

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

MP 303P

Navn på kandidat:

Inger Pedersen Toppen

Opplæring i fiskerisamfunnet som ressurs for dagens
yrkesfagutdanninger

Master i praktisk kunnskap

Dato: 17.mai 2016

Totalt antall sider: 111

Opplæring i fiskerisamfunnet som ressurs for dagens yrkesfaglige utdanninger

MP 303P Master i praktisk kunnskap

Inger Pedersen Toppen

17.mai 2016

Innhold

Innhold	iv
Forord.....	viii
Sammendrag.....	x
Summary.....	xii
Kapittel 1. Erfaringer fra fiske og skole	1
<i>Fiskersønnen om mestring</i>	<i>1</i>
<i>Yrkesfaglæreren om elevenes forkunnskaper</i>	<i>1</i>
<i>Elevene om skolehverdagen</i>	<i>2</i>
<i>Bakgrunn for temavalg og oppgavens struktur</i>	4
<i>Forskningsspørsmål</i>	<i>5</i>
<i>Oppgavens struktur</i>	<i>7</i>
Kapittel 2. Historisk bakteppe og dagens utfordringer	8
<i>Det harde arbeidet</i>	<i>8</i>
<i>Sosialiseringen, barnas rolle i fiskerisamfunnet.....</i>	<i>9</i>
<i>Har vi bruk for barna i dagens samfunn.....</i>	<i>11</i>
<i>Situasjonen i videregående skole</i>	<i>12</i>
Kapittel 2. Sentrale begreper og teori.....	14
<i>Praktisk kunnskap</i>	<i>14</i>
<i>Taus kunnskap</i>	<i>16</i>
<i>Habitus</i>	<i>18</i>
<i>Videre bruk av litteratur, begreper og tilnærminger</i>	<i>18</i>
Kapittel 3. En reise i kunnskap	21
<i>Fra gammel fiskeriopplæring til dagens yrkesfagutdanning</i>	<i>21</i>
<i>Den verden jeg er virksom i</i>	<i>22</i>
<i>Fordypning i fiskeværet Bremstein</i>	<i>23</i>
<i>To arenaer for læring som beskrives</i>	28
<i>Arbeid på yrkesfaglinje</i>	<i>28</i>

<i>Grenden Nes</i>	29
Kapittel 4. Metode og tilnærming	30
<i>Innledningsfortellinger</i>	31
<i>Førførståelse</i>	31
<i>Historisk bakgrunn for arbeidskulturen</i>	32
<i>Sentrale begreper og teori</i>	32
<i>En reise i kunnskap</i>	32
<i>Kritisk syn på egen rolle som forsker</i>	32
<i>Kvalitativ metode</i>	34
<i>Semistrukturert intervju</i>	35
<i>Fenomenologisk tilnærming</i>	36
<i>Valg av intervjupersoner</i>	36
<i>Gjennomføring av intervjuer</i>	38
<i>Feltarbeid, fase 1</i>	39
<i>Feltarbeid, fase 2</i>	40
<i>Prøveintervju</i>	40
<i>Kritisk syn på egen rolle som intervjuer</i>	41
<i>Intervju med elever på fiske- og fangstlinje</i>	42
<i>Etiske aspekter og barn og unges rett til å bli hørt</i>	43
<i>Validitet, reliabilitet og overførbarhet</i>	44
Kapittel 5. Fiskersønnenes perspektiver	48
<i>Tidlig yrkespraksis og kjennskap til yrket</i>	48
<i>Mesterlære</i>	51
<i>Opplevelser i arbeidsfellesskapet</i>	54
<i>Mestringsopplevelser</i>	57
<i>Mestringens psykologi</i>	59
Kapittel 6. Fiske og fangst elevenes perspektiver	62
<i>Tidlig yrkespraksis og kjennskap til yrket</i>	62

<i>Mestringsopplevelser</i>	64
<i>Gode voksenmodeller med kompetanse</i>	66
<i>Opplæringen i skolen i forhold til praksis</i>	68
<i>Elevenes opplevelser av fiskeryrket</i>	71
<i>Fremtidsplaner</i>	75
Kapittel 7. Yrkesfaglærernes perspektiver	77
<i>Lærernes syn på endringer i elevgruppen</i>	77
<i>Fellesfagene</i>	80
<i>Muligheten til å praktisere i skolen</i>	82
<i>Mestring</i>	84
<i>Å gå ut som lærling</i>	86
Kapittel 8. Avsluttende refleksjon	89
<i>Metodiske refleksjoner</i>	89
<i>Mesterlære som framtidsmodell i skolen ?</i>	90
<i>Hovedfunn</i>	92
<i>Funn hos fiskersønnene</i>	93
<i>Funn hos fiske- og fangst elever</i>	93
<i>Valget</i>	94
<i>Å få lykkes som menneske</i>	95
Referanser	98
Vedlegg	106

Forord

Takk aller først til intervjupersonene. Fiskersønnene og fiskeren fra Vega, yrkesfagelevne og yrkesfaglærerne fra Nordland. Disse menneskene har delt sine erfaringer, fortalt sine historier og raust delt med meg og andre sin innsikt i opplæring og kunnskapserving. Det er dere som gir temaene en stemme. Med deres gode beskrivelser og også humoristiske snert har intervjuingen vært en kilde til kunnskap, ettertanke og også morsomme opplevelser. Takk til dere som gjorde en hyggelig og god tilrettelegging i skolesamfunnet der nord når jeg kom for å intervju.

Takk til min veileder gjennom masteroppgaven Randi Kaarhus. Du har delt dine erfaringer med meg, gitt meg samvittighetsfulle veiledninger og puffet meg vennlig videre. Du har til og med anbefalt diett i skriveperioden: Sjokolade! Det glemmer jeg ikke. Ved siden av Randi har jeg møtt utelukkende velvillige og dyktige mennesker i avdeling for Praktisk kunnskap ved universitetet i Bodø.

Takk til sønnene mine. Sigurd deler fortellinger fra skolen som inspirerer meg. Bård har gjort et stort arbeid ved korrekturlesing. Min samboer Jon har listet seg på tå i noen uker for å gi meg arbeidsro i innspurtsfasen. Takk til mamma Johanna som har vært er en god samtalepartner på turene vi har gått i vinter. Du har alltid en jordnær og fornuftig forklaring på tingenes tilstand og masse praktisk kunnskap.

Vega 17. mai 2016

Inger Pedersen Toppen

Sammendrag

Oppgaven har som hensikt å identifisere gode faktorer som kan styrke elevens opplæring og utdanning, og ved dette gi elevene en inngang til utdanning og yrkesliv som gir et bedre utgangspunkt og resultat.

Utgangspunktet for oppgaven var å forske på en praktisk yrkesopplæring som et innspill til dagens yrkesfaglige utdanninger i videregående skole. Gjennom et lite feltarbeid ble jeg oppmerksom på den tidlige yrkesidentifikasjonen og mestringsevnen som mine informanter fra fiskerikulturen hadde. De hadde alle blitt opplært i tradisjonelt fiske her på Vega.

Forskningsspørsmålet ble: Hvordan kan tidligere fiskeriopplæring gi innspill til dagens yrkesfagutdanning?

Masteroppgaven er en kvalitativ studie der jeg har benyttet intervju som metode.

Intervjupersonene var tre sønner av fiskere som ble opplært på 1960-1990-tallet. For å få materiale fra dagens yrkesfaglige linjer ble det intervjuet fem elever fra fiske- og fangstlinje og to yrkesfaglærere. Jeg ønsket å identifisere faktorer som intervjupersonene selv beskrev som avgjørende for deres opplæring.

Intervjupersonenes erfaringer ble drøftet gjennom begreper og modeller tilpasset den praktiske kunnskapens teori. En modell som ble brukt var mesterlære. For å se på de psykologiske faktorene i opplæringen ble det benyttet teori i hovedsak fra Bandura.

Temaene som jeg identifiserte som vesentlige var: Tidlig yrkespraksis og kjennskap til yrket, tidlig innlemmelse i arbeidsfellesskap og gode mestringsopplevelser. Videre kom den gode rollemodellen fram som en vesentlig faktor i opplæringen. Disse temaene diskuteres generelt som innspill til yrkesfaglig utdanning og spesielt i forhold til dagens situasjon i videregående skole der det i noen år har vært stort frafall av elever på særlig yrkesfaglige linjer.

Summary

The intent of this thesis is to identify positive factors that could strengthen a student's training and education, and through this help the student gain access to an education and profession that would yield a better starting-point and end-result. The starting-point for this master's thesis was research of practical profession training and to offer the findings from this work to today's vocational education programmes at the secondary level and beyond.

Through a small field study I was made aware of the early emergence of occupational identification and feeling of mastery that my interview-subjects portrayed. They had all been trained in artisanal fishing here on Vega.

The main question that formed the basis for my research was: How can artisanal fishing give direction and/or further today's vocational education?

This master's thesis is a qualitative study where interviews form the main basis of research. The interview-subjects are three fisherman's sons that were trained in their profession in the 1960s through the 1990s. To find material from today's vocational education-programmes I interviewed five current fisheries-students and two vocational teachers. I wanted to identify factors that the subjects themselves deemed crucial for their own training.

The experiences shared by the subjects were discussed through concepts and models that were adapted to the theory of practical knowledge. One such model was mastery-training.

Bandura's theories formed the main basis for the examination of the psychological factors of training.

The themes I identified as significant were: Early occupational experience and knowledge of a given profession, and early induction into the working community and through this early positive experiences of mastery of trade. From this the early role model emerged as a significant factor in training. These themes were discussed in general as possible input towards vocational education and in particular in relation to today's situation in Norwegian high schools where — over several years — there has been a significant number of students leaving school, particularly within the vocational programmes.

Kapittel 1. Erfaringer fra fiske og skole

Fiskersønnen Einars refleksjon over egen mestring i 12-årsalderen

Hvis du e mykje med på havet og kjenn at du likæ dæ og mestræ dæ, og ikkje e redd, så fristæ dæ kanskje før mange å fortsett me dæ, og det må ikkje nødvendigvis varæ feskeri. Det begynn vel kanskje... e veit ikkje, me ein mestringsfølelse. Altså, når du kjeinn at dæ e nån ting du får tel og trivest med, så vel du gjær meir av dæ, og du ser kanskje at du e flinkar te dæ enn de ainner. Og dæ e jo ting som e med på å bidra tel dæ. Folk som ikkje blir tatt med, de får aldri den følelsen av å mestre. Du føl at uansett ke som skjer, så har du på eit vis kontroll over situasjon.

Yrkesfaglæreren om elevenes forkunnskaper

Detta me litt prøving og feiling længe før de kommer til videregående, det e viktig. Så detta med at hånarbeidsfagan på ungdomsskolen e nedprioritert, det føle eg e ein grunn tel at de har enda mindre praktisk erfaring når de kommer på videregående. Så sløyd, det e det bærre eit fåtal av våres eleva som har vært borti. Og så e det jo fra oppvæksten heime også, så e det jo blidd mye mindre praktisk.

Så e har jo eit sånt eksempel, sånn e det jo å ha vært noen år som lærer: Så når vi har besøk av 9. og 10.klassinger, så bruke vi jo å ta ein sånn liten hånsopprækking blant de som er på besøk om kor mange som har bygd ei hytte. Ja, oppe i eit tre eller sånn. Og, det dær e det sekkert 12 – 15 år sia første gangen eg begynte å spørre. Og, tel å begynne med, så kunne det jo være opp i ein 60 – 70 % av de besøkende som hadde dreve me litt hyttebygging, og sælvfølgelig litt snekring og hamring, og bruk av kniv og sånt. Mæn, så hadde eg eit kontraspørsmål då, før da brukte eg å spørre kor mange det va som hadde bygd PC. Og, da va det jo, la oss nu si at det var 20 % som hadde bygget PC og 70 % som hadde bygget hytte. Og så 10 % som ikkje hadde bygget noen ting. Mæn sånn som de siste åran, så e jo hyttebyggingen nere på 0 eller 10 %. Og, der dær ha eg lagt meg litt på minnet, dette om at

korfor e det sånn at eleven knapt veit bak og fram på hammaren når hain kjæm på byggfaglinja?

Elevene om skolehverdagen

De to tenåringene står på kjøkkenet og skjærer brød. Den konstante sulten som herjer 16-17 åringene, gjør at de ofte henger over kjøkkenbenken og skjærer seg tykke brødsiver, steker egg og legger godt med salami på skivene, melkebeholdningen må fornyes etter et slikt innhogg. De er friske, sterke og klare for verden. De har begge begynt på videregående skole, den ene på sitt andre år, den andre på sitt første. Bare for to generasjoner siden hadde de gjerne hatt to-tre sesonger på lofotfiske bak seg, nå er det skole som gjelder.

De prater og flirer mens de tygger i seg maten. Jeg overhører snakk om skolen og lærerne, som naturlig nok er et favoritttema. «*Korsen går dæ på skolå då*»? spør jeg. Sebastian, som går første året, svarer nokså kontant: «*Vi får jo ikkje gjær någgå! Når eg begynt på TIP ætte ungdomsskolå så trudd e at vi sku varræ mykje på værkstedet, mekk og arbeid, e va jo så dritt lei ungdomsskolå, der gjekk dæ jo heiller ikkje så bra. No ser vi bare værkstedet kanskje ein gång i viggå, å dæ e ailt før lite for me*». Jeg vet akkurat hva han mener; Sebastian har hatt god fart i seg den tiden jeg har kjent han, det å sitte konsentrert med bøker har han ikke mestret godt, men han er en nevenyttig og alltid arbeidsvillig kar. Sønnen min, Sigurd, supplerer med sin erfaring fra den maritime skolen han har startet på, «*Vi har ein båt som telhør skolå, dein ligg ved kaie, mæns vi skal les om utstyret på båten. Korfør kain vi ikkje bære gang ned på båten, bruk utstyret og lær dæ sånn, dæ e jo så mykje lættar å lær då? Å korsen ska vi vet om vi er ægnæ tel å gang ut som lærlingæ, når vi bære har lest stort sett i to år?*»

Spørsmålene henger i luften. Hvordan kan jeg som er yrkesfaglærer forklare at de skal lese seg til praksis og praksiserfaringer? Jeg vet jo at læreplanen åpner for *en* dag i uka med prosjektfag eller praksis, ut over det skal kunnskapene mye godt drøftes og gjøres rede for, med andre ord: tilegnes fra bøker. Det er jo så tydelig at forventningen hos begge har vært å kunne utføre og arbeide i yrkesfaget de har valgt, fordi de begge visste at der kunne de lære og mestre. Motivasjonen for å ta et tak og utføre et arbeid var det så visst ikke noe i veien

med. Leselysten kunne også være stor, bare det var til nytte. Jeg visste at sønnen min leste tusenvis av sider på internett både på norsk og engelsk, fordi han hentet kunnskap om bilmotorer som han reparerte. Det er ikke sikkert at noveller i norskfaget har samme tiltrekningskraft og læringsutbytte for en som vil lære om yrket sitt.

De to tenåringene stiller nådeløse og ærlige spørsmål om det den videregående skole har tilbudt dem. Stort sett bare bøker blir tilbudt to sterke, arbeidsdyktige og snart voksne karer som vil lære et fag. Jeg vet at mange andre ungdommer stiller de samme spørsmålene.

Bakgrunn for temavalg

Fiskerisamfunnet har gjennom flere tusen år vært bærer av en tradisjon innen en yrkesopplæring, som i stor grad har vært preget av praksis. Det var den opplæringen generasjoner fram til 1990-tallet kunne forvente å få før de gikk til yrkeslivet. Fiskeryrket var noe en vokste inn i fra tidlig alder. Barn av begge kjønn ble generelt involvert i de systemene som foregikk i båt og på gård, og de unge guttene ble spesielt oppdratt med tanke på å videreføre fars yrke. For å få nok kunnskaper om yrket startet gjerne opplæringen i 5-års alderen. Etter konfirmasjonen, i 14-15 årsalderen, mønstret ungdommene på fiskebåt, gjerne hos far eller hos en onkel. Det var vanlig at de delte båt i opptil syv år. Selvfølgelig var det dyrt å investere i båt selv i ung alder, men opplæringen gjennom disse årene var viktigere for å kunne livberge seg senere. Jeg vil i denne oppgaven sidestille denne opplæringen med *mesterlæring*, som fra middelalderen var læring som skjer gjennom et arbeidsfellesskap, der den lærende ikke nødvendigvis deltar som offisiell lærling.

Videregående skole har etter hvert overtatt som kunnskapsleverandør. Et typisk program for fagopplæring, for eksempel innen fiskeri, er to år på skolen med hovedsakelig teori, og deretter et toårig praksisløp som lærling på arbeidsplass. På yrkesfag slutfører bare halvparten av elevene sin fagutdanning i Nordland (Andersen og Thonhagen, 2015). Dette frafallet¹ kan vurderes på forskjellige måter, men mitt perspektiv er fraværet av gode, praktiske mestringsopplevelser både før starten på videregående skole og innen videregående skole. Fagopplæringen kan bli en gjennomgående venting på praksis gjennom to år. For elever som ønsker å praktisere og øve ferdigheter i yrket, blir et slikt program en stor tålmodighetsprøve.

Vi vet noe om de som ikke fullfører sin videregående utdanning. I en nokså fersk rapport om bortvalg² i videregående skole i Finnmark, «De` hær e`kke nokka før mæ», sier forfatterne: «En rekke undersøkelser nasjonalt og internasjonalt peker også ut tidligere prestasjoner og de

¹ Begrepet frafall omfatter heltidselever som bytter studieretning/kurs på samme skole etter 1. oktober. Elever som bytter skole eller flytter til annet fylke etter 1. oktober. Elever som slutter på kurs etter 1. oktober og som går over i andre tiltak som eksempelvis utdanningsverksted (tidligere APO – Arbeid, Produksjon og Opplæring). (Nordlandsforskning, 2005)

² Forfatterne av rapporten «De hær ikke nokka før mæ», bruker begrepet bortvalg, fordi de her understreker at når de unge slutter i skolen er det foretatt et valg.

kunnskaper og ferdigheter de unge har tilegnet seg før de begynner i videregående, som det forhold med størst direkte effekt på utfallet av videregående opplæring» (NIFU, 2012, s.29).

Min egen yrkesgruppe, yrkesfaglærerne, angir fra eget ståsted, som en av hovedgrunnene til frafall at de ikke får bringe eleven inn i nok praksisbasert undervisning (Hiim, 2013, s.118 - s.119). Gjennom mitt arbeid på helse- og oppvekstfaglig avdeling på videregående skole har dette aspektet gjentatte ganger vært oppe til diskusjon. Noen yrkesfagprogram har også en bred inngang til fagene da programmet på vg.1 skal tilpasses forskjellige yrkeslinjer videre på vg.2. For helse- og oppvekstfag betyr dette at første skoleåret på videregående er en introduksjon til 10 videre fagutdannelser fra ambulansearbeider til ortopedtekniker. På bygg- og anleggsteknisk linje har elevene på vg.1 en introduksjon til hele 18 fagutdannelser. Fag fra asfaltør til trevaresnekker skal gis et grunnlag gjennom første året i videregående skole (Undervisningsdirektoratet, 2016). Denne travelheten gjennom vg.1 kan hindre den spissingen opp mot fag som enkelte elever har forventninger om når de starter et utdanningsløp. Det kan for eksempel gjelde elever som ønsker sterkt å utdanne seg til snekker.

Forskningsspørsmål

Mitt utgangspunkt er at gjennom å forske på en kroppsliggjort yrkesopplæring og få utøverne til å beskrive sine læringsopplevelser, så kan vi ta noen lærdommer til vår yrkesutdanning i dag. Gjennom beskrivelsene jeg fikk gjennom intervjuer av eldre og yngre utøvere, har jeg ønsket å indentifisere de opplevelsene som ga mest utbytte faglig og opplæringsmessig. I feltarbeidene har jeg intervjuet sønner av fiskere som har fått en klassisk fiskeriopplæring og fiske- og fangstelever ved videregående skole. Etter min mening har praktisk opplæring måttet vike for teoriopplæring, slik at fagopplæringene har mistet sin opprinnelige rolle og funksjon. Enhver fagutdanning skal lære opp faglig kompetente utøvere som igjen skal fylle viktige samfunnsfunksjoner. Hvis vi som samfunn ikke har fagarbeidere på plass i primærnæringer, industri og annen viktig virksomhet, kan det se dystert ut for hele vår samfunnsøkonomi. I større grad enn før må vi belage oss på å levere gode fagtjenester både nasjonalt og internasjonalt slik at økonomien ikke svinger mere ned enn den allerede har gjort i samband med lavere aktivitet i oljesektoren. I denne oppgaven er jeg oppsatt på å først og fremst ta elevenes perspektiv og fortelle fra deres ståsted hva de anser som gode erfaringer i sin opplæring.

Fiskeriopplæring er det faget det er mest nærliggende for meg å ta utgangspunkt i, til tross for at jeg i min profesjon er spesialutdannet sykepleier og senere utdannet yrkesfaglærer med arbeid på helse- og oppvekstfag avdeling. Gjennom min oppvekst og deltakelse i et lite fiskerisamfunn har jeg tilbrakt deler av min barndom i båten til min far som var fisker. Jeg har også fått en viss opplæring og fulgt på nært hold den opplæringen som drives på båten og i arbeidsfellesskapet i ei grend. Egne erfaringer fra oppvekst, og opplæring i fiskerigrend, er relevant erfaring som styrker forståelsen av den verden som jeg forsker på. Dette er utgangspunktet for spørsmålet og diskusjonen av dagens opplæring. Ved siden av å være yrkesfaglærer har jeg i noen år arbeidet prosjektbasert på deltid med å dokumentere de immaterielle kunnskapene som finnes innen fiskeriene. Immaterielle kunnskaper er ofte håndborne eller muntlige nedfellingene som fortelles fra generasjon til generasjon om en aktivitet eller et fysisk kulturminne. Ofte finnes det i slike materialer en kunnskap som beskriver praksis og kunnskapservvervelse som har blitt utviklet over tusenvis av år. Dette er en av forklaringene for at jeg velger fiskeriopplæring som forskningsfelt i stedet for helsefeltet som jeg har arbeidet i hele yrkeslivet. Dette grunngis også i kapittel 3 og 4.

Jeg har et forskningsmateriale med intervjuer av sønner av fiskere, som gir innspill til mitt tema. Kunnskapene i fiskeriene er på tur ut, så jeg ser det nærmest som en samfunnsoppgave å hente beskrivelser for å dokumentere hva som har skjedd av opplæring innen yrket. Over tid har jeg fått en tro og fornemmelse av at visse læringsprinsipper kan utledes fra fiskeriopplæringen, slik at dette også kan anvendes i dagens yrkesfagopplæring. Derfor blir forskningen sentrert om å utforske følgende:

Hvordan kan tidligere fiskeriopplæring gi innspill til dagens yrkesfagutdanning?

- Hvordan foregikk opplæringen? Et historisk tilbakeblikk på opplæringen i fiskeriene ved intervjuer av fiskersønner og fisker.
- Hva sier dagens fiskerifagselever? Hvordan opplever de sin skolehverdag i forhold til mestringsopplevelser og praksis?
- Hva tenker yrkesfaglærerne om dagens yrkesfagopplæring? Og om mulighetene til å la elevene oppleve mestring og yrkesfellesskap.

I intervjuene stilles spørsmålene med særlig fokus på:

- Tidlig yrkespraksis og kjennskap til yrket
- Opplevelse av arbeidsfellesskap
- Mestringsopplevelser
- Hvordan den praktiske overleveringen foregikk

Oppgavens struktur

Jeg innledet oppgaven med tre fortellinger fra tre perspektiv; fiskerens, yrkesfaglærerens og elvenes. Videre skal barn og unges stilling i dagens samfunnsliv settes i en historisk kontekst i kapittel 1. Jeg vil bruke teoretiske begreper som redskaper gjennom oppgaven. Leseren blir kjent med de begrepene som brukes, i kapittel 2. En forståelse for hvordan tanken om mitt hovedtema vokste fram, vil det gis en begrunnelse for i kapittel 3. En oppdatering på dagens videregående skole med sine tilbud synes viktig å supplere her. Drøftingen av data gjøres i de tre siste kapitlene.

For meg var det hensiktsmessig å avgrense oppgaven til Nordland med de tradisjonene som har vært kjent i kyst- og fiskerisamfunnene her. Først en forskning på fiskeriopplæring på Vega. Fiskeriene, med sine lange tradisjoner, blir beskrevet i et historisk perspektiv. Jeg vil bruke eksempel fra fiskeriopplæringen på 1960-90-tallet på Vega for gi en beskrivelse som kan gi materiale til forskningsspørsmålene. Etter intervju med en fisker og fiskersønner³, har jeg nå data på hvordan dette foregikk over to-tre generasjoner.

Dernest retter jeg blikket på hva som skjer generelt på yrkesfaglinjene i dag, og spesielt med gutter, som i noen år har hatt stort frafall fra skolen. For å følge faget fiskeri som har gitt det første forskningsmaterialet har jeg intervjuet fem elever⁴ ved fiske- og fangst linje⁵ i Nordland og to lærere; en ved fiske- og fangstlinje og en lærer ved bygg- og anleggsgag.

³ Videre i oppgaven blir fisker og fiskersønner omtalt som fiskersønner

⁴ Videre i oppgaven blir de benevnt som ff elever

⁵ Videre i oppgaven blir linjen omtalt som ff linje.

Kapittel 2. Historisk bakteppe og dagens utfordringer

Det harde arbeidet

I min oppvekst på 1960-tallet besøkte jeg ofte min besteforeldre som bodde i nabohuset. Min største lidenskap etter 7-årsalderen var lesning. Jeg leste stort sett alt jeg kom over av lesbart materiale, til og med bibelen hvis jeg ikke fant noe annet. På krakken innenfor døra hos disse gamle lå ferske aviser og på lørdagene lå A-magasinet der. Dette var en favoritt fordi det alltid var noe spennende å lære. Når jeg fant noe interessant, forsvant tiden og hørselen, jeg var inne i lesingen. I denne tiden begynte besteforeldrene å kommentere at jeg ikke måtte slite ut øynene, jeg kunne til og med bli blind hvis jeg fortsatte slik over bøker og aviser. Senere undret jeg meg over hvordan de kunne si dette. Det var jo ikke sant, og samtidig litt småslemt sagt, og så leste de jo ganske mye selv.

Senere leste jeg Olav Duun og hans Ragnhild-trilogi. Her fant jeg en karakter som forklarte mine besteforeldres milde formaninger. Handlingen skrives rundt en ung mann som leser så mye at folk rundt han tror at han er gal og advarer han nettopp mot blindhet og galskap. Vi følger bygdens oppfatninger av mennesker som skiller seg ut og ikke deltar fullt på båten eller på gården. De kunne risikere å bli utstøtt fra fellesskapet. Det var vesentlig for overlevelsen at alle deltok i slitet med å sikre mat og inntekter. Slike oppfatninger ble nok også båret av mine besteforeldre. Min mor husker konene i grenden som gikk og strikket. Garnnøstet lå i forklelommen og de kunne godt strikke når de gikk fra det ene arbeidet til det andre. Arbeidet var viktigere enn alt annet, og det var forventet deltakelse.

Ute i Skjærvær, et fiskevær utenfor Vega, har de en gressgang som de kaller Månskjensåkeren (Næss, 2013, s.28). I den tiden det bodde folk der ute, hadde de ei lita slette hvor de forsøkte å dyrke litt rug til husholdet. Mannfolkene var på havet, og ofte ble gårdsarbeidet gjort i ledig tid heime og også på nattetid. Av dette kom benevnelsen Månskjensåkeren, da den ofte ble brutt opp og dyrket bare med lys fra månen, før fiskeren skulle ut på feltet neste dag. Hvis det var lys fra månen, kunne man også arbeide. Videre går fortellingen slik om høyonna på Skjærvær: «Når de skulle slå, hadde de tre slags redskap; stutturv (kort ljå), sigd og garnkniv. Vanlig jlå egnet seg dårlig»⁶ (Næss, 2013, s.30). Noe humor i dette, men også alvor.

⁶ Garnkniv: En to - tre cm lang kniv som blir festet på fingeren. Blir brukt til å kutte tråder ved garnbøting.

Journalisten Ola Nordebo skildrer det samme fra Vesterbotten i Sverige: «Månskensbønder er ett av språkets vackraste ord». Videre beskriver han ... «de sista entusiasterna som tidiga mornar, sena kvellar, helger och ledig tid utanfor ordinarie jobb håller gård och marker vid liv, repererer redskapen, øvar hantverken og skøter om djuren genom årstiderna» (Nordebo, 2014).

En mere voldsom fortelling om arbeidets harde kår er forfattet av den islandske forfatteren Jon Kalmar Stefanson i boken «Himmerike og helvete». Her skildres fiskeren Bardur, som er så opptatt av å lese at han glemmer skinnkjortelen på land og fryser i hjel i polarvinden ute på åpen båt. Enhver hadde ansvar for seg selv og sin utrustning. Fisken skulle landes fra lina, og innkomsten som skulle sikres ble viktigere enn Bardurs liv. Fiskeren skulle ikke lese og henge over bøker, gjorde han det kunne utfallet bli fatalt. Han ble båret på land ihjelfrosset. En nokså sjokkerende tidsberetning fra Island, som nok kunne ha skjedd (Stefanson, 2007, s.65 - 70).

I dette bakteppet av nordisk arbeidsmoral er generasjoner oppdratt. Besteforeldregenerasjonen til de middelaldrende på Vega i dag dro til Lofoten i åpne båter og hadde en streng arbeidskultur. Overføringene til de generasjonene som kom etter har med seg bruddstykker av denne måten å arbeide og leve på. I lys av dette må vi kunne forvente at fiskersønnene i min undersøkelse ble oppdratt til hard jobbing og lite klaging over arbeidsbyrden.

Sosialiseringen, barnas rolle i fiskerisamfunnet

Fiskersønnen Einar anså seg selv som fisker fra 12-årsalder på 1980-tallet. Han benevner tiden før det, i båten, som lek. Men fra 12-års alder, «då fikk e lott og fæk ta del i arbeidet: sløyning, og bløgging og e ha mi eigen snelle og min feskkasse så e drog i når vi va på jukså og på storseifeske». Før Einars tid, i hans bestefars barndom, gikk arbeidet noen ganger foran skolen. Inga Næss beskriver forholdene på Vega på begynnelsen av 1900-tallet: «Det hendte at elever ble holdt igjen heime fordi de måtte hjelpe til med fiske, og særlig på klippfiskbergene. 13-14-årige gutter skulket skolen og dro til Lofoten som kokker under lofotfisket og ble da borte fra skolen noen måneder» (Næss, 2013, s.115).

Fisket skapte en viktig arena for sosialisering av unge gutter, i hvert fall fram til 1990-tallet. Bakgrunnen for iveren etter å ta gutter med på arbeidet i båten ligger nedvevd i Nord-Norges historie og den sterke posisjonen fisket hadde som næringsvei. Historikeren Håvard Dahl

Bratrein (referert i Riddervold, 1996, s.64) beskriver fiskeryrkets posisjon i Nord-Norge slik: «Fiske og fangst var det positive, jordbruket noe negativt. All mannsprestisje var knyttet til fiske – prestisje og velstand var i første rekke målt i båt og børnskap, ikke i gård og grunn. Det trivielle livet på land fanget liten interesse. Drømmen var om det store varpet eller det store sjøveret om storkveita». Denne holdningen kan nok spores helt opp til siste århundre skiftet i de typiske fiskerisamfunnene.

Rossvær (1998, s.31) studerte fenomenet med gutter som sto med en fot i båten og en fot på skolen i et fiskevær i Finnmark fra slutten av 1980-tall til 1993. Han observerte barnas tidlige innpass i teamarbeid og yrkesarbeid. Den sterke bindingen barna hadde til, særlig fars yrke, ga også noen effekter som skapte usikkerhet og ambivalens både til arbeid og skole. Barna involverte seg i den grad i yrkeslivet, at skolen ble som et fremmedelement i barnas liv, som ikke klarte å forene den livsverden de hadde mellom tidlig yrkesliv og skole. Innpass i yrkeslivet med tanke på fiskeriutdanning, ga situasjoner som skapte et spenn av konflikter mellom elever, lærere og foreldre. Barna fant ikke igjen sin virkelighet i skolesamfunnet, de klarte heller ikke å forstå hvorfor de måtte arbeide og mestre på skolearenaen, da de allerede hadde bestemt seg for båten og fiskeryrket.

I dag har vi andre forhold og andre skikker i familiene, fordi næringsstrukturen har endret seg. Det er bare 24 heltidsfiskere igjen på Vega, mot 102 i 1983. Kun få tar barna med på yrkesopplæringen i båten, dette er nok mer utbredt lengre nord med større antall fiskere og mer utpregede fiskerisamfunn enn det vi har her, for eksempel i Lofoten. Faktisk er det riktig lenge siden jeg så en unge om bord i en sjark her. En av intervjupersonene i denne oppgaven, Harald, hadde i et intervju et hjertesukk over ungene som kjeder seg så lett i dag: «For de leikæ ikkje ute og de e ikkje me på arbeidet sånn som vi va». Barns atferd er blitt en kilde til studier blant både psykologer og pedagoger som lurer på hva vi skal gjøre når barnet kjeder seg.

Utviklingen har vært rivende fra andre verdenskrig til det samfunnet vi har i dag. Roy Jakobsen skildrer denne raske omveltningen av samfunnet i boken «Seierherrene». Han tar utgangspunkt i et liknende samfunn, Dønna, og beskriver her en families liv fra de bor i en jordgamme på 1800-tallet, til barna flytter ut rundt 1930 og senere bor i blokk i Oslo på 1970-tallet. Samfunnet utviklet seg fra middelalder til moderne samfunn på 20-30 år. Menneskene vokste opp og levde slik fiskarbonden hadde gjort i noen århundrer langs kysten. Far ute på ulikt fiske og anleggsarbeid, og så heim for å gjøre gårdsarbeidet med kone og barn.

Omveltningene i samfunnet har endret barnas rolle, vilkår og plass i samfunnet. Har vi gitt barna en plass som er meningsfull og utviklende?

Har vi bruk for barna i dagens samfunn?

Tjosa (2015 s.66) spør i en kronikk om vi har bruk for ungene våre(!). Han slår fast at barna ikke har noen funksjon i familien lenger, uten det å være elsket, «de behøver ikke være med å rydde huset, slå plen eller måke snø. De trenger ikke hogge ved, vaske bilen eller male huset». Senere reflekterer han over stillingen barna har fått: «Det å være elsket, kilden til mammas og pappas stolthet, er søren meg ikke en enkel jobb». Han framhever viktigheten av at barna skal ha rutiner for å delta i familiens felles arbeid, fordi arbeidet vil gi en tilfredsstillelse ved det å bidra, om ikke annet senere i livet. Samtidig sammenstiller han skolen som vår tids jakt og sanking og fabrikkarbeid som veien til et selvstendig voksenliv. Kanskje det er den eneste veien vi gir barna våre til voksenlivet. Da blir det også viktig å mestre i skolen. Det blir stor fallhøyde for dem som ikke mestrer denne veien til voksenlivet. Skolen skaper tapere og vinnere med stadig større avstand. Gjennomføringsprosenten på yrkesfag er lav, mens det foregår et race på deler av studiespesialiserende linjer for å oppnå gode resultater. Gapet mellom disse gruppene er allerede påtakelig, som jeg vil vise gjennom Skartveits kronikk videre i kapittelet.

Susanne Brøgger er særdeles beisk i sin kritikk av barnas rolle i dagens familieliv. I boken «Fri oss fra kjærligheten», skrevet på 1970-tallet, reflekterer hun allerede da over barnas rolle i familie og samfunn slik Tjosa gjør: «Før i tida foregikk arbeidet i full offentlighet, en smie, et skipsverft, en gård osv. var steder der arbeidet ble utført så vel som demonstrert». Videre mener hun at, «... barnet er ikke bare isolert *fra* en verden, men isolert *i* en annen. Alle oppgavene barnet får, er utelukkende knyttet til hjemmet: rydde opp på værelset, samle sammen leketøy, hjelpe til med oppvasken, gå ut med søppelbøtta osv.» (Brøgger, 1973, s.157). Brøgger betoner som Tjosa også gjør, at barnas funksjon for kjernefamilien etter hvert har blitt å bli foret med kjærlighet og trygghet for å gjøre dem lykkelige og livet risikofritt. «I så fall», sier Brøgger, «hvis det skal være på det viset, så fri oss fra kjærligheten». En sviende kritikk av barnas stilling og rolle i vårt samfunn. Brøgger snakker også om foreldrenes hjelpeløshet i forhold til barna. Pedagogene hevder at barna skal stilles fritt og selv bestemme over sine liv. «Så slapp vi det», sier hun. «Barna går fra å være distraksjonsleketøybegivenhet direkte over i fasen: Dette må du finne ut av selv, du er en stor gutt(jente)nå» (1973, s.156).

Det største og viktigste unge i 15-16 årsalderen skal finne ut av er hva de skal velge videre innen utdanning.

Mange ungdommer har ikke erfaring nok til å gjøre seg opp en mening om hvor de skal yrkesmessig når fag- og studieretning skal velges etter grunnskolen. Mange velger studiespesialiserende linjer ut fra usikkerhet om hva de vil videre og fordi de ønsker et bredt valg etter videregående utdanning. I året 2015 søkte 49 prosent av 10.klassingene studiespesialiserende linjer på vg1 og 50,5 % yrkesfaglige linjer (Midtskog,2015). Valget blir tatt bare med et sideblikk mot fagutdanningene som ikke har status nok hos hverken elever eller foreldre. Forskeren Spetalen (Spetalen,2014) uttaler i en diskusjon om yrkesfagene at: «Foreldre ønsker det beste for sine barn. Noe med prestisje, som de kan være stolte av å fortelle til andre voksne. Det gir mer status å kunne si at mitt barn studerer jus enn at barnet mitt er kokk» Baksiden av denne medaljen er at de studiespesialiserende linjene er fylt opp med såpass mange elever at de unge skjønner fort at dette må bli et race for å få de beste karakterene, *hvis* de skal få de beste valgene.

Situasjonen i videregående skole.

På bakgrunn av at 43% av elevene i den videregående skole nasjonalt ikke fullfører sin utdanning på normert tid, skriver Skartveit (2014) en kritisk kronikk. Hun betoner forskjellene innen skolen, «i en ende av skalaen finner vi de vellykkede, som gjør det stadig bedre – på flere og flere fronter. Noen av dem gjør det så bra at de sliter seg helt ut». Hun sikter da spesielt til jentene. Resultatet av denne prestasjonskulturen er at en av fire jenter i 16-årsalderen har depressive symptomer. Når det gjelder gutter sier hun videre: «guttene på yrkesfag faller fra i størst grad. Samtidig er det dem vi snakker minst om. De er nærmest usynlige i en skole der det ikke holder å ha sterke hender og praktisk sans».

Det blir stadig holdt fram; tryggheten og levekårene i vårt samfunn som skaper så gode forhold for barna våre. Norge skårer høyt internasjonalt på levekårsundersøkelser⁷, kanskje ikke like godt på skolerresultater som PISA⁸ utgir hvert år. Barna som vokser opp i vårt

⁷ Statistisk sentralbyrå gjennomfører årlig en undersøkelse om folks levekår i Norge med hovedtema bolig, helse, arbeid og økonomi. Data fra disse undersøkelsene sammenliknes med europeiske tilsvarende undersøkelser(SSB).

⁸ Programme for International Student Assessment: måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag.

samfunn har fred og frihet, de fleste har økonomisk trygghet, en god bolig og arbeidsdeltakelsen har vært høy i Norge over år. Dette er goder vi nærmest har tatt for gitt lenge. Men statistikere varsler nå om stadig høyere arbeidsledighet blant menn i alderen 20-30 år. På NHO-kongressen 7.1. 2016 ble arbeidsledigheten stipulert til 150.000 unge uten arbeid, om få år. Manglende kompetanse og utdanning var nevnt som hovedfaktorer i et stadig mere spesialisert og konkurransepreget arbeidsliv. «Unge utenfor arbeidslivet», er nå et fastsatt begrep både fra arbeidstakerorganisasjoner og bedriftseiere. En voksende gruppe unge har ikke nødvendig kompetanse og utdanning (Foredrag av Erna Solberg 7.1. 2016 ved NHO konferansen).

Jeg vil påstå at barn i dag i svært liten grad har arenaer for deltakelse der de kan få ulike mestringsopplevelser som skaper fundament for en framtidig arbeidsdeltakelse. Hvis de eneste mestringsopplevelsene skal være gode karakterer i skolen, er det opplevelser som bare en viss gruppe får oppleve. 37% av eleven i grunnskolen i Norge avrunder ungdomsskolen med 1 eller 2 i matte (Skartveit, 2014). Dette vil ha konsekvenser for disse unges videre mulighet til skole og utdanning.

Barn og unge får stadig mindre innpass i yrkesfaglige arenaer og deltar minimalt i arbeidslivet og i arbeidslivsrelaterte oppgaver, der de faktisk kan bygge opp kompetanse til framtidig yrkesutdanning og yrkesvalg. Jeg ønsker ikke tilbake barnearbeidet, der barn mistet store deler av sin barndom og utdanning fordi de måtte bidra til husholdningen. Det er heller ikke her tale om å få de tilstandene som i enkelte land presser barn inn i lange arbeidsdager med for eksempel teppeveving og tekstilproduksjon. Derimot peker jeg mot et innpass og en kontakt med de lokale næringene, som kan være naturlig allerede fra barnehagealder. Gevinstene av en slik kontakt vil jeg forsøke å vise i drøftingsdelen av oppgaven i samtaler med de som har fått oppleve denne veien til arbeidslivet.

Kapittel 2. Sentrale begreper og teori

Innen praktisk kunnskap vil det være sentrale begreper og også teori som brukes i diskusjonen av studier av den praktiske kunnskapen. I denne oppgaven bruker jeg noen av disse begrepene som verktøy for å drøfte de funnene som ble gjort under intervjuene. Jeg har valgt noen teoretikere innen feltet, for å løfte materialet til en forhåpentligvis ny forståelse for meg og andre som leser. Disse teoretikerne presenteres og det gis en begrunnelse på hvorfor de er med i de ulike delene av oppgaven. Hele hensikten med oppgaven er å bidra til å øke kunnskapen om praktisk kunnskap. Jeg starter derfor med en diskusjon og klargjøring av hvordan jeg vil bruke begrepene *praktisk kunnskap* og deretter *taus kunnskap*. *Habitus* som begrep diskuteres deretter.

Praktisk kunnskap som begrep

Hva er forholdet mellom praktisk kunnskap og utdanning? Oppgaven er sentrert om utdanning og opplæring. I min og mange andres forståelse av begrepet opplæring eller utdanning starter ofte en utdanning med en teoretisk gjennomgang, der eleven skal lære fra boka hva som er betydningsfullt for sitt fag. I min yrkesverden, med en veksling mellom teori og praksis, så skal eleven etter en teoretisk gjennomgang øve i øvingsrom⁹ eller på praksisplass. Kunnskapsbegrepet er oftest knyttet til den teoretiske delen av lærdom, det skolastiske. Sten Wackerhausen, som har lansert begrepet skolastisk, sier at «i begrepet ligger en oppfatning av at kunnskap (eller i hvert fall kunnskap som konstituerer kompetanse) kan uttrykkes uttømmende i proposisjonell form, det vil si lærebøker, verbale og skriftlige utsagn etc.» (Nielsen og Kvale, 1999, s.184).

I mitt intervju med fiskeren Hans, som blir presentert i kapittel 5, fikk jeg flere ganger høre at «jeg fikk ingen utdanning», når jeg spurte om hans vei til å bli selvstendig fisker. Jeg forstår godt hans standpunkt. Kunnskapsbegrepet vårt har vært nært knyttet til «kunnskap fra lærebøker, artikler, forelesninger, verbal undervisning etc.» (Nielsen og Kvale, 1999, s.184). Når jeg så påpekte at jeg visste at han og andre fiskere gjennomgikk en mangfoldig og lang opplæring og praksistid ved hjelp av kyndige utøvere som far eller andre slektninger, så gjentok han at han ikke syntes jeg hadde noe å hente ved å spørre om hans opplæring, fordi

⁹ Øvingsrom kan være ulike praksisarenaer i videregående skole eller høyskole; eks. praksissal med pasientsenger i helseutdanninger, båt for maritime utdanninger, verkstedhall i mekaniske fag.

han anså at han ikke hadde noen utdannelse etter de termene vi bruker i dag. Paradokset kommer når han forteller i intervjuene at han startet sitt fiske fra færingen allerede i 6-årsalderen. Da var han i ferd med å skaffe seg erfaring, inntekt og sin egen opplæring eller utdannelse. Fra tidlig alder vekslet han mellom å være med faren i lære på hans båt og dra ut på sitt eget fiske rundt øyene for å trekke ruser¹⁰. Vesentlig for å lære et praktisk yrke var kopieringen av farens arbeid og så videre utprøving på egen båt.

Den danske mureren Tesfaye (2013, s.21) trekker et interessant eksempel til Stradivarius sønner. Fiolinmakeren Stradivarius lærte ikke opp sine sønner i den kompliserte kunsten å skape en fiolin. Derfor stod verden tilbake uten denne kunnskapen da Stradivarius døde. Etter hans tid, i to-tre århundrer, har andre instrumentmakere forsøkt å gjenfinne håndverket og gjennom det klangen i instrumentet. Et lokalt eksempel fra Vega er faren som hadde så kostbare fiskemeder¹¹ at ikke en gang sønnen fikk kunnskapene før han gikk i graven. Begge disse eksemplene viser en kunnskap som innøves over lang tid og tapes. Det er ikke umulig å gjenskape ferdighetene, men samfunnet har mistet noe vesentlig og verdifullt. Praktisk kunnskap betinger generasjoners utvikling av ferdigheter og kunnskap. Slik må jeg som skriver oppgaven forsøke å belyse det vesentlige i den praktiske kunnskapen om opplæring.

Lindseth (Lindseth, 2015, s.55) gir oss en videre forståelse av begrepet praktisk kunnskap når han benevner dette som svarevne. Han kaller praktisk kunnskap en evne til å svare på utfordringer, krav og tilbud i livets mange situasjoner Dette forklares videre som en evne til å oppfatte og handle i livet. Ifølge Lindseth bygger svarevne på komplekse prosesser;

- Tradisjoner som føringer for reaksjoner og handlinger
- Moral, som gir holdninger, vaner og uvaner som bestemmer hvordan vi møter livets utfordringer, samt dyder og laster
- Sosialt miljø, det som gir form til vårt sosiale engasjement

Min tolkning av Lindseth er slik at fiskeren Hans, som jeg har nevnt før, fikk opplæring i fiskeryrket og også en opplæring i videre forstand for å tilegne seg yrkets tradisjoner, språk og

¹⁰ Ruse: Fiskeredskap formet som pose. Fisken ledes inn og blir fanget. Særlig brukt ved levering av levende fisk.

¹¹ Fiskemed: Fiskeméder har vært brukt i uminnelige tider. Ordet «méd» har opphav i norrønt miðr, noe som er midt i. To kryssposisjoner peiles opp mot landskapet, fjell og øyer, båten skal bli liggende midt i kryssposisjonen. Kunnskapen om médene gikk ofte i arv fra far til sønn.

reaksjonsmåter. Gutten Hans møtte også en hel livsverden som forberedte ham på hans rolle som fisker, selvstendig utøver og menneske.

Den greske filosofen og forfatteren Aristoteles (referert i Lindseth, 2015, s.51) benevner dyden kunnskap som en evne til å duge i virksomheten. Virksomheten kan være ulike yrker. Den samhandling som trengs for å duge blant andre mennesker benevnes som praxis. Slik kunnskap er ikke teoretisk, episteme, men praktisk klokskap eller skjønn; phronesis. Den kloke kan argumentere ut fra erfaring, mens den som mangler klokskap i omgang med andre mennesker har vanskelig for å finne gode argumenter for hva som må gjøres i en situasjon der klok handling er påkrevet. Aristoteles (1999, s.115) mener at vi må inneha en så høy klokskap i vår handling at vi evner å argumentere for den, utdype hva vi gjør og beskrive dette for andre. Slik jeg tolker Aristoteles må mesteren eller læreren ha utviklet dyden klokskap eller phronesis, som filosofen også konstaterer som en «handlingsorientert holdning som innebærer et sant begrep om hva som er godt og dårlig for mennesket» (Aristoteles, 1999, s.115).

Opgaven har som hensikt å identifisere gode faktorer som kan styrke elevens opplæring og utdanning, og ved dette gi elevene en inngang til utdanning og yrkesliv som gir et bedre utgangspunkt og resultat. I kapittel 1, i oppgaven gis det en historisk bakgrunn for den arbeidskulturen vi har hatt og delvis ennå lever i på Vega og i Nordland. I dette kapitlet har jeg brukt ulik nordisk skjønnlitteratur for å fortelle og beskrive hva som har skjedd de siste par hundre årene.

Taus kunnskap

Daglige erfaringer og yrkesfaglige erfaringer har tidvis også blitt benevnt som taus kunnskap. Nergaard (2005, s.42) hevder at «uansett hvor teoretisk en moderne yrkespraksis måtte være, er det til syvende og sist evnen til å agere adekvat i den praktiske situasjonen som teller når en praksis utøves. Den praktiske yrkesutøver må være konkret tilstede i sin praksis og omsette sin innsikt i den aktuelle situasjonen». Det er den omsettelige praksisen som kan kalles den tause kunnskapen. Men hva befinner seg i den omsettelige praksisen og hva er det tause i kunnskapen? Våre yrkesfagelever kommer tilbake fra sine prosjektdager i praksis og viser for eksempel smarte måter å re en seng på. En praktisk kunnskap som de lærer av de som har praktisert i mange år, læremestrene på sykehjemmet. Noen triks ved sengereing står ikke i

boka, dette er håndboren kunnskap som de kun ved å jobbe med rutinerne helsefagarbeidere har evne til å tilegne seg raskt og riktig.

Men, det er et sprang mellom den artikulerte kunnskapen og den tause. Ofte mens eleven lærer en praktisk prosedyre så følges det av forklaringer: «Når du rer ei seng, så må du stramme stikkilaken slik at det ikke blir krøllete laken under pasienten. Dette gir pasienten en følelse av velbefinnende. Ujevnheter i lakenet vil kunne gi liggesår i verste fall». Så vises hvordan stikkilaken festes; et godt feste under madrassen fra en side først, så legger du din vekt over festet mens din medhjelper strammer til og fester sin del av lakenet under madrassen». Hele veien i prosedyren blir det gitt anvisninger og forklaringer. Veilederen viser hvordan man med kropp og hender utfører og eleven kopierer. Her foregår det en språklig forklaring, delvis begrunnelse og så en demonstrasjon av en praktisk prosedyre i en læringssituasjon. Eleven er ikke opplært ved dette. Mange gangers øvelse og trening skal til slutt gi de automatiserte bevegelsene, slik at den rutinerne helsearbeideren kan ha en konsentrert samtale med pasienten mens sengen reies. Polanyi (1966, s.21) forklarer dette som at «vi retter oppmerksomheten fra disse elementære bevegelsene mot resultatet av deres samlede mål, og er dermed vanligvis ute av stand til å spesifisere disse muskelaktivitetene. Vi kan kalle dette for den funksjonelle strukturen til taus kunnskap».

Sengereieingen i seg selv er en praktisk kunnskap, som for så vidt kan forklares og demonstreres. Gjennom feltarbeidene og også gjennom egen praksis har jeg opplevd at er det stor forskjell på hvordan og om kunnskap artikuleres. Mens noen har en løpende dialog om arbeidet, er det arbeidssteder der man kun gjør jobben, så får lærlingene følge med så godt de kan. Polanyi mener at den tause kunnskapen «er en måte å vite mer enn vi kan si» (1966, s.27). Vi beveger oss da inn i et felt der langvarig praksis gjør at man får en intuitiv forståelse og anelse for feltet og kanskje feltets skjulte sammenhenger. Da har man som utøver også muligheten til å produsere nye oppdagelser. Polanyi snakker da om oppdageren som er «fylt av en tvingende følelse av ansvar for å forfølge en skjult sannhet» (1966, s.33). Min forståelse av dette er den stadige utviklingen og produksjonen av praktisk kunnskap som foregår.

Habitus

For å gi en videre forståelse av hva som skjer når mennesker tilegner seg et praktisk yrke og en yrkesrolle både motorisk og kognitivt, skal vi først vende oss til den franske sosiologen

Bourdieu. Han sier at habitus er «et sosialt konstituert system af strukturerte og strukturerte holdninger, der er tilegnet i en praksis og konstant er orientert mod praktiske mål» (Bourdieu & Wacquant, 1996,106).Ifølge Prieur ønsket Bourdieu å «vise hvordan man i kraft af en dyb sosialisering disponeres for at handle på bestemte måder, som ikke er så fast strukturerte, at det kan kaldes rituel handlen, men som heller ikke er så frit vælgende og bevidste, at det kan kaldes kalkulerende, målrettet handlen» (Prieur,2006, s.26). Jeg leser dette slik at i en praktiske utøvelse så automatiseres mye av arbeidsbevegelsene og sågar arbeidstankene, slik det beskrives i avsnittet om mesterlære i kapittel 5. Utførelsen av bevegelser er stadig tilpasset de rådende forhold og kan derfor ikke kalles rituelle, som er stivnede handlinger utført uten noen tilpasning til situasjonen, men målrettes hver dag mot de arbeidsprosedyrene som gjøres på båten i dette tilfellet. «Habitus kjennetegner en sosialisert krop, en strukturert krop, der har tillagt sig strukturerne i den verden, den lever i. De ydre strukturer er blevet til indre strukturer, i form af verden, for perception og klassifikasjon» (Prieur, A. & Sestoft, 2006, s.39).

I forlengelsen av Bordieus habitusbegrep tar Wackerhausen opp tråden og viser hvordan en yrkesgruppe agerer likt og tilegner seg en *yrkeshabitus*; et sett av regler og handlemåter som skaper yrkesidentitet. Wackerhausen (2015, s.96) sier at:

«Å tilhøre en profesjon, å være et anerkjent medlem av praksisfelleskapet, betyr å *være en av vårt slag*. Og å *være en av vårt slag* innbefatter en disposisjon til å fokusere og tenke på helt bestemte gjenstander (og å tematisere disse gjenstandene på helt bestemte måter), en disposisjon til å spørre som *vårt slag* gjør, å tenke med vår begrepslige vitens- og holdningsmessige beredskap, en disposisjon til å forklare og forstå gjenstander og hendelser slik som *vårt slag* gjør, å ha de perspektiver som *vårt slag* har, å handle som *vårt slag* handler, osv. kort sagt ha det profesjonsblikk og de handlingsdisposisjoner som vi og vårt slag har».

Ved å gå i lære eller utdannes inn i et yrke, vil det etter hvert bli slik at man er disponert til å reagere på spesielle måter som passer til situasjonen.

Videre bruk av litteratur, begreper og tilnærminger

I kapittel 3, En reise i kunnskap, er det i hovedsak brukt vitenskapsteori basert på filosofen Jakob Meløe. Meløe var sentral ved opprettelsen av utdanningen i praktisk kunnskap i Bodø. Hans artikler har vært svært viktige for meg for å forstå og kunne anvende teori som redskap. Med hans nærhet og betraktninger over livet i Nord-Norge og spesielt fiskeriene, er han blitt min beste venn i vitenskapsteorien. Hans betraktninger og filosofi vil leseren møte gjennom

hele oppgaven. Rossvik og Nergård har også teoretiske tilnærminger til landsdelen som har gitt meg større forståelse for den virkeligheten vi lever i. Det være seg samenes mytiske fortellerkultur eller de endringene som skjer i kystsamfunnene gjennom industrialisering og fraflytting.

I metodekapittelet er Kvale og Brinkmann sentrale med sin tilnærming til kvalitative undersøkelser og kvalitative intervju. Det samme er Katrine Fangen. Fangens teorier handler mye om deltakende observasjon. Men metodene er i mange tilfeller anvendbare i slike kvalitative undersøkelser som jeg har utført. For å belyse perspektivet med å bruke barn og unge i forskning synes jeg metodene som blir beskrevet av Backe-Hansen og Frønes var overførbare og nyttige.

Den mest sentrale teorien i drøftingen av intervjumaterialet er basert på det jeg ønsket å undersøke. Begrepet *habitus* er sentralt med Pierre Bordieu og Steen Wackerhausen som teoretikere og forfattere. Wackerhausen er særlig aktuell med beskrivelsen og utlegning av å bli tatt inn i et yrkesfelleskap og likeledes bli støtt ut. Videre, i forhold til begrepet *mestring*, er psykologene Wormnes og Manger og Bandura valgt for å underbygge betydningen av mestingsopplevelser, spesielt i forhold til yrkessituasjoner. Herunder skal det føyes til at Banduras teorier er mye referert og oversatt ved hjelp av danske Carl F. Kahler.

Begrepet *mesterlære* blir diskutert som en sammenlikning og forståelse den tradisjonelle fiskeriopplæringen. De viktigste bidragene om mesterlære blir levert av danskene Tesfaye og igjen Wackerhausen, henholdsvis murer og professor. Nielsen og Kvale har samlet artikler i sin bok «Mesterlære» (1999), dette har vært en stor kilde til forståelsen av begrepet.

Mesterlære blir satt opp mot det skolestiske paradigmet. Dette mener jeg kan være en fruktbar inngang til diskusjonen om hva som kan læres gjennom dagens yrkesutdanning.

For å skaffe empiri og tidligere forskning på årsaker til frafall i skolen, eller bortvalg som noen ønsker å kalle det, er det brukt ulike forskningsrapporter. Rapporten «De hær e ikke nokka for mæ» (2012), er svært aktuell. Dette er en rapport om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i Finnmark fylke. Resultatene fra denne rapporten er meget aktuelle for de undersøkelsene og resultatene jeg selv har fått. Jeg vil framheve to masteroppgaver som jeg synes har gitt meg bedre innsikt. Den ene er skrevet av yrkesfaglæreren Hallvard Åsgard: «Vor ære og vor magt har hvide sejl os bragt», den andre av daværende yrkesfaglærer Andre Rondestvedt: «Hvordan yrkesrette opplæringen for de eleven som ønsker å bli reparatør i lette kjøretøy på TIP, Vg.1?». Begge diskuterer, på forskjellige vis, hvordan mere yrkesretting i

videregående skole og tettere kontakt med yrkeslivet få flere elever til å lykkes i sin yrkesfagutdanning.

I en oppgave som denne er det viktig å sammenfatte den «Body of knowledge», som finnes på området. I litteraturen har jeg søkt etter data som har forsket på de temaene som jeg har satt opp. I oppgaven anvender jeg mesterlæring som begrep for å diskutere dagens yrkesutdanning. Denne vinklingen finner jeg ikke i litteraturen. Videre søker jeg i analysen etter faktorer som gjør at ungdom kan velge å stå i en yrkesfaglig utdanning. Dagens forskning er mye konsentrert om hvorfor yrkesutdanningene har problemer med rekruttering og frafall, og identifiserer ofte årsakene til frafall. Allikevel fins forskning og data som er verdifull for å belyse oppgavens spørsmål. For å sette dagens fagutdanning opp mot et annet begrep er mesterlæring nærliggende, da det har vært den klassiske måten å opparbeide seg fagutdannelse på.

For å speile samfunnsdebatten som har foregått mens oppgaven har blitt skrevet, er det tatt inn sitater fra kronikker i aviser og referert foredrag fra TV.

Kapittel 3. En reise i kunnskap

Fra gammel fiskeriopplæring til dagens yrkesfagutdanning

«Ars longa, vita brevis, sa de gamle, og mente med det at enhver kunstform krever mer enn det vi selv kan oppdage gjennom et kort liv. Vi trenger å knytte an til tenkning og erfaring som er utviklet av mennesker og kulturer før oss, av mennesker og kulturer vi aldri fikk møte, men som likevel kan rekke oss viktig og fornyende livsvisdom» (Brunstad, 2009, s.18). For å hente impulser og de gode innspill til dagens yrkesutdanning ønsker jeg å se tilbake på opplæringen innen fiskeri og da spesielt fra min egen hjembygd og fra en fiskerifaglinje. Kan man være framtidsrettet og innovativ ved å gå tilbake i historien eller tid? Er denne formen for opplæring en anakronisme, tæret av tiden og uaktuell i sin form? Dette er et spørsmål jeg vil ta leseren med meg på. Karin Sveen sier beroligende at: «For å ha oppmerksomheten rettet mot historien er ikke som å se seg om i en antikvitetsbutikk. Det innebærer snarere å la det egne blikket innse det historiske nærvær i samtiden, våkent for at historien ikke er forbi, men dag for dag foregår. Det befriende ved å betrakte fortiden som over, er ikke nødvendigvis å få den til å forsvinne, men å erfare at det avsluttede skaper rom for ny begynnelse» (Sveen, 2000, s.20). De ulike virksomhetene i samfunnet er et resultat av generasjoners arbeid og utvikling. Når det gjelder fiskeriene vet vi at praksisen på Vega er minst 10.000 år gammel etter de arkeologiske funnene som har blitt avdekket her (Bjerck, H.,1999, s.2).

Gjennom et lite feltarbeid rettet mot fiskersønner som ble opplært i perioden 1960-1990 ble jeg slått av hvordan de ordla seg og framstilte den læringen de hadde vært med på i farens båt. Alle framhevet den brede læringen med alt fra fangstmetoder til manøvrering med båten. Mestringsgleden og selvtilliten som vokste fram i dette læringsløpet berørte meg sterkt. Det var helt klart at de fikk være med i et yrke der de ganske tidlig fikk se på, utøve og ta del i historiene rundt yrkesutøvelsen. Mestringsdelen og fellesskapsfølelsen innen yrkesfellesskapet, var det som berørte og interesserte meg sterkest. For å utarbeide en fyldigere beskrivelse av disse temaene, fortsatte jeg med intervjuer av dagens unge fiskerifagselever, som i 2015 var ferd med å avslutte sin toårige fiskeriutdanning. For å se utviklingen over en tidsepoke, intervjuet jeg en fisker, Hans, som nå er i ferd med å pensjonere seg. Han hadde erfaringer fra fiskerlivet fra han var 6-7år, og ga fortellinger om sitt yrkesliv fra tidlig 50-tall til intervjutidspunktet i 2015. To yrkesfaglærere med lang praksis

ble intervjuet, da med tanke på deres erfaringer med hvordan utdanningen og elevene hadde utviklet seg med tanke på faglig utøvelse.

Den verden jeg er virksom i

For å beskrive veien til denne masteroppgaven må jeg gå noen år tilbake og gi en forklaring på hvorfor dette ble mitt tema. Meløe (2012, s.39) sier at vi ikke kan beskrive våre virksomheter i verden uten å beskrive den verden vi er virksomme i. «Det blikk du ser med er knyttet til stedet du ser fra via de erfaringer du gjør på det stedet» Så må jeg forklare hvorfor jeg så sterkt ønsker å ta eksempel fra fiskeriopplæringen på det stedet som jeg har vokst opp på.

I året 2004-2005 fulgte jeg en utdanning på Sør-Helgeland som kaltes «Kunnskap i landskap», eller landskapspedagogikk. Utdannelsen var initiert av Torgar Næringshage¹² som så potensialet i Helgeland som turistdestinasjon, og ønsket å gi et fundament for det som kan kalles opplevelsesbasert turisme. Forelesere og veiledere var hentet fra Universitetet i Linkøping, som hadde utviklet dette studiet. Min hjemkommune Vega hadde dette året fått verdensarvstatus, derfor var utdanningen høyaktuell for oss som var vegværing.

Min egen status da var lærer på videregående skole, og med de sterke interessene innen historie og heimkultur bestemte jeg meg for å følge utdanningen. Mye av tiden vi hadde i fellesskap var viet til å besøke ulike steder på Sør Helgeland og få presentert stedshistorie og hva som ledet til at stedet ble nettopp som det ble. Det kunne for eksempel være stedet Hommelstø i Velfjord, der det hadde vært en mektig skogsdrift på grunn av de naturgitte omgivelsene med granskog. Vi lærte stedets anatomi for å bruke et slikt begrep. Hommelstø ligger ved fjorden og tømmeret i skogene rundt ble fraktet ned til flere sager som lå der. Tømmer og plank kunne så skipes ut fra Hommelstø. Jeg fikk også kunnskap om forbindelsen til Velfjord fra min egen hjemkommune. Vegværingene kom inn der med fisk, og tok med seg tømmer og bær heim. Slik kunne jeg se Hommelstø og Velfjorden med et nytt blikk. Fra da av så jeg sagene ved fjorden og den aktivitet som hadde skapt stedet og gitt det identitet. På samme vis kunne jeg fordype meg i steder på Vega som hadde en historisk interesse.

Som tidligere nevnt var Vegaøyan nettopp skrevet inn som verdensarvsted i 2004 da jeg begynte på studiet «Kunnskap i landskap». Vega var det første stedet i Norge som var skrevet

¹² Torgar Næringshage: Et utviklingsselskap for Sør-Helgeland

inn etter kulturkriteriet. Innskrivningsteksten framholder kulturen: «Vegaøyen viser hvordan generasjoner av fiskere og bønder har opprettholdt et bærekraftig levesett i et værhardt havområde nær Polarsirkelen, basert på den nå unike tradisjonen med ærfugldrift, og den er også en hyllest til kvinners bidrag til dunarbeidet» (UNESCO, 2016). Fiskeværet Bremstein framsto som et spennende øyvær og objekt for fordypning, plassert nettopp i det nye verdensarvområdet.

Fordypning i fiskeværet Bremstein

Mitt hovedarbeid gjennom studiet var å tolke Bremstein som øyvær og presentere det med sin geografi, natur og historie som fiskevær og bosted for mennesker gjennom historien. Dette skulle igjen initiere opplevelser for besøkende. Gjennom fordypningen kom fiskeværet fram for meg gjennom historier, bilder og myter skapt av fiskerne som drev der og menneskene som hadde bodd der, men jeg oppdaget ikke det unike ved stedet før jeg så det gjennom andres blikk, da jeg presenterte fiskeværet for en av mine veiledere. Jeg så, men så ikke likevel, jeg var det som kan kalles heimblind.

En av mine veiledere Anders Szczepanski fulgte med ut i båt til Skjærvær og Nordværet da vi hadde en presentasjon av Vega og Vegaøyne gjennom studiet. Ute på havet mellom Skjærvær og Nordværet kom vi ut på åpent hav. Denne dagen var det en del havdønningen eller *tungsybol*, som vi kaller det her. Szczepanski var preget av at balansesystemet i kroppen ble satt ut av kontroll, noe syverk hadde han. Men, interessert som han var, lot han meg fortelle om det som vi så fra båten. For det første; åpent hav ut mot Egga og så Nordværet med sin store skarvekoloni, Skjærværet med sin fiskeværhistorie og så alle de mindre holmene og skjærene som dukket opp østover og sørover. For å forklare at alle disse små skjærene og holmene også hadde en funksjon, om enn de var blankskurt og kanskje bare var hvilested for skarv, begynte jeg fortellingen om de usynlige stedene, fiskemedene. Meløe vil si at en fiskemed er «steder rett over steder i et undersjøisk terreng, der torsken, hyse, auåren og andre har sine steder og beitemarker. Og finner du et sted, får du ta *med* så du kan finne det igjen» (Meløe, J. 2003, s.114)¹³. Szczepanski hadde ikke hørt om dette, han var ukjent med denne kunnskapen som fiskerne hadde. Jeg var storøyd forbauset over min opplevelse; at denne

¹³ En stedsbestemmelse ved hjelp av krysspeiling uten hjelp av kart og kompass. Fiskeplassen er skjæringspunktet mellom de to linjer, der går gjennom de 4 punkter, der benyttes som med. (Helland, 1896)

kunnskapen var unik og at fiskerne hadde kunnskaper som var bare deres, for deres yrkesutøvelse og kanskje spesialisert for dette havet.

Fiskerne har gjennom mange generasjoner definert havet som en mosaikk av steder der de kan ta fangst alt etter årstid og forhold. Meløe vil ikke kalle en fiskemed et sted, i hvert fall ikke før du får fisk der. Da vil du senere oppleve det som et sted, da har du tillagt det egenskaper ut fra undersjøisk terreng, strømforhold, egen værkarakter og med sine egne veier til land (Meløe, 2003, s.114). Jeg fikk en erkjennelse der jeg sto på båten med denne mannen som var så ukjent med vår kultur ute på havet. Jeg ville selv vite mere om dette. Dette var verdifull kunnskap som nå var på tur ut med moderne navigasjonsutstyr. Jeg måtte gå til kunnskapsbærene på øya. Valget falt på min far, som da drev fiske ennå, og to av hans venner, alle var pensjonerte fiskere. Jeg avgrenset innsamlingen til området rundt Bremstein. Et langt arbeid startet høsten 2005. Da var jeg ferdig med mitt studie i landskapspedagogikk og bestemte meg for å bli prosjektansvarlig for eget prosjekt. Jeg søkte da støtte fra *Den verdifulle kysten*¹⁴, for å drive et immaterielt prosjekt, for å dokumentere denne biten av kystkulturen. Gjennom de gamle fiskernes fortellinger og anvisninger kunne jeg lage et forståelig dokument der stedsangivelsene med sin etymologi var nedfelt.

Gjennom disse samtalene var det ikke bare meder som ble omtalt. Ofte kom det opp historier om hvordan de selv hadde lært og hva som gjorde at de husket de spesielle medene. Da må vi tilbake til Meløe som påpeker at fiskemedene ikke er et sted, før du har opplevd å få fisk der. Ergo måtte fiskerne gå gjennom utprøving, øvelse og også feiling, for å bli fortrolig og kjent med elementet de arbeidet i, før stedene trådte fram. De supplerte med beretninger, der de lærte å kjenne havet gjennom bruken. De visste at det var mye skrei i medene vest i Tverrhavet utenfor Bremstein på forvinteren. Denne tok de på line ute på bestemte fiskemed. Ofte var angivelsene slik at de satte linene etter bestemte beskrivelser. I Fiskemedene Haubakken anvises det: «Sette lina med kurs Svingla i Søla og start settingen ved Djupbåen». Senere oppdaget de at skreien bare startet sitt innsig her. Den dro videre til såkalte «gytarhålar» i Muddværkåsa. Da ble det også storfiske på disse stedene. Jeg begynte nå å reflektere over kunnskapene de hadde ervervet, og hvordan de hadde fått kunnskapene. Ikke bare fra generasjoner før dem, men også i sin levetid. En stadig utvikling og forbedring av sitt

¹⁴Verdiskapningsprogram som brukte kysten sin kulturarv som ressurs for utviklingsarbeid. *Fiskemedene i Bremstein* var et av de få immaterielle prosjektene. (Avsluttet)

eget yrke. Uten at jeg hadde vært det bevisst, hadde det gjennom arbeidet med fiskemedene bygd seg opp et kunnskapsfundament for opplæring i fiskeryrket.

Når dokumentasjonsarbeidet var ferdig i 2009, ville jeg gi tilbake noe av opplevelsene og kunnskapene jeg selv hadde fått gjennom arbeidet til grenden og fiskerne som hadde deltatt i arbeidet. Nokså mange vegværingar hadde fulgt arbeidet og kommet med sine medbøker og gitt opplysninger. Jeg fikk ansatt en designer og sammen laget vi en utstilling som ble satt opp på ei gammel tørrfiskbrygge. Tema for utstillingen var ikke bare fiskemedene, men også ulike fangstmetoder, værforhold og myter for å sette fiskemedene inn i en kontekst. Da utstillingen åpnet skulle jeg holde et foredrag om arbeidet og utstillingen. Jeg hadde et manuskript som var sirlig oppsatt, men ved å kaste et blick på forsamlingen kastet jeg det. Dette var mine folk fra barndommen og oppvekst, flokken min, jeg skulle snakke til dem. Jeg visste at noen satt med tanker om at dette nå ikke var så viktig, og at det ikke var noe å lage oppstuss om, dette var bare hverdagskunnskap. Mens andre var nysgjerrige og litt stolte over å se hva deres far og bestefar hadde av kunnskaper. Jeg må si at jeg husker ikke alt jeg snakket om i denne settingen, men en ting husker jeg veldig klart, min sammenlikning av utdanning. I et blick så jeg medisinerstudenten som var heime på ferie. Ved å ta medisinerutdanningen som er et syv års studium og sammenlikne med en vanlig fiskeropplæring, fikk de frammøtte et tankesprang. De fleste fiskere jobbet og lærte om bord hos faren eller andre i minst syv år før de fikk båt selv og begynte å drive selvstendig. Denne læretiden var ikke bare for å spare penger til egen båt, opplæringen var like viktig.

Mange som var til stede var synlig beveget og uttrykte stor takknemmelighet for at fiskernes kunnskaper var brakt opp som utstilling og tema. Noen tenkte nok også på slitet og det harde arbeidet de hadde sett hos sine, om det var en mann, far eller bestefar. Jeg følte mere enn jeg kunne uttrykke at når deler av kunnskapene ble presentert, så gav dette en erkjennelse både hos tilhørerne og hos meg selv. Noe som rørte ved hvem vi er og hvor vi kommer fra. Denne tanken om at en feskar ikke er bra nok, den hadde nok alle vært innom på forskjellig vis. Det var heller ikke noe svært å komme fra utkanten og endatil være fisker. Det var en sårhet der, en sårhet som jeg kjente igjen hos meg selv. En undervurdering fra deler av samfunnet som definerer hvem du er og hva du kommer fra. Edwardsen (2001, s.143) benytter seg av begrepet hierarkisk forståelse av kultur når han diskuterer hvordan utkantens kultur har blitt bedømt. Han mener at «den hierarkiske tenkemåten gjenfinnes på en lang rekke områder for bedømmelse av kulturell kvalitet» og videre «... geografisk er bedømmelsen likeens. Sentrum

setter standard. Det primitive, det tilbakestående, det tradisjonelle, det ensidige og så videre – alt utdatert hefter ved utkanten».

Gjennom oppbyggingen av nasjonen Norge og nasjonal kultur ble kystkulturen «glemt» til fordel for andre symboler. Berggren (Berggren, 1989, s.32) mener at den unge norske nasjonen tok til seg strømninger fra Europa på midten av 1800-tallet og kaller dette «et gjennombrudd for nasjonalromantikken i Norge». Nasjonalromantikken var en allmenn, europeisk mote som fenget de øvre befolkningssjiktene». Hun mener at «de kondisjonerte» hadde det travelt med å skape en nasjonal kultur. I denne kulturskapingen inngikk forskjellige elementer som representanter for «folket». «På denne tiden betød *folk* bønder, og folkefesten var et sent utslag av det bondesvermeriet som Europa hadde gitt seg hen til». (Berggren, 1989, s.35). Jensen (Jensen, 2012, s.36) har en kommentar til dette: «Vi er blitt fortalt at det var jordbruk på Østlandet, trelast fra plankebyene, hardingfela og bunader som gjorde en stat av oss. Men det var det torsken som gjorde» Han sier videre at det var torsken som var nasjonsbygger: «Det var torsken som gav oss krefter og økonomi til å etablere kirke, embetsverk, kongemakt, regjering og etter hvert et eget storting» (Jensen, 2012, s.8). Han skriver her om torsken og tar dette perspektivet, men selvfølgelig var det fiskerne og kystbefolkningen som var utøverne i dette arbeidet. Denne delen av historien mener både Jensen og jeg har blitt underkommunisert.

Gjennom dokumentasjonen og utstillingen om denne delen av fiskernes hittil ukjente kunnskap, syntes jeg at noe av det gamle tankegodset og sårheten forsvant hos meg. Mine tanker om meg selv og det samfunnet jeg kom fra hadde blitt definert av et storsamfunn over generasjoner. Dokumentasjonene var et ledd i å skrive sin egen historie og fortelle sine egne fortellinger. Alle på Vega har grått over historien «Berre ein hund» skrevet av Per Sivle, men hvor mange på Vega kan fortellingen til Alf Olsen om værtegnene i historien om «Havdrott og landgløtt»?

Denne historien handler om Alfs bestefar Mattis, broren hans Ole Klausen og Ola B. på Forsbakken. De rodde fiske fra en trerommingsbåt, som de fleste på den tiden. Det var i adventa, i julrea. Den fisken de dro i adventstida skulle de selge for å handle julemat. Derfor var det viktig å bruke hvert et sygløtt til å komme seg på havet for å dra fisk. Fiskerne tok vel også noen sjanser for å få litt ekstra julepenger. Den morgen dette skjedde var det *havdrott og landgløtt*. Ute i havet så de havdrotten bygge seg opp, en bakke av kovdam eller snøkov, som bare ble større og større. I sødaust var landgløttet; sola stod i ei strime på himmelen. Dette var kjent som et farlig vær. Ettersom kovbakken bygde seg opp, forsvant sola og lyset, og med snøkovet kom vinden. De satte line utenfor Langtaren, en fiskeplass utom Sjøla, langt ute i Tverrhavet. Da de hadde satt lina og skulle ro til andre ilen, kom han med sødaust og kovdam. Han Ola B.ville sette segl og segle til Skjærværet, men det mente de andre var for risikabelt over så mye grunnhav. Den eneste måten de kunne komme seg velberget av havet på, var å ro mot vinden, og mot Bremstein. Vinden sto hardt på og to måtte ro mens en auste

båten. De måtte bruke umenneskelige krefter bare for å holde båten slik at den ikke drev bakover og ut på storhavet. De dro ut på morgenen, lina ble sannsynligvis satt i 9-tida. På kvelden i 20-tida var karene i havn på Bremstein. Fiskerne i bulaget måtte hjelpe de utslitte fiskerne opp i rorbua, de klarte ikke å gå selv. Roingen hadde slitt bort det som var av hud inne i hendene.

Dette var vår felles kunnskapsarv som var frambrakt gjennom generasjoner. Denne kunnskapen var brakt til live gjennom myter, fortellinger og systematisk kunnskapsinnsamling. Det var brakt fram synlige bevis for fiskernes tidlige kunnskaper om navigasjon, naturfenomener, biologi, klima, værforhold som gjorde at de kunne hente sin inntekt på havet. Det var jo disse karene, fiskerne, som hadde bygd opp dette samfunnet med atskillig slit og en enorm mengde av kunnskap¹⁵. Sånn kan også dokumentasjon og forskning om praktisk kunnskap brukes i den øyemed å heve statusen til dyktige praktikere.

En naturlig vei videre etter den erkjennelsen dette var for meg, var å jobbe videre med tema, men ikke nødvendigvis med samme fokus. Gjennom starten på masterstudiet fikk jeg stor bruk for den innsikten jeg hadde fått ved å dokumentere og observere ulike praktiske kunnskaper. Jeg hadde gått læretid gjennom mitt prosjekt for å avdekke og identifisere kunnskapsbiter og så framvist deler av den håndborne kunnskapen som de eldre kunnskapsbærende ga videre. I masteroppgaven ville jeg derfor intervjuere videre, da med sikte på å få en beskrivelse av opplæringen disse eldre¹⁶ fiskerne hadde gitt sine sønner. Som yrkesfaglærer med over gjennomsnittlig interesse for praktisk opplæring mente jeg at en vei var å høre hva sønnene av disse eldre hadde fått av opplæring.

Denne reisen i kunnskap vil jeg beskrive som en førforståelse for feltet før masteroppgaven ble igangsatt. Martin Heidegger (1927, referert i Fangen, 2004, s.47) sier at «all forståelse viser tilbake til førforståelse som vi ikke kan fri oss fra. Vekslingen mellom forståelse og førforståelse utgjør det Heidegger kaller den hermeneutiske sirkel. Med andre ord vil du alltid ha en førforståelse før du begynner med din forskning. Sirkelen består av hele prosessen og helheten rundt tolkningen av et tema eller tekster i masteroppgaven. Den førforståelse jeg har

¹⁵ Når jeg sier dette er fiskerkonene og kvinnfolkarbeidet ikke glemt, bare ikke i fokus her. Men se Næss(2013), «Øylandet» og Sundsvold (2015), «Den nordlandske fuglepleie» -herligheter, utvær og celeber verdensarv. Avhandling for Philosophiae doctor.

¹⁶ Fiskerne var født henholdsvis 1926, 1930 og 1933.

vil alltid ha betydning for det jeg tolker, og det jeg opplever i felten vil innvirke på førforståelsen. Så vil jeg bruke førforståelse og materiale fra feltarbeidet for å oppnå den diskusjonen som er lansert i forskningsspørsmålet. Dette var min start på sirkelen.

To arenaer for læring som beskrives

Arbeid på yrkesfaglinje

Mitt daglige arbeid siden 2002 har vært som yrkesfaglærer ved Brønnøysund videregående skole på helse- og oppvekstavdelingen. Før det jobbet jeg som helsesøster på Vega og som sykepleier på ulike sykehus og institusjoner. Arbeidet med fiskerihistorie og kulturminner har vært deltids og fritidsarbeid over mange år. Når jeg nå velger fiskeryrket som utgangspunkt og plattform for refleksjon og diskusjonen i denne oppgaven, er det som leseren muligens har sett; yrket og kunnskapene i fiskeriene, har vært en kilde til innsikt og kunnskap for meg som profesjonsutøver og praktiker i eget fag. Mitt liv er ikke bare jobben som yrkesfaglærer, det er også prosjektarbeideren som fordyper seg i kulturen lokalt. Det er også dette yrket og denne kulturen som har skapt min identitet. Gjennom barndom og oppvekst ble jeg som mange i samfunnet langs kysten delvis opplært i fiskeriryket. For å gi leseren en forståelse av de jeg møter og den verden jeg har vært og er virksom i vil jeg bruke Meløes (2012, s.115) betraktning: «Den vitenskapsteoretiske moralen er, at skal vi skaffe oss et godt grep om folks forskjellige begreper om verden, om den verden de selv er virksomme i, så skal vi skaffe oss erfaringer fra de virksomheten deres begreper stammer fra og har sitt feste i»

Det må medgis at jeg i starten av masterstudiet møtte både medstudenter og lærere som stilte spørsmål med hvorfor jeg i oppgaven ikke valgte et tema nærmere min arbeidshverdag, som tidligere sykepleier og yrkesfaglærer på helse- og oppvekstavdeling. Da må jeg tilbake til det som rørte så sterkt ved meg og min identitet, og det som gjør at jeg synes det er verdt arbeidet og engasjementet gjennom flere år; min interesse for kunnskapene og kunnskapsoverføringen innen fiskeryrket.

Nasjonalt er det en allmenn oppfatning både blant skolefolk og elever at utdanningen i videregående skole mer enn noen sinne trenger innspill. VG skriver i april 2014: «Yrkesfagene har vært en hodepine for alle sittende kunnskapsminister de siste årene». Videre

«... åtte år etter innføringen av skolereformen Kunnskapsløftet, er status en alarmerende lav gjennomføringsandel, svak kompetanseoppnåelse og sviktende rekruttering til yrkesfagene» (VG,2014). Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen nedsatte høsten 2015 fem utvalg for utrede hvordan yrkesfagene kan gjøres mer arbeidslivsrettet (Werner, 2015).

Grenden Nes

Fiskersønnene er oppvokst i typiske fiskerigrender nordvest på Vega¹⁷. Nes var tidlig definert gjennom båten. Dette var ei forholdsvis lun havn for oppankring av båter. Det er grunt inne ved land, utenfor ligger små øyer som skjermer mot nordavind, nordvestvind og østavind. Disse stedene, med sin nærhet til Nord-Europas største gruntvannsområde og dertil liv i havet, kom til å bli de mest folkerike bygdene på Vega. Det er tre mil til Bremstein, det største fiskevær, og fire mil ut til Egga. Med tiden kom naust, kaier, klippfiskproduksjon, fiskemottak, butikk, båtslipp, posthus, dampskipsekspedisjon, fiskehjeller og skole¹⁸. Alt som bygdes opp hadde forbindelse til fisket og fiskeriene. Det var grunnen til at menneskene ville bo her.

Meløe (2012, s.115) vil ha en begripelig beskrivelse av et fiskevær: «Når du beskriver et fiskevær: si hvor langt det er til Egga, det har noe med båtstørrelsen å gjøre, eks.60 fot». Han sier videre at «... kysterrenget det er definert av steder der det er godt å legge til med robåt. Verden får steder og skikkelser gjennom vår virksomhet i verden. Terrenget får skikkelse gjennom bruken av båten» (Meløe, 2012, s.113). Slik er Nes. Ei fiskerigrend eller et fiskevær som allerede i jernalderen var befolket. Før det hadde steinalderfolket hatt fiskebanker på det som i dag er jordlapper klemt mellom hus og åser.

De viktigste markørene på Nes er båtene, naustene og bergene. De fleste naustene har egen kai, slik at garn og redskap raskt kan lempes opp i nauset. Båtene ligger inne i ei bukt med bunnfortøyninger. Bergene rundt havna var mye brukt til klippfisktørking, man kan ennå ane at de var flådd for torv og mose. Andre berg ned mot havet var brukt til felles aktiviteter som tjæring av garn og oppsett av robåter. Havna med båtene og redskapene som skulle vøles, var midtpunkt og senteret i bygda. Livet var senteret rundt båten og redskapene. Slik vokste fiskerne og fiskersønnene opp.

¹⁷ Vedlegg 1: Kart av Vega

¹⁸ Skolen i grenden Holand-Nes ble nedlagt på 1980 tallet.

Kapittel 4. Metode og tilnærming

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne de valgene som er gjort for å belyse forskningsspørsmålene. Min oppgave har vært å få fram materiale som kan hente opplysninger i forhold til hovedspørsmålet:

Hvordan kan tidligere fiskeriopplæring gi innspill til dagens yrkesfagutdanning?

I intervjuene stilles spørsmålene med særlig fokus på:

- Tidlig yrkespraksis og kjennskap til yrket
- Opplevelse av arbeidsfellesskap
- Mestringsopplevelser
- Hvordan den praktiske overleveringen foregikk

Det har blitt utført feltarbeid i to faser.

Fase 1: Gjennom intervjuer med fire menn som ble opplært til fiskere ble det avdekket og dokumentert hvordan fiskeriopplæringen foregikk i tiden 1960-1990 årene. Utført i 2012 og 2013

Fase 2: I denne fasen intervjuet jeg fem yrkesfagelever og to yrkesfaglærere for å utdype funnene i første fase i forhold til tidlige mestringsopplevelser innen arbeidsfellesskap og tidlig innpass på en yrkesarena. Fase 2 ble utført i 2015.

Først og fremst vil valg av design og kvalitativ metode bli begrunnet og de metodiske prosedyrene forklart. Mine metoder og funn skal være avdekt og dermed mulig å forske videre på for de som måtte ønske det. «Kunnskap om spesifikke methodedetaljer kan også kreves for å foreta en nytolkning, eller for å bruke funnene i en studie» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.280).

Innledningsfortellinger

Den røde tråden jeg ønsker gjennom oppgaven er forsøkt startet og illustrert ved tre små fortellinger i oppgavens begynnelse. Her lar jeg først en fiskersønn reflektere over sin opplæring og hvordan han behersket denne i 12-årsalderen. Hans uttalelser om den mestringsfølelsen han tidlig fikk oppleve, er noe av utgangspunktet for den teoretiske drøftingen av mestring gjennom oppgaven.

Videre kommer yrkesfaglæreren inn med sin fortelling om hvordan han har erfart endringene i den elevmassen han møtte for 15 år siden, kontra den han møter i dag. Læreren henter opp *en* av sine fortellinger, som behandler den forskjellen han ser på barn og unges kyndighet generelt med praktisk gjøremål og spesielt med verktøy, som er nødvendige for å beherske og mestre yrket, ikke minst for å ta et fundert valg for å velge en praktisk orientert linje. Fortellingen kan si oss noe om hvor viktig det er å få lov til å mestre ulike praktiske gjøremål for å sette barn og unge bedre i stand til å ta sine valg videre.

Siste fortelling er en dagligdags dialog med to tenåringer som har startet sitt utdanningsløp i videregående skole. Deres viktige spørsmål om skolen og frustrasjoner om yrkesutdanningene blir tatt videre og forsøkt behandlet gjennom de diskusjonene som kommer fram. Her vil jeg vektlegge deres forventninger om mer praksis og prosedyreøvelser og den fremmedgjøringen gjennom teoretiske drøftinger av faget som de opplever over to år, med tanke på det yrket de er på vei inn i.

Førforståelse

Etter det første feltarbeidet, fase 1, med intervju av fiskersønner og fisker, satt jeg igjen med en god dokumentasjon av hvordan de ble opplært og hvordan dette opplæringsløpet styrket dem i senere arbeid og yrkeskarriere. Deres beskrivelser av den arbeidshverdagen de fikk være en del av og den mestringsfølelsen de opparbeidet ved dette, berørte meg sterkt. Samtidig opparbeidet jeg en nysgjerrighet til å identifisere *hva* de opplevde som gjorde yrkeserfaringen og opplæringen så verdifull. Dette var en utdanning stort sett uten bøker og teoretisk forankring.

Neste steg i feltarbeidet, fase 2, var å gå til dagens yrkesfagelever og yrkesfaglærere for å få materiale på hvordan de opplever sin skolehverdag med fokus på deltakelse og mestring i faget. Disse elevene følger dagens yrkesfagutdanning. Var det noen gode fokusområder her?

Kunne det hentes flere beskrivelser ved å lytte til elevene og legge til deres erfaringer? Yrkesfaglærernes erfaringer er tatt med for å få deres blikk i den verdenen jeg forsøker å hente erfaringer fra.

Historisk bakgrunn for arbeidskulturen

Dette er en diskusjon over barn og unges stilling i vår kultur. Det er også en beskrivelse av den arbeidskulturen som våre barn og unge har vært en del av historisk. Det er forsøkt å vise hvilke forventninger som har blitt stilt til barn og unge i arbeid og skole gjennom en tidsperiode. Her drøftes særlig den rollen barn og unge hadde i fiskerisamfunnet. Mulighetene og holdningene til barn og unges deltakelse og inntreden i arbeid og skole har vært i stor endring på få tiår, dette har fått en plass i videre i denne delen av kapittelet gjennom stemmen til forfattere som har gjort sine analyser av dette.

En reise i kunnskap

Det kreves noe av enhver leser som skal ta seg inn i en oppgave som veksler mellom data og drøftinger, som kan synes så klare for forfatteren. Ved å ta leseren med meg på de oppdagelsene som kom gjennom flere år, vil jeg synliggjøre hvordan tankene til slutt resulterte i forskning. Oppgaven ble til ved stadig nye oppdagelser i felt. Datainnhentingene nødvendiggjør også en veksling mellom de tre stedene: Vega, fiske- og fangstlinje og Nord universitet, for å stadig tilføre noe nytt og gi en bedre beskrivelse av forskningsspørsmålene.

Kritisk syn på egen rolle som forsker

I kapittel 2, *En reise til kunnskap* gis det en begrunnelse for hvorfor valget av forskning ble fiskeriopplæring og ikke helseutdanning, som kunne synes mest nærliggende for meg. Her vil jeg også støtte meg til Meviks (1997 s.137) refleksjon over forskerrollen. Hun reflekterer over nærhet og distanse til forskningsfeltet og problematiserer for *lite* og for *stor* distanse til feltet. Her vektlegger hun at forskeren må være kjent med feltets begreper og metaforer og kjenner de erfaringsnære begrepene Hun gjør også et poeng av at forskeren må veksle mellom felt og forskningsmiljø. I den forstand har forskningsmiljøet ved universitetet vært en nødvendig arena i tillegg til feltarenaene. «Praktikeren må ut av sitt forskningsfelt, ut av nærheten og

gjennom tilhørighet i et forskningsfellesskap få den nødvendige distanse til sitt praksisfelt for å makte å skape dette *skilje som gjer ein skilnad*» (Mevik, 1997 s.137).

Fiskeribegrepene i feltet er kjente i forhold til den nærhet jeg tidlig har hatt gjennom oppvekst, egen praksis innen fiske og tidligere dokumentasjonsarbeid. De praksisnære begrepene innen feltet er kjent for meg, noe som er nødvendig for å forstå den verden jeg skal forske på. Meløe (2012, s.42) mener at: «Det svarer ikke bare en aktør til handlingen, men også en verden. Aktørens verden er den ordningen av natur, teknologi, regelverk, etc., aktøren opererer innenfor eller med hensyn på».

Jeg opplever at forskningen innen et annet felt enn det jeg arbeider med til daglig på helse- og oppvekstavdeling har gitt bare positive effekter, da det har gitt en mer interessant observasjonsvinkel til fag og felt. Jeg har på noe vis fremmedgjort min daglige praksis og sett nye momenter i en annen yrkesfagutdanning. Det har vært mer stimulerende og pirret nysgjerrigheten på en helt annen måte enn om jeg skulle være i egen fagseksjon. Jeg tror nysgjerrighet er en viktig drivkraft, større enn mitt noe slitne blikk i forhold til helse- og oppvekstavdelingen. Jeg er blitt mett med stadige fagdiskusjoner og forbedringsplaner som tar altfor lang tid å realisere, i den grad at jeg så det som befriende å møte et annet felt.

Fangen (2004, s.265) mener at: «En bekjennende presentasjonsstil lar deg overbevise leseren om din egen gryende forståelse av enten karakteristika ved en deltaker eller en situasjon». Her bruker jeg hennes uttrykk bekjennelse som dekkende for *En reise til kunnskap* i kapittel 3. De observasjonene og antakelsene som jeg hadde, er forsøkt avdekket, slik at de viser hvordan forskningen ble fundert. Faktisk anbefaler Fangen (2004, s.268) å benytte en veksling mellom en bekjennende og realistisk skrivestil nettopp for å diskutere forskerens rolle i feltet. Hun er også inne på muligheten av å bruke egne følelser som data eller forsknings materiale (2004, s.265). Dette er gjort i liten grad gjennom oppgaven, men på slutten av *En reise i kunnskap*, i beskrives de følelsene som får meg til å gå videre i arbeidet og bli en drivkraft i dette forskningsarbeidet. Følelser må ikke undervurderes som en mektig drivkraft både innen forskning og for så vidt annet arbeid. Men for å unngå de narsissistiske fallgruvene Fangen også beskriver, er det viktig for meg å holde mine følelser som data innen kapittel 3. Hvis jeg som forsker lytter for mye til min egen stemme og egne følelser, vil arbeidet kunne dreie til det sentimentale og navlebeskuende. Mitt selvpålagte oppdrag var en forskning først og fremst for og om elevene.

Kvalitativ metode

For å få forståelse for den virkelighet og livsverden som skal undersøkes gjennom oppgaven må jeg stille spørsmål til utvalgte mennesker ut fra bestemte kriterier. Kvale og Brinkmann (2009, s.19) sier i sin innledning boken *Det kvalitative forskningsintervju*: «I en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål og lytter til hva folk selv forteller om livsverdenen sin. Intervjueren lytter til deres drømmer, frykt og håp; lytter mens intervjupersonen med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger, og lærer om deres tanker om skole- og arbeidssituasjon, familieliv og sosialt liv».

Thagaard (2009, s.217) mener at «forskeren skal skape en beretning om sosialt liv, og konstruerer på den måten en versjon av den sosiale verden hun eller han har studert». Fortolkningen gjøres på bakgrunn av de beskrivelser som kommer opp i intervjuene. Dette må nødvendigvis preges av forskerens egen fortolkning etter de fokusområder som gjelder for disse intervjuene, i mine undersøkelser: mestringsopplevelser og tidlige yrkeserfaringer.

Generelt er kvalitativ metode motsatsen til kvantitativ metode, der det hentes inn et større antall informanter som skal svare på spesifikke spørsmål. I kvalitativ metode utvelges et visst antall informanter som forskeren mener kan gi en dypere forståelse av forskningsspørsmålene. Forskeren tar gjerne det utforskende perspektivet som driver forskningen fram ettersom det identifiseres stadig nye data som kan belegge hovedspørsmålet. Spørsmålene tar utgangspunkt i informantens ståsted og livsverden. Kvalitative undersøkelser gjennom intervju kan for det første gi de opplysningene en forsker ønsker, men ved at det gis nokså åpne spørsmål kan dette også indentifisere nye og uoppdagede områder som forskeren kan arbeide videre med.

For å sette det kvalitative forskningsintervjuet opp mot flere tilnærminger, vil jeg gi innspill fra forskere som går så langt som å si at det bør åpnes helt opp mot det feltet man vil studere og ikke konstrueres spørsmål. I vitenskapsteorien er dette diskutert ved forskerne Glaser og Strauss (1967, referert i Fangen, 2004, s.33- 34) som mente at det «ikke ville være riktig å utforme forskningsspørsmål på forhånd, fordi det kan hindre deg i å åpne deg tilstrekkelig for feltet. Feltarbeidet vil ofte kunne lede deg til forskningsspørsmålene etter at du har tilegnet deg dyptgående materiale». Dette kan åpne for en enorm datainnsamling, som vil være tidkrevende å innhente og analysere. Slik jeg valgte å utføre intervjuene ble det i fase 1 gitt åpne spørsmål. I neste fase ble spørsmålene strukturert mot bestemte fokus. Prosessen fra de åpne spørsmålene i fase 1 til de mer strukturerte i fase 2 mener jeg ga en dypere og målrettet undersøkelse av fokusområdene.

Semistrukturert intervju

I denne oppgaven er det valgt semistrukturert livsverdenintervju både ved feltarbeid fase 1 og 2. «Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.47). Dog er det ikke helt åpent eller skarpt strukturert ved spørreskjema. I feltarbeid fase 1, var spørsmålet ganske enkelt å be intervjupersonene fortelle fritt om sin opplæring i båten, fordi jeg var nysgjerrig på hvordan en praksisopplæring foregikk uten at den teoretiske delen var inkorporert. Et annet aspekt ved dette feltarbeidet var ønsket om å dokumentere hvordan opplæringen i fiskeri foregikk for å bevare dette for ettertiden. NSD¹⁹ og intervjupersonene på Vega har også godkjent at intervjuene kan arkiveres med reelle navn i Vega bygdemuseum. Intervjupersonene fikk her fortelle nokså fritt for å få opp de historiene og beskrivelsene som kunne gi mening til temaet. For å sikre at det ble en hel fortelling hadde jeg støttespørsmål, som jeg forsøkte å få naturlig inn i samtalens gang, eller komme opp med når fortellingen stanset opp²⁰.

I feltarbeid fase 2, der yrkesfagelever på fiske- og fangstlinje ble intervjuet, var spørsmålene mer strukturerte²¹, men med åpning for å fortelle om opplevelser og hendelser som hadde hatt betydning for linjevalg, oppfatning av skolehverdag og fremtidsønsker. Spørsmålene var også formet slik at det kunne hentes inn data om spesifikke situasjoner: fokus her var mestringsopplevelser og oppfatning av opplevelser i arbeidsfellesskapet og i hvor stor grad de hadde erfaringer fra det yrket de hadde valgt. I utgangspunktet hadde jeg en formening om at de unge ville behøve flere støttespørsmål, og at de ikke var så drevne i å forklare sin verden som fiskersønnene fra feltarbeid 1, dette stemte for så vidt. Ungdomsintervjuene blir nærmere beskrevet i delen *Å intervju barn og unge*.

Yrkesfaglærerne fikk en mere strukturert intervjuguide²² ut fra hvordan de vurderte utdanningen som hensiktsmessig for å skolere elevene til den fagutdanningen de var inne i. Det var lagt stor vekt på eksemplene som kunne gis i løpet av intervjuet.

¹⁹ NSD: Norsk personvernombud for forskning

²⁰ Intervjuguide for fiskersønner og fisker vedlegg nr.2

²¹ Intervjuguide for elever på Fiske og fangst vg.2 vedlegg nr.3

²² Intervjuguide for yrkesfaglærere, vedlegg nr.4

Fenomenologisk tilnærming

I et livsverdenintervju, som er semistrukturert, vil jeg som forsker forsøke å framskaffe fortellingene og situasjonene som kan beskrive intervjupersonenes opplevelse av det tema som er brakt opp. Meløe (1983) mener at: «Vår grunnleggende forståelse av det andre gjør og sier bygges opp der vi selv er til stede i det som gjøres og sies – der det andre gjør og sier flettes sammen med det vi selv gjør og sier i en felles virksomhet, fredelig eller ufredelig, i sandkassen, på kjøkkenet, i fjøset, om bord på garnbåten, på verkstedet, i verkstedklubben, på festen, etc. Det er der vi lærer å forstå det andre gjør og det er der vi trenger å ha lært det». Meløe (1983) undervurderer ikke dermed det å lese seg til forståelse slik at vi bygger ut våre egne erfaringer med andres, i sin videre refleksjon. Vitenskapsteorien er også en del av den forberedelse og forforståelse man skal tilegne seg før et feltarbeid kan settes i gang.

Edmund Husserl (Tjønneland, 2005 – 2007) regnet fenomenologien for en rent beskrivende «vesensvitenskap» i motsetning til alle årsaksforklarende faktavitenskaper. «Fenomenologien er da den filosofiske grunnvitenskap som ikke bare vil oppholde seg ved tingene som fenomener, men vil trenge inn til deres *vesen* eller betydning». Slik er designet og spørsmålene formet. Å la intervjupersonene fortelle sine opplevelser og erfaringer innen visse tema; opplæring i båten, opplevelse av skolen og opplevelse av elevene; «man vil trenge inn til deres vesen eller betydning». Siden skal fortellingene tolkes opp mot egen erfaring og vitenskapsteori. «Fortellingene lar oss se mønstre der det er kaos og mening der det er tilfeldigheter som avgjør» (Delistraty, 2015). Historikeren Delistraty har studert historiefortellingen og mener i videste forstand at den inngår i vår evne til å overleve og har nær tilknytning til evolusjonen. Jeg tenker da for eksempel på de fortellingene som Nergaard gir oss i boken «Den levende erfaring». Han beskriver samenes *minnesagn*, komplekse fortellinger som varsler om ulykker eller overraskelser i terrenget der de ferdes med folk og dyr (Nergård, 2006, s.120). Fortellingene har stor betydning for en trygg og ressursvennlig drift i forholdet natur og mennesker. I denne oppgaven vil fortellingene gi meg materiale og videre kunnskaper til forskningsspørsmålene.

Valg av intervjupersoner

I en kvalitativ forskning er det viktig å gjøre et utvalg av intervjupersoner som kan bidra til å gi svar på prosjektets spørsmål. Hvem kan være de beste for å kunne gi opplysninger om forskningsspørsmålene? I Feltarbeid, fase 1, var hensikten med intervjuene å få et innblikk i fiskeriopplæringen som foregikk i Vegasamfunnet fra 1960-1990 tallet. Tanken bak intervjuene var å dokumentere en praksis og identifisere aktørenes syn på den opplæringen de hadde hatt. Hovedspørsmålet var først og fremst å fortelle fritt om den opplæringen som foregikk på fiskerbåten. Valget av intervjupersoner måtte da konsentreres om utøvere som hadde blitt opplært innen fiskeri i denne tidsepoken. Tidligere (se kap.3), hadde jeg arbeidet med et prosjekt med gamle fiskere som hadde sin opplæring og sitt yrkesliv gjennom 1930-1940- tallet.

Disse gamle fiskerne hadde alle sønner, som ble opplært innen fiskeri, men som valgte andre yrker. Ved å intervjuer både fedre og sønner, ville jeg skape en lang tidslinje og en dypere forståelse av hva som avgjorde synet på yrket og de valgene som ble tatt i forhold til opplæring og videre livsvalg. Dette materialet er ennå ikke fullt analysert og kan benyttes for å dokumentere opplæring og få et innblikk over tid, og også brukes i andre sammenhenger historisk og forskningsmessig. Nå kan en jo spørre seg hvorfor jeg ikke bare valgte de som *ble* fiskere ut fra opplæringen på 1960-1990 tallet, det kunne jo for så vidt også belyst spørsmålene. Men denne avgjørelsen ble tatt på bakgrunn av de tre intervjupersonenes erfaring med to opplæringsløp: deres første opplæring kan beskrives som mesterlæring i fiskerierne på den tiden de var barn og unge, senere fikk de alle erfaring med dagens skolaske²³ opplæring gjennom videregående skoler og senere høyskoler. De tre mennene, sønner av fiskere, hadde alle erfaringer fra to ulike utdannings- og opplæringsløp, som er spesielt for deres generasjon.

For å skape en videre beskrivelse av opplæring innen fiskeri, valgte jeg så å intervjuer en fisker som startet sin yrkeskarriere i 1963, og stadig er i aktivt fiske. Denne intervjupersonen kunne opplyse om en klassisk fiskeriutdanning slik det da foregikk, det var også av interesse å høre hvordan han så på sin opplæring med et tilbakeskuende blikk.

Fase 2 i feltarbeidet kom som et resultat av det første. Gjennom datainnsamlingen i det første feltarbeidet hadde jeg silt ut noen fokuspunkter som kunne være interessante å se nærmere på i dagens fagutdanning: mestringsopplevelser og erfaring med arbeidsfellesskap og

²³ Se kapittel 2, Wackerhausen s.14

utdanningsvalg.²⁴ De tydeligste informantene for meg var elever som gikk på ff linjen i vårt eget fylke, Nordland. Kriteriene var rett og slett at de gikk på linjen fiske- og fangst vg.2. Før jeg dro til ff linjen på besøk, intervjuet jeg to elever fra egen skole i Brønnøysund. Begge var tilknyttet en yrkesfaglig linje. Intervjuene var lagt opp etter samme guide som den den jeg skulle bruke senere. Intervjuene var ment å skulle gi innspill til de spørsmål jeg hadde skissert. Disse intervjuene blir senere vurdert under *prøveintervju*.

Videre intervjuet jeg to yrkesfaglærere som hadde lang erfaring fra fagutdanning²⁵. Den ene fra bygg- og anleggsteknisk linje, den andre fra fiske- og fangstlinje. Læreren fra bygg- og anleggsteknisk linje ble egentlig valgt ut ved en tilfeldighet, da vi gjennom samtaler kom i snakk om den strukturen fagutdanningene har. Hans innspill syntes jeg var så veloverveid og begrunnet at jeg inviterte han til intervju. Hans intervju er generelt om hans opplevelser av dagens situasjon i skolen og ikke spesielt om fiskeri, da elevene følger samme læreplan stort sett uansett fagutdanning. Den andre læreren var tilknyttet videregående skole på ff linje og hadde lang erfaring fra forskjellige maritime skoler.

Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene er gjennom intervjuguiden forsøkt tilpasset den målgruppen og tema som er valgt. Og etter de vesentligste spørsmålene som er analysert etter den forforståelsen som ligger til grunn for forskningen. Som før skissert ble intervjuene gjennomført etter følgende guider og framgangsmåte:

1. Fiskersønner med semistrukturert intervju med ett hovedspørsmål
2. Fisker med semistrukturert intervju med ett hovedspørsmål
3. Fiskerifagselever med strukturert intervjuguide
4. Yrkesfaglærere med strukturert intervjuguide

Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd og senere transkribert. Det ble skrevet støttenotater gjennom intervjuene. Ved feltarbeid 2 ble transkriberingsarbeidet så arbeidskrevende at jeg valgte å leie transkriberingsassistenter. Dette ble gjort ved endringssøknad til NSD og ved å forplikte databehandleren med egen taushetsavtale fra NSD.

²⁴ Intervjuguide fiskerifagselever vedlegg nr.3

²⁵ Intervjuguide yrkesfaglærere vedlegg nr.4

Feltarbeid fase 1.

Feltarbeid fase 1, ble utført i 2012. Intervjuene var ferdig transkribert og delvis analysert etter tema fra første prosjekt. Utvalget av informanter i fase 1, ble bestemt ut fra ideen om å følge en tidslinje i utviklingen fra et tidligere dokumentasjonsarbeid med eldre fiskere. Da ble det deres sønner, senere kalt «fiskersønner», gjennom oppgaven. Med de nære forbindelsene og kjennskaper som er i en liten grend, hadde jeg kjennskap til alle tre fra oppveksten. En av informantene var min bror, men utvalgt etter samme kriterier som de andre: sønner som hadde fiskeriopplæring.

Jeg søkte NSD om tillatelse til mitt feltarbeid med intervjuguide som vedlagt. Etter tillatelsen ble de tre kontaktet telefonisk først. Etter at de hadde gitt sitt samtykke ble informasjon og spørsmålsguide sendt over på mail for å sette i gang den tankeprosessen jeg mente var nødvendig for å oppnå den fortellende intervjustilen jeg hadde ønske om. Alle fikk ved intervjuet forlagt samtykkeerklæring og informert om mulighet til senere å trekke seg. Alle samtykket også i å la intervjumaterialet gå til Helgeland Museum. Dette er ikke gjort ennå. Etter at masteroppgaven er ferdig vil jeg kontakte dem for et endelig samtykke der de godkjenner lydopptak og intervju. Dette for å dobbelsikre at deres opplysninger blir til glede både for dem selv og befolkningen. Antallet ble bestemt ut fra at jeg ønsket en overkommelig gruppe, da jeg så at arbeidet med forberedelse, intervju, transkribering, og generell datainnsamling kunne være tidkrevende.

Settingen ved intervjuene var ved to anledninger heime hos meg, og ved en anledning på kontoret til en av intervjupersonene. Det ble brukt lydbånd og skrevet støttenotater mens intervjuene foregikk. Senere ble intervjuene transkribert. Intervjuene tok omtrent 1-1,5 time. Hovedinntrykket etter intervjuene var at det forekom mange praktiske eksempler og historier. Gjennom intervjuene var jeg oppsatt på å få intervjupersonene til å eksemplifisere og beskrive episoder som de hadde opplevd gjennom sin opplæring i fiskeri. Dette lyktes også. De hadde alle en rik verktøykasse å hente erfaringer fra.

I januar 2015 hadde jeg prosjektskissen klar for neste feltarbeid og så da at det ville gi et eget perspektiv hvis jeg fikk inn stemmen til en som hadde drevet fiske fra tidlig barndom og som ennå var aktiv i yrket. Fiskeren Hans bidro gjerne til prosjektet etter en forespørsel, selv om han mente at han ikke hadde fått det som kunne kalles *utdannelse*. Intervjuet foregikk i hans heim, med samme utstyr som de øvrige, lydbånd og støttenotater og i dette tilfellet; ramsterk kaffe.

Feltarbeid fase 2

I feltarbeid fase 2, med ff elever og yrkesfaglærere, var jeg ikke entydig sikker på hvor mange elever jeg skulle intervju, men mente i utgangspunktet fem elever. Jeg hadde nå en opparbeidet erfaring på hvor mye arbeid et intervju og prosessen rundt ville innebære, men ville allikevel ha et utvalg som kunne beskrive deres verden når jeg først hadde bestemt at deres bidrag skulle være med. Jeg gjorde da en avveining i felleskap med min veileder Randi Kaarhus. Hun lanserte «snøballmetoden» for meg. For å «mette» stoffet, hente informasjon om tema og spørsmål, kunne jeg starte opp med en elev og jobbe med intervjuer til jeg hadde tilstrekkelig stoff. Jeg ba da skolen om i utgangspunktet å få intervju fem elever i fiskerifagsklassen. På forhånd hadde jeg vært i telefonisk kontakt med avdelingslederen ved skolen og oversendt prosjektskissen og spørsmålsguidene for elever og lærer.

Avdelingslederen ba en av de mest erfarne faglærerne om å delta. Avdelingslederen ga videre tillatelse og overførte så «saken» til kontaktlæreren for vg.2 klassen med ff elever. Min kontakt var nå hos henne. Vi hadde mailkontakt på forhånd der jeg ba om at hun måtte finne et representativt utvalg av elever i klassen, med forskjellig utgangspunkt og med ulik faglig styrke. Hun valgte fem elever, de ble informert og ga muntlig samtykke på forhånd. Jeg ønsket også at hun kunne vise meg rundt på skolens område med de lokaliteter som elevene hadde tilgjengelig.

Jeg hadde beskrevet spørsmålene for NSD og var noe spent på om jeg måtte innhente tillatelse fra foreldre, da noen av elevene var under myndighetsalder, men spørsmålsguiden ble godkjent uten foreldresamtykke. Jeg så også at spørsmålene i utgangspunktet ikke var særlig sensitive. Men nettopp fordi en aldri kan være sikker på utfallet av den informasjonene som komme, vil taushetserklæring fra meg være viktig og samtykke fra de som intervjues. Det var også her snakk om elever i alderen 17-18 år.

Prøveintervju

Før jeg reiste til ff elevene hadde jeg bedt rektor på egen skole om tillatelse til å intervju to elever og en yrkesfaglærer ut fra samme prosjektskisse. Han var positiv til henvendelsen og tillot videre kontakt med elever og lærer. Elevene hadde jeg overflatisk kjennskap til fra skolemiljøet. Begge var tilknyttet en yrkesfaglig studieretning. Kontaktlærer gjorde utvelgelsen av elevene.

Kontaktlærer for elevene fikk tilsendt en intervjuguide og prosjektskisse, slik at han og elevene kunne forberede seg. Settingen var et lydisolert rom i skolens bibliotek, der vi kunne snakke uforstyrret og uten avbrytelser. Jeg hadde forberedt dem på at tiden intervjuet tok kunne variere, men ville vare omtrent en time. Før intervjuene startet informerte jeg om at intervjuene ble tatt opp på lydbånd, de underskrev samtykkeerklæring og ble informert om at de kunne trekke tilbake sine intervju eller uttalelser om de angret etterpå. Til sist informerte jeg om at jeg ville intervju flere elever og at alt som kom med av informasjon ikke ble brukt i en oppgave. Jeg gjorde det klart at deres bidrag var viktig for meg for å lære å intervju elever om deres syn på bestemte situasjoner innen skolen. Elevene var positive til dette og syntes det var spennende å bli med på intervju.

Kritisk syn på egen rolle som intervjuer

Intervjuene ble foretatt på våren 2015, et par uker før jeg skulle reise til ff linjen. En test på spørsmål, vinkling og setting generelt, kunne være av verdi både for meg som intervjuer og de kommende intervjupersonene. Elevene var lette å komme i kontakt med og hadde en svært positiv innstilling til situasjonen og snakket godt, men jeg oppfattet det slik at de hele tiden var på søk etter et språk eller en formidlingsevne når det kom til konkretisering av opplevelser. En annen observasjon var at de syntes å lete etter «fasitsvaret». Vi kom inn i en lærer- og elevsetting. Dette følte nokså utfordrende for meg. Jeg satt rett og slett igjen med lite data om det jeg ønsket å få fram.

Jeg måtte lytte til samtalene på opptaket og gå til vitenskapsteorien for finne mer kunnskap om intervju, spesielt for denne unge gruppen. Bache Hansen og Frønes sin bok «Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning», var god for å lære metode her. Den kunne jeg lest på forhånd, men så er det altså slik at man må øve for å lære, og det måtte jeg her.

Ved lytting på lydopptakene analyserte jeg slik at jeg kom for brått på i min spørsmålsstilling, elevene ble overrumplet. Jeg tok ikke den nødvendige tid for å forsikre meg om at de forstod min agenda og målet for intervjuet. Jeg kunne i større grad tatt meg tid til småprat og oppvarming i starten av intervjuet for å la dem slappe av og la tankene komme på sporet. Dette var også en samtale om deres liv, så det måtte opprettes den gode tillit først. Jeg måtte ta en rolle der jeg i større grad så, lyttet og bekreftet den unge slik at de fant nødvendig trygghet. I samtale med min veileder Randi Kaarhus framhevet hun også viktigheten av å la de unge få rollen som den som vet best og kan bidra til for eksempel å få en bedre skole. Det

var også viktig å avslutte intervjuet slik at jeg trakk fram viktige, verdifulle poeng som jeg var glad for i løpet av samtalen.

Intervju med elever på fiske- og fangst linje

Med en større innsikt enn før dro jeg til ff linjen for å møte elevene der. Det første møtet med skolen var en meget imøtekommende avdelingsleder og kontaktlærer. Skolen var spesielt bygd opp for å ta imot elever på linjene naturbruk, akvakultur og fiske- og fangst.

Kontaktlæreren viste meg rundt som en introduksjon. De hadde et stort naust nede ved havna med fiskeriutstyr som garn og nøter. Skolen hadde egen fiskeskøyte som var på lofotfiske akkurat denne dagen. En av bygningene inneholdt et imponerende Newtonrom med muligheter for kunnskapsfordypning og forskning. På skoleområdet var det også lokaliteter for akvakultur, der det var full aktivitet med lærere og elever. Aktivitetene det var lagt til rette for gjennom lokaler og båt på denne avdelingen, var imponerende. I dagens situasjon nasjonalt med synkende produksjon i oljenæringene, vil jeg tro at landsdelen har en av sine viktigste yrkesfaglige avdelinger her.

Kontaktlæreren hadde ordnet med et klasserom der intervjuene kunne foretas. Vi satte pulter sammen til bord, og satte kaffe og vann frem. Utsikten til havet og øyene utenfor skolen var en ekstra dimensjon i møtet. Elevene hadde fått hilst på meg på forhånd, og jeg gjorde et nummer av å møte dem med respekt og håndpresentasjon i klasserommet. Det var valgt ut fem elever, fire gutter og ei jente, og intervjuene foregikk individuelt. På forhånd hadde jeg bestemt at tre intervjuer var nok denne dagen, så fikk jeg se hvor mange det ble neste dag (jfr. snøballmetoden). Jeg ville unngå å bli sliten og uinspirert av arbeidet. På forhånd hadde jeg satt opp noen kjøreregler for intervjuene:

- Tid til å opprette tillit, oppvarming med litt prat om lette temaer fra deres hverdag.
- Forklare elevene lettfattelig hva jeg var opptatt av; tema og erfaringsopplevelser.
- Nøytralisere «rette svar» ved at det var deres opplevelser som var viktige.
- Deres meninger var de viktigste for meg, uansett hva de sa.
- Gi en positiv tilbakemelding til slutt. Påpeke poeng som var viktige for prosjektet eller noe jeg hadde lært av eleven som ga meg ny kunnskap.

Målet var å skape en trygg intervjusituasjon og gi elevene noe tilbake der og da. Intervjuene ble gjennomført med lydbånd og støttenotater. Intervjuene opplevdes fra første stund som

trygge og målrettede, med den forberedelsen som var gjort. Elevene virket å slappe av og fortalte fritt om sine opplevelser i skolehverdagen og også tidlige yrkeserfaringer. De hadde alle rike erfaringer fra ulikt fiskeri som forbauset meg ettertrykkelig. Uten å være helt bevisst mine tanker hadde jeg tenkt at dette var ungdommer som hadde blitt rådet til å velge «noe praktisk», fordi de hadde strevd med teorifag, eller bare var skolelei. Dette stemte så avgjort ikke. De hadde stor glede av faget fiskeri og opplæringen, og hadde historier om deltakelse fra tidlig barndom. Dette gjaldt samtlige. Noen utmerket seg som særlig målbevisste med tanke på fremtiden og ville starte eget rederi. Dette var kompetente elever med erfaringer jeg som intervjuer ikke kunne drømme om på forhånd. Jeg var kommet tett på 17-18 åringer med allerede stor arbeidserfaring.

Etiske aspekter og barn og unges rett til å bli hørt

Intervjuer med unge mennesker har, som før reflektert over, noen kjennetegn. Ved å ta 17-18 åringer inn i et forskningsprosjekt, må jeg for det første anse dem som kompetente aktører ifølge Backe Hansen og Frønes (2012, s. 25). Det betyr at:

- Barn og unge bør samtykke aktivt i å delta i forskningen. Dette ble gjort på forhånd med informasjon og ved samtykkeerklæring før intervjuet.
- At barn og unge må involveres så mye som mulig. Her ble det på forhånd gjennomgått en skisse om prosjektet ved kontaktlærer og informert om hensikten med spørsmålene av meg som intervjuer. Jeg var også inne til den samlede klassen på morgenen og presenterte meg og fortalte om prosjektet jeg holdt på med. Her ble essensen i spørsmålene presentert. De fikk alle komme med spørsmål om hva jeg holdt på med.
- Barn og unge som posisjoneres som aktører skal få formidlet sine resultater tilbake på måter som anerkjenner dem. Jeg har i en spredningsplan om denne masteroppgaven til Nordland Fylkeskommune foreslått å reise til skolen der disse elevene gikk for å fortelle om resultatene. Hvis det er ønsket av skolen og fylkeskommunene vil jeg også gjøre det, selv om disse aktuelle elevene nå har forlatt skolen. Så får skolen avgjøre om de vil informere de «gamle» elevene som var med på prosjektet.

Juridisk har ikke unge samtykkekompetanse til å delta i forskning før de er myndige, 18 år. Dette har blitt lempet på de senere årene, særlig innen helselovgivningen. «Følgelig er rett til å samtykke til å delta i forskning tatt inn som en del av de aldersbestemte rettighetene

ungdom får etter hvert som de nærmer seg myndighetsalder» (Backe-Hansen og Frønes, 2012 s.27). Dette var også konklusjonen fra NSD.

Ved å ta barn og unge inn i forskning kommer raskt aspekter som ekstra beskyttelse og asymmetrisk maktforhold inn. En alminnelig antakelse hos de fleste er at barn og unge har mangel på den voksnes vurderinger og erfaringer, det kan gi hendelser ved forskning som ikke barnet overskuer og dermed en traumatisk opplevelse. Dette synes jeg er kvalitetssikret ved at veileder, rektorer, avdelingsleder, kontaktlærer, NSD og elevene selv har fått spørsmålsguide og prosjektinformasjon. Den andre siden av dette aspektet er som Bache Hansen & Frønes (2012 s.18) mener: «Nettopp fordi barn ofte mangler voksnes vurderingsevner og erfaring, har man i for liten grad lagt vekt på informasjon som kommer fra barn og unge selv. Dette gjelder ikke bare barnas egne vurderinger, men også enkle ting som deres perspektiv på forskjellige fenomener og hva de foretrekker». Man kan se på de unges stemme som en del av deres rettigheter i samfunnet. Deres ytringsfrihet blir gjennom forskningen også ivaretatt. Og nettopp *deres* kompetanse regnet som verdifull og verdsatt.

Denne aldersgruppen ble ansett som voksne i dette forskningsperspektivet, men ved at de er unge og ekstra sårbare, tas ekstra forhåndsregler og informasjon. Et asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen kan beskrives slik at den voksne som intervjuer har makt til å styre intervjuet og senere fortolke det som er sagt.

Validitet, reliabilitet og overførbarhet

«Validitet som begrep koples opp mot en *uttalelses sannhet*» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Pervin (1984, referert i Kvale og Brinkmann, 2009, s.251), mener at validitet har med å gjøre «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om». Jeg må som forsker ha en formening om hvordan de fenomenene eller variablene jeg ønsket svar på, faktisk blir besvart. Jeg mener her at spørsmålene fikk frem de fokusområdene jeg ønsket. Og, jeg var glad for at det ble stilt meget åpne spørsmål i første feltarbeid. Det fikk vekket nysgjerrigheten min til å stille flere spørsmål, men med et annet fokus. Jeg fikk også anledning til å teste ut spørsmål og kvalitetssikre disse, før møtet med skoleelevene, noe jeg mener styrket sannhetsgehalten og

gyldigheten i undersøkelsen. Undersøkelsen forsøker å vise til handlingsbasert kunnskap som inngangsport til en bedret yrkesfaglig utdanning.

Hva har jeg gjort for å øke validiteten i min oppgave? Ifølge Kvaales og Brinkmanns syv stadier av validering (2009, s.253), utførte jeg en forundersøkelse før starten på masterstudiet. Jeg har fulgt samme spor; opplæring og videre mestring og arbeidsfellesskap. Kvaliteten på metoden og utprøving av spørsmål diskutert med ulike faggrupper fra universitet til NSD for å kvalitetssikring. Det ble formulert spørsmål som var minst mulig ledende, da intervjupersonen svarer mest mulig på fritt grunnlag. Det ble gitt forhåndsinformasjon til intervjupersonene som pekte mot tema erfaringsbaserte opplevelser. Jeg har ikke belegg for, eller noen tanker om at intervjupersonene ikke snakket sant og var oppriktige i sine uttalelser. Transkribering kan gjøres forskjellig fra person til person. En uttalelse fra en intervjuperson kan formuleres forskjellig. I denne oppgaven leide jeg profesjonelle transkriberingsassistenter på fire intervjuer på grunn av stor arbeidsmengde (mange intervju på kort tid). Ved gjennomgang og sammenlikning med støttenotater, kunne jeg ikke se at dette hadde noen innvirkning på meningen eller forståelsen. Jeg sikret meg at de som ble intervjuet forstod begrepene som kom opp; for eksempel mestring. I en slik studie der det etterspørres en viss type erfaringer fra arbeidsliv og skole, som skal beskrives, er det nesten umulig å innhente opplysninger via spørreskjema. Det måtte i så fall være bare noen avgrensede spørsmål som en videre måtte gå til dybdeintervju for å få den hele forståelse for.

To feltarbeider gir en større bredde og datasamling. Det må ikke være slik. Jeg kunne tatt utgangspunkt bare i de første fire intervjuene og drøftet temaet videre i fokusgruppe med fiskersønner og fisker. Med dette hadde *deres* erfaringer fått større dybde og mening. Dette var også en tanke jeg hadde i starten. Etter hvert ble det klart for meg at jeg ville forme undersøkelsen slik at tema ble diskutert i forhold til dagens yrkesutdanning. Dette gjorde prosjektet mer aktuelt i dagens skoledebatt og hadde da en mulighet til å brukes i en samfunnsmessig kontekst. Ved å gjøre dette utfordrer jeg min egen profesjon, yrkesfaglærerne, og forhåpentligvis også politikere, næringslivet og fagforbund. Derfor ble prosjektet utvidet til fase 2.

Fem skoleelever kan være representative for sin skoleklasse, men ikke for alle ff elever eller yrkesfagelever i fylket eller nasjonalt. Dette undergraver ikke gyldigheten. De funnene som kommer fram kan ha overføringsverdi uansett. Halkier (2013) sier noe om en kvalitativ undersøkelse generelt: «I kvalitativ forskning undersøker man ikke utbredelsen av noe. Man forsøker i stedet å avdekke mønster i våre forståelser og praksiser og hvordan de henger

sammen med de situasjonene som kommer fram i – innenfor familien, sammen med venner, til fest eller på arbeid – og hva slags dynamikk som opererer». Poenget er å drøfte tema og få fram mønstre i forskningsmaterialet, ikke å få en signifikant sikkerhet. Jeg mener at materialet ble «mettet» ved disse intervjuene, selv om jeg ikke har mye erfaring med kvalitative undersøkelser.

«Relabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.250). Her pekes det på at materialet kan endres hvis en annen forsker møtte de samme intervjupersonene til intervju med samme spørsmål som brukt. Dette blir særdeles vanskelig å ha en mening om. Det synes nesten umulig å gjenskape settingen, stemningen og ulik grad av tillit gjennom intervjuene. Den aktuelle samfunnsdebatten er også en setting som bakteppe; det pågår en stor diskusjon om yrkesfaglige utdanninger som diskutertes bredt i media akkurat i denne tiden undersøkelsen blir utført²⁶.

Fangen (2004, s.251) beskriver, riktignok om deltakende observasjon, kvalitativ metode som meget personlig i den forstand at man utvikler sine egne kategorier og påstander før datainnsamlingen. En annen forsker må få presentert dette forarbeidet og forforståelsen for å gjøre undersøkelsen. «Uten disse kategoriene og koblingene mellom kategoriene ville en annen analytiker skape sine egne ledetråder som han eller hun ville følge og utvikle videre». Dette mener jeg kan beskrive også kvalitativ metode med intervju. Det vil være vanskelig å repetere en slik undersøkelse, da forforståelsen og innfallsporten sannsynligvis vil være ulik hos forskere.

Ved å beskrive metode og gi intervjupersonene stemme og troverdighet, kan materialet tas videre av andre i noen grad. I dette tilfellet er kategorier som mestring og arbeidsfellesskap blitt belyst gjennom å ta et dykk ned i erfaringene til både yrkesutøvere og skoleelever. Noe kan repliseres, for eksempel kan man fokusere på én kategori og bruke dette i intervju med elever senere.

«Overførbarhet handler om hvorvidt tolkningene dine av det du har observert, kan overføres til å gjelde i andre, liknende sammenhenger også. Idealet er at din enkelte undersøkelse kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse av et fenomen» (Fangen,2004, s. 255). Fangen

²⁶ Se kapittel 2, Situasjonen i videregående skole

understreker at resultatet av en kvalitativ undersøkelse ikke nødvendigvis slås i bordet som et faktum som kan overføres, til la oss si, alle videregående elever i Norge. Den største overføringsverdien her må være de kunnskapene eller den teoretiseringen som blir gjort over flere kategorier, for eksempel; mestring og arbeidsfellesskap.

Spørsmålet jeg kan stille til undersøkelsen er om den hadde blitt mer allment anvendbar om jeg hadde invitert fem skoleklasser og intervjuet etter samme kriterier. Kunne jeg dratt til en annen skole og fått liknende resultat? For mitt mål med undersøkelsen hadde en slik stor undersøkelse vært unødvendig i forhold til de data jeg ønsket. Resultatene hadde ikke blitt mer overførbare. Hensikten med undersøkelsen var å få kunnskap om intervjupersonenes erfaringer i et visst felt, noe som gir anledning til et dybdeintervjuer om nettopp dette. Ved feltarbeidet i fase 1, hadde jeg et åpne spørsmål, som gjorde at det ble skapt temaer til neste feltarbeid. Ved intervju av elever i videregående skole mener jeg at temaene ble belyst, slik at disse funnene kan brukes til en mer pedagogisk basert arbeid med eksempelvis læreplaner og skoleutvikling generelt.

Undersøkelsen kan ha overføringsverdi i den forstand at den vil kunne gi andre yrkesfaglærere, og også elever, en dypere kunnskap om hva som skiller en elev fra en annen med hensyn til forkunnskaper og mestringsevne til å klare et yrkesfaglig skoleløp. Og ikke minst, hva som kan være mulig å endre i yrkesfagutdannelsen for å få på plass tidlig mestring og arbeidsfellesskap. Jeg mener vi er kommet noe nærmere hva som gir mening og glede for elever på yrkesfaglige linjer. For så vidt mener jeg at mestringsopplevelser slik Bandura gir innspill på, det å gi «self-efficacy» (mestringsforventninger), til barn og unge på ulikt vis er vist viktigheten av, gjennom begge feltarbeidene. Erfaringene støttes her av vitenskapsteorien.

Kapittel 5. Fiskersønnenes perspektiver

I dette kapittelet vil jeg legge fram data fra intervjuene med fokus på tidlig yrkespraksis og arbeidsfellesskap og mestringsopplevelser i yrkessammenheng. Som jeg nevnte innledningsvis intervjuet jeg tre fiskersønner i alderen 43-57 år i et feltarbeid i 2013. Alle tre var fiskersønner med oppvekst og opplæring på Nes og Vallsjøen på Vega. Nå ble det slik at ingen av disse informantene valgte fiskeryrket, men alle ble opplært innen fiskeryrket på tradisjonelt vis gjennom tidlig deltakelse for å gjøre forskjellig fangst med forskjellige redskaper. Hvorfor de valgte å finne andre yrker er en annen historie. I denne oppgaven skal vi holde oss til den delen av intervjumaterialet der de beskriver sin opplæring, og hvordan de vurderer denne opplæringen gjennom sitt voksne blikk. I forlengelsen av dette feltarbeidet valgte jeg å intervju en fisker, Hans, 69 år, som har hatt fiske som yrke stort sett hele livet. Han lot seg intervju om sitt yrkesliv og de opplevelsene han hadde hatt i forhold til egen opplæring. Denne delen av feltarbeidet kalles feltarbeid, fase 1.²⁷

Tidlig yrkespraksis og kjennskap til et yrke

Noen ganger ser man ikke det sedvanlige fordi det er en innarbeidet praksis i eget samfunn eller felt. Tidlig opplæring i et yrke, særlig i primærnæringen fiske, har vært vesentlig for samfunnene og kulturen langs kysten helt fram til vår tid. Dette hadde jeg ikke reflektert over før feltarbeidet i 2013, der jeg intervjuet fiskersønner som hadde fått sin opplæring på 1960-1990-tallet. Heller ikke betydningen av dette. Gjennom intervjuene gikk det opp for meg at alle hadde et solid fundament for sin yrkesopplæring som fisker allerede i 12-årsalderen. Fiskersønnene beskrev sin tidlige erfaring med fiskeryrket og andre nærliggende yrker. En av fiskersønnene, Harald, sier:

«Vi bodd i fjersteinan ifra vi var 3-4 år, vi ungan rodd rundt med ferga²⁸, klatræ på kaibordan, sægla på isflakan og ...vi va meiræ på og ved havet einn vi var på land».

²⁷ Alle navn på intervjupersoner og omtalte personer er fiktive.

²⁸ Ferge: Robåt i tre. Brukes til å ro ut til båten i fortøyning.

«Frå e va 11 år skar e tang²⁹ om sommaran før å tjen pengæ. E skar og tang den sommarn e va 16 år. Så mønstræ e på båten Storholmen, en 100- foting, der e va to år. På høstan feskæ vi pigghå, vintran seigarn på banken. På vårn feskæ vi me autolinæ ætte brosmæ. Vi va på Haltenbanken, Sklinnabanken, Trænabanken».

Einar minnes sin barndom slik:

«Då i den tide va dæ mæst bære lek, dæ var jo artig, så, mæn då i 12-års alderen, dæ e for med, då va dæ arbeid. Då fækk e lott³⁰ og fækk ta del i arbeidet; sløyning og bløgging, å e ha mi snelle og min feskkasse så e drog i når vi var på jukså, på storseifiske. Å brosmelinå var e med på myddje, dæ va på vårn. E veit ikkje kordan de fækk dæ tel leis, om at e fækk fri av og te på skolå, mæn det måtte jo jeg ha hatt, for dæ er jo ingen skoleferiæ på vårn. Då, ifrå den alderen, då gjord e alt i båten. I frå 12-årsalderen ... fortøyd og manøvrerte, og kjørte og la til (28-fots Malo sjark)».

Georg sier:

«Min største tilknytning va dæ vi gjor sjøl. E og nån kameratæ, Nilsenbrødrene. Vi fekk lån spissbåten hos gammelonkelen min, han Knut. De ha og ei relativt stor skøyte. Vi fekk lån spissbåten og vi var ute heile sommarn. Vi var ute i sundan og rodd og feskæ. Vi fekk fortalt feskeplasser av andre, og drog heilt utpå Hysværffjorden. Vi va ganske morsk, litt lenger ut for kvar dag».

Fiskeren Hans, har jeg møtt til intervju noen ganger. Han skal dra til Lofoten dette året, derfor skynder jeg meg bort til han en av de siste dagene i januar, før han drar nordover. Han vokste opp på en av øyene som ligger en times båttur utenfor Vega. Han vil ikke kjenne begrepet utdanning når jeg spør hvordan han kom inn i yrket.

Hans sier:

«E va på sy ilag med han (far) og drog ruser, e va jo fan ikkje meier enn 6-7 år, men dæ va jo bære sånn. E ha jo rusår ute som e drog ifrå færingen ... tykje ke fesk vi fekk, vi ha fem ruser som vi drog på ettermiddagan ætte vi kom ifrå skolå».

Senere snekret Hans sin egen fiskekasse for å lagre levende fisk fra rusene, slik at han kunne selge fangsten sin når brønnbåten dro forbi. På denne tiden var det et stort rusefiske, der

²⁹ Tangskjæring var en populær aktivitet for skoleungene som kunne tjene penger på salget.

³⁰ Lott: Del av fortjenesten på båten

fisken ble tatt levende og så sendt videre fra øyene til større steder der den kunne selges fersk. Før Hans var ti år, behersket han et fiske, han laget sine egne redskaper og tjente sine egne penger.

Disse tre fiskersønnene og Hans, fiskeren, hadde alle tidlig inngang og opplæring i tråd med det som Meløe (2012, s. 391) også observerer: «When a man has got his own boat to teach him about this archipelago and its waters, he has already been taught through working as a hand on board his fathers boat, or his uncles, etc. and before that from handling small rowing boats, ever since he could hold an oar. Such is the practice of these fiskhing communities.».

Fiskeren Per Toppen, som startet sitt yrkesliv i 1945, sier i boken Øylandet av Inga Næss:

«Før så var det sånn at hvis en mann som var fisker fikk en sønn, så ble han også fisker. De vaks inn i rollen. E bynt å fesk her utafor Nes då eg va bære ti – tolv år. Femten år gammel va e skårunge på Lofoten. Kokk og egnar. Der vart vi konfirmert på nytt.» (Næss, 2013, s.104)

Noe av øvelsen til et liv på havet var nok leken i og ved havet. Alt som kunne prøves ut i spennet mellom båten, havet og kaia, ble utprøvd og lekt ut tidlig. Her oppøvdes styrke og kroppsbeherskelse på grønnsleipe kaistokker og glatte isflak. De fleste fikk en ufrivillig dukkert en eller annen gang. Ungene som vokste opp i grenda på denne tiden, 1960-70-tallet og tidligere, tilegnet seg ferdigheter som senere kom godt med i fiskeryrket; balanse, muskelstyrke i armer og føtter, herding ved lek ute uansett vær og føre eller temperatur. Ungene var alle tidlig ute på havet for å ro og fiske fra mindre båter.

Harald kommenterer at hans egne unger sier at de kjeder seg og spør om hva de skal gjøre. Han hadde en helt annen oppvekst. Jeg vil tro at dette kom av at yrkesutøverne holdt til i havna, de fleste hadde fiske som yrke og da var det naturlig at nysgjerrige unger trakk dit det var liv og røre. Dagens barn har ikke dette yrkeslivet tett på seg. At det var en tidlig øvelse mot et yrke gjennom disse aktivitetene tror jeg ikke det var bevisste tanker om. Harald og jeg snakker om en av de tøffeste lekene, å segle på isflak. Vi husker begge den karen som fikk for stor fart på isflaket ut i østavinden, slik at faren måtte ro etter han ute ved Hillholmen. Denne leken har vi begge holdt tett om i forhold til egne barn. Rossvær (1998, s.31) beskriver den kropps- og redskapsbeherskelsen som er en forutsetning både for å forstå et sted og for å kunne trives der. Han observerer barna som gjennom praktisk arbeid oppnår en såkalt vantmannsstatus. Og kaller vantmannsstatusen «en alt-mulig-kompetanse som krever at arbeid og livsmening er samspilt». Leken i fjæra og hjelpen til far var første steget på en yrkesvei.

Arbeidet i og rundt båten var viktig, båten skulle være i god stand og klare ulikt vær. Stell og ordning i båten var også det første en liten fisker fikk øve seg på. Her startet ofte yrkesopplæringen av den som skulle bli fisker. Jensen (2012, s.96) skriver om fiskeren som kalte båten sin «Aus båten». Sønnen hans fikk ofte høre at «nå går vi ned i støa for å aus båten». Til slutt trodde guttungen at båten het dette, derfor registrerte likegodt faren sjarken for «Aus båten». Jensen reflekterer videre over at båten ofte får navn etter stor fantasi og kjærlighet. Om dette er kjærlighet til kona, ungene eller til båten skal være usagt. Meløe (Meløe, 2012, s.38) registrerte det samme som skolelærer på et øyvær: «There was no object more celebrated than the good and seaworthy fishing boat. In a fishing community, a mans boat is his livelihood and his love, for better or for worse». For å gjøre god fangst og lære yrket fra grunnen, tok ofte faren med seg sønnen på båtstell slik at det ble opprettet et forhold til båten og en kunnskap om båten og redskapene.

I tekstene i boken «Kongespeilet», som er skrevet ca.1250, gir den kloke faren sønnen sin gode råd på veien til voksenlivet. Han understreker viktigheten av å gi sønnen et yrke og en levevei; «Om skjebnen gir deg barn må du ikke la det vokse opp uten opplæring i et yrke. For det er helst så at hvis han får kunnskap i gave i ungdommen, mens han er under tukt, vil en mann skaffe seg selv mannevett eller dyktighet når han blir myndig» (2000, s.13). Faren understreker viktigheten og ansvaret den voksne har til å gi barna opplæring til et senere yrke eller yrkesliv. Kongen eller læremesteren må også være slik at andre kan speile seg i denne mesteren, som en rollemodell. Denne skikken fra middelalderen er nok ennå inkorporert i noen deler av samfunnet, slik vi ser det på den tette opplæringen som foregikk i vårt samfunn og også andre kystsamfunn. Dette skjer ennå, om enn i mindre målestokk.

Mesterlære

Mesterlære³¹ oppsto som fenomen i middelalderen, allerede på 1100-tallet, da de ulike yrkesmiljøene, eller laugene tok inn lærlinger der lærebetingelsen var juridisk nedfelt. Under visse betingelser gikk da lærlingen i yrkeslære over flere år før han eller hun kunne tas opp i laug³² som svenn. Begrepet mester henspiller på at mesteren, den erfarne yrkesutøveren, utfører sitt håndverk, mens lærlingen i starten lærer ved å se på og kopiere utførelsen.

³¹ Videre i oppgaven vil mesterlære og mesterlæring bli brukt som begreper for det samme

³² Laug: Lokal sammenslutning av håndverkere (Wikipedia)

Mesterlæring som begrep er sentralt i oppgaven, da jeg bruker det som redskap for å utforske fiskeriopplæringen som har foregått fram til i dag. Fiskersønnene fra Vega beskriver en opplæring som har klare trekk av mesterlære. Deres opplæring var da uformell i den forstand at den ikke ble initiert eller fulgt opp av noen læringsinstitusjoner. Man kan vel også si det slik at de vokste inn i faget. Nielsen og Kvale har beskrevet og belyst læring og mesterlære fra forskjellige vinkler. Deres bakgrunn for å gjøre dette arbeidet er «vårt ønske om at boken³³ kan bidra til å rette oppmerksomheten mot de læringspotensialer som ligger i de mange formene for mesterlære i dagens samfunn». De viktigste prinsippene innen mesterlære er ifølge Nielsen og Kvale (1999, s.19): *Praksisfellesskap*: Læringen finner sted i en sosial organisasjon gjennom et faglig fellesskap. Fiskerne ble tatt med i båten fra tidlig barndom. *Tilegnelse av faglig identitet*: Gjennom innlæringen av de ulike ferdighetene i yrket ved forskjellige vanskelighetsgrader skapes en fagidentitet. Fiskersønnene fikk oppleve hele fiskerisamfunnet med alle fiskerne som var i aktivitet, ulike båter, ulike fangstredskaper, salget av fangsten og fiskekjøperen. *Læring gjennom handling*: En kompleks og differensiert struktur gir lærlingen mulighet til å observere og imitere det som mesteren, andre arbeidere og de andre lærlingene utfører. Fiskersønnen Georg sier om sitt fiske med Nilsenbrødrene «Vi visste litt, som vi hadde fått fortalt av familiene våre. Ellers var det mye prøving og feiling.» *Evaluering gjennom praksis*: Det gjøres arbeidsoppgaver som gis kontinuerlig evaluering. Ferdigheter prøves ut og det gis tilbakemeldinger både fra måten arbeidet gjøres på og kundens reaksjoner. Mesterlæren avsluttes med en formell prøve eller svennebrev (Nielsen og Kvale, 1999, s.19).

Fiskeriopplæringen slik den beskrives her gjennom intervjuene med fiskersønnene, har inkorporert alle momentene ved mesterlære, unntatt den formelle fag prøven. Fiskeren Hans sier i intervjuet om kvaliteten på opplæringen: «Det sier seg selv, da måtte opplæringen være god, ellers gjekk man på grunn.». Dette er en form for kunnskapstilegnelse som er nokså ukjent i dag. Hans motivasjon var å lære seg den nødvendige praksis slik at katastrofen ikke inntraff, at båt og mannskap gikk til bunns. En nokså tøff tilnærming til sin yrkespraksis, men helt sikkert innprentet fra han var liten.

Den danske mureren Mattias Tesfaye (2013, s.25) forsøker å tidfeste og tallfeste læretiden for en mester. Han refererer til den svenske psykologen Anders Ericson (1991, referert i Tesfaye, 2013, s.25) som konkluderer med at: «tyve timers ugentlig trening i ti år vil skape evner på

³³ Boken «Mesterlære. Læring som sosial praksis. (1999)

mesterniveau. Det svarer til 10.000 timers øvelse, hvor man stændigt og fysisk indarbejder kroppens tavse viden». En norsk lærling vil i løpet av to års lærlingetid få omtrent 3000 timer trening. Hvis vi plusser på et par års videre trening eller fagskole med praksis, vil vi etter Ericsons forskning nærme oss det som kan kalles mesternivå. Det tar tid å få rutiner og praktisk øvelse inn i kroppen og automatisere bevegelsene. Videre mener Tesfaye at «ofte er rutinene så indgroet at det kan være svært for den professionelle gitarist at spille forkert eller for murersvenden at mure skævt. Det skyldes, at både musikerens akkordgrep og murerskeens bevægelser er indleiret så dybt i kroppen, at de kan være særdeles svære at aflære igjen. De er blevet en vane».

Ved å se på den tiden det tar å nå et mesternivå i et fag, så forstår man hvorfor fiskerne ville ta sønnene tidlig ut i båten, jo tidligere de kom i øvelse og yrkesbeherskelse, jo sikrere inntekt og yrkesposisjon ville de få i voksen alder. Tesfaye skisserer et læringsløp på minst ti år, da kan eleven ikke vente til han eller hun er langt oppe i tenårene med å starte opplæringen. Det kreves mange års øvelse og trening for å erverve bare de kroppslige automatiserte bevegelsene i utøvelsen av de forskjellige arbeidsprosedyrene.

Wacherhausen (14.mars, 2014, Nord universitetet) fortalte i en av sine forelesninger om taxisjåførene i New York og London. Gjennom forskning viser det seg at hjernen til disse yrkesgruppene får noen spesifikke kjennetegn. Det viser seg at det nedfelles strukturer formet etter hva og hvordan tankebanene benyttes i yrket. Tanker tenkes om og om igjen, det blir som en motorvei i hjernen. I drosjeyrket har sjåførene spesifikke oppgaver; de kjører de samme rutene som de kjenner ut og inn gjennom mange år. Når de så må ut av «boksen», gjøre noe annet, tenke annet eller se fra en annen vinkel, så oppstår det problemer. De har rett og slett blitt så programmert i sine arbeidsrutiner at dette sitter så sterkt nedfelt at de har problemer med å endre noe eller tenke nytt. Det hører også med til historien at hjernen til disse taxisjåførene er større enn det gjennomsnittsmennesket har på grunn av alle gate- og veinavnene som skal lagres. Det kan se ut som at automatiseringen av tanker kan nedfelle seg også i hjernen, ikke bare som bevegelser i resten av kroppen.

I dokumentasjonsarbeidet for å samle og dokumentere fiskeplasser rundt Vega, omtalt i kapittel 3, ble jeg oppmerksom på et liknende fenomen. De gamle fiskerne som jeg intervjuet hadde en stor og helt presis kunnskap om havbunnen og den topografien som befant seg der. Som et supplement, og for å kunne se hvordan havbunnens landskap var formet, fikk jeg en venn i et selskap som hadde utviklet tredimensjonalt navigasjonssystem til å ta ut bilder for å

vise meg hva som fantes av steder på havbunnen. Jeg var selvfølgelig ivrig etter å vise dette for fiskerne, mye godt for bekrefte at deres at peilinger på bunnen stemte meget godt. Jeg lot fiskerne se på de digitale sjøkartene etter tur. Reaksjonen var den samme, «dette er ubegripelig og uforståelig». De kunne ikke få noen mening ut av bildene. Jeg var overrasket, da jeg trodde at disse enestående bildene av havbunnen ville interessere slike dedikerte yrkesutøvere, men nei. Jeg grunnet innimellom på reaksjonen. Alle benyttet sjøkart og hadde brukt ekkolodd og andre tekniske plottere. Da Wackerhausen la fram forskningen om taxisjåførene fikk jeg et hint om hva som kunne være årsakene til at fiskerne ikke kunne løsrive seg fra sine indre bilder av havbunnen. De hadde gjennom 60-70 år memorert denne havbunnen og dannet sitt indre bilde og oppnådd en sterk grad av automatisert kunnskap, en mesterkunnskap med de fordeler og også ulemper det måtte medføre.

Jean Lave (referert i Nielsen og Kvale, 1999, s.41) har en betraktning om mesterlærling innen skredderpraksis, som kan være interessant å se på i forhold til fiskeri. Han betoner hvordan lærlingene gjorde komplekse og fundamentale ting på samme tid. «De lærte å skape seg en tilværelse, tjene til livets opphold, lage klær, bli gamle nok og modne nok til med letthet å oppnå den respekt som tilkommer en mester i sitt fag». Lave ser også på praksisfellesskapene som betingelse for en videre sosial læring, han hevder at lærlingene ikke bare lærte skredderfaget, men også sosiale relasjoner, livsforløp, og ser på disse læringsprosessene som svært rike. Han har satt lærlingen inn i en vid ramme som ikke bare omfatter verkstedet, men andre faktorer som identitetsbygging og bedriftsutvikling. Slik kan også fiskeri og også andre praktiske yrker settes inn i en ramme som ikke bare innbefatter en mangfoldig læring i båten eller verkstedet, men også adopsjon av identitet og ivaretagelse av egen bedrift. Læringen omfatter også samfunnsinstitusjonene rundt yrkesopplæringen; fiskebedrifter, fiskerierorganisasjoner og frivillige lag. Gjennom å følge med fiskepriser, selge til høystbydende, føre regnskap, investere i utstyr, kvote og båt sammen med den rutinerte faren fikk de unge en bedriftsopplæring som satte dem stand til å drive regnskap, salg og investeringer.

Opplevelser i arbeidsfellesskapet

Det er nå beskrevet og vist hvordan de tre fiskersønnene og Hans kom tidlig i arbeid. Disse mennene var ikke enestående eksempler. Arbeidskulturen i samfunnet var innrettet slik at de som skulle duge i et yrke måtte tidlig i lære. Fiskeryrket var stammen, rundt det var det andre

inntektskilder for de unge. Mennene beskriver alle rike ungdomsår med arbeid på og ved havet, på båt, tangskjæring, arbeid på fiskebruk, på lakseoppdrett, Lofotfiske eller praksis på fraktebåt. Dette er helt i tråd med det vi kaller mangesysleri innen primærnæringene. De fleste, både menn og kvinner, behersket flere fag og prøvde ulike yrker. Meløe (2012, s.10) sier: «To be a skilful fisherman only two or three generations ago, was to be skilled in what is now counted as nine or twelve different crafts»

La oss først høre hva Georg sier om arbeidsfellesskapet. Han jobbet i en periode på fiskebruk i 16 årsalderen:

«Dæ som var artig med dæ... dæ var jo kameratskapet. Jau, dæ va en fantastisk spennende jobb. Dæ gje deg god ballast før dæ du valgt å driv med seinar. Ja dæ gjor dæ. Dæ ha konsekvens før de valgan e tok, sjøl om e gjekk boklig, og at ... så ga dæ meg ein sånn god bakgrunn og referanse i forhold te dæ e vart å jobb med. Sjøl om e ikkje vart feskar».

Einar om hva han har tenkt på som viktig for han i senere skole og yrkesliv:

«Ja, det har e. Dæ går jo igjen i aill arbeidsoppgavan man skal gjær..med at dæ ska planlegges først, så ska dæ gjennomføres, så skal det evalueres kordan dæ gjækk dæ her. Og dæ var akkurat dæ vi gjor då vi dreiv feske. Dæ var jo en diskusjon når vi gikk heim av havet om vi heller skulle ha prøvd å gjær det sånn eller sånn, om det hadde vorte meiræ då..(latter). Dæ går jo igjen i samtlige arbeidsprosesser videre i livet, dæ der med å tenk sikkerhet og bestandig ha en utvei hvis dæ sku knip».

Harald, som jobbet på tråler med 11 mann, beskrev:

«Vi ha med oss mykje rask om bord,væringar, ja det er sant. Han Conrad, skipperen, sa det. Vi var 7 vegværingar av 11 mann om bord, og han sa det hadde aldri fungert så bra». Han fortsetter med: *«Disseværingene, når arbeidet sku gjæres, før vi begynt å drag eller etter at vi drog(trålen), då sætt nån seg i messa mens vi andre gjor forarbeid og etterarbeid. Videre forteller han; «De sluttæ a seg sjøl, de skjønt tegninga, de fikk kjeft av skipperen og oss. Den lærdommen brukæ e tel daglig. E va såpass ung og mottakelig for lærdom».*

Hans om arbeidet:

«Ja, for det var jo bære praksis du utført, e huskæ hain pappæ sa tel meg bestandig, at når han skulle ha meg til å styre så sa han: no må du sjå att, titt og ofte når du kjør, eiller så finn du ikke telbakers når du kjør. Sjå attover når du kjørt frå, det var det sånn du vart kjent, me at du såg attover. Dæ va jo knapt et kompass i båten ... (latter)».

I samtalene og intervjuene jeg har hatt med fiskere og fiskersønner har jeg ofte tenkt at dette må være gammel viten. Deres far, bestefar eller oldefar kunne nok si mye det av samme om sitt yrkesliv, bare med variasjoner over nyere båter og redskaper. De sedene, skikkene og moralen som blir inkorporert, strekker seg lengre enn ens egen generasjon. Dette vil gi den unge manneveit, noe som jeg vil definere som klokskap, en av de klassiske dydene, som også benevnes som phronesis av Aristoteles. Phronesis blir brukt om den kloke som «kan forutse konsekvensene av handlingene, før handlingen er utført. Den kloke har således evne til kreativitet og improvisasjon» (Brunstad, 2009, s.77). Det går helt klart frem av historiene at fiskersønnene hadde dialoger med far eller andre i båtmannskapet for å diskutere hva som kunne vært gjort bedre. Einar hadde dialog med sin far om hvordan arbeidet hadde blitt utført og om de skulle gjøre endringer eller skjerpe rutiner. Georg opplevde kameratskapet på fiskebruket som så sterkt at han tok med seg den lærdommen videre til jobb og skole. Kameratskapet som Georg beskriver er en viktig lærdom om felleskapet på arbeidsplassen som skal gi støtte på alle måter. «Vennskap blir en nøkkel til mestring av egen usikkerhet og tvil. Det å kunne stole på og fortrøste seg på andres nærvær, andres vurderinger og ferdigheter vil hjelpe en til å håndtere utfordringer på en annen måte» (Brunstad, 2009, s.69).

Einar fikk en tidlig øvelse i å reflektere over sin egen praksis ved at faren trakk sønnen inn i betraktningene før, under og etter de praktiske arbeidsoppgavene. Jeg tror ikke det var vanlig for alle å diskutere arbeidet så grundig, men sånn er det jo i alle virksomheter, en ulik holdning til egen evaluering og utvikling. Noen fiskere beskriver et heller taust arbeid på båten der det ikke var rom for innspill og endring. Man kan tenke seg at disse mennenes læring var mer forankret i praktiske situasjoner. I motsetning til den uartikulerte læringen vil refleksjonen være avhengig av en dialog, etter min mening. Hiim (2013, s.51) mener at: «I utvikling av yrkes- og profesjonsbegrepet vil det være behov for eksempler som viser paradigmatisk³⁴ behandling eller profesjonelle mønstre». Jeg tror det vil være viktig å stadig også diskutere eksemplene som oppstår i ulike yrkessituasjoner for å utvikle faget. De unge fiskerne fikk gjennom situasjonene et språk og begreper for arbeidet som er vesentlig for å komme inn i arbeidsfellesskapet. De opparbeidet en habituell tilnærming til de ulike delene av yrket. Ved å involvere sønnene slik, kunne det også utvikles en videre kunnskap eller klokskap, en utvikling av yrket.

³⁴ Eksempler som viser hvordan sentrale yrkesoppgaver kan utøves.

Brunstad (2009, s.47) mener at karakteren til de unge blir formet i en nær mentorsituasjon, der vaner og holdninger blir lært i et yrke. Han sier at «gjennom trening og praksis, ved å gjøre noe en tidligere ikke har gjort, og gjøre dette over tid, vil nye karaktertrekk kunne vokse frem». I et yrkesmiljø vil noen vanedannende holdninger og sosial integrering skapes. Einar mener han har fått mye bruk for de tankemønstre og holdninger han ble opplært i på farens båt. Han er klar over at holdningene han fikk inn i arbeidsprosessene i båten har fulgt med han videre i et nytt yrke. Han framhever planleggingen forut før dagens arbeid, gjennomføringen og så evalueringen når de var på tur på land.

Ulike regler for habitus holder en yrkesgruppe inne i et fellesskap, men provoserer du fellesskapet kan veien ut bli resultatet. De som ikke innordner seg reglene for arbeid må i noen tilfeller faktisk gå, etter kraftige signaler fra medlemmer av praksisfellesskapet eller sjefen. Dette illustreres gjennom Haralds historie om fiskerne som ikke innordnet seg skikkene på tråleren. Harald fikk oppleve på nært hold at karene rundt han mistet jobben hvis de ikke fulgte båtens sagte og usagte regler for arbeidsmoral; du setter deg ikke ned når nota skal forbedres for slipp! I et lite arbeidssamfunn ute på havet i en båt, må det nødvendigvis settes høye forventninger til deltakelse og atferd. Wackerhausen (2015, s.98) beskriver det kraftige «immunsystemet» som oppstår i et yrkesfellesskap, hvis du ikke er «vores slags». Man har i et yrkesfellesskap mer eller mindre synlige rammer for akseptabel oppførsel, hvis disse utfordres vil fellesskapet reagere mot disse medlemmene av profesjonen. «De utløser med sin fremmedhet *immunsystemets* forskjellige reaksjoner, som kan være alt fra ignorering og vennlig re-sosialisering (Slik gjør vi altså ikke her!) til disiplinering, marginalisering og i siste instans kanskje eksklusjon (formelt eller uformelt)».

Mestringsopplevelser

Starten på masteroppgaven var fiskersønnenes enestående fortelling om hans tidlige mestringsfølelse. Allerede som barn fikk han en yrkesposisjon i fellesskapet med det ansvaret som fulgte med. Det som berørte meg mest i intervjuene med fiskersønnene var deres fortellingene deres om den tidlige mestringsfølelsen de opplevde som barn og unge. De skal få fortelle selv:

Einar sier;

«Dæ begynn vel kanskje, e veit ikkje, med mestringsfølelse, altså, når du kjenn at det er nån ting du får tel og trives med, så vel du gjær meir av dæ, og du ser kanskje at du er flinkar tel dæ einn de ainner, og dæ er jo ting som e med på å bidra til dæ. Folk som ikke blir tatt med, de får aldri den der følelsen av å mestre, du føler at uansett ke som skjer så har du på et vis kontroll over situasjonen».

Georg forteller fra han var 10 år;

«E huskæ en gang vi kom inn med någgå småsei. Og dæ va så smått. Men han tok dæ, ja(fiskekjøperen). Og e e ganske sikker på, e huskæ han pratæ dein veien, han ha ein slags baktanke med ... hain var jo en hyggelig mann, men han vurderte vel at her kun det bli framtidige leverandører. Han var kremmar og smart, dæ va han altså. Der tjent e minæ første pengæ».

Harald:

«Han (faren) spurt meg om eg hadde lyst tel å va med. Han sa ikkje: No må du kom, no ska vi på sy, han spurt, har du lyst tel å var med? Dæ e forskjell på dæ, så e følt ikke någgå press, på nån måte».

Hans på spørsmål om hvor mye han fisket selv på færingen i 10-årsalder:

«Nei e kan ikkje sei kor mykje dæ var, dæ var vel, kan ikkje husk, men dæ va over et 150 kg, dæ e ganske mykje dæ å få på ein færing når du e bære gluntongen³⁵. Dæ va sjelden at vi ikke ha et 100 kg med oss på land, på kveldan, når vi rodde på ettermiddagan og kveldan og kom på land i midnattstien».

Einar om å beherske værforholdene:

«Ja, må man så må man, dæ der med mestring og når du føler at du har kontroll, så hæftæ dæ ikkje, du fer i all slags ver!»

Denne nøkterne beskrivelsen av egen mestring med fiskeryrket var fra de var i 10-12 års alderen. Kanskje hadde de hatt slik tanker om egen mestring i flere år allerede. Alle fikk oppleve selvstendighet, prøving og feiling og stolthet over fangst og egen inntekt. De fikk

³⁵ Glunt: En gutt på vegværingsdialekt

selvtillit og turte å gå på igjen selv om det ikke ga gevinst hver gang. Erfaringene fortalte dem at *en* dag var det god fangst på garnet eller juksa, neste dag kunne det være svart hav. Slik er det jo også med andre sider av livet. De fikk erfare at hadde de tålmodighet og pågangsmot så ville de få fangst. De fikk egne penger, kjøpte redskaper, fikk stå på egne ben og utøve noe selv. Ved å ta rollen som fisker og stadig utføre forskjellige operasjoner, fikk de beherske og mestre stadig flere sider av yrket. En kvinne jeg kjenner sier dette om hverdagens arbeid: «Det du har lyst til og kan, det oppgraderes heile tiden inne i hodet ditt, det er verre med det du ikke kjenner lyst til å holde på med». Hennes uttalelse kan vel også forklare hvorfor noen arbeidsplasser ikke er i positiv utvikling og endring, da det må være motivasjon og arbeidslyst for å utvikle en god arbeidsplass. Haralds uttalelse om farens tilnærming til han i yrkessammenheng forteller en historie om farens pedagogikk. Han lot sønnen få lyst til å være med, slik at barnet kunne være med i båten på egne premisser. Det var barnets mål og motivasjon som skulle være i fokus. Dette bør si noe til oss som pedagoger. Enhver elev er forskjellig og bør i utgangspunktet ha motivasjon for oppgavene han skal gjøre. Det medfører noen vansker i skolesystemet som sådan at alle skal gjennomføre det samme programmet eller fagene, likegyldig hvor de har sin motivasjon eller fagstyrke. I all hovedsak er dette situasjonen i grunnskolen og oppleves nok også slik for noen elevgrupper i videregående skole.

Mestringens psykologi

Intervjuene av fiskersønnene og fiskeren var i utgangspunktet fortellinger om en opplæring. Først da jeg analyserte materialet oppdaget jeg hvor mange beskrivelser om tidlig mestring som hadde kommet med. Psykologene Wormnes og Manger har gjennom sin pedagogiske og psykologiske fagkunnskap analysert mestringsbegrepet. De framholder et helhetssyn på menneskelig mestring. En god mestring eller prestasjon har i seg «en kombinasjon av talent, øvelse og spesielle forhold i deres omgivelser». Videre sier de om forutsetningen for å mestre: «Et balansert forhold mellom kunnskap og ferdigheter på den ene siden og mental styrke på den annen siden er avgjørende for å lykkes, innenfor både skole, utdanning, arbeid, kunst og idrett» (Wormnes og Manger, 2005, s.11). De fremhever utrettelig sin tro på øving og viktigheten av å jobbe hardt for å lykkes. Innen idrett sier de for eksempel at «øvingene må gjentas til prestasjonene blir automatiserte og effektive». Her kjenner vi igjen Bourdieus teorier om habitus som sier «at kroppen har blitt sosialisert og strukturert, den har tillagt seg strukturene i den verden den lever i» (Prieur og Sestoft, 2006, s.39).

Psykologen Albert Bandura har lansert begrepet self-efficacy, som kan oversettes til mestringsforventninger på norsk, eller den personlige kompetanse. Bandura mener at personens forventninger er sentrale i motivasjonen. Slik Bandura bruker begrepet self-efficacy er det innlagt at for eksempel en elev eller lærling må ha egne forventninger om å klare en handling eller en oppgave som er nødvendig. I neste omgang sier Bandura at eleven må ha forventninger om resultat som følger av handlingen. «Eleven må først ha tro på at han/hun vil klare utdanningen til yrket. Dernest må hun/han ha tro på at utdanningen vil føre til den jobben eller posisjonen hun ønsker seg» (Imsen, 2005, s.466). Vi skal dvele videre ved Banduras teorier fordi han har en stemme som er vesentlig når det kommer til tidlig mestring. Han har gjennom sin forskning videreutviklet teorien om personenes forventninger om å mestre og mener mestring styres av fem slags informasjonskilder:

- Tidligere erfaring med å mestre på samme område
- Vikarierende erfaring: Det å ha sett andre som det er naturlig å sammenlikne seg med utføre samme oppgave
- Verbal overbevisning: Det hjelper med støtte og oppmuntring fra andre
- Emosjonelle forhold knyttet til handlingen eller resultatet. Tro eller ikke tro på et resultat.
- Personens tolkning av sine egne prestasjoner

Motivasjonsmuligheten som ligger i rollemodellene er viktige, som vi ser gjennom fiskerpraksisen. «Rollemodeller som er kompetente, kan gi en boost til utviklingen da eleven kan få motivasjon til å utvikle sin egen kompetanse på en rekke områder» (Kahler, 2012, s.55). Dette stiller krav til at rollemodellen, far eller lærer må inneha en god kompetanse.

Ifølge Bandura vil en kortvarig modellering eller følge av en rollemodell ha begrenset effekt, mens en lengre modellering vil ha vedvarende effekt. Det understrekes her viktigheten av at rollemodellens egnethet er av særlig betydning og at vanskelighetsgraden av oppgavene som utøves, omstendighetene og mangfoldigheten av det som skal etterlignes er viktige faktorer. Innlæring som skjer ved observasjon av modeller eller forbilder, observasjonell innlæring eller modellinnlæring, kan inndeles i fire prosesser: oppmerksomhetsprosesser, hukommelsesprosesser, reproduksjonsprosesser og motivasjonsprosesser (Kahler, 2012, s.55).

Banduras teorier viser på et godt vis at tidlige og vedvarende mestringsopplevelser, likegyldig i hva, har effekt for hvordan vi stiller oss til nye oppgaver. Hvordan vi forholder oss til arbeidsoppgaver, skole og mellommenneskelige relasjoner. En opplevelse med mestring vil nedleires kognitivt slik at hjernen lagrer nettopp denne opplevelsen og tar denne erfaringen i bruk ved neste oppgave som gis et individ. Dette viser at det er viktig allerede i tidlig alder å få lov til å mestre og lykkes. Hvis det er slik at frykt for ikke å lykkes kan hindre en elev i skolen fra å teste ut og prøve sine evner, så vil det jo være av stor betydning at alle fikk mestringsopplevelser. Og, i den sammenhengen som jeg opererer, mestringsopplevelser av yrkesmessig art med gode rollemodeller.

Kapittel 6. Fiske- og fangst elevenes perspektiver

Jeg intervjuet fem elever på fiske- og fangstlinje i Nordland. Elevene gikk på dette tidspunktet på vg.2, det andre skoleåret. Deres neste trinn i utdannelsen var lærlingeplass på båt.

Intervjuene ble foretatt i slutten av april. De elevene jeg møtte til intervju hadde alle søkt lærlingeplass på ulike båter og rederi. Intervjuspørsmålene³⁶ var ikke åpne i den grad som for gruppen i feltarbeid 1. Spørsmålene ble forsøkt styrt mot de temaene jeg fikk tydelig opp i feltarbeid 1. Tre temaer som ble undersøkt videre i dette feltarbeidet er tidlig yrkespraksis, kjennskap til yrket og mestringsopplevelser.

På grunn av sitt ståsted, midt i sin utdanning, ba jeg dem si hvordan de oppfattet sin fagutdanning, og da med vekt på hva de synes har vært mest betydningsfullt for deres faglige utvikling gjennom de to årene de har gått på skolen. Herunder kommer deres erfaringer med rollemodeller før og under skoletiden. Et annet spørsmål var deres oppfatning av yrket og hvorfor de hadde tatt valget å bli fisker. En overraskelse kom til sist i intervjuene da disse unge helt klart hadde et annet forhold til naturen i arbeidssammenheng enn deres forgjengere.

Alle navn i presentasjonene er fiktive. På grunn av kjønnsfordelingen, fire gutter og ei jente har jeg også valgt å bytte gutte- og jentenavn på elevene. Det er forsøkt å gi en omtrentlig dialektgjengivelse på forskjellige Nordlandsdialekter. Her må jeg være unnskyldt hvis jeg har bommet litt på den korrekte uttalen.

Tidlig yrkespraksis og kjennskap til yrket

I starten av intervjuene tok jeg tid til å bli litt kjent med den enkelte elev og videre understreke at deres meninger var det viktigste for meg i dette arbeidet. Under prøveintervjuene før jeg dro til ff linjen hadde jeg fått noen erfaringer på hvordan jeg best kunne gjøre et intervju med ungdommer³⁷. Som en inngang til deres egne erfaringer spurte jeg om de hadde prøvd faget før, i betydningen før videregående skole.

³⁶ Vedlegg nr.3 Intervjuguide for elever på fagutdanning i videregående skole

³⁷ Se kapittel 4, Intervjuer med elever på Ff linje.

Randi sier:

«Å så brukte vi å være inne på fjorden her borte da. Der brukte vi ha flabbgarn ute. Så fekk vi ganske store kveiter å sånn. Men æ ha jo vorre med sian e va bærre nån måna gammel».

Jon sier:

«Nei, æ var vel bærre 7-8 år første gangen eg va med hain(bestefaren). Og æ syntes det var kjempeartig, bortsett fra at det var så bitterlig kaldt på vinteren. Men når garnet kom opp og det er fullt av kveite ..., det huska æ. Så fant æ ut her siste året, at æ kjøpe ein båt og så ser æ om dette her er nokka for mæ».

Tor sier:

«Første gangen va æ rundt 9-10 år. Det var i 4.klassen me hain pappa. Så da ble æ spurt av hain pappa om æ ville være med. Så da hadde æ ikkje lyst til å si at æ ikkje ville være med, så da måtte æ det. Etter det så ville æ ut igjen, æ syntes det var kjæpeartig. Vi va å feska me ringnot».

Bjørn sier:

«Ja, æ kjøpte første sjarken når æ ble konfirmert, for konfirmasjonspengan. Så pussa æ opp den og solgte den og så kjøpte æ ein tel og pussa opp den, så kjøpte æ den æ har no.»

På spørsmål om når han fikk være med ut på fiske første gangen;

«Det va sekkert ifra æ kunne gå. Dæ huska æ ikkje».

Stig sier:

«Det starta då æ var 9 år og va på kveitfeske me ein båt. Og så søkt æ mæ sommerjobb på ein liten notbåt då eg va 10, me sild. Og ætter det har det bærre eskalert. Har vorre alle sommaran og vinteran på båt.»

Alle elevene fikk kontakt med fiskeryrket fra barnealder. Noen hadde imponerende erfaringer allerede i 17-18 årsalderen. Jeg tenker på Bjørn som hadde sin tredje sjark siden konfirmasjonsalderen. Han hadde på alle måter gjort seg kjent med båtene ved å pusse opp to sjarker for salg og hadde nå sin tredje som han skulle selge før han gikk i lærlingepraksis. Jon sier at han fant ut at han skulle kjøpe seg en båt for å finne ut om yrket passet han. Det skal

trygghet og god tro på egne evner for å kjøpe en sjark i 15-årsalderen og så ta ut båt og redskap for å prøve selv. Bandura sier i den forbindelse; «det ser ud til, at der allerede i barndommen grundlægges en basal tro eller mangel på sådanne kompetencer, der følger os senere i livet» (Kahler, 2012, s.18). En tidlig erfaring med å skape seg kompetanse har satt ungdommene i stand til å gjøre oppgaver som igjen vil styrke deres tro på egne krefter. Vi har tidligere³⁸ sett at Bandura mener at vi faktisk nedleirer kompetanseerfaringer kognitivt, og at jo tidligere dette skjer i menneskelivet jo bedre mestringskompetanse vil skapes. De beskriver opplevelsene i fiskeryrket med stolthet. Jeg tolker stoltheten som en glede over at de er aktører og mestrer arbeidet i et yrke med store utfordringer. Stolthet synes jeg også kan knyttes til den identiteten de allerede har fått som fiskere og lojaliteten til arbeidslaget, om det er han bestefar eller mannskapet på tråleren. De har tatt roller som aktører i yrket og står fram som representanter for faget. Innen mesterlæring er «innlæringen av et fags mange ferdigheter trinn på veien mot å beherske faget, og er som sådan avgjørende for at vedkommende skal oppnå fagidentitet» (Kvale og brinkmann, 1999, s.19).

I kapittel 3, beskriver jeg at kystbefolkningen historisk har hatt en noe lav status nasjonalt. Det har vært bondekulturen som har stått for nasjonalsymbolene i stor grad. Det er derfor gledelig at vi har ungdommer som helt uten å nøle betegner seg som fiskere og er stolte over sine læremestre og seg selv. Ingen lua i handa-holdning her!

Mestringsopplevelser

Ungdommene ble invitert til å reflektere over begrepet mestring. Dette var vesentlig for å kunne gå videre i intervjuet og be dem beskrive opplevelser av mestring. Vi måtte samkjøre forståelsen av hva som lå i begrepet før de fortalte om erfaringene de hadde. Gjennom å snakke sammen om *mestring* og hva som kom opp av tanker her, fikk vi en heldig innfallsport til tema. De hadde flere gode eksempler på sine personlige opplevelser, men jeg velger ut en fra hver:

Bjørn sier om å beherske båten:

«Det er jo klart, det er jo mestringsfølelse, at du får det skikkelig tel. Mye trening, eller øvelse blir det vel. Du har full kontroll på ka du skal gjør. Om det skulle skje nokka, så veit man ka man skal gjøre. Æ har jo fått ganske mye opplæring før æ begynte på skolen også».

³⁸ Kap.5. Mestringsens psykologi

Tor sier:

«Så e det ganske godt å være med på en jobb der du kjenne at du får det tel. Æ har hørt med han pappa eit par ganger om kordan hain synes det..., ka hain har hørt om telbakemeldinga på kordan æ har jobba. Då har jeg fått gode telbakemeldinga. Æ har jo vorre med han morfar og onkel og forskjellige kara og vært med på fiske der, og de sei det at æ jobba godt der også».

Randi sier:

«Og så var det sånn at de viste meg, eller, de eldste var jo litt mer sånn skeptiske da, at det var en ungdom som skulle komme om bord. Men de viste meg no kordan æ skulle gjøre ting, og æ kunne vise litt, at æ faktisk kunne nokka. Så det gikk bedre da».

Jon sier:

«Nei, det var det at æ trivdes med navigering. Lærarn sa at det såg ut som æ ha gjort det hær i 3-4 år aillereie. Det føles godt når ein person som ha sægla i 30-40 år sei nokka sånt. Når du aldri ha gjort det før».

Bjørn sier:

«Æ bodde på ei øy som het xxxøya. Då gjekk æ og spurt om æ kunne være med ut på havet. Feskeran gjekk ut klokka fem om morran, så kom de inn og smilte på ettermiddagan. Det va nokka av det beste æ ha vorre me på.

«Æ fekk stå i garnet. Å då såg æ når fesken kom opp. Det va jo ikkje så store lønna æ fekk dein dagen, men det va ikkje så viktig. Det va jo heile den opplevelsen i seg sjøl så va så magisk».

Fiskerielevenes erfaringer kan sammenstilles med deres foreldre og besteforeldre. Deler av tradisjonene fra opplæringen i fiskerisamfunnets arbeidskultur har overlevd. En del av landsdelens ungdommer får mesteropplæring i fiskeriene som ruster dem til å bli gode yrkesutøvere. Når jeg sier en del av ungdommene her betyr det at jeg intervjuet fem av ff elevene. Etter opplysningene fra kontaktlærer, faglærer og avdelingsleder var dette en representativ gruppe fra klassen med variasjon i kunnskaper og kompetanse. Dette må bety at flere elever på denne faglinjen har gode forkunnskaper.

Mestringserfaringene var alle bevisste om og beskrev godt. Bandura sier har at: «Erfaringene med at kunne mestre noget er den mest betydningsfulle competenceinformation, vi får, fordi den giver det mest autentiske vidnesbyrd, om man kan mestre det, der kreves for å lykkes. Succes giver således en stærk tro på, at man kan, ligesom nederlag underminerer troen på det,

især hvis de kommer, før troen på at man kan, er konsolidert» (Kahler, 2012, s.49). Dette viser at det er av stor viktighet i forhold til utdanning og opplæring at vi som voksne eller lærere hjelper elevene inn i en mestringskompetanse, lar de få oppleve at de kan og behersker oppgaver. Nyen og Tønder (2014, s.154) viser til at «kvalitative intervjuer der elever i ulike yrkesfag blir fulgt over år, viser hvordan de som fullfører, gradvis utvikler en form for yrkesidentitet og ser seg selv som en framtidig yrkesutøver i faget. Motivasjonen styrker mestringen, og de er villige til å streve for å nå et mål. Samtidig blir motivasjonen styrket av økt mestring».

Innen den såkalte «ekspert-noviseforskningen» hevder man at gode kunnskaper innen et felt, vil kunne overføres til et annet, da kompetente utøvere vil være raske med å finne løsninger ut fra sin kunnskapsbase på ulike situasjoner. Chi (1985, referert i Perkins & Salomon 1984, Kvale og Brinkmann, 1999, s.8) sier at: «Ønsker man å utvikle profesjonell kompetanse er det, ifølge disse, mer rasjonelt å starte konkret innenfor et felt. Studentene vil da gradvis som et biprodukt av erfaringer med effektiv problemløsning på ett område, utvikle innsikt som kan brukes også på andre områder». Det kan ut fra dette se ut som ff elevene har skaffet seg en base av domenekunnskap som selvfølgelig kan benyttes i det faget de vil fortsett å gå i lære. Men det kan også være en god base til andre fag og yrker. De tre fiskersønnene som ble intervjuet mente også at deres yrkeskunnskaper og sosialisering innen et fag ga dem store fortrinn i møte med videre utdanning og yrkesliv, selv om de ikke valgte fiske som yrke.

Gode voksenmodeller med kompetanse

Gjennom intervjuene nevnte alle elevene en eller flere voksne personer som hadde vært avgjørende for deres yrkesvalg. Rollemodellen eller *forbildet* som en kaller det, er (ofte) den voksne som utøver en rolle som barnet eller den unge ønsker å kopiere. «Rollemodeller former identiteten vår. En god voksenperson kan ha avgjørende betydning for hvordan barn utvikler seg, og hvilke valg de tar senere i livet» (NDLA, 2016).

Stig om eldre mann som tok han med ut på fiske:

«Ja, han ble jo et forbilde for meg. Det var vel mest det han gjorde og kordan han var. Han va ein artig kar. Hain tok unge folk med seg ut sånn at de fikk opplev det».

Bjørn sier:

«Men når æ flytta tel xxxøya så var det ein der som var veldig flink. Det var kjæresten til mora mi, hain har egen sjark. Hain ha æ lært mykje av».

Tor sier:

«Han pappa, det e jo hain som e skipper og det e jo hain som e sjef, han må jo være litt streng. Men, nei altså, hain gje jo gode telbakemeldinga også».

Jon sier:

«Æ e oppvokstt med to bæstefedre som bægge ha vorre på havet. Hain eine hain gjækk feskerifagskole og han ainner hain tok det meir som far sin ... ute på havet og lært»

Randi sier:

«Søskenbarnet tel hain pappa, han jobbe på den (båtnavn) som styrmann. Og han e... æ synes hain e veldig flink og...så e hain sånn ordentlig. At hain får faktisk tel det hain gjør, og arbeider og står på. Og så drar hain heim og så tar hain vare på familien sin».

Ungdommene angir alle gode rollemodeller som årsak til at de har valgt yrket, fått tro på seg selv og faktisk satset på fiskeri som yrke. Bandura sier om dette at «Det at bruke andres erfaringer som en model for det man selv gjør, bidrager til en fornemmelse av personlig kompetence ved aktiviteter der har uafhængige kriterier på at de lykkes» (Kahler, 2012, s.18). Når elevene nevner andre ungdommer som har sluttet på skolen sier et par «at det var ikke annet å vente, fordi de aldri hadde prøvd yrket». Dette sier meg at ungdommene ser på sine føroplevelser med yrket som nokså avgjørende for å lykkes innenfor fagutdanningen. Elevene var også meget bevisste på at dette hadde sammenheng med en eller flere gode modeller. De har også reflektert over betydningen dette har for deres evne til å mestre utdanningen.

I Banduras modell for mestringsforventninger, presentert i kap.2, er den kompetente rollemodellen sentral. Det å se andre gjøre oppgaver og ta en yrkesrolle gir også elevene

mulighet til å utføre yrkesprosedyrer i nær forbindelse med utøveren. De egenskapene elevene holder fram hos sine rollemodeller er; flink, har et smil om munnen, er artig, gir strenge og gode tilbakemeldinger, er ordentlig og står på. Rollemodellene kan være den gamle mannen i grenda, far, kjæresten til mamma, bestefar eller læreren. Ved at de alle har dette positive synet på læremesteren er det tydelig at det har oppstått en følelsesmessig tilknytning til mesteren eller læreren. Båtnes framhever omsorg som en av tre særlig viktige komponentene i forholdet mellom utøveren og objektet for kunnskap. «Omsorg viser til ein relasjon mellom kunnskapsutøvar og objekt som gjeld engasjement og sanselig kvalitet» (2015, s.29). Utøveren viser elevene at de er dyktige i sin utførelse av yrket, har omsorg i utøvelsen og kommer til land med «et smil om munnen». De så signaliserer sitt forhold til faget som skal læres. Schön (1987, referert i Nielsen og Kvale, s.21) sier at: «Det er mesteren som i praksis reflekterer og gjør fagets tenking synlig for lærlingen». Collins et al. (1991, referert i Nielsen og Kvale, 1999, s.21) viderefører med at: «Mesteren kan tjene som rollemodell idet han synliggjør de oppgaver som skal læres og dessuten fungerer som identifikasjonskilde. Læring består ikke bare i å imitere mesteren, men bygger på mesterens forhold til det faget som skal læres»

Opplæringen på skolen i forhold til praksis

Disse elevene har gjennom barndom og ungdom en tidlig praksis som de nå får reflektert over gjennom teoretiske oppgaver i skolen. Fiske- og fangst har to programfag, et prosjektfag og fire fellesfag. Fellesfagene er engelsk, kroppsøving, samfunnsfag og norsk, med to uketimer på hvert fag. Grovt sett betyr det at fellesfagene utgjør en skoledag mens programfag og prosjektfag legges på fire ukedager. Elevene ble spurt om hvordan de hadde fått praktisere fagene og hva de tenkte om praksisdelen både innholdsmessig og fordelingsmessig.

Jon sier:

«Før æ kom hit, så kunne æ næsten ingenting. Æ kunne en del av de fiskerifagan, før at æ ha jo vorre sammen med bestefedran mine. Men æ vil sei at æ ha lært utrolig mye meir. Æ ha lært mest i teorien, fordi det er jo det vi har mest. Men æ skal ikkje sei at...når vi har vært ute med båten så har vi jo lært mye der og.»

Randi sier:

«Det e litt meire sånn, då lær du meire spesifikt om ting på vg.2. Og, så e det jo mindre praksis og sånt. Og det burde jo kanskje ha vorre meir. I det siste, sia jul no, ha vi nesten ikkje vorre på båten».

Tor sier:

«Ja, nu ha e hatt bære et og et halvt år her på skolebenken. Men så har æ hatt mange år kor æ ha prata me hain pappa og diskutert og vært ute på feske da. Så æ ha lært masse der. Æ e sånn at æ lære mykje meir av praksis enn av teori. Men nå fokuser skola her mykje på kystskippere³⁹. Det kunne æ aldri ha tatt og lært om bord. På vg.1 så var det helt greit med praksis, mens på vg.2 så kunne det ha vært meir. Vi kunne ha kjørt navigasjonstiman på havet for eksempel. Då fekk vi jo nån tima seiling, men vi har hatt noen seilasa rundt omkring».

Bjørn sier:

«Det e klart at æ ville ha hatt meir av praksis, men med nokka teori. Mæn hatt i hvert fall ein heil dag i vekka kor man hadde kun praksis. Mæn det burde vorre minst av teori»

Jon sier:

«Æ ser jo det med gården med hain pappa, det er jo ting som han tar som automatisk. Og når æ kom tel (skoleby), så såg æ det at de tenke mykje meir på det der, på grunn av forskriftene sei at skola skal ta forholsreglan mykje kraftigar. Og sånn vel æ tru at det e ute på havet også. Mæn ikkje tenk for mykje på det heller, fordi da tar du høvet bort fra arbeidsoppgavene».

Elevene mener at de kunne ha hatt mere praksis, særlig gjennom vg.2 året. Samtidig betoner alle viktigheten av å lære teori, særlig sikkerhetsprosedyrer og HMS, for å gjøre arbeidet i båten sikrere. De ser på praksisutøvelse som en sterk motivasjonsfaktor, men ønsker også teori. Det virker som om det er mengdeforholdet mellom den teoretiske delen og den utøvende delen som de ønsker endret, de ønsker klart mer praksisbasert undervisning. Programområde for fiske- og fangst har to programfag. Det ene «Drift av fartøy» og det andre er «Fangst og redskap». Det er viktig å merke seg hva som faktisk står i kompetansemålene for fagene. Faget «Drift av fartøy» ser ut som et fag der det skal utøves mye praksis for å lære driften. I kompetansemålene for faget står det i 9 av de 14 punktene at elevene skal planlegge,

³⁹«Kystskipperen»: Fagskole i maritime fag

gjøre rede for, forklare eller vurdere ulike kunnskaper. Bare i 5 av kompetansemålene er det en ordlyd som gjennomføre, utføre o.l. Dette betyr at eleven i stor grad skal vise kompetansen gjennom teoretiske utredninger eller forklaringer og i mindre grad faktisk skal utføre fartøydriфт. I det andre programfaget «Fangst og redskap» er de aller fleste kompetansemålene formulert for å skape praksis gjennom at elevene skal utføre, omsette, bruke og finne fram. Hovedfaget for alle vg.2 program er prosjekt til fordypning med 9 skoletimer. Etter utdanningsdirektoratets forskrift skal en her «gi eleven mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene» (Undervisningsdirektoratet, 2016). En klar forventning i læreplanen om praksisutøvelse.

Jon gir et interessant innspill til diskusjonene om hva praktisk kunnskap er. Han har erfart at skolen gir en opplæring i forskrifter og sikkerhetsprosedyrer for fiskeriyrket. Dette aksepterer han som nødvendig, men sier videre; «men ikke tenk for mye på det (sikkerhetsprosedyrer) heller, fordi da tar du høvet bort fra arbeidsoppgavene». Han har erfart sin far i praktisk arbeid og reflekterer over egen praksis og innser at prosedyrer må læres, men så sier han at man må ikke stoppe opp i sin praksisutøvelse og tenke for mye. Dette virker på en eller annen måte forstyrrende på utøvelsen. James McGuirk gjør en diskusjon om praktisk kunnskap der han referer Dreyfus (2000, referert i McGuirk, 2015, s.69) som hevder at «mindness is the enemy of embodied coping» Jeg vil tro at en elev som øver inn praktiske prosedyrer er så fokusert på å mestre kroppens komplekse innlæring at han ikke har det nødvendige overskudd til å tenke for mye på helheten av regler og sikkerhetsprosedyrer. Slik jeg selv har erfart fra egen praksisopplæring så gjaldt det å innøve korrekte prosedyrer med tilhørende sikkerhet, slik at man etter hvert mestret prosedyren godt og kunne ha overblikk og energi til å utvikle praksisen videre. McGuirk (2015, s.75) mener at «etter man har skaffet seg litt erfaring, bærer prosessen preg av engasjert mestring (absorbed coping)». Jon er her klar over at i arbeidsutførelsen er han i en tilstand der hans bevissthet er så konsentrert om utøvelsen at han vil kunne miste arbeidsflyten hvis nye elementer kom til. Vi har vel alle opplevd å stoppe opp i bevegelsene våre hvis vi begynner å tenke etter hva vi gjør når vi kjører bil.

Elevenes opplevelser av fiskeryrket

Gjennom beskrivelsene av opplevelser i praksis på båten og ute på havet kom det opp nye opplysninger, som jeg ikke hadde forventet. I intervjuene ble elevene bedt om å beskrive de beste opplevelsene, det som ga virkelig gode følelser med utøvelsen og det å være på fiske. Elevene beskrev alle en dedikasjon og en glede ved både yrket og naturopplevelsene som jeg ikke hadde hørt verken fra fiskersønnene eller deres foreldre.

Jon sier:

«Det e vanskelig å forklar ka som skjer når man e ute på havet. Æ blir avslappa, æ får indre ro, kain man nesten si. Det e nok ein stor faktor at bølgen skvulpe mot båten...måsan skrik og så bor man jo på verdens finaste plass. Det e finar å se det ifra havet einn å se det ifrå land. Nyter naturen. Æ e glad i å ta bilda også. Æ tar naturbilda av kysten før det mæste».

Tor sier:

«Æ kjenn at æ bli avslappa bærre av å se på havet. Æ syntes det var artig, det var ganske beroligende å bærre vær ute på havet heile tida. Det var liksom ein plass der du var på i ein, to eiller tre veker. Du satt der fast og du var i godt selskap».

Randi sier:

«Vi hadde storm når vi va der. Og det. Æ synes det e veldig fint. Og det e veldig sånn spesielt å se kordan havet bygg opp bølgen og sånt. Og se at det faktisk går an å ferdes på havet sjøl om det e dårlig vær».

Bjørn sier:

«Du har jo verdens finaste arbeidsplass på havet. Det e ikkje nokka som kain slå det. Det va ein tur vi gjekk tel xxxhavet. Det va jo veldig fint vær. Det va så vakkert med de fjellene, sånn berre skiftanes lys og med skya».

Elevene lovpriser det elementet de har valgt å arbeide i og de naturopplevelsene de får. Det er også andre dimensjoner i opplevelsene deres; spenningen og friheten. En av elevene sier: «Ja, du kain nesten sei at æ fikk et adrenalinkikk. Det va heilt sykt artig. Første gangen». En annen sier: «Det at vi får fangst ... sætt teiner og så ligg om kveldan bærre og gleda seg tel dagen

etterpå når man ska dræg dem». Om friheten i arbeidet sier en: «Man føl seg veldig fri. Æ kunne aldri tenkt mæ å sitte på et kontor eller sånt».

Spenningen og gleden ved fangsten er noe fiskersønnene også trekker fram som en viktig motivasjon for å drive fiske. Men de unge elevene skilte seg ut fra de eldre ved å omtale naturen og elementene slik de gjør i forhold til de estetiske opplevelsene. Fiskersønnene og fiskeren Hans nevnte ikke denne dimensjonen ved arbeidet, de hadde helt andre preferanser til naturrommet de beveget seg i. Elevene har helt klart utviklet og bruker sansene sine på et annet vis og med en annen mening i møte med arbeidsplassen. Denne dimensjonen ved arbeidet opplevde jeg som ny. Dette mener jeg de ikke har lært hos sine forgjengere.

Fiskersønnene og de eldre fiskerne før dem hadde ikke slike beskrivelser fra havet. Derfor virker det ikke som dette er tillært, en del av den yrkesrollen eller habitus de tilegnet seg i ung alder. Elevene har innlært prosedyrer, språk, begrepsforståelse og automatiserte arbeidsbevegelser i forhold til yrket, men jeg finner ikke igjen dette estetiske synet fra de eldre fiskerne. Disse unge fiskerielevene har en annen tolkning og opplevelse av elementene de beveger seg i, og muligens også en annen mening med å være i dette arbeidet. Man kan gjerne si at ungdommene opplever naturen også gjennom moderne tekniske hjelpemidler som fotoapparat, mobilbruk og opplasting av bilder til sosiale medier. Det går raskt å formidle en solnedgang fra Lofothavet til Snapchat eller Facebook. De unge har utvidet sitt forhold til naturen ved å ta inn og bruke de estetiske kvalitetene. Jeg opplever det slik at de har stor glede av denne dimensjonen med arbeidet. Det er noe de alle trekker fram som en av de viktigste motivasjonene for å velge yrket.

Denne unge generasjon har muligens lært å bruke naturen som rekreasjon og friluftsted i takt med utviklingen fra de stadig voksende bysentra, ikke bare som fiske og fangststed.

Økofilosofen Arne Næss beskriver friluftslivets inntreden som en kopiering av jeger- og samlerkulturen. Vi drar ut i naturen for å få «overskudd». Vi fisker, padler i elever, løper over fjellet på ski, rene kopiaktiviteter fra jeger og fangstkulturen. «Forskjellen mellom jeger- og samlerkulturens jakt og moderne lystjakt er påfallende. Den første er preget av kulturen, den er del av og er en nødvendig del av livsoppholdet. Tekniske hjelpemidler er enkle, dyktigheten stor og gjenstand for opplæring fra far til sønn. Identifiseringen med viltet er intens» (Næss, A.1976). Arne Næss filosoferer over at vi med vårt stadig mere teknifiserte friluftsliv egentlig fjerner oss fra naturen og forståelsen av den med vår fart og vår hang til statusutstyr. De gamle fiskerne måtte ut på havet for å tjene til livets opphold, noen ganger med livet som innsats. I dag arrangeres bedriftsturer med kraftige ribbåter som farer over de

gamle fiskemedene for å illudere spenning og uten at noen får vite at dette var den beste kveiteplassen med sitt eget medrim.⁴⁰

Fiskersønnene og eldre fiskere jeg har intervjuet hadde andre tegn de så etter i naturen. De fulgte med fuglenes bevegelser, for å se hvor det var åte⁴¹ i havet. Når det var stimer av små - fisk i havet fulgtes de gjerne av større fisker, og fuglene viste vei ved å stupe ned i stimen. Værobservasjoner som type skyer, hvor skyene samlet seg, om sola viste seg i øst eller om det var rødhet i skylaget, det var tegn for hvordan været ville til å bli. I mytene kom Odin eller draugen og viste vei til de beste fiskeplassene. Blå kyr kom opp av havet og ga advarsler en fisker skulle legge seg på minnet. Landskapet hadde andre tegn og varsler enn i dag.

De gamle fiskerne på Vega hadde også noe de kalte hviletid for fisken. På visse tider skulle de ikke sette garn i havet eller pilke etter fisken. Dette gjaldt helgedager og også i juledagene. Dette er kjente tradisjoner også fra jeger- og sanker samfunn. Respekten for fisken og viltet var framtreddende. De følte en nær forbindelse til det de høstet i naturen. Konsekvensene var også at fisken gytt og reproduserte seg uten forstyrrelser. Fisken samlet seg gjerne også slik at garnfangstene ble bedre når den ikke ble jaget med forskjellig redskap. Jeg mener dette er en form for naturforvaltning som er meget gammel. Nergaard (2006, s.147), skriver om samenes forhold til naturen og sier at «skånsom naturforvaltning krever dypinnsikt i naturens egne vilkår. Håndtering av terreng og beiteområder, fiskevann og elver, bærmark og jaktterreng krever dyp fortrolighet med de vilkår naturen selv setter for livsformene og menneskelig virksomhet. Spiritualiteten bidrar til slik vurderinger av naturen». Spørsmålet er om den generasjonene som overtar havet og fisken benytter seg av de mest moderne teknikkene for også verne og forvalte verdiene.

Fiskersønnene og deres fedre før dem hadde en praktisk tilnærming og en annen mening med naturen enn de unge ff elevene. Jeg mener de anså seg selv mer som en del av naturen, enn en som oppsøkte for å fange fisken. Dette viser de gamle fiskernes holdning til hviletider for fisken for å sikre at fisken fikk gyte. De respekterte fisken. Jeg husker min egen far skarpt irttesatte en ung fisker som satte garn og dro i helgen. Garna skulle ikke settes i havet før tidligst søndag kveld. Min far kom fra en generasjon der han hadde sett sin far⁴² stelle seg ekstra før han skulle dra kveitegarn; «for da skulle han møte *fruen*». Kveita var fra tidlige

⁴⁰ Medrim: Det ble laget vers med rim for å memorere noen fiskemed

⁴¹ Åte: Lokalt kalles stimer av småfisk eller krill for åte, da større fisk jager etter disse.

⁴² Einar Pedersen, f.1898 – d.1976

tider hellig fisk og særdeles myteomspunnet i fiskerimiljøet. *Fruen*⁴³ eller *jomfruen*, er navn fra langt tilbake, muligens fra en fruktbarhetskultur. Kveita hadde en sentral plass i forhold til fruktbarhetsritualer, fiskerne snakker ennå om «å ta haill».⁴⁴ I denne kulturen ble fiskersønnene opplært. Med deres fedres helhetlige tenking om seg selv i forhold til naturkreftene. Naturen skulle få hvile til visse tider og man skulle ha dyp respekt for den fisken som ble fanget.

Meløe (2012, s.112) sier at: «Vår verden, eller omverden, får skikkelse etter hvert som våre handlinger eller virksomheter får skikkelse. Han bruker båten som eksempel og spør: «Hva slags skikkelse får kystens fjell og knauser i en slik verden?» (2012,s.113). I en robåt får kystterrenget steder og ikke-steder ettersom hvordan bruken av båten kan passes med terrenget. Eks. en robåt kan legge til ved den lave steinhammeren som ligger i le for nordavinden, terrenget får skikkelse ut fra båten. Med dette eksemplet prøver jeg å vise hvordan omgivelsene rundt fiskerne kan skifte ettersom båttypene og redskap har blitt skiftet. Fiskersønnene ble opplært i en kultur som hadde en praktisk orientert holdning til terrenget rundt og ved båten; de orienterte seg om steder der de kunne legge til, om steder der båten kunne søke nødhavn i tilfelle storm, m.m. En av fiskersønnene sa i intervjuet: «det går jo igjen i samtlige arbeidsprosesser videre i livet, det der med å tenke sikkerhet og bestandig ha en utvei hvis det skulle knipe om».

Synet på båten og også mennesket i terrenget synes å ha endret seg i takt med moderniseringen av fiskebåtene. Behovet for å orientere seg i forhold til innlandsterrenget har naturlig nok blitt mindre med fiskebåter på 100-fot med avansert teknisk utstyr. Dette betyr ikke at dagens fiskere ikke har en tanke om og en orientering mot omgivelsene når de er ute i båten, men perspektivet synes endret. Ff elevene framholdt alle den sikkerhetsopplæringen de hadde på skolen. Imidlertid virket det som de så på havet, bølgene, fjellene, skyene som objekter og ikke inkluderte seg selv i denne helheten. Hviding (1994, referert i Kaarhus, 2000, s.60) sier at «skillet natur / kultur er slik sett et uttrykk for denne vestlige etno-epistemologien».⁴⁵ Ifølge antropologen Tim Ingold (2000, referert i Kaarhus, s.61) som har studert jeger- og sankersamfunn, vil menneskene som lever av jakt og sanking ikke begrense

⁴³ Fruen var en nemingsfordom: «Fordommene skulle verna mot farlege makter i form av supranormale vesen, naturkrefter, vonde menneske og dyr». (https://nbl.snl.no/svale_solheim)

⁴⁴ Ta haill: Uttrykket er forbundet med erotikk, fiskeren skulle kose ekstra med kjæresten natta før kveitegarret skulle dras opp

⁴⁵ Epistemologi: Erkjennelsesteori, i filosofien betegnelse for læren om vår erkjennelses natur, dens forutsetninger og grunnlag, og om vår kunnskaps opprinnelse, mulighet, omfang og gyldighet. (<https://snl.no/erkjennelsesteori>)

«naturen» som et område skilt fra menneskers personlige liv. «For jegere og sankere, som for resten av oss, har livet med engasjement å gjøre og gjennom dette engasjementet slutter den virkelige verden å være natur og viser seg som omgivelser for menneskelig virksomhet» Gjennom de unge elevene kan vi se den endringen som har skjedd i synet på omgivelsene for menneskelig virksomhet fra deres foreldre og besteforeldrekultur til det som er dagens kultur. Jeg synes det er vanskelig å trekke konklusjoner her. Men hvis menneskene ser på naturen og ressursene som inkluderes der som noe atskilt fra seg selv, vil muligens jakten på fisken og uttaket av ressursene endres.

Framtidsplaner

I forlengelsen av elevenes egne vurderinger av mestring vil jeg ta med deres tanker og planer for framtiden. Friborg er forsker ved universitetet i Tromsø og forsker på det som kan kalles mestringsfaktorer. Han betegner mestring som «å stå han av». (Solhaug, 2004). På godt nordnorsk betyr det å takle stress og andre påkjenninger. Overgangen fra to års skole til lærlingetid kan være en spennende tid for elevene. Det er knyttet usikkerhet til å få seg en plass i et marked med få lærlingeplasser for fiske og fangst. Det ble bekreftet under intervjuene at det var få lærlingeplasser i fylket og mye spenning knyttet til å få ønskeplassen på den båten som de likte best. Elevene hadde tydelige preferanser på båt og fangsttype de ønsket for framtiden.

Randi sier:

«Så æ prøve å komme mæ ut på ringnotbåt nu, som lærling da. Det e i hvert fall det æ har lyst tel. Men visst det ikkje lar seg gjøre, så tar æ jo det æ får».

Jon sier.

«Æ har ikkje fått lærlingeplass ennu, men æ e ikkje bekymra. Æ ha søkt på Hurtigruta, på ringnotbåt og et par andre båta»

Bjørn sier:

«Æ ha ikkje fått sekker lærlingeplass, men det kan muligens hende at æ ha fått. Æ ha prata me ein krabbebåt som ska feske snøkrabbe oppe i Barentshavet»

Stig sier om hva som er målet med utdanningen:

«Ja det blir no vel feske tel slutt. Men det e jo tre utdanninga æ tar. Det e matros og kystskipper og Feske og fangst. Æ kan få jobb som matros på sånn offshore supplybåt, fordi det e vanskelig å få jobb som feskelærling no».

Tor sier:

«Æ ha fått to lærlingeplassa. Æ ha fått den eine hos hain pappa og så va æ hos ein anna kar på intervju og fækk ein anna plass».

Friborg (Solhaug, 2004) refererer til livsløpsstudier som viser at «god mestring kan knyttes til tre store blokker av beskyttende faktorer. Den første er knyttet til selvbilde og selvtillit; om man har tro på egne ressurser og evner, er optimistisk og ikke er bekymringsfull». Elevene viser god selvtillit og tro på egne ressurser. Deres framtidstanker synes jeg speiler at de er optimistiske og robuste i forhold til det som venter dem i framtidig yrkesliv: De har ønsker, men tåler å jobbe på den båten de får plass på for å komme inn i næringen. En må kunne si at «de står han godt av».

Kapittel 7. Yrkesfaglærere

To yrkesfaglærere ble intervjuet. En har arbeidet ved bygg og anleggsteknikk over mange år, den andre på linje for fiske- og fangst. Begge har flere tiårs erfaring fra arbeidsplasser utenfor skolen og i skoleverket. De har oppmerksomt fulgt med utviklingen i elevmassen på forskjellige vis. Dette utdyper de i intervjuene. Spørsmålene til lærerne fokuserer videre på deres oppfatning av tilbudet til elevene som gis i forhold til samfunnsoppdraget som er å utdanne gode fagarbeidere. Videre ber jeg dem i intervjuene beskrive hvordan elevene kommer i gode mestingsopplevelser for å styrke sin fagopplæring.⁴⁶

Arvid er lærer på ff linje. Tormod er lærer på bygg- og anleggsteknisk linje⁴⁷.

Lærernes syn på elevene før og nå

Begge lærerne har lang erfaring i skolen og har gjennom årene sett endringer i elevgruppene. Deres refleksjoner og historier om dette kan gi noen indikasjoner på at elevenes kompetanse har endret seg. Læreplanen Kunnskapsløftet ble innført i de videregående skolene i 2006. Den er i år ti år gammel. Samfunnet og næringsstrukturen har endret seg gjennom disse årene. Videregående skole skal ideelt «levere» fagutdannede til sitt distrikt eller område.

Arvid sier om elevene før og nå:

«Så måtte de seile i flere år, da, før de ble tatt opp. Men i dag er det jo dessverre den veien det går, at de går på skole til de, til de er ferdige med utdanningen. Og det er vel kanskje det du har lagt merke til også, da, at da er det ikke alle som takler det like godt» (Vi snakker her om å klare å stå løpet ut uten å slutte).

Arvid videre:

«Ja, vi ha hatt nån som ha forandra seg veldig i løpet av året, men det er jo det at vi har jo samtidig da eleva som kjem fra feskermiljø fremdeles. Sjøl om det er kun på fritida de har dreve, så har vi jo nån som er veldig dyktige når de kommer, da. Og det kan slå begge veia. Det kan være det at de meine at... som han som ikkje ville gjøre nokka som helst fordi han va veldig dyktig feskar fra før, og ikkje trengte å lære nokka her..»

⁴⁶ Intervjuguide for yrkesfaglærere, vedlegg nr.4

⁴⁷ Navnene er fiktive

Tormod sier:

«Så e har jo eit sånt eksempel, sånn e det jo å ha vært noen år som lærer: Så når vi har besøk av 9. og 10.klassinger, så bruke vi jo å ta ein sånn liten håndsopprækking blant de som er på besøk om kor mange som har bygd ei hytte. Ja, oppe i eit tre eller sånn. Og, det dær e det sekkert 12-15 år sia første gangen eg begynte å spørre. Og, tel å begynne med, så kunne det jo være opp i ein 60-70 % av de besøkende som hadde dreve me litt hyttebygging, og sælvfølgelig litt snekring og hamring, og bruk av kniv og sånt. Mæn, så hadde æ eit kontraspørsmål då, før da brukte eg å spørre kor mange det va som hadde bygd PC. Og, da va det jo, la oss nu si at det var 20 % som hadde bygd PC og 70 % som hadde bygd hytte. Og så 10 % som ikkje hadde bygd noen ting. Mæn sånn som de siste åran, så e jo hyttebygginga nere på 0 eller 10 %. Og, der dær ha æ lagt meg litt på minnet, dettan om at korfor e det sånn at eleven knapt veit bak og fram på hammarn når hain kjæm på byggfaglinja?».

Tormod videre:

«Ja, altså ... tidligere så var det vel rett og slett også meir gårdbrukera og fiskera i dessan kommunan som vi dække. Og æ ha følt at mange av dem, de har praksis fra gårdsbruket heime. Og så var det fleire der som så på det at hvis de tok ein tømmerutdanning så va det kunnskapa som de kunne ha god bruk for på gården. Så æ føle at det va fleire a den typen eleva før. Men bor du i en by, så veit du ikkje ka du mestra av praktisk. Kan du holde i hammarn og klare dettan, er det gjevt, føle du mestring, e det morsomt ... så det e ... det e eit veldig stort sprang der».

Elevene kom inn i videregående skole skolen med helt andre forutsetninger bare for et tiår siden. Arvid sier at elevene gjerne hadde seilet noen år før de kom inn for å få sin formelle kompetanse. Tormod beskriver hvordan elevene endrer sin kompetanse i forhold til håndverk i takt med nedbyggingen av primærnæringene og fraværet av uteleken i barnealder.

Det er allikevel et interessant funn; elevene på ff linjen har klart svært gode forkunnskaper og erfaringer fra yrket (selv om de ikke har seilet noen år). De har allerede en yrkeshabitus og et spekter av kunnskaper og erfaringer som kjennetegner en elev eller lærling som har startet sin faglæring innen et fag. «Innen mesterlære innlæres ulike ferdigheter ved forskjellig vanskelighetsgrad, dette skaper en fagidentitet, som de framviser» (Nielsen og Kvale, 1999, s. 19). Det ble intervjuet fem elever og min oppfatning av deres gode forkunnskaper i yrket bekreftes av faglærer og avdelingsleder. Men læreren mener også at det i noen tilfeller kan være slik at det gir en negativ motivasjon for læring, «fordi han var veldig dyktig fiskar fra før, og ikkje trengte å lære nokka her». Ff elevene i undersøkelsen har hatt anledning til å være med på å lære et yrke fra bunnen av. Alle har *vokst inn i det* som fiskersønnene. Disse

elevene har også gått til skolen med et klart valg og motivasjon for å bli fiskere ut fra sin tidligere erfaring og praksis i yrket.

Beskrivelsene fra læreren ved bygg- og anleggsteknisk linje viser at elevgruppen med erfaring fra håndverk er i klar nedgang, «hyttebygging e nere på 0 eller 10 %». Etter intervjuene og de tilleggsopplysningene som jeg hadde, er det en klar forskjell på forkunnskapene og yrkeskompetansen på elevene. Det var noen som hadde tatt et valg her, et kvalifisert og motivert valg. I intervjuene gir elevene uttrykk for at valget var tatt på basis av erfaringer og gode opplevelser. På andre yrkesfaglinjer som bygg- og anleggsteknisk linje må man gå ut fra at en stor andel av eleven ikke har kunnskaper om hva linjevalget deres innebærer, at valget ikke er fundert slik det var hos ff elevene. Hvis en del av elevene også har en negativ motivasjon i tillegg, for eksempel i forhold til fellesfag,⁴⁸ så vil sjansen for en vellykket utdanning falle. I neste kapittel vil elevenes forhold til fellesfag diskuteres.

Eksempelene med elevene fra ff linjen vil jeg tro er i særstilling når det gjelder motivasjon og tidlig yrkesidentitet. De kan si oss noe om hva som gir et kvalifisert valg til videregående skole og hva som generelt erverves gjennom tidlige mestrings- og yrkesopplevelser. Deres fokus er profesjonelt i den forstand at de ønsker å utvikle og forsterke sin egen profesjon. Det synes som en stor fordel å ha en tett opplæring i yrkessammenheng fra tidlig alder, dette viser motivasjonen og innstillingen til utdanning hos ff elevene. Deres forgjengere, de tre fiskersønnene, reflekterte slik at deres opplevelser hadde stor betydning for å ta plass og sosialisere seg likegyldig av hva de videre kom til å gjøre av utdanning og arbeid. Sosialisering med ansvar for fellesskapet og en herding i den forstand at de øvde og lekte nokså tøffe leker og senere måtte tåle både styggvær og havbåra på farens båt. En yrkesopplæring tar også den unge inn i en øvelse i disiplin; du må klare å hold ut i en krevende situasjon, du må ha tålmodighet for å nå et mål og du lærer at livet går litt opp og ned uten at du gir opp.

Det kan se ut som primærnæringene har «levert» elever som har hatt en viss kyndighet og ikke minst et mål med å ta utdannelsen; sitt eget mål med å jobbe for eksempel med tømring i tillegg til gårdsdrift. Det synes også som lekekulturen blant barna har forandret seg. Barna må ha et utgangspunkt for å bygge ei hytte, «de må kunne holde i hammarn» som Tormod sier. Hvis barna ikke blir opplært eller inspirert gjennom dagliglivet heime, hvordan skal de da kunne bygge hytta? Tormod viser også til den store endringen i næringsstrukturen i

⁴⁸ Elevenes forhold til fellesfag diskuteres i neste avsnitt

primærnæringene både i Nordland og nasjonalt. Han ser at elevene endrer sitt praktiske kunnskapsnivå i takt med nedgangen i gårdsbruk og arbeidsplasser i fiskeriene. Fra 1999 til 2008 gikk antall gårdsbruk i Norge ned fra 70 000 til 49 000 (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Andelen fiskere under 30 år som hadde fiske som hovedyrke i perioden 1990 til 2012 har vært synkende, fra 33 prosent i 1990 til 18 prosent i 2012 (Blindheim, 2013).

Endringene i næringer som fiske og gårdsdrift gjør at videregående skole framover vil møte en større elevgruppe som *ikke* har den ferdighetskompetansen landsdelens ff elever viser. Dette gir utfordringer både for elever og lærere. Noen av elevene har liten kjennskap til det de møter på faglinjen og skolen som sådan må kunne møte en variert elevgruppe, alt fra den kompetente fiskerieleven til den som ikke kan bruke hammeren. Man kan i forlengelsen av dette se at elevene kommer inn med svært forskjellige forventninger og også forskjellige mål med utdannelsen sin. Man kan ane konflikten som kan utspille seg når skolen med sitt system møter en elevgruppe med så forskjellige mål.

Fellesfagene

Hva tenker lærerne om fellesfagene⁴⁹ i skolen. Er fellesfagene tilpasset yrkesfaget elevene skal læres opp i, og har eleven utbytte av fellesfagene? Hvilke holdninger møter læreren hos elevene?

Arvid sier forholdet teori og praksis

«Det e heile tida det der med teori og praksis. Elevanten ser ikke sammenhengen mellom teori og praksis, det e det som e ... Teori e teori, og som jeg sa om ein eller annan fra xxxøy her, at han va veldig aktiv i muntlig. For uansett hvilket fag han skulle ha eller nokka sånt, så va han den første så tok ordet i timen, og han sa: Korfor skal vi lære detta, da?»

Arvid videre om fremmedspråk:

«Ein skulle jo tru at elevanten i dag va veldig gode i språk, for eksempel. Det e de jo ikkje. Vi kan tru at de er gode i data også. De er jo veldig gode i de spillan sine, men hvis du ber dem søke opp eit eller anna eller nokka sånt, eller gjøre eit eller anna ...»

«De ... nei, det vise seg at de e veldig smale ... og det samme gjeld jo på språk da, de kan jo si fuck you og litt sånt, men ut over det ... tenk om en båt kunne anløpt og ligge ei sånn

⁴⁹ Fellesfag: På vg.2 er fellesfagene norsk, kroppsøving, engelsk og samfunnsfag. Alle med 2 uketimer i hvert fag.

styggværsuke i – som var veldig vanlig i gamle dager når vi drev i Nordsjøen – at vi låg ei vekke i Grimsby eller Hull. Kom de i land der så var de nødt til å praktisere språket.

«De er ute og lære navigasjon, de praktiser navigasjon. De lær om feskeredskap, de feska med feskeredskapet. Og så fer de kanskje underveis til eit eller anna sted der de faktisk må praktisere eit utaskjærs-språk. Æ trur det ville være en måte å få opp motivasjonen».

Om kroppsøving:

«De sku gå opp på fjellet et par kilometer sør for her. Veldig fint å gå der, oppover – og så skulle de gå videre opp og over et anna fjell og så ned igjen. Men da eit par av eleven kom dit, så nekta de å gå: Æ meldte meg på feskarfag så æ skulle slippe gym. Så da måtte de pent gå ned, ja, for de skulle slippe gym. Det var det som var motivasjonen for å begynne på denne skolen».

Tormod om vg.1 og fagintroduksjon

«Æ ser jo en del fordela også i sånn som opplegget e nu, da. Men ulempen går jo på det at i og med at de har såpass lite grunnlag når de kjem hit og begynne så føle æ at det kan bli væel mye for elevene å forholde sæ til. Med alle de delfagene som man ska prøve å komme gjennom. Og det e klart, det ideelle grunnlaget og tanken med vg1, det er jo at eleven ska få prøve sæ på litt forskjellige fag, og så skal de ha grunnlag for å kunne velge på vg 2, da. Og, det kan jo bli litt for mye på vg.1 da, sånn som det e per i dag. Litt for mye og for mange forskjellige fag.

Videre om elever som har spesialpedagogiske behov:

«Og det som kanskje har blitt litt bedre nu, det er vel det at man tross alt tar litt meire hensyn til ka slags muligheta og evna ungdommen har, da. For der e det jo også forskjella».

Lærerne beskriver elever som har vansker med å begripe hvorfor fellesfagene er der. For noen elever synes de mest som en plage i skolehverdagen. Jeg tenker da på gutten som var på fjelltur; det var ikke det at de ikke kunne gå på fjelltur, men når dette ble satt inn i skolens kontekst med at det var gym(kroppsøving), så var det rett ned fra fjellet. Dette synes jeg kan vitne om en vanskelig forhistorie med det som kalles fellesfag. Det er mulig at denne gutten har hatt ti år i grunnskolen med tapsopplevelser knyttet til gym og fellesfag, da blir hans forventninger til videregående skole store i forhold til å få praktisere og utøve fag. Det synes som det er et behov for å oppnå en forståelse av hvorfor gymmen eller engelsken er viktig.

Jeg vet av egen erfaring med tenåringer i utdanning at de har jo ingen problemer med å lese store mengder fagstoff på engelsk, hvis det bare tjener en hensikt. Båtnes (2015, s.26) diskuterer hvorfor elevene er umotiverte og synes undervisningen er kjedelig:

«Dei som styrer i skulen leitar, for å finne feil i dei pedagogiske opplegga, men det er grenser for kor raffinert pedagogikken kan bli – vi ser at elevar keier seg sjølv om kvaliteten og variasjonen i fagleg formidling aldri har vore på det nivået som dagens informasjonsteknologi tilbyr. Er det då ikkje rimeleg å søkje andre forklaringar på mangelfull inspirasjon og engasjement blant elevane? Når kunnskapen byr eleven imot, burde det vere naturleg å granske kunnskapen før vi skuldar eleven for manglande motivasjon».

Når det gjelder språkfagene, så heller læreren mot at elevene skal faktisk få prøve å seile til ei engelsk havn og så klare seg der med språket. Han nevner motivasjonsfaktoren som særlig stor hvis eleven får se nytten av å få fremmedspråket demonstrert. Dette er en tanke som yrkesfaglærere har syslet med en stund. Nasjonalt har det blitt drevet prosjekter der fellesfagene har blitt yrkesrettet i den forstand at det legges vekt på å skape relevans mellom yrkesfaget og fellesfaget på ulike vis. Innen Nordland fylke er det nå på alle videregående skoler opprettet FYR⁵⁰ prosjekter med det formål å gjøre fellesfagene mere yrkesrettet. Her legges det opp til et samarbeid mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere med denne målsettingen.

For noen elever kan det bli overveldende med alle fagene som skal introduseres på vg.1. I tilfellet bygg- og anleggsteknisk linje med sine 18 forskjellige fagintroduksjoner på vg.1 og i tillegg fellesfagene (Læreplaner, 2016). Læreren framhever at det er få elever som slutter, men at dette fagløpet må oppfattes som krevende av spesielt de elevene som har lav motivasjon. Imidlertid så framheves ivaretagelsen av elever med spesialpedagogiske behov. Dette har vært i bedring i hans arbeidstid. Skoleloven har nedfelt at elever med ulike pedagogiske vansker som for eksempel dysleksi, skal ha et velfundert tilbud.

⁵⁰ Fellesfag, yrkesretting og relevans

Muligheten til å praktisere i skolen

Som før vist har ff linjen to programfag med mange læringsmål som peker mot en praktisk gjennomføring og så praksisfaget prosjekt til fordypning. Det kom fram at skolen slår sammen noen praksisdager ved for eksempel Lofotfisket for å få en sammenhengende praksis. Bygg- og anleggsteknisk linje har en stor utfordring gjennom vg.1 med alle introduksjonene til mulige fag på vg.2. Dette sier lærerne om mulighetene til å drive jevn praksisopplæring gjennom året.

Arvid sier:

«Jo da, det e ein egen såkalt skolekvote⁵¹. Men den er jo latterlig liten. På torsk, for eksempel, så er dein jo bære, ja, ka er det vi har, da? Seks, syv ... hvis det er såpass som fire... ja, fire-fem tonn sløyd torsk. Hvis det er så mykje. Nei, det var så lite at i fjor leverte vi jo alt vi kunne på eit par daga oppe i Lofoten. Vi va ei uke på skikkelig feske».

Arvid:

«Ja, vi har tidligere eleva som har feskebåt da, vet du. Så vi får dem ut der i praksis. Men problemet med feskebåta e jo det at de driv langt vekk. Så det e ikkje så greit å ta bærre ein fredag, da. Det e få som driv heime heile året. Sånn at det e litt problem».

Tormod sier:

«Nei, altså, i ein stor andel av klassan er jo guta som søker. Og æ trur det som mange av dem søk ætte, det e det med å få ein meira praktisk aktivitet i skolehverdagen».

Tormod videre om programmet elevene møter på vg.1:

«Ja, at det bli så mykje fag, og så bli det litt hopping fram og tilbake og det er jo den gruppa eleva som e mest utsatt før at det da kan butte mot æ tenke på. Den samme gruppa e væl kanskje ikkje så vældig målbevisst når de kommer og begynner. Men så ... det er klart, før ænkelteleva så kunne nok det være en grei ordning».

⁵¹ Skolen har egen fiskekvote slik at de kan drive fiske i regulerte former.

Forventningen om å praktisere, *å gjøre noe praktisk*, som noen elever sier, står sterkt hos elevene. Hvis de har et grunnlag fra grunnskolen med svake prestasjoner i fellesfag så kan ønsket om å mestre i praksis stå sterkt. Kanskje vil noen elever vise at de duger i praktiske fag, muligens som en motvekt mot opplevelser tidligere i skoleløpet. Det er også slik at noen elever *vet* at de duger i praksis ut fra opplæring på båt, gård eller snekring. Etter tall fra PISA, som tidligere nevnt i kap.1, så har elevene fra grunnskolen i noen tilfeller faktisk strykkarakterer i fellesfag når de starter på videregående utdanning. Ertesvåg (2014) skriver at: «6779 elever eller 9,7 prosent gikk ut av grunnskolen i fjor, 2013/2014, med karakteren 1 eller ikke vurdert. Likevel gikk 6129 av dem direkte videre til videregående opplæring». Det var rart om denne gruppen ønsket mer av fellesfag da. I rapporten «De` hær e`kke nokka for mæ»⁵² (2012, s.17), uttaler lærerne i videregående skole at elevene kommer fra grunnskolen med «et skremmende svakt kunnskapsnivå», da mener de i lesing og regning. Det blir en stor utfordring for videregående skole som system å motta og gi et tilfredsstillende tilbud til elever som mangler disse basiskunnskapene. Ikke desto mindre sier rapporten (2012, s.23) videre at videregående skole har et ansvar for å ivareta elevene uansett; «det nytter ikke å skylde på grunnskolen» De framhever viktigheten av:

- Bedre tilpasset opplæring
- Ta variasjon i kunnskaper og ferdigheter på alvor og gjennomføre en opplæring som tar hensyn til dette.
- Skape en skole hvor færrest mulig elever får lov til å være likegyldige, og møte eleven på det nivået de er (NIFU, 2012, s.23)

Lærerne mener de bruker de mulighetene de har for å gi elevene praksisopplevelser. Det være seg noen dager på lofotfisket eller en dag på snekkerverkstedet eller ut i bedrifter på prosjektarbeid. Jeg vil mene at dette er en måte å ta elevenes *variasjon i ferdigheter* på alvor. Ved å la elever med et svakt grunnlag i fellesfag få mestringsopplevelser i praksis, vil dette kunne gi bedre motivasjon for skolen generelt og ikke minst en større mening med skolehverdagen. Forskerne i rapporten framhever en skolemodell der det ikke skal være mulig å være likegyldig og ukonsentrert. De tilrår å ha en tilstand der *skolen skal angå elevene*. Det er ikke slik at praksis i skolen er saliggjørende for alt, men det er en gylden vei til å skape opplevelser for å bringe elevene videre i et læringsløp (NIFU, 2012, s 23). Ifølge Bandura

⁵² Rapporten er utarbeidet i videregående skoler i Finnmark. Finnmark har over noen år hatt den største frafallsprosenten i skolene nasjonalt. Nordland kommer noe bedre ut i undersøkelser.

(Kahler, 2012, s.8), vil det foregå kognitive prosesser når vi jobber med en oppgave. Det er viktig at et menneske får oppleve å gjennomføre eller fullføre arbeidsoppgaver slik at han eller hun får opprettet kompetanse på å arbeide med og fullføre oppgaver. Dette vil i neste omgang gi det Bandura kaller self-efficacy eller mestringsforventninger. Eleven får en kompetanse på å utføre og fullføre oppgaver og oppnår tro på å klare neste oppgave.

Praksisbasert undervisning er en vei for læreren og andre yrkesutøvere til å skape rollemodeller for elevene. Bandura (Kahler, 2012, s.55) framhever også modelleringseffekten: «Det kan i høy grad booste den personlige utvikling ved, at den, der har kompetente modeller eller forbilleder, får øje på muligheter for at utvikle kompetencer på en lang række områder» Ff elevene hadde alle historier om de rollemodellene som bidro til at de fikk kompetanse og tro på seg selv i utøvelsen av yrket. Da vil det være av stor betydning at elevene får møte gode rollemodeller i skolen. Rollemodellen bør være oppdatert og kompetent på sitt fagområde: «Kompetente modeller tiltrækker sig større opmærksomhed og udøver en stærkere indflydelse end inkompetente modeller» (Kahler, 2012, s.56). Dette utfordrer yrkesfaglærerne og skoleverket som sådan, ved at elevene bør få møte rollemodeller innen yrket på ulike vis i undervisningen eller ute i praksis. Yrkesfaglærerne må ideelt få jevnlig oppdatering i sitt fag for å fremstå som en god og kompetent utøver.

Mestring

Jeg har forsøkt å vise gjennom intervju med fiskersønner, og ff elever at mestringsopplevelser skaper kompetanse og videre tro på egen kraft i et læringsløpet, og også videre i arbeidslivet. Spørsmålet om mestringsopplevelser blir også stilt til yrkesfaglærerne. Tormod har en refleksjon på dette:

«De som nu e talenta og fortsatt har hatt den muligheten tel å få prøve seg i praksis gjennom både oppvekst... eller kanskje spesielt oppvekst, sånn som nu da, så kan man jo se på dem veldig tidlig at disse, de er vant til både å delta i arbeid og ikkje minst at de ser arbeid. Det er jo en stor trenings sak, det også, å se arbeidet. Det er jo noen som skrever over det og ikkje skjønne ka det e for nokka. Og så er det de som tar tak og veit ka som ska gjøres her for at det skal skje nokka. Og det kan jo gje veldig forskjellig grunnlag, og muligheita for grunnlag også i livet».

For fiskerieleven vil det å delta og erfare i en virksomhet gi kjennskap til arbeidet, begreper i virksomheten og det verktøyet som brukes. En som er i lære på en båt vil med erfaring *se det som er å se* (Meløe, 2012 s.23). Det vil si at han ser virksomheten med de begrepene som tilhører; for eksempel: «Du må ta bløgging mens e naviger tel land». En kjentmann vil da «skjære over strupen (på fisken), eller stikke kniven inn bak gjellene til blodet begynner å renne. Hodet skal ikke kuttes helt av, det er godt å ha noe å holde i under resten av arbeidet» (Jensen,2012, s.198). Fiskeren vet at han må ha en skarp kniv, holde fiskehodet med tommelen øverst ved gjellene og snitte slik at fisken tappes for blod. Dette er en viktig prosedyre for å gi best og renest mulig fiskekjøtt. Fiskeren *ser* med de begrepene som er innebygget i virksomheten (Meløe,2012, s.23). Ved å trene seg opp med bruk av begreper og redskaper vil det til slutt inkorporeres et kyndig blikk. Den som har et kyndig blikk ser hva han skal gjøre, vet hvorfor og bruker rette redskapene. «Det kyndige blikk på det en annen gjør har bare den som kan gjøre det samme» (Meløe, 2012, s.25). Trening og øvelse i yrket er fellesnevner for det som inntreffer etter hvert; mestring av arbeidsoppgaver, utstyr og muligens også moral og standarder i yrket som omhandles under habitusbegrepet i kapittel 2. Bare en som kan virksomheten har det kyndige blikket og ser. Tormod tar Meløes begrep *å se det som er å se* noe lenger og sier at den kyndige også ser *hva som skal gjøres*. Kanskje det ikke er nok å *se*? Læreren legger stor vekt på at en god praksiselev «veit ka som ska gjøres her før at det ska skje nokka» og ikke bare «skriver over arbeidet». Han anser eleven som talentfull nettopp fordi han eller hun ser noe utover selve prosedyrene; han ser forberedelsen, prosedyren og avslutningen på arbeidet.

Å gå ut som lærling

Før 1.mars skal vg.2 elevene ha søkt lærlingeplasser. Som vi har sett gjennom intervjuene med elevene på ff linjen, så hadde alle søkt ulike lærlingeplasser og ventet på svar. Lærerne har gjennom år observert hvordan enkelte bedrifter rekrutterer arbeidstakere, mens lærlingene står på vent.

Tormod sier:

«Det har nokka med holdninga å gjøre. For det ser vi jo i så mange utsatte bransja, kor du egentlig ikkje har behov for veldig høg utdanning. Så kan du gå inn og ta jobban. Det ser du jo i feskeindustrien, og det ser du i byggebransjen. Det er jo folk utafra som kjem og fyll veldig mye av dem også».

Arvid sier:

«Nei, det er jo det som både oppdrettsnæringa og feskerinæringa ha sagt da, at når de mangle ein mann så bære henta de inn en mann, og så sei de; du skal gjøre det og det, og så forhåpentligvis gjør han det. Og hvis han ikkje gjør det, så sett de inn ein anna neste gang, og så tar de inn en annen ... til de finner ein eller anna som er sånn nogenlunde til det der. Og det sei de sjøl, at de svikte egentlig utdanningan i næringa med det at de tar inn kreti og pleti og håpe det beste i stedet for å ta de som har gått gradan og tatt skola og tatt fagbrev».

«Og æ skjønne godt at de ikkje synes det er særlig spennanes å drive med diktanalyse da, når de veit at det hjelpe dem ingen ting. For naboen som har gått og dreve heime i stedet for å gå skola, han får plutselig tilbud om å være med en feskebåt eiller jobb på et oppdrettsanlegg, og får fast jobb og god betaling og alt mulig. Og de går ledige og ikkje får læreplass, så er det klart, sånt demotiverer. Og det er næringa sitt eige ansvar å sørge for det».

I Norge har vi en todelt opplæring i yrkesfagene. Elevene går to år i offentlig videregående skole og to år som lærling, ofte i private bedrifter. Overgangen til lærling kan bli en utfordring for elevene, først og fremst for at de er ikke sikret læreplass etter to år i videregående skole. Dette kan stoppe utdanningsløpet deres. Hvis de ikke har fått læreplass innen fem år etter at de startet på videregående skole, da vil de også figurere i den såkalte frafallsstatistikken. Nordland fylkeskommune har forsøkt å stimulere til økning i læreplassene i fylket. I Politisk plattform for Fylkesrådet for Nordland 2015 står følgende: «Vårt klare mål er at alle som er kvalifisert skal få læreplass. Tilbudet innen videregående opplæring skal tilpasses tilgangen på læreplasser. For å kunne komme med anbud til fylkeskommunen skal det nå være et krav at bedriftene har lærlinger» (Nordland Fylkeskommune, 2016). Det er nå igangsatt et intensivt program i fylkeskommunenes skoler for å bygge relasjoner til næringslivet og skaffe lærlingeplasser. Fylkesråd for utdanning Hild-Marit Olsen (Ap) sier at dette er «jobb nummer èn» for politikerne i Nordland i kommende periode (Storholm, 2016).

Fylket har rettet en klar anmodning til den private sektoren og har sågar sagt at bedriftene ikke kan være med på anbudsrunder i fylkeskommunen hvis de ikke tar inn lærlinger. NHO Nordland på sin side etterlyser større endringer i skolestrukturen: «Det er ikke nok å skaffe praksisplasser, når særlig guttene sliter med teorien fra første dag i videregående», mener

rådgiver i NHO, Hans Nordgård. Han mener fylket holder festtaler og ønsker at de yrkesfaglige utdanningene bygges om slik at «elevene begynner i lære på skolen fra første dag». (Andersen, B., og Thonhagen, M., 2015).

Lærerne beskriver en virkelighet der private aktører tar ufaglært arbeidskraft inn i bedriftene istedenfor å ivareta landsdelens unge lærlinger. Det er et gammelt ordtak som sier at man kan spare seg til fant: Hvis næringsaktørene ikke tar vare på de unge og gir dem god opplæring, så kan landsdelen heller ikke forvente en oppadgående bedriftsutvikling. Vi kan miste kompetanse. Dette har betydning for bosetting og utvikling av særlig fiskeri og oppdrettsbedrifter, som kommer opp som særlig viktige aktører for landsdelen i takt med nedbyggingen i oljebransjen. Fylkesråden for utdanning har flagget en dugnad på dette området, med disse aktørene (Storholm, 2016). Næringslivet, arbeidstakerorganisasjonene og utdanningsaktørene må legge til rette for at de unge blir her i vårt fylke med sin kompetanse.

Kapittel 8. Avsluttende refleksjon

Innledningen på denne oppgaven var møtet med fiskersønnen, yrkesfaglæreren og elevene. Fiskersønnen beskrev sin mestring i yrkesfellesskapet som han var heldig å få oppleve i barne- og ungdomsalder. Yrkesfaglæreren fortalte om den endringen som er kommet blant barn og unge når det gjelder å utføre enkle håndverksoppgaver. Yrkesfagelevne etterlyste praktiske læresituasjoner i sin skolehverdag, og beskrev fellesfagene som en besværlighet og ikke bidrag til fagutviklingen. Videre i oppgaven har jeg forsøkt å være tro mot det første anslaget fra disse representantene for feltarbeidene. Jeg har behandlet materialet ved å sette deres erfaringer inn i historiske kontekster, hente enda flere fortellinger og erfaringer fra felten og satt deres erfaringer i en teoretisk fortolkningshorisont.

Metodiske refleksjoner

Habermas (1984, referert i Fangen, 2004, s.227) mener at: «Ved å tematisere det deltakerne kun forutsetter, og innta en reflekterende holdning til deres fortolkningshorisont, plasserer du deg ikke utenfor kommunikasjonssammenhengen, men du gjør den dypere og går mer til roten av den på en måte som i prinsippet er tilgjengelig for alle deltakerne». Det er et mål at oppgaven kan brukes som diskusjonsgrunnlag for både elever og lærere for å gjøre skolen mer tilgjengelig og nyttig for det formålet den skal tjene; å utdanne gode fagarbeidere. Jeg mener at det ikke er noen fundamental uenighet mellom de som er elever i videregående skole, lærere eller de som sitter med prioriteringene i Nordland fylke og nasjonalt. Politikere, arbeidslivs- og næringsorganisasjoner samstemmer i at de vil ha yrkesfaglige linjer som er mere yrkesrettet og tilpasset de elevene som søker seg dit. Store kvantitative og kvalitative undersøkelser som «Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden» og «De hær e`kke nokka for mæ» har også gitt noen av svarene på hvorfor elevene velger bort skolen. I «De` hær e kke nokka for mæ» konkluderer forskerne med at «det de unge kan når de begynner i videregående skole, deres tidligere ervervede kunnskaper og ferdigheter, er det viktigste forholdet som kan forklare forskjellen mellom suksess og fiasko i videregående skole» (NIFU, 2012, s.17). Dette gjelder elever både på studieforbereidende og yrkesfaglige linjer. I den store nordiske undersøkelsen konkluderes med «a clear link between early childhood experience and successful graduation from high school» (Audas og Willms, referert i Nordisk ministerråd, 2001, s.141). Den sist nevnte rapporten oppsummerer videre med at «fracfall fra

videregående skole kan dermed forstås som et resultat av et misforhold mellom skole og individ som har fått utvikle seg over tid» (Nordisk ministerråd, 2010, s.142).

Det forskerne er enige om er at forkunnskapene er avgjørende for hvordan en elev takler videregående skole, og de første erfaringene med grunnskolen er det som også setter preg på avslutningen i videregående skole. Jeg har et begrenset antall informanter i min undersøkelse, men alle hadde erfaringer med at tidlige mestringsopplevelser i yrkesforhold gjorde de bedre rustet til å takle nye oppgaver, også skolen. Jeg vil tro at også en stor del av barna ville ha utbytte av å få de lokale næringene tilknyttet grunnskolen i en mye større grad enn før. I dag jobbes det aktivt med å få samarbeidsrutiner mellom videregående skole og næringsaktører (se s. 87, Å gå ut som lærling). Jeg tror vi må være tidligere ute. Dette vil også signalisere til barna hvorfor de tar en utdanning og hva som er hensikten ved skolen: Å skaffe seg en plass i samfunnet der de kan fungere og forhåpentligvis få et arbeid de takler og trives med. Grunnskoleundervisningen har jo den samme hensikten som i videregående skole, hvorfor ikke åpne yrkesarenaene allerede der?

En tidlig yrkesidentitet vil kunne gi motivasjon og erfaring med å lære i et fellesskap, med alle de godene det medfører. Jeg tenker da på tilknytning til rollemodeller og læring av sosiale ferdigheter i arbeidsfellesskapet. Jeg tror ikke dette fungerer vesentlig forskjellig fra grunnskole til videregående skole. Erfaringen fra intervjupersonene har fortalt oss at de taklet å være med i arbeid fra tidlig alder. Nyen og Tønder (2014, s.154-155) sier at:

«Kvalitative intervjuer der elever i ulike yrkesfag blir fulgt over flere år, viser hvordan de som fullfører, gradvis utvikler en form for yrkesidentitet og ser seg selv som framtidig yrkesutøver i faget. Motivasjonen styrker mestringen, og de er villige til å streve mer for å oppnå et mål. Samtidig blir motivasjonen styrket av økt mestring».

Ifølge Fangen vil nok Habermas (1984, referert i Fangen, 2004, s.227) mene at «en erfaringsnær tilnærming til en viss grad er mer etisk riktig enn en erfaringsfjern, fordi du mer betoner likhet med dem du forsker på, og gir dem en tilnærmet lik status som deg selv». Som aktiv utøver og deltaker i skolen vil jeg ha likheter med yrkesfaglærerne og kjenne deler av deres syn. Maktforholdet mellom intervjuer og deltakere ble mindre ved at vi hadde samme rolle og status i skolen. Men makten til å definere og skape tolkninger og temaer vil jeg stadig ha. Intervjupersonene stiller ikke likt i *kampen om definisjonene*. (Bourdieu referert i Fangen, 2004, s.225)

Kalleberg (referert i Fangen, 2004, s.223) sier at kritisk teori innen samfunnsvitenskapene argumenterer for at «du ikke bare skal fortolke en allerede fortolket virkelighet, du skal i tillegg ta et kritisk standpunkt til den». En måte å stille seg kritisk til det materialet som blir lagt fram, er at jeg som forsker stiller vurderende spørsmål ut fra om «... noe fungerer etter intensjonene eller ikke gjør det, slik det var intendert». En type vurderende spørsmål som ble stilt var for eksempel til ff elevene: «Hvordan *skulle ideelt forholdet teori – praksis være hvis du fikk bestemme?*». Det ligger i slike spørsmålets natur at jeg «ser noen argumenter eller handlinger som bedre enn andre» (Fangen, 2004, s.223). Jeg forsøkte å være åpen i spørsmålene og ikke styre elevene, men ville på samtidig prøve ut mine antagelser og førforståelse av skolen.

Mesterlære som framtidsmodell i skolen?

Mesterlæring er brukt som modell for å sette fiskeriopplæringen i en kontekst med hovedtrekkene som hører til; praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis. Det viser seg at både fiskersønner og ff elever beskriver sin fiskeriopplæring etter liknende oppbygging. Bandura vektlegger den mestrings og kompetansebyggingen barn og unge får oppleve tidlig ved å ha arbeidsoppgaver de kan utøve og klare; de utvikler mestringsforventninger. Begge gruppene, fiskersønner og ff elever, så det som verdifullt å ha en tidlig kontakt med yrkesliv og gode læremestre. Alle legger dette fram som viktig for egen positive utvikling yrkesmessig og kanskje også på det personlige plan.

Så kan man spørre seg om ikke mesterlære kan settes i system innen fagutdanningene våre i dag. Diskusjonene gjennom oppgaven gir ofte prinsippene i mesterlære fortrinn innen praksisopplæring. Wackerhausen gjør en kritisk diskusjon med mesterlære som tema, og mener at modellen er relevant og tjener sin hensikt; å skape kompetanse. Men Wackerhausen (referert i Kvale og Brinkmann, 1999, s.191) mener videre at den sosialiseringprosessen som finner sted kan virke autoritær og undertrykkende i sin form: «Det foregår en læring eller internalisering, på godt og vondt, av moralverdier, ideologi, fordommer osv». Videre beskriver han at man slett ikke er sikret de beste utøverne som læremestere, det kan være den som er «stivnet» i sin profesjon, eller den som er på «det lokale maksimum». Å være «stivnet» tolker jeg som den utøveren som har stoppet opp i sin utvikling og ikke tar inn nye oppdagelser og utvikling innen faget. Å være på et «lokalt maksimum» kan være den utøveren

som gjør best arbeid i et lite lokalsamfunn, men som nasjonalt ikke når så høyt i sin utøvelse. Mesteren vil da bringe videre læren som stivnet eller middelmådig. Wackerhausen (referert i Kvale og Brinkmann, 1999, s.193) setter fingeren på noen svakheter ved mesterlære, men mener stadig at vi må utvikle skolens opplæring slik at vi kan høste de beste fruktene.

«Det skolestiske paradigmet gjorde feilaktig intellektet til kompetansen og læringens subjekt, og ignorerte andre mulige kandidater, for eksempel kroppen. Men et romantisk mesterlæreparadigme, som hverken tilskriver intellektet eller organisasjonen status som subjekt for kompetanse og læring – og som avviser nødvendigheten av rasjonalitet og teoretiske refleksjoner – er også problematisk om enn på en annen måte».

Veien fra praksis til refleksjonen og bruken av boka er også nødvendig for å tilpasse utdanningene til stadig nye krav i dagens næringsliv og den utviklingen som skjer i enkelte fag. En tilpasning av mesterlære til vår tids demokratiske skole og samfunnssystem kan synes som en vei å gå. Dewey (referert i Aasen, 2008, s.158) vil la barna komme til orde om sin egen arbeidsplass: «I den nye skolen må voksne og barn ha syn for hva som trengs av forbedringer, ta beslutninger sammen og kjenne seg forpliktet på fortsatt utvikling av fellesskapet»

Tesfaye (2012) som også er svært opptatt av mesterlære som modell for læring, mener vi må nytenke og snu diskusjonen ved å se på håndverkets rolle i samfunnsutviklingen for å sikre framtidig velstand. Man må heve statusen til fagarbeidet i samfunnet på forskjellige vis. Han mener at samarbeid mellom skole og småbedrifter kan utvikle faget og virke innovativt. Det må være utstrakt samarbeid med avtaler mellom skole og lokale virksomheter. Skolene må heve sin kompetanse ved å samarbeide med universitetene om forskning. Tesfaye henviser videre til Christensen (2013) som sier at:

«Erhvervsskolerne⁵³ fungerer som en translatør der oversetter kommunikasjonen mellom vitenskapens verden og den utførende verden, hvor håndverkernespråket hersker. Hvis man ikke kan den kode, når man aldri håndtverkerne. Meget af den viden, som universiteterne bruker millioner på at utvikle, når aldrig ud i ervervslivet» (Tesfaye, 2013, s.151).

Tesfaye gir råd om veien framover for yrkesfagene; han vil åpne skolen mot næringsliv og universiteter. Håndverk og akademika *sammen* skal gjøre skolene bedre. Han har også gode eksempler på slike prosjekter. Han beskriver hvordan yrkesskolene i Aalborg inngikk samarbeide med en matprodusent. I dette tilfellet var yrkesfaglærerne og elevene med i en

⁵³ Erhvervsskole: Tilsvarende yrkesfaglige linjer i Danmark

prosess der de utviklet nye osteoppskrifter. Samarbeidet skole og næring skapte et dynamisk miljø, der både lærere og elever jobbet fram kreative og trendy produkter. Bedriften fikk også en betydelig salgsøkning. Et lykkelig samarbeide som sikkert kan gjøres andre steder (Tesfaye, 2013, s. 148-149).

Hovedfunn

Utgangspunktet for oppgaven var å hente erfaringer fra fiskeriopplæringen som et innspill til dagens yrkesfaglige utdanninger i videregående skole. I intervjuene av fiskersønnene fikk jeg en større innsikt enn jeg hadde overskuet, jeg visste i hvert fall ikke da at jeg skulle skrive masteroppgave om deres erfaringer. Ved å trekke ut faktorer som fiskersønnene selv beskrev som avgjørende for deres opplæring, gikk jeg videre og behandlet deres erfaringer gjennom begreper og modeller tilpasset den praktiske kunnskapen. De faktorene jeg identifiserte som vesentlige var; en tidlig yrkespraksis og kjennskap til fiskeryrket, tidlig kjennskap til arbeidsfellesskap og gode mestringsopplevelser. Forskningsspørsmålet ble:

Hvordan kan tidligere fiskeriopplæring gi innspill til dagens yrkesfagutdanning?

Funn hos fiskersønnene

De fire mennene jeg intervjuet hadde alle en stor kompetanse i et praktisk yrke ved 10-12 årsalder. Selvfølelsen og troen på egne kunnskaper og ferdigheter var meget høy. Mestringsfølelse og deltakelse i arbeidsfellesskapet gjorde at de innarbeidet en yrkeshabitus i vid forstand. Det de fikk oppleve i arbeidsfellesskapet med gode kollegaer sosialiserte guttene i forhold til den kommende tiden med utdanning og arbeidsliv. Jeg mener at deres yrkeshabitus ble svært godt utviklet med kroppslig trening ute i leken fra tidlig barndom og tett oppfølging i yrkesopplæring fra far og andre voksenpersoner. Ut fra beskrivelsene måtte det rent psykologisk skapes sterke bånd mellom far og sønn ikke bare i opplæringssammenheng, men generelt. Psykologen Vygotskij tok dette elementet av nær samhandling i læringssituasjon videre og har utviklet begrepet *den nære utviklingssonen*, det vil si det læringsnivået der barn og unge lykkes med tilegnelse av ny kunnskap og mestring gjennom hjelp og tilrettelegging fra voksne. Vygotskij (Von Tetchner, 2012, referert i Sørreime, 2016, s. 36) mente at autentisk læring først skjer i den nære utviklingssonen.

Dette er en styrke for alle barn, men jeg mener at barna i tillegg fikk føle at de hadde en viktig posisjon i deltakelsen av frambringingen av ressurser til familien. Man har i vår tid i god tro «skånet» barna fra å delta arbeidet. Samfunnsmessig ville vi bort fra den rollen barna hadde historisk der de på mange vis måtte delta i familieforsørgelsen og også omsorgsarbeidet i den grad at de ikke fikk den skolegangen de ønsket, eller at helsen ble brutt ned av altfor tungt arbeid. Kanskje må man på nytt vurdere denne holdningen at barn har det best når de er utestengt fra de voksnes yrkesarenaer. Jeg kan forstå at barnet ikke kan være med i alle sammenhenger, men lærdommene fra fiskerisamfunnet viser at nettopp denne tidlige erfaringen hos barna gjorde det mulig for dem å oppnå egenskaper som på alle vis gjorde dem bedre i stand til å gjøre et arbeid, likegyldig hvilket, sette seg mål for utdanning og arbeid og fungere i en virksomhet.

Fiske- og fangstelever

Etter å ha samlet materiale fra fiskersønnenes erfaringer ønsket jeg et tidsbilde, noe som kunne beskrive dagens opplæring, da i lys av de funnene som kom gjennom intervjuene med fiskersønnene. En naturlig vei videre var da å be om innspill fra noen av dagens fiske- og fangstelever i fylket. Ved å la dem fortelle om sine erfaringer i lys av de temaene som kom opp i feltarbeidet med fiskersønnene, kunne jeg gjøre en sammenlikning med materiale fra første feltarbeid og en videre refleksjon over deres oppfatning av tilbudet i skolen og deres ståsted i fiskerikulturen.

Ff elevene beskriver en opplæring og erfaringsopplevelser i fiskeriyrket som er meget sammenfallende med fiskersønnenes. Disse ungdommene fikk beskrive sin opplæring for å se dette i lys av mesterlæring, slik det ble gjort med fiskersønnene. Det viste seg at alle hadde rollemodeller som hadde stor innvirkning på deres læring og yrkesvei. Elevene framhever de positive trekkene ved sine læremestre, noe som vitner om respekt og innlevelse i forhold til arbeidet sammen med han eller henne. På forhånd hadde jeg en antakelse om at disse elevene ikke hadde det samme sterke barn-voksen –opplæringsmønsteret som foreldregenerasjonen, fiskersønnene. Jeg mente at tiden var gått fra oss i den forstand at barna hadde fått være på sine egne arenaer og ikke fulgt far eller annen voksenperson tett i yrkessammenheng som beskrevet fra 1960-1990-tallet. Dette viste seg altså å ikke stemme. Disse elevene var svært tidlig ute i yrkespraksis og hadde en gjennomgående tro på egen kompetanse og mestringssevne i forhold til yrkesfaglige arbeidsoppgaver i skolen. Som lærer har jeg ikke

opplevd elever med større yrkeserfaring og mestringskompetanse. Jeg finner i hovedsak at fiskersønner og ff elever hadde en sammenfallende opplæring med hensyn til de temaene som ble introdusert; tidlig yrkespraksis og kjennskap til yrket, opplevelse av arbeidsfellesskap, mestringsopplevelser og hvordan den praktiske overleveringen foregikk. Jeg mener forskjellen på gruppene er synet på naturen, og muligheten de har til å velge yrke fritt.

Valget

En sentral forskjell på fiskeren Hans og ff elevene markeres når Hans uttaler at: «Det sier seg selv, da måtte opplæringen være god ellers gikk man på grunn»⁵⁴. I en annen sammenheng sier han «Du måtte bli god, ellers svalt du ihjel». Han sier med dette at han ikke hadde et reelt valg av yrke, hvert fall ikke slik han selv ser det. Hans er den eldste av intervjupersonene, 69 år. Eldre fiskere jeg har snakket med har også vært inne på at de ikke hadde noe valg i forhold til yrket. I forbindelse med prosjektet om fiskemedene prøvde jeg å få med meg de gamle fiskerne ut på havet for å se på medene i landskapet. En av dem sa at han hadde slitt så mye der ute på havet for dårlig lønn at han ikke ønsket å være der i sin pensjonisttid. Den andre sa at nå hadde han fått sving på åkeren som han bestandig hadde ønsket seg, så nå ville han ikke ut dit igjen. Jeg tolket dette som at noen fikk et liv med forsakelser for å berge inntekt til familien. Fiskerikulturen har noen mørke sider historisk, som særlig eldre fiskere har fått erfare. De aller fleste som vokste opp i fiskerisamfunnet måtte videreføre farens yrke, selv om de var redde for å dra på havet - noen var også så sjøsyke at de spydde når de så sjøstøvle⁵⁵. En av fiskersønnene Georg sa om faren: «Så hadde han levd noen år senere og dratt nytte av den stor jobben han Bjartmar Gjerde gjorde med å legge til rette for at alle kunne ta utdanning ...». Han sikter her til at studielån og stipend ble innført i 1957, og at faren hadde ønsket en akademisk utdanning. De økonomiske forholdene i familiene fram til rundt 1960 gjorde at utdanning ikke var et valg for brorparten av ungdommene som vokste opp på Vega. Fiskersønnene vokste opp i skjæringspunktet mellom disse tradisjonene. Hans hadde ikke valg, de tre andre mennene fikk velge sine yrker.

Ff elevene uttrykker ikke på noe tidspunkt at deres skolevalg er resultat av en tvunget situasjon. Tvert imot synes det som at skolevalg og yrkesvei var velfundert. Elevene gledet

⁵⁴ På grunn: Å grunnstøte med båten

⁵⁵ Per Fugelli beskriver dette om fiskere på Røst. Dette er også personlig meddelt i tidligere intervjuer av fiskere.

seg til å ta fatt på lærlingetid og videre arbeid. En av elevene sier at hun «føle sæ veldig fri» i arbeidssituasjonen med å være ute på havet. Dette ga også andre elever uttrykk for, den frie måten å utfolde seg på i forhold til for eksempel en kontorjobb. Jeg undersøkte ikke videre dette frihetsbegrepet, men i en kontorjobb er forutsetningene ofte jobb fra klokken 8-16 og en meget forutsigbar dag for de fleste. En dag ute på fiske er ilagt momenter som overrasker og gir spenning. Det kan være værforholdene som veksler eller fangsten som overrasker. Alle elevene snakket om spenningen og gleden ved å fiske.

Å få lykkes som menneske

Nussbaum har utviklet teori om menneskets verdighet. Hun går nokså praktisk fram i sin filosofi om hvordan hun vil rangere et samfunn ut fra hvordan det legger til rette for og sikrer sine medborgere rettigheter for å gi verdighet. Slik jeg tolker Nussbaum vil hun at det samfunnet vi lever i skal skape muligheter slik at alle kan aktivere en funksjon i samfunnet. Hun rangerer et samfunns iboende rettferdighet ut fra hvordan menneskets verdighet er ivaretatt. Hun mener blant annet at alle skal få mulighet til å bruke sine sanser, forestillingsevne og tanker⁵⁶ og beskriver den utdanningen hun mener er rettferdig for alle: Hun sier først at alle skal ha rett til en adekvat utdanning som ikke bare er begrenset til leseferdigheter, matematikk og forskning. Hun fortsetter med at de unge skal ha muligheten til å: «Being able to use imagination and thought in connection with experiencing and producing works and events of one`s own choice, religious, literary, musical and so forth» (Nussbaum, 2011, s.33). Skolen skal være et verksted for ulike typer lærdom. Hun framhever arbeidsprosesser der elevene kan utvikle og eksperimentere med oppgaver etter sine egne valg.

Nussbaum sier at skolen skal være utviklende for elever likegyldig av hvilke evner de kommer til skolen med. Slik jeg oppfatter hennes filosofi vil hun gi mennesker muligheter og redskaper i hendene for å mestre sin egen tilværelse og ta egne valg. Det er her nærliggende å tenke at barn kommer til skolen med forskjellige evner, men også med forskjellige muligheter. Ved å utvikle det barnet ønsker og har med seg som *sine muligheter* vil man oppnå et større engasjement og læring. I rapporten «De` hær e` kke nokka for mæ», beskrives en del av elevene som likegyldige, ukonsentrerte og skolelei. Forskerne sier videre at «vår forklaring på dette er at de ikke opplever at det som skjer i klasserommet angår dem. Skolen

⁵⁶ Min oversettelse

klarer ikke å gi dem et tilbud som engasjerer og som gjør at de yter» (2012, s.21). Nussbaum ønsker en verdig utdanning der elevenes egne muligheter og mål er det styrende for utdannelsen. Det gir også verdighet til det unge mennesket.

Aristoteles (Aristoteles, 1999, s.11) filosoferer over hva som er *det høyeste gode*: «Det høyeste gode ligger i det å *ha* noe eller i å *bruke* det, i det å ha en *holdning* eller i det at denne holdning er i *virksomhet*». Han framhever evnene våre og det å være i virksomhet. I motsetning til dyrene mener han at vi har et handlingsliv og fornuft. Videre sier han at «...menneskets funksjon er et visst liv, nemlig det som består i sjelens virksomhet og handlinger med fornuft, at det dyktige menneskes oppgave er å utføre disse vel og riktig, og at enhver oppgave blir vel utført når den utføres i henhold til sin særegne dyd».

Arbeidsoppgavene skal tas høytidelig og utføres med det mål og den mening som tillegges den enkelte oppgave. Aristoteles betoner viktigheten av å være med og bidra i virksomheten, noe som jeg tolker som samfunnet med utdanning og arbeidsliv (1999, s.11). Vittersø, som har forsket på lykke i 30 år sier: «Måten vi legger opp skolen på i dag er jo i strid med måten det er naturlig for oss å lære på. Mennesker har en ufattelig lærelyst, men det forutsetter - som Aristoteles sa - at det blir gjort på rett måte». Vittersø sikter her til at alle skal vurderes ut fra den smale PISA rangeringen, og videre at skolene er for opptatt av målstyring, noe som han mener ikke gir den gode læring og heller ikke trivsel (Hofstad,2016).

Både Nussbaum og Aristoteles mener et at et velfungerende menneske skal ha sin plass i virksomheten og utfolde seg med utgangspunkt i sine evner. Aristoteles mener at menneskets velfungering bestemmes ut fra *funksjonen*. Et godt liv er et liv i handling i virksomheten. Nussbaum tillegger at det skal være en rettighet å ha en tilpasset utdanning. Jeg etterlyser det fundamentet i skolens rammeverk og læreplaner som gir alle en rimelig sjanse til å mestre skolehverdagen og skape sitt eget liv. Da kan vi faktisk bruke tankene til den gamle filosofen som hevder at funksjonen eller arbeidet er *det høyeste gode*. Vi må gi de unge reelle muligheter til å lykkes i sin virksomhet som er i dagens skole. Kanskje må vi ikke være så engstelige for å bevege oss bort fra læreplanene og mer ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og mål. Jeg håper at fortellingene til intervjupersonene gir oss en fruktbar diskusjon om viktigheten av å få mestre og bidra fra vi er små. Selv er jeg ikke i tvil om Aristoteles sin sannhet. Jeg har jo møtt disse menneskene og hørt dem fortelle sine erfaringer.

Referanser

Bøker

Aasen, J. (2008) Dewey. John Deweys pedagogiske filosofi. Vallset: Oplandske Bokforlag

Aristoteles, (1999) Den nikomatiske etikk (Oversatt av Ø. Rabbås og A. Stigen). Oslo: Bokklubben dagens bøker. Referert i Lindseth, A. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I: Redaktør McGuirk, J. og Redaktør Methi, J.S., Praktisk kunnskap som profesjonsforskning. Bergen: Fagbokforlaget, s. 44 – 60.

Aristoteles, (1999) Den nikomatiske etikk (Oversatt av Ø. Rabbås og A. Stigen). Oslo: Bokklubben dagens bøker

Bandura, A. (1997) Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman

Becker, H.(1970) Sociological Work – Metod and Substance. Chicago: Alan Lane The Penguin Press. Referert i Fangen, K. (2004). Deltagende observasjon (2.utg.). Oslo. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Berggren, B. (1989) Da kulturen kom til Norge.2.utg. Oslo/ Gjøvik: H. Aschehoug & Co.

Bjerck, H. (1999) Vega. Opplev steinalderøya. Trondheim: Vitenskapsmuseet i Trondheim
Bratrein, H.D. Ukjent artikkel referert i: Riddervold, A. (1996) Innenfor fellesskapet. Dagliglivet på gården i Indre Salten i gammel tid. Orkanger: Grytting AS.

Brunstad, P.O (2009), Klokt lederskap mellom dyder og dødssynder. 1.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Brøgger, S., (1973) Fri oss fra kjærligheten. Oslo: Rambæks trykkeri

Børjesson, M. (2010) Motivasjon, mestring og medfølelse. Om å samtale med tenåringer. 1.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Båtnes, P.I. (2015) Kunsten å kunne. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Christensen, S. (2010) Mandag Morgen, Danmarks erhvervsskoler er en overset vækstresourse.24.november 2010. Referert i Tesfaye, M. (2013) Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed. 1.utg.Viborg. Gyldendal

Connerton, P. (1989) How societies remember. Cambridge: The University Press

- Eco, U. (2002) *Kunsten å skrive en akademisk oppgave, hovedoppgave og masteroppgave*. 2.utg. Oslo: Idem.
- Ericsson K.A. & Smith, J. (1991) *Toward a General Theory of Expertise*. Cambridge University Press. Referert i Tesfaye, M, (2013) *Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed*. 1.utg.Viborg. Gyldendal, s. 25.
- Fangen, K. (2004) *Deltagende observasjon* (2.utg.). Oslo. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Glaser, B.G. og Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of grounded Theory*. New York: Aldine de Gruyter. Referert i Fangen, K. (2004) *Deltagende observasjon* (2.utg.). Oslo. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action – Reasons and Rationalization of Society*, vol. I, Boston: Beacon Press. Referert i Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon* (2.utg.). Oslo. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Habermas, J. (1984) *The theory of communicative action: 1: Reason and the rationalization of society*. Referert i Fangen, K. (2004) *Deltagende observasjon* (2.utg.). Oslo. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hiim, H. (2013) *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* 1.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Imsen, G. (2005) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Jensen, F.A. (2012) *Torsk. Fisken som skapte Norge*. Oslo: Kagge forlag AS
- Jentoft, S., Nergård, J.I. og Røvik, K.A. (red.) 2011 *Hvor går Nord Norge? Tidsbilder fra en landsdel i forandring*. Stamsund: Orkana Akademisk.
- Kahler, C.F. (2012) *Det kompetente selv. En introduksjon om selvkompetence og kontrol*. Frydenlund 2012
- Kalleberg, R. (1996) *Forskningsopplegget og samfunnsforskningenes dobbeltdialog*, i: Harriet og Ragnvald Kalleberg (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Oslo: Universitetsforlaget. Referert i Fangen, K. (2004) *Deltagende observasjon* (2.utg.). Oslo. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Kvale, S. og Brinkmann, S.(2009) Det kvalitative forskningsintervju. 2.utg. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag
- Nergård, J.I. (2006) Den levende erfaring. En studie i samisk kunnskapstradisjon. Oslo: J.W.Cappelens forlag AS.
- Nielsen. K. og Kvale, S. (1999) Mesterlære. Læring som sosial praksis. Oversatt av Gunnar Bureid. 1.utg. Oslo: Gyldendal AS.
- Nussbaum, M. C. (2011) Creating Capabilities. The Human Development Approach. USA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nyen, T. og Tønder, A.H. (2014) Yrkesfagene under press. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Nyen, T. og Tønder, A.H. (2014) Yrkesfagene under press. Oslo: Universitetesforlaget
- Næss, I.E.(2013) Øylandet. Dagligliv på Helgelandskysten. Stamsund: Orkana forlag as.
- Rossvær, V. (1998) Ruinlansskap og modernitet. Hverdagsbilder og randsoneerfaringer fra et nord-norsk fiskevær. Oslo: Spartacus forlag A/S.
- Stefanson, J.K. (2007) Himmelrike og helvete. Copenhagen: Leonhardt & Høier Literary Agency A/S
- Sveen, K. (2000) Klassereise – et livshistorisk essay. Oslo: Forlaget Oktober
- Tesfaye, M, (2013) Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed. 1.utg.Viborg. Gyldendal
- Thagaard, T.(2009) Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. (3.utg.) Oslo: Fagbokforlaget.
- Ukjent forfatter (2000) Kongespeilet, oversatt av Brøgger, A.W. Trondheim: De norske bokklubbene AS
- Wormnes, B. og Manger, T. (2005) Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Kapittel i redigert bok

Backe-Hansen, E. og Frønes, I. (2012) Hvordan forske på og med barn og unge? I: Backe-Hansen, E. og Frønes, I. red. Metoder og perspektiver i barne - og ungdomsforskning. Oslo: Gyldendal akademisk, s.11 – s. 32.

Chi, M.T.H. (1985) Interactive roles of knowledge and strategies in the development of organized sorting and recall. I: S.F. Chipman, J.W. Segal & R. Glaser (red.). Thinking and learning skills. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Referert i Nielsen, K. og Kvale, S., Mesterlære – Læring som sosial praksis. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven. Karen Jensen, s. 5 – 11.

Collins, A., Seely Brown, J. & Holum, A. (1991) Cognitive apprenticeship: making thinking visible. American Educator 15, 6 – 11 & 38 – 46. I: Nielsen, K. og Kvale, S., Mesterlære – Læring som sosial praksis. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s.182 – 193. s.21.

Dreyfus, H.L. (2000) A Merleau-Pontyan critique of Husserl's and Searle's representationalist accounts of action. Proceedings of the Aristotelean Society, 100(1),287-302

Edvardsen, E. (2001) Historiske protokollers partiskhet. Kompendium 2. MP 302P000. Universitetet i Nordland, s136-158.

Hviding, E. og Graham B.K. Baines (1994) Community-based Fisheries Management, Tradition and the Challenges and Development i Marovo, Solomon Islands», Development and Change 25;13 – 29. Referert i Kaarhus, R. (2000) Økologisk antropologi. Natur, kultur og subsistensformer. I: Nielsen, F.S. og Smedal, O.H. (red.). Mellom himmel og jord. Tradisjoner og tendenser i sosialantropologien, s.47 – 75.

Ingold, T.(1996) Hinting and Gathering as Ways of Perceiving the Environment», I: Ellen, R. og Fukui, K. (red.) Redefining nature. Ecology, Culture and Domestication, Oxford: Berg. Referert i Kaarhus, R. (2000) Økologisk antropologi. Natur, kultur og subsistensformer. I: Nielsen, F.S. og Smedal, O.H. (red.). Mellom himmel og jord. Tradisjoner og tendenser i sosialantropologien, s.47 – 75.

Lindseth, A. (2015) Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I: Redaktør McGuirk, J. og Redaktør Methi, J.S., Praktisk kunnskap som profesjonsforskning. Bergen: Fagbokforlaget, s. 44 – 60.

- Meløe, J. (2012) Om å forstå det andre gjør. Tre artikler av Jakob Meløe. Høst 2012. Universitetet i Nordland. s. 41 – 58.
- Meløe, J. (2012) Om å se. Tre artikler av Jakob Meløe. Høst 2012. Universitetet i Nordland. s. 20 – 27.
- Meløe, J. (2012) Remarking a form of life. Tekster av Jakob Meløe. Høst 2012. Universitetet i Nordland. s. 1 – 32.
- Meløe, J. (2012) Steder. Tekster av Jakob Meløe. Høst 2012. Universitetet i Nordland. s.107 – 117.
- Meløe, J. (2012) Two landscapes. Tekster av Jakob Meløe. Høst 2012. Universitetet i Nordland. s.387-401.
- Mevik, K. (1997) «Mellom praksis og forskning. Dilemmaer ved å koble og / eller bevege seg mellom praktiker – og forskerrollen generelt – og spesielt innen helse og sosialfeltet». Kompendium 1. delemne C: Feltforskning, dialektikk og dialog. Årstrinn 2, 3013 / 2014 MP302P 000. Universitetet i Nordland.
- Polanyi, M. (1966) Den tause dimensjon. Kompendium 2. MP 302P000. Universitetet i Nordland, s.12 – 33.
- Prieur, A. & Sestoft. C (2006) En teori om praksis. Kompendium 2. MP 302P000. Universitetet i Nordland, s. 21 – 69.
- Schøn, D.A. (1987) Educating the Reflective Practitioner - Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. London: Jossey Bass. Referert i Nielsen, K. og Kvale, S., Mesterlære – Læring som sosial praksis. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s.21.
- Wackerhausen, S. (1999) Det skolestiske paradigme og mesterlære. I: Nielsen, K. og Kvale, S., Mesterlære – Læring som sosial praksis. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s.182 – 193.
- Wackerhausen, S. (2015) Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I: Redaktør McGuirk, J. og Redaktør Methi, J.S., Praktisk kunnskap som profesjonsforskning. Bergen: Fagbokforlaget, s.81 – 100.

Artikkel i nettavis

Andersen, B og Thonhagen, M. (2015) <http://www.nrk.no/nordland/vil-bygge-om-den-yrkesfaglige-utdanningen-1.12727071>. (Lest 31.desember2015)

Blindheim, S. (2013) <http://www.folkebladet.no/nyheter/article6940915.ece> (Lest 21.april 2016)

Ertesvåg, F. <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/en-av-ti-fikk-karakteren-1/a/23241943/> (Lest 13.mai 2016)

Hofstad, S. (2016) <http://www.nrk.no/trondelag/xl/hva-kan-antikkens-filosof-er-laere-oss-om-lykke-1.12829125>. (Lest 24.mars 2016)

Midtskog, R.E. (2015) <http://www.nrk.no/norge/flere-sokere-til-yrkesfag-1.12256124> (Lest11.mai 2016)

Skartveit, H., (2014) <http://www.vg.no/nyheter/meninger/skole-og-utdanning/det-tause-opproeret/a/23299595/> (Lest 20.september 2014).

Spetalen, H. (2014) ([Www.forskning.no/2014/10/yrkesfag](http://www.forskning.no/2014/10/yrkesfag)) (Lest 4.november 2014)

Storholm, L. (2016) <http://www.highnorthnews.com/bedre-skole-er-var-politiske-jobb-nummer-en/> (lest 22.april 2016)

VG (2014) <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/roee-isaksen-vil-roeske-opp-i-yrkesfagene/a/10147603/> (Lest 20.april 2016)

Artikkel i trykt avis

Delistraty, C. (2015) Historiefortellingens trøst. Aftenposten, Innsikt, nr.6, Juni 2015, s.79.

Helland, Amund. (1896) Fiskegrunde på kartet mellom Stat og Smølen. Norsk Fiskeritidende

Nordebo, O.(2014) Månskensbøndernas Vesterbotten. Vesterbottens-Kuriren, 15. februar 2014.(Lest 15.februar 2014)

Skartveit, H. (2014) Det tause opprøret. VG. 20.september 2014.

Tjosa, H. (2015) Har vi bruk for ungene våre lenger? Dagbladet, Magasinet 24.10.15 s.66.

Nettside

Danielsen, L. (2016) <http://harvest.as/artikkel/hva-foregar-i-et-menneske-som-opplever-natur>
<http://harvest.as/artikkel/hva-foregar-i-et-menneske-som-opplever-natur> (lest 23.mars 2016)

Halkier, B. (2013) <http://forskning.no/sosiologi/2013/09/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til?> (Lest 12.februar 2016)

Fossestøl, B. (2013) Fontene forskning 2/13

<http://fonteneforskning.no/?app=NeoDirect&com=15/19391/0/2/6f0f5479a0> (Lest 24.april 2016)

Læreplaner (2016) <http://www.udir.no/Lareplaner> (Lest 4.mai 2016)

Meløe, J. (1983) www.jakobmeloe.com/ <http://www.jakobmeloe.com/wp-content/uploads/2015/04/Om-%C3%A5-se.pdf>. (Lest 8.mars 2016)

Midtskog, R.E.(2015) <http://www.nrk.no/norge/flere-sokere-til-yrkesfag-1.12256124>. (Lest 15.mars 2015)

NDLA (2016) <http://ndla.no/nb/node/17285> (Lest 12.april 2016)

Nordland fylkeskommune (2016) <https://www.nfk.no/politikk/fylkesradet/politisk-plattform/>
(Lest 21.april 2016)

Næss, A. (1976) <http://harvest.as/artikkel/overskuddsliv-i-naturen-friluftsliv-arne-naess> (Lest 12.april 2016)

Solhaug, R.M. (2004) <http://forskning.no/psykologi-stub/2008/02/maling-av-mestring> (Lest 23.september 2014)

Statistisk Sentralbyrå (2016) <http://www.ssb.no/jord-skog-jakt-og-fiskeri/artikler-og-publikasjoner/ett-av-tre-gaardsbruk-lagt-ned-siden-1999> (Lest 21.april 2016)

Undervisningsdirektoratet (2015) <http://www.udir.no/kl06/HS> (Lest 20.september 2015)

UNESCO, Vedtak 28COM 14B.45

http://www.verdensarvvega.no/images/stories/innskrivelsestekst_2004.pdf (Lest 5.april 2016)

Werner, K. (2015) (<http://www.siste.no/meninger/valg2015/politikk/reform-for-yrkesfagene/o/5-47-28546>) (Lest 3.september 2015)

Elektronisk leksikon

Tjønneland, E. (2005 – 2007) Store Norske Leksikon. <https://snl.no/fenomenologi> (Lest 8.mars 2016)

Avhandling – master

Rondestvedt, A. (2010) Hvordan yrkesrette opplæringen for de eleven som ønsker å bli reparatør i lette kjøretøy på TIP, Vg.1?». (Masteroppgave). Høgskolen i Akershus.

Sundsvold, B. (2015) Den nordlandske fuglepleie. Herligheter, utvær og celeber verdensarv. Mellom tekster og praksiser i Vegaøyen. (Avhandling for graden Philosophiae Doctor). Norges Arktiske Universitet, Tromsø.

Åsgård, H. (2014) Vor ære og vor magt har hvide sejl os bragt. (Masteroppgave). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Rapporter

Audas, R. og Willms, J. (2001) Engagement and Dropping out of School: A life Course Perspective. Canada: Human Resources development. I: Frafall i utdanning for 16 – 20 åringer i Norden (2010) København: Nordisk ministerråd.

De hær e ekki nokka for mæ. Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010 – 2011. (2012) Rapport 10 / 2012. ISBN 978-82-7218-821-3. Oslo: NIFU

Frafall i utdanning for 16 – 20 åringer i Norden (2010) København: Nordisk ministerråd.

Frafall, bortvalg, avbrudd eller skoleslutt. Frafall innen videregående skole i Nordland skoleåret 2004-2005. (2005) Wiborg, A og Rønning, W. Arbeidsnotat nr. 1013/05 ISSN-nr.:0804-1873. Bodø: Nordlandsforskning.

Personlig kommunikasjon

Alf Olsen

Johanna Pedersen Toppen

Sebastian Rodahl

Sigurd L. Pedersen

Vedlegg, liste

1. Kart over Vega
2. Intervjuguide for fiskersønner og fisker
3. Intervjuguide for elever på fiske- og fangst linje
4. Intervjuguide for yrkesfaglærere

Vedlegg 1. Kart over Vega



Figur 1. Nes ligger ved Holand nordvest på Vega

Vedlegg 2

Intervjuguide for fiskersønner og fisker

- **Hovedpunkter: La dem fortelle fritt om følgende:
Hvordan var opplæringen i båten på 70 -80 tallet? Var det en opplæring til fiskeryrket når de fulgte med fedrene ut i båten? Fikk de noen føringer fra fedrene om yrkesvalg?**

Kunnskapene i fiskeriene forsvinner hvis yrket forsvinner; konsekvenser for faget og for samfunnet på Vega

- Hva er de viktigste kunnskapene i fiskernes verden? Hva kan vurderes som taus kunnskap? Hva er den største tause dimensjonen i faget?
- Jeg vil undersøke hvorfor tre fiskersønner fant seg andre yrker. På tross av opplæring i fisket, at de er født inn i et sterkt fiskerisamfunn. Var det forventninger fra familie eller grenden? De hadde alle et valg; en båt de kunne overta og delvis eller hel opplæring i båten.
- Hvor mye opplæring hadde de, var de for eksempel på Lofotfiske med faren?
- Var det et kritisk punkt i deres yrkesvalg? Hva tenkte de nå de var helt små. Har de hatt noen tanker om at de burde ha valgt fiskeri? Har de følt at de «sviktet» Vega eller grenden? Har familien vært negativ, hintet om ansvar / følge opp farens yrke?
- Hvilke andre yrker fant de? Kan de bruke kunnskapene de fikk som barn og unge i sitt nåværende yrke?
- Hva tenker de om sitt yrkesvalg i dag, har de tapt noe? Hadde deres fedre et bedre yrkesliv? Beundret de sin far og hans yrke, eller anså de det for mindreverdige å ha fiskeryrke?
- Hva var bedre / verre med fedrenes yrke enn deres eget i dag? Har de mistet noen verdier, noen dyder som for eksempel mot, krisehåndtering? I såfall, har det noe å si?
- Hva skulle til for at deres yrkesplaner ble endret da de tok valget i tenåringsalder? Hva mente far og mor om yrkesvalget?

- Hva tenker de om at faget fiskeri som er i ferd med å forsvinne?
- Hva skal til for å berge et livskraftig fiskeri, hva mener de om framtiden?

Vedlegg 3

Intervjuguide for fiske- og fangst elever

- Når bestemte du deg for å gå denne linjen?
- Hvordan fant du på det?
- Hva ville dine foreldre?
- Har du prøvd faget før?
- Hvordan ser du for deg framtiden: skal du bli i dette yrket?
- Hvordan er opplæringen her på skolen – undervisningsopplegget?
- Hvor mye praksis har du i år?
- Har du fått prøve å faget i år? Hvor mye?
- Hvordan ser du på å gå ut som lærling?
- Gode opplevelser i praksis? Det beste med praksis?
- Begrepet mestring - beste mestringsopplevelse

Vedlegg 4.

Intervjuguide for yrkesfaglærere

- Hvordan vurderer du utdanningen ift til forholdet teori – praksis?
- Hva sier elevene om denne saken?
- Hvordan skulle ideelt forholdet teori – praksis være hvis du bestemte?
- Mestringsfølelse? Habitus: stolthet? Ser du det hos elevene? Når? I hvilke situasjoner?
- Rollemodeller, får elevene tidlige rollemodeller på skolen / i praksis?