

Læringsmuligheder i skole og praktik

Ida Juul

De senere år er der i kølvandet på det paradigmeskift, der går under betegnelsen "fra undervisning til læring" blevet sat spørgsmålstegn ved værdien af den skolebaserede undervisning og viden. Til gengæld er der øget fokus på det læringspotentiale, som arbejdslivet rummer. Denne tendens gør sig også gældende inden for den erhvervs-pædagogiske forskning, hvor den går under betegnelsen "rehabilitering af mesterlæren". I modsætning hertil blev undervisningen på erhvervsskolerne op gennem 1980'erne betragtet som et progressivt modstykke til mesterlæren. I denne artikel, der omhandler de merkantile erhvervsuddannelser, sættes disse to positioner i perspektiv via en analyse af elevers og oplæreres syn på læring i henholdsvis skole og praktik.

Vekseluddannelsessystemets opståen og udvikling

I det erhvervsuddannelserne er opbygget som vekseluddannelser, er de forankret i såvel en boglig tradition som i mesterlæren.

Mesterlæren har rod i den middelalderlige lavstradition, hvor uddannelsen til svend foregik via oplæring på mesters værksted. Den skolebaserede undervisning har imidlertid fået en stadig stærkere placering i erhvervsuddannelserne. Begrundelserne herfor har været forskellige. De søndags- og aftenskoler for håndværkere, som så dagens lys i 1800-tallet, havde først og fremmest til formål at kompensere for håndværkernes mangelfulde skolekundskaber og bestod ud over tegneundervisning fortrinsvis i undervisning i dansk- og regning. Når tegneundervisningen spillede en central rolle, skyldtes det, at det at kunne arbejde efter tegning blev anset for selve kernen i det faglærte arbejde (Møller 1991).

Med erhvervsuddannelsesreformen af 1956 blev dagskolen og værkstedsundervisning indført, og skolen fik hermed tildelt en ny rolle i uddannelsen af den faglærte

arbejdsstyrke. Værkstedsundervisningen på skolen skulle kompensere for de forringede oplæringsmuligheder på virksomhederne, der var et resultat af den specialisering og rationalisering, som karakteriserede efterkrigstiden, og som gjorde det stadig vanskeligere for virksomhederne at sikre lærlingene en bred uddannelse inden for faget.

Hvor initiativtagerne til 1956-reformen så denne som et forsøg på at bevare mesterlæren via supplerende undervisningen på skole, var udgangspunktet for den næste reform derimod en massiv kritik af mesterlæren. Kritikken gik dels på, at lærlingene blev udnyttet som billig arbejdskraft (Faglig Ungdom et al.1972; Christrup et.al.1980) og var underlagt mesters luner, dels på at de unge allerede ved læreforholdets indgåelse var tvunget til at lægge sig fast på et bestemt erhvervsvalg og dermed begrænse eventuelle videreuddannelsesmuligheder (Betænkning 612).

Efg-reformen fra 1972 blev i det lys set som et progressivt modstykke til mesterlæren. Det indledende basisår betød en udskydelse af det endelige uddannelsesvalg, idet uddannelsen nu blev indledt med en bred introduktion til det pågældende er-

hvervsområde efterfulgt af en gradvis specialisering og målretning mod det pågældende fag. Desuden fik de almene og teoretiske fag en stærkere placering i erhvervsuddannelsen, hvilket både blev begrundet i ønsket om at mindske skellet mellem erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser og i ønsket om ikke alene at kvalificere eleverne i forhold til de aktuelle krav på arbejdsmarkedet, men også til fremtidige kvalifikationskrav. Netop skolens isolering fra arbejdslivet og fraværet af et indtjeningskrav skulle muliggøre en læring, der var bredere og mere teoretisk i sit sigte end den, der realistisk lod sig gennemføre i virksomhedsoplæringen.

I dag er erhvervsuddannelserne et integreret led i ungdomsuddannelsessystemet, hvilket betyder, at de har såvel et erhvervsrettet som et alment og studieforberegende sigte. At uddannelserne desuden er bygget op omkring en væksel mellem skoleophold og virksomhedsoplæring betyder, at diskussionen om hvordan der bedst skabes sammenhæng i uddannelsen, har været et centralt tema i den erhvervspædagogiske debat.

Den erhvervspædagogiske forskning herhjemme må generelt karakteriseres som sparsom. Ikke desto mindre kan man tale om to højdepunkter inden for denne. Det første fandt sted i 1980'erne, hvor efg-reformen blev implementeret. Det næste udgøres af den aktuelle forskning, hvor især virksomhedsoplæringen bliver gjort til genstand for omfattende empiriske studier. De to højdepunkter repræsenterer samtidig forskellige positioner, hvad angår forståelsen af den rolle henholdsvis skole og praktik spiller for elevernes læring.

I det følgende vil disse to positioner blive præsenteret og afprøvet i forhold til et empirisk materiale indsamlet i forbindelse med implementeringen af den merkantile reform, som blev vedtaget i 1998.

En kritisk vinkel på virksomhedsoplæringen

Efg-reformen betød både en udvidelse og en ændring af skolens rolle i erhvervsuddannelserne. I den forstand afspejler reformen en stærk tiltro til skolen som institution og til uddannelse generelt. Denne tendens genfindes i en omfattende analyse af de tekniske erhvervsuddannelser, som blev gennemført af forskere ved Ålborg Universitetscenter i starten af 1980'erne (Sørensen et al. 1983-84). Udgangspunktet for analysen, der primært omhandler uddannelserne inden for henholdsvis jern- og metalområdet og bygge- og anlægssektoren, er en problematisering af det forhold, at ansvaret for oplæringen stort set alene overlades til virksomhederne. Eftersom virksomhedsoplæringen hviler på et bytteforhold, hvor lærlingen så at sige bytter arbejdskraft for læring, bliver det ifølge forfatterne afgørende for virksomheden, at lærlingen er sin løn værd. Afhængig af virksomhedens arbejdsorganisering og produktionsform kan dette sikres på forskellig vis. Enten kan lærlingen substituere ufaglært arbejdskraft, udføre håndlangerfunktioner og dermed øge de faglærtes produktivitet, eller lærlingen kan substituere faglært arbejdskraft.

Eftersom vekselluddannelsesprincippet hviler på den grundpræmis, at der er tilstrækkelig mange virksomheder, som er villige til at stille praktikpladser til rådighed, er mulighederne for ude fra at gribe regulerende ind i forhold til virksomhedsoplæringen begrænsede. Konsekvensen af en stærkere styring og regulering af virksomhedsoplæringen vil ifølge forfatterne være, at færre virksomheder vil føle sig tilskyndede til at ansætte lærlinge¹.

Skolen er ikke i samme grad som virksomhederne underlagt markedskræfterne, men er til gengæld underlagt politisk styring. Udvidelsen af uddannelsens skoledel

fra og med 1956-reformen tolkes i lyset heraf som en konsekvens af virksomhederne manglende evne til at leve op til deres oplæringsansvar snarere end som et udtryk for, at kravene til den faglærte arbejdskraft er øget.

At skolen siden 1956-reformen i stigende grad har overtaget en del af virksomhedernes oplæringsansvar, betyder ifølge forfatterne, at det er blevet mere attraktivt for virksomhederne tidligt i oplæringsforløbet at sætte lærlingene til at udføre opgaver på linie med de faglærte svende frem for blot at benytte dem til ufaglærte opgaver eller i håndlangerfunktioner. Forfatterens udgangspunkt er desuden, at erhvervsuddannelserne både rummer socialiserende og kvalificerende elementer. Socialiseringen foregår især på virksomheden. Afhængig af oplæringskvalificerende elementer kan lærlingen udvikle henholdsvis en resigneret lønarbejderbevidsthed eller en egentlig fagidentitet og fagstolthed.

Skolens rolle ses primært som værende kvalificerende, ikke mindst fordi skolen ifølge forfatterne i alt for høj grad har tilpasset sig arbejdsmarkedets krav og dermed ikke i tilstrækkeligt grad udnytter de potentielle muligheder, den har for at udgøre et modstykke til den socialisering, der foregår på oplæringsvirksomhederne. Skolen forsømmer således ifølge forfatterne at udvikle elevernes evne til en selvstændig stillingtagen til samfundsforholdene og formår dermed ikke at modvirke den resignation, som mange lærlinge udvikler som et resultat af bristede faglige forventninger.

En rehabilitering af mesterlæren

På det seneste er denne problematik gledet i baggrunden til fordel for en fokusering på de læringsmæssige potentialer, der ligger i mesterlæreprincippet, således som disse kommer til udfoldelse i virksomhedsop-læringen. Baggrunden for denne holdning

er en problematisering af selve det fundament, skolen som institution hviler på. Det drejer sig om forestillingen om, at eleven via undervisningen kan tilegne sig abstrakt viden, som han/hun senere kan overføre og anvende i en anden og praktisk funderet sammenhæng.

Fortalerne for en rehabilitering af mesterlæren (Kvale & Nielsen (red) 1999; Kvale & Nielsen (red) 2003) hævder med inspiration fra Lave & Wenger (1991), at al læring er situeret, og at den derfor bedst foregår i den kontekst, hvori den efterfølgende skal bruges. Viden er ikke noget, der overføres, men noget som frembringes gennem deltagelse (Nielsen & Kvale 1999, 19). Der er således tale om et bredt læringsbegreb, hvor læring snarere opfattes som en identitets-skabende proces end som en tilegnelsesproces. Derfor spiller det praksisfællesskab, som arbejdspladsen udgør, en afgørende rolle.

Læreprocessens mål er, at den lærende bliver optaget som fuldgyldigt medlem af dette praksisfællesskab, og selve processen består i en bevægelse fra perifer status til at blive fuldgyldigt medlem af det pågældende praksisfællesskab. Det afgørende set fra lærlingens synspunkt bliver at få adgang til dette praksisfællesskab og mulighed for med tiden at indgå i dette på lige fod med de udlærte svende. Bevægelsen fra perifer status til fuldgyldigt medlem af fællesskabet sker ved, at lærlingen får tildelt stadig mere ansvar og stadig mere komplekse opgaver. Det er derfor vigtigt, at lærlingen får adgang til læringsmulighederne i praksisfællesskabet, og her spiller muligheden for at observere, hvordan de erfarne løser bestemte opgaver og begår sig i fællesskabet en afgørende rolle. Eftersom det er praksisfællesskabet, der er i fokus, tillægges opgavernes indhold og dispositionsmulighederne på oplæringsvirksomheden ikke samme afgørende betydning, som det er tilfældet hos Sørensen et al. (1983-1984). Tværtimod

fremhæves udførelsen af rutineprægede opgaver (Museas 2003) og varetagelsen af håndlangerfunktioner som værdifulde positioner, hvorfra lærlingen kan observere de erfarne udøvere af faget.

I takt med at lærlingens faglige ekspertise øges, ændres lærlingens selvforståelse og identitet. Oplæringen handler således ikke alene om at kunne udføre de operationer, som er nødvendig for at kunne fungere som kontorassistent, smed eller kok. Den handler også om at kunne begå sig i det pågældende praksisfællesskab og lære at tænke og handle og ikke mindst føle sig som henholdsvis kontorassistent, smed eller kok. Netop fordi det er lærlingen i praksis, der er i fokus for disse forskere, indtager skolen ikke nogen central plads i deres analyser.

Selvom også Kvale & Nielsen (1999) anskuer erhvervsuddannelserne som indeholdende såvel kvalificerende som socialiserende elementer, adskiller de sig afgørende fra Sørensen et al. (1983-1984), idet de ikke skelner analytisk mellem de to processer, hvilket de da også er blevet kritiseret for (Rasmussen 1999). De undlader at forholde sig til de intentioner, der ligger bag erhvervsuddannelsernes nuværende indhold og struktur ligesom de afholder sig fra at analysere de tilsigtede og utilsigtede effekter heraf. Det vil derfor ligge Kvale & Nielsen (1999) fjernt at argumentere for nødvendigheden af en stærkere regulering og planlægning af virksomhedsoplæringen således som Sørensen et al. (1983-1984) gør sig til talsmænd for.

I modsætning til Sørensen et al. forholder Kvale & Nielsen sig overvejende ukritisk til virksomhedsoplæringen. De forskellige cases, som indgår i deres forskningsprojekt, beskriver alle en udvikling mod en stigende grad af fagidentitet. Styrken i deres tilgang ligger i beskrivelsen af, hvordan eleverne udvikler denne fagidentitet samtidig med, at de opnår en voksende forståelse og

indsigt i faget. Omvendt kan man mod Sørensen et al.'s tilgang indvende, at de får svært ved at forklare, hvorfor eleverne ifølge stort set alle danske undersøgelser (Nielsen 2003; Juul 2000; Sjøberg et al. 1999; Christrup et al. 1980) foretrækker virksomhedsoplæringen frem for skoleopholdene.

De merkantile erhvervsuddannelser som case

I det følgende vil jeg med udgangspunkt i en analyse af de merkantile uddannelser afprøve, hvordan den tolkningsramme, som henholdsvis Sørensen (1983-1984) et al. og Kvale & Nielsen (1999) repræsenterer, kan bidrage til forståelsen af, hvordan elever og oplæringsansvarlige oplever læringsmulighederne i skole og praktik.

Artiklen bygger på en analyse (Juul & Cort 2000) af, hvordan elever og virksomheder oplever samspillet mellem skole og virksomhed inden for det merkantile område. Undersøgelsen, der er finansieret af Undervisningsministeriet, indgik som led i ministeriets og de Faglige Udvalgs erfaringsopsamling i forbindelse med implementeringen af den merkantile reform. Det merkantile område omfatter uddannelser inden for henholdsvis kontor, finans, detailhandel og engroshandel. De merkantile uddannelser er karakteriseret ved, at de modsat de fleste tekniske erhvervsuddannelser ikke indeholder værkstedsundervisning. I stedet søges undervisningen relateret til virksomhedernes praksis via en problem- og projektorienteret undervisning. Den viden, eleverne opnår herigennem, vil sjældent kunne anvendes direkte, idet det netop er karakteristisk for sagsbehandling og kundebetjening mv., at der som oftest er tale om unikke situationer, som forudsætter, at eleven er i stand til foretage skøn og tilpasse problemløsningen i overensstemmelse hermed. Denne forskel gør det umiddelbart vanskeligere for eleverne at se sam-

menhængen mellem det, de lærer på skolen, og det de lærer i praktikken, end hvis der var tale om indøvelsen af konkrete tekniske færdigheder i en værkstedsbaseret undervisning.

Datagrundlaget udgøres af 21 interview med elever i grupper på 3-4 elever og 12 interview med oplæringsansvarlige foretaget i foråret 2000.

De benyttede interviewuddrag er alle først gengivet ordret fra båndoptagelserne og har dernæst gennemgået en sproglig redigering, dog således at de sproglige formuleringer ligger så tæt på de oprindelige udsagn som muligt. Udgangspunktet for analysen har været at undersøge, hvordan henholdsvis skoler og virksomheder arbejder med at skabe sammenhæng mellem skole og praktik, og om eleverne reelt oplever, at der er sammenhæng mellem det, de lærer på skolen, og det, de lærer i praktikken. Der er således lagt vægt på at afdække henholdsvis elevernes og virksomhedernes oplevelse af sammenhæng snarere end på at undersøge, om der foregår en egentlig vidensoverførsel fra den ene sammenhæng til den anden. Denne nuance er væsentlig at holde sig for øje, idet der kan være stor forskel på oplevelsen af læring og den konkrete effekt af et undervisnings- eller oplæringsforløb.

I forhold til den oprindelige analyse lægger artiklen en mere overordnet tolkningsramme ned over datamaterialet. Artiklen er opbygget således, at først anskues henholdsvis skole og praktik ud fra elevernes synsvinkel og dernæst ud fra virksomhedernes synsvinkel. Formålet er at vise, hvilke konsekvenser den særlige kombination af arbejdsproces og uddannelsesproces, som er karakteristisk for erhvervsuddannelserne, har for på henholdsvis elevernes og de oplæringsansvarliges oplevelse af uddannelsen. Formålet er endvidere at afprøve i hvilket omfang de to ovenfor beskrevne tilgange kan bidrage til analysen heraf.

Elevernes syn på skolens rolle i forhold til praktikken

Hverken Sørensen et al. eller Kvale & Nielsen beskæftiger sig eksplicit med elevernes motiver til at vælge en erhvervsuddannelse. For Kvale & Nielsens (1999) vedkommende skyldes det den overordnede intention om at anskue læring som en social snarere end som en individuel proces. For Sørensen et al. er forklaringen, at de er mere optaget af at analysere, hvorledes elevernes opvækstmiljø og skolebaggrund spiller sammen med den socialisering, eleverne udsættes for på oplæringsvirksomheden.

Det fremgår imidlertid af en række undersøgelser (Pedersen et al. 2000; Christrup et al. 1980) at valget af en erhvervsuddannelse for mange af elevernes vedkommende i højere grad er udtryk for et ønske om fremtidig beskæftigelse inden for et bestemt erhverv, end det er udtryk for et ønske om et bestemt uddannelsesforløb. Eleverne vil derfor i højere grad orienterer sig mod arbejdsprocessen end mod læreprocessen, hvilket forklarer, at flertallet af eleverne foretrækker praktikoplæringen frem for skoleopholdene. Det er generelt for eleverne, at de forventer, at det, de lærer på skolen, har en relevans i forhold til de opgaver, de beskæftiger sig med på praktikvirksomheden. De er således mere orienteret mod uddannelsens erhvervsqualificerende elementer end mod de studieforberevende og almindendannende aspekter i uddannelsen. For nogle af eleverne hænger relevansen direkte sammen med, om de oplever, at de kan overføre og anvende det, de lærer i skolen på de opgaver, de arbejder med i virksomheden. Andre anlægger et bredere relevanskriterium. De orienterer sig ikke snævert mod den konkrete opgaveløsning, men er interesseret i at få en bredere forståelse for det, de arbejder med på virksomheden.

Disse forskelle kommer tydeligt til udtryk

i et interview med Mette, Karen og Susanne, der alle er i praktik inden for butik. Susanne, der har en gymnasial baggrund, er fortaler for, at der indgår fag som dansk på hovedforløbets skoleophold. Hun fremhæver bl.a. den nytte, hun selv har haft af at lære om forskellige personlighedstyper i dansk på hh (højere handelseksamen). Denne viden har hun kunnet bruge i relation til kundebetjening i butikken. Hendes to kammerater, der begge har gennemført hg (handelsskolernes grunduddannelser), har imidlertid en anden opfattelse. De udtaler, at de ikke er kommet på skole for at lære om dem selv eller deres medmennesker, og de forventer derfor en undervisning, der er konkret og anvendelsesorienteret. I stedet for at lære om personlighedstyper ønsker de at lære om kundetyper og købsmotive samt ikke mindst konsekvenserne heraf for butikkens sortiment.

Jeg tolker Susannes udtalelser som et udtryk for, at hun har et mindre instrumentelt forhold til uddannelse end sine to kammerater. Hun syntes ikke kun interesseret i en viden, som kan omsættes direkte i praksis, men også i en viden, som øger hendes forståelse for de sammenhænge, hun indgår i på praktikvirksomheden, også selvom denne viden ikke nødvendigvis har direkte konsekvenser for praksis.

Elevernes forskellige syn på, hvad der er relevant viden, afspejler, at eleverne har forskellige forudsætninger for at tilegne sig og anvende den mere abstrakte viden, som skole står som formidler af. Netop i forhold til de elever, som generelt har svært ved at mobilisere interesse for undervisningen, og som har problemer med at tilegne sig viden og færdigheder af mere generel og abstrakt karakter, rummer vekseluddannelsesprincippet en række pædagogiske potentialer. Konkrete og personlige erfaringen med den praksis, som den teoretiske viden relaterer sig til, kan således være med til at lette forståelsen af stoffet. Således giver Peter, der er i

praktik inden detailhandel og som generelt er skeptisk over for nytten af det, han skal lære på skoleopholdene, ikke desto mindre udtryk for, at han ude på virksomheden oplever at stå i situationer, hvor det, han lærte på skolen, alligevel viser sig anvendeligt:

“Når man opdager, man har lavet en fejl, så tænker man tilbage til teorien for at overveje, hvordan man ellers kunne have gjort det, så man kan gøre det bedre næste gang.”

Udsagnet vidner om, at eleverne ikke altid er i stand til umiddelbart at bedømme værdien og nytten af det, de lærer på skolen. Desuden viser citatet, at det især er i situationer, hvor rutinen ikke slår til, at teorien kan vise sin berettigelse, idet teorien kan være en hjælp til at nå frem til alternative løsningsmodeller.

I dette tilfælde er der ikke tale om, at teorien overføres direkte til praksis, men derimod om at teorien kaster nyt lys over praksis og dermed åbner for nye tolkninger og løsninger. Der er således tale om, at “skoleviden” bidrager med en anden form for forståelse end den, som kan opnås gennem konkrete erfaringer på virksomheden.

Vekseluddannelsesprincippet åbner imidlertid også for den modsatte bevægelse, der består i at erfaringer fra praksis gøres til genstand for refleksion og overvejelse, når eleven vender tilbage på skolen, således som det illustreres af følgende udtalelse fra Christian, der er i lære inden for regnskab og revision:

“Der er ting, som jeg virkelig har svedt over ude i praktikken, og så har jeg fået en forklaring på det, når jeg er kommet tilbage på skolen. Jeg har også oplevet, at jeg i praktikken har udført nogle arbejdsopgaver sådan rent mekanisk, og så er jeg kommet tilbage på skolen, hvor det er blevet gennemgået, hvor jeg så har fået en forståelse for de bagvedliggende principper”.

Som det fremgår, handler det for Christian ikke så meget om, at forståelsen af de bagvedliggende principper er nødvendige for at udføre opgave. Det handler snarere om, at forståelsen er med til at øge hans motivation for faget, som han også selv påpeger senere i interviewet. Forståelsen og indsigten i fagets teori udgør vigtige elementer i opbygningen af faglig selvtilid og fagstolthed.

Christians og Peters udtalelser peger på, at den teori, eleverne lærer på skolen, kan have forskellige funktioner. I Peters tilfælde anvendes teorien som grundlag for praktisk problemløsning i situationer, hvor rutinen ikke slår til. I Christians tilfælde er teorien med til at øge forståelsen for og indsigten i det arbejde, han udfører til daglig i virksomheden. I begge tilfælde oplever eleverne imidlertid, at teorien er relevant for det, de beskæftiger sig med i praksis.

Det er ikke kun skolebaggrund og elevens evne til abstrahere og generalisere, som synes at spille en rolle for elevernes evne til at udnytte den viden, de tilegner sig på skolen. Også karakteren af den praktiske erfaring, som opnås i virksomheden, spiller en rolle. Der er således stor forskel på i hvilken grad, eleverne ude på virksomheden får mulighed for at afprøve det, de har lært på skolen. En praktikplads, hvor eleverne fortrinsvis sættes til at løse opgaver af rutinepræget karakter, kan mindske elevernes motivation for undervisningen på handelsskolen netop pga. elevernes anvendelsesorienterede forhold til viden. Dette er tilfældet for Karl, Brian og Anne, der alle er i praktik på den samme virksomhed inden for en gros. De giver udtryk for, at de ikke kan se, hvorfor de skal tilegne sig en masse avanceret viden om arbejdsorganisering, når de er ansat på en virksomhed med en hierarkisk arbejdsorganisation, hvor de ikke har nogen indflydelse på beslutningsprocesserne, og hvor deres mening ikke tæller.

Som det er fremgået af eksemplerne, er det karakteristisk for erhvervsuddannelser-

ne, at praksis på en helt anden måde er til stede i elevernes bevidsthed, end det vil være tilfældet på de gymnasiale ungdomsuddannelser, der sigter mod opnåelse af studiekompetence.

Praksis kan være til stede i undervisningen i form af den målestok, som eleven lægger til grund for vurderingen af, om det, der undervises i på skolen, er relevant. Praksis kan også være til stede ved, at eleverne på skolen får en dybere forståelse for det, han/hun arbejder med ude på virksomheden.

Mødet med faget i praksis kan desuden være med til at åbne elevernes øjne for teoriens anvendelighed ved at pege på alternative løsningsmodeller. Omvendt kan mødet med praksis virke demotiverende på elevernes engagement i undervisningen, hvis de eksempelvis erfarer, at de ikke får adgang til at bruge det, de lærer på skolen.

Virksomhedsoplæringen anskuet udfra elevernes perspektiv

Selvom flere undersøgelser, som nævnt påviser, at eleverne generelt foretrækker virksomhedsoplæringen frem for den skolebaserede undervisning, kan man ikke på baggrund heraf konkludere, at de ønsker sig tilbage til den traditionelle mesterlære. Ud over den afveksling der ligger i at skifte mellem skole og praktik, oplever de fleste af eleverne, at de to læringsformer hver især bidrager med noget forskelligt. Eksempelvis mener eleverne ikke, at det er alle former for kundskaber, der kan læres løsrevet fra den sammenhæng hvori de anvendes. Det gælder typisk kompetencer, der har med dømmekraft at gøre. Således fremhæver Christian, der er i praktik inden for regnskab og revision, at han bruger meget tid på at rådgive kunder. Det er imidlertid et område, som det efter hans mening vil være vanskeligt at undervise i på meningsfyldt måde. "Enten vil det blive noget snik-snak eller også sådan noget højtravende noget".

Praktikkens styrke er, at den på en anden måde end skolen giver eleverne mulighed for at stifte bekendtskab med, hvad faget indebærer, og hvad der forventes af dem. Dette hænger sammen med opgavernes autentiske karakter. Eleverne sidder, som en af dem udtrykker det, "live" med opgaverne, og der er kontant afregning, hvis der laves fejl. Eleverne får dermed et realistisk billede af de krav, der stilles til dem på arbejdsmarkedet. De oplever at skulle stå til ansvar over for et fællesskab, hvor de i skolen primært er ansvarlige over for sig selv og egen læring (Hansen 2003). At arbejde med opgaver, som har en værdi, der rækker ud over det rent læringsmæssige, sammen med kolleger, som man deler faglighed med, virker naturligvis motiverende for arbejdsindsatsen, forudsat altså at eleverne accepteres i dette fællesskab.

Selv peger de interviewede elever på, at en af fordelene ved virksomhedsoplæringen er, at de kan se en umiddelbar nytte af det, de lærer. I modsætning til de ikke altid lige gennemskuelige kriterier, der i skolen lægges til grund for bedømmelsen af elevernes præstationer, er succeskriterierne på praktikvirksomheden øjensynlig lettere at forholde sig til. Her spiller brugsaspektet, som Nielsen & Kvale (1999) pointerer, en central rolle, og eleverne er ofte i stand til umiddelbart at vurdere, om en løsning fungerer eller ikke. Som Carl, der er i lære i et supermarked, udtrykker det: "Man kan med det samme se, om det var en god eller dårlig idé, det man gjorde".

Det, som Carl sandsynligvis har sværere ved at se, er, hvorfor det var en dårlig idé og ikke mindst, hvad den ideelle løsning ville være. Det er bl.a. i sådanne situationer, at den viden og den teori, som eleverne har tilegnet sig på skolen, kan stå sin prøve.

Hvad angår elevernes krav til praktikvirksomheden, syntes der blandt de interviewede elever at herske en udbredt enighed om, at en god praktikplads er en, hvor man får

mulighed for at løse opgaver selvstændigt, som gradvist bliver mere komplekse og krævende, samtidig med at der er mulighed for at få hjælp undervejs, når man går i stå. At disse krav ikke altid opfyldes, fremgår af følgende udtalelse fra Anders, der er i praktik inden for offentlig administration. Han oplever, at der mangler tid og overskud til at sætte ham ordentlig ind i de opgaver, han skal varetage. Det har betydet, at han efterhånden har mistet lysten til at spørge. For som han siger:

"Jeg vil gerne vide noget om baggrunden for de opgaver, jeg sidder og laver. Jeg kan bedst lide, hvis jeg forstår, hvad det er for nogle principper, det bygger på – det lærer jeg mest af – hvis jeg forstår, hvorfor jeg sidder og laver det, jeg laver. Enhver kan jo finde ud af at trykke på en tast – men at vide hvorfor, og hvad det skal bruges til – der ligger udfordringen(...). Når jeg spørger, så får jeg bare nogle underlige korte svar, som jeg ikke kan bruge. Det er irriterende at skulle spørge hele tiden, når det ligesom ligger i luften, at det er mig, der er noget galt med, siden jeg ikke kan forstå det".

Som citatet illustrerer, oplever Anders, at han i højere grad betragtes som arbejdskraft end som elev. Han er ikke tilfreds med blot at udføre nogle arbejdsfunktioner, men forventer i kraft af sin elevrolle, at kollegerne afsætter tid til at forklare ham de bagvedliggende principper.

At kravene til oplæreren kan minde om dem, som udmærker pædagogen, fremgår endvidere af, at eleverne lægger vægt på, at den oplæringsansvarlige er i stand til at overskue, hvad eleven allerede kan, og hvad vedkommende ikke er så god til samt komme med løbende kritik af det arbejde, eleven udfører.

Set fra et uddannelsesperspektiv har praktikopholdet til formål at lære eleverne, hvordan det pågældende fag udøves i prak-

sis på en konkret virksomhed. Set fra virksomhedernes perspektiv kan oplæringen af eleverne aldrig blive virksomhedens primære opgave. Der vil derfor både være grænser for hvor mange elever virksomheden kan påtage sig at oplære og grænser for, i hvor høj grad oplæringsforløbet kan tilrettelægges ud fra pædagogiske hensyn uden at komme i konflikt med den produktionslogik, som virksomheden er underlagt. På skolen er målet med undervisningen at bringe eleverne bestemte færdigheder. I princippet betyder dette, at så snart eleven har tilegnet sig en bestemt færdighed, tages der hul på indlæringen af den næste. Dette princip er imidlertid ikke forenelig med det bytteforhold, som virksomhedsoplæringen hviler på, og hvor eleven selv skal være med til at finansierer de omkostningerne, der er forbundet med oplæringen. Det forudsætter, at eleverne benytter det, de har lært, til virksomhedens fordel i stedet for straks at gå i gang med at lære noget nyt.

Disse præmisser har eleverne generelt forståelse for, hvilket måske ikke mindst skyldes, at eleverne, når de starter i praktik, i højere grad identificerer sig med rollen som medarbejder og kollega end med elevrollen. Konkret betyder det, at eleverne er indstillede på, at der indgår en vis mængde rutineopgaver i deres oplæring, selvom de naturligvis foretrækker de mere udviklende arbejdsopgaver, som det fremgår af følgende udtalelse fra en elev inden for spedition og shipping:

“Hvis der skal gås i banken, eller hvis der kommer et eller andet møde, og der skal laves kaffe, jamen så gør jeg det så, men det er også det, jeg er ansat til. Men altså jeg er også med i teamet hele vejen igennem og har mine egne sager. Men selvfølgelig de der lidt lousy opgaver, dem tager jeg så, for det kan lige så godt være mig som de to andre...Sådan er det. Det hænger nu engang sådan sammen, at gå over i banken, det er tit og ofte eleven, der gør det”.

Man kan selvfølgelig diskutere, hvor meget valg eleven reelt har og dermed i hvilken grad udtalelsen udtrykker en vis resignation, der bunder i en erkendelse af, at man som elev befinder sig i en sårbar position, hvor såvel karakteren af de opgaver, man får tildelt, som relationerne til kolleger og ledelse i vidt omfang afhænger af evnen til at tilpasse sig de normer og den hierarkiske struktur, som gør sig gældende på arbejdspladsen.

Selvom eleverne i vidt omfang er indstillet på at underordne sig forholdene på oplæringsvirksomheden, forventer de ikke desto mindre, at der er en passende balance mellem de udviklende opgaver og rutineopgaverne. Bliver bytteforholdet for skævt, gør eleverne indsigelser (Illeris et al. 2002) Elevinterviewene peger på, at beskrivelsen af elevernes læreproces som en bevægelse fra perifer til fuldgældigt medlem af praksisfællesskabet giver et for entydigt og harmonisk billede af virksomhedsoplæringen. Anskues virksomhedsoplæringen derimod som et kompromis mellem de krav, henholdsvis læreprocessen og arbejdsprocessen stiller, således som Sørensen et al. (1983-1984) lægger op til, bliver det tydeligt, at foreningen af rollen som henholdsvis elev og kollega ikke er uproblematisk. På samme måde som kravene på virksomheden kan udgøre en målestok for elevernes vurdering af den undervisning, de modtager på skolen, kan elevernes forventninger til deres uddannelsesforløb danne udgangspunkt for en kritik af oplæringen.

Virksomhedsoplæringen anskuet ud fra de oplæringsansvarliges perspektiv

Blandt de oplæringsansvarlige er der ikke altid lige stor forståelse for elevernes krav om at få tildelt udfordrende og udviklende arbejdsopgaver, som det fremgår af følgende udtalelse fra en oplæringsansvarlig i en

bank. Hun klager over, at en del af eleverne er uvillige til at påtage sig arbejdsopgaver af mere rutinepræget karakter, og mener ikke, at eleverne har det fornødne overblik til at kunne vurdere, om oplæringen foregår på den rigtige måde. De har ofte ikke øje for, at man også lærer noget af at udføre rutinefunktioner og at det f.eks. kan være med til at give en større forståelse for den måde, virksomheden fungerer på. Hun oplever, at de unge i dag er mere krævende end dengang, hun selv var i lære:

“Man skulle være glad for, at man havde fået en elevplads i en bank. Så man skulle ikke råbe op om, at man ikke syntes, at man lærte noget. Der var ikke nogen plan, der sikrede, at du nåede hele spektret igennem. (...)Og stillingsannoncerne i dag, de lover jo guld og grønne skove. Kom i Merlin og etc.... Og bankerne det er jo noget med udlandsophold. Der kommer de jo ikke alle sammen, men jeg gad godt se den elev, der sidder derhjemme og siger, at han bare vil være almindelig bankmand. Og dem har vi jo også brug for”.

Andre oplæringsansvarlige oplever udviklingen i et mere positivt lys. De ser det som en styrke, at de unge i dag er mere målrettede i forhold til deres uddannelse og senere karriereforløb.

Selvom oplæringen de fleste steder er organiseret således, at eleverne i princippet starter med de mindre krævende opgaver for senere at få mere komplekse og ansvarsfulde opgaver, er vægtningen af rutineopgaver i forhold til mere udviklingsorienterede opgaver ikke kun bestemt af elevens indlæringstempo, men også af forretningsgangen i den pågældende virksomhed. Således fortæller en oplæringsansvarlig indenfor regnskab og revision, at der i perioden fra september til oktober ikke er meget andet at sætte eleverne til end rutineopgaver.

“Så må de finde sig i at blive jaget i køledøren og rydde op eller lave kaffe.... Det er nu engang betingelserne”.

Dette er eleverne i reglen indforstået med, selvom den pågældende oplæringsansvarlige indrømmer, at det ikke altid er lige let at finde en passende balance i forhold til den dobbelthed, der ligger i, at eleven på den ene side skal udføre et stykke arbejde, og på den anden side også er under uddannelse. Tidspresset og det daglige stress kan gøre det vanskeligt at leve op til kravet om, at eleverne skal have en bred introduktion til virksomhedens arbejdsfelt, samtidig med at de også skal varetage konkrete arbejdsfunktioner og tjene penge til firmaet. Dilemmaet bliver ikke mindre af, at virksomheden er tvunget til også at tage hensyn til kunderne og til virksomhedens renommé. Som eksempel på dette skisma nævner den pågældende oplæringsansvarlige, at der i uddannelsen indgår et krav om, at eleverne skal være i telefonisk kontakt med kunder og korrespondere med dem. Det har nogle elever nemmere ved end andre, og virksomheden er ikke indstillet på at sætte hvem som helst til at ringe til kunderne.

Dilemmaet mellem på den ene side at være en arbejdsplads, hvor tingene skal udføres hurtigt og effektivt og på den anden side at fungere som “uddannelsesinstitution”, kan til tider medføre, at de medarbejderne, der står for den daglige oplæring, er mere fokuseret på at få opgaven løst end på at give eleverne en dybere forståelse af problemets karakter, fortæller den pågældende oplæringsansvarlige:

“Jeg har været ude for nogle situationer, hvor de ansatte lynhurtigt har lært dem (eleverne) nogle smarte metoder, men hvor man må sige, at rent pædagogisk var det nok ikke så hensigtsmæssigt. Så har jeg måttet sige, at nu spoler vi lige tilbage igen. Det handler om at lære eleverne noget – ikke om at løse op-

gaverne hurtigst muligt – selvfølgelig skal de også lære at løse opgaverne hurtigt, men det skal komme den rigtige vej fra” .

Denne oplæringsansvarlige lægger vægt på, at eleverne får et engagement i faget og en faglig indfaldsvinkel til jobbet. Desuden påpeger han vigtigheden af, at eleverne selv er i stand til at finde en passende balance mellem på den ene side at prøve selv og på den anden side ikke forsøge at løse opgaver, de hverken har kompetence eller forudsætninger for at løse. Den oplæringsansvarlige ser det som sin opgave at sikre, at der er en passende balance mellem oplæring og arbejde og spørger derfor med jævne mellemrum såvel elev som de medarbejdere, som står for den daglige oplæring, om hvordan oplæringen skrider frem. Formålet hermed er bl.a. at sikre, at eleverne ikke udelukkende sættes til at løse de opgaver, som de faste medarbejdere ikke finder så spændende.

“De er trætte af, når jeg kommer og følger med i og sætter en finger på, at de har fået eleven til at lave den der bankafstemning i stedet for selv at lave den. Men bagefter kan de måske godt se det fornuftige i det. Jeg havde en konkret sag, hvor man simpelthen havde sat eleven til at lave noget indianerarbejde i en måneds tid. Jeg opdagede det, fordi jeg spurgte eleven, om han havde stemt af. Så siger han nej, for det plejer han ikke at gøre. Men så siger jeg, jamen det skal du da kunne på nuværende tidspunkt(...) Så var jeg nødt til at spørge, hvorfor han ikke havde lært det endnu. Jamen det var, fordi der ikke var tid til det (...)hvor jeg så må sige, at selvfølgelig er der tid til det – så må du sætte ham til det og tage den tid, det tager ”.

Eksemplet illustrerer, hvorfor det er vigtigt, at der på virksomheden er en person, som har ansvaret for oplæringen, og som kan fungere som modvægt mod kollegerne, der

kan have en tendens til primært at betragte eleven som arbejdskraft.

Som det fremgår, er der mange interesser og aktører på spil i oplæringssituationen. Der er eleven, som på den ene side gerne vil accepteres og optages på lige fod i det kollegiale fællesskab, men som samtidig ikke udelukkende vil betragtes som en arbejdskraft, men også som én, der er under uddannelse.

Der er den oplæringsansvarlige, hvis opgave er at sikre, at eleven får den oplæring, som vedkommende har krav på, uden at dette for alvor kommer i konflikt med virksomhedens produktionslogik. Endelig er der de øvrige ansatte, som kan have meget forskellige holdninger til, i hvilket omfang der i arbejdstilrettelæggelsen skal tages særlige hensyn til elevens læreproces.

Faren ved at fokusere for ensidigt på elevernes læreprocesser og på relationen mellem elev og praksisfællesskab, således som Kvale & Nielsen (1999) gør, er, at man mister blikket for den effekt, som virksomhedernes organiseringen og tilrettelæggelsen af oplæringsforløbet har for såvel elevens kvalificering som socialisering.

De oplæringsansvarliges syn på skolens rolle i forhold til oplæringen

Ligesom eleverne synes også mange af de oplæringsansvarlige at have et anvendelsesorienteret forhold til undervisningen på skolen. En hyppig fremført kritik af skoleopholdene fra virksomhedsside er således, at de er for lange i forhold til det udbytte, eleverne har med hjem. Virksomhederne oplever desuden ikke, at der er tilstrækkelig grad bliver stillet krav til elevernes arbejdsindsats på skoleopholdene. Dermed kommer skolens normer og krav til at stå i skarp kontrast til de krav, der stilles til eleverne ude på virksomhederne, hvilket ofte indvirker negativt på virksomhedernes bedøm-

melse af skoleopholdene. Samtidig er der en tendens til, at virksomhedernes holdning til skolen smitter af på eleverne (Sjøgren et al. 1999).

Blandt de 12 oplæringsansvarlige, der indgik i den kvalitative analyse, var det kun en enkelt, der oplevede, at virksomheden fik tilført ny viden via elevernes skoleophold². Den pågældende oplæringsansvarlige, der er indehaver af en blomsterbutik, fortæller:

“Jeg forsøger at omsætte den viden, som eleverne har med hjem fra skolen, ved at lade dem afprøve de eksempler, de har arbejdet med på skolen. Butikken får også gavn af det. Eksemplerne kan være kreative udtryk for nytænkning, som eleven introducerer i butikken. Men eleven skal selv udtrykke ønske om at afprøve/omsætte nogle af de ideer, hun har med fra skolen (... .) Hvis de bare lærte mere af den ekstra tid på skolen, var det godt”.

Flere af de interviewede oplæringsansvarlige ønsker ligesom mange af eleverne undervisningen gjort mere brancherettet og dermed mere direkte anvendelsesorienteret. De oplever ikke, at lærerne på skolen er ajour rent fagligt og mener, at dette er en medvirkende årsag til, at eleverne ofte har svært ved at se en sammenhæng mellem den teori, de lærer på skolen og den praksis, de møder på oplæringsvirksomheden. Typisk giver de oplæringsansvarlige udtryk for, at det, eleverne lærer på skolen, er for abstrakt og generelt i forhold til de meget konkrete arbejdsopgaver, eleverne sidder med ude i virksomheden.

Andre af de interviewede oplæringsansvarlige er karakteriseret ved et mere positivt syn på skolen. De ser skoleopholdene som en mulighed for, at eleven kan komme rundt i alle fagets kroge og oplever dermed, at skolen udgør et vigtigt supplement til praktikken.

De fleste af de interviewede oplæringsansvarlige erkender, at det ikke kun er skolen, som har et ansvar for at skabe sammenhæng mellem det, eleverne lærer på skoleopholdene og det, de lærer på virksomheden. Der er imidlertid stor forskel på den indsats de oplæringsansvarlige yder i forhold hertil. De fleste indrømmer, at de ikke selv er særlig opsøgende i forhold til indhente viden om, hvad eleverne beskæftiger sig med på skolen. De nøjes i reglen med at spørge til, hvordan skoleopholdet har været, og hvad eleven har lært. Disse samtaler kan i større eller mindre grad lægge op til, at eleven reflekterer over det lærte, og hvordan det kan omsættes til praksis på virksomheden. Som en oplæringsansvarlig forklarer:

“Jeg forsøger ikke direkte at omsætte det, eleverne lærer til praktikken, men lytter i stedet meget til, hvad eleverne har lært og forsøger at drage paralleller mellem skole og praktik”.

I reglen foregår samtalerne på et meget overordnet plan, hvor hovedformålet er at høre, om eleven har været henholdsvis tilfreds eller utilfreds med skoleopholdet. Det generelle billede er, at det er op til eleverne selv at sørge for at få afprøvet den teori, de har lært på skolen, hvilket godt kan være svært at få tid til i en travl hverdag. Desuden er det ikke sikkert, at den relevante arbejdsopgave findes på virksomheden.

Der er dog eksempler på elever, som fremhæver, at virksomhederne gør meget ud af at forberede dem til praktikken. Hvis det næste skoleophold omhandler regnskab, sørger virksomheden for, at eleven får mulighed for at arbejde med regnskab i butikken, ligesom eleven får mulighed for at afprøve det, han/hun har lært efterfølgende på virksomheden. Andre elever oplever derimod, at de skal kende deres plads og ikke tro, at de skal komme og ændre arbejdsgangene.

Som tidligere nævnt sætter kravene til produktionen grænser for, hvor mange ressourcer virksomhederne kan afsætte til rene oplæringsinitiativer. Det betyder, at der er aspekter ved oplæringen, som virksomhederne ikke prioriterer så højt, som de måske ud fra et uddannelsesperspektiv kunne ønske sig. Det gælder eksempelvis initiativer, der kunne være med til at sikre en bedre sammenhæng mellem skoleundervisning og virksomhedsopklæring. Samtidig betyder virksomhedernes fokus på arbejdsprocessen, at de ligesom mange af eleverne har en tendens til at anlægge et meget anvendelsesorienteret syn på den del af undervisningen, som foregår på skolen.

Konklusion

Af interviewmaterialet fremgår det, at både elever og virksomheder er positivt stemt over for vekselluddannelsessystemet. Samtidig syntes forventningerne til skolen at være, at den skal ruste eleverne til virksomhedsopklæringen svarende til det, der var intentionen med 1956-reformen. I dag har erhvervsuddannelserne et bredere sigte, i og med de er blevet en integreret del af ungdomsuddannelsessystemet. Hvor den tætte relation til praksis på den ene side kan motivere ellers skoletrætte elever for uddannelse, synes den samtidig også at bidrage til at indsnævre elevernes syn på, hvad der er relevant viden.

Der er i artiklen blevet argumenteret for, at der ikke altid er sammenfald mellem det, der er hensigtsmæssigt set ud fra en produktionssynsvinkel, og hvad der er hensigtsmæssigt set ud fra hensynet til elevens læreproces. Som det er blevet vist, er dette et forhold, som eleverne i vidt omfang er indstillet på at acceptere. Faktisk foretrækker flertallet af eleverne virksomhedsopklæringen frem for undervisningen på skole. Det falder godt i tråd med, hvad også andre undersøgelser viser, nemlig at eleverne i

højere grad er orienteret mod deres fremtidige beskæftigelse end mod selve uddannelsesprocessen. Det er således ikke, hvor meget de lærer om det pågældende fag, der interesserer dem, men snarere om det, de lærer, kan anvendes i en konkret arbejdsammenhæng. Og her har virksomhedsopklæringen af gode grunde et forspring frem for skolen.

Som det imidlertid er fremgået, betyder dette ikke, at eleverne oplever, at den viden, de tilegner sig i skolen, er overflødig. Tværtimod kan erfaringerne fra virksomhedspraktikken være med til at øge elevernes forståelse for, hvordan de kan bruge det, de lærer på skolen. At eleverne øjensynlig foretrækker rollen som kollega frem for elevrollen stemmer godt overens med Kvale & Niensens(1999) beskrivelse af oplæringsprocessen som en bevægelse fra perifer til fuldgyldigt medlem af praksisfællesskabet. Imidlertid viser materialet, at eleverne ikke fuldstændig har lagt elevrollen bag sig, når de starter i virksomhedspraktikken. Adgang til og mulighed for at bevæge sig fra perifer til fuldgyldig status i praksisfællesskabet synes ikke at være tilstrækkeligt til at honorere elevernes krav til oplæringen. Eleverne forventer, at der fra virksomhedens side afsættes ressourcer til selve oplæringen.

Eleverne stiller på en og samme tid krav om at blive betragtet som ligestillede kolleger, hvis mening også tæller, og om at der på oplæringsvirksomheden tages hensyn til deres elevstatus. Der skal være tid til at kunne stille spørgsmål, og de forventer af den gode oplæringsansvarlige, at vedkommende følger med i elevens uddannelsesforløb og faglige udvikling.

Interviewene med de oplæringsansvarlige viste, at der er forskellige holdninger til, hvad der er relevante elevopgaver. Netop når det drejer sig om at forstå baggrunden for de dilemmaer, som de oplæringsansvarlige stilles over for i tilrettelæggelsen af op-

læringsforløbet, udgør den tolkningsramme, som Sørensen et al. (1983-1984) præsenterer i deres analyse, et godt udgangspunkt. De påpeger, at virksomhedsoplæringen hviler på et bytteforhold, som forudsætter, at eleven bytter arbejde for læring. Det betyder, at eleven ikke som på skolen straks bliver sat til at løse en ny type af opgaver, så snart vedkommende har lært at udføre den forrige. Virksomhedens produktionsgang grænser for de hensyn, der kan tages til elevernes oplæring. Som det påpeges af den oplæringsansvarlige inden for regnskab og revision, er det kundernes behov, der styrer, hvornår eleverne bliver sendt i kælderens for at rydde op og ikke hensynet til elevernes oplæring. Ved at påvise, at undervisningen på skolen er underlagt en anden logik end virksomhedsoplæringen, bidrager Sørensen et al. (1983-84) til en mere positiv forståelse af skolens rolle og udvikling i vekselluddannelsessystemet, hvor Kvale & Nielsen (1999) i deres forsøg på at rehabilitere mesterlæren har en tendens til at se skolen som et uvelkomment fremmedelement.

Til gengæld er det svært blandt de inter-

viewede elever at genfinde det negative billede, som Sørensen et al. (1983-1984) tegner af virksomhedsoplæringen. Eleverne synes tværtimod generelt at være tilfredse med deres praktikpladser og oplever for de flestes vedkommende, at der er en passende balance mellem rutineprægede opgaver og opgaver af en mere udfordrende karakter. Forklaringen er, som også Kvale & Nielsen (1999) er inde på, at det virker motiverende på eleverne at lære i autentiske omgivelser og arbejde sammen med kollegaer i et fagligt fællesskab, hvor opgaveløsningen har en umiddelbar nytteværdi, og hvor det for eleverne ofte er umiddelbart synligt, om en løsning fungerer eller ikke.

I denne artikel har jeg forsøgt at argumentere for, at en analyse af elevernes uddannelsesforløb bør inddrage andet og mere end blot elevernes læreprocesser. Også organiseringen af læringen i form af undervisning på skolen og oplæringsforløb på virksomheden bør spille en central rolle i den erhvervspædagogiske forskning, ligesom det var tilfældet med den forskning, der blev bedrevet i 1980'erne, men som i dag nærmest er gået i glemmebogen.

NOTER

1. At denne frygt ikke var grebet ud af den blå luft, vidner reaktionerne på lærlingeloven af 1937 om. Nedsættelsen af læretiden fra fem til fire år, arbejdsdagens forkortelse fra 10 til otte timer, de forøgede udgifter til lærlingeløn, feriebetaling, skolepenge og sygeforsikringskontingent betød, at mange mestre oplevede et fald i deres nettooverskud ved at have lærlinge. Mestre reagerede da også

prompte ved at indskrænke udbuddet af lærepladser voldsomt. En reaktion, som dog ikke havde varig virkning på udbuddet af lærepladser (Hastrup 1979).

2. Det skal dog påpeges, at dette ikke er spørgsmålet, som er indgået i den anvendte spørgeguide. Det er derfor muligt, at flere ville kunne nævne lignende eksempler, hvis de var blevet spurgt direkte herom.

REFERENCER

- Betænkning nr. 612 (1971): *Betænkning om erhvervsfaglige grunduddannelser*, København, Statens Trykningskontor.
- Christrup, Henriette, Knud Illeris, Per Fibæk Lauersen, Jørgen Rafn & Birgitte Simonsen (1980): *Efg undervisning*, København, Unge Pædagoger.
- Faglig Ungdom, Aarhus & Studenterfronten, Aarhus Universitet (1972): *Læringerapporten*, Aarhus, Modtryk.
- Hansen, Rasmus (2003): Læring gennem øget ansvar i en sportsbutik, i K. Nielsen & S. Kvale (red) *Praktikkens Læringslandskab – At lære gennem arbejde*, København, Akademisk Forlag, 55-68.
- Hastrup, Bjarne (1979): *Håndværkets økonomiske historie 1879-1979*, København, Håndværksrådets Forlag.
- Illeris, Knud, Noemi Katznelson, Birgitte Simonsen & Lars Ulriksen (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*, Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Juul, Ida (2000): *Kontor-, detail-, engros- og finansspecialerne vurderet ud fra henholdsvis en elev- og en virksomhedssynsvinkel*, København, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Juul, Ida. & Pia Cort (2000): *Virksomhedernes og elevernes oplevelse af den merkantile reform*, København, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Kvale, Steinar & Klaus Nielsen (red.) (1999): *Mesterlære – Læring som social praksis*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991): *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge, Cambridge University Press.
- Museas, Peter (2003): Forefaldende arbejde – uddannelse eller udnyttelse, i K. Nielsen & S. Kvale (red): *Praktikkens Læringslandskab – At lære gennem arbejde*, København, Akademisk Forlag, 69-81.
- Møller, Jonas (1991): *Fra tegneskole til teknisk skole*, Odense, Teknisk Skoleforlag.
- Nielsen, Klaus (2003): Når eleverne selv skal sige det, i K. Nielsen & S. Kvale (red) *Praktikkens Læringslandskab – At lære gennem arbejde*, København, Akademisk Forlag, 219-235.
- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (1999): *Erhvervsuddannelse – Hvordan lærer man i praktik?*, København, Undervisningsministeriets forlag.
- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (red.) (2003): *Praktikkens Læringslandskab – At lære gennem arbejde*, København, Akademisk Forlag.
- Pedersen, Flemming (2000): *Elevernes oplevelse af erhvervsuddannelsesreform 2000 – forsøg med grundforløb 199*, København, Undervisningsministeriets forlag.
- Rasmussen, Jens (1999): Mesterlære og den almene pædagogik, i K. Nielsen & S. Kvale (red.) (1999): *Mesterlære – Læring som social praksis*, København, Hans Reitzels Forlag, 199-218.
- Sjøberg, Anne Holm, Kristoffer Ewald, Torben Fjelstrup, Maj Morgenstjerne & Britt Schick (1999): *På godt og ondt – Et portræt af elever og deres forhold til mester og erhvervsskoler*, København, Undervisningsministeriet.
- Sørensen, John Houman, Preben Horstholt Rasmussen, Ole Zinck Nielsen & Morten Lassen (1983-84): *Lærlingeuddannelse og udbytning – Om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner*, PUKKS bind 1-4. Ålborg, Institut for Uddannelse og Socialisering, Aalborg Universitetscenter.

Ida Juul, ph.d.-studerende ved Institut for Pædagogisk Sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
e-mail: Juul@dpu.dk