for lav og at det var på tide å gjøre noe med det. Det er naturlig å spørre hvordan man øker et fags status? Hva er det som avgjør et fags status? Hva er det eventuelt som har ført til at den har blitt for lav, eller hvorfor har den vært høyere før? Dette finner jeg ikke svar på i yrkesfagløftet, som er mer en strategi for hvordan Norge kan få flere ungdommer til å gjennomføre og bestå et yrkesfaglig utdanningsprogram. Det er vel og bra, og i tråd med flere intensjoner i yrkesfagløftet, som *behov for dyktige medarbeidere i fag- og yrkesutdanningen og bekjempe uakseptabelt høyt frafall* (Regjeringen, 2013b).

Som denne undersøkelsen videre kommer inn på er det mange faktorer som kan virke i negativ retning når ungdommene skal velge retning for sin utdanning. Jeg har hørt ungdommer uttale: «Jeg gidder ikke jobbe med sånne polakkgreier». Underforstått at manuelt, praktisk arbeid er lavstatus og at de ikke vil identifisere seg med yrker som arbeidsinnvandrere ofte deltar i. Eksempler her kan være drosjenæringen, renholdsbransjen og deler av byggebransjen. Det kan virke som denne dreiningen har kommet i løpet av de siste tiårene (Marsdal, 2015, s. 2). Dette omhandles videre i lys av byggebransjen i kapittel 1.5.

Eifred Markussen har gjennomført en undersøkelse om ungdom og sysselsetting (2014). Han har fulgt 10 000 ungdommer ut fra ungdomsskolen og ni år videre i deres liv. Det har ført til mange interessante funn. Et av funnene er hva som kjennetegner de som er i fast arbeid når de

fyller 25 år. Det er ifølge Markussen de som har fullført videregående og studert videre på universiteter eller høyskole. Jo høyere grad de har oppnådd på studiene, jo større grad av sysselsetting i forhold til de andre respondentene på samme alder. Det var noen unntak. De som hadde gjennomført en yrkesopplæring og tatt et fag eller svennebrev, var i høy grad sysselsatt. Det samme gjaldt for de ungdommene med lav utdanning som raskt hadde kommet seg i arbeid, prestert godt og beholdt det samme arbeidet og arbeidsplassen. De var også i arbeid ved fylte 25 år (Markussen, 2014, s. 19).

1.2 Yrkesstolthetsbegrepet i styringsdokumentene

Gjennom innledningen har jeg skrevet noen eksempler som omhandler en gryende yrkesstolthet blant byggteknikkelever men hva er yrkesstolthet egentlig? Det som nå står for tur, er et forsøk på å definere begrepet. Det er da naturlig å begynne med å se hva som er skrevet om yrkesstolthet i styringsdokumentene. Læreplanene for studieprogrammet Vg1 Bygg- og anleggsteknikk og læreplaner for opplæringen fram til svennebrev som tømmerer er styringsdokumenter for opplæringen. I tillegg vil jeg undersøke om den generelle læreplanen inneholde begrepet yrkesstolthet eller indikatorer på det. Interessante funn vil bli presentert underveis i gjennomgangen.

Læreplanene for studieprogrammet Vg1 bygg- og anleggsteknikk er den første som ble gjennomgått. Fra den planen skal jeg se nærmere på en interessant del av teksten:

Felles programfag skal fungere som en bred inngang til bygg- og anleggsfagene og danne grunnlag for videre valg av utdanning og yrker. Felles programfag skal gi elevene grunnleggende ferdigheter i bygg- og anleggsteknikk, og fremme arbeidsglede, gode arbeidsvaner og evne til samarbeid. Videre skal opplæringen bidra til allmenndanning og legge grunnlag for livslang læring (Utdanningsdirektoratet, 2007b).²

Arbeidsglede, gode arbeidsvaner, og evne til samarbeid er viktige faktorer å få med seg i en yrkesutdanning, men er det det samme som begrepet yrkesstolthet? For meg framstår yrkesstolthet som noe mer og bredere. Så til setningen med begrepet *allmenndanning*. Der

² HiOAs rettleiding for APA 6. beskriver sitat på 40 ord eller mer skrives slik i teksten: *Start på ny linje og bruk innrykk fra venstre som tilsvarer innrykket i ett nytt avsnitt. Ikke bruk anførselstegn men dobbel linjeavstand og skriftstørrelse 12.* For å gjøre rapporten ryddig og lett å lese, har jeg valgt enkel linjeavstand og kursiv.

velger jeg å trekke en parallell til begrepet *dannelse* som etter min forståelse inneholder sosial forståelse og sosiale ferdigheter i en eller annen grad.

Så til læreplanen for studieprogrammet Vg2 byggteknikk. Her finnes ikke begrepet yrkesstolthet. Et kapittel i teksten omhandler elementer av yrkesstolthet. Det har jeg sett nærmere på.

Byggteknikk omfatter oppføring, ombygging og vedlikehold av bygninger og anlegg, og bidrar til å skape og bevare store samfunnsverdier. Programfagene skal medvirke til å utvikle gode bo- og arbeidsmiljøer, som tilfredsstiller samfunnets krav til bygninger, anlegg og konstruksjoner. Videre skal programfagene bidra til å utvikle dyktige håndverkere og fagarbeidere, som kan stimulere til økt verdiskaping og sikre trygge og miljøvennlige boforhold som skal bidra til å ivareta bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2007a).

Å bygge gode bygg som fører til å *utvikle gode bo- og arbeidsforhold* kan være et resultat av håndverkerens yrkesstolthet. *Dyktige håndverkere og fagarbeidere som kan stimulerer til økt verdiskaping og sikre, trygge og miljøvennlige boforhold.* Disse to setningene er de som peker mest imot begrepet yrkesstolthet. Yrkesutøverens yrkesstolthet kan indirekte påvirke byggenes kvalitet og beboernes boforhold. Økt verdiskaping kan trolig også linkes imot tømmerens yrkesstolthet.

Den neste aktuelle læreplanen er tømmerfaget Vg3/opplæring i bedrift. Begrepet yrkesstolthet er ikke direkte benyttet, og følgende avsnitt fra læreplanen er avsnittet som tydeligst berører temaet yrkesstolthet:

Opplæringa skal medverke til å utvikle kompetanse på bygging og montering av ulike typar trekonstruksjonar og innreiingsarbeid i nybygg og ved rehabiliteringar. Opplæringa skal også vere med på å fremme sjølvstende, kreativitet, yrkesvørndnad, gode og trygge arbeidsvanar og evne til kommunikasjon med kundar, kollegaer og andre samarbeidspartnarar (Utdanningsdirektoratet, 2007c) .

Yrkesvørndnad er et interessant uttrykk. Det finnes ikke i ordinære nynorskordbøker, så det er naturlig å dele ordet i yrkes og vørndnad. Vørndnad oversettes til ordene *respekt* eller *aktelse*. Opplæringen i bedrift skal altså gi *yrkesrespekt* eller *yrkesaktelse*. Dette er en tilnærming mot begrepet yrkesstolthet, men ikke synonymt. For eksempel, den tidligere beskrevne gleden

noen tømrerelever uttrykker når de viser fram sine faglig godt utførte arbeider, er ikke innbefattet i begrepet yrkesvørnads.

Med å gå igjennom de tre læreplanene, som er styringsdokumentene for opplæringen av tømrer, er jeg forundret over ikke å finne begrepet omtalt. Ord og uttrykk som kan bygge opp under uttrykket yrkesstolthet som for eksempel *arbeidsglede*, eller *yrkesvørnads* er interessante, og blir omhandlet videre i undersøkelsen.

Det gjenstår fortsatt en læreplan, den generelle læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den generelle læreplanen er en utdyping av formålsparagrafen i opplæringsloven (Regjeringen, 2008). Formålsparagrafen i opplæringsloven, §1-1, er lovteksten som beskriver hovedformålet med all opplæring som drives i Norge, og videre har jeg nå undersøkt hva loven sier som kan knyttes mot yrkesstolthet. Jeg har tatt ut et interessante parti av teksten og gjengir her:

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknads.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast (Regjeringen, 2008).

Her legger jeg merke til: *Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.* Dette tenker jeg er viktige begreper i forhold til yrkesstolthet. Kunnskap, dugleik, eller ferdigheter på bokmål, og holdninger er viktige egenskaper for en god håndverker. Dette er klare uttrykk for egenskaper som kan bygge opp under yrkesstolthetsbegrepet. Begrepene kunnskap, ferdigheter og holdninger blir ikke begrepsfestet i lovteksten. Kunnskapsbegrepet er et vidt

begrep som kan defineres på et utall måter, og forståelsen av hva kunnskap er, varierer stort avhengig av hvem som tolker. Dette blir sett nærmere og grundigere på i kapittelet 1.2.2.

Videre: *Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.* Dette bygger opp under, den tidligere beskrevne, arbeidsgleden og stoltheten de utplasserte Vg2 byggteknikkelevne følte og uttrykte (kap. 1.0).

Den generelle del av læreplanen er altså tuftet på formålsparagrafen i opplæringsloven (2008). Planen er bygget opp over syv forskjellige ”mennesketyper” for å anskueliggjøre målene for den generelle opplæringen av barn, ungdom og voksne i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2015).

- *Det meningsøkjande mennesket*
 - *Det skapande mennesket*
 - *Det arbeidande mennesket*
 - *Det allmenndanna mennesket*
 - *Det samarbeidande mennesket*
 - *Det miljømedvitne menneske*
 - *Det integrerte mennesket*
- (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Alle disse *menneskene* kan sies å ha elementer av yrkesstolthet i seg. Omtalen av det *skapende mennesket* skal jeg nå se nærmere på i dette avsnittet:

Den første av dem er knyttet til praktisk virke og læring gjennom erfaring. Mange av de ting som er endel av menneskenes velferd, er ikke resultat av store sprang, men av en lang serie forbedringer i små skritt, i alle slags hjelpemidler, redskaper og rutiner - fra skrivemaskiner til symaskiner, fra klokker til komfyrer, fra byggeskikk til arbeidsteknikk. Samfunnets fremgang avhenger ikke bare av ekstraordinære bidrag fra noen begavede få, men fra utallige ytelser over lange perioder fra et stort antall alminnelige hverdagsmennesker. Gjennom igjen og igjen å møte de samme problemer har de gradvis utviklet godt håndlag og sikker praksis i bruk av redskaper og materialer. For å løse oppgavene bedre, har menneskene trinnvis forbedret teknologi, verktøy og maskiner.

Opplæringen må formidle hvordan levekårene stadig er brakt framover gjennom generasjoners prøving og feiling, ved famling og forsøk i det praktiske liv. Det gjelder også sosiale oppfinnelser: konstitusjonelle styreformers, kollektive ordninger som fagforeninger eller lovverk om miljøvern. Viten om denne del av kulturarven og historien gir både trygghet i tradisjon og beredskap til å gjøre forandringer. I de fleste virksomheter, også innenfor opplæringen, har slike erfaringer dels avsatt seg som taus kunnskap, som sitter i hendene og formidles ved bruk. Det er viktig å

bevisstgjøre og sette ord på denne kunnskapen, slik at den ikke blir et alibi for å gjøre dårlig arbeid, men gjenstand for refleksjon og debatt (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det er bra å bevisstgjøre og sette ord på taus kunnskap og løfte det til refleksjon og debatt, men jeg har problemer med å forstå påstanden om at forståelse av erfaringslæring, taus kunnskap og tradisjonskunnskap kan bli et alibi for dårlig arbeid. Slik jeg ser det ligger en del av yrkesstolthet akkurat i å forstå og tolke taus kunnskap slik at det fører til skikkelig håndverk og godt utført arbeid. Dette omhandles videre i kapittel 1.2.2.

I min videre søking etter tidligere skriftlig bruk av begrepet yrkesstolthet er det naturlig å gå til NOU og stortingsmeldinger som omhandler skolepolitikk og utdanning. De sentrale NOU rapporter og stortingsmeldinger som har lagt, og videre legger grunnlaget for Norges utdanningssystem, er disse som følger her:

St.meld. nr. 030 (2003-2004) Kultur for læring. Dette er en stortingsmelding som tar for seg utdanningsløpet i fra barneskole frem til og med videregående skole (Regjeringen, 2004).

Meld. St. 22 (2010 – 2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter— Ungdomstrinnet. Målet med meldingen er å gi elevene på ungdomstrinnet økt motivasjon for styrket læring og bedre læringsresultater (Regjeringen, 2011a).

Meld. St. 18 (2012–2013) Lange linjer – kunnskap gir muligheter. Stortingsmeldingen har en målsetning om enda bedre samspill om utvikling og bruk av kunnskap (Regjeringen, 2013a).

Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. Stortingsmeldingen er en videreføring av kunnskapsløftet, med blant annet ny generell del av læreplanverket (Regjeringen, 2016).

NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag. Dette er en utredning til kunnskapsdepartementet, utarbeidet av en nedsatt gruppe med mandat til å vurdere grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (Regjeringen, 2014).

NOU 2015: 8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser. Bygger videre på NOU 2014: 7, med vekt på fagfornyelse, undervisning og vurdering i fremtidens skole (Regjeringen, 2015).

Det er mye god forskning og skolepolitisk klokskap i disse dokumentene som har vært med på å føre norsk skole og utdanningssystem dit det er i dag, og vil ta det med videre på en trygg

og god måte. Det som er overraskende er at uttrykket yrkes stolthet ikke er nevnt. Som i de tidligere omtalt læreplanene, er det også her brukt andre ord og begreper som kan tolkes på forskjellig måter mot yrkes stolthetsbegrepet. Dette forundret meg og fikk meg til å tenke på tidligere praksis ute i tømmerbedrifter og besøk av byggteknikkelever når de har vært utplasser i tømmerbedrifter i faget *prosjekt til fordypning*, som nå heter *yrkesfaglig fordypning*. I bedriftene blir uttrykket yrkes stolthet benyttet. Det kan virke som jeg har søkt i feil arena for å finne grunnlag for å forstå begrepet.

Noen søk på internett bekreftet min mistanke. Med å kombinere begrepet yrkes stolthet med navnet til byggrelaterte bedrifter gikk det bedre. Begrepet blir benyttet av bedrifter i deres markedsføring av byggeprosjekter og i deres stillingsannonser når de søker etter arbeidskraft. Et paradoks kan være en stillingsannonse som ble funnet på nettet 01.05.2018 hvor bemanningsbyråer Jobzone søker etter en tømmer (2018). En av de ønskede kvalifikasjonene til søkeren er at han eller hun er *full av yrkes stolthet* (Jobzone, 2018). De definerer ikke begrepet, men det står skrevet sammen med et ønske om en håndverker som er, *faglig dyktig, og innehar evnen til å kunne gjøre en god håndverksmessig utførelse* (Jobzone, 2018). En rekke bedrifter, som for eksempel Mesterhus markedsfører seg selv med å hevde at de har yrkes stolte medarbeidere i sin bedrift (2017). Dette tenker jeg bekrefter min mistanke om at det er denne arenaen jeg må arbeide på for å finne underbygging og hjelp til å forstå begrepet.

Det er interessant at ingen av styringsdokumentene for utdanning av tømmerere i Norge inneholder begrepet yrkes stolthet. Det kan tenkes at begrepet er lite relevant for opplæring, men da er det i så fall underlig at bedriftene benytter det som et uttrykk for høy kvalitet på produktene og faglig sterk kompetanse på medarbeiderne. Og som vi skal se, lærlingene og de opplæringsansvarlige i bedriftene bruker også begrepet. At bedriftene benytter uttrykket i denne sammenhengen, tar jeg som en bekreftelse på at det er viktig innenfor tømmerfaget, og kanskje en indikator på at tømmerfaget og håndverksfag skiller seg fra andre grupper av utdanning. Denne forskjellen, eller særlige kvaliteten, kan det virke som er dårlig ivaretatt i styringsdokumentene for utdanning i Norge.

Det viste seg altså at bedriftene benyttet seg av begrepet yrkes stolthet, men jeg har ikke klart å finne konkret hva de legger i yrkes stolthet. Det de beskriver er hva yrkes stolte håndverkere fører til for bedriften og kunden, men ikke hva yrkes stolthet er.

1.2.1 Innsirkling av yrkesstolthetsbegrepet

Etter gjennomgangen av styringsdokumenter var jeg ikke i stand til å definere uttrykket yrkesstolthet, men jeg oppnådde en større innsikt i begrepet. Særlig etter gjennomgangen av formålsparagrafen i opplæringsloven (Regjeringen, 2008), ble det klart at min forståelse av yrkesstolthet består i at yrkesstolthet fundamenteres og bygges på utøverens kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Min forståelse av en yrkesstolt håndverker blir da en håndverker som innehar følgende kunnskaper og egenskaper:

- *Kunnskaper, eller evne til å skaffe seg kunnskaper, om arbeidsoppgaven som skal utføres.*
- *Ferdigheter til praktisk å utføre oppgaven med faglig solide resultater.*
- *Holdninger rundt arbeidsoppgaven og eget vesen som er akseptable og styrkende faglig og sosialt, og det å kunne se egenskapene i en sammenheng og reflektere over dem.*

Dette er ikke en definisjon av begrepet yrkesstolthet, men min forståelse av hva yrkesstolthet inneholder eller består av. Med å ha forklart min forståelse av hva yrkesstoltheten inneholder og formeninger om hva yrkesstolthet fører til, er jeg et stykke på vei. Lærlingenes yrkesstolthet vil videre i denne undersøkelsen ses i lys av denne forståelsen. Det fører naturlig til de neste delkapitlene hvor kunnskaper, ferdigheter og holdninger blir omhandlet.

1.2.2 Kunnskap

Det vanskeligste begrepet her er kunnskapsbegrepet. Hva er kunnskap? Kunnskapsbegrepet er enormt stort og vidt, så her må det gjøres klare avgrensinger. En tømmer har hovedsakelig behov for praktiske ferdigheter for å kunne bygge et hus på en faglig god og estetisk skikkelig måte. For å kunne forstå hvorfor en konstruksjon er faglig god eller dårlig trenger tømmeren en referanse til tidligere erfaringer. Slike referanser kommer gjerne gjennom egne erfaringer eller i dialog med andre fagfolk. I dagens læringssituasjoner har vi også tilgang til andre tømmeres tidligere erfaringer skrevet ned i bøker som tømmersteori. Likeså er det behov for forståelse av fysikk og bygningsfysikk for å kunne bygge et hus som tåler norsk klima over tid. Tømmeren må altså beherske noe vi kaller en yrkesteorisk kunnskap.

Videre valgte jeg å se på begrepet *taus kunnskap*. Taus kunnskap blir av mange forstått, eller misforstått, som kunnskap som overbringes fra en mester til en lærling uten at det blir brukt ord. Taus kunnskap er for eksempel at vi kan vite mer enn vi kan gi uttrykk for (Polanyi, 2000, s. 16). Et eksempel er at vi kan kjenne igjen en persons ansikt blant tusener av andre. Allikevel er det umulig å forklare med ord hvordan vi klarte å kjenne igjen et ansikt som vi har sett noen ganger før. Dette er kunnskap vi ikke klarer å formulere med ord (Polanyi, 2000, s. 16). Slik Rolf tolker Polanyi, ser den tause kunnskapen ut til å være en *funksjon* som hjelper utøveren i å mestre (Rolf, 1991, s. 28-29). En rutinert bilmekaniker ødelegger sjelden en bolt som er fastrustet, i motsetning til en hobbymekaniker. Det å forstå, og kjenne akkurat hva den 6 mm tykke bolten tåler, og hvordan den kan lirkes og lures løs uten å knekke kan vanskelig forklares med ord. Det er mer en følelse mekanikeren har i hånden. En tømrer som spikrer i gammelt hardt treverk bøyer sjelden en spiker. Den erfarne håndverkeren vil se, høre på lyden fra spikeren og føle på responsen fra hammeren. Med disse tilbakemeldingene fra materialet og verktøyet vil han eller hun kompensere for det som skjer, og spikeren vil ikke bøye seg. Dette er kunnskap som håndverkeren vanskelig kan gjøre rede for, eller er klar over at han innehar, men den hjelper håndverkeren til å mestre oppgavene og er således viktig for en profesjonell utøvelse av praksis.

Jon Boyer Godal har sine betraktninger og definisjoner på kunnskap (Nilsen et al., 2001). Han er kjent for sin interesse for tradisjonsbåren- og handlingsbåren kunnskap (Godal, Falk, Egge & Renmælmo, 2007, s. 11-21). Tradisjonsbåren- og handlingsbåren kunnskap er kunnskapsuttrykk som Godal har utviklet ut fra begrepet taus kunnskap. Han var ikke fornøyd med uttrykket og mente det var lite dekkende på den kunnskapen en håndverker innehar. Dessuten hevder han at håndverkeren ikke alltid er taus. *De har et språk og de bruker det* (2007, s. 15). Det er tydelig at Godal har en annen forståelse av taus kunnskap enn tidligere nevnte Polanyi.

I følge Godal kan en person ha studert og virkelig satt seg godt inn i hvordan en rokk fungerer (1999, s. 19). Han kan navn og funksjon på alle delene, og har full oversikt over geografiske ulikheter og særtrekk ved selve rokken. Personen får ikke til å spinne på rokken. Dette kaller Godal *viten* om rokken. Hadde personen derimot klart å spinne ulla til tråd, hadde han, ifølge Godal, et *kunnande* eller en kunnskap om det å spinne. Godal skiller altså mellom *teoretisk vitande* og *praktisk kunnande* (1999, s. 19). Han forklarer på følgende måte: *Det er skilnad på*

teoretisk vitande og praktisk kunnande (1999, s. 19). Kunnskap er slikt som vi kan, mens vitenskap er slikt som vi veit. *Vi kan kunna utan å vita og vi kan vita utan å kunna* (Godal et al., 1999). Godal ser ut til å mene kunnskap i hovedsak er praktisk kunnskap, og han hevder forskjellen på *teoretisk vitande* og *praktisk kunnande* er som et kart kontra det virkelige terrenget. I tillegg beskyldes det *teoretisk vitande*, altså kartet, å være styrende for dagens samfunn som om terrenget ikke fantes. Samtidig advarer Godal imot at vi ikke må bli så praktisk fokusert at vi ikke ser det vi bygger og lager i en større allmenngyldig sammenheng (1999, s. 24).

Terje Planke arbeider som førstekonservator på Norsk Folkemuseum. Der har han et faglig ansvar for museets håndverkere og planlegging og oppfølging av museets antikvariske bygninger. Planke arbeider også ved Universitetet i Sørøst-Norge som førsteamanuensis i friluftsliv og underviser og forsker på friluftslivets materialitet. Som bakgrunn er Planke etnolog, og har skrevet hovedfagsoppgave og doktorgradsavhandling om *kunnskap og båter* (2001). Planke var også medforfatter på en av Jon Godals bøker (2007). Jeg var heldig og fikk avtalt et møte med Planke, og vi fikk snakket rundt dette med yrkesstolthet og særlig kunnskapsbegrepet. Det var et spennende møte med en allsidig og kunnskapsrik kar. Kontoret hadde en svak lukt av tjære. Lukta kom fra et par treski av ask som stod ved døra. De hadde Planke hugget, høvlet, dampet og bøyd selv. Dette var noe han koste seg med på fritiden, men som hadde elementer av forskning i seg. Han eksperimenterte med å høvle forskjellige fasonger og innsvinger, for så å prøve det ut i praksis. Dette var en god start på møtet, og kontakten var etablert. Det første Planke forbandt med yrkesstolthet, var ordet *skikkelig*, og han mente tømreren trengte kunnskaper og ferdigheter for å kunne bygge noe skikkelig. Plankes syn på kunnskap er at kunnskap er menneskeavhengig. Han kom med følgende eksempel: I et bibliotek som er fylt med mennesker som leser og arbeider, kan man hevde det er kunnskap i rommet. I det øyeblikket menneskene går ut, er det ikke kunnskap igjen i rommet. Det som er igjen i biblioteket er bare utsagn eller uttrykk for kunnskap. I følge Planke er kunnskapen noe som sitter i menneskene og kommer til uttrykk gjennom handlinger og peker tilbake på en læringssituasjon. Videre kom han med følgende utsagn: *Kunnskap setter deg i stand til å handle i verden, og å innhente ny kunnskap*. Dette fant jeg omtalt på følgende måte i Plankes avhandling:

Polanyis teori om den tause kunnskapen befinner seg derimot i den tredje kategorien, hvor kunnskapens funksjon er enten å bli manifestert i handling, eller å bli brukt i innhenting av ny kunnskap. Med dette utgangspunktet har vi større kunnskap enn den kunnskapen vi beskriver med ord. En del av kunnskapen fungerer taust. Kunnskapen inntar en taus funksjon og nyttes som et redskap (Rolf, 1991, s. 28) et redskap som setter individet i stand til å handle (Planke, 2001, s. 295).

Jeg har nå sett på kunnskapsbegrepet ganske bredt, og ut i fra det velger jeg nå hva jeg legger i begrepet. For tømmerlærlingene mener jeg den *tause kunnskapen* ut i fra Polanyis forståelse er viktig (2000). De vil være avhengige av den kunnskapen for å kunne gjøre en skikkelig og profesjonell jobb. Videre tenker jeg kunnskapen til lærlingene bør inneholde yrkesteorisk kunnskap. At de blir i stand til å se forskjellige praktiske løsninger opp imot hverandre, vurdere, og gjøre gode valg.

Kunnskap, i denne sammenhengen, blir da teoretisk og praktisk viten om tømmerfaget. Den er i en løpende prosess, i og med den er menneskeavhengig, og gjør deg i stand til å innhente ny kunnskap.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, NKR (Regjeringen, 2011b), er en tilpasning av European Qualifications Framework , EQF (European Commission, 2012) til norske systemer og tradisjoner for utdanning. NKR beskriver kunnskaper som forståing av teoriar, fakta, prinsipp og prosedyrar innanfor fagområde og/eller yrke (Regjeringen, 2011b, s. 18). Slik jeg ser det, samstemmer dette med min forståelse av kunnskap.

1.2.3 Ferdigheter

Ferdigheter er det neste jeg skal se på. Det er naturlig å dele ferdigheter i *generelle ferdigheter* og *spesifikke ferdigheter*. Det er her snakk om spesifikke ferdigheter som en tømmerlærling bør beherske for å kunne utføre arbeidet som tømmer på en god måte. Jeg tenker ferdigheter i denne sammenhengen som evne til å gjøre en spesifikk praktisk oppgave. Vurderingen av hvilken løsning som er mest hensiktsmessig er allerede gjort og det er benyttet kunnskap for å ta avgjørelsen. Det som gjenstår er det praktiske, for eksempel å skru fast en dørkarm. Det å skru inn skruene uten å ødelegge karmen, at døra er i lodd og vater, har like store glipper rundt hele og så videre tenker jeg er en ferdighet. Håndverkeren har

kunnskaper om hvordan døra skal monteres og ferdigheter til å gjøre det. I lys av Godal sine betraktninger spinner vi nå tråd av ulla (Kap. 1.2.2). Utøveren må fortsatt ha kunnskaper om hvordan rokken fungerer, men det å spinne krever mer. Umiddelbart minner det om en blanding av håndlag og «taus kunnskap». Personen som spinner utfører en praktisk handling, men må fortsatt benytte alle kroppens sanser for at det skal produseres en jevn og fin tråd (Kap. 1.2.2). I tillegg kreves det konsentrert øvelse for å opparbeide seg disse ferdighetene, eller ferdigheter generelt (Sennett, 2009, s. 182-183). Noe også artikkelen til Kydland og Høye om praksis i sykepleie viser (2015). De peker på at ferdigheter, eller ferdighetskunnskaper som de kaller det tilegnes gjennom handling, altså øve (Kydland & Høye, 2015).

NKR (kap. 2.1.1), omtaler ferdigheter som *evne til å bruke kunnskap til å løse problem eller oppgaver* (Regjeringen, 2011b, s. 18), som kan sies å samstemme med Godals og min forståelse av ferdigheter.

1.2.4 Holdninger

Holdninger i arbeidet som fremtidige tømrere er det neste jeg skal se på. Det er ganske så innlysende at en yrkesstolt håndverker må ha gode holdninger. Hva er så det? Holdninger i denne forbindelsen tenker jeg er innstillinger til prosessen i arbeidet og det ferdige produktet, men også noe så enkelt som å være hyggelig mot de du arbeider sammen med. For å kunne kalles holdninger må disse innstillingene ha vart over noe tid, altså være noe mere enn et innfall. Prosessen starter med at utøveren er forberedt når han eller hun går hjemmefra. Skal en tømrer prestere over en hel dag, er det å spise frokost og være kledd for været viktig. Det å komme for seint på jobb, tøyse matpauser eller slurve med utførelsen på arbeidet er eksempler på noe man har holdninger til. Hvordan håndverkeren forholder seg til kollegaer sosialt og faglig, må også inn under holdninger. Ut i fra dette vil jeg hevde at holdningene til håndverkeren er hvordan han eller hun er innstilt på å forholde seg til arbeidsoppgaven, menneskene og miljøet rundt den. Holdninger er ikke statiske, men kan påvirkes og endres positivt og negativt.

I lys av Vygotsky kan lærlingens refleksjonene beskrives som at noe lærlingen har opplevd, eller må ta stilling til, *flyttes inn i hodet, og blir en indre samtale med seg selv* (Strandberg, 2008, s. 54). Slik jeg ser det, dreide dette seg om å drøfte med seg selv for å gjøre gode valg.

Mulighetene for forhastede og dårlige valg blir trolig mindre, og lærlingen velger så riktig som mulig ut fra sine forutsetninger. At lærlingen oppfordres til refleksjon og gis rom for refleksjon kan således bidra til utvikling av gode holdninger (Strandberg, 2008, s. 62).

Hvordan tømrerlærlingene utvikler sine holdninger, yrkesidentitet og yrkesstolthet i sosial interaksjon med andre mennesker redegjøres grundigere for i kapitlene: 2.0, 4.3 og 5.3.

EQF (Kap. 2.1.1), har en tredje kategori, etter knowledge (kunnskaper) og skills (ferdigheter), som passer inn under holdninger. Det er responsibility and autonomy. Responsibility fremstår for meg som ansvarliggjøring og det å ta ansvar. Autonomy ser jeg på som en tegn på trygghet og selvstendighet. I *NKR* (kap. 2.1.1), har de valgt å kalle den samme kategorien, generell kompetanse. Slik jeg ser det, samsvarer *NKR* og *EQF* dårlig på dette området. Min forståelse av holdninger passer således godt mot det europeiske kvalifikasjonsrammeverket, med kategorien responsibility and autonomy. I det norske kvalifikasjonsrammeverket med kategorien, generell kompetanse finner jeg mer diffus forbindelse til begrepet holdninger.

I dette kapittelet har jeg tatt for meg hva yrkesstoltheten til en håndverker trolig bygges på, og tatt et valg på hvordan undersøkelsen skal forholde seg til yrkesstolthetsbegrepet. Det er mulig, eller sannsynlig, at andre vinklinger og innhold angående yrkesstolthet kommer fram i intervjuene med lærlingene og de ansvarlige i bedriftene. Uansett, dette er forståelsen av yrkesstolthet jeg ønsker å legge til grunn i forberedelsene av undersøkelsen, som har ført til problemformuleringen som er det neste som presenteres.

1.3 Tema og problemformulering

For å skaffe innsikt og forståelse i feltet tømrerlærlinger og yrkesstolthet, har jeg utformet følgende problemformulering:

Hvor bevisst er lærlinger når det gjelder yrkesstolthet i tømrerfaget?

Videre har jeg formulert to forskningsspørsmål:

1. Hvilken betydning har yrkesstoltheten for lærlingenes utøvelse av håndverket?

2. Hvordan utvikler tømrerlærlingene sin yrkesstolthet?

1.4 Problemdrøfting

Problemformuleringen har som mål å skaffe innsikt i tømrerlærlingenes bevissthet i forhold til yrkesstolthet. Bevissthet i denne sammenhengen, har dreid seg om forholdet lærlingen har til sin yrkesstolthet, hvordan og i hvilken grad de forholder seg til sin yrkesstolthet.

Å ha av fokus på tømrerlærlinger, er et bevisst valg. De har hatt tid til å skaffe seg mer erfaring enn elevene på studieprogrammet Vg2 bygg- og anleggsteknikk, og dermed større mulighet for å beskrive sin utvikling av yrkesstolthet. Det er likevel mulig prosessen med utvikling av yrkesstolthet starter i vesentlig yngre alder, men det vil i så fall lærlingene kunne fortelle om.

Forskningsspørsmål nummer en tar tak i betydningen av yrkesstoltheten i dagliglivet som tømrerlærling. Her vil det være interessant å undersøke hvilken betydning, og i hvilke sammenhenger. Jeg vil fokusere på betydninger for tømrerlærlingene på individnivå. Lærlingens faglige og sosiale utvikling kommer inn her, sammen med en vurdering av hva de oppfatter som *godt nok* i utførelsen av et stykke arbeid. Føler lærlingen glede av å få ros for et godt utført arbeid, eller ros for jovial og god oppførsel? Neste nivå vil bli organisasjonen, som i dette tilfellet er bedriften. Det er her interessant å se på hvordan lærlingen og bedriften kobler lærlingenes yrkesstolthet imot bedriftens nytte. Det tredje nivået er kunden. Jeg ser ikke bort ifra at kunden kan ha nytte av kommende tømrreres yrkesstolthet, i form av færre byggskader og boliger som er gode og problemfrie å bo i. Det er trolig ikke noe lærlingene reflekterer over, men det er sannsynlig at bedriftene vil mene noe om denne nytten.

Forskningsspørsmål nummer to, har som mål å skaffe innsikt i hvordan tømrerlærlingene utvikler seg fra noviser, eller nybegynnere, til en mer autonom håndverker på områder som bygger opp under lærlingens yrkesstolthet. De sentrale områdene blir lærlingenes utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Kap. 1.2.1-1.2.4) tilknyttet tømrerfaget i løpet av deres læretid. Undersøkelsen vil fokusere på hvordan lærlingene selv opplever denne dannelsen og læringen, men også bedriftenes oppfatninger av denne prosessen er av interesse og skal undersøkes. Det at lærlingene utvikler seg innenfor disse kategoriene, dreier seg om

læring, både tømrerfaglig og sosialt. Undersøkelsen ønsker å skaffe innsikt i hvordan denne læringen blir organisert og foregår. Lærlingene vil kunne fortelle hvordan opplæringen foregår på byggeplassene og trolig mene noe om hvordan opplæringen fungerer. Opplæringsansvarlig vil kunne beskrive samme sak fra bedriftens side.

1.5 Byggebransjen i dag

I Norge er standardmodellen for yrkesfaglig utdanning to år på videregående skole i et yrkesfaglig studieprogram og to år som lærling i en bedrift. Kandidaten kan etter disse fire årene melde seg opp til en fag- eller svenneprøve. Om kandidaten består denne prøven, er han eller hun en fagarbeider, eller svenn som det heter i de gamle håndverksfagene (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Så til det mer konkrete rundt tømrerfaget og byggebransjen. Boligbyggingen i Norge er konjunkturavhengig, og byggebransjen svinger dermed i takt med konjunktorene. Norge har hatt en periode over flere tiår med stor byggeaktivitet. Det har vært topper i aktiviteten rundt 2006-2007 og 2016-2017 med finanskrisen imellom disse toppene, noe som førte til en vesentlig nedgang i byggeaktiviteten og særlig boligbyggingen (Statistisk sentralbyrå, 2018b). Boligbyggingen i Akershus og Oslo i 2018 er fortsatt høy. Det har vært noe usikkerhet en periode i 2017 med fallende priser på brukte boliger, men pilen peker nå oppover igjen (Statistisk sentralbyrå, 2018a). Det som har økt mest i dette området, er bygging av leiligheter. Byggingen av leiligheter har blitt en industrialisert prosess. Mange av bygningsdelene, som for eksempel helt ferdige bad, er prefabrikkert og monteres med heisekraner. Det kan virke som utbyggerne bevisst velger enkle byggtekniske løsninger, og de økonomiske resultatene på bunnlinjen er styrende for hele prosessen. Mange av oppgavene tømmerne utfører, er av lav vanskelighetsgrad og med mange repetisjoner. Kravene til effektivitet og produksjonstempo i slike prosjekter er utfordrende høye. Parallelt bygges det fortsatt nye eneboliger fra bunnen av på tradisjonell måte, og Norge har en stor bygningsmasse som trenger rehabilitering. Dette sysselsetter også en stor mengde tømmerere. Dette er byggteknisk kompliserte arbeider som krever at tømmeren har full oversikt og behersker tømrerfaget og bygningsfysikken til det fulle. Tømmerne som utfører disse kompliserte arbeidene, har formelt den samme utdanning og kompetanse som tømmerne som monterer leiligheter. Jeg har nå beskrevet to ytterpunkter av det å arbeide som tømmer.

Når det gjelder hvem som bygger leilighetene, har vi trolig den største forskjellen.

Tankesmien Manifest har publisert rapporten: *Fra sosial dumping til sammenbrudd*, som beskriver byggebransjens bemanningssituasjon i Osloregionen (Marsdal, 2015).

I byggebransjen er antall fast ansatte fagarbeidere hos de seks tradisjonelt største entreprenørene i hovedstadsområdet mer enn halvert på åtte år, fra 1100 i 2007 til 500 høsten 2015. I samme periode er bruken av innleide fra bemanningsbyråer mangedoblet i norsk byggenæring. De seks største bemanningsbyråene i Osloregionen har nå over seks ganger så mange bygningsarbeidere som de seks tradisjonelt største entreprenørselskapene (Marsdal, 2015, s. 1).

Rapporten hevder at 89 prosent av innleide håndverkere er utenlandske statsborgere (Marsdal, 2015, s. 2). De utenlandske håndverkerne, særlig de østeuropeiske, har dårligere lønn og arbeidsforhold enn fast ansatte norske håndverkerne (Marsdal, 2015, s. 5, 10-12). Endringen har, ifølge rapporten, en negativ innvirkning på den tradisjonelle rekrutteringen av elever og lærlinger til byggebransjen (Marsdal, 2015, s. 16).

Jonas Bals skriver om innleide bygningsarbeidere, i sin kronikk i Dagbladet 30.04.18, *...der sorterer mange arbeidere ikke lenger inn under personalavdelingen, men under innkjøpsavdelingen, på linje med gipsplater, maling og skruer. De er ikke fast ansatte, men innleide løsarbeidere fra bemanningsbransjen (2018)*. På denne måten kan de oppfattes som en vare som kan *...kjøpes og selges, leies inn, leies ut, brukes og kastes* hevder Bals (2018). Bals beskriver denne problematikken mer inngående i boken: *Hvem skal bygge landet?*(2017) Bals har i boken fokus på bygningsarbeidernes kår, historisk og i samtid, i nasjonal og internasjonal sammenheng (2018).

I undersøkelsen har jeg vært bevisst på å gjøre intervjuer med lærlinger på byggeplasser i store entreprenørfirmaer som bygger leilighetskomplekser og lærlinger på mindre tømmerbedrifter som bygger tradisjonelt. Dette vil gi innsikt i eventuelle forskjeller på tømmerlærlingenes erfaringer med yrkesstolthet i forhold til om de arbeider i et stort entreprenørfirma eller en liten tømmerbedrift (Kap. 1.5).

Jeg har nå beskrevet endringene i byggebransjen og det å arbeide som tømmer de siste tiårene. En viktig faktor er at erfaringene og opplevelsene til de unge lærlingene som er ute i byggebransjen i dag, er nyopplevde erfaringer. De er trolig i liten grad preget av hvordan

bransjen var før, i motsetning til oss som har opplevd endringene på nært hold. Det gjør disse ungdommenes synspunkter ekstra interessante for denne undersøkelsen.

2.0 Introduksjon til teori

I dette kapittelet gir jeg en kort beskrivelse av teori som jeg har valgt å bruke i oppgaven. Kapittelet fungerer som forståelsesrammer for begreper og teorier, og brukes i analyser og tolkninger av resultatene. Den valgte teorien, sett i sammenheng med undersøkelsens empiri, har lagt grunnlag for arbeidet med forståelse av tømmerlærlingenes yrkesstolthet.

Wenger og praksisfellesskaper

Som forankring til yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk vil jeg se funn og betraktninger i undersøkelsen opp mot teori av den amerikanske antropologen og professoren Jean Lave og den sveitsisk-amerikanske doktoren i informatikk, Etienne Wenger. De har arbeidet med og skrevet om hvordan overføring av yrkesfaglig kunnskap finner sted, både i historisk sammenheng og opp til nyere dato (2003). Av disse to forfatterne fant jeg Wenger mest aktuell for denne undersøkelsen. Han har skrevet om sosiale relasjoner og dens innvirkning på læring. Dette beskriver han som praksisfellesskap, og hevder at vi alle er med i forskjellige praksisfellesskap, både i arbeidet og på fritiden (Wenger, 2004, s. 14-20). I så måte er ikke tankene rundt praksisfellesskapet noe nytt, men Wenger har evnet å se og utnytte pedagogiske og didaktiske muligheter og utfordringer i dette området. Wenger har fremstilt dette i en modell han har gitt navnet, *en sosial teori om læring* (2004, s. 15). Jeg vil ikke kalle det en læringsteori, men det setter komponentene i sammenheng og illustrerer tydelig hvordan han mener et slikt fellesskap påvirkes, fungerer og innvirker på læring. Modellen har læring i senter, med fire hovedbobler som er: Mening, praksis, fellesskap og identitet.

Mening, ses på som evne til å oppleve betydning og meningsfullhet. At det vi gjør betyr noe for oss selv og andre. Det finner jeg interessant i forhold til tømmerlærlingene og deres yrkesstolthet (Wenger, 2004, s. 15). Wenger beskriver en kunstmaler med staffeli, ramme, pensler, maling og lerret. Videre en stor og langvarig prosess med å feste motivet på lerretet. I følge Wenger er det det tynne, ferdigmalte lerretet som betyr noe og gir mening (2004, s. 65). Selv er jeg opptatt av at prosessen underveis skal være meningsfull og gi noe tilbake til eleven eller lærlingen. Wenger peker i andre sammenhenger på at mening også kan finnes i en prosess (2004, s. 66).

Praksis ser Wenger i en vid forstand. Han legger til grunn alt som kan være med å bygge opp et gjensidig engasjement i en handling. Eksempler er felles bakgrunn, sosiale ressurser og

perspektiver. Praksis kan ikke eksistere abstrakt, og finnes således ikke i bøker, men i deltakernes engasjement og handling (Wenger, 2004, s. 15, 90).

Fellesskap er i denne sammenhengen faktorer som bidrar til handling. Wenger fremhever: *Gensidigt engasjement, felles virksomhet og felles repertoier* (2004, s. 89-90). Engasjement og felles virksomhet, mener jeg, er ganske innlysende og krever ingen utdyping. Felles repertoar derimot, hva er det i denne sammenhengen? Wenger peker på måter vi gjør ting på, verktøy vi benytter, begreper vi bruker og så videre som har blitt en del av felleskapets praksis. Det kaller han fellesskapets repertoar (2004, s. 100-101).

Identitet, kan omhandle hvem og hvordan vi er som person. Wenger ser også identitet i forhold til praksisfellesskapet og det å involvere seg og anerkjenne hverandre eller ikke i et praksisfellesskap (2004, s. 174). Wenger påpeker at identiteten og selvbildet til en person, ikke nødvendigvis er det samme. Han ser identitet som en måte å opptre på i verden. Identitet i den sammenhengen er da hvordan verden eller praksisfellesskapet oppfatter personen (Wenger, 2004, s. 176).

Sannerud og læring på byggeplassen

Sannerud har skrevet doktorgradsavhandlingen: *Læring på byggeplassen – utopi eller realitet* (2005). Sannerud beskriver målsetningen for prosjektet med å ...*skape et yrkesdidaktisk lærlingskonsept for læring på byggeplassen som hviler på et robust teoretisk fundament, og som i sin konkrete form er operativt og forståelig når det er knyttet til læring gjennom daglig arbeid* (2005, s. 16). Jeg fant det relevant for egen oppgave at dette robuste fundamentet er Wengers sosiale teori om læring og betraktninger av praksisfellesskapet. Det viste seg at informantene i avhandlingen i liten grad ble inkludert i bedriftenes praksisfellesskap, og Sannerud antyder at Wengers praksisfellesskap virker *frikoblet fra omverden* (2005, s. 206-207).

For å skaffe innsikt i tømrelærlingenes forståelse og utvikling av yrkesstolthet ser jeg, i likhet med Sannerud, Wengers modell og forståelse av lærling som et godt teoretisk fundament for denne undersøkelsen.

Vygotsky og utviklingssoner

Vygotsky og hans teorier rundt barn og ungdommers utvikling, har jeg sett i lys av Strandbergs tolkninger (2008, s. 146-181). Dette har jeg funnet relevant og interessant, særlig fordi læring i tømrerfaget for meg er synonymt med en faglig utvikling. Strandberg beskriver Vygotskys læringssituasjoner og fokuseringer som læringsfremmende, samtidig som de passer godt inn i byggfaglige settinger. Videre beskrives Vygotskys syn på læring i en sosiokulturell sammenheng. *Jeg lærer først sammen med andre det jeg senere kan gjøre selv* (Strandberg, 2008, s. 25). Læring oppleves ofte som anstrengende og går i sprang, på den måten er den lærende klar til å gå videre når vedkommende har forstått og fordøyd oppgaven som det er arbeidet med (Strandberg, 2008, s. 164). Disse sprangene, som Vygotsky kaller utviklingssoner kan være arbeidsoppgaver som eleven eller lærlingen mestrer å gjøre på egenhånd. Neste oppgave, som er mer komplisert, klarer ikke eleven å utføre på egenhånd. Med litt veiledning fra en medelev eller lærer får eleven det til selv. *Det jeg må ha hjelp til i dag, kan jeg gjøre selv i morgen* (Strandberg, 2008, s. 165). Dette beskrives som den proksimale utviklingssone, og akkurat dette fokuset på det nært forestående er særegent for Vygotskys tanker om utvikling (Strandberg, 2008, s. 180). På denne måten har Vygotsky en forståelse av hva personen er, men også hva personen kan bli. Utvikling blir i den sammenhengen ikke pekt på som en passiv modning, men en *utvikling* som kan *organiseres gjennom aktivitet gjennom interaksjon og gjennom delaktighet* (Strandberg, 2008, s. 181). Slik jeg ser det, er dette en forståelse av utvikling og læring som passer godt for håndverksfagene.

Skaalvik & Skaalvik og motivasjonsteori

Skal en elev eller lærling kunne tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger, må han eller hun trolig være motivert for det. Skaalvik & Skaalvik omhandler temaet motivasjon (2013). Indre motivasjon, ytre motivasjon, manglende motivasjon og i tillegg graderinger av disse. De hevder det ideelle i en læringssituasjon er indre motivert atferd, hvor arbeidet går unna med liv og lyst (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144-148). Dette omtales også som en flytsone, som igjen fører til at personen ikke oppfatter ting rundt seg og glemmer tid og sted (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147). Pålagt arbeid eller annet påpresset arbeid, likeså arbeid som gjøres for å unngå straff, defineres som kontrollert ytre motivasjon og utføres ofte med liten entusiasme (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147). I hvilken grad tømrerlærlingene var

motivert for arbeidet, er relevant for undersøkelsen og har trolig innvirkning på deres utvikling av yrkesstolthet.

Illeris, innhold og mening i læringen

Illeris har illustrert sin forståelse av læringsprosesser i en trekant figur med hjørner bestående av uttrykkene, *innhold*, *drivkraft* og *omverden* (Illeris, 2012b, s. 41). Innhold og drivkraft betegner Illeris som de viktigste, og omverden noe som det hele hviler på. Individet beveger seg symbolsk mellom innhold og drivkraft i læringsprosessen, og innholdet og en drivkraft er avhengige av hverandre for at læring skal finne sted (Illeris, 2012b, s. 41).

Illeris fokuserer på at det skal være en klar mening i det som skal læres og læringsarbeidet for å motivere utøveren til innsats. Når det gjelder motivasjon for å lære, er den også avhengig av den lærendes drivkraft for å lære. Illeris hevder denne motivasjonen spenner mellom ytterpunktene *lyst og interesse* og *nødvendighet og tvang* (Illeris, 2012b, s. 42). Dette innbefatter at drivkraft er avhengig av *motivasjon, følelser og vilje* hos utøveren (Illeris, 2012b, s. 45). Vilje og sinn er kompliserte saker å forstå fullt ut. Illeris beskriver denne *drivkraftsdimensjonen* som en *mobilisering av den mentale energien som læring krever* som igjen er *avhengig av vår mentale og kroppslige balanse* (Illeris, 2012b, s. 45). Som Illeris peker på, er trolig forutsetningene for å lære avhengig av utøverens interesse for innholdet i læringsoppgaven og utøverens mentale forutsetning og innstilling på det aktuelle tidspunktet (Illeris, 2012b, s. 45).

Sennett og håndverket

I denne undersøkelsen benyttet jeg teorier fra den amerikanske forskeren og sosiologen Richard Sennett slik han uttrykte dem i en bok med originaltittelen: *The Craftsman*. Jeg valgte å benytte den danske oversettelsen, med tittelen: *Håndverkeren*. I denne publikasjonen har han velformulerte betraktninger om arbeidsglede. Sennett beskriver også håndverkerens glede over å utføre et stykke arbeid som kommer andre til gode, noe som kan settes i sammenheng med begrepet yrkesstolthet (2009).

Bødtker Walstad, om dannelse

Dannelse er et uttrykk som er gammelt. Bødtker Walstad omhandler begrepet i sin doktorgradsavhandling med tittelen: *Dannelse og Duelighet for Livet - Dannelse og yrkesutdanning i den Grundtvigske tradisjon* (2006). I følge Bødtker Walstad stammer ordet fra det tyske *bildung* og det svenske *bildning* som ut i fra det har blitt til *dannelse* på norsk (2006, s. 10). Dannelsesbegrepet har røtter til to historiske tradisjoner i vår kultur. Den ene går tilbake til antikken og Athen, med vekt på natur og estetikk. Den andre går mot Jerusalem og det gudeskapte (2006, s. 11). Dannelsesbegrepet med utspring i antikken ble ifølge Bødtker Walstad splittet i to med arbeidet til N. F. S. Grundtvig (1783 – 1872), som var en dansk prest og opptatt av sin egen tidsalders særpreg: Romantikken. Han tok avstand fra den eksisterende dannelsen som han kalte den lærde dannelse. Den var bare tilgjengelig for borgerskapet og foregikk på latin. Bønder og håndverkere hadde ikke innpass. Grundtvig gikk inn for det han kalte den folkelige dannelsen, og han var opptatt av både håndens og åndens arbeid (Walstad, 2006, s. 128). Walstad beskriver dette på følgende måte:

Ved på denne måten å konkretisere at den folkelige dannelse var for hele bredden i folket, for praktikere og teoretikere, fikk han også satt lys på den fare som skillet mellom håndens og åndens arbeid hadde medført. Dette skillet ville han motarbeide, og den folkelige opplysning var det eneste middel mot denne faren (Walstad, 2006, s. 128).

Slik jeg ser det, har denne allmenndannelsen fortsatt og er representert i håndverksfagene. Uansett er en form for dannelse, om det kalles en forståelse, omsorg og respekt for omverden, eller en gammeldags folkeskikk, noe bedriftene trolig forventer av lærlingene og vil virke inn på deres utvikling av yrkesstolthet. Yrkesstolthet ser ut til å være en naturlig forlengelse av håndens og åndens arbeid.

Slagstad om dannelse

Slagstad hevder i sin bok at det moderne Norge har vokst fram av tre dannelsesstradisjoner (2001).

1. *Dannelsesborgerskapet i embetsmannsstaten fra 1814 til 1884.*
2. *Folkedannelsen i Venstrestaten frem mot 2. verdenskrig.*

3. *Arbeiderbevegelsen i Arbeiderpartistaten i etterkrigstiden frem til ca. 1978 (Slagstad, 2001).*

Hva kan man si om dannelsesbegrepet og dannelse i dagens samfunn, og spesielt i forhold til ungdom og fagopplæring? Læreplanverket har ivarettatt begrepet og vektlegger betydningen av det som grunnleggende verdi. Dannelsesbegrepet omtales i den generelle delen av læreplanen fra R-94 i form av det *Allmenndanna mennesket* som er en av de syv *mennesketypene* som beskrives i planen (Utdanningsdirektoratet, 2015) (Kap.1.2). Det er nå utarbeidet en videreføring som heter *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Den ble fastsatt 1. september 2017, og det er foreløpig ikke bestemt når den formelt trer i kraft (Utdanningsdepartementet, 2017). Begrepet dannelse kommer her tydeligere fram og blir mer presist gjort rede for. Under punkt 3.4 i planen som omhandler: *Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv* kan vi lese:

Fag- og yrkesopplæringen skal danne og utdanne dyktige, kunnskapsrike, kreative og nyskapende fagarbeidere. Arbeidslivet er mangfoldig og gir verdifulle erfaringer. Lærlinger, lære kandidater og praksisbrevkandidater skal oppleve og ta del i lærebedriftens og fagets tradisjoner, verdier og kultur (Utdanningsdepartementet, 2017, s. 17).

Dette oppfatter jeg som en ganske presis oppgave for yrkesfagopplæringen i Norge. Videre i det samme avsnittet skrives at *...elever, lærlinger, lære kandidater og praksisbrevkandidater... opparbeide tilhørighet til arbeidsliv og samfunnsliv* (Utdanningsdepartementet, 2017, s. 17-18). Det med tilhørighet til samfunnsliv løfter dannelse til noe større enn faget og fagets tradisjoner og kultur.

Dette viser at Utdanningsdirektoratet³, ser dannelse og dannelsesbegrepet som noe grunnleggende og viktig for dagens ungdom. Hva mener så ungdommene selv om dette? Det har Jacobsen sett på i sitt essay: *Hvordan dannes sykepleierstudenten i dag?* (2014, s. 71).

Jacobsen om dannelse i dag

Jacobsen starter med å beskrive en observasjon av sykepleierstudentene og deres gjøremål i forelesning en tilfeldig morgen. Det er store variasjoner, fra å følge aktivt med på

³ Etter 01.01.18 endret til: Utdanningsdirektoratet - direktoratet for barnehage, grunnopplæring og IKT

forelesningen til et hovedfokus på snapchat, instagram, twitter og Facebook. Det beskrives capser med skyggen bak, snuslepper som buler, store tyggisbobler som smeller, piercinger her og der og så videre. En gruppe studenter er skeptiske til foreleserens fagkompetanse og velger å forlate salen midt i forelesningen. De velger også å klage til ledelsen på foreleseren, som de mener er for dårlig. Kort fortalt er det stor skepsis til dette studentkullet i personalet. Hvordan vil det gå med dem når de skal ut i praksis? Det viste seg å gå bra for de aller fleste. De fikk gode skussmål fra mentorene på helseinstitusjonene, og de var savnet og ønsket tilbake til sine praksisplasser. Capsler, tyggiser, snuslepper og frekke kommentarer hadde vært fraværende i praksisperioden (T.-I. Jacobsen, 2014, s. 71-73). Jacobsen forklarer dette med at dannelse faktisk skjer underveis gjennom studiene, og at vi ikke kan diskutere studentenes dannelse uten å se på egen dannelse. Det viste seg også at studentenes bruk av sosiale medier var annerledes enn foreleserne trodde. Det ble organisert faggrupper med plass for diskusjoner, og studentenes læringsportal ble benyttet til spørsmål og chatting. Jacobsen hevder, trolig med rette, at endel av studentenes dannelse skjer gjennom sosiale medier. Selvfølgelig på godt og vondt. Hun er også klar over at mye annet enn fagdiskusjoner skjer på Facebook (T.-I. Jacobsen, 2014, s. 72-75).

Essayet til Jacobsen argumenterer for at dannelse er en uendelig prosess, og at faktorene som påvirker dannelsen, endrer seg med tiden vi lever i. Det kommer til å fortsette, og utdanningsinstitusjonene og vi som arbeider der, må være bevisste på det og arbeide for å følge med i tiden.

Slik jeg ser det er det, ikke stor forskjell på tømmerlærlingene og sykepleierstudentene som ble beskrevet i essayet til Jacobsen. De lever med de samme utfordringene og skal dannes inn i det samme samfunnet. Jeg har nå beskrevet et bakteppe for dannelse, som jeg hevder er en vesentlig faktor i tømmerlærlingenes utvikling av yrkesstolthet.

2.1 Begrepsavklaring

I dette kapittelet beskriver jeg sentrale begrep. Hensikten er å gjøre begrepene presise for leserne. Først beskrives relevante fagpersoners tolkninger av begrepene, før jeg viser hvordan jeg forstår, bruker og tolker begrepene i denne undersøkelsen.

2.1.1 Yrkesstolthet og profesjon

Det å bli en håndverker innebærer noe mer enn å utføre yrket. Dette finnes det eksempler på i fra laugstiden på 1600 tallet. Mattias Tesfaye bruker dette eksemplet for å beskrive hvordan fuskere ble irettesatt av lauset:

En sen aften i 1607 mødtes oldermannen for skrædderne i Helsingør med et par kolleger. De havde opdaget, at en mand udførte skrædderarbejde uden at have den nødvendige uddannelse og medlemskab af håndværkernes forening: skrædderlauget. De vandret gennem byens snævre gader og opsøgte fuskere i hans eget hjem, hvor de slog både den falske skrædderen og hans kone halvt fordærvet (Teskfaye, 2013, s. 46).

I følge dette skjønnlitterære eksempelet, kunne en sliten og presset mester på den tiden finne mye god trøst i få banket opp en dårlig håndverker. Slik er det heldigvis ikke lenger, men man kan finne likhetstrekk til denne spesielle stemningen med dagens byggebransje. Nåtidens byggebransje kjennetegnes av en lav rekruttering av norsk ungdom og stort innslag av en innleid arbeidskraft. Denne arbeidskraften kan preges av en tilfeldig kompetanse, noe som kan skape problemer og frustrasjon hos nåtidens byggmestre. Kanskje byggmestre savner å se yrkesstolthet hos arbeiderne, og kanskje yrkesstolthet kan sies å ha ført til et godt håndverk. Å være en del av laget, ha et praksisfelleskap og ha stolthet over yrket sitt kan føre til trivsel og en følelse av å være til nytte i samfunnet. I hvor stor grad lærlingene opplever det nå, vil være med å påvirke kvaliteten på norske bygg i fremtiden.

I dette delkapittelet valgte jeg å arbeide med uttrykkene *yrke* og *stolthet* hver for seg. Slik jeg så det kan et yrke være praktisk og/eller akademisk. I denne sammenhengen tenkte jeg yrke knyttet til håndverk, og da ble det fokuset på det praktiske. En måte å beskrive hva som kjennetegner et yrke kan være:

De to mest generelle egenskapene som skal til for å kalle et yrke en profesjon, er at yrket er så spesialisert at det ikke er mulig for dem som mangler utdanning og erfaring å virke i yrket, og at yrket ikke kan standardiseres, rasjonaliseres eller alminneliggjøre (Lier, 2015, s. 54).

Slik jeg tolker Liers presentasjon av yrke, kan tømrerfaget forstås som en profesjon. Brevik hevder at begrepet profesjonsutøvelse ofte brukes om yrker som krever en høyere utdanning og utøves av *jurister, teologer, leger, og lærere*, (2014, s. 25) basert på Slagstads presentasjon av profesjonsutøvelse (2006, s. 41-42).

Dette viser rom for diskusjon om profesjonsbegrepet kan benyttes på tømreryrket i dagens samfunn, eller om tømreryrket fortsatt er en profesjon. Bruk av innleid arbeidskraft med varierende kvalifikasjoner, samtidig som for eksempel leilighetsbygging industrialiseres og prefabrikeres i stor grad kan også trekkes inn i diskusjonen (Kap. 1.5). Jeg velger allikevel å se tømreryrket som en profesjon i lys av Liers beskrivelse (2015, s. 54).

Stolthet, som er andre del av begrepet, er en tilstand hos et menneske på et emosjonelt eller følelsesmessig nivå (Farstad, 2006). Det motsatte er skam, eller skyldfølelse. Stolthet kan, i ytterste forstand, trekkes langt. Stolthet og ære eller aktelse er verdier som det, også i dagens samfunn, drepes for å opprettholde. Det skal ikke omtales her, men viser at det er begreper med kraftfullt innhold. For å kunne føle stolthet må det tankevirksomhet til, en refleksjon (Farstad, 2006). Vi kan se for oss en håndverker som har utført et stykke arbeid. Han er ferdig med arbeidet, beveger seg litt bort og betrakter resultatet på avstand. Han vil trolig nå gjøre seg opp en mening om dette arbeidet. Ble det for dårlig, ble det godt nok eller ble det virkelig bra. Sett at dette arbeidet skal overleveres til en kunde om noen timer. Om resultatet ikke er godt nok vil utøveren trolig føle på en skam ovenfor kunden. Om resultatet ble virkelig bra, kommer yrkesstoltheten til utøveren fram, og håndverkeren vil trolig føle en glede over å ha mestret oppgaven og ha utført noe som er til nytte for andre.

Her er vi ved neste punkt knyttet til stolthet. De færreste vil ha glede eller personlig vekst av en stolthet de ikke kan bruke til noe. Den må inn i en sosial sammenheng for å ha en verdi (Farstad, 2006). Om kunden ser på arbeidet og gir en tilbakemelding som er positiv, vil det ha en større verdi for utøveren enn om han bare er fornøyd med sitt eget arbeid. Om tilbakemeldingen kommer fra lederen i bedriften utøveren arbeider i, vil sannsynligvis utøveren virkelig føle seg stolt. Det å vinne en konkurranse for lærlinger vil virke på samme måte. Hva fører så denne stoltheten, eller skammen til? Trolig kan det være en motivasjonsfaktor for videre å levere arbeider med høy kvalitet, men også en medvirkende faktor i den sosiale rangeringen for utøveren i klassen, bedriften, vennegjengen eller samfunnet (Farstad, 2006). Denne beskrivelsen av stolthet passer med tanke på salg av håndverk. Om man ser stolthet i en annen sammenheng, som for eksempel hobby- og fritidsrelaterte aktiviteter, er det trolig mulig å ha en personlig stolthet til aktiviteten som drives eller resultatet av den uten å måtte dele den i en sosial sammenheng. Eksempelvis,

fordi du vet, akkurat nå fikk du til noe spesielt bra som du ikke har mestret tidligere, og stoltheten føles uten at den deles med noen andre.

2.1.2 Yrkespedagogikk

Pedagogikk er et vitenskapelig fagområde som rommer temaer som læring og utvikling i mennesker (Gunnestad, 2003, s. 13). Yrkespedagogikk er forankret i dette begrepet, og er en form for pedagogikk. Yrkespedagogikk tar utgangspunkt i yrkesfagenes særegenheter og praksis. Det er vanskelig å finne et klart skille mellom generell pedagogikk og yrkespedagogikk. En måte det kan sees på er at yrkespedagogikken og den allmenne pedagogikken har mye til felles, men i yrkespedagogikken knyttes pedagogikken mot et yrke, og den generelle pedagogikken er det *store matfatet* som det hentes i fra (Walstad, 2015, s. 34).

Eikeland hevder at historiens første akademi var yrkespedagogisk, og at Aristoteles hadde en forståelse av det allmenne som forbandt det med det praktiske og betydningen av god praksis. I den sammenheng blir dyd, dygd eller dyktighet regnet som forutsetninger eller betingelser for å få til god praksis i virksomheter uavhengig av om virksomheten er akademisk, kunstnerisk eller yrkesfaglig (Eikeland, 2015, s. 23-25). Denne forståelsen av yrkespedagogikk innebærer at all pedagogikk har elementer av yrkespedagogikk. På samme måte har yrkespedagogikk en tilhørighet under pedagogikkbegrepet. Med dette som utgangspunkt vil jeg nå vise til det mer spesifikke med yrkespedagogikk.

Inglar beskriver i sin avhandling yrkespedagogikk som et område i den generelle pedagogikken, som har fokus på å systematisere og utvikle eksisterende syn på utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, til det å lære, eller lære bort sentrale deler av yrkesfaglig kyndighet. Videre vektlegger Inglar at læreprosessen skal være *induktiv, handlings og samarbeidsorientert* (2009, s. 84).

Sannerud beskriver yrkespedagogikk i sin doktoravhandling gjennom andre forskeres forståelse av begrepet. Videre beskriver Sannerud grundig hvordan læring finner sted på en byggeplass (2005). Erfaringslæring, praksisfellesskapet og sosial inkludering er sentrale temaer i avhandlingen som naturlig hører inn under yrkespedagogikken. Han peker også på historiske perspektiver rundt yrkespedagogiske utfordringer, og at byggebransjen er i stor

endring. Endringer fra tradisjonshåndverk med bearbeiding av råmaterialer til ferdige produkter, mot i økende grad å montere prefabrikkerte enheter. Dette krever andre kunnskaper, ferdigheter og samarbeidsformer som det må tas hensyn til under planleggingen og forståelsen av yrkespedagogikken og yrkesdidaktikken (Sannerud, 2005).

Ut i fra dette, og egne erfaringer, mener jeg å kunne beskrive yrkespedagogikk som en pedagogisk aktivitet som er tilpasset yrkesfagene, men som også benyttes i generell pedagogikk, trolig ubevisst i læringssituasjoner, som for eksempel i advokatarbeid, psykiatri og legearbeid. Videre slutter jeg meg til at *mesterlære*, eller *handlingsbåren kunnskap* er viktige faktorer i yrkespedagogikken (Godal et al., 1999). Det er nærmest umulig å utvikle seg til en autonom utøver i et yrkesfag uten denne formen for kunnskapsoverføring. Man kan lese seg til kunnskap om å bygge et hus, men ferdigheter til å utføre det på egenhånd krever en form for praktisk kunnskapsoverføring, som yrkespedagogikken legger til rette for. Kunnskapene og ferdighetene vil etter hvert bygge seg opp hos eleven eller lærlingen, så han eller hun opplever mestringsfølelse og begynner å bygge opp en yrkesstolthet.

Yrkespedagogikken legger også til rette for å bygge opp gode holdninger, som inngår i en sosial kompetanse. Sosial kompetanse kan sies å ligge til grunn for en god yrkesmessig kompetanse, og dannelsen av kompetansen blir en naturlig del av yrkespedagogikken fordi samarbeidsbaserte og deltakerorienterte fellesskap spiller en viktig rolle innen yrkespedagogikken (Wenger, 2004, s. 89-104). Informantene med opplæringsansvar i bedrifter som inngår i denne undersøkelsen, pekte på viktigheten av at en håndverker kan fremstå på en ryddig og tillitsfull måte ovenfor kunder og kolleger. De trakk det så langt, som om en lærling på vei hjem i fra arbeid sitter med beina i setet på toget og har bedriften navn og logo på arbeidstøyet, så setter de bedriften i et dårlig lys. Så lenge de var uniformert ble det forlangt en dannet opptreden, selvfølgelig på arbeidsplassen, men også som vi ser, utenom arbeidsplassen. Dette vil omhandles grundigere i undersøkelsens kapittel 4.0, men det er nevnt her som et eksempel på yrkespedagogikkens mangfold.

2.1.3 Yrkesdidaktikk

I dette kapitlet har jeg sett på begrepet yrkesdidaktikk. Først vises noen eksempler på hvordan yrkesdidaktikk kan beskrives, før jeg til slutt skriver min egen forståelse av begrepet yrkesdidaktikk. Aller først har jeg skrevet litt om generell didaktikk.

Begrepet didaktikk brukes i alminnelighet som den delen av pedagogikken som har med undervisning å gjøre (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 26). Således kan didaktikken kalles undervisningens *hva, hvorfor og hvordan*, og har som formål å øke den teoretiske refleksjonen omkring planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 26-27).

Når det gjelder yrkespedagogikk, ser det ut til at den går i retning av hvordan læring i et yrkesfag finner sted, mens yrkesdidaktikken, som for så vidt også er en del av pedagogikken, går mer ut på hvordan læringssituasjoner i yrkesfaglig opplæring legges opp for at god læring skal skje. Det skal jeg gå nærmere inn på videre her.

Mitt første møte med uttrykket *yrkesdidaktikk* fikk jeg under Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), på Statens Yrkespedagogiske Høgskole på midten av 1990 tallet. Yrkesdidaktisk relasjonstenkning sett i form av en relasjonsmodell var et av fokuspunktene på studiet og det ble visualisert i boken: *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærer* (Hiim & Hippe, 1989, s. 29). Det må her nevnes at Bjørndal og Lieberg var de første til å presenterte denne modellen i Norge (1978, s. 135). Modellen er en stjerne med seks kanter og beskriver seks faktorer som er viktige for å planlegge, gjennomføre og vurdere yrkesfaglig undervisning. Av det må vi anta at Hiim og Hippe mener yrkesdidaktikk består av å planlegge, gjennomføre og vurdere yrkesfaglig undervisning.

Arne Roar Lier har forsket på feltet, *fra arbeidsoppgave til læringsoppgave*, som presenteres i et kapittel i boken: *Tett på yrkesopplæringen* (2015, s. 50-64). Det er her fokusert på forskjellen på en arbeidsoppgave og en læringsoppgave. Det å gjøre en yrkesfaglig arbeidsoppgave om til en yrkesfaglig læringsoppgave, med alle de hensyn og forutsetninger som en lærer eller opplæringsansvarlig i bedrift bør ta, for at det skal bli en god læringsoppgave for eleven eller lærlingen, er krevende. En arbeidsoppgave er ofte for stor, upresis og uoversiktlig. Det å bryte arbeidsoppgaven ned til oppgaver som yrkesfagelevne eller lærlingene har muligheten til å mestre, kjenne seg igjen i, føle at er nyttig for dem, legger til rette for motivasjon og læring (Lier, 2015, s. 59-60). I denne planleggingen er aktuelle spørsmål: Hva skal læres? Hvorfor skal det læres? Hvordan skal det læres? Det er også på sin plass med en vurdering i etterkant for å finne ut av hvordan opplegget fungerte? Lærte de det

som det var planlagt at de skulle lære? Eventuelt må vi finne ut hva som ikke fungerte godt nok og justere den videre planen. Dette er en oppgave som krever god innsikt i yrkesfagets særegenheter, og yrkespedagogikken/yrkesdidaktikken og blir ofte omtalt som det doble praksisfeltet (Lier, 2015, s. 53). Med det doble praksisfeltet menes akkurat det at yrkespedagogikken har røtter både i skolepraksis og i yrkespraksis (Tarrou, 2005a, s. 213). En anerkjennelse av akkurat dette mener jeg må ligge til grunn for å drive fagopplæring.

Dette er kjernen i yrkesdidaktikken og handler om å legge til rette for gode læringssituasjoner for yrkesfagelevne og lærlingene. Det vil normalt innbefatte: Å planlegge, gjennomføre og vurdere yrkesfaglig undervisning. I nyere versjoner av den didaktiske relasjonsmodellen er det i tillegg til de seks punktene i stjernen lagt på en spiral oppover med nye stjerner, for å visualisere at dette er en kontinuerlig prosess som evalueres og justeres underveis i prosessen (Hiim, 2013, s. 39). Denne refleksjonen over hva som har fungert godt og hva som kan justeres i et yrkesfaglig undervisningsopplegg, er fordelaktig for de lærende. I lys av dette hevder jeg at refleksjon over egen undervisning og undervisningsplanlegging er viktig.

2.2 Forforståelse

I min oppvekst på 1960 - og 1970 - tallet var tømrmesteren i nabolaget en respektert mann og et forbilde for ungdommen. Han hadde noen mann i arbeid, og det meste var på stell på det private planet med hus, bil og hytte og så videre. Vi vokste opp med at det å utføre noe praktisk var nyttig og lønnsomt. Det var vanlig at det man kunne gjøre selv, gjorde man selv, og vi ungene var med. Det kunne være å male huset, reparere gjerdet, eller fikse noe med bilen. Dessuten oppdaget jeg ganske tidlig at det var morsomt for min egen del. Jeg ble i godt humør og husker en glede og stolthet over å mestre. Trolig ble vi rost og oppmuntret, noe som forsterket følelsen. Grunnskolen hadde på dette tidspunktet et vesentlig innslag av det vi nå kaller estetiske fag. Alle hadde tresløyd, metallsløyd, tekstilarbeid, skolekjøkken, musikk, og i tillegg kunne de som ikke var så interessert i tyskspråket som valgfag, velge enda mer sløyd. For noen var dette riktig og bra, meg selv inkludert. Å få jobb etter ungdomsskolen var enkelt. Ungdom fikk arbeid i ulike bedrifter, og noen valgte å reise til sjøs som det ble kalt. Disse mulighetene er så godt som borte. Nå er det andre tider, og det stilles andre krav til oss alle. Selv valgte jeg en yrkesfaglig utdanning i tømmerfaget, som etter hvert ble utvidet med pedagogikk og yrkesteoretiske tilleggsutdannelse. I mitt arbeid som utøvende tømrmester og lærer på byggfagavdelinger ved videregående skoler, har jeg gjennom 25 år besøkt og fulgt

opp tømrelever når de har vært utplassert i bedrift. Jeg har en forforståelse om forskjeller i bedriftene i forhold til hvilke arbeidsoppdrag de velger, hvor de geografisk har sine oppdrag plassert og hvilke ansettelsesform de i hovedsak benytter. For meg er det naturlig å tenke at en bedrift som fokuserer på eneboligbygging eller rehabilitering av eksisterende eneboliger på landsbygda, i større grad er opptatt av, og i større grad klarer å overføre gleden og stoltheten av og med å bygge noe for andre, enn de som produserer boligene industrielt. Jeg er også klar over at mange innleide arbeidere med utenlandsk statsborgerskap er flinke og pliktoppfyllende håndverkere med stolte holdninger til faget sitt. Disse vil trolig også overføre flotte holdninger til norske lærlinger.

Lærerarbeidet i seg selv må jeg også gå ut fra har preget meg og mitt syn på opplæring og opplæringssituasjoner. Arbeidet som lærer er noe jeg har trivdes, og fortsatt trives godt med. De fleste ungdommene er hyggelige, positive og lærevillige. Som yrkesfaglærer blir jeg godt kjent med ungdommene i en tid hvor de er på vei inn i voksenlivet. Overgangen mellom skole og arbeidsliv er nært forestående. For å øve og forberede ungdommene på det som kommer, har vi på skolen jeg arbeider, fokusert på at faget Yrkesfaglig fordypning – YFF på Vg2 byggtknikk, i størst mulig grad foregår i bedrift. Elevene knytter på den måten kontakter og skaffer seg erfaringer, som er nyttig i forhold til det å bli lærling og ikke minst klare å gjennomføre læretiden. Rollen min når utplasseringsplasser, kontrakter, planer og annen logistikk har kommet på plass, er oppfølging og besøk i bedriftene. Det har jeg sett på som nyttig for meg selv og elevene. I tillegg til den faglige lærdommen, lærer de om hva og hvordan det er å være tømrelærling, og jeg får med meg hva som rører seg i bedriftene. Erfaringene fra dette er gode. Skoleåret 2016/2017 fikk 12 av 12 elever i min Vg2 byggtknikkklasse skrevet lærekontrakt, og for skoleåret 2017/2018 ligger det an til det samme.

Forskjellene på opplæring i bedrift og skole kan være rammebetingelser som verktøy og utstyr, men også tiden de har til rådighet for hver enkelt elev eller lærling. På skolen er det 12-15 elever på et byggeprosjekt, mens lærlingen har en egen mentor, og vil raskere kunne få hjelp og veiledning. Økonomi har også innvirkning, både som ofte trang økonomi i skoleverket og som krav til effektivitet og inntjening i bedriften. Arbeidsprosessene i skolen skiller seg også fra arbeidsprosessene i bedriftene med at bedriftenes arbeidsprosess har høyere kompleksitet (Brevik, 2014, s. 32) (Tarrou, 2005b, s. 197).

Skole og næringsliv har hver sine skrevne og uskrevne lover og regler. For eksempel har alle ungdommer i Norge mellom 15 og 24 år rett til videregående opplæring etter opplæringsloven § 3-1 (Regjeringen, 2008). Elevene har ikke reelt krav på læreplass, selv etter innføringen av læreplassgarantien i noen fag for Oslo og Akershus (Akershus-fylkeskommune, 2016). Det er forutsetninger som må innfris av kandidaten for å ha rett på læreplass etter læreplassgarantien (Byggopp, 2018).

Jeg har en forståelse av at håndteringen av reglene er ulike på skole og bedrift. I skolen er det fåtallet av elevene som har problemer med å tilpasse seg en normal atferd, godt skjermet av rettigheter og krav. Avvik i forhold til brudd på reglement gir tidvis små konsekvenser. I bedrifter har jeg erfart strammere praktisering av de skrevne og uskrevne lovene. Om en utplasseringselev eller lærling har avvik fra normal adferd på byggeplassen, blir det raskt korrigert av andre medarbeidere. Denne korrigeringen følger ikke alltid de samme retningslinjene som i skoleverket og kan oppfattes som urimelig, eller til og med brutal sett fra elevens eller lærlingens side.

Videre må jeg gå ut i fra at nesten fire år som student på masterprogram i yrkespedagogikk ved Høgskolen for Oslo og Akershus, HiOA, nå Oslo Metropolitan University, OsloMet, har gitt meg en forforståelse. Jeg har trolig blitt preget av miljøet ved fakultetet, og praksisfellesskapet til professorene, førsteamanuensisene og høgskolelektorene som foreleser og veileder oss i arbeidet med våre undersøkelser.

3.0 Metode

3.1 Valg av metode og intervjumetoder

I dette kapittelet gir jeg en oversikt over metoden jeg har valgt å bruke. Jeg begrunner valg av intervjuform, utvelgelse av informanter og gjennomføring av intervjuene. Analysemetoden blir også beskrevet, før jeg gjør rede for validitet og reliabilitet. Til slutt beskriver jeg mine forskningsetiske betraktninger.

Kvale og Brinkmann starter sin bok om kvalitative forskningsintervjuer på denne måten: *Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?* (2009, s. 19).

De argumenterer for bruk av kvalitative forskningsundersøkelser for å oppnå innsikt i menneskers livsverden. Dette danner et godt utgangspunkt for min undersøkelse, men det frir meg ikke fra å vurdere ytterligere muligheter. Aksel Tjora vektlegger akkurat dette, og hevder at det i *alt for mange rapporter og oppgaver som er basert på kvalitativ forskning...*

argumenteres det for eller imot valg som forlengst er tatt, og viser videre til at det ofte argumenteres på generelt grunnlag uten å ta hensyn til hvilken forskningsmetode som egentlig passet best til undersøkelsen. (2012, s. 22-23).

Sigmund Grønmo visualiserer kjennetegn, eller aspekter ved kvalitative kontra kvantitative undersøkelsesmetoder i denne tabellen (2004, s. 129).

Aspekter ved undersøkelsen	Datatype	
	Kvalitative data	Kvantitative data
Problemstillinger	Analytisk beskrivelse	Statistisk generalisering
Metodisk opplegg	Fleksibilitet	Strukturering
Forhold til kildene	Nærhet og sensitivitet	Avstand og selektivitet
Tolkningsmuligheter	Relevans	Presisjon

Tabell 1 - Trekk ved undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data (Grønmo, 2004, s. 129).

Som tabellen viser, kan den kvantitative undersøkelsesformen gi mer avstand til informantene, og dette kan for eksempel være nyttig i de tilfeller informantene blir spurt om tema som kan oppfattes som private, pinlige, kontroversielle og vanskelig å dele. Temaene i

min undersøkelse er derimot lite kontroversielle, og kan heller oppfattes som jordnære og hverdagslige. Kvantitative undersøkelsesformer er også godt egnet til *strategiske generaliseringer*, hvor hensikten er å skaffe oversikt over store felt og populasjoner (Grønmo, 2004, s. 130), men heller ikke dette er nødvendig i arbeidet med min problemstilling.

For å besvare min problemstilling har jeg derfor valgt å bruke kvalitative forskningsintervjuer. Kvale og Brinkmann beskriver hensikten med et kvalitativt forskningsintervju slik: *formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv* (2009, s. 43). Jacobsen omtaler intervjuformen på denne måten: *Mens kvantitative data opererer med tall og størrelser, opererer kvalitative data med meninger. Meninger er formidlet i hovedsak via språk og handlinger* (D. I. Jacobsen, 2015, s. 125). Slik jeg ser disse teoretikernes beskrivelser av kvalitative forskningsintervju, vil denne metoden kunne avdekke informantens bevissthet rundt yrkesstolthet, deres oppfattelse av begrepet og informantenes utviklingen av yrkesstolthet.

Hva ligger det så i begrepet kvalitativt forskningsintervju? Kvale og Brinkmann hevder forskningsintervjuet skiller seg fra et ordinært intervju med at forskningsintervjuet går dypere inn i materien, og hensikten er å frembringe kunnskap (2009, s. 23). Sigrún Guðmundsdóttir deler dette synet, og påpeker at forskningsintervjuer er særlig egnet i *fenomenologiske studier hvor resultatet ikke er kjent på forhånd* (2011, s. 71). Kvalitative forskningsintervjuer er egnet *når en forsker prøver å forstå lærerens følelser, holdninger og verdier og hvordan disse gjennomvever lærerens praksiskunnskap og praksis* (Guðmundsdóttir, 2011, s. 71). Dette sammenfaller godt med målene for min undersøkelse, og metoden fremstår som egnet for å fremskaffe valide og relevante data.

For å få fram informantenes holdninger, verdier og følelser, vil det være en fordel å gjennomføre personlige intervjuer. I individuelle intervjuer er det mulig å komme tettere på informantens livsverden enn i et fokusgruppeintervju (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19-22). Det vil ikke være hensiktsmessig å benytte gruppeintervjuer med tømmerlæringer eller opplæringsansvarlig i bedrifter fordi jeg ønsker å få innsikt i den enkeltes meninger, følelser og holdninger. Yrkesstolthet kan anses som en personlig egenskap, og det kan være vanskelig å snakke om personlige egenskaper i en gruppe med andre ungdommer. Deltagere fra samme

sosiale nettverk vil kanskje utdype hverandres perspektiver (Halkier, 2012, s. 139), men en utvikling av yrkesstolthet kan sies å være en personlig opplevelse. Valget falt derfor på individuelle, kvalitative forskningsintervjuer.

3.2 Intervjustruktur

Målet er å få fram erfaringer om hvordan byggebransjen fungerer som læringsarena, og hvordan hverdagen på byggeplassen kan være med på å bygge opp yrkesstolthet. For å komme i gang med dette, måtte jeg ta stilling til hvordan intervjuene skulle bygges opp og gjennomføres. Steinar Kvale og Svend Brinkmann beskriver intervjuene med *struktur er lik den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk* (2009, s. 43). Det må jeg være bevisst på ved utarbeidelsen av intervjuguide og planleggingen av intervjuene. For å komme så tett som mulig innpå tømmerlærlingene, har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer. *Et semistrukturert eller delvis strukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Intervjueren beveger seg fram og tilbake* (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016, s. 148). Slik jeg ser det, beskriver disse forfatterne intervjuformen på en supplerende måte til Brinkmann og Tanggaard som hevder intervjuguiden kan være mer eller mindre styrende for intervjuet og oppfordrer til en aktiv bruk av oppfølgingsspørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28). Jacobsen har valgt å kalle denne intervjuformen åpne intervjuer med middels grad av strukturering, og oppfordrer også til oppfølgingsspørsmål dersom informanten sliter med å svare (2015, s. 149-151). Til tross for ulikt fokus i sine beskrivelser, ser det ut til at teoretikerne viser til intervjuguiden som overordnede i intervjuer, og jeg utarbeidet guider (Vedlegg 2 og 3).

3.3 Intervjuguide

Hvor vellykket et intervju blir, avhenger i stor grad av forberedelsene. For å forberede meg til intervjuene utarbeidet jeg to intervjuguiden. En til intervjuer med tømmerlærlingene og en til intervjuer med opplæringsansvarlige i bedriftene der lærlingene arbeider. Under utarbeidelsen av intervjuguidene fokuserte jeg på forskningsspørsmålene og på selve problemformuleringen. De første utkastene til intervjuguide var preget av at yrkesstolthetsbegrepet var strevsomt å få tak på, og jeg innså at de ville ført til upresis empiri. Arbeidet med begrepsanalysen gjorde at jeg klarte å presisere hva jeg la av innhold i begrepet.

Ut ifra det utarbeidet jeg en rekke med indikatorer på hva yrkesstolthet trolig er bygget opp av og inneholder. Dette gjorde det mulig å spisse intervjuguidene fra noe som kunne gi innsikt i hva yrkesstolthet er, til mer spesifikt hvordan yrkesstolthet utvikles - og hvilken betydning den har for håndverket.

Intervjuguiden til tømmerlærlingene var bygget opp med såkalte startspørsmål til informanten, med underpunkter som var ment til hjelp for meg som intervjuer (Brinkmann, Tanggaard & Hansen, 2012, s. 141). Intervjuene med tømmerlærlingene ønsket jeg å beholde uformelle og ledige i tonen. Det kunne ikke bli et stramt styrt intervju fordi jeg ville at lærlingene i størst mulig grad skulle snakke fritt om de temaene jeg hadde utarbeidet i intervjuguiden (Vedlegg 2).

De to intervjuguidene er utarbeidet med tanke på å kunne se lærlingenes og opplæringsansvarliges synspunkter opp mot hverandre. Guidene er ikke identiske, fordi jeg har tatt hensyn til informantenes forskjellige ståsted. Samtidig er intervjuformene noe forskjellige, fordi intervjupersonene innehar vidt forskjellige stillinger. Et eksempel er spørsmålet hvor jeg ønsker informasjon om bedriftens størrelse, typiske arbeidsoppgaver, ansettelsesformer og så videre. Her ber jeg tømmerlærlingene fortelle litt om bedriften de arbeider i som en del av en uformell presentasjon av seg selv. I guiden for opplæringsansvarlig, som er noe mer formell i stilen, er dette et eget intervju spørsmål for å kartlegge bedriften (Vedlegg 3).

Et av hovedspørsmålene som ble stilt, handler om hvordan tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter foregår i bedriften. Lærlingene ble bedt om å beskrive en typisk læringssituasjon hvor de for første gang i bedriften skal panele en vegg med tømmermannskledning. Opplæringsansvarlig ble på sin side spurt om hvordan bedriften introduserer og gjennomfører den samme oppgaven. Forløpet med planlegging og selve gjennomføringen er interessant for å få innsikt i yrkesdidaktikken som ligger til grunn og hvordan lærlingene oppfatter den. Her fulgte jeg opp med tilleggsspørsmål for å få så utdypende svar som mulig. Jeg sa blant annet: *Det du sa der om var spennende, kan du fortelle mer om det?* fordi jeg ønsket å finne spor av bedriftens læringssyn og eventuelle læringsteorier de bevisst eller ubevisst benyttet.

3.4 Utvalg av informanter

Som informanter til min empiriske undersøkelse valgte jeg unge tømrerlæringer. Jeg skal videre redegjøre for valgene. *Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse, er en viktig del i all samfunnsforskning* (Johannessen et al., 2016, s. 113). Videre beskriver de viktigheten av å finne *informanter som er mest relevante og interessante ut fra formålet med studien* (Johannessen et al., 2016, s. 113). Med dette strategiske utvalget legger de vekt på at det foretas reelle valg mellom alternativer av informanter, og taktiske utvalg beskriver de med at den praktiske gjennomføringen tar hensyn til de valgene som er gjort. Eksempel kan være å beskrive hva som kjennetegner informantene vi ønsker, og hvor og hvordan informantene kan rekrutteres (Johannessen et al., 2016, s. 113). Tjora beskriver en liknende måte for relevant utvelgelse av informanter (2012, s. 145-146).

Det vil for denne undersøkelsen være en fordel å velge bedrifter hvor det er mulig å gjennomføre intervjuet med både lærlinger og opplæringsansvarlige for å kunne se funnene opp mot hverandre. Som tidligere beskrevet (Kap. 2.2) har jeg en forforståelse om at bedriftens typiske ordretilgang og bemanningspolitikk har innvirkning på tømrerlærlingenes utvikling av yrkesstolthet. For å kunne finne ut om det stemmer med virkeligheten og finne empiri som kan gi svar på problemformuleringen, bør jeg derfor komme i kontakt med informanter fra forskjellige bedrifter. Jacobsen omhandler dette som *bredde eller spredning*, og hevder det sikrer informasjon fra relevante grupper (2015, s. 181). Jeg presenterer særtrekkene for de fire *bedriftene* jeg har valgt og hvordan jeg har kommet i kontakt med dem videre her.

Den første bedriften jeg valgte, er en typisk håndverksbedrift. Den har rundt ti ansatte som bygger eneboliger og rehabiliterer eldre boliger. Jeg kjenner ikke bedriftseieren eller noen av de ansatte, men jeg har sett at de utfører kompliserte tømrerarbeider med høy faglig kvalitet. Det er hovedgrunnen til at denne bedriften er valgt ut som aktuell for undersøkelsen. Videre i rapporten blir denne bedriften omtalt som bedrift A.

Bedrift nummer to, som vil bli omtalt som bedrift B, er en bedrift med ca. 30 ansatte som også lever av rehabilitering og spesielle, ofte krevende prosjekter. Denne bedriften ble jeg anbefalt av opplæringskontoret for bygg-og anleggsteknikk; Byggopp. De beskrev bedriften

som seriøs og at de er flinke med lærlingene sine. For meg fremstår også denne bedriften som en håndverksbedrift.

Bedrift C kom jeg i kontakt med gjennom mitt arbeid som lærer. Bedriften er en av de store aktørene på leilighetsbygging i Oslo og heller i retning av det jeg tidligere har omtalt som en industriell bedrift. De ønsket lærlinger til bedriften og avtalte å besøke min Vg2 byggteknikkklasse. Hensikten var å presentere bedriften for elevene og muligens verve søkere til sine læreplasser. Representanten fra bedriften hadde ansvaret for opplæringen av lærlingene, og jeg fikk inntrykk av at det var en oppgave han tok på alvor. I første pause kom vi i prat om lærlinger og yrkesstolthet og jeg informerte han kort om mitt prosjekt. Jeg spurte om han ville delta i undersøkelsen med to tømrerlærlinger og seg selv, og det svarte han umiddelbart ja til.

Den fjerde bedriften, bedrift D, kom jeg i kontakt med i gjennom en utplasseringsavtale med en av fjorårets elever. Dette er en bedrift med ca. 40 ansatte, og de selger og bygger hus for en ferdighuskjede. Også denne bedriften vil jeg si er en industriell bedrift. Bedriften bygger på en industriell måte, men allikevel mer håndverksmessig enn bedrift C som bygger leiligheter. Den tidligere eleven og den opplæringsansvarlige i bedriften har sagt seg villige til å delta som informanter.

Disse bedriftene er valgt ut fordi jeg mener de kan gi et representativt utsnitt av situasjonen når det gjelder tømrerlærlinger og yrkesstolthet i Oslo og Akershus, samtidig som undersøkelsen er gjennomførbar innenfor rammene til prosjektet.

3.5 Forberedelse til intervjuer

Etter jeg hadde designet prosjektet og utarbeidet problemstilling og intervjuguide, sendte jeg inn meldeskjema til «Norsk senter for forskningsdata» forkortet til NSD. Jeg la inn intervjuguide og samtykkeerklæring som vedlegg til søknaden. Etter fire ukers behandling hos NSD fikk jeg prosjektnummer: 54001 og følgende tilbakemelding: *Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven (vedlegg 4).* De hadde altså ingen merknader, og jeg kunne starte prosessen med å innhente data.

Det første intervjuet ble avtalt i en telefonsamtale med lederen i en liten bedrift i Akershus, bedrift A. Han var i gang med arbeider på et tak. Det blåste kraftig og vi hadde problemer med å høre hva den andre sa. Jeg hørte bedriftslederen si: *Jeg huker meg ned bak en skorstein men jeg klarer fortsatt ikke å høre hva du sier, kan du ringe meg etter klokka fire?* Det gjorde jeg, og da satt han i bilen på vei hjem. Jeg starter med å fortelle kort om undersøkelsen og hvem jeg er, hva jeg arbeider med, at jeg er over snittet interessert i tømmerfaget og yrkesfag generelt. Jeg spurte om å få gjøre et intervju om tømmerlærlinger og yrkesstolthet med lederen og lærlingen ute på en byggeplass eller på bedriftens kontor. Lederen svarte umiddelbart ja og viste entusiasme for temaet. Han forklarte at yrkesstolthet var noe de var opptatt av i hans bedrift. Han svarte også positivt på vegne av lærlingen. Det var jeg ikke fortrolig med, og da han spurte lærlingen om dette var greit for han. Jeg poengterte også at det var helt frivillig å delta. Lederen skulle gjøre det og ringe meg neste dag. Det gjorde han og bekreftet at det var i orden. Denne lærlingen snakket jeg ikke personlig med før jeg møtte han på bedriftens kontor. Jeg innså at lærlingen kan ha følt seg forpliktet til å stille til intervju, og dette perspektivet tok jeg med meg videre i intervjuprosessen. Jeg var grundig med å forklare denne lærlingen om frivilligheten til å delta i undersøkelsen, samt krav til anonymisering av datamaterialet. Dette omtales videre under forskningsetiske betraktninger i kapittel 3.10. De neste informantene sørget jeg selv for å kontakte, og gjorde avtaler direkte med dem.

Bedrift B, som jeg tidligere har omtalt som en håndverksbedrift med hovedvekt på rehabiliteringsarbeider, kom jeg i kontakt med ved å sende en forespørsel på e-post. E-postkommunikasjonen gav meg e-postadresse til bedriftens lærling, og en henvendelse ble sendt direkte til lærlingen. Den fikk jeg positiv respons på. Lærlingen besvarte e-posten med: *Det du beskriver her ligger meg veldig varmt om hjertet, så jeg takker gjerne ja hvis jeg kan* (Ka). Kommunikasjonen gav meg en indikasjon på at hun var opptatt av feltet for undersøkelsen. Jeg fulgte opp med en telefonsamtale hvor hun svarte ja til å delta i et intervju. Telefonkontakt kan være en god måte å komme i dialog med informanten på for å fjerne eventuelle misforståelser, usikkerhet, engstelser og så videre umiddelbart. Dette beskriver også Johannessen, Tufte og Christoffersens i sin omtale av utvalg til informanter (2016, s. 113). De skriver om forskjellige måter å komme i kontakt med informantene på og fordeler og ulemper med dem (D. I. Jacobsen, 2015, s. 122-126). Videre passet jeg på å informere over telefon at intervjuet var helt frivillig, og at hun når som helst underveis kunne trekke seg.

Det viste seg at lærlingen var en voksen lærling og for tiden i permisjon for å stille med sin ett år gamle sønn. Etter en del telefoning fram og tilbake klarte vi å avtale tidspunkt for et intervju. I utgangspunktet var planen at jeg skulle møte lærlingen på deres arbeidsplass. Jeg forsto at dette ikke var hensiktsmessig i dette tilfellet, så jeg foreslo at vi kunne møtes i nærheten av hennes bolig, og at barnet selvfølgelig kunne være med. Dalland peker på at det er viktig at den som ber om intervjuet, viser fleksibilitet (2007, s. 154). Vi ble enige om å møtes i en park i hennes nærområde.

Jeg hadde to telefonsamtaler med opplæringsansvarlig i bedrift B. Det lyktes meg ikke å avtale eller gjennomføre noe intervju med noen opplæringsansvarlig i denne bedriften. Det skyltes at de hadde stort arbeidspress på den tiden som jeg hadde avsatt til å gjennomføre intervjuer. Mitt tidsskjema ble til tider overskredet, men jeg hadde ikke mulighet til å strekke denne delen av arbeidet ytterligere ut i tid.

I bedrift C hadde jeg allerede en avtale om å gjøre intervjuer. Jeg avtalte tidspunkt for intervjuet med opplæringsansvarlige med e-postkommunikasjon. Denne gangen var jeg oppmerksom i forhold til å gjøre avtaler med lærlingene på egenhånd. Det var noe jeg ikke burde overlate til andre. Jeg fikk en liste med aktuelle kandidater, og bestemte meg for å rekruttere to av dem. Denne måten å gå fram på, altså spørre en jeg allerede har kontakt med i undersøkelsen om de kjenner til andre i målgruppen, omtales som *snøballmetoden* (Johannessen et al., 2016, s. 123) (D. I. Jacobsen, 2015, s. 182-183). Jeg benyttet som sist en e-post med en enkel beskrivelse av prosjektet og en forespørsel om deltakelse på intervju. De to første som svarte positivt, ringte jeg opp og avtalte intervjutidspunkt på deres arbeidsplass. Jeg passet også her på å informere om at all deltagelse var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen.

Bedrift D kjente jeg fra utplassering av egne byggteknikkelever i yrkesfaglig fordypning, og jeg valgte å ringe en tidligere elev. Jeg informerte han kort om prosjektet, for så å spørre om han var villig til å stille som informant. Han svarte ja, og vi avtalte intervju på hans arbeidsplass. Frivilligheten ble også her informert om. Mentoren i denne bedriften sa seg også villig til å stille til intervju.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i løpet av mai og juni, 2017. De ble i hovedsak avholdt ute på intervjupersonenes arbeidsplass. Jeg fikk som oftest møte intervjupersonene der de arbeidet og utøvet sitt yrke. Samtidig la jeg til rette for deres deltagelse ved at jeg oppsøkte dem fremfor at de måtte bruke tid på å reise noe sted. Møtene fant sted på morgenen, noe som kan sies å være betegnende for byggebransjen. Av egen erfaring vet jeg at enkelte ikke har hatt tid til frokost, og jeg valgte derfor å ta med noe å spise. Dette kan også ha bidratt til at møtene opplevdes som uformelle.

15 mai 2017 klokken 06.45, møtte jeg intervjupersonene i den første bedriften på deres kontoradresse. Jeg har valgt å kalle dette bedrift A, og de fremstod som en hyggelig gjeng. Kvelden i forveien hadde jeg stekt vafler, og på morgenen kokte jeg kaffe. Jeg tok med meg Solo til lærlingen i fall han ikke drakk kaffe. Da jeg ankom, så det ut til at de var overrasket over at jeg hadde tatt meg bryet med å steke vafler, og over at jeg var der før avtalt tid, som i utgangspunktet var tidlig. Mine forberedelser ble satt pris på og skapte en god start på møtet, og vi hadde en trivelig prat fram mot kl. 07.00. De i bedriften hadde også forberedt seg med en stor samling bilder fra tidligere prosjekter, som de viste fram med stor iver. Bildene skulle benyttes i en jubileumskatalog for bedriften. Mye av praten før klokka 07.00 gikk på stolthet over tidligere prosjekter og ønske og forventning om fornøyde kunder. Lederen var raus med ros til sine medarbeidere og lærling under denne praten, og var klar på at det var de som gjorde denne strategien mulig.

Jeg følte meg godt mottatt og fant meg godt til rette og bekvem i dette rommet som intervjuene skulle finne sted. Lederen fortalte at han ofte snakket med kona om hendelser fra arbeidet. Foregående dag hadde han snakket med henne om prosjektet tømmerlærlinger og yrkesstolthet. Han var klar på at dette var et aktuelt tema for han som person og for bedriften. Når han etterhvert skal trappe ned driften, hadde han et ønske om å arbeide med noe tilsvarende for å opprettholde eller øke kvaliteten på utført arbeid i tømmerfaget. Han fortalte at han snakket med kona i går kveld om at han gledet seg til denne seansen i dag. Det tenkte jeg var et godt utgangspunkt for intervjuet.

Presis klokka 07.00 observerte jeg at førstemann reiste seg og gikk for å begynne arbeidet. De andre fulgte etter. Lederen spurte om jeg kunne starte med lærlingen, så det gjorde jeg.

Lærlingen hadde til nå vært den stilleste i forsamlingen. Det var tydelig at han var trøtt. Han hadde takket nei til vafler og brus. Jeg forsøkte meg med ny servering, men han takket også nå nei. Han fortalte at han spiste frokost om morgenen, og det fikk holde. Kaker og brus om morgenen fristet ikke han. Samtalen med lærlingen ble etterhvert lirket i gang, og det viste seg at vi hadde felles kjente og felles turområder. Vi snakket litt videre om hverdagslige ting og lærlingen ble etterhvert mer pratsom.

Jeg forklarte om prosjektet og hva jeg ønsket å finne ut noe om. Videre forklarte jeg at muligheten for meg til å finne ut hvordan dette var fatt på byggeplasser i dag, var å snakke med lærlinger og opplæringsansvarlige i bedrifter. Lærlingen virket nå klar for å komme i gang, så jeg fant fram samtykkeerklæringen (vedlegg 1), intervjuguiden og lydopptakeren. Som tidlige nevnt, var jeg svært oppmerksom på at jeg ikke selv personlig hadde kontaktet denne lærlingen (kap. 3.5). Samtykkeerklæringen ble grundig gjennomgått, og frivilligheten til det å delta ble vektlagt. Lærlingen skrev under på erklæringen uten noen spørsmål. Jeg forklarte at et lydopptak gjør arbeidet videre lettere for meg, men at det betinger at det er greit for han. Det var det og opptakeren ble startet og intervjuet begynte. Lærlingen svarte litt kort på spørsmålene, men jeg var forberedt på dette og stilte oppfølgende spørsmål der det trengtes. Underveis i intervjuet ble han også mer åpen og personlig. Han fortalt episoder fra barndommen om gleden ved fri utfoldelse med trematerialer, hammer og spiker i bygging av diverse småhytter. Til slutt etter omlag 30 minutter, var jeg igjennom intervjuguiden (vedlegg 2). Jeg var godt fornøyd med informasjonen som lærlingen hadde gitt meg, og jeg rundet samtalen litt rolig av med småpratning rundt temaet. Det kunne ha dukket opp noen gullkorn på slutten. Det gjorde det ikke, og opptakeren kunne stoppes. Det gjenstod bare å takke lærlingen for innsatsen og velviljen til å delta i undersøkelsen, og ønske han lykke til videre i læretiden.

Så var det tid for intervjuet med lederen. Han var av det mer pratsomme slaget, så rollen min måtte her bli annerledes enn med lærlingen. Vi så gjennom flere bilder av prosjekter som bedriften hadde bygget. Det var en imponerende samling spesielle prosjekter med høy grad av faglighet. Jeg tok meg god tid til å lytte, og etterhvert ble vi klare for å starte på intervjuet. Lederen hadde ingen innvendinger mot lydopptakeren, den ble startet og vi var i gang. Dette intervjuet gikk nærmest av seg selv, kanskje fordi vi hadde delt faglige erfaringer i forkant. Lederen lyttet oppmerksomt til spørsmålene mine og svarene kom på løpende bånd, uten særlige behov for oppfølgende spørsmål. Underveis i dette intervjuet fikk jeg bedre avsetning

på vaflene. Etter 31 minutter var vi ferdige med intervjuet og opptakeren ble stoppet. Også her hadde jeg en god følelse av å ha sikret brukbare data. Jeg takket for at han hadde vært positiv og brukt av sin tid på å delta i denne undersøkelsen.

Lærlingen i bedrift B møtte jeg på formiddagen den 23. mai 2017 i Oslo. Dette intervjuet skiller seg derfor fra de andre i forhold til lokasjon. Lærlingen valgte fremdeles tid og sted, men vi møttes utendørs slik at hun enklest mulig kunne ta hensyn til ettåringen sin. Hun ankom til avtalt tid, og i strålende vær. Vi fant en plass med bord og benker hvor vi rigget oss til. Jeg tenkte at rollen som masterstudent egentlig var ganske trivelig. Kontakten med tømmerlærlingen oppstod lett, trolig fordi jeg selv også er tømmer. Vi snakket om løst og fast, men mest om bygging og byggebransjen. Hun viste et overraskende stort engasjement over tradisjonshåndverk og det å være med å bygge noe skikkelig og varig. Hun hadde erfaringer fra flere helt andre næringer, også som leder i mindre bedrifter, men aldri funnet seg til rette. Nå hadde hun funnet det rette, og gav inntrykk av at hun trivdes godt. Etterhvert måtte jeg spore over på den mer seriøse delen, og snakke om hvorfor jeg egentlig var der og hva jeg arbeidet med i denne undersøkelsen. Jeg understreket at dette var helt frivillig og at hun når som helst kunne velge å trekke seg (Dalland, 2007, s. 156). Hun skrev under på samtykkeerklæringen (vedlegg 1) og hadde ingen betenkeligheter da jeg spurte om hennes tillatelse til å gjøre opptak av samtalen (Grønmo, 2004, s. 164).

Selve intervjuet forløp etter planen, og intervjuguiden ble fulgt. Det var lite behov for oppfølgingsspørsmål, fordi jeg fikk utfyllende svar. Men noe ønsket jeg mer innsikt i, og det fikk jeg ved å stille oppfølgende spørsmål (Brinkmann et al., 2012, s. 31-32). For eksempel svarte hun litt kort på intervju spørsmålet, *hva tenker du er yrkesstolthet for en håndverker?* Her mistenkte jeg at hun hadde mer å fortelle, så jeg spurte om hun kunne fortelle om sine tanker rundt egen yrkesstolthet. Hun beskrev sin egen yrkesstolthet slik, *...å vite at jeg er fornøyd med det jeg ser, at jeg kan gå hjem etter en arbeidsdag å vite at kunden blir fornøyd, i dag, om en uke, om et år...å gå hjem uten høy puls* (Ka. 4). Denne beskrivelsen av yrkesstolthet var jeg glad for å få med, så eksempelet viser nytten av oppfølgende spørsmål.

Ettåringen pludret med sitt i barnevognen og alt ble gjort ferdig i ett opptak.

Til slutt spurte jeg om hun hadde noe å tilføye eller ønsket å snakke om. Hun mente å ha fortalt det hun hadde å si om yrkesstolthet i tømmerfaget så jeg stoppet opptakeren. Hun var

nysgjerrig på studiet jeg er i gang med på HiOA og ville høre mer om det. På sikt hadde hun et ønske eller drøm om å gjøre noe tilsvarende selv. Grønmo peker på betydningen av at respondenten motiveres for å delta i undersøkelsen, oppfatter sin egen deltagelse som interessant og oppfatter studien som viktig (Grønmo, 2004, s. 162). Jeg valgte derfor å snakke om studiet, men også om hvor heldige vi er som lever i Norge, hvilke muligheter vi har og hvilke retninger byggebransjen i Norge kan ta i fremtiden. Omsider pakket vi sammen, og jeg takket for intervju og en trivelig prat. Hun spurte til slutt om hun kunne få et eksemplar av rapporten når den er ferdig, og jeg skal sende et eksemplar når oppgaven er godkjent.

Informantene i den tredje bedriften, bedrift C, møtte jeg på deres arbeidsplass i Oslo den 19. juni 2017, kl. 08.00. Da jeg kom til byggeplassen, fikk jeg et svært positivt førsteinntrykk av bedriften, som man også kan få når man kommer hjem til noen for første gang. Må man trække over rot og skrot som ligger utover, eller er det ryddig? Her var det ryddig og jeg var imponert over det jeg observerte på vei inn på byggeplassen. Mentoren, som var i slutten av 50 årene, hadde forberedt et rom i en stor toetasjes brakkerigg. Rommet var romslig, luftig og godt og overraskende stille til å være sentralt i Oslo. Jeg rigget meg til med lydopptaker, kaffe, brus og boller. Kjøpeboller for å være presis.

Opplæringsansvarlig ønsket å være førstemann, for han måtte videre til et møte på en annen av bedriftens byggeplasser. Praten gikk lett, og vi snakket om byggeplassen, ryddighet, logistikk og så videre. Han vektla at han selv var tømrer i utgangspunktet og hadde gått gradene i bedrifter kombinert med studier. Dette kan han ha gjort for å vise sin status for meg som også er tømrer i utgangspunktet, men han virket oppriktig opptatt av arbeidet sitt. Han poengter at lærlingene er viktige resurser for bedriften, nå og i fremtiden. Vi samlet oss etterhvert om hensikten med besøket, jeg presenterte samtykkeerklæringen, og fortalte om frivilligheten. Mentoren samtykket i lydopptaket og vi satte i gang. Informanten snakket lett og entusiastisk om temaet og det var i liten grad behov for å stille oppfølgende spørsmål. Informanten snakket høyt og tydelig, så dette lydopptaket fikk særdeles god kvalitet. Kaffe og boller ble drukket og spist underveis i intervjuet, og jeg merket meg at det å ha med enkel servering når man er gjest i andres liv, kan være en høflig gest som åpner for gode samtaler. Jeg har vært svært bevisst på min rolle som gjest i intervjupersonens verden (Dalland, 2013, s. 171).

På spørsmålet, om han hadde noe å tilføye til slutt, fortalte han om en plansje de hadde på veggen i brakkeriggen. Den viste en oversikt over alle leilighetene i blokka, og de leilighetene som var merket med grønn farge hadde vært feilfrie på overleveringen til kunden. Alt hadde vært merket med grønt med unntak av en liten rød strek. Han fortalte at det kunne vært en malingsflekk de ikke hadde fått med seg på ferdigbefaringen. Uansett, han ønsket å poengtere til slutt at han var stolt av at de klarte å levere feilfrie produkter til kundene sine, og forbandt det med utøvernes yrkesstolthet. Jeg hadde latt opptakeren gå, slik at jeg fikk tatt opp hvordan han forbandt dette med sine ansattes yrkesstolthet. Opptakeren ble stoppet etter 35 minutter.

Intervjuene med lærlingene i bedrift C var det neste som stod for tur. Jeg har valgt å kalle dem P og M. Alderen deres vil jeg anslå til i underkant av 20 år. Jeg startet med P som fortalte at han hadde startet som YSK - elev. YSK er en forkortelse for Yrkes- og studiekompetanse. Det hadde blitt for mye teori for han, så kontrakten hans var endret til ordinær tømrerlærling, og det var han tydelig lettet over. Vi gikk i gjennom det formelle med samtykkeerklæring (vedlegg 1), frivillighet og mitt ønske om lydopptak. Lærlingen skrev under uten bemerkninger, takket ja til brus og boller. Jeg vil beskrive stemningen i rommet som god. Opptakeren ble startet, og vi var i gang. Lærlingen snakket lett om egen læringsprosess og hadde meninger og tanker som viste at han var bevisst på egen utviklingsprosess som håndverker. Jeg oppfattet ham som moden for sin unge alder, sammenlignet med min erfaring med elever fra skolen. Intervjuet forløp etter planen, og han oppsummerte til slutt at hyggelige kolleger som var faglig dyktige og det å bli tatt vare på så han kunne føle seg trygg, var det viktigste for hans utvikling som lærling. Opptakeren ble stoppet etter 28 minutter, og jeg takket for hjelpen.

Før jeg startet intervjuet med lærling M, bevilget jeg meg en pause. Jeg innså at tre intervjuer rett etter hverandre ikke var hensiktsmessig, men de var allerede avtalt, så jeg valgte å gjennomføre det siste intervjuet etter pausen. Lærling M var en ordinær lærling som var omtrent halvveis i læretiden. Intervjuet forløp på samme måte som med lærling P, og stemningen var fortsatt god. Jeg fulgte de samme prosedyrene som med lærling P, men merket at jeg var blitt tung i hodet og ikke like mye på hugget som i de to første intervjuene. Det antar jeg gikk noe utover min evne til å stille oppfølgende spørsmål, men lærlingen svarte utfyllende på spørsmålene. Han kom med interessante betraktninger om sin egen utvikling som håndverker og var spesielt opptatt av kvaliteten på eget arbeid. I ettertid har jeg oppdaget

at opptaket av dette intervjuet ble viktig. Jeg fant detaljer i utsagnene under transkriberingen, som jeg ikke husket fra intervjusituasjonen. Lærling M hadde ikke noe å tilføye til slutt, og opptakeren ble stoppet etter 25 minutter. Jeg takket for innsatsen og lærlingen takket for boller og brus. Etter en uformell prat med de to lærlingene i gangen på brakkeriggen kjørte jeg fornøyd hjem med tre gode opptak, og hadde lært at tre intervjuer på en formiddag er i meste laget.

Intervjuene i fjerde bedrift D, foregikk i to etapper. Lærlingen som jeg har valgt å gi benevnelsen K, møtte meg på en byggeplass vest i Akershus den 14. juni 2017. Opplæringsansvarlig møtte meg på bedriftens kontor sentralt i Akershus den 21. juni 2017. Intervjuet med lærlingen foregikk i en liten brakkerigg en varm junidag. Brakkevinduene som lot seg åpne, var på vidt gap. Lufta stod allikevel stille, og det var alt for varmt inne på riggen. Vi valgte å gjennomføre intervjuene der inne da vi ikke fant noe annet egnet sted. Intervjuet forløp som de forrige lærlingeintervjuene, men i dette intervjuet vil jeg vil trekke fram lærlingens naturlige opplevelse av taus kunnskap. Han beskrev interessante egenopplevelser, som jeg stilte oppfølgende spørsmål til og fikk god innsikt i. Det neste jeg vil trekke fram er lærling K sin opplevelse av akkordarbeid. Han så ingen problemer i forholdet mellom akkordarbeid og kvaliteten på utført arbeid med argumentet at *arbeidet måtte gjøres godt nok i første forsøk* (K). Noe annet kostet i form av redusert lønn, og han hevdet det gikk på yrkesstoltheten løs. Han hadde ikke noe å tilføye etter siste spørsmål, opptakeren ble stoppet og jeg takket lærlingen for innsatsen. Lærlingen gikk rett til anleggslederen for medarbeidersamtale, og jeg gikk ut mot bilen. På vei dit gikk jeg forbi leiligheten hvor lærlingen arbeidet, jeg tittet inn og traff på de to tømmerne som han fulgte til daglig. Vi kom raskt i prat, og det viste seg at de hadde en annen oppfattelse av akkordarbeid og kvalitet på arbeid. Dette omtales i kapittelet 4.0 Funn.

Det siste intervjuet var med opplæringsansvarlig i bedrift D. Vi startet fra morgenen av og var begge godt opplagt. Intervjuet forløp på mange måter som intervjuet med mentoren i bedrift C. Det var god stemning, kaffe, boller og praten gikk lett. Opplæringsansvarlig i bedrift D hadde opplevd noen vanskelige situasjoner med en av lærlingene sine, og det skilte seg fra de andre intervjuene. Han vendte stadig tilbake til disse situasjonene, og i motsetning til de andre opplæringsansvarlige, var han frustrert. Når jeg stilte spørsmål om dette gjaldt flere, eller alle

lærlingene, så kunne han bekrefte at det var bare en og at de andre fungerte bra. Vi kom igjennom intervjuguiden, han hadde ikke noe tilføye og opptakeren ble stoppet.

For lettere oversikt over hvor og når intervjuene er gjennomført, har jeg valgt å laget en tabell.

Bedrift	Fylke	Lærling	Opplærings- ansvarlig	Tid minutter	Dato
A	Akershus		OT	31	15.05.17
A	Akershus	E		26	15.05.17
B	Oslo	Ka		25	23.05.17
D	Akershus	K		24	14.06.17
C	Oslo		OM	35	19.06.17
C	Oslo	M		25	19.06.17
C	Oslo	P		28	19.06.17
D	Akershus		OH	32	21.06.17

Tabell 2 - Oversikt over bedrifter, anonymiserte navn på informanter og tidspunkt for intervjuer.

Tabellen viser en oversikt over intervjuene som er gjennomført. Når det er satt inn et sitat fra intervjuene i teksten, er det konsekvent referert til bokstavene som tabellen viser for opplæringsansvarlig eller lærlingen i den bedriften. Det kan gjøre det lettere å følge den enkeltes utsagn. Underveis i kodingen, ble det skrevet sidetallet på alle kodene som ble klippet ut av transkriberingene, det omtales videre i kapittel 3.7. Det samme sidetallet er skrevet inn etter bokstavene når et sitat er benyttet i teksten. Tanken med det, var å kunne finne tilbake til det originale stedet i transkriberingen på en enkel måte. For eksempel om det var behov for å se sammenhengen sitatet var hentet fra.

3.7 Transkribering

For å skaffe meg oversikt over empirien, som består av digitale lydfiler på en opptager, har jeg valgt å transkribere de åtte intervjuene i sin helhet. Det gjorde det enklere å sortere eller kode dataene som det kalles (Brinkmann et al., 2012, s. 34). Muligheten til å bevege seg fram og tilbake i datamaterialet, fritt, i eget tempo beskrives også som en fordel, særlig i forhold til den kommende kodingen og analysen av funnene (D. I. Jacobsen, 2015, s. 201-202). Det skal

ikke legges skjul på at det var et tidkrevende arbeid, men det førte til at jeg arbeidet meg inn i materialet og ble bedre kjent med det.

Transkriberingen foregikk ved at jeg hørte igjennom lydopptak fra et intervju i sin helhet, for å friske opp og skaffe meg helhetlig oversikt over intervjuet. Neste skritt ble å spille av en setning, så stoppe avspillingen og skrive utsagnene ned. Jeg måtte ofte høre setningen en gang til, for å klare å få den ned som tekst. Noen partier av intervjuene, særlig de som ble gjennomført utendørs, fikk tidvis dårlig lyd kvalitet. Metodelitteratur bekrefter at det kan være et problem med dårlig lyd kvalitet, og foreslo en løsning med to separate opptakere (Johannessen et al., 2016, s. 157). Jeg angret på at det ikke ble benyttet, men jeg fikk forbedret lyden ved å benytte hodetelefoner av god kvalitet, og på den måten fikk jeg tydet opptakene. De åtte intervjuene varierte noe i omfang, og endte hver for seg opp på mellom syv og tretten sider ferdig transskribert materiale. Det vil si i underkant av 80 sider totalt.

Man skal være bevisst på at transkriberingen er en transformasjon av materialet fra talespråk til skriftspråk som har sine utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186-187). Kroppsspråk og ansiktsuttrykk kan gå tapt underveis i prosessen, og likeså stemmeleie og stemmevolum. Underveis i transkriberingen har jeg kompensert for dette med å bruke uthevet skrift, understreking og rød skrift. Det er en fordel at jeg selv, som en og samme person, har gjennomført intervjuene og utført transkriberingen. Det gjør at jeg kjenner igjen situasjonene fra intervjuene når jeg leser transkriberingen, og husker settingen de forskjellige utsagnene ble sagt i. Å huske konteksten er en fordel, sett opp imot at forskjellige personer gjør intervjuene og transkriberingen (Brinkmann et al., 2012, s. 34).

Det å gjennomføre et intervju, eller transkribere et intervju, er en prosess som det er umulig å gjennomføre uten å begynne å *mene* noe om utsagnene underveis (D. I. Jacobsen, 2015, s. 201). Databearbeidingen og en enkel analyse av dataene starter umiddelbart og går parallelt med innsamlingen og bearbeidingen av dataene. Ideer om aktuelle kategorier og gode sitater som bør benyttes i rapporten dukker gjerne opp i dette stadiet i undersøkelsen (Brinkmann et al., 2012, s. 34). Jeg var bevisst på dette og gjorde meg korte notater, samtidig som jeg gikk systematisk til verks. I det neste kapittelet har jeg vist hvordan den videre databearbeidingen har foregått.

3.8 Koding

Den videre databearbeidingen handlet om å lage en oversikt over det transkriberte materialet, samt sortering og systematisering. Jeg valgte å kode materialet. Koder er nøkkelord, eller kategorier som utsagn fra informantene kan puttes inn i. På denne måten blir det mulig å samle og enklere sammenligne meninger og uttalelser fra og mellom informantene (Brinkmann et al., 2012, s. 39).

Koding av data kan være *begrepsstyrt* eller *datastyrt*. Begrepsstyrt koding vil si at kodene er laget på forhånd ut fra tilgjengelig materiale eller teori. Datastyrt koding vil si at kodene defineres ut fra hva som dukker opp i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209) Grønmo skriver om deskriptive koder, som ser ut til å være det samme som datastyrt koder, og utkrystalliserer seg fra innholdet i teksten (2004, s. 247). Han poengterer også viktigheten av at den som gjennomfører undersøkelsen, leser grundig gjennom teksten. Hensikten er å skaffe seg god oversikt over datamaterialet og se *tendenser og sammenhenger* i materialet. (Grønmo, 2004, s. 246) (Kap. 3.7). I denne undersøkelsen har jeg valgt å starte med begrepsstyrte koder ut i fra innholdet i intervjuguiden og forskningsspørsmålene. Om det dukker opp uventede og interessante emner eller utsagn underveis som ikke passer i de eksisterende kodene, lager jeg en ny, datastyrt kode. For å komme i gang med kodingen av det transkriberte materialet utformet jeg disse begrepsstyrte kodene:

1	Motivasjon, trivsel og arbeidsglede.	Dette er en kategori som sier noe om lærlingens hverdag i bedriften, som trolig vil ha innvirkning på utvikling av yrkesstolthet. Det er også interessant å vite om hvordan og hvorfor tømmerfaget ble valgt. Eksempelvis om dette er førstevalget. Eventuelle tidligere praktiske erfaringer, og hva som "driver" dem mot å mestre.
2	Tilbakemeldinger, kommunikasjon og evaluering.	Koden er valgt for å se kommunikasjon eller manglende kommunikasjon imot læring og utvikling av yrkesstolthet. Om, og eventuelt hvordan, tilbakemeldinger på utførte arbeidsoppgaver skjer, vil virke inn på lærlingens muligheter for utvikling.
3	Kunnskaper/ferdigheter/faglighet.	Her vil jeg samle utsagn som sier noe om hvordan lærlingene typisk tilegner seg faglig kompetanse, som igjen sier noe om deres utvikling av yrkesstolthet.
4	Holdninger, dannelse og annerkjennelse.	Kategorien er valgt for å finne ut hvordan utvikling av yrkesstolthet innvirker på lærlingenes sosiale og emosjonelle sider.
5	Bevissthet rundt yrkesstolthet.	Utsagn som går direkte på utvikling og nytte av yrkesstolthet for å se om det preger lærlingene i hverdagen som yrkesutøver.

Tabell 3 - Koder med beskrivelser 1.

I det videre arbeidet startet jeg med å gi hver informant en farge, for å konkretisere hver av dem på en tydelig måte. Skriften i hvert enkelte intervju ble farget med informantens farge, før jeg økte skriftstørrelsen fra 12 til 18 for å gjøre utsagnene mer lettlesle. Deretter skrev jeg alle intervjuene ut i farger, slik at jeg fikk åtte transkriberinger i åtte forskjellige farger.

Videre klippet jeg ut utsagn fra transkriberingen og plasserte dem i plastmapper merket med navn på kategorien eller koden. Fargene på teksten gjorde det mulig å identifisere hvilken informant som har uttalt seg, også nå etter at utsagnene var klippet ut. Jeg skrev også på å sidetallet det aktuelle sitatet var hentet fra, på alle utklippene. På den måten kunne jeg enkelt finne tilbake til riktig område i uklipte versjoner av transkriberingen, om det skulle vise seg nødvendig i ettertid (kap. 3.7).

De utklippede utsagnene ble sortert i fem bunker etter hvor de naturlig passet inn. Jeg utførte dette separat for lærlingene og opplæringsansvarlige i bedriftene, for enklere å se lærlingene og opplæringsansvarliges synspunkter opp mot hverandre. For å sikre at utklippene var lagt i riktig kategori, la jeg dem utover på gulvet i lange rekker med én rekke for hver kategori. Det førte til flytting av noen utsagn som var lagt feil, og flytting av andre på grunn av nye vurderinger. Denne delen av prosessen tok mye tid, og den gav verdifull informasjon om

likheter og ulikheter respondentene imellom slik Kvale og Brinkmann også påpeker (2009, s. 208-209).

Med alle transkriberingene liggende utover gulvet oppdaget jeg muligheter til forbedringer. Kategori nummer to: *Tilbakemeldinger, kommunikasjon og evaluering* viste seg å være uoversiktlig og utydelig, så jeg fant det hensiktsmessig å splitte den i to til *tilbakemeldinger og evaluering* og en egen kategori for *kommunikasjon*. På denne måten kunne verdien av tilbakemeldinger på utført arbeid og holdninger til arbeid, skilles fra verdien av kommunikasjon, uformell kommunikasjon og det å bli regnet med i fellesskapet. Dette regnes som datastyrt kategorisering, fordi det gir seg selv ut fra datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209).

Videre dukket det opp uttalelser fra informantene som gikk ut på om arbeider var utført *godt nok* eller ikke, og hva om det ikke var *godt nok*. I disse uttalelsene kom det fram hvordan bedriftene ønsket dette gjennomført og hvordan lærlingene opplevde det. Temaet passet ikke inn i eksisterende kategorier, men fordi jeg anså uttalelsene som viktige for å skaffe innsikt i lærlingenes utvikling av fagkunnskap og sosiale ferdigheter, laget jeg en ny, datastyrt kategori. Den kategorien gav jeg navnet *kvalitet*. Den nye tabellen for kodene blir da som dette:

1	Motivasjon, trivsel og arbeidsglede.	Dette er en kategori som sier noe om lærlingens hverdag i bedriften som trolig vil ha innvirkning på utvikling av yrkesstolthet. Det er også interessant å vite om hvordan og hvorfor tømmerfaget ble valgt. Eksempelvis om dette er førstevalget. Eventuelle tidligere praktiske erfaringer, og hva som ”driver” dem mot å mestre.
2	Tilbakemelding og evaluering.	Om, og eventuelt hvordan tilbakemeldinger på utførte arbeidsoppgaver skjer, vil virke inn på lærlingens muligheter for utvikling av faglige og sosiale kunnskaper og ferdigheter, og er valgt av den grunn.
3	Kommunikasjon	Koden er valgt for å se uformell kommunikasjon og det å bli regnet med i fellesskapet, eller mangel på det, imot læring og utvikling av yrkesstolthet.
4	Kunnskaper/ferdigheter/faglighet.	Her vil jeg samle utsagn som sier noe om hvordan lærlingene typisk tilegner seg faglig kompetanse, som igjen sier noe om deres utvikling av yrkesstolthet.
5	Kvalitet	Her samles uttalelser om opplevelser rundt: Den perfekt utførte arbeidsoppgave, kontra godt nok.
6	Holdninger, dannelse og anerkjennelse.	Kategorien er valgt for å finne ut hvordan utvikling av yrkesstolthet innvirker på lærlingenes sosiale og emosjonelle sider.
7	Bevissthet rundt yrkesstolthet.	Utsagn som går direkte på utvikling og nytte av yrkesstolthet for å se om det preger lærlingene i hverdagen som yrkesutøver.

Tabell 4 - Koder med beskrivelser 2.

Videre fant jeg det hensiktsmessig å holde utsagnene fra opplæringsansvarlige og lærlingene adskilt. Ved å holde dem adskilt ble nyanser i datamaterialet mellom de to gruppene mer tydelige. Endringene underveis i arbeidsprosessen førte til at transkriberingene endte opp i fjorten merkede plastmapper, som ble klargjort til det videre arbeidet.

For at jeg skulle kunne analysere materialet på en pålitelig måte, må forarbeidet være grundig, så jeg valgte å gå igjennom tabellen med kritisk blick for å se om den kunne bli mer presis og kompakt, men samtidig beholde meningen og innholdet (Grønmo, 2004, s. 248-249). På første rad i tabellen ble det satt nye, komprimerte navn på kategoriene, som ble tydeliggjort med stikkord fra sentrale koder i undersøkelsens empiri. Disse stikkordene benevner jeg heretter for kjernebegreper. De omhandles også bare som *begreper*, og de er betegnelsen på de fenomener som inngår i kategorien (Grønmo, 2004, s. 249).

Motivasjon	Faglig kompetanse	Sosial kompetanse
Drivkraft	Utvikle kunnskaper	Utvikling
Trivsel	Utvikle ferdigheter	Dannelse
Arbeidsglede	Nytte	Nytte for hva og hvem?
Erfaring	Fragmentering	Kvalitet
Påvirkning	Kvalitet	Tilbakemelding
Valg	Tilbakemelding	
Kvalitet		
Tilbakemelding		

Tabell 5 - Kategorier med kjernebegreper.

Motivasjon ble valgt som et tydelig samletrykk for *drivkraft*, *trivsel* og *arbeidsglede*, og med kjernebegrepene videre i kolonnen under kategorien, ivaretas det opprinnelige innholdet i kategorien, og vil bli behandlet under *motivasjon*

Faglig kompetanse erstatter kategorien *kunnskaper/ferdigheter/faglighet* og skal med sine kjernebegreper dekke informantenes uttalelser om utvikling av en faglighet, bestående av kunnskaper og ferdigheter (Kap. 1.2.1-1.2.3).

Kategoriene *holdninger*, *dannelse* og *anerkjennelse* og *bevissthet rundt yrkesstolthet*, lot seg samle under en ny kategori med navnet *sosial kompetanse*

Med uttrykket *kvalitet*, i denne sammenhengen, er det ikke intensjonen å måle kvalitet opp mot nasjonale eller internasjonale standarder, men mer direkte å skaffe innblikk i hva bedriften og lærlingene oppfattet som godt nok, eller ikke godt nok. Bedriftenes kvalitetssikringssystem og norsk standard for utførelse av byggearbeid er i denne sammenhengen sekundært. Kategorien er fjernet, men den er lagt inn som kjernebegrep i alle kategoriene, da spørsmålet omkring kvalitet i denne definisjonen av uttrykket er aktuelt i samtlige kategorier. Det samme er gjort med kategorien *tilbakemelding*, med den samme begrunnelsen.

Det ble da det endelige utgangspunktet for sortering og analyse av de aktuelle utsagnene i den transkriberte empirien, men først noen betraktninger om undersøkelsens gyldighet og pålitelighet.

3.9 Gyldighet og pålitelighet

Det neste som omhandles er gyldighet og pålitelighet. Gyldighet omtales ofte som undersøkelsens validitet og pålitelighet omtales gjerne som undersøkelsens reliabilitet (Dalland, 2007, s. 300, 303).

3.9.1 Validitet

I dette kapittelet gjør jeg rede for hva som er tenkt og gjort for å ivareta validiteten i denne undersøkelsen. Validitet er beslektet med det tradisjonelle begrepet gyldighet, og *bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: Måler du det du tror at du måler?* (Brinkmann et al., 2012, s. 250). Validitetsbegrepet dreier seg også om datamaterialets gyldighet i forhold til den problemstillingen som skal belyses. Validiteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i en empiri som er relevant for det som skal undersøkes (Grønmo, 2004, s. 221). Validitet kan også beskrives som en *intern gyldighet* (D. I. Jacobsen, 2015, s. 228). Overført til denne undersøkelsen vil jeg fremheve et bevisst utvalg av representative bedrifter, for å skaffe innsikt i ordretilgangens innvirkning på lærlingenes utvikling av yrkesstolthet som en faktor for å styrke intern gyldighet.

I utformingen av rapporten har jeg fokusert på å være åpen og detaljert synliggjort fremgangsmåter og praksiser underveis. I følge Tjora styrker dette undersøkelsens gyldighet (2012, s. 207). Videre har jeg gjennom hele prosessen fokusert på problemformuleringen og forskningsspørsmålene, så det øker sannsynligheten for at jeg har målt det som er relevant for oppgaven og dermed sikret undersøkelsens validitet. Om alle informantene har fortalt det de egentlig mener, kan man imidlertid aldri være helt sikker på (D. I. Jacobsen, 2015, s. 230). Jeg mener tømmerlærlingene har vært trygge på sin anonymitet og frivillighet, med ett unntak som jeg beskriver i kapittelet 3.10 *forskningsetiske betraktninger*. De skal således ikke ha hatt noen grunn for å være uærlige. Noen av utsagnene omhandlet det emosjonelle, altså følelser om og til bedriften og faget, allikevel oppfattet jeg dem som trygge og oppriktige i sine uttalelser. De opplæringsansvarlige kan ha følt et ansvar for å skjerme og pynte på det de og bedriften står for. Også her er jeg trygg. Informantene var informert om sin anonymitet, og

temaene var i liten grad risikable for bedriften. Funnene samsvarte også godt bedriftene imellom.

Denne undersøkelsen vil trolig bare være gyldig i de bedrifter og de byggeplassene undersøkelsen er gjennomført på. Undersøkelsen vil være for liten og for geografisk snever til å være gyldig for Norge, men det er likevel naturlig å undre seg: *Vil ikke det jeg her har funnet, også gjelde for flere?* (D. I. Jacobsen, 2015, s. 239-240). Jeg vil anta at funn som er avdekket i disse bedriftene, også opptrer i flere bedrifter i Akershus og Oslo. Dette dreier seg om undersøkelsens overførbarhet eller ekstern gyldighet (Grønmo, 2004, s. 233) (D. I. Jacobsen, 2015, s. 237-238).

3.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet er beslektet med begrepet pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 249). Spørsmålet ble da, i hvor stor grad er denne undersøkelsen pålitelig, og hvordan kan den sies å være det? En måte å svare på spørsmålene på, er å vurdere om *resultatene er troverdige og bekreftbare* (Halvorsen, 2008, s. 72). Om en annen person, med tilsvarende min bakgrunn, utførte en tilsvarende undersøkelse og kom fram til de samme resultatene, kan jeg hevde at reliabiliteten i denne undersøkelsen er god og bare har små feilmarginer (Halvorsen, 2008, s. 68). Grønmo hevder at det i praksis er vanskelig for en annen å gjennomføre en tilsvarende kvalitativ undersøkelse, med samme resultat, på grunn av stor kompleksitet og raske endringer i feltet, men beskriver tankegangen som god for å sikre reliabilitet i undersøkelsen (2004, s. 220). Det er vanskelig for meg å bevise at resultatene på en tilsvarende undersøkelse ville blitt synonyme, men tydelig synlighet av måten jeg har arbeidet, virker i positiv retning (Tjora, 2012, s. 206). Underveis i undersøkelsen har jeg fokusert på nøyaktighet og presisjon i intervjuguiden, som for eksempel å unngå ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250).

Intervjuene i denne undersøkelsen, med ett unntak, er foretatt på informantenes arbeidsplass. De har gjort rede for sine oppfatninger og forståelser rundt yrkesstolthet i en kontekst de naturlig og daglig befinner seg i. Det har vært et bevisst valg fra min side og har trolig påvirket påliteligheten for denne undersøkelsen (D. I. Jacobsen, 2015, s. 243-244).

Systematisk analyse av empirien og at funnene i undersøkelsen i stor grad er samstemte, hevder jeg bygger opp under en god reliabilitet (Kap. 3.7-3.8).

Metodetriangulering kunne vært en god metode og en styrke for denne undersøkelsen. Deltagende observasjon på byggeplasser, kvalitative forskningsintervjuer med lærlinger og opplæringsansvarlige på byggeplasser og landsdekkende kvantitative spørreundersøkelser på de mer generelle områdene ville hevet undersøkelsens reliabilitet og validitet. Undersøkelsen kunne da, i hvert fall i teorien, ha favnet hele Norge, Norden eller Europa med et nettbasert spørreskjema til en stor mengde lærlinger. I skjemaet kunne lærlingene ha krysset av på hvor god opplæring de mener å ha fått. Hensynet til tilgjengelige ressurser og praktiske forhold, som *tid, penger, personer og hjelpemidler* må med i betraktningene for metodevalg (Tjora, 2012, s. 30) (Kap.3.1). Jeg har derfor valgt en kvalitativ metode med personlige intervjuer.

3.10 Forskningsetiske betraktninger

Som en start på å sikre forskningsetiske retningslinjer i denne undersøkelsen, ble den meldt til NSD (Kap. 3.5.) (D. I. Jacobsen, 2015, s. 50-51). Jeg fikk tillatelse til å starte datainnhenting under forutsetning av at deres prosedyrer ble fulgt (vedlegg4). Selv om undersøkelsen fikk klarsignal hos NSD til å gjennomføres, er jeg klar over etiske faremomenter som eksempelvis maktforholdet mellom opplæringsansvarlig i bedriften, lærlingen og meg selv som gjennomførte undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 37, 52-53). Som dette eksemplet fra bedrift A viser:

For å komme i kontakt med lærlingen i bedrift A lot jeg opplæringsansvarlig i bedriften spørre om lærlingen var villig til delta i undersøkelsen (Kap. 3.5). Jeg innså raskt at dette ble feil, og at jeg personlig skulle kontaktet denne lærlingen. Det er ikke til å komme fra at maktforholdet mellom opplæringsansvarlig og lærlingen var asymmetrisk og kan ha ført til at denne lærlingen i bedrift A har følt seg presset til å stille til intervju (D. I. Jacobsen, 2015, s. 47-48). For å kompensere for det eventuelle presset, gav jeg ham flere muligheter til å trekke seg i forkant av intervjuet, og jeg fokuserte på informasjonen om frivillighet og anonymitet. Om lærlingen virkelig følte seg presset til intervju, kan jeg ikke svare på, men han var noe kortere i praten enn de andre tømrerlærlingene. Det skal også sies at klokka var 07.00 og han var veldig trøtt. Informasjonen, eller empirien, jeg fikk samlet fra han, samstemte godt med de andre lærlingene, så feiltrinnet fikk ikke innvirkning på undersøkelsens resultater. Imidlertid

lærte jeg av det, og forespørselen til de syv resterende informantene gjorde jeg personlig (Kap. 3.5).

I oppstarten på hvert intervju gikk jeg sammen med informanten igjennom skjemaet for samtykkeerklæring (vedlegg nr. 1). Skjemaet inneholder nødvendig informasjon om behandling og sletting av informasjonen som samles, frivilligheten og deres mulighet til når som helst å trekke seg fra undersøkelsen. Alle informantene undertegnet, og har da gitt sitt *informerte samtykke* til å delta i undersøkelsen (D. I. Jacobsen, 2015, s. 47).

Det viste seg at jeg kjente meg igjen i svarene jeg fikk fra informantene. Mange av lærlingenes erfaringer har jeg selv opplevd. Jeg har gått i deres sko. Fortolkninger er gjort i lys av de samme erfaringene jeg har opparbeidet meg som tømmerlærling, videre som tømrer, utøvende tømmermester med opplæringsansvar og yrkesfaglærer gjennom mange år (kap. 2.2). Dette har trolig påvirket prosessene i denne undersøkelsen, selv om jeg har vært bevisst på at undersøkelsen empiriske materiale skal gjenspeile tømmerlærlingenes og opplæringsansvarliges egne erfaringer. At personen som gjennomførte undersøkelsen har hatt innsikt og engasjement i feltet som undersøkes, kan altså ses på som *støy* men i hovedsak som en *fordel* for arbeidet med undersøkelsen (Tjora, 2012, s. 203). Dette handler om ikke å være forutinntatt, men åpen for det som har kommet fram på en profesjonell måte.

I kapittel 3.0 til har jeg gjort rede for og begrunnet valg som er gjort og fremgangsmåter som er benyttet for å fremskaffe og sortere undersøkelsens empiri. Det er lagt vekt på at leseren detaljert skal ha mulighet til å se hvordan undersøkelsen har foregått. Det neste som omhandles er funn som har dukket opp i empirien.

4.0 Funn

Funnene er presentert og videre analysert i henhold til hovedkategoriene som ble benyttet under den innledende analysen av det empiriske materialet som ble presentert i metodekapittelet (Kap. 3.0). Jeg har samlet informantens innspill og meninger, og knytter disse sammen til hvert emne. Etter å ha presentert funn i forbindelse med et kjernebegrep, har jeg valgt å sette funnene i forbindelse med relevant teori, for så å drøfte tilfellet, hendelsen eller opplevelsen mot oppgavens nevnte fokus. Kapittelet struktureres utfra de tre temaene motivasjon, faglig kompetanse og sosial kompetanse. Kapitlet avsluttes med oppsummering av funn.

4.1 Motivasjon

Jeg har startet med å presentere funn som omhandler informantenes motivasjon for valg av tømreryrket og deres motivasjon for arbeidet med å lære seg tømrerfaget.

Valg

For å skaffe innsikt i tømrerlærlingenes motivasjon fant jeg det naturlig å starte med å se på hvorfor de har valgt akkurat tømrerfaget. Typiske uttalelser fra lærlingene er som denne:

Starten på motivasjon for meg, tror jeg har vært at jeg har sett faren min jobbe. Han har alltid arbeidet med treverk og det der hjemme. Og så har jeg prøvd å hjelpe, og det synes jeg har vært innmari gøy siden jeg var liten. Så det er nok bare at jeg har digga å jobbe med hammer og spiker og lage ting (P1).

De fire neste lærlingene i undersøkelsen fortalte tilsvarende historier om sin motivasjon for å velge tømrerfaget, noe sitatet fra lærlingen i bedrift B bekrefter. *Jeg har vokst opp på en gård, en liten gård. Jeg kan ikke huske noe annet enn at jeg alltid har vært med min far ute og arbeidet (Ka 4).* Lærlingenes utsagn viser at de fra barndommen av har vært opptatt av å gjøre praktiske aktiviteter, som de forteller har gitt dem lyst til å velge et praktisk yrke som tømrerfaget.

Lærlingene viser til erfaringer og rollemodeller. Et eksempel på rollemodell er dette utsagnet fra lærlingen i bedrift A: *Det er jo pappa, han har jo drivi og snekra i mange år. Jeg har sett hva han har drivi med, og jeg har sett opp til han. Det er det som gjorde at jeg begynte (E1).* Av de fem lærlingene er det fire som nevner en person fra nær familie som oppgis å være

utslagsgivende for deres valg av retning i utdanning (Lødding, 2010, s. 8). Helland og Støren har i sin vitenskapelig artikkel oppsummert: *Yrkeskompetanse i lærefag oppnås oftest av barn av yrkesutdannede foreldre, mens yrkesfagelever med foreldre med høyere utdanning eller med en allmennfaglig videregående utdanning, oftere oppnår studiekompetanse* (2011, s. 151). Artikkelen viser at denne arveligheten, ikke bare har føret til rekruttering til yrkesfagene, men også øker mulighetene for gjennomføringen. Når det gjelder de opplæringsansvarlige informantene fra bedriftene samstemmer deres uttalelser med lærlingene. Et eksempel fra opplæringsansvarlig i bedrift C lyder: *...det er veldig ofte en slik familietradisjon, det er veldig få som "detter" inn i en tømreravdeling som ikke vet hva dem vil* (OC).

Informantene fortalte at det å arbeide praktisk og se tydelige resultater av arbeidet de gjør motiverer dem. Likeså at de bygger noe som de tenker andre personer vil ha nytte og glede av i fremtiden. Disse utsagnene om egen motivasjon og drivkraft for å arbeide i tømrerfaget samstemte med Berit Løddings rapport om: *Fagutdanning og fagidentitet i byggebransjen, opplæring av tømreere og rørleggere gjennom videregående opplæring* (2010, s. 39-41). Lødding beskriver også hvordan det å arbeide som håndverker ser ut til å gå i arv i familier. I noen av eksemplene viser hun til overraskende stor lojalitet til bedriften, som at far, bestefar og til og med oldefar, har arbeidet sitt yrkesaktive liv i den samme bedriften (2010, s. 40).

Det viste seg at for lærlingene i denne undersøkelsen har yrkesvalget vært en bevisst handling, og noe de ønsket å arbeide med, basert på oppvekst og sosialisering i familier med håndverkerbakgrunn. Videre begrunner de sine valg med gode muligheter for fysisk aktivitet i arbeidsdagen og synlige resultater av eget arbeid. De så på arbeidet som noe positivt, og ikke en plikt, noe dette sitatet fra lærlingen i bedrift D viser: *Jeg har alltid hatt lyst til å bli tømrer. Synes det er artig og interessant. Jeg liker å være fysisk aktiv og jobbe med kroppen og bruke henda. Jeg koser meg med å se resultater av det jeg driver med* (K1).

Dette er også i samsvar med Farstad sine funn i hennes studie: *Stolthet tross fordom: en studie av bønders yrkesstolthet*. (2006, s. 93). Ut ifra det ser det ut til at tømrerlærlingenes drivkraft ikke dreide seg om å gjøre et vilkårlig, praktisk arbeid. Det dreide det seg om bevisste valg, som de hadde planlagt over tid og fått innfridd. Det kan diskuteres om jeg hadde fått andre resultater om informantene ikke, i hovedsak, var å anse som førstevalgssøkere.

Når det gjelder opplæringsansvarlige i de samme bedriftene, fortalt de om lignende erfaringer fra oppfølgingsmøter med lærlingene. De fortalte også selvopplevde historier fra egen læretid som samstemte med lærlingenes opplevelser. Opplæringsansvarlig i bedrift C fortalte om at han fortsatt ble oppstemt når han kjørte forbi blokkene på Voksenskog, hvor han hadde avlagt sin svenneprøve for mange år siden. Han beskrev det slik: *Veggene står der, blokkene står der, det står noe igjen etter deg* (OC) Han tenkte tilbake og fortalte flere historier fra læretiden, og jeg merket meg: *...i dag har jeg panelt tre vegger og satt inn alle de vinduene, det er ikke noe som er mer morsomt enn det!* (OC). Sitatene fra mentoren sammenfaller med lærlingenes sitater, samtidig som det kan trekkes klare linjer til Løddings funn i sin rapport om *Fagutdanning og fagidentitet i byggebransjen* (2010, s. 8).

For å oppsummere tømrerlærlingenes motivasjon for å velge tømrerfaget vil jeg fremheve at alle lærlingene i denne undersøkelsen hadde håndverkere i nær relasjon under oppveksten, som de mente inspirerte dem. De likte å utføre praktisk arbeid hvor de så tydelige resultater og at det de bygget, hadde en nytteverdi for andre. Hvordan dette igjen kan ha påvirket utviklingen av dere yrkesidentitet, er det neste jeg har skrevet om.

Yrkesidentitet

Hva kan så denne motivasjonen springe ut i fra? Mye tyder på at motivasjon og egen oppfattelse av seg selv som person, henger sammen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 134). Det kan forklare at tømrerlærlingene trolig har en egenoppfatning av seg selv som er påvirket av en oppvekst med håndverksinteresserte rollemodeller i nær familie. At de identifiserer seg med håndverket underveis i utdanningen, er altså med å øke deres motivasjon for å bli en autonom håndverker (Kap. 1.4). Som et eksempel på dette, kan jeg vise til min hverdag som lærer på utdanningsprogrammet: Vg2 byggteknikk. De fleste byggfagelevne ser ut til å trives når de er ikledd moderne arbeidstøy. Det blir som en uniform, i tillegg til at det er praktisk og funksjonelt. Ungdommene kommer til skolen med disse uniformene på, og viser på den måten sin identitet for allmenheten. Men dette gjelder ikke alle. Noen byggteknikkelever viser seg ikke i skolens kantine uten å skifte til sivilt tøy. Kanskje de ikke ønsker å identifisere seg med det å være håndverker? Er de ikke stolte av denne uniformen, og har de ikke samme motivasjon for faget? Dette er særlig synlig i starten på skoleåret, og ofte endrer det seg utover i skoleåret, på den måten at de gradvis slutter å skifte tøy. De går i kantina med

arbeidsgenser på, men bytter bukse og så videre. De identifiserer seg mer med resten av klassen og uviljen mot, eller viljen til, å bli håndverker er i endring. Dette fant jeg igjen i Wengers beskrivelser av innordning i praksisfellesskap (2004, s. 206-208). Ut ifra dette er det større sannsynlighet for at tømrerlærlingen blir en autonom og yrkesstolt håndverker om han eller hun ikke vegrer seg for å gå kledd i arbeidstøy blant andre mennesker. Selvfølgelig er det flere faktorer som er med å forme en yrkesidentitet blant tømrerlærlingene. Berit Lødding vektlegger i sin rapport: *Fagutdanning og fagidentitet i byggebransjen* at identiteten utvikles parallelt med den faglig utvikling og mestring i en sosial sammenheng (2010, s. 29). Dette kan oppsummeres kort ved å vise til at tømrerlærlingene identifiserer seg gradvis med faget de utdanner seg i og utvikler en yrkesidentitet. Samtidig identifiserer de seg inn i et praksisfellesskap med gode rom for videre utvikling.

Holdningene til instruktørene

Bedriftene sorterer bevisst håndverkerne de ønsker å benytte til opplæring av lærlingene. *...lærlingene blir veldig forma av den instruktøren han jobber i sammen med. Så derfor er det veldig viktig at vi har gode holdninger på instruktørene våre* (OC). Bedriftene fastslår altså at lærlingene formes av den instruktøren han eller hun arbeider tett på. Det igjen kan påvirke hvordan lærlingen oppfatter seg selv, som igjen påvirker lærlingens motivasjon for å arbeide i tømrerfaget. Dette kom tydelig fram under intervjuet med lærlingen i bedrift B. Hun hadde tidligere arbeidet i en bedrift som fungerte dårlig, og hun følte hun fikk lite og dårlig opplæring. Hun påpekte at mange av de ansatte i den bedriften ikke likte jobben sin. De hadde også spurt henne gjentatte ganger *...er du 100 prosent sikker på at det er dette du vil?* (Ka4). Underforstått, vil du virkelig utdanne deg til dette yrket. Etterhvert valgte hun å bytte bedrift. *Det er rart å kjenne på holdningene til medarbeiderne i en bedrift som er negative, til nå å jobbe i en bedrift som er motiverende og faktisk er veldig stolte over sitt yrke?* (Ka6). Informanten var tydelig på at forholdene i bedriften hun først arbeidet i, førte til at hun slet med sin motivasjon. Hun hadde det hun beskriver som en *dårlig følelse* når hun gikk fra jobben, hun sov dårlig om natta og sleit til slutt med å motivere seg for arbeidet. I den nye bedriften ble hun møtt av medarbeidere med positiv innstilling og hun fikk god oppfølging, og er igjen motivert for opplæringen i tømrerfaget.

Det kan se ut som holdningene til medarbeiderne og opplæringsansvarlig i den nye bedriften utgjorde den største forskjellen mellom disse to bedriftene, slik lærlingen opplevde det. I den

nye bedriften evnet de å gi henne en følelse av tilhørighet i fellesskapet på arbeidsplassen. Wenger beskriver tilhørighetsarbeid med de tre ordene *engagement, fantasi og indordning* (2004, s. 212). Det er enkelt å være enig i at *engasjement* er en viktig egenskap for en mentor som ønsker å invitere en lærling inn i fellesskap. *Fantasi*, er det vanskeligere å se i denne sammenhengen, men det Wenger vektlegger er å *genkende vores erfaringer hos andre, vide hvad andre foretager seg, være i en andens sko* (2004, s. 113). Dette at mentoren evner å kunne tenke seg inn i lærlingens sted, ser jeg som en viktig nøkkel for kunne gi lærlingen riktige tilbakemeldinger, både faglig og sosialt. *Innordning* kan, slik jeg ser det, være både positivt og negativt. I voksenlivet, må man noen ganger innordne seg i noe man ikke er enig i fordi andre har bestemt. Dette handlet om demokratiske prinsipper i praksis. Wenger ser ut til å tolke innordning som noe positivt og forbinder det med å forhandle for å bli enige om noe, med rom for at alle kan legge fram sine synspunkter (2004, s. 215-216). Ut i fra dette vil jeg hevde at holdningene til opplæringsansvarlig og medarbeiderne i den nye bedriften, gjennom å invitere henne inn i praksisfellesskapet i bedriften, førte til de positive opplevelsene for lærlingen. Videre bidro dette til å bygge opp yrkesstoltheten til denne lærlingen.

Indre og ytre motivasjon

Mye tyder på at tømmerlærlingene har en sterk motivasjon for å lære seg tømmerfaget. Det er vanlig å skille mellom *indre motivasjon* og *ytre motivasjon*. Indre motivert atferd beskrives som en aktivitet som *...utføres av interesse eller fordi atferden gir glede eller tilfredsstillelse i seg selv* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146-147). Lærlingen i bedrift C utalte: *Det er nok bare det at jeg alltid har digga å jobbe med hammer og spiker og lage ting* (P1). Skaalvik & Skaalvik beskriver indre motivasjon som en motivasjon som er så sterk at individet vil fortsette med aktiviteten han eller hun brenner for, uten noen form for ytre belønning (2013, s. 147-148). Det er likevel ikke sannsynlig at tømmerlærlingene i undersøkelsen ville fortsatt arbeidet uten sin lønn. Lønn er å regne som ytre motivasjon. Motivasjon kan også defineres som *autonom ytre motivasjon*, som ligner mye på indre motivasjon. Handlingen er selvbestemt, anses som viktig, utføres frivillig og med stor entusiasme (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147-148). Slik jeg ser det, samsvarer dette med uttalelsen til tømmerlærlingen (P1) i bedrift C om motivasjon.

Jeg vil oppsummere med at lærlingene i denne undersøkelsen hadde høy motivasjon for å arbeide og utvikle seg i tømmerfaget. Det ser ut til at denne motivasjonen var nødvendig for å

ha en god faglig og sosial utvikling. Parallelt med denne utviklingen vokste lærlingenes yrkesstolthet fram. Det å ha høy motivasjon for å arbeide i faget er altså en viktig faktor for å utvikle yrkesstolthet.

Trivsel

Trivsel på arbeidsplassen er det neste jeg skal presentere. Det å trives, eller mistrives på arbeidsplassen, vil virke inn på lærlingens utvikling av yrkesstolthet. Det var tydelig at lærlingen i bedrift B ikke trivdes i den første bedriften hun arbeidet i, og at det gikk ut over hennes motivasjon for arbeidet. Siden trivsel er en viktig faktor for motivasjonen til lærlingene, har jeg sett på hva lærlingene og opplæringsansvarlige i bedriftene har sagt om det.

Det viste seg av svarene fra lærlingene at de begrunnet sin trivsel med de samme argumentene de benyttet for å forklare sin motivasjon for å velge tømrerfaget. Noen svar skilte seg ut. Lærlingen i bedrift B, som hadde jobberfaring fra hotelldrift og salg av sko, påpekte: *Det å få jobbe i en prosess, ikke at du gjør om og om igjen hele tiden, som for eksempel når jeg jobbet på hotell. Når du serverer, gjør du det samme hele tiden* (Ka 1-2). Dette ble sagt i en sammenheng hvor hun fortalte om gleden ved å kunne lage noe, bygge noe, med hendene som kommer andre mennesker til nytte. Hun var den eneste av lærlingene som nevnte noe om at for mange repetisjoner i arbeidet virker inn på trivsel. Det kan ses i sammenheng med bedriften hun arbeider i. Bedrift B var en bedrift som tok på seg rehabiliteringsjobber, der det er naturlig med færre repetisjoner og mer variasjoner i arbeidet sammenlignet med de bedriftene som bygger leiligheter eller prefabrikkerte eneboliger. På den andre side fortalte ingen av de andre lærlingene i undersøkelsen at de misliker arbeidet med mange repetisjoner. Slik jeg ser det, kan det skyldes at lærlingen i bedrift B hadde en større og bredere arbeidserfaring, og dermed muligheten til å gjøre disse sammenligningene.

Tilbakemeldingene fra mentorene ser ut til å være en faktor som påvirker trivselen blant lærlingene. For å skille mellom de formelle og faglige tilbakemeldingene på arbeidsplassen, og de mer uformelle tilbakemeldingene som kan skje både i og utenfor bedriften, har jeg her valgt å omhandle de uformelle tilbakemeldingene i forhold til lærlingens trivsel. Alle tømrerlærlingene i undersøkelsen forteller at de blir *regnet med* i bedriften. De fortalte at de blir invitert med på julebord, bedriftsturer, lønningspils, leirdueskyting og så videre. Denne

inkluderingen setter de stor pris på. Den ene lærlingen i bedrift C forklarer det på denne måten:

Du blir jo inkludert i alt som de andre skal på, så da blir du jo med. Det at jeg er på lista, tenker jeg viser at de passer på å inkludere oss ...og det gir meg følelsen av at de vil ha meg her (M7).

Det er tydelig at inkluderingen av lærlingene førte til trivsel og læring. *For om du ikke trives, så gir du jo f... og da...inkluderingen gjør sånn at jeg lærer bedre (M7).* Det er naturlig å se dette i lys av Wengers modell *social teori om læring* som beskriver komponentene, *mening, praksis, fellesskap og identitet* (Kap.2.0)(2004, s. 15). Slik jeg har tolket Wenger og lærlingenes uttalelser, ser jeg at det å føle seg inkludert, det å bygge og utvikle en egen identitet, er viktig for lærlingenes trivsel. Det er også viktig for lærlingen. Jeg vil hevde det er med på å bygge deres yrkesstolthet. For å illustrere det motsatte, altså utenforskap, har jeg tatt med et sitat fra den andre lærlingen i bedrift C, hvor han tenker på hvordan han ville hatt det om han ikke var invitert med på turer og aktiviteter.

...jeg ville blitt nedfor og lei meg om jeg hadde oppdaget at de andre hadde vært ute på noe i helga, og jeg ikke hadde blitt spurt om jeg ville være med engang. Jeg hadde følt meg uttafor, og kanskje jeg hadde hatt vanskeligheter med å gå på jobb etter det (P7-8).

Et annet aspekt med det å få være med på aktiviteter utenom arbeidstid kommer fra den samme lærlingen i bedrift C, og samstemmer med det Wenger skriver om å *åbne adgang til fjerne praksisser ved udflugter... tale med, iagttage, møte* (2004, s. 213). Lærlingen beskrev det å treffe arbeidskollegaene og mentorene i en annen setting på denne måten:

Man merker fort når man er i sammen med en person på privaten, om han liker deg, eller kanskje er misfornøyd med deg, med noe du har gjort eller sånn, enn når du er på jobb, hvor de kanskje prøver å skjule litt mer. Hvis du er ute og tar en pils med gutta, så vil du merke om de ikke er helt fornøyd med deg (P7-8).

Det kan virke som denne lærlingen ser på denne formen for inkludering, og tilbakemeldingene han har fått, som mer oppriktige og av større verdi enn de han har fått i hverdagen i bedriften. Slik jeg tolker utsagnet, kan det henge sammen med statusen som ligger i å bli invitert med av de andre gutta. Invitasjonen og inkluderingen av lærlingen kan bli et bidrag til utviklingen av lærlingens identitet. Utviklingen av yrkesidentitet støtter

utviklingen av lærlingens yrkesstolthet. Dette kan settes i sammenheng med Wengers praksisfellesskap og de fire nevnte komponentene, med særlig vekt på *fellesskap* og *identitet*, men også *mening* og *praksis*. Disse faktorene setter Wenger i en større sammenheng enn det begrepene normalt tolkes i på en byggeplass (2004, s. 15) (Kap. 2.0). *Mening*, ses på som *en betegnelse for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at oppleve vores liv og verden som meningsfull* og *praksis*, beskrives som *en betegnelse for de fælles historiske og sociale ressurser, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handlingen* (2004, s. 15) (Kap. 2.0).

Slik jeg ser det, henger lærlingens trivsel, og lærlingens opplevelse av å være meningsfull sammen. At de mestret oppgavene de ble satt til å utføre, var viktig for dem. De var opptatt av hvordan mentorene og fagarbeiderne egentlig oppfattet dem som lærlinger og mennesker, og alle lærlingene satte pris på å bli inkludert med i fellesskapet. To av lærlingene beskrev en ekstra glede og stolthet om fellesskapet var av mer privat karakter.

Illeris beskriver sin forståelse av faktorer som innvirker på læringsprosessen, med uttrykkene, *innhold, drivkraft og omverden* (Illeris, 2012b, s. 45) (Kap. 2.0). Det meste samstemmer med Wenger og Vygotskys forståelser, men Illeris skiller seg ut med å beskrive drivkraft som en dimensjon som er situasjonsavhengig og kan påvirkes (Illeris, 2012b, s. 45) (Kap. 2.0). Det finner jeg interessant i forbindelse med tømrerlærlingene. Det er sannsynlig at trivsel er en av faktorene som er situasjonsavhengig og vil påvirke lærlingens drivkraft for å lære og dermed påvirke lærlingens utvikling av yrkesstolthet.

Det er verdt å merke seg at informantene i denne undersøkelsen beskriver trivsel, og hva de mener fører til trivsel, ensartet og uavhengig av om bedriften de arbeider i bygger etter *industrielle* eller *tradisjonshåndverksmessige* prinsipper.

Erfaring er trolig noe som må til om en lærling skal utvikle seg til en yrkesstolt håndverker. Hva er så erfaring? I dagliglivet kan man sette erfaring i forbindelse med at man mestrer et eller annet, for man har øvd på denne handlingen over tid, og etterhvert blitt trygg og god på å utføre denne handlingen. Tron Inglar har arbeidet grundig med erfaring sett i sammenheng med læring, nærmere bestemt, *erfaringslæring* (2015, s. 21). I denne sammenheng hevdet han *erfaringslæring skjer når en utfører en handling, opplever konsekvensene av den og er i*

stand til å se sammenhengen i mellom handlingen og konsekvensen av den (Inglar, 2015, s. 21). Videre ser han det slik at det er viktig å forstå at det er en sammenheng. Hvorfor det er en sammenheng, legger han mindre vekt på. I dette ser jeg en tråd til den tradisjonelle mesterlæren som er et av temaene i det neste kapittelet.

4.2 Faglig kompetanse

Her presenteres utsagn som beskriver hvordan tømrerlærlingene tilegnet seg faglig kompetanse. Videre har jeg sett informantenes uttalelser mot tidligere forskning, og til slutt diskutert hvordan resultatene kan klargjøre omkring lærlingenes bevissthet, betydning og utvikling av yrkesstolthet. I denne sammenhengen brukes begrepet *faglig kompetanse* for å beskrive kunnskaper og ferdigheter som er vesentlige for å kunne fungere i tømrerfaget (Utdanningsdirektoratet, 2016) (Kap. 1.2.2-1.2.3).

Et av spørsmålene i intervjuet var rettet imot hvordan de typisk kom i gang med en oppgave som var ny for dem. De ble bedt om å beskrive en måte å lære denne praktiske oppgaven på som var egnet for dem, og deres måte å lære på. Typisk uttalelse fra lærlingene er som denne fra lærlingen i bedrift C:

Først viser mentoren meg hvordan han pleier å gjøre det. Om det for eksempel er innsetting av et vindu, så viser han først på et lite vindu i stedet for et stort, han viser og forklarer steg for steg hvordan han gjør og hva som er viktig. Og så er jeg med etterpå, og etterhvert prøver jeg selv å sette inn et lite vindu mens han ser på meg og hvordan jeg gjør det. Etterhvert får jeg litt mer "space" for meg selv, og får prøve meg mer selvstendig. Det fungerer fint for meg. (P2)

Utsagnet viser at lærlingen var fornøyd med å få demonstrasjon på, forklaring på hvordan og hvorfor, for så gradvis få prøve selv. Til slutt utførte lærlingen oppgaven selvstendig. Dette stemmer overens med den tradisjonelle *mesterlæren* som Nielsen og Kvale beskriver i sin bok (1999, s. 19-20) (Lave & Wenger, 2003, s. 33- 36, 55-76). Med utgangspunkt i europeisk håndverkstradisjon beskriver Nielsen og Kvale de fire hovedtrekkene i mesterlæren: *Praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis* (1999, s. 19). I sitatene hvor lærlingene beskriver sin læring av praktiske oppgaver, har jeg sett på hvordan de fire hovedtrekkene sammenfaller med undersøkelsens empiri. Praksisfellesskapet er tilstede, selv om det er lite. Det er et sosialt, faglig fellesskap hvor lærlingen beveger gjennom legitim, perifer deltagelse i fellesskapet til mer sentral

deltagelse (Lave & Wenger, 2003, s. 46-48) (Wenger, 2004, s. 61). Lærlingen i bedrift D fortalte i denne sammenhengen:

Det får meg til å ville komme på jobb hver dag da, være med dem og snakke med dem og jobbe. Det gjør at jeg lærer og trives. Det at jeg har så god kontakt med dem, føler jeg gjør at jeg lærer bedre. Jeg vet også at de er dyktige håndverkere, så det jeg lærer av de er på en måte gode måter å gjøre ting på (K4-5).

Det er tydelig at lærlingen i bedrift D opplevde at det sosiale, i form av gode og trygge relasjoner i dette fellesskapet, var viktig for hans faglige utvikling. De fire lærlingene i de andre bedriftene samstemmer med dette, og beskriver lignende oppfattelse av praksisfellesskapet.

Når det gjelder *tilegnelse av faglig identitet*, omtales dette nærmere under kapittelet, *Sosial kompetanse*. Hvordan lærlingene oppfatter *sin læring gjennom handling* ble omtalt tidligere i dette kapittelet, mens hvordan lærlingene og bedriftene oppfatter og benytter *evaluering gjennom praksis*, er det neste jeg har løftet fram. Jeg starter med lærlingene. Evaluering gjennom praksis, som jeg først ser på som tilbakemeldingene de får i hverdagen underveis i arbeidet, og de mer formelle halvårssamtalene med opplæringsansvarlige. Lærlingene oppgir at de har god nytte av tilbakemeldingene, både faglig og sosialt. Lærlingen i bedrift C forteller:

Når du har gjort ferdig ...for eksempel når jeg gipser nå... når jeg gjør ferdig en leilighet, og de jeg jobber med kommer bort og sier, «dette var bra gjort», du får tilbakemeldinger på at det du gjør er bra, da blir du motivert. Da får du liksom den «driven» når du hører at ja du produserer bra, og du ligger bra an og sånn, så får du lyst til å liksom steppe opp litt mer og vise at du faktisk har lært litt da, når du har vært her (M1).

Dette kan tolkes som om han er stolt av tilbakemeldingene han har fått, og at det gir han motivasjon til å prestere godt. Videre har han også lyst til at det skal bli synlig for de som har gitt han tilbakemeldingene. Evaluering gjennom praksis kan også sees på som lærlingens egen evaluering av eget arbeid eller egen innsats. Lærlingen i bedrift C fortalte hvordan han vurderte eget arbeid ved montering av gipsplater:

Godt nok er minstekravet vårt da, for eksempel gips inntil en vegg det er jo to eller tre millimeter som er gløppa du maks har lov til å ha. Da bruker jeg tommestokken for å kjenne om det er innafor. Men jeg jobber jo for at mellomrommene er så små som

mulig da. Men vi skal også tjene penger, alt blir ikke perfekt. Det vil alltid være noen småfeil, men så lenge det ikke går ut over maleren som kommer etterpå så tenker jeg at det er greit. Det er en balansegang som er litt vanskelig. Det hjelper mye når du vet akkurat hvordan ting kan se ut da, fordi jeg er ikke der nå at jeg vet 100% sikkert hvordan ting kan se ut og være godt nok. Men når det etterhvert kommer automatisk så vil det jo bli bedre for meg og for laget, for da vil jo ting gå fortere (M11-12).

Dette forklarer hvordan lærlingen tenkte når han vurderer kvaliteten på eget arbeid. Det er interessant hvordan han så utfordringen mellom det optimale resultat, forventet minimumskvalitet og tid til rådighet og i tillegg var våken nok til å tenke at dette blir lettere bare jeg får mer erfaring på området. Det viser at lærlingen var i stand til å reflektere over disse utfordringene og bruke det i evalueringen av eget arbeid. Disse refleksjonene belyser forhold rundt forskningsspørsmål 2: *Hvordan utvikler tømrerlærlingene sin yrkesstolthet?*

Jeg har nå sett aktuelle funn i min empiri imot Nielsen og Kvaales fire hovedtrekk i *mesterlæren*. Målet med dette, er å finne hvordan de utvikler sine fagkunnskaper, som igjen er sentralt for deres forståelse og grad av yrkesstolthet. Etter denne gjennomgangen er det fortsatt interessante punkter under *utvikling av fagkunnskap* som ikke er berørt, og det er det neste som ble omtalt.

Godt nok?

Hva ligger det i begrepet godt nok i forbindelse med utført arbeid eller, for så vidt, adferd når det gjelder tømrerlærlinger og yrkesstolthet? Godt nok kan trekkes langt. Lærlingen i bedrift C uttalte at *det er minstekravet vårt* (M11-12). Underforstått, at han kunne gjort det bedre. En annen faktor vi ikke kommer utenom, er prestasjonslønn, altså akkordarbeid. Bruker tømrreren færre timer på et hus eller en leilighet, så tjener tømrreren mer penger. Avgrenset tid til rådighet og perfekt utførelse er i utgangpunktet motstridende.

Jeg vil hevde mye av svaret ligger i funksjonen kombinert med det estetiske. Det hjelper lite at huset er pent å se på og alle lister er sirlig kappet og montert om, taket lekker som en sil.

Lærling K svarte på et oppfølgingsspørsmål at akkordarbeid var lite problematisk i forhold til kvaliteten på produktet (Kap. 3.6). Etter intervjuet med lærling K i bedrift D, kom jeg i prat med tømrrerne han arbeidet med. Jeg snakket med dem om akkordarbeid og kvaliteten på produktet. De beskrev et press mellom tid til rådighet og kvaliteten på produktet de leverte fra seg. Tømrrerne ønsket seg bedre tid og var villige til å bruke den på økt kvalitet (Kap. 3.6).

Dette var et paradoks. Jeg kjørte derifra med en underlig tanke om de så forskjellige oppfatningene av fenomenet.

Lærlingen i bedrift C hadde kjent på utfordringene mellom kvaliteten på arbeidet og tiden til rådighet. Hun fortalte, *det kan handle om millimeter. Da er det jo godt nok på en måte, og antakelig vis er det ingen andre enn meg som ser det, men jeg ser det* (Ka. 6.) Dette oppfatter jeg som at hun ønsket å utføre arbeidet etter en egen standard som ligger over den standarden bedriften er forpliktet til å følge. Sitatets siste del indikerer en stolthet og et ansvar for kvaliteten på utførelsen ut over det andre kunne oppfattet som en mangel eller feil. Hun ønsket å gjøre det litt bedre fordi det er mulig å gjøre det litt bedre. Jeg vil hevde denne lærlingen allerede hadde en godt utviklet yrkesstolthet, og et bevisst forhold til yrkesstolthet i praksis. Imidlertid beskrev hun dette som et dilemma for seg selv med tanke på medgått tid. *Om jeg bruker to timer til på å gjøre det en gang til, er jeg redd de andre skal lure på hva jeg har gjort den tiden, jeg har jo ikke kommet noe videre.* (Ka 6-7) Hun var den eneste av de formelle informantene som direkte uttalte at hun ønsket å løfte kvaliteten på arbeidet over den pålagte standarden. Hun beskrev dette som en verdi for seg selv som person på denne måten, *...å vite at jeg er fornøyd med det jeg ser, at jeg kan gå hjem etter en arbeidsdag å vite at kunden blir fornøyd, i dag, om en uke, om et år...å gå hjem uten høy puls* (Ka. 4) (Kap. 3.6). Her satte hun yrkesstoltheten i sammenheng med sin egen selvfølelse og fysiske og psykiske velvære. Hun kunne gå hjem fra arbeidet uten å bekymre seg for eventuelle misfornøyde kunder eller arbeidsledere, fordi hun visste at det hun hadde produsert var godt over forventet standard.

Opplæringsansvarlig i bedrift C var opptatt av å vise meg en tavle med oversikt over alle leilighetene i boligblokka. Den indikerte feil og mangler ved hver enkelt leilighet. Om en leilighet var merket med bare grønn farge, var den feilfri. Rødt betydde at noe måtte utbedres, og det utførte de før kunden hadde tilgang i leiligheten. På denne måten klarte de å overlevere nesten alle leilighetene feilfrie. *Forrige prosjekt klarte vi å overlevere en hel blokk uten klager fra kunden. Det er det som er målet vårt* (OC 21-22). Opplæringsansvarlig involverte bevisst lærlingene i dette arbeidet.

Det som nå skal presenteres, er hva lærlingene og opplæringsansvarlige gjør, og hvordan de gjør det om utført og ferdig arbeid ikke er godt nok. Dette skrives med et blick på lærlingenes

bevissthet rundt yrkesstolthet. Under opplæring er det ikke til å unngå at noen arbeider ikke blir gode nok til å overleveres kunden. Det som reelt styrer dette, er Norsk standard nummer 34.20, plan og bygningsloven og eventuelt bedriftenes interne kvalitetskontrollsystem.

(Standard Norge, 2017) (Direktoratet for byggkvalitet, 2017). Lærlingen i bedrift C fortalte: *Jeg føler at når jeg har gjort en feil og får greie på at det er litt feil og så gjør det på nytt, tenker jeg gjør meg til en bedre tømrer enn om noen andre bare hadde rettet på det og jeg ikke hadde fått vite noe* (P2). Opplæringsansvarlige i den samme bedriften utalte:

Jeg husker når jeg selv var lærling og måtte tilbake i et par blokker for å rette opp noe jeg hadde gjort feil, og da var basen veldig opptatt av at det var den som hadde gjort feilen som skulle tilbake for å rette opp. Og det lærte jeg av (OC).

Dette samsvarer med Godal (1999, s. 40) som skriver: *Det som skil den gode snikkaren frå den dårlige, er ikkje om det oppstår feil eller ikkje, men kva han gjer med feilen.* Det tolker jeg til at det er rom for at en god håndverker kan og vil komme til å gjøre feil. Det kan være at han arbeider med oppgaver og materialer som er krevende, eller uvanlige. I følge Godal er det da viktig at håndverkeren er i stand til å takle de problemene som uunngåelig vil dukke opp i det kompliserte arbeidet, og finne gode løsninger på dem (1999, s. 40).

Det var tydelig samstemthet blant lærlingene om at det å selv måtte gjøre om igjen eget arbeid, fører til læring. Ingen av informantene har oppfattet det som nedverdiggende, men noen uttalelser viste at de kunne oppleve dette som litt flaut. De legger ikke skjul på at det er en effektiv måte å lære på, og at de ville gått glipp av læring om andre håndverkere bare hadde rettet opp feilene. Opplæringsansvarlig i bedrift B var usikker på årsakene til at lærlingene innimellom gjorde feil. Han fortalte ... *vi ser de som buser på, som må på en måte... som må gjøre om igjen ting da. Om de er uheldige, eller er det sløvskap?* (OD). Lærlingene hadde også meninger om hvorfor de innimellom utførte arbeider som ikke var gode nok. Typiske uttalelser er som denne fra lærlingen i bedrift D: *Jeg begynner å se mine feil bedre, nå må jeg ikke lenger spørre om jeg må ta av den lista hvis den er litt feil* (K2). Deres syn på at det noen ganger blir feil, er at de ikke har utviklet nok kunnskaper eller ferdigheter til å klare å se om det er godt nok eller ikke. Det krever innsikt i og forståelse av standarder, lovverk og kvalitetssikringssystemer. Det er rimelig at en fersk lærling ikke har den innsikten og forståelsen. I løpet av læretiden vil trolig de fleste ha opparbeidet seg den. Som sitatet viser, så de klare fordeler med å opparbeide denne innsikten. Lærlingene evnet altså ganske presist å

vurdere sine egne kunnskaper og ferdigheter. De hadde oversikt over hva de mestret på egenhånd og hva de kunne klare om de fikk hjelp og veiledning. Dette omtales som den nærmeste utviklingssonen, eller proksimale utviklingssonen (Kap. 2.0) (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 64-65) (Strandberg, 2008, s. 146-173).

Skaalvik ser denne presise beskrivelsen av faglig utvikling i lys av Vygotsky. Videre peker Skaalvik på at det *...eleven kan gjøre med en assistent i dag, kan han gjøre alene i morgen* (2013, s. 64). Videre vektlegger han at undervisningens fokus bør ligge på akkurat denne nærmeste utviklingssonen. På samme måte som Skaalvik skriver også Strandberg om kunnskapsutvikling i tråd med Vygotskys forskning. Han beskriver denne utviklingssonen som en sone av *...nær forestående muligheter...* som både den lærende og læreren må være bevisste på (Kap. 2.0) (2008, s. 166). Med det hevder Strandberg at det å få studenten, eller lærlingen, til mentalt å fokusere på det som snart skal skje, har en positiv effekt på læringen og forståelsen av det som skjer i det øyeblikket handlingen eller oppgaven blir utført. Slik jeg ser det, beskrives her en mental forberedelse på det som skal skje, som igjen fører til mer bevissthet på egen utvikling hos den lærende.

Hvordan henger så dette sammen med lærlingenes uttalelser i undersøkelsen? De var tydelig opptatt av å utføre en oppgave så den ble kvalitetsmessig god nok. Noen ganger trengte de hjelp for å få det til, men var opptatt av å følge godt med, for videre å mestre oppgaven selvstendig. Noe de som oftest gjorde. Slik jeg tolker det, dannes disse kunnskapene og ferdighetene i lærlingen på grunn av en kombinasjon av faktorer. Det tidligere beskrevne praksisfellesskapet, mesterlæreprinsippet og særlig tilbakemeldingene de har mottatt fra sine mentorer, har medvirket til utviklingen. I en typisk veiledningssituasjon i tømrerfaget er det, som sitatene viser, ikke bare veiledning på det som allerede er utført. Den dreier ser om det som skal gjøres videre, altså det som skal skje, og det er akkurat denne *nært forestående sonen* som det er viktig å fokusere på for å få til god læring (Kap. 2.0) (Strandberg, 2008, s. 166). Ut i fra dette vil jeg hevde at informantene i denne undersøkelsen ivaretar og benytter effekten av den proksimale utviklingssonen på en naturlig måte i sin faglige utvikling.

Jeg vil hevde det er nære paralleller mellom lærlingenes forståelse av egne kunnskaper og ferdigheter til denne rapportens forskningsspørsmål nummer to, *Hvilken betydning har yrkesstoltheten for lærlingenes utøvelse av håndverket?* At de strever etter og ønsker å

opparbeide seg kunnskaper til selv å forstå når et arbeid er *godt nok* til å kunne overleveres til kunden, ser jeg som yrkesstolthet og en viktig betydning av yrkesstoltheten i lærlingenes hverdag.

Taus kunnskap

Taus kunnskap er kunnskap eller ferdigheter en person innehar og behersker, men som er vanskelig eller umulig å forklare eller instruere for andre (Kap. 1.2.2). Lærlingen i bedrift D fortalte, *når jeg skyter med spikerpistolen og treffer et rør, så merker jeg det med en gang. Jeg skjøt i tre elektrikerrør i går. Jeg merket det med hørselvern på, men jeg vet ikke hvorfor* (K. 4). Det lærlingen her har beskrevet, er et godt eksempel på taus kunnskap. Lærlingen har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter han ikke kan sette ord på eller helt forstå at han innehar, og han benytter dem i arbeidet. Håndverkeren kan vite mer enn vi kan si (Polanyi, 2000, s. 16) (Planke, 2001, s. 295). I denne sammenhengen var det en stor fordel, for en uoppdaget spiker i et elektrikerrør kan gjøre det vanskelig å trekke kablene og dermed føre til kostbare merarbeider. Dette funnet, selv om det bare var ett, regner jeg som vesentlig for utviklingen av komplett kunnskap for en yrkesstolt tømmer (Kap. 1.2.2).

Det er verdt å merke seg at bedriftenes ordretilgang og spesialisering ikke hadde noen innvirkning på lærlingenes utvikling av den faglige kompetansen i denne undersøkelsen. Tidligere har jeg beskrevet bedriftenes ordretilgang og dreining mot industrielle eller tradisjonelle tømmerbedrifter. Jeg forventet å finne nyanser i lærlingenes utvikling av yrkesstolthet i forhold til bedriftenes spesialisering (Kap. 1.5). Det viste seg å ikke stemme. Empirien for denne undersøkelsen viser at tømmerlærlingen utviklet sin yrkesstolthet på samme måte og i samme omfang uavhengig av bedriftens spesialisering.

Når det gjelder arbeidsinnvandring og innleie av arbeidskraft viste det seg at bedriftene i denne undersøkelsen i liten grad benyttet seg av innleid arbeidskraft. I håndverksbedriften A fortalte opplæringsansvarlig, *vi jobber heller overtid sjøl enn å sette bort arbeid... på den måten har jeg full kontroll* (OT2). I den mer industrielle bedriften D ble det sagt, *når vi leier inn, så setter vi bort hele prosjektet, så det er lite våre lærlinger ser til det egentlig* (OH5). Dette er trolig årsaken til at lærlingene i denne undersøkelsen ikke har trukket arbeidsinnvandring eller innleid arbeidskraft inn i noen problemstillinger.

Jeg har nå vist hvordan tømmerlærlingene utviklet sin faglighet, og hvordan det innvirket på deres utvikling av yrkesstolthet. Jeg har også sett på betydningen av yrkesstolthet i deres praktiske utøvelse av håndverket. Men det er ikke nok bare å være dyktig på å utføre praktisk arbeid. På en byggeplass er det mange personer som lærlingen må forholde seg til og samarbeide med. Jeg kommer da inn på sosial kompetanse som er det neste jeg vil se på.

4.3 Sosial kompetanse

Som tidligere beskrevet er min forståelse av yrkesstolthet at den vokser gradvis fram i lærlingen parallelt med utviklingen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger til det å utføre et yrke (Kap. 2.1.1). Det er naturlig å betrakte lærlingenes holdninger som lærlingens sosiale kompetanse, og at holdninger er med og påvirker lærlingens forhold til yrkesstolthet. Hva er så sosial kompetanse? Fra lærlingen står opp om morgenen til lærlingen legger seg om kvelden er han eller hun en del av flere sosiale fellesskap. Hvordan lærlingen er i stand til å takle og innordne seg i dette fellesskapet, oppfatter jeg som lærlingens sosiale kompetanse. Det er mulig å være god eller dårlig på dette. Lærlingens evne til samarbeid sier noe om hans eller hennes sosiale kompetanse. Det dreier seg om det kognitive, altså hvordan lærlingen er i stand til å reflektere over og behandle egne tanker og handlinger (Ogden, 2012, s. 11).

Holde arbeidstiden

Tømmerlærlingen og opplæringsansvarlig i bedriftene er opptatt av å holde arbeidstiden. Opplæringsansvarlig i bedrift C forteller om en episode der de ansatte i produksjonen klagde på lønna. De mente de burde tjene mer i forhold til innsatsen. Bedriften gjorde da en analyse for å se om det var noe feil med akkordgrunnlaget og så videre.

Så begynte vi å se, og så oppdaget vi at den ene etter den andre i laget gikk ut fem minutter for seint, gikk inn fem minutter for tidlig, gikk på do, henta skruer midt i skiftet osv. Og vi tok noen regnestykker på det, og det førte til en innstramming, og den har de tatt sjøl i akkordlagene, for vi sa at vi gjør ikke noe med noe priser eller noen ting, før det er rettet opp (OC).

Videre forteller han at: *I starten så tok de det litt sånn feil, at vi skulle passe på dem, at de skulle holde arbeidstida osv., men nå tror jeg at de har skjønt det sjøl.* (OC) Han fortalte videre at dette ikke lenger er et problem, og at det viktigste med det var ... *særlig om de skal ha med skoleelever eller lærlinger. De tør jo normalt ikke å gå inn før de andre arbeidstakerne går inn, og hvis de går inn 10 minutter for tidlig, så går lærlingene inn 10*

minutter for tidlig (OC). Han så dette som viktig for utviklingen av lojalitet til bedriften og stolthet til faget.

Opplæringsansvarlig i de andre bedriftene viste til mindre dramatiske historier, men hadde fokus på det samme. Lærlingene er opptatt av det samme, men med litt nyanser. Lærlingen i bedrift C ser det på denne måten:

Det er utrolig viktig, hvis du tenker at jeg går 5 minutter før eller seinere hver dag og du ganger opp det med alle dagene i hele året så vi jo det bli utrolig store summer etterhvert. Bare på en dag så kan jeg jo sluntre unna 20 minutter, ikke sant, eller 30 minutter. Det er utrolig stort fokus på det blant de ansatte, og oss lærlinger at vi skal holde arbeidstida. Og det gjør vi (M12-13).

Denne lærlingen arbeider i bedriften hvor det akkurat er tatt tak i det med å være presise og holde arbeidstida. Det er tydelig at det har satt sine spor og har ønsket effekt. Lærlingen i bedrift D, uttalte: *Om vi sitter noen minutter lengre i en matpause, er det oss selv som taper penger på det og ikke firma. Det er ingen som maser på oss (K7-8).* Tankegangen her ser ut til å være noe lik tilstandene i bedrift C, men jeg fikk ikke inntrykk av at de reelt tøyde pausene, men mer om de hadde gjort det, så ville det gått ut over deres egen lønn. Lærlingen i bedrift B kom med lignende kommentarer, men trakk inn noen nye momenter:

Og har man det koselig i pausene, så er det lett at det sklir ut det også, men det er viktig å være presis, det handler om ærlighet. Det gjør det, stoler bedriften på meg, så vet jeg at jeg får noe fint ut av det også. Det ligger litt yrkesstolthet i det. Absolutt (KA7-8).

Her trekker lærlingen inn ærlighet, og det at bedriften skal kunne stole på henne. Hun kobler sammen sin egen punktlighet og ærlighet overfor bedriften med at bedriften opparbeider en tillit til henne, som de begge kan ha nytte av. Det hevder hun det ligger yrkesstolthet i, eller fører til yrkesstolthet. Det å kunne *stole på* hverandre synes å være viktige for at lærlingene skal kunne utvikle yrkesstolthet.

Mine informanter oppgav ikke tall som viser presist antall forlengede pauser og antall ganger for sent, men alle informantene fortalte historier som viste at de hadde et bevisst og samvittighetsfullt forhold til arbeidstiden. Ut i fra deres uttalelser, hevder jeg at funnene i Skogstads artikkel: *Unnasluntring på jobben – et problem i norsk arbeidsliv?*, bygger opp

under funnene i denne undersøkelsen (2009, s. 153-156). Skogstad har undersøkt temaet med spørreskjemaer til 2539 norske informanter og en svarprosent 56,4 (2009, s. 161). Det skal sies at undersøkelsen var generell og ikke var direkte knyttet til byggebransjen, men det er sannsynlig at byggebransjen samsvarer med andre bransjer på dette området. Et interessant funn i Skogstad sin undersøkelse i forhold til det å tøy lunsjpausen, var at 34% av informantene tøy aldri pausen, 46,7% gjør det av og til, 16,7% gjør det noen ganger og 2,7% tøy pausen ofte. (2009, s. 164).

I forhold til gjennomsnittet i norsk arbeidsliv (Skogstad, 2009, s. 165) viste det seg at lærlingene i undersøkelsen var disiplinerte, ryddige og i liten grad sluntret unna arbeidet.

Det er også naturlig å se dette i sammenheng med Wenger sitt praksisfellesskap og hans positive beskrivelse av begrepet innordning (Kap. 4.1), hvor det dreier seg om å bygge opp tillitt til og respekt for hverandre. Det at lærlingens atferd og holdninger er i tråd med det bedriften forventer, kan kalles en dannelse, og det er det neste som presenteres.

Dannelse

Jeg har i kapittel 2.1 gjort rede for begrepet dannelse. Dette begrepet vil jeg løfte fram som en vesentlig faktor i tømmerlærlingenes utvikling av yrkes stolthet. Hva tømmerlærlingene og deres opplæringsansvarlige mener om dette, er det neste jeg har skrevet om.

Opplæringsansvarlig i bedrift C. uttrykte seg på denne måten:

Hvis du sitter med bedriftens navn og logo på jakka med beina på setet på t-banen, da er det vår bedrift som har rampete folk, uansett hvor de beveger seg. Hvis de snakker om firmaet sitt i selskaper eller et eller annet med negativt fortegn, så representere de firma, så da... Så jeg prøver å forklare dem det at de har ganske mye med kunden å gjøre selv om de kanskje tenker at de bare er en lærling. De representerer firmaet over alt altså (OM16-17).

Sitatet viser hvor bredt bedriftens opplæringsansvarlig arbeider når de bevisstgjør lærlingene sine på ansvaret de har for å ivareta bedriftens omdømme. Samtidig tenker jeg det er et godt eksempel på generell dannelse for lærlingen. Dette samsvarer med dannelse sett i lys av Bødker Walstad og hans doktorgradsavhandling, *Dannelse og duelighet for livet* (2006, s. 128), hvor han beskriver en form for folkelig dannelse, med håndens og åndens arbeid som

sentrale elementer (Kap. 2.0). Jeg vil også påpeke at ny overordnet generell del av læreplanen som er fastsatt i stortinget 1.september 2017, men foreløpig (25.01.18) ikke trådt i kraft, har relevans for sitatet fra OM16-17. I planen kan man lese at *fag og yrkesopplæringen skal danne og utdanne dyktige, kunnskapsrike, kreative og nyskapende fagarbeidere* (Utdanningsdepartementet, 2017, s. 17). Dette viser at dannelse blir høyt verdsatt i det fremtidige norske utdanningssystemet.

Det å danne og utdanne ungdommer til et arbeid i en yrkesfaglig bransje krever innsyn i bransjens kultur. Høstmark Tarrou beskriver denne kulturen som en *yrkeskultur* (2005a, s. 216-217).

Opplæringsansvarlig i bedrift D fortalte om noen negative erfaringer med holdningene til lærlinger, og hvordan de kunne hemme utviklingen av yrkesstolthet. *De kommer inn, og tror de er verdensmestre med en gang ...og sjøl om vi prøver å få de ned på landjorden... det er tross alt noe de skal lære her, over tid* (OH10-11). Som eneste opplæringsansvarlige i undersøkelsen var han frustrert over holdningene til særlig én av lærlingene i bedriften. Han presiserte at det ikke gjaldt lærlingen som jeg intervjuet i denne bedriften. Slik han så det, hang det sammen med personligheten til lærlingen, og slik han oppfattet lærlingen, var han like *kjepphøy* både på jobb og i fritiden. Han mente det var vanskelig eller umulig å lære denne karen noe som helst. *Han var egenrådig og dårlig til å høre etter* (OH3), og det hadde utviklet seg til et problem for bedriften. Etterhvert var ingen villige til å arbeide sammen med denne lærlingen, til tross for flere advarsler, samtaler og møter med lærlingen. Lærlingen ble arbeidende mer alene, produksjonen til lærlingen sank og feilproduksjonen økte.

Opplæringsansvarlig fortalte at situasjonen etterhvert var gått så langt og problemene var blitt så store at løsningen ble å kontakte opplæringskontoret for tømmerfag med ønske om å bryte lærekontrakten og si opp arbeidsforholdet til lærlingen (OH10-14).

I slutten av dette intervjuet i bedrift D snakket vi uformelt videre om denne situasjonen, og om yrkesstolthet. Vi snakket om kunnskaper, ferdigheter og holdninger, som jeg forklarte er mitt syn på hva yrkesstolthet bygges på. Jeg spurte om han kunne vekke disse mot hverandre og han svarte at *det er holdningene som er det viktigste* (OH 16). Videre mente han at om en lærling har gode holdninger, kommer resten, altså kunnskaper og ferdigheter, nesten av seg selv. Det samsvarer også med opplæringsansvarlige i de andre bedriftene i undersøkelsen.

Gode holdninger gikk igjen som den viktigste egenskapen til lærlingen i undersøkelsen for å kunne fungere på en byggeplass og utvikle seg til en yrkesstolt håndverker.

Atferden og holdningene til denne lærlingen bør også ses i lys av Illeris sitt syn på læring (Kap. 2.0) (Illeris, 2012b, s. 45). Lærlingens *drivkraft* eller *drivkraftdimensjonen* kunne virke beskjeden. Da blir spørsmålet, hvorfor var den det? Det kan være at lærlingen har en livssituasjon som er strevsom og tynger, eller at han har valgt feil og ikke har interesse for tømrerfaget.

Opplæringsansvarlig i bedrift D var altså ikke særlig fornøyd med denne ene lærlingen som han viste til, men eksemplet er ikke representativt for tømrerlærlingene i denne undersøkelsen. Denne omtalte lærlingen var ikke med i undersøkelsen, men eksemplet er allikevel interessant. Eksemplet viser hvor viktig lærlingens sosiale kompetanse er for å kunne arbeide og utvikle seg som lærling i en bedrift. Dette kan kalles dannelse, og det neste jeg skal omhandle, er hvordan dannes ungdommene generelt og tømrerlærlingene i dag?

Turid - Irene Jacobsen har skrevet essayet: *Hvordan dannes sykepleierstudenten i dag?* (2014, s. 71-75), der hun beskriver og diskuterer en dannelse som har vært, og er i endring. Hun hevder at utdanningsinstitusjonene må følge endringene i samfunnet i så måte. Jacobsen viser til at det som var dannelsens takt og tone for 30 år siden, trolig ikke samstemmer med ungdommenes oppfattelse av dannelse i dag. Arenaene dette skjer på er også i endring. Hun viser til at sosiale medier, på godt og vondt, er en vesentlig arena for ungdommens dannelse (Kap. 2.0) (T.-I. Jacobsen, 2014, s. 71-75). Disse faktorene er ikke direkte overførbare til tømrerlærlingene, men det er mulig å trekke paralleller til at ungdommene ønsker å prestere, og presterer, når det gjelder.

Å gi berettiget ros til lærlingene er de opplæringsansvarlig opptatt av. *Endel av disse kara har ikke fått noe særlig ros før, så det gjør noe med de. Det fører til en positiv spiral*, forteller opplæringsansvarlig i bedrift C (OM15). Han forteller videre at det dessverre har vært slik i byggebransjen, *...at om du ikke hører noe - så er det bra. Hører du noe, så er det noe som ikke er bra*. Det var de opptatt av å komme bort i fra. *Disse barske gutta, de liker å få skryt de også, selv om de ser ned i bordet når du sier det til dem* (OM15). Dette understøtter opplæringsansvarlig i bedrift A som forteller: *...hvis han har gjort det fint, så får 'n ros for det*.

Det synes jeg er viktig, for alle trenger vi ros (OT3). Margareth Kristoffersen og Febe Friberg har publisert en artikkel i fagtidsskriftet: *Nordic Journal of Nursing Research*, som også setter lys på effekten av positiv tilbakemelding. De hevder at om en leder ser og anerkjenner den ansatte, fører det ofte til økt inspirasjon og stolthet hos den ansatte (2016, s. 16). Fra inspirasjon og stolthet er veien kort til det å bygge tillitt, og effekten av dette kan bidra til lærlingenes utvikling av yrkesidentitet og yrkesstolthet. Identitet ses tradisjonell på som hvordan en person selv mener han fremstår i fellesskapet. Wenger påpeker at identitet er hvordan andre vurderer hvordan denne personen fremstår (Kap. 2.0) (Wenger, 2004, s. 176). Identitet og selvbilde er altså ikke det samme. Dette kan være en nyttig bevisstgjøring for noen og enhver.

Opplæringsansvarlig i bedrift A snakket om tillit på en interessant måte. Han fortalte en historie fra byggeplassen om at de av og til måtte hente manglende materialer fra byggevarebutikken. Noen av bedriftens biler hadde en heftelse i forsikringen om førere under 25 år. Allikevel hendte det at opplæringsansvarlig sa, *ta den bilen og reis og hent...* (OT16). Hvorpå lærlingen svarer at han ikke kan hente, fordi han ikke har lov til å kjøre den bilen. Og da forteller mentoren, *bare kjør, dere er så gode til å kjøre bil, så det går helt fint* (OT16). Mentoren forklarete dette med at det er veldig viktig at lærlingene merket at han stolte på dem. At han gav dem tillit i ulike sammenhenger, som gjorde dem stolte. Det skal også sies at byggeplassen lå på et lite trafikkert sted, og at jeg personlig ikke går god for den måten å bygge tillitt på.

Jeg har nå presentert funn i datamaterialet som sier noe om tømrerlærlingenes dannelse. Begrepet dannelse betraktes også som sosial kompetanse fra opplæringsansvarliges side, og det er interessant å se at bedriftene ser lærlingenes sosiale kompetanse i en større sammenheng enn faget og bedriften. Sosial kompetanse, eller dannelse, er i denne sammenhengen noe som følger lærlingen, uavhengig av om han eller hun er på jobb eller har fritid. Dette vil trolig være til stor nytte i arbeidet, men også være til nytte for å fungere i samfunnet på en trygg og god måte.

4.4 Oppsummering av funn

Funnene er presentert og analysert i henhold til hovedkategoriene, motivasjon, faglig kompetanse og sosial kompetanse, og oppsummeres videre i samme rekkefølge. De vesentligste funnene er komprimert og essensen trukket fram for å synliggjøres.

Motivasjon

Tømrerlærlingene har gjort et bevisst valg av fagretning, basert på egne, nær familie eller venners erfaringer, og de var i høy grad motivert for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i tømrerfaget. For å opprettholde motivasjonen, viste det seg viktig at bedriftene og de opplæringsansvarlige var bevisste på sine roller. Lærlingen i bedrift B hadde erfaring fra to tømrerbedrifter. I den første bedriften beskrev hun arbeidsmiljøet som dårlig, og hun opplevde liten grad av trivsel blant medarbeiderne. (Kap. 4.1). I den neste bedriften var det godt arbeidsmiljø, medarbeiderne trivdes og var stolte av sitt arbeid. I denne bedriften blomstret lærlingen opp, hun ble tatt på alvor, følte seg verdsatt og inkludert i bedriften (Kap. 4.1). Hun forteller at dette gav henne ny motivasjon for, og glede av, å lære og utvikle seg i tømrerfaget. Ingen av de andre respondentene hadde erfaring fra to bedrifter, men de pekte på de samme punktene som lærlingen i bedrift B, og at disse faktorene måtte være tilstede for å kunne utvikle seg som håndverker og dermed utvikle yrkesstolthet. Dette samstemmer også godt med Wengers beskrivelse av praksisfellesskapet (2004, s. 89-104).

Faglig kompetanse

Tømrerlærlingene fortalte om den viktigste måten de utviklet sin faglige kompetanse, igjennom først å bli vist en arbeidsoperasjon, for så å forsøke selv under tilsyn og veiledning, for videre gradvis å bli selvstendige. Dette samsvarer med den tradisjonelle mesterlære (Kvale et al., 1999, s. 19). Informantene beskrev praksisfellesskaper de trivdes og utviklet seg i, og oppgav det som et viktig bidrag til dannelsen av yrkesstolthet (Wenger, 2004, s. 130-131) (Kap. 4.2). Videre beskrev de det å gjøre feil, for så å rette det opp, som god læring. De mislikte å gjøre feil, og ønsket sterkt å gjøre arbeidet i henhold til spesifikasjonene på sitt første forsøk. Det viste seg å være krevende for lærlingene, da det ofte er små marginer som krever omfattende fagkunnskaper for å kunne vurdere om arbeidet er riktig utført og presist nok. Det viste seg at lærlingene ikke hadde disse fagkunnskapene på de aktuelle tidspunktene, og dermed kom i situasjoner hvor det var vanskelig, eller umulig, for dem å vurdere resultatet. De ønsket seg, og gledet seg til de oppnådde denne kompetansen (Kap.4.2). Dette førte til at lærlingen ofte måtte spørre mentoren om arbeidet var godt nok utført. Lederen i bedrift D

viste liten forståelse for at arbeider tidvis ble utført med feil eller mangler. Han uttalt at han ikke visste om det kom av: *Om de er uheldige, eller er dette er sløvskap* (OD). Bevissthet rundt presis veiledning på det nært forstående arbeidet kunne redusert feilproduksjonen og spart lærlingene for noe av den personlige belastningen de opplevde ved å gjøre feilproduksjoner (Kap. 4.1).

Så tilbake til lærlingen Ka i bedrift B. Hun unngikk ofte disse bekymringene med å utføre arbeidet over forventet standard (Kap. 4.2). Dette kan virke som en enkel måte for å løse disse utfordringene på, noe det selvfølgelig ikke var. Det omhandles videre i kapittel 5.1.

Tømrerlærlingene og de ansvarlige for opplæringen var opptatt av skikkelig håndverk. De fortalte om gleden og stoltheten av at det stod igjen noe skikkelig og håndfast etter dem som kommer andre til glede og nytte. De utrykte også en stolthet og et ansvar for at det de bygde, skulle fungere godt for de som skulle bo og leve der. Når de kjørte forbi hus eller boligblokker de hadde vært med å bygge, beskrev de en stolthet over at de selv er en del av grunnen til boligene står der (Kap. 4.2). Denne ansvarliggjøringen av seg selv som håndverker, hevder jeg er et eksempel på utviklet yrkesstolthet.

Om bedriften spesialiserte seg imot tradisjonell eller industriell produksjon hadde i denne undersøkelsen ingen innvirkning på lærlingenes utvikling av yrkesstolthet.

Sosial kompetanse

Lærlingens sosiale kompetanse forstås i denne undersøkelsen som lærlingenes holdninger. I holdninger vektlegges hvordan lærlingen klarer å innordne seg i forskjellige fellesskap og i hovedsak praksisfellesskap på byggeplassen (Kap. 4.4).

Tømrerlærlingene og mentorene var opptatt av å holde arbeidstiden, lojalitet og ærlighet. Bedriftene forventet denne lojaliteten også ut over arbeidstiden. Bedriftene vektla lærlingens sosiale kompetanse som det viktigste (Kap. 4.3). De hevdet at om holdningene til lærlingene var gode, kom kunnskapene og ferdighetene nesten av seg selv. Likeså, om holdningene var dårlige, vanskeliggjorde det opplæringen og hemmet utviklingen av yrkesstoltheten (Kap. 4.3). Berettiget ros og anerkjennelse ble omtalt som positivt for utviklingen av lærlingens sosiale kompetanse, og var dermed med på å bygge opp lærlingens yrkesstolthet.

Utviklingen av sosial kompetanse hos lærlingen kan sees på som dannelse. Det vil si at lærlingen utvikler sine sosiale evner til å tenke og handle på en måte som samfunnet og arbeidsplassen aksepterer eller setter pris på. Det samstemmer med innholdet i den nye generelle læreplanen: Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, med å *danne og utdanne* elever og lærlinger (Utdanningsdepartementet, 2017). Informantene i denne undersøkelsen hadde denne utviklingen.

5.0 Drøfting

Min problemstilling drøftes i dette kapittelet med utgangspunkt i tre sentrale funn. Disse tre funnene oppsummeres med:

1. Opplæringsbedriftenes betydning for utvikling av yrkesstolthet.
2. Gleden av skikkelig håndverk.
3. Sosial kompetanse er avgjørende.

Drøftingen av disse funnene danner strukturen i dette kapittelet sammen med en oppsummering til slutt.

Kriteriene var at funnene skulle gi innsikt i tømrerlærlingenes utvikling av yrkesstolthet og svare på undersøkelsens problemstilling: *Hvor bevisst er lærlinger når det gjelder yrkesstolthet i tømrerfaget?* Og forskningsspørsmålene: *Hvilken betydning har yrkesstoltheten for lærlingenes utøvelse av håndverket?* Og: *Hvordan utvikler tømrerlærlingene sin yrkesstolthet?*

Som jeg tidligere har pekt på, utvikler tømrerlærlingene sin yrkesstolthet parallelt med at de utvikler sine faglige kunnskaper, ferdigheter og holdninger til tømrerfaget (Kap. 2.1.1). Derfor ble utviklingen av disse egenskapene og verdiene vesentlige for å kunne beskrive og forstå lærlingenes utvikling av yrkesstolthet. Lærlingenes utvikling av yrkesstolthet må altså sees i lys av dette. I dette kapittelet vil jeg drøfte dette ved hjelp av relevant teori. Med utgangspunkt i at yrkesstoltheten springer ut av disse egenskapene, finner jeg det naturlig å drøfte hvordan de oppstår og utvikler seg, eller hvorfor de ikke utvikler seg.

5.1 Opplæringsbedriftens betydning for utvikling av yrkesstolthet

I denne undersøkelsen viste det seg at rammene rundt lærlingene innvirker på lærlingens utvikling. Lærlingen i bedrift D hadde erfaring fra to bedrifter som var veldig forskjellige (4.1). I den siste bedriften hun arbeidet trivdes hun veldig godt, i motsetning til den forrige hvor hun trivdes så dårlig at det gikk ut over nattesøvnen hennes. Hun fortalte også at mulighetene for, og utviklingen av, yrkesstolthet var forskjellige i de to bedriftene. Hun beskrev situasjonen i den første bedriften som en arbeidsplass med misfornøyde medarbeidere, som manglet engasjement for arbeidet de utførte. Selv klarte hun ikke å motivere og glede seg over arbeidet hun utførte, til tross for at dette var noe hun lenge hadde sett fram til å ta fatt på. Det kom fram under intervjuet at lærlingens engasjement for å arbeide

og lære var tilstede i utgangspunktet, men ble kvalt av kollegers manglende engasjement og yrkesidentitet (Kap 4.1). Slik jeg tolker det, ble det nærmest umulig å utvikle noen yrkesstolthet i disse omgivelsene. Den nye bedriften var en motsats. Her lå det til rette for utvikling. Hun uttalte: *”Det er rart å kjenne på holdningene til medarbeiderne i en bedrift som er negative, til nå å jobbe i en bedrift som er motiverende og folkene faktisk er veldig stolte over sitt yrke”* (Ka 6). Det var tydelig at hun fant seg bedre til rette i bedrift nummer to. Dette samstemmer med Wengers beskrivelse av engasjement (Kap. 4.1).

Jeg undrer meg over hvorfor det er så store forskjeller på kulturen i bedrifter. Å finne årsakene til dette ligger utenfor rammene for denne undersøkelsen. Allikevel vil jeg hevde at årsakene ligger utenfor det lærlingen har hatt særlige muligheter til å påvirke. Lærlingen har vært prisgitt de medarbeiderne og mentoren han eller hun har fått tildelt. Hva hadde så skjedd om lærlingen hadde valgt å fortsette i bedriften hun ikke trivdes i, eller ikke evnet å søke seg ansettelse i en annen bedrift? Det kan tenkes at det kunne ha skjedd en endring i bedriften, eksempelvis med hjelp av Opplæringskontoret for tømmerfaget, eller utskiftninger i personalet i bedriften. Det hadde også vært interessant og fått innsikt i strategien til opplæringsansvarlige i denne bedriften. De var ikke på lista over potensielle bedrifter for undersøkelsen da lærlingens ansettelsesforhold i bedriften var opphørt. Dårlig klima i en bedrift kan henge sammen med dårlig ledelse. Uansett, utsiktene for godt klima for utvikling av yrkesstolthet i denne bedriften var ikke stor.

Så tilbake til hennes nåværende bedrift. Hun beskrev denne bedriften som motiverende og at håndverkerne var stolte over sitt yrke. Hun fortalte: *...mange av de kommer til jobben med en positiv innstilling, og det er veldig lite klaging. Det tror jeg virker inn på yrkesstoltheten* (Ka 6). Her vektlegger hun medarbeidernes positive innstilling. Hun sier det er lite klaging: *Nå i den nye bedriften, er det ikke kultur for å gjøre det* (Ka 7). Slik jeg tolker det, smitter denne innstilling også over på lærlingene og de blir en del av det positive fellesskapet. Hun tror også at det positive miljøet virker inn på utviklingen av yrkesstolthet. Sett fra mitt ståsted virker det sannsynlig. Langli beskriver på lignende måte hvordan man i et arbeidsfellesskap kan gjøre hverandre ”gode” og bygge positive fellesskap (2015, s. 53). Wenger vektlegger det samme når han beskriver sitt praksisfellesskap (2004, s. 90). I likhet med lærlingen i bedrift B, løfter Wenger begrepet *gjensidig engasjement* til noe avgjørende for å lykkes med et arbeidende fellesskap (2004, s. 90-91). Det samstemmer med bedrifter i denne undersøkelsen

som sørget for en bevisst utvelgelse av sine mentorer (Kap 4.1). De ønsket engasjerte mentorer med gode holdninger. Gjensidig engasjement krever engasjement fra opplæringsansvarlig og lærlingen. I uttrykket gjensidig ligger det i denne sammenhengen, slik jeg tolker det, et press på begge parter og en forventning om at samarbeidet skal skje med engasjement. Gjensidig engasjement synes å være avgjørende for utvikling av yrkesstolthet hos tømrerlærlingene.

Videre har jeg utdypet didaktiske forhold og situasjoner i bedriftene og sett på hvordan det påvirker lærlingenes yrkesstolthet. Tilbakemeldinger til lærlingene er det første.

Informantene fortalte om nytten de hadde av presise tilbakemeldinger fra mentorene. (Kap. 4.2) De var opptatt av om arbeidet de utførte var kvalitetsmessig godt nok. Når de startet opp på nye arbeider, fikk de hjelp og veiledning underveis. Etterhvert som de fikk erfaring med akkurat dette arbeidet, ble de mer overlatt til seg selv og fagpersonen med opplæringsansvaret kom innom og veiledet (Kap. 4.2). Tømrerlærlingene beskrev et tydelig ønske om å være i stand til å kunne bedømme når et utført arbeid var utført godt nok. De beskriver en usikkerhet underveis i arbeidsprosessen de opplevde som plagsom og noe de ønsket å bli kvitt. Noen av informantene satte denne usikkerheten i sammenheng med sine egne manglende eller svake kunnskaper i forhold til det pågående arbeidet. De var bevisst på at denne vurderingen krevde omfattende kunnskaper og ferdigheter på området for å kunne vurdere dette «godt nok». De som hadde ansvaret for opplæringen i bedriftene var ikke like tydelige på lærlingenes forståelse av hva som er godt nok. De var derimot opptatt av at lærlingen selv skulle rette opp igjen om noe ikke blir godt nok, og begrunner med at det fører til god læring for lærlingen. Lærlingene var enige i at det å gjøre om på egne arbeider gjør at de husker og lærer godt.

Lærlingen Ka i bedrift B skilte seg ut med tanke på krav til utførelse på eget arbeid (Kap. 3.6, 4.2). Hun beskrev sin tilfredshet med å kunne levere fra seg et arbeid som hun visste helt sikkert var godt nok. Det vil si over pålagt standard for bransjen (Kap. 4.2). På denne måten slapp hun unna bekymringer om klager fra kunder eller bedriften og kunne gå hjem om ettermiddagen med lave skuldre og lav puls. Hun utførte etter min forståelse av innholdet i yrkesstolthet en yrkesstolt utførelse (Kap 1.2.1). Hvis det var så enkelt, hvorfor kunne ikke de andre tømrerlærlingene i undersøkelsen bare gjort det samme? Sannsynligvis er det her flere momenter som gjorde det vanskelig. Lærling Ka var noen år eldre enn de andre og hadde

erfaring fra flere bedrifter og bransjer. Kravene til standarden på utførelsen av tømrerarbeider i Norge er høy. Lærlingene som er under opplæring, hadde tidvis utfordringer med å produsere etter den standarden, men de hadde klare målsetninger om å klare det. Med å øve og med god veiledning fikk de det til. Hvordan kan så yrkesstoltheten beskrives i dette? Slik jeg ser det, kan en lærling, som for andre gang demonterer en arbeidsoppgave som ikke holdt mål, for så å gå i gang igjen og denne gangen mestrer oppgaven, være like yrkesstolt som en håndverker som umiddelbart produserer en kvalitet over forventninger og krav. På den andre side hevder Sennett i boka *Håndværkeren* at håndverkerne føler mest stolthet når ferdighetene kan få modnes over litt tid (2009, s. 295).

En av de opplæringsansvarlige stilte spørsmålsteget med hvorfor det innimellom oppstod feil, og var usikker på om feilene skyldtes sløvhet hos noen av lærlingene eller om de bare var uheldige (Kap. 4.2). I denne undersøkelsen hadde lærlingene et klarere fokus på å unngå å gjøre feil, eller gjøre arbeidet godt nok på første forsøk, sett i forhold til de som hadde ansvaret for opplæringen. Lærlingene beskrev det å gjøre feil som litt nedverdiggende og ønsket å unngå det. Lærlingene fokuserte på at vurdering av eget arbeid var vanskelig og krevde omfattende kunnskaper og ferdigheter om den aktuelle konstruksjonen. De hadde også klare meninger om metoder for hvordan de opparbeidet seg denne kompetansen. De opplæringsansvarlige var forutinntatt på at feil kom til å skje, og at det kom til å føre til læring.

Slik jeg tolker dette, viste både lærlingene og mentorene stor interesse for at arbeidene bør utføres «godt nok» med en gang, men det var vanskelig å oppnå i praksis. De hadde ganske forskjellig tilnærming til hvordan det skjedde. Tømrerlærlingene er tydeligere enn opplæringsansvarlige på at vurdering av eget arbeid er avhengig av solid kompetanse på den aktuelle arbeidsoppgaven. Det kan virke som om kommunikasjonen på dette området er tilstede, men for upresis. Det kan også hende at begge parter ønsker å gi den andre fred og ro til å arbeide uforstyrret. Om lærlingen hadde formulert tydeligere hva han er usikker på, og opplæringsansvarlig mer presist tydeliggjort utfordringene til lærlingen, kunne trolig resultatene blitt bedre.

Det kan også se ut til at lærlingene kunne utviklet mer yrkesstolthet om de opplæringsansvarlige hadde vært mer bevisst på lærlingenes problemer med å vurdere eget

arbeid. Muligens kunne en skarpere fokusering på den proksimale utviklingssonen til lærlingen bidratt i riktig retning (Strandberg, 2008, s. 166). Presise tilbakemeldinger som er direkte rettet imot den nært forestående arbeidsoppgaven, kunne ha ført til at lærlingen raskere ville vært i stand til å vurdere kvaliteten på eget utført arbeid. På den andre siden er akkurat denne måten å veilede på typisk for tømrerfaget. Når en lærling har kommet til et vanskelig og kritisk punkt i en arbeidsoppgave, og spør om hjelp, så er det akkurat denne nært forestående sonen eller arbeidsoperasjonen han spør om hjelp og veiledning til, og presist det han mottar veiledning på. Slik jeg ser det er presisjon viktig. Det er lett å tenke seg at for mentoren er dette helt enkle operasjoner. Her kan mentoren lett falle for fristelsen til å bevege seg videre i arbeidsprosessen, og blande inn mye mer enn det nært forestående arbeidet. Slik jeg ser det er dette en didaktisk utfordring som også gjerne kunne løftes fram i yrkesfaglig skolesammenheng.

Tilbakemeldingene til lærlingene har flere aspekter enn nevnt under avsnittet *presise tilbakemeldinger*. Lærlingene utrykte stolthet over positive tilbakemeldinger fra sine mentorer (Kap. 4.2). At de utrykte stolthet over tilbakemeldingene, viser at tilbakemeldingene er viktige for lærlingenes oppfattelse av seg selv, utviklingen av eget selvbilde og dermed utvikling av yrkesstolthet. De satte stor pris på å bli invitert med på aktiviteter utenom den faste arbeidstiden som leirdueskyting, lønningspils, fagtreff og så videre. De fortalte at tilbakemeldingene de fikk der, betydde mer for dem enn tilbakemeldingene de fikk på arbeidsplassen (Kap. 4.1). Lærlingen i bedrift C fortalte i den sammenhengen: *De sier det kanskje litt mer rett ut da. Man er mer utafør jobb, mindre som kollega, og mer som venn på en måte* (P 7). Jeg finner det vanskelig å forklare hvorfor kommunikasjonen utenom arbeidstiden var mer verdifull for lærlingen, men en forklaring kan være frivilligheten i samværet. Kollegaene kunne latt være å invitere lærlingen med på leirdueskyting om de ikke hadde ønsket det. Det at lærlingen har blitt invitert med på aktiviteten, kan han føle som en inkludering i fellesskapet utover det forventede eller obligatoriske. Uansett skaper det bånd som er verdifulle i hverdagen på arbeidsplassen, og det er med å gi lærlingen trygghet på at han er regnet med i fellesskapet.

Videre har det vist seg at berettiget ros er positivt for lærlingens faglige og sosiale utvikling (Kap. 4.3). To av de opplæringsansvarlige peker på viktigheten av å rose lærlingene for godt utført arbeid, eller andre positive bidrag. De hevdet byggebransjen ikke har tradisjon for å

skryte av hverandre, og at de arbeidet for å endre dette. Mentoren i bedrift C sa det på denne måten: *...det å skryte av hverandre, gutter og byggebransjen, det å skryte, det har ikke hengt helt på greip, det var liksom, hvis du ikke hørte noe, så var det bra. Du fikk høre hvis det var dårlig* (OC 9). Det er på tide at dette arbeides med og endres. Hvordan kan så dette endres? Først, hvorfor har denne tradisjonen fått fortsette i det 21. århundre? Det kan være en innstilling blant håndverkerne at det å skryte av lærlingene kan gjøre dem høye på pæra og sjølgode som opplæringsansvarlige i bedrift D beskrev (Kap. 4.2). Læringsteorier viser det motsatte. Illeris beskriver viktigheten av at en læringssituasjon har en klar mening, og et samspill mellom aktørene (2012a, s. 22) (Kap. 4.2). Wenger beskriver det samme (2004, s. 15). Om vi tenker oss pliktoppfyllende og engasjerte lærlinger som utfører sine arbeidsoppgaver på ryddige og gode måter uke etter uke, uten å få høre noe positivt, er det naturlig at de blir usikre og lurer på om det arbeidet de gjør, virkelig er bra. Gjensidig engasjement som er beskrevet tidligere i dette kapittelet kan virke fraværende om berettigede positive tilbakemeldinger uteblir.

I skolesammenheng er det derimot tradisjon for fokusering på positive tilbakemeldinger til elevene på det de mestrer. Trondsen beskriver det på denne måten i sin artikkel: *Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon: ...kan tilbakemeldinger med fokus på hva eleven mestrer være viktig med tanke på å opprettholde og styrke elevens mestringsforventning. Tilbakemeldinger som peker framover, kan påvirke elevenes tiltro til egen mestring på en positiv måte* (2011, s. 165-179).

Jeg vil hevde at vi i skolesammenheng er oppmerksomme på, og benytter oss av, denne positive effekten som berettigede positive tilbakemeldinger gir. Hvorfor er ikke dette en like stor selvfølge i en opplæringssituasjon med en lærling på en byggeplass? Mye av forklaringen på dette ligger trolig i manglende pedagogisk kompetanse på byggeplassen. Det skal sies at fylkeskommunene arrangerer kurs for bedrifter som ønsker å bedre sin kompetanse på veiledning og opplæring av lærlinger. Hvert av kursene går over én dag, og det er mulig å velge kurs som bygger på hverandre (Oslo-kommune, 2018). Slike korte kurs har nok en effekt, men med varighet på én dag er jeg redd effekten er meget begrenset. Jeg er også usikker på i hvor stor grad bedriftene har benyttet seg av tilbudet. Allikevel vil jeg hevde at slike kurs kan sette i gang tankevirksomhet som den hos mentoren i bedrift C, som mente det var på tide at man begynte å skryte av hverandre, også på en byggeplass.

5.2 Gleden av skikkelig håndverk

Lærlingene og opplæringsansvarlige fortalte historier som beskrev deres glede over synlige resultater av arbeidet sitt (Kap. 4.1). Opplæringsansvarlig i bedrift C fortalte med stor entusiasme om arbeidene han hadde deltatt på i ungdommen. Det gav han fortsatt en glede og stolthet når han kjørte forbi boligblokkene på Voksenkollen, som han hadde avlagt sin svenneprøve på. Lærlingene fortalte lignende historier. En lærling fortalte *...jeg koser meg med å se resultatene av det jeg driver med* (K1, Kap. 4.1). Alle informantene beskrev liknende historier. Hvorfor var dette viktig for dem? Det kan tenkes at de bare har gledet seg over at det de har bygget blir fint å se på og at de har mestret en komplisert arbeidsoppgave der og da. På den annen side kan det hende at de tenker i langt videre perspektiv. Et eksempel på det kommer fra lærlingen i bedrift C: *Om jeg ikke har isolert bra nok, eller plasta bra nok så kommer jo vinden inn...de har jo kjøpt en leilighet som skal være godkjent. Da svikter du ikke bare deg selv eller laget, du svikter også de som skal ha den leiligheten, og det tenker jeg på* (P 7). Lærlingen løftet utførelsen av eget arbeid opp til å bety noe for andre enn seg selv og bedriften. Han trakk inn kunden og beskrev ansvaret han påtok seg overfor kunden. Samtidig viser det at lærlingen reflekterer over det han har utført. Planke skriver om refleksjon i håndverkssammenheng på denne måten i sin avhandling: *Refleksjon krever at man distanserer seg gjennom å symbolisere. Vi har løftet blikket fra selve handlingsnivået* (2001, s. 336). Det kan ses i sammenheng med lærlingen som ser eget arbeid imot kundens eventuelle nytte eller fremtidige problemer. Kundens kommende erfaringer med boligen blir for lærlingen symboler i egne tanker om konsekvenser av arbeidet. Dette ser jeg på som tankevirksomhet på et forholdsvis høyt nivå og som helt klart er med å bygge yrkesstolthet hos lærlingen.

Jeg vil hevde at lærlingens refleksjon rundt kvaliteten på eget arbeid svarer på undersøkelsens forskningsspørsmål nummer en. Måten han reflekterte på, viser at yrkesstoltheten betydde noe for lærlingens utførelse av tømmerfaget. Lærlingens yrkesstolthet bidro altså til å sikre kunden en bolig som fungerer til forventningene. Samtidig så det ut til at lærlingens utviklede yrkesstolthet guider lærlingen i vurderingen av eget arbeid.

Hva om lærlingen ikke utvikler yrkesstolthet? I denne undersøkelsen var lærlingene godt i gang med å utvikle yrkesstolthet, så det er ingen direkte eksempler å vise til. De eksemplene

hvor det ikke skjedde, er tidligere erfaringer fra lærlingen i bedrift B og en lærling som opplæringsansvarlig i bedrift D var oppgitt over (Kap. 4.1, 4.2). Yrkesstoltheten, eller mangelen på den, virket også inn på disse lærlingenes utøvelse av håndverket. Denne gangen i negativ forstand. På den andre siden kan man undres over hva som har ført til dette og hvordan det har startet. Det er i hvert fall tydelig at det henger sammen, men som med ”høna og egget” er det vanskelig å se hva som har kommet først. Ut i fra dette hevder jeg at yrkesstoltheten til lærlingene har stor betydning for deres utøvelse av håndverket.

5.3 Sosial kompetanse er avgjørende

Så til sist vil jeg drøfte lærlingens sosiale kompetanse og hvordan den virker inn på yrkesstoltheten deres. Det er naturlig at nivået på lærlingenes sosiale kompetanse varierer (Kap. 4.3). Opplæringsansvarlig i bedrift C beskrev det slik:

...veldig stor forskjell, noen har det med seg i bagasjen og har lært gode holdninger til både det ene og det andre, altså de har gode holdninger generelt i samfunnet. De har gode holdninger til det å lære og gode holdninger til de andre på laget osv., og andre må lære det. De er litt mer uslipte i kanta når de kommer, ofte kan det ha noe med familiesituasjonen å gjøre (OC 9).

I bedrift C var det bevissthet rundt dette, og mentorene var innstilt på at de måtte arbeide også med lærlingenes holdninger. Det var bevissthet rundt sosial kompetanse i alle bedriftene i undersøkelsen, men varierende forståelse for at dette også var deres oppgave å arbeide for å øke denne kompetansen hos de lærlingene som hadde behov for det. Det kan virke som det på alle nivåer i utdanningen i Norge er et ønske om at sosial kompetanse skal være på plass. Satt på spissen vil jeg hevde: Ungdomsskolen skylder på barneskolen, videregående legger ansvaret på mangler i ungdomsskolen, og mange mener familiene burde ha lagt ned større innsats for sine barn og ungdommer. Uansett, bedriften må forholde seg til den sosiale kompetansen lærlingen har den dagen han eller hun kommer inn porten. I den sammenhengen virker det fornuftig å kartlegge kompetanse og øve videre.

Jeg har tidligere pekt på at yrkesstolthet bygges opp parallelt med at lærlingene bygger opp sine praktiske kunnskaper, ferdigheter til å utføre dem i praksis og holdninger som sømmer seg for en god håndverker (Kap. 1.2.1). I undersøkelsen har det kommet fram at bedriftene mener holdninger er den viktigste av disse tre faktorene. De hadde en oppfatning av at om holdningene til lærlingen var gode, så kom kunnskapene og ferdighetene nesten av seg selv.

Om lærlingen derimot hadde dårlig holdninger, stod de i veien for lærlingens utvikling av kunnskaper og ferdigheter (Kap. 4.3). Ingen av undersøkelsens informanter var i denne kategorien, men mentorene hadde eksempler de ønsket å trekke fram som de var oppmerksomme på og ønsket å unngå. Eksempler på dårlige holdninger var hyppige forseintkomminger, å tøyse matpauser, å pakke for tidlig sammen på ettermiddagen, å gå fra dårlig utført arbeid, frekk oppførsel og sjølgodhet. Mentoren i bedrift C, beskrev bedriftens forventninger til personalets oppførsel, og poengterte at det også gjaldt på fritiden så lenge de bar bedriftens logo eller på annen måte kunne identifiseres med bedriften (Kap. 4.3). Andre eksempler var på det mellommenneskelige planet, som evne til samarbeid, ta i mot beskjeder og klare å ta budskapet inn og bearbeide det (Kap. 4.3).

Det virket som bedriftenes forventninger til holdninger, eller sosial kompetanse, hos en tømrerlærling minner om normal folkeskikk, det vil si å møte andre mennesker på en positiv, inkluderende og hensynsfull måte. Likeså vise respekt for andres tid, eiendeler og ikke minst, vite forskjellen på mitt og ditt.

Innbjør og Kleiveland omtaler holdninger i forbindelse med læring i bedrift (2007, s. 115). For å visualisere holdningers betydning i læringsprosessen, har de satt holdninger inn i en formel sammen med kunnskap og ferdigheter.

Kompetanse = (kunnskap + ferdigheter) x holdninger (Innbjør & Kleiveland, 2007, s. 115).

På denne måten viser de at kunnskaper og ferdigheter til å utføre læringsoppgaven i liten grad hjelper om holdningene til det som skal utføres er dårlige. De oppfordrer til fokusering på holdninger i lærings situasjoner i *planlegging, gjennomføring av og evaluering av læringstiltak* (Innbjør & Kleiveland, 2007, s. 115).

Det ser ut til at Innbjør & Kleiveland mener holdningene kan påvirkes og endres. Illeris læringsteori med hans beskrivelse av drivkraftdimensjonen til den lærende forteller mye av det samme. Illeris hevder at drivkraftdimensjonen er situasjonsavhengig. Situasjoner kan endres, dermed tolker jeg drivkraften som mulig å endre. Ut i fra disse teoriene og denne tankegangen er holdninger noe det er mulig å øve på og lære (Kap. 2.0) (Kap. 4.1) (Illeris, 2012b, s. 45). Dette samstemmer med opplæringsansvarlig i bedrift C som håndplukket

fagarbeidere med gode holdninger til å være lærlingenes instruktører. Dette gjorde han for å unngå overføring av dårlige vaner, men derimot overføre de gode vanene (Kap. 4.1).

Responsibility and autonomy som er en kategori i EQF (kap.1.2.2) (European Commission, 2012) kan også sies å bygge opp under denne forståelsen.

Det bør også nevnes at kvalifikasjonsrammeverket er inndelt i åtte utdanningsnivåer og tømrerlærlingene vil med bestått svenneprøve plasseres på nivå fire (kap. 1.2.2) (Regjeringen, 2011b, s. 20).

6.0 Oppsummering

Målet for denne undersøkelsen vært å skaffe innsikt i hvordan tømmerlærlingene forholder seg til yrkesstolthet gjennom problemformuleringen:

Hvor bevisst er lærlinger når det gjelder yrkesstolthet i tømmerfaget?

For å kunne arbeide med begrepet yrkesstolthet definerte jeg en yrkesstolt håndverker som en håndverker som innehar disse egenskapene:

- *Kunnskaper, eller evne til å skaffe seg kunnskaper, om arbeidsoppgaven som skal utføres.*
- *Ferdigheter til praktisk å utføre oppgaven med faglig solide resultater.*
- *Holdninger rundt arbeidsoppgaven og eget vesen som er akseptable og styrkende faglig og sosialt, og det å kunne se egenskapene i en sammenheng og reflektere over dem (kap. 1.2.1, 5.1)*

I arbeidet med undersøkelsen har lærlingenes yrkesstolthet blitt sett i lys av disse egenskapene.

Det viste seg at tømmerlærlingene hadde stor bevissthet om yrkesstolthet. Det kom til uttrykk gjennom deres fokusering på å tilegne seg gode nok kunnskaper og ferdigheter. Målsetningen deres var å kunne utføre arbeidsoppgavene med en kvalitet som var god nok etter bedriftens og bransjens normer. Lærlingene hadde kapasitet til, og ønske om å utføre arbeidsoppgavene med en kvalitet over normene. Det dreide seg om millimeteravvik som ingen andre enn lærlingene ville oppdaget. Når de fikk det til ga slikt utført arbeid intervjupersonene en tilfredshet, og en trygghet. Da følte seg sikre på at ingen, noen gang, kom til å klage på akkurat det de hadde utført (Kap. 4.2).

Yrkesstoltheten kan ikke oppfattes som en fysisk egenskap som kan måles på en skala. Den kan beskrives som en indre drivkraft, en refleksjon, en samtale håndverkeren har med seg selv om kvaliteten på eget arbeide. Av den grunn må yrkesstoltheten ses som individuell. En lærling som med full konsentrasjon, og som så vidt klarer å utføre en arbeidsoppgave godt nok, kan være mer yrkesstolt enn lærlingen som utfører arbeidsoppgaven nærmest perfekt uten å anstrenge seg nevneverdig. Det kommer an på hvor langt lærlingen har kommet i sin

utvikling, om han har tilegnet seg tilstrekkelige kunnskaper om arbeidsoppgaven, og om han har ferdighetene som trengs for å utføre oppgaven på en tilfredsstillende måte. Det viste seg å være en fordel om lærlingen rakk å samle seg erfaring rundt akkurat den aktuelle arbeidsoppgaven slik at lærlingen kunne reflektere over eget arbeid. Sammenhengen mellom lærlingens utvikling av kunnskaper og ferdigheter, og lærlingens utvikling av yrkesstolthet var betydningsfull for lærlingen. For å utvikle yrkesstolthet kreves det en refleksjon over kvaliteten på eget arbeid. Yrkesstoltheten blir således en naturlig forlengelse av håndens og åndens arbeid (Kap. 4.2, 5.1, 5.2).

Samtlige av lærlingene hadde interesse og glede av praktiske arbeidsoppgaver fra barndommen av. Lærlingene fant også glede og inspirasjon i at det de bygget blir skikkelig og at produktet kommer kunden til nytte. De evnet mer enn bare å betrakte resultatet, og se at dette ble fint. Lærlingene tenkte på hvordan brukerne av boligene kom til å oppleve å bo der. De var opptatt av at kunden ikke skulle få et produkt som var skeivt eller kaldt på grunn av deres feilproduksjon. Ingen av informantene beskrev forsøk på eller ønske om å kamuflere arbeider med dårlig utførelse. Tvert imot beskrev de egne rutiner om å gjøre arbeidet på nytt om det trengtes. Det beskrev de som god læring, samtidig som det er en indikator på deres yrkesstolthet (Kap 4.1).

Det viste seg at miljøet i bedriften var avgjørende for å kunne skape et gjensidig engasjement under opplæringen. Positive holdninger i praksisfellesskapet smittet over på lærlingene i arbeidssituasjonen. Berettiget ros fra kollegene i sosiale situasjoner utenfor arbeidstiden ble høyt verdsatt av lærlingene, og inspirerte dem til å stå på i læringsarbeidet. På samme måte hadde en av lærlingene erfaringer med negative holdningen blandt personalet på en tidligere bedrift. Hun maktet ikke å utvikle seg i denne bedriften, og utviklet heller ikke yrkesstolthet. Hun byttet bedrift og kom til en ny «verden» hvor hun blomstret opp, utviklet seg og sin yrkesstolthet. Videre verdsatte lærlingene det å få bekreftet av kollegene at en arbeidsoppgave de hadde utført på egenhånd, var faglig godt nok utført. Det gjorde dem stolte, og gav dem drivkraft i det videre arbeidet. Lærlingene var også opptatt av om de andre på laget likte dem som person eller ikke. På denne måten bygde de opp sin egen identitet (kap. 4.1, 5.1).

Bedriftene vektla lærlingenes holdninger som vesentlige for lærlingenes utvikling av yrkesstolthet. Om holdningene var gode, kom kunnskapene og ferdighetene nærmest av seg

selv. Dårlige holdninger stod i veien for lærlingenes utvikling av yrkesstolthet. Særlig en av mentorene hadde et anstrengt forhold til dårlige holdninger hos lærlinger. Han oppfattet det som en permanent tilstand hos lærlingen som gav bedriften store utfordringer. De andre mentorene oppfattet lærlingenes holdninger som noe de kunne og måtte arbeide med, noe som yrkespedagogisk litteratur bekreftet. Jeg har valgt å se lærlingenes utvikling av holdninger som dannelse. Dannelsen hjelper lærlingene til å ta fornuftige empatiske valg, faglig og sosialt, på arbeidet og fritiden (kap. 4.3, 5.3)

Veien videre

Så tilbake til videregående skole og yrkesfag. Slik jeg ser det vil en undervisning i lys av Wengers syn på sosiokulturell læring og praksisfellesskap føre til fremtidige yrkesstolte håndverkere (2004, s. 15). Hovedpunktene, mening, praksis, fellesskap og identitet ser jeg som kjernen i yrkesdidaktikken. Begrepene bør plukkes fra hverandre, drøftes og diskuteres på avdelingene (Kap 2.0, 4.1).

Mening. Arbeidet med denne undersøkelsen har gitt meg innsikt i tømrerlærlingenes *mening* med å arbeide i tømrerfaget. Trolig kan vi i skolesammenheng bli flinkere til å synliggjøre meningen med det vi gjør og hvorfor vi gjør det. Kanskje ta oss litt bedre tid sammen med elevene når de er ferdig med en oppgave. Gi ros når resultatet har blitt bra og la det være rom for refleksjon over hvorfor, og ikke minst tenke på Vygotsky og hans proksimale utviklingszone (Strandberg, 2008, s. 165, 180). Det er fort gjort å rase av gårde, *når du kommer dit, så må du huske...* og så videre.

Praksis. I lys av Wenger dreier det seg om gjensidig engasjement (2004, s. 15, 90). Praksis finner sted i deltakernes engasjement og handling. Lærlingene i denne undersøkelsen var helt avhengige av å oppleve et engasjement fra sin mentor og sine kolleger, for å kunne utvikle sin yrkesstolthet. Det er naturlig å tro at det samme gjelder for elever som går på videregående skole.

Fellesskap har vi tradisjon for i yrkesfaglig skole. Lærlingene i undersøkelsen satte fellesskapet i arbeidslaget høyt. De ville ikke svikte noen i det fellesskapet. Felleskap er noe som må bygges opp. Det kommer ikke av seg selv. Bedriftene i undersøkelsen var opptatt av samholdet på laget og la til rette med sosiale arrangementer som lærlingene ble invitert med

på. Fellesskapet i en skoleklasse vil nødvendigvis skille seg fra fellesskapet i et arbeidslag, men mye dreier seg om det samme. Det dreier seg om å spille på lag. Lærerne er kapteinen og må arbeide med lagbyggingen. Fungerer laget og de spiller i sammen, vil de utvikle seg og sin yrkesstolthet ved hjelp av hverandre.

Identitet. Lærlingene i denne undersøkelsen var opptatt av å bygge seg en identitet som inkluderte dem i praksisfellesskapet på arbeidsplassen. Som et eksempel i undersøkelsen viste, var det én som ikke mestret dette. I undersøkelsen ble det omhandlet skrevne og uskrevne regler for skole og bedrift. Disse bør yrkesfagelevne gjøres kjent med og øve på i forkant av og gjennom utplassering i bedrift i faget yrkesfaglig fordypning.

Denne undersøkelsen viser at yrkesstolthetsbegrepet ikke er representert i styringsdokumentene for utdanning i Norge. Vi står nå ovenfor en revidering av læreplanene for byggfagene på Vg2 nivå. Jeg har en klar oppfatning om at yrkesstolthetsbegrepet må implementeres i disse planene. Det kan gjøres gjennom å engasjere seg i arbeidet i læreplangruppen, som skal gi innspill til læreplanen.

For at andre skal kunne nyttiggjøre seg av resultatene av denne undersøkelsen, vurderer jeg å skrive en artikkel. Den planlegger jeg å publisere i Utdanningsforbundets månedlige fagblad *Utdanning*, eller det mer yrkesfaglige kvartalvise fagbladet *Yrke*, som også utgis av Utdanningsforbundet.

7.0 Referanser

- Akershus-fylkeskommune. (2016). Garanterer læreplass i Akershus fylkeskommune. Hentet 2017.10.01 2017 fra http://www.akershus.no/om-fylkeskommunen/pressepenter/pressemeldinger/?article_id=203824
- Bals, J. (2017). *Hvem skal bygge landet?* Oslo: Cappelen Damm.
- Bals, J. (2018, 30.04.18). Vi har fortsatt mye å slåss for. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/vi-har-fortsatt-mye-a-slass-for/69759865>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper* (Pedagogisk perspektiv). Oslo: Aschehoug.
- Brevik, B. (2014). *LEGO & læring : en kvalitativ studie av elektrofaglæreres bruk av LEGO mindstorms som læringsverktøy i norsk videregående skole* (ph.D). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo
- Brevik, B. & Universitetet i Oslo Det utdanningsvitenskapelige, f. (2014). *LEGO & læring : en kvalitativ studie av elektrofaglæreres bruk av LEGO mindstorms som læringsverktøy i norsk videregående skole* (ph.D). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (Kvalitative metoder en grundbog, W. Hansen, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (Kvalitative metoder en grundbog). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Byggopp. (2018). Læreplassgaranti. Hentet 07.04.18 2018 fra <http://ost.byggopp.no/lareplassgaranti>
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (Metode og oppgaveskriving, 4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2013). *Profesjonsutdanning og dannelse : bacheloroppgavens muligheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Direktoratet for byggkvalitet. (2017). Byggteknisk forskrift (TEK17). Hentet 26.11.17 fra <https://dibk.no/byggereglene/byggteknisk-forskrift-tek17/>
- Eikeland, O. (2015). Om det allmenne ved yrkespedagogikken. I Eikeland Him Schwenche (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 13-31). Oslo: Gyldendal akademisk, 2015.
- European Commission. (2012). *European Qualifications Framework* Hentet fra <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>
- Farstad, M. (2006). *Stolthet tross fordom : en studie av bønders yrkesstolthet*. Trondheim: M. Farstad.
- Fladberg, K. I. (2016, 10.03.16). Færre søker yrkesfag i Oslo. *Dagsavisen*.
- Frøstrup, A. (1999). *Tømrerteori : konstruksjoner i tre* (3. utg., bokmål. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Godal, J. B., Falk, E., Egge, A. M. & Renmælmo, R. (2007). *Festskrift : Jon Bojer Godal 70 år : Norsk handverksutvikling - NHU 20 år* (Maihaugen, Bind 2007). Lillehammer: Maihaugen.
- Godal, J. B., Vatle, B. & Mattson, A. (1999). *Skisser og fabuleringar kring handverkspedagogikk*. Tromsø/Lillehammer: De Sanvigske samlinger.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-71). Trondheim: Tapir akademisk.
- Gunnestad, A. (2003). *Didaktikk for førskolelærere : en innføring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Halkier, B. (2012). *Fokusgrupper* (Kvalitative metoder en grundbog). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Helland, H. & Støren, L. A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene – Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(02), 151-179.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning : hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1989). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforl.
- Illeris, K. (2012a). *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012b). *Læring* (Læring). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere : en kvalitativ studie* (dr.polit). Århus Universitet, Århus
- Inglar, T. (2015). *Erfaringslæring*. Kristiansand: Portal forl.
- Innbjør, H. & Kleiveland, J. (2007). *Operativt lederskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, T.-I. (2014). Hvordan dannes sykepleierstudenten i dag? *Klinisk sygepleje*, 28(3), 71-75.
- Jobzone. (2018, 01.05.18). Håndverker med yrkesstolthet. Hentet 01.05.18 2018 fra <http://www.bygg.no/article/1319892>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kristoffersen, M. & Friberg, F. (2016). Transformasjonsledelse og økte effektivitetskrav i sykepleien. *Nordic Journal of Nursing Research*, 36(1), 13-19. doi: 10.1177/0107408315595163
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G. & Jensen, K. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis* (Mesterlære læring som sosial praksis). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kydland, A. G. & Høyve, S. (2015). Samspill mellom øvingsavdeling og praksis i sykepleie - mer læring? *Nordisk sygeplejeforskning*, 4(01), 61-69.
- Langli, L. (2015). Noen synspunkter på praktisk og teoretisk kunnskap *Yrkespedagogiske Perspektiver* (s. 50-73). Oslo: Gyldendal akademisk, 2015.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster* (B. Nake, Overs.). København: Reitzel.
- Lier, A. R. (2015). Yrkespedagogikk i en norsk kontekst. *Tett på yrkesopplæring : yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 50-64). Bergen: Fagbokforl.
- Lødding, B. (2010). Fagutdanning og fagidentitet i byggebransjen: Opplæring av tømrere og rørleggere gjennom videregående opplæring: NIFU STEP.
- Markussen, E. (2014). *Utdanning lønner seg. Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Marsdal, M. E. (2015). *Fra sosial dumping til sammenbrudd?* (Rapport nr. 4 2015): Manifest. Hentet fra <http://manifesttankesmie.no/wp-content/uploads/sites/2/2015/10/Rapport4-2015.pdf>

- Mesterhus. (2017). Markedsføring. Hentet 26.01.17 2017 fra <http://m.mesterhus.no/artikkel.ephtml?id=13615>
- Nilsen, S. E., Myren, K. A., Berg, T., Godal, J. B., Wasenden, W. & Høgskolen i, A. (2001). Yrkesretting som pedagogisk prosess *Rapporter og utredninger (Høgskolen i Akershus : trykt utg.)* (Bind 4/2001). Bekkestua: Høgskolen i Akershus.
- Ogden, T. (2012, 21.11.17). Sosial kompetanse hos barn og unge. Hentet 21.11.17 2017 fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Oslo-kommune. (2018). Kurs for lærebedrifter. Hentet 24.02.18 2018 fra <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/fag-og-yrkesopplaring/kurs-for-larebedrifter/#gref>
- Oslo Håndverk & industriforening. (2018). Yrkesstolthet. Hentet 16.04.18 2018 fra <http://ohif.no/yrkesfag/dette-er-yrkesfag/yrkesstolthet/>
- Planke, T. (2001). *Tradisjonsanalyse : en studie av kunnskap og båter* (ph.d. nr 117). Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap* (The tacit dimension, E. Ra, Overs., Bind nr 5). Oslo: Spartacus.
- Regjeringen. (2004). *St.meld. nr. 030 (2003-2004)*
Kultur for læring. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Regjeringen. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Regjeringen. (2011a). *Meld. St. 22 (2010 – 2011)*
Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?q=meld.%20st%2022%202010-2011%20motivasjon%20mestring>
- Regjeringen. (2011b). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Regjeringen. (2013a). *Meld. St. 18 (2012–2013)*
Lange linjer – kunnskap gir muligheter. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20122013/id716040/sec2#KAP1>
- Regjeringen. (2013b). *Yrkesfagløftet*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/yrkesfagloftet/id2466567/>
- Regjeringen. (2014). *NOU 2014: 7*
Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Regjeringen. (2015). *NOU 2015: 8*
Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Regjeringen. (2016). *Meld. St. 28 (2015–2016)*
Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1?is=true&q=yrkesstolthet>
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunnskap : en studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Gytting: Nya Doxa.

- Sannerud, R. (2005). *Læring på byggeplassen - utopi eller realitet? : et aksjonsforskningsprosjekt i byggbransjen* (ph.D). Roskilde Universitetscenter. Forskerskolen Livslang Læring, Roskilde
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren : arbeidets kulturhistorie: hånd og ånd* (The Craftsman, O. L. Henriksen, Overs.). Højbjerg: Hovedland.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skogstad, A. (2009). Unnasluntring på jobben - et problem i norsk arbeidsliv? : om kontraproduktiv atferd på jobben og tilbaketrekking fra arbeidsrollen. *Søkelys på arbeidslivet* (trykt utg.). Årg. 26, nr 2 (2009), S.153-176.
- Skogstad, A. & Notelaers, G. (2009). Unnasluntring på jobben - et problem i norsk arbeidsliv? : om kontraproduktiv atferd på jobben og tilbaketrekking fra arbeidsrollen. *Søkelys på arbeidslivet* (trykt utg.). Årg. 26, nr 2 (2009), S.153-176.
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Slagstad, R. (2006). *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax.
- Standard norge. (2017). NS 3420 info. Hentet fra [https://www.standard.no/Global/PDF/Bygg,%20anlegg%20og%20eiendom/NS%203420%20info/NS%203420%20info%202017%20utg%20\(2017-02-08\)mfaWEBformat.pdf](https://www.standard.no/Global/PDF/Bygg,%20anlegg%20og%20eiendom/NS%203420%20info/NS%203420%20info%202017%20utg%20(2017-02-08)mfaWEBformat.pdf)
- Statistisk sentralbyrå. (2018a). Prisutvikling brukte boliger. Hentet fra <https://www.ssb.no/priser-og-prisindekser/statistikker/bpi>
- Statistisk sentralbyrå. (2018b). Statistikk bebygd areal i Norge. Hentet 10.04.18 2018 fra <https://www.ssb.no/bygg-bolig-og-eiendom/statistikker/byggeareal/aar>
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis : blant pugghester og fuskelapper* (Vygotskij i praktiken bland plugghästar och fusklappar, A. Manger, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tarrou, A.-L. H. (2005a). Danning i yrkesfagene i skolen og i lærerutdanningen (s. 213-223). Bergen: Fagbokforl., cop. 2005.
- Tarrou, A.-L. H. (2005b). Yrkenes og yrkesfagernes didaktikk : om kunnskap, læring og handling til yrker og profesjoner i bevegelse (s. 189-210). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, 2005.
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder: et forsvar for håndværk og faglighed*. København: Gyldendal.
- Thronsen, I. (2011). Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education*(03), 165-179.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Utdanningsløpet. Hentet 27.01.17 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/BA>
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). Læreplan for Vg2 Byggteknikk. Hentet 18.01.17 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/BYG2-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). Læreplan i Bygg- og anleggsteknikk. Hentet 18.01.17 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/BAT1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2007c). Læreplan i tømrarfaget Vg3 / opplæring i bedrift. Hentet 18.01.17 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/TMF3-01/Hele/Formaal>

- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Hentet 20.02.17 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å forstå kompetanse*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Walstad, P. H. B. (2006). *Dannelse og Duelighet for livet: Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon* (doctor rerum politicarum). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Walstad, P. H. B. (2015). Kulturfaget yrkespedagogikk *Yrkespedagogiske prinsipper* (s. 33-49). Oslo: Gyldendal akademisk, 2015.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet* (Communities of practice, learning, meaning, and identity). København: Reitzel.

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet- samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide for tømmerlæringer

Vedlegg 3: Intervjuguide for opplæringsansvarlig i bedrift

Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Tømrerlæringer og yrkesstolthet”

Bakgrunn og formål

Som byggfaglærer og masterstudent i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus er jeg opptatt av ungdommenes faglige og sosiale utvikling. Dette prosjektet er ment å skaffe innsikt i hvordan tømrerlæringer utvikler sin yrkesstolthet, og hvilken betydning det har for deres utøvelse av håndverket.

Du/dere er forespurt å delta i dette prosjektet på grunn av deres stilling som tømrerlærling eller opplæringsansvarlig og vil kunne komme med god informasjon om utvikling av yrkesstolthet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå med kvalitative intervjuer, i fokusgrupper og individuelt. Det vil bli gjort digitale lydopptak av intervjuene. Opptakene vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun undertegnede og veileder som har innsyn i datamaterialet. I rapporten vil informasjonen bli anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i midten av mai 2018. Alt datamateriell vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål, ta kontakt med Helge Lethigangas på tlf. 92825078 eller veileder Ulf Christer Melvold på tlf. 41459598

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide for tømrerlæringer

Informasjon

- Jeg vil presentere meg selv, og fortelle litt om bakgrunn og hensikten med prosjektet, som går ut på å samle informasjon og forståelse om utvikling av yrkesstolthet blant tømrerlæringer.
- Informere om at det er planlagt å ta opp samtalen på opptaker og forklare informantene om hvorfor jeg ønsker det. Jeg vil informere om at alle informantene vil bli anonymisert i prosjektet. Opptakene skal bare spilles av meg og opptaket vil bli slettet når prosjektet er ferdig. Informerer også om at det er helt frivillig å være med i prosjektet, og at han når som helst underveis kan velge å trekke seg.
- Presentere skjema for samtykke til å delta i prosjektet, og sørge for å få det underskrevet.

Introduksjonsrunde

Hva som skal skje her i dag

- Jeg er nysgjerrig på hva hver enkelt av dere tenker og mener. Husk, her er det ingen riktige eller feil svar. Alle tanker og meninger er like viktige for meg.
- Er det noen spørsmål i forbindelse med det vi nå skal gjøre?

Intervjuspørsmål

- **Introduksjon**

Kan du gi en kort presentasjon av bedriften vi nå er i?

Underspørsmål som benyttes om de ikke blir berørt i hovedspørsmålet

Hvor mange ansatte tømrer og lærlinger?

Hva er typiske oppdrag?

Benytter dere innleie/underentreprenører, i så fall i hvilket omfang?

- **Motivasjon og trivsel**

Det kan være mange motiver for å velge et yrke.

Kan du si noe om hva som er din motivasjonen ditt yrkesvalg?

Her har jeg noen forventninger til hva de bør pense inn på og vil, om det trengs, komme med tilleggsspørsmål.

Indikatorer for motivasjon: Familie, venner, lønn, arbeid med kroppen, frisk luft, skape noe varig.

Kan du videre fortell om hvordan, du trives som lærlinger?

Om nødvendig: *Har du noen tanker om hvorfor du trives?*

Indikatorer for trivsel: Det sosiale, håndverket.

- **Tilbakemelding-evaluering-refleksjon**

Jeg regner med dere lærlinger får tilbakemeldinger på arbeidsoppgavene dere utfører.

Hvordan skjer det?

Eventuelle tilleggsspørsmål:

Hender det dere får kjeft?

Hender det dere får ros?

Snakker dere om hverandres arbeid?

Hvordan kan tilbakemeldingene være til hjelp for deres videre læring og arbeid?

- **Kunnskaper og ferdigheter**

Kan du fortelle om hvordan dere lærer i denne bedriften. Tenk deg at du skal være med å kle en vegg med tømmermannspanel. Det er første gangen dere skal gjøre det som lærling. Hvordan vil dere typisk komme i gang med dette?

Indikatorer:

Husker det i fra videregående skole. (Utregninger)

Fadder viser og følger opp.

Mesterlære. (Må forklares for lærlingene)

Flere lærlinger sammen, klarer selv. (Praksisfellesskapet)

Noe på taus kunnskap.

Når lærer dere godt? (I hvilke situasjoner)

- **Det sosiale og kommunikasjon**

Kan du si noe om kommunikasjon og det sosiale på byggeplassen.

Indikatorer:

Inkludert.

Regnet med.

Snakka med.

Hvordan tenker dere det har innvirkning på deres utvikling, læring (og trivsel)?

- **Holdninger-stolthet-dannelse**

Nå har vi snakket endel om temaer rundt yrkesstolthet. Hva tenker du er yrkesstolthet for en håndverker?

Du er tydeligvis i gang med å utvikle en stolthet og ære til det dere lager eller bygger.

Når og hvordan i utdanningen, eller livet ditt, tenker du at det startet?

Om du føler et ansvar for å gjøre et arbeid ”skikkelig”, hvem er det du føler dette ansvaret overfor?

Om vi ikke kommer i gang, presenterer jeg alternativer:

Deg selv, tømreren som er fadderens din, bedriften, kunden, samfunnet?

Spørsmålene videre vil jeg bare benytte de som ikke allerede er omtalt av lærlingen.

Hva tenker du om kvaliteten på arbeidet dere utfører. Kan du snakke om ”det perfekt utførte arbeidet” i mot ”godt nok”.

Hva gjør du om noe ikke blir godt nok?

Jeg tror det er lurt å se dette opp i mot det forventet tidsforbruk på arbeidsoppgaven.

Tenker du det er viktig å være presis på tiden i forhold til spisepauser, arbeidstidens start og avslutning? Er det fokus på det?

Har du noen gang tatt med en venn eller nær familiemedlem for å vise fram noe dere har bygget? I så fall hvorfor?

Er dette noe du tenker på når dere utfører en arbeidsoppgave?

- Er det noe annet du kommer på som kan innvirke på deres utvikling og nytte av yrkesstolthet? Vi kan vi ta en kort runde i gruppa på det nå til slutt.

Jeg er glad for at du var villige til å stille opp på dette intervjuet. Informasjonen jeg har fått vil være viktig prosjektet, så tusen takk for innsatsen!

Intervjuguide for opplæringsansvarlig i bedrift

Informasjon

- Jeg vil presentere meg selv, og fortelle litt om bakgrunn og hensikten med prosjektet, som går ut på å samle informasjon og forståelse om utvikling av yrkesstolthet blant tømrerlæringer.
- Informere om at det er planlagt å ta opp samtalen på opptaker og forklare informanten om hvorfor jeg ønsker det. Jeg vil informere om at alle informantene vil bli anonymisert i prosjektet. Opptakene skal bare spilles av meg og opptaket vil bli slettet når prosjektet er ferdig. Informerer også om at det er helt frivillig å være med i prosjektet, og at informanten når som helst underveis kan velge å trekke seg.
- Presentere skjema for samtykke til å delta i prosjektet, og sørge for å få det underskrevet.

Intervjuspørsmål

- **Introduksjon**

Kan du gi en kort presentasjon av bedriften vi nå er i?

Underspørsmål som benyttes om de ikke blir berørt i hovedspørsmålet

Hvor mange ansatte tømrer og læringer?

Hva er typiske oppdrag?

Benytter dere innleie/underentreprenører, i så fall i hvilket omfang?

- **Motivasjon og trivsel**

Det kan være mange motiver for at en lærling velger akkurat tømrerfaget.

Har du noen tanker om hva som kan ligge til grunn?

Indikatorene fra fokusgruppeintervjuene med lærlingene velger jeg å sette inn under hvert punkt som en sjekkliste:

Familie, venner, lønn, arbeid med kroppen, frisk luft, skape noe varig.

De fleste lærlinger trives på en byggeplass.

Har du noen tanker om hvorfor de gjør det i deres bedrift?

Indikatorer for trivsel: Det sosiale, håndverket.

- **Tilbakemelding-evaluering**

Hvordan gir dere tilbakemelding til deres lærlinger?

Hvordan kan tilbakemeldingen innvirke på lærlingens læring og arbeid?

- **Kunnskaper og ferdigheter**

Mye tyder på at yrkesstolthet inneholder elementer av ”kunnskaper, ferdigheter og holdninger”. Vi starter med å se på lærlingenes utvikling av kunnskaper og ferdigheter.

Tenk at lærlinger skal kle en vegg med tømmermannspanel for første gang. På hvilken måte vil dere introdusere og gjennomføre dette i deres bedrift?

Indikatorer:

Husker det i fra videregående skole.

Fadder viser og følger opp.

Mesterlære.

Flere lærlinger sammen, klarer selv. (Praksisfellesskapet)

Noe på taus kunnskap

Når lærer de godt?

- **Holdninger-stolthet-dannelse**

Hva tenker du ligger i begrepet yrkesstolthet som er viktige verdier eller kunnskaper for lærlingene i deres bedrift?

Hvordan tenker du lærlingene tilegner seg disse kunnskapene eller verdiene?

Når starter denne prosessen? (Hjemme, grunnskole, videregående skole eller lærling i bedrift.)

Hvilken nytte kan bedriften ha av lærlingenes yrkesstolthet?

Ser du noe annet eller andre yrkesstoltheten kan ha nytte for. (Lærlingen selv, tømreren som er fadder, kunden, samfunnet?)

Tilleggsspørsmål om opplæringsansvarlig ikke kommer inn på det selv:

Jeg har spurt tømrerlærlingene om hva de tenker om “det perfekt utførte arbeid, kontra godt nok”.

Hva tenker du om det sett i fra bedriftens side?

Har bedriften en strategi om en lærling har utført et arbeid som ikke er ”godt nok”?

Det er ofte fokus på å være presis på tiden i forhold til spisepauser, arbeidstidens start og avslutning.

Kan du si litt om hvordan det fungerer?

- **Det sosiale og kommunikasjon**

Nå skal vi inn på kommunikasjon og det sosiale på byggeplassen. I hvor stor grad blir lærlingene regnet med “som en av gutta” her på byggeplassen?

Hvordan tenker du det har innvirkning på deres utvikling, læring og trivsel?

- **Oppsummering**

Er det til slutt noe annet, du kommer på, som kan innvirke på lærlingenes utvikling og nytte av yrkesstolthet?

Jeg er glad for at du var villig til å stille opp på dette intervjuet. Informasjonen jeg har fått vil være viktig i prosjektet. Så tusen takk!

Ulf Christer Melvold

Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus Postboks 4 St. Olavs plass

0130 OSLO

Vår dato: 16.05.2017 Vår ref: 54001 / 3 / AMS Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.04.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

54001 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

Tømmerlæringer og yrkesstolthet

Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder Ulf Christer Melvold

Helge Lethigangas

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 Vedlegg: Prosjektvurdering

Anne-Mette Somby

Kopi: Helge Lethigangas helge. lethigangas@gmail.com

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter følger Høgskolen i Oslo og Akershus sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak