” Vor ære og vor magt har hvide sejl os bragt”

Bjørnstjerne Bjørnson

«Den norske sjømand», 1868.
Hyllest til den norske sjømann og den verdiskapning som sjøfarten skapte.

S/S Svanen

Masteroppgave i Fag- og Yrkesdidaktikk

NTNU – Trondheim/Dragvoll

Program for Lærerutdanning – PLU

Hallvard Åsgard

21. mai 2014

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært meningsfullt og lærerikt, men det har også krevd mye tid og hard jobbing. Jeg føler meg privilegert som har fått anledning til å ta videreutdanning i yrkesfagdidaktikk ved NTNU – Dragvoll. Takket være gode ordninger og velvilje fra skoleeier Nord Trøndelag Fylkeskommune og arbeidsgiver Ytre Namdal Videregående skole, har dette vært mulig å gjennomføre ved siden av jobb og familieliv. Da jeg høsten 2012 startet på en 2-årig samlingsbasert videreutdanningen i Yrkesfagdidaktikk, var jeg både spent og forventningsfull til studiestart. Etter å ha jobbet mange år som lærer ved yrkesfag i videregående skole, virket dette studiet spennende. I vårt yrke er det alltid behov for påfyll og videreutvikling av kunnskap. Forventningene til studiet har absolutt blitt innfridd. Medstudentene på «Yrkesfag» viste seg å være en relativt ensartet gruppe. Den besto av 11 studenter som alle har erfaringsbakgrunn som lærere på yrkesfag, men fra forskjellige skoler og programområder. Dette førte til mange gode samtaler og refleksjoner over felles praksis. Så en stor takk til mine medstudenter for fine samlinger. Man kan ikke unnlate å trekke fram våre forelesere. Spesielt vil jeg takke Halvor Hoveid og Agneta Knutas for alle de interessante analysene og refleksjonene over tema og problemstillinger som de delte med oss. De utgjorde den forskjellen som absolutt gjorde dette studiet til noe ekstra. I tillegg vil jeg takke veilederne mine, Kari Hansen og Tine Arntzen Hestbek, som alltid møtte meg med sitt gode humør i noen hektiske og inspirerende samtaler på veiledningsmøtene. Jeg må selvfølgelig også takke alle informantene som stilte velvillig opp på intervju og deltok med stort alvor. Uten dem hadde ikke dette vært mulig. Til sist vil jeg takke hele familien min som har vært fantastisk snille og tålmodige med meg i denne tiden.

Hallvard Åsgard

Rørvik 21.05.14

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å rette fokus på hvordan maritim yrkesutdanning kan utformes for oppnå en mest mulig relevant maritim kompetanse hos en lærling om bord på båt. Maritim næring er i likhet med mange andre preget av konkurranse og globalisering. Dette har medført at fokus på kompetanse og teknologiutvikling står sterkt i denne sektoren i idag. Det som tidligere var et yrke som ufaglærte kunne «gå rett inn i», er nå preget av begrep som innovasjon og kompetanse. Maritim næring har blitt «kunnskapsbasert». Dette preger synet på hvilken kompetanse som etterspørres og hvordan denne kompetansen best kan bygges opp og utvikles. Kort sagt så handler det om organisering og didaktisk tilrettelegging av opplæringen. Disse forholdene utgjør også de mest sentrale delene i denne studien.
Min egen utdanning og erfaringsbakgrunn som maskinoffiser på båt og etterhvert som yrkesfaglærer i videregående skole, preger min forforståelse til dette feltet. Det er også bakgrunnen for at jeg ønsker å belyse hvordan kravene fra en kunnskapsorientert maritim næring kan forenes med et ønske om en mest mulig praksisrettet opplæring i fagutdanningen. Noe av bakgrunnen er å skape motivasjon og engasjement hos elever og lærlinger til opplæringsløpet de skal igjennom.

Det er lærekandidatens møte med båten som læringsarena som danner bakteppet for denne studien og problemstillingen er: Hvordan kan praksisrettet opplæring i yrkesutdanningen utvikles til en relevant maritim kompetanse?
Av dette fremkommer det også to forskningsspørsmål: 1) Hvordan foregår praksisrettet opplæring om bord på båt? og 2) Hva menes med en relevant maritim kompetanse?

Dette fenomenet har jeg reflektert over gjennom intervju med ulike informanter, som på forskjellig vis har et forhold til den opplæringsvirksomheten som foregår både i skolen og ute på båt. Informantene kommer fra: 1) Opplæringskontoret for Maritime fag, 2) Maskinoffiserer på båt og 3) Lærlinger på båt. Alle informantene er rekruttert gjennom en relasjon jeg har til dem i jobbsammenheng. Intervjuene ligner mest på samtaler og karakteriseres som semi-strukturerte i formen. Slike intervju betegnes gjerne som kvalitative fordi det er informantens egen fortelling over sin opplevelse av et fenomen som er interessant. Min forforståelse til feltet har bidratt til at intervjuene har frembrakt et rikholdig og nyansert empirisk materiale. Dette er blitt kategorisert og analysert gjennom en metodisk tilnærming som best kan beskrives med begrep som den «hermeneutiske sirkel».

Den formen for praksisrettet opplæring man møter som lærling om bord i en båt, kan best sammenlignes med en form for situert læring eller mesterlære og læring i et praksisfellesskap. I lys av denne tradisjonen er det interessant å studere hvordan håndverksmessige kunnskaper og ferdigheter blir formidlet innenfor dagens læringstradisjoner i skole og bedrift. I tillegg er det aktuelt å belyse den organisatoriske tilretteleggingen som kreves innenfor didaktiske systemer. Det empiriske materialet blir analysert hovedsakelig i lys av de teoretiske perspektivene til Wenger (2004), Dale (1998) og Illeris (2012).

Intervjuene brakte fram store mengder med empiriske data. Dette ble transkribert og kategorisert og så redusert til noen sentrale og relevante utsagn som jeg mener er representative i forhold til problemstillingen til oppgaven. Etter mange gjennomlesinger, analysering og drøfting av stoffet i lys av problemstillingen, har dette frembrakt noen sentrale funn. Det som jeg har lyst til å trekke fram er:

- Læring forutsetter «adgang til læring». Dette handler om organisatorisk virkemidler og holdninger.
- Læring oppstår som en direkte følge av deltakelse i arbeid i et praksisfellesskap.
- Kompetanse oppnås som en følge av gode læreprosesser. Dette handler om didaktisk tilrettelegging i en profesjonell organisasjon.
- Praktisk opplæring kvalifiserer for videre teoretisk utdanning på fagskole eller høyskole.
- Yrkesidentitet og tilhørighet til yrket er direkte avhengig av en sosial og kulturell deltakelse i, og tilpasning til fellesskapet om bord i båten.

Abstract

The purpose of this study was to focus on how maritime vocational training can be designed to achieve the most relevant maritime skills of an apprentice on board the boat. The maritime industry is like many others affected by competition and globalization. This has led to a focus on skills and technology is strong in this sector today. What was previously a profession that unskilled workers could go straight into is now characterized by concepts such as innovation and expertise. The maritime industry has become knowledge-based. This affects their view of the competencies that are in demand and how this expertise can best be built up and developed. In short, it is all about organization and didactic organization of the training. These factors are also the most important part of this study.

My own education and experience as an engineer officer on the boat and as the vocational teacher in high school characterizes my pre-understanding of this field. It is also the reason why I want to show how the demands of a knowledge- oriented maritime industry can be reconciled with the desire the most practice-oriented training in vocational training. One reason for this is to create motivation and commitment of students and apprentices training course they are going through until a trained sailor or motorman.

There are learn candidate's meeting with the boat as a learning arena that forms the backdrop for this study and the research question is: How can practice-oriented training in vocational education developed into a relevant maritime skills? From this, emerges also two research questions: 1) How is practice-oriented training on board the boat? and 2) What is a relevant maritime skills?

This phenomenon I have reflected on the interviews with different participants in different ways has a relationship to the training activities that take place both in school and out on the boat. Informants come from: 1) Training Office of Maritime Sciences, 2) Machine Officers on boat and 3) Apprentices on the boat. All informants are recruited through a relationship I have with them at work. The interviews than most of the calls and characterized as semi - structured form. Such interviews often referred to as qualitative, because it is the participant's own story of his experience of a phenomenon that is interesting. My pre-understanding to the field feel I have contributed to the interviews provided a rich and nuanced empirical material. These are categorized and analyzed through a methodical approach that can best be described as the hermeneutic circle.

The form of practice-oriented training to meet as an apprentice aboard a boat can best be compared to a form of situated learning and apprenticeship learning and learning in a

community of practice. In light of this tradition, it is interesting to describe the craftsmanship knowledge and skills are conveyed within the current learning traditions in school and business. In addition, it is necessary to elucidate the organizational arrangements required in didactic systems. The empirical material is analyzed mainly in light of the theoretical perspectives of Wenger (2004), Dale (1998) and Illeris (2012).

The interviews brought forth large amounts of empirical data. These were transcribed, categorized, and then reduced to some central and relevant statements that I believe are representative in terms of the problem to the task. After many readings, analysis and discussion of the substance in light of the research question, this has produced some important findings. What I would like to highlight are:

- Learning requires access to learning. This is about organizational measures and attitudes.
- Learning occurs as a direct result of participation in the work of a community of practice.
- Competence is achieved because of good teaching processes. This is about didactic preparation in a professional organization.
- Practical training qualifies for further theoretical education at school or college.
- Vocational Identity and belonging to the profession is directly dependent on the social and cultural participation in, and adaptation to the community on board.

Forord
Sammendrag
Abstract

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 Innledning 13

1.1 Bakgrunn for valg av tema 13
1.2 Problemstilling 13
1.3 Definisjon av begreper 14
1.4 Oppbygging av oppgaven 17

Kapittel 2 Norsk maritim næring og kompetanse. 21

2.1 Sjøveis verdiskaping 21
2.2 En marginalisert høyteknologisk og kunnskapsbasert virksomhet 22
2.3 Operativ erfaring fra sjøen 23
2.4 Oppsummering 23

Kapittel 3 Læringsteori 25

3.1 Definisjon på læring 25
3.2 Grunnleggende læreprosesser 25
3.3 Pragmatisk læringssyn 26
3.4 Kognitive prosesser 28
3.5 Sosiokulturell læringsteori - Samhandling og språk 28

Kapittel 4 Læringsrom og didaktikk 31

4.1 Læring innenfor to forskjellige læringsarenaer, skole og arbeidsliv 31
4.1.1 Kritisk blikk på læring i skolen 32
4.1.2 Læring i arbeidslivet 33
4.1.3 Vekselutdanning 35

4.2 Planlegging av opplæring 36
4.2.1 Didaktikk og Læring 37
4.2.2 Didaktisk rasjonalitet 38
4.2.3 Læring i organisasjoner 40

Kapittel 5 Situert læring og Praksisfellesskaber 41

5.1 Praksisfelleskap 42
5.1.1 Praksis – læring gjennom utførelse 43
5.1.2 Fellesskap – læring som tilhørsforhold 43
5.1.2.A Gjensidig engasjement 44
5.1.2.B Felles virksomhet 44
5.1.2.C Felles repertoar 45

5.2 Mening – læring som erfaring 45
5.2.1 Deltakelse 46
5.2.2 Tingliggjøring 47

5.3 Identitet – læring som tilblivelse 48
5.3.1 Identifikasjon og negotiabilitet 49
5.3.2 Makt 49

Kapittel 6 Mesterlære, kompetanse og et kyndig blikk 51

6.1 Praksisfellesskap på båt 51

6.2 Læring gjennom handling 52
6.2.1 Læring gjennom reparasjonsarbeid 53

6.3 Kompetanse 54
6.3.1 Fra taus kunnskap til personlig kompetanse 54
6.3.2 Maritim kompetanse og godt sjømannskap 55

6.4 «Blikk» eller det å «se» 55
6.4.1 Det kyndige blikk 56
6.4.2 Det ukyndige blikk 56
6.4.3 Det døde blikk 57

Kapittel 7 Metode 59

7.1 Design og Utførelse 59
7.2 Kvalitativ forskningsmetode 60
7.3 Fenomenologi 60
7.4 Utvalg av informanter 61
7.5 Intervjuguide 62
7.6 Transkribering og kategorisering 63
7.7 Validitet og Reliabilitet 63
7.8 Oppsummering 64

Kapittel 8 Innhenting av empiri gjennom intervju 65

8.1 Praksis 66
8.1.1 Adgang til læring 66
8.1.2 Utvikling av relevant kompetanse 67
8.1.3 Verdiskaping 69

8.2 Fellesskap 70
8.2.1 Praksisfellesskapet 71
8.2.2 Sosialt fellesskap 72
8.2.3 Kulturelt fellesskap 73

8.3 Mening 74
8.3.1 Meningsfulle valg for utdanning og yrke 74
8.3.2 To + to eller vekslingsmodell 76
8.3.3 Praktisk opplæring og didaktikk 77
8.3.4 Relevant opplæring 78

8.4 Identitet 80
8.4.1 Identitetsdannelse 80
8.4.2 Utvikling av sjømannskap 81

Kapittel 9 Analyse og drøfting 83

9.1 Analyse av Praksis 83
9.1.1 Adgang til læring 84
9.1.2 Utvikling av relevant kompetanse 84
9.1.3 Verdiskaping 86

9.2 Analyse av Fellesskap 87
9.2.1 Praksis-fellesskap 88
9.2.2 Sosialt fellesskap 90
9.2.3 Kulturelt fellesskap 91

9.3 Analyse av Mening 92
9.3.1 Meningsfulle valg for utdanning og yrke 92
9.3.2 «To + to» eller vekslingsmodell 93
9.3.3 Praktisk opplæring og didaktikk 95
9.3.4 Relevant opplæring 96
9.3.5 Teori og praksis 97

9.4 Analyse av Identitet 98
9.4.1 Identitetsdannelse 99
9.4.2 Yrkesidentitet 100
9.4.3 Utvikling av sjømannskap 101

9.5 Drøfting av analyser i lys av problemstilling 103
9.5.1 Yrkesutdanning 103
9.5.2 Praksisrettet opplæring 105
9.5.3 Relevant maritim kompetanse 106

9.6 Oppsummering 108

9.7 Betraktninger ved reisens slutt 111

Litteraturliste

Vedlegg 1: Intervjuguide.

Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD.

Vedlegg 3: Årets skip 2013.

Kapittel 1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Hva skal vi leve av i fremtiden?
«Hverandres arbeid og hverandres kunnskap» (Jens Stoltenberg 01.01.10).
Sitatet er hentet ut av en PP-presentasjon fra et seminar i regi av Norges Rederiforbund som omhandlet Torgeir Reve sin rapport «Et kunnskapsbasert Norge» 07.04.10.

Dette er et offensivt utspill, fra daværende statsminister Jens Stoltenberg, som underbygger og setter fokus på vår tids satsningsområder innenfor utdanning og arbeidsliv. Det er ikke tilfeldig at sitatet benyttes i en presentasjon hos Norges Rederiforbund. De representerer en næring som i stor grad har bidratt til den økonomiske veksten vi har hatt i landet siden midten av 1800-tallet. Selv om årsakene til skipsfartens betydning den gang, er borte, så kan man likevel si at norsk skipsfart fortsatt har stor betydning både nasjonalt og internasjonalt. «Norges komparative fortrinn innenfor skipsfart er ikke lenger knyttet til naturressurser, men til kompetanse, markedsrelasjoner og bredden i det maritime miljøet» (Jacobsen Erik W, 2011, En kunnskapsbasert maritim næring, s.11). Med dette utsagnet forfektes en standard for den satsingen som må prege utviklingen i den maritime næringen i tiden framover. Hvis vi i Norge skal klare å hevde oss innen et globalt maritimt shipping marked, er det avgjørende at man fortsatt klarer å utvikle den maritime næringen gjennom innovasjon, teknologi og ikke minst en fortsatt utvikling av en relevant maritim kompetanseoppbygging både innenfor næringen selv og i det offentlige skoleverket. Denne kompetansen utvikles best gjennom en god og relevant opplæring innenfor læringsrommene til skole og bedrift.

1.2 Problemstilling

Min egen faglig bakgrunn har jeg gjennom utdanning og arbeid som maskinoffiser på båt og som yrkesfaglærer på Vg2 maritime fag i videregående skole. Her har jeg ofte sett utfordringer med å få til en god sammenheng mellom en praksisrettet opplæring i skolen og den yrkesfaglige kompetansen som kreves innenfor hele den maritime sektor. Med ønske om et optimalt læringsutbytte, motivasjon og lærelyst for elevene og lærlingene innen de yrkesrettede maritime fagene, vil jeg undersøke hvordan en matros- eller motormannlærling best kan utvikle en relevant maritim kompetanse. Dette vil for en lærling foregå gjennom å

delta i praksisfellesskapet om bord på båt. For å skape en relevant fag- og yrkesutdanning fram til en faglært matros og motormann er det nødvendig å skape gode læringsarenaer for elevene i skolen og til lærlingene om bord på båtene. Jeg ønsker å belyse problemstillingen til denne studien gjennom å la informantene mine reflektere over hvordan praksisfellesskapet om bord i en båt gir mening og bidrar til å skape identitet og en relevant maritim kompetanse hos en matros- og motormann lærling.
Det gir følgende problemstilling og forskningsspørsmål.

Problemstilling:

- Hvordan kan praksisrettet opplæring i yrkesutdanningen utvikles til en relevant maritim kompetanse?

Problemfeltet vil jeg tilnærme meg gjennom intervju med informanter som selv har erfaring som lærlinger, mannskap og offiserer på båt. Dette reiser fram to hovedområder, eller forskningsspørsmål som jeg vil konsentrerer undersøkelsen nærmer rundt.

Forskningsspørsmål:

- Hvordan foregår praksisrettet opplæring om bord på båt?
- Hva menes med en relevant maritim kompetanse?

1.3 Definisjoner av begreper

I dette avsnittet foretas en nærmer definisjon av begrepene i problemstillingen og en del maritime begreper som er sentral for oppgaven.

Relevant - Begrepet relevant, blir av Språkrådet definert som **«**betydningsfullt, eller noe som vedkommer saken, innvendinger» (Språkrådet, 2014). I St.mld. 20 – «På rett vei», vises det til at «Fag- og yrkesopplæringen skal ... føre fram til en kompetanse som er anerkjent i arbeidslivet». Dette betyr ifølge meldingen at fagopplæringen skal gi «en anerkjent og relevant kompetanse». (Meld. St. 20, 2012–2013, På rett vei, kap.6).

Relevant – noe som er betydningsfullt i fagopplæringen.

Maritim - Begrepet Maritim, fra lat av *mare* 'hav', er hos språkrådet et begrep som er knyttet til hav eller sjøfart. (Språkrådet, 2014).

Maritim definerer den virksomheten som foregår om bord på en båt ute på havet.

Kompetanse - Uttrykket kompetanse blir av språkrådet definert gjennom begrep som «kompetent, fra latin *competere* 'treffe sammen, svare til'». Dette blir oppfattet som «å være kvalifisert» eller «tilstrekkelig dyktig» til noe (Språkrådet, 2014). Å være kompetent blir, i et innlegg av Halvor Spetalen fra Høgskolen i Akershus, sammenlignet med det å kunne «løse, utføre eller mestre de krav, oppgaver, mål eller komplekse utfordringer i en nærmere bestemt kontekst» (Halvor Spetalen, 2010, Småskrift nr. 2). I denne studien er konteksten opplæringsvirksomhet om bord på en båt. Ifølge Nielsen & Kvale (1999) handler kompetanse om «å være istand til å løse eller håndtere problemer på det aktuelle området adekvat» (Nielsen & Kvale, 1999, s.183). Utrykket adekvat blir av Språkrådet definert gjennom begrep som «å sidestille med, fra latin *adaequare*, som betyr dekkende, fullgod, samsvarende med» (Språkrådet, 2014). At noe er adekvat innebærer altså at det er helt dekkende eller fullgodt for et bestemt formål.

Kompetanse - er evnen til å anvende kunnskap til problemløsning, på en fullgod måte i praktisk handling, innenfor en bestemt kontekst.

Relevant maritim kompetanse - vil for en lærling innebære å delta i den virksomheten om bord på en båt, som har betydning for den kunnskapen han skal opparbeide seg i fagopplæringen. Dette utvikler lærlingens evne til å mestre komplekse utfordringer som han etter hvert vil møte i praksisfellesskapet om bord på båten.

Praksisrettet opplæring - *Praksis* stammer «fra gresk *prattein*, 'handle, utøve'», mens begrepet *Rette* i betydning «henvende, adressere, *et spørsmål til en / r- kritikk mot en»* (Språkrådet, 2014). Opplæring i denne sammenhengen defineres av språkrådet som undervisning.

Praksisrettet opplæring - kan forstås som en form for utøvelse av en faglig eller yrkesmessig virksomhet, for eksempel arbeid gjennom praktisk handling. Dette viser til hva denne handlingen tar utgangspunkt i, eller er rettet mot. Som for eksempel opplæring.

Sjøoffiser – Felles betegnelse for mannskap på båt i overordnede stillinger med ansvar for navigasjon, skipets sikkerhet, lasting og lossing, drift og teknisk vedlikehold. I tillegg kommer ansvar for mennesker, økonomiske verdier og gjerne miljøfarlige laster. Avanserte skip trenger offiserer som har faglige kunnskaper, er sosialt dyktige og har kjennskap til fremmede kulturer og språk. Skiller mellom Navigasjon-/Dekksoffiser og Maskinoffiser (Studievalg.no, 2014).

Matros – Som matros er du fagarbeideren i dekksavdelingen, og arbeidsdagen din vil bestå av mange ulike oppgaver. Matrosen jobber med alt fra vedlikehold, lasting og lossing til vakttjeneste og bistand under skipets ankomst og avgang (Ikkeforalle.no, 2014).

Motormann - På skip er motormannen fagarbeider i skipets maskinavdeling, og jobber med vedlikehold av skipets maskineri og systemer. I tillegg til dette har motormannen vakttjeneste (Ikkeforalle.no, 2014).

Maritim næring defineres av Jakobsen (2011) som «Alle virksomheter som eier, opererer, designer, bygger, leverer utstyr eller spesialiserte tjenester til alle typer skip og andre flytende enheter» (En kunnskapsbasert maritim næring, 2011, Erik W. Jakobsen).

Maritim klynge blir definert som en samling av maritime virksomheter som etablerer kompetansemiljøene sine i geografisk nærhet til hverandre (Regjeringens maritime strategi, Stø kurs 2020, s.21).

NOR - Norsk Ordinert Skipsregister. Skip registrert i NOR kan føre last eller passasjerer mellom norske havner eller gå i fast rute mellom norske og utenlandske havner. Lønns og arbeidsvilkår skal følge norsk lovgivning og tariff (Hvem kan seile sin egen sjø? Fafo-rapport, 2010, Kvinge, T. og Ødegård, A.M).

NIS – Norsk Internasjonalt Skipsregister. NIS åpner for bruk av utenlandsk mannskap på hjemlandets lønnsvilkår. Blant kravene er at teknisk og kommersiell drift av skipene skal være norskbasert. Skip registrert i NIS skal ikke føre last eller passasjerer mellom norske havner eller gå i fast rute mellom norske og utenlandske havner. (Hvem kan seile sin egen sjø? Fafo-rapport, 2010, Kvinge, T. og Ødegård, A.M).

Nettolønnsordning - er en ordning som subsidierer norske sjøfolk på norske skip (NOR-registrerte). Ordningen innebærer at rederiene mottar refusjon tilsvarende summen av innbetalt inntektsskatt, trygdeavgift og arbeidsgiveravgift for mannskap. Ordningen ble innført i 1987 som et tiltak mot en stadig økende utflagging av norske rederier (Reve T. og Sasson A, 2012, s.95).

1.4 Oppbygging av oppgaven

I dette avsnittet orienterer jeg for de ulike kapitlene og begrunner noen av de valgene som er tatt over teoretisk og metodisk tilnærming til forskningsoppgaven.

Kapittel 1 - utgjør dette innledningskapitlet med definisjon av problemstilling og begrepsavklaring. Det hele innledes med en beskrivelse over bakgrunn for valg av tema og problemstilling.

Kapittel 2 - er både en historisk og næringspolitisk betraktning over hvilken betydning maritim næring har hatt og fortsatt utgjør for norsk næringsliv og verdiskapning. Maritim næring i dagens samfunn er preget av innovasjon, teknologiutvikling og kompetansebygging som hovedsatsningsområder. Betraktningene er hovedsakelig på bakgrunn av det nasjonale forskningsprosjektet «Et kunnskapsbasert Norge» som ble utgitt i 2012 og er sammenfattet av Torgeir Reve og Amir Sasson. I tillegg kommer offentlige utredninger som: 1) St.meld. nr. 39, 2012–2013, Mangfold av vinnere, 2) St.meld. nr. 30 2003-2004, Kultur for læring og 3) Regjeringens maritime strategi, 2013, Stø kurs 2020.

Kapittel 3 - presenterer en del karakteristiske kjennetegn på det læringssynet som har preget mye av læringsprosessene innen utdanning generelt og i den praksisbaserte læringen spesielt. Trekker spesielt fram Dewey, Vygotsky og Piaget i den sammenhengen. Kapitlet introduseres med noen betraktninger rundt fenomenet læring og læreprosesser av Knud Illeris.

Kapittel 4 - belyser noen utfordringer som preger de læringsrommene som skolen og bedriftene kan defineres som. Dette handler om å skape relevans og motivasjon til læringsarbeidet hos elever og lærlinger. For å lykkes må utfordringene også løftes opp på et organisatorisk plan både i skolen og i bedriftene. Til dette bruker jeg Knud Illeris bok «Læring» fra 2012. Til å underbygge disse perspektivene vil jeg benytte meg av Erling Lars Dale sine betraktninger over didaktisk rasjonalitet i skolen i boka «Pedagogikk og Profesjonalitet» fra 1998.

Kapittel 5 – kan betraktes som den mest sentrale teoridelen til forskningsoppgaven. Her presenteres en læringsforståelse over praksis som handler om at læring oppstår gjennom deltakelse i praktisk arbeid i et sosialt fellesskap med andre. Et slikt fellesskap blir av Etienne Wenger betraktet som et praksisfellesskap gjennom boka «Paksisfællesskaber – Læring, mening og identitet» fra 2004. Dette beskrives som en sosial teori om læring. Bakgrunnen er

at mennesket er sosiale vesener og at læring oppstår som en følge av sosial aktivitet. Dette kan betraktes gjennom de fire begrepene Praksis – Fellesskap – Mening – Identitet, som utgjør en sentral del av læringsbegrepene hos Wenger (2004).

Kapittel 6 – kompletterer teorioppbyggingen fra kapittel 5. Her fremkommer det ulike perspektiv eller betraktninger på det som nødvendigvis må prege opplæringsvirksomheten om bord i en båt. Første del av kapitlet er noen betraktninger som fremkommer på bakgrunn av min forforståelse til praksisfeltet og med støtte i Nielsen & Kvale sin bok «Mesterlæren» fra 1999. Det er en tilnærming mot praksisfellesskapet om bord i en båt og den praktiske opplæringen som foregår. Et vesentlig poeng i problemstillingen til denne oppgaven er begrepet kompetanse. Derfor er det naturlig å ha en mer utfyllende betraktning over hvordan oppbygging av faglige kunnskaper og praktiske ferdigheter, gjennom deltakelse i arbeid, etterhvert kan utvikles til en relevant maritim kompetanse hos lærlingen. Til sist i dette kapitlet trekker jeg inn filosofen Jacob Meløe sine beskrivelser over å betrakte og forstå virksomheten ombord på båten med ulike blikk, for dermed å utvikle en form for kyndighet til denne livsverden. Dette kan best forstås gjennom begreper som «godt sjømannskap».

Kapittel 7 – er en beskrivelse av vitenskapelig metodebruk eller noen begrunnelser for mine valg av metodisk tilnærming mot forskningsfeltet. «Metode av gresk *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Johannesen et.al, 2010, s.29). I praksis så handler vitenskapelig metode om hvordan en undersøkelse organiseres og gjennomføres for at forskningsspørsmålet eller problemstillingen skal kunne besvares på best mulig måte. I dette kapitlet fremkommer noen betraktninger over hvordan kvalitativ metode er brukt til innsamling av data gjennom en fenomenologisk tilnærming til intervjuene og hvordan jeg i analysene av data følger den hermeneutisk sirkel, med veksling mellom deler og helhet i det empiriske materialet.

Kapittel 8 – består av det empiriske datagrunnlaget til denne oppgaven. Dette fremkommer gjennom et utvalg av utsagn fra de individuelle intervjuene med mine informanter. Intervjuene er tatt opp på lydbånd og gjennomført med bakgrunn i en såkalt semi-strukturert intervjuguide. Deretter er intervjuene transkribert i sin helhet til tekstform, for så å bli redusert og strukturert inn i fire meningsskapende kategorier. De samme kategoriene som også er brukt i teorigrunnlaget til denne studien.

Kapittel 9 – omhandler analyser av intervjuene eller det empiriske materialet sett opp mot det teoretiske grunnlaget til oppgaven. Disse har også blitt strukturert inn i de samme fire kategoriene som er benyttet for teorien i kapittel 5 og empirien i kapittel 8. I tillegg er det i

siste del av kapitlet foretatt drøfting av funn som fremkommer fra analysen. Disse er drøftet i lys av problemstillingen til denne forskningsoppgaven. Til slutt kommer oppsummering og noen avsluttende refleksjoner.

Kapittel 2 Norsk maritim næring og kompetanse.

Skipsfartsnæringen i Norge har lange og sterke bånd til folk og kultur langs hele kysten. Ikke så rart når man tenker på det fortrinnet Norges geografiske beliggenheten utgjør i forhold til sjøveis transport. Dette har da også skaffet Norge verdiskaping og maritim kompetanse gjennom bemanning av båter og i form av eierskap og rederidrift til båter langs kysten vår i lange tider. Men det var først og fremst innen «utenriksfart» at Norge markerte seg som sjøfartsnasjon. I dagens samfunn er norsk skipsfart for lengst blitt en internasjonal næring som må konkurrere på lik linje med andre nasjoner. Disse er gjerne «lavkostland» som stiller med lønnskostnader og arbeidstidsordninger som er langt under norske betingelser. Dermed utkonkurreres den norske sjømannen som yrkesgruppe, på pris og arbeidsvilkår, på stadig flere segment av skipsfarten. Den norske sjøfartsnæringens største fortrinn i denne konkurransen blir dermed å utvikle stadig mer moderne og avansert teknologi for den maritime virksomheten. Samtidig må man styrke den maritime fagutdanningen og de kompetansemiljøene som utdanner «sjøfolk» til å operere denne «teknologien».

2.1 Sjøveis verdiskaping

Tar man et historisk tilbakeblikk, ser man at Norge fra midten av 1800-tallet opplevde en sterk velstandsvekst gjennom handel og eksport, hovedsakelig av trelast og fisk. Her sto sjøveisfrakt som en sentral del av verdiskapningen. Tida var preget av et industrialisert Europa med handel og økonomisk vekst. «Rundt 1870 sto sjøfart, fiske og trelast for omtrent hele eksportvolumet og nesten en fjerdedel av nasjonalinntekten» (Meld. St. 39, 2012–2013, Mangfold av vinnere). Fra begynnelsen av forrige århundre utviklet industrivirksomheten seg her hjemme, gjennom tilgang på billig vannkraft. Etter 1960 ser man da også en stadig større økning i eksportvolumet av varer til utlandet. Som en følge av denne utviklingen opplevde skipsfarten en stor økning i det samme tidsrommet. I tillegg utgjorde befraktning av olje fra Østen en betydelig del av tonnasjen den gang. «Konsentrasjon og stordrift skjedde også på havet. De nye supertankerne fraktet betydelig flere tonn med langt mindre mannskap» (Meld. St. 39, 2012–2013, Mangfold av vinnere). En kombinasjon av kompetanse, lave lønninger og spesialisering gjorde Norge til en av verdens største sjøfartsnasjoner den gang, kommer det fram av meldingen. Tar man en sammenligning mot noen av dagens nøkkeltall over næringen hentet fra Maritimt Forum, så viser de til at det finnes nærmere 100.000 arbeidsplasser i maritim næring i Norge idag. Samtidig skapes det verdier for over 150 mrd. kroner årlig

innenfor den maritime næringsklyngen. Dette utgjør hele 11 prosent av all verdiskaping i norsk næringsliv, når olje- og gassvirksomhet holdes utenfor (Maritimt Forum, 2013). Imidlertid er det en kjensgjerning at det i dag hovedsakelig er olje og offshorenæringen som er «navet» i den maritime klyngen. For som det fremgår hos Reve & Sasson (2012) så vil nok «betydningen av en operativ maritim kompetanse være størst innenfor den offshorebaserte delen av maritim virksomhet» (Reve T., Sasson A., 2012, s.95).

2.2 En marginalisert høyteknologisk og kunnskapsbasert virksomhet

Opp gjennom 1970, -80 og -90 tallet utviklet Norge seg til et oljeavhengig høykostland. Bedriftene her hjemme konkurrerte mot et internasjonalt næringsliv som vi på mange måter stadig svekket vår konkurranseevne i forhold til. Næringslivet hadde et stadig større behov for tilpassing og omstilling mot en mer kunnskapsbasert kompetanse for å styrke konkurranseevnen. Derfor er det heller ikke så rart at også innholdet i skolen og yrkesfagopplæringen med den, må omstille seg for å møte slike endringer i samfunnsutviklingen. Det overordnede nasjonale politiske målet vårt er jo å trygge velferdsstaten. Et omstillingsdyktig næringsliv som er opptatt av innovative løsninger og anvendelse av kompetanse i alle ledd, er et av virkemidlene til akkurat det. Men kompetansen må skapes først. Det gjøres blant annet gjennom økt satsing på en fremtidsrettet utdanning gjennom fagopplæring i skole og bedrift. Det har ført til en endring av innholdet i skolen til mer fokus på individet, faglig kunnskap og kompetanse. Nettopp fordi kunnskap og kreativitet står frem som sentrale drivkrefter for verdiskaping i samfunnet. Dette kommer da også tydelig fram i offentlige utredninger. «De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv» (St.meld. nr. 30 2003-2004 - Kultur for læring, kap.3.1). Denne epoken representerer samtidig et tidsskifte med en dreining over fra et industrialisert arbeidersamfunn og til et kunnskapsbasert samfunn. Det er tydelig at kompetanse også er en fellesnevner for at Norsk næringsliv skal være konkurransedyktig innen et internasjonalt arbeidsmarked også i framtida. Bedriftene må konkurrere mot virksomheter i andre land hvor blant annet lønnsutgifter er vesentlig lavere og velferdsgodene mindre utviklet og kostnadsdrivende, enn det vi har her hjemme. Disse utfordringene er høyst aktuelle også innenfor et maritimt næringsliv. Med utgangspunkt i sjøfolks erfaring og kunnskap gjennom generasjoner, har den maritime næringen i Norge bygd seg sterk og konkurransedyktig. I dag har dette ført til at norsk maritim næring sitt fremste konkurransefortrinn er teknologiutvikling og menneskelig kompetanse. «Den maritime

klyngen er i dag landets mest kunnskaps-intensive og innovative næring» (Jacobsen Erik W, 2011, En kunnskapsbasert maritim næring).

2.3 Operativ erfaring fra sjøen

Åtte prosent av de ansatte innenfor maritim næring i Norge har utdannelse som sjøoffiserer. Dette utgjør til sammen rundt 8000 personer. Det er fra denne arbeidsstokken den landbaserte delen av den maritime klyngen i stor grad må rekruttere den sjøbaserte operative kompetanse fra. I praksis er det offisersstanden fra utenriksfart, og offiserer på skip i fraktefart langs kysten, samt offshorefartøy, som utgjør den største gruppen skip med norsk bemanning (Regjeringens maritime strategi, 2013, Stø kurs 2020, s.16). Det er tydelig at en av de marginale innsatsfaktorene for å videreutvikle den maritime næringen faktisk handler om å ha tilgang på operativ kompetanse fra næringa. Det vil si praktisk erfaring fra skip både som underordnet mannskap eller offiser. Denne kompetansen stammer fortrinnsvis fra norske sjøfolk som går i land. Et tydelig trekk er at sjøfolk i dag gjerne avslutter arbeidet til sjøs mye tidligere enn før. Det er derfor naturlig at de fortsetter karrieren i den landbaserte maritime næringa. Det kritiske aspektet i dette er en utvikling innen skipsfarten med flere norskeide skip som benytter utenlandsk besetning. De fleste av disse vil i liten grad bidra til en utvikling av kompetanse i den norske maritime klyngen når de avslutter karrieren til sjøs. Som regel bosetter de seg i hjemlandet når de går i land. Hvis Norge fortsatt skal inneha en ledende posisjon innenfor shipping og maritim næringsvirksomhet, er det avgjørende at man kan rekruttere fagfolk med operativ kompetanse fra sjøbasert virksomhet også i framtida. Først og fremst løses dette gjennom statlige næringspolitiske virkemidler, som gjerne betegnes med begrep som nettolønn, rederiskatteordninger, NOR og NIS.

2.4 Oppsummering

Norsk skipsfart har gjennom årene utviklet seg fra en av verdens største sjøfartsnasjoner i tonnasje eller volum, til en av verdens mest høyteknologiske maritime næringer. Mye av årsaken til det ligger i utviklinga hos olje og offshorenæringen. Takket være evne og vilje til omstilling innad i næringa, men også gjennom gode politiske ordninger for skipsfarten, kan Norge fortsatt regne seg som en betydelig aktør innenfor internasjonal skipsfart. I Norge er det sysselsatt ca. 100000 personer innen det som betegnes som den maritime klyngen. Av disse er det rundt 8000 personer som bekler offiserstillinger om bord i skip. Like fullt kan det synes som at næringa er marginalisert blant annet gjennom stadig større innslag av utenlandsk

mannskap, også blant offiserene ombord. Samtidig som den «norske sjømannen» er truet etterspør den landbaserte maritime næringa i stadig større grad ansatte med operativ bakgrunn fra skip. Blant mange bedrifter er slik kompetanse avgjørende for virksomheten. Mye av problematikken i dette dreier seg om å skaffe seg denne kompetansen i et arbeidsmarked med stadig færre nordmenn. Dette betyr at innenfor en norsk maritim næring, som blir regnet som en av verdens ledende på teknologiutvikling og innovasjon, oppleves det som en stor utfordring å rekruttere nok nøkkelpersonell til den landbaserte næringen. I praksis dreier dette seg om at norske sjøfolk «prises ut» av det sjøbaserte arbeidsmarkedet, som mannskap på båt, og erstattes av billig utenlandsk arbeidskraft. Dette vil på sikt kunne uthule både den maritime utdanningen og næringa her hjemme. «Det er de ansattes reelle kompetanse som er viktig, og utdanning må forstås som et middel til å utvikle kompetansen bedriftene trenger for å opprettholde og forsterke sin konkurranseevne» (Torger Reve, 2012, Et kunnskapsbasert Norge, s.51).

En relevant maritim kompetanse oppnås først og fremst gjennom en yrkesutdanning med vekt på en praksisrettet opplæring i skole og bedrift, og etter hvert gjennom praktisk arbeid om bord på båt. Det kan synes åpenbart at det er gjennom fagopplæring i skolen og praksis fra båt, at grunnlaget for denne kompetanseutviklingen blir skapt. Opplæringsvirksomhet blir dermed en «nøkkelfaktor» for at maritim næring skal lykkes også i framtiden. Dette reiser en del grunnleggende spørsmål over hvordan læring oppstår og hvilke læringsmetoder og modeller som egner seg best i fagopplæringen generelt og innenfor maritim utdanning spesielt. Med andre ord dreier dette seg om didaktisk organisering og pedagogiske læringsmetoder. Det bringer oss over i neste kapittel der begreper som læring og læringssyn blir beskrevet nærmere.

Kapittel 3 Læringsteori

I dette kapitlet presenteres en del karakteristiske kjennetegn på det læringssynet som har preget mye av læringsprosessene innen utdanning generelt og i den praksisbaserte læringen spesielt. I den sammenheng er det naturlig å orientere seg i noe av det «tankegodset» som noen av de dominerende læringsteoretikerne på området har bidratt med, som Dewey, Vygotsky og Piaget. I tillegg tar jeg med betraktninger rundt fenomenet læring og læreprosesser av Knud Illeris.

3.1 Definisjon på læring

Tradisjonelt skiller man mellom to læringssyn, formell og uformell læring. Det formelle læringssynet er det som har preget den strukturerte formen for opplæring og undervisningen man kjenner igjen i skolen. Den uformelle læringen betraktes gjerne som læring innenfor andre opplæringsarenaer, som i bedrift. Nå er det ikke bare strukturen i opplæringen som skiller formell og uformell læring, men også innholdet i det som læres. Formell kunnskap er forankret i refleksjon, mens den uformelle læringen gjerne er forankret i en sosial praksis som man ikke har hatt så reflektert forhold til. Ifølge Dysthe (1996) så er den uformelle kunnskapen forankret i en mer konkret og situasjonsbestemt praksis, mens den formelle kunnskapen gjerne er abstrakt og allmenn. Av dette kan man forstå at begrepet læring kan defineres på flere måter etter hvilket perspektiv man har på prosessen bak og hvilken kontekst det brukes i (Dysthe, 1996, s.140). Læring kan defineres som «en indre prosess som innebærer en relativt varig forandring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring» (Evenshaug & Hallen, 1984, s.372).

Hos Illeris (2012) defineres læring som å beskrive en læreprosess eller resultatet av en læreprosess hos et individ. Altså den psykiske endringen som har skjedd som en følge av en individuell læreprosess. Læring og læreprosess kan også henvise på det sosiale samspillet som foregår mellom individet og dets materielle og sosiale omgivelser (Illeris, 2012, s.15).

3.2 Grunnleggende læreprosesser

Ifølge Illeris (2012) er det to forskjellige utrykk som definerer en læreprosess. Den ene opptrer gjennom et samspill mellom individet og omgivelsene. I dette samspillet er årvåkenhet eller en bevisstgjøring over prosessen viktig for læringen. Det andre er en individuell psykologisk bearbeidelse av det samspillet med omgivelsene som har funnet sted (Illeris, 2012, s.40). Man kan godt betrakte disse metodene hver for seg, men det vil være et

grunnleggende mellommenneskelig og materielt samspill med omgivelsene som avgjør om læring oppstår. Denne prosessen har imidlertid tre dimensjoner ved seg som i tillegg må være tilstede for at læring kan oppstå. Disse tre utgjør henholdsvis en innholdsmessige, en drivkraftmessig og en samspillmessig dimensjon. Læring oppstår gjennom et samspill av de tre dimensjonene som samtidig er innrammet av en ytre samfunnsorden (Illeris, 2012, s.43).

Innholdsdimensjon

Læringens innholdsdimensjon dreier seg om kunnskap, forståelse og ferdigheter. Gjennom den prøver vi å skape mening og mestring og styrker dermed vår funksjonalitet til omgivelsene. Det vil si vår evne til å fungere hensiktsmessig i de omgivelsene vi befinner oss i. Det ligger i vår natur at vi forsøker å skape mening i det vi lærer. I et samfunn som stadig er i endring tillegges det lærte stadig mer betydning.

Drivkraftdimensjon

Drivkraftdimensjonen omfatter motivasjon, følelser og vilje. Gjennom den prøver vi å opprettholde en mental og kroppslig balanse, samtidig som vi utvikler en følsomhet til selve læringssituasjonene. I en læringssituasjon er det en nær sammenheng mellom innholds- og drivkraftdimensjonene. I praksis vil det si at man utvikler motivasjon til læringssituasjonen gjennom å skape et meningsfullt innhold i det som skal læres. Det dreier seg om å tilby faglige utfordringer til eleven eller lærlingen, eller de «lærende» som Illeris utrykker det, som hverken er for omfattende i arbeidsmengde eller i vanskelighetsgrad.

Samspilldimensjon

Samspilldimensjonen omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid. Gjennom den prøver vi å oppnå en sosial og samfunnsmessig integrasjon mellom den lærende og det lærte. Det ligger i dette samspillets natur at jo større aktiviteten eller påvirkningen og involveringen i handlingen eller innholdet i det som skal læres er, jo større blir også læringsutbyttet til den lærende. Viktige kjennetegn og begreper i samspilldimensjonen er «situert læring» og «praksisfelleskap» (Illeris, 2012). Alle de tre dimensjonene utgjør delvis eller samlet, et grunnleggende teoretisk utgangspunkt for de læringsperspektivene jeg belyser i denne oppgaven. De sentrale begrepene i disse dimensjonene vil jeg vende tilbake til under drøftingen av læringsmetodene.

3.3 Pragmatisk læringssyn

Tradisjonelt har kunnskap blitt oppfattet som noe hver enkelt tilegner seg individuelt. Denne kunnskapen har blitt skapt gjennom en prosess i hodet til den enkelte. Et alternativ til dette, er et syn på læring der fokuset dreier seg om aktivitet, deltakelse og praksisfellesskap, der

formålet for den som skal lære er å være aktiv deltaker i et fellesskap med andre. Dette er en metodebruk som forankres i det som vi gjerne betegner som et konstruktivistisk, eller sosiokulturelt læringssyn (Lyngsnes & Rismark, 2011, s.69).

«Der er intet, der står uden for eller over naturen, og som kan stilles i modsætning til den; alle forskelle er forskelle indenfor naturen» (Dewey hos Fink, 1974, s.13). Mennesket betraktes som en «biologisk organisme». Det lever - det vil si det er i stadig «vekst og utvikling». Med dette mente Dewey (1974) at mennesket er hele livet i en vekselvirkning med omgivelsene for å sikre sine elementære behov oppfylt og dermed sin eksistens. Denne prosessen resulterer i det som Dewey betegner som erfaring. Denne erfaringen handler om et samspill mellom organismen og omgivelsene. Erfaringen må forstås i lys av dette samspillet og ses i sammenheng med tidligere erfaringer. Den både påvirker og blir påvirket. I dette bildet har også bevisstheten eller tenkingen sin plass. Dewey (1974) betrakter tenkingen som et redskap for problemløsning og tenkingen må bedømmes utfra det. «Men mennesket lever ikke isolert, det er et sosialt dyr» (Dewey hos Fink, 1974, s.17). Dermed kan man si at det er gruppens kollektive tilpasning til omgivelsene som er det avgjørende. Den gjør det blant annet nødvendig med en viss arbeidsdeling. På grunn av denne arbeidsdelingen må man også tilpasse seg forskjellige miljøer.

John Dewey`s grunnsyn er preget av en pragmatisk tankegang som gjerne går under betegnelsen erfaringspedagogikk. «Pragmatisme kan forstås som en filosofisk retning som hevder at sannhet ikke skal forståes ut fra en objektiv virkelighet, men ut fra den praktiske nytten» (Nielsen & Kvale, 2009, s.244). Hvis oppdragelsen skal nå sitt mål så må den være «basert på individets konkrete opplevde erfaring» (Dewey hos Fink, 1974, s. 94). Erfaring er oppdragelsens mål og tenkingen er dens middel. Oppdragelsen eller undervisningen er preget av at noen skal lære. Det vil si at fokuset ligger på deltakeren eller eleven. Fokus flyttes fra selve lærestoffet og over til eleven og læringsaktiviteten. Elevens egeninteresse og motivasjon for å lære blir det sentrale. Det oppnås med at læringsprosessen kobles opp mot elevens egen erfaringsbakgrunn og forforståelse av temaet. Imidlertid så mente Dewey (1974) at praksis gjerne kommer først, han er da også kjent gjennom slagordet «Learning by doing». (Som en anekdote til dette siste utsagnet så hersker det en del usikkerhet om hvorvidt Dewey brukte dette uttrykket selv, som en betegnelse på sitt pragmatiske syn). Dewey (1974) hevdet imidlertid at erfaring ikke oppstår av aktivitet alene. Man må også ha resonnering og refleksjon i tillegg til handling. Uten dette blir aktiviteten bare preget av prøving og feiling (Lyngsnes, Rismark, 2011, s.42).

Skolens utgangspunkt må være å skape vekst og nysgjerrighet. Det er interaksjonen mellom eleven og lærestoffet og problemløsing som metode som skaper god undervisning til eleven.

3.4 Kognitive prosesser

Jean Piaget (1969) er en annen sentral læringsteoretiker som har hatt stor betydning. Hos Piaget er det kognitive prosesser som er det sentrale. Med det menes at det er individets tankevirksomhet som er grunnlaget for at det skal oppstå læring. Piaget (1969) mente at vi er utrustet med «skjema» som vi organiserer kunnskapen vår inn i. *Assimilasjon* finner sted når en tar i bruk eksisterende skjema for å forstå ting rundt oss. Når noe nytt skal forstås må vi ta i bruk og tilpasse kunnskapen inn i allerede eksisterende skjema. Hvis ikke må vi lage helt nye skjema. Det kalles for *akkomodasjon*. Men grunntanken hos Piaget (1969) var at kunnskapen ikke overføres, men skapes eller konstrueres hos den enkelte. Imidlertid skilles det her mellom *figurativ og operasjonell kunnskap*. Med figurativ kunnskap menes fakta, detaljer, informasjon osv. Denne kunnskapen kan læres (pugg), men ikke anvendes i nye situasjoner. Operasjonell kunnskap er derimot et resultat av at det har foregått både assimilasjon og akkomodasjon. Piaget`s pedagogiske grunnsyn handler i første rekke om metoder og ikke innhold. Eleven må tilegne seg kunnskap gjennom aktivitet som utgår fra elevens egen interesse. Undervisning må bære preg av utfordring og ikke formidling av kunnskap (Illeris, 2006, s. 55).

Det er en del likhetspunkter til synet på læring hos Dewey (1974) og Piaget (1969). Imidlertid så vektlegger Dewey (1974) en praksis med mer samarbeid og kommunikasjon enn det Piaget (1969) gjorde. Piaget`s kognitive syn på læring, fremhever å handle aktivt i forhold til lærestoffet.

3.5 Sosiokulturell læringsteori - Samhandling og språk.

Gjennom sitt hovedverk «Tenking og tale» fra 1934 har Lev Vygotsky fått en betydelig plass i vår tids syn på læring. Et sosiokulturelt læringssyn som Vygotsky (1934) sto for, fremhever betydningen av sosial samhandling og språklig aktivitet i læringssammenheng. Tanken bak er at språket bruker vi til å kommunisere med andre, og dermed utvikles tenkingen (Mjelde, 2002, s.55). Hos Vygotsky (1934) opereres det med den nærmeste utviklingssonen. Eleven kan løse problemer, med eksisterende kunnskap han besitter. Det vil si, eleven befinner seg på det nærmeste utviklingsnivå. For å komme videre må han ha hjelp fra andre. I følge Vygotsky (1934) befinner eleven seg innenfor sin utviklingssone. Imidlertid så har eleven et utviklingspotensial. Disse utviklingsformene kan forstås i lys av at elevene bygger opp sin

kunnskap gjennom stadig å flytte «grensene» innenfor de forskjellige utviklingstrinnene. Hos Vygotsky (1934) står tanken om den sosiale samhandlingen og kommunikasjon ved hjelp av språket, veldig sentralt. En forutsetning for at det skal oppstå læring er likevel at den man kommuniserer og samhandler med, har den samme begrepsforståelsen som en selv (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 61).

Ideelt sett så må også denne aktiviteten foregå med noen som har mere kunnskap enn en selv innehar. Dette bringer oss videre til det som kan betegnes som et støttende læringsstillas. Rent metaforisk kan man si at dette er et bygningsstillas som har til hensikt å løfte eleven opp på et høyere nivå, slik at bygget, eller kunnskapen, kan reise seg høyere. Stillaset er samtidig en «brobygger» mellom læringsteorien og didaktikken.

Kapittel 4 Læringsrom og didaktikk

Her ønsker jeg å belyse noen utfordringer som preger de læringsrommene som skolen og bedriftene kan defineres som. Å skape sammenheng mellom læringsrommene betyr å utvikle relevans og skape motivasjon til læringsarbeidet hos elever og lærlinger. Imidlertid er det ikke bare i klasserommet eller i bedriften dette skapes. For å lykkes må utfordringene også løftes opp på et organisatorisk plan både i skolen og i bedriftene. Det må skapes et rom eller en kultur for kunnskapsutvikling gjennom forpliktende samarbeid om opplæring. Begrep som «lærende organisasjoner» er aktuelle i det henseende. I denne beskrivelsen over læring i skole og bedrift bruker jeg Knud Illeris bok «Læring» fra 2012. Der fremsetter han et perspektiv på læring, hovedsakelig gjennom de tre dimensjonene, drivkraft-, innhold- og samspilldimensjonene, som er nærmere omtalt tidligere. Imidlertid er det hans betraktninger og nyansering av de læringsarenaer hvor læring foregår, innenfor skole og arbeidsliv, som danner grunnlag for beskrivelsene i dette kapitlet. I tillegg er det interessant å trekke fram noen av de analysene over «erfarte resultater og effekter» av Kunnskapsløftet på fag og yrkesopplæringen, som Sintef legger fram i rapporten «På de samme stier som før» (Dahl et.al, Sintef, 2012). Utover disse perspektivene vil jeg benytte meg av Erling Lars Dale sine betraktninger over didaktisk rasjonalitet i skolen i boka Pedagogikk og Profesjonalitet fra 1998.

4.1 Læring innenfor to forskjellige læringsarenaer, skole og arbeidsliv.

I et moderne samfunn blir læring sett på som en sentral samfunnsmessig funksjon. Innenfor et historisk perspektiv så har vi en kapitalistisk samfunnsstruktur som vi sosialiseres inn i. For å opprettholde og videreutvikle denne samfunnsstrukturen så kreves det kunnskap og kompetanse, altså utdanning på en rekke felt. Skolen er den offentlige institusjonen som tradisjonelt har hatt dette mandatet. Illeris beskriver skolens fundamentale funksjon som «å disiplinere den oppvoksende generasjonen til å fungere i lønnsarbeidsrelasjonen og … videreføre den eksisterende samfunnsformen» (Illeris, 2012, s.262). I Norge er det grunnlovsfestet med obligatorisk grunnskole. I den kjensgjerningen ligger det også en form for tvang i det å gjennomføre utdanning. Dette kan beskrives med Pierre Bourdieu`s kritiske betraktninger over skolen som en institusjon med «kvalifiserings- og sorteringsfunksjoner … som rettferdiggjør og viderefører samfunnets herskende ideologi … og på den måten bidrar sterkt til å opprettholde de sosiale ulikhetene i samfunnet» (Bourdieu, 1997, s.97). Imidlertid

nyanseres dette bildet noe hos Illeris (2012) med en beskrivelse av dagens samfunnsmessige individualisering og globaliseringstendenser. Her ser man at samfunnets sosialisering av individet blir preget av global påvirkning på den ene siden og individets personlige disposisjoner på den andre. I takt med denne utviklingen endres også kravene til et mer kompetansepreget, spesialisert og konkurranseutsatt arbeidsliv. Man ser at privat næringsliv og andre offentlige institusjoner har felles interesse med skolene og opplæringskontor om et tettere samarbeid i det læringsarbeidet som foregår.

4.1.1 Kritisk blikk på læring i skolen

De strukturendringene som gjør seg gjeldende i samfunnet, krever også en endring i skolen. Selv om det i de senere årene til en viss grad har skjedd en endring også her, foregår det fortsatt en «grunnleggende sosialisering til lønnsarbeidet – og i det hele tatt til å akseptere de kapitalistiske samfunnsstrukturene som en slags naturlov» (Illeris, 2012, s.265). Av dette kan man kjenne igjen mye av det tradisjonelle skolastiske synet på utdanning og undervisning som har vært virkeligheten innenfor skolen i lang tid, og som fortsatt preger mye av de forventningene man har til elevene i dagens skole. Illeris illustrerer dette med et eksempel hentet fra Bauer og Borg. Selv om det er en stund siden dette ble skrevet, så kan man kjenne igjen mønstrene av det til noe som også foregår innenfor dagens skole.

> Elevrollen innebærer at eleven skal kontrollere seg motorisk og verbalt. Det vil si at eleven skal kunne sitte stille i lengre tid av gangen, tie stille og helst bare tale på lærerens oppfordring…at eleven skal holde seg selv i gang med å løse oppgaver alene i lengre tid av gangen og disiplinere seg i tillegg på tross av kameraters nærvær og diverse avbrytelser….skal kunne omstille seg til skiftende autoritetsformer og skiftende pedagogiske strategier innenfor kort tid…forholde seg oppmerksom mot læreren og de faglige aktivitetene, som i svært stor grad er totalt fremmed for elevens egen livssammenheng (Bauer og Borg, 1986, s.29).

Imidlertid så kan skolelæring, uavhengig av hvordan man definerer det pedagogiske og didaktisk innholdet, godt sammenlignes med innholdet i begrepet «situert læring» som Wenger benytter seg av i praksisfellesskapet. Skolesituasjonen utgjør dermed en kontekstuell ramme for elevens situerte læring i praksisfellesskapet. «Skolen er like mye kontekst som andre praksiser, og de ferdighetene som deltagerne utvikler, er knyttet til skolen, og kan ikke uten videre overføres til andre praksisfellesskaper» (Illeris, 2012, s.266). Dette kan forstås som en kritikk over at skolen som praksisfelleskap, ikke mestrer å skape god nok relevans til

elevens livsverden utenfor skolemiljøet. Elevene oppfatter dermed skolelæringen som akkurat det, læring for skolen. I dette ligger også mye av problematikken rundt det som betegnes som «praksisjokket» når man skal ut og «bruke sin utdanning i praksis» (Illeris, 2012, s.266). Selve læringen innenfor skolen har en slik utforming at det må foregå en omstrukturering av den, for å kunne benytte seg av den utenfor skolen. Innenfor en fag og yrkesopplæring vil dette forholdet være svært uhensiktsmessig og har ført til at man i større grad skjeler til alternative læringsarenaer som for eksempel det en bedrift representerer. Dermed får begreper som praksislæring og kompetanse fornyet interesse innenfor dagens skole og utdanningssystem. Imidlertid er det nødvendig å nyansere dette bildet av det læringsarbeidet som foregår i skolen. Selv om det kan dannes et inntrykk av at undervisningen i skolen, i stor grad bare videreføre mye av den pedagogiske og didaktiske praksisen fra tidligere, så er det også gjennom Elevundersøkelsen påvist en tydelig sammenheng mellom elevenes læringsmiljø og de læringsresultatene som oppnås. Ifølge utdanningsdirektoratet så tyder mye på at et godt fysisk klassemiljø i kombinasjon med blant annet ro i klasserommet, gjør at elevenes motivasjon og arbeidsinnsats øker. «På skoler hvor det er struktur på undervisningen, ro og lite atferdsproblemer, har elevene bedre læringsutbytte. En kultur for læring kan altså bidra til å styrke klassens læringsmiljø» (udir.no/Kultur-for-læring, 2014). Dette underbygges også i Sintef rapporten (På de samme stier som før, 2012) der det fremkommer at de fleste yrkesfagelevene er stort sett positive til skolen og at de føler at de lærer mye. Imidlertid så fremkommer det også endel misnøye med skolesituasjonen blant denne elevgruppen der de sier at «mye av tida på skolen er bortkastet» (Sintef, På de samme stier som før, 2012, s.96). Dette utsagnet kan derimot ses på som at skolen har en utfordring med å skape relevans og framstå som troverdig og meningsfull for elevene.

4.1.2 Læring i arbeidslivet

Opplæring i bedrift har fått en stigende interesse de senere årene. Noe av årsaken ligger nok i de generelle problemene som oppstår hos skolens institusjonelle måte å drive opplæring på. Spesielt vil dette være gjeldende innenfor dagens fag- og yrkesopplæring i videregående skole. Dagens fag- og yrkesutdanning innenfor kunnskapssamfunnet preges av helt andre utfordringer enn det som var vanlig i et industrialisert samfunn. I dagens samfunn stilles det høye krav til kunnskap og fagkompetanse. I tillegg lever man i et samfunn som endrer seg mye raskere nå enn tidligere. For å delta aktivt gjennom et langt yrkesaktivt liv må man være omstillingsdyktig og stadig tilegne seg ny kunnskap. Det er hensiktsmessig hvis en slik

kompetanseutvikling kan foregå i direkte tilknytning til arbeidet, altså innenfor en bedrift. Illeris beskriver flere forhold som taler for opplæring i bedrift. Det som skal læres har endret karakter. Tidligere omtalte man det som skulle læres som «viten, ferdighet og kvalifikasjoner, mens nå er det kompetansebegrepet som er i sentrum» (Illeris, 2012, s.268). Å forvente at institusjonaliserte utdanninger skal kunne holde en beredskap for den kompetanseutviklingen som det er behov for i arbeidslivet, er ikke hensiktsmessig. Utviklingen går i stedet mot en ordning der læringen foregår i bedriften hvor kunnskapen skal anvendes. I tillegg oppnår man en ønsket kompetanseutvikling hos eldre arbeidstakere også, som ikke så gjerne setter seg på «skolebenken» igjen. Man har også et økonomisk perspektiv i dette med et håp om besparelse av utgifter i det offentlige utdanningssystemet.
Imidlertid er det noen betenkeligheter med opplæring i bedrift. Næringslivets «overordnede mål er jo å produsere varer og tjenester med tanke på økonomisk vinning og ikke det å produsere læring» (Illeris, 2012, s.268). Innenfor de fleste bedrifter og i næringslivet forøvrig, er det i dag en erkjennelse over at det er de kapitalistiske markedskreftene som rår. For å opprettholde sin posisjon i dette markedet stilles det stadig krav om fornyelse gjennom tilegnelse av ny kunnskap og utvikling av spesialisert fagkompetanse. Imidlertid er det en annen erkjennelse over de samme betingelsene som fører til at læringsarbeidet i en bedrift blir mer tilfeldig og dermed kan få en «kortsiktig gevinst». Det er enkelt å betrakte lærlingen som billig arbeidskraft, i stedet for å se læringen som en investering for framtida. Man får da en form for opplæring som betraktes som tilfeldig læring. Denne formen for læring vil i enda større grad enn en planlagt og strukturert læring i arbeidslivet, bli snever og teoriløs. Når læringen foregår bare i direkte tilknytning til det arbeidet som utføres er det lett å bli opptatt av det som kan skape forbedringer, her og nå. I stedet for å konsentrere seg om en faglig fordypning og bredere forståelse av det som skal læres. I følge Illeris (2012) er det først når læringsarbeidet utgjør en ramme for bredere forståelse av kunnskapen, og bruksverdien for det lærte kan overføres til andre sammenhenger, at man utvikler kompetanse.

Det finnes en rekke forståelser for hva som er viktig i forhold til læring i arbeidslivet. De fleste betrakter imidlertid læring som en «individuell tilegnelsesprosess» (Illeris, 2012, s.269). Dette handler i stor grad om hvordan «kvalifiserende» kunnskaper utvikles. Deretter trekker «organisatorisk læring» fram at medarbeidernes læring er helt avgjørende for virksomhetens utvikling. Av dette utledes begrepet «lærende organisasjoner» som kan forstås som selve «organisasjonens læring som en «selvstendiggjørelse» over noe mer enn summen av medarbeidernes læring» (Illeris, 2012, s.270).

Wenger har gjennom sitt syn på læring i praksisfellesskaper, i stor grad orientert seg mot læring innenfor arbeidslivet. Her er det praksisfellesskapet på arbeidsplassen som nærmest «automatisk» utløser en læringsprosess som bringer lærlingen fra perifer til fullt medlem av fellesskapet. Dewey representerer med sin pragmatiske tilnærming mot læring en forståelse av læring i arbeidslivet som er kjent gjennom begrepet «learning by doing». Denne forståelsen relatere seg til samspillet mellom arbeidsplassen og medarbeiderne som det sentrale (Illeris, 2012, s.271).

Oppsummert kan man si at det helt fundamentalt foregår mye opplæring i arbeidslivet som en direkte følge av det arbeidet som utføres. Dette oppfattes gjerne som en mer betydningsfull læring enn det som preger opplæringen som foregår i skolen. Men strengt tatt så betraktes dette som en form for læring som typisk har en snever og tilfeldig karakter og uten teoretisk forankring. Imidlertid kan man gjennom en systematisk oppbygging av et læringsorientert arbeidsmiljø styrke denne læringen betydelig. Det er dette som er den sentrale ideen bak «organisatorisk læring» og «lærende organisasjoner».

4.1.3 Vekselutdanning

En tradisjonell måte å betrakte opplæring på er gjennom undervisning av fag hvor man i tillegg skiller mellom praksis og teoretiske tilnærminger til fagstoffet. Den teoretiske undervisningen er ofte preget av en regelbasert formidling av lærestoffet, der kognitiv kunnskap premieres. Den praktiske opplæringen i skolen dreier seg gjerne om en oppøving av håndverksmessige ferdigheter gjennom for eksempel modellæring på ulike stasjoner. Utfordringen i et slikt utdanningssystem er å skape nok relevans mellom teoretiske kunnskaper og den praktiske handlingen. Hvis man i tillegg skal overføre det lærte over til et annet læringsrom for å videreføre læringen, for eksempel i en bedrift, støter man ofte på problemer. Ifølge Illeris (2012), så er det å skape sammenheng mellom disse læringsrommene helt avgjørende for å lykkes med en integrert helhetlig opplæring innenfor utdanningssystemet og arbeidslivet (Illeris, 2012, s.278). På dette området er det, spesielt Danmark, Østerrike og Tyskland som har sterke tradisjoner for fag- og yrkesopplæring som en form for vekselutdanning. Dette bygger på ulike former for samspill mellom skolegang og praksis i arbeidslivet. Ifølge stortingsmelding 20 (2012–2013) «På rett vei», så fremmes det forslag, også her hjemme, om å styrke samarbeidet mellom skole og bedrift og at en vekselutdanning kan være en måte å prøve det på. En viktig årsak for at disse landene har lyktes med denne ordningen, er at de har fått til et godt samarbeid mellom partene i arbeidslivet. I tillegg bærer

næringslivet et større økonomisk ansvar for ordningen enn det som er tilfelle her hjemme. Gjennom arbeidet med evalueringen av Kunnskapsløftet fremkommer det i et notat fra Fafo «Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv» (Hagen, Anna og Hertzberg, Dagfinn og Dæhlen, Marianne, 2008, Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv, s. 27), at i land med korporativ pregede utdanningssystemer som i Danmark og Tyskland, hvor fagopplæringen gjennomføres som en vekselutdanning, foregår det samtidig en større innovasjonsevne og teknologiutvikling i næringslivet. Samtidig er det mye som tyder på at konfliktnivået i arbeidslivet blir mindre. I tillegg trekkes det fram at motivasjonen til eleven styrkes. Dette letter overgangen fra skole og over i arbeidslivet. Det er også mye som tyder på at frafallet i videregående opplæring går ned med en slik ordning

Oppsummert så kan man si at vekselutdanning er en etterspurt og ønsket opplæringsform både fra yrkesutdanningen i skolen og i bedrift. Den er en formalisert del av en fagopplæring som er preget av en veksling mellom skole og arbeidsliv. En slik form for fagopplæring har klare fordeler ved seg som økt motivasjon og mindre frafall hos elevene. Bedriftene har klare fordeler gjennom å skape økt kompetanse innad i egen virksomhet og på sikt øke verdiskapingen for bedriften. Utfordringene i slike systemer er å få god nok relevans mellom det som læres i skolen og det som læres og praktiseres i en bedrift. Mangel på praksisplasser kan være en annen utfordring man støter på. I tillegg kreves det at bedriftene i stor grad må bygge opp en infrastruktur for opplæringsvirksomhet innad i bedriften, der eleven/lærlingen får god oppfølging og veiledning. Dette kan være utfordrende for mange bedrifter da deres hovedformål egentlig er verdiskaping. Innenfor et slikt perspektiv kan fort lærlingen bli sett på og brukt som «billig arbeidskraft». For at vekselutdanning skal fungere etter hensikten kreves det derfor et sterkt og forpliktende partssamarbeid mellom opplæring i skolen og bedriften. Disse forpliktelsene må være forankret organisatorisk og politisk, ikke bare mellom den aktuelle bedriften og skolen, men også på et høyere offentlig plan, både mellom partene i næringslivet og i politiske styringsorganer.

4.2 Planlegging av opplæring

I all opplæringsvirksomhet må kunnskap alltid utgjøre et gjennomtenkt utvalg som blir presentert med progresjon, slik at det gir oversikt og skaper sammenheng. Konkret kunnskap er nødvendig for læring, og undervisningsopplegget må derfor peke ut det elevene må bli fortrolige med, i hvilken rekkefølge og på hvilken måte. Erfaring og forsking viser at jo mindre en har med seg av forkunnskaper som man kan knytte ny kunnskap til, jo langsommere og mindre overkommelig blir læringen. Særlig viktig er de grunnleggende

referanserammene i de ulike fagene. Disse er avgjørende både for å tolke ny informasjon og for å styre letingen etter nye fakta (Generelle del av læreplan LK06).

All undervisning er en tilrettelegging av læringsmuligheter for eleven. Disse er intensjonale i den forstand at det skal være en hensikt bak dem. Dette skal bunne i en ide eller tanke om hva som er formålet med undervisningen. I tillegg skal ressurser og vurderingsopplegg planlegges. Til sammen utgjør dette et viktig bindeledd mellom læreplan og den pedagogiske praksisen. Didaktisk relasjonsmodell er navnet på en modell for planlegging av undervisning som har fått stor utbredelse (Imsen, 2012, s. 406). De didaktiske kategoriene i modellen fanger inn opplæringens mål, innhold, deltakerforutsetninger, vurdering, arbeidsmåter og rammefaktorer. Modellens utforming illustrerer et dynamisk syn på undervisningsprosessen og det er et poeng at ingen av kategoriene kommer først. De seks faktorene er likeverdige og påvirker hverandre gjensidig. Av det kan man forstå hvor sammensatt og mangfoldig didaktisk virksomhet er, fordi så mange forhold griper inn i hverandre.

4.2.1 Didaktikk og Læring

Av punktet ovenfor forstår man at et tradisjonelt syn på tilrettelegging av læring, omtales gjerne med begrepet didaktikk. Det handler grunnleggende om å planlegge og gjennomføre undervisning med ulikt faglig innhold og arbeidsmetoder. Hos Illeris (2012) dreier dette seg om en forståelse av at all pedagogisk virksomhet inngår som en del av de tre dimensjonene samspill, drivkraft og innhold, som er nærmere omtalt tidligere. Samspilldimensjonen handler typisk om de arbeidsmetoder eller undervisningsformer man benytter seg av i undervisningen. Innholdsdimensjonen dreier seg om utvelgelsen av det faglige stoffet som utgjør innholdet i undervisningen, mens drivkraftdimensjonen er hos Illeris (2012) fremstilt gjennom begrep som elevens motivasjon og veksling mellom assimilasjon og akkomodasjon i læringsprosessen. (Illeris, 2012, s.292). Gjennom kunnskapsløftet er det føringer på å skape yrkesrelevants og praksisforankring innenfor yrkesfagutdanning. Det kan blant annet gjøres gjennom å prøve ut og dokumentere didaktiske strategier i daglig praksis. For at en slik utprøving ikke bare skal bli tilfeldig og planløst gjennomført, må den være tuftet på forskning og pedagogisk profesjonsutøvelse (Hiim, 2013, s.24). Alle utdanningsinstitusjoner er underlagt en politisk styring av virksomheten, med blant annet krav om resultatoppnåelse utfra gitte kriterier. Samtidig må det være en kontinuerlig intern evaluering av virksomheten og det didaktiske arbeidet som foregår. Disse to tingene henger nøye sammen og er grunnlaget for at det skapes vekst og utvikling innenfor utdanningspraksisen. Tradisjonelt har

lærere utøvet en pedagogisk praksis som gjerne har vært preget av en form for personlig autonomi og «taus kunnskap». Innenfor en slik praksis har det vært lite rom for samarbeid og pedagogisk utvikling. Erling Lars Dale har gjennom boka Pædagogik og Professionalitet fra 1998, beskrevet skolen som en halvprofesjonell organisasjon som er mer opptatt av å «formidle kunnskap enn å anvende den» (Dale, 1998, s.31). For å endre på en slik praksis må man endre på de forutsetningene som danner grunnlaget for at en slik praksis kan oppstå og videreføres. Dette mener Dale (1998) det er gode muligheter for innenfor dagens moderne skole. Her kan den enkelte lærer utvikle sin pedagogiske praksis gjennom å tilegne seg relevant «teori». Eller som Dale (1998) påpeker, man må rådføre seg med pedagogikken for å utvikle sin pedagogiske praksis. Profesjonalitet fremstår som evnen man har til å realisere en god didaktisk kvalitet i praksis. Av dette forstår man at den enkelte har et ansvar for å gjennomføre undervisningen med en didaktisk praksis som er innordnet skolens utviklingsmål. Dette bidrar igjen til at skolen fremstår som en kollektiv og profesjonell enhet. Dale er med det opptatt av hvordan skolen kan utvikle seg fra å være en halvprofesjonell organisasjon som bare formidler kunnskap til å være en profesjonelle organisasjon som også anvender kunnskapen i praksis (Dale, 1998, s.32).

4.2.2 Didaktisk rasjonalitet

Ifølge Dale (1998) betraktes didaktisk rasjonalitet som en forutsetning for den pedagogiske virksomhet som foregår innenfor en profesjonell organisasjon. Her kobles didaktikken med organisasjonsteori og man utvikler en form for kollektiv læring innenfor organisasjonen og ikke bare en individuell undervisningspraksis. Innenfor slike systemer oppstår det refleksjon over egen og andres praksis som er med på å utvikle organisajonen videre (Dale, 1998, s.32). Videre beskrives didaktisk rasjonalitet gjennom tre grunnleggende tema i kombinasjon med tre forskjellige kompetansenivåer. Disse er konsistens, realisme og kritiske analyser. Her handler konsistens om sammenhengen i læreplanens mål og innhold, relatert til metode. Eller med andre ord, didaktisk rasjonalitet dreier seg om evnen til å vurdere konsistensen til en læreplan. Realisme innenfor didaktisk rasjonalitet dreier seg hovesakelig om mulighetene for at målene i læreplanen lar seg gjennomføre eller bli realisert. I tillegg hvordan forventninger til å realiserer læreplanen må ses opp imot de materielle ressursene man disponerer. Didaktisk rasjonalitet handler også om kritisk analyse av læreplanens mål, innhold, metoder, konsistens, forankring i virkeligheten og mulighetene den har for å bli realisert. Dette betraktes hos Dale som en meta-rasjonalitet i forhold til en gitt læreplan. Det hele dreier seg

om hvor villig man er til å føre samtaler, utsette seg for kritikk og begrunne sine valg for det man sier og gjør (Dale, 1998, s.22).

Hos Dale kombineres disse tre temaene om didaktisk rasjonalitet med tre kompetansenivåer eller praksisnivåer. Det er en betingelse for en profesjonell organisasjon, altså skolen, at den har lærere som utvikler kompetanse på alle de tre nivåene. For å skape en rasjonell fornyelse og utvikling innen organisasjonen er man avhengig av at man har evne til kritisk å analysere virksomheten og samtidig være åpen for samarbeid og kommunikasjon. Med andre ord, så må man være villig til å endre på egne konforme handlingsmønster for å bidra til å skape endringer i organisasjonen (Dale, 1998, s.21).

Det første kompetansenivået betegnes hos Dale (1998) med K1, og dreier seg kort sagt om å gjennomføre undervisning. Det dreier seg om lærerens evne til å realisere målene i læreplanen gjennom valg av metoder og faglig innhold. I denne sammenhengen er det lærerens evne til å formidle kunnskapen som er det sentrale og relasjonen mellom lærer og elev står sterkt i dette bildet. K2 er det andre kompetansenivået. Dette dreier seg om den planleggingen og vurderingene som må til for at organisasjonen selv skal tilegne seg den nødvendige kompetanse til å utarbeide lokale læreplaner. Her er kommunikasjon mellom kollegaer, som lærere eller didaktikere viktig. Det forventes av en profesjonell organisasjon at den består av medlemmer eller kollegaer som tar ansvar og diskuterer og prøver ut nye pedagogske ideer og metoder. Her dreier det seg om organisasjonens kompetanse til selv å realisere undervisning, etter lokalt utviklede læreplaner, som er utarbeidet i forhold til sentrale bestemmelser. Det tredje og siste kompetansenivået dreier seg om, kommunikasjon om og konstruksjon av, didaktisk teori. Her kan man reflektere og kritisere de vedtatte politiske bestemmelsene og forskriftene som regulerer opplæringen for blant annet uklar begrepsbruk. På dette nivået ligger den kritiske analysen hvor man kan argumentere og diskutere på bakgrunn av en felles begrepsforståelse. Refleksjon og tenking koblet sammen med selvinnsikt er nøye bundet sammen. I dette ligger også en sentrering opp imot en forskningsprosess hvor man blant annet stiller systematiske spørsmål til sitt fag og praksisfelt (Dale, 1998, s.24).

Oppsummert kan man si at K1 er det å gjennomføre undervisning utfra et konstruert undervisningsprogram K2, som legitimeres gjennom didaktisk teori K3. Det er dette profesjonell undervisning innenfor en profesjonell organisasjon handler om. Utfordringene til dette er knyttet til å organisere og implementere sosiale systemer som gir medlemmene mulighet til å møtes over felles refleksjon og diskusjon over pedagogisk praksis (Dale, 1998, s.32). Skolen kan betraktes som en profesjonell organisasjon dersom medlemmene eller lærerne gjennomfører undervisning på bakgrunn av de overordnede utviklingsmålene som

gjelder for organisasjonen. Imidlertid bør slike mål være «forhandlet» fram gjennom kommunikasjon, diskusjon, refleksjon og tenking blant kollegaer, og legitimieres i didaktisk teori.

4.2.3 Læring i organisasjoner

Betegnelsen organisasjon brukes her som en fellesnevner for både skole og bedrift. Nærmere bestemt for den virksomheten disse to arenaene har felles. De representerer hvert sitt læringsrom for elevene og lærlingene, men organisasjonenes primære aktiviteter er forskjellige, bedriftene med sin verdiskaping og skolen med sin kunnskapsformidling og anvendelse av kunnskap. Man kan si at skolen er en råvare produsent av den kunnskapen som bedriftene mottar og videreforedler til en kompetanse for bedriften. Dette er oppfatninger som ikke nødvendigvis representere noe nytt innenfor didaktisk virksomhet. Imidlertid vil det ofte være noen egenskaper eller kvaliteter ved begge læringsarenaene som hver av dem vil ha nytte av og dermed forsøker å implementere inn i egen virksomhet. Dette dreier seg i første rekke om betraktninger over didaktiske kvaliteter ved praksis i skolen, som Dale fremsetter. Utfra en erkjennelse over at norsk næringslivs største konkurransefortrinn er utvikling og anvendelse av kunnskapsbasert teknologi og operativ kompetanse, fremkommer også en erkjennelse over at bedriftene i stadig større grad ser på verdiskaping i egen virksomhet synonymt med forvaltning og anvendelse av kunnskap. Dette har fått virksomheter til å betrakte medarbeidernes faglig kunnskaper ikke bare som en taus og personlig kompetanse som må til for å utføre jobben sin tilfredstillende. I dag ses de ansattes faglige kunnskaper, ferdigheter og kompetanse i større grad på som en del av bedriftens konkurransefortrinn. Det er ikke lengre bare det ferdige produktet som selges som utgjør verdiskapningen i bedriften. Det handler i like stor grad om at en bedrift utvikler kompetanse gjennom medarbeidernes tenking og refleksjon over egen praksis i fellesskap med sine kollegaer, og dermed bidrar til innovasjon og utvikling av egen virksomhet. Ledelsen i bedriften har en tydelig rolle i dette gjennom å synliggjøre felles utviklingsmål og gi rom for at slike møter kan finne sted. Det er gjennom slike prosesser, i både skole og bedrift, at man kan si at begrep som profesjonell organisasjon som Dale (1998) beskriver og lærende organisajsoner som Illeris (2012) beskriver, får innhold. Ideellt sett vil «lærende organisasjoner» og «profesjonell organisasjon» også kunne forenes gjennom en tanke om at overgangen mellom de ulike læringsrommene innenfor skole og bedrift oppleves som smidig, relevant og motiverende for elevene og lærlingene.

Kapittel 5 Situert læring og Praksisfellesskaper

Gjennom boka «Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet» har Etienne Wenger skapt en teoretisk ramme for læring i praksisfellesskaper. Gjennom den har han samtidig utviklet et begrepsapparat som bygger på en egen læringsforståelse. Denne begrepsrammen kan tilby et sammenhengende analysenivå med anbefalinger for å forstå og muliggjøre læring i en sosial kontekst. Utfra dette kan det utledes noen antagelser som danner premissene for at læring kan muliggjøres og bli forstått (Wenger, 2004, s.14). Wenger (2004) beskriver sin læringsforståelse som en sosial teori om læring. Bakgrunnen til det er at mennesket er sosiale vesener som i kraft av sin egen tilstedeværelse gjennom omgang i ulike sosiale sammenhenger tilrettelegger for at læring oppstår. Med en erkjennelse over at læring er uløselig knyttet til menneskets natur og våre liv, og ikke nødvendigvis til en bestemt aktivitet eller «design», kan man si at «Læring kan ikke designes: man kan kun designe *for* den – dvs. fremme eller modarbejde den» (Wenger, 2004, s.259). Av det kan man forstå at man kan tilrettelegge for læring, men ikke bestemme at læring skal oppstå.

En sosial teori om læring formuleres gjennom fire premisser. 1) Mennesket er et sosialt vesen. 2) Viten dreier seg om å inneha kompetanse innenfor et område som er verdsatt. 3) Innsikt handler om å være aktiv deltaker i de sosiale aktivitetene som verdsattes og 4) Vårt engasjement er styrt utfra å skape mening i det som skal læres.

De fire premissene fremkommer gjennom fire begrep som utgjør hovedkomponentene i en «social teori om læring» og er en sentral del i læringsbegrepene hos Wenger (2004).

De fire hovedkategoriene er:

- **Mening:** En betegnelse for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at opleve vores liv og verden som meningsfuld.
- **Praksis:** En betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.
- **Fællesskab:** En betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan defineres som kompetence.
- **Identitet:** En betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber.

(Wenger, 2004, s.15).

Figur 1: Komponenter i en sosial teori om læring (Wenger, 2004, s.15).

Disse elementene er tett sammensatt og gjensidig definerende. Wenger (2004) bruker begrepet «praksisfellesskaber» som inngang til en bred begrepsramme der det utgjør et konstituerende element. Begrepets analytiske kraft ligger nettopp i at det integrerer komponentene (i figur 1), samtidig som det henviser til en velkjent erfaring (Wenger, 2004, s.16). Av dette forstår man at læringens sosiale dimensjon er bundet sammen til fellesskap og praksis, som skaper mening og identitet. Derfor forutsetter læring deltakelse og aktivitet, som omsettes i utvikling og erfaring. Det er dette som utgjør det sentrale i Wengers tolkning av læring i praksisfellesskapet og som danner grunnlaget for redegjørelsen i dette kapitlet, og den læringsvirksomheten som fremkommer gjennom problemstillingen for denne forskningsoppgaven.

5.1 Praksisfelleskap.

Et helt grunnleggende trekk ved vår eksistens er at vi er sosiale individer som stadig er i ulike interaksjoner med andre mennesker gjennom forskjellige former for virksomheter. Gjennom disse formene for handling vil det ifølge Wenger (2004) oppstå læring. Dette betraktes som en form for kollektiv læring hvor det etter hvert utvikler seg forskjellige former for praksiser som avspeiler selve virksomheten som utøves og våre sosiale relasjoner i forhold til de andre

deltakerne i denne praksisen. Med andre ord det har oppstått et felleskap hvor man deler samme praksis, et praksisfelleskap (Wenger, 2004, s.59).

5.1.1 Praksis – læring gjennom utførelse

Hos Wenger betraktes praksis som de metoder, begreper og handlinger som deltakerne i et praksisfellesskap benytter seg av for å kunne utføre arbeidet sitt tilfredsstillende. Handlingene kan ses på som en utvikling gjennom en historisk og sosial kontekst og som gir den nødvendige struktur og mening til det vi utfører, eller til praksisen. Praksisbegrepet omfatter både en eksplisitt og implisitt uttrykksform. Det eksplisitte kan være språk, redskaper, dokumenter, bilder, definerte roller, reguleringer, kontrakter med flere. Et implisitt uttrykk vil være taus konversasjon, som blant annet uttrykkes gjennom gjenkjennbare intuitive forståelser, spesifikke oppfatninger, grunnleggende antakelser med flere. Av dette kan man forstå at det innenfor et praksisfellesskap oppstår en rekke uttrykksformer. Men ifølge Wenger (2004) så vil «de fleste af disse bliver måske aldrig artikuleret» (Wenger, 2004, s.61). Men selv om disse uttrykksformene opptrer i varierende grad i ulike praksisfellesskap, så vil det å inneha det «begrepsapparat» eller forståelse av den fagterminologien som benyttes, vise at man har en legitim grunn for medlemskap i det sosiale praksisfellesskapet. En slik forståelse er ofte helt avgjørende for at praksisfellesskapet skal fungere.

5.1.2 Felleskap – læring som tilhørsforhold

Begrepet fellesskap betraktes hos Wenger som «en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence» (Wenger, 2004, s.15). Kort sagt handler dette om det samspillet eller den tilhørigheten vi oppnår gjennom de sosiale møtene med andre mennesker. Slike møter virker meningsfulle for oss hvis vi i tillegg får anerkjennelse for vår kompetanse av de andre i gruppen. Imidlertid så blir begrepene fellesskap og praksis knyttet sammen hos Wenger (2004), men det stilles en del krav for å kunne karakterisere en sosial interaksjon mellom mennesker, for et praksisfelleskap. Det skal også være tilstede et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og til sist et felles repertoar (Wenger, 2004, s.90).

5.1.2.A Gjensidig engasjement

Medlemmene i et praksisfellesskap fyller hver sin rolle innenfor rammene av dette fellesskapet. Det er medlemmenes tilhørigheten til fellesskapet som er nødvendig for at de skal interagere med hverandre. Dermed oppstår en intern forhandling om meninger som et resultat av de handlinger som utføres. Det oppstår tette bånd mellom deltakerne i dette fellesskapet på grunn av det gjensidige engasjement, som igjen skaper tette relasjoner mellom deltakerne. Det er her forskjellen på ulike fellesskap er mest tydelig. Hvorvidt et fellesskap fremstår som en arbeidsgruppe eller et praksisfellesskap. Å opprettholde dette felleskapet er en viktig del av dette engasjementet. Imidlertid så er ikke et praksisfellesskap ensbetydende med ensartethet eller homogenitet. Faktisk så kan ulikhet være en ressurs i fellesskapet og visse former for uenighet og konflikter kan være en tilsiktet deltakelsesform som nettopp viser engasjement. Hver enkelt medlem utvikler en personlig identitet som er unik i dette fellesskapet og som gjensidig sammenføyes med de andres. Men de smelter ikke sammen. Dette er et viktig poeng hos Wenger (2004) for at praksisfellesskapet skal fungere. Slike fellesskap betegnes som partiell og bærer preg av at medlemmene samarbeider. Det henspiller på at individenes kompetanse er gjensidig forbundet med hverandre og at man benytter seg av hverandres kunnskap (Wenger, 2004, s.93).

5.1.2.B Felles virksomhet

Som vi har sett så handler gjensidig engasjement om at medlemmene innenfor fellesskapet samarbeider godt og utnytter hverandres kompetanse. Samtidig er det ønskelig at medlemmene utgjør en uensartet gruppe som gir rom for en viss grad av ulikhet innenfor dette fellesskapet. Imidlertid er grunnlaget for praksisfellesskapets eksistens avhengig av en felles virksomhet. En slik felles virksomhet konstituerer dette fellesskapet og sørger samtidig for at det dannes grunnlag for et sterkt samhold i gruppa. Av dette kan vi forstå at felles virksomhet er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess der ikke nødvendigvis alle er enige i det som blir bestemt. Uansett er det viktig at man kommer fram til en felles forståelse av det som er vedtatt, uavhengig av forskjelligheten. Gjennom disse forhandlingene vil medlemmene bli ansvarliggjort fellesskapets valg. Slike fellesskap vil også bli påvirket av ytre krefter, men disse vil sjelden få noen direkte innflytelse på fellesskapets egen praksis. Uansett så er det gjennom gjensidig engasjement at felleskapet forhandler sin felles virksomhet (Wenger, 2004, s.95).

5.1.2.C Felles repertoar

Det tredje aspektet ved praksis som konstituerer fellesskapet er utviklingen av et felles repertoar. Med det så menes at deltakerne i praksisfellesskapet har den samme forståelsen av dets «rutiner, ord, verktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genre, handlinger eller begreber» (Wenger, 2004, s.101). Dette utgjør det felles repertoaret som medlemmene i praksisfelleskapet, gjennom sitt gjensidige engasjement i felleskapet, har opptatt i en felles virksomhet og som har blitt en del av dets praksis. Dette repertoaret kjennetegnes av to ting. For det første hvordan deltakerne har vært engasjert i dette praksisfelleskapet gjennom et gjensidig engasjement av felles praksis over tid. Det andre som Wenger beskriver er at fellesskapet kan representere en «flertydigt natur». Dette siste utsagnet kan ha forskjellige betydninger avhengig av hvordan det belyses. Imidlertid vil deltakerne i praksisfellesskapet kunne bruke de forskjellige begreper og handlinger som representerer praksisen med litt forskjellig innholdsmessig betydning. I dette ligger det et rom for forskjellig måter av deltakelse på, men også ulike forståelser av de begreper som praksisfellesskapet bruker. «Da et fællesskab reporteire er en ressource for meningsforhandling, er den fælles i en dynamisk og interaktiv forstand. Fælles praksis drejer sig især ikke om fælles overbevisninger …» (Wenger, 2004, s.102). Av dette så fremgår en oppfatning av at felles praksis ikke nødvendigvis handler om hverken felles overbevisning eller felles forståelse av de begrep som benyttes. Dette er det da også rom for innenfor praksisfellesskapet, vel å merke så lenge det ikke virker «forstyrrende» inn på det gjensidige engasjementet.

5.2 Mening – læring som erfaring

En grunnleggende egenskap med alle menneskers virksomhet er å søke en mening med det vi gjør. Denne søkingen kjennetegnes egentlig gjennom en form for pågående læring eller som en læreprosess. Det er jo gjennom læring av ny kunnskap at nye meninger oppstår. Wenger (2004) gir innhold til begrepet mening med to didaktiske spørsmål, «hvor den findes, og hvori den består». Altså, hvor finnes meningen og hva består den av? Wenger (2004) betrakter mening som innholdet i en prosess der det foregår en «meningsforhandling». Det andre er at innholdet i denne meningsforhandlingen består av to «konstituerende processer, som jeg kalder *deltagelse* og *tingsliggørelse*». Disse begrepene utgjør til sammen en «dualitet». De spiller en avgjørende rolle for vår oppfatning av mening og får dermed også stor betydning for vår oppfatning og utformingen av praksis (Wenger, 2004, s.66).

I et praksisfellesskap bestående av et gjensidig engasjement skjer det en konstant meningsforhandling «vi skaber meninger, der udvider, omdirigerer, afviser, omfortolker, modificerer eller bekræfter – kort sagt genforhandler – de meningshistorier, de er en del af» (Wenger, 2004, s.67). Forhandlingen omfatter våre sosiale relasjoner med de andre deltakerne innenfor fellesskapet, men dette innbefatter ikke nødvendigvis hverken kommunikasjon eller samarbeid. Imidlertid så er begrepet forhandling ofte brukt i betydning av «enighet mellom mennesker». I tillegg er «negotiation» (eng.) ofte brukt til å illustrere den engelske oppfatningen av begrepet «forhandling» som betegnelse for en prestasjon som krever en langsiktig tilpasning og oppmerksomhet (Wenger, 2004, s.67). Dermed kan man si at meningsforhandling er en prosess der det foregår en kontinuerlig forhandlingsprosess, som hele tiden skaper vilkår for nye meninger og videre forhandling av disse meningene. To viktige element i denne prosessen er deltakelse og tingliggjørelse.

5.2.1 Deltakelse

«Deltagelse referere både til en deltagelsesprocess og til de relationer til andre, der afspejler denne proces. Den antyder både handling og sammenhæng» (Wenger, 2004, s.70). Her betraktes deltakelse som en aktiv sosial prosess i ulike fellesskap. Selve engasjementet må ses på som en kompleks og personlig prosess som omfatter både handling, kommunikasjon og tenking. Innenfor de sosiale relasjonene former medlemmene hverandres opplevelse av mening og dette samspillet bidrar også til å utvikle deltakernes identitet. Imidlertid er dette en identitet som er sterkt knyttet til selve deltakelsen i fellesskapet og betraktes derfor som en «deltakelsesidentitet» (Wenger, 2004, s.71). Deltakelsen i fellesskapet kobles gjerne til meningsforhandling innenfor dette fellesskapet og utgjør derfor en vesentlig del av vår identitetsdannelse.

Deltakelse i et praksisfellesskap kan være nært og inkluderende eller fjernt og grense til ekskluderende. Dette forholdet kan betraktes som ulike former for deltakelse som godt kan veksle mellom perifer og til en form av full deltakelse, selv om man bare er nybegynner i dette fellesskapet. Deltakerne kan oppleve dette som problematisk. Et nytt medlem må inneha så mye legitimitet at det faktisk får innpass og kan behandles som et potensielt medlem av fellesskapet. Hvis ikke kan man fort ende som en «outsider» som blir forhindret fra å delta i en større medlemsform (Wenger, 2004, s.142).

5.2.2 Tingliggjøring

Tingliggjøring handler om «At behandle (en abstraktion) som virkeligt eksisterende eller som et konkret materielt objekt» (Wenger, 2004, s.72). Abstraksjon i form av tanker og meninger blir tingliggjort eller konkretisert gjennom en projisering av våre meninger ut i verden. Deretter oppfatter vi de samme meningene som noe som eksisterer. De har fått sin egen virkelighet eller eksistens. Det å benytte seg av prosedyrer, forskrifter eller verktøy innenfor et praksisfellesskap medfører at det utvikles en praksis, som gjennom de handlinger og meningsforhandlingen som pågår, utvikler en form for statisk eller «stivnet» praksis. Tingsliggjøringen får dermed en «objektstatus» gjennom ulike «aspekt av menneskelig erfaring og praksis stivnet i faste former» (Wenger, 2004, s.74). Kommunikasjon og meningsforhandling former vår opplevelse av denne tingliggjøringen til noe konkret gjennom for eksempel bruk av verktøy. Denne verktøybruken kan endre karakteren til selve aktiviteten og dermed vår oppfattelse av handlingen. Tingliggjøring kan gi mulighet for nye fokusområder til meningsforhandlingen som pågår. En samtale tar utgangspunkt i et konkret tilfelle. Fordelen med denne tingliggjøringen kan være at det utvikles en form for «beste praksis» som anvendes i praksisfellesskapet. Informasjonen om denne «beste praksisen» kan overføres og tas opp i andre avdelinger i organisasjonen. Imidlertid er det visse faremomenter ved en slik form for tingliggjøringen også. Å benytte seg av en konkret aktivitet eller praksis som praksisfellesskapet i virkeligheten ikke besitter eller behersker, kan føre til misforståelser og feilaktig bruk. Slike etablerte former kan miste sin mening og tilslutt stivne i en foreldet praksis.

Hos Wenger (2004) betraktes deltakelse og tingliggjøring som en form for dualitet. Det vil si at de oppstår som et par som ikke kan oppfattes isolert fra hverandre. «For at forstå den ene er det nødvendigt at forstå den anden» (Wenger, 2004, s.77). For å aktivere den ene må man også aktivere den andre. De er gjensidig avhengig av hverandres eksistens. En skriftlig tekst kan støtte og forbedre en uklar fremstilling av mening. Et etablert handlingsmønster i et praksisfellesskap kan bringe verdifull og utfyllende opplysninger til en prosedyre. «Deltagelse og tingliggørelse må stå i et innbyrdes forhold, der kompencerer for deres respektive mangler» (Wenger, 2004, s.81).

5.3 Identitet – læring som tilblivelse

Identitet og praksis er to begrep som henger nøye sammen. Ifølge Wenger så kan disse to utrykkene danne en form for dualitet «Det er en dyb sammenhæng mellom identitet og praksis» (Wenger, 2004, s.174). Utvikling av en praksis krever dannelse av et fellesskap, hvor medlemmer kan inngå i et gjensidig engasjement og derved anerkjenne hverandre som deltakere. Et fundamentalt spørsmål ved et slikt praksisfellesskap vil da være om hvordan vi er som mennesker. Eller sagt på en annen måte, hvilke verdier og holdninger vi står for, og som forfektes, i praksisfellesskapet. Det er på det grunnlaget vi kan si at vi bygger opp en læringsbane eller identitet gjennom vårt medlemskap i praksisfellesskapet. Sett i et læringsperspektiv innebærer dette at deltagelsen i fellesskapet er det som er å lære. I perspektivet til Wenger (2004) vil altså individet formes gjennom forskjellig typer deltagelse i forskjellige typer praksiser. I en forlengelse av en slik erkjennelse kan vi si at i tillegg til læring også foregår en tilegnelse av faglig identitet som starten på en begynnende yrkesidentitet innenfor denne deltakelsen i de forskjellige praksisfelleskapene. Wenger betrakter dette som utvikling av en sammensatt identitet bestående av en grunnleggende opplevelse av (1) «deltakelse og tingsliggjørelse». Identiteten utvikles gjennom hele livsløpet, det er (2) «ikke begrenset til visse livsperioder», deltakelsen i ulike fellesskap gir identitetsdannelsen en (3) «fundamental sosial karakter». Identitetsdannelsen er i en tidsbane som (4) «inkorporerer både fortid og fremtid i nåtidens mening». En identitet kombinerer (5) «multiple medlemsskapsformer» og til sist, identitet kan betraktes som (6) «et lokalt-globalt samspill» (Wenger, 2004, s.190). Av dette kan man forstå at utvikling av en identitet forutsetter sammensatte og komplekse deltakelsesformer i ulike «praksiser» og sosiale kontekster over tid. Man kan godt si at det er gjennom dannelsen av et praksisfellesskap og graden på vår deltakelse innenfor dette fellesskapet, det vil si både hyppighet og involvering, er det som avgjør vår tilhørsform og dermed vår identitetsdannelse i dette fellesskapet. En dannelse av et praksisfellesskap innebærer også en forhandling av identitet «identitet i praksis udspringer af et samspil mellem deltagelse og tingsliggjørelse. Som sådan er identitet ikke et objekt, men en konstant tilblivelse» (Wenger, 2004, s.179). Identitetsdannelsen pågår hele tiden og varierer i forhold til vår deltakelse innenfor fellesskapet. Det er ikke noen permanent eller statisk tilstand. Imidlertid kan vår innflytelse innenfor fellesskapet variere og dermed påvirke identitetsdannelsen.

5.3.1 Identifikasjon og negotiabilitet

Vår grad av deltakelse kombinert med samspillet som oppnås innenfor felleskapet, er det som former vår identitet. Det er meningsforhandlingen og graden av tilhørighet eller legitim deltakelse som preger identitetsdannelsen mest. Wenger (2004) betrakter denne utviklingen av en identitet som et samspill mellom identifikasjon og negotiabilitet. Identifikasjon betraktes som den ene parten i dette samspillet som skaper relasjoner til «substansen» i ulike tilhørsformer. Negotiabilitet ses på som den delen som bestemmer hvorvidt meningsforhandlingen som fremkommer er representative for våre subjektive oppfatninger. Det hele dreier seg om en forhandling mellom medlemsskapsformer på den ene siden og meningseierskap på den andre siden (Wenger, 2004, s.217).

5.3.2 Makt

«Identitet er et sted for social individualitet og af samme grund et sted for social magt» (Wenger, 2004, s.238). På den ene siden er en identitet makt til en legitim og individuell tilhørighet til et fellesskap, der man deltar i meningsforhandlingen. Samtidig er man sårbar innenfor dette fellesskapet fordi det har en sosial makt til å definerer og bestemme over vår tilhørighetsform eller legitime deltakelse i det samme fellesskapet. «Magt er forankret i vores identiteter og har sin opprindelse i et tilhørsforhold så vel som i udøvelsen af kontrol over det» (Wenger, 2004, s.238). Med det så betraktes makt som en binding mellom identifikasjon og negotiabilitet. Gjennom å identifisere oss med en spesiell mening, påstand eller verdisyn benytter vi oss samtidig av negotiabiliteten til å forsvare denne oppfatningen eller meningen overfor andre og beskytter dermed vår egen identitet. Samtidig er det mange former for utøvelse av denne makten i praksisfellesskapet også. Blant annet kan makt bli brukt til å oppnå en legitimitet innenfor et praksisfellesskap man egentlig ikke besitter. Det betyr at makt kan inneha en formell legitimitet, i form av en formell posisjon. Men dette fører ikke nødvendigvis til en legitim deltakelse i det samme fellesskapet. Etablering av differensierte sosiale og faglige relasjoner til de andre deltakerne i fellesskapet vil være med å påvirke fellesskapet og dermed ens mulighet til å utøve makt.

Kapittel 6 Mesterlære og et kyndig blikk

Mye av fagopplæringen av lærlingene om bord i en båt dreier seg om å delta i det arbeidet eller praksisen som pågår. I tillegg kan man si at det sosiale fellesskapet har stor betydning for læringsmiljøet om bord. En slik læringsprosess har nære relasjoner til det som kan betraktes som «mesterlære», beskrevet hos Klaus Nielsen og Steinar Kvale i boka med samme navn fra 1999. Mesterlære kan også ses på som en metode for opplæring av en nybegynner som i starten fremstår som ukyndig gjennom deltakelsen i praksisfellesskapet om bord i båten. Etter hvert har lærlingen tilegnet seg så mye faglig kunnskap og praktiske ferdigheter at han har fått utviklet en relevant maritim kompetanse på området. Dermed har han fått en forståelse for arbeidet eller virksomheten der han betrakter det hele med et kyndig blikk. I dette kapitlet trekker jeg fram noen betraktninger på hvordan den formen for opplæring av lærlinger som foregår om bord i en båt, best kan forstås som en form for Mesterlære skildret hos Nielsen & Kvale (1999). Deretter er det høyst aktuelt å betrakte hvordan identitet og «godt sjømannskap» implisitt kan inngå som del av eller en videreføring av lærlingens maritime kompetanse. Til det benytter jeg begrepstrilogien til filosofen Jacob Meløe (1979) som beskriver ulike «blikk» man bruker til å «se» eller «forstå» verden med. Meløe (1979) omtaler individets kompetanse til å beskrive, å se eller å forstå en virksomhet gjennom begreper som «det kyndige blikk», «det ukyndige blikk» og «det døde blikk».

6.1 Praksisfellesskap på båt

Mesterlære skiller ikke mellom læring og bruken av det lærte. Det vil si at opplæringen foregår i den sammenhengen som det lærte skal benyttes. «Læringen er innvevd i en gitt sosial praksis, og den er betinget av at lærlingen deltar i denne praksisen» (Nielsen, Kvale, 1999, s.23).

I maskinrommet om bord på en større båt vil dette dreie seg om å delta sammen med andre lærlinger, motormenn, elektriker og maskinoffiserer. På den måten deltar man i praksisfellesskapet og lærer den tekniske utførelsen av et arbeidsoppdrag. Samtidig innøves fagets terminologi, i et sosialt og kompetent arbeidsfellesskap. Det er i et slikt miljø med flere «mestere», «og i kraft av at man ser samme arbeidsoperasjon utført på flere måter, at mangfold og variasjon får gode vekstvilkår» (Nielsen & Kvale, 1999, s.202). Lærlingen kan i begynnelsen betraktes som perifer deltaker til det arbeidet som utføres i praksisfellesskapet.

Det kan foregå gjennom kun å være observatør til arbeidet eller handlingene hos de mer erfarne arbeiderne. Etter hvert må lærlingen få slippe til i arbeidet også, men helst med oppgaver som han har forutsetning til å mestre. Imidlertid er det på dette stadiet viktig at lærlingen får «lov» til å gjøre feil. Samtidig har lærlingen et klart ansvar til å tilegne seg faglig kunnskap og faktisk «lære noe» også. Selv om deltakelsen kan virke perifer og bevege seg i baner vil likevel lærlingen få «tilgang» på kunnskap i slike situasjoner. Men hvis reell læring skal oppstå, er det viktig at han også får diskutert og reflektert over problemløsningen sammen med de andre og mer erfarne fagarbeiderne og maskinistene om bord i båten. Denne formen for opplæring kjenner man igjen i læringssynet hos Dewey (1974). Det foregår en mesterlæring gjennom en pragmatisk tilnærming, eller «learning by doing». Hvis man betrakter den delen av mesterlære som angår læring gjennom observasjon, imitasjon og utprøving, og samtidig trekker med den betydningen som språket har som verktøy for refleksjon og ettertanke, vil dette ifølge Dewey (1974), vise at erfaring ikke oppstår av aktivitet alene. Man må også ha resonnering og refleksjon i tillegg til handling. Uten det blir aktiviteten bare preget av prøving og feiling.

6.2 Læring gjennom handling.

Med en erkjennelse over at læring oppstår som en følge av de handlinger man utfører i praksis, kan man betrakte læringsvirksomhet som deltakelse i praktisk arbeid. «Praksis er ikke bare noe man kan lære om. Praksis er noe man kan lære gjennom» (Nielsen & Kvale, 1999, s.204). Imidlertid kan praksis inneha mange forskjellige uttrykksformer. En matroslærling kan få kunnskap om eller forståelse av hvordan man fortøyer en båt gjennom å observere denne handlingen. Men han lærer å fortøye båten gjennom å delta. Selve utøvelsen av de oppgavene som hører med krever at han deltar aktivt i selve handlingen. Det vil si at skal lærlingen lære å fortøye båten, på riktig måte, kreves det at han er med å utfører den jobben praktisk. Men skal lærlingen lære å fortøye båten, på riktig måte, under vekslende forhold. For eksempel ved skiftende værforhold, eller når utformingen av kaianleggene variere, og så videre, så kreves det derimot gjentakelser eller øvelse. Dette kan best sammenlignes med ferdighetstrening. Men man skal heller ikke undervurdere verdien av læring gjennom observasjon og imitasjon. Ifølge Nielsen og Kvale så kan «læring skje gjennom eksemplets makt, der mestrene legemliggjør de faglige ferdighetene som de lærende forsøker å tilegne seg» (Nielsen & Kvale, 1999, s.206). Gjennom at lærlingen imiterer utøvelsen av de faglige handlingene kan de faktisk tilegne seg til dels komplekse handlemønstre.

6.2.1 Læring gjennom reparasjonsarbeid

Innenfor de aller fleste håndverksyrker vil det også være bruk av redskaper i utførelsen av arbeidet. Ifølge Nielsen & Kvale (1999) har et verktøy ingen betydning i seg selv. Det er først når redskapet tas i bruk, gjennom utførelse av et håndverk eller en konkret handling, det er tiltenkt brukt i, at verktøyet får en innholdsmessig betydning. Ombord i en båt vil dette typisk dreie seg om oppgaver som best kan betraktes som vedlikehold av teknisk utstyr som hører til selve driften av båten. Et teknisk vedlikehold kan godt sammenlignes med en form for reparasjonsarbeid. Richard Sennett beskriver i boka «Håndværkeren» at et «reparationsarbejde er en negligeret og dårligt forstået, men altafgørende side af den tekniske håndverksmessighed» (Sennett, 2009, s.202). Her beskrives reparasjonsarbeid som en vesentlig side av et håndverk. Ifølge Sennett (2009) så «besidder» den håndverkeren som gjør begge deler, som han sier, «den viden, der gør det muligt for dem at se igennem teknikkens elementer til dens samlede formål og sammenhæng». I det forstås at gjennom å reparere eller foreta et vedlikeholdsarbeid, på en ting eller maskindel, så kan man forstå eller lære hvordan den delen virker. Sennett skiller i tillegg mellom det han betrakter som en statisk og en dynamisk reparasjon. Den statiske reparasjonen handler enkelt sagt om å demontere, reparere eller bytte deler hos en komponent, for eksempel en maskindel til framdriftsmotoren og montere det hele sammen igjen, for så å få tilbake den opprinnelige funksjonen til gjenstanden. Denne håndverksmessige reparasjonen er den formen for vedlikeholdsarbeid som man forbinder med drift av båt. En slik form for vedlikehold krever også bruk av egnet verktøy. Ofte er det verktøyet som benyttes i tillegg veldig «spesialisert». Det vil si at den primære funksjonen til verktøyet er nøye knyttet til oppgaven den skal utføre, men også til hvordan dette arbeidet eller oppgaven skal utføres praktisk. Det er innenfor et slikt tilpasset bruk av verktøyet at Sennett mener at det håndverksmessige reparasjonsarbeidet er av en dynamisk karakter.

6.3 Kompetanse

Gjennom en stadig tilegnelse av kunnskaper og utøvelse av faglige ferdigheter utvikler vi etter hvert en faglig kompetanse. Denne kan sies å få et individuelt preg, som gjerne omtales som en personlig kompetanse. Innenfor mesterlæren er «faglig kompetanse ikke bare personlig eller individuell kompetanse. Faglig kompetanse er tvert imot situert kompetanse, i den forstand at den i sitt vesen er en udelelig enhet av personlige og ikke-personlige kunnskaper og ferdigheter» (Nielsen &Kvale, 1999, s.189). Om bord på en båt vil dette si at en faglig kompetanse utvikles gjennom deltakelse i et praksisfellesskap med relevant eller betydningsfullt arbeid. Dermed oppøves lærlingen i ferdigheter gjennom blant annet en relativt kompliserte bruk av verktøy.

6.3.1 Fra «taus» kunnskap til personlig kompetanse

Det er blant annet gjennom vedlikeholdsarbeid om bord på båt det oppstår en form for handlingsorientert læring, hvor yrkeskunnskapen i stor grad kan betraktes som erfaringsbasert kunnskap. Denne formen for kunnskap danner grunnlaget for en del antakelser eller hypoteser som fagutøveren eller mesteren innehar og som gjerne omtales gjennom begreper som individets praksisteori. Lauvås & Handel (2000) karakteriserer praksisteori som en form for kunnskap eller fagutøvelse som fagarbeideren eller mesteren har «vansker» med å kommunisere ut, både skriftlig og muntlig. Dette er bedre kjent gjennom begreper som «taus kunnskap». Begrepet henspiller til en form for kunnskap som er tilegnet gjennom lang tids øvelse og gjerne får en uttrykksform som er preget av faglig autoritet og personlig autonomi. Nå er kanskje begrepet taus eller personlig kompetanse et mer dekkende utrykk. Det viser til en type opparbeidet kompetanse eller ekspertise som mer etablerte yrkesutøvere gjerne er i besittelse av på bakgrunn av lang erfaring på flere forskjellige praksisområder. Det spesielle i den sammenhengen er likevel at kunnskapen eller kompetanse er av en slik «karakter» at det er vanskelig å formidle den til andre. Lærlingene kan bare ta del i denne kunnskapen gjennom å delta i det praksisfellesskapet hvor det utføres den type uartikulert arbeid eller handlinger. Bare gjennom å observere og imitere de andre yrkesutøvere, gjennom de handlingene og arbeidsprosessene som utføres, kan lærlingen ta del i kunnskapen og gjøre den til sin egen. Imidlertid er dette prosesser som tar lang tid og som gjerne får en karakteristisk og personlig uttrykksform, og som gjerne identifiserer en mester i faget sitt (Lauvås & Handel, 2000, s.90). Om bord på båt så vil denne læringsformen foregå innenfor mange forskjellige praksisfelt.

Gradvis vil denne læringen føre til at også lærlingen behersker kunnskaper og ferdigheter som bringer fram en personlig kompetanse.

6.3.2 Maritim kompetanse og godt sjømannskap

Som nevnt tidligere så betraktes lærlingen som en nybegynner i yrkessammenheng. Imidlertid er det naturlig at lærlingen etter hvert blir opptatt i et stadig mer inkluderende medlemsskapsform innenfor praksisfellesskapet. Men det avhenger av at lærlingen legitimerer samværsformen sin innenfor dette praksisfellesskapet også. Ikke bare med å tilegne seg stadig mer faglige kunnskaper, men også gjennom å demonstrere faglige ferdigheter i praksis. Læring oppstår i praksisfellesskapet om bord på en båt, men den avhenger av deltakelse i arbeidet som pågår og refleksjon sammen med de mer erfarne fagarbeiderne om bord, over ulike sider ved praksis som lærlingen har deltatt på. Wenger (2004) vektlegger at deltakende refleksjon bidrar til opprettholdelse av eksisterende praksis og til utvikling av ny og forbedret praksis. Det er gjennom slike prosesser at lærlingens tilhørighet til yrket eller yrkesidentitet utvikles og utvides. Som et resultat av, eller parallelt med denne identitetsutviklingen vil det dannes en form for kompetanse som best kan sammenlignes med en personlig kompetanse. Men det er først når man har opparbeidet seg en «intuitiv forståelse» eller det som Meløe (1979) beskriver som et «kyndig blikk» for hvilke praktiske handlinger som kreves i ulike sammenhenger eller kontekster, at man kan si at en personlig kompetanse også har utviklet seg til å bli en utøvelse av en relevant maritim kompetanse eller det som kan betraktes som «godt sjømannskap».

6.4 «Blikk» eller det å «se».

Filosofen Jakob Meløe (1979) opererer med tre begreper for å beskrive ulike måter å betrakte et fenomen på. Et fenomen kan betraktes gjennom ulike perspektiv eller som Meløe beskriver, gjennom ulike «blikk». Disse er det kyndige blikk, det ukyndige blikk og det døde blikk. Alle tre refererer til forskjellige perspektiv eller måter å «se» ting på. Perspektivene avhenger av hvordan man selv er plassert i forhold til den verden man betrakter, men samtidig er en del av. For det første dreier vårt ståsted seg om å være «fullverdige deltaker i verden». Det andre perspektivet handler om å være en interessert og lærelysten deltaker, men som samtidig er «fremmed for verden». Den siste posisjonen handler om å være fremmed, og hverken forstå eller være villig til å forstå, den verden man står overfor. Den oppleves som ikke-eksisterende eller ikke gyldig. Begrepene brukes som ulike perspektiv på å kunne betrakte ulike praksiser

eller kontekster som virksomheter kan forstås innenfor. Det vil si at man betrakter eller «ser» et fenomen med bakgrunn i de erfaringer man har om fenomenet fra før, eller den virksomheten som fenomenet er en del av. Ifølge Meløe (1979) dreier dette seg altså om å betrakte verden med ulike blikk utfra hvilken erfaring man har i verden fra før. En matros om bord på en båt ser båten og arbeidet han utfører om bord, på en annen måte enn en «tilfeldig» passasjer om bord i den samme båten som betrakter det som utføres. Eller for den del, det blikk som skipperen om bord betrakter det hele med. Blikkene og begrunnelsen for dem deler verden eller virksomheten inn i hva som kan ses og hva som ikke kan ses. I tillegg vil måten man tilnærmer seg de ulike aktørene innenfor denne verdenen på, være avhengig av hvilken erfaring man har med den aktuelle verdenen eller virksomheten fra før. Det hele handler om hvilken erfaring man har med en verden for å kunne forstå denne verdenen.

6.4.1 Det kyndige blikk

Det kyndige blikket er han som er et fullstendig medlem av fellesskapet. Det vil si at han forstår det han ser, og han vet selv at han forstår. Han kjenner til den virksomheten han selv er en del av og han er kyndig i det som foregår innenfor denne virksomheten. Meløe (1979) bruker skipperen om bord på en båt som eksempel for å illustrere dette. Han vet at han kjenner, og forstår, virksomheten om bord i båten. Han betraktes derfor som kyndig. Men det er først og fremst fordi han har erfaring med den. Dette skaper en tilhørighet til den verdenen og de andre aktørene innenfor den, som blant annet gjør at man kan kommunisere uten bruk av for mye ord. Man trenger ikke nødvendigvis å uttrykke alt verbalt for å kunne forstå et sett av handlinger. Skipperen om bord på båten er kyndig fordi han forstår omgivelsene eller havet og farvannet som båten går i. Han er kjent og fortrolig med båtens bevegelser i sjøen under vekslende forhold. I tillegg kjenner han virksomheten som foregår om bord gjennom å forstå hvordan for eksempel besetningens nasjonalitet og kulturbakgrunn påvirker arbeidsforholdene ombord. I samtale med en skipper om bord i en annen båt, vil disse to kunne fortelle hverandre en hel del om virksomhetene sine bare gjennom noen få korte kommentarer. De er fortrolig med det som sies og forventer og stoler på at den andre også forstår og er fortrolig med innholdsrekken i dette. Det er dette å inneha et kyndig blikk egentlig handler om.

6.4.2 Det ukyndige blikk

Hvis man betrakter virksomheten med et ukyndig blikk dreier dette seg om en person som gjerne mangler erfaring eller har lite kunnskaper om virksomheten fra før. Imidlertid kan han

godt føle seg inkludert i fellesskapet, men han blir like fullt sett på som en ukyndig av de andre. Han forstår selv at han ikke ser alt og derfor har han heller ikke forutsetning til å forstå alt som foregår i denne virksomheten. En nybegynner eller lærling om bord på en båt er et eksempel på en person med et ukyndig blikk. Han observerer mange virksomheter om bord uten helt ut å forstå disse. Imidlertid så skal jo lærlingen være i dette fellesskapet over lang tid. Hvis han stiller spørsmål og får gode svar, samt deltar i det arbeidet som utføres vil han ifølge Meløe etter hvert gå over fra å være ukyndig til å være et mer kyndig medlem i dette fellesskapet. Men det er ikke sikkert at han blir helt kyndig av den grunn. Lærlingen om bord på en båt inngår i et praksisfellesskap hvor læring oppstår gjennom deltakelse i praksis. Men for å utvikle kyndighet i den sammenhengen er det viktig at aktiviteten kommenteres og forklares av de andre, selv om dette kan virke som selvfølgeligheter. I hvert fall sikrer man at misforståelser ikke så lett oppstår og at man lærer de begreper og fagterminologien som hører til. *«Hvis du ikke forstår det aktøren gjør, rett ikke blikket (bare) mot aktøren. Peil inn det stedet aktøren ser fra. Og rett blikket mot det aktøren retter sitt blikk mot»* (Meløe, 1979). Utgangspunktet til et ukyndig blikk, er å stille spørsmål og å være undrende til den verden man står overfor. Gjennom en forestilling over at det er noe man ikke ser eller har forutsetning til å kjenne til, men bare anta og dermed ikke helt ut forstå.

6.4.3 Det døde blikk

Den som innehar det døde blikk er ifølge Meløe en person som ikke ser det som er å se og som samtidig ikke har noen mistanke for at han ikke ser eller forstår heller. Denne personen innehar en utenforstående posisjon. Om han møter noe som er helt fremmed eller ukjent for seg vil han likevel ikke fatte noen mistanke om at han ikke forstår heller, siden han møter verden med det døde blikk. Som en følge av dette vil vedkommende fraskrive seg muligheten til å bli innvidd i noen av disse handlingene om å forstå virksomheten også. Meløe beskriver dette som en tilstand av ineksistens. Et eksempel på dette er passasjeren om bord i et cruiseskip som overhodet ikke klarer å se noen form for maritim yrkesutøvelse under oppholdet sitt om bord. Ikke bare er sjømannskap totalt ukjent for han, men den er totalt fraværende eller ikke-eksisterende. *«Hvis vi er fremmed for den verden aktøren handler innenfor, er vi også fremmed overfor det han retter blikket mot og handler med hensyn på. Og dermed er vi også fremmed for selve handlingen, det han gjør»* (Meløe, 1979).

Posisjonen man ser fra er vesentlig i det å kunne forstå det man ser. Imidlertid trenger det ikke å være slik at man har erfaring fra virksomheten for å kunne forstå. Det er like mye å komme

til ulike posisjoner eller kontekster som gjør at man får vite mer. Dette avhenger igjen av hvilken medlemsskapsform eller engasjement man har innenfor fellesskapet, og hvilken relasjon man klarer å skape til de andre medlemmene. Dermed kan man si at posisjonering er viktigere enn kyndighet. Posisjonering setter man istand til å delta i den forstand at man er ute etter å lære mer. Kyndighet er bra i slike sammenhenger, men ikke avgjørende for å få delta. Det hele dreier seg altså om at man som aktør, posisjonere seg i forhold til å få større forståelse av virksomheten for dermed å utvikle større kyndighet til den samme verden eller virksomheten man er en del av.

Kapittel 7 Metode

I dette kapitlet ser jeg nærmere på metodebruk og fremgangsmåten for innhenting, analyse og tolkning av empiri. Kapitlet er tenkt til å gi noen begrunnelser for min metodiske fremgangsmåte i arbeidet med denne oppgaven. Hvis man sammenligner metodebruk med forskningsdesign, så har Johannesen et.al definert det som «hvordan en undersøkelse organiseres og gjennomføres for at forskningsspørsmålet eller problemstillingen skal kunne besvares: fra ide, utforming av problemstilling til innsamling, analyse og tolkning av data til ferdig resultat» (Johannesen, Tufte, Christoffersen, 2011, s.396). Dette kapitlet utgjør en refleksjon over fremgangsmåte og metodebruk for å besvare problemstillingen til denne oppgaven på best mulig vis.

7.1 Design og Utførelse

Det er utallige måter å tilnærme seg vitenskapelig arbeid og forskning på. I forordet til «Mellom nærhet og distanse» av Pål Repstad, fremstilles vitenskapelig arbeid som en «rundreise i et redskapsskur» (Hastrup og Ramløv, 1988), (Repstad, 2007). Med det kan vitenskapelig arbeid sammenlignes med et håndverk som utføres med formål å lage eller designe et produkt. Dette arbeidet utføres med ulike metoder gjennom bruk av forskjellig type verktøy. Valg av verktøy og metode avhenger av hvordan materialet skal bearbeides for å tilfredsstille kravene til det ferdige produktet. På mange måter så føles det riktig å sammenligne det vitenskapelige arbeidet i denne oppgaven med det «håndverket» som utføres i «redskapsskuret». Vil samtidig minne om problemstillingen til denne forskningsoppgaven som er: *«Hvordan kan praksisrettet opplæring i yrkesutdanningen utvikles til en relevant maritim kompetanse?»*. Til å belyse dette fenomenet har jeg tenkt å gjennomføre individuelle dybdeintervju med mine informanter, for å få innsikt i deres kunnskap og erfaringer rundt dette feltet. Formålet med det er å bidra til å berike forståelsen av fenomenet gjennom samtaler og refleksjon med profesjonelle utøvere innenfor respektive fagfelt. Imidlertid så ble lærlingene i undersøkelsen intervjuet som en gruppe. Noe av tanken bak er at det skaper en tryggere ramme for dem i intervjusituasjonen. De hadde lettere for å samtale med meg med flere tilstede enn om de hadde møtt meg alene. I tillegg er det lettere å få til en mer sammenhengende «flyt» og struktur i samtalen på denne måten (Johannesen et.al, 2011, s.151).

7.2 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative metoder brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener. Som oftest brukes metoden til selve forståelsen av en hendelse eller et fenomen. Kvalitativ metode kjennetegnes gjerne med at innhenting av data eller empiri foregår gjennom observasjon i en feltstudie og/eller intervju med informanter. Et kvalitativt intervju beskrives av Kvale, referert i Johannesen et al, «som en reise gjennom ukjent land, om den kunnskapen man tilegner seg på veien og som skal fortelles ved reisens slutt» (Kvale & Brinkmann, 2009). Min «reise» har vært å undre meg over fenomenet «*Hvordan kan praksisrettet opplæring i yrkesutdanningen utvikles til en relevant maritim kompetanse?*», som utgjør problemstillingen til denne forskningsoppgaven. Dette har jeg gjort gjennom samtaler og refleksjoner sammen med informantene. «Sosiale fenomener er komplekse, og det kvalitative intervjuet gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanse» (Johannesen et.al, 2011, s.137). Hensikten med intervju er å få fram en dypere forståelse av et fenomen eller problem. Intervjuformen gir samtidig informantene mulighet til å komme fram med sine erfaringer og oppfatninger gjennom sin egen forståelse og virkelighetsbeskrivelse av fenomenet. Dette passer godt inn i min tilnærming for å få fram nyanser og interessante fortolkninger over spørsmål og tema som egner seg til å belyse problemstillingen i denne oppgaven. Det er naturlig å bruke min egen forforståelse til feltet i denne tilnærmingen. På den måten oppnår jeg en form for felles identifisering mot fagfeltet og en felles forståelse over problemstillingen, sammen med informantene mine. Hos Kvale betraktes dette som «en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene, ut fra den forståelsen av at den virkelige verden er den vi mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.45).

7.3 Fenomenologi

Fenomenologi «beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (Giorgi, 1985). Målet med min tilnærming til forskningsoppgaven gjennom fenomenologi, er nettopp å «gripe» enkeltmenneskets, eller informantens erfaring med et bestemt fenomen som problemstillingen representerer. For å få fram kompleksiteten og et størst mulig spenn av nyanser til fenomenet, er det nødvendig å intervju flere informanter. I min forskning er det et poeng å ha intervjuet 3 forskjellige informantgrupper med til sammen 6 individuelle dybdeintervju og ett gruppeintervju. Alle betrakter det samme fenomenet, men gjennom ulike former for tilhørighet og erfaring innenfor feltet. Det fører til at de stiller med ulike erfaringer og forutsetninger til å besvare

eller reflektere over spørsmål og tema som dukker opp i løpet av intervjuet. Dette synes jeg beriker den empiriske delen av oppgaven. Deres fortellinger er fortolkninger utfra egne referanserammer til fenomenet. Det oppstår et større «spenn» i erfaringsgrunnlaget og dermed et grunnlag for å få fram et større omfang av meningsytringer. Samtidig føler jeg at min forforståelse til fenomenet har hjulpet meg gjennom intervjuene fordi jeg har en meningsfull forståelse av de begrep og uttrykk som de beskriver sin livsverden med. Men det er informantenes kunnskap til fenomenet jeg ønsker å ta del i. Et særtrekk ved fenomenologiske studier blir da å fange opp deltakernes perspektiv og erfaringer til et opplevd fenomen. Et karakteristisk trekk ved fenomenologien er at det beskriver en avsluttet, men ikke glemt, erfaring med et fenomen (Postholm, 2005, 43). Fenomenologien oppfattes derfor som en fortolkende teori gjennom bruk av en vitenskapelig tilnærming, til å beskrive opplevelsen av et fenomen. Hvis man betrakter et fenomen som en objektiv virkelighet så vil opplevelse av denne objektive virkeligheten være individets subjektive oppfattelse av det. Min rolle i en fenomenologisk tilnærming til fagfeltet og problemstillingen blir dermed en fortolkning av informantens subjektive oppfatning av, og erfaring med fenomenet, gjennom hans eller hennes formidling av denne til meg. En slik prosess kan betraktes som en hermeneutisk meningsfortolkning. Kvale beskriver dette som en «kontinuerlig fram- og tilbake prosess mellom deler og helhet som en følge av den hermeneutiske sirkel» (Kvale, 2012, s.216). Prosessen åpner dermed for en stadig dypere forståelse av meningen i det empiriske materialet man besitter.

7.4 Utvalg av informanter

Jeg har gjennomført til sammen 6 individuelle intervju. Tre intervju i hver av gruppene «Offiser på båt» og «Opplæringskontoret». I tillegg har jeg hatt et gruppeintervju med den informantgruppen som har fått betegnelsen «Lærling». Informantene har jeg hovedsakelig kommet i kontakt med gjennom arbeidet mitt som lærer på vg2 maritime fag i videregående skole og som instruktør på et faglig oppgraderingskurs for maskinister på båt. Informantgruppene representerer forskjellig «ståsted» til opplæring etter hvilken «nærhet» de føler overfor opplæringsvirksomhet som fagfelt. Jeg betrakter «Offiser på båt» som den gruppen av mine informanter, hvor primæroppgavene i jobbsammenheng, ikke har en direkte tilknytning til opplæringsvirksomhet. Dette er maskinoffiserer som alle har mange års erfaring som maskinoffiser om bord i større båter. Samtidig fremkommer det et tydelig engasjement og forståelse, hos denne informantgruppen, for det ansvaret som rederiene og besetningen om bord på båtene har for opplæring av lærlingene. I realiteten er det også «Offiser på båt» som

utgjør den informantgruppen som faktisk har et direkte opplæringsansvar om bord på båten, og som må tilrettelegge for de oppgavene som lærlingen skal delta på. Ansatte på opplæringskontoret for maritime fag, eller «Opplæringskontoret» er den andre informantgruppen jeg har benyttet meg av. De har alle en bred erfaring fra arbeid på forskjellig båter. Denne gruppen består av både dekk- og maskinoffiserer. De representerer på mange måter et overordnet syn på læringsvirksomheten. De har tettest kontakt både med elever og lærere i skolene, samt lærlinger og opplæringsansvarlige om bord på båtene. I tillegg har de samarbeid med ledelsen i disse virksomhetene. «Lærling» representere derimot den gruppen som har vært aktiv deltaker i den opplæringsvirksomheten som har pågått innenfor begge læringsarenaene. Imidlertid har jeg valgt å la informantgruppene som representerer næringen gjennom opplæringskontoret for maritime fag samt offiserer på båt, være de som benyttes mest til analyse av empiriske data og drøftinger av funn. I første rekke er det læringsrommet som båten representerer og den praktiske opplæringen som oppstår gjennom deltakelse i praksisfellesskapet om bord på båten, som i størst grad påvirker utviklingen av en relevant maritim kompetanse hos lærlingen. Gjennom disse informantgruppene oppnås en meget interessant, om enn litt uvanlig, tilnærming til fagfeltet som opplæring på båt utgjør. Det hele handler om å få større innsikt i de utfordringene som båten har som opplæringsarena for lærlingene i denne sammenhengen. Intervjuene er foretatt i løpet av vinteren 2014 og gjennomført på min arbeidsplass, i rolige og hyggelige omgivelser, avskjermet på eget kontor.

7.5 Intervjuguide

Intervjuguiden tar utgangspunkt i aktuelle spørsmål og tema, med tanke på å belyse problemstillingen og forskningsspørsmål på en best mulig måte. Den er utarbeidet med utgangspunkt i min faglige bakgrunn og forforståelse til temaet. Tema og spørsmål er oppbygd rundt en litt «løsere» ramme, noe som gir gode muligheter for refleksjon og utdyping av interessante fokusområder. Slike intervjuguider blir gjerne karakterisert som semi-strukturerte (Johannesen et al, 2011, s.137). Ifølge Kvale (2012) brukes et semi-struturert intervju til å innhente utfyllende beskrivelser av informantenes livsverden. Men selv om intervjuene kan få et visst preg av å være en «samtale i dagliglivet» som Kvale (2012) beskriver, så har det en særegen tilnærming til en intervjuguide som gjerne «sirkler inn bestemte tema» og som kommer med forslag til spørsmål (Kvale, 2012, s.47). Et semi-struturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge godt kan variere noe underveis i gjennomføringen. Dette

handler om å få til en mer naturlig og «uanstrengt» ramme rundt intervjusituasjonen og dermed øker også sjansene for at beskrivelsene av fenomenet blir mer nyansert og utdypende. Imidlertid opplevdes denne intervjuformen som en god måte å samtale rundt ulike tema for problemstillingen. Ulempene er imidlertid at det blir et mer utfordrende og tidkrevende etterarbeid med systematisering og kategorisere av uttalelsene i etterkant.

7.6 Transkribering og kategorisering

Intervjuene ble tatt opp «digitalt» på bånd og transkribert i sin helhet direkte etter intervjuene. Opptakene ble deretter slettet. Informantene ble anonymisert og gitt fiktive navn etter intervjuene. I analysen har informantene beholdt de samme fiktive navnene. Transkribering innebærer en oversettelse fra muntlig språk til skriftlig språk. Dette gjør noe med meningsinnholdet i dataene. Det kan være hensiktsmessig å gjengi uttalelsene med en mer sammenhengende tale når målet er å få fram et generelt inntrykk av informantenes synspunkter. Jeg har valgt å gjennomføre en reduksjon av intervjuene og bare beholde de delene av intervjuteksten som jeg finner mest relevant i forhold til problemstillingen. Det skriftlige materialet er systematisert på en måte som skiller mellom de forskjellige utsagnene til hver av informantene. I tillegg er det delt inn etter tema som skaper sammenheng i meningsinnholdet (Johannesen et.al. 2011, s.174). Disse temaene er egentlig kategorier som også utgjør det teoretiske overbygningen til oppgaven og som man finner igjen i de empiriske dataene og i analysene av disse.

7.7 Validitet og Reliabilitet

Innsamling av empiri foregikk, som nevnt, gjennom kvalitative intervju. I praksis ble intervjuene preget av en form for samtale eller refleksjon over aktuelle tema som karakteriserer problemstillingen til oppgaven. Å intervjue yrkesutøvere som har lang «erfaring med fenomenet», bidrar gjerne til at de responderer på samtalen eller spørsmålene med større troverdighet, engasjement og innlevelse. Man kan få fram beskrivelser av et fenomen eller hendelser som er preget av informantens kompetanse på området, eller subjektive forståelse av virkelighet. Forhåpentligvis får man da et mer nyansert bilde av fenomenet siden informantene innehar erfaring og kompetanse på området. I følge Repstad (2007), så rører dette ved det som betraktes som undersøkelsens validitet eller hvor relevant det materialet som fremkommer i intervjuet, er til å belyse problemstillingen. Imidlertid så må man i slike «samtaler» være bevisst at et relevante svar på et spørsmål, kan for informanten dreie seg om å innfri en forventning til et «riktig» svar. Her snakker vi egentlig om hvorvidt man kan stole

på det som fremkommer, eller det som gjerne omtales som undersøkelsens pålitelighet, eller reliabilitet (Repstad, 2007, s. 135). I mitt empiriske datagrunnlag har jeg ingen «mistanke» for at noen av utsagnene bevisst skal være direkte feilaktig eller overdrevet fra informantenes side. Imidlertid så føler jeg at min forforståelse til feltet har bidratt til at samtalene ble både åpne, konstruktive og relevant til å belyse problemstillingen.

7.8 Oppsummering

Det mest grunnleggende som vitenskapelig aktivitet eller forskningsarbeid egentlig består av, er den metodiske aktiviteten som benyttes eller metodologien. «Metodologi er refleksjoner over hvordan empiriske undersøkelser skal gjennomføres for å teste og generere kunnskap» (Johannesen et.al, 2011, s.44). Metode dreier seg om å følge prosedyrer og teknikker for å skaffe en mest mulig pålitelig kunnskap om et fenomen. Det handler om hvordan skaffe representative informanter, hvordan innsamling av data skal foregå, og hvordan data tolkes og analyseres. Så kan vi spørre oss, hva er egentlig alt det materialet vi har innhentet og analysert? Er den sannferdig og pålitelig? Kan vi si at det har gitt oss ny kunnskap om hvordan samfunnet egentlig er? Kan vi stole på vår egen sanseerfaringer? Bærer vår refleksjon, i for stor grad, preg av vår forforståelse og fordommer? Slike refleksjoner er det som danner grunnlag for det vi betegner som epistemologiske teorier. Eller sagt på en annen måte, samsvarer våre observasjoner av virkeligheten, med virkeligheten. Går man enda et steg videre så vil refleksjon rundt samfunnet og individet bygge på forutsetninger som man tar for gitt i en undersøkelse. Slike forutsetninger trenger det ikke å være konsensus om. Dette forholdet er det som gjerne kjennetegner ontologiske betraktninger eller teorier (Johannesen et.al, 2011, s.54).

Kapittel 8 Innhenting av empiri gjennom intervju.

I dette kapitlet presenteres et utvalg av det empiriske materialet som har fremkommet gjennom intervju med de ulike informantene. Datautvalget eller empirien er kategorisert gjennom de fire hovedkategoriene Praksis, Fellesskap, Mening og Identitet som danner overbygningen til teoridelen i denne studien. I tillegg er hver kategori delt opp i flere underpunkter som utgjør innholdet til ulike spørsmål eller perspektiv til hovedkategoriene.
De fire hovedkategoriene er:

- **Mening:** En betegnelse for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at opleve vores liv og verden som meningsfuld.
- **Praksis:** En betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.
- **Fællesskab:** En betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan defineres som kompetence.
- **Identitet:** En betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber.

(Wenger, 2004, s.15).

For å skape en relevant fag- og yrkesutdanning fram til en faglært matros og motormann er det nødvendig å skape gode læringsarenaer for elevene i skolen og til lærlingene om bord på båtene. Jeg ønsker å belyse problemstillingen til denne studien gjennom å la informantene reflektere over hvordan praksisfellesskapet om bord i en båt gir mening og bidrar til å skape identitet og en relevant maritim kompetanse hos matros- og motormann lærlinger om bord på båt.
Minner om oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål fra innledningskapitlet:

Problemstilling:

- Hvordan kan praksisrettet opplæring i yrkesutdanningen utvikles til en relevant maritim kompetanse?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan foregår praksisrettet opplæring om bord på båt?
- Hva menes med en relevant maritim kompetanse?

8.1 Praksis:

Hvilke betraktninger har informantene på begrepet praksis?

«Praksis er en betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling» (Wenger, 2004, s.15).

Å lære gjennom praksis om bord på en båt dreier seg om utvikling av ferdigheter og kunnskaper gjennom deltakelse i det arbeidet som pågår. Et vesentlig moment i å studere hvordan praksis kan utvikles fram mot en relevant maritim kompetanse er å betrakte hvordan en praksisrettet opplæring av lærlinger foregår om bord på en båt, og hvilke forventninger og krav som etter hvert stilles til lærlingen om å delta aktivt i arbeidet eller «produksjonen» om bord på båten.

8.1.1 Adgang til læring

Noen sentrale utfordringer man har innen all opplæringsvirksomhet er å skape relevans og motivasjon til læringsarbeidet hos elevene og lærlingene. Innenfor fag- og yrkesutdanningen handler det i stor grad om å skape en praksisnærhet til opplæringen gjennom relasjoner, gjensidig engasjement og deltakelse eller adgang til læring gjennom det arbeidet som pågår. I intervjuene var det interessant å undersøke hva de ulike informantene mente om dette.

Hva er det som skaper motivasjon til læringsprosessene hos lærlingene?

> *… noen lærlinger blir «mønstret opp», de får et større ansvar og de lærer mye mer. Men dette er veldig personavhengig. Det handler om å skape relasjoner og «adgang» eller tilgang. Hvis de (lærlingene) ikke får være med på ting så lærer man heller ikke noe* (OMF Erik).

Her beskriver informanten fra opplæringskontoret viktigheten av at lærlingene faktisk får lov eller «adgang» til å være med i læringssituasjonene om bord. Det handler om å skape relasjoner og tilgang til læring.

> *Jeg noterte meg litt for hver gang, så det … Hvis du får mannskapet om bord til å se på deg som en ressurs, så er jo det helt klart en fordel. Men det er klart – jeg også lurte på, første gangen jeg kom om bord på den «bøyelasteren (tankbåten) og gikk ned*

i maskinrommet og sa til meg selv «hva i helsike er det jeg har gitt meg ut på» (Maskinist Andreas).

Men hos en lærling som starter som nybegynner om bord i for eksempel en «bøyelaster» (tankbåt som laster inn olje via en bøye ute i havet), vil bare opplevelsen av å komme om bord på en slik båt virke overveldende. Det er naturlig at man i starten må få anledning til å bli kjent med hele båten.

8.1.2 Utvikling av relevant kompetanse

Den første tiden på opplæring i maskinrommet på en båt dreier seg ofte om å bli kjent med plassering og virkemåten av alt maskinelt utstyr, sikkerhetsutstyr, rømningsveier og så videre. Etter hvert vil opplæringen ofte dreie seg om å bli kjent med de ulike arbeidsoppgavene som sorterer innunder mye av dette utstyret. Disse oppgavene utføres gjennom det som gjerne betraktes som «maskinrunden». Dette ses ofte på som et grunnleggende kunnskapsfelt om bord i maskinrommet på en båt. Likefullt så tillegges det et relativt stort ansvar overfor den personen som skal utføre disse arbeidsoppgavene. Det kommer hovedsakelig av at det gjennom denne «runden» foretas en del enkle, men viktige, kontroller på deler av det tekniske utstyret og de systemer som finnes om bord. Det er gjennom slike kontroller at det kan avdekkes feil og mangler. Disse oppgavene er ikke spesielt teknisk krevende å utføre. Imidlertid er det en relevant og god måte å introdusere en «nybegynner» i praksisfeltet innenfor maskinrommet om bord på en båt. Man skaper motivasjon hos lærlingene, gjennom å vise dem tillit til oppgavene. Samtidig får lærlingen mulighet til å vise om de er pålitelige og ansvarsbevisste.

Dette handler egentlig om hva som kjennetegner læringsmetodene om bord i en båt og hvordan engasjement og relevans i opplæringen danner grunnlaget for å utvikle en relevant maritim kompetanse.

Hva er det som kjennetegner læringsmetodene om bord på en båt?

… det var full besetning i maskinrommet med motormenn og sånn. Da «gikk» man sammen med en av dem. Men man måtte være «våken i timen», for som regel tok det en uke eller noe sånt, så fikk man selv ansvaret for å gå «maskinrunden» på egen hånd. Men det var greit det - for da visste man at «Ok – nå er det jeg som går «runden» og samtidig har ansvaret». Men samtidig var det aldri noe problem å gå tilbake å spørre en av maskinbesetningen når det var noe man lurte på. Disse

oppgavene handler jo om det helt grunnleggende man skal gjøre om bord i en båt. Så det er klart at da får man grundig kunnskap om fagfeltet (Maskinist Sven).

Opplæringen dreier seg her om å være med motormannen på «maskinrunden» og observere de oppgavene som han utførte. Samtidig handler det om å følge så godt med eller være «våken i timen» på de oppgavene som skal utføres. Etter hvert får man prøve selv. Alt dette med tanke på at man selv får ansvaret for de samme oppgavene snart.

Om bord er det jo stort sett bare «praksis». Der må du lære deg de ulike operasjonene ved hjelp av «praksis». Men det er mange som får en «aha» opplevelse med å se sammenhengen mellom teori og praksis når de jobber med noe også. Det er jo «veldig» bra tenker jeg … du må kunne «basic» om bord, hvis du for eksempel starter den eller den pumpen, må du vite «hva som skjer». Sånn er det bare. Du må kunne det grunnleggende uansett. Et eksempel på det har jeg med en av lærlingene våre. «Han hadde hatt en helt fantastisk læretid» påsto han, for han hadde fått all opplæringen og systemforståelsen ute i maskinrommet der det foregår saker og ting. Han hadde ikke bare sett systemene via en PC-skjerm, som han sa. Og det er jo det det hele handler om for å få en operativ forståelse av tingene også. Da har man forståelsen for hva som skjer «praktisk» i maskinrommet … Så jeg er overbevist om at man må ha det praktiske «inne». Du må ha «basic» eller det mest grunnleggende inne og forståelsen for hvordan ting virker (OMF Inge).

Her beskrives en oppfatning av at det er den operasjonelle praksisen som arbeidsoppgavene dreier seg om når man jobber om bord på båt. Derfor er det viktig at fokus i læringssituasjonene hos lærlingen er praksisorientert også. Imidlertid vises det til at teori også er en nødvendig del til utførelsen av et arbeid. Mange får seg en «aha» - opplevelse når man erfarer at dette stemmer. Imidlertid er det viktig at de tekniske systemene om bord ikke bare er «sett gjennom en PC-skjerm», men også blir realisert gjennom «praktisk systemforståelse» for eksempel ute i maskinrommet.

Av og til kunne vi jo ta for oss noe «spesielt», som var utenom de ordinære oppgavene, som han skulle se på … men som regel var det «Learning by doing» altså. Lærlingen måtte være «våken» og «notere» seg hva han hadde «vært med på». Lærlingene må

selv stå «ansvarlige» for hva de skal være med på. De må vise hva de duger til, så går det som regel bra (Maskinist Geir).

Et annet trekk ved læringsmetodene om bord på en båt er ifølge informanten, noe som blir karakterisert som «learning by doing». Med det så menes i denne sammenhengen at man deltar på arbeidsoppgaver som «dukker opp» og at lærlingen i slike tilfeller har et spesielt ansvar om å vise at han «duger» i den betydning at han selv tar «ansvar» for å delta i slike sammenhenger.

Altså – man får jo være med på å «se» alt, men så må man jo også «skjønne» hvordan alt fungerer. For det er klart at hvis det går en «alarm» (indikering på en feiltilstand) så skal jo «førsten» (førstemaskinisten) kunne si til lærlingen at «ok – da går du og starter den eller den pumpen og fyller den eller den tanken». Hvis lærlingen har «skjønt» (forstått) det da, hva han skal gjøre og hvordan. Hvis han derimot ikke har «skjønt» hva han skal gjøre da bør han være såpass at han sier ifra og får noen til å forklare hvordan tingene virker, slik at han forstår og føler seg trygg på det. Det beste er om lærlingene får være med på det mest relevante til enhver tid (Maskinist Sven).

Informanten beskriver her et «praktisk» tilfelle som gjerne kan oppstå i en læringssituasjon hos lærlingen. Før eller siden må han bli «krevd» oppgaver som han må ta ansvar for umiddelbart. Hvis det imidlertid viser seg at han er for usikker på hvordan oppgaven skal løses, forventes det at han sier ifra og får noen til å demonstrere eller forklare oppgaven for seg. Det hele dreier seg om å få delta i flest mulig relevante arbeidsoppgaver og læresituasjoner som til enhver tid dukker opp.

8.1.3 Verdiskaping

På en båt vil det relativt raskt være forventninger om at lærlingen deltar i det daglige arbeidet som foregår om bord. Imidlertid er det interessant å belyse om forventningene til å delta i produksjonen om bord på båten, står i et motsetningsforhold til faktisk å få gjennomført en tilfredsstillende opplæring i henhold til kompetansemålene i læreplanen.

Hva er forventningene til lærlingene om å delta i «produksjonen» ombord?

> *Etter et års tid så hadde de fleste så mye i «botnet» (grunnleggende kunnskap og ferdigheter) at de kunne bli brukt som fullverdig mannskap. Men man må jo hele tiden passe på at lærlingen får den opplæringen han skal ha ifølge «permen» hans (læreplanmålene). Det må man jo ta hensyn til* (Maskinist Geir).

Imidlertid forventes det at lærlingen kan inngå i «produksjonen», eller som fullverdig mannskap i det andre lærlingeåret sitt. Dette blir også bekreftet av informantene fra opplæringskontoret. Men det er samtidig viktig å passe på at det ikke går på bekostning av de målene man har for opplæringen ombord. Tilbakemeldinger gitt fra informantene på lærlingegruppa kan i hvert fall tyde på det.

> *Men det er nok enkelte (båter/rederi) som forventer at lærlingen er en del av «produksjonen» rimelig kjapt. Da snakker vi kanskje om en eller to «turer» (turnus om bord) ute, men om det er greit (for lærlingen), er ikke enkelt å gi svar på.*
> *Når «vi» (opplæringskontoret) spør lærlingene om opplegget og opplæringen de har fått, så er det få som klager på opplæringen. Men mange kan si at de har gått «mye selvstendig» (fått mye ansvar eller blitt overlatt til seg selv). Men man lærer jo masse av å jobbe selvstendig også* (OMF Remi).

Imidlertid kan det synes som at forventningene ute hos rederne og hos mannskapet om bord på båtene er at lærlingene blir satt i «produksjonen» og må gå «selvstendig» så fort som mulig. Dette skjer da kanskje raskere enn det som lærlingen selv ønsker. Det medfører også at de tidligere enn ønskelig får større ansvar og blir mer overlatt til seg.

8.2 Fellesskap

Hvilke betraktninger har informantene på begrepet fellesskap?

«Fællesskab er en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan defineres som kompetence**»** (Wenger, 2004, s.15).

Å oppholde seg 24 timer i døgnet, i uker og kanskje måneder, om bord på en båt sammen med andre er en spesiell situasjon. Her jobber man, spiser, sover og tilbringer all fritid sammen

med sine arbeidskollegaer. Imidlertid vil disse forholdene også utgjøre rammefaktorene for ulike samværsformer til ulike former for fellesskap som skapes om bord.
Det sosiale samværet, arbeidsmiljøet, arbeidsoppgavene, flerkulturelt samfunn og identitet til sjømannsyrket er sentrale faktorer som preger arbeidsfellesskapet om bord på båtene.

8.2.1 Praksisfellesskapet

Hvordan reagerer fellesskapet på de arbeidsoppgavene som lærlingen utfører om bord på båtene?

> *Det handler om det du «gjør» (hvordan man takler oppgavene man blir tildelt) om bord som «ny» eller som lærling. Selvfølgelig så handler det om hvordan folk rundt deg reagerer på deg eller oppfatter deg også. Sjøfolk er ikke akkurat «verdens beste» i å gi komplimenter heller da. Lærlingene kan nok få seg noen «småstikk» noen ganger også. Men ofte er det like greit å «heve» seg over slike ting også faktisk* (Maskinist Andreas).

Det hele dreier seg om hvordan lærlingen takler de oppgavene han får. Gjennom å utføre disse arbeidsoppgavene blir han samtidig vurdert av mannskapet. Enkelte ganger kan nok lærlingen oppleve å bli tildelt noen «småstikk» (fleipet med), men ifølge informanten er det noe man bare må regne med, og faktisk bare prøve å «heve» seg over det.

> *Stort sett så fungerte det, men det var jo forskjell på lærlingene også da. Noen viste jo interesse og «sto på», mens andre «sprang opp og ut» av maskinrommet «klokka to» for å sette seg i messa (oppholdsrommet/tv-stua) for å se på video …. og det «harmonerte» ikke med oss andre – når vi kom opp til «tre kaffen» og fikk se at lærlingen satt der og så på film – og han satt der enda da vi (faste mannskapet) gikk ned igjen (tilbake på jobb) klokka halv fire….Så det blir jo litt sånn også. Ikke alle lærlingene finner seg til rette* (Maskinist Geir).

Denne informanten viser til at mange lærlinger «viste interesse og sto på» i forhold til de oppgavene de hadde fått tildelt. Imidlertid blir dette bildet nyansert noe gjennom en påstand om at enkelte faktisk forlot arbeidet sitt lenge før pausen begynte. Når resten av «mannskapet» om bord oppdaget at lærlingen satt i «messa» for å se på film og fortsatt gjorde

det etter at pausen var over, ble det konkludert med at «ikke alle lærlingene finner seg til rette».

Informanten fra opplæringskontoret påpeker også at det er klare forventninger fra mannskapet ombord at lærlingen behersker den mest grunnleggende kunnskapene som navn på verktøy og så videre. Hvis ikke «kan ting skjære seg», som det blir påpekt.

> *Lærlingene har ikke mye erfaring når de kommer om bord. Men hvis de er litt «ydmyke» og «spør litt», så går det mye bedre …. Ofte har mannskapet det travelt og kanskje er de ikke «flinke» nok til å se opplæringsbehovet til lærlingen. Så det er viktig at lærlingen spør – da får de hjelp. Men hvis man ønsker at lærlingen noen gang skal bli «selvgående», så må man kanskje ikke henge seg så veldig mye opp i «alt som skjer» for å si det slik. Man må tåle at de spør litt «dumt» innimellom og gjør feil. «Hvis man ikke gjør noe galt på veien – så har man heller ikke gjort noe». I hvert fall tror jeg det er slik* (OMF Erik).

Lærlingen er absolutt tjent med å være litt «ydmyke» og ikke være redd for å spørre om ting de er usikre på. Ofte er det travelt om bord på båtene og det faste mannskapet overser ofte «opplæringsbehovet» hos lærlingen. Imidlertid er det et poeng i at mannskapet må tolerere at lærlingen spør «dumt» og gjør enkelte feil, hvis de ønsker at han etter hvert skal bli «selvgående».

8.2.2 Sosialt fellesskap

Hvor stor betydning har det for lærlingen å føle sosial tilhørighet og trivsel om bord med tanke på videre motivasjon til å fortsette i yrket?

> *Det sosiale har utrolig mye å si. Både for det å «klare å fullføre». For å si det sånn – hvis man «får til det sosiale» – så lærer man nok mer også tror jeg. For da får du en helt annen kontakt (med mannskapet) og man trives mye bedre* (OMF Inge).

Det sosiale fellesskapet trekkes fram som en klar forutsetning for å lære og dermed fullføre læretida om bord.

> *Hvis du ikke klarer å «sosialisere» deg sammen med de andre om bord, eller lage eller skape deg en tilhørighet, så vil du heller ikke klare å fungere om bord.*

Sosialisering er veldig viktig. Jeg har opplevd at rederiet har ringt og sagt at «nå får du komme å hente denne lærlingen – nå sitter han bare på lugaren» (OMF Remi).

Her fremkommer det en «bekymring» fra mannskapet om bord over at lærlingen «gikk på lugaren» når de andre satte seg i messa etter endt arbeidsdag. Dette kan være et fenomen som oppstår hvis lærlingen føler seg utilpass med de andre om bord. I dette tilfellet handlet det rett og slett om misforståelser og uvitenhet i forhold til hvilke forventninger og ansvar man har til det sosiale fellesskapet om bord.

Man merker jo seg de som er på lugaren når det er frivakt. De har jo litt «mindre» tilhørighet til arbeidsfellesskapet. De er jo ikke med i «gjengen» sammen med de andre som kan sitte sammen og se på TV for eksempel (Lærling 1).

Man må gjøre en «jobb» selv også. Hvis man for eksempel bare går på lugaren og sitter der for seg selv, så blir man jo ikke kjent med noen heller (Lærling 2).

Også lærlingene selv har merket seg at det kan være et signal på at vedkommende av en eller annen grunn føler seg utilpass om bord på båten, hvis man ikke tar del i det sosiale felleskapet med resten av mannskapet om bord. Han mangler «tilhørighet» med «gjengen» som det framkommer her. Noe av årsakene til dette kan også være at lærlingen i starten kan føle seg fremmed overfor det nye miljøet. Imidlertid bedrer slike ting seg raskt etter hvert som man blir bedre kjent med hverandre.

8.2.3 Kulturelt fellesskap

Hvordan preges fellesskapet om bord av den «kulturen» som er om bord på båtene i dag?

Det er ikke noen ulempe om man har «vært litt rundt», eller på utenriksfart som man sier. Man er ikke noen «dårligere» sjømann, selv om man ikke har vært det heller – men bare det å ha seilt sammen med andre folk fra andre kulturer …. er en god «ballast» å ha med seg videre. Om bord på NIS-båtene var vi bare fire nordmenn totalt. To på dekk og to i maskin (offiserer). Det var ikke noen vesentlige «skiller» mellom oss. Men selvfølgelig så må man respekterer de man seiler sammen med (Maskinist Andreas).

Informanten beskriver det å ha vært på utenriksfart og seilt med utenlandsk mannskap som en viktig erfaring å ha med seg videre. Om bord på en båt der det er fire norske offiserer og resten av bemanningen består av utenlandsk mannskap blir det ingen vesentlige «skiller» mellom folkene. Imidlertid kan det av og til oppstå noe uenighet, men dette var oftest uproblematisk. Men selvfølgelig handler det om å vise respekt til hverandre og ha forståelse for at man har forskjellig kulturbakgrunn.

> *Man bør «kjenne sin plass». Får man beskjed «om å gjøre noe» (utføre en arbeidsoppgave) så gjør man det. Hierarkiet er fremdeles ganske «sterkt» om bord i en båt. Og det må det jo på mange måter være også … Ja dette sitter i «ryggmargen» på mannskapet om bord på båtene faktisk. Både hos de «norske» og de «utenlandske mannskapene»* (Maskinist Sven).

Denne informanten underbygger påstanden om å vise respekt mot hverandre og samtidig understrekes det at det er en hierarkisk maktstruktur om bord på en båt som er både nødvendig og påkrevet. Men dette sitter i «ryggmargen» til mannskapet om bord, både hos det norske og den utenlandske besetningen.

8.3 Mening

Hvilke betraktninger har informantene av begrepet mening?

«Mening er en betegnelse for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at opleve vores liv og verden som meningsfuld**»** (Wenger, 2004, s.15).

8.3.1 Meningsfulle valg for utdanning og yrke

En god måte å tilnærme seg fenomenet mening på er gjennom spørsmål som dreier seg om informantenes egne valg for utdanning og yrke. Man kan spore en viss overbevisning over at det er den særegne kombinasjonen av en yrkesskoleutdanning sammen med høyere utdanning, og det praktiske arbeidet om bord på båt, som kvalifiserer til en videre yrkeskarriere i land.

Hva betraktes som relevant utdanning og yrkesbakgrunn for arbeid ombord på båt og en videre maritim karriere i land?

> *Jeg har maskinistbakgrunn. Det er litt spesielt for jeg gikk faktisk «alle skolene» før jeg reiste ut til sjøs. «Skolemessig» var det en kjempefordel, men selvfølgelig – jeg hadde et klart mål på hva jeg «skulle» …. Jeg fikk den første fartstiden i militæret – og ble «berettiget» til å løse ut «papir» (sertifikatet som maskinist)* (Maskinist-Andreas).

Her beskriver informanten en utdanningsvei som i realiteten gjorde det mulig å ta «alle skolene» som han sier, altså hele det teoretiske skoleløpet først, for deretter å praktisere om bord på båt. I hans tilfelle dreide det seg om en sammenhengende skolegang opp til det høyeste teoretisk nivået man må ha for å kunne løse ut maritime sertifikater. I tillegg må man ha praktisk erfaring og ansvar på stadig høyere stillingsnivå for tilslutt å være berettiget til å løse ut det «største» maritime sertifikatet (klasse 1). Den første praktiske erfaringen på båt, fikk han først gjennom militærtjenesten. Imidlertid gir han utrykk for at i hans tilfelle var dette helt greit siden han hadde et klart mål med utdanningen.

> *Jeg har yrkesskole innen sveis og har etter det teknisk fagskole innen maskin og deretter høyskole som maskinoffiser, for marinteknisk ingeniør, heter det vel. Etter det seilte jeg noen år hos «Jo-Tankers» (rederi) – kjemikalietransport (tankbåter som frakter ulike kjemikalier) …. Så fikk jeg jobb i land som serviceingeniør hos Kværner* (Maskinist-Svein).

Også denne informanten bekrefter muligheten med å ta utdanningen sammenhengende, for deretter å begynne i et praktisk yrke. Imidlertid har han også bygget på yrkesutdanningen med en ingeniørutdannelse, som i stor grad kvalifiserer til en landbasert jobb. At dette er en gunstig utdanningsform får man inntrykk av hos «Andreas» også.

> *Nå i dag, som jeg jobber i land, så ser jeg at det var «bakgrunnen» min som gjorde at jeg har den jobben også. Selv om man ikke hadde likt «båtlivet» så var man uansett godt skolert for å «begynne» på land (*Maskinist-Andreas).

8.3.2 To + to eller vekslingsmodell

Hvilken opplæringsmodell passer for opplæring om bord på båt?

Imidlertid nyanseres dette bilde på fagutdanning noe, siden han betrakter dagens modell i fagopplæringen, gjennom en «to + to» modell, som klart fordelaktig.

> *Men jeg tror at måten det er gjort på i dag gir helt klart en fordel ja – to år skole og to år praksis som lærling. Det er helt sikkert* (Maskinist-Andreas).

Synet på dagens fagopplæring som en gunstig og «enklere» utdanningsvei, blir også trukket fram av en av de andre informantene.

> *Har jeg hatt mulighet til å ha gått som lærling i to år, så har jeg jo helt sikkert fått det enklere – for det var ikke slik – du gikk skolen og plutselig var du om bord i en båt – som maskinassistent. Du lærte «mens du sprang» skulle jeg til å si … Selvfølgelig litt opplæring fikk jeg, men det var ikke noe mye det - så stort sett vil jeg kalle det at jeg er «selvlært» … Jeg merket ikke før jeg kom på «tankbåtene» at … der fikk vi lærlinger om bord. Kanskje var det enklere for dem å lære – for de ble tatt med og vist rundt (forklart) om bord* (Maskinist Geir).

Her skildres en opplæringsvei der man etter endt utdanning kommer om bord på en båt der man i stor grad blir overlatt til seg selv. I tillegg kan det virke som at det er lite relevans mellom den opplæringen som har foregått i skolen og den kunnskapen som kan sies å prege praksisfeltet. Utfra et slikt perspektiv trekkes «to + to» modellen fram som et godt alternativ.

To + to – modellen trekkes også fram av opplæringskontoret som en modell som passer den maritime fagopplæringen godt.

> *Jeg mener at det er en «modell» som passer veldig godt til «det maritime». Spesielt når man tenker på at der så mange «regler» man skal forholde seg til… Hvis du er under 18 år, så får man ikke jobbe etter klokken 10 om kvelden, eller før klokken 6 om morgenen. Man kan ikke «gå» mer enn 8 timers dag. Ikke som elev, men hvis du har lærekontrakt er du fritatt for disse reglene. Så det er en del regler som er tilpasset denne modellen (to+to) som fungerer veldig godt* (OMF Erik).

Informanten fra opplæringskontoret trekker fram noen organisatoriske aspekt ved det å ta imot elever kontra lærlinger om bord på båtene. Imidlertid handler det i like stor grad om hvilke begrensninger som tillegges elevrollen ved opplæring om bord på båt.

> *Det er kanskje «vanskelig å få til men hvis du har hatt ett år skole og så vært «ute» (på båt) et år etter det så tror jeg du har hatt med deg en ganske annen «ballast» (forutsetning) til å gå det andre året på skolen etterpå* (Maskinist Andreas).

Her trekkes det fram et alternativ løp for opplæring. I stedet for to + to så foreslås det et læringsløp med hyppigere veksling mellom skole og praksis om bord på båt. Dette er en modell som kan beskrives som 1+1+1+1, eller bedre kjent som en variant over «vekslingsmodellen», som også er beskrevet i St. mld 20 – «På rett vei».
Dette synet støttes og nyanseres litt hos informanten fra opplæringskontoret også.

> *Ideelt sett så vil nok en slik vekslingsmodell være fordelaktig. Men jeg tror det vil være umulig å gjennomføre det i praksis. Det vil ikke bli samsvar mellom det som forventes når eleven kommer ut og … med for «store sprang», eller for hyppig veksling mellom skole og bedrift, er det lett å miste «tråden» i opplæringsløpet. Men at det går an å snu på rekkefølgen med for eksempel 1+1+1+1. Ja det tror jeg er fullt mulig. Men det bør nok gjøres i så stor grad – at man tar år for år. Det tror jeg nok mange kan være tjent med* (OMF Erik).

8.3.3 Praktisk opplæring og didaktikk

For å gjennomføre en «vellykket» opplæring for lærlingen om bord kreves det også at rederiet, i kraft av å være godkjent lærlingebedrift, tilrettelegger for den virksomheten som ansvaret for opplæring av lærlinger medfører.

Hvordan tilrettelegges det for opplæringsvirksomhet i et rederi?

> *Ja. Hvis det er et rederi som er interessert i å ta imot lærlinger, og at de samtidig «snakker med båten» (spør mannskapet) … da er man samtidig kommet et godt stykke på vei også – spør du meg. Man har i hvert fall akseptert at det kommer «noen» .... Men selvfølgelig det er jo folkene om bord som har ansvaret for lærlingene. De må*

også si ifra om ting da. Det har som regel heller ikke vært offiserene om bord som har utgjort den største «bøygen» (hindringen) heller da (Maskinist Andreas).

Dette må forankres innad i hele organisasjonen og ikke bare ses på som «noe som skal foregå» ute på båtene. En av de andre informantene forklarer det på denne måten.

Dette er forskjellig etter hvilken båt man er på også. Hvis du er på en fiskebåt er det litt annerledes enn å være på en stor «tanker» (tankbåt) i Nordsjøen … Men jeg håper jo at de er sitt ansvar bevisst, alle de som har ansvaret for opplæringen av lærlingene. Det har jo også litt med det å gjøre at man er reflektert over det man holder på med (Maskinist Svein).

Dette handler egentlig om å avklare hvilke krav og forventninger de ulike parter har til å ta imot lærlinger på opplæring om bord. Med parter så menes hovedsakelig ledelsen i rederiet og bemanningen på båtene. Hvilket ansvar pålegges mannskap og offiserer og hvilke forventninger og krav stilles til opplæringen som skal foregå. Her snakker informanten egentlig om at ledelsen i rederiet må samarbeide med mannskapet om bord på båtene og avklare ulike aspekt ved lærlingeordningen før man takker ja til å ta imot lærlinger. Hvordan balansere ekstra bruk av tid og ressurser fra mannskapet om bord til opplæringsvirksomhet, satt opp mot forventninger til at lærlingen også skal bidra i produksjonen?

8.3.4 Relevant opplæring.

På direkte spørsmål om hva som skaper en god relevans i overgang fra skole til båt for eleven/lærlingen, så kan det virke som at «alle» mener at mye av den «tradisjonelle» opplæringen av ulike praktiske ferdigheter er det som «ruster» eleven i størst grad for tilværelsen om bord.

Hvordan tilrettelegger man best for å skape relevans mellom skole og bedrift?

Det er jo veldig greit å kunne «det» (skruinga) når du kommer ut på båt da. Sånne ting kan man rett og slett ikke ta bort altså … Det man lærer best på er jo når man er «ute» (praktisk arbeid) og jobber – sånn er det jo … Ja – jeg tror nok skoleverket har ei utfordring her … Så jeg tror nok at den er verdifull, all den praktiske opplæringen med dreing, boring, sveising og skruing man får på skolen ja (Maskinist Andreas).

Informanten er tydelig på at den «beste» måten å utvikle de praktiske ferdighetene på er gjennom praktisk arbeid om bord på båt, altså i praksisfeltet. Det konkluderes samtidig med at skoleverket har et «problem»! Samtidig nyanseres dette bildet gjennom utsagn som at den er «verdifull» den praktiske opplæringen som foregår i skolen også.

Et nærliggende spørsmål når det angår relevans i utdanningen er forholdet mellom teori og praksis i fagopplæringen. Hvordan skape en god relevans mellom teoretisk opplæring og praktiske ferdigheter?

> *Man lærer jo mange praktiske ting gjennom teorien i skolen da* (Lærling 1).

Man ser eksempel på at «teoretiske» kunnskaper må til for å komplettere de praktiske ferdighetene mot en faglig kompetanse. En av informantene fra opplæringskontoret for maritime fag sier det på denne måten.

> *Vi lærer jo på forskjellige måter og rekkefølgen mellom «teori og praksis» er ikke godt å si. Om bord er man nok ikke så mye «opphengt» i det teoretiske. Det handler mer om «ferdighetsmessig» trening …. Det er jo mye «lettere» hvis man har vært med på «dette» (arbeidsoppgavene) i «praksis», så blir det «lettere» å ta teorien etterpå. For da skjønner man hva teorien skal brukes til* (OMF Erik).

Her nyanseres oppfatningen av praktisk opplæring som noe som ikke bare er nødvendig for å gjøre en jobb, men også som et grunnlag for å utvikle og forstå (yrkes)teorien som ligger bak, på en lettere måte.

> *Ved å fokusere på at «dette» er noe som kreves av meg for at jeg skal kunne gjøre en god jobb. Som for eksempel «elektro og automasjons bitene» var litt «fjern» for meg i begynnelsen, men skulle jeg bli en «god» maskinist så «måtte» jeg interessere meg for det* (Maskinist Svein).

Motivasjonen ligger i at hvis man skal få seg jobb som maskinist, så må man tilegne seg og beherske den faglige kunnskapen, eller de sidene av fagutøvelsen som man synes er uinteressant også. Man må «mobilisere» for å finne motivasjon til læringen.

8.4 Identitet

Hvilke betraktninger har informantene av begrepet identitet?

«Identitet er en betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber» (Wenger, 2004, s.15).

Man kan betrakte en identitetsdannelsen innenfor maritime yrker som en tilegnelse av ulike former for «legitim» tilhørighet innenfor ulike fellesskap. Det er de sosiale og kulturelle betingelsene i disse fellesskapene som på mange måter definerer «styrken» i tilhørsformene og dermed identitetsdannelsen.

8.4.1 Identitetsdannelse

Hvordan kan fag- og yrkesidentitet utvikles hos en nybegynner, eller lærling om bord på en båt?

På spørsmål til informantgruppene om man er «født» som sjømann eller om det er en ferdighet eller kompetanse som man kan tilegne seg, så er det ganske sammenfallende betraktninger på det.

> *Jeg for min del har ingen sånne forbindelser til yrket fra før. Ingen av mine nærmeste hadde vært ute på sjøen. Så «det» (sjømannsyrket) kan godt læres ja – det er ikke noe problem …* (Maskinist Andreas).

Her betraktes sjømannsyrket som noe som absolutt går an å lære seg.

> *Faren min var jo på sjøen når jeg var guttungen, så det var jo det som man «kikket» (interesserte seg) på da. Jeg ble jo «kastet» (startet tidlig, eller i veldig ung alder) rett om bord i en fiskebåt. Det er ei god tid å ha med seg den første tida på «fiske» (om bord på fiskebåt). Der man fikk lære grunnprinsippene* (Maskinist Geir).

> *Det er vel begge deler. Jeg har jo seilet sammen med «gode» sjøfolk som kommer fra innlandet også – som aldri hadde «pisset» i sjøen og som ikke visste hva de gikk til …. Man har jo gode sjøfolk «hvor som helst». Det er holdninger og andre ting som man kan læres opp til, som det egentlig handler om* (Maskinist Sven).

Hos begge informantene fremgår det tydelig at miljøet man vokser opp i har stor betydning for yrkesvalget senere i livet, og dermed er en viktig faktor for dannelse av en yrkesidentitet. Imidlertid er det ingen betingelse å ha slike sterke familiære tilknytninger til yrket for å bli sjømann. Man kan godt bli «gode sjøfolk» fordi man har en annen bakgrunn også, som at man kommer fra «innlandet». Det hele handler om «holdninger» som den ene sier.

Hvis man betrakter identitetsdannelsen som læring gjennom arbeid, så er det viktig at «jobben» eller arbeidsoppgavene blir formidlet på en slik måte at lærlingen er i stand til å tilegne seg kunnskap i slike sammenhenger. Dette handler mye om «holdningene» til de som er ansvarlig for opplæringen også.

> *At en «følelse» av yrkestilhørighet kommer tidlig, tror jeg er viktig. Mange har jo bestemt seg for yrkesvalg også, men de vet ikke helt hva yrket går ut på enda. At du får «prøvd litt», og du får «se» om «dette» var som forventet – ja da tror jeg at du får litt yrkesstolthet eller yrkestilhørighet. Man bør også inneha denne stoltheten for å kunne utføre et godt arbeid. Man skal være stolt over det man gjør* (OMF Remi).

Informantene fra opplæringskontoret bemerker at det er viktig å bli godt mottatt om bord. For å utvikle tilhørighet og en begynnende yrkesidentitet er det viktig at man får slippe til og prøve seg på de oppgavene som hører yrket til.

8.4.2 Utvikling av sjømannskap

Som et resultat av, eller parallelt med identitetsutviklingen hos lærlingen vil det dannes en form for kompetanse som best kan sammenlignes med en personlig kompetanse. Men det er først når man har opparbeidet seg en «intuitiv forståelse» av sjømannsyrket at kompetansen kan sies å ha utviklet seg til å bli en form for godt sjømannskap.

Hva legger du i begrepet «godt sjømannskap»?

> *Det er jo at du «kan» (har kunnskap og ferdigheter) det du «holder på med» (yrkesutøvelsen). Det er jo selvfølgelig viktig. At man er villig til å «sette seg inn i ting» - lære seg det «nye» som er på de båtene man er på (jobber om bord på).*

> *Selvfølgelig, selv om du er styrmann eller maskinist – det er jo ikke bare på det ene området man «har» (ansvaret). Sikkerhet om bord i en båt. At man setter seg inn i alt sånt. Det er viktig* (Maskinist Sven).

«Godt sjømannskap» handler grunnleggende om at man har utviklet «gode» kunnskaper og ferdigheter på det som kreves for å beherske arbeidsoppgavene om bord. Det handler om å oppdatere og tilegne seg nye kunnskaper, også innenfor fagfelt som ikke direkte er innenfor sitt eget yrkesmessige ansvarsområde. Dette hører naturlig med til yrkesutøvelsen om bord på en båt. Spesielt trekkes sikkerhet fram som en viktig oppgave i forhold til å utvikle «godt» sjømannskap og dermed yrkesidentitet.

Dette handler strengt tatt om de etisk vurderinger som tilligger utøvelsen av «godt sjømannskap». I dette perspektivet kan man også spore en bevegelse eller utvikling fra fagidentitet og over til en yrkesidentitet.

> *Nei – det var kanskje en som gjorde seg ekstra «flid» med arbeidet sitt. Jobbet jevnt og trutt, gjorde oppgavene sine, ordnet opp etter seg. Og var blid og grei* (Lærling 2).

> *Ja – han var trivelig og hadde nesten en «profesjonell» oppførsel. Flink med «papirarbeidet» og veldig flink til å kjøre båt også* (Lærling 1).

Bildet på «godt sjømannskap» som noe som handler om dyktighet og kompetanse i utførelsen av arbeidet sitt kommer også tydelig fram hos lærlingene som ble intervjuet. Ekstra flid eller ansvarsbevissthet og profesjonell opptreden blir holdt fram av lærlingene som noe forbilledlig.

Kapittel 9 Analyse og drøfting

I dette kapitlet foretas en analyse av det empiriske materialet som fremkommer i kapittel 8. Analysen er kategorisert på samme måte som intervjuene og fremkommer på bakgrunn av de teoretiske betraktningene som er redegjort for i kapitlene 3 - 6. I tillegg vil empiriske funn fra dette materialet bli drøftet i forhold til problemstillingen til oppgaven. I begynnelsen til hver av de fire hovedkategoriene vil det bli trukket fram et sammendrag av sentrale empiriske resultat som har framkommet gjennom intervjuene, og som danner grunnlaget for analysene. Analysen er kategorisert gjennom de samme fire kategoriene som fremgår av datautvalget i kapittel 8. Disse er som kjent *Praksis, Fellesskap, Mening og Identitet*. Samtidig vil jeg minne om problemstillingen til oppgaven som er:
«Hvordan kan praksisrettet opplæring i yrkesutdanningen utvikles til en relevant maritim kompetanse?»

«Man skal ikke se bort fra at man før i tiden hadde sjøfolk med en helt annen og mye større kompetanse enn det vi sitter på i dag. Men det var en helt annen «verden» den gang. I dag er det kanskje mye større kompetanse på den teknologien som benyttes om bord på båtene, samtidig som bemanningen av båtene er mye mindre. Det grunnleggende må uansett være tilstede» (Maskinist Andreas, 2014).

9.1 Analyse av Praksis

«*… men som regel var det «learning by doing» altså. Lærlingen måtte være «våken» og «notere» seg hva han hadde «vært med på», de må vise hva de duger til, så går det som regel bra»* (Maskinist Geir).

Sammendrag av sentrale empiriske resultater over begrepet praksis.

Den mest åpenbare betraktningen over hvordan læring gjennom praksis skal oppstå er faktisk å ha *adgang til læring* som informanten fra opplæringskontoret påpekte. Forutsetter man det så vil *deltakelse gjennom observasjon og prøving*, være et vesentlig poeng i å lære grunnleggende kunnskaper og ferdigheter synes maskinistgruppen. Etter hvert så vil denne formen for deltakelsen ifølge opplæringskontoret føre til at man har oppnådd en *operativ*

forståelse som bygger opp en relevant maritim kompetanse gjennom problemløsning. Riktignok hvis *man har «skjønt» det da*, som maskinistgruppen påpeker. Hvis man «har skjønt det» eller opparbeidet tilstrekkelig kompetanse, så vil det kunne føre til at lærlingen får gå mere *selvstendig* ifølge opplæringskontoret og det vil igjen føre til at de allerede etter det først året, kan gå som *fullverdig mannskap* og dermed delta i verdiskapningen om bord i båten, ifølge maskinistene.

9.1.1 Adgang til læring

Wenger (2004) betrakter en nytilsatt lærling som en «nybegynner» i den faglige praksisen, eller til det arbeidet som utføres om bord i en båt. Imidlertid har lærlingen en «legitim» rett til å være tilstede, men som «nybegynner» må han nok sies å kun inneha en «perifer» rolle i den faglige praksisen som foregår (Wenger, 2004, s.22). Dette blir også trukket fram av informanten fra opplæringskontoret *«Det handler om å skape «adgang» eller tilgang. Hvis lærlingene ikke får være med på ting så lærer man heller ikke noe»* (OMF Erik). Selv om lærlingen har en legitim rett til å være tilstede så må han også få «adgang» til å delta i det arbeidet som foregår om bord og dermed få «tilgang» til læring. Dette trekkes fram hos Dewey (1974) som hevder at hvis «oppdragelsen» skal nå sitt mål, så må den være «basert på individets konkrete opplevde erfaring» (Dewey hos Fink, 1974, s. 94). Med det så menes at «oppdragelse» er preget av at noen skal lære. Fokus flyttes over til lærlingen og selve læringsaktiviteten, som sidestilles med den aktiviteten som selve arbeidet består av. Hvis lærlingen skal lære noe så må han, altså rent konkret, få ta del i det arbeidet som pågår.

9.1.2 Utvikling av relevant kompetanse

Lærlingen utvikler faglige kunnskaper og ferdigheter gjennom sin deltakelsen i denne praksisen. Wenger (2004) betrakter en slik faglig utvikling hos lærlingen, som et resultat av en gradvis tilegnelse av de metoder, begreper og handlinger som mannskapet om bord på en båt benytter seg av for å kunne utføre arbeidet sitt tilfredsstillende. Wenger (2004) påpeker at praksisbegrepet omfatter både en eksplisitt og implisitt uttrykksform gjennom for eksempel kommunikasjon og bruk av verktøy men også gjennom «intuitive» forståelser over praksis, noe som «taus kunnskap» er en del av (Wenger, 2004, s.61) Dette forholdet preger da også begynneropplæringen ved at lærlingen observerer og merker seg en del «nøkkelkunnskap» gjennom å «gå» sammen med en annen, for deretter å få prøve selv. Dette blir da også påpekt av maskinistene *«… da «gikk» man sammen med en av dem. Men man måtte være «våken i timen», for som regel tok det en uke eller noe sånt, så fikk man selv ansvaret for å gå*

«maskinrunden» på egen hånd» (Maskinist Sven). Dette kan sammenlignes med de kognitive læreprosessene man kjenner igjen hos Piaget (1969). Det er individets tankevirksomhet som er grunnlaget for at det skal oppstå læring gjennom prosesser man kjenner som assimilasjon og akkomodasjon. Kunnskap skapes hos den enkelte gjennom egen interesse og motivasjon (Illeris, 2006, s. 55).

Imidlertid så kan betraktningen om å være «våken i timen» ses på som et grunnlag for at det skal oppstå læring som kan tilpasses eksisterende kunnskap. Denne kunnskapen kan benyttes til å lære seg hva som skal gjøres på «maskinrunden». Dette betraktes hos Piaget (1969) som figurativ kunnskap. Det vil si fakta, detaljer, informasjon osv. Men for å oppnå en praktisk eller operasjonell anvendelse av denne kunnskapen så må ansvaret for «maskinrunden» etter hvert overføres til lærlingen selv. Dette synet på operasjonell kunnskap underbygges fra opplæringskontoret også «*… han hadde fått all opplæringen og systemforståelsen ute i maskinrommet der det foregår saker og ting. Han hadde ikke bare sett systemene via en PC-skjerm, som han sa … det hele handler om å få en operativ forståelse av tingene også»* (OMF Inge). Gjennom en praktisk tilrettelegging av opplæringen i maskinrommet får man utviklet en operasjonell kunnskap og ikke bare en figurativ kunnskap. Imidlertid så vil læringen først å fremst oppstå som et resultat av den erfaringen som lærlingen tilegner seg gjennom å delta i det praktiske arbeidet om bord. Begrep som «Learning by doing» blir da også benyttet som et utrykk for at læring oppstår gjennom praksis. «*… men som regel var det «Learning by doing» altså. Lærlingen måtte være «våken» og «notere» seg hva han hadde «vært med på», de må vise hva de duger til, så går det som regel bra»* (Maskinist Geir). Hos Dewey (1974) så betraktes tenkingen som et middel for at erfaring skal oppstå. Men når informanten trekker fram at lærlingen må være *«våken» og «notere» seg hva han hadde «vært med på»,* så vil et slikt utsagn, ifølge Dewey (1974), handle om at det også må være tilstede resonnering og refleksjon, i tillegg til handling. Hvis ikke blir aktiviteten bare preget av prøving og feiling. Men hvis lærlingens egeninteresse og motivasjon for å lære skal være det sentrale, ja da må «*de vise hva de duger til, så går det som regel bra».* Ifølge Dewey (1974) er målet til opplæringen å skape vekst og nysgjerrighet. Det er interaksjonen mellom lærlingen og arbeidsoppgavene og problemløsing som metode som skaper gode læringsprosesser hos lærlingen. Et eksempel på det trekkes fram av en av de andre maskinistene «*man får jo være med på å «se» alt, men så må man jo også «skjønne» hvordan alt fungerer. For det er klart at hvis det går en «alarm» så skal jo «førsten» kunne si til lærlingen at «ok – da går du og starter den eller den pumpen og fyller den eller den tanken». Hvis lærlingen har «skjønt» det da, hva han skal gjøre og hvordan …»* (Maskinist Sven). Det er gjennom å «*skjønne hvordan*

alt fungerer» at lærlingen anvender den figurative kunnskapen sin til å demonstrere en operasjonell kunnskap gjennom praktisk handling som å «*starte den eller den pumpen og fylle den eller den tanken*». Men lærlingen kan demonstrere praktisk problemløsning bare *«hvis lærlingen har «skjønt» det da, hva han skal gjøre og hvordan»*. Det er først når lærlingen kan vise tilhørighet til oppgavene at man kan si at lærlingen også har utviklet en form for kompetanse.

9.1.3 Verdiskaping

Det stilles et visst krav fra mannskapet om bord på båtene om at lærlingene etterhvert skal delta i produksjonen eller være en del av verdiskapningen som er ombord. I det ligger det en forventning til at lærlingen skal kunne inngå i deler av det arbeidet som pågår, på en selvstendig måte. Ifølge Nielsen & Kvale (1999) bør ikke dette være noe problem siden det er forventninger om at lærlingen skal utvikle seg fra å være en perifer deltaker til fullverdig medlem som fagutdannet matros eller motormann i arbeidsfellesskapet om bord, i løpet av læretida. «*Etter et års tid så hadde de fleste så mye i «botnet» (grunnleggende kunnskap og ferdigheter) at de kunne bli brukt som fullverdig mannskap*» (Maskinist Geir). Her fremgår det en tydelig og klar forventning til at lærlingen i det andre året av læretida om bord skal kunne delta i arbeidet som om han var et fullverdig medlem av mannskapet om bord. En klar fordel med en slik praksis er at lærlingen får ta del i arbeidsoppgavene som pågår som om han var et fullverdig og kompetent medlem som behersker arbeidsoppgavene tilfredsstillende. Fullverdig deltakelse betyr også at man er involvert i mange sosiale og praktiske relasjoner med de andre i fellesskapet (Nielsen & Kvale, 1999, s.23).

Læringen foregår gjennom deltakelsen i praktisk arbeid. Det vil si at faget læres samtidig som arbeidet utføres. Imidlertid er det visse begrensninger rundt en slik praksis også. Man må være sikker på at lærlingen faktisk behersker de arbeidsoppgavene han får ansvaret for og at det ikke går på bekostning av de læringsmålene han skal igjennom. Dette blir bekreftet fra opplæringskontoret «*Når «vi» (opplæringskontoret) spør lærlingene om opplegget og opplæringen de har fått, så er det få som klager på opplæringen. Men mange kan si at de har gått «mye selvstendig»* (OMF Remi). Det å gå «*selvstendig*» vil ofte si at man får tildelt et ansvar i forhold til å utføre visse arbeidsoppgaver ombord. Som regel vil det ikke være noen motsetning mellom det «*å gå selvstendig*» og det å faktisk utføre et arbeid sammen med andre. Det er dette som kjennetegner Mesterlære som metode. «*Vi var bare seks mann om bord, men mesteparten av gangene så var vi som regel to stykker som «holdt på ilag». Det går*

jo dobbelt så fort, og man lærer jo i den sammenhengen for man er jo sammen med en som er belært» (Lærling 1). Her betraktes opplæringen gjennom samarbeid og deltakelse i arbeid sammen med det faste og erfarne mannskapet som en god måte å lære på. Et poeng her er at man lærer av noen som er mye mere kompetent i dette fellesskapet enn det man selv er. Dette kommer også tydelig fram hos flere av lærlingene. «*Jeg ble satt sammen med de «voksne» motormennene, og fikk være med dem. Det var veldig bra og lærerikt syntes jeg*» (Lærling 3). Man kan si at man lærer gjennom et nybegynner – mester forhold gjennom det arbeidet som pågår. Hvis man i tillegg samarbeider med noen eller deler denne praksisen med flere inngår man gjerne i den formen for Mesterlære som Nielsen & Kvale (1999) beskriver. Hos Vygotsky (1934) fremheves denne formen for virksomhet som en læring som oppstår gjennom sosial samhandling og språklig aktivitet. Læringen oppstår som en følge av at man kommuniserer med andre og dermed utvikles tenkingen. Imidlertid er man avhengig av at språket er preget av faglige begreper og terminologi som man har en gjensidig forståelse av. Vygotsky (2001) hevder også at lærlingen befinner seg i en utviklingssone, hvor man innehar et gitt faglig nivå og potensiale. Med hjelp fra en «mester», klarer han ideelt sett å bevege seg over til et annet og høyere faglig nivå.

9.2 Analyse av Fellesskap

«*Sosialisering er veldig viktig. Jeg har opplevd at rederiet har ringt og sagt at «nå får du komme å hente denne lærlingen – nå sitter han bare på lugaren*» (OMF, 2014).

Sammendrag av sentrale empiriske resultater over begrepet fellesskap.

Et fellesskap har gode muligheter til å bli betraktet som et praksisfellesskap hvis det består av *30 – 40 nordmenn som jobber sammen på en båt* ifølge maskinistgruppa. I tillegg vil lærlingens opplevelse av tilhørighet til dette fellesskapet være avhengig av hvorvidt de som *ny eller som lærling* klarer å tilpasse seg forventningene fra det faste mannskapet om bord. For lærlingene *har ikke mye erfaring når de kommer om bord* ifølge opplæringskontoret. Derfor bør man heller ikke *henge seg så mye opp i alt som skjer*. Men det forventes at de kan det mest grunnleggende som *navn på verktøy*. Men at arbeidsmiljøet er viktig er alle informantgruppene enig i. *Det er helt avgjørende for å gjennomføre lærlingetida at man får til det sosiale!* I det ligger også en erkjennelse i at man må *respektere de man omgås, også de fra andre kulturer*, ifølge maskinistgruppa. Men selvfølgelig så er *hierarkiet veldig sterkt om bord*, og sånn må det også være hvis praksisfellesskapet om bord i en båt skal fungere.

9.2.1 Praksis-fellesskap

Hos Wenger betraktes begrepet «fellesskap» som ulike former for interaktivitet mellom mennesker. Kort sagt handler det om samspillet eller den tilhørigheten vi oppnår gjennom de sosiale møtene med andre mennesker. Slike møter virker meningsfulle for oss hvis vi i tillegg får anerkjennelse for vår «kompetanse» av de andre i gruppen (Wenger, 2004, s.15). Wenger (2004) betrakter Fellesskap og Praksis som en «dualitet» i læringssammenheng. Imidlertid så vil det i en betraktning over Praksisfellesskap naturlig høre med det som kan betegnes som et «sosialt fellesskap» og «kulturelt fellesskap».

Begrepene fellesskap og praksis knyttes tett sammen hos Wenger (2004), men det stilles en del krav for å kunne karakterisere en sosial interaksjon mellom mennesker, for et praksisfelleskap. Det skal også være tilstede et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og til sist et felles repertoar (Wenger, 2004, s.90). Gjennom utsagn, fra maskinistgruppa, som *«Da min far «reiste» ut, hadde han kontrakt på 12-18 måneder …»* og *«Den gang kunne det kanskje være 30-40 nordmenn om bord i båtene. Noen gikk godt sammen og …»* (Maskinist Sven), skjønner man at det var et godt grunnlag for å danne et praksisfellesskap under slike betingelser. Med så mange norske sjøfolk samlet, over så lange perioder, der *«noen gikk godt sammen og»*, er ifølge Wenger (2004) et godt utgangspunkt for at deltakerne i dette fellesskapet nettopp utvikler et praksisfellesskap, i stedet for å bli betraktet som en ren arbeidsgruppe. «*Det handler om det du «gjør» om bord som «ny» eller som lærling. Selvfølgelig så handler det om hvordan folk rundt deg reagerer på deg eller oppfatter deg også …»* (Maskinist Andreas). Slike utsagn vil ifølge Wenger (2004) vise om også lærlingen inngår i praksisfellesskapet om bord. Han har jo en legitim rett til å være der, men det er *«hva han gjør»* som definerer hvordan *«folk rundt reagere»* og som dermed skaper grunnlaget for hvilken tilhørighet eller rolle han får i dette fellesskapet. *«Noen viste jo interesse og «sto på», mens andre «sprang opp og ut» av maskinrommet «klokka to» … og det «harmonerte» ikke med oss andre*» (Maskinist Geir). Slike utsagn vil ifølge Wenger (2004) kunne betraktes som at ikke alle lærlingene føler et gjensidig engasjement overfor resten av mannskapet om bord. Det er på grunn av et gjensidig engasjement at det skapes tette relasjoner mellom deltakerne i fellesskapet, og som avgjør hvorvidt man kan betrakte fellesskapet som et praksisfellesskap og ikke bare et arbeidsfellesskap (Wenger, 2004, s.93). At en lærling trekker seg unna arbeidet eller fellesskapet på denne måten kan også være et utslag av usikkerhet i forhold til oppgavene som skal utføres. Dette blir beskrevet på denne måten fra en av informantene fra

opplæringskontoret. «*Lærlingene har ikke mye erfaring når de kommer om bord …. Men hvis man ønsker at lærlingen noen gang skal bli «selvgående», så må man kanskje ikke henge seg så veldig mye opp i «alt som skjer» for å si det slik*» (OMF Erik). Nå er det ikke slik at alle medlemmene i praksisfellesskapet nødvendigvis trenger å være enige i alt som foregår. Faktisk kan «forskjelligheten» være en styrke for fellesskapet. Wenger (2004) tillegger denne forskjelligheten såpass stor betydning at den faktisk er en del av grunnlaget for praksisfellesskapet. At «*lærlingene har ikke mye erfaring*» kan faktisk være en årsak til at han trekker seg unna fellesskapet. Men hvis mannskapet om bord «*ikke henger seg så veldig mye opp i alt som skjer*, så kan nettopp det være en styrke for praksisfellesskapet og i ytterste konsekvens, være avgjørende for dets eksistens. Det handler om at medlemmene innenfor fellesskapet samarbeider godt og utnytter hverandres kompetanse, men samtidig gir rom for at man er forskjellige individ, med ulike meninger og holdninger. Får man dette til å fungere vil man etterhvert se at lærlingen blir selvgående også. Hos Wenger (2004) beskrives dette som praksisfellesskapets felles virksomhet og dermed dets gjensidige engasjement. (Wenger, 2004, s.95). Selv om man gir rom for denne forskjelligheten om bord på båtene, så har lærlingen sammen med resten av mannskapet om bord, en klar forpliktelse i å forvalte denne forskjelligheten på en ansvarlig måte. I praksis betyr det at man har et klart ansvar i forhold til å delta i den felles virksomhet som foregår og støtte opp under de beslutninger som blir tatt. I enkelte sammenhenger er man avhengig av at alle stiller opp og samarbeider. Men hvis lærlingen gir uttrykk for at han besitter faglige kunnskaper og ferdigheter, som han i realiteten ikke behersker, og i tillegg får oppgaver som kanskje blir feil utført «*er man inne i en ond sirkel. Når de kommer «ut» (om bord på båten) så forventes det at de kan navnene på de mest vanlige verktøyene som er i bruk om bord. Det blir ofte tatt som en selvfølge*» (OMF Inge). Dette blir også påpekt av en av de andre informantene fra opplæringskontoret også. «*Man må tåle at de spør litt «dumt» innimellom og gjør feil. «Hvis man ikke gjør noe galt på veien – så har man heller ikke gjort noe*» (OMF Erik). Dette er ett aspekt ved praksis som Wenger (2004) mener konstituerer fellesskapets utvikling av et felles repertoar. Med det så menes at deltakerne i praksisfellesskapet har den samme forståelsen av dets rutiner, ord og begreper, verktøy og redskaper, arbeidsmetoder, symboler og handlinger (Wenger, 2004, s.101). Wenger (2004) sier også at fellesskapet kan representere en «flertydigt natur». Det kan ha forskjellige betydninger avhengig av hvordan det belyses. Imidlertid vil lærlingen i praksisfellesskapet kunne bruke de forskjellige begreper og handlinger som representerer praksisen med litt forskjellig innholdsmessig betydning, enn det som det faste mannskapet om bord på båten legger i de samme begrepene. I dette ligger det et rom for forskjellig måter å

delta på, men også ulike forståelser av de begreper som praksisfellesskapet bruker. Men denne «forskjelligheten» er det altså rom for innenfor praksisfellesskapet som nevnt tidligere.

9.2.2 Sosialt fellesskap

At et praksisfellesskap har en «flertydigt natur» kan også ses på som at det inneholder flere «dimensjoner» enn samarbeid gjennom praksis. For å skape et velfungerende praksisfellesskap ombord på en båt er man helt avhengig av at det sosiale fellesskapet fungerer godt. Dette trekkes da også fram som et meget sentralt punkt hos flere av informantene. *«Det sosiale har utrolig mye å si for det å «klare å fullføre». For å si det sånn – hvis man «får til det sosiale» – så lærer man nok mer også tror jeg. For da får du en helt annen kontakt (med mannskapet) og man trives mye bedre»* (OMF Inge).

En annen av informantene bekrefter dette inntrykket og sier det samtidig på denne måten. *«Hvis du ikke klarer å «sosialisere» deg sammen med de andre om bord, eller lage eller skape deg en tilhørighet, så vil du heller ikke klare å fungere om bord»*. (OMF Remi).

Wenger (2004) betrakter deltakelse som en aktiv sosial prosess i ulike fellesskap. Selve engasjementet må ses på som en kompleks og personlig prosess som omfatter både handling, kommunikasjon og tenking. Innenfor de sosiale relasjonene former medlemmene hverandres opplevelse av mening og dette samspillet bidrar også til å utvikle deltakernes identitet. (Wenger, 2004, s.71). «*Sosialisering er veldig viktig. Jeg har opplevd at rederiet har ringt og sagt at «nå får du komme å hente denne lærlingen – nå sitter han bare på lugaren»* (OMF Remi). Her fremkommer det en «bekymring» fra mannskapet om bord over at lærlingen *«sitter bare på lugaren»*. Dette kan være et fenomen som oppstår hvis lærlingen føler seg utilpass med de andre om bord. Men slike tilfeller kan godt dreie seg om misforståelser og uvitenhet i forhold til hvilke forventninger og ansvar man har til det sosiale fellesskapet om bord. «*Man merker jo seg de som er på lugaren når det er frivakt. De har jo litt «mindre» tilhørighet til arbeidsfellesskapet. De er jo ikke med i «gjengen» sammen med de andre som kan sitte sammen og se på TV for eksempel* (Lærling 1).

«*Man må gjøre en «jobb» selv også. Hvis man for eksempel bare går på lugaren og sitter der for seg selv, så blir man jo ikke kjent med noen heller»* (Lærling 2).

Også lærlingene selv har merket seg at det kan være et signal på at vedkommende av en eller annen grunn føler seg utilpass om bord på båten, hvis man ikke tar del i det sosiale felleskapet med resten av mannskapet. Han mangler tilhørighet med gjengen, som det framkommer her. Noe av årsakene til dette kan også være at lærlingen i starten kan føle seg fremmed overfor det nye miljøet. Imidlertid bedrer slike ting seg raskt etter hvert som man blir bedre kjent med

hverandre. Wenger (2004) beskriver også den formen for deltakelsen som foregår innenfor et praksisfellesskap som nært og inkluderende eller fjernt og ekskluderende. Dette forholdet kan betraktes som ulike former for deltakelse som godt kan veksle mellom perifer og til en form for full deltakelse, selv om man bare er nybegynner i dette fellesskapet. Lærlingen må inneha så mye legitimitet at han faktisk får innpass og kan behandles som en av mannskapet ombord. Hvis ikke kan man fort ende som en «outsider» som blir forhindret fra å delta i en større medlemsform (Wenger, 2004, s.142).

9.2.3 Kulturelt fellesskap

Å jobbe på båt i dag, innebærer gode muligheter for at man også omgås og arbeider i et flerkulturelt praksisfellesskap. Dette trekkes imidlertid fram som noe positivt og utviklende hos maskinistene. «*Det er ikke noen ulempe om man har «vært litt rundt», eller på utenriksfart som man sier … men bare det å ha seilt sammen med andre folk fra andre kulturer … er en god «ballast» å ha med seg videre … Men selvfølgelig så må man respekterer de man seiler sammen med* (Maskinist Andreas). Her trekkes det fram av informanten at det å ha *«vært litt rundt»* eller arbeidet med folk fra andre kulturer, er en god *«ballast»* å ha med seg. Denne formen for praksis fremmer lærlingens utvikling av etiske verdier og holdninger til sine medmennesker. Som tidligere omtalt, så betrakter Wenger dette som utvikling av et praksisfellesskap hvor medlemmene kan inngå i et gjensidig engasjement og derved anerkjenne hverandre som deltakere. Et fundamentalt spørsmål innenfor slike fellesskap vil da være om hvordan vi er som mennesker. Eller sagt på en annen måte, hvilke verdier og holdninger vi står for, og som forfektes, i det sosiale felleskapet (Wenger, 2004, s.174).

Det handler om å vise respekt til hverandre og ha forståelse for at man har forskjellig kulturbakgrunn. «*Får man beskjed «om å gjøre noe» (utføre en arbeidsoppgave) så gjør man det. Hierarkiet er fremdeles ganske «sterkt» om bord i en båt. Og det må det jo på mange måter være også … Ja dette sitter i «ryggmargen» på mannskapet om bord på båtene faktisk. Både hos de norske og de utenlandske»* (Maskinist Sven). Denne informanten underbygger påstanden om å vise respekt mot hverandre og samtidig understrekes det at det er en hierarkisk maktstruktur om bord på en båt som er både nødvendig og ønskelig. Men dette sitter i «ryggmargen» til mannskapet om bord, både hos det norske og den utenlandske besetningen. «Magt er forankret i vores identiteter og har sin opprindelse i et tilhørsforhold så vel som i udøvelsen af kontrol over det» (Wenger, 2004, s.238). Med det så betraktes makt

som en binding mellom identifikasjon og negotiabilitet. Gjennom å identifisere oss med en spesiell mening, påstand eller verdisyn benytter vi oss samtidig av negotiabiliteten til å forsvare denne oppfatningen eller meningen overfor andre og beskytter dermed vår egen identitet.

9.3 Analyse av Mening

«*Om bord er man nok ikke så mye «opphengt» i det teoretiske. Det handler mer om ferdighetsmessig trening …. Det er jo mye enklere hvis man har vært med på «dette» (arbeidsoppgavene) i praksis, så blir det lettere å ta teorien etterpå. For da skjønner man hva teorien skal brukes til* (OMF Erik).

Sammendrag av sentrale empiriske resultater over begrepet mening.

Å ta valg for utdanning og yrke skaper mening. Hvor vellykket slike valg blir handler om hvorvidt man klarer å skape motivasjon og relevans til opplæringsprosessene. I den sammenheng så mener alle informantgruppene at dagens lærlingeordning *gir helt klart en fordel ja – to år skole og to år praksis som lærling.* Samtidig dreier fag- og yrkesopplæring seg om å skape gode organisatoriske rammer for at eleven/lærlingen faktisk gjennomfører utdanningen fram til fagbrev, gjennom at man *er sitt ansvar bevisst, alle de som har ansvaret for opplæringen av lærlingene. Det har jo også litt med det å gjøre at man er reflektert over det man holder på med»*, mener maskinistene. Synet på en meningsfull utdanning handler også om å balansere forholdet mellom teori og praksis i utdanningen eller veksling mellom læringsformer for *det er jo mye enklere hvis man har vært med på «dette» (arbeidsoppgavene) i praksis, så blir det lettere å ta teorien etterpå,* ifølge informanten fra opplæringskontoret. Å skape mening handler mye om, ifølge maskinistene, *å fokusere på at «dette» (oppgavene) er noe som kreves av meg for at jeg skal kunne gjøre en god jobb.*

9.3.1 Meningsfulle valg for utdanning og yrke

På spørsmål om hvordan maskinistgruppen betraktet sin egen utdanning og yrkesbakgrunn virker det som at det er en tradisjonell utdanningsvei gjennom yrkesskole, og etter hvert fagskole, i kombinasjon med praktisk opplæring om bord på båt, som utgjør et godt grunnlag for videre arbeid om bord på båt. Men skal man utvikle en maritim kompetanse som også er kvalifiserende for en videre yrkeskarriere i land, bør man utvide utdannelsen sin med en høyskoleutdanning i tillegg. Noe som også ble påpekt. *«Jeg har yrkesskole og etter det teknisk fagskole innen maskin og deretter høgskole for marinteknisk ingeniør. Så seilte jeg noen år*

hos «Jo-Tankers» (rederi)- på kjemikalietransport (tankbåter som frakter ulike kjemikalier). Så fikk jeg jobb i land som serviceingeniør hos Kværner (Maskinist-Svein).

Det er avgjørende for vår motivasjon at valgene våre føles «riktige» eller «meningsfulle» i den forstand at forventningene man har til utdanning og yrke blir innfridd i størst mulig grad. «*… jeg gikk faktisk «alle skolene» før jeg reiste ut til sjøs. «Skolemessig» var det en kjempefordel, men selvfølgelig – jeg hadde et klart mål på hva jeg skulle bli»* (Maskinist-Andreas). Her beskriver informanten en utdanningsvei som i realiteten gjorde det mulig å ta «*alle skolene*» som han sier, altså hele det teoretiske skoleløpet først, for deretter å *«reise ut til sjøs»* for å praktisere om bord på båt. Men som han sier så *«hadde jeg et klart mål på hva jeg skulle bli»*. Når informanten fremhever at han *«gikk faktisk alle skolene …»,* så vil slike utsagn umiddelbart kunne oppfattes som en motsetning til Wenger (2004) sitt syn på hvordan opplæring ideelt bør foregå gjennom praksisfellesskap og mesterlære som metode. Imidlertid så påpekes det av informanten at *«skolemessig var det en kjempefordel»*. Innholdet i slike utsagn tilsier en betraktning over at en sammenhengende skolelæring er fordelaktig hvis man er motivert for den. Illeris (2012) hevder derimot at «skolen er like mye kontekst som andre praksiser, og de ferdighetene som deltagerne utvikler, er knyttet til skolen, og kan ikke uten videre overføres til andre praksisfellesskaper» (Illeris, 2012, s.266). Slike utsagn handler om utfordringer knyttet til å skape en god relevans og motivasjon til fagopplæringen som foregår i skolen, for på den måten å styrke eleven i overgangen til lærling i bedrift. I dette tilfellet synes ikke det å ha vært noe problem siden informanten hadde «*et klart mål på hva jeg skulle bli*». Dermed fremstår en sammenhengende skolegang som klart fordelaktig, når man er motivert og har et klart mål med utdanningen.

9.3.2 «To + to» eller vekslingsmodell

En av de andre informantene er imidlertid uenig i dette synet på utdanning. Hans erfaringer med å gjennomføre en sammenhengende skolegang først, for deretter å praktisere om bord på båt, kan tyde på en del misnøye med en slik ordning. «*… du gikk skolen og plutselig var du om bord i en båt – som maskinassistent. Du lærte «mens du sprang» skulle jeg til å si … Selvfølgelig litt opplæring fikk jeg, men det var ikke noe mye det - så stort sett vil jeg kalle det at jeg er «selvlært»* (Maskinist Geir). Her skildres en opplæringsvei der man etter endt utdanning «*plutselig var om bord i en båt*». Slike utsagn kan tyde på at det har vært liten grad av relevans mellom opplæringen i skolen og praksisfeltet som man møter om bord på en båt. I tillegg kan utsagn som at *«litt opplæring fikk jeg»* og *«du lærte mens du sprang»* tyde på at

den opplæringsvirksomheten som foregikk om bord virker å være preget av tilfeldigheter. I tillegg vil utsagn som *«jeg er selvlært»* tyde på at man i læringssammenheng i stor grad har blitt overlatt til seg selv. Hos Illeris (2012) begrunnes dette med at skolen ikke mestrer å skape god nok relevans til elevens livsverden utenfor skolemiljøet. I dette ligger også mye av problematikken rundt det som betegnes som «praksisjokket» når man, ifølge Illeris (2012), skal ut og «bruke sin utdanning i praksis» (Illeris, 2012, s.266).
Utfra et slikt perspektiv trekkes «to + to» modellen fram som et godt alternativ fra flere av informantene. *«… jeg tror at måten det er gjort på i dag gir helt klart en fordel ja – to år skole og to år praksis som lærling»* (Maskinist-Andreas). *«Har jeg hatt mulighet til å ha gått som lærling i to år, så har jeg jo helt sikkert fått det enklere»* (Maskinist Geir). En lærlingeordning med to + to trekkes fram som klart fordelaktig hos maskinistene også. Dette er tydeligvis en ordning de selv ikke var en del av fra sin egen utdanningstid, men noe som de klart fremhever som en gunstig ordning idag. Dette synet støttes også fra opplæringskontoret. *«Jeg mener at det er en «modell» som passer veldig godt til «det maritime» …. Det er en del regler (arbeidstidsordninger) som er tilpasset denne modellen (to+to) som fungerer veldig godt»* (OMF Erik). Informanten fra opplæringskontoret trekker i tillegg fram noen organisatoriske aspekt ved det å ta imot lærlinger om bord på båtene. *«Hvis du er under 18 år, så får man ikke jobbe etter klokken 10 om kvelden, eller før klokken 6 om morgenen. Man kan ikke «gå» mer enn 8 timers dag. Ikke som elev, men hvis du har lærekontrakt er du fritatt for disse reglene»* (OMF Erik). Dette handler om regelverket som regulerer arbeidstiden for ungdom under 18 år, men som lærlinger er fritatt for. Av dette kan man også trekke fram noen betenkeligheter med opplæring i bedrift. Næringslivets «overordnede mål er jo å produsere varer og tjenester med tanke på økonomisk vinning og ikke det å produsere læring» (Illeris, 2012, s.268). Det er enkelt å betrakte lærlingen som «billig arbeidskraft» i denne sammenhengen, i stedet for å se opplæringen som en langsiktig investering for bedriften. I forlengelsen av et slikt resonnement er det interessant å belyse hvilke tanker informantene har til andre opplæringsløp som kan være aktuelt innenfor maritim yrkesutdanning. «*Det er kanskje «vanskelig å få til men hvis du har hatt ett år skole og så vært «ute» et år etter det, så tror jeg du har hatt med deg en ganske annen «ballast» til å gå det andre året på skolen etterpå»* (Maskinist Andreas). I stedet for to + to så foreslås det et læringsløp med hyppigere veksling mellom skole og praksis om bord på båt. Dette er en modell som kan beskrives som 1+1+1+1, eller bedre kjent som en variant over «vekslingsmodellen», som også er beskrevet i St.mld. 20 – «På rett vei». Dette synet støttes men nyanseres noe hos informanten fra opplæringskontoret. «*Ideelt sett så vil nok en slik vekslingsmodell være fordelaktig … men*

med for hyppig veksling mellom skole og bedrift, er det lett å miste «tråden» i opplæringsløpet» (OMF Erik). Begge informantene trekker fram at det nok vil være en gunstig måte å få opplæring på. Den største fordelen dreier seg nok om å få en *«ganske annen ballast»* med seg over i skoledelen av utdanningen hvis man i større grad veksler mellom læringsrommene. Dette kan igjen skape større motivasjon og høyne det faglig kunnskapsnivået eller relevansen i utdanningen. Imidlertid så må en «vekslingsmodell» planlegges nøye for det er *«lett å miste «tråden» i opplæringsløpet»*, som det blir påpekt fra opplæringskontoret. Illeris trekker fram at det å skape sammenheng mellom læringsrommene, skole og bedrift, er helt avgjørende for å lykkes med en integrert og helhetlig opplæring innenfor utdanningssystemet og arbeidslivet. (Illeris, 2012, s.278). Det er mye som tyder på at «vekslingsmodellen» kan redusere frafallet i utdanningen og styrke motivasjonen blant elevene. Utfordringene i slike systemer er imidlertid å skaffe nok praksisplasser ute i bedriftene. I tillegg må man kunne si at det er utfordrende å skape god nok relevans mellom det som læres i skolen og det som læres og praktiseres i en bedrift, også innenfor denne opplæringsmodellen.

9.3.3 Praktisk opplæring og didaktikk

Generell del av læreplanen trekker fram at innen all opplæringsvirksomhet må kunnskap alltid utgjøre et gjennomtenkt utvalg som blir presentert med progresjon, slik at det gir oversikt og skaper sammenheng. Undervisningsopplegget må derfor peke ut det elevene og lærlingene må bli fortrolige med, i hvilken rekkefølge og på hvilken måte. (Generelle del av læreplan LK06). I praksis handler dette om et system som binder sammen læreplanen og den pedagogiske praksisen i det som gjerne omtales som en didaktisk relasjonsmodell (Imsen, 2012, s. 406). I tillegg kreves det at rederiene i stor grad bygger opp en infrastruktur for å gjennomføre en god opplæring av lærlingen om bord på båtene. Dette blir også bemerket fra informantene **«***Hvis det er et rederi som er interessert i å ta imot lærlinger, og at de samtidig «snakker med båten» … selvfølgelig det er jo folkene om bord som har ansvaret for lærlingene. De må også si ifra om ting da* (Maskinist Andreas). Opplæringsvirksomheten må forankres innad i hele organisasjonen og ikke bare ses på som noe som skal foregå ute på båtene. Dette handler egentlig om at alle deler av virksomheten, både landorganisasjonen i rederiet og båtene samarbeider om en helhetlig plan for opplæringsvirksomheten man har påtatt seg med å ta imot lærlinger. Hvordan balansere ekstra bruk av tid og ressurser fra mannskapet om bord til opplæringsvirksomhet, satt opp mot forventninger til at lærlingen også skal bidra i

produksjonen, kan være aktuelle problemstillinger i slike sammenhenger. Dette utgjør imidlertid ikke bare utfordringer isolert til rederiene i den maritime næringen. For å få en helhetlig opplæring må også opplæringskontor og utdanningssektoren i fylkeskommunen være involvert gjennom et partssamarbeid. Det er innenfor slike samarbeids-konstellasjoner at vilkårene for en form for «vekselutdanning» kan utvikles. Ut fra en slik forståelse for læringsvirksomhet og utvikling av kompetanse, utledes også begreper som «lærende organisasjoner» som kan forstås som selve «organisasjonens læring som en selvstendiggjørelse over noe mer enn summen av medarbeidernes læring» (Illeris, 2012, s.270). En av informantene forklarer det på denne måten. **«***… jeg håper jo at de er sitt ansvar bevisst, alle de som har ansvaret for opplæringen av lærlingene. Det har jo også litt med det å gjøre at man er reflektert over det man holder på med»* (Maskinist Svein). Her fremkommer det en tydelig oppfatning over at *«alle de som har ansvaret for opplæringen av lærlingene»*, det vil si både rederiet og båten, men også skolen og skoleeieren. Hvis nå både bedriftene og skolene er seg *«sitt ansvar bevisst»*, og i tillegg *«er reflektert»*, så vil det ifølge Dale (1998) kunne ses på som en form for didaktisk rasjonalitet. Her kobles didaktikken med organisasjonsteori og man utvikler en form for kollektiv læring innenfor organisasjonen og ikke bare en individuell undervisningspraksis. Innenfor slike systemer oppstår det refleksjon over egen og andres praksis som er med på å utvikle organisajonen videre (Dale, 1998, s.32). For å skape en rasjonell fornyelse og utvikling innen organisasjonen er man altså avhengig av at man har evne til kritisk å analysere, argumentere og diskutere virksomheten på bakgrunn av en felles begrepsforståelse. Samtidig må man være åpen for samarbeid og kommunikasjon (Dale, 1998, s.24). Det er dette profesjonell undervisning innenfor en profesjonell organisasjon handler om og som hos Dale (1998) betraktes som kompetansenivå 3, eller K3.

9.3.4 Relevant opplæring

Et tilbakevendende fokusområde innenfor all opplæring er som tidligere omtalt hvorvidt læringsprosessen fremstår som relevant og motiverende nok i forhold til det som faktisk skal læres. I den sammenheng er det interessant å høre hva informantene mener det er som skaper relevans i opplæringen og gode overganger mellom skole og bedrift. Det kan virke som at det som «ruster» elevene i størst grad for lærlingetida om bord på båt, er en yrkesutdanning som på mange måter består av en «tradisjonell skoleopplæring», men med vektlegging på læring av praktiske ferdigheter. «… jeg *tror nok at den er verdifull, den praktiske opplæringen med dreiing, boring, sveising og skruing man får på skolen ja. Sånne ting kan man rett og slett ikke ta bort* (Maskinist Andreas). Slike utsagn kan ses på som lærerens kompetanse til å

realisere målene i læreplanen gjennom valg av metoder og faglig innhold. Det er dette som Dale definerer som K1 innenfor didaktisk rasjonalitet.
Men samtidig blir det presisert at det tross alt er den praktiske opplæringen man får om bord på båt som utgjør en optimal ramme for opplæringa. «*Det man lærer best på er jo når man er «ute» (praktisk arbeid) og jobber – sånn er det jo bare*» (Maskinist Andreas). Informanten er tydelig på at den «beste» måten å utvikle de praktiske ferdighetene på er gjennom praktisk arbeid om bord på båt, altså i praksisfeltet. Slike utsagn kan betraktes som det andre kompetansenivået K2, hos Dale (1998). Det forventes av en profesjonell organisasjon at den består av medlemmer som tar ansvar og diskuterer og prøver ut nye pedagogske ideer og metoder. Eller som Dale (1998) viser til ovenfor dreier dette seg om organisasjonens kompetanse til selv å realisere undervisning, etter lokalt utviklede læreplaner, som er utarbeidet i forhold til sentrale bestemmelser. Eksempel på det er Vg3-læreplanen som sier noe om målene til sluttkompetansen hos lærlingen. Men det er den profesjonelle organisasjonen, gjennom sine medlemmer av bedriften eller båten i denne sammenhengen, som må utarbeide egne utviklede lokale læringsmål og gjennomføre opplæring med basis i disse.

9.3.5 Teori og praksis

Som vi har sett i avsnittet foran er det gjennom å kritisk analysere virksomheten, men samtidig være åpen for samarbeid og samtaler at man utvikler organisasjonen. Dette foregår på ulike stadier eller kompetansenivåer. Dale (1998) betrakter dette som en didaktisk utvikling av skolen og definere den som en profesjonell organisasjon. Illeris (2012) beskriver slike prosesser med begreper som lærende organisasjoner. Hos Wenger (2004) er det didaktiske spørsmål som, hvor finnes mening og forhandling av denne mening, dette handler om. Men en meningsforhandling kan bare oppstå hvis man har noen å diskutere mening med. Altså kreves det deltakelse og involvering av medlemmene eller de ansatte i hele organisasjonen for å få til dette. Dermed legges grunnlaget for en lærende organisasjon som i tillegg fremstår som profesjonell dersom det foregår refleksjon og meningsforhandling over didaktiske spørsmål blant deltakerne i bedriften eller skolen. Ideelt vil slike prosesser bidra til innovasjon og utvikling av kompetanse i virksomheten. Et interessant didaktisk spørsmål i denne sammenhengen er hvordan man kan skape en god relevans mellom en teoripreget opplæring i skolen og de praktiske ferdighetene som kreves for utøvelse av faget. «*Man lærer jo mange «praktiske» ting gjennom teorien i skolen da*» (Lærling 1). Av slike utsagn kan man forstå at teorien i skolen er preget av en tilnærming til lærestoffet som dreier seg om hvordan

kunnskapen skal anvendes i praksis. Slike utsagn kan også dreie seg om hvordan «teoretiske» kunnskaper komplettere de praktiske ferdighetene mot en faglig kompetanse. En av informantene fra opplæringskontoret for maritime fag sier det på denne måten. «*Om bord er man nok ikke så mye «opphengt» i det teoretiske. Det handler mer om ferdighetsmessig trening …. Det er jo mye enklere hvis man har vært med på «dette» (arbeidsoppgavene) i praksis, så blir det lettere å ta teorien etterpå. For da skjønner man hva teorien skal brukes til* (OMF Erik). Her nyanseres oppfatningen av praktisk opplæring som noe som ikke bare er nødvendig for å gjøre en jobb, men som samtidig danner et grunnlag for å utvikle og forstå (yrkes)teorien som ligger bak, på en lettere måte.

Hos Wenger (2004) betraktes «teori» som «en abstraktion som virkeligt eksisterende eller som et konkret materielt objekt» (Wenger, 2004, s.72). Med det så menes at «teori» kan betraktes som tanker og meninger som blir konkretisert eller «tingliggjort» gjennom en «projisering» av våre meninger ut i verden, som han sier. Vi oppfatter meningene som noe som virkelig eksisterende. Tingsliggjøringen får dermed en objektstatus. Som et eksempel på dette viser en av informantene til et forhold ved sin egen bakgrunn. «*… å fokusere på at «dette» er noe som kreves av meg for at jeg skal kunne gjøre en god jobb. Som for eksempel at elektro- og automasjons «bitene» var litt «fjern» for meg i begynnelsen. Men skulle jeg bli en god maskinist så måtte jeg interessere meg for det*» (Maskinist Svein). Wenger (2004) mener at det er gjennom vårt engasjement at vi skaper motivasjon til å «*kunne gjøre en god jobb*». Informanten beskriver her en situasjon hvor han også må tilegne seg og beherske deler av en faglig kunnskap som han i utgangspunktet synes er uinteressant. Men gjennom en «tingliggjøring» eller fokusering på de delene av teorien eller lærestoffet som synes litt *«fjern for meg»*, får teorien eller *«elektro- og automasjons bitene»* en form for objektstatus, ifølge Wenger (2004). Dette forholdet gjør det samtidig enklere å motivere seg til læringsprosessen, for som informanten påpeker, så *«måtte jeg interessere meg for det»* for å bli «*en god maskinist*».

9.4 Analyse av Identitet

«Jeg har jo seilet sammen med gode sjøfolk som kommer fra innlandet også – som aldri hadde «pisset» i sjøen, og som ikke visste hva de gikk til … Det er holdninger og andre ting som man kan læres opp til, som det egentlig handler om» (Maskinist Sven).

Sammendrag av sentrale empiriske resultater over begrepet identitet.

At man er «vokst» opp i et miljø hvor man kan identifisere seg med sjømannsyrket er en fordel, men ingen betingelse for å velge et maritimt yrke ifølge maskinistene. For som det fremgår så er det *holdninger og andre ting som man kan læres opp til, som det egentlig handler om.* Informantene fra opplæringskontoret trekker fram at *en «følelse» av yrkestilhørighet kommer tidlig, er viktig.* Yrkestilhørigheten eller -identiteten skapes først og fremst gjennom deltakelsen i det arbeidet som foregår om bord er alle informantene enige i. Men hvis identitetsdannelsen skal kunne utvikles til en relevant maritim kompetanse eller godt sjømannskap, så vil det ifølge maskinistene dreie seg om *at du «kan» det du «holder på med» - og at man er villig til å «sette seg inn i ting» og lære seg det «nye» som er på de båtene.* Hvor blant annet evnen til å ivareta sikkerheten til båt og mannskap blir holdt fram som et vesentlige moment, ifølge maskinistene.

9.4.1 Identitetsdannelse

Et betimelig spørsmål overfor informantene er hvilke betraktninger de har på sin egen tilknytning eller bakgrunn til det å være sjømann. Er man «født» som sjømann eller er det en ferdighet eller kompetanse som man kan tilegne seg? *«Jeg for min del har ingen sånne «forbindelser» til yrket fra før. Ingen av mine nærmeste hadde vært ute på sjøen. Så «det» (sjømannsyrket) kan godt læres ja …»* (Maskinist Andreas). Her fremgår det en tydelig oppfatning av at yrket kan læres gjennom utdanning. Det hele handler om hvilke holdninger man har til yrket og ikke nødvendigvis hvilken tilhørighet man har til sjømannsyrket fra før, fremkommer det fra en av de andre informantene. *«Jeg har jo seilet sammen med «gode» sjøfolk som kommer fra innlandet også – som aldri hadde «pisset» i sjøen og som ikke visste hva de gikk til … Det er holdninger og andre ting som man kan læres opp til, som det egentlig handler om»* (Maskinist Sven).

Imidlertid blir dette bildet noe nyansert fra en av de andre informantene *«Faren min var jo på sjøen når jeg var guttungen, så det var jo det man «kikket» på da. Jeg ble jo «kastet» rett om bord i en fiskebåt. Det var ei god tid å ha med seg … der fikk man lære grunnprinsippene»* (Maskinist Geir). Sjømannsyrket betraktes som noe som absolutt går an å lære seg. Imidlertid blir dette bildet mer nyansert gjennom en betraktning over at det også var en lærerik og *«god tid å ha med seg»* det å være med faren sin om bord i fiskebåten fra man var *«guttungen»*. Det fremgår tydelig at miljøet man vokser opp i har stor betydning for yrkesvalget senere i livet. Imidlertid er det ingen betingelse å ha slike sterke familiære tilknytninger til yrket for å bli

sjømann. Man kan godt bli *«gode sjøfolk»* fordi man har en annen bakgrunn også, som at man kommer fra *«innlandet»*. Det hele handler om *«holdninger»* til yrket som den ene sier.
I perspektivet til Wenger vil individet eller *«guttungen»* formes gjennom å delta i forskjellige typer praksis, eller som informanten påpeker, gjennom å bli «*kastet rett om bord i en fiskebåt*». I tillegg til at det oppstår læring eller som informanten påpeker, at «*der fikk man lære grunnprinsippene»*, vil det også oppstå en form for tilhørighet eller en begynnende identitetsdannelse gjennom deltakelsen i praksisfellesskapet. Hos Wenger (2004) betraktes dette som deler av en kontinuerlig utvikling fram mot en sammensatt identitet. Det hele handler om å skape mening og tilhørighet gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Eller som Wenger (2004) uttrykker det så vil «identitet i praksis udspringe af et samspil mellem deltagelse og tingsliggjørelse. Som sådan er identitet ikke et objekt, men en konstant tilblivelse» (Wenger, 2004, s.179). Identitetsdannelsen pågår hele tiden og varierer i forhold til vår deltakelse innenfor fellesskapet. Det er heller ikke noen permanent eller statisk tilstand. Imidlertid kan vår innflytelse innenfor fellesskapet variere og dermed påvirke denne identitetsdannelsen.

9.4.2 Yrkesidentitet

Hvis man betrakter identitetsdannelsen som læring gjennom arbeid, så er det viktig at «jobben» eller arbeidsoppgavene blir tilrettelagt og formidlet på en slik måte at lærlingen er i stand til å tilegne seg kunnskap under vekslende forhold eller kontekster. Dette handler mye om holdningene til læringsprosessen, eller til arbeidet som pågår. Dette blir også poengtert hos en av informantene fra maskinistgruppen. «*Det er holdninger og andre ting som man kan læres opp til, som det egentlig handler om»* (Maskinist Sven). For å utvikle tilhørighet til arbeidet og arbeidsmiljøet om bord, som starten på en begynnende yrkesidentitet, er det viktig at man får slippe til og prøve seg på relevante arbeidsoppgaver helt fra starten av læretida om bord på en båt. Dette blir også trukket fram av informantene fra opplæringskontoret. «*At en «følelse» av yrkestilhørighet kommer tidlig, tror jeg er viktig. Mange har jo bestemt seg for yrkesvalg også, men de vet ikke helt hva yrket går ut på enda* (OMF Remi). Innenfor mesterlære oppstår læringen som et resultat av deltakelse i praksisfellesskapet. Wenger (2004) ser også deltakelsen i arbeid som en forutsetning for at det skal oppstå en identitetsdannelse. For som han sier - «det er en dyb sammenhæng mellom identitet og praksis» (Wenger, 2004, s.174). Det blir da også poengtert hos informanten at det er gjennom å få «prøvd litt», eller gjennom deltakelse i arbeidet, at det bygges opp en yrkestilhørighet hos lærlingen «*At du får «prøvd litt» … ja da tror jeg at du også får litt yrkesstolthet eller yrkestilhørighet»* (OMF

Remi). Dannelse av en yrkesidentitet kan betraktes som en kontinuerlig prosess gjennom deltakelse i arbeid og det sosiale fellesskapet om bord. Denne identitetsdannelsen vil da, ifølge Wenger få en «fundamental sosial karakter» og den er heller «ikke begrenset til visse livsperioder» (Wenger, 2004, s.190). Av dette kan man forstå at utvikling av en identitet forutsetter sammensatte og komplekse deltakelsesformer i ulike «praksiser» og sosiale kontekster over tid.

9.4.3 Utvikling av sjømannskap

Læring oppstår i praksisfellesskapet om bord på en båt, men den avhenger av deltakelse og refleksjon fra de involverte partene. Wenger (2004) vektlegger at deltakende refleksjon bidrar til opprettholdelse av eksisterende praksis og til utvikling av ny og forbedret praksis. «Da et praksisfællesskab er et system af indbyrdes forbundne former for deltagelse, forplanter diskontinuiteterne sig gennem det. Når nyankomne indtræder i et praksisfællesskab, sker der en spredning af generationsmæssige diskontinuiteter på mange forskellige niveauer; relationer ændres i rivende hast» (Wenger, 2004, s.110). Det er gjennom slike prosesser at lærlingens tilhørighet til yrket eller yrkesidentitet utvikles og utvides. Som et resultat av, eller parallelt med, denne identitetsutviklingen vil det dannes en form for kompetanse som best kan sammenlignes med en relevant maritim kompetanse. Men det er først når man har opparbeidet seg en «intuitiv forståelse» eller et «blikk» for hvilke praktiske handlinger som kreves i ulike sammenhenger eller kontekster, at man kan si at en maritim kompetanse også har utviklet seg til å bli en utøvelse av «godt sjømannskap». Hvis man går til informantene med spørsmål om hva som kjennetegner «godt sjømannskap» får man til dels sammenfallende betraktninger på akkurat det. *«Det at du «kan» det du «holder på med» er jo selvfølgelig viktig. At man er villig til å «sette seg inn i ting» og lære seg det «nye» som er på de båtene man er på … Sikkerhet om bord i en båt. At man setter seg inn i alt sånt* (Maskinist Sven). Slike uttalelser handler om at man har utviklet «gode» kunnskaper og ferdigheter på det som kreves for å beherske arbeidsoppgavene sine om bord. Det handler om å være oppdatert og tilegne seg nye kunnskaper. Spesielt trekkes sikkerhet fram som en viktig oppgave i forhold til å utvikle «godt sjømannskap». Ifølge Jakob Meløe (1979) sine betraktninger over det å «se» verden med ulike «blikk» for å «forstå» den, som han sier, så vil beskrivelser som *«… at du «kan» det du holder på med …»* oppfattes som at man «forstår» det man holder på med, gjennom det å *«sette seg inn i «ting» og lære seg det «nye» som er på de båtene man er på»*. Hvis man nå forutsetter at man har gode kunnskaper og holdninger samt praktiske ferdigheter til å utføre arbeidet tilfredsstillende, som det å ivareta «*sikkerheten om bord i en båt»*, så vil slike utsagn

fortelle hvilket «blikk» man betrakter praksisfeltet med også. I dette tilfellet handler det om en betraktning, sett fra posisjonen til en erfaren sjømann sitt «kyndige blikk». Hvis man sammenholder dette med de betraktningene som lærlingene har om «godt sjømannskap», virker det som at de har en forholdsvis sammenfallende oppfatning av dette begrepet. «*... det var kanskje en som gjorde seg ekstra «flid» med arbeidet sitt. Jobbet jevnt og trutt, gjorde oppgavene sine, ordnet opp etter seg. Og var blid og grei*» (Lærling 2). «*Han var trivelig og hadde nesten en «profesjonell» oppførsel. Flink med «papirarbeidet» og veldig flink til å kjøre båt også*» (Lærling 1). Imidlertid er det mye som tyder på at lærlingene ikke innehar den samme forståelsen av begrepet som hos de andre informantene. Lærlingene observerer eller «ser» ulike handlinger hos erfarne eller «kyndige» sjøfolk. Hvis lærlingen reflekterer over det han ser, vil disse handlingene i perspektivet til lærlingen, etterhvert fremstå som utøvelse av «godt sjømannskap». Det er for så vidt naturlig så lenge de ikke innehar den samme erfaringen heller. Men utsagnene deres tyder på at de «ser» handlingene, men ikke helt «forstår» betydningen av dem. De observerer mange virksomheter om bord, men har ikke forutsetning til å forstå alt som foregår. Ifølge Wenger (2004) og Meløe (1979) vil lærlingenes rolle om bord på båten være perifer, der deres betraktninger over «godt sjømannskap» blir beskrevet som å betrakte praksisfeltet med «det ukyndige blikk».

Man kommer borti «nye ting» og lærer noe nytt hele tiden. En generell interesse over «helheten» (ulike aspekt) i en båt, og ikke bare «nei det er ikke mitt problem» og sånne ting. Ja det tror jeg er viktig (Maskinist Andreas). Å delta i «alt» av arbeidsoppgaver om bord understrekes som noe «viktig». Det fremheves at man har et ansvar for å delta i de oppgavene som hører fellesskapet til og ikke bare være opptatt av de oppgavene som sorterer under sitt eget ansvarsområde. Dette handler strengt tatt om de etisk vurderinger som tilligger utøvelsen av «godt sjømannskap». I dette perspektivet kan man også se en utvikling fra fagidentitet og over til en yrkesidentitet. En av de andre informantene sier det på denne måten. «*Man må ha holdninger som gjør at du «utmerker» deg. Rederiet må være 100% sikker på at båten blir drevet på den måten det blir fremstilt som. Dette er holdninger som går på yrkesstolthet generelt. Det handler om gode holdninger og pålitelighet og å ha respekt for seg selv og andre* (Maskinist Svein). Her fremmes det en holdning til «godt sjømannskap» om å «utmerke» seg eller fremstå med «*gode holdninger og pålitelighet og å ha respekt for seg selv og andre*». Ifølge Wenger (2004) handler identitetsdannelse dypest sett om hvordan vi er som mennesker. Hvilke holdninger og verdier som fremheves og hvordan disse etterleves i praksis

beskrives som deltakelse gjennom «multiple medlemsskapsformer», noe som også gir identitetsdannelsen en «fundamental sosial karakter» (Wenger, 2004, s.190).

9.5 Drøfting

I denne delen drøftes de sentrale delene av analysene opp mot problemstillingen for denne forskningsoppgaven. Minner samtidig om oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål fra innledningskapitlet:

Problemstilling:

- Hvordan kan praksisrettet opplæring i yrkesutdanningen utvikles til en relevant maritim kompetanse?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan foregår praksisrettet opplæring om bord på båt?
- Hva menes med en relevant maritim kompetanse?

9.5.1 Yrkesutdanning

«Adgang til læring» er en helt vesentlig og åpenbar del av det å få tilgang på kunnskap. Dette handler om organisatorisk tilrettelegging av opplæringen fra rederiet og båten. Det betyr at det må finnes et rasjonelt system som er tilrettelagt for den læringsvirksomheten som foregår om bord på båtene. Slike system handler om didaktisk tilrettelegging der lærlingen, utfra sine læreforutsetninger, deltar i praksisfellesskapet gjennom praktisk arbeid med relevante og varierte oppgaver. Innen fag- og yrkesopplæringen handler denne tilretteleggingen om å følge en helhetlig plan for opplæring i skole og bedrift. En modell som vi kjenner igjen som «to + to» blir da også trukket fram av samtlige informanter, som en relevant og god måte å få opplæring på. Men selv om «modellen» er god, så er det tross alt den fysiske og psykiske læringsvirksomheten som foregår i skolen og om bord på båten som bygger opp kunnskap og ferdigheter fram til en relevant maritim kompetanse hos lærlingen. Det er slike prosesser som omtales med begreper som didaktisk rasjonalitet i litteraturen. Å skape motivasjon og relevans hos eleven og lærlingen til fagopplæring, yrke og arbeidsliv er krevende og utfordrende. Overgangen mellom skole og bedrift kan derfor ofte oppleves som problematiske. Slike overganger oppfattes da også gjerne som et «praksissjokk» hos mange. For å imøtegå noe av denne problematikken forsøker man gjerne å ha utplassering i bedrift, i skoleløpet av utdanningen. Imidlertid er utplassering ofte ikke tilstrekkelig eller godt nok virkemiddel for å skape en bedre faglig relevans og identifisering eller sosialisering mot yrke og arbeidsliv.

Derfor prøves det ut andre opplæringsmodeller innenfor fagopplæringen i disse dager. Vekslingsmodellen er et eksempel på akkurat det. Denne modellen har klare likhetstrekk med fag- og yrkesutdanning som blant andre Tyskland og Østerrike har sterke tradisjoner på (Hagen et al, 2008, Fafo-notat 2008:27 - Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv, s.18). Her betraktes hele opplæringsløpet under ett, og det foregår en hyppigere veksling mellom læringsrommene som skole og bedrift utgjør. Fordeler med en slik modell er gjerne at bedriftens innovasjonsevne øker samtidig som man bygger opp relevant kompetanse hos lærlingen. Ulempen med denne typen ordninger er at man lett kan miste oversikten i opplæringsløpet. Hyppigere veksling krever en mer helhetlig plan på utdanningen enn det som synes nødvendig innenfor en to + to modell. Det kreves at bedriftene i enda større grad har utviklet gode systemer for den opplæringsvirksomheten de påtar seg gjennom en vekslingsmodell.

Mangel på «adgang til læring» kan tilskrives en form for utøvelse av makt. Hvis lærlingen på noen måter hindres i å få tilgang på læring kan det tilskrives flere forskjellige forhold om bord i en båt. Lærlingen kan oppfattes som en utenforstående for det faste mannskapet. Som nybegynner vil lærlingen oppfattes som perifer deltaker i det sosiale og kulturelle fellesskapet hos det faste mannskapet ombord i båten. Han mangler identitet og tilhørighet til fellesskapet og det arbeidet som foregår. Selv om han har en legitim rett til å være tilstede, så blir det ofte oppfattet som en formell rettighet og ikke en «opparbeidet» rettighet. Imidlertid så kan lærlingen gradvis bli integrert i felleskapet gjennom å vise interesse og motivasjon til arbeidet og det sosial samspillet som pågår. Men som regel er det ingen som forklarer disse forholdene direkte til lærlingen. Slike prosesser kan derfor oppleves som problematiske og føre til at lærlingen blir usikker og utrygg overfor de andre om bord. Dette kan nok også føre til at han isolerer seg gjennom å oppholde seg på lugaren i fritiden, og ikke ta del i det sosiale fellesskapet med resten av mannskapet.

Et annet aspekt i dette er ofte at både det faste mannskapet om bord på båtene, men også ledelsen i rederiet, gjerne betrakter lærlingen som «billig arbeidskraft» som kan benyttes til verdiskapning for virksomheten. Med en forståelse av at det er gjennom arbeid læring oppstår, så oppfattes det ikke spesielt kontroversielt å sette en lærling inn i produktivt arbeid fortest mulig. Imidlertid så er det en kjensgjerning at en lærling vil bli betraktet som en ukyndig deltaker i praksisfellesskapet. I tillegg mangler han tilfredsstillende kompetanse til arbeidsoppgavene. Av den grunn kan lærlingen bli satt til produktivt arbeid som er ensformig

og lite relevant til å utvikle faglige kunnskaper og ferdigheter. Imidlertid er det ofte et ønske at lærlingen skal være produktiv og samtidig være «selvstendig». Det handler om at han har tilegnet seg tilstrekkelig med relevante kunnskaper og ferdigheter innenfor et praksisfelt, til å kunne utføre arbeidet tilfredsstillende. Dette kan være en ønskelig utvikling til lærlingen, men samtidig vil det føre til at han blir ansvarliggjort for de konkrete arbeidsoppgavene innenfor dette praksisfeltet også. Dette kan ofte føles belastende for lærlingen i den forstand at han tillegges et mye større ansvar for handlingene sine i praksisfellesskapet, enn det som ofte tilligger en naturlig progresjon i læringssammenheng.

9.5.2 Praksisrettet opplæring

Det kan synes som at yrkesfagopplæringen i skolen har fått et dårlig rykte der utdanningen blir problematisert med mye frafall i opplæringsløpet og en teoritynget opplæring i skolen med liten relevans til yrke og arbeidsliv. Dette synet på opplæringsvirksomhet kan blant annet ses på som en kritikk av de pedagogiske læringsmetodene og det faglige innholdet. En alt for teoritynget undervisningen i skolen med liten grad av yrkesretting og relevans til yrket undergraver fagopplæringen kan det synes som. Noe av kritikken er nok berettiget også. Det er slike betraktninger over utdanningsvirksomhet som får samfunnet gjennom politiske organer, næringsliv og skolene selv, til å se på bedriftene som en reell aktør i yrkesfagopplæringen. Den rollen har for så vidt næringslivet fra før, men det kan virke som at man ønsker at bedriftsopplæringen skal utgjøre en enda mer tydelig og sterkere rolle i fagopplæringen i tiden framover. Dette kommer da også tydelig fram i Stortingsmelding 20, 2013, «på rett vei», blant annet gjennom forslag om mer veksling i utdanningen som er omtalt ovenfor. En stor del av årsaken til at opplæring i bedrift blir foretrukket, ligger nok i læringsmetodene som benyttes. Her oppstår læring som en direkte følge av det arbeidet som lærlingen utfører. I den sammenhengen får uttrykket «learning by doing» mening og innhold. Lærlingen øves opp i praktiske ferdigheter gjennom observasjon, prøving og feiling gjennom utførelsen av arbeid. I tillegg utvikles de faglige kunnskapene gjennom resonnering og refleksjon sammen med de andre i praksisfellesskapet om bord. Dette utløser motivasjon og lærelyst hos lærlingen og øker sjansen for at han skal oppnå sluttkompetanse med fagbrev. Men mye av det arbeidet som utføres om bord i en båt krever ofte en del forkunnskaper. Dagens båter har såpass mye avansert teknisk utstyr om bord, at det kreves både gode fagkunnskaper og faglige ferdigheter før man kan delta i den operasjonelle driften av det. Derfor bør skoledelen av opplæringen betraktes som en forberedelse til å beherske også de

faglige praktiske utfordringene lærlingene blir stilt overfor om bord på en båt. Derfor trenger man den praktiske opplæringen med «boring, dreiing og skruinga» man får i skolen også. En ulempe med opplæring i bedrift er at den gjerne betraktes som «teoriløs». Det vil si at den kan virke overflatisk og ustrukturert, der opplæringen kan ses på som en utvikling av kunnskaper innenfor et snevert område eller del av et arbeid. Bedriftsopplæring klarer i liten grad å tilrettelegge for en helhetlig opplæring hvor kunnskapen også kan overføres til andre kontekster. Imidlertid er det en utbredt oppfatning blant informantene at man gjennom praksis også kan tilegne seg, og forstå teorien på en bedre måte. En slik oppfatning av utdannelse gjennom praksis, til et maritimt yrke, må ses i lys av tidligere tiders opplæring av sjøfolk. Den gang ble yrket oppfattet som et rent håndverksmessig fag der opplæringen ble preget av en pragmatisk tilnærming og rekrutteringa til yrket besto av ufaglærte. Disse forholdene preget selvfølgelig identitetsdannelsen til yrket i stor grad og førte til at yrket ble ansett med lav status. Imidlertid har maritime virksomheter endret seg radikalt siden den gang og fremstår i dag som en høyteknologisk og kunnskapsbasert næring. Dette har ført til at kravene til utdanning og kompetanse også har endret seg radikalt. Imidlertid kan det virke som at synet på sjømannsyrket som et håndverksbasert yrke fortsatt dominerer, men at det erkjennes at det tross alt er gjennom en videre teoretisk utdanning man kvalifiserer seg til en mer ansvarsfull stilling om bord i båten. På den måten vil lærlingetiden danne et godt grunnlag for videre utdanning og karriere mot en relevant maritim kompetanse som er verdsatt også i den landbaserte delen av næringa.

9.5.3 Relevant maritim kompetanse

Kompetanse ses gjerne på som opparbeidede kunnskaper og ferdigheter innenfor et praksisfelt gjennom lang tids utøvelse av praksis eller arbeid innenfor dette feltet. Hos en lærling vil denne utøvelsen av praksis gjerne foregå gjennom en relasjon til en mester i faget eller gjennom deltakelse i et praksisfellesskap. Parallelt med denne utviklingen av kompetanse foregår også en utvikling eller dannelse av en yrkesidentitet. Wenger (2004) betrakter da også praksis gjennom arbeid og identitetsdannelse som tett forbundet. Identiteten bygges opp etter hvert som deltakelsesformene innenfor praksisfellesskapet utvides i stadig større baner. I praksis vil det si at etter hvert som lærlingen tilegner seg stadig mer faglige kunnskaper og utvikler stadig mer kompetente ferdigheter styrkes også den faglige identiteten. Hvis han i tillegg er deltaker i ulike praksisfelt og samtidig er oppmerksom og reflektert deltaker innenfor ulike sosiale og kulturelle kontekster om bord, styrkes også tilhørigheten til dette

fellesskapet. Som et resultat av dette utvikles yrkesidentiteten hos lærlingen. Dette kan igjen betraktes som en maritim kompetanse som utvikles gjennom delaktighet i forskjellig typer praksis og sosiale kontekster over tid. Informantene beskriver da også denne identitetsdannelsen som en meget viktig faktor for å skape tilhørighet til yrket. Det er en stor fordel hvis den starter så tidlig som mulig i utdannelsen. Det ble for så vidt også påpekt fra en av informantene, «hvis man ble kastet uti det som guttunge» så hadde man en betydelig fordel i forhold til en sosial og kulturell tilnærming mot yrket. Et annet interessant poeng som blir trukket fram fra informantene er imidlertid at en identitetsdannelse frembringer refleksjon og ettertanke over de etiske verdiene vi står for og holdningene våre overfor andre mennesker. Som deltaker innenfor et flerkulturelt miljø vil dette perspektivet på identitetsdannelsen være minst like sentralt som resultatet av andre deltakelsesformer innenfor fellesskapet.
Det er naturlig at en maritim kompetanse også utvikles gjennom deltakelse i «uartikulert» arbeid. Det vil si alene eller gjennom et «non-verbalt» samarbeid med en mester i faget. Dermed tilegner lærlingen seg en form for taus kunnskap som etterhvert vil utvikles til en form for taus og personlig kompetanse. På den måten forstår man at utviklingen av en maritim kompetanse består av en til dels kompleks og sammensatt deltakelsesform innenfor ulike praksisfelt og sosiale kontekster i praksisfellesskapet om bord i en båt.

En relevant maritim kompetanse fremstår som et resultat av denne identitetsdannelsen som nevnt ovenfor. Men dette er en kompetanse som er krevende å tilegne seg for en lærling om bord i en båt. I praksis vil lærlingen få en god forståelse av både sine egne og andres arbeidsoppgaver og ansvarsområder i løpet av lærlingetida. I tillegg får han ideelt sett delta i praksisfellesskapet om bord i båten gjennom varierte og relevante arbeidsoppgaver som utvikler gode og relevante kunnskaper og ferdigheter hos lærlingen. Men å utvikle en relevant maritim kompetanse vil nok kreve en lengre utdannelse og praksisperiode enn det som forventes innenfor et ordinært lærlingeløp. En slik kompetanse er da også «forbeholdt» noen som har en lang og variert erfaring innenfor faget sitt. Ofte vil slike personer også ha utviklet en form for intuitiv forståelse av praksis der han ser eller forstår praksis gjennom å betrakte den med et «kyndig blikk». En lærling kan godt betrakte og forstå det han ser, som en form for relevant maritim kompetanse hos andre deltakere i praksisfellesskapet om bord i en båt, uten selv å inneha denne kompetansen. Han ser denne formen for kompetanse bli demonstrert gjennom en «forståelse» over praksis hos andre, uten selv å være en del av den. Dermed kan man si at han betrakter praksisen gjennom et «ukyndig blikk». Imidlertid vil både den «kyndige» mesteren og den «ukyndige» lærlingen være klar over denne «tilstanden» hos seg

selv, og dermed forstå at de selv forstår det. Dermed kan man si at lærlingen har et godt utgangspunkt for å tilegne seg en relevant maritim kompetansen, som deltaker av praksisfellesskapet om bord i båten. Ulempen er bare at det tar lengre tid enn det han har til rådighet som lærling.

9.6 Oppsummering

Problemstillingen til denne oppgaven er: Hvordan kan praksisrettet opplæring i yrkesutdanningen utvikles til en relevant maritim kompetanse? Gjennom intervju og samtaler med mine informanter har jeg fått mange interessante innspill, og det har ført til et stort og rikholdig empirisk materiale. Gjennom analyse og drøfting av dette materialet har jeg fått utvidet min egen forståelse til fag- og yrkesopplæringen generelt, og spesielt til det som angår den praktiske opplæringen som foregår om bord på båt. Arbeidet med oppgaven har samtidig gitt meg en dypere innsikt og mer utfyllende kunnskap om fagfeltet. Jeg ønsker å trekke fram noen områder eller funn som virker interessante og som jeg mener naturlig «løftes» ut av det empiriske materialet.

1) Hvis en matros- eller motormannlærling skal evne å oppnå læring fram mot en relevant maritim kompetanse, er han avhengig av å få adgang til læring. For at dette skal skje må det på læringsarenaen finnes en gjennomtenkt plan for organisering av opplæringen. Dette kan betraktes som didaktisk rasjonalitet innenfor det praksisfellesskapet som lærlingen befinner seg i. Det er slike systemer som Dale (1998) og Illeris (2012) beskriver gjennom begrep som profesjonell virksomhet og lærende organisasjon. Gjennom å ta imot lærlinger har rederiet også forpliktet seg til å gjennomføre en planmessig opplæring av lærlingen fram til en avsluttende fagprøve.
2) Normalt blir lærlingen ansett som en ressurs for båt og rederi, for å bygge opp kompetanse og verdiskaping i egen organisasjon. Derfor er det viktig at rederiet også har en plan for opplæringsvirksomheten om bord på båten. Rederiet bør derfor være villig til å bruke ressurser på å bygge opp et didaktisk system for opplæring av sine lærlinger.
3) Et annet poeng er at opplæringsvirksomhet kan føles belastende hos besetningen om bord i en båt. Mangelfull organisering av opplæringsvirksomheten kan føre til usikkerhet og motvilje hos det faste mannskapet. Dette kan gjenspeile seg i mannskapets holdninger til lærlingene.

4) På den andre siden har også lærlingenes holdninger mye å si for egen læreprosess. Hvis lærlingen utrykker tvil i forhold til motivasjon og interesse, blir dette oppfattet som negativt av fellesskapet. Slike forhold er med til å skape en avstand til lærlingen.
5) Dette kan føre til at båtens besetning bare betrakter lærlingen som «billig» arbeidskraft, og at han blir satt til arbeid som er lite relevant og lite motiverende i læringssammenheng. Slike forhold vil fort skape utrygghet og resulterer gjerne i et dårlig læringsutbytte.
6) Det er først og fremst gjennom en profesjonell didaktisk organisering og tilrettelegging av læringsvirksomheten at praksisfellesskapet om bord på båten vil fungere optimalt som læringsarena. Dermed oppstår motivasjon til læreprosessen både hos lærlingen selv og til mannskapet om bord i båten.
7) Hvis man betrakter hele fagopplæringen under ett, fremstår en to + to modell som en relevant og god måte å gjennomføre en maritim utdanning på. Imidlertid kan også en veksling mellom skole og bedrift, i form av en 1+1+1+1 modell, utgjøre et godt alternativ.
8) Læring innenfor praksisfellesskapet oppstår hvis lærlingen får være delaktig i arbeidet gjennom observasjon og prøving og feiling. I tillegg vil resonnering og refleksjon over utført arbeid, sammen med mer rutinerte fagarbeidere, utvikle denne læringen. Imidlertid er lærlingen helt avhengig av at arbeidet er relevant og variert for å utvikle motivasjon, lærelyst og tilhørighet til faget og oppnå fagbrev som sluttkompetanse etter lærlingetida.
9) I et velfungerende system for opplæring kan man forvente at faget formidles gjennom lærlingens relasjon til en mester eller til praksisfellesskapet, med en god pedagogisk tilrettelegging. Det handler om å skape et meningsfylt innhold til lærlingens livsverden gjennom deltakelse og gjensidig engasjement i praksisfellesskapet om bord på båten. Læring oppstår som en følge av deltakelse på relevante arbeidsoppgaver. I en sammenheng der lærlingen faktisk anvender kunnskapen til praktisk handling og til problemløsning utvikles den faglige kompetansen. Dette bidrar også til at lærlingen raskere kan få «gå selvstendig» i arbeidet.
10) Innenfor en praksisrettet opplæring om bord på en båt er det lite fokus på den teoretiske delen av opplæringen. En av årsakene til det er at teori gjerne forbindes med den skolebaserte utdanningen. Ofte blir den fremstilt som lite motiverende og med liten relevans til det som møter lærlingene om bord. Imidlertid er det ofte en klar oppfatning av at det er gjennom den skolebaserte utdanningen man først og fremst

kvalifiserer seg til et yrke på båt, og at praksis eller lærlingetida, er et godt utgangspunkt til å forstå teorien bedre.

11) Lærlingen er å betrakte som en nybegynner i praksisfellesskapet og det arbeidet som foregår i starten av læretida. I tillegg ses han på som en perifer deltaker innenfor de ulike sosiale og kulturelle kontekstene i dette fellesskapet også. Imidlertid vil det raskt oppstå en tydelig forventning fra besetningen, om at lærlingen tilpasser seg arbeidsmiljøet ombord. Det er de etiske verdiene og holdningene vi viser overfor hverandre som medmennesker som er viktig i den sammenhengen. Dette bygger opp de sosiale og kulturelle relasjonene til de andre medlemmene i fellesskapet. Med det utvikles også tilhørighet til arbeidsoppgavene og dermed oppstår læring. Dette gir også et godt grunnlag for å utvikle yrkesidentitet og en relevant maritim kompetanse hos lærlingen. Forutsetningen er likevel at han klarer å oppnå en dypere forståelse til de ulike faglige kontekstene gjennom sin deltakelse i praksisfellesskapet og de sosiale og kulturelle kontekstene som er om bord.

12) Men ofte ser man at slike prosesser ikke er kommunisert godt nok overfor lærlingen og dermed kan det oppstå en del misforståelser og utrygghet som nevnt tidligere. Det kan føre til at han trekker seg unna felleskapet og «isolerer» seg eller unngår kontakt med fellesskapet i fritida.

13) Hvis derimot lærlingen takler forventningene og tilpasser seg miljøet om bord, vil han ha muligheter til å utvikle gode etiske verdier og holdninger til de andre medlemmene av dette fellesskapet også. Det gir et solid grunnlag for å utvide sin deltakelse og utvikle tilhørighet og identitet til fellesskapet og yrket. Som et resultat av dette vil det oppstå læring.

14) Etter hvert vil lærlingen ha tilegnet seg så mye kunnskaper og praktiske ferdigheter at han også behersker problemløsing av faglige utfordringer som oppstår. Dette fører gjerne til at han kan begynne å «gå selvstendig». Dette forholdet vil etter hvert bygge opp en relevant maritim kompetanse og yrkesidentitet hos lærlingen. En slik kompetanse vil kunne utvikles til det som kan betraktes som «godt sjømannskap». Men det er gjerne forbeholdt noen som utfører jobben sin med større «kyndighet» enn det lærlingen har grunnlag for å få til.

Utfra dette vil jeg sammenfatte følgende funn:

- Læring forutsetter «adgang til læring». Dette handler om organisatorisk virkemidler og holdninger hos de ansatte.
- Læring oppstår som en direkte følge av deltakelse i arbeid i et praksisfellesskap.
- Kompetanse oppnås som en følge av gode læreprosesser. Dette handler om didaktisk tilrettelegging i en profesjonell organisasjon.
- Praktisk opplæring kvalifiserer for videre teoretisk utdanning på fagskole eller høyskole.
- Yrkesidentitet og tilhørighet til yrket er direkte avhengig av en sosial og kulturell deltakelse i, og tilpasning til fellesskapet om bord i båten.

9.7 Betraktninger ved reisens slutt

Etter å ha lagt ned mye tid og arbeide er det nå tid for ettertanke. Det føles utfordrende å trekke fram noen spesielle funn som man skal konkludere med. Det mangler ikke på interessante funn å skrive om. Tvert imot så synes jeg stadig det empiriske materialet «løfter» fram nye tema og perspektiv. Dette skaper igjen nye refleksjoner hos meg. Det hele dreier seg om en veksling mellom nye fortolkninger av deler av materialet, sett i lys av helheten. En slik prosess får plutselig både navn og innhold, der man kjenner igjen trekkene til den hermeneutiske spiral. Dette har gjort arbeidet med oppgaven interessant og utviklende for meg personlig. På mange måter føles det som å være den oppdagelsesreisende som Steinar Kvale så fint beskriver «som en reise gjennom ukjent land, om den kunnskapen man tilegner seg på veien og som skal fortelles ved reisens slutt» (Kvale & Brinkmann, 2009).
Min «reise gjennom ukjent land» har vært å reflektere over problemstillingen: Hvordan kan praksisrettet opplæring i yrkesutdanningen utvikles til en relevant maritim kompetanse? Men dette har jeg ikke gjort alene. Gjennom gode samtaler og intervju med mine informanter har jeg fått hjelp til å navigere i «ukjent land». De har vist vei og berettet om oppdagelsene sine til meg underveis. Min oppgave har vært å ta vare på og skrive ned «den kunnskapen man tilegner seg på veien». Det har jeg gjort på bakgrunn av mange interessante og gode betraktninger over disse oppdagelsene fra informantene mine. Mine egne kunnskaper til feltet, fra en lang utdanning og yrkeserfaring på området, har hjulpet meg til en bedre forståelse av disse betraktningene. Samtidig har det gitt meg et godt «verktøy» til å overføre denne kunnskapen inn i rammene til en vitenskapelig kontekst. Andre «oppdagelsesreisende» har også reist rundt i denne verden tidligere. Alle har satt spor etter seg, noen tydeligere enn andre. Deres reisebeskrivelser har også vært nyttig for min reiseplanlegging. Min reise som

«fortelles ved reisens slutt» er alle de beskrivelser, betraktninger, refleksjoner, analyser og drøftinger over teori og empiriske funn som fremkommer på bakgrunn av de veivalgene jeg har tatt underveis i arbeidet med denne oppgaven.

Litteraturliste

Bauer, Mette og Borg, Karin. (1986). Den skjulte læreplan. København. Forlaget Unge Pedagoger.

Bourdieu, Pierre. (1997). Af praktiske grunde – omkring teorien om menneskelig handling. København. Hans Reitzel Forlag.

Dale, Erling Lars. (1998). Pædagogik og Profesjonalitet. (1.utg.). Århus. Forlaget Klim.

Dale, Erling Lars og Gilje, Nils og Lillejord, Sølvi. (2011). Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet. (1.utg.). Oslo. Cappelen Damm Akademiske.

Dewey, John. (2005). Demokrati og Uddannelse. København. Klim Forlag.

Dewey, John. (1974). Erfaring og Opdragelse. København. Christian Ejlers Forlag.

Dysthe, Olga. (1996). Ulike perspektiv på læring og læringsforskning. (1.utg.). Oslo. Cappelen Akademiske Forlag AS.

Evenshaug, E. og Hallen, D. (1984). Barne- og ungdomspsykologi. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

Fink, Hans. (1974). Innledning til Erfaring og Opdragelse. København. Christian Ejlers Forlag.

Giorgi, A. (1985). Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh, PA. Duquesne University Press.

Handel, Gunnar og Lauvås Per. (2000). Veiledning og praktisk yrkesteori. Oslo. J. W. Cappelens Forlag

Hastrup, Kirsten og Ramløv, Kirsten. (1988). Feltarbejde – oplevelse og metode i etnografien. København. Akademisk Forlag.

Hiim, Hilde. (2013). Praksisbasert Yrkesutdanning. (1. utg.). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Illeris, Knud. (2012). Læring. (1. utg.). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Imsen, Gunn. (2012). Lærerens verden. (4. utg.). Oslo. Universitetsforlaget.

Jakobsen, Erik W. (2011). En kunnskapsbasert maritim næring. Forskningsrapport nr. 5, 2011, BI.

Johannesen, Asbjørn og Tufte, Per Arne og Christoffersen. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (4. utg.). Oslo. Abstrakt Forlag.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend. (2012). Det kvalitative forskningsintervju. (2. utg.). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, Steinar. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. (1. utg.). Oslo. Gyldendal akademiske.

Lave, Jean og Wenger, Etienne. (2007). Situeret Læring. (1. utg.). København. Hans Reitzels Forlag.

Lyngsnes, Kitt og Rismark Marit. (2011). Didaktisk arbeid. (2. utg.). Oslo. Gyldendal akademiske.

Meløe, Jakob. (1979). Notater i vitenskapsteori for gruppene humaniora og samfunnsvitenskap med fiskerifag. Universitetet i Tromsø.

Mjelde, Liv. (2002). Yrkenes Pedagogikk. Oslo. Yrkeslitteratur as.

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar. (2009). Mesterlære. Læring som sosial praksis. (4.utg.). Oslo, Gyldendal akademisk.

Piaget, Jean. (1969). Barnets psykiske udvikling. København. Hans Reitzel Forlag

Postholm, May Britt. (2010). Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. (2. utg.). Oslo. Universitetsforlaget AS.

Repstad, Pål. (2007). Mellom nærhet og distanse, Kvalitative metoder i samfunnsfag. (3. utg.). Oslo. Universitetsforlaget AS.

Reve, Torger og Sasson, Amir. (2012). Et kunnskapsbasert Norge. (1. utg.). Oslo. Universitetsforlaget AS.

Sennett, Richard. (2009). Håndværkeren. Viborg. Forlaget Hovedland.

Vygotskij, Lev S. (2001). Tenkning og tale. (1. utg.). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Wenger Etienne. (2004). Praksis-fællesskaber. (1. utg.). København. Hans Reitzels Forlag.

Øzerk, Kamil. (2006). Opplæringsteori og Læreplanforståelse. Opplandske bokforlag.

«Faktablad, St.meld. nr. 20, (2012–2013), På rett vei» (http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2012/faktablad-meldtil-st-20.html?id=717839, 2014).

«Hagen, Anna og Hertzberg, Dagfinn og Dæhlen, Marianne. (2008). Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv. Fafo-notat 2008:27»

(http://www.fafo.no/pers/bio/anh.htm, 2014).

«Ikke For Alle»
(http://www.Ikkeforalle.no, 2014).

«Kvinge, Torunn og Ødegård, Anne Mette. (2010). Hvem kan seile sin egen sjø? Fafo-rapport 2010:08»
(http://www.tvucl.info/tvu/arkiv/pdf6/fafo_rapp.pdf, 2014).

«Maritimt forum»
(http://maritimt-forum.no/, 2014).

«Regjeringens maritime strategi, 2013, Stø kurs 2020»
(http://www.regjeringen.no/nb/dep/nfd/dok/rapporter_planer/rapporter/20121/sto-kurs-2020.html?id=734768, 2014).

«Språkrådet, bokmål»

(http://www.sprakradet.no/, 2014).

«Spetalen, Halvor. (2010). Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning, Høgskolen i Akershus, Småskrift nr. 2/2010).
(http://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/189/1/smaskrift_2_2010_spetalen.pdf, 2014).

«St.meld. nr. 20, (2012–2013), På rett vei» (http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308, 2014).

«St.meld. nr. 39, (2012–2013), Mangfold av vinnere» (http://www.regjeringen.no/nb/dep/nfd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-39-20122013.html?id=729296, 2014).

«St.meld. nr. 30, (2003-2004), Kultur for læring» (http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433, 2014).

«Udir. En veileder for dere som skal legge forholdene til rette for elevene i PTF» (http://www.udir.no/Upload/Fagopplaring/veileder_prosjekt_til_fordypning.pdf?epslanguage=no, 2014).

«Udir, Generell del av læreplanen, Det meningssøkende mennesket»

(http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-meiningssokjande-mennesket/#a2.2, 2014).

Vedlegg 1

Felles Intervjuguide for Lærlinger, OMF og Maskinist.

PRAKSIS:

Læring, Arbeid, Refleksjon over handling, Verdiskaping og Yrkesteori

Spm. 1: Hvilke betraktninger har du på begrepet praksis?

Spm. 2: Hva er det egentlig som skaper motivasjon til læringsprosessene hos lærlingene?

Spm. 3: Hva er det som kjennetegner læringsmetodene om bord på en båt?

Spm. 4: Hva er forventningene til lærlingene om å delta i «produksjonen» ombord?

FELLESSKAP:

Sosial tilpasning og tilhørighet, Kulturell tilpasning, Språk, Kommunikasjon, Etiske verdier og Holdninger.

Spm. 1: Hvordan reagerer «fellesskapet» på de arbeidsoppgavene som lærlingen utfører om bord på båtene?

Spm. 2: Hvor stor betydning har det for lærlingen å føle sosial tilhørighet og trivsel om bord med tanke på videre motivasjon til å fortsette i yrket?

Spm. 3: Hvordan preges fellesskapet om bord av den «kulturen» som er om bord på båtene i dag?

MENING:

Motivasjon, Relevans, Deltakelse, Vekslingsmodell, Teori og Praksis.

Spm. 1: Hvilke betraktninger har informantene av begrepet mening?

Spm. 2: Hva betraktes som relevant utdanning og yrkesbakgrunn for arbeid ombord på båt og en videre maritim karriere i land?

Spm. 3: Hvilken opplæringsmodell passer for opplæring om bord på båt?

Spm. 4: Hvordan tilrettelegges det for opplæringsvirksomhet i et rederi?

Spm. 5: Hvordan tilrettelegger man best for å skape relevans mellom skole og bedrift?

IDENTITET:

Yrkesmessig identitetsdannelse gjennom – Faglig, sosial og kulturell tilhørighet. I tillegg kommer begreper som Makt og Praksis

Spm. 1: Hvilke betraktninger har informantene av begrepet identitet?

Spm. 2: Hvordan kan fag- og yrkesidentitet utvikles hos en nybegynner, eller lærling om bord på en båt?

Spm. 3: Hva legger du i begrepet «godt sjømannskap»?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Tine Arntzen Hestbek
Program for lærerutdanning NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.02.2014 Vår ref: 37273 / 3 / HIT Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37273	*Maritim kompetanse – Fagopplæring til sjøs*
Behandlingsansvarlig	*NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Tine Arntzen Hestbek*
Student	*Hallvard Åsgard*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller 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/personvern/meldeplikt/skjema.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, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Hallvard Åsgard hallvard.asgard@ntfk.no

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering – Kommentar

Prosjektnr: 37273

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes.

Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 3

Årets skip 2013