



# *Tryghed i nuet*

- Arbejdssikkerhed blandt  
tømmerlærlinge i Danmark

Ph.d. afhandling

Regine Grytnes



AARHUS  
UNIVERSITY

Arbejdsmedicinsk Klinik  
Regionshospitalet Herning

*Tryghed i nuet*

- *Arbejdssikkerhed blandt tømrerlærlinge i Danmark*

2013

*Ph.d.-afhandling*

af

Regine Grytnes

Institut for Kultur og Samfund

Aarhus Universitet

og

Arbejdsmedicinsk Klinik

Regionshospitalet Herning

Vejledere:

Hovedvejleder:

Anne-Line Dalsgård, lektor, Aarhus Universitet

Bivejledere:

Kent Nielsen, ph.d. souschef, Arbejdsmedicinsk klinik, Herning

Carla Dahl-Jørgensen, professor, NTNU, Norge

Afhandlingens omfang er 198 sider á 2400 anslag pr. side

Nærværende udgave er opsat til 280 sider

Forsideillustration: Søren Koch (1984) *Fagudtryk fra det traditionelle byggeri*

Forsidelayout: Gritt Bennedsen

Alle øvrige billeder er taget af forfatteren

# *Tryghed i nuet*

- Arbejdssikkerhed  
blandt tømrerlæringer i Danmark

Ph. d.-afhandling

Regine Grytnes  
Antropolog, mag. art.

Institut for Kultur og Samfund  
Aarhus Universitet

&

Arbejdsmedicinsk Klinik,  
Regionshospitalet Herning

## Tak

At dette ph.d.-projekt overhovedet er blevet en realitet skyldes i høj grad den velvillighed og åbenhed, som jeg er blevet mødt med på de to deltagende erhvervsskoler. At nogen siger ja til at dele deres tid og sted med én er en forudsætning for et feltarbejde, og det letter adgangen til at lave feltarbejde i institutioner. Både elever og lærere har mødt min interesse for deres fag og deres viden med nysgerrig åbenhed og parathed til at forklare mig, hvad deres arbejde gik ud på, og hvordan de arbejdede med det. Jeg vil også gerne takke de lærlinge og mestre, der havde mod på at dele deres arbejdsdage med mig. Uden jer ville projektet have været et helt andet.

Mit ph.d.-projekt har været forankret to forskellige steder, nemlig på Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet, hvor jeg har været indskrevet som ph.d.-studerende og på Arbejdsmedicinsk Klinik, Regionshospitalet Herning, hvor jeg har været ansat. På Arbejdsmedicinsk Klinik har jeg igennem årene nydt det daglige samvær med mine gode kollegaer, der med deres forskelligartede baggrund og interesser indenfor arbejdsliv har bidraget til at udvide mine horisonter og til at udfordre min faglighed. Tak til ledende overlæge Kurt Rasmussen, som vedvarende har troet på, at antropologer har noget at bidrage med i arbejdsmiljøforskningen og til min bivejleder og standhaftige projekt-

leder Kent Nielsen, der løbende har interesseret sig for mit projekt og den viden, der blev skabt i det. Derudover vil jeg også gerne takke mine projekt-kollegaer Iben Louise Karlsen, Lars Peter Andersen, Flemming Lander samt Martha. N. Ozmec og Pete Kines fra Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø. Stor tak går også til ph.d.- gruppen på Arbejdsmedicinsk Klinik for humor, spontane snakke og daglig omsorg. I har gjort arbejdet med afhandlingen lettere, når der har været modvind! Speciel tak til Helene Meldgaard for løbende læsning og analytisk blik på ideer og tekster, til Christina Vestergaard for værdifuld sparring og faglig inspiration og til Gritt Bennedsen for parathed til at bistå med praktisk og sproglig hjælp. Nanna Resen Westen takker jeg også, fordi hun lettede min arbejdsbyrde med effektiv transskribering af nogle af mine interviews, samt Dorte Kulle, Mark Anderson og David Glasscock for engelske revisioner. Ikke mindst, tak til Anne Lise Hansen for med kort varsel at træde til som korrekturlæser.

Efter at have været væk fra universitetet i nogle år har det været en fornøjelse for mig at komme tilbage og blive tilknyttet det faglige miljø på Aarhus Universitet. Speciel tak til min vejleder Anne Line Dalsgård. Med din åbne tilgang, dit teoretiske overblik og din menneskelige ballast har du været en stor støtte. Jeg har ofte gået fra vejledningen med en følelse af at være kommet et skridt videre i min erkendelsesproces godt hjulpet på vej af din evne til at formulere noget, der for mig stadig var uforløst og uklart. Undervejs i projektet havde jeg glæde af at opholde mig på NTNU, i Trondheim, Norge. Tusind tak for den åbenhed og gæstfrihed jeg mødte der både fra min bivejleder Carla Dahl- Jørgensen og resten af Sosialantropologisk institutt.

At projektet og afhandlingen nu er en realitet har også trukket spor ind i mit private liv. Undervejs har jeg sat stor pris på den måde, hvorpå familie og venner har bakket mig op. Tak. Særlig tak til Mamma og Pappa

for altid at stå bag – og for at I har vist mig passionen for både bog og arbejde. Også tak til jer og til mine svigerforældre for at træde til når den hjemlige logistik var udfordret.

Når alt kommer til alt er det jer, Jakob, Anna og Eva, der har ydet mest. I har mærket mit svingende nærvær og tidvise fravær i nuet. Weekenderne med arbejde og mine følelser af at være for lidt alle steder har I stået på mål for. Tak Jakob, for at du ikke holder regnskab. Tak Anna og Eva for at være de skønne mennesker I er – og for at kræve det nærvær i nuet, der binder os sammen.

Arbejds miljøforskningsfonden har støttet projektet økonomisk, tak for det.

---

# Indholdsfortegnelse

<b>Prolog</b>	<b>1</b>
<b><u>Indledning</u></b>	<b><u>5</u></b>
<i>Der er sået et frø</i>	10
<i>Sikkerhed som tryghed i nuet</i>	14
<i>Læring: social, praktiseret og håndteret</i>	19
<i>Risiko – eller håndtering af fare i et erfaringsperspektiv</i>	23
<i>Viden som vurdering</i>	29
<b><u>Del 1: Forhåbningen</u></b>	<b><u>39</u></b>
<b>Kapitel 1: Feltarbejdet – placering og resonans</b>	<b>41</b>
<b>Felten, som jeg lærte den at kende</b>	<b>43</b>
<i>Skolen og praktikvirksomheden</i>	44
<b>Feltet, som den måde jeg lærte det at kende på</b>	<b>47</b>
<b>De ni lærlinge</b>	<b>53</b>
<b>Antropologien – analyseret og skrevet</b>	<b>59</b>
<b>Etiske overvejelser</b>	<b>60</b>

<b>Kapitel 2: Arbejdsmiljø og undervisning</b>	<b>63</b>
<b>Ret til sikkerhed: organisering og implementering på arbejdsmiljøområdet</b>	<b>65</b>
<b>Udbredelse af viden og information</b>	<b>68</b>
<b>Ansvar for sikkerhed</b>	<b>70</b>
<b>Tømreruddannelsen - inde på skolen</b>	<b>72</b>
<b>Skolens forpligtelse - arbejdsmiljø og sikkerhed</b>	<b>75</b>
<b>Kursusdeltagelse</b>	<b>78</b>
<b>Arbejdsmiljø og sikkerhed i værkstedet</b>	<b>83</b>
<b>Om hvor grænserne går</b>	<b>89</b>
<b>Forhåbningen - en delkonklusion</b>	<b>91</b>
<b><i>Del 2: Virkeligheden</i></b>	<b>95</b>
<b>Kapitel 3: Ude hos mester</b>	<b>101</b>
<b>Karstens lære(plads)</b>	<b>103</b>
<i>Pillearbejdet</i>	106
<i>Stress, spænding og (u)sikker konstruktion</i>	110
<i>Irettesættelse, pillearbejde og brugsanvisninger</i>	112
<i>Karstens CV</i>	117
<i>Næste plads</i>	119
<i>Pauserne</i>	122
<i>Fusk</i>	124
<b>Arbejdet og risikoen - med Willis og Wacquants analyser som analytisk spejl</b>	<b>126</b>
<b>Arbejdet på pladsen - virkelighedens bekymringer</b>	<b>132</b>



<b>Kapitel 4: Tingenes viden - om at se &amp; glemme forbindelser</b>	<b>137</b>
<b>Hos Christian: Helikopterblik &amp; selve bygningen</b>	<b>144</b>
<i>Tre kviste på mesters tag</i>	146
<i>'Der var arkitekt på og alt det der'</i>	148
<i>Hvor ofte tager jeg en helikopter og kigger ned på opgaven?</i>	151
<b>Hos Martin: På sporet af viden, der bliver væk</b>	<b>154</b>
<i>Forstå og glemme</i>	154
<i>Kopiering</i>	159
<b>Hos Thomas: At vikle sig ind i sikkerhedslinen</b>	<b>161</b>
<i>Højt oppe</i>	163
<b>Hos John: Stillads eller ej</b>	<b>169</b>
<b>Et begreb om tings sikkerhed?</b>	<b>171</b>
<b>Kapitel 5: Fortællinger om risiko på arbejde</b>	<b>175</b>
<b>Risiko og fare – håndtering, management og habituering</b>	<b>178</b>
<i>Hvad er risiko, og hvorfor løber man den?</i>	178
<i>Sikkerhed - fra teknologi til kultur</i>	181
<b>Er risiko noget, der er, eller noget der opleves?</b>	<b>183</b>
<b>Etablering af foranstaltninger tager tid</b>	<b>186</b>
<b>Risiko som kroppens belastning</b>	<b>189</b>
<b>Risiko som følelse af fare</b>	<b>191</b>
<b>Hvordan bliver arbejdet mere sikkert?</b>	<b>194</b>
<b>Risiko for ulykker – eller er det uheld?</b>	<b>196</b>
<b>Sikkerheden – snakken om regler</b>	<b>199</b>
<b>Undgå at tænke for meget, men tænke sig om</b>	<b>202</b>
<i>Spørgsmålet om spørgsmålet: <u>Hvad er sikkerhed for</u></i>	
<i>tømrerlærlinge?</i>	203
<b>Delkonklusion</b>	<b>205</b>

---

<i>Del 3: Fornuften – den sunde</i>	<b>207</b>
<b>Kapitel 6: På plads i hierarkiet</b>	<b>211</b>
Lærepladsen	212
At møde på pladsen	215
Normer om at blive en mand	216
Hierarkier i flertal	219
Pladsforhandling: At markere plads og at kræve plads	221
Strategier i hierarkier	223
Analyse: Når andre placeres højt	224
”Hold ved den her”	227
Lade det flyve igennem	231
At kræve social plads	235
Bagefter er det de andres tur	236
Delkonklusion	244
<b>Kapitel 7: Mellem foranstaltning og fornuft</b>	<b>249</b>
Den gyldne middelvej og den sunde fornuft	251
Erfarne lærlinge og kløgten	254
Lærlingens erfaring	256
Udøvelse af kløgtighed i tømrerjobbet	258

---

<b>Konklusion</b>	<b>261</b>
Hvordan får man adgang til viden som lærling?	262
Om udførelse af farligt arbejde – hvad er sikkerhed?	263
Afhandlingens bidrag til forskning i arbejdssikkerhed	264
Sikrere arbejdsmiljø for lærlinge – vejen videre	269
<b>Resumé</b>	<b>273</b>
<b>Summary</b>	<b>277</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>281</b>



## Prolog

I denne ph.d.-afhandling bliver begreberne situering, placering og vurdering gentagende gange fremhævet som afgørende for forståelsen for, hvordan tømrerlæringer får viden om, hvordan man udfører sit job. I denne prolog vil jeg omvendt adressere ph.d-projekts situering, således at læseren kan få en forståelse af den kontekst og den potentielle forpligtelse, som projektet er en del af.

Ideen til ph.d.-projektet opstod for lidt over fem år siden under mit arbejde med et projekt, der havde fokus på erhvervsskolernes arbejdsmiljøundervisning. Via undervisning og sparring af lærerne skulle projektet understøtte dem, når de underviste i arbejdsmiljø på grundforløb på bygge- og anlægsgene. Projektet afslørede, at en af grundene til, at lærerne fandt det vanskeligt at gøre arbejdsmiljøundervisningen relevant for eleverne, var elevernes manglende praktiske erfaring fra byggebranchen, som betød, at teorierne og reglerne i undervisningen forekom meningsløse. Dette gjorde mig nysgerrig efter at forstå sammenhængen mellem læring og viden og mellem arbejdsmiljøets teori og dets levede praksis. Jeg havde allerede igennem nogle år arbejdet med forskning i arbejdsmiljø, eller mere specifikt i arbejdssikkerhed, i en sammenhæng, hvor forskningen drives af et ønske om at udvikle metoder og interventioner, der kan gøre folks arbejdsmiljø og deres arbejdspraksis mere sik-

ker. Dette ønske drives af en forventning om, at man ved at påvirke folks holdninger – eller kultur – kan ændre deres handlemåder og gøre disse sikrere. Forventningen om sammenhæng mellem folks holdninger og deres praksis udfordrede mig som antropolog, da handlemåder i arbejdet dermed i højere grad kommer til at fremstå som løsrevne episoder end som en sammenhængende, om end kompleks, praksis for dem der agerer i den. Spørgsmålet om, hvorfor lærlinge arbejder som de gør, og hvordan deres praksis udvikles under uddannelsen, blev derfor interessant. Interessen for at forstå, hvorfor og hvordan sikkerhed og usikkerhed praktiseres på arbejde, var imidlertid ikke kun min egen, og i sparring med mine kollegaer og folk i byggebranchens organisationer tog mit projekt form.

Ph.d. projektet har været gennemført som et ud af tre projekter under paraplyprojektet SIBA – Ulykker og sikkerhedspraksis i bygge- og anlægsbranchen, et projekt der har baseret sig på et samarbejde mellem Arbejdsmedicinsk Klinik Regionshospitalet Herning, Nationalt Forskningscenter for Arbejdsmiljø, samt Ulykkesanalysegruppen Odense Universitetshospital. Et andet projekt omhandlede sikkerhedspraksis blandt seks mindre håndværksvirksomheder samt seks byggesjak baseret på kvalitative metoder, mens det tredje var et epidemiologisk studie, der analyserede ulykkesdata, indsamlet gennem tredive år fra en skadestue. Projekterne er gennemført som selvstændige projekter, men via fælles halvårslige seminarer er erfaringer og foreløbige resultater blevet diskuteret. Overordnet var målet at forstå årsager til arbejdsulykker i den kontekst, hvori de foregår, med henblik på at etablere en viden der efterfølgende kan bruges til at udvikle interventioner til forebyggelse af ulykker i byggebranchen. Projektet er afrapporteret samlet til Arbejdsmiljøforskningsfonden i rapporten 'Ulykker og sikkerhedspraksis i Bygge – og Anlægsbranchen', i 2012.

Al forskning indskrives sig i en tradition. På Arbejdsmedicinsk Klinik er min forskning en del af en vision om at pege på 'sammenhænge mellem forhold i arbejdslivet og helbredsforhold, der kan bruges i forebyggelsesaktiviteter til gavn for virksomheder og borgere', som det hedder i klinikens forskningsstrategi. At forskningen skal være til gavn for nogen, er en selvfølge på et sted som Arbejdsmedicinsk Klinik, idet det både motiverer og legitimerer eksistensen af det pågældende forskningsmiljø. Set fra den vinkel har mit projekt været en del af en forskningstradition, hvor forskningens mål er anvendelse i praksis, hvilket også falder i tråd med Arbejds miljøforskningsfondens formål om at forebygge og begrænse ulykker og lidelser i arbejdet. Når det er sagt, beskæftiger nærværende ph.d.-projekt sig ikke med at søge efter direkte årsager til ulykker og usikkerhed i arbejdet. Øvelsen i projektet har været at træde et skridt tilbage fra arbejdets praksis og den (u)sikkerhed, der er forbundet med det på forskellige niveauer og søge at belyse tømmerarbejdet i sin helhed. Undersøgelsens mål har således været at forstå og skabe forståelse for, hvordan lærlingene opfatter og oplever disse arbejdspladser i forhold til sikkerhed, og for hvordan sikkerhed praktiseres. Tanken er med dette at etablere et afsæt for at tænke forebyggelse af arbejdsulykker, der er funderet i en forståelse for, hvordan arbejdet gøres.

Denne forankring af projektet forbinder sig til spørgsmålet om, i hvilken grad har jeg styret projektet i en bestemt retning – eller har lagt et særligt præmis ned over feltet.

Projektets placering og min situering som forsker i arbejdssikkerhed har formet mit fokus. Jeg har været interesseret i at undersøge forholdet mellem arbejdssikkerhed, som den viden der findes i og formidles igennem undervisning og lovgivning, og som den viden der findes i lærlinges arbejdspraksis. Samtidigt har jeg været forpligtet som antropolog til at placere mig i en position, hvor jeg satte mig ind i lærlingenes virkelighed,

så vidt det var muligt. Jeg har tilstræbt en åben tilgang, der har været rettet mod at selve det at begribe karakteren af lærlingenes arbejde, hvilket jeg har gjort, ved at sætte mig ind i de opgaver de løste, samtidigt med at jeg har haft et mere direkte fokus på de emner, der kunne karakteriseres som arbejdsmiljørelaterede. At dette projekt indskrives sig i en 'sikkerhedsforskningstradition' betyder, at jeg har forsøgt at bringe dette felts traditioner og litteratur i spil. Det er mit håb, at dette fokus kan åbne for et mere alment perspektiv, der peger på den rolle, som veludført arbejde spiller for lærlinge og på, hvordan arbejdslivet på mange måder er et spejl af det andet liv, hvor absolut sikkerhed sjældent er muligt, men hvor trygheden i hverdagen er så attråværdig.



---

## Indledning

**'Enhver tømrer skal kunne kysse sin kæreste  
farvel om morgenen i forvisning om,  
at de vil se hinanden igen om aftenen.'**

*Fra tale til svendefest, efteråret 2011*

På tidspunktet for deres uddannelses afslutning står de nye tømrersvende ved en tærskel ind til en ny fase af deres arbejdsliv; de fleste af dem skal fremover arbejde som tømrere. Når tømrerlærlinge, efter næsten fire år, afslutter deres uddannelse med en svendep prøve, har de tilbragt omtrent tre af disse år i en praktikvirksomhed og cirka ét år på erhvervsskolen. De har gennemført en vekseluddannelse, som betyder, at perioder i arbejde på lærepladsen afløses af kortere perioder på skolen. De har med andre ord en hel del erfaring med at *gå på arbejde*, samtidigt som de også både teoretisk og praktisk er *skolet ind* i en lang håndværksmæssig tradition. Svendebrevet er beviset for, at uddannelsen er fuldført og bestået og udleveres traditionelt ved en svendefest, som skolen er vært for. Ordene jeg ovenfor indleder med faldt i en tale, som den lokale leder fra Dansk Byggeri holdt til en svendefest for nye tømrersvende i efteråret 2011. Til festen inviteres kollegaer og familie, og de overværer overrækkelsen af

svendebrevet. Under mit feltarbejde blev jeg inviteret til en sådan fest, da en af de klasser, jeg havde fulgt i løbet af deres sidste hovedforløb, havde været oppe til svendepøven. Det, jeg hæftede mig mest ved, var ikke selve uddelingen, men en af de taler, der blev holdt. Den lokale leder af arbejdsgiverorganisationen Dansk Byggeri talte engageret og humoristisk om tømrersvende før i tiden og nu. ”De tider er forbi, hvor alle kunne blive håndværkere. I dag er det folkeskolelærer, alle kan blive”, sagde han. Forsamlingen, som morede sig, formoder jeg bestod af flere håndværkere end skolelærere. Efter en lovprisning af mulighederne for fremtidens tømrere appellerede han til, at dem, der havde evne og vilje til at læse videre, skulle gribe denne chance. Herefter bevægede han sig, med egne ord, over til den lidt mere alvorlige afdeling og snakkede om arbejdsmiljø og sikkerhed. Han henviste til det faktum, at mange kommer til skade på danske byggepladser, og at unge er særligt udsatte. Hans formulering satte fokus på tømreren som familiemenneske og ikke som en risikøgende type, der giver den ’gas på akkorderne’. Han afsluttede sin tale med at give de nye svende det råd, at de skulle ”passe på sig selv derude”.

Jeg fandt talen interessant af flere årsager. Den anerkendte de farer, som findes på byggepladserne, og at disse kan påvirke de nye svende. Men jeg studsede også over hans råd. ’Pas på’ er den slags råd, man giver sine børn, der skal ud i trafikken, eller siger til gæster, når de forlader ens hus. Det er ikke kun møntet på personer med dårlige køreegenskaber eller tendenser til uforsigtighed, men er et udtryk for, at man vil folk det godt, og at man bekymrer sig. Derudover ligger også en opfordring til at tænke sig om, og ikke gøre noget dumt. Når denne udtalelse kommer fra en leder i branchen, og er rettet mod nyuddannede svende, er rådet primært interessant, fordi der dermed er noget andet, han ikke siger. Han siger ikke, at lærlingene nu skal huske at gøre, som de har lært, eller at de skal sørge for at overholde reglerne eller bruge det sikkerhedsudstyr, de har fået udleveret eller har fået at vide findes. De nye svende, som bliver fær-

dige denne dag, har brugt en stor del af deres uddannelse (1/5 del i følge Dansk Byggeri) på at blive oplært i sikkerhed. Her koges denne viden ned til det enkle råd, at de skal passe på sig selv! Kan det siges så enkelt? Spøgsålet er, om de komplekse regler og love omkring arbejdsmiljø og sikkerhed afmonteres af et sådant udsagn, eller om det faktisk bare opsummerer, hvad al lovgivning og regulering egentlig handler om?

Det er ikke kun fra branchens side, at der er bekymring for sikkerheden på byggepladserne. Tilbage i 2011 stod et flertal i Folketinget bag en strategi, hvis mål var at ”Danmark skal være et land, hvor det er trygt, sikkert og sundt at gå på arbejde”.<sup>1</sup> Baggrunden herfor er, at statistikkerne over arbejdsulykker, især blandt unge, viser, at unge i Danmark har en høj risiko for at komme til skade på arbejdet, sammenlignet med deres ældre kollegaer. Statistisk set er gruppen af 18-24 årige, både i Danmark og i den øvrige vestlige verden, dem, der har den højeste risiko for arbejdsulykker: Man regner endda med, at de har op til 50% højere risiko i forhold til andre aldersgrupper (European Agency for Safety and Health at Work, 2007, Breslin et al, 2007, Rasmussen et al, 2011).

Dog er statistikker om unges ulykker behæftet med nogen usikkerhed.

Usikkerheden skyldes, at unge ofte er beskæftigede i deltidsjobs, hvilket betyder, at antallet af ulykker og skader skal fordeles på færre timer, end hvis de arbejdede fuld tid. Hvis man korrigerer for antal præsterede timer, er unges overrisiko altså endnu højere, end de rå ulykkestal umiddelbart viser. Dette gælder imidlertid ikke lærlinge, som typisk arbejder fuld tid. Som gruppe kan lærlinge måske derfor antages at have en mindre risiko for at komme til skade end andre unge, pr. præsteret arbejdstime.

---

<sup>1</sup> 'En strategi for arbejdsmiljøindsatsen frem til 2020'. Aftaletekst mellem regeringen (Venstre og Konservative) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, og Det Radikale Venstre. 22. marts 2011.

En anden årsag til usikkerheden vedrørende ulykkestallene er underrapportering; det vil sige, at mange af de ulykker, som er anmeldepligtige<sup>2</sup>, i praksis ikke bliver anmeldt. Der er lavet sammenligninger af skadestuebesøg med anmeldte arbejdsulykker, som viser, at op mod 75% af de anmeldepligtige ulykker ikke anmeldes (Øje på arbejdsmiljøet, 2012). Da statistikkerne baserer sig på anmeldte ulykker, kan den statistiske risiko altså reelt være meget højere, end tallene viser. Samtidigt peges der i ovennævnte rapport på, at der blandt yngre mennesker generelt er en endnu større underrapportering (ibid). Udover alder er risiko for arbejdsulykker og skader på arbejdet også afhængig af, hvilken branche man arbejder i.

Bygge - og anlægsbranchen er én af de brancher i Danmark med højest incidens<sup>3</sup> for ulykker. Således er der indenfor branchegruppen 'færdiggørelse af byggeri' en incidens på 269 ulykker pr 10.000 beskæftigede og indenfor branchegruppen 'opførelse og nedrivning af byggeri' en incidens på 282<sup>4</sup> (jf. *Arbejdsulykker. Anmeldte arbejdsulykker 2005- 2010*, 2011). Hvordan disse tal præcist stiller tømrerlærlinge i forhold til risiko for at komme til skade på arbejde kan dog være svært at beregne, men det nyligt afsluttede SIBA-projekt bekræfter, at de yngre er særligt udsatte (Nielsen et al, 2012).

Statistikkerne om ulykker og skader på arbejdet bliver, uanset forbehold for at tallene kan læses på forskellig vis, brugt som en løftestang for indsatser, der sigter mod forbedringer i arbejdsmiljøet, som kan være

---

<sup>2</sup> Anmeldepligtige ulykker er kort sagt skader, der medfører mindst én dags fravær, udover tilskadekomstdagen. Se <http://arbejdstilsynet.dk/da/regler/at-vejledninger-mv/ovrige-omrader/at-vejledninger-om-ovrige-omrader/f0-generelt-og-diverse/f05-arbejdsulykker-store-virksomheder/chapters/6-kontrol-evaluering-og-revurdering.aspx>.

<sup>3</sup> Ulykker pr. 10.000 beskæftigede.

<sup>4</sup> Disse branchegrupper er kun overgået af eksempelvis branchegrupperne slagterier (675), vand, kloak og affald (548), samt transport af gods (362).

relateret til ulykker. Specielt har der fra skiftende regeringers side, samt fra byggebranchen selv, i en årrække været fokus på, at unge skal informeres om risici og oplæres bedre, sådan at de kan tackle de udfordringer, branchen har. Disse udfordringer handler hovedsageligt om, at der stadig udføres meget manuelt arbejde i branchen i modsætning til eksempelvis i industrien, hvor arbejdsgangene i langt højere grad er blevet automatiseret. Derudover er byggeriet kendetegnet ved foranderlighed; bygninger bygges fra bunden og op i højden, og derfor er det svært at lave sikkerhedsforanstaltninger én gang for alle. Forskning i forebyggelse af arbejdsulykker og tilskadekomst på arbejdet har udviklet sig fra at fokusere på tekniske problemer (forbedringer af eksempelvis maskinsikkerhed (Hale og Hovden, 1998), til at interessere sig for menneskelige faktorer (eksempelvis individuelle fejl), til at fokusere på organisatoriske faktorer som ledelse og kulturelle faktorer (jf. Nielsen, 2008). De organisatoriske faktorer er blevet betegnet 'tredje generations ulykketeorier'. Baggrunden for teoriernes udvikling var blandt andet nogle af de store arbejdsmiljøkatastrofer i 1980'erne<sup>5</sup>. Sociologen Diane Vaughan var, med sine analyser af Challenger-ulykken, med til at vise, hvordan risici og fejl var blevet en del af den daglige praksis i organisationen. Man havde vænnet sig til, at ikke alt var, som det skulle være. Vaughan viser, at forestillingen om, at medarbejderne foretager rationelle valg ud fra et mål om at overholde (sikkerheds)regler, ikke er gangbar i virkeligheden, da der i praksis hele tiden er andre og indimellem modsatrettede hensyn, der skal tages i udførelsen af opgaverne (Vaughan, 1998, 2004).

Én af de indsatser for forbedring af unges arbejdsmiljø, som er meget håndgribelig, er uddannelsen i arbejdsmiljø for elever på erhvervsskoler-

---

<sup>5</sup> Eksempelvis med Alexander Kielland ulykken på den norske boligplatform (1980), med rumfærgen Challenger i USA (1986), ulykken på atomkraftværket i Tjernobyli (1986) og Piper Alpha ulykken på den britiske kontinentalsokkel (1988).

ne<sup>6</sup>. Dette gælder også elever på byggefagene, som tømreruddannelsen er en del af. Både fra myndighedernes og byggebranchens side prioriteres arbejdsmiljø i dag højt. Målet er at ”nedbringe antallet af arbejdsulykker”<sup>7</sup>.

Dette fokus sætter på fornem vis temaet for denne afhandling i perspektiv. Etablering af sikkerhed og tryghed i arbejdet knyttes til uddannelse og viden, som middel til opnåelse af dette. I det følgende vil jeg vise, hvordan viden om risici og skader tænkes som et middel til at ændre opfattelser og praksis, og dermed reducere risiko for arbejdsulykker blandt unge. Endvidere vil jeg i sidste del af indledningen udfolde afhandlingens begrebsapparat ved at knytte emnet an til anden forskning.

### *Der er sået et frø*

Siden 2006 har branchens organisationer, i samarbejde med skolerne, implementeret den såkaldte arbejdsmiljøuddannelse på de fleste af landets erhvervsuddannelser indenfor bygge- og anlægsområdet. Kurset er en tilpasset version af den uddannelse, der er lovpligtig for arbejdsmiljørepræsentanter. Efterhånden er kurset udbredt til de fleste skoler i landet, og det har sikret en mere ensartet undervisning af lærlinge, end det tidligere var tilfældet.

Brancheorganisationen Dansk Byggeri har udtrykt håb om, og forventning til, at denne arbejdsmiljøuddannelse kan være med til at ’ændre

---

<sup>6</sup> Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang bygge og anlæg, bilag 14, pkt 3.1.6. (BEK nr 340 af 13/04/2012), <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141367>.

<sup>7</sup> Jf. En strategi for arbejdsmiljøindsatsen frem mod 2020, 2011, se Initiativ 12: Fokus på unge og nyansatte.

holdninger til arbejdsmiljø og sikkerhed<sup>8</sup>. Uddannelsen af de unge – som også har til hensigt at inddrage deres erfaringer fra arbejdspladsen – ses som en måde at sætte de unge i stand til selv at agere i forhold til at skabe forbedringer og forandringer i arbejdsmiljøet på arbejdspladserne – og ikke mindst nedbringe deres egen risiko for at komme til skade. Uddannelseschefen i Dansk Byggeri formulerede de unges ulykkesrisiko som et resultat af for ’meget vovemod og for lidt bevidsthed omkring sikkerhed, når de bliver sendt fra skolebænken og ud på byggepladserne’<sup>9</sup>. Han peger altså på, at de unges egne holdninger og praksis er problematiske, men at disse også spiller sammen med de holdninger, kollegaerne på pladsen har.

I 2009 kom Byggeriets Uddannelser<sup>10</sup> med en redegørelse om indførelsen af den lovpligtige arbejdsmiljøuddannelse på bygge- og anlægsgene på erhvervsuddannelserne (Redegørelse om Arbejdsmiljø og sikkerhed i EUD-uddannelserne, 2009). Heri citeres en lærer for at sige: ”der er er sået et frø der kan høstes om 10 år” (ibid: 2). Arbejdsmiljøundervisningen, og den viden om sikkerhed og risiko på arbejde de formidler, beskrives potentielt som en måde at ændre arbejdsmiljøet til det bedre. Der argumenteres i redegørelsen for, at ”når niveauet bliver hævet for alle nyuddannede elever, vil det på sigt slå igennem i et bedre arbejdsmiljø, større sikkerhed og færre skader, nedslidning og ulykker” (ibid). Denne opfattelse af undervisningen som et frø indikerer, at viden om arbejdsmiljø opfattes som kimen til en udvikling, der kan forandre arbejdsmiljøet i branchen. De unge er i denne optik en slags forandringsagenter,

---

<sup>8</sup><http://m.business.dk/article.pml?guid=15869336>.

<sup>9</sup> <http://www.danskbyggeri.dk/presse+-c12-+politik/presse+-c12-+politik/nyheder/nyhedsarkiv/nyhedsvisning?docid=10461>.

<sup>10</sup> Byggeriets uddannelser har sekretariatsfunktion for en række af byggeriets uddannelser, blandt andet for det faglige udvalg for Træfagenes Byggeuddannelse. Det faglige udvalg er paritetisk sammensat med 3 repræsentanter fra arbejdsgiverside og 3 repræsentanter fra arbejdstagerside og har det overordnede faglige ansvar for tømreruddannelsen. Se [www.bygd.dk](http://www.bygd.dk).

hvor viden og uddannelse er det middel, der skal til for at skabe forandring til det bedre i arbejdsmiljøet, og ad den vej nedbringe antallet af ulykker og skader.

Antagelsen, at viden kan være et middel til forandring, er ikke kun et særkende for den danske arbejdsmiljøundervisning; skolesystemer overalt i verden er båret af forventningen herom. I bogen *The Cultural Production of the Educated Person* (1996) har antropologen Bradley A. Levinson og hans kollegaer netop adresseret, hvordan skoler globalt set er drevet af en forestilling om, at viden kan ændre - ikke kun specifikke forhold - men i bredere forstand: Viden kan både ændre mennesker samt omverdenens syn på 'den uddannede' (jf. *ibid*:1) på samme tid. Arbejdsmiljøundervisningen på tømreruddannelsen er relateret til denne opfattelse af viden som løftestang for bedre praksis (eller adfærd). Det er en praksis, som skal drives af ændrede holdninger blandt eleverne, og samtidigt give genklang i branchen ved, at de unges viden anerkendes, når de forlader skolen. På den måde kan viden indirekte komme den enkelte til gode i form af færre skader og gener. Samfundsmæssigt vil der også være en gevinst i form af lavere omkostninger pga. fravær og sygdom samt et bedre image og bedre mulighed for rekruttering til byggefagene (branchen og skolerne).

Når jeg indleder denne afhandling med at opridse den statistiske risiko for, at unge kommer til skade, og med at pege på forestillingen om uddannelse som et middel til at skabe ændringer, der kan nedbringe denne risiko, er det for at rette fokus mod den vidensopfattelse som uddannelse i arbejdsmiljø i Danmark bygger på. Det præmis, den bygger på, er, at undervisning etablerer en viden, som siden kan ændre holdninger og senere hen ændre praksis. Sammenhængen mellem viden, holdninger og praksis (på engelsk betegnet KAP modellen) er den præmis, som ofte ligger til grund for undervisning i form af videnstilegnelse og oplæring.



Antropologen Lotte Meinert har blandt andet vist, med et eksempel fra en helt anden sammenhæng, nemlig fra sundhedsundervisning af børn i Uganda, hvordan undervisning iværksættes ud fra et ønske om at skabe forbedringer (Meinert, 2001: 19). I Uganda viser det sig dog, at børnene ikke uden videre *kan* praktisere det, de har lært på skolen, da de agerer nederst i et aldershierarki i familierne. Men selv om undervisningen ikke direkte kan omsættes i praksis, viser hun, at børnenes opfattelse af sig selv og andres opfattelse af dem, ændrer sig – de er nogen, der ved noget – og på den måde får den viden, de har, betydning (ibid). Meinerts eksempel peger på, at viden kan positionere individer (børn eller lærlinge) som aktører, der bruger deres viden socialt. Men Meinerts eksempel viser også, at deres brug af viden er mindre instrumentel, end undervisningsstrategierne ofte lægger op til. Dette perspektiv kan åbne for en forståelse af, at viden kan fungere som en belastning, 'han spiller klog', i kontekster, hvor formel viden snarere underspilles, end den proklameres.

Selv om forestillingen om forholdet mellem viden, holdninger og praksis bruges som afsæt for forebyggelse, både i arbejdsmiljø og i andre sammenhænge, er det ikke et udtryk for, at det er sådan, forebyggelse bedst fungerer<sup>11</sup>. Spørgsmålet er så, hvordan denne opfattelse relaterer sig til den praksis, tømrerlærlingene er en del af i løbet af deres uddannelse. Hvilke andre former for viden kunne tænkes at have betydning for praksis? Hvilken viden skabes i udførelsen af arbejdet?

Unge statistisk høje risiko for at komme til skade på arbejde fungerer som et incitament til at skabe forbedringer i unges arbejdsmiljø og in-formerede i høj grad også mig, som antropologisk forsker i arbejdsmiljø til netop at fokusere på unge i byggebranchen som særlig gruppe. I det

---

<sup>11</sup> Ulykkesforskerne Johan Lund og Leif Edvard Aarø (2004) har lavet et review af litteraturen på ulykkesforebyggelsesområdet, og de peger på at, KAP modellen er meget brugt indenfor ulykkesforebyggelse, men at den viser sig meget lidt anvendelig i praksis.

følgende redegør jeg for projektets forskningsspørgsmål, og hvordan fokus for undersøgelsen ændrede sig undervejs.

### *Sikkerhed som tryghed i nuet*

Dette ph.d.-projekt har haft til formål at ”undersøge, hvordan hhv. erhvervsskolens og praktikstedets forskellige former for sikkerhedsopfattelser integreres og forhandles i tømrerlærlinges praksis, og hvordan deres læring i forhold til sikkerhed hænger sammen med udvikling af faglig identitet og kunnen i løbet af uddannelsen som tømrer”.

**Jeg havde formuleret tre forskningsspørgsmål:**

- 1) Hvordan udvikles tømrerlærlinges risikoforståelser og sikkerhedspraksis i løbet af deres faglige uddannelse i samspillet mellem egne erfaringer, praksis og holdninger på arbejdspladsen og risikoopfattelser i samfundet generelt?
- 2) Hvordan kan lærlinge lære sikkerhed? Og hvornår, og hvordan defineres grænser for (u)sikker praksis (på skolen og på jobbet)?
- 3) Hvordan hænger risikoforståelse og sikkerhedspraksis sammen med lærlingens identitet som hhv. lærling, ung, mand/kvinde og (u)erfaren, relateret til det firma han arbejder i?

Helt overordnet var formålet udtryk for et ønske fra min side om at placere lærlingens risiko for ulykker og skader på arbejde i tømreruddannelsens praksis. Jeg ville altså undersøge, hvordan unge på tømreruddannelsen informeres, lærer og praktiserer risiko og sikkerhed, mens de er under uddannelse. Tømreruddannelsen er bygget op som en

*En stige er et let tilgængeligt hjælpemiddel, men i længden en ubekvem arbejdsstation.*

vekseluddannelse, med skoleophold og praktik i en virksomhed, og målet var at undersøge, hvordan risiko og sikkerhed blev håndteret, blev lært i løbet af uddannelsen, - ikke kun på skolen<sup>12</sup>. Meget forskning omkring erhvervsskolerne fokuserer overvejende på skoledelen



af uddannelsen<sup>13</sup>. Formålet i dette projekt var at følge eleverne i uddannelsens forskellige dele (skole og praktikvirksomhed) for dermed at kunne placere risiko og sikkerhed i uddannelsens praksis. Samtidigt har formålet været at relatere lærlinges opfattelse af risiko og sikkerhed til bredere samfundsmæssige (i.e. velfærdsstatslige) risikoopfattelser, samt til lærlingenes egne opfattelser af sig selv i relation til arbejdet.

Formuleringerne *risikoopfattelser* og *sikkerhedspraksis* skal ikke her forstås sådan at det ene, risikoopfattelser, fører til det andet, en bestemt

---

<sup>12</sup> Erhvervsuddannelserne er erhvervskompetencegivende. Læringsmål i uddannelsesordningerne har derfor fokus på kompetencer, målet er at varetage bestemte jobs. 'Skoleundervisningen og praktikop-læringen er at udvikle elevernes kompetencer; det vil sige deres evne til at anvende det, de kan og ved i forskellige situationer i praksis' (Aarkrog, 2012: 35).

<sup>13</sup> Jf. Søgaard Sørensen (2009), Præstmann Hansen (2009). Bogen Praktikkens læringslandskab. At lære igennem arbejde, af Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red.), 2003 er dog en undtagelse.

sikkerhedspraksis<sup>14</sup>. Risiko kan også tænkes som praktiseret, og man kan have holdninger til sikkerhed. Lærlingenes opfattelser af risiko handler om den måde, lærlingene formulerer sig på, når de taler om fare, risiko og sikkerhed i deres uddannelse (og arbejde). Sikkerhedspraksis derimod bruger jeg om det, de gør, måder de handler på, for at undgå unødige ulykker og skabe tryghed i det, de laver.

Undervejs har min indsigt i lærlingenes praksis vist mig en diskrepans mellem min opfattelse af risiko og lærlingenes. Jeg har set risiko, hvor lærlingene har set normalitet, og jeg har set usikker praksis, hvor de har haft fokus på, hvordan de kan håndtere deres arbejdsopgaver godt. Feltarbejdet, som afhandlingen baserer sig på, viste, at elever og lærlinge<sup>15</sup> i deres praksisfællesskaber sjældent forholdt sig eksplicit til risiko. I stedet opdagede jeg, at de ræsonnerede og agerede i forhold til, hvad de selv opfattede som sikkert nok og ofte ud fra, hvad de beskrev som en følelse af tryghed i udførelsen af opgaverne. I forbindelse med et fokusgruppe-interview på skolen blev denne tilgang meget tydelig for mig. De fortalte om, hvordan de håndterede farlige situationer, for eksempel tagarbejde. Og én af dem sagde:

*”Hvis taget er pilråddent, jo, så går man mere forsigtigt. Man tænker lige over det og hører på, om det knager, man går tæt på skruerne. Men der plejer ikke at ske noget, hvis man husker at træde de rigtige steder. (..) I starten tænkte jeg meget over, hvor jeg trådte hen. Det forsvinder med tiden”.*

<sup>14</sup> Hvor en kulturteoretisk tilgang har fokus på forskellige personer eller grupperes forskellige vurderinger og bedømmelse (jf. Lupton, 1999), er det ikke min hensigt at relativisere 'opfattelser af risiko' i modsætning til hvad risiko er. Jeg noterer dette her, for at understrege at 'risikoopfattelser' her refererer til hvordan risiko er for lærlinge. Dermed indføres et ontologisk fokus, som jeg vil komme tilbage til.

<sup>15</sup> Jeg bruger betegnelsen elever, når de er på skoleophold på erhvervsskolen og betegnelsen lærlinge, når de er i praktik ved mester.

Dette udtrykke en opfattelse af, at sikkerhed i højere grad knyttes til en følelse af mestring end til information om risiko og viden om sikkerhedsforanstaltninger. Derudover var trygheden knyttet til oparbejdelse af erfaring over tid og til opøvelse af en evne til at mestre opgaverne uden at tænke.

I løbet af feltarbejdet gled spørgsmålet om tømrerlærlingenes risikoopfattelse og sikkerhedspraksis gradvist i baggrunden, for i stedet at blive afløst af spørgsmålet om, hvorfor lærlingene bliver ved med at udføre det farefulde arbejde, når de ved, det er farligt? Når der findes personlige værnemidler<sup>16</sup> og sikkerhedsforanstaltninger<sup>17</sup>, de kan bruge, hvorfor bruger de dem så ikke altid? Jeg begyndte at lede efter andre former for viden – end den om risiko for at komme til skade.

I afhandlingen vil jeg argumentere for, at en væsentlig grund til, at lærlingene udfører arbejde som *er* farligt arbejde, er fordi de rent faktisk føler sig trygge i deres arbejde. Som jeg vil vise i de kommende analyser, betyder det ikke, at de *altid* føler sig sikre, eller at de ikke har oplevet at komme til skade. Følelsen af tryghed er knyttet til det at 'prøve ting'. Og adgang til at prøve at udføre forskellige opgaver er knyttet til øvelse og til opnåelse af erfaring.

---

<sup>16</sup> Personlige værnemidler er 'alt udstyr, herunder beklædning, der er bestemt til at skulle beskytte de ansatte mod en eller flere risici, som kan true vedkommendes sikkerhed eller sundhed under arbejdet, samt ethvert tilbehør, der tjener dette formål'. (Bekendtgørelse om brug af personlige værnemidler, Arbejdstilsynets bekendtgørelse nr. 1706 af 15. december 2010, kapitel 1, § 2).

<sup>17</sup> Eksempelvis stillads, indretning af arbejdspladsen etc.

De mere empirisk inspirerede spørgsmål, som afhandlingen overordnet set adresserer, er derfor:

- (1) hvad er sikkerhed – sikker praksis og sikker viden – for lærlinge?
- (2) hvad lærer lærlingene i hverdagens tumult og skiftende opgaver i praktikvirksomheden (er arbejdsmiljøet relateret til arbejdssikkerhed)?
- (3) hvordan får lærlinge adgang til viden om, hvordan man udfører opgaverne? og
- (4) hvordan er villkårene for etableringen af en erfaringsbaseret viden for lærlinge?

Det empiriske projekt, jeg begiver mig ud i med denne afhandling, er således at vise, hvordan lærlingene etablerer tryghed i arbejdet relateret til den måde, hvorpå de vurderer og bedømmer opgaverne. Hermed fokuseres på, hvordan forskellige former for viden aktualiseres og forhandles i lærlingenes vurdering af opgaverne, og på hvordan etableringen af sikker praksis (forstået som tryghed) foregår. Fokus er på, hvordan lærlingens plads i praksisfællesskabet på skolen og på arbejdspladsen gør nogle former for viden, og nogle forståelser af sikkerhed, mere relevante end andre i denne proces. Analytisk er min interesse således den sortering af viden i forhold til konkrete udfordringer, som er integreret i enhver praksis.

Lærlinges arbejdsmiljø – og ikke mindst de skader og ulykker der forekommer i dette miljø – er et projekt, som har samfundsmæssig bevågenhed, og som der er igangsat forskellige tiltag for at gøre noget ved. Dette ph.d.-projekt er ikke en evaluering af disse initiativer – det er snarere

en anskueliggørelse af, hvordan sikkerhed, set fra lærlingenes ståsted, etableres med og mod reglerne<sup>18</sup>. I en ny artikel argumenterer ungsoms og sikkerhedsforskeren Mette Lykke Nielsen og hendes kollegaer for behovet for et differentieret ungdomsbegreb i forhold til kampagner og information om arbejdssikkerhed (Nielsen et al., 2013). Informationen rammer ofte forbi, fordi de unge ikke selv ser sig som risikosøgende. I praksis vurderer de fare og tryghed i forhold til tidligere erfaringer, hensynet til opgavernes udførelse i tid og i forhold til lærlingenes ønske om at være en medarbejder, de andre kan regne med.

Med dette afsæt vil jeg i den sidste del af indledningen redegøre for nogle af de centrale begreber, der bliver anvendt i afhandlingen. Jeg har allerede nævnt begreberne praksisfællesskab, viden, læring og risiko. I det følgende vil jeg redegøre for, hvordan jeg forstår disse som begreber - en redegørelse, der ikke skal forstås som en udtømmende gennemgang af litteraturen inden for disse felter, men er et overblik over arbejder, som jeg ønsker at tydeliggøre afhandlingens forbindelseslinjer til.

### *Læring: social, praktiseret og håndteret*

At viden opfattes som relateret til praksis opfattes indenfor konstruktivistisk videnskabsopfattelse som essentielt (Quay 2003). Læringsforskeren John Dewey gjorde tilbage i 1938 op med en forestilling om, at viden er en allerede etableret sandhed, der skal overføres til nye generationer (1938: 17). Viden var for Dewey knyttet til erfaringen, og som sådan konstrueret i praksis. Deweys 'experiential education' (Quay 2003: 106)

---

<sup>18</sup> Dette er i tråd med Meinerts projekt: "Rather than evaluating the disciplinary structures and hidden curriculum of the schools, I attempt to describe the social dynamics of these and understand how they are experienced to work for social actors within them". (Meinert, 2001:6).

var et forsøg på et opgør med opfattelsen af læring, som knyttet til overlevering af viden i institutionelle rammer. I nyere tid har særligt to forskere, antropologen og læringsforskeren Jean Lave og uddannelsesforskeren Etienne Wenger, haft stor indflydelse på opfattelsen af læring i praksis (Lave og Wenger, 1991). De har begge (uden direkte referencer til Deweys forskning) flyttet denne videre i en mere social retning. Lave og Wenger beskæftiger sig både med, hvordan læring foregår via *legitim perifer deltagelse*, samt hvordan læring foregår i *situerede praksisfællesskaber*. Praksisfællesskabet består for de to forskere af relationer mellem personer, aktiviteter og verden – relationer, der etableres og udvikles over tid og i relation til andre fællesskaber (ibid: 98). Udgangspunktet for deres forskning er en interesse i 'apprenticeship', ikke kun forstået som formaliserede lærlingeforløb, men snarere som en måde at lære på, der karakteriserer al læring og tilegnelse af viden mere generelt. De fremsætter en forståelse af læring, som en tilegnelse, der involverer hele personer og derfor ikke handler om at modtage viden. De er også optaget af, at læring i denne optik ikke udelukkende drejer sig om mesterlærens former for uformel viden, men at læring er "an integral and inseparable aspect of social practice" (ibid: 31). Når det gælder spørgsmålet om, hvordan læring foregår, har Lave og Wenger introduceret (og konstrueret) begrebet legitim perifer deltagelse – et begreb som igen er knyttet til opfattelsen af læring som deltagelse (ibid: 29). Legitim perifer deltagelse betegner en deltagelsesproces, hvor den lærende deltager i praksisfællesskaber; situeret og over tid. Betegnelsen perifer er udtryk for en position eller plads i praksisfællesskabet, hvor man deltager med de forudsætninger man har, og via deltagelsen bevæger man sig mod såkaldt 'fuld' deltagelse (ibid). Lave og Wenger understreger, at legitim perifer deltagelse er en samlet betegnelse; betegnelsen er ikke tænkt som en modsætning til illegitim deltagelse eller central deltagelse (ibid: 98). Legitim refererer til en måde at høre til på, mens perifer refererer til multiple, forskelligartede og mere eller mindre engagerede måder at være lokaliseret i feltet på (ibid). Det



situerede er for Lave og Wenger et generelt teoretisk perspektiv, der skal rette fokus mod, at mening og betydning forhandles i en læringsproces. Som en konsekvens heraf kan man ikke forestille sig en aktivitet, der ikke er situeret.

Det relationelle læringsbegreb refererer ikke kun til relationer mellem mennesker eller mellem mennesker og ting, men også til relationer i et tidsligt perspektiv. For Lave og Wenger er den perifere deltagelse ikke blot en udikingspost, men involverer deltagelse, som de betegner som "a way of learning – of both absorbing and being absorbed in – the 'culture of practice'" (ibid: 95). Hermed forbinder de også deres forskning til en praksisteoretisk tilgang, og Jean Lave ser dette perspektiv som et mere konkret bud på, hvordan læring foregår, end hun mener eksempelvis Pierre Bourdieu (eksempelvis 1980) er eksponent for (Lave 1999:48). Lave har kritiseret Bourdieus praksisteori for at være for generaliseret og for at tale om tilpasning til 'institutionelt strukturerede muligheder for individuel handling', hvor teorien om læring, som deltagelse i praksisfællesskaber, både kan omfatte individer og strukturer (ibid). Med begrebet om legitim perifer deltagelse peger Lave og Wenger altså på de forskellige måder, man kan være i feltet på.

Brødrene Stuart and Herbert Dreyfus har ligeledes dette perspektiv i deres arbejde vedrørende udvikling af kompetencer. De beskriver fem stadier i udviklingen fra novice og ekspert (Dreyfus og Dreyfus 1986: 16ff, Flyvbjerg, 2001: 20ff). Novicen handler på baggrund af generelle regler, viderekomne begyndere, bruger også situationelle pejlemærker, som de har lært at identificere på baggrund af egen erfaring fra lignende situationer. Kompetente udøvere evner at vælge på baggrund af mål og planer, og kan på baggrund af disse strukturere både kontekstafhængige og uafhængige faktorer. Kyndige og dygtige udøvere identificerer problemer, mål og planer intuitivt på baggrund af deres eget erfaringsbaserede

ståsted, og de kan analytisk vurdere deres egen intuitive tilgang inden, de handler. Endelig er der eksperter, som handler intuitivt, helhedsorienteret og synkront. Dreyfus og Dreyfus beskriver ekspertens tilnærmelse, som at en given situation frigiver et billede af problemet for eksperthen, hvori målet, planen og afgørelsen om hvordan det skal løses, uden opdeling i processens enkeltdele, manifesterer sig. Dreyfus brødrenes interesse for forholdet mellem regler og intuition (praksis), og for hvilken rolle disse spiller for, at eksempelvis en sportsudøver, håndværker eller musiker kan blive eksperter indenfor deres område. De peger på, at den gængse måde at drive undervisning og oplæring på er baseret på en forestilling om, at når man har forstået reglerne, kan man klare opgaverne. Deres forskning peger imidlertid på, at eksperter netop ikke følger regler og procedurer, men gennem erfaring (og ved at imitere andre eksperter) opnår en intuitiv viden om, hvad der er rigtigt at gøre. De siger:

”Even if there are rules underlying expertise, the rules to which the expert has access are not the rules that generate his expertise. (..) Moreover, trying to find rules or procedures in a domain often stands in the way of learning, even at the earliest stages” (Dreyfus og Dreyfus, 1986: 152).

Bevægelsen mod at blive ekspert handler altså ikke om, at få reglerne på ryggraden. Eksperter følger ikke regler, de kalkulerer ikke, de har ingen faste procedurer. I stedet handler opøvelse af kompetencer om at genkende mønstre og evne at handle intuitivt ud fra dem.

Netop denne opfattelse af en (lineær) udvikling fra uvidende lærling til vidende svend vil jeg komme tilbage til, da denne opfattelse af lærlinge som novicer eller perifere deltagere gør det svært at få øje på lærlingenes erfaringsbaserede praksis, som min forskning viser, at lærlingene allerede har, mens de er lærlinge. Jeg vil i afhandlingen vise, at lærlingene i

praksisfællesskabet – og fra tidligere praksisfællesskaber – løbende gør sig erfaringer, og at disse fungerer som en ramme for fortolkning. Adspurgt i interviews har mange lærlinge fortalt mig, at det ikke er de i de situationer, hvor sikkerhedsreglerne ikke overholdes, der er farlige, men det er situationer, hvor man *tænker for meget*, at jobbet bliver farligt. Det er denne 'tænken', der skaber uro og ulykker, mens det, som redder dem gang på gang, er evnen til at handle kompetent i nuet. Denne erfaring af at tryghed er i nuet, etablerer igen den sandhed, at hvis man tænker for meget, bliver det farligt<sup>19</sup>. Jeg vil i de kommende analyser undersøge, hvordan tilegnelse af erfaring foregår, hvad den indholder og de vilkår, som erfaringen er underlagt. Dermed kan jeg pege på at, erkendelser (via erfaring) både kommer af at prøve noget<sup>20</sup>, men også af at udstå noget<sup>21</sup>. Lærlingenes erfaringer kan dermed bruges til at referere til bestemte oplevelser og til livserfaring.

### *Risiko – eller håndtering af fare i et erfaringsperspektiv*

Megen antropologisk forskning i sikkerhed og risiko på arbejde har peget på, at udførelse af farligt arbejde ikke handler om uvidenhed om risiko, men snarere er en praktisk ignorering af risiko, hvor fokus er på løsning af opgaverne (eks. Wacquant, 1995, Desmond, 2006, Baarts, 2009). Andre forskere har vist, at risici snarere opfattes enten som noget, man skal opsøge for at træne på at løse problemer (Brun, 1995) eller noget, man bevidst lever med som del af en organisatorisk praksis (Vaughan, 1998). Den italienske sociolog Silvia Gherardi har, sammen med

---

<sup>19</sup> Dette er et perspektiv, som også er fundet i anden forskning. Antropologen Jack Haas (1977) viste, hvordan 'high steel workers' skjulte deres frygt for kollegaerne, fordi tillid til kollegaers pålidelighed er afgørende for sikkerheden. De opfattede det, som om at frygten gjorde arbejdet farligt (ibid: 168).

<sup>20</sup> På dansk kommer erfaring fra det tyske *Erfahren*, som betyder 'gennemvandre' (dansk ordbog), at tilegne sig forståelse eller indsigt gennem personlig oplevelse eller undersøgelse.

<sup>21</sup> Trækker på det tyske begreb *Erlebnis* (Dilthey, 1833- 1911), "what has been lived through" (ibid: 3).

sine kollegaer, eksplicit koblet opfattelse af praksisfællesskaber til forskning i arbejdssikkerhed (1998a & b, 2002, 2009, 2012). Gherardi og hendes kolleger har været fortalere for en opfattelse af arbejdssikkerhed som værende knyttet til praksis; ”safety is not a separable form of knowledge” (Gherardi og Nicolini, 1998a: 216). De viser i deres studier, hvordan lærlinge indenfor byggebranchen socialiseres ind i arbejdsfællesskabet og gennem aktiv deltagelse i arbejde sammen med deres ældre kollegaer bliver ”absorbed” in the culture of the community of practice” (Gherardi og Nicolini, 2002: 206). Sikker praksis læres via praktisk udførelse (ibid: 215). Gherardi præciserer i sin seneste bog praksisperspektivet og siger at, ”[W]hile theories of action start from individuals and from their intentionality in pursuing courses of action, theories of practice view actions as ‘taking place’ or ‘happening’, as being performed through a network of connections-in-action, as life-world and dwelling” (Gherardi, 2012: 77). Væsentlig for Gherardi er dog, at sikkerhed ikke kun produceres i sociale relationer mellem mennesker, men at sikkerhedspraksis – i tråd med Lave og Wengers forståelse af relationerne - også er influeret af teknologier og genstande (hjælpemidler, procedurer), og disse er med til at producere risiko- og sikkerhedspraksisser (Gherardi, 2006).

I denne afhandling lægger jeg mig op ad Gherardi og kollegaers forståelse af sikkerhed som praksis. Forestillingen om, at sikker praksis læres i praksis, står i modsætning til forestillingen om læring som resultat af overføring af viden fra vidende til uvidende, som nævnt ovenfor. At sikker praksis læres i daglig praksis – ved at bruge ting – er dog ikke ensbetydende med, at teoretisk viden ikke spiller nogen rolle for, hvordan praksis former sig. I de kommende analyser vil jeg derfor også søge at belyse den rolle, som den teoretiske arbejdsmiljøundervisning spiller – hvordan indvirker den på praksis? Kan den teoretiske viden tænkes at

spille andre roller end at være anvisende for handling?<sup>22</sup>

Håndteringen af risiko er også centralt i den canadiske sociolog Jean-Pierre Bruns studie af telefonmontører (Brun, 1995). Han viser, hvordan risikohåndtering fungerer som en del af montørernes sociale erfaring blandt kollegaerne. De ser potentielt farlige situationer som en måde at opøve en evne til at håndtere netop disse farer. Brun beskriver eksempelvis, hvordan arbejderne droppede de formelle sikkerhedsprocedurer, til trods for at hensigten med disse foranstaltninger var at forhindre dem i at komme i kontakt med de elektriske komponenter. Berøring med el kan som bekendt have fatale konsekvenser, og Brun var derfor overrasket over, at de ikke var mere omhyggelige med at følge disse procedurer (ibid: 819). Ræsonnementet fra telemontørernes side var, at beskyttelsesudstyret gjorde arbejdsforholdene rodede og trange ('cluttered and cramped' (ibid)). Dermed tog arbejdsprocessen længere tid og øgede chancerne for at komme i kontakt med strømmen, når beskyttelsen skulle fjernes. De pointerede også, at det ubeskyttede arbejde gjorde dem mere opmærksomme på de reelle farer (strømmen). De opfattede det sådan, at eksponering for fare opøvede deres evne til at håndtere farerne, og dermed til at stole på, at deres kollegaer kunne håndtere farerne. Bruns forskning viser, hvilken betydning det har for kollegaerne at erfare, at deres kollegaer kan håndtere risici. Risikohåndtering fungerer som en måde at etablere tillid mellem kollegaer (Brun, 1995).

Det er også mestring af fare, som sociologen Loïc Wacquant peger på som centralt hos amerikanske semi-professionelle boksere (Wacquant, 1995). Bokserne var meget bevidste om de risici, de udsatte deres kroppe for, og meget af deres aktivitet handlede om at modvirke disse; via løbeture og andre aktiviteter. Disse aktiviteter fungerede som en måde at

---

<sup>22</sup> Jf. Brun, 1995, Knudsen, 2009, Vaughan, 1998, Wacquant, 1995.

frasortere risici i deres bevidsthed. De var mere optaget af aktiviteterne, og af selve boksekampene, end af den risiko, de rent faktisk løb. Deres fokus på mestring af fare minimerer deres opfattelse af risiko (Wacquant, 1995). Wacquant mener, at boksernes habitus, dvs. deres måde at opfatte og agere i forhold til boksning, passer som perfekt til deres erhverv – boksningen, som dels former dem, og som de igen former (jf. Bourdieu, 1990: 53). Disse studier pegede således på, at risiko i praksis er håndtering af fare; og handler om at kunne orientere sig i situationen. Jeg vil argumentere for, at denne mekanisme også gør sig gældende for lærlinge. Risiko er skjult; ikke ved at være ukendt, men ved at være filtreret fra via optagethed af opgaven, der skal løses.

Fraværet af et eksplicit fokus på risiko gør sig også gældende blandt danske betonarbejdere (Baarts, 2004) og danske sømænd (Knudsen, 2009). Antropologen Charlotte Baarts viser, hvordan arbejdsfællesskabet er afgørende for, hvordan risiko og sikkerhed forvaltes på byggepladsen. Med begreber om dannelse, fællesskab og dømmekraft viser hun meget fint, hvordan beton'erne (et udtryk hun bruger for betonarbejderne) forklarer ulykker som "hændelige uheld" (et begreb, som ellers er elimineret fra det formelle arbejdsmiljøsystem), fordi de har brug for at kunne forklare de situationer, hvor ulykker sker, til trods for at man forsøgte at undgå dem. Begrebet hændelige uheld bygger på en iboende accept af det tilfældige, som Baarts beskriver det (ibid: 169-175). Opfattelsen af det tilfældige peger på den erfaring, at overholdelse af sikkerhedsregler i sig selv ikke garanterer sikkerhed, fordi der nogle gange sker ulykker (uheld), der ikke kunne være undgået (ibid 176/177)<sup>23</sup>. Håndteringen af fare og etableringen af tryghed (i mine ord) er hos beton'erne forankret

---

<sup>23</sup> Sociologen Matthew Desmond peger modsat dette på, at der blandt 'wildland firefighters' i USA, findes en opfattelse af at de netop er sikre, hvis de overholder reglerne. Ulykkerne tolkes dermed er resultat af at disse blev brudt – uagtet at brandmændene sjældent –også når det går godt – kan sige, at alle regler blev overholdt i udførelsen af en opgave (Desmond, 2007: 344 (note 4).

i den i kroppen indlejrede praksis og sikkerhed, i solidaritet med fællesskabet. I forhold til mit studie, stiller Baarts' studie spørgsmålet om, hvad fællesskabet egentlig betyder, når man er ny i et fag.

Spørgsmålet om erfaring, sund fornuft og viden er også temaet i Knudsens studier af søfartens arbejdsmiljø (jf. 2009, og 2005/2006: 10<sup>24</sup>). Hun viser, hvordan sømændenes opfattelser af, hvad der skal til for at udføre arbejdet sikkert, kan sammenfattes i begrebet 'sømandskab'. Sømandskab defineres som "professional judgement, their experienced intuition and the ability to see the situation's specificity" (Knudsen 2009: 298), og har dermed mere fokus på den individuelle bedømmelse, end hvad Baarts har i analysen af betonarbejderne. Knudsen beskriver, hvordan myndighedernes implementering af forskellige regler og procedurer til forbedring af sikkerheden, af sømændene opfattes som en negligering af deres erfaring: De har ikke brug for at vide, hvordan de skal agere. Som erfarne sømænd ser hendes informanter sig som hævet over reglerne, fordi de via erfaringen har lært at handle uden eksplicit at forholde sig til procedurer eller regler.

Hun peger på, at sømændene konstant skal tage stilling til etiske og moralske dilemmaer, og at overtrædelse af regler ofte handler om at opfylde reglerens intention. Med den vinkel viser hun, at situationer, der fra et arbejdsmiljø (professionelt) perspektiv vil betegnes som at springe over hvor gærdet er lavest – et udtryk som i ulykkesforskningen ofte bruges om handlinger, der ignorerer sikkerheden af bekvemmelighedsårsager – faktisk er knyttet til en modsat logik. For sømændene handler det ikke om at gøre tingene lettere for sig selv, men om at gøre det bedst muligt for alle. Knudsen viser, at sømandskab bliver en måde at praktisere sik-

---

<sup>24</sup> De to artikler, der er refereret her, baserer sig på det samme feltmateriale og fremstår i deres helhed som indholdsmæssigt ens. De to artikler refereres alligevel begge, da Knudsens beskrivelser og forklaringer fremstår forskellige på dansk og på engelsk.

kerhed på, der kan betegnes som en omvej (og ikke en genvej) i forhold til 'bare at følge reglerne' (ibid).

Både Baarts og Knudsen har, som jeg, analytisk fokus på viden som evne til at bedømme og vurdere. Dette fokus er efter min mening afgørende i forhold til at forstå, hvordan farer på arbejdet håndteres. En erfaringsbaseret bedømmelse (som både kan indbefatte faglig, sikkerhedsmæssig og social viden) kan åbne op for en forståelse af viden som socialt praktiseret i arbejdsfællesskabet. Den forståelse, mener jeg, gavner forskningen i arbejdssikkerhed, idet den fokuserer på sikkerhedspraksis som dels baseret på teoretisk/ faglig viden, dels på tavs, kropslig viden og erfaring, og ikke mindst på en moralsk form for viden, der indbefatter dømmekraft og udøvelse af visdom. Jeg vil i det videre bruge dette perspektiv til at undersøge, hvordan lærlinge udøver det håndværk, de er ved at lære, og hvordan de etablerer tryghed i arbejdet med og mod mange forskellige former for viden.

Faktisk har Knudsen (2009) allerede argumenteret for at tænke viden som dømmekraft i relation til sikker forvaltning af sømandskabet. Hun bruger det aristoteliske begreb *phronesisk*, som hun beskriver som værende baseret på eksperteres moralske og værdimæssige tilgang til udøvelse af sikkerhed på søen. I modsætning til et ensidigt fokus på forbedringer af sikkerhed baseret på en teknisk, instrumentel tilgang, giver Knudsens tilgang en bredere forståelse af, hvordan og hvorfor sømændene handler, som de gør i forhold til sikkerhed. Jeg finder Knudsens brug af det aristoteliske vidensbegreb meget inspirerende, og i det følgende vil jeg redegøre for, hvordan jeg tænker, at en opdeling i de aristoteliske vidensformer kan fungere som et spejl i forhold til lærlinges konkrete etablering af tryghed i udførelsen af arbejdet. I forlængelse af Knudsens studie kan man spørge: kan lærlinge tænkes at evne at udøve den moralske dømmekraft til trods for, at de nærmest pr. definition netop ikke er eksperter?



## *Viden som vurdering*

Jeg har allerede været inde på, at lærlinge *har* erfaring; de erfarer gennem de ting, de oplever og de ting, de udholder undervejs. Jeg vil senere komme ind på, hvordan dette står i kontrast til den mangel på erfaring, som ofte bliver associeret med det at være lærling, novice, nybegynder. Men hvis nu erfaringen er en stadig pågående proces, mener jeg, der er brug for et begreb om viden, som kan tage højde for viden som moralsk erfaring, det vil sige som den praktiseres i praksisfællesskabet. Aristoteles' tre former for viden; episteme, techne og phronesis kan føre os i den retning. I min tolkning af disse begreber lægger jeg mig op ad samfundsforskeren Bent Flyvbjergs (2001) brug af begreberne, samt Søren Porsborgs forståelse, som den kommer til udtryk i hans forord til hans egen oversættelse af Aristoteles' *Etikken* (2000). Derudover har Knudsen også brugt det aristoteliske phronesis begreb for at fremanalysere den moralske, etiske viden, der er en del af praktiseringen af sømandskabet.

Episteme er for det første den vidensform, der omfatter den teoretisk-videnskabelige viden – i dag det, der betegnes som forskningsbaseret viden. Denne form for viden er 'achieved by analytical rationality' (Flyvbjerg, 2001: 56). Techne, eller praktisk viden, er den anden form og omhandler tilvirkning og frembringelse og den kyndighed, der ligger i at frembringe noget. Flyvbjerg beskriver denne form for viden som "concrete, variable and context dependent" (Flyvbjerg, 2001:56). Ifølge Flyvbjerg er techne, "the application of technical knowledge and skills according to a pragmatic instrumental rationality" (ibid: 56). For det tredje er phronesis den vidensform, der er kendetegnet ved praktisk og etisk klogskab: "a sense of the ethically practical (..) moved by a sense of proper order among the ends that we pursue" (ibid: 57).

Der er på dansk forskellige oversættelser af phronesis; i Niels Møllers

oversættelse fra 1936 bruges ordet forstandighed (Aristoteles, 1936), mens Porsborg betegner phronesis som kløgt (som han definerer som forstandighed, livsvisdom og moralsk indsigt) (Aristoteles, 2000: 24).

Phronesis betegnes således som evnen til at orientere sig i egne og andres handlinger (ibid). Aristoteles betegner den ”kløgtige som generelt velovervejet. Ingen overvejer og træffer beslutninger om de ting, som umulig kan være anderledes, og heller ikke om ting som han umuligt kan udføre” (Aristoteles, 2000: 153). Phronesis er derfor viden om, og evne til, at handle på foranderlige ting. I Møllers oversættelse er beskrivelsen af dem, der er forstandige, meget fint formuleret på følgende måde: ”vi kalder dem forstandige<sup>25</sup> på dit og dat, som dygtigt véd at regne ud, hvordan de kan nå et godt mål, i tilfælde, hvor der ikke er nogen fast regel at gå efter (...) en forstandig mand er en som har evne til at overveje og fatte råd” (Aristoteles 1936, 150/151). Jeg vil bruge denne tredeling af vidensformer til at lokalisere forskellige former for sikkerhedspraksisser. Jeg vil i særlig grad anvende phronesis begrebet til at undersøge, hvordan praktisering af ansvar i specifikke situationer er en videnspraksis.

Aristoteles kobler både kendskabet til det almene og det enkelte, til udøvelse af kløgt. Han siger:

”[K]løgten angår ikke kun de almene ting, men må også kende de enkelte ting. For den er handlende, og handling angår de enkelte ting. Derfor findes der også folk, som ikke er vidende, men er mere handlekraftige end andre, som er vidende, og det er dem, som er erfarne i andre ting. For hvis man ved at lyst kød er let fordøjeligt og sundt, men ikke ved, hvilket kød der er lyst, da kan man ikke frembringe sundhed. Men den der ved, at fjerkræ er lyst kød, han

---

<sup>25</sup> I Porsborgs oversættelse ’kløgtige’ (2000:153).

vil bedre kunne frembringe sundhed. Kløgten er handlende. Og derfor må den omfatte kendskabet både til de almene og til de enkelte ting, og kendskabet til de enkelte ting især” (Aristoteles, 2000: 156).

I følge Flyvbjerg omhandler dømmekraften det, der moralsk set ikke er neutralt, det vil sige situationer, hvor viden, regler og evne til at håndtere (skill) overvejes i forhold til, hvordan man bedst kommer ud af situationen ikke bare personligt, men også i forhold til fællesskabets bedste (jf Flyvbjerg, 2001: 56/57). Hos Aristoteles er disse vidensformer knyttet til dyder; hvor mennesket i søgen efter lykken, det gode liv, balancerer mellem ekstremer. Han betegner eksempelvis mod som mellemvejen mellem det at være en kujon, og det at være overmodig og ubesindig. Forestillingerne om 'den gyldne middelvej' og 'alt med måde' stammer fra Aristoteles' teori om midten (Aristoteles, 2000: 18). I forhold til den balanceakt, som mange lærlinge har beskrevet i forhold til praktisering af sikkerhed (hvor forskellige hensyn vejes op mod hinanden), kan begreberne om kløgtighed i handling knyttes til det at finde frem til det, der fungerer i nuet, og på den måde undgå at gå for meget op i sikkerhed, og i stedet bruge den sunde fornuft til at finde trygge løsninger.

Jeg kan bruge det aristoteliske vidensbegreb til at vise, at sikker praksis er praktisering af flere forskellige former for viden, der fungerer på forskellig vis for lærlingene i deres vurdering af, hvad der er rigtigt at gøre i den enkelte situation. Den måde, lærlinge lærer fagligt på (ved at 'se sig ud' af problemerne, og anvende teoretisk viden strategisk), er en parallel til, hvordan de også lærer sikkerhed; altså at det ikke læres teoretisk, men i sikker praksis. At lære handler med andre ord om at gøre, mærke, og se - og prøve igen og igen. Jeg vil argumentere for, at denne måde at lære på også er knyttet til lærlingenes opfattelse af, 'at regler om sikkerhed ikke kan gå op i virkeligheden' – da læring i *virkeligheden* handler om, hvor-

dan man lærer og gør ting i praksis. Med phronesis (praktisk kløgtighed) kan jeg vise, hvordan lærlinge (også) foretager moralske vurderinger i nuet, eksempelvis påtager sig farlige opgaver, fordi de ikke vil skubbe det over på deres kollegaer. Ved at anvende phronesis kan ulykkesforskningens ofte noget ensidige fokus på unge som risikogruppe (jf. Breslin et al. 2007, Rasmussen et al. 2011; Salminen 2004,) ændres. Dermed åbnes op for at se, at deres praksis på byggepladserne (og i uddannelsen) ikke kun er risikoadfærd, men handler om etablering af tryghed i arbejdet. En etablering, som er lokaliseret i moralske praksisser, hvor målet ikke er sikkerhed i objektiv forstand. I stedet er lærlingenes praksisser en del af de (arbejds)processer, der fører til målet; færdiggørelse af sikre byggerier. Denne tilgang bygger videre på anden antropologisk forskning i arbejds-sikkerhed (jf. Knudsen, 2009, Baarts (2009), Desmond, 2006, Haas, 1977, Gherardi og Nicolini, 2002). Mit studie viser endvidere, at også lærlinge udøver deres viden fra et placeret, socialt ståsted, baseret på deres erfaringer med arbejdet. At lærlingene også handler ud fra en differentieret, moralsk viden er måske kontroversielt, da det netop er lærlingenes erfaring, der i praksisfeltet angives som årsag til, at det er svært at undervise lærlinge i arbejdsmiljø. Spørgsmålet om, hvorfor lærlinge udfører farligt arbejde, kan dermed belyses ved fokus på den måde, lærlinge etablerer tryghed i udførelsen af opgaverne; på baggrund af deres viden om risiko, deres teknisk, faglige kunnen og deres kløgtige vurderinger i konkrete situationer.

I det følgende vil jeg skitsere afhandlingens opbygning. Den er inddelt i tre dele og i syv kapitler, der er organiseret på følgende måde:

### **Del 1: Forhåbningen**

Den første del af afhandlingen er samlet under overskriften Forhåbningen. Betegnelsen henviser til den type positive forventning om forbedring, defineret på forskelligt vis, som undervisning, opnåelse af viden og informeret praksis er båret af (jf. Meinert, 2001, Levinson et al, 1996). Hermed ønsker jeg at understrege dels den forhåbning om opnåelse af viden, som mit ph.d.-projekt er båret af, og dels den forhåbning, som knytter sig til undervisning af elever på erhvervsskolen, som jeg allerede har været inde på i indledningen. Forhåbning peger på det ønske om udvikling til det bedre, om mere og bedre viden, sikrere praksis og arbejdsmiljø - et frø som vokser til noget større – som unges arbejdsforhold i Danmark er omfattet af.

### **Kapitel 1: Feltarbejdet – placering og resonans**

Kapitlet viser, hvordan denne etnografi om lærlinge på arbejde er blevet til, og hvordan forsøget på at skabe resonans mellem lærlingenes verden og min forståelse af den er forsøgt aktualiseret i afhandlingen. I tråd med lærlingenes udfordring med at ”se sig ud af den tegning”, som en lærling formulerede det, redegør jeg i kapitlet for, hvordan jeg har grebet udfordringen med at *se mig ud af* empirien an, for at kunne forfatte denne tekst.

### **Kapitel 2: Arbejdsmiljø og undervisning**

I dette kapitel flyttes fokus til analyserne af, hvordan forhåbningen om færre ulykker og bedre arbejdsmiljø spiller ind på erhvervsskolens

praksis; dels i den teoretiske undervisning i faget arbejdsmiljø og dels i skolens værksteder. Kapitlet skærper blikket på, hvordan forhåbning om forbedring er udtrykt i lovgivningen, og forsøges implementeret i undervisningen i arbejdsmiljø. Derudover fokuseres på den rolle den teoretiske arbejdsmiljøundervisning spiller, og hvilke andre former for opfattelse af sikkerhed, der også er på spil og til forhandling i den praktiske del af undervisningen.

Evnen til at passe på sig selv viser sig afmonteret fra den epistemiske form for viden og er allerede på skolen koblet fra praksis. Analytisk er fokus i denne del på, hvordan forholdet mellem teoretisk viden (episteme) og praksis opfattes og praktiseres i erhvervsuddannelsen, i relation til konstruktioner af, hvad en god tømrer skal kunne.

## **Del 2: Virkeligheden**

Den anden del af afhandlingen sætter fokus på lærlingenes 'teori' om "sikkerhedsregler, der ikke kan gå op i virkeligheden". I denne del er fokus på den viden, der er knyttet til udførelsen af håndværket, og den know how der er forbundet hermed<sup>26</sup>. Begrebet *techne* kan her tjene til at holde fast i, hvordan tilegnelse af den tekniske viden foregår, hvor faglige vurderinger og bedømmelser er centrale.

## **Kapitel 3: Ude hos mester**

Kapitlets empiriske udgangspunkt er feltarbejdet hos Karsten, med fokus på håndteringen af opgaverne i den daglige praksis. Analysen trækker på Willis' begreb om en mandig måde at håndtere opgaverne på (Willis, 1997). Jeg argumenterer for, at lærlingene i arbejdsfællesskabet i lærer at

---

<sup>26</sup> Se Dreyfus og Dreyfus (1986:16) om 'knowing that' og 'knowing how'.

fokuserer på håndtering af opgaver (og af farer), og at de derved etablerer sig som mænd der er i stand til at påtage sig arbejde. I denne proces forsvinder arbejdets risici; løsningen af opgaverne kommer i fokus.

#### **Kapitel 4: Tingenes viden - om at se & glemme forbindelser**

Dette kapitel handler om forholdet mellem teoretisk viden og praktisk kunnen med fokus på *tings viden* (Henare, Holbraad og Wastell, 2007). Jeg undersøger, hvordan lærlinge bruger ting (en tømrrer-tegning eller et stykke træ på en opsnøringsplade, eller flaske med præcisionsskum), og hvilke vidensforbindelser disse ting indgår i, med fokus på, hvordan lærlingene relaterer sig til og arbejder sig ind i opgaverne via ting. I dette kapitel vender jeg således det empiriske fokus lidt på hovedet: spørgsmålet er dermed ikke, hvordan lærlingene bruger deres viden til at gøre ting, men hvad tingenes viden gør med dem, altså hvilken viden tingene bidrager med.

#### **Kapitel 5: Fortællinger om risiko på arbejde**

I kapitel fem sættes spørgsmålet om lærlingenes risikoopfattelser eksplicit til diskussion. Med udgangspunkt i interviews med lærlingene undersøges deres opfattelse af farerne i deres arbejde, og hvordan disse bedst modvirkes eller tackles. Kapitlet lægger også op til en diskussion af forskellige teorier om risiko og sikkerhed med det formål at pege på disses anvendelighed i forhold til at forstå, hvad sikkerhed på arbejde er for tømrrerlærlinge.

### **Del 3: Fornuften – den sunde**

I del 3 undersøges, hvordan lærlingenes plads i arbejdsfællesskabet har betydning for den viden, de får adgang til og, deres muligheder for at forbinde sig til forskellige former for viden. Analyserne i denne del af handlingen fokuserer på, hvordan en viden er socialt og moralsk placeret, og hvordan konstruktioner af den sunde fornuft er koblet til forskellige former for viden. Dermed undersøger jeg vilkårene for at praktisere den sunde fornuft i tømreruddannelsens praksisfællesskaber.

### **Kapitel 6: På plads i hierarkiet; forhandlinger af plads og autonomi**

I kapitlet undersøges, hvad lærlingenes forskellige roller i deres praktikvirksomheder betyder for de muligheder, de har for at erhverve sig erfaringer – og for dermed at vide, hvordan man udfører jobbet. Analyserne holder fokus på, hvordan status og social rangering indgår i moralske og kønnede vurderinger af, hvordan man begår sig på arbejdspladsen – og hvordan man praktiserer sikkerhed. Der trækkes på en forståelse af kønnede praksisser, der er situerede i bredere sociale sammenhænge. Analyserne tager udgangspunkt i emiske begreber om *plads* og om at *blive en mand*. Disse kobles til teoretiske begreber om hierarki på arbejdspladsen og forholdet mellem objektiv plads og subjektiv placering, og hvordan følelser spiller en rolle i samspillet med andre (Clark, 1990, 2004). Dermed anskues uddannelsen til tømrer i et helhedsperspektiv, der tager højde for lærlingenes egen forståelse af, hvad der er vigtigt at vide, og hvordan man får adgang og forbindelse til denne viden.



### **Kapitel 7: Mellem foranstaltninger og fornuft**

I kapitlet er temaet er den sunde fornuft, set som lærlingenes balance mellem risikoforanstaltninger og fornuftig disponering af de midler, der er til rådighed i forhold til konkrete vurderinger af de opgaver, de skal løse. Jeg vender tilbage til Dreyfus og Dreyfus' niveauer for læring, samt undersøger erfaringens forbindelse til udøvelse af kløgtigt tømrerarbejde.

### **Konklusion**

Til slut opsummerer jeg analysernes konklusioner og afhandlingens bidrag til specielt forskningen i arbejdssikkerhed. Jeg diskuterer afslutningsvis spørgsmålet om lærlingenes muligheder for at agere forandringsagenter i forhold til arbejdsmiljø og sikkerhed.



*11 trin til en sikker trappe.  
Modeltrappe fra fjerde hovedforløb.*

## *Del 1: Forhåbningen*

Som jeg allerede har skitseret, er mulighederne for realisering af forhåbningen om bedre arbejdssikkerhed for unge knyttet til viden og læring, til fællesskaber og praksis. Denne forhåbning skaber et behov for en nærmere undersøgelse af, dels hvilken form for viden man har brug for, hvis man skal sættes i stand til at handle bedre, og dels hvordan lærerens rolle i fællesskabet er forbundet til opnåelse af viden (på skole og i praktikvirksomhed). Jeg har tidligere været omkring Dreyfus brødrenes pointe om, at det ikke er kendskabet til regler, der fører til kompetent handlen, men at en sådan handlen forudsætter en evne til at foretage vurderinger i konkrete situationer.

Kapitlerne i denne første del af afhandlingen fokuserer både på reglerne og på vurderingerne.



## Kapitel 1

### Feltarbejdet – placering og resonans

Noter fra feltarbejde hos Martin i juni 2011:

*”Jeg (Regine) står på den øverste stilladsbro, da formanden dukker op øverst på taget. Han går på den anden side af taget og råber ned til os, om vi har et ekstra batteri på den her side. Opladeren står lige ved siden af mig, og det grønne lys indikerer, at det er ladet op. Jeg tager det ud af opladeren, og øverst på taget gør han sig klar med hænderne til at tage i mod. Der er lige akkurat blevet lagt tagplader på, men der er ingen lægter på tværs, som man kan få fodfæste på, hvis man skal gå op på taget. Jeg bliver nødt til at smide batteriet op til ham. Lige da batteriet forlader min hånd, føler jeg, at jeg har brugt alt for lidt kraft i kastet. Han kan ikke nå at gribe det! Jeg bliver stående og kigger efter det, og han er fokuseret på batteriet, som han griber. Jeg er lettet, og han har fået, hvad han skulle bruge. Men hvad, hvis han havde været nødt til at strække sig efter det og havde mistet balancen?”*

Denne min egen erfaring fra feltarbejdet blandt tømrerlærlingene eksemplificerer den slags dagligdags usikkerhed, som tømrerarbejdet er fyldt med; hvor sikkerhed ikke ekspliciteres, men findes i følelsen af letelse, i vurderingen af hvordan tingene bedst gøres, i manglende planlægning og af situationer, der for det meste går godt. Situationen med gribe-eksemplet var ikke noget, jeg efterfølgende snakkede med de andre

på pladsen om. Jeg reflekterede først over episoden, da jeg læste mine noter langt senere i forbindelse med analyserne. I den forbindelse stillede jeg mig spørgsmålet: Hvis jeg som forsker først reflekterer over det sikkerhedsaspekt, der er involveret i denne episode, når jeg sætter mig ned for at skrive og tænke, hvornår skal lærlinge og tømrere så egentlig få tid til det?

Refleksion og vurdering er selvfølgelig ikke nødvendigvis noget, der kommer bagefter, den er en del af selve udførelsen, som eksemplet tydeliggør; formandens spørgsmål, der afføder et svar, som han igen besvarer med, ved sit kropssprog, at signalere en forventning, om at jeg vil smide batteriet til ham, og det er denne forventning, som jeg responderer på ved at smide batteriet op til ham. Hele dette scenarie er vævet ind i en kontekst, hvor erfaringen tilsiger, at det at smide ting til hinanden på taget oftest fungerer godt; og hvor usikkerheden skærper opmærksomheden på at koordinere bevægelser, holde balancen, men i sidste ende mest handler om at hjælpe hinanden, løse opgaverne og komme videre. Antropologen Michael Jackson har talt om, hvordan det antropologiske feltarbejde blandt andet handler om at skabe forbindelse til andres viden og praksis ved at gøre, som de andre gør, eller som han siger: "using one's body in the same way as others in the same environment, one finds oneself informed by understandings which may then be interpreted according to one's own custom or bent, yet with the experience of those among whom one has lived" (Jackson, 1983: 340- 341). Han beskriver, hvordan han selv forbandt sig til denne viden og erfaring, da han begyndte at tænde sit bål på samme måde som de andre i landsbyen, hvor han boede. Denne erfaring bragte ham i forbindelse med de andres erfaringsverden på en ny måde; opmærksomhed på nuet, økonomisering med brændet, bedre ild, hvad han betegner som "the intelligence of the technique" (ibid: 340).

I dette kapitel vil jeg beskrive, det konkrete sted som felten var, og vise hvordan jeg, via den måde feltarbejdet blev konstrueret på, lærte feltet at kende.

## Felten, som jeg lærte den at kende

I udformningen af mit ph.d. -projekt, som skulle handle om unge og arbejdssikkerhed, valgte jeg at fokusere på tømrerlærlinge. Dette var ud fra den vurdering, at de repræsenterede en gruppe af unge, som har mange ulykker og at de er på vej ind i et ulykkestungt erhverv. Tømrerfaget er desuden et stort fag og viden, om hvad der er vigtigt for tømrerlærlinges sikkerhed, kan derfor potentielt komme mange til gode<sup>28</sup>.

*Som allerede anført var projektets formål at undersøge, hvordan henholdsvis erhvervsskolens og praktikstedets forskellige former for sikkerhedsopfattelser integreres og forhandles i tømrerlærlinges praksis, og hvordan deres læring i forhold til sikkerhed hænger sammen med udvikling af faglig identitet og kunnen i løbet af uddannelsen som tømrer.*

For at undersøge dette havde jeg brug for at følge lærlinge både på skolen og i deres praktikvirksomheder, og for at kunne undersøge noget om udvikling havde jeg brug for at følge dem over tid på forskellige stadier af deres uddannelse. Uddannelsen til tømrer tager næsten fire år, og i den periode er eleverne på skolen i sammenlagt halvtreds uger.

Skoleopholdene er fordelt på henholdsvis tyve uger på grundforløb, og

---

<sup>28</sup> Der uddannes 2374 (i 2010) tømreere i Danmark om året mod eksempelvis 825 murere og 593 vvs' ere (se: <http://www.ug.dk/Uddannelser/erhvervsuddannelsereudveud/byggeoganlaeg.aspx>).

derefter er de opdelt i fem såkaldte hovedforløb, perioder med måneders mellemrum, hvor eleverne er på skolen i seks uger ad gangen.

### Tømruddannelsens forløb



Uddannelsen varer 3 år og 6-11 måneder →

GF samt H1-5 (Hovedforløb) foregår på uddannelsesstedet.

P sker i de enkelte praktikvirksomheder (herunder også skolepraktik)

Figuren er vejledende, da de enkelte uddannelsessteder selv må tilrettelægge forløbet.

[www.ug.dk](http://www.ug.dk)

Denne opbygning gjorde, at jeg allerede fra starten vurderede, at erhvervsskolerne var en passende indgang til feltet, da jeg her ville møde elever på forskellige stadier af uddannelsen.

### Skolen og praktikvirksomheden

Allerede inden projektet gik i gang, havde jeg en aftale med én erhvervsskole (jeg kalder den *Den første skole*), og senere kontaktede jeg to andre skoler, hvoraf den ene gerne ville være med i projektet (herefter *Den anden skole*). Aftalen med skolerne var, at jeg fik lov til at gå med forskellige hold på forskellige skoleophold (grundforløb, GF og hovedforløbene, H1-5,) primært i deres praktikundervisning i værkstederne. Her kunne jeg lave de nærmere aftaler med de lærere, hvis hold jeg ville følge, og i selve undervisningen kunne lærerne introducere mig til holdet. Tanken var, at jeg ved at gå med eleverne i undervisningen, snakke med dem, og se hvad de lavede, ville få en kontakt til eleverne, som gjorde, at jeg efterfølgende kunne spørge om lov til at komme med på arbejde i deres praktikvirksomhed. Tanken var, at jeg ville kunne undersøge, hvordan elevernes formodede øgede grad af teoretisk og faglig viden var forbun-



det til en stigende bevidsthed om risiko og sikkerhed, både fordi de med tiden fik mere viden, og fordi de fik mere erfaring.

Planen var, at jeg i den første feltarbejdsperiode ville følge fem hold på hver skole, og på hvert hold finde én eller flere, som jeg efterfølgende kunne komme med på arbejde. I næste periode ville jeg opsøge de samme elever igen, og enten følge dem på skolen eller i praktikvirksomheden. Målet var, at jeg både skulle følge disse 'caseelever' i virksomheden og på skolen. For at kunne følge elever på mange forskellige stadier i uddannelsen, valgte jeg at følge både elever fra grundforløb og hele vejen op til 5. hovedforløb. Dem der var på 4. og 5. hovedforløb blev færdiguddannet i løbet af feltarbejde og jeg kunne interviewe nogle af dem efter at de var færdig udlærte.

Med denne metodiske tilgang lagde jeg op til en form for casestudie fokus i feltarbejdet. Bent Flyvbjerg (2010) har konkretiseret forskellige typer af cases, og hvordan udvælgelse af forskellige cases kan have forskellige formål (Flyvbjerg, 2000: 475). Men casene i mit studie er ikke 'rene' ifølge Flyvbjergs liste, da jeg i praksis har benyttet tilgængelige cases, indenfor rammen af tømreruddannelsen. I udgangspunktet valgte jeg dels en strategi med en informationsorienteret udvælgelse, og dels en kritisk caseudvælgelse. Tanken med at udvælge cases var at undersøge den rolle, skolen og praktikstedet spiller for deres forståelse, (altså hvordan faktaviden påvirker kontekstafhængig viden) i denne ekstremcase. Argumentet for at vælge en ekstremcase er således, at hvis viden om sikkerhed kan påvirke praksis her, kan det også i andre fag, som er mindre risikoudsatte. Casepersonerne er også udvalgt ud fra et ønske om (maksimal) variation, altså at lærlingene skulle være forskellige med hensyn til deres uddannelsesniveau, deres alder, størrelsen på deres firma og i den skole, de gik på. Efterfølgende viser casene sig også at være paradigmatisk (selv om det ikke var muligt at afgøre, inden de blev rekrutteret) i, at

de repræsenterer nogle forskellige typer lærlinge: 'den perfekte lærling' (Karsten), 'den besværlige' (Martin), 'voksenlærlingen' (Christian), 'den fummelfingrede' (John) osv.

En anden oplagt metodisk indgangsvinkel til at studere tømrerlærlinge ville selvfølgelig være, at jeg selv blev lærling. Lærlingerollen er i mange antropologiske studier refereret til som en form for prototype på antropologisk læring (se eksempelvis Baarts, 2004, Bundgaard, 2003, Wadel, 1991, Lave og Wenger, 1991, Marchand, 2010). Dels kan antropologen formelt set blive lærling, dels kan selve deltagerobservationen have karakter af en lærlingerolle (Marchand, 2010: 2). I mit tilfælde ville en formel lærlingerolle ikke nødvendigvis give mig det ståsted og det udkigspunkt, som jeg ønskede mig. Som lærling ville jeg være forbundet til 'mit eget stadié' i uddannelsen og ville dermed i mindre grad kunne undersøge lærlingenes oplevelse af uddannelsen over tid. Da udvikling gennem uddannelsen, samt samspejlet mellem teori og praksis var vigtigt vurderede jeg, at det at følge casepersoner var den bedst egnede tilgang, da metoden derigennem kunne belyse, hvordan viden praktiseres fra forskellige lærlinges forskellige ståsteder.

Projektet var altså tænkt lokaliseret mange forskellige steder - steder som tilsammen udgjorde et udsnit af tømreruddannelsen, og som egnede sig til at undersøge arbejdssikkerhed blandt lærlinge. Antropologen George Marcus' begreb 'multisited ethnography' egner sig til at betegne denne flerhed af lokaliteter, der er knyttet sammen ved undersøgelsens fokus (Marcus 1995). Feltarbejdet var lokaliseret forskellige steder: henholdsvis på mange forskellige hold, på to forskellige erhvervsskoler og i otte forskellige lærlinges praktiskarbejdspladser (hvor der enkelte steder også var tale om forskellige pladser og kollegaer). Multisited ethnography betegner og indkredser nye måder at lave feltarbejde på, hvor felten ikke kun er én lokalitet (en landsby, region eller institution), men snarere handler

om at følge den måde, folk, ideer eller objekter bevæger sig på, på tværs af lokaliteter. På den måde følger man sit 'objekt' (lovgivning, elever, viden om sikkerhed) i forsøget på at afdække og beskrive de komplekse sammenhænge, de indgår i. Med felten således konstrueret og lokaliseret, vil jeg i det følgende situere mig selv og min viden om, hvordan jeg skulle gå til – og undersøge – netop dette felt.

## **Feltet, som den måde jeg lærte det at kende på**

Min viden om hvordan man feltarbejder, stammer fra min uddannelse som antropolog. Her læste vi blandt andet Cato Wadel (1991), som skrev om feltarbejde i egen kultur og runddans mellem teori, metode og data, James Spradley (1980) som skrev om forskningens stadier, fra lokalisering af feltet, over deltagerobservation, til feltnotetagning og deskriptive beskrivelser til analysernes faser. Vi læste også Steinar Kvale (1994) om det kvalitative forskningsinterview, Harry F. Wolcott (1995) om at skrive etnografi, og Bodil Selmers (1998) overvejelser om gyldighed og etnografisk metode. Min antropologiske viden var således på plads, men efterhånden i en mindre eksplicit form, end hvad den var, da jeg første gang læste teksterne og lærte principperne. Jeg har siden lavet feltarbejde i forbindelse med forskellige studier, foretaget deltagende observationer og interviewundersøgelser indenfor fx. rusmiddelforskning, i forhold til unge og uddannelsesvalg, og i interventionsforskning og procesevalueringer indenfor ulykkesforskning og i forhold til lærlinge på erhvervsuddannelser.

Min viden, om hvordan jeg gør, er imidlertid også en sammenblanding af min generaliserede antropologiske viden, min evne til at begå mig

socialt, min forestilling om, hvordan man taler med drenge på erhvervsskolen; som tilsammen giver mig tillid til, at jeg kan begå mig blandt disse mennesker (som jeg studerer). Derudover har jeg tillid til, at kombinationen af mit fagligt bestemte fokus og min personlige sociale kompetence både hen ad vejen, og i de konkrete situationer, danner basis for min viden om, hvordan jeg gør feltarbejde. Nedenfor expliciterer jeg dette. Samtidigt er der et paradoks i, at den viden, jeg beskriver i denne afhandling i sin nedskrevne form, er en *viden om tømmerlærlinges sikkerhedspraksis* (jf. Dreyfus & Dreyfus 1986:16). I næste omgang kan teksten dog forhåbentlig være et skridt på vejen til *viden, om hvordan sikkerhedslæring blandt tømmerlærlinge opnås i konkret praksis*. Afhandlingen er således spundet ind i en forhåbning om, at jeg kan fremskrive en *viden med tømmerlever/lærlinge*. En viden der med antropologen Unni Wikans (1992) betegnelse kan skabe *resonans* ved at tage deres synsvinkel og ståsted som udgangspunkt for viden. Det var altså med disse forhåbninger og metoder, jeg gik til *feltet*.

Den caseorienterede tilgang kom i praksis til at foregå mindre struktureret, end jeg havde planlagt. Aftalerne med de to skoler betød, at jeg havde forholdsvis nem adgang til den ene af de to typer af felter, mens det viste sig sværere at komme ud på arbejdspladserne. På skolerne kunne jeg komme og gå, som jeg ville og vælge de hold og de elever, som jeg ønskede at følge. Når det gjaldt grundforløbseleverne fik jeg tip fra uddannelseslederen om de elever, der allerede ved start havde en lærekontrakt, således at jeg senere kunne komme med dem på arbejde. Dermed valgte jeg de grundforløbshold, som disse elever gik på. På den ene skole talte jeg også med uddannelseslederen, om hvilke forskellige hovedforløbshold det ville være hensigtsmæssigt at følge, og han foreslog i starten et par stykker, som jeg kunne spørge om at komme med på arbejde. På den anden skole var jeg mere overladt til mig selv, og jeg fulgte de hold, der var på skolen på det givne tidspunkt. Da jeg havde lært de

enkelte hold lidt at kende, spurgte jeg tre, fire elever om de ville være med til et fokusgruppeinterview.

Interviewene foregik på skolen i undervisningstiden. Interviewene kan karakteriseres som semistrukturerede ud fra en interviewguide, jeg havde udarbejdet. Temaerne handlede om uddannelse, deres baggrund for at vælge uddannelsen, om arbejdspladsen og deres opgaver og roller i firmaet, og om arbejdsmiljø, risiko og sikkerhed. Jeg optog interviewene, og de første interviews skrev jeg ud umiddelbart efter. Jeg brugte udskrivningen som en refleksion over interviewet og det videre forløb, men de fleste af interviewene fik jeg skrevet ud senere med hjælp fra en assistent. Jeg interviewede casepersonerne to gange, og derudover interviewede jeg omkring 40 elever i fokusgrupper, samt seks lærere og tre mestre.

Som afslutning på de indledende interviews eller fokusgrupper spurgte jeg deltagerne, om jeg kunne komme med nogle af dem på arbejde i deres praktikvirksomhed. Der var oftest en eller to, som samtykkede. Nogle af dem ringede selv til deres mester, mens andre sagde, at jeg kunne ringe. I enkelte tilfælde kontaktede skolen virksomheden og informerede om projektet, hvorefter jeg lavede en aftale. I praksis viste det sig - til trods for at mange elever var positivt indstillet til at have mig med på arbejde - at det var svært rent faktisk at komme med ud. For det første gik der ofte tid med at få fat på mester, på at få arrangeret besøg i virksomheden og efterfølgende finde et tidspunkt, hvor mester (eller formand) synes det passede at jeg tog med ud. Begrundelserne for, at det ikke passede, kunne eksempelvis være opgaver som de havde sammen med andre firmaer, eller hvis de kørte meget rundt på kortere opgaver hos private kunder. Når jeg var med ud, havde jeg sjældent en konkret aftale om, hvor længe jeg kunne være med lærlingene på job, og hos flere af dem havde jeg foreslået, at jeg var med et par dage, hvorefter vi kunne

snakke om det videre forløb. I mine noter fra feltarbejdet hos en af lærlingene, Christian, har jeg beskrevet denne 'forhandling' på følgende måde:

*"I dag fik jeg en fornemmelse af, at de synes, jeg havde været der længe nok, ude ved Christian. Jeg tror ikke, at mester ville, at jeg skulle komme den tredje dag. Jeg spurgte først Christian, hvad han skulle i morgen. Han sagde, at det vidste han ikke. Senere spurgte mester mig, hvad jeg skulle i morgen, og jeg sagde, at jeg skulle til et møde inde i byen kl. 12. Så sagde han, at han synes, jeg skulle holde fri indtil da, for det passede ikke så godt, at jeg kom med. Måske ville han ikke så gerne have mig med ud til fru Jensen<sup>29</sup>, tænkte jeg".*

Deres opfattelse af, om de synes, jeg skulle holde fri, var ofte også relateret til, 'om der var noget, jeg kunne lave', som det ofte blev formuleret. Min rolle var altså dels betinget af typen af opgave, de var i gang med, og hvorvidt de i firmaet gav mig noget at lave. Med hensyn til opgaver var det nemmere for mig at hjælpe, hvis opgaven gik på at fjerne isolering og rydde op, end hvis det i højere grad var snedkerarbejde, som for eksempel listeopsætning. Samtidig har jeg også oplevet, at jeg ved den samme type arbejde, eksempelvis tagarbejde, i et andet firma blev inddraget og instrueret, som følgende passage fra feltarbejdet hos en af de andre lærlinge, John, beskriver:

*"Da jeg skulle fuge det blå undertag, viste han (lærlingen) mig hvordan fugen skulle ligge. Men så kom svenden og blandede sig i det, fordi han mente, at den skulle lægges 'finere', som han sagde. Da jeg var gået i gang, kom svenden igen op på stilladset og sagde, 'er du helt tosset, det bliver alt for voldsomt det der. Mester ville da blive tosset,*

---

<sup>29</sup> En betegnelse der bruges, når man skal ud til private kunder for at lave en opgave.

*hvis vi brugte så meget fugemasse'. John stod lidt og grinede og himlede med øjnene, og så gik han".*

I Johns firma blev jeg sat til opgaver, lidt som enhver anden (skole) praktikant forestiller jeg mig, mens jeg i Christians firma mest stod og kiggede og indimellem hjalp med at holde ting. Jeg fornemmede selv en større lethed, hvormed de tacklede min tilstedeværelse i de firmaer, hvor jeg fik tildelt opgaver og blev instrueret i, hvad jeg skulle gøre. Min rolle, og måske ikke mindst forventningen til hvad jeg kunne hjælpe med, kan også have været påvirket af, at jeg var ene kvinde blandt mænd på arbejdspladserne. I løbet af dette studie har der været mange, direkte og indirekte, henvisninger til køn: fra at være en forklaring på, at der ikke tales om sikkerhed ("det er jo en machostil derude"), til kravet om fysisk styrke, til lærlingens udvikling fra dreng til "at blive en mand", som flere formulerede det. At jeg har været kvinde kan måske have gjort 'drengene' mere tilbøjelige til at snakke om følelser, og til at forklare ting i en mandig optik, og samtidig har det måske også gjort det lettere for mig at stille de dumme spørgsmål (en mandlig forsker ville måske blive latterliggjort, hvis han ikke kendte størrelser på bits). Samtidig har jeg måske også fået anerkendelse for opgaver, jeg udførte, med henvisning til mit køn ("nu kan du gå hjem og fortælle din mand, at du har styret liften på en manitou", som en af lærlingene formulerede det).

Relationen til mester eller formanden, som "den der leder og fordeler arbejdet", er et andet aspekt, som feltarbejdet i virksomhederne også lod mig erfare. Det at blive bedømt af mester eller formand er noget, som mange af lærlingene har talt om. Mester fylder i det hele taget meget i lærlingenes fortællinger om deres arbejde. Han er den, der har ansat dem og derfor tror på, at de kan blive tømrere, men han er også en, der bestemmer og bedømmer, og som det næsten for en hver pris er vigtigt at holde sig på god fod med.

Fyringer er også knyttet til mesters rolle. Mit feltarbejde er foregået under finanskrisen – og mange af lærlingene har oplevet, at deres kollegaer er blevet fyret. Lærlinge på længerevarende kontrakter kan ikke fyres (med mindre firmaet går konkurs), men mange lærlinge taler om, at hvis man bliver for besværlig, eller hvis man misligholder kontrakten og eksempelvis ikke møder op, kan man få at vide, at ”man ikke skal komme igen i morgen”. Mit feltarbejde var sådan set også prisgivet mesters gode vilje til at have mig gående. Og samtidig havde han også magten til at sige til mig, at jeg ikke skulle komme igen. Et eksempel på dette var den aften, hvor formanden på den plads, hvor jeg havde gået, ringede og sagde, at jeg ikke skulle komme i morgen. I mine noter har jeg skrevet:

*”Formanden sagde, at han havde snakket med Karsten (lærlingen) og svenden, og de havde sagt, at de ikke havde noget at sætte mig til, nu de lavede snedkerarbejde. Jeg sagde til ham, at det er jo rigtigt, og at jeg godt kan forstå, at det kan blive lidt mærkeligt, når jeg mest står og kigger, som jeg har gjort i dag. Karsten gik også meget med høretelefoner i dag, mens han brugte sømpistolen eller saven, og derfor kunne jeg ikke gå og snakke så meget med ham som jeg har gjort tidligere. Måske har det også noget at gøre med at den anden formand var på pladsen i dag. Han stod på et tidspunkt i døren til skurvognen, hvor han snakkede lidt, kiggede på mig, uden at sige noget. Bagefter sagde jeg til Karsten, at det jo faktisk ikke var den formand, jeg havde aftalt med at jeg kunne tage med til næste plads, det var derimod formanden på den forrige plads. Han havde sagt, at jeg bare skulle tage med ud til næste plads”.*

Metodisk kan min deltagerobservation under ét beskrives som ’skygning’, en betegnelse som organisationspsykologen Barbara Czarniawska (2007) har brugt for at betegne den type feltarbejde, hvor man helt konkret følger efter (professionelle) informanter i deres arbejdsopgaver. At skygge



betegner den situation, hvor man som feltarbejder netop ikke deltager, eller indtager den samme rolle som dem man studerer, men tværtimod følger dem i det, de gør. Som sådan adskiller det sig ikke afgørende fra den traditionelle etnografiske deltagerobservation, men er et udtryk, der måske bedre dækker den måde, etnografisk feltarbejde kan foregå blandt professionelle informanter. At *følge* adskiller sig fra ren observation ved, at feltarbejderen blander sig, for eksempel ved at stille spørgsmål, ved at få tildelt forskellige opgaver og reflektere over det, der foregår sammen med informanterne afhængig af, hvad situationen tillader. Jeg har ikke selv været lærling, på linje med dem jeg har fulgt, men ved at følge med dem, har jeg bestræbt mig på at sætte mig selv i den samme situation som dem; jeg har fulgt deres arbejdsdag på varme og kolde dage, spist frokost og middag med dem i skurvognen, holdt rygepauser udenfor skolens værksted. Men jeg blev også ringet op af mester, jeg mødte om morgenen, og forsøgte at blive der til fyraften og kørte så hjem ligesom dem. Samtidig med at mine vilkår var anderledes, i og med at jeg ikke var ansat eller havde noget formelt ansvar for andet end mig selv.

I det følgende beskriver jeg de ni lærlinge, som jeg særligt fulgte i løbet af feltarbejdet.

## De ni lærlinge

Feltets institutionelle lokaliteter, skolerne og virksomhederne, samt fokuset på lærlinge i uddannelse både her og der, har, som vist, gjort studiet multisited og centreret omkring casepersoner. Det betyder dog ikke, at der ikke har været en hel del andre personer, der har været med til at orientere mig, informere mig og hjælpe mig undervejs. Specielt har lærerne på de to skoler været utroligt hjælpsomme og villige til at fortælle om deres overvejelser i forhold til undervisningen og om deres

egne erfaringer som tømrere. De har derfor i høj grad bidraget til min forståelse af skolens rolle i uddannelsen. For at lette læsningen af de følgende kapitler vil jeg her introducere de ni casepersoner, som jeg specifikt har fulgt. Udover dem er der også andre, der kommer til orde i denne afhandling, men jeg har valgt kun at nævne de ni her.

**Peter**<sup>30</sup> var på grundforløb i min første feltarbejdsperiode foråret 2010. Han var 17 år og havde taget 10. klasse på en efterskole. Efteråret inden han startede på grundforløbet på uddannelsen, havde han været arbejdsdreng i firmaet, hvor han nu havde fået lærekontrakt. Peters far var selv tømrermester, men Peter havde bevidst valgt at finde en anden mester end sin far, fordi han mente, at det kunne blive svært for ham at få et almindeligt forhold til sine kolleger, hvis han var 'mesters søn'. I stedet havde han benyttet sig af en kontakt, han havde fået via hans efterskole, og fået læreplads ad den vej. Hans mester var selv ret ung og havde kun én lærling og en arbejdsmand ansat. Jeg var kun med Peter på arbejde en dag i efteråret 2010, og jeg fulgte ham igen på H2 i december 2011/ januar 2012. Det lykkedes mig ikke at komme med ham på arbejde igen, trods gentagne snakke med hans mester gik aftalerne hver gang i vasken.

**Karsten** var på hold med Peter og den eneste udover Peter, der havde læreplads på grundforløbet, og det blev til, at jeg fulgte dem begge to. Karsten var kun 16, da han startede på uddannelsen. Han havde læreplads ved et lille firma, i den by han kom fra, men skiftede firma undervejs, fordi han var utilfreds med forholdene hos den første mester. Han havde allerede lang erfaring som tømrer, da han var startet som arbejdsdreng, allerede da han var 11. Karsten kommer fra en gård, som hans far stadig driver, og han er en rigtig landbodreng, der i årevis har gået på jagt med sin far, og som ikke kan tænke sig at flytte til en by. Karsten var typen,

---

<sup>30</sup> Alle personnavne, bynavne, firmanavne og skolenavne i afhandlingen er ændret.

der næsten altid gik i arbejdstøj, også i teoritimerne, og han gik meget op i, at arbejdstøjet skulle se ordentligt ud. Jeg var med ham på arbejde i tre uger i hans nye firma i oktober 2011. Senere fulgte jeg ham på H2 forløbet i december 2011/ januar 2012.

**Christian** gik også på grundforløbet, da jeg fulgte hans hold i min første feltarbejdsperiode. Han var dengang 32 og i voksenalderen. Han var tidligere uddannet butiksslagter, men havde de senere år arbejdet som arbejdsmand i byggebranchen. For Christian var tryghed i ansættelsen vigtig, og derfor ville han tage uddannelsen til tømrer. Trods viljen til uddannelse mente han, at han nok kunne have lært det hele af den svend, han gik med, fordi han havde prøvet det hele. Christian havde købt et hus i den lille landsby, hvor hans firma også lå, som han havde renoveret. Efter grundforløbet var jeg ude og besøge ham i firmaet, og aftalte, at jeg kunne komme ud til dem året efter. I juni 2011 var jeg med Christian på arbejde og var med ham på skole igen i november 2011.

**Martin** var på H2 i min første feltarbejdsperiode i foråret 2010, hvor jeg fulgte hans hold. Uddannelseslederen på skolen havde talt med Martins mester, allerede inden jeg kom, så det lå allerede klart fra start, at jeg skulle følge ham. Han havde fået lærepladsen igennem sin far, som kendte hans mester igennem sit arbejde og han fortalte mig allerede fra starten, at han var usikker på, om tømrerfaget var det rigtige for ham. Han fortalte meget om sine kammerater, byture og ønsket om at flytte til en anden by – og hvor svært det kunne være at komme op om morgenen. I min anden feltarbejdsperiode var jeg med Martin på arbejde. Det var i juni måned, en rigtig varm periode, hvor støvet fra gamle murbrokker og isolering klistrede til kroppen. Sidste gang jeg så ham, var da jeg gik sammen med hans hold, da de var på H4 i efteråret 2011.

**Cilas** var på arbejde i praktikfirmaet, da jeg mødte ham første gang. Han var 17 år på det tidspunkt. Jeg havde fået et tip fra skolen, om at jeg kunne spørge hans mester, om jeg kunne gå med nogle lærlinge i hans firma. Jeg kontaktede ham telefonisk og fik et møde med ham og en, der hed Jonatan. Aftalen blev, at jeg skulle gå med ham på arbejde og senere følge ham på skolen, når han skulle ind på H2 i efteråret 2010. Cilas var den lidt generte type, som ikke sagde så meget, men i et interview på skolen fortalte han, at han synes, at der også blev lyttet til ham som lærling. Da jeg ville med Cilas på arbejde i feltarbejdsperiode nummer 2, var han imidlertid stoppet som lærling. Det lykkedes mig ikke at få fat i ham for at høre hvorfor, men ud fra hvad jeg hørte fra andre, handlede det om, at han havde svært ved at møde om morgenen, og at han bare var blevet væk.

**Jonatan** var fra det samme firma som Cilas. Han var egentlig den forkerte Jonatan, men da jeg ringede til firmaet for at få at vide, hvilken plads Jonatan gik på, blev han forvekslet med en anden – vist fordi den Jonatan, jeg skulle have fat i, kun blev benævnt med sit efternavn. Men da jeg kom ud på pladsen, valgte jeg at holde mig til den Jonatan, der var der, og jeg fulgte ham en uge. Det særlige ved feltarbejdet hos Jonatan var, at de hele ugen var på én plads, hvor de lavede en tilbygning til et parcelhus. Der var både murere, tømrere, elektrikere og malere, som alle kendte hinanden godt. Der blev jeket meget med lærlingen; om hvad han ikke kunne finde ud af, og hvad han før havde gjort og om, at sven-den nu var træt af ham. Jonatan selv var tilsyneladende med på at være genstand for drillerier, og jeg tolkede jokeriet som en form for anerkendelse af ham. Det viste sig også senere, at han fik arbejde som svend i firmaet. Da han senere var inde på skolen til sit sidste hovedforløb (H5), fulgte jeg holdet, og i juni 2011 interviewede jeg ham, da han havde fået arbejde som svend.

**John** gik på H4, da jeg interviewede ham og fire andre samt fulgte dem i værkstedet. Han var 40 år på det tidspunkt og havde en udenlandsk uddannelse og anden jobberfaring i bagagen. Han havde valgt at blive voksenlærling, så han kunne være mere sikker på job i fremtiden. Johns mester var med på ideen om, at jeg skulle gå med ham, og jeg gik med ham og tre af hans kollegaer i juni 2010. Det, jeg husker fra feltarbejdet hos John, var, at jeg kort forinden havde fået hold i ryggen, og hvordan følelsen af at skulle passe på ryggen blandede sig med viljen til at vise dem, at jeg ville og kunne arbejde. Jeg kørte også et par dage direkte ned til kiropraktoren og føjede mig dermed til rækken af håndværkere i arbejdstøj, der skulle have gjort noget ved ryggen. Senere var jeg var med til Johns svendefest i januar 2011. Den sidste gang jeg interviewede John var i august 2011, hvor han havde fået arbejde som svend i et nyt firma.

**Thomas** var på H4 i min anden feltarbejdsperiode. Han var 28, da jeg mødte ham, og han var tidligere uddannet maskinsnedker. Han havde arbejdet som snedker og tømrerarbejdsmand i det firma, hvor han nu havde fået en "fordelagtig" lærekontrakt, som han sagde. Det fordelagtige handlede om, at han fik den samme løn, mens han var i praktik, som han fik som maskinsnedkersvend. Dog steg han ikke i løn undervejs i uddannelsen, men han havde stadig en meget bedre løn, end han ville have fået med en lærlingeløn. Jeg gik med hans hold i værkstedet, og i december 2011 var jeg med ham to uger på arbejde. Fra feltarbejdet hos Thomas er det især decemberkulden, jeg kan genkalde mig: kulden der sidder i fingrene hele pausen, og som end ikke en varm kaffekop kan tømpe og følelsen af, at ansigtet er så stift af kulde, at man næsten ikke kan smile. Thomas blev færdig som svend i februar 2012, og da jeg interviewede ham sidste gang i juni 2012, var det hjemme i det hus, han var ved at renovere.

**Dennis** mødte jeg på flere forskellige hold. Første gang var han på H2 sammen med Cilas. Dennis arbejdede i et stort firma i byen. Han var en lidt atypisk tømrerelev, fordi han var startet i lære, efter at han stoppede på idrætsgymnasiet. Han ville hellere være ude og arbejde, og han havde fået læreplads i et af de store firmaer i byen. Det var han tilfreds med, selv om han var ked af, at han ikke fik spillet noget særligt håndbold mere. Da jeg senere mødte ham på skolen, aftalte vi, at jeg kunne komme med ham på arbejde. I telefonen sagde hans mester, at jeg bare selv kunne aftale med Dennis, hvornår jeg kunne komme med, men det lykkedes mig ikke at få fat på Dennis. Dennis var let at snakke med og altid imødekommende, også da jeg mødte ham senere, denne gang på Martins hold på H4. Igen sagde han, at jeg skulle ringe til ham, når skoleopholdet var ovre, og han vidste, hvor han skulle hen. Men heller ikke det lykkedes. Om dette skyldtes en ulyst til at have mig med, som han ikke ønskede at sige direkte til mig, eller om det snarere handlede om glemsel og praktiske problemer, ved jeg ikke. Resultatet blev, at jeg ikke kom med Dennis på arbejde, men fulgte ham på skolen og interviewede ham undervejs.

## Antropologien – analyseret og skrevet

Jeg har skrevet denne afhandling som en vekslen mellem systematiske kodninger af feltnoter, udskrevne interviews og andre dokumenter<sup>31</sup>, fremanalysering af temaer og problematikker samt mere uorganiserede refleksioner over 'paradigmatiske felterindringer', som antropologen Andreas Roepstorff har betegnet det (Roepstorff, 2004: 367). Disse erindringer dukkede op, efterhånden som jeg arbejdede med de udskrevne interviews og med de episoder og fortællinger, som mine feltnoter bar vidnesbyrd om. I den forbindelse er jeg kommet i tanke om situationer, som jeg ikke havde fået beskrevet dengang, jeg skrev mine noter, og efterfølgende har jeg set forbindelser mellem erindringer, som jeg ikke 'så' under feltarbejdet. Samtidigt som analyserne hjalp mig til at se nye forbindelser, har skriveprocessen også vist mig, hvor svært det kan være at omsætte felterfaringerne til tekst.

Antropologen Anne Line Dalsgård beskriver denne problematik på følgende måde: "verdens beskaffenhed lader sig nok fornemme, den lader sig måske "se" i glimt, men sjældent på en måde som er umiddelbart omsættelig til en tekst" (Dalsgård, 2003: 330). Jeg finder også Roepstorffs refleksioner over forholdet erindring og viden relevant i forhold til min tilgang til analyserne og skriveprocessen. Han reflekterer over, hvorvidt viden fra feltarbejdet er et resultat af begivenheder i feltarbejdet og dermed er en kondensering af den viden, der ligger i feltet eller om viden fra feltarbejdet snarere er et resultat af forskerens egen opmærksomhed og fokus. Hvis man ser på erindringen som en konstruktiv proces, på linje med forestillinger og tænkning kan man opfatte erindringen, som

---

<sup>31</sup> Jeg har brugt analyseprogrammet Nvivo 9 til systematisering og kodning af mit materiale. Selve analyserne, som er udsprunget dels af kodningen og dels af empiriens kobling til teoretiske begreber, har jeg 'flyttet' ud af programmet og over i en tænken og formulering af analysen som tekst.

forbundet til begivenheder i verden, partikulære skematikker og en konkret interesse (ibid: 367, Bartlett 1932:313). Derfor kan 'paradigmatiske feltarbejdsrerindringer' have mere end anekdotisk relevans. De besidder en art dobbelt natur af struktur og tilfældighed, og deres styrke ligger i, at de både kondenserer begivenhederne, sådan som de nu engang foregik, samt den skematik, som var muliggjort af den oprindelige grund til at være der og til sidst den nuværende mentale orientering' (ibid: 367). Det er samspillet - mellem det systematiske kodearbejde, de kaotiske refleksioner over episoder, situationer, følelser og stemninger, der er dukket op i skriveprocessen, og selve det at skrive analyserne frem i afhandlingens fortælling - der til sidst fremstår som den antropologiske tekst. Eksemplet, hvor jeg kastede et batteri op til en på taget, er et eksempel på den kropslige erfaring af usikkerhed (og etablering af tryghed), som jeg vil tage med videre i afhandlingen. Via erindringen om den erfaring vil jeg søge at skabe forbindelser mellem *viden om* og *viden om, hvordan* i relation til tømmerlærningens arbejdsikkerhed.

## Etiske overvejelser

"Teksten hverken kan eller skal være et transparent medium for en objektiv virkelighed "derude", for virkeligheden er oplevet, ikke statisk og objektiv", skriver Dalsgård om den antropologiske tekst, som især skal vise læseren, hvordan forståelserne i teksten er blevet til (Dalsgård, 2003: 331). Samtidig hermed har jeg også været fyldt af en ydmyghed i forhold til at fortolke og formidle den måde, tømmerlærning praktiserer sikkerhed på. Jeg er bevidst om, at teksten beskæftiger sig med emner, der i en institutionel sammenhæng kan være kontroversielle ('hvad får eleverne ud af undervisningen?'), og at beskrivelser, der handler om sikkerhed og



arbejds miljø, kan komme til at vise praksisser, der set med lovgivers øjne er ulovlige. Hensigten med disse beskrivelser er at vise den kompleksitet og det virvar af intentioner og indsatser, som præger feltet, og som mere eller mindre påvirker tømrerlærlinges praksis. Hensigten er ikke at pege på 'syndebukke'. Samtidig med, at afhandlingens fokus ses fra lærlingenes ståsted, er ansvaret for fortolkningerne og analyserne selvfølgelig mit alene.

I det følgende kapitel vil jeg tage fat på analyserne af, hvordan arbejdsmiljøundervisningen praktiseres på tømreruddannelsen.



## Kapitel 2

# Arbejdsmiljø og undervisning

Udtrykket 'man er sin egen sikkerhedsmand' har flere gange været fremført under mit feltarbejde, og jeg har undervejs tolket det som et udtryk for den etablering af tryghed i nuet, som meget af tømrerlærlingenes praksis er centreret omkring. Set i lyset af pas-på-der-ude- udtalelsen, som jeg har været inde på, kan man hurtigt få det indtryk, at tømrerlærlingenes arbejdssikkerhed (i praksis) er deres eget ansvar. Denne opfattelse står dog i modsætning til den tilgang til arbejdssikkerhed og risikohåndtering på arbejdet, som den danske lovgivning<sup>32</sup> lægger op til. Her lægges der vægt på ansvarsfordeling og samarbejde om sikkerhed på arbejdspladserne. Som jeg allerede har været inde på i indledningen, er lovgivningen om arbejdsmiljø på flere måder omdrejningspunkt i forhold til forbedringer af arbejdsmiljøet i Danmark. Det er også her, undervisningen i arbejdsmiljø er forankret. Styrkelse af undervisning af unge er et af de centrale 'virkemidler' i forhold til arbejdssikkerhed.

Udformningen af lovgivningen er knyttet til en forhåbning om forbedringer, og det er denne forhåbning, der skal føres ud i livet i undervisningen. Forhåbningen om, at lovgivning og forskrifter virker, er i tråd

---

<sup>32</sup> Begrebet lovgivning bruges i det følgende om lovttekster, men bliver også brugt synonymt med 'regler' og 'regulering', begreber som samlet set peger mod spørgsmålet om overholdelse af disse bestemmelser. Lovgivning har en eksklusiv forbindelse til statens regulering (her af arbejdsmiljøområdet) mens regler/regulering også henviser til lokale forskrifter, eksempelvis i et firma.

med KAP tilgangen, der groft sagt går ud på, at hvis mennesker får viden, handler de efter den. Lovgivers forhåbning er jo, at individer og organisationer handler rationelt, følger lovgivningen - og opnår bedre arbejdsmiljø (jf. Dyreborg, 2006). Den forhåbning, der knytter sig til indføring af lovgivning og til uddannelse af de unge, kan betegnes som en art 'social løsningsmodel' (jf. Jöhncke, Nordahl Svendsen og Reynolds Whyte, 2004), der i sin løsningsorientering også kommer til at definere de problemer, som løsningerne skal løse (ala 'de unge mangler viden, så de skal vide mere').

Forhåbningen om forandring indeholder ønsket om, at når blot tømrere (og andre) kender reglerne og ved, hvordan de skal bruge dem, så kan de undgå risiko. Tankegangen er, at man for at ændre sikkerhedskulturen og holdningerne må uddannes bedre, og her er arbejdsmiljøuddannelsen i byggefagene på erhvervsskolerne en vigtig brik. Det frø, man kan høste af undervisning, er forbedringer i arbejdsmiljøet. Etablering af sikre arbejdsforhold knyttes dermed til *brug af viden*. Men selv om lovgivningen om arbejdsmiljø repræsenterer en løsningsmodel i forhold til ulykker i byggebranchen, viser jeg i denne afhandling, at den ikke udtømmende definerer problemet med ulykker og risiko på arbejdspladserne. Lovgivningens implicite definitioner kan ikke helt rumme de erfaringer, som tømrerlærlingene har af sikkerhed og risiko på arbejde.

I lærlingenes daglige praksis er risiko og sikkerhed ikke blot et spørgsmål om forskriftsmæssig opførsel, men handler blandt andet også om at kunne begå sig på arbejdspladsen og om at tilegne sig erfaringer. I dette kapitel undersøger jeg derfor, hvordan arbejdsmiljøundervisningen praktiseres på tømreruddannelsen i spændingsfeltet mellem lovgivningens løsninger på arbejdsmiljøproblemerne og den erfaringsbaserede viden, som kan summeres op i pas-på-dig-selv -tankegangen.

## Ret til sikkerhed: organisering og implementering på arbejdsmiljøområdet

I Danmark er den gældende Lov om arbejdsmiljø fra 2010, men historisk set har arbejdsmiljøet været reguleret, siden Danmark tilbage i 1873 fik den første arbejdsmiljølov i form af beskyttelse mod børnearbejde<sup>33</sup>. Det var imidlertid først i slutningen af 1970'erne, at der i europæisk sammenhæng blev indført egentlige love om arbejdsmiljø. For Danmarks vedkommende var det først i 1977, at der blev gennemført en egentlig arbejdsmiljølov. Denne lov havde et bredere sigte end tidligere love og var en såkaldt rammelov, hvilket betød, at konkrete anvisninger blev lagt ud i vejledninger, bekendtgørelser og lignende (jf. Lov om arbejdsmiljø, kap. 5, §38). I form af generelle standarder er lovens paragraffer udformet som en form for hensigtserklæringer, med fokus på at arbejdet skal være sikkerheds- og sundhedsmæssigt fuldt forsvarligt, det såkaldte forsvarlighedskrav (jf. *Håndbogen – arbejdsmiljø i bygge og anlæg*, Branchearbejdsmiljørådet for bygge og anlæg, 2012).

Loven beskæftiger sig primært med, hvad målet for lovgivningen er, mens den konkrete udførelse er beskrevet i hovedbekendtgørelser (overordnede områder) og specielle bekendtgørelser (eks. Byggepladsbekendtgørelsen) (ibid). Arbejdstilsynet udarbejder også vejledninger om, hvordan man for eksempel kan indrette sig for at opfylde loven. Branchearbejdsmiljørådet for bygge- og anlægsbranchen udgiver i denne sammenhæng *Håndbog for Sikkerhedsgruppen*, som handler om god praksis i håndtering af sikkerheds- og sundhedsproblemer i byggeriet – og det er i praksis denne bog, lærlingene refererer til, når de taler om ”reglerne” eller noget, der ikke er ”helt efter bogen”.

<sup>33</sup> I Danske Lov fra 1683 kendes allerede princippet om, at 'principalen' eller arbejdsgiver er ansvarlig for det arbejde, han får udført, og for dem han har ansat. Han skal tilrettelægge arbejdet på en sådan måde, at arbejderne ikke kommer til skade (jf. Arbejdsmiljø i Dansk Byggeri, 2011, 6).

Arbejds miljøloven fra 2010 adskiller sig fra tidligere lovgivning ved, at den i højere grad fokuserer på virksomhedernes rolle i arbejdsmiljøarbejdet. Den bærende idé er, at ledelse og medarbejdere skal samarbejde om arbejdsmiljø, under hensyntagen til de lokale forhold, hvilket betyder, at man lokalt på den enkelte arbejdsplads kan, og skal, prioritere, hvilke arbejdsmiljøproblemer man vil arbejde med. Målet med loven er at skabe:

- 1) et sikkert og sundt arbejdsmiljø, der til enhver tid er i overensstemmelse med den tekniske og sociale udvikling i samfundet, samt
- 2) grundlag for, at virksomhederne selv kan løse sikkerheds- og sundhedsspørgsmål med vejledning fra arbejdsmarkedets organisationer og vejledning og kontrol fra Arbejdstilsynet (jf. Bekendtgørelse af lov om arbejdsmiljø §1 og Arbejds miljø i Dansk Byggeri, 2011).

Endvidere skal "arbejdet planlægges, tilrettelægges og udføres således, at det er sikkerheds- og sundhedsmæssigt fuldt forsvarligt" (Bekendtgørelse af lov om arbejdsmiljø, §38), og arbejdet skal udføres i overensstemmelse med "anerkendte normer eller standarder, som har sikkerheds- eller sundhedsmæssig betydning" (Bekendtgørelse af lov om arbejdsmiljø, §38, Stk. 2).

Med et princip om forsvarlighed, og fokus på samarbejde om sikkerhed, åbnes der i den nye arbejdsmiljølov op for, at virksomhederne i højere grad selv kan vurdere, hvilke arbejdsmiljøbehov de konkret har, og de kan prioritere deres indsatser ud fra lokale forhold. Til grund for denne 'uddelegering' af ansvar ligger en forståelse af, at lokale virksomheder selv evner at iværksætte et samarbejde om sikkerhed og arbejdsmiljø baseret på inddragelse af medarbejderne. Ud fra lovgivningen kan man således danne sig et indtryk af, at arbejdsmiljøarbejdet handler om at

finde løsninger lokalt, om at samarbejde og vurderes problematikkerne i arbejdsmiljøet med udgangspunkt i regler og anerkendte normer. Åbenheden i lovgivningen omkring lokale prioriteringer følges dog af mere konkrete reguleringer eksempelvis i forbindelse med udførelse af særligt farligt arbejde der kan reguleres, ved at ”Beskæftigelsesministeren kan fastsætte regler om, at arbejde, der kan medføre betydelig fare for ulykker eller sygdom, kun må udføres af personer, der har gennemgået en nærmere angivet uddannelse, aflagt en prøve eller opnået en bestemt alder” (Bekendtgørelse af lov om arbejdsmiljø, § 41, stk. 1). Formuleringer om ”forsvarlighed”, og om ”udførelse af arbejdet i henhold til anerkendte normer og standarder” åbner for, og kalder på, evne til at vurdere og foretage skøn. Spørgsmålet i denne sammenhæng er så, hvordan man bedst lærer det.

Ifølge lovgivningen er det arbejdsgiveren, der har det objektive ansvar, hvis der sker ulykker og skader som følge af arbejdets udførelse. Det er også arbejdsgiver, der har ansvar for at gøre de ansatte bekendt med de ulykkes- og sygdomsfarer, der eventuelt er forbundet med deres arbejde (jf. Bekendtgørelse af lov om arbejdsmiljø Kap 4, § 17), samt for uddannelse (§17, stk, 2). Medarbejderens ansvar er et subjektivt ansvar, der handler om, at de skal engagere sig i samarbejdet vedrørende sikkerhed og sundhed og på den måde bidrage til firmaets forpligtigelse til at organisere og løse deres egne sundheds- og sikkerhedsproblemer (jf. §27 og §28). Den opfattelse, at man selv som medarbejder er sin egen sikkerhedsrepræsentant, er altså forkert i henhold til loven. Samtidigt, hvis man ser bort fra det overordnede formelle ansvar, er medarbejderne også medansvarlige i kraft af deres forpligtelse til at handle med den viden, de har, således at de kan træffe beslutninger vedrørende arbejdsmiljøet og deltage i samarbejdet på arbejdspladsen<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Se <http://www.arbejdsmiljoviden.dk/Viden-om-arbejdsmiljoe/Hvad-er-arbejdsmiljoe/Hvem-har-ansvaret>.

## Udbredelse af viden og information

Arbejdsmiljørådet og Arbejdstilsynet er de instanser i Danmark, der informerer om, og fører tilsyn med, Arbejdsmiljøloven. Arbejdsmiljørådets mandat er at rådgive ministeren og komme med anbefalinger med hensyn til værktøjer og metoder i arbejdsmiljøarbejdet. Derudover udgiver Arbejdsmiljørådet årligt statusrapporter, om for eksempel arbejdsmiljøudviklingen på det danske arbejdsmarked, og de udtaler sig og foreslår lovændringer og nye regler<sup>35</sup>. I 2005 lavede rådet en handlingsplan for, hvordan arbejdsmiljøindsatsen skulle prioriteres fremover, og i den såkaldte 2010 handlingsplan blev arbejdsulykker udpeget som et vigtigt fokusområde. Arbejdsmiljørådet anfører, at de mange ulykker skal reduceres. Én af måderne, hvorpå de kan reduceres, er gennem bedre uddannelse af unge, ved at integrere arbejdsmiljø i uddannelserne og ved samtidigt at fokusere på, at ledere og ansatte skal 'tænke sig om' og 'have en holdning til sikkerhed'<sup>36</sup>. Begrundelsen for at sætte ind overfor ulykker er, at ulykker både er menneskeligt og økonomisk omkostningsfulde. Det er derfor en fordel for alle parter at få ulykkestallene ned; et projekt ingen kan være i mod. Der peges på styrkelse af sikkerhedskulturen som et middel, der kan anvendes til at få ulykkerne ned: Der skal gøres en indsats overfor unge og nyansatte og ledelsen skal integrere arbejdsmiljø i virksomhederne (ibid, jf. Arbejdsmiljø i Dansk Byggeri, 2011: 273).

Arbejdstilsynet er den myndighed, der fører tilsyn med Arbejdsmiljøloven. De kan udstede bøder i tilfælde af overtrædelse af Arbejdsmiljøloven og de informerer virksomheder m.fl. om arbejdsmiljø. Tilsyn (samt vejledning) sker via fysiske inspektioner på arbejdspladserne<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> Se <http://www.amr.dk/Default.aspx?ID=89>.

<sup>36</sup> <http://www.amr.dk/Default.aspx?ID=355>.

<sup>37</sup> <http://arbejdstilsynet.dk/da/tilsyn/tilsyn-med-virksomhederne.aspx>.



en Arbejdstilsynet skal fremover, bl. andet føre et såkaldt risikobaseret tilsyn, der indebærer, at de virksomheder, der har de største arbejdsmiljøproblemer, også er dem, der får mest tilsyn<sup>38</sup>. Derudover skal de nu fokusere på væsentlige problemer (ud fra en forestilling om, at der er en bagatelgrænse i forhold til Arbejdstilsynets indblanding). Til sidst skal Arbejdstilsynet sætte fokus på det psykiske arbejdsmiljø (ibid, Arbejdsmiljø i Dansk Byggeri, 2011: 26, 27).

I lovgivningen kommunikerer en opfattelse af arbejdsmiljø og sikkerhed som et fælles problem for arbejdsgivere og medarbejdere. Dette gælder både den måde, arbejdsmiljøarbejdet skal organiseres på lokalt, og hvordan arbejdsmarkedets parter på organisatorisk niveau skal samarbejde. Både arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne er aktive fortalere for en fælles indsats, om end de tidligere har haft forskelligt fokus. Branchearbejdsmiljørådet for Bygge og Anlæg taler om ”konsensus om fælles ansvar for en positiv arbejdsmiljøudvikling” (Fra forhandling til konsensus - 10 år med Bar BA, 2008). Således er ansvaret differentieret, men der er i højere grad kommet fokus på deltagelse i samarbejde og i mindre grad på eksempelvis konkrete overtrædelser. Retten til beskyttelse mod farligt arbejde og uvidenhed, skal, som det formuleres i lovteksten, foregå via inddragelse, videndeling og ansvar, og forpligtigelsen at samarbejde om arbejdsmiljø handler om at tage ansvar for at vurdere om arbejdsmiljøtiltag virker efter hensigten (jf. Bekendtgørelse om lov om arbejdsmiljø).

Risiko og fare er således forstået som værende relateret til organisatoriske, tekniske og strukturelle, såvel som individuelle problemer og mangler (jf. Arbejdsmiljø i Dansk Byggeri, 2011). Samtidigt lægges vægt på demokratiske værdier som inddragelse og deling af viden og ansvar for, og pligt til, at samarbejde.

---

<sup>38</sup> Jf. En strategi for arbejdsmiljøindsatsen frem til 2020, 2011.

Den overordnede hensigt med Arbejdsmiljøloven er at skabe et sikkert og sundt arbejdsmiljø. Dette skal dels sikres ved myndighedsudøvelse (Arbejdstilsynet), dels ved partsorganisationernes arbejde (vejledninger, branchespecifikke råd og vejledninger etc.) samt ikke mindst arbejdet med at få virksomhederne til at opfylde lovens målsætninger. I arbejdsmiljøsystemet er det sunde og sikre arbejdsmiljø overvejende defineret ud fra en forestilling om, at problemerne med arbejdsmiljøet er kendte, og at løsningerne kan findes i tekniske, biologiske, sociale eller organisatoriske forbedringer. Det er altså ved hjælp af et systematisk arbejde indenfor bestemte institutionelle rammer, at sundhed og sikkerhed skal etableres. Spørgsmålet er så, hvordan den enkeltes ansvar er indlejret i disse etablerede forståelser i lovgivningen, og hvordan disse relaterer sig til tømrerlærlingenes erfaring med arbejdsmiljøet.

## Ansvar for sikkerhed

Vi skal i det følgende se på, hvordan formuleringen om ansvar for samarbejde kan tolkes som en form for ansvarliggørelse, indlejret i en form for nyliberal forståelse af arbejderen, som ”an ideal type rational actor that is autonomus, has free choice and is unaffected by power/social/cultural relations in the workplace” (Gray, 2009: 330). I canadisk sammenhæng beskriver kriminologen Garry C. Gray, hvordan der er sket et skift fra, at arbejdsgiverne anses som ansvarlige, hvis der går noget galt med arbejdsikkerheden, til at arbejdstagere nu i højere grad anses som ansvarlige for deres egen sikkerhed og derfor dømmes som uansvarlige, hvis der går noget galt (ibid). Dette skift er en del af en ændret opfattelse af individet og borgeren, hvor den enkeltes ansvar i forhold til at stille spørgsmål, klage og udøve deres sikkerhedsrettigheder skærpes i disse år. I det danske arbejdsmiljøsystem er der nu mere fokus på organisering

af samarbejde end på kommunikation af rettigheder, samtidigt med at der er fokus på netop ansvarliggørelse af medarbejdere. Dette indebærer et krav om, at man skal kende regler og rettigheder, at man skal evne at føre dem ud i livet, samt medvirke til ”at de foranstaltninger, der træffes for at fremme sikkerhed og sundhed virker efter deres hensigt” (Lov om arbejdsmiljø, kap 4, § 28). Den ansvarliggørelse af medarbejdere, der er forbundet til opfattelsen af medarbejdere (eller borgere) som nogle, der har rettigheder til sundhed og sikkerhed, ligger lige for: Blandt lærningene er opfattelsen af ansvar sjældent knyttet til deltagelse i et formelt samarbejde på arbejdspladsen. Oftest udtrykkes ansvar for arbejdsmiljø som et ansvar for sig selv (”passe på sig selv”), og for at ”sige fra”.

Den ansvarliggørelse, der karakteriserer arbejdsmiljølovens tilgang til at skabe forbedringer i forhold til arbejdsmiljøet, peger blandt andet på viden som et middel til at kunne deltage i arbejdsmiljøarbejdet. I den næste del af kapitlet flyttes fokus ind på skolen for at undersøge den måde, hvorpå viden om arbejdsmiljø formidles til eleverne. Jeg vil se på, hvordan forhåbningen om ændring via viden bliver implementeret i tømrernes uddannelsesforløb. I første omgang vil jeg kort redegøre for selve tømreruddannelsen, da en forståelse for, hvad der er særligt ved den og hvilke dilemmaer og diskussioner denne uddannelse er en del af, kan bidrage til en forståelse af, hvorfor teori og praksis i forhold til arbejdsmiljø ser ud, som det gør. Jeg vil derefter eksplorere i, hvordan arbejdsmiljøreguleringens viden om (objektive) risici formidles i undervisningen og undersøge den plads, som elevernes *viden om hvordan man arbejder sikkert*, har. Derefter retter jeg fokus mod undervisningen i skolens værksted.

## Tømreruddannelsen: inde på skolen

For mange tømrerlærlinge opleves uddannelsens skoleophold som en afveksling fra arbejdet hos mester; svende og mestre skiftes ud med holdkammerater og lærere, travlhed og tempo skiftes ud med tid til teori, og i vintertiden er varmen inde på skolen en kærkommen pause fra kulden og sjuppet på pladsen. I vekseluddannelsessystemet<sup>39</sup> opfattes skolen som en del og praktikpladsen som en anden, men samtidigt er der også inde på skolen en konstant vekslen mellem teori og praksis<sup>40</sup>. På de fleste hovedforløb er skemaet ligeligt delt mellem timer i klasselokalet (teoritimer) og praktikværkstedet. Tømrereleverne skal opnå viden og færdigheder indenfor syv såkaldte kompetenceområder, hvor et af dem er ”anvendelse af love og regler vedrørende byggeri, herunder brandsikring, arbejdsmiljø, licitation og tilbudsgivning” (Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang bygge og anlæg, jf Bilag 14)<sup>41</sup>. For grundforløbselever omfatter de faglige kompetencemål også, at de skal kunne læse, udføre og arbejde efter skitser, anvende praktisk geometri, foretage opmåling, bruge måletekniske metoder, anvende og vedligeholde værktøj etc. På arbejdsmiljøområdet skal eleverne:

”finde og anvende relevante anvisninger på uddannelsens faglige område om konstruktioner, værktøj, materialer, arbejdsmiljø og sikkerhed i skriftlige og elektroniske opslagsværker” (ibid).

---

<sup>39</sup> Træfagenes byggeuddannelse betegnes i bekendtgørelsen som en ’helhedsorienteret skoleundervisnings- og praktikuddannelse’, se <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141367#Bill14> (denne er nu historisk, men var gældende under feltarbejdet).

<sup>40</sup> Om mesterlæreprincippet i dansk sammenhæng, se Nielsen og Kvale (red.), 1999, 2003.

<sup>41</sup> De syv kompetenceområder er: planlægning og udførelse i henhold til love og regler, deltagelse i planlægning og udførelse af specialopgaver, informationssøgning og valg og rådgivning om materialer og metoder og kvalitet, planlægning og tilrettelæggelse og udførelse af arbejdsopgaver i samarbejde med øvrige faggrupper, anvendelse af love og regler vedrørende byggeri, herunder brandsikring, arbejdsmiljø etc, planlægning og udførelse af arbejde i respekt for miljø, og branchens arbejdsfunktioner og uddannelser og etablering af selvstændig virksomhed, se ibid, bilag 14, pkt 1.1.

Derudover skal de have bestået grundforløb i faget Arbejdsmiljø samt opfylde Arbejdstilsynets uddannelsesmæssige krav for at opstille rullebukkestillads. For hovedforløbsuddannelsen indgår også kompetencemål for arbejdsmiljø og sikkerhed, hvor blandt andet sikring af adgangsveje, affaldssortering, samt etablering af vinterforanstaltninger og velfærdsordninger indgår (jf. *ibid*: pkt. 4.2). Eleverne skal derudover også kunne ”indgå i det forebyggende sikkerhedsarbejde, herunder organisering på byggepladsen eller i virksomheden” (*ibid*: pkt. 4.3) samt kunne ”vælge værktøj og sikkerhedsudstyr til en given opgave” (*ibid*: pkt. 4.13).

Et kendetegn ved erhvervsuddannelsessystemet er, at uddannelserne oftest er rettet mod et bestemt erhverv. Der synes derfor at være en tæt forbindelse mellem de ønskede kompetencer, uddannelserne skal give, og det eleverne forestilles at komme til at lave efter endt uddannelse<sup>42</sup>. Skabelse af en tæt sammenhæng er imidlertid ikke helt ligetil. For at øge overførbare mellem teori og praksis har der været peget på dilemmaundervisning som didaktisk middel, hvor arbejdsmiljø kan integreres ”via viden, refleksion, handling og kommunikation” (At opleve dilemmaet, 2008)<sup>43</sup>. Konkret peges der på, at undervisningen (eksempelvis i arbejdsmiljø) skal tage udgangspunkt i at identificere såkaldte arbejdsmiljødilemmaer; problematikker, eleverne selv kender fra arbejdsmarkedet (*ibid*: 6). Hensigten er, at viden og handling (løsning) kædes sammen for derigennem at styrke de efterspurgte kompetencer som sund fornuft (dvs. tænke, før man handler), evne til at passe på sig selv og andre (bruge ens generelle viden), og kommunikation (dvs. prikke til hinanden, passe på hinanden, sige fra) (*ibid*: 11). Arbejdsmiljøkompetencen

---

<sup>42</sup> For en diskussion af erhvervsuddannelsen som ungdomsuddannelse vs erhvervsuddannelse, se Koudahl, 2004.

<sup>43</sup> Pjece udarbejdet af Arbejdsmiljørådet og Undervisningsministeriet, samt 'Sig stop!' en kampagne fra Branchearbejdsmiljørådet for Bygge og Anlæg, se [http://bar-ba.dk/Sikkerhedsarbejde/Pligter-ansvar/Materialer/~media/Bygge%20og%20Anl%C3%A6g/PDF/Branchevejledninger%20-%20pdf/Sig\\_fra\\_Sig\\_stop.pdf](http://bar-ba.dk/Sikkerhedsarbejde/Pligter-ansvar/Materialer/~media/Bygge%20og%20Anl%C3%A6g/PDF/Branchevejledninger%20-%20pdf/Sig_fra_Sig_stop.pdf).

defineres overordnet som ”evne og motivation til – alene eller sammen med andre – at reflektere over problemer og løsninger relateret til arbejdsmiljø, og på den baggrund aktivt bidrage til ønskede forandringer og reduceret arbejdsmiljøbelastning” (ibid: 7).

Det, at tømrereleverne skal kunne læse, udføre og arbejde efter, indfan-ger meget klart de forskellige niveauer af viden, som tømrerlærlingene skal mestre. På det faglige område er der mange lærlinge, der har fortalt mig, at de oplever, at de gamle håndværksmæssige traditioner som de lærer på skolen, eksempelvis at lave tagspær, ikke er noget, de bruger ude hos deres mester. ”Når vi skal bruge spær, bestiller vi dem færdige til montering”, som en af dem sagde<sup>44</sup>. Flere af lærerne har dog sagt, at det netop er skolens opgave at give eleverne forståelse for de principper, der ligger til grund for tømrerfaget, og at eleverne ved at arbejde med tøm-  
rerkonstruktioner opnår forståelse for disse<sup>45</sup>. Skoledelen af tømrerud-  
dannelsen skal således sætte eleverne i stand til at forstå principper, som det er tanken, at de senere skal anvende om ikke direkte så som en del af deres tilgang til faglig problemløsning. Filosofen og sociologen Richard Sennett har i bogen *The Craftsman* (2008) netop fokuseret på håndvær-  
ket som en dialog mellem praksis og tanke, hvor både tanke og følelse er involveret i den proces, det er at skabe (ibid: 7). Ifølge Sennett er denne dialog en rytmisk bevægelse mellem problemløsning og problemgenken-  
delse, og jeg vil i det følgende have denne ’dialog’ i tankerne i forhold til den måde, arbejdsmiljøundervisningen på skolen tænkes og praktiseres.

Undervisning i arbejdsmiljø er, som vist, motiveret i, at tømrerlærlinge er på vej ind i et risikofyldt erhverv. En af lærerne forklarede behovet for

---

<sup>44</sup> Om diskussion om forholdet mellem tradition og fornyelse i erhvervsuddannelserne, se Ida Juul: På sporet af erhvervspædagogikken: om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industriteknikkernes møde med vekselluddannelsessystemet, ph.d. 2005.

<sup>45</sup> Om faglighed i erhvervsuddannelserne, se Marianne Søgaard Sørensen’s ph.d.-afhandling, *Planing or Planning? What’s happening to faglighed in Danish Vocational Education?* 2009.

arbejdsmiljøundervisning med, at 'det er så dårligt derude'. Spørgsmålet er så, hvordan formidler man arbejdsmiljø til lærlinge?

## Skolens forpligtelse: arbejdsmiljø og sikkerhed

Der er en lovfæstet forpligtelse til at undervise lærlinge på bygge- og anlægsgene i arbejdsmiljø<sup>46</sup>. Måden, der undervises på, er ikke lovfæstet. Siden 2006 har brancheorganisationerne indenfor bygge- og anlægsgene, sammen med skolerne, indført et arbejdsmiljøkursus på disse uddannelser. Ideen har været at højne vidensniveauet, sikre en mere ensartet undervisning, uddanne certificerede lærere, samt at give eleverne et kursusbevis, der er kendt i branchen. De unge skal påvirkes, som uddannelseschefen i Dansk Byggeri udtaler her:

”Lærlinge inden for byggeriet skal fra den første dag i deres læretid uddannes til at have fokus på et godt arbejdsmiljø og høj sikkerhed. (..) Der skal arbejdes med holdningen til arbejdsmiljø og sikkerhed - og så skal der handles. (..) Siden 2000 har vi vidst, at det især er de unge, der kommer til skade. Derfor har vi sammen med de faglige organisationer 3F og TIB udvidet indholdet af arbejdsmiljø- og sikkerhedsuddannelsen i vores erhvervsuddannelser” (Fokus på arbejdsmiljø og sikkerhed allerede i læretiden, DB)<sup>47</sup>.

Med indførelsen af den certificerede arbejdsmiljøuddannelse får lær-

---

<sup>46</sup> Se vejledning til faget arbejdsmiljø <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Erhvervsuddannelser/Love-og-regler-om-erhvervsuddannelserne/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF11/110615%20Arbejdsmilj%C3%B8.ashx>.

<sup>47</sup> Jf. <http://www.danskyggeri.dk/presse+-c12-+politik/presse+-c12-+politik/temaer/uddannelse+og+arbejdsmarked/arbejdsmilj%C3%B8/fokus+p%C3%A5+arbejdsmilj%C3%B8+og+sikkerhed+allerede+i+l%C3%A6retiden>.

lingene et bevis på, at de har kompetencer i forhold til det systematiske arbejdsmiljøarbejde, og skulle således være klædt på til at håndtere arbejdsmiljø og sikkerhed på byggepladsen (ibid).

På de to skoler, hvor jeg gennemførte mit feltarbejde, var tilrettelæggelse af undervisningen i arbejdsmiljø forholdsvis ens. Dels blev eleverne introduceret til arbejdsmiljø på grundforløbet, hvor de også fik stilladskursus, blev instrueret i brugen af stationære maskiner (og fik et såkaldt maskinkørekort) og fik specialkurser i eksempelvis epoxyhåndtering (farlige stoffer). Og dels var der de formelle kurser, ligesom der i værkstedsundervisningen var fokus på ergonomi (dog med varierende fokus fra lærer til lærer). Derudover var der fokus på håndtering af håndværktøj. Så vidt jeg har set, er der ikke eksplicit undervisning i at bruge forskellige former for elværktøj, der ellers er almindelige på byggepladserne, for eksempel sømpistol (som ikke bruges på skolen, angiveligt på grund af at det støjer for meget).

Det kursus, som jeg omtaler som faget arbejdsmiljø eller arbejdsmiljøkurset, var placeret på det tredje hovedforløb (H3) omtrent midt i uddannelsesforløbet. Kurset havde en varighed på 22 timer (tidligere 37 timer) og blev varetaget af arbejdsmiljølærere, der var certificerede. De emner, undervisningen var lagt op efter, sigtede mod at klæde eleven (kursisten/ arbejdsmiljørepræsentanten) på til at kunne varetage rollen som arbejdsmiljørepræsentant. Derfor var der fokus på viden om farer, om organiseringen af arbejdsmiljøet og kravene hertil, træning i at finde informationer, samt at kunne kommunikere om de forskellige temaer. En af arbejdsmiljølærerne beskrev sin undervisning på følgende måde:



*”Det er arbejdsmiljøcirklen, vi er igennem. Den handler om, hvordan vi udfører sikkerhedsarbejdet. Så snakker vi lidt om Arbejdsmiljøloven, om formålsbeskrivelserne, sikkert og sundt arbejdsmiljø osv. Så snakker vi lidt om aktører, hvordan arbejdsmiljøgruppernes organisation er sammensat og så konkret, dvs. Håndbog for sikkerhed og til de spørgsmål der er dertil. Og det er den cirkel, de skal igennem på de ni timer. Så går vi ud og laver støjmålinger i værkstedet, for eksempel. Og den tager jeg så op igen, når vi kommer hen på H3 (..) Hvor vi sådan snakker om: Hvordan er arbejdsmiljøet på din egen arbejdsplads? Har der været uheld, ulykker? Det er meget arbejde med sikkerhed. Undervejs spørger jeg til: Sikkerhedsrepræsentanten var det noget, vi snakkede om på grundforløbet? Nå ja. Der er som regel altid nogen, der kan huske noget”.*

Lærerens beskrivelse af, at han tager udgangspunkt i arbejdsmiljøcirklen viser den betydning, som systemets arbejdsmiljø har i undervisningen på erhvervsskolen. Selv om også elevernes egne erfaringer inddrages, som vi skal se nedenfor, er det tilsyneladende en klar og veldefineret opfattelse af, hvad arbejdsmiljø er, der møder eleverne.

Da jeg sagde til ham, at jeg gerne ville følge et H3 hold i arbejdsmiljøundervisningen, foreslog han, at jeg selv deltog, ’du kan jo ligeså godt få beviset’, som han sagde. Som sagt, så gjort. Jeg deltog i et af de arbejdsmiljøkurser der gennemføres på tredje hovedforløb. Jeg var kursusdeltager på linje med de andre elever, i et ugelangt kursus på *Den første skole*, og det er min deltagelse heri jeg i det følgende beskriver.

## Kursusdeltagelse

Jeg mødte op sammen med holdet en mandag morgen i maj. Arbejdsmiljøkurset foregik i teorilokalet, hvor vi fik uddelt mappen *Den lovpligtige arbejdsmiljøuddannelse*, samt andet undervisningsmateriale, primært power point præsentationer af forskellige emner, for eksempel asbest. Asbest var også det emne læreren, Bo, først tog fat i.

Ved en flipover tegnede og fortalte han om de egenskaber ved asbest, der er farlige. Han forklarede, hvordan fibre ser ud, og hvordan de forbinde sig til lungevævet og ikke kan komme ud igen, som han sagde. Han virkede meget engageret i emnet og kom med eksempler - både billeder og historier. Han fortalte, at man i branchen tidligere var så uvidende, at man kunde finde på at sælge pladerne til den landmand, der havde fået skiftet taget på sin stald, sådan at landmanden kunne bruge pladerne som grus på sin traktorvej! Vi trak lidt på smilebåndet rundt om i lokalet. Men han viste også detaljeret, hvordan man i praksis kunne genkende, eller skelne, mellem eksempelvis eternitplader med og uden asbest. Vi fik at vide, at alle plader er nummereret efter et bestemt system, og numre, der starter med 0 eller 1, indeholder asbest.

Efter at han havde fortalt om asbest, iførte han sig en beskyttelsesdragt for at demonstrere rigtig påklædning, når man skal arbejde med asbest. Han fortalte også, hvordan pladsen skulle afmærkes, dragten skiftes ved hver pause, og hvordan asbesten skulle deponeres på genbrugsstationen.

I løbet af timen kommenterede flere af eleverne, at sådan eller sådan har de da selv gjort. Nogen sagde også, at de ikke vidste, hvor farligt det var at arbejde med asbest, men disse løse indvendinger og fortællinger var

ikke noget, der blev taget op i timen. Da Bo havde fortalt om de forskellige forhåndsregler, og han rundede emnet af, sagde han, ”og det er vel også sådan her I gør det derude?” Flere af eleverne svarede, at ”jo, jo selvfølgelig”, men disse ironiske svar blev ikke taget op. I næste time fik vi præsenteret en mere dilemmaorienteret opgave om brug af løftegrej (lifte, trappegående vogne) og personlige værnemidler. Alligevel var det informationen om asbest, der stadig optog mine tanker. Men fremlæggelsen af den faglige, veldokumenterede viden om farerne ved asbestarbejde var egentlig ikke blevet debatteret eller diskuteret. Emnet var ikke rigtigt blevet løftet derhen, hvor vi fik lov til at høre om, hvordan det rent faktisk var for eleverne i praksis. Vi havde heller ikke været omkring det dilemma, som denne nye viden om asbestens konsekvenser indebar for eleverne: hvis de nu var den i virksomheden, der vidste mest om asbest, hvordan skulle de så forholde sig, hvad skulle de sige eller kræve i forbindelse med tagarbejde?<sup>48</sup>.

I flere af de andre opgaver blev vi bedt om at inddrage vores egne erfaringer. I forbindelse med en øvelse, hvor Bo fortalte om trappegående sækkevogne, spurgte han, ”hvordan vil I transportere tunge emner på trappe?” Der var ikke rigtig nogen, der svarede, men Svarre, en af dem jeg sad i gruppe med, hviskede til sidekammeraten, at ”hvis jeg skulle arbejde sammen med ham, ville jeg gå amok. Det skal gå så langsomt!” Denne form for modstand var specielt udtalt hos Svarre, men han var ikke den eneste. Også i forbindelse med demonstrationen af beskyttelsesdragten tidligere, havde han været kritisk og kommenteret, at ”man skal jo pakkes ind i bobleplast for at gå på arbejde”, dog så lavt at Bo ikke

---

<sup>48</sup> I forbindelse med en indledende snak med en af lærlingenes mester, fortalte mesteren, at han ”aldrig laver asbest, fordi de opgaver er omfattet af så mange regler, at man kun skal satse på at lave asbest (nedrivning) og forholde sig til det”. Hvis opgaven omfattede asbest, ville han få nogle andre til at lave det, sagde han. Denne holdning passer måske dårligt med, at flere lærlinge gav udtryk for, at de havde arbejdet med asbest som led i almindeligt tømrerarbejde.

hørte det. Tilsyneladende åbnede Svarre op for, at der i hans firma ikke blev taget hensyn til sikkerhed specifikt. Senere fortalte han mig også, at forholdet til en af svendene ikke fungerede så godt, ”fordi han bliver så sur, hvis man ikke gør det på hans måde”, som han sagde.

For Svarre bliver beskyttelsesdragten og hjælpemidlerne tilsyneladende udtryk for langsommelighed og en form for påpasselighed, han ikke kan identificere sig med, eller få til at passe på den måde, man gør tingene på i hans firma.

Dog blev praksis i hans firma ikke eksplicit taget op i undervisningen, men fungerede som en modsatrettet opfattelse af virkeligheden, end den Bo præsenterede. Men det var ikke kun de negative kommentarer og manglede respons på Bos spørgsmål, der prægede undervisningen. Der var for eksempel en lærling der fortalte, at de i hans firma holdt morgenmøder jævnligt, hvor de blev inddraget i firmaets liv. Da han fortalte, at de også fik en god løn, hvis de selv påtog sig overarbejde, eller blev bedt om det fra mesters side, var responsen fra de andre: ”Åh mand, snart har han en hel kø af svende, der søger arbejde hos ham!”

I gruppearbejdet fyldte elevernes egne erfaringer mere. Min gruppe fik til opgave at planlægge og gennemføre en indvendig renovation af et hus fra 1970. Undervejs diskuterede vi for eksempel meget, hvordan dørene skulle transporteres rundt inde i huset, men blev til sidst enige om, at ”vi ville helt sikkert løfte dem ind, fordi døråbningerne i 70’er huse er så smalle, at der ikke ville være plads til en lift”. Denne udtalelse blev også bekræftet af de andre, som tilsyneladende havde den samme erfaring. Arbejdet i grupperne viste, at der allerede i den teoretiske undervisning er et element af ’plejer’. Dette kom til at præge løsningerne, snarere end at der blev taget udgangspunkt i lovgivningen.

Der blev ikke rigtig undersøgt eller arbejdet med, hvad der skulle til for at løse opgaven indenfor loven: dilemmaet var, at der skulle bruges lift et sted, hvor der ikke var plads, og dermed var løsningen ikke at bruge lift, men løfte emmerne ind.

Undervisningen bar også præg af, at mange på holdet havde svært ved at holde koncentrationen, og nogle af eleverne gav direkte udtryk for, at de synes, det var kedeligt. Flere gange greb læreren et forslag fra eleverne, om at se en 'Bent E' film<sup>49</sup>, eller et klip på YouTube. 'Bent E' er lavet som et undervisningsoplæg om arbejdsmiljø i byggebranchen, men i dette kursus blev det snarere brugt som 'pausemusik' og som en måde at inddrage eleverne, eller skabe skift i undervisningen. Filmens emner blev ikke taget op efterfølgende.

Et par dage efter kurset aftalte jeg med dem i min gruppe at samle dem til et interview. Jeg var interesseret i, hvordan de havde oplevet kurset, og hvordan det var relateret til den måde, hvorpå de normalt gjorde tingene i deres egne firmaer. De fortalte, at det, de godt kunne lide ved tømrerarbejdet, var "det at lave noget". Det var orienteret mod det produkt, de skulle lave, og i den sammenhæng kom arbejdsmiljøfokusset til at repræsentere en modsætning hertil. For Svarre, som havde virket irriteret og træt af arbejdsmiljøundervisningen tidligere, var tømrerarbejdet bedst, hvis han havde "sat en hel palle tagplader op på en dag". Samtidig fortalte han også, at han synes, at flere af reglerne virkede tilfældige og han kom med et eksempel på, hvordan denne tilfældighed giver sig udtryk i lovgivningen. Han fortalte, at han selv var faldet ned fra et bukkestillads, der kun var én meter højt:

---

<sup>49</sup> 'Bent E' er et undervisningsmateriale lavet af Bar Bygge og Anlæg. Materialet udgøres primært af korte film, målrettet 15 forskellige faggrupper indenfor bygge og anlæg. Filmene understøttes af andet materiale, som kan bruges til at stimulere diskussioner om filmens emner. Se <http://byggesikkerhed.dk/til-underviseren/>.

*”Så gik jeg lige bagover og ryggen ramte en sålbænk. (..) så lå jeg kilet fast der. (..) det er jo et uheld når man går baglæns på et stillads jo”.*

For Svarre viste det, at reglerne for rækværk på stillads (som gælder for stillads over to meter) ikke kan forhindre, at der sker skader, når man falder fra lavere højder. Hans erfaringer fungerer tilsyneladende som en form for diskvalificering af lovgivningens regler som løsning på arbejdsmiljøproblemer. En af de andre i gruppen kommenterede på Svarres oplevelse og sagde, at 'det kan godt være sikkert, men der kan stadigvæk ske noget'. Sikkerhed objektiviseres som 'efter reglerne', men den konkrete vurdering af om noget er farligt ("om der stadigvæk kan ske noget"), har ikke noget med lovgivningen at gøre, i følge eleverne. Dermed udtrykkes en opfattelse af, at det er illusorisk at tro, at viden om regler og farer i generel forstand gør deres arbejdsforhold mere sikre. Som vist, beskriver arbejdsmiljølovgivningen ikke kun konkrete regler for arbejdets udførelse, men taler om samarbejde, løsninger og lokale aftaler om arbejdsmiljø. Blandt mange af lærlingene er det imidlertid netop regler, de forbinder med lovgivningens sikkerhed. Samtidigt er dette er en form for sikkerhed, som de har erfaring for, er usikker. Reglerne beskytter ikke, fordi de erfarer at der kan ske noget udenfor reglernes område, og dermed er der andre former for beskyttelse, man bliver nødt til at stole på.

I det følgende sættes fokus på, hvordan emner, der har med sikkerhed at gøre, blev kommunikeret til lærlingene, mens de arbejdede i skolens værksted. Spørgsmålet er, hvordan den teoretiske arbejdsmiljøundervisning overføres<sup>50</sup> til undervisningen i værkstedet.

---

<sup>50</sup> Vibe Aarkrog (2012) bruger begrebet transfer om denne overføring af teori til praksis.

## Arbejdsmiljø og sikkerhed i værkstedet

For nogle lærere er arbejdsmiljø ikke nødvendigvis forbundet med lovgivning og regler, men handler mere om, at man skal have det godt, mens man arbejder. En af holdlærerne på *Den anden skole* forklarede det sådan:

*”Der er nogle ting, jeg i hvert fald gerne vil forbedre, altså for eleverne. Det er sådan noget med oprydning. Der skal ikke kun være noget, der foregår, lige inden man skal hjem. Det skal være pænt og ryddeligt, der hvor de står og arbejder. At man ikke står og vader i en masse isolering og klodser og sådan noget der. At jeg lige fra staren skal skride ind og sige, ’hov, I kan ikke stå og arbejde sådan der. I skal lige have fjernet alle de klodser’.*

*R: Men hvorfor synes du, det er vigtigt?*

*Det er simpelthen for sikkerheden. Man kan godt falde, hvis man for eksempel står med en rundsav, og der ligger en klods, og du lige træder tilbage, og sådan noget. Men det har også med arbejdsmiljøet at gøre, jeg mener, man har det bedre, hvis man står ordentligt med ting”.*

Læreren udtrykker, at arbejdsmiljø i højere grad handler om at have det godt, end at opfylde loven. Arbejdsmiljø handler implicit om velvære, snarere end at det er et eksplicit redskab i undervisningen.

På *Den første skole* havde jeg aftalt med en af lærerne, at jeg kunne følge hans ’trappehold’, det vil sige et af holdene på fjerde hovedforløb (H4). Flere af lærlingene havde allerede fortalt mig, at trappeforløbet generelt er populært blandt eleverne. Det, der blev trukket frem som godt, var, at produktet, nemlig trappen, skulle bruges - den var til nogen. De fleste

andre konstruktioner, de lavede (med undtagelse af legehuset eller hundehuset på første hovedforløb), bliver demonteret bagefter, og materialerne blev smidt til genbrug, når projektet var færdigt. Men ikke trappen!

Thomas og hans klassekammerater var midt i deres fjerde hovedforløb, da jeg mødte dem første gang. Der var omkring tyve lærlinge i værkstedet, og nogen var i gang med at lime træet til vangerne, andre med at tegne op til trinnene, eller med løs snak om alt muligt. Alle arbejdsgange i trappeprojektet involverede rigtig meget elektronisk værktøj (overfræsere, boremaskiner, pudsemaskiner og så videre), og nu lå der kabler på kryds og tværs i værkstedet. Dette virvar var anderledes på dette forløb end på andre forløb, fortalte Anton, læreren. Ellers var der mest fuksvans, boremaskine og stemmejern i værkstederne. Støjniveauet var derfor højere end normalt, både på grund af maskinerne og ventilationsanlægget der kørte, og arbejdstempoet var også højt, som følgende fra min dagbog illustrerer:

*”Der var masser af jokes og råben og kommanderen på kryds og tværs. En af eleverne løb nærmest rundt, og skældte sin makker ud for ikke at holde vangen ordentligt mens han borede. På et tidspunkt sagde læreren til ham, at han ikke vil have den der råben i værkstedet! Senere på lærerværelset sagde samme lærer til mig, at ’han var da helt oppe og køre, jeg opgav at holde styr på ham, han kørte bare med de der slibemaskiner, da han skulle slibe hans runde vange’. Et af holdene kom også til at bore forkert ud til balustrene på et tidspunkt, fordi en anden lærer var kommet og havde sagt, at han skulle bruge mere kraft, og det havde han så gjort, men så kom boret ud af kurs. Det blev makkerens opgave at få det rettet; med en prop, noget kemisk træ, og så nedslibning bagefter. Mens han stod og nussede, nærmest masserede trappen, fik han en del nedsættende kommentarer for det kemiske træ han brugte. Han svarede igen og gik rundt og spurgte om*



*der ikke var andre, der ville have lidt creme til deres træ! 'Jeg skal ikke have noget kemisk træ', sagde Anders, 'I kan have den kemiske trappe for jer selv'.*

På lærerværelset spurgte jeg Anton, om alle de kabler der lå på kryds og tværs. Han mente, at det ville have været et problem, hvis det var en rigtig arbejdsplads, hvor kablerne kunne komme i kontakt med vand eller blive kørt over af anlægsmaskiner på byggepladsen. Han synes, det var et mindre problem i værkstedet, ”så længe vi er inden døre”, som han sagde. Jeg foreslog, at de kunne lave stikkontakter, der hang ned fra loftet forskellige steder, men han mente, at det var unødvendigt, fordi det er så forholdsvis sjældent, de bruger så meget værktøj i værkstederne. Støvet, synes han imidlertid, var et problem, til trods for at der var gjort tiltag for at mindske det.

I løbet af formiddagen havde de haft problemer med sugene på ventilationen. Skolen har et system installeret, med fire ’støvsugere’ i hvert værksted. Støvsugerne har hver en slange, man kan fæste til det værktøj, man arbejder med. De fleste stykker el-værktøj – som overfræser og pudsemaskiner – har en fæsteanordning, som slangerne kan monteres på. Systemet er dog ikke helt tæt, og slangerne passer ikke altid helt, eller også sidder suget på værktøjet sådan placeret, at der også kommer noget støv ud forned, som ikke bliver suget op af slangen. På et tidspunkt beklagede nogle af eleverne sig over, at de slet ikke synes, at der var træk i slangen. Anton var sammen med en kollega gået i gang med at finde ud af hvorfor. De fandt ud af, at der var røget en plastikpose foran ventilationen, en god forklaring på hvorfor der ikke var sug i slangerne.

I værkstedet arbejdede eleverne på fem trapper. I nogle af grupperne var der én af eleverne, der selv havde fået en bestilling på en trappe, fra enten venner eller familie, og som havde spurgt dem, de kunne tænke sig at ar-

bejde sammen med, om de ville være med i gruppen. Jeg holdt mig mest til Thomas' gruppe. Jeg havde interviewet ham på et tidligere forløb og havde aftalt, at jeg skulle med ham på arbejde, når han var færdigt med fjerde hovedforløb. De var fire i hans gruppe; Tommy, Magnus, Sebastian, og Thomas. Flere af dem havde gået sammen på andre skoleforløb.

Det var Tommys trappe, og derfor var han en slags formand i gruppen. Til mig, sagde Tommy, at han lagde meget vægt på, at de skulle være lige i forhold til opgaven, og alle skulle kunne komme med indspil i forhold til, hvordan tingene skulle gøres. Rollerne var dog meget forskellige i gruppen, idet Sebastian næsten ikke deltog og fik kommentarer fra de



*Trappeopgaven har fire hoveddele og består af*

- (1) limningen af træet til vangerne og efterfølgende bearbejdning,*
- (2) evt limning, optegning, udskæring og fræsning af trinene,*
- (3) udfærdigelse af håndliste, balustre og mæglere,*
- (4) samlingen af trappen.*

andre på holdet, hver gang han lavede noget ("er du blevet sat i arbejde, Sebastian?!"). Magnus, på sin side, satte spørgsmålstejn ved det meste af det gruppen lavede, hvilket førte til store diskussioner på holdet. I sidste ende var det Tommy og Thomas, der bestemte, hvordan de gjorde.

Støvet i praktikværkstedet havde ikke kun at gøre med, om posen var på eller ej. Nogle af eleverne arbejdede indimellem uden at montere ventilationsslangerne til maskinerne. På et tidspunkt var Thomas ved at fræse ud til trinnene i den ene vange. Overfræseren støvede rigtig meget, og læreren kiggede over på ham og pegede på ventilationen: "jeg tror, du har glemt noget", sagde han højt. Thomas smilede bare og arbejdede videre. Anton så opgivende på mig. Da jeg senere spurgte ham om hændelsen, fortalte han mig, at grunden til, at han ikke tog det mere alvorlig med udsugningen, var, at de jo trods alt ikke var i gang med en permanent arbejdsopgave. Han sagde, at han synes luften var dårlig derinde, men det varede kun et par uger, så var det slut. Derfor opfattede han det ikke som et stort problem. Han sagde også, at grunden til, at eleverne ikke satte suget til altid, var, at sugene ikke passede til flere af deres maskiner. Nogle syntes også, at det kunne være svært at styre maskinerne, hvis suget var sat til. Disse typer forklaringer på, hvorfor man ikke brugte sikkerhedsudstyret, har jeg også hørt fra lærlinge: sikkerhedsudstyret forsinkede og forstyrrede deres arbejde. Nogle mente endda, at selve udstyret i sig selv var usikkert ("svært at styre"). Dog fik jeg det indtryk, at de fleste af eleverne brugte ventilationen, specielt de første dage. Indimellem blev den dog ikke sat til, især hvis de skulle reparere noget eller lave finjusteringer efter, at de egentlig var færdige med opgaven. Selve støvet så ikke ud til at genere dem så meget, selvom enkelte var totalt dækket af træstøv efter en veludført opgave med overfræseren.

Den praksis, som eksemplet med trappeforløbet beskriver, viser, at anvendelsen af sikkerhedsregler handler om konkret vurdering. I praksis

vurderes sikkerheden og arbejdsmiljøet i forhold til de opgaver, den tid og de rammer, som opgaverne udføres indenfor, også på skolen. Skolens opgaver opfattes som mindre farlige, støvede, glatte og tunge, end de ville have været 'ude på pladserne' - det vil sige på en rigtig byggeplads. Argumentet om, at det derfor ikke er lige så vigtigt at overholde reglerne på skolen, kan der være noget om. Eksempelvis bliver udsættelse for træstøv i mindre mængder ikke anset som sundhedsskadeligt. *At passe på* forekommer mindre vigtigt og nødvendigt for eleverne i skolens værksted, for som en af eleverne sagde, "her er der hverken søm eller noget tungt du kan få hen over". I sammenligning med pladsen ude fremstår skolens værksted nærmest som ufarligt.

I trappeforløbet lærte eleverne at bygge en trappe efter de gældende tømrerfaglige principper. I udførelsen var sikkerhed og arbejdsmiljø i spil, især i forbindelse med overvejelser om, hvor nødvendigt det var at lave arbejdsmiljø- og sikkerhedsforanstaltninger. Skolen fremstår i eksemplet således ikke som et 'træningscenter' for arbejdsmiljø, men som et sted, hvor man i lighed med de virkelige arbejdsituationer vurderede og afvejede, hvor farligt eller belastende en opgave var. Fra skolens side var der etableret foranstaltninger til at reducere gener i forbindelse med træstøv i værkstederne. Arbejdsprocesserne blev udført både ved at bruge disse foranstaltninger og uden at bruge dem. Dette var tilsyneladende ikke af stor vigtighed, hverken for læreren eller eleverne. Kommunikationen omkring brugen af for eksempel udsugning var imidlertid ikke specielt sproglig og blev dermed ikke tematiseret.

Et spørgsmål, som relaterer sig til analysen her, er spørgsmålet om, hvordan sikkerhed læres, og hvordan risiko genkendes i praksis. Dette vil jeg i det følgende perspektivere i forhold til en diskussion om betydningen af 'egne erfaringer', som jeg overværede på lærerværelset.

## Om hvor grænserne går

I dagens sidste pause på lærerværelset diskuterede lærerne en fjernsynsudsendelse, de havde set, om om urolige (ADHD) børn. De endte i en snak om, at mange af tømmerleverne lærer bedst når de selv er aktive, når de prøver ting selv. Mange elever foretrækker at prøve og fejle, snarere end at blive fortalt, hvad der er rigtigt og forkert. En af lærerne associerede til sin egen barndom, hvor han sagde at "det eneste vi ikke måtte, da vi var børn, var at klatre i lærketræer, fordi de var så bløde. Det var det eneste, vi ikke måtte. Ja, så fik vi lidt materialelære i samme ombæring". På lærerværelset var der generelt enighed om værdien af 'learning by doing'. Snakken bevægede sig over til risikoen ved at klatre i træer - "eller når man er på trampolinen", som en af de andre sagde. Men, "hvis man vil være lidt pædagogisk, kan man jo komme lidt sand under trampolinen eller gyngen", sagde han. En af de andre kommenterer omgående, at "det er netop der, fejlen ligger. Fordi hvis du lægger sand under, lærer de, at uanset om de falder, så slår de sig ikke. De lærer ikke, hvor grænsen går".

Snakken i lærerværelset handlede ikke direkte om sikkerhedsforanstaltninger i skolens værksted, men om hvordan børn og unge bedst lærer at gebærde sig i potentielt farlige situationer. Som en grundlæggende erfaring af 'hertil og ikke længere', om man vil. Jeg bed mærke i argumentet om at lære, hvor grænsen går. Hvor er denne grænse, og hvad består den i? Det at klatre i træer kan i denne sammenhæng, i symbolsk forstand, forstås som et udtryk for det at prøve ting i et ukontrolleret miljø i en naturlig sammenhæng, hvor begrænsningerne ikke er lagt ind på forhånd, eller hvor de er simple og handler om at undgå lærketræer. Nogle af lærerne beskrev meget levende, hvordan de huskede deres egen barndoms træer, og hvordan de havde forsøgt at overføre dette til deres

egen børneopdragelse. Jeg opfattede synspunkterne fra diskussionen som et udtryk for, at erfaring og evne til at vurdere sættes højt blandt lærerne.

I forhold til deres undervisning i faglige emner, siger nogen af dem, at de i visse sammenhænge lader eleven fortsætte en opgave, selv om læreren ser, det er forkert, fordi de mener, at eleven lærer mere, hvis han selv opdager fejlen. Flere lærere bruger også den metode, at hvis eleven har opdaget, at der er noget galt med deres opgave, vil lærerne ikke umiddelbart fortælle, hvad der er galt. I stedet forsøger de at få eleven til at ræsonnere for at finde frem til, hvor i konstruktionen det gik galt (de tog et forkert mål, eller læste tegningen forkert, eller fulgte en forkert streg). At føle konsekvenserne af en fejlvurdering, enten rent fysisk (ved at grenen eller stilladsbroen knækker) eller ved faglige fejl i en opgave, opfattes således som en vigtig læring om, hvor grænserne mellem farligt og ikke farligt går. Mange lærere har udtrykt overfor mig, at de ser det som vigtigt, at man lærer af sine fejl, og at ”det er bedre at begå fejl, mens de er på skolen, end når de står til svendepøven”. Læring knyttes dermed tættere til opøvelse af praktisk erfaring end til viden om det teoretiske. Med Sennetts fokus på dialogen mellem tanke og praksis kan man sige, at lærerne netop bestræber sig på at styrke dialogen mellem teori (tanke) og praksis i deres faglige undervisning. Men måske er der snarere tale om opøvelse af en indre monolog, idet vurderingerne i højere grad er kropslige og følelsesmæssige end eksplicit refleksive og medinddragende. Epistemisk viden er dermed ikke overførbar i direkte forstand. Viden fremstår snarere som en materialisering, som praksis. Den epistemiske viden, som arbejdsmiljøundervisningen både bygger på, og udtrykker (eksempelvis påbud om ventilation), ved dens fokus på objektive, videnskabeligt dokumenterede farer, fremstår ikke som brugbar i praksis, fordi den mangler det aspekt, der handler om vurdering, oplevelse af

nødvendighed og påpasselighed i nuet. At værkstedsundervisningen og dens sikkerhedspraksis tilsyneladende mangler det refleksionsniveau, der handler om, hvor grænserne går, og hvor erfaringen holder op, er så en anden sag.

## Forhåbningen – en delkonklusion

I første del af afhandlingen har forhåbningen om forbedringer af unges arbejdsmiljø været omdrejningspunktet. Afhandlingen er en del af denne forhåbning; viden om tømrerlærlinges opfattelse af sikkerhed og risiko kan forhåbentlig bidrage til en større forståelse af deres situation, og på den baggrund være med til at bane vejen til bedre forebyggelse. Jeg har peget på, hvordan lovgivningen kan betragtes som en social teknologi, i og med den forsøger at løse arbejdsmiljøproblemer på det danske arbejdsmarked ved implicit at definere og afgrænse dette problem.

Analyserne i denne del har været koncentreret omkring arbejdsmiljøpraksis på tømreruddannelsen med fokus på, hvordan arbejdsmiljø praktiseres i undervisningens praksis. Jeg har vist, hvordan begreber som ansvarlighed, engagement, evne til at vurdere og praktisk erfaring og viden opfattes forskelligt på tværs af de institutioner og aktører, der er involveret i den såkaldte 'kulturændring', der ønskes. Jeg har vist, at lovgivningens grundlæggende viden kan opfattes som en *viden om*. Erhvervsskolen er ansvarlig for at lære eleverne om arbejdsmiljø og sikkerhed, men skolerne er samtidig en del af en branche, hvor erfaringerne med konstruktion af sikkerhed som kropslig erfaring snarere er reglen end

undtagelsen. Analyserne i kapitel 2 har vist, at det at uddanne eleverne i arbejdsmiljø er en øvelse i at balancere undervisningen i formelle regler i forhold til opøvelse af elevernes evne til at vurdere, og det at 'passe på' i konkrete situationer. Analyserne af skolens undervisning peger på, at læring gennem erfaring kommunikerer som det vigtigste og som den erfaring, eleverne skal bruge for at mærke, hvor grænsen går mellem sikkert og usikkert, fornuftigt og dumt. En af lærlingene, Karsten, satte ord på dette grænseland mellem regler og vurderinger, da han fortalte om, hvordan han håndterer tunge løft i arbejdet:

*"Altså, det er jo ikke sådan, at jeg stopper med det samme, hvis det kommer over tyve kilo. Men nogen af svendene de kører jo bare på; 'for fanden, vi gør det'. Men det gider jeg ikke".*

Karsten refererer sandsynligvis her til vejledninger om tunge løft. I undervisningen bruges der et såkaldt løfteskema, som illustrerer, hvordan man, hvis man bærer tæt ved kroppen, belaster mindre, end hvis man har et emne i en armlængdes afstand. Skemaet kan bruges til vurdering af om et emne er for tungt til at løfte<sup>51</sup>. Med Karstens reference til '20 kilo' udtrykker han, at kiloene (og reglerne) betyder mindre, og at det handler om hans erfaring af, at der er en grænse; han vil ikke bare gøre det. Grænsen er der - måske informeret af regler - den kan bare ikke gøres op i et præcist antal kilo. Dette skal han selv vurdere i situationen.

I forhold til Laves og Wengers teori om situeret læring vil jeg på denne baggrund konkludere, at erhvervsskolens undervisning er situeret - ikke bare i en skoleverden, hvor forpligtelsen til at undervise i arbejdsmiljø

---

<sup>51</sup> Jf. Arbejdsmiljø i dansk byggeri, DB, 2001: 284ff., samt Håndbog for sikkerhedsgruppen, bygge og anlæg, BAR-ba, Arbejdsmiljøforlaget, 2009: 269.



udøves - men også i et bredere erfaringsrum, der involverer bredere menneskelige erfaringer: værdien af at kunne ”mærke hvor grænsen går” i konkrete situationer.



## *Del 2: Virkeligheden*

I den næste del skal det handle om *virkeligheden*. Virkeligheden skal ikke forstås som en direkte modsætning til en situation eller et sted, der er uvirkelig eller uægte, men snarere som et begreb, der fokuserer på den arbejdssituation, lærlingene er i på arbejde, der er præget af en mere konkret form for nødvendighed, end hvad skoledelen af uddannelsen er kendetegnet ved. Nødvendigheden er knyttet til udførelse af opgaverne; bygge et hus, lægge et tag, hæve en gangbro på et loft - og er knyttet til færdiggørelse og kundeforhold. Ofte har lærlingene brugt udtrykket ”ude i virkeligheden” for at forklare mig, hvorfor man ikke arbejder efter sikkerhedsreglerne, og at der er mange modsatrettede hensyn, man skal afveje. Virkeligheden tænkes her som et udtryk for den verden, lærlingene i dagligdagen tager for givet, til ’hverdagens livsverden’ forstået som den, der giver mening, og som der kan handles på (jf. Zahavi, 2003: 30, se også Dalsgårds brug af Schutz’ begreb om ’everyday life- worlds’ (Dalsgård, 2004: 171- 174). Som sådan understreges også forbindelsen til det at virke, at handling har effekt og er forbundet med udførelse. Denne tilgang er i tråd med en fænomenologisk opfattelse af en måde at være i

verden på, som man ikke udtømmende kan gøre rede for, og som erfares og opfattes gennem deltagelse. Henare et al. skelne mellem 'worldviews' og 'worlds', for på den måde at undgå, at signalere at folks virkelighed ikke kun er et perspektiv, men netop en anden verden (Henare et al. 2007:10-12).

Netop i arbejdet med at udføre byggeopgaver knytter denne del sig til tilegnelsen af den tekniske, faglige viden om, hvordan man gør. I denne del er det primært Aristoteles' vidensform *techne*, der er i fokus. I det følgende vil jeg specielt have fokus på den måde, lærlingenes *erfaringer* med arbejdet skaber en form for *kendsgerning* om, hvad arbejdet er og spørgsmålet om, hvordan man forholder sig til de udfordringer, der opstår, hvad enten det er faglige, trivielle eller farlige.

Når det gælder erfaring, har jeg tidligere været inde på Deweys forståelse af erfaringen som mulighedsbetingelse for videnstilegnelse (Dewey, (1938)1997: 4). Erfaring bliver i hans optik en metode for læring som en dynamik, der gør folk i stand til at agere i nye situationer.

Antropologen Fredrik Barth taler fra et andet ståsted om erfaringer som opsummering af eksisterende livserfaringer, hvormed man forsøger at "cope in a complex, unpredictable, and imperfectly known world" (Barth, 1993:343, i Otto, 2005: 149). I denne optik interesserer Barth sig også for, hvordan man kan lære af andres erfaringer: erfaringer, der i en eller anden form er i overensstemmelse med vores egne erfaringer, om end på andre områder (Barth, 2002: 2). I tråd med Laves og Wengers opfattelse af læring i praksisfællesskaber vil jeg have fokus på netop koblingen til andres viden; hvad enten det er kollegaers viden, den viden der er knyttet til tingene, de arbejder med eller til en mere kropslig viden. Det er også denne opfattelse af viden som knyttet til nogen der ved, det vil sige til den verden disse mennesker lever i, og måden de forholder sig

til verden på, som Roepstorff har henvist til med begrebet kendsgerning (Roepstorff, 2004: 371). Lokalisering af viden og fælles erfaringer *hos nogen* og den måde, hvorved viden og erfaringer kan udtrykkes i lærlingenes arbejdsfællesskaber, betegner jeg som kendsgerninger.

Som allerede antydnet, har udtalelsen om, at ”sikkerhedsregler ikke kan gå op i virkeligheden”, sat mig på sporet af en interesse for, hvilken form for kendsgerning dette er et udtryk for. Hvilken praksis og hvilke erfaringer henviser den til? Denne anden del af afhandlingen har netop fået overskriften ’Virkeligheden’ for at undersøge de erfaringer, kendsgerninger og løsninger, denne virkelighed er spundet ind i. Hvad er denne virkeligheds beskaffenhed, og hvordan får lærlingene del i den? Og hvilke erfaringer og praksisser er med til at fastslå, at sikkerhedsregler ikke kan gå op i virkeligheden?

Anden del af afhandlingen er inddelt i tre kapitler, som er struktureret på følgende måde:

Kapitel 3 handler om Karsten. Kapitlet er skrevet som en fortælling om mit feltarbejde hos Karsten. Hensigten med at præsentere en så omfattende beskrivelse af feltarbejdet hos én lærling er at vise empirisk, hvordan dagligdagens trivialiteter på pladsen præsenterer sig på en tumultagtig facon, - eller som det uformelles kompleksitet, som Charlotte Baarts<sup>52</sup> har betegnet arbejdet på en byggeplads. Hvordan løses opgaverne i kombinationen mellem faglig præcision, ad hoc løsninger, accept og modstand mod vilkår og i relation til sociale relationer, der går langt tilbage i tid? For at perspektivere den trivialisering af risici, som udførelsen af opgaverne indebærer, (men ikke er eksplicit omkring) vil jeg tage udgangspunkt i sociologen og uddannelsesforskeren Paul Willis’ begreb

---

<sup>52</sup> Baarts, 2009: 950.

om *the manly confrontation with the task* og sociologen Loïc Wacquants begreb om risiko som en del af *the ordinary functioning of the (...) field*. Dette perspektiv peger på, at det er håndtering af opgaven, der er i fokus og deraf en oplevelse af, at fare og risiko forsvinder, mens man er optaget af at løse opgaven, man står overfor på en acceptabel mandig måde.

Risiko bliver dermed ikke noget, man forholder sig eksplicit til, men er snarere et aspekt af den måde, arbejdet fungerer på. Som sådan kan opfattelsen af risiko, som en del af praksis, forstås som udtryk for doxa, med Bourdieus begreb (Bourdieu, 1990: 68), hvor den mandige tilgang - den løsningsorienterede - er blevet en del af en acceptabel måde at forholde sig til risiko på, hvor risiko fungerer prerefleksivt og i praksis forsvinder (Bourdieu 1998).

Kapitel 4 handler om lærlingenes erfaring med ting (opgaven, tegningen, tømmeret, målene). I bogen *Thinking Through Things* (Henare, Holbraad og Wastell, 2007) opfordrer forfatterne til at behandle ting som mening, og det er denne tilgang, jeg er inspireret af i analyserne i dette kapitel. Jeg undersøger, hvordan disse ting i sig bærer information og viden, og hvordan lærlingene bliver vidende ved at bruge dem (se, prøve, strege op). Via empiriske beskrivelser viser jeg, hvordan lærlingene forsøger at se som en måde at *finde betydningen og forstå* den opgave, de er sat overfor, hvad enten det er at forstå en tegning, bruge værnemidler, eller det er at kopiere en tidligere opgave, hvor de trækker på forskellige former for viden. Fokus her er stadig på, hvordan opgaven løses, på techne og på den måde, erfaring spiller ind.

Kapitlets ambition er at tage antropologen Cristina Grassenis forslag op, om at fokusere på kroppens praksis, brugen af relevante objekter og den sociale træning, som en måde at undersøge, hvordan 'specific ways of knowing' er konfigureret (jf. Grasseni, 2007:205). Det er netop i krop-

pens praksis, og i det at ”gøre det samme som de andre i det samme felt”, at forudsætningerne for at forstå det, der bliver sagt og gjort, opstår (ibid). Måske er viden om, at sikkerhedsreglerne ikke kan gå op i virkeligheden også en forudsætning for at forstå, hvad tømrerarbejde er?

I kapitel 5 handler det om lærlingenes erfaringer med fare, risiko, sikkerhed og ulykker og skader på arbejde. Jeg søger at indkredse, hvad sikkerhed er for dem. Jeg redegør for, hvordan forskellige teoretiske tilgange til studiet af risiko eksempelvis kan sætte fokus på tolkning af risici. Jeg dvæler endvidere ved det teoretiske spørgsmål om, hvorvidt risici er noget, der er, eller noget som vi oplever. Som et led i mit forsøg på at gennemføre konkrete analyser af risiko trækker jeg på sociologen Eugene Rosas ontologiske perspektiv (Rosa, 2010). Analyserne fokuserer på lærlingenes kontekstualisering af risiko, kropslige erfaring af risiko, fare og tryghed og de normative rammer, som sikkerhed er spundet ind i.





## Kapitel 3

### Ude hos mester

Når jeg vælger at bruge et helt kapitel på at fortælle om feltarbejdet hos Karsten, vil jeg indledningsvis dvæle lidt ved spørgsmålet om, hvordan en historie om nogens virkelighed bør eller må fortælles. Kan jeg som etnograf overhovedet tillade mig at beskrive, det jeg har set og oplevet på feltarbejde hos én lærling i så mange detaljer? Og oveni foregive, at det skal sige noget om lærlingens (og lærlinges) virkelighed? Den metodiske løsning er at understrege, at det ikke er en objektiv generel virkelighed, jeg forsøger at analysere frem, men snarere et indblik i en praksis, hvor gøremålene, forhandlingerne af løsninger og fortolkninger af begivenheder skrives frem med henblik på at vise, hvordan farer på arbejdet håndteres i den daglige praksis. Ved at give et detaljeret billede af omstændigheder, samarbejde, lokaliteter og relationer mellem personer og steder på Karstens læreplads er det min hensigt at give et indtryk af den fysiske og mentale indsats og tilstedeværelse, der kræves for at være lærling og udføre denne type tømrerarbejde. Men hvordan kan det fortælles?

Antropologen John Van Maanen har i bogen *Tales of the Field* beskæftiget sig med etnografisk skrivestil, og han beskriver blandt andet, hvad han betegner som ”impressionist tales”, som er en skrivemåde, hvor målet er at beskrive ”everyday scenes done in situ” (Van Maanen, 1988: 101). Denne form for beskrivelser tager udgangspunkt i en ”dramatic

recal” hvor ”[E]vents are recounted roughly in the order in which they are said to have occurred” (Van Maanen, 1988: 103). Min hensigt med at bruge denne form er at gøre min fortællerstemme tydelig og sætte læseren i stand til at forestille sig arbejdet på pladsen. Ved at holde mig til beskrivelser og undlade situations eksterne fortolkninger undervejs, er hensigten at fastholde fokus på praksis (eller virkeligheden) og dermed holde flere fortolkningsmuligheder og situationer åbne. Van Maanen betegner impressionalistiske fortællinger som *fortællinger om det ekstraordinære*. I relation til et studie af arbejdssikkerhed ville det ekstraordinære være en spektakulær ulykke eller lignende. Men sagen er, at der under feltarbejdet, både hos Karsten og hos de andre lærlinge, sjældent ”skete noget”, som de ofte selv betegnede det, selv om der i mine øjne var faremomenter undervejs<sup>53</sup>. Disse vil jeg komme tilbage til, men i den følgende fortælling om feltarbejdet hos Karsten vil jeg netop beskrive den *ordinære* arbejdssituation, hvor risici er til stede men ikke i ekstrem grad; sikkerhed er ikke en eksplicit del af gøremålene. Målet er at vise, hvordan de manglende sammenhænge mellem statistisk risiko og daglig fare og praksis manifesterer sig. Spørgsmålene, der skal guide refleksionerne i kapitlet, handler om, hvordan lærlingens arbejde, og hans måde at udføre det på, er forbundet til hans syn på sig selv, på det han kan og på verden (virkeligheden). Fokus er på, hvordan viden skabes i udførelsen af arbejdet og i den kendsgerning, at ’det skal bare gøres’, som en af de andre lærlinge formulerede det, der kendetegner arbejdet som tømmerlærling.

---

<sup>53</sup> Gherardi og Nicolini (2002) refererer også til studiet af arbejdssikkerhed som ’the missing data’ om sikkerhed (ibid: 202).

## Karstens lære(plads)

Da jeg første gang mødte Karsten, var han næsten lige startet på grundforløbet. Jeg fandt senere ud af, at han var 17 år og en af ”kasketdrengene”, som hans klasselærer sagde: ”(H)an mødte op i kasket og arbejdstøj første skoledag, og siden er han kommet i det tøj, uanset om vi har teori eller praktik”. Jeg er sammen med hans hold inde på skolen, hvor de fleste i klassen er ved at lave de traditionelle legehuse, som er en næsten fast bestanddel af ethvert grundforløb. Karsten og tre af de andre står imidlertid udenfor. De er ved at bygge en noget større gæstehytte på pladsen foran værkstedet. Det er et hus, som en af lærerne har bestilt til sig selv. Eleverne synes, det er sjovt at bygge ”noget, der skal bruges til noget”. En sætning, jeg ofte har hørt som begrundelse for, hvorfor en opgave er sjov at lave. Mit første indtryk af Karsten er fra starten af, at han er meget seriøs med sin uddannelse, og han ligner altid en, der koncentrerer sig i praktikundervisningen. Jeg ser ham aldrig løbe rundt eller kaste med ting, som nogle af de andre godt kan finde på. ”Han er ikke typen, der råber op”, som hans lærer siger. Han ligner også en robust fyr: tæt bygget og med fregner i ansigtet, en slags bekræftelse på hans præference for livet (og arbejdet) udendørs.

Ud af et hold på tyve elever er Karsten den ene ud af to i klassen, der havde fået læreplads, inden de startede. Det giver derfor mening for mig at følge dem, da jeg også gerne vil med ’de nye’ ud på arbejde. Da jeg på et tidspunkt interviewede ham og Peter (den anden der har læreplads), fortalte han, at han allerede havde været arbejdsdreng i det firma, han nu har læreplads i. Han fortalte, at han altid har villet være tømrer, og at han via forskellige jobs allerede har lang erfaring som tømrer. Han er i et lille firma, hvor der er en anden lærling og en mester. Han sagde, at det at ”få lov til mange ting” er det, han godt kan lide netop ved at være i et lille

firma. Senere ringer jeg til hans mester for at spørge, om jeg må komme med Karsten på arbejdet, og han siger ja.

Jeg kører ned til den adresse i en lille landsby, som jeg har fået opgivet. Firmaadressen er også mesters privatadresse. Værkstedet, der ligner en stor lagerbygning, er låst, da jeg ankommer. Der er ingen reaktion, når jeg banker på hoveddøren, så jeg ringer til Karsten, som kommer i samme øjeblik, som mester åbner døren. Karsten er indsmurt i hvid maling og giver mig en tilsvarende hånd. Han smiler og fortæller, at han er ved at male et hus. Indenfor sætter vi os ved spisebordet i en spartansk møbleret stue: der er ingen servering, men jeg har til gengæld masser af spørgsmål. De fortæller, at firmaet stadig er lille, med mester selv og to lærlinge. De laver renoveringer, men de påtager sig også andre opgaver, der ikke er strengt tømrerfaglige (som malingen på Karstens arbejdstøj vidner om). Jeg forklarer dem, hvorfor jeg gerne vil med Karsten på arbejde. Jeg siger, at det er vigtigt at se tingene fra lærlingenes vinkel, hvis man vil forstå deres arbejdsmiljø. Vi aftaler, at jeg kan komme med dem ud på en opgave ugen efter.

Den aftale gik imidlertid i vasken, og jeg fik ingen ny aftale. Langt senere, ringer jeg til Karsten, og han fortæller, at han har skiftet firma. Han røg uklar med mester, fortæller han, både på grund af dårlige arbejdsforhold, men også på grund af manglende udbetaling af løn og overtid. I tilbageblik beskriver Karsten sit gamle firma som et sted, hvor der ikke var styr på tingene. Om episoder, som dengang ham og den anden lærling skulle lægge tag i snevej, mens mester selv var på ferie. De to følte ikke, de havde udstyret til at gøre det, men mester havde sagt, at de skulle lukke taget. De følte sig både fagligt og sikkerhedsmæssigt på gyngende grund. ”Det gik slet ikke med den gamle mester”, fortæller han, da jeg ringer til ham for at høre, om jeg kan få en aftale om at komme med på hans nye arbejde. Karsten føler sig heldig, fordi han fik en ny lærekontrakt i et

andet, større firma. En kontakt der kom i stand via hans onkel, der har arbejdet i firmaet.

Jeg kontakter hans nye chef og får et møde i stand. Det er et lidt formelt møde, hvor jeg bliver præsenteret for en personalemappe og får fortalt historien om firmaet. Karstens chef fortæller, hvad de prioriterer som vigtigt i firmaet eksempelvis deres medarbejderpolitik. Jeg hører også om Karstens adkomst til firmaet. Hans chef siger, at de har arbejdet med holdninger i firmaet, og han fortæller, at ”tidligere hvis jeg kom ud og sagde til en medarbejder, at han skulle tage hjelm på, ville han grine af det, og spørge hvorfor. I dag vil han sige, nåh det glemte jeg”, en udvikling, som han tager som udtryk for, at ”holdningerne har flyttet sig år for år”. Firmaet har også gennemført en arbejdsmiljøuddannelse internt i virksomheden, fortæller han. Han mener, det har været godt, fordi det har givet en dialog om, hvordan de forskellige faggrupper mener, at tingene skal gøres. Jeg forlader kontoret med medarbejderhåndbogen i hånden og håber, han vil ’ansætte’ mig. Men han skal først ringe til formanden.

Et par aftener senere ringer min mobil. Det er Flemming. Han er formand på den plads, hvor Karsten går, siger han. ”Du skal møde i Vestby i morgen tidlig, hvor du skal gå sammen med to tømrere, hvoraf Karsten er den ene. De ankommer mellem 7.00 og 7.10”. Han understreger, at jeg skal huske at tage noget varmt tøj på. Mere siger han ikke. Da han lagde på, var jeg en smule forbløffet over hans kommanderende tone: ”Du skal møde”! Jeg føler mig lukket ind i en verden, hvor kommandovejene er klare, og jeg tænker, at det, at han taler sådan til mig, kan vise mig vej ind i feltet.

Påklædningsmæssigt velpolstret og udstyret med madpakke og termokande ankommer jeg pladsen en kold, mørk og plaskvåd oktobermor-

gen. Klokkeren er lidt over 7.10. Jeg har kørt stærkt og været sur på mig selv, fordi jeg kom til at køre en omvej, og jeg vil nødig komme for sent. Men der er ingen firmabil at se. Dog hænger der skilte med firmaets logo rundt omkring, så jeg regner med, at jeg er på rette sted. Efter et par minutter ankommer en firmabil, hvorfra Karsten kort efter stiger ud med en Faktapose i hånden, som han går ind i skurvognen med. Ude igen trækker han og svenden regntøj over arbejdstøjet, og jeg går ud og gør det samme. Op ad dagen viser det sig, at regntøjet holder overkroppen nogenlunde tør, men smattet fra jorden og regnen fra oven trækker op i bukserne alligevel. Vi veksler ikke mange ord denne morgen, selv om det er en stund siden, jeg har set Karsten. Jeg forsøger i stedet at følge med i, hvad de gør og følge efter dem, hvor de går. De siger ikke rigtigt noget om, hvad vi skal, eller hvor vi er på vej hen. Det viser sig, at der på adressen faktisk er to 'pladser'<sup>54</sup>, dels en tilbygning til en mindre kontorbygning, og dels en mere omfattende renovering af en større bygning, som vistnok også skal blive til kontor. De to opgaver hører ind under to forskellige formænd i firmaet (Flemming og Knud) og det viser sig at blive lidt besværligt for Karsten og den svend han er sammen med, Daniel. Ifølge svenden er deres opgave primært at arbejde på kontortilbygningen, men det skal vise sig, at vi også blev involveret i den anden plads.

### *Pillearbejdet*

Daniel er en af de unge svende i firmaet. Han er uddannet et par år tidligere i et andet firma, men har 'gået på'<sup>55</sup> denne plads i flere omgange, så han har også været med i de tidligere faser af kontortilbygningen. Han fortæller, at den tilbygning, vi nu skal sætte facadeplader på, formelt

---

<sup>54</sup> 'Pladsen' bruges er synonymt med opgave, job, entreprise. På denne adresse er der således to jobs, og disse har også hver deres formand, selv om de er fra det samme firma.

<sup>55</sup> Betegnelsen 'gå på' en plads' bruges i branchen og blandt lærlingene om det at arbejde.

set blev afleveret til kunden dagen før klokken 10.00. Daniel er træt af projektet. Han fortæller, at der har været problemer og forsinkelser hele vejen, og at han er sikker på, at projektet har givet underskud. At han selv stadig går der, tager han som et udtryk for det, han betegner som ”hans lave status i firmaet”, fordi alle dem, der har noget at skulle have sagt, har formået at tage andre steder hen nu, fordi de ikke gider det bøvl med at få det færdigt, siger han. Og så skal han gå og redde stumperne, som han siger.

Denne morgen starter Karsten og Daniel med at måle facaden på tilbygningen op fordi de skal sætte plader op på ydervæggene. De beregner, hvor mange rækker plader, der er plads til, og hvordan pladerne skal skæres, så det kommer til at passe. Fra fabrikken er pladerne cirka 1,5 x 2,5 meter. De snakker om dem som eternitplader, og de skal behandles forsigtigt, fordi de har en overflade, der er følsom overfor vand i monteringsfasen (da støv angiveligt sætter sig fast, hvis pladen er våd, og at de let ridses).

Nu ligger pladerne på paller ovre i kælderen i den bygning, der skal renoveres. Men inden de overhovedet kan gå i gang, bliver de nødt til at løse et problem med nedløbsrørene oppe ved kontorbygningen, hvor det plasker ned. Der er allerede en hel sø i den ene ende af bygningen, fordi nedløbsrørene ikke er monteret færdig. Daniel tager fat i det og får afledet vandet, således at det ikke står og sprøjter op på bygningen, hvor vi skal montere facadepladerne.

Nede i den anden kælder indretter vi os med bukke og plader, sådan at vi kan stå inde og skære pladerne i nogenlunde tørvejr. Ikke fordi kælderen i sig selv er specielt tør. Den er blevet gravet ud, og der skal støbes til trappe, elevator og så videre, men pt løber der vand ud over jorden på grund af et defekt rør. Daniel er henne og kigge på det, men rørene kan

ikke nå sammen, og han mener ikke, at det kan laves uden særligt udstyr. Uden hans indgriben bliver der ved med at løbe vand ind på jordgulvet i kælderen hele dagen. Pladerne ligger dog nogenlunde tørt på nogle paller i den højeste del af kælderen.

Vi har nu to arbejdsstationer; én med saven og én med nogle bukke som pladerne kan lægges hen over, når de skal efterbehandles. Daniel skærer, og Karsten og jeg efterbehandler skærefladerne med en speciel primer. Derefter stabler vi dem forsigtigt på en palle for at undgå ridser. Det støver rigtig meget, når Daniel skærer, fordi han ikke har sat sug til saven. Han står lige ved den åbne port, men der fyger rigtig meget støv indenfor alligevel. Jeg bemærker, at han har taget en hel pakke af de såkaldte kaffefiltre, eller engangsstøvmaske, med, men at han ikke tager den frem før dagen efter - efter at vi har snakket om, hvad mit projekt handler om! Hvis der havde været monteret et sug på saven, ville det kunne tage det værste støv, men måske synes han ikke, det er nødvendigt, fordi det er lige ved siden af en stor port, der giver adgang til det fri. Beskyttelse af ørene er mere populært. Karsten er helt vild med at høre radio, ”kan ikke arbejde uden P3”, siger han. Han viser mig, hvordan jeg får indstillet mit hørevern, men jeg er ret ligeglad med ’ugens uundgåelige’ - jeg vil jo hellere høre, hvad de siger.

Som sagt snakker vi på et tidspunkt om, hvorfor jeg er der, om projektet, og om det, at der er mange unge, der kommer til skade. Jeg fortæller, at jeg gerne vil finde ud af, hvordan lærlinge selv oplever deres arbejdsmiljø. Dette bliver genstand for en del jokes og ironiske bemærkninger, og de konkurrerer om at vise mig i detaljer, hvordan en maske skal tages på og så videre. Næste gang vi skal til at skære, tager Karsten sig god tid med masken og påpeger, at Daniel altså må vente med at starte saven, for ”jeg går altså op i sikkerheden”, siger han. Senere står Karsten og himler med øjnene og siger ”se nu hvad Daniel han bærer på, den er jo alt for



tung”, med adresse til mig. Vi griner! Komikken opstår i deres overdri- velse; de udstiller deres overdrevne sikkerhed – eller det at den kontra- steres af, hvad de tidligere har gjort – og dermed kommer de også til at afmontere den eksplicitte sikkerhed. Det spreder sig heller ikke til resten af dagen, og vi snakker ikke rigtigt om det igen.

Arbejdet går sin gang, men da vi tror, vi skal til at montere pladerne, forsinkes vi alligevel af regnen og af mangel på materialer. Der skal være nogle såkaldte drypnæser og hjørnelister, som skal bruges i monteringen, og de er endnu ikke kommet. Karsten og Daniel diskuterer forskellige muligheder for at starte op med nogle af pladerne, men de har fået be- sked på, at de ikke kan montere pladerne i regnvejr, da borehullerne vil afgive støv, som sætter sig fast på pladerne, og vi beslutter os for at vente. Når formanden ikke arbejder med på pladsen, er Daniel en slags arbejds- leder. Alligevel er han i tvivl om, hvad vi skal. Da det vedbliver med at regne, går vi op til de to tømrere, der gik ovenpå. De var lejet ind fra et andet firma. ”I kan skære de der vægge ned”, får de at vide, og de går i gang med en sav og får pillet noget af det ned. Men de kan heller ikke rigtigt gøre det færdigt, før elektrikerer er færdig med sit. Over middag beslutter Daniel og Karsten sig for at gå nedenunder igen for at skære resten af pladerne færdig.

Mens vi er i gang igen nedenunder kommer der én, der viser sig at være Flemming, den formand der ringede til mig. Daniel gør det klart, at de ikke kan montere facadepladerne, før de får de lister, der er bestilt. Flem- ming kommenterer vandet i kælderen; ”det skulle jo være ordnet for lang tid siden”, sagde han. Daniel og Karsten siger ikke rigtigt noget, og emnet bliver ikke yderligere uddybet. Samtalen drejer over på et slags telt, de skal lave, og som skal stå oppe på taget, således at ovenlysvinduerne kan skiftes i tørvejr. Flemming siger, at de skal gå i gang med teltet, og at der er indkøbt en presenning på 10 x 10 meter, der ligger ovre i bagage-

rummet på hans bil. Derefter går han. I sine blå Converse sko og pæne cowboybukser, der er lige så rene, som da han kom, virker han underligt malplaceret og som fra en helt anden verden end vores kolde og beskidte. Et par dage senere er der en, der har hørt, at Flemming skal komme og hjælpe dem. Men han dukker ikke op, og de indlejede tømrere er ikke sene med forklaringen: ”han kunne nok ikke finde sit arbejdstøj”.

### *Stress, spænding og (u)sikker konstruktion*

Daniel, Karsten og jeg tager fat på opgaven med teltet. Man skal se for sig det flade tag på en cirka ti meter høj bygning, hvor hele den centrale del af taget består af vinduer monteret som omvendte V'er. Det er disse vinduer, der skal skiftes ud med nogle tilsvarende nye, men de kræver en anden type montering. Alle V'erne skal derfor fjernes. Men hvorfor dette telt, undrer jeg. Karsten forklarer, at de har haft en diskussion om, hvordan de kan sikre, at udskiftningen af vinduerne kan ske uanset vejr, så de, der går indenfor, kan fortsætte med at arbejde, mens udskiftningen pågår. Vinduesprojektet er omfattende, og det vil tage nogen tid, fra de gamle er taget ud, og til de nye sidder, som de skal. Efter diskussioner er de derfor kommet frem til ideen med teltet.

Meningen var, at det skulle flyttes rundt efterhånden, som vinduerne blev taget ud og nye blev sat i. I praksis kræver det en del kræfter og snilde at få en tung presenning bugseret fra bilen og op på taget. Hvad kan den veje? Det er en kraftig type, og den er foldet, så den fylder cirka en meter gange to, og vi har svært ved at få fat om den. Til sidst får vi den lagt på en palle, som Karsten får kranet op på taget. ”Han vil så gerne køre traktor, så han får lov til at køre manitou og traktor med lift!”, siger Daniel og lader Karsten om maskinerne.

Daniel og hans tidligere makker har allerede lavet det træskelet, som presenningen skal trækkes over. I første omgang forsøger vi at få den trukket op over bjælkerne og hen over de øverste lægter. Karsten og Daniel diskuterer undervejs, hvordan det skal gøres, hvordan den skal sættes fast, hvordan man skal kunne komme ind i den og hvorvidt den kan holde til et blæsevejr. Der er ikke nogen opskrift på denne opgave. De prøver sig frem. Jeg tænker, at det er lidt som når man laver en gør-det-selv- opgave, og brugsanvisningen er blevet væk eller ikke passer. De har ikke prøvet at lave noget lignende før.

Det går efterhånden op for os, at det sandsynligvis vil blive umuligt at flytte med teltet, det er alt for tungt. Set i det lys virker det helt bizart og 'Georg Gearløs' -agtigt, at vi skal slide så meget for at få det til at sidde fast. Men i planlægningen af, hvordan vinduerne skal ud og ind, må det have virket som en god ide, for presenningen har kostet 10.000 kroner, fortæller Karsten.

Da vi møder om morgenen den efterfølgende dag, gik vi umiddelbart op på taget for at se, hvordan det stod til med konstruktionen medpresenningen. Daniel havde været nervøs for, om den ville holde. Hele teltet står og svajer, når vi kommer op, en af skråstiverne er knækket, og flere steder har der samlet sig så meget vand, at det ser ud til, at det hele snart vil brase sammen. Vi får presset vandet ud af de lommer, hvor det har samlet sig, og det lykkes os efterhånden at få tømt presenningen for vand, strække den bedre ud og sætte flere lægter på for at holde det hele på plads. Mens vi står og holder presenning og skråstivere, siger Karsten til mig, at "lidt spænding får du da oplevet"! Jeg tænker, at han også selv synes, det er lidt usikkert: teltet kan faktisk brase sammen over os. Men Karsten og Daniel forstærker skråstiverne, og efterhånden virker konstruktionen mere stabil. Karsten har selv fået besked af Daniel om at "tage det med ro", mens de stræber efter at få lavet en sikker konstrukti-

on; undervejs er den usikker, men med håndelag, kræfter og afprøvning bliver den efterhånden sikrere.

Senere, inde på skolen, fortæller Karsten mig, at de aldrig kom til at flytte teltet, det var alt for tungt og 'sikkert' – de næste vinduer blev skiftet i fri luft<sup>56</sup>.

### *Irettesættelse, pillearbejde og brugsanvisninger*

En morgen står Daniel koncentreret om en brugsanvisning i det dunkle lys fra en glødepære, da jeg ankommer klokken kvart over syv om morgenen. Han er meget optaget af det og siger knapt hej. Han gør ikke tegn til at involvere mig i noget, så jeg går ud for at finde Karsten. Daniel dukker senere op nede i kælderen, hvor Karsten og jeg venter og siger, at "det kunne godt være, vi skulle have læst denne, inden vi gik i gang". Han står med en lamineret brugsanvisning i hånden. Han fortæller, at formanden for tilbygningen, Knud, ringede til ham klokken seks i morges og fortalte ham, at han ikke kan godkende de plader, vi satte op i går. Hverken Daniel eller Karsten havde læst nogen brugsanvisning, inden de gik i gang med at skære og montere facadepladerne, og resultatet er, at vi har behandlet dem forkert. De er blevet ridset i overfladen, og det ser ikke pænt ud på facaden, siger formanden. Med møje har Daniel nu også læst sig til, at den såkaldte fabrikskant også skal skæres væk og behandles med primeren. De diskuterer frem og tilbage og beslutter sig for at gå op og se facaden igen. Der er synlige ridser, og for at bedømme, *hvor* slemt det er, går Daniel også over og kigger på nabobygningen, som har de samme facadeplader, og han konstaterer, at de er pænere, end dem vi har sat op.

---

<sup>56</sup> Måske allerede her et udtryk for, at sikkerhed er situationel: at den kan tilpasses og udøves konkret, men bliver for 'tung' til at overføre til andre situationer.

Vi er enige om, at det er, fordi bygningen ligger lige ud til en parkeringsplads, og ridserne derfor er synlige, at det ikke kan godkendes. Det skal laves om, fordi det er vigtigt, at bygherren ikke klager. I andre tilfælde, ville det være lige meget, om finishen var flot eller ej. Karsten og Daniel har haft meget besvær med at få pladerne monteret, både fordi pladerne er vanskelige at arbejde med, og fordi vejret, grejet og logistikken ikke har været på deres side. Jeg synes, det er frustrerende, at formanden med tilsyneladende lethed i løbet af få sekunder kan diskvalificere arbejdet. Ved en yderligere snak med formanden viser det sig, at de plader, vi har monteret i øjenhøjde, blot skal flyttes højere op, så ridserne bliver knapt så iøjnefaldende. Daniel forklarer mig, at det er, fordi pladerne er så dyre, at de ikke skal kasseres. Sagen er, at alle plader nu skal skrues ned, stables på ny, fragtes med traktoren ned til kælderens, skæres, pudses, stables igen (nu med flamingopapir i mellem), og køres op til tilbygningen for genmontering. Problemet er imidlertid, at når fabrikkanten er skåret af, bliver pladerne et par millimeter mindre og udfordringen er så at få dem sat på igen (i de samme skruehuller), så disse millimeter ikke kan ses.

Erkendelsen af, at de har begået fejl, lægger sig som en dyne over makkerparret Daniel og Karsten. Især Daniel er frustreret, trods det at de kan nå at rette op på det, og dermed få et bedre endeligt resultat. Fra den vinkel synes det fornuftigt nok, at ”pille pladerne ned”. Men set fra Daniels og Karstens synspunkt handler opgaven om alt det, der går forud for, at de får besked på at pille det ned. De har ikke haft optimale forhold. De har tidligere arbejdet med facadeplader, der ligner og har gjort som de plejer. De har været opmærksomme på, at pladerne ikke skal bearbejdes i regnvejr. Jeg tænker, at jeg helt klart ville have læst brugsanvisningen først, men ikke Daniel. Han siger, at ”tømrere er ikke ret gode til at læse brugsanvisninger. Det er ligesom med IKEA møblerne: man læser kun brugsanvisningen, når det er gået galt”, siger han. Omvendt med mig, tænker jeg: jeg læser brugsanvisningen, uanset hvor enkel konstruktio-

nen er. Daniel fortæller også, at han er ordblind, og derfor brugte han så lang tid på at læse brugsanvisningen før. ”Jeg skal læse den mange gange”, siger han, ”men så husker jeg det også”. For Daniel var svendepróven hans første rigtige eksamen, og han mener, at de på teknisk skole aldrig opdagede, hvor dårlig han var til at læse, ”for jeg hørte bare godt efter”, siger han.

Genmonteringen trækker ud. Pladerne skal være helt tørre, før vi kan skære i dem, fordi støvet ellers vil sætte sig på pladerne og give en ruftet overflade. Men på sædvanlig ad hoc facon bliver vi enige om, at vi kan rydde et af rummene på første sal af den bygning, der skal renoveres og lægge pladerne til tørre der.

Daniel og Karsten bærer pladerne op fra kælderen, mens jeg lægger træklodser imellem dem. Så kan de stå der og tørre i vinden fra en varmeblæser, de har skaffet.

I mens tager vi fat på vinduesprojektet på taget. Vi går ind i teltet og begynder at skrue vinduerne løs. Alt undtagen glas og gummipakninger er af metal, og det hele sidder godt fast. Udfordringen er at bruge de kræfter, der skal til for at få det løsnet uden at falde ned. Der er ikke sat noget stillads op inde i bygningen, som vi eventuelt ville kunne falde ned på. Der er måske fem meter ned til gulvet indenfor. Det ubehagelige ved højden er, at man faktisk skal lægge en del kræfter i at få vinduerne løs, og brugen af kræfterne gør, at jeg bliver bange for at miste balancen. Jeg får en skruemaskine, mens Daniel og Karsten trækker vinduerne og rammerne fri.

Vi går på taget mellem rækkerne af vinduer. Daniel og Karsten kommenterer ikke på faldfaren, men jeg tænker, at de har mere rutine i at pille sådan nogle ting fra hinanden og har flere ideer end mig til, hvor præcis

man skal placere kobenet for at få vinduet løs. Efterhånden er det helt åbent ned til etagen under. Der sker ikke noget, og der er ingen, der falder. Jeg kommenterer det og spørger om, der ikke skulle være et stillads nedenunder. De siger, at de har snakket med formanden om det, og længere er den ikke. Karsten har tidligere fortalt mig, at han er faldet mange gange, men mest på skrå, glatte tage, så det er jo ikke fordi, der ikke kan ske noget. Samtidig forekommer det manglende stillads under at falde naturligt ind i måden, tingene gøres på; ad hoc-løsninger er en sædvanlig måde at drive opgaven fremad på, og samtidigt afleveres ansvaret hos formanden, som ”de har snakket med”.

Senere dukker der to andre op i en firmabil. Det viser sig at være Gert og hans makker. De er blevet ”sendt herud”, siger de, men de ved ikke helt, hvad de skal lave. Efterhånden kommer de i gang med at tømme kælderen for vand, og de laver en forstærkning til muren. Daniel kender Gert, fordi han også har været i hans gamle firma, men Karsten har hverken mødt ham eller makkeren før. Gert går i arbejdsbukser med smæk og snakker stort set uafbrudt. Mens de to går og venter på en betonbil, kommer han over til os. Han tilbyder Daniel et stykke tyggegummi og nikker til ham, at han skal sende den videre til mig. Jeg takker nej, fordi jeg allerede har et. ”Du kan da bare tage et nyt! Du bruger vel ikke gummiet to gange?”, smiler han skævt til mig. Det er ikke så tit, jeg har oplevet den direkte sexistiske tone, og jeg tænker, at jeg ikke bare skal ignorere ham, men svare tilbage og på den måde vise, at jeg ikke er for sart. ”Nej, det gør jeg da ikke”, siger jeg, ”men jeg bruger heller ikke to ad gangen”. Han smiler. Daniel ser beklemmt ud og kommenterer til mig bagefter, at ”Gert snakker”. Så fortæller han, at han kender ham tilbage fra dengang, han startede i firmaet, hvor han arbejdede som beton’ner i København. Han fortæller, at ”han var meget værre før, dengang var han tyk”, siger han, ”han kunne ikke engang bøje sig, kun kommandere med andre. Nu kan han da arbejde”, konstaterer han. Denne afslutning fremstår som en

formildende omstændighed og udtrykker en form for anerkendelse. Jeg opfatter det sådan, at det er svært at sætte en finger på folk, når de kan arbejde. Den sociale hukommelse i firmaet er tilsyneladende lang, folk kender hinanden på kryds og tværs, og accepten af, hvordan folk taler til hinanden, har måske at gøre med fælles fortid. Den måde man taler på, danner ikke hele billedet, men sættes i relation til arbejdet.

Fredag er en kort dag, og ved halv elleve-tiden er der en lidt mat stemning i kælderen. Det er gået for langsomt med pladerne. Daniel har talt med formanden for tilbygningen igen, og han kan ikke forstå, hvorfor vi ikke er færdige. Daniel siger, at ”hvis Knud, siger at det tager en uge, så tager det to”. At det ikke er færdigt, undrer ikke Daniel, som opsummerer forløbet på følgende måde; ”alt skulle have været færdig i fredags, men indendørs blev det først færdig mandag, og facadepladerne kom altså først tirsdag, og skinnerne først onsdag! I dag er det fredag, så det er ikke så mærkeligt, at vi ikke er færdige!” Oveni kommer alle de andre detaljer; vejret, fejlbehandlingen og den tid, det har taget at finde løsninger. Omkring middag er stemningen mere løssluppen, det er snart weekend. Det betyder dog ikke, at der ikke skal arbejdes: nede i kælderen aftales der, hvem der tager med hvem på forskellige weekendprojekter. Keld har (også) snakket med Daniel om en garage, han skal have lavet, som heller ikke er blevet færdig i denne uge. I telefonen har Daniel foreslået ham, at han kan tage Karsten med derud i eftermiddag og lave garagen, men Karsten har sit eget projekt kørende, og ham, han skal arbejde for, er allerede begyndt at pille vinduerne ud, ”så jeg bliver nødt til at tage derhen”, siger han.

Knud har i øvrigt også fortalt Daniel, at Karsten skal til en anden plads i næste uge; der skal sættes døre i. Det er Karsten noget overrasket over, fordi han troede, at Flemming havde lovet ham, at han kunne blive på denne plads. Karsten er træt af at skulle af sted, og han får fat i Flem-



ming, som siger til ham, at ”hvis Knud siger, du skal der over, så skal du nok derover”. Daniel og Karsten snakker om, at Flemming er lidt presset i firmaet, fordi han er ny formand. Han kom ind i firmaet for at overtage nogle af Knuds pladser, fordi Knud var stresset, fortæller Daniel. Og nu skal han så præstere noget. Karsten kan godt lide Flemming, men han er ikke helt så venlig, som han var i starten, siger han. ”Jeg skal kunne lide ham, for han har inviteret mig med på jagt”, siger han og griner.

### *Karstens CV*

”Jeg startede da jeg var elleve år”, siger Karsten. Han har nævnt netop det ved flere lejligheder. Jeg spørger ham, hvad han lavede dengang, og han siger, at det er stort set det samme, som han laver i dag. Det var en god mester, supplerer Daniel, som var i lære i det firma, som Karsten arbejdede i. Det betyder, at Daniel og Karsten var kollegaer allerede dengang for syv år siden. Daniel siger til mig, at ”selvom Karsten kun var elleve år, dengang han startede, så var han bedre end nogle af de andre lærlinge”. Karstens lange erfaring passer i princippet dårligt til rollen som lærling, men Karsten er ikke alene om at have erfaring. Mange af de andre, jeg har snakket med, har også ”fået det ind med modermælken”, som de siger.

I Karstens tilfælde viste det sig, at den første rigtige læreplads blev en prøvelse. Da vi snakkede sammen i forbindelse med min anden feltarbejdsperiode, fortalte han mig, at ”det endte med et brag” ude hos den mester, hvor jeg første gang var ude og besøge ham. ”Han kørte firmaet helt ned”, siger Karsten og fortæller, hvordan han ofte arbejdede alene, fordi mester ikke dukkede op. Han har ikke tal på, hvor mange gange han har stået på værkstedet om morgenen uden nogen mester. Hvis han endelig dukkede op, lignede han noget, der var løgn. ”Til sidst begyndte

jeg at køre hjem kl 7.15, fordi jeg ikke gad vente på ham. Men så blev han sur, fordi jeg skrev timer på”, siger han. Rygterne ville have det til, at han engang spillede en formue op, som han kort forinden havde vundet, og ”det var jo sådan set min løn”, siger Karsten. Den manglende løn forsøger Karsten nu at få fagforeningen til at tage sig af, og selv er han sikker på, at han ikke skal arbejde i sådan et lille firma igen. Alligevel er han glad for, at han ikke har været i firmaet hele tiden. Karsten er enig med mange af de andre lærlinge i, at der er forskel på, hvad man lærer i store og små firmaer. I de store firmaer lærer man ikke spjældarbejde<sup>57</sup>, som er betegnelsen for de såkaldte serviceopgaver, som eksempelvis at skifte vinduer og døre hos *fru Jensen*. På den anden side vil man mangle erfaring med nybyggeri og større pladser, hvis man kun er i de små.

Den store forskel for Karsten synes dog at være hans følelse af stolthed og glæde over, at hans nuværende firma har valgt at ansætte ham som lærling. De har ikke haft tradition for at have tømrerlærlinge og skulle derfor godkendes som læreplads. Kontrasten mellem det organiserede lederskab, med tjek på løn og medarbejdersamtaler, og hans tidligere mester, er stor. Han fortæller, at erfaringerne fra det gamle firma har påvirket ham så meget, at han kom i tvivl om, han overhovedet skulle være tømrer. ”Men det har jo altid ligget i kortene”, siger han.

På et tidspunkt spørger jeg Karsten, hvad han har gjort af de penge, han har tjent i alle de år. ”Jeg havde råd til at købe mange sjove ting, for eksempel luftgevær og cross motorcykel”, fortæller han. Han har også meget jagtudstyr. Karsten fortæller, at hans far er landmand, men at hans mor desværre døde da han var syv år. ”Nogle af de andres forældre syntes, det var forkert af min far at lade mig arbejde, da jeg kun var elleve”, fortæller han, ”men måske er jeg bare som min far, jeg vil arbejde”. Han

---

<sup>57</sup> Reparationer, isættelse af vinduer og andre småopgaver.

fortæller, at han har lavet mange ting sammen med sin far, eksempelvis har de gået meget på jagt. Karsten har boet hjemme indtil for nylig. Nu har han lejet et hus i nærheden for 2000 kr. om måneden, som det er meningen, han også skal sætte i stand løbende. Det passer ham fint, bortset fra at han ikke har så meget tid til det. Jeg tænker, at Karsten er en ung mand, for hvem jobbet som lærling er en naturlig følge af de ting, han har beskæftiget sig med tidligere og den livsstil på landet, som han gerne vil opretholde. Allerede som lærling er han erfaren i branchen, og hvor han også har et tæt netværk af venner og familie, som har hjulpet ham videre.

### *Næste plads*

I løbet af den følgende weekend sender Karsten mig en sms om, at vi skal til Nordby på mandag. Han ankommer til den svagt oplyste plads sammen med en ældre svend, Niels, som kører firmabilen. Pladsen udgøres af to gange seks nye rækkehuse på en t-formet vej, hvoraf fire af dem skal afleveres indenfor en uge. Karsten har allerede fortalt mig, at han tidligere gik på pladsen sammen med Niels, og dengang kom de ikke så godt ud af det med hinanden. Han havde vist fortalt ham, at han var den dårligste lærling, han nogensinde havde haft med. Det var der nogen af de andre svende, som havde været noget fortørnet over, men Karsten selv havde bare trukket sig lidt væk fra Niels og var begyndt at rydde lidt op i stedet for.

I sidste uge havde Karsten fået at vide, at han skulle sætte døre i, i Nordby, men der er også andet indvendigt arbejde med lister, karme og fodpaneler. Jeg går med ham indenfor og hjælper ham en smule med fodpanelerne. Han har tjek på snit og vinkler, og hans hjørnesamlinger bliver noget nær perfekte. Min egen erfaring med skæve snit og en dårlig

vinkelskærer gør det klart for mig, at Karsten ved, hvad han har med at gøre. ”Sådan noget her har jeg også virkelig lavet meget af ude ved min gamle mester”, fortæller han. Indimellem opmåling og tilskæring bliver han tilkaldt af Niels, som skal have ham til at hjælpe med noget eller vise ham, hvordan han vil have, at han skal gøre et eller andet. Det er tydeligvis vigtigt for Niels, at der kommer mange søm i panelerne, og at afslutningerne omkring trappen bliver på en bestemt måde. Han viser ham omhyggeligt, hvordan afslutningen på fodpanelet skal skæres, og hvordan en lille stump, der skal afslutte panelet skal tilpasses. ”Det skal afsluttes med en malet ende”, siger han, ”sådan at du ikke får råt træ”. Da jeg bagefter spørger Karsten om dette, himler han med øjnene og siger, at ”jeg har aldrig set det før, det bliver jo malet uanset. Men hvis han vil have det sådan, får han det sådan”.

Niels fortsætter de små kontroller af Karstens arbejde. Når Karsten har sømmet et par dørkarme kommer han over og kigger på panelerne og siger til ham, at ”du skal give dørkarmene søm for hver 10 cm”. Eller han går hen og mærker med fingrene på hans snit på karmene. Han korrigerer indirekte, når han eksempelvis (efter at Karsten har dækket skruehullerne til med nogle små plastik mærker), siger, at ”nu har du vel presset de der mærker til at skjule skrue-hullerne ordentlig fast?”, hvorefter han går hen og mærker på dem. Nogen gange overtager han også den opgave, Karsten er i gang med.

Kommunikationen og samarbejdet er helt anderledes her, end da Karsten arbejdede med Daniel, hvor jeg tænkte, at det snarere var Karsten, der fik det sidste ord. Jeg oplever dog ikke, at Niels er direkte ubehøvlet overfor ham. Karsten fortæller, at Niels, sidste gang han gik med ham, havde fået at vide af kollegaerne, at han var for hård ved ham. Karsten siger, at han tror, det har noget at gøre med, at flere af Niels’ kollegaer kender Karstens far. Men måske er det også fordi, jeg er med? Flere gange siger Kar-

sten til mig, at ”det er godt, du er her, fordi så tør Niels ikke skælde mig ud”. På et tidspunkt misforstår Karsten for eksempel Niels’ besked om at skifte en dør i et af husene. Karsten har allerede taget døren ud inden Niels opdager, at Karsten har misforstået, hvilket hus, han havde ment. Niels sender mig himmelvendte øjne, men siger så også, at det egentlig er hans egen fejl, fordi han regnede med, at Karsten vidste, hvilke huse de skulle lave færdige og dermed også, hvor dørene skulle skiftes. ”Vi kan vist godt nå det alligevel”, siger han, ”du skal ikke sætte den gamle i igen”. Vi når at skifte begge døre, og min tilstedeværelse afledte hans vrede og den skæld ud, som Karsten forventede.

Der skal to mand til at sætte døre i – og der er atten indvendige døre i tre huse. Jeg hjælper med at fjerne emballagen omkring dem, mens Niels og Karsten sætter dørene i. Karsten finjuster dørrerne, så de smækker i med den rigtige klik, og bagefter sætter jeg plastikmærkerne på skruerne. Mens vi er i gang med dørene, ankommer en stor lastbil fra en dørproducent. Det viser sig at være døre til de huse, der først skal være færdig på et senere tidspunkt. Chaufføren siger, at hans firma ikke har kunnet få fat på formanden, og derfor kommer han uden en forudgående aftale. Niels bliver helt rød i hovedet og fortæller chaufføren, at han har en aftale med formanden om, at dørene først skal komme senere, for der er ingen steder, de kan opbevare dem. Chaufføren står på pladsen i for korte arbejdsbukser og træsko og ser ud til at ønske sig ind i bilen og af sted, men han bliver stående med et papir i hånden, mens Niels forsøger at få fat i formanden. Men hans telefon er slukket og til trods for, at Niels ikke ved, hvor han skal gøre af dørene, begynder han, uden at sige noget til chaufføren, at organisere aflæsningen alligevel. Resultatet er, at chaufføren får læsset af og kører igen.

Karsten, Niels og jeg bruger de næste par timer på at bære dørene ind i de forskellige huse (som når gulvene skal støbes, skal flyttes igen). Bag-

efter siger Karsten til mig, at ”nu går han og fortæller alle og enhver om det, det vil undre mig, om han ikke også ringede til sin mor!”

### *Pauserne*

I Karstens firma overholdes pauserne. Nogle gange sidder vi lidt længere end de to halve timer, som medarbejderne selv betaler: frokostpausen klokken ni, og middagspausen klokken tolv. Der er skurvogne på alle de pladser, hvor jeg er med Karsten. Alle steder udgøres den af et rum på to gange fem meter med et stort bord og stole med metalstel. Gulvet i vognen er fuldt af jord og sand, men indimellem ser der ud til, at der har været en og feje og tørre bordet af. Der står et køleskab og en kæmpe skraldespand. Kaffemaskinen er ikke sat til, og jeg ser aldrig, at nogen bruger vandkokeren. På bordet ligger gamle gratisaviser, en køkkenrulle og salt- og peberbøsser med fagforeningen 3Fs logo på. Opslagstavlen fungerer som ramme om side 9 billederne af piger med bar overkrop og håndværkeroutfit! Af en eller anden grund føler jeg, at jeg altid kommer til at sidde, så jeg ser pigerne, når vi spiser. På bordet ligger der ind i mellem opslåede mapper med papirer, som jeg antager er relateret til byggeriet. Men det er ikke tegninger eller papirer, som tømrerne kigger på i pauserne.

På den første plads, i Vestby, er der en god stemning i skurvognen. Temaerne er nyheder (fra nye eller gamle aviser), snak om det der foregår i firmaet (på alle de pladser, hvor jeg var med Karsten, blev der snakket om et af deres betonsjak, som var i udlandet), om fælles bekendte, indimellem om kunder og om jagt. Interessen for jagt går på kryds og tværs, og Karsten viser mig en dag et billede af en rå, han skød aftenen før og fortalte mig, at den nu hænger i hans garage. Både en af dem der er lejet ind, og Karsten og Daniel går på jagt. Jeg vil gerne have dem til

at snakke, og jeg forsøger at bruge min egen historie og erfaring som indgang til snak. Jeg fortæller, jeg kommer fra Norge. En af de tømrere, der er lejet ind, har arbejdet meget i Norge, og vi får en lang snak om det. Bagefter snakker de om Flemming, formanden. De to tømrere, der er lejet ind i firmaet fortæller, at de på et tidspunkt bare stod og snakkede, da han kom. Der havde Flemming så sagt til dem, at han ikke betalte dem for at stå og snakke! Den ene af dem havde så svaret, at ”jo, det gør du, for jeg står her og venter på materialer, og kan ikke komme videre”.

Via snakken i skurvognen placeres Flemming som én, der ikke har sans for det, de laver, og som ikke udfylder rollen som den, der sørger for materialer. Hans pæne tøj understreger hans manglende evner på pladsen, hvor der efterspørges tilstrækkeligt materiale i rigtige størrelser, samt hans hjælp hvis det brænder på. Placeringen af ledelsen som fjernt fra det daglige arbejde kan ses som et udtryk for tømrernes oplevelse af arbejdet, som ukontrollerbart og uforudsigeligt - en frustration de ekspederer opad ved at latterliggøre formanden og placere ham som en, der ikke kan arbejde. Men denne fortolkning blev tilsyneladende i ’skurvognen’ og kom ikke videre til formanden.

I skurvognen i Nordby siger Karsten næsten intet, men læser gamle aviser igen og igen eller tjekker sin telefon. Han fortæller heller ikke Niels, at han har fået et dyr med hjem på den sidste jagt. Jeg benytter lejligheden til at snakke lidt med Niels. Vi snakker om løft og arbejdsmiljø. Skaderne, ”det er jo mest udlændingene”, mener Niels. De tager ikke de samme hensyn, og hvis de spørger efter hjælpemidler, så er de bange for at ryge ud, siger han. Men der er stadig mange, der kommer til skade, det siger i al fald statistikkerne, siger jeg. Men det er ikke noget, han oplever tit. Men det er jo noget med at tænke sig om, siger Niels, og fortæller videre om situationer, hvor det næsten gik galt, eller faktisk gik galt (kollegaen, der fik skåret sin finger, men som Niels havde fortalt, at

han skulle passe på!). Men der er jo hele tiden mange afbrydelser, siger jeg. Ja, det er der i hvert fald, siger han. Han føler, at han hele tiden bliver afbrudt. Og det er der, det går galt, siger han. Man bliver uopmærksom. Han kommer med et eksempel med en kran, han skulle styre, som stod inde i en smal gyde og kun havde plads til støtteben på den ene side. Det gjorde ikke noget, så længe lasten var modsat. Men så blev han forstyrret, og så kørte kranen over til den anden side og væltede. Heldigvis væltede den mellem husene, ellers ville husene være blevet kvast, sagde han.

Tidligere samme dag var der i skurvognen en diskussion om løft. Jeg husker ikke, hvordan vi kom ind på det, men vi snakkede om liftene, og at det var godt, de var der. Niels sagde også, at de havde brugt lift og sugekopper, da de store vinduespartier skulle sættes i. ”Ok, jeg har da været med til at sætte dem ind manuelt, de vejede over 180 kg”, sagde Karsten. Niels mente, at de havde brugt lift, men at der var et sted, hvor de ikke kunne komme til med liften.

### *Fusk*<sup>58</sup>

Det viser sig, at Karsten har brændt sig lidt på at arbejde i weekenderne. Han har blandt andet været ude på en opgave, som formand Flemming har formidlet, men han tjente ikke noget på det, fortæller han. Flemming havde sagt, at det ville tage 10 timer, men det tog 20, og derudover skulle han jo også selv betale for skruer etc. ”Så jeg tjente ingen penge.

---

<sup>58</sup> 'Fusk' er den betegnelse på at udføre tømrerarbejde udenfor arbejdstiden. Begrebet er blevet brugt både af lærlinge, lærere, svende, en repræsentant fra Arbejdstilsynet. Ordnet.dk indikerer, at en af betydningerne af ordet fusk er 'det at udføre privat arbejde i arbejdstiden eller uden arbejdsgivers vidende, typisk ved at bruge arbejdspladsens redskaber etc.', men jeg har opfattet brugen af ordet fusk som noget, der foregår udenfor arbejdstiden, om aftenen eller i weekenden. Fusk er således ikke associeret med sjusket eller klodset, men kan knyttes til det at svindle med noget, idet arbejdet oftest foregår uden regning, dvs. sort i skattemæssig forstand.



Nej, hvor var jeg gal til sidst”, siger han. Det er vigtigt at regne timerne rigtigt ud, siger han. Jeg har snakket om arbejdet i weekenden eller fuskearbejdet med mange lærlinge. Det er attraktivt på mange forskellige planer. Dels vidner det om, at man som lærling har kontakter, eller at der er nogen, der vil have en med ud. Derudover giver det gode erfaringer, fordi man selv står med ansvaret og skal tage beslutningerne. Det kan også være godt kammeratskab, og Daniel fortæller, at han tager ud med en kammerat, og de ved præcis, hvad hinanden laver, så de får et fedt arbejdsflow, og de kan køre fremad, som han siger.

Besværlighederne i Vestby fremstår som en kontrast til ”det fede arbejdsflow”, han har med sin kammerat. Pillearbejdet med eternitpladerne er ikke lige ham. Daniel bliver irriteret på formanden, når han brokker sig over, at de ikke er færdige med tilbygningen. På den anden side fortæller Daniel, at hvis de bare gav ham en ordentlig løn for dette pillearbejde, så skulle han nok udføre det. ”Hvis de vil have mig til at lave mere, skal de sætte mig på en ordentlig akkord. Hvis jeg får 175 i timen, arbejder jeg de timer, men ikke mere. Men det er ikke alle opgaver, der egner sig til akkord, og det kræver også noget af formanden at styre en akkord”, siger han. Daniel siger, at ”dem der gik på tilbygningen ikke gad gå der længere, så sætter de os til at rydde op i deres lort. Og nu koster de rundt med Karsten. Det gør de ikke med de ældre. Men hvis vi brokker os, så... ryger vi måske ud”, siger Daniel.

Karsten er ny i firmaet, men der nævnes hele tiden navne og byggepladser og historier, som forgrener sig tilbage i tid, og som er forbundet via nuværende og tidligere kollegaer eller en fælles tilknytning til hjembyen. Karsten og Daniel har arbejdet sammen for 7 år siden. Karstens onkel fik ham ind i firmaet, og de er en del af de samme netværk i lokalområdet. Og så er det jagten, som binder helt andre folk sammen. Karsten siger, at han ikke kan forestille sig at bo andre steder, men dog kunne han godt

tænke sig at rejse til Canada og bygge bjælkehytter og gå på jagt. Hans far har også arbejdet i Canada, fortæller han. Han forestiller sig, at han måske kan bruge faderens kontakter, hvis han beslutter sig for at rejse, og en af lærerne på skolen har fortalt ham, at der findes et dansk firma, der uddanner folk i at bygge bjælkehytter og derefter sender folk ud. Det er disse forgreninger, der knytter arbejdet i firmaet til andre dele af livet.

Karsten opfatter sig selv som ”en, der ikke kan bo i byen” og ”en, der trives med det udendørs arbejde”. Denne præference baner vej ind i et erhverv, hvor opgaverne indimellem udføres under ugunstige forhold. Ofte er dette forhold, som Karsten ikke selv er herre over. Feltarbejdet hos Karsten viser, hvordan disse forhold snarere er et vilkår ved arbejdet end et egentligt problem: noget der gøres noget ved.

Men hvordan kan det være, at disse forhold tilsyneladende blot er en del af arbejdet for Karsten (og de andre) og ikke skaber større frustrationer, end de gør? I næste afsnit vil jeg perspektivere dette spørgsmål.

## **Arbejdet og risikoen - med Willis' og Wacquants analyser som analytisk spejl**

Tømrerarbejdets virkelighed på Karstens pladser udspiller sig som en konstant veksler mellem pladsens tumultagtige praksis og kravene (internt og eksternt) om færdiggørelse. Fortællingen kan fortolkes og læses, som en fortælling om indfangning i en livssituation (jf. Willis, 1997: 119), hvor Karsten lader sig udnytte til sort arbejde, men stadig finder det attraktivt. Eller også, som en fortælling om en lærling, der har tilpasset sig og er formet af forholdene i branchen, og som derfor er i stand til

at udføre det arbejde, som kræves; han passer som 'fod i hose' til sin rolle i branchen (jf. Wacquant, 1995: 88).

I et forsøg på at skabe et refleksivt spejl for fortællingen om Karsten vil jeg trække på Willis' beskrivelser og analyser af arbejderklassedrenge fra London i 70'erne, og på Wacquants studie af professionelle bokkere i Chicago i 80'erne. De to forfatters arbejder har inspireret mig i min søgen efter at forstå hvilken rolle, risiko og fare spiller for tømrerlærlinge. Willis' efterhånden skelsættende værk om 'the lads' har fokus på, hvordan unge engelske drenge erfarer og fortolker og aktivt søger en tilværelse med manuelle jobs i et forsøg på at skabe sig et attraktivt liv som mand (Willis, 1997). Til forskel fra tømrerlærlinge, som tager en uddannelse som tømrere, er Willis' empiri unge drenges vej ind i ufaglærte jobs, men alligevel finder jeg, at tilgangen til arbejde på nogle måder kan sammenlignes. Wacquants arbejde og analyser af amerikanske bokkere har været til inspiration i forhold til, hvordan de forholder sig til erkendte risici i forhold til deres arbejde som bokkere (Wacquant, 1995). I det følgende vil jeg kort redegøre for deres analyser. Efterfølgende vil jeg bruge disse to meget forskellige empiriske eksempler i en perspektivering af Karstens case.

Willis søger at svare på spørgsmålet om "how working class kids get working class jobs", som tager udgangspunkt i det faktum, at beskidte og ufaglærte jobs frivilligt vælges af arbejderklassens børn:

"The brutality of the working situation is partially re-interpreted into a heroic exercise of manly confrontation with the task. Difficult, uncomfortable or dangerous conditions are seen, not for themselves, but for their appropriateness to a masculine readiness and hardness. They are understood more through the toughness required to survive them, than in the nature of the imposition which asks them to be faced in the first place" (Willis, 1997: 119).

Med begrebet ”en mandig måde at forholde sig til opgaven på”, sætter Willis fokus på måden, man løser opgaverne, hvilket fjerner fokus fra karakteren af opgaven (den farlige, tunge, kedelige). Det er måden, den *tackles* på, der er afgørende, og det er denne måde, som bruges som identitetsmarkør. Men hvordan kan ulemper og risici på denne måde sløres eller omfortolkes? Willis mener, at forklaringen kan søges i den distinktion mellem manuelt og mentalt (eller praktisk og bogligt), som det moderne kapitalistiske system er bygget op omkring, samt at denne opdeling forbindes til kønnede kulturelle forestillinger om arbejde (ibid: 148).

Praktisk arbejde associeres med det maskulines sociale overlegenhed, og mentalt arbejde med det feminines sociale underlegenhed. Grunden til, at ’the lads’ anser bogligt arbejde som en umulighed for dem, begrundes ikke kun i de dårlige karakterer, de har fra skolen, men i at det boglige anses for kvindagtigt eller passivt (ibid:149). Han beskriver, hvordan bogligt arbejde beskrives som ”pen-pushing” og ”not really doing things”, og at den, der beskæftiger sig med denne type arbejde, er ”kylling”, ”vat-pik” og så videre.

Han peger på, at denne strategi - hvor boglige måder at skabe fremdrift på diskvalificeres som ”passive, mental and lacking a robust masculinity” (ibid:150) - gør ’the lads’ i stand til at skabe en attraktiv rolle for sig selv, som nogen der netop udfører og er i stand til at påtage sig rigtigt arbejde. Han fokuserer også på den måde, maskuliniteten tillægges betydning på, ved at den knyttes til arbejdsfunktioner, der ikke i sig selv er maskuline. Koblingen mellem maskulinitet og arbejde fungerer som legitimitet for de sider ved arbejdet, der er mindre attraktive (slidsomt, svært og beskidt). Det manuelle arbejde, der i sig selv er hårdt fysisk og ofte vanskeligt og slidsomt at udføre, ses i et maskulint lys og får en betyd-

ning ud over sig selv. De specifikke problemer, der kan være forbundet med en opgave, oversættes til at være specielt maskulint udfordrende i den forstand, at der skal maskuline kapaciteter til for at løse dem. I Willis' optik er arbejdets indre mening og logik blevet væk (han mener, den fortolkes ind i en kapitalistisk dagsorden), og at der derfor er behov for, at mening tilføres udefra ofte fra den seksuelle sfære. Og dermed er vi tilbage ved citatet ovenfor: Den brutale arbejdssituation omfortolkes delvist ind i en heroisk forståelsesramme, der handler om mandig måde at løse opgaven på. Opgaverne fortolkes i forhold til den grad af mandlig kraft, der kræves for at løse den og ikke i forhold til opgaven i sig selv. Selvfølelsen styrkes ved, at man opnår noget, som kun fåtallet er i stand til - og dermed lægges en distance til kvinders arbejdskraft og de bogligt orienterede.

En anden betydningstillæggelse, der er relevant at nævne her, er, at der i hans materiale også findes en opfattelse af det mandige som forbundet til "the will to finish a job, the will to really work" (Willis, 1997: 150). At gøre noget færdigt tolkes som en særlig maskulin kvalitet, der under-spiller det perspektiv, at arbejderne udnyttes til at arbejde stærkere og længere for at få noget færdigt. Han citerer en af fædrene til de drenge, han beskæftiger sig med; "it's a man's want to be finished when he starts a job" (ibid: 151). Sammenfletningen af det manuelle arbejde og maskulinitet gør, at det at blive færdig associeres med selve den maskuline karakter og ikke med produktion eller udnyttelse. Når det at blive færdig forbindes med maskulinitet, er det koblet til en kvalitet ved at være menneske, og så kobles det samtidigt fra selve det arbejde, der laves, hvad enten det er farligt eller beskidt. Willis tolker maskulinitet ind i en meget streng arbejdsfordeling i familierne i England på denne tiden. Her blev mødrenes arbejde ofte opfattet som noget ekstra i husholdningen, deres indtjening var ikke egentlig nødvendig. Dermed udpensles forskellen mellem det mandige lønarbejde (forstået som resultatorienteret, og

drevet af målet om at blive færdig) og det kvindelige husarbejde (forstået som en evig gentagelse, opretholdelse af status quo). Lønarbejde forbindes således med udvikling, med 'becoming'.

Med Willis' begreb om 'the manly confrontation with the task' og koblingen mellem arbejdet og fortolkningen af, hvad der skal til for at løse det, vil jeg i det følgende analysere den måde, lærlingene opfatter deres arbejde på og løsningen af det. Men for analysen her er der behov for at få fokus på, at arbejdet er risikofyldt (og ikke bare beskidt og forbundet med slid). Wacquant har eksplicit adresseret dette i hans studie af boksere (1995), hvor netop det slidsomme og risikoen for kroppen, tematiseres med begrebet 'body work' (som er en analogi til Hochschilds (1979) begreb 'emotion work' (Wacquant, 1995: 73), som refererer til en manipulation af organismen, hvis hensigt er at tvinge kroppen til bestemte måder at præstere på.

Wacquant beskriver, at boksere godt ved, at de risikerer at ødelægge sig på deres sport, men at de, som alle andre entreprenører, er villige til at tage denne risiko ved at sætte deres kapital (kroppen) på spil for at få succes i deres arbejde (Wacquant, 1995:82). De er generelt opmærksomme på de skader, de kan få og de fysiske konsekvenser, det har for kroppen at bedrive netop denne sport. Men bokserne opfatter den fysiske nedslidning som en del af at være bokser ("as part of the pugilistic order of things") og accepterer i praksis, at risikoen for kroppen er den pris, de må betale. Samtidigt har de en opfattelse (sikkerhedspraksis, kunne man sige) af, at hård træning og generel påpasselighed kan reducere omkostningerne ved boksning.

Han peger på, at der er flere faktorer, der spiller sammen og kan forklare det tilsyneladende misforhold mellem boksernes diskursive opmærksomhed på farerne i deres fag og den måde, de i praksis ignorerer dem på - et forhold som på mange måder også gør sig gældende for tøm-

rerlærlinge. For det første mener Wacquant, at det praktiske aspekt ved kampene i sig selv er med til at flytte fokus fra, at det er farligt (Wacquant, 1995: 85). Der er fokus på mestring af opgaven og dermed på den maskuline kraft, det kræver at løse problemet, og ikke på selve problemet. Når bokserne først er i ringen, fokuserer de på 'getting the job done', uden at de i situationen bekymrer sig om de mulige farer eller skader, de kan pådrage sig, da dette ville virke distraherende. For Wacquant ligger noget af forklaringen på den praktiske ignorering af farerne i, at bokserverdenen fungerer som et slags parallel univers, en lukket verden, der består af et selvopretholdende net af sociale relationer og kulturelle betydninger. Disse fungerer som et prisme, hvorigennem information udefra filtreres. Derfor handler boksernes risikotagning ikke blot om manglende information eller en særlig psykisk konstellation, men om "the ordinary function of the puglistic field". Han ser bokserfeltet som et autonomt felt af materielle og symbolske udvekslinger, som reproducerer en bestemt form for kapital, og det er denne symbolske udveksling, der bedst forklarer, hvorfor det tilsyneladende ser ud til, at bokserne ignorerer de rationelle vurderinger af de risici, de tager (ibid: 85). Han beskriver, hvordan bokserne engagerer sig i rutinemæssige praksisser og trivielle hverdagssituationer, som danner et netværk af fortolkninger, som har tendens til at 'screen out' opmærksomhed på fysisk fare og nedslidning (svækkelse). Dette understøttes endvidere af, at bokserne bor i potentielt farlige områder og dermed har tendens til at mene, at det er lige så farligt, som at køre bil eller gå ned ad gaden. En form for relative-ring, som også tømrerlærlinge anvender.

Det handler således om at passe på, men det indebærer netop at være optaget af opgaven, løse 'the task at hand', og ikke fokusere på farerne. Ifølge Wacquant skal forklaringen på denne tilgang, denne etablering af doxa, findes i selve arbejdets (eller boksningens) karakter. Den fysiske slidsomme beskæftigelse dulmer deres opfattelse af farlighed (ibid: 87).

Når arbejdet i sig selv er så slidsomt og krævende, fjernes fokus fra de farer, der ikke umiddelbart fremtræder, konsekvenser af arbejdet, som først viser sig senere. Han mener, at bokserne i praksis ignorerer farerne ved at dedikere sig til deres træning. Wacquant forklarer det med, at bokseren har "embodied not only the technique of pugilism but also its most important unstated presuppositions, its specific doxa" (Bourdieu og Wacquant, 1992: 19-26, 127-130, in Wacquant, 1995: 88). Han mener dermed, at "(T)he willing embrace and submission – for it is both – of the boxer to the calling of the Manly art expresses neither a misperception of its dangers, nor a calculated utilitarian search for the monetary gains it promises (..) nor yet a normative compliance to some external cultural dictate, but the *unconscious fit between his (pubilistic) habitus and the very field which has produced it*, and into which, therefore, it fits 'like a hand in a glove'" (Wacquant, 1995: 88, oprindelig kursivering).

## Arbejdet på pladsen - virkelighedens bekymringer

Denne fortælling om, hvordan jeg mødte Karsten, mens han var på skolen og på arbejde, peger på betydningen af at kunne tilpasse sig arbejdets krav, af at vise sig, som én der er parat til at påtage sig opgaverne samt at holde fokus på opgaverne og derigennem skabe tryghed for sig selv og kollegaerne. Jeg skal understrege, at det ståsted, fortællingen er fortalt fra, er lærlingens og hans kollegaers, samtidig har jeg brugt mine egne oplevelser som en katalysator, både under feltarbejdet og også i den efterfølgende analyse.

Karsten har, på trods af sin unge alder, allerede lang erfaring i bygge-



branchen. Han har både erfaring med mange forskellige opgaver og med at begå sig i et kollegafællesskab med voksne håndværkere. Kasketdrengen Karsten har lært sig, hvordan man begår sig mest hensigtsmæssigt. Han passer ind. Praksisfællesskabet omkring opgaverne er et mix af egne og andres erfaringer, som man trækker på i situationen, og som etablerer kendsgerninger om arbejdets karakter (Barth, 2002, Roepstorff, 2004). Til trods for, at han betegner sig selv som konfliktsky, kom han ud af sin første lærekontrakt, hvor han hverken fik løn eller havde det godt – og i den forstand har han også evnet at passe på sig selv. Samtidig viser han sig villig til at påtage sig opgaver. Han fortæller, at han bare vender om og begynder at feje, når den ældre svend skælder ham ud. Han fortæller også, hvordan han hos den gamle mester udførte opgaver, der hverken var sikkerhedsmæssigt eller fagligt forsvarlige. Samtidigt demonstrerer hans skift af mester, at han evner at handle og komme videre. Denne sammenstilling af tavshed (når man bliver skældt ud) og handlekraft (når det bliver for meget) er udtryk for en bestemt viden om den virkelighed, der omfatter det at være i tømrerlære.

Når Karstens lærer betegner ham som kasketdreng: en, der altid møder op i arbejdstøj, er dette et signalement af en, der kan påtage sig at arbejde. Omvendt så vi, at formanden, der lover, at han vil komme og hjælpe med opgaverne, fremstår som en, der ikke holder ord, og på pladsen bemærkes der, at ”han ikke kan finde sit arbejdstøj”. Modsætningen mellem at have arbejdstøjet på og så at sige, at man vil arbejde, kan spejles i de forskellige måder at skabe fremdrift på, som Willis taler om; altså at Karsten i dette tilfælde er en, der handler (og har tøjet på), mens formanden blot med ord siger, at han vil komme (og ikke kan finde sit arbejdstøj). I denne optik tages ikke højde for, at formanden faktisk har en anden opgave – end at komme i arbejdstøj – men som Willis viste, nedgøres andre former for arbejde end det fysiske, og formandens måde

at skabe fremdrift på underkendes<sup>59</sup>. Dette til trods for, at han, ved at fortælle tømrerne, hvad de skal gå i gang med næste gang, i praksis skaber fremdrift og bevægelse i arbejdet. Den fysiske virkelighed, som arbejdet udføres under, er præget af det kolde oktobervejr, af de kolde og beskidte arbejdsforhold det medfører og af det fysiske slid, som nogle af opgaverne kræver. Det fysiske arbejde, og paratheden til at påtage sig det er en del af en kropsliggjort praksis, som antropologen Darren Thiel (2007) har formuleret det. Han peger på, at fokus på det fysiske arbejde er mere end en diskursiv retorik, og at kroppens parathed til at påtage sig arbejde fungerer som en "localized 'physical capital'" (jf. Thiel, 2007: 242).

Parathed til at påtage sig opgaver og arbejde kan dog variere og skal ikke nødvendigvis forveksles med lyst til at arbejde. Svenden Daniel oplevede netop ulyst ved udsigten til at lave tilbygningen færdig. Viljen til at gøre noget færdig, som Willis tolker ind i en maskulin selvforståelse, bliver for Daniel sløret af, at han føler sig degraderet i forhold til "dem, der er noget i firmaet". De er nemlig rejst til andre pladser. Fokuset på opgaven kommer ud af kurs; fordi den for Daniel siger mere om, hvilken rolle han har i firmaet, end om hans evne til at skabe fremdrift. Denne fremdrift er forhindret af 'bøvl' (manglende materialer) og irttesættelse (forkert udførelse), hvilket betyder, at han ikke ved egen kraft kan afslutte opgaven og komme videre. Mangelen på fremdrift bliver også understreget af, at Daniel ser sig nødsaget til at læse en brugsanvisning. Han skal bruge tid på det, og det er ikke en måde, han normalt kommer videre i en opgave på. Brugsanvisningen er symbolet på, at noget allerede er gået galt. De maskuline måder at skabe fremdrift på, at blive færdig, viser sig ikke effektive i forhold til facadeplade-opgaven, og dermed bliver jobbet udtryk for mangel på agens. At Daniel dog i forhold til andre opgaver er en del af denne habitus viser sig, da der forhandles jobs fredag eftermiddag.

---

<sup>59</sup> Willis beskriver et eksempel på, hvordan en mand der er blevet forfremmet til formand stadig selv underkender det at blive betalt for sin viden, og til stadighed anser det fysiske arbejde som 'rigtigt arbejde' (Willis, 1997:146).

Han vil gerne tage ud og gøre en garage færdig, måske fordi der er ekstra penge i det, måske fordi denne opgave forventelig ikke er så kompliceret og bøvlet.

Modsat er eksemplet med opsætningen af teltet på taget. Arbejdet med at gøre konstruktionen sikker var undertiden usikker, men var samtidigt præget af fremdrift og afprøvning af løsninger. At teltet blev færdigt, og blev stående, viste deres evne til at arbejde. I forhold til de risici, der var forbundet med opgaven, handlede disse for Karsten og Daniel mest om, ”hvorvidt teltet ville brase sammen eller blæse af taget”, og den fare, som dette udgjorde for os, der var der oppe, og dem der kunne få det i hovedet, hvis teltet blæste væk. Da vi senere (med teltet over os) skulle tage vinduerne ud, var det tilsyneladende kun mig, der bekymrede sig om risikoen for at falde ned, mens tømmerne var fokuseret på, hvordan de teknisk kunne få vinduerne ud. Jeg tolker tavsheden om risikoen, og fokuset på opgaven og på det slidsomme ved arbejdet, som samme sløring af risiko, som Wacquant fandt hos bokserne. I forhold til teltet blev sikkerheden i bogstaveligste forstand for tung, og teltet var blevet så sikkert, at det var for tungt at flytte med og kom derfor til at betyde dårligere arbejdsmiljø for dem, der arbejdede på pladsen.

Udførelsen af arbejdet på de forskellige pladser formede sig som handlemuligheder, der hele tiden ændrede sig. Specielt i Vestby, hvor Karsten gik sammen med Daniel, var opgaverne tilsyneladende veldefinerede fra starten, men eftersom der hele tiden dukkede forhindringer op, ændrede handlemulighederne sig også.

Karsten betegnede arbejdet med teltet, som en oplevelse for mig, men i selve arbejdet, eller under forberedelserne til det, blev disse farer ikke tematiseret. I mange af de andre situationer, eksempelvis i forbindelse med støvudviklingen i kælderen da Daniel skar facadepladerne, var arbejdsmiljøet heller ikke til debat. Kun i forbindelse med vores snak

om mit projekt, begyndte de at joke med overdreven brug af masker og påpegning af den andens manglende sikkerhed. Men at eksplicit viden om sikkerhed er helt fraværende ville være forkert at sige: eksempelvis havde Daniel taget et rør med 'kaffefiltre' med ned i kælderen (de var dog ikke i brug den første dag). Den lejlighedsvis eksplicitte opmærksomhed vidner dog om, at sikkerhedsreglerne i nogle tilfælde er kendte (som Karstens mester også påpegede under mit møde hos ham inden feltarbejdet), men i højere grad fungerer etablering af tryghed i arbejdet via en kropsliggjort praksis – en slags doxisk praksis (Bourdieu, 1990: 68), hvor den mandige fokus på løsninger i nuet er blevet en del af en acceptabel, prerefleksiv, måde at forholde sig til risiko på (Bourdieu 1998). Jeg har betegnet arbejdet på Karstens pladser som tumultagtig og hermed har jeg også villet understrege, at den måde arbejdet praktiseres på, ikke kun er knyttet til den formelle organisering af arbejdet. Det er også et udtryk for en form for kropslig indstilling, hvad Jackson betegner som "ways people's bodies are informed by habits instilled within a shared environment, articulated as movements (...) 'transposable dispositions' arise in everyday practical activities which Bourdieu calls the *habitus*" (Jackson, 1983: 334). I den virkelighed, hvor de konkrete opgaver skal løses, findes en viden om, hvordan man arbejder i praksis - spændt ud mellem kroppens erfaring og vigtigheden af at være klar til at arbejde – en form for viden, der kontinuerligt etableres og konfirmeres. Praksisfællesskabet på pladsen er forankret (eller situeret) i forbindelserne til andres erfaring, hvor opgaverne udføres med den til enhver tid tilgængelige viden – som eksemplet med misforståelserne omkring opsætningen af facadepladerne viste. Det er også via disse forbindelser til andres erfaring med, hvordan man gør, at tømmerne i praksis etablerer tryghed i arbejdet. Viden om sikkerhedsregler (og brugsanvisninger) figurerer i baggrunden, men kan ekspliciteres, hvis det skønnes nødvendigt. I næste kapitel undersøges forholdet mellem teori og praksis yderligere.

## *Kapitel 4*

### Tingenes viden - om at se & glemme forbindelser

Til den afsluttende opgave på grundforløbet skal teori og praksis kobles sammen, men for Christian er dette netop svært. I løbet af grundforløbet havde jeg oplevet Christian som en temmelig seriøs mand, når han arbejdede i værkstedet: han gik ikke hvileløst rundt, han opholdt sig ikke meget ved de andres opgaver, og han var stort set hele tiden i gang med den opgave, hans gruppe arbejdede på. På grundforløbet var det også lykkedes for ham at komme på hold med et par andre, som også var lidt ældre, så ”de skulle ikke også lære at arbejde”, som han sagde. Christians hold blev også først færdige med deres hytte, på et tidspunkt hvor flere af de andre hold stadig manglede meget. Blandt eleverne blev der snakket om, at dem der blev færdige nok skulle hjælpe de andre hold. Nogle af de andre elever spurgte også læreren, men der blev ikke rigtig svaret på det spørgsmål.

Christian sagde, at han ikke gad hjælpe de andre, fordi han synes, de havde så meget fravær. Når de ikke havde gjort en ordentlig indsats, hvorfor skulle han straffes for det? Men han sagde, at der var én han havde respekt for og ville hjælpe. Det var, fordi han vidste, at holdet var bagud, idet den enes fravær skyldtes, at han drev et pizzeria ved siden af uddannelsen. I Christians øjne var han sådan en, der ved, ”at man

skal arbejde for tingene”. Han påskønnede arbejdsomhed hos andre, og han fik også selv opgaverne fra hånden. Men trods hans indsats, drive og arbejdsmoral, var der én ting, der var svært for ham, og det var ’det tegning”, som han udtrykte det. Det, der var svært for ham, var, ”at se hvordan stregerne på computeren skal vende” og derfor var resultatet ofte, at han ikke brugte tegningen, når han byggede. Til den afsluttende opgave på grundforløbet havde han eksempelvis lavet den model, han skulle bygge færdig i værkstedet, før han havde tegnet færdig på computeren. Han fortalte, at han var startet med at tegne, men var gået lidt i stå, og så var han gået ud i værkstedet, hvor han med udgangspunkt i målene havde bygget modellen op. For mig forekom denne rækkefølge lidt baglæns, da jeg intuitivt forestillede mig, at tegningen skulle udstikke en plan for, hvordan opgaven skulle udføres. For Christian forholdt det sig nærmest omvendt: Han startede på tegningen i tegneprogrammet, men gik siden ud og lavede modellen. Han gik med andre ord ud fra nogle overordnede mål, der var opgivet i den opgavetekst, eleverne havde fået udleveret, hvorefter han gik tilbage til computeren og tegnede færdig. Ifølge ham selv, fordi det så var nemmere, at se for sig, hvordan stregerne skal vende.

Relationen mellem tegningerne og selve udførelsen af en opgave blev et tema under mit feltarbejde hos Christian. Hans tilgang satte mig på sporet af en interesse for, hvordan tingene (de ting lærlingene laver eller bruger til at lave opgaverne) har en viden, som er lig med den ting, de laver. Tilsyneladende lærte Christian at bygge netop i kraft af, at han byggede, samtidig med at han relaterede sig til andres erfaring med ting<sup>60</sup>. Hans tidligere erfaring med at bruge overordnede mål i stedet for detaljerede tegninger gjorde ham måske i stand til at udføre opgaven, men spørgsmålet er, hvilken rolle tegningen så spiller?

---

<sup>60</sup> Som jeg også tidligere var inde på i forhold til Barths pointe om erfaringslutninger i forrige kapitel (jf. Barth, 2002).

I de foregående kapitler har jeg vist, hvordan sikkerhed og arbejdsmiljø har en tendens til at forsvinde i hverdagens tumult og i den ad hoc-prægede løsningsorientering, som kendetegner arbejdet på byggepladsen. Forbindelserne til andres viden og erfaring i det sociale praksisfællesskab har hidtil været i fokus. I dette kapitel vil jeg orientere mig i en lidt anden retning, nemlig mod de *ting, som lærlingene arbejder med* på skolen og på arbejdspladsen. Jeg tager udgangspunkt i, at arbejdet med konkrete ting er en central del af både den faglige læring og den læring, der handler om sikker praksis og etablering af tryghed. Lærlingenes uddannelse handler om at lære at bruge (værktøj, værnemidler) og skabe ting (tømretegninger, tømmerkonstruktioner, huse), og spørgsmålet er så, hvordan disse ting kan *være* viden om, hvordan man udfører opgaverne. Jeg kommer tilbage til Christians måde at koble teori og praksis sammen på i udførelsen af opgaverne, men først vil jeg skitsere en teoretisk tilgang til studiet af ting, som jeg mener er brugbar her.

Antropologene Amiria Henare, Martin Holbraad og Sari Wastell har med introduktionen til deres bog *Thinking Through Things* inspireret mig til at tænke ting som mening og ikke kun som symbol på viden i epistemologisk forstand (Henare, Holbraad & Wastell, 2007). De sætter fokus på begrebet mening som en konkretiseret form for viden, forstået på den måde, at "meaning are not 'carried' by things but just are *identical* to them" (ibid:3). Ting *er* altså mening. I bogens indledning peger forfatterne peger på, hvordan det at skifte fokus "from questions of knowledge and epistemology towards those of ontology, allows genuinely novel concepts to be produced out of the ethnographic description" (ibid: 8). En analyse af, hvordan ting opleves og anvendes i tømrerfaget, kommer således ikke blot til at handle om at belyse *betydningen af tingene*, men om at undersøge, hvordan *tingene i sig selv* kan tilbyde belysning (ibid). Tingene bliver derved ikke bare repræsentationer af bagvedliggende viden, men aktiv viden i sig selv, som bliver tilgængelig for dem,

der bruger tingene, når meningen med tingen opleves. I det følgende tager jeg udgangspunkt i eksempler på, hvordan ting (tømrertegninger, opsnøringsopgaver, sikkerhedsliner, stilladser) kan være aktiv viden, og hvordan lærlingene forbinder sig til denne viden gennem deres praktiske engagement i og med tingene.

Anskuelsen af ting som mening eller viden kan tolkes som et brud med mit hidtidige fokus på praksis; at tingene får betydning i praksis og i det situerede arbejdsfællesskab. Jeg mener dog, at en insistens på tingenes mening kan åbne op for at se, at læring (af blandt andet sikkerhed og sikker praksis) også sker via ting, og at lærlingene via arbejdet med tingene relaterer sig til tingenes viden i en gradvis proces. Jeg indfører hermed ikke-menneskelige aktører i praksisfællesskabet, så som sikkerhedsliner og tømrertegninger. Hermed kan undersøgelsen af tømrerlærlingenes arbejdssikkerhed, sådan som den praktiseres i praksisfællesskabet, også inkludere dens materielle side og den temporalitet, som arbejdet med ting også er kendetegnet ved.

Den tekniske viden (*techne*) er for tømrerlærlingene i høj grad knyttet til ting og til spørgsmål om, hvordan man bruger ting til at opfatte, forstå, udføre og mærke. Evnen til at *mærke* er medfødt, men for at udføre opgaverne må vi øve os på at udføre dem, som Aristoteles har bemærket, og det er her, brugen af ting i opøvelse af viden bliver interessant. Spørgsmålet er dermed: hvordan kan arbejdet med ting i løsningen af opgaverne forbinde lærlingene til tingenes viden? Med forbindelse mener jeg en aktiv lytten til eller opmærksomhed mod ting. Det er derfor mit mål i det følgende at undersøge relationerne mellem ting og dem, der bruger disse ting: hvordan interagerer, fragmenteres og reetableres disse relationer?

I forrige kapitel satte jeg fokus på håndteringen af opgaverne som etablering af tryk og på en arbejdspraksis, hvor de risici Karsten og kolle-



gaerne tog på pladsen, ikke (kun) var relateret til uvidenhed eller negligering af farlige situationer, men også var udtryk for en særlig tilgang til det at arbejde – den løsningsorienterede.

Arbejdet handler om at finde løsninger på de udfordringer, der opstår og om at komme videre med opgaverne for i sidste ende at løse opgaven tilfredsstillende og til tiden. Men spørgsmålet er, om betydningen af den sociale kontekst eller lærlingenes praksisfællesskab kommer til at skyde analysen af risikoopfattelse og sikkerhedspraksis hen til, netop, kontekst. Hvad hvis det konkrete arbejde med ting i sig selv er en sikkerhedspraksis? Antropologen Åsa Boholm hævder, at antropologiens bidrag til risikoforskningen er 'context' (Boholm, 2003). Kontekst ses som en intuitiv opfattet del af risiko og netop ikke som en iboende del af ting: "Risk' is not an intrinsic property of things. It is a relational term that emerges out of contexts depending on shared conventionally established meanings, that is to say, 'culture'" (Rappaport, 1996, in Boholm, 2003: 175). I relation til mit studie af lærlinge slører denne tilgang den betydning af ting og tings viden, som lærlingene har vist mig. Jeg vil derfor mene, at risiko og sikkerhed ikke kun er kontekst, men også tingene iboende. Risiko og sikkerhed aktualiseres i brug, hvor mening opstår.

Indenfor antropologisk forskning har den socialkonstruktivistiske tilgang haft så stor succes med understregning af betydningen af den sociale kontekst, at det i dag kan være svært at tænke udenfor denne forståelse – praksis må kontekstualiseres. Også i denne afhandling er situeret praksis igen og igen blevet fremført som betydningsfuld for forståelsen af, hvad sikkert arbejde er for tømmerlærlinge. Man kan imidlertid stille spørgsmålet, om denne situerethed kan lukke for opdagelsen af, hvordan sikkerhed er forbundet til materialitet. Hvis situeret praksis bliver det primære, hvorigennem al analyse reflekteres, kan man argumentere for, at sikkerhed (som kontekst) tildeles a priori betydning. Beskrivelserne af

lærlingenes praksis, de ting de arbejder med og det de gør med de ting, de arbejder med, bliver således ikke, empirisk set, de ting, der frem-skriver den sociale kontekst, fordi konteksten i sig selv bliver den ting, der tillægger andre ting mening. Antropologen Marilyn Strathern har formuleret dette paradoks på følgende måde:

”For if one sets up social context as the frame of reference in relation to which meanings are to be elucidated, then explicating that frame of reference obviates or renders the illustrations superfluous: they are become exemplars or reflections of meanings which are produced elsewhere. It was in this sense that social anthropology could proceed independently of the study of material culture. Material culture became perceived as background information”  
(Strathern, 1990:38).

Strathern anfører, at artefakter eller ting, i antropologiske analyser, ikke så meget bliver undersøgt som ting i sig selv, men snarere undersøges som fortolkede illustrationer af noget andet (ibid: 28). Hun peger på det frugtbare i det omvendte fokus, hvor man i stedet for at tolke ting (eller situationer, begivenheder) i forhold til kontekst forsøger at undersøge, hvordan det materielle skaber konteksten. Forståelse af ting leder til forståelse af konteksten. Dermed ikke sagt, at kontekst ikke findes. Pointen er, at en mere konkret analyse muligvis kan bidrage med en større forståelse af, hvordan de ting, lærlingene arbejder med, relaterer sig til deres viden - dels fagligt og dels i forhold til sikkerhed. Det bliver relevant at zoome ind på den måde - i praktisk fremstilling - *lærlinge ved på* (jf. Henare, Holbraad, Wastell, 2007). Hvordan får de adgang (eller mister forbindelsen) til tingenes viden og til den erfaring, der gøres tilgængelig ved at arbejde med tingene?

Hvis tingene i sig selv kan formidle viden om, hvordan man udfører en opgave, bliver det afgørende at kunne forbinde sig til tingenes viden for at få forståelse af, hvordan en situation eller en opgave skal håndteres. Denne forbindelse til tingenes viden (som jeg ovenfor har kaldt en slags lytten) omtaler lærlingene også som at se. Processen, hvor man lærer at se, hvordan opgaverne skal udføres, er en interaktionsproces, hvor selve tingen er involveret, personen, der skal bruge tingen er involveret med sin krop og eventuelle (erfarne) andre. At se kan opfattes som en objektivisering af verden, som indebærer en distancering fra den, men tingen kan også være så tæt på kroppen (eksempelvis som et personligt værnemiddel), at kroppen i sig selv bliver en materiel ting, som forbinder sig til andre ting. Kroppen forbinder sig til eller relaterer sig til andre ting, og optager disse relationer som 'sensible knowledge', som sociologen Antonio Strati har betegnet det (jf. Strati, 2007).

Netop kroppens og bevidsthedens interaktion med det omgivende miljø er en tematik, som den canadisk/britiske antropolog Trevor Marchand beskæftiger sig med (Marchand, 2010). Han mener, at den kropslige erfaring netop er individuel, om end situeret i tid – og realiseret i interaktion med andre (ibid: 11). Den individuelle erfaring er, efter hans opfattelse, ofte tilsidesat i antropologiske studier, og han søger derfor at etablere ideen om, at "cognition is individual" (ibid: 2). Hensigten hermed er ikke at tilsidesætte kontekst, men at fremhæve, at antropologien ved at anvende en "artisanal approach to anthropology" kan få viden om, hvordan folk ved og ikke bare, hvad de ved (Marchand, 2010: 3).

Jeg vil trække denne idé om læring som forbindelse til ting med i den videre analyse. Jeg undersøger lærlingenes kropslige praksis, ikke bare som en konsekvens af den måde deres kroppe er habitueret på, som Jackson

har formuleret det (Jackson, 1983: 334), men også som en interaktion mellem aktive ting. Kroppen kan dermed ses som et subjekt, som kan forbinde sig til omverdenen og som andre kan se eller fornemme og dermed forbinde sig til via bevægelser og fagter. Dermed er fokus på tingene og lærlingenes engagement med dem eller sagt på en anden måde, så undersøger jeg, hvordan *techne* – dvs. den viden der handler om frembringelse (jf. Aristoteles, 2000, 152- 153) – opstår og allerede indebærer følelsen af sikkerhed (eller mangel på samme).

Jeg vil nu vende tilbage til feltarbejdet hos Christian (der er udfordret på at få tømretegningen og den praktiske opgave til at spille sammen). Jeg vil også inddrage eksempler fra feltarbejdet hos Martin og hans holdkammerater (som forsøger at kopiere de andres tegninger og ting), og hos Thomas (som forbinder sig til sikkerhedslinen) og til en situation med et manglende stillads på Johns arbejdsplads.

## **Hos Christian: Helikopterblik & selve bygningen**

Det sidste interview, jeg lavede med Christian, foregik næsten to år efter, jeg første gang mødte ham i starten af mit feltarbejde. Dengang var han lige startet på grundforløbet. Alligevel havde han masser af arbejds erfaring. Han var oprindelig uddannet butiksslagter, men havde også haft forskellige jobs i byggebranchen. Men et usikkert arbejdsmarked for ufaglærte og færre rettigheder til eksempelvis kurser og lignede gjorde, at han gerne ville have et svendebrev. Hans jobcenter var omsider gået med til, at han kunne blive voksenlærling, fortalte han mig dengang. Senere i feltarbejdet viste det sig, at Christians præference for at gå i gang med

en opgave ud fra nogle mål, i stedet for at bruge en tegning, også var den foretrukne måde i det firma, hvor han var i lære. Med udgangspunkt i arbejdspraksis i firmaet vil jeg i det følgende undersøge tegningerne som viden og se på, hvordan forbindelser til andres viden (og status) opnås. Hvordan etableres forbindelse mellem tegninger, konkrete erfaringer og det at lære, at ”se sig ud af det”?



*Fra plade til træ:  
Opsnøring er at overføre stregerne fra tegningen  
til fuld størrelse, eksempelvis på en træplade.  
Senere overføres stregerne til træet, som efterfølgende saves til.*

### *Tre kviste på mesters tag*

De dage, hvor jeg gik med Christian på arbejde, var de i gang med en re-rovering af taget på hans mesters hus. Huset havde tidligere haft én stor, bred kvist på den ene side af taget, fortalte de mig, men på det nye tag skulle der nu to mindre kviste på den side, der vendte ind mod gården, og én tilsvarende på den anden side af taget. Loftet var ikke udnyttet til beboelse endnu, men placeringen af kvistene tog højde for, at der måske senere skulle deles op til værelser der oppe. Den ene af de to kviste på forsiden af huset var færdig, da jeg kom. Det eneste, der manglede, var smedene, der skulle komme og ”bøje blik på”, som de sagde. Ib, som var arbejdsmand, men som måske skulle starte i lære efter sommerferien, var i gang med at lægte taget. Christian var ved at lægge undertag på kvisten, som også indebar at lægge pap i skotrenden (afløbsrende, der er i overgangen mellem tag og kvist). Eigil, som var svend og mesters lillebror, gik på den anden side, hvor han gjorde klar til den sidste kvist. De tre arbejdede meget selvstændigt, og der var ikke meget snak eller pjat mellem dem. Heller ikke Christian var særligt snakkesalig, og han arbejdede med et tænksomt udtryk. Indimellem tog han det stykke træ, han havde skåret, og forsøgte at lægge det på taget, der hvor det skulle bruges, for at tjekke om det passede. Flere gange gik han hen over taget til den anden kvist, hvor han også lagde træet på for at sammenligne. De kviste, de var i gang med, var ideelt set kopier af hinanden (eller af den første), og erfaringerne fra kvist nummer et skulle overføres til de næste to. Så vidt jeg forstod det, havde de ikke tegninger af kvistene. Nu da den første var lavet, blev den en slags model og en rettesnor for, hvordan de næste skulle se ud. Den første færdige kvist satte grænserne for, hvilke unøjagtigheder der var acceptable for disse kviste. Som den færdige kvist står, i dens rå udformning (før blikket er bøjet på), så har den i sig en viden om, hvordan Christian skal gebærde sig ved den næste, og dermed kommer den første kvist til at strukturere hans handlemåde og

hans handlemuligheder. Hans fysiske orientering mod den første kvist handler om, at han har behov for at se, hvor nøjagtigt samlingerne er på den første, og ud fra den information vurdere, hvordan den anden skal bygges. Christian aflæser den viden ved at overføre mål og udformning til det tømmer, han nu arbejder med ved at forbinde den første med hans nye lægte, som skal udføre den samme funktion på kvist nummer to. Ved at forbinde sig til den viden, kvist nummer et rummer i kraft af dens udformning, kan han lave en kopi.

På et tidspunkt kom Eigil for at kigge på kvisten. Han sagde, at Christian havde lagt pappen forkert i skotrenden og forklarede, at "(P)å den her måde løber vandet ind i tagkonstruktionen i stedet for at blive ledet ud". Christian tog det op og lagde det om igen. I situationen forklarede svenden ham, hvorfor det var forkert, det han havde lavet. Vandet skal altid ledes væk fra tagkonstruktionen ikke ind i taget. Eigil forklarede ved at pege på de praktiske konsekvenser af en forkert måde at lægge pappen på. Han bad ham ikke om at kigge bedre. Ved hans instruktion og Christians egen måde skabes dermed mulighed for forbindelser til forskellige former for ting og viden i udførelsen af kvisten. Dermed etableres forbindelser mellem den tekniske viden om principper og den fysiske udformning, om hvordan kvisten ser ud. Opøvelse af synet er derfor ikke kun visuelt, men kan også være informeret i forhold til faglig viden. For svenden er den faglige viden synlig, mens den for Christian er usynlig: den skal installeres i tingen ved, at der skabes forbindelser til viden om, hvordan vandet ledes og måden, man lægger pappen på.

Efter middagspausen gik jeg med Eigil om på den anden side af taget, hvor han var i gang med kvist nummer tre. Han var mere meddelsom end de andre, og han viste mig, hvordan han praktisk gjorde for at komme i gang med en ny kvist. Han sagde, at han havde målt (fra de andre kviste) sig frem til, hvor på taget kvisten skulle placeres. Men han

præciserede, at det jo ikke er den måde, han engang lærte at gøre det på skolen, hvor det ifølge ham foregik anderledes:

*”Altså, hvis det var på skolen, ville vi jo tegne den først og så snøre det op, men her laver vi den på stedet. Det der ville jo ikke gå på skolen, for der skal det passe helt, jo. Men der er jo ikke nogen, der ser det. Det skal jo dækkes til, og så bruger vi ikke mere tid på det”.*

I stedet for at tegne og snøre op bruger Eigil tagets konkrete udformning plus hans viden om, hvor eventuelle vægge indenfor er placeret samt målene på de kviste, han allerede har lavet. Han viser mig, hvordan han starter med at lægge to lægter på taget (med de mål som også den anden kvist har) på det fysiske sted, hvor kvisten skal være. Hans argument er, at det ikke gør noget, at resultatet ikke bliver ”særligt kønt”, fordi det bagefter dækkes af tagpap og tagsten. Det kan med andre ord ikke betale sig at bruge tid på finesser, når de alligevel ikke ses. Eigil arbejder i det konkrete og han har erfaring for, at opsnøring er unødvendig: Det gør ikke kvisten bedre, det lægger ikke noget til. Frembringelsen af kvisten, som bygges op bid for bid, bygger også samtidig en viden op om, hvad der er bedst at gøre først, og hvad der kommer bagefter. Selvfølgelig er teoretisk og praktisk viden vævet ind i hinanden, når en erfaren svend arbejder, men pointen er, at det er i det konkrete, han etablerer sin viden om, hvordan man bygger en kvist. Den skal passe på stedet, den skal ikke passe helt, som han siger.

### *’Der var arkitekt på og alt det der’*

Da jeg sagde til Christian, at jeg var lidt overrasket over, at de ikke tegnede kvistene op, før de gik i gang med at bygge dem, fik vi en snak om, hvilken rolle tegningerne spillede. Han fortalte, at han kun én gang



havde været med til at bygge et nyt hus, og i den forbindelse vidste han, at der havde været tegninger, ”men det var ikke noget, vi fik lov til at se”, som han sagde. Han fortalte, at de havde fået målene på spærafstand og ikke andet. Han forklarede:

*”Ja, der var så arkitekt på og alt det der. Mester har nok set dem, og så ved han det jo inde i hovedet ikke, og så siger han til os: Jamen, sådan og sådan og sådan. Spærene skal stå med den og den afstand og...”*

”Arkitekten og alt det der” refererer til epistemisk viden, hvor arkitekternes faggruppe associeres med tegninger og det abstrakte; det at lave noget ”på papiret”. I denne fortælling fungerer billedet med arkitekten og alt det der som en modsætning til hans mester, som godt nok ser tegningerne, men som ”har dem inde i hovedet”. Det er som om, tegningerne inde i mesters hoved omsættes til de fysiske ting, de omhandler – længde på hus, højde på tagets rejsning og deraf følgende afstand mellem spær – som er denne fysiske figur, han formidler til sine folk. På denne måde er tegningerne ikke bare svære at forstå, som vi så tidligere, de er også unødvendige, i al fald så længe mester ser dem og kan formidle dem. Men tegningerne er ikke bare arkitektens, de er også kundens (som får et billede af huset eller kvisten), de er kommunens (som skal godkende huset i henhold til gældende regler), og de er i en vis forstand også tømrerens eller mesterens, som derudfra kan vurdere – eller se – hvordan opgaven skal udføres. Tegningen visualiserer et hjem for bygherren, en information relateret til regler og lokalplaner hos kommunen og nogle delmål, som tømreren har brug for. Men ’tegningen’ ved ikke kun disse ting, den har også en mere funktionel side, der har med tid at gøre. Noget, som Christian satte mig på sporet af. Tegningerne er også viden om tidsdimensionen i opgaven, og det er i den forstand, han mener, han ville få noget ud af at se dem. Han undrer sig over, at hans mester ikke bruger

tegningerne mere, som Christian formulerer det, ”bare det der, at du lige får 10 minutter om morgenen til lige at se, hvad skal vi i dag, ikke”. Han mener, at hvis de ansatte i firmaet blev mere inddraget ”og kom lidt mere ind, sammen med mester, og kunne få snakket om, hvordan vi gør, når vi lægter, hvad skal man gå ud fra”, så ville medarbejderne også tage mere ansvar. Tegningerne har altså også en anden dimension end at være opskrift. De er også adgang til viden om, hvilke opgaver der kommer senere i processen.

Opbygningen af kvistene kan altså foregå uden tegninger. Det er vigtigere at have prøvet det før og at kunne sammenligne den ene kvist med den anden, end at bruge tegningen som brugsanvisning<sup>61</sup>. Men tegningerne er en del af en viden om, ”hvad vi skal bagefter”, som Christian gerne ville have haft adgang til. Tegningerne er viden om hele projektet og om forholdet mellem delene (”Hvad skal du gå ud fra?”) og har dermed et tidsperspektiv i sig. For Christian betyder det, at man, når den ene opgave er færdig, er i stand til at gå i gang med den næste. På den måde giver tegningerne (eller ”10 minutter om morgenen”) en viden om hele arbejdsopgaven. For Christian baner det vej til muligheden for at tage ansvar og løse den næste opgave uden at skulle spørge andre. Det ville også give den fordel, siger han, at mester så ”heller ikke (får) nogen ansatte, der bare står der og kigger”.

Selv om Christian har svært ved at se sig ud af tegneopgaverne på skolen og i praksis overføre tegningen til opsnøringsopgaven, ved han tilstrækkeligt om tømrrer-tegninger (og arkitekttegninger) til at finde de væsentlige mål og principperne i, hvordan tegningen er bygget op. Denne viden

---

<sup>61</sup> Håndværkernes manglende brug af arkitekttegninger er også observeret af Marchand (som selv er antropolog og arkitekt), som skriver, at ‘cite carpenters carried out often-complicated task with a Spartan economy of words – and typically with minimal reference to my carefully prepared plan drawings’ (Marchand, 2010: 7).

kan i praksis sætte ham i stand til at udvise handlekraft med arbejds-situationen eller få kontrol med situationen udenfor skolen (jf. Dewey, (1938)1997: 27). Tegninger af huse eller delprojekter giver adgang til organisering af tiden i sekvenser af fremtidige opgaver. Problemet (eller udfordringen) for Christian på skolen er, at han selv skal tegne tegningerne. Han har brug for at forstå deres indre logik for at kunne se tegningens perspektiv - eller snarere - for at kunne overføre eller se bygningen i tegningen. Brugen af hans erfaring er dermed forskellig på skolen og på jobbet. Som vist oplever han, at han har brug for selve bygningen (eller modellen, som i opgaven ovenfor) for at kunne se, hvad han skal tegne. Så selv om Christian ønsker at lære at se sig ud af problemet og løse det praktisk, skal han også som lærling have forbindelse til denne viden - det er ikke sikkert, han vil bruge den, som den var beregnet, men han vil kunne bruge den i sin egen planlægning, og det kan forhindre ham i at stå uden at vide, hvad han skal lave.

Tegningen (forstået som ting) placerer altså hvert trin i processen i et større perspektiv, i en rækkefølge, ligesom relationerne til resultatet (produktet) formes af tegningen. Den er med andre ord aktiv og skaber en kontekst for det konkrete trin i processen. En kontekst som vokser ud af tingen, ikke en kontekst som bestemmer tingenes betydning, som Strathern også pegede på (Stathern, 1990).

### *Hvor ofte tager jeg en helikopter og kigger ned på opgaven?*

Jeg mødte Christian igen, da han var på tredje hovedforløb på skolen. Vi havde aftalt, at jeg skulle interviewe ham igen der. Da han mødte op til interviewet, var han efter eget udsagn "helt baldret", og han lignede én, der havde kløet sig i håret mange gange de sidste par timer. Han havde haft tegneprøve. Han sagde:

*”Der går en time, før jeg overhovedet kommer i gang. Det er så svært for mig overhovedet at forstå, hvad opgaven går ud på. Dem, der er vokset op med computer, har det meget lettere. Jeg har altid villet være udenfor, mærke tingene, se mig ud af det. Hvor ofte tager jeg en helikopter og kigger ned på opgaven?”*

Vi snakkede om, hvad han mente med helikopterblik. Helikopteren har en afstand til opgaven og kan dermed se ting ovenfra i helhed. Sådan er det også med tegningerne på computeren, hvor man ser fra forskellige vinkler oveni hinanden. Det kan betegnes som en form for epistemisk viden, det generaliserede perspektiv og ikke som techne, der er mere konkret viden om, hvordan man gør. For Christian var det imidlertid svært at få skabt denne afstand, at se tingene ovenfra, han kan ikke ”se sig ud af det på computeren”, som han sagde. Jeg kommer til at tænke på Tim Ingolds beskrivelse af det at orientere sig i et landskab via et kort (jf. Ingold, 2000). At finde vej handler om at kunne forbinde ens nuværende position med det sted, man ønsker at bevæge sig hen. Ingold argumenterer for, at indfødte borgere snarere bevæger sig fra sted til sted ved at navigere i lokaliteternes historier, end ved hjælp af en form for inkorporeret kort. Lokationerne er konkrete, de er ikke tematiseret i form af et abstrakt system (Ingold, 2000: 219). Denne idé, om at kvistens viden er i historierne og ikke i de eksakte streger på en tegning, kan gavne forståelsen af den måde, Christian lærer på, i kraft af arbejdet med at bygge kvisten op: Træet fortæller en historie om, hvordan man gør. Deweys ’continuity of experience’, hvor tidligere erfaring forbindes til nuværende situation, mangler, da Christian tilsyneladende ikke får forbundet sin tidligere erfaring med opgaven i nutiden. Tegningens viden og mening forhindres af manglende computerkompetencer, ifølge ham selv, og fraværet af det fysiske træ - det at ’se det for sig’. Jeg spurgte ham, hvad han mente med ’se sig ud af’, og han fortalte, at for ham handlede det om at huske. Huske, hvordan han fik forklaret selve opbygningen af eksem-

pelvis kvisten. Han fik engang lavet kviste på sit eget hus, og han fortalte, hvordan det foregik:

*”Jeg fik lavet to på mit hus, da vi byggede om der. Det var også Eigil, der lavede dem. Der tog vi det stille og roligt fremad. Altså så lavede vi skelettet, og det kunne jo ikke være større, fordi jeg skulle have delt overetagen op i to rum. Så jeg skulle bare have en i hvert rum, og de skulle ikke være for store der, ikke. Men altså, det passer jo også med sådan et bondehusvindue, som der sad i alle de andre, vi gik ud fra”.*

Christian grinede lidt af sig selv - af, at han syntes, det var svært, og han sagde, at det ”nok skal komme”. For ham var det bare nemmere at se det i virkeligheden end at se det på et stykke papir.

Tegningernes viden er forbundet til viden om planlægning, som relaterer sig til inddragelse og til en rolle som en, der kan arbejde. I Deweys forstand kan man sige, at viden kan give kontrol og evne til at handle socialt. Selve kvistens viden giver også mulighed for at handle, og her stoler man på erfaring og viden fra andre ting og dem, der har udført dem (den første kvist). Det handler om at vide, hvordan tingene skal laves; om at ’se sig ud af det’. Dette *syn* kan ifølge Christian bedst opøves ved at huske, hvordan tingene blev lavet; hvad der kommer først, og hvordan man kommer videre ved for eksempel at tage højde for vinduets mål (afgørende for udformningen af kvisten) samt de sikkerhedsmæssige, håndværksmæssige principper, for eksempel spærene, som ville skulle forstærkes, hvis de blev savet over. Dette sidste handler om at *gøre* det, om at vide, hvordan det rent faktisk hænger sammen, mens den anden form for viden i højere grad er indlejret i identitets- og strategiprocesser. Håndværkerens *syn* opøves ved praktisk sans for, hvad der er muligt, og hvilken funktion de enkelte dele har. Og samtidigt er forbindelsen til andres viden både én, der kan åbne (se og huske hvordan Eigil gør), men

det kan også lukke muligheder (uden adgang til tegningerne).

At se sig ud af tingene kræver øvelse og forbindelse til de ting, der arbejdes med. Men denne viden kan også blive *væk*, som vi skal se i det følgende.

## **Hos Martin: På sporet af viden, der bliver væk**

Jeg fulgte Martins hold, da han var på andet hovedforløb. Holdet var ved at lave en tagkonstruktion, som er en af de centrale læringsaktiviteter på tømreruddannelsen. På H2 skal de lære at lave et kehlspær, som er det spær i en tagkonstruktion, der danner et indadgående hjørne, eksempelvis det spær som ligger mellem taget og en kvist. På første hovedforløb har de lavet gratspær, som vender udad. Holdets opgave var først at tegne på computeren, derefter skulle de snøre den op i fuld størrelse, og derefter skulle de strege op på tømmeret, som så efterfølgende skulle saves til. I starten af skoleopholdet havde de arbejdet teoretisk med opgaven, dvs. tegnet på computeren. Nu var de kommet til den praktiske opgave i værkstedet.

### *Forstå og glemme*

Da jeg kom ind i værkstedet, stod Martin og kløede sig i håret. Den forangne uge havde jeg været med hans hold ude i et andet værksted, hvor de lavede et gipsprojekt, men nu var de tilbage i deres oprindelige værksted, hvor de skulle lave en opsnøring af en tagkonstruktion. I løbet af feltarbejdet kunne jeg indimellem opleve Martin som en smule afvisende

overfor mig, men denne morgen kom han straks hen til mig: ”jeg fatter ikke en skid af det, de laver”. Senere fortalte læreren, at han om morgenen var startet med at repetere konstruktionsopgaven for eleverne, og en elev havde så spurgt, hvad der ville ske, hvis de ikke nåede opgaven. ”Så dumper I”, havde han sagt, i sjov. Men måske var det alligevel denne joke, der havde ramt Martin. Han blev i det hele taget så meget i tvivl, om han overhovedet kunne blive tømrer, at han fik en tid hos studievejlederen. Jeg fik lov til at gå med ham.

Til vejlederen fortalte han, at han troede, han blev nødt til at stoppe som tømrer. ”Jeg kan jo ikke fortsætte”, sagde han, ”når jeg ikke forstår noget af det”. Han fortalte, at han inden de gik til gipsopgaven, synes det gik godt, at han faktisk var ved at forstå det, men i dag – en uge senere – er det helt væk, sagde han. Studievejlederen foreslog, at han kunne få nogle ekstra opgaver med hjem, som han kunne kigge på i weekenden. Han fortalte ham også, at han havde mulighed for at komme ind på skolen igen til et ekstra kursus, hvor han kunne få repeteret tegnepensum. Martin var skeptisk over at tage ekstra kurser, ”det kan min mester jo ikke være tjent med”, sagde han. Vejlederen beroligede ham med, at mester nok ikke var helt uforberedt på den situation, så mon ikke han kan acceptere, at han er væk en uge mere. Martin fortalte mig bagefter, at han følte sig forpligtet overfor mester, fordi mester havde betalt hans kørekort med en aftale om, at han skulle betale af på det via sin løn over en periode. Derfor ville det være svært at stoppe på uddannelsen (og læreforholdet). Han var afhængig af et job for at kunne betale af på kørekortet, og fordi han i øvrigt også følte, at uddannelsen hidtil ellers ville være spildt. ”Efter niende havde jeg karakterer til at gå i gymnasiet, men det har jeg jo glemt nu, så jeg ved ikke, hvad jeg ellers skulle lave”, fortalte han. Martin gik i panik, fordi han havde glemt, hvad det var, han skulle, havde glemt hvad stregerne betød, og hvordan han fik dem overført fra tegningens målestok til fuld størrelse på sin plade på gulvet, hvor han

senere skulle strege op på tømmeret. Han kunne ikke længere se, hvad han skulle og hvilke streger, han skulle starte med.

Udefra set, kan Martins manglende evne til at forbinde de rigtige strege synes som en naturlig del af den proces, det er at lære: Man får ikke det hele med første gang, fordi det kan være svært at forbinde den information, man får med viden, man har fra før, jf. Deweys erfaringsbegreb. For Martins vedkommende var denne oplevelse i momentet en oplevelse, som han kædede sammen med sine evner som tømrer i det hele taget. Han havde i nuet svært ved at se det han var i gang med som en læreproces – han forstod ikke, hvad han skulle, og som tømrer er det ikke en egenskab, man stræber efter. Dog fik hans snak med vejlederen ham til at se, at der var noget at gøre ved sagen. Han kunne øve sig mere, og han kunne også få ekstra undervisning. Det resulterede i, at han efter middag vendte tilbage til værkstedet og sin opsnøringsopgave.

Tilbage i værkstedet havde de fleste fået snøret op og var i gang med at save deres tømmer til. Udover et ensomt kateder i den ene ende af lokalet, og nogle bukke og andre materialer der stod langs væggene, var gulvet stort set dækket af træplader på halvanden gange halvanden meter, hvor eleverne lavede opsnøring. Luften i lokalet var fyldt med støv, duft af tømmer og P3 musik. Derudover var der lyden af arbejde med materialer, der blev savet til eller banket på plads. Eleverne havde hver deres plade, men bevægede sig i øvrigt meget rundt blandt andet for at hente ting eller for at kigge på andres tegninger eller opsnøringer.

Jeg faldt ind i dette mønster med at bevæge mig rundt fra den ene til den anden, hvor jeg enten stod og kiggede på, hvad de lavede eller spurgte, hvordan de syntes, det gik og fik dem til at forklare, hvad de var i gang med. Til denne opgave blev der kun savet og sømmet i hånden. De skæve snit, der skal skæres, skulle de være meget omhyggelige med, og der blev



savet meget nænsomt og med let hånd især i starten. Opgaven var en enkeltmandsopgave, men det gik hurtigt op for mig, at de havde placeret sig i grupper, hvor de samarbejdede eller arbejdede parallelt. En af eleverne havde skåret et emne ud, som han alligevel synes så helt forkert ud. Så gik han ud og sammenlignede den med en model, de havde stående, og der fandt han ud af, at han havde skåret snittet fra den forkerte side, og at snittet dermed blev omvendt. Hans sidemakker, som var i gang med at lave samme fejl, nåede at korrigere efter makkerens opdagelse.

Jeg fik en fornemmelse af, at bevægelserne og kiggeriet orienterede eleverne i de andres proces, eller som Marchand har betegnet det, de 'navigerer tilgang til de gode eksempler'<sup>62</sup>. Dermed bliver de andres opgaver ('emner') til information om, hvordan de selv kan justere deres opgave, for at den blev rigtig. Men denne navigering imod de andre fungerede ikke altid i praksis. Der var en anden elev, som næsten konstant bevægede sig rundt i værkstedet; fra siddende til stående, fra sin egen plade over til en andens, fra at kigge på opgaven til at spørge læreren. Han havde åbenbart svært ved at forstå, hvordan han skulle få overført stregerne til tømmeret, og hans opsnøring passede ikke rigtigt. Han havde placeret sig ved siden af to andre, som han tilsyneladende arbejdede sammen med. Han agerede som en form for 'bajs' for de andre: "nu er vi færdige med den her, skal vi så ikke gå videre til kehlen?". Men snarere end at arbejde sammen med de andre, kom han til at inddrage dem i sin egen uvidenhed, og der var en stigende irritation at spore hos hans medelever. På et tidspunkt orienterede han sig mod én af de andre, uden for sin egen gruppe, og sidst på dagen havde han næsten flyttet alt sit værktøj og tømmer over på den andens plade. Den anden protesterede, og sagde, at "du har jo nærmest invaderet min plade". Han havde koloniseret den anden elevs viden på en sådan måde, at denne ikke selv kunne komme videre.

---

<sup>62</sup> jf. Marchand, 2010: 9, min oversættelse.

Aktiviteterne i værkstedet udføres i en form for samarbejde, som fungerer ved at kaste et blik på de andres opgaver, ved at bevæge sig over til deres opgaver og ved fysisk at lægge sit tømmer på en andens opgave, og på denne måde skrider opgaveløsningen frem i en veksling mellem praksis og forståelse (jf. Marchand, 2010: 9). Sammen med lærerens bedømmelse af opgaverne blev andres tegninger og streger brugt som korrigerende information om, hvorvidt deres egen opgave var på rette vej.

Martin stoppede ikke på uddannelsen den dag, men hen ad eftermiddagen var han mere og mere væk fra sin opsnøringsopgave. Ikke så meget fordi han orienterede sig på de andres plader, men mest fordi han var ude for at ryge eller gik rundt og snakkede med de andre. Snakken med studievejlederen overbeviste ham nok om, at han ikke behøvede at stoppe lige med det samme, men løste ikke nødvendigvis hans forståelsesproblem, hans evne til at forbinde sig til tingenes mening. 'Før vi startede på gipsopgaven var jeg ved at forstå det', havde han sagt til mig. Dette med at være i gang med, røre ved og beskæftige sig med opgaven for at få adgang til forståelsen, gjorde mig opmærksom på, hvordan forståelse er situationel og knyttet til tid. De ting, de arbejder med, knytter dem til viden over tid. Måske havde Martin faktisk forstået noget i starten af forløbet – han havde i hvert tilfælde oplevet en sammenhæng mellem tegningen og opsnørningen, som nu, på et andet tidspunkt, var forsvundet igen. Det lykkedes ham imidlertid ikke at lagre forståelsen og tage den med sig – og den viden, der er knyttet til tingene, kan således siges at være flygtig. Samtidig var der andre i værkstedet, der evnede at støtte sin forståelse eller udførelse af opgaven til andres opgaver; de gik over og kiggede, og de spurgte til hvad, og hvordan de andre gjorde. Én ting er at få at vide, hvad man skal, en anden er at udføre det konkret. Elevernes arbejde i værkstedet tydeliggjorde, hvordan kombinationen mellem tegningerne, andres opgaver og eget tømmer (for nogen) viste, hvordan de skulle gøre: De skulle prøve, jf. Jacksons pointe om, at måder

at gøre ting på er knyttet til et miljø af objekter og andre personer (Jackson, 1983: 334). Forbindelsen til viden er således både en individuel og en social orientering (Marchand, 2010).

### *Kopiering*

Da jeg i min næste feltarbejdsperiode mødte Martin, var han i gang med sit fjerde hovedforløb på skolen. Han fortalte mig, at han havde fået det bedre med tegning – efter ekstra undervisning og det tredje hovedforløb havde han i mellemtiden gennemført. Han sagde, at han troede, det handlede om, at han bare havde ”at sig ordentlig ind i det”. Men netop at sætte sig var i bogstaveligste forstand svært for Martin, fordi hans liv i øvrigt var fyldt med bevægelse: kammerater, træning, byture. At sætte sig ind i noget kræver tålmodighed, og det kunne godt knibe for Martin. Men med tiden fik han (indimellem) sat sig ind i ting og ikke mindst repeteret teori og gennemført øvelser. Derigennem fik han skabt nogle forbindelser mellem teori, konkrete opgaver og sin evne til at udføre disse. Der var undervejs flere lærere, der fortalte mig, at elevernes evne til at udføre opgaverne oftest handler om elevernes indstilling: De kan, hvis de vil. Denne kunnen henviste imidlertid ikke kun til en intellektuel anstrengelse, men til øvelse og viljen til at prøve, som Martins lærer forklarede mig:

*”Der er kun nogle få, der kan omsætte det, de får at vide til praksis.*

*De fleste laver opgaven ved at se, hvad naboen laver.*

*Regine: Er det godt nok, at de kopierer?*

*Det er jo en udmærket indgangsvinkel. Men man kan ikke kopiere det 100 procent, hvis man ikke har forstået lidt af det, der blev sagt. Så de putter bare lidt mere på hele tiden.*

*Regine: Så på den måde kan man godt lære igennem kopiering, tænker du?*

*Ja, det kan man sagtens. Det gør de. Men så, hvis de ikke får det til at passe, så siger de 'ja, men jeg gjorde sådan sidste gang'. Ja, men det er ikke den samme opgave, siger jeg så. Det er noget helt andet, du skal lære nu. Somme tider tænker de ikke over, hvad det er, de skal lære.*

*De hopper bare ud i det, og så gør de, ligesom de gjorde sidste gang".*

Kopiering og delvis forståelse refererer til en praksis, hvor det at arbejde med ting opøver en evne til at se og til at overføre tings viden til andre ting. Denne overførsel kan man kun foretage, hvis man har forstået "lidt af det, der blev sagt". Denne øvelse forbinder sig til andre ting og personer i forskellige konstellationer i tid, afhængig af lærlingens plads og rolle og hans evne til at forbinde sig til forskellige former for viden.

Med de eksempler jeg hidtil har brugt - etableringen af kviste i Christians firma og forståelsen af opsnøringsopgaven på Martins hold - har jeg ønsket at anskueliggøre den måde, som tømrerlærlinge via deres arbejde med de ting, og ved at læne sig op ad andres praksis, skaber forbindelser til viden. Forståelsen er der ikke nødvendigvis, inden de går i gang med opgaven, med ved at arbejde med tingene, kigge på andre, og gøre tingene på samme måde som andre, opnår de forståelse - og får viden. Jeg forstår det sådan, at lærlingene ikke har direkte adgang til tingenes viden, men ved at anvender tingene (tegninger, tømrervinkler, tømmer) konkret og med et bestemt formål, så formes lærlingenes viden om sammenhænge mellem tegning og opsnøring og tilskæring af tømmeret. I analyserne har jeg søgt at vise, hvordan forbindelserne mellem de materielle ting, udførelsen af arbejdet og deres evne til at forbinde sig til opgaverne via erfaring, øvelse og kopiering, er viden for lærlingene.

I det følgende vil jeg mere specifikt undersøge, hvordan dette perspektiv

kan tænkes at fungere når det gælder sikkerhedspraksis. Jeg tager udgangspunkt i erfaringer fra mit feltarbejde hos Thomas, hvor vi arbejdede med sikkerhedsline. Hvordan lærer man sikkerhed ved at bruge line? Installerer den tryghed, når man har den på?

## **Hos Thomas: At vikle sig ind i sikkerhedslinen**

Tidligt i feltarbejdet hørte jeg forskellige drabelige historier om, hvordan arbejdet med sikkerhedsline kunne være livsfarligt: Man kunne, hvis man faldt, komme til at hænge med hovedet ned, uden at kunne komme fri, fik jeg at vide. Argumenter for og i mod ”at vikle sig ind i linen”, som en af lærlingene formulerede det, var flere. På et tidspunkt lavede jeg ’fællesinterview’ med en hel klasse (fordi deres engelsklærer var syg) og forskellige bud på behovet for at bruge sikkerhedsline kom frem:

*”De er gode til at give os udstyr, men folk er for dumme til at bruge det.*

*Regine: Er det generelt?*

*Ja, det er noget bøvl, det er træls at få på. Det tager en times arbejde, hvis man skal til at vikle sig selv ind i det! Det er også besværligt at gå med. De fungerer som en yoyo, du mister balancen, fordi den trækker lidt i dig hele tiden. Det er besværligt, hvis man går to, og linerne vikler ind i hinanden.*

*Regine: Bruger I den så ikke?*

*Det kommer an på. Hvis jeg skal skifte fire tagplader på et råddent tag, så tager jeg altid sele på. Men hvis det er et nyt tag, gør jeg det ikke.*

*Regine: Hvad med jer andre?*

*Det er op til en selv. Er der nye materialer, nye lægter, så burde der ikke ske noget. Men du skal jo ikke træde ved siden af. Du kan stadig komme til skade, men risikoen er meget mindre når man arbejder på nye ting.*

*Regine: Oplever I, at mester siger, at I skal have sele på?*

*Nej. Nej det vil jeg ikke prale med. Det bliver aldrig nævnt. Vi taler ikke om det. Fra gammel tid brugte man det ikke. Det fylder og roder. De bliver aldrig brugt, de står bare i bilen”.*

Det, at bruge sele når man arbejder, beskrives her som noget, der er besværligt at gå med og noget, der tager tid at bruge. Efter at jeg selv har prøvet at arbejde med sele, tænker jeg, at dette måske mere er en myte, da selve det at tage selen på hverken tager tid eller er svært. Derimod kan det tage længere tid at arbejde med selen, da den skal sættes fast og tages af, flyttes og vikles ud, hvis den sætter sig fast i noget. Men erfaringen af at linen giver følelse af at være en yoyo: man bliver rykket i, og man kan miste balancen, er ikke helt ved siden af. Samtidig siger lærlingene også, at de sjældent bruger linen, og derfor er de måske heller ikke så øvede i at bruge den. Som værnemiddel er linen heller ikke en optimal måde at sikre arbejdsforholdene på; den beskytter én og én, og dens sikkerhed er afhængig af, at den har noget sikkert at forankre sig til. Uddraget fra interviewet viser også, at brugen af selen indgår i en vurdering af, hvorvidt den gene, det er at blive rykket i, vejes op af den tryghed, selen giver. Selen giver tryghed, hvis taget er råddent, men hvis det er nyt, er det følelsen af at høre og mærke træet, der giver tryghed. Dermed forbindes viden om sikkerhed og risiko med ting: lægternes beskaffenhed, selens evne til dels at rykke i én og dels at holde på én og ens egen krops forbindelse til disse ting. Viden om sikkerhed læres igennem kroppens forbindelse til ting (her: linen) i det omfang at linen installerer tryghed i brug. Dette er en form for sikkerhed, der ikke ligger i tingen – i dette tilfælde

selen – fordi det værn, selen tilbyder mod nedstyrtning, også indebærer en risiko for at blive rykket i, et ryk der kan resultere i, at man bliver hængende i en line, om end man ikke falder til jorden. At lærlingenes fortællinger om arbejdet med selen i højden også beretter om, at de ikke er vant til at bruge den, kan i relation til læring af sikkerhed sætte tanker i gang om, hvordan lærlingene kan vænne sig til at bruge ting, som kan gavne deres sikkerhed – om ikke deres følelse af den.

Følgende erfaring fra feltarbejde hos Thomas kan perspektivere dette.

### *Højt oppe*

En klam stank af losseplads slog mod mig, da jeg steg ud af bilen, på min første feltarbejdsdag hos Thomas. Stedet var et kæmpe deponi, hvor tømrerens opgave gik ud på at reparere en af de store haller på området, som der havde været brand i for noget tid siden. Både hallens facadeplader var beskadiget samt dele af taget, hvor nogle af ovenlysvinduerne var smeltet under branden. Jeg steg ud af bilen på gæsteparkeringen foran noget, der måtte være en form for servicebygning. En bygning, der til min store lettelse viste sig at indeholde et toilet (med varme i gulvet), som jeg med stor fornøjelse flere gange benyttede i løbet af dagene, jeg var på pladsen. Denne første morgen var det svært at få øje på noget, der mindede om tømrerarbejde, men det viste sig at være frokosttid (klokken 9), og Thomas og svenden sad i bilen og holdt pause. Bag de duggede vinduer sad de med jakke og hue og spiste deres madpakke. Vi snakkede lidt, men det var alt for koldt til at have vinduet åbent, så jeg gik over i min egen bil og satte mig til pausen var forbi. De havde diverse udstyr til at hænge fra firmabilens sidespejl: Faldsikringsudstyr, viste det sig. Der var intet stillads omkring bygningen, så jeg undrede mig over, hvordan vi skulle komme derop.

Da pausen var færdig, tog vi regntøj på og Thomas og svenden instruerede mig i at få selen til at sidde ordentligt, både over ærmerne og mellem benene. De fortalte, at der havde været en diskussion på værkstedet dagen før, fordi sekretæren var blevet bekymret for, om jeg var forsikret i forhold til at arbejde sammen med dem. Vi kom ikke til nogen afklaring af om jeg faktisk var det, men Thomas og svenden havde taget en ekstra sele med, som jeg kunne bruge. Den taske med seler, de normalt havde liggende i bilen, indeholdt kun to sæt. Selen består, ud over selve linen, af en mindre line (et støttebælte), som forbinder linen og selen. De havde kun to støttebælter med, fordi den ekstra sele, de havde taget med, ikke havde sådan én. Thomas og jeg fik et støttebælte hver, mens svenden måtte undvære og hængte linen direkte i selen.

Vi kom op på taget ved hjælp af liften på en manitou. Manitou'en er et slags køretøj (teleskoplæsser) med en teleskoplift, som i dette tilfælde var påmonteret en stor kurv, som dels fungerede som lift og dels som en arbejdsstation. Vi gik alle tre op i liften, og jeg hængte mig, som Thomas, fast med støttebæltets lille karabinhage i selve kurven. Bygningen var måske 10–15 meter høj. Der ventede os en fantastisk udsigt til morgens himmel, der viste sig i intense lyseblå og lyserøde formationer, der strakte sig i alle retninger. Dette indtryk stod i skærende kontrast til stanken af affald på området og følelsen af snasket sjas, der trak op i vores bukser.

Taget var nærmest fladt, beklædt med pap, med ovenlysvinduer monteret som kvadratiske 'hatte' over hele taget. Thomas og svenden besluttede sig for, at vi skulle hægte linerne fast rundt om et af de ovenlysvinduer, der var intakte. Thomas fortalte, at netop det med at finde et sted at sætte linen fast ofte var et problem. Han fortalte, at han havde været ude for, at de monterede linerne på en bil, der stod nede på jorden (der var nok



ikke lige så højt som her), fordi der ikke var noget stabilt at fæste dem i – en praksis som fratager linen hele dens idé. Oppe på taget følte jeg mig forholdsvis tryk ved, at vi fæstede dem rundt om vinduerne, men jeg var ikke klar over, hvad reglerne for fastgørelse var, og først senere fandt jeg AT's vejledning om ankerpunkter ved brug af sikkerhedsline<sup>63</sup>.

Med linerne fastgjort gik Thomas og svenden i gang med opgaven på taget. Den brand, der var årsagen til, at vi var der, må have været voldsom efter skaderne at bedømme. Flere af vinduerne var simpelthen smeltede i forbindelse med varmeudviklingen til trods for, at der var mindst 10 meter fra gulv til loft i bygningen. Først tog vi fat på at få facadepladerne løsnet fra tagpappen, således at vi kunne få dem af og få sat nye på. Pladerne var cirka 10-15 cm tykke. Det yderste lag var af aluminium, mens den inderste del var lavet af et isoleringsmateriale. Tagpappen var gjort fast til pladerne ud over tagkanten, og derfor var de nødsaget til at frigøre pappen for at kunne få pladerne af. Svenden gik i gang med vinkelsliberen, fordi det sat så godt fast.

---

<sup>63</sup> Fra Arbejdstilsynets vejledning: Faldsikring skal bruges, hvis arbejde i højde ikke på anden måde kan planlægges, tilrettelægges og udføres forsvarligt. Brug af faldsikringsudstyr er en nødøsning og er beregnet til kortvarigt arbejde og må kun anvendes, hvor det ikke er muligt at bruge fx rækværk, stillads eller personløfter. Faldsikringsudstyr består af: Sele har remme om bryst, liv, sæde og lår. Støttebælte har rem om livet og fastgørelsessteder til line. Line forbinder sele/bælte med det øvrige faldsikringsudstyr. Faldsikringen skal have et ankerpunkt som fastholder faldsikringsudstyret og skal kunne optage en kraft fra styrt på minimum 10 kN (1000 kg). Ankerpunkt er fx en murkrog, øjebolt, træben eller glidesystemer med ankerline af fx stålwire eller -skinne. Installationsrør, radiatorer o.l. ankerpunkter må ikke anvendes. Længden af frit fald skal begrænses mest muligt. Ankerpunktet skal derfor være placeret højere oppe end brugeren og bør ikke overstige 30 grader til siderne' (jf. Arbejdstilsynets vejledning D.5.5, Juli 2007) <http://arbejdstilsynet.dk/da/regler/at-vejledninger-mv/arbejdets-udforelse/at-vejledninger-om-arbejdets-udforelse/d5-personlige-vaernemidler/d55-faldsikring.aspx>.



*Verden set fra oven!*

Vi havde fæstet linerne midt inde på taget, og mens vi arbejdede ude ved kanten, var der flere gange, hvor vi skulle gå en omvej for ikke at vikle os ind i hinandens liner. Jeg oplevede, at man hele tiden var bevidst om, at man skulle passe på, fordi linen rykkede i én. For mig blev rykkene en påmindelse om at være opmærksom. Disse ryk i kroppen gjorde, at linen hele tiden gjorde opmærksom på sig selv. Gjorde den mig tryk? Mest af alt mindede den mig om den risiko for at falde, som jeg var udsat for og dermed om spørgsmålet, om den var sat ordentligt fast. Linen, og den sele den var fastgjort i – og dens fysiske placering på min krop – gjorde, at kroppen var forbundet til selens risiko: Rykkene i linen og oplevelsen af sammenfiltning af linerne blev en oplevelse af en slags indgriben i min måde at begå mig på taget, hvor jeg (der mangler erfaring) forholdt mig mere til selen og linerne og deres risiko, end til taget og højden i sig selv. Rykkene i linen forplanter sig i kroppen som en bevidsthed om fare, om påpasselighed i forhold til tagets kant. Forbindelsen til linenes viden sker

altså via ryk i kroppen, men er også informeret af fortællingerne om, hvordan det kan gå, hvis man bliver hængende i linen og af, hvordan kollegaerne bruger deres line.

Linien er faldsikring, men samtidigt viste brugen af linen mig, at den ikke i sig selv er tryghed. Linen blev i denne sammenhæng snarere en ekstra ting at håndtere, og trygheden lå snarere i håndteringen end i selve linen. For Thomas var linen imidlertid en slags forsikring, og hans fortalte, at:

*”Jeg sagde en gang til en svend, dengang han hoppede rundt på taget uden line, at jeg synes, det var dumt. Han havde jo også en lille dreng at tænke på”.*

Manitou'en, som de brugte som personløfter, og som i den forstand også var faldsikringsudstyr, var flittig i brug på pladsen. Som allerede nævnt havde vi det problem, at svenden ikke havde et støt bælte, og derfor kunne han ikke hægte sig fast i liften, mens han arbejdede. Måske var det derfor, det var Thomas, der oftest arbejdede fra kurven. Der var et par dage, hvor jeg ikke var ude på pladsen (fordi Thomas var til læge) og da jeg kom der ud igen, var hele den ene væg lavet færdig. De havde arbejdet på overtid dagen før, sådan at de fik lukket væggen, da de ellers havde været bange for, at det ville være farligt, hvis der nu skulle komme et vindstød, og pladerne ikke var skruet ordentlig fast. Tyve af de kæmpe store plader var blevet skiftet. De gjorde det på den måde, at når skruerne var løsnet, brugte de en kæmpe stor sugekop, som sad på en kranbil, de havde bestilt. På den måde blev de gamle plader taget ned, og de nye blev sat op. Mens kranen holdt pladen, skulle denne skrues på facaden. Mens dette arbejde pågik, var fald fra højden ikke den eneste fare: på et tidspunkt, mens en af pladerne hang i sugekoppen, var hele bagsiden af facadepladen faldet af, mens den hang i luften. Så nede på jorden skulle man også passe på.

Den sidste væg der skulle skiftes, var endevæggen, hvor der var to store porte. De største plader var 8 meter lange, og Thomas sagde, at de vejede 250 kg. De havde færre plader, end de havde regnet med, og det betød, at de store 8-meters plader på facaden skulle skæres over i den ene side, fordi den sidste del af væggen ikke var skadet. Der gik ekstra tid med at dele pladerne, skære de gamle plader over og lave inddækninger til porterne. Mens Thomas brugte vinkelsliberen for at få pladerne løs, stod vi andre på jorden. Han endte med at lave to snit i aluminiumspladen, som han nærmest skrællede af og bagefter skar han isoleringen ud i bidder. Han stod alene i kurven, hvor han både styrede kurven, vinkelsliberen og saven til isoleringen. Svenden, kranmanden og jeg gik rundt og ryddede den nedfaldne isolering. Efter et stykke tid begyndte svenden at skære i de nederste plader, selv om det betød, at han kom til at stå under kurven. Han havde heller ingen hjelm på (det havde kranmanden dog). Selv kunne jeg mærke, at jeg ikke havde lyst til at stå under kurven. Dens tyngde og dens forbindelse til en motor, der kunne gå i stå, gav mig en følelse af ubehag.

Tiden sneglede sig af sted, mens vi stod og ventede, og svendens behov for at lave noget kunne jeg godt forstå. Men det var svært at udnytte kranen optimalt, fordi facadepladerne skulle skæres løs mellem hver gang, og kranen skulle suge én plade fast og få den ned på pallen til de andre forbrændte plader. I situationen, hvor arbejdet egentlig foregik sikkerhedsmæssigt forsvarligt fra kurven, greb en anden virkelighed også ind, nemlig tidsfaktoren, og svenden begyndte at arbejde under kurven trods faren. På den måde griber ting (værnemidler) ikke bare ind i den måde, tømrerne arbejder på og gør det sikkert. Sikkerhedslinerne og kurven *er* både sikkerhed og fare, og deres *væren* kan dermed kaste lys over, hvordan handlemuligheder vurderes i det virvar af konstante situationelle vurderinger, som tømrerarbejdet er kendetegnet ved (jf. Henare, Holbraad og Wastell, 2007).

## Hos John: Stillads eller ej

Stilladser er et vigtigt arbejdsredskab for tømrere på en byggeplads. Et stillads er både en form for værnemiddel, eller en faldsikring, der netop sørger for sikkerhed ved arbejde i højden, fordi det, hvis det er rigtigt sat op, kan bremse et fald fra taget, så man ikke ruller længere ned. Arbejds miljømæssigt og sikkerhedsmæssigt er stillads at foretrække frem for sikkerhedsline. Stilladset er en indretning, der gør arbejdet mere ergonomisk behageligt, hvis det eksempelvis erstatter stiger, som arbejdsredskab. I løbet af feltarbejdet har jeg imidlertid også set, at stilladset ofte også fungerer som opbevaringsplads for eksempelvis materialer, isolering og værktøj. I det følgende vil jeg undersøge stilladsets forbindelser til arbejdet og trygheden på Johns arbejde.

Jeg gik med John på et tagprojekt i en boligforening bestående af mange etplans rækkehuse. Der var udover John, også en ældre og en yngre svend, plus en anden lærling, Jesper. John og hans kolleger var i gang med arbejdet på tre af tagene samtidigt i løbet af den tid, jeg gik med dem. De havde imidlertid ikke nok stilladser til, at alle tre huse kunne have stillads hele vejen rundt, og derfor flyttede de rundt med de stilladser, de havde, efterhånden som de blev frigjort. Det kunne eksempelvis være, når det udvendige arbejde var færdigt eller på standby, og når de skulle arbejde inde på loftet med at isolere, etablere en gangbro, montere fodplader og så videre. En del af arbejdstiden gik derfor med at flytte rundt på stilladserne, og der var en del diskussion blandt tømrerne om, hvor stilladserne skulle stå og hvad, der skulle gøres færdigt, hvornår. På et tidspunkt havde mester sagt, at de skulle gøre et af tagene færdigt, før de flyttede stilladset. Men den yngste af svendene syntes ikke, det var den bedste løsning, fordi de netop med det hus stod lidt i stampe med

arbejdet, fordi de gik og ventede på en smed, der skulle brænde tagpap nederst på taget. De vidste ikke, hvornår han kom, og de ville derfor gerne videre med et af de andre huse. Han mente, at det måtte være dem, der gik på pladsen, der bestemte, hvad de gjorde færdigt, og hvornår de gjorde det. Efter hans opfattelse skulle mester ikke blande sig i det, fordi det var dem selv, der vidste, hvordan logistikken var, og hvor langt de var med opgaverne. ”Mester skaffer jobs, vi udfører dem”, konstaterede han. Konsekvensen, af at vente med at flytte stilladset til huset var færdigt, var, at de ville komme til at mangle stillads til et af de andre huse, de ville gå i gang med. Hvis de i stedet frigjorde stilladset, kunne de gøre et af de andre huse færdig. Det endte med, at de gjorde, som svenden havde foreslået.

Men inden stilladset blev flyttet fra det pågældende hus, viste det sig, at der skulle være byggemøde på pladsen. Jesper, den anden lærling, havde arbejdet hele formiddagen på taget af det ene hus. Han var i gang med at lægge tagsten, selv om den nederste tagpap endnu ikke var brændt på. Til byggemødet deltog mester og bygherren fra boligforeningen, men ingen af svendene. Den yngste af svendene kommenterede til mig, at det måske ville have været mere rigtigt, hvis de deltog, men det var der ikke tradition for. Inden mødet gik de rundt på pladsen, hvor de tog nogle billeder, kiggede og snakkede. Bagefter satte de sig ind i skurvognen, hvor mødet blev holdt. I middagspausen fortalte Jesper mig, at han havde fået at vide af mester og bygherre, at han skulle komme ned fra taget. Han havde siddet helt ude ved gavlen og lagt tagsten på. ”Det må jeg ikke, når der ikke er stillads”, sagde han, ”det vil bygherren ikke have”. Jeg havde ikke overhørt beskeden, men han fortalte, at han var gået ned fra taget med det samme. Men selv om han gik op igen, satte de ikke stillads i gavlen. Jeg spurgte ham, om det ikke var farligt, men han svarede, at det følte han ikke, at det var. De mente alle sammen, at den tid han sad yderst på gavlen, var en forholdsvis kort tid i forhold til hele arbejdsda-

gen, og at det derfor var en lille risiko for at falde ned. Men det er jo ikke helt ufarligt, mente John. Flere af kollegaerne kendte én, der havde fået et ildebefindende, mens han arbejdede på et tag – og situationen havde senere gentaget sig. Efterfølgende havde han været tvunget til at stoppe som tømrer, og de var enige om, at man ikke kunne arbejde på et tag, hvis man havde risiko for at få et ildebefindende. Selv om John og hans kollegaer anerkendte, at der var fare forbundet med at arbejde på taget uden stillads, mente de ikke at risikoen for at falde var særlig stor. Ved at arbejde roligt, tænke sig om og blive færdig, etableredes tilsyneladende en tryghed i nuet, hvor stilladset nok gav en sikkerhed, men stadig ikke oplevedes som en forudsætning for at føle sig tryg.

## Et begreb om tings sikkerhed?

I dette kapitel har jeg anlagt et perspektiv på læring, der inddrager de materielle ting, som tømrerne arbejder med. Jeg har vist, at lærlinge på mange måder lærer deres fag og udførelsen af det ved at forbinde sig til tingenes mening. Denne måde at lære på gælder også de områder, der er relateret til arbejdssikkerhed, som vi også skal se i det næste kapitel om risiko på arbejde. Jeg lagde ud med et håb om, at analysen kunne åbne for en forståelse af, at tingenes mening kunne kaste lys over den måde, lærlingene lærer på – med et mere ontologisk perspektiv end fokuset på praksisfællesskaber lægger op til. Min tanke har været, at *tingenes mening* og viden kunne løsrive analysen af sikkerhedspraksis fra kontekst for dermed at muliggøre etableringen af et begreb om tings sikkerhed – hvis det kan formuleres sådan. I det følgende vil jeg kort opsummere kapitlet og undersøge, om jeg på denne baggrund faktisk kan etablere et sådant begreb. Eksemplerne i kapitlet har delt sig i to dele, dels spørgs-

målet om hvordan lærlingene i deres konkrete arbejde forbinder ting, andres erfaring og deres egen kropslige fornemmelse til tingenes viden, og dels spørgsmålet om hvordan sikkerhed er forbundet til materialitet: Hvordan sikkerhed kan opleves som værende i tingene selv?

Christian formulerede sine anstrengelser for at forstå meningen med tømrertegningerne som et spørgsmål om at *se sig ud af det*. Dette syn opøvede han ved at kigge på tegningerne og ved at anvende opgavens konkrete mål til at bygge en model i praksis. Først derefter gik han tilbage til computeren og tegnede tegningen færdig. Ved at bruge tingene (tegningen, modellen, taget, den første kvist) fik han forbindelse til tingenes viden, som kun blev tilgængelig for ham ved konkret brug. I løsningen af opgaverne brugte han ting og opøvede dermed sit blik for det, han skulle lave: det begyndte at give mening. Han fik en sanselig viden, som Strati betegner det (Strati, 2007). Med Christians ord; helikopteren (eller kortet, med Ingolds ord) fjernede ham fra de ting, han skulle lave. Det var ved berøring med tingene og ved at involvere andre personer og ting, at han fandt meningen – han så forbindelsen. Tingene er dermed ikke en objektiv viden, der er umiddelbart tilgængelig. Tingenes viden realiseres, når tingene kan bruges til at løse opgaven. Der giver tingenes viden mening.

Eksemplet med Martins udfordringer med tegneopgaverne på skolen viste, hvordan mening både er knyttet til, og koblet fra, udførelsen af de konkrete opgaver, de ting de skal lave på skolen, både tegning, konstruktionslære og selve bearbejdningen eller opsætningen af tømreropgaverne. For lærlinge kan det være svært at omsætte de informationer, de har fået i undervisningen, til en praktisk, konkret ting i virkeligheden. Den parallelle organisering af opgaverne i værkstedet gør imidlertid, at de kan koble sig på de andres ting og hermed den viden, tingene er. Ved at tage deres eget tømmer og lægge det på de andres opsøring, kunne de



forbinde sig til tegningens og opsnøringens mening via deres træ. Jeg viste dernæst, hvordan sikkerhedslinen både skabte en følelse af risiko og tryghed i mig. I nuet forbandt linen mig til opgaven, til underlaget og til rykkene i min krop. Når man er ikklædt en sele, der er forbundet til en line, der er fæstet til et fast punkt, giver rykkene i kroppen en vis usikkerhed i bevægelserne, samtidigt med at den minder om, at man sidder fast et sted. Hvis man tager lærlingenes opøvelse af etablering af tryghed i nuet i betragtning, er det måske ikke så sært, at lærlingene ofte har omtalt sikkerhedslinen som 'bøvlet og irriterende' at arbejde med, men at dens forankring i et sikkert punkt alligevel gør, at der er mange situationer, hvor de helt sikkert vil tage den på (gamle tage, store højder). Måske er det fordi, den *ikke kun* er sikker, at de i andre situationer vælger at etablere tryghed på arbejdet på anden vis, eksempelvis ved at lytte efter om de lægter, de går på, holder – eller ved at bygge et sikkert stillads. Trygheden findes i opmærksomhed på nuet, hvor risikooplevelsen, som også er i nuet via linens ryk, samtidigt minder én om noget, som ikke er, nemlig faldet. Linen udvider således nuet med et fravær, et fravær af et muligt fald, en ulykke.

De konkrete ting, lærlingene arbejder med, samt også de mere abstrakte matematiske begreber som tegneopgaverne involverer, materialiserer sig i tilpasningen af tømmeret til tegningen. Denne tilpasning muliggøres ikke kun i abstrakt forståelse, men også via tingene, som formidler denne mening og viden. Viden (om tømmerfaget) er dermed ikke kun det, de får at vide - det er snarere den evne, de opøver til at udføre den opgave, informationen omhandlede. Det at kopiere fra andre udtrykker både et vilkår og en metode for tømmerfaget, da opgaverne ofte udføres sammen med en anden, og opgaverne altid skal forhandles socialt i form af en bestemmelse om, at "vi gør det sådan". Kopi metaforen støtter opfattelsen af, at forståelse kommer efter udførelsen og viden, og mening handler om at kunne handle.

Ved at arbejde med, bruge og lave ting får eleverne således også adgang til viden om, hvordan man gør - hvordan man laver ting. Dette kan indebære øvelse både i at ville sætte sig ind i noget, i at forbinde sig til ting rent fysisk (enten ved at bygge kvisten eller ved at iføre sig sikkerhedslinen), men også ved at forbinde sig til andres ting for at få adgang til tingenes viden. Et begreb om *tings sikkerhed* vil således skulle omfatte netop ting, materielle ting, som man i nuet bliver fortrolig med og lærer at stole på. Muligheden for at forbinde sig fysisk til ting er en væsentlig del af tings sikkerhed. Enkelte værnemidler vil måske miste deres status som sikkerhedsting, mens betydningen af kroppens evne til at mærke og se får en afgørende rolle. At man kan vænne sig til at arbejde med forskellige former for ting, eksempelvis liner, kan måske med tiden gøre tingen mere sikker, fordi forbindelsen gøres stærkere. Linen er ikke en sikker ting i sig selv. Analyserne peger på, at sikkerhed ikke kun drives frem af holdninger, men også er knyttet til arbejdet med ting, da tingene i sig har en viden, som lærlingene får del i, hvad enten det handler om faglig viden eller om sikkerhedsviden.

## Kapitel 5

### Fortællinger om risiko på arbejde

I interviewene med lærlingene forsøgte jeg at få lærlingene til at *tale* om deres erfaringer<sup>64</sup> med fare, risiko, sikkerhed og ulykker og skader på arbejde. Hensigten var at komme tættere på en forståelse af, hvad sikkerhed er for dem<sup>65</sup>. Til trods for at lærlingene sjældent selv kom ind på emnet arbejdssikkerhed, har jeg i interviewene netop forsøgt at skabe et *inter view* (Kvale, 1994), hvor vi kunne reflektere over, hvordan deres arbejdssituationer udfolder sig med fokus på følelse af fare, tryghed, usikkerhed. Jeg spurgte dem typisk helt konkret, om de have oplevet at komme til skade på arbejde og om de så deres arbejde som et farligt arbejde. Som jeg tidligere har været inde på, sagde lærlingene ofte nej, når jeg spurgte, om de nogensinde var kommet til skade. Det var ofte et stykke inde i interviewene (eller i en senere snak), at lærlingene kom til at huske, at de var ”faldet ned fra et tag” eller ”røget igennem en rården

---

<sup>64</sup> På dansk kommer erfaring fra det tyske Erfahrung, som betyder 'gennemvandre - at tilegne sig forståelse eller indsigt gennem personlig oplevelse eller undersøgelse' (Den danske ordbog/ ordnet.dk). Erfaring kan både referere til en bestemt oplevelse og mere generelt til livserfaring. Bruner og Turner (1986) beskæftiger sig med betydningen af 'experience', som på engelsk trækker på det tyske begreb Erlebnis og handler om det at gennemleve oplevelser. Bruner definerer det således: 'The anthropology of experience turns our attention to experience and its expressions as indigenous meaning. Expressions are the peoples articulations, formulations, and representations of their own experience', (Bruner, in The Anthropology of Experience, Victor W. Turner and Edward M. Bruner: 9).

<sup>65</sup> Den ontologiske vendings fastholdelse af tingenes væren kan i dette spørgsmål præciseres ved betoning af ordene i spørgsmålet, som lyder forskellige afhængige af, hvordan de formuleres: hvad er sikkerhed for dem vs hvad er sikkerhed for dem.

stilladsplade” – eksempler på den ofte ikke sprogliggjorte kropslige erfaring, der er relateret til risiko og sikkerhed på jobbet.

Som feltarbejdet skred frem, begyndte jeg at opfatte denne tilgang til småulykker på arbejdet, som en blind vinkel for risiko der kom af, at småskader betragtedes som normalt, som en uundgåelig del af arbejdet i byggebranchen. Generelt tænkte lærlingene ikke på lettere snitsår og forvridninger som skader, og i hvert fald ikke som ulykker<sup>66</sup>. De kommunikerede også ofte den holdning, at man ”som tømrer må regne med skader”; en form for erfaring der ikke skiller sig ud fra hverdagen, som antropologen Victor Turner beskriver som ”passive endurance and acceptance of events” (Turner, 1986: 35). At det kun handler om at udholde det, der sker, har dog en klang af passivitet, som ikke synes at være kendetegnende for lærlingenes måde at forholde sig på; som oftere handler om at forholde sig til, hvordan tingene er, end det handler om at udholde dem. I risikoforskningen er denne tilgang blevet betegnet som normalisering, hvor systematiske fejl og afvigelser i praksis bliver en del af tingenes orden. Vaughan har brugt begrebet ’normalization’ (2005) om afvigelser, som noget man accepterer, og Nielsen (2012) har i dansk sammenhæng brugt begrebet om unges accept af og håndtering af risiko på arbejdspladserne. Denne praktiske ignorering skal dog ikke tages som udtryk for, at der ikke er risici i arbejdet, som Mascini (2005) også har peget på. Måske er normalisering af risiko heller ikke en dækkende betegnelse for lærlingenes manglende ihukommelse af deres skader og ulykker. Der er snarere tale om det, at arbejdssituationen som sådan (inklusive risici og sikkerhed) er en del af en uforudsigelig hverdag i det hele taget. I byggebranchen handler uforudsigeligheden om både arbejdspladsen og de opgaver, man sættes til. Thomas Malaby bruger

---

<sup>66</sup> Ulykker skal anmeldes til Arbejdstilsynet, hvis ulykken omfatter mere end en dags sygefravær, udover tilskadekomstdagen. Her taler jeg om skader og ulykker mere generelt. Jeg har ikke bedt lærlingene om at definere, hvordan de forstår begreberne.

begrebet ”contingency as normatively neutral” (Malaby, 2002: 283), hvor farer og skader ses som en del af uforudsigeligheden. Især dette begreb forekommer mere anvendeligt i forhold til min empiri.

Selvom jeg i interviewene satte fokus på et emne, som lærlingene sjældent tog op af sig selv, har lærlingene løbende fortalt om mange situationer og dilemmaer, der involverer fare, risiko og sikkerhed. I dette kapitel har jeg valgt at bruge interviewene som det primære udgangspunkt for analysen af, hvad risiko er for lærlingene. Det skal forstås som et forsøg på at strukturere afhandlingen som en bevægelse fra *forhåbning* om videns potentiale til at forandre praksis, til de kraftanstrengelser, der skal til for at håndtere *virkeligheden*. I den forbindelse er det min intention at bruge interviewets stillesiddende snak om risiko på arbejde som en perspektivering af de foregående analyser og knytte an til teoretiske diskussioner om, hvad risiko og fare er. Dermed tages refleksionerne over farer og risici på arbejdet ikke som udtryk for, at farerne objektivt set er sådan, som lærlingene beskriver dem, men som et udtryk for netop refleksioner over opfattelser, som er situeret i tid og sted (inklusiv interviewets tid og sted).

Først vil jeg dog opholde mig lidt ved de teoretiske diskussioner om, hvad risiko er, en diskussion som groft sagt handler om, hvorvidt risiko er konstant og kan objektiviseres, eller om risiko er til stede i kraft af den måde, mennesker opfatter risiko på. Jeg vil i analyserne anvende denne diskussion til at undersøge, hvad risiko er for lærlingene i deres uddannelses- og arbejdssituation.

## Risiko og fare – håndtering, management og habituering<sup>67</sup>

En udfordring for forskere, der beskæftiger sig med studie af risiko og fare, er at gøre sig klart, at risiko og fare (og sikkerhed og usikkerhed) ikke er naturlige størrelser, men er lokaliseret og habitueret i specifikke, konkrete kontekster (jf. Desmond, 2007: 270). Man kan ikke antage, at dem man undersøger, har den samme forståelse af disse begreber som én selv. Relevante spørgsmål er derfor: Hvad er risiko? Og hvorfor tager de (ikke) chancer/ risici? I forhold til det sidste spørgsmål fandt Desmond for eksempel, at antagelsen om, at folk tager risici for derved at få anerkendelse blandt kollegaerne, ikke stod til troende, når det gjaldt 'hans' brandmænd. For hos de brandmænd, han studerede, fik man ikke anerkendelse ved at udfordre skæbnen, men ved at foretage kompetente vurderinger af risici (Desmond, 2007: 266). Det er derfor afgørende at interessere sig for, hvad der overhovedet er risiko og fare, specielt hvis man vil fremkomme med en viden om risikoopfattelser og sikkerhedspraksis, som også kan danne udgangspunkt for forandring af netop disse. Lad os i det følgende kigge nærmere på, hvordan dette emne er behandlet teoretisk.

### *Hvad er risiko, og hvorfor løber man den?*

Sociologen Deborah Lupton har i sin bog *Risk* beskrevet to forskellige overordnede tilgange til studiet af risiko: den realistiske, der primært

---

<sup>67</sup> Refererer her til Matthew Desmonds begreb "[E]thnography of the habitus" (2007: 268); en betegnelse, han bruger om den måde, han har undersøgt, hvordan 'wildland firefighters' akklimatiseres til de farer og de krav, der er i deres job. Han har haft fokus på de tidligere erfaringer ('dispositions and skills'), som de bragte med sig ind i jobbet. Ved at bruge habitusbegrebet blev han i stand til at rekonstruere brandmandslogikken i dets egne termer (jf. *ibid.*: 269).

kommer fra de tekniske videnskaber og den sociokulturelle, der hører til i den samfundsvidenskabelige og humanistiske forskningstradition (Lupton, 1999: 17/18). I den tekniske videnskabstradition har opgaven været at identificere farer og kalkulere, hvornår og for hvem faren udgør en risiko (ibid). Indenfor den samfundsvidenskabelige tradition kritiseres denne tilgang for at betragte risikovurderingerne som universelle fakta, uden hensyntagen til at risiko opstår i en kontekst og udgør en fare for *noget*. Her er det altså vigtigt at forstå den kontekst, risiko forstås og forhandles i.

Sociologen Ulrik Becks bog om risikosamfundet, som udkom i 1986, har haft stor indflydelse på, hvordan risiko tænkes. I bogen er hans ærinde at knytte risiko til opkomsten af det moderne samfund, som blandt andet er forbundet med intensivering af videnskommunikation. Dette fører til nye betingelser for individets vilkår og selvforståelse (Beck, 1997: 37, Mik-Meyer og Villadsen, 2007: 147). I stil hermed bliver velfærdsstatens opgave, at beskytte borgerne mod risici, der tidligere blev klassificeret som sygdom, ulykke, alderdom osv. (Mik-Meyer og Villadsen, 2007: 148, Lupton, 1999). I denne optik har samfundet dermed brug for, at risikoen knyttes til bestemte grupper, da forebyggelsesindsatser og oplysning dermed kan fokuseres. I tråd med Mik-Meyer og Villadsen (2007) mener jeg, at uddannelsen af unge tømrerlærlinge kan ses i lyset af, at det danske samfund har et behov for at indkredse konkrete risici i befolkningen (høje ulykkestal for unge i byggefagene) for at kunne forstå, hvilke grupper der er i fare. Først derefter kan man, som samfund, gøre noget ved høje tal for ulykker blandt unge i bygge- og anlægsbranchen (jf. Mik-Meyer og Villadsen, 2007: 146ff).

Hvor Beck og andre ser risiko i det moderne samfund som afgørende forskellig fra (og som noget der særligt karakteriserer) tidligere tider eller mere traditionelle samfund, fremfører antropologen Mary Douglas

det synspunkt, at de farer, der tidligere blev betragtet som skæbne eller gudgivne, er de samme, som de farer, der i dag har fået betegnelsen risiko. Det drejer sig om, hvordan det farlige og urene organiseres i alle samfund (Douglas, 1994: 10) og hvilke risici, der er acceptable eller uacceptable i en politisk kontekst (Douglas, 1994: 44, i Mik-Meyer og Villadsen, 2007: 150). Selv om hendes teori om farlighed gælder alle samfund, er der dog den forskel mellem moderne samfund og andre samfundsformer, at risiko oftest formuleres som en risiko eller beskyttelse af individet, mens synd og tabu relaterer sig til (en beskyttelse) af fællesskabet. Fokus ændres, og risiko bliver et spørgsmål om at vælge, som Douglas og Wildavsky (1983) beskriver det. Ifølge Douglas tager analysen af risiko i vestlige samfund ofte udgangspunkt i en individualistisk 'idealborger', som antages at handle rationelt på baggrund af objektive risici, jf. den realistiske tilgang som beskrevet hos Lupton.

Ifølge Mik-Meyer og Villadsen kan et kulturelt perspektiv på risiko bruges til at fremanalysere, hvordan 'farer' tolkes i en kultur – eller dominerende diskurs - som de siger. Eksempelvis kan den anskueliggøre den måde, som risiko tolkes på i en nyliberal sammenhæng, hvor der er fokus på evnen til at træffe valg, optræde ansvarligt osv. Udgangspunktet for en risikoanalyse vil derfor altid være en undersøgelse af de værdier (eller den "package of values") (Douglas, 1994, 167, i ibid: 165), som er dominerende indenfor en given kultur. Og i den sammenhæng foreslår Douglas, at man stiller særligt skarpt på, hvordan institutionelle forhold relaterer sig til forskellige samfundsværdier, som resulterer i bestemte 'thought styles' (Douglas, 1986). Rent semantisk giver det mening at tænke risiko blandt tømrere som en 'thought style' i den forstand, at tømrerlærlingene formulerer sig temmelig ens omkring sikkerhed og risiko i arbejdet (al á "det går nok op i sidste ende", "jeg tænkte mig ikke om" eller "vi er jo en flok mænd, der går sammen"). Disse ytringer kom-



mer ikke til dem som, 'pakker', men som situerede praksisser – det er sådan, de bliver relevante - bliver kendsgerninger.

### *Sikkerhed - fra teknologi til kultur*<sup>68</sup>

Douglas' perspektiv er en kritik af en mere realistisk og objektiv tilgang til risiko. Douglas' fokus er på de strukturer, der skaber risici og på de processer som filtrerer risiko fra<sup>69</sup>. Det bidrag, som Douglas' kulturteoretiske tilgang har leveret, er pointen om, at folk oplever risici forskelligt - at det handler om deres opfattelse af sig selv og deres handlemuligheder indenfor en organisation eller et system (se Knudsen og Grøn, 2010, Nævestad, 2010, Boholm, 2003). Tanken er, at kulturelle forestillinger fortæller os, hvad der er farligt og hvad, der ikke er.

Den mere grundlæggende debat, om hvad risiko og fare er, fortøner sig hurtigt i praktiske tiltag for at løse problemerne, når man bevæger sig over i arbejdslivsforskningen. Som jeg har været inde på, har opfattelsen af årsagerne til risici (og sikkerhed) i arbejde bevæget sig fra et udgangspunkt, hvor fokus var på teknologi, eksempelvis maskinsikkerhed, over til et fokus på menneskelige faktorer i forhold til sikkerhed, eksempelvis på hvordan mennesker bruger og interagerer med maskiner, til endeligt et fokus i dag på de mere komplekse sammenspil mellem teknologi, mennesker og organisationer (Hale og Hovden, 1998, jf. også Nielsen, 2008: 9-12). Fra omkring 1980'erne er det blevet en gængs opfattelse, at årsager til ulykker er komplekse, og specielt er faktorer som ledelse og kultur blevet fremført, som elementer man kan gøre noget ved, hvis

---

<sup>68</sup> Begrebet blev opfundet i forbindelse med undersøgelserne, der fulgte efter store ulykker som Tjernobyli katastrofen i Sovjetunionen (Ukraine) i 1986, ulykken i forbindelse med boreplatformen Christopher Kielland i Norge i 1980 og Challenger ulykken i USA i 1986).

<sup>69</sup> Jf. Wacquants 'screen out' begreb.

man vil forebygge ulykker; og det selvom sikkerhedskultur er en langsom måde at skabe (varige) ændringer på (jf. DeJoy, 2005). Ændringer af sikkerhedskulturen har været anført som vigtig i forhold til forbedringer af sikkerheden på arbejdspladser, og den forstås som en del af sociale og organisatoriske processer (se eksempelvis Glendon og Stanton, 1990, Richter og Koch, 2004, Nielsen, 2008, Haukelid, 2008, Turner og Gray, 2009, Törner og Pousette, 2009). Samtidig er sikkerhedskultur og forandringer i denne for at forbedre sikkerheden og reducere ulykker, tæt knyttet til 'the management of culture' (jf. Nævestad, 2010, Hale, 2000,), i.e. en funktionalistisk tilgang til kultur, som er fjern fra et antropologisk kulturbegreb.

Glendon og Stanon argumenterer for en fortolkende tilgang til sikkerhedskultur, men samtidig beholder de forestillingen om, at kultur er et managementredskab og noget, der skal styres. Hvis man derimod ser det som vigtigt at tage folks opfattelser som kendsgerning, og sætte sig ind i deres verden for at forstå, hvad de anser som farligt, og hvorfor de tager chancer, er det måske et andet sted, man skal lede (jf. Baarts, 2004).

I det følgende vil jeg vende mig fra det kulturelle perspektiv for at perspektivere den nærmest fatalistiske indstilling, som lærlingenes beskrivelser af skader og farer som en del af arbejdet måske kan tages som udtryk for. Traditionelt har antropologien beskæftiget sig med den måde, eksempelvis ulykker og usikkerhed opfattes og håndteres på, og ikke så meget med, hvorvidt objektive risici eksisterer eller ej (jf. Knudsen og Grøn, 2010: 81). Interessen for objektive risici (det vil sige målbare niveauer af forurening, eller beregninger af grænser for tunge løft) ligger da også udenfor det metodemæssige område, som kvalitativ forskning benytter sig af. Men på et analytisk niveau vil jeg i det følgende tillade mig at dvæle lidt ved en ontologisk opfattelse af risici. Grunden hertil er, at jeg vil forsøge at komme tættere på den tilgang til risiko, der handler

om, at 'det er farligt', altså en opfattelse af farer som et grundvilkår (som dog ikke kun angår tømrerarbejde, men også færdsel i trafikken, som en af lærlingene pegede på). Kan man på et abstrakt plan tale om risiko som et ontologisk faktum?

## Er risiko noget, der er, eller noget der opleves?

Jeg har tidligere fremført det synspunkt, at begreber, som *risikoopfattelse*, *risikovurdering* og *risikostyring* i semantisk forstand, etablerer en forståelse af risiko som noget, der opfattes, vurderes og styres; som et subjektiv vedhæng til det, der er. Jeg har derfor i analyserne hidtil fokuseret mindre på opfattelser og mere på *verdener*, for på den måde at give stemme til den feltarbejds erfaring der sagde mig, at forskellen mellem 'systemets' tilgang til arbejdsmiljø og lærlingenes ditto handlede om, at lærlingenes virkelighed er en anden end den arbejdsmiljøsystemet taler til. Erfaringerne udøves i forskellige verdener<sup>70</sup>.

Sociologen Eugene Rosa har beskæftiget sig med forskellen mellem risiko som epistemologisk problem og som ontologisk vilkår (Rosa, 1998). Han fremfører det synspunkt, at risiko er uafhængig af, om risikoen er erkendt af nogen. Risiko refererer dermed til usikkerhed som et menneskeligt vilkår i den forstand, at der er usikkerhed om forholdet mellem årsag og virkning. Typen af usikkerhed kan forandre sig, men usikkerhed i sig selv er uundgåeligt og det man så i følge Rosa kan interessere sig for, er, hvilke mekanismer der fører til, at vi vælger ud og betegner nogen

---

<sup>70</sup> Dette skal ikke forveksles med en fundamentalistisk kulturalisme: hvor vi ikke kan forstå hinanden i de forskellige verdener. Se Henare et al. 2007:10-12.

ting som risikofyldte og andre ikke (Rosa, 1998: 243, jf. Doulgas' perspektiv).

Rosa har defineret risiko på følgende måde:

”A situation or event where something of human value (including humans themselves) is at stake and where the outcome is uncertain” (Rosa, 1998: 28).

Boholm har peget på, at denne definition af risiko og usikkerhed, betragter disse som et vilkår i verden, med fokus på, at usikkerheden handler om at der er usikkerhed om hvilke konsekvenser en risiko kan have (i fremtiden) (Boholm, 2003: 166). Risiko handler dermed ikke om situationer, hvor man er sikker på ulykke, for i en sådan situation er det begreber som skæbne og uomgængelighed, der er på spil (ibid). Imidlertid kan definitionen have begrænset værdi i forhold til forebyggelse - et dilemma, som den norske statistiker og risikoforsker Terje Aven, sammen med den tyske sociolog Ortwin Renn, forsøgte at løse ved at fremkomme med en revideret definition, baseret på Rosas oprindelige. Dette affødte en diskussion mellem de tre (jf. Rosa, 2010)<sup>71</sup>, hvor Rosa præciserede, at hans formål med at formulere sig, som han gjorde, var at etablere en neutral definition, som kunne gøre det muligt at adskille risiko i sig selv fra en mere epistemologisk funderet definition. Dette fordi han mener, at hvis man bevæger sig ud over det ontologiske niveau, så er det ikke længere et spørgsmål om en definition, men om en vurdering af en bestemt risiko (ibid).

Aven og Renn (2009) er enige heri, men de mener yderligere, at der i

---

<sup>71</sup> Artikel publiceret som en respons til Aven og Renns (2009). Et forsøg på at udvide Avens og Renns definition med usikkerhed om, hvorvidt denne risiko vil indtræffe og en vurdering af dens omfang eller implikationer.

praksis er brug for at afgøre, om en risiko er stor eller lille og for at sammenligne forskellige muligheder for handling (ibid: 1). Deres definition er, at "risk refers to uncertainty about and severity of the consequences (or outcomes) of an activity with respect to something that humans value", og den gør, i følge Rosa, vold på den oprindelige definition. Han mener, at Aven og Renns definition forveksler to niveauer, nemlig spørgsmålet om verden eksisterer i sig selv (ontologisk) eller om den eksisterer i kraft af vores opfattelse af den (epistemologisk). Ifølge Rosa er risiko ontologisk set del af verden på samme måde, som usikkerhed er det (Rosa, 2010 : 243). Hans definition søger derfor at inkludere (1) et scenarie, hvor en begivenhed er mulig, (2) et udkomme af denne begivenhed, som er usikker, og (3) noget der er på spil for mennesker. Han medgiver, at dette, "at noget er på spil", kan tolkes som et subjektivt element, men han hævder, at det handler om et mere abstrakt niveau (al á "hvis mennesker kan blive syge, er der noget på spil for os alle") (ibid: note 3, side 250- 251). Når Aven og Renn indfører begreber som 'severity' and 'consequence' kommer værdiladede begreber ind i definitionen, og det mener Rosa, ikke definitionen er tjent med. På et logisk plan bliver tingene også blandet sammen, da verden ikke på samme tid kan eksistere uafhængig af den menneskelige forståelse af den og i kraft af den menneskelige forståelse af den (Rosa, 2010: 241). Boholm bruger imidlertid definitionen til at foreslå en tilgang, der handler om at spørge ind til, hvordan folk identificerer, forstår og forholder sig til usikkerhed i forhold til den viden om konsekvenser og sandsynlighed, de har (Boholm, 2003: 166).

Hvor Rosa beskriver *konsekvensen som usikker* (uncertain), skriver antropologen Susan Whyte i anden sammenhæng om netop "uncertainty (..) as lack of absolute knowledge (..) and insecurity as lack of protection from danger" (Whyte, 2009: 213). Denne skelnen mellem uvished og utryghed kan i eksemplet her bruges til at forsøge at differentiere sikkerhedens ontologi; uvished er en del af lærlingenes arbejde (som livet i øv-

rigt), mens tryghed kan opfattes som tættere forbundet til det epistemologiske niveau; og til etableringen af tryghed i de konkrete opgaver. Jeg ser den teoretiske adskillelse af det epistemologiske og det ontologiske niveau som en hjælp til at forstå, hvordan tømrerlærlinge forholder sig til risiko og praktiserer sikkerhed (forstået som tryghed). Forskning i risiko udvikles i spændingsfeltet mellem forståelsen af risiko, som noget, der er uafhængig af kontekst og som noget, der netop er afhængig af kontekst<sup>72</sup>. I det følgende vil jeg nu tage fat på undersøgelsen af, hvad sikkerhed er for lærlingene.

## Etablering af foranstaltninger tager tid

Et byggeprojekt har altid en aflevering forude. Ofte kan tidsplanen være svær at overholde, da der er mange ubekendte: vejret, materialerne, noget der driller. Mange har forklaret, at det er *tid*, der er årsag til manglende hjælpemidler og sikkerhed. Sikkerhedsforanstaltninger anses for at være noget, der tager tid at etablere, en tid der går fra udførelsen af selve opgaven. Thomas fortæller om det på følgende måde:

*”Når vi har gået og lavet det plejehjem her, der stod vi og løftede gipsplader. Vi stod på en terrasse og stod og hev dem op. Det må du heller ikke, jo, efter reglerne.*

*Regine: Hvorfor gjorde I det?*

*Fordi vi ikke kunne få maskiner ind, og så tog det kun en time, jo. (..)*

*Du kan jo gå og bruge to- tre timer på at gøre ting sikkert, hvor det*

<sup>72</sup> Jf. Mary Douglas' som siger, '(...) hazard is taken as the independent variable and peoples' response to it as dependent' (Douglas, 1985:25, i Lupton, 1986:19).

*lige kun tog en halv time at lave det. Det ender jo til sidst med, at vi ikke må gøre noget som helst jo”.*

Han beskriver her en situation, hvor de ”ikke må” udføre arbejdet, som de gør. De gør det alligevel af praktiske grunde: Fordi det er næsten umuligt at få maskinerne ind til at hjælpe med at løfte. Dette forhold formildes af, at opgaven er forholdsvis hurtigt udført. Belastningen ved det, de ikke må, er ikke så stor - risikoen for skade er lille. Hans bemærkning om, at det til sidst ender med, ’at vi ikke må noget som helst’, er en bemærkning, der ofte er gået igen blandt lærlingene, og som også her bruges som et argument for, at det, de gør, er sundt fornuft. Primært fordi alternativet, ”at de ikke må noget som helst”, forekommer absurd (husbyggeriets formål taget i betragtning). For Thomas er det i første omgang omstændighederne; at maskinerne med løftegrejet ikke kunne komme ind på grund af for lidt plads, og i anden omgang det korte tidsrum med tunge løft, som legitimerer de manuelle løft – en afvejning, som også udefra set, kan synes rimelig.

I tråd med Wacquants begreb om ’screening out of risk’ fungerer tidsfaktoren, det, at man *går og bruger tid* på sikkerhed (forstået som sikkerhedsforanstaltninger), som et argument for netop ikke at lave sikkerhedsforanstaltninger fordi disse anses for at være unødvendige. Den tid man bruger, står ikke mål med den tryghed de får ud af det, fordi de føler at chancen for ulykke er lille. Fokus rettes altså andre steder hen. I dette tilfælde hen på tiden, der spares, og på arbejdet der dermed kan udføres. At sikkerhed tager tid, er for Thomas også knyttet til hans relation til mester. Han fortæller, at mester har forskellige dagsordener i forhold til sikkerhed:

*”Vores mester har fået en sur smiley en gang. Så han har været sur over det med sikkerheden. Men så er det ligesom, at så længe Arbejdstilsynet ikke er der og kommer ud og ser det, så er det ikke noget at gøre ved. Men kommer de så ud og ser det, og du så ikke har gjort noget ved det, så får du selvfølgelig en skideballe for det. Går du og bruger for meget tid på det inden, så er det jo også galt”.*

Tiden er imidlertid ikke kun en praktisk begrænsning (eller måleinstrument). For lærlinge er tiden også fremdrift, som Sune, Marcus og Svarre talte om i et fokusgruppeinterview. De fortalte:

*”Sune: Jeg synes det er rarest at lave noget, hvor man kan se, at der sker noget, at man har lavet noget. Sådan noget med at sætte lofter og spær op, ikke. Hvis der er sådan nogen småting, man går og laver i for lang tid, så, og hvis mester kommer ud og siger, hvad fanden har I egentlig lavet, altså? Så er det rart, hvis man har sat gipsvægge op, et skelet, at der hele tiden bliver lavet noget.*

*Svarre: Ja, det er rart at se tilbage på, hvad man har lavet: at man har sat en palle gips op. Og brugt en halv dag på det. Så har man fået lavet noget i stedet for bare at sidde på sin flade røv”.*

Arbejdet med at etablere sikkerhedsforanstaltninger (hvor der nemt kan gå flere timer) sættes i forhold til den fremdrift og tilfredsstillelse, det er at have lavet noget, der kan ses. Sikkerhed associeres med, at tiden går og får dermed en negativ klang. Samtidig er det at stå stille, for lærlingene, knyttet til kedsomhed. De vil hellere være den, som svendene ”har til at løbe for sig”, som en lærling betegnede det. I denne fortælling er sliddet og skaderne ikke fremstillet som et problem i sig selv. Men det betyder ikke, at de ikke er der. Fortællingerne om reglerne, og hvad man burde gøre, samtidigt med at man gør noget andet, kan i situationen virke fornuftigt og kan tolkes som en normalisering af afvigelse fra reglerne,



som Vaughan beskrev det. Men samtidig er nedslidningen af kroppen og de mindre skader påmindelser om farer; om end farerne ikke altid kan undgås ved at følge reglerne, som Mascini pegede på.

## Risiko som kroppens belastning

Thomas har i en alder af 28 år allerede lang erfaring fra forskellige jobs i byggebranchen, og han kunne liste en lang række småskader op, som han nu i løbet af sin læretid som tømrer havde fået på arbejde:

*”Thomas: Jeg klippede den der, og så har jeg skåret mig i tommeltotten, og skåret mig på et stykke glas her hen over. Det er det eneste, jeg lige har. Og så har jeg døjet lidt med ryggen. Men der har de så sundhedsordning, så vi kan komme ned til kiropraktor, hvis det er. Så der er jeg nede engang i mellem for at blive brækket lidt i. Det er ikke, fordi det gør ondt, det føles bare, som om man lige skal rettes ud.*

*Regine: Sundhedsordningen, hvordan har i fået det i stand, er det noget han har tilbudt?*

*Thomas: Jeg ved ikke, hvordan det er kommet i orden.*

*Regine: Er der mange, der bruger den?*

*Thomas: Hvis vi har ondt i ryggen, bruger vi den da. Men jeg ved ikke, hvor mange der bruger den. Der er en anden, men han knokler lige meget som mig. Han kan heller ikke sidde stille. Det har jeg også lidt problemer med. Jeg har nok den holdning, at det skal arbejdes væk. Det virker også for det meste, men [...] Jeg tror på træning. Jeg kan godt træne, men jeg skal sørge for ikke at vride samtidigt. Jeg kunne mærke, at da jeg trænede, gav det sådan nogle dunk, som om det blev revet fra hinanden. Og kom på plads igen. Det gør ikke ondt, men den hævede helt op.*

*Regine: Tænker du nu, at du gør tingene anderledes nu, når du arbejder?*

*Thomas: Ikke lige med hånden. Jo, jo, jeg står ikke og vrider når jeg løfter på tunge ting, men, altså de sagde, at jeg kunne arbejde med en skinne på, men det kan man jo ikke arbejde med resten af sit liv jo.*

*Det er træls. Sådan er det jo (latter)".*

Thomas' ryg er belastet, "og skal rettes ud". Han ser det som et resultat af hvordan han arbejder, "han knokler" og "kan ikke sidde stille". På denne måde, kobler han den måde han arbejder på, til sine kropslige skavanker, men i samme åndedrag forklarer han, at hans indstilling til arbejdet er, at det skal arbejdets væk – og han fortæller mig også at det er noget, der ligger til hans familie. Samtidigt har han oplevet, at træningen virker, og den tror han så også kan modvirke de skader, han får af arbejdet. Han fortæller ikke om skaderne som et isoleret problem, men som noget der er knyttet til arbejdet, og dermed er et vilkår – som han kan håndtere. Håndteringen er muligvis også en del af en mandig måde at tackle sår og skader på, hvor man snarere ser sår og skader som et tegn på, at man laver noget, end at man ikke kan finde ud af det. Skaderne indskrives i en habitueret måde at tackle skaderne på, som eksempelvis Jonatan også fortalte om:

*"Jonatan: Jeg skar huden af, sådan der. Den tog lige noget kød.*

*Regine: Hvad gjorde du så?*

*Jonatan: Ingenting. Plaster på igen. (Han griner). Man regner ikke med, at der kan gå infektion i sådan et bitte sår. 'Så lad nu bare den hele', og så må vi se på lørdag, om den er hævet igen!! Man kan heller ikke tage på skadestuen, hver eneste gang man kommer til skade. Så kan man jo rende der oppe 24/7 som tømrer. Man gør hele tiden et eller andet. Du får hele tiden skader. Du skærer overalt jo".*

Jonatan oplever, at det er (små)skaderne også. Samtidig med, at der ikke

er tid til at tage på skadestuen ”24/7” (dvs. hele tiden), som han siger, så har han også oplevet, hvordan små skader kan blive store. Grunden til, at Jonatan sagde, ’at vi må se på lørdag’, var, at han ugen inden havde fået en stor hævelse i en finger, hvor der oprindeligt kun havde været et lille sår. De mange små skader er en del af arbejdet. Man udfører arbejdet (også når det er risikabelt), fordi man føler, at det rationelt giver mening, enten fordi det ville tage for lang tid at tage sikkerhedsforanstaltninger, eller fordi man ved kort tids arbejde ikke mærker langtidseffekterne (af eksempelvis tunge løft) og derfor synes, det fremstår som fornuftigt. Men skader er én ting, en anden ting er risiko, forstået som følelse af fare eller utryghed i kroppen. I det følgende ser jeg på, hvordan de opfatter farerne, og hvad man kan gøre ved dem.

## Risiko som følelse af fare

Mange af lærlingene har nævnt tagarbejde som eksempel på farlige arbejdssituationer. Højden, ufærdigt eller dårligt underlag og besværlige adgangsveje er årsagen. Dennis og Christopher fortæller her:

*”Christopher: Man har da prøvet at glide et par gange, men så humper man bare ned på lægten under, så sker der sgu ikke noget.*

*Dennis: Nej, der er altid noget at gribe fat i deroppe.*

*Regine: Det har I prøvet?*

*Dennis: Ja, det sker. Specielt der om vinteren, der er den jo tit gal. Der glider man tit, synes jeg”.*

Om vinteren er taget glat, og det betyder, at risikoen for at glide er stor. Samtidigt er risikoen relativ i forhold til den erfaring, de har med arbej-

det på tage. Tagarbejdet, og de farer der er forbundet med det, er noget, man kan vænne sig til og lære at tackle. Risikoen for at glide ser ud til at være en del af det, det vil sige at lave tagarbejde om vinteren. De adskiller ikke de opgaver, de udfører, fra den fare der er forbundet med dem, til trods for at de har fået undervisning i faldsikring og arbejdsmiljø. På trods af at følelsen af at glide på et tag ikke må være rar (vi gik ikke nærmere ind i det i interviewet), har de i praksis erfaring for, at 'der altid er noget at gribe fat i', og dermed reduceres betydningen af faren og, ikke mindst, nødvendigheden af at gøre noget ved det. Der er noget, der tyder på, at det at glide på taget ikke opleves som at miste balancen i livet, fordi han stoler på, at han finder noget at gribe fat i (dvs. finder fodfæste igen)<sup>73</sup>. Samtidigt fungerer følelsen af fare også som en måde, hvorpå lærlingene justerer deres handlinger, som Kenneth, en af de ældre lærlinge, beskrev på denne måde:

*"Jeg er halvt gået i livet. Før kunne jeg lægge en stige over to spær, nu får jeg sug i maven, det gjorde jeg ikke før. Brækket ribben, det første år jeg var lærling. Jeg tænker over det. Men jeg tager stadigvæk chancer. Jeg kan godt springe og arbejde uden line, men jeg kan mærke, det kommer. Det er noget med erfaring. Køre galt som 19-årig, tænker ikke over det, anderledes når man får børn".*

Opfattelsen af, at man nogle gange ikke kan gøre arbejdet mere sikkert eller skånsomt, går ofte igen, når lærlingene forklarer, hvorfor de ikke bruger sikkerhedsudstyr eller hjælpemidler. Risikoen bliver på denne måde uundgåelig, og i stedet noget som man håndterer ved at "løfte med knæene", som Thomas formulerede det ovenfor. Samtidigt er der denne

---

<sup>73</sup> Jackson (1983) har beskrevet den omvendte situation, hvor man i en krisesituation 'mister balancen': en erfaring, som han mener, ikke kun skal ses som symbolsk, men som, at den psykiske erfaring sætter sig i den fysiske erfaring (1983: 329).

opfattelse af, at forholdene bare er, som de er; smøgen mellem husene er for smal, så der kan ikke komme en lift ind, og dermed har lærlingene i praksis fokus på at minimere konsekvenserne af, hvordan tingene er; man løfter med knæene. En ting er, at man kan vænne sig til arbejdet i højden, men direkte adspurgt om det er farligt, svarer Martin:

*”Jo det er farligt, men man tænker ikke over det. Men når man går højt oppe, tænker man, det ville være træls at falde ned her, jo. Men ellers ikke. Men jeg ved, det er farligt. Også når fingeren er tæt ved at smutte på afkortereren. Jeg har også oplevet med rundsaven, hvor man ikke lige..., man står og snakker, og lige pludselig kan man mærke vinden fra saven. Men det handler om at tænke sig om og være koncentreret om det, man gør”.*

Erkendelsen af, at det er en del af jobbet, har de fleste tilsyneladende med sig. Men hvorfor gør det dem ikke mere bange? Dennis nævner nedenfor, at utryghed skal håndteres med tryghed, så at sige:

*”Dennis: Selvfølgelig, man ved godt, der er en risiko for at falde ned, når du går på et tag, men det skal bare gøres. Det skal man bare lade være med at tænke på.*

*Regine: Ja. Har I oplevet noget sådan med at falde ned, eller at der er sket nogle skader og ulykker?*

*Dennis: Det eneste jeg har prøvet, det er at få stød på et stillads. Der kan gå overgang, når det regner til vinter. Så der tog jeg lige ned i en stikkontakt. Så det var lidt ubehageligt. Men så... Man skal bare lige have lov at stikke stikket i stikkontakten et par gange mere, så har man jo glemt det. Så det er ikke noget.*

*Regine: Men I er ikke sådan selv kommet til skade ved at skære jer eller falde eller...?*

*Dennis: Nej, jo jeg har også været oppe og blive syet på sygehuset –*

*der fik jeg skåret mig der...*

*Regine: Hvad var det for en kniv så?*

*Dennis: En Stanley-kniv, så den smuttede”.*

Det er den kropslige erfaring, som er at finde balancen igen, der er vigtig for Dennis. Det er ikke tankerne, men kroppens viden, han arbejder med i denne fortælling. Man kan ikke vide, at det (altid) vil gå godt, men man kan genskabe trygheden (jf. ”lack of security is lack of protection from danger” (Whyte, 2009), når den er gået tabt.

Lærlingene er godt klar over, at der er en risiko for at falde ned, når man arbejder på tage, men det handler om, hvordan man forholder sig til dette vilkår. Fokus er på opgaven, der skal gøres, ikke på risikoen ved at udføre opgaven, som hos Wacquants bokserne. Risikoen bliver også en del af et erfaringsgrundlag, og samtidigt oplever lærlingene, at det er sjældent, det går galt. En erfaring som Roepstorff betegner som kendsgerning. Dennis siger, at ’man skal bare stikke stikket i stikkontakten et par gange mere’, for således at geninstallere denne kendsgerning i kroppen. Det er ikke risikoen, der står tilbage, hvilket også kan forklare, hvorfor lærlingene lige skulle snakke sig varme, før de kom i tanke om de skader, de havde været ude for på arbejdet.

## **Hvordan bliver arbejdet mere sikkert?**

Fravær af refleksion over fare er en måde at skabe tryghed i arbejdet på. Dette med ikke at tænke for meget er et råd, der er gået igen hos flere lærlinge, når vi har snakket om, hvordan man kan mindske risikoen. Da jeg interviewede Thomas i hans nye hus, kom en ældre svend, som Thomas laver noget for i weekenderne, forbi. Da vi fortalte ham, hvorfor

jeg var der; jeg er interesseret i lærlinges arbejdssikkerhed, svarede han prompte:

*”Svenden: Thomas, han har altid sikkerhed. Han er under mine beskyttende vinger! (Vi ler). Nej, han skal nok klare sig. Han er en af de tryggeste mænd, jeg nogensinde har haft fat i. (Vi ler igen). Det er rart.*

*Regine: Bliver du så også tryg?*

*Svenden: Nej, det er noget, jeg er født med, tror jeg. Tryghed på arbejdspladsen det betyder alt. Er man utryg, bliver man usikker, og så sker der noget”.*

Jeg tror, vi grinede, fordi han så kategorisk tog mit lærlinges arbejdssikkerhed væk fra sikkerhed som system og lokaliserede det i personligheden. ”Det er noget, man er født med”, sagde han og dermed måske heller ikke noget, man kan lære: en ontologisk sikkerhed, om man vil. Han pegede på, at det er den indre utryghed, som skaber den usikkerhed, der fører til ulykkerne. Han forklarede altså ulykker med, at usikkerhed kom indefra, ikke fra omstændighederne. Denne holdning er måske ikke så latterlig, som den umiddelbart virker, da flere af lærlingene dels har talt om, at ”man skal koncentrere sig”, og dels at man netop ved ikke at fokusere for meget på, hvor farligt arbejdet er, kan undgå skader og ulykker. Denne tilgang med at ignorere farerne og koncentrere sig om det andet, er en parallel til det, antropologen Jack Haas (1977) oplevede i sit feltarbejde blandt ’high steel ironworkers’ i USA, hvor undertrykkelse af frygt var den måde, arbejderne skabte tillid til hinanden som kollegaer (ibid: 154). En tillid, som var altafgørende, for ikke at gå i panik under arbejdet.

Set fra tømrerlærlingenes ståsted er deres arbejde (indimellem) farligt

(eller farligere end andres arbejde), men det er ikke noget, man skal tænke på, da det handler om at koncentrere sig om den opgave, man er i gang med. Men hvorfor sker der så skader og ulykker? I det følgende svarer Thomas og hans holdkammerat Gorm på dette:

*”Gorm: Ude ved os, der har der i alle fald ikke været sådan nogen alvorlige skader, mens jeg har været der ude. Tror jeg ikke. Det er bare, fordi en eller anden har gjort noget totalt dumt.*

*Regine: For eksempel hvad?*

*Thomas: Skåret sig selv i fingeren.*

*Gorm: Stå og skære med håndsaven eller et eller andet, og så tage fingeren ind under. Eller med en kniv, eller sådan nogle dumme ting. Eller én, der var sygemeldt i tre måneder, fordi han havde gået ind og sat sin hånd på værktøjskassen, og så var den klappet ned over hans tommelfinger, altså sådan”.*

Dumhed kobles til ubetænksomhed i den forstand, at det, man har gjort, tolkes som irrationelt, uheldigt og tankeløst. Den manglende tanke for risiko eller det farlige i arbejdet skal dermed ikke forstås, som at man ikke skal tænke, men man skal tænke på det, man laver, ikke på usikkerheden over hvordan det skal gå.

## Risiko for ulykker – eller er det uheld?

Når man kommer til skade, er det ikke den generelle risiko i sig selv, der er forklaringen, men derimod dumhed og uopmærksomhed fra enkeltpersoners side. At man ikke kan være helt koncentreret hele tiden er oplagt. Flere af lærlingene har fortalt om, hvordan de har oplevet ’vinden



fra savnen, hvis de har fået fingrene for tæt på klingens. Vinden mindede dem om at koncentrere sig, som Martin forklarer her:

*”Der sker sgu nok ikke noget ved, at jeg lige gør det og det og det. Men man kan selvfølgelig godt være uheldig. Det er bare ikke noget, man går og tænker på. Det skal man heller ikke gå og tænke på. Hvis du går og tænker hele tiden, ’ahh hvis jeg falder ned’. Man skal selvfølgelig være opmærksom og ikke gå med alt for tunge ting og sådan noget. Så du stadig kan nå og smide det, hvis der sker et eller andet ikke (...) Det er jo mange gange, hvis du har været uheldig i stedet for heldig, så var du faldet ud over eller sådan noget. Men det er ikke noget, jeg tænker over. Men nogen gange ’shit man det var tæt på det der’. Der var faktisk et tidspunkt, hvor jeg var ved at falde ned i de affaldsskakte, de runde der. Jeg skulle lige tage en ting, ik os, og så lå der en presenning hen over, og det havde jeg ikke lige set. Og så fik jeg min fod hele vejen der ned. Det var ikke så fedt”.*

Han ser det som held, at der ikke oftere sker noget, og selv om han også forsøger at gardere sig ved at være opmærksom med hensyn til, hvad han bærer, når han går på stilladset, så er det i sig selv ingen garanti for, at han ikke snubler og falder. Han tilskriver det held, at det går godt. Opfattelsen, at det går godt, held eller uheld, er en måde at forstå ’udfald’ af situationer som tilfældige, som Baarts (2004) på lignende vis beskrev betonernes behov for at forklare det uforklarlige: Når ulykkerne sker, selv om man har taget forhåndsregler (hvad enten det er at overholde regler eller det er at tænke sig om), eller de netop ikke sker, og derfor er held. Flere af lærlingene har peget på, at de ikke mener at overholdelse af regler eller de grænser, som reglerne sætter op (for eksempelvis løft, højde for krav om stillads etc.), var logiske: som Svarre sagde; man kan altså godt komme slemt til skade, selv om man arbejder i under to meters højde.

For Martin var der også forskel på, at der ”selvfølgelig ryger et par ting ned en gang i mellem”, når man arbejder på en byggeplads, og det at folk selv agerer direkte uansvarlige – og dermed er skyld i risiko og usikkerhed, som han illustrerede med følgende episode:

*”Der var engang en, der blev gal over et eller andet, og så smed han bare kobenet over skulderen, og så røg det ud over stilladset og ned på vejen. Det er jo også helt sindssygt at gøre, ikke? Men det fik han også en skideballe for at have gjort, ikke? Det hører jo ikke rigtig nogen steder hjemme overhovedet. Det er jo livsfarligt”.*

Det er altså vigtigt at skelne mellem idiotiske handlinger og det, der ikke kan undgås. Men alligevel skal man ”sørge for, at det (der ikke kan undgås) sker så lidt, som muligt”, som han siger.

Risiko fortælleres som det vilkår, de arbejder under, fordrer fokus på opgaven plus koncentration og fravær af dumhed. Lærlingene er temmelig tavse omkring mesters ansvar og behovet for organisatoriske forandringer. De søger løsninger for sig selv, selv om de fortæller, at de, efter at en opgave er færdig, godt kan tale sammen i firmaet om, ”at det var helt åndssvagt der nede”. Jeg vil imidlertid nu vende tilbage til lærlingenes hyppige referencer til reglerne og undersøge, hvordan de spiller ind på deres normative bedømmelse af tryghed i opgaverne og på deres oplevelse af den daglige praksis.

## Sikkerheden – snakken om regler

Lærlingene har mange gange beskrevet deres måde at arbejde på, som 'ikke helt efter bogen'. Det handler om deres arbejde på stiger, om de tunge løft de foretager, om at få tunge ting i hovedet – og ofte forbinder de disse situationer med arbejdsmiljøreglerne, som følgende tre citater illustrerer:

*"Så er der, det med, at man ikke må stå på en trappestige mere end tre timer om dagen, den overholdes aldrig. Hold kæft der kan man stå længe. Hvis man laver et løft, kan man godt stå på en stige hele dagen".*

*"Der går jo næsten ikke en dag, hvor du ikke har lavet bare den mindste lille ulovlige ting. Bare med tunge løft for eks. Så kan de jo for fanden rakke ned på én hele tiden"*.

*"Der var også et tidspunkt, hvor jeg fik noget i hovedet, det var bare et stykke puds eller sådan noget, men jeg fik da en ordentlig bule der, mand. Det er jo også, fordi vi ikke bruger hjelm, jo. Der skal jo bruges hjelm når du arbejder på stillads. Men det har jeg bare ikke været vant til at bruge i firmaet altså"*.

Viden om at der findes regler, og at disse relaterer sig til deres arbejde, er ret udbredt blandt lærlingene. Samtidig med denne bevidsthed så har flere lærlinge også pointeret, at det at overholde regler i sig selv ikke skaber tryghed. Blandt andet fortalte Svarre følgende:

*"Vi har altid rækværk oppe, altså hvis vi er over de to meter der selvfølgelig. Men det er da noget pis, at der ikke skal være rækværk, hvis der er en meter og tres, for det gør da stadig ondt at falde ned."*

*Hvis man falder på hovedet. (..) jeg gik på et stillads, bare oppe på nogle bukke, så gik jeg lige bagover, og ryggen ramte en sålbænk (..)Ja, så lå jeg kilet fast der. Det gør da stadig ondt at falde ned der [selvom det er under to meter]. Det er jo et uheld. Når man går baglæns på et stillads jo”.*

Regler er ikke sikkerhed. Men som jeg vil vise i det følgende, spiller regler og Arbejdstilsynet en rolle, når lærlingene fortæller om risiko og sikkerhed. 'Reglerne' fungerer som et slags normativ korrektiv og referencen til dem fortæller om, hvordan de burde have handlet, i modsætning til hvad de gjorde. Fortællingerne handler også om, hvordan Arbejdstilsynets tilsynsbesøg, eller muligheden for at de kommer på besøg, får betydning for sikkerheden.

Mange lærlinge siger, at 'de får det, de skal bruge', når det gælder sikkerhedsudstyr eller hjælpemidler. Nogle af dem fortæller også, at de sammen med svenden vurderer, hvordan de skal udføre de forskellige opgaver, men næsten ingen af dem fortæller, at de har stillet krav til mester om bestemt udstyr eller lignende. Nogle af dem fortæller, at de har sagt, at de ikke vil løfte tungt, fordi "de ikke kan holde til det" eller fordi "de ikke vil ødelægge deres krop på det", men det er, der fortæller om, at de så efterfølgende har fået eksempelvis løftegrej. Der er som regel altid nogle andre, der gør det. Der er imidlertid flere, der fortæller om, at de på baggrund af et tilsyn fra Arbejdstilsynet har fået bedre udstyr. Eksempelvis i Dennis' firma, hvor følgende skete:

*”Regine: Men nu siger du, at I havde sat en masse vinduer i. Havde I nogen hjælpemidler til det? Eller gjorde I det manuelt?*

*Dennis: Det havde vi ikke i starten. Vi havde nogle vinduer på 170 kg, og det var lidt træls, fordi de skulle løftes ud af en container, og det var jo med håndkraft, så vi stod to mand og lige delte de der 170*

*kg der. Så det var rigtig rigtig hårdt. Men så kom Arbejdstilsynet jo, og det syntes de jo ikke helt om. Så vi fik besked på, at vi skulle finde en løsning på det der. Ellers så kom de tilbage, og så fik vi jo en bøde og sådan noget. Så vi fik en sugekop, man kunne sætte på sådan en Manitou.*

*Regine: Ja, men kunne I komme ind med den i den container?*

*Dennis: Ja, du kunne lige køre, hvad hedder de...? Spidserne der dem kunne du lige køre ind under, og så kunne man bare hægte den der sugekop på, og så kunne man sådan set løfte dem op på stilladserne. (..) Så det var meget meget lettere. Men ja før, det var godt nok... Det var træls for ryggen, det kunne man mærke”.*

Dennis refererer til arbejdssikkerhedsregler ved at nævne, hvor mange kilo vinduerne vejede, og at de løftede dem med håndkraft. Med udsigt til en bøde og en besked på at finde en anden løsning – fik de en sugekop. Dette var nok i praksis ikke bare noget de fik, men noget, nogen besluttede at bestille, og arbejdet blev indrettet derefter. Hermed kan man sige, at der er én tilgang, der fokuserer på ens egen tryghed i det personlige, som er afgørende, når det gælder om at begrænse risici, og én anden, der kobler overholdelse af regler til sikkerhed og peger på, at hvis man følger reglerne, eller passer bare på i det hele taget, så er arbejdet ikke farligt. Samtidigt er der også nogle af lærlingene, der mener, at det netop kan blive mere farligt, hvis man regner med, at hvis man overholder reglerne, så er det ikke farligt.

## Undgå at tænke for meget, men tænke sig om

Analyserne af, hvad risiko er for lærlingene, har vist sig at pege i retning af, at risikoen er et vilkår, de arbejder med, som viser sig i kropslige fornemmelser og i faktiske skader. Opfattelserne af risiko er ikke objektiveret, men snarere en væren; i kroppens følelse af højde, balancen i kroppen og noget at gribe fat i. Så ja, arbejdet som tømrerlærling er farligt, relativt set. På den anden side har analyserne af interviewene vist, at der er mange, og også modstridende, opfattelser af, hvad disse farer er - og hvordan fare håndteres. Set fra et organisatorisk eller samfundsmæssigt perspektiv kan der dog synes meget langt fra den officielle fortælling om unges statistiske risiko for at komme til skade på arbejdet og lærlingenes praktiske ignorering af risiko. Risiko handler mere om, hvordan man som person eller fællesskab lever under nogle bestemte vilkår, og hvordan disse vilkår er en del af komplekse relationer mellem felter (eksempelvis lovgivning, forhold mellem ansatte og ledere, arbejdets karakter).

At sikkerhed kommer indefra kan også tolkes som en værdi eller en norm om, hvilke mænd der indgyder sikkerhed på arbejdspladsen, og at de, der er utrygge, er dem, der gør det risikofyldt. Dermed kommunikerer en opfattelse af, at farerne i byggebranchen er branchen iboende. Det er farligt, men det, der gør det utrygt, er den enkeltes optagethed af disse farer og deraf følgende utryghed. Logikken er, at man ved at tænke på fare mister fokus på opgaverne, og det er dem, de er der for at lave. Denne opfattelse står i kontrast til de forklaringer på håndtering af risiko, man typisk arbejder med indenfor arbejdsmiljøarbejdet, blandt andet betydningen af kommunikation og 'talen om sikkerhed'. I denne sidste optik skal forebyggelse netop ske ved, at man er opmærksom på og har fokus på farerne, og det er dem, man eksplicit skal tage fat i. Men i

stedet er normen blandt tømrerne (i lærlingenes optik), at man ikke skal fokusere på disse farer, men netop koncentrere sig om opgaven.

### *Spørgsmålet om spørgsmålet:*

#### *Hvad er sikkerhed for tømrerlærlinge?*

Jeg har fremført behovet for at situere min forskning i lærlinges arbejds-sikkerhed i *lærlingenes livsverden*. Dette for at understrege, at sikkerhed og risiko ikke kun handler om at forstå den kontekst, den foregår i, men også handler om at forstå, hvad der i den daglige praksis er risiko for dem. Set fra lærlingenes perspektiv er deres oplevelser ikke bare et udtryk for deres personlige mening, men et udtryk for, hvordan tingene er, som kendsgerninger, som *virkelighed*. Dewey pegede for over firs år siden på, at risiko og fare kun i abstrakt forstand kan kontrolleres (Dewey, 1929: 6). I lærlingenes praksis kan disse heller ikke kontrolleres, men dog håndteres.

Risiko, som noget der ikke helt kan undgås, og som er en del af det at leve og arbejde, synes at spejle den opfattelse af risiko, som lærlingene har givet udtryk for på en meget god måde. Jeg skrev ovenfor om Dennis og Christopher, som arbejder på glatte tage om vinteren. De konstaterede, at ”om vinteren er taget glat, og det betyder, at du glider”. De to lærlinge snakker om det at glide på taget som en del af den daglige orden. Risikoen for at glide er blevet til en del af, hvad det vil sige at arbejde på tage om vinteren, og dermed en del af praksis. Kenneths beskrivelse af at følelsen af fare, som noget der kommer med alderen, peger dog på, at praksis er nutid, og at risiko ikke er noget, der håndteres en gang for alle.

I relation til analyserne af lærlingenes opfattelser af risici i deres arbejde kan begrebet sikkerhedskultur ikke rigtig bidrage med forklaringer, fordi lærlinges sikkerhed på arbejde ikke nødvendigvis er en del af en kultur, men en del af en arbejdspraksis, hvor risiko findes. Sikkerhedskulturbegrebets styrke er ikke at sætte sig ind i andres verden, men at spørge ind til de intellektuelt erkendte holdninger. Her har mit ærinde været at skabe en refleksion over feltarbejdets erfaringer, hvor også fornemmelser og ufuldendte formuleringer, om uvished som held og uheld og fokus på opgaverne som tryghed i jobbet, fortælles og kendes. De to perspektiver på sikkerhed, både uvished og utryghed, er til stede, risiko håndteres og jobbet gøres på en måde, der dels bekræfter, og dels afkræfter normer,



*Ad hoc-løsninger:  
En kaput sikkerhedssko,  
sat sammen med isoleringstape.*



værdier og officielle regler om sikkerhed, arbejdsmiljø og gode tømre-egenskaber. Traditionel risikovurdering er analytisk, systematisk og objektiv, og ikke situeret, ad hoc og tavs. Det er her oversættelsen rammer forbi.

## Delkonklusion

Kapitlerne i anden del var samlet omkring begrebet virkeligheden. Hensigten var at sætte fokus på den verden, som lærlingene praktiserer tryghed i. Dette fokus kan ses som en ontologisk vending i forhold til de studier af sikkerhed, der fokuserer analyserne omkring væren og emergens - i stedet for omkring holdninger og opfattelser. Dette fokus i analyserne var en respons på de forskellige virkeligheder, verdener, som feltarbejdet har vist mig. Disse virkeligheder habituerer og skaber kendsgerninger, der filtrerer risiko væk i bestræbelserne på at håndtere opgaverne på en mandig måde. 'Ude i virkeligheden' betegner arbejdet med at udføre byggeopgaver – og i det hele taget forstå hvordan de skal gøre, som i techne. Jeg har vist, at denne virkelighed, dels er en del af situerede og lokale fællesskaber på arbejdet, hvor opgaveløsningen er i centrum, og dels er en del af en livsverden, hvor erfaringer med ting, personer og situationer genererer kropslige, individuelle erkendelser. Netop forsøget på at skabe forbindelser – kalder på en evne til at se og huske. Hvis erfaringen, som Barth skriver er en opsummering af eksisterende livserfaringer, så handler lærlingenes håndtering af deres arbejde også om, at de vænner sig til farlige situationer som arbejde i højde og håndtering af maskiner. Når de har prøvet det gentagne gange, dulmes oplevelsen af fare samtidigt med, at opøvelsen af håndtering af opgaverne hele tiden er med til at øge følelsen af tryghed. I analyserne i kapitel 3 pegede jeg på,

at den blindhed for risici, som fokuset på opgaverne fører til, er et resultat af en form for tilvænning til tumulten på pladsen. Dette perspektiv var også fremme i kapitel 5, hvor kroppen kan glemme følelsen af fare, hvis man udfører opgaven igen – og det går godt. Lærlingenes virkelighed på arbejdet er forbundet til ønsket om at ”lave noget”. For mester er det et spørgsmål om kroner og øre, mens det også for lærlingene er et spørgsmål om at få del i den viden, erfaring og fremdrift, der ligger i at forstå, hvordan man skal løse opgaven, og så gøre det. Tømrelærlingenes arbejdspraksis og dermed sikkerhedspraksis formes i de konkrete arbejdsfællesskaber, de er en del af – hvor vidensrelationerne både er til mennesker, ting og til dem selv.

Spørgsmålet om, hvad risiko er for lærlingene, handler ikke kun om, hvilken mening konteksten tilskriver risiko, men også om, at risiko er et vilkår, som man kan håndtere, men som man i grunden er forbundet til som menneske (ikke kun som tømmer). Risiko er dermed både et ontologisk faktum og et epistemologisk projekt. Ved at opøve den tekniske evne bliver riskoen i arbejdet et vilkår, som også skal håndteres på samme måde som andre aspekter ved arbejdet. Den blinde vinkel for risiko er dog ikke udtryk for passiv accept af forholdene – fordi denne jævnligt modsiges af en dårlig ryg, følelsen af at stilladset gynger, fødder der skrider på underlaget, og at man faktisk kommer til skade. I kapitel 4 konkluderede jeg, at et begreb om tings sikkerhed indebærer erfaringer med og opøvelse i at bruge ting, og at lærlingene dermed kobler sig på tings viden – de lærer at bruge. Tings sikkerhed er ikke det samme, som at ting er sikre i sig selv, men at der ligger en viden i at bruge, lave og forstå sammenhænge mellem ting. Arbejdet med ting – og tings sikkerhed – kan muligvis skabe trygheden ved stærkere forbindelser til tingenes viden. Tryghed er i virkeligheden knyttet til netop handling, trygheden kan etableres, mens uvished om, hvad der kommer til at ske, er en del af vilkåret.

### *Del 3: Fornuften – den sunde*

Forhåbningen om at skabe forandring via viden var det centrale omdrejningspunkt i den første del af afhandlingen. Forhåbningen om, at viden i epistemisk forstand kan ændre praksis, ligger til grund for uddannelses-systemernes virke, selv om der indenfor erhvervsuddannelserne, og også på tømreruddannelsen, lægges vægt på den praktiske videnstilegnelse. Realiseringen af forhåbningen om forbedringer i arbejdsmiljøet viste sig således knyttet til relationer mellem viden (om), læring, og praksis. Men også at kendskab til, at regler ikke i sig selv ændrer praksis, og at det, som Dreyfus og Dreyfus (1986) pegede på, handler om at opøve evnen til at vurdere i de konkrete situationer. Netop opøvelse af vurderings-evne har været et gennemgående tema i afhandlingen – især videre hen i den anden del: Undervejs er vurderingsevnen blevet analyseret, både i forhold til arbejdspladsens praksis, skolens læringsrum og i forhold til

forbindelsen til ting. Det er sket i relation til både rent faglige forhold og sikkerhedsmæssige forhold.

Tredje del af afhandlingen har overskriften *fornuften – den sunde*. I den vestlige filosofis historie er fornuften frem til midten af 1700-tallet blevet opfattet som evnen til at erkende verden, til at ræsonnere sig frem til objektiv og almen erkendelse. Fornuften er blevet etableret som modstykket til en følelsesbetonet og vanemæssig måde at forstå verden på. Den sunde fornuft står i modsætning hertil, idet den betegner ”menneskets naturlige evne til, uafhængigt af autoriteter, lærdom og formel logik, at overveje og ræsonnere” (jf. denstoredanske.dk). For Aristoteles er den sunde fornuft en del af *phronesis* i kraft af den moralske dømmekrafts viden. Det aristoteliske vidensbegreb fungerer som en måde (analytisk) at adskille forskellige former for viden, som i afhandlingen dels knyttes til forskellige praksisfelter, og dels adskiller *techne* fra *phronesis*. *Phronesis* handler om den moralske, fællesskabsorienterede vurderingsevne. *Phronesis* begrebet kan vise, at kløgtighed er knyttet til handlen i situationer, der moralsk set ikke er neutrale, og hvor overvejelser om, hvad man skal gøre, sker i relation til fællesskabet (jf. Flyvbjerg, 2001). Aristoteles betegner *phronesis* som orientering i egne og andres handlinger (Aristoteles, 2000: 24). Det er derfor relevant at undersøge denne orientering nærmere. *Phronesis* er viden om og evne til at handle på foranderlige ting og om at kunne ”regne ud, hvordan de kan nå et godt mål”, som det hed i Niels Møllers oversættelse (Aristoteles, 1936: 150/151). I følge Flyvbjerg er dømmekraften på spil i situationer, der moralsk set ikke er neutrale: Hvor viden, regler og evne til at håndtere (skill) overvejes i forhold til, hvordan man bedst kommer ud af situationen i respekt for fællesskabet (jf. Flyvbjerg, 2001: 56/57).

I kapitel 6 beskæftiger jeg mig med betydningen af lærlingenes rolle i arbejdspladshierarkiet, for deres adgang til viden og dermed til erfaringer,

som er afgørende for etableringen af tryghed i nuet. I analyserne trækker jeg på sociologen Candace Clarks (1997, 2004) teori om social placering og sociologen Erving Goffmans begreber om præsentationen af selvet (1959). Jeg vil argumentere for, at tømrerlærlingenes plads (og placering) er tæt knyttet til deres muligheder for at agere forandringsagenter i forhold til sikkerhed. For at underbygge denne påstand, og for at vise, hvordan sammenhængen er mellem lærlingenes plads og deres muligheder for at agere, vil jeg tematisere de forskellige normer i forhold til arbejde, som vi allerede har haft fokus på. Disse normer tematiseres ikke kun i forhold til arbejdet, men også i relation til spørgsmålet om, hvem man vil være som tømrer(lærling) og som mand. Dernæst undersøger jeg, hvordan disse normer er på spil i forhold til lærlingenes plads i firmaet, hvor positionerne er hierarkisk ordnede.

Formålet med afhandlingens sidste kapitel 7 er at skabe et intermezzo før konklusionen med plads til overvejelser om balancen mellem sikkerhed og tryghed i tømrerarbejdet. Det fungerer også som en delkonklusion på afhandlingens tredje del. Temaet er den sunde fornuft, set som lærlingenes balance mellem risikoforanstaltninger og fornuftig disponering af de midler, der er til rådighed i forhold til konkrete vurderinger af de opgaver, de skal løse. Jeg vender tilbage til Dreyfus og Dreyfus' niveauer for læring, samt undersøger erfaringens forbindelse til udøvelse af kløgtigt tømrerarbejde.



## *Kapitel 6*

### På plads i hierarkiet

Feltarbejdet etablerede en anelse i mig om, at lærlingenes forskellige roller i de firmaer, de var i lære i, havde betydning for, hvilke muligheder de havde for at tilegne sig erfaringer. Dette fordi erfaringer med opgaver og løsninger fordrer adgang til disse opgaver. I dette kapitel tager jeg således fat på en analyse af lærlingenes forskellige roller ved at undersøge, hvordan lærlingenes roller i arbejdspladshierarkiet konfigurerer sig, og hvilke mulighedsbetingelser det sætter for lærlingenes muligheder for at erfare tryghed og håndtere opgaver.

Min påstand er altså, at tømrerlærlingenes plads (og placering) er tæt knyttet til deres muligheder for at agere forandringsagenter i forhold til sikkerhed. Jeg vil argumentere for denne påstand ved at vise, hvordan forskellige lærlinge erfarer deres plads og placering og heraf, hvilke handlemuligheder de har i praksisfællesskabet. Analysen fokuserer på, hvordan forskellige lærlinge benytter forskellige strategier i deres daglige håndtering af opgaver, af andres og egne forventninger og af de oplevelser i den sociale kontekst, som deres firma udgør. Jeg vil stille skarpt på lærepladsen som praksisfællesskab og se på, hvordan dette fællesskab sætter lærlingene i en sammenhæng, hvor der er stukket forskellige positioner ud, som de kan navigere efter. Jeg har tidligere været inde på, hvordan praksisfællesskabet danner udgangspunkt for læring og delta-

gelse. Denne forståelse vil jeg føre videre til nu at have fokus på, hvordan lærlingenes plads, og de andres plads, fungerer som navigationspunkter sammen med forhandling og tilegnelse af normer. Lave og Wenger ser læring, som en del af en identitetsproces (1991), og denne forståelse vil jeg benytte mig af i analyserne i dette videre forløb. Ifølge Lave og Wenger antyder begrebet perifer, at der er multiple, forskelligartede, og mere eller mindre engagerede, måder at være lokaliseret i et felt på (ibid: 35/36). Hermed involverer deltagelsen også magtaspekter, da en bevægelse mod en intensiveret deltagelse involverer mere magt, mens en bevægelse, hvor man forholdes deltagelse, betyder magtesløshed. Lave og Wengers begreb er et godt afsæt for den videre analyse af den måde, man som lærende er positioneret i et felt. Positionering er også beskrevet af Goffman, som har beskæftiget sig med forholdet mellem, eller forskelle mellem, formel status og uformel rangering - et perspektiv, som jeg også vil trække på i analyserne (Goffman, 1959). For at undersøge, hvordan lærlinge agerer i forhold til deres plads, trækker jeg dærnest også på Clarks teori om social plads og følelsesmæssige strategier (Clark, 1999, 2004). Hendes begrebsapparat anvendes til undersøgelsen af, hvordan lærlingene forhandler deres plads i det kollegiale fællesskab og af, hvordan disse forhandlinger er relateret til overordnede normer om arbejdet. I det følgende indkredses kapitlets forståelse af *lærepladsen*, *normer* og *social placering*.

## Lærepladsen

Lærepladsen er mange ting, det er også en *plads*. En plads henviser både til en lokalitet, til et fysisk sted og til historier (jf. Ingolds kort). En plads bærer i sig en grænse mellem det, der er indenfor og det, der er udenfor.



Pladsen er også lærlingenes egen betegnelse for det sted, de er ansat, og det ”at gå på en plads” henviser til at arbejde på et byggeprojekt. I et uddannelsesperspektiv er pladsen en mulighed for at få en uddannelse. (Ude på) pladsen omtales derudover dikotomisk i forhold til firmaets værksted (’hjemme på firmaet’) eller det at være ”inde på skolen” (perioder på uddannelsens skoledel), som jeg har været inde på. Men mest af alt – og væsentligt for at kunne betegne sig som tømrerlærling – er pladsen en læreplads, det vil sige det sted, hvor en lærling gennemfører praktikdelen af sin uddannelse. Samtidigt med disse referencer til forskellige aspekter ved pladsen ser de fleste lærlinge dog pladsen og firmaet primært som et job, og mindre som en uddannelse. Det adskiller sig formodentlig fra eksempelvis den måde, som Willis’ lads søgte job – et hvilket som helst - fordi jobbet var adgangen til løn og et selvstændigt liv (jf. Willis 1997: 99-101). Dette aspekt er også til stede for lærlingene, fordi lærepladsen placerer dem i et fællesskab og i et arbejde, der gør drenge til mænd. Lærepladsen som redskab for positionering i et mandligt felt ligger derfor lige for.

Men i en dansk sammenhæng er uddannelsen til tømrer også en del af en diskurs, hvor det handler om at vælge uddannelse (jf. Grytnes, 2011). Det er fordi, at samtidigt med, at valget foretages, giver det adgang til at ”være udenfor” og ”ikke bare sidde på sin flade”, som lærlingene har beskrevet deres motivation for at uddanne sig til tømrer. Selvom lærepladsen altså fungerer som et job, er den samtidig en forudsætning for at påbegynde den egentlige uddannelse til tømrer. Den er også det konkrete udtryk for, at ens mester har tiltro til, at man har det i sig, der skal til for, at man kan *blive* tømrer. Til det projekt kræves indimellem tålmodighed. I en snak om en elev på skolen, der havde meget fravær, sagde en lærer til mig, at hans mester ’stadigvæk tror på, at han kan få en mand ud af ham.’

Helt formelt findes der flere forskellige måder at komme i lære på<sup>74</sup>. Man kan indgå en lærekontrakt allerede inden grundforløbet (praktikadgangsvæj), man kan starte på grundforløb på erhvervsskolen og få læreplads efter dets afslutning (skoleadgangsvæjen), eller man kan komme i mesterlære eller kombinere skolepraktik med perioder i praktik hos en mester. De færreste af de grundforløbs elever, jeg mødte i løbet af feltarbejdet, havde læreplads. På grundforløbene var der derfor meget fokus på at finde praktikpladser til eleverne. På den ene skole kom eleverne i kortere praktikperioder hos lokale tømrerfirmaer, og skolerne fokuserede på kontakt til erhvervslivet. Tre af de lærlinge, jeg har været med på arbejde, havde dog allerede praktikplads, inden de startede på grundforløbet. De oplevede, at de, i modsætning til dem der ikke havde læreplads, var mere motiverede for at lære faget på skolen. De mente, at det gjorde en forskel, at de havde læreplads, og de andre ikke havde, og de mente, at det gjorde dem mere motiverede på grundforløbet, fordi de vidste, hvad de skulle bruge det, de lærte, til.

At have en læreplads er således ikke en forudsætning for at starte på grundforløbet, men er det for at gå videre til hoveduddannelsen. Den er adgangen til at arbejde som tømrer(lærling)<sup>75</sup>. Samtidigt markerer lærepladsen adgangen til arbejdsfællesskabet og opgaverne og overgangen fra skoleelev til en, der arbejder. For mange af disse drenge er jobbet målet med at få lærepladsen, og de færreste fokuserer på læretiden som en uddannelse (jf. Koudahl, 2004).

---

<sup>74</sup> En virksomhed, der ønsker at have en lærling, skal godkendes af det faglige udvalg (se <http://www.bygd.dk/erhvervsuddannelser/generel-information/godkendelse-af-praktikpladser.aspx>).

<sup>75</sup> Der har i projektets periode været megen offentlig debat om, at der er mangel på lærepladser inden for erhvervsuddannelsesområdet i Danmark. Der har været forskellige tiltag for at råde bod på dette, eksempelvis gennem etablering af flere skolepraktikpladser, krav om lærlinge i offentlige udbud, korttidskontrakter for lærlinge (der ikke dækker hele uddannelsesperioden), tilskud til virksomheder, der tager lærlinge, og så videre. Jeg berører ikke dette yderligere.

## At møde på pladsen

Som arbejdsplads er et byggefirma (tømrerfirma) en social arena, hvor nye medarbejdere socialiseres gennem deres deltagelse i opgaverne (Gherardi og Nicolini, 2002). Men derfor kan dette møde i praksis forekomme både overvældende og direkte ubehageligt, som Victor, en elev jeg mødte, da hans hold var på H1, fortæller i et fokusgruppeinterview:

*”Det er lidt sjovt i starten... Det er nok også i og med, at det er nye mennesker, men der står man bare. Man siger ingenting, man gør ingenting. Du står bare bom-stille, og du glør bare på dem, indtil de henvender sig til dig. Fordi du er genert, og du er lidt flov, og... (..) Du burde lave et eller andet, men man kan jo ikke. Du føler dig sådan lidt malplaceret. Hvad fanden laver jeg lige her i arbejdstøj?”*

Victors følelse af at være ”malplaceret” er relateret til det, at han formelt set har en læreplads, som han ikke ved, hvordan han skal udfylde. Han fortæller, at han ”glør på dem, indtil de henvender sig til dig”, og dermed signalerer han en forventning om, at det er op til de andre at handle og tage initiativ. Samtidig fortæller han, at han følte, at han burde foretage sig noget, en forpligtelse (obligation) som for ham blev understreget ved, at han stod i hans arbejdstøj. Men hans forventning (expectation) om, at det er svendene og mester, der skal bestemme, hvad han skal, er samtidig en anerkendelse af deres plads som hans overordnede i hierarkiet. Deres tavshed placerer Victor i en position, hvor han venter på, at de mener tiden er inde til at give ham noget at lave. Denne relation mellem lærling og svend er behæftet med forskellige normer for forholdet mellem dem, et forhold som indebærer både forpligtelser og forventninger. Goffman har omtalt denne form for forhold som et ’actor–recipient’ forhold, hvor parterne på en og samme tid kommunikerer forventninger, som udløser

forpligtelser og omvendt, eller med Goffmans ord: "what is one man's obligation will often be another's expectation" (Goffman, 1956: 474). Victor kommer for at arbejde, men han står stille. Der er nogle gensidige forventninger både fra ham og til ham. Hans følelse er flovhed, fordi han burde lave noget. Hjemmefra har han indstillet sig på arbejdet ved at tage arbejdstøjet på, men den fortrolighed og parathed, som tøjet signalerer, står i kontrast til hans position som ny og hans manglende evne til at begå sig i det tøj.

Eksemplet med Victor peger på det forhold, at når nogen placeres eller placerer sig som værende nede i det sociale hierarki på arbejdspladsen, så placeres svendene som værende oppe, og dermed udløses deres forpligtelse til at "give dem opgaver". Lærlingens tavshed kommunikerer, at det er ham, der er oppe, der har retten til at definere opgaven. Samtidigt er Victors tavshed også en respons på den måde, han bliver mødt: Hele fortællingen giver én en følelse af, at der ikke rigtigt var nogen, der tog imod ham fra første færd – en måde, som kan tolkes som en test af lærlingen.

## **Normer om at blive en mand**

Forhandlinger om plads i et hierarki foregår ikke i et tomrum, men i forhold til normer om, hvad der er godt og mindre godt. Kultursociologen Charlotte Block har beskæftiget sig med netop den sociale kontekst, som en arbejdsplads er og den måde hvorpå tolkning og placering i forhold til forskellige normer, der kan være socialt eller fagligt betingede, foregår (Block, 2003:155). Disse normer kan vise sig ved udtalte opfatelser af, hvad der anses for vigtigt og ønskeligt, som eksemplet med "du burde lave et eller andet". Men som jeg tidligere har været inde på,

er der ofte en diskrepans mellem de udtalte normer og så den praksis, der udspiller sig indenfor det felt, normerne omhandler (jf. Otto, 2005: 150). Normerne fungerer snarere som fortolkningsramme og som en normativ forholden sig til de handlinger, der faktisk foregår. Det er netop på baggrund af diversiteten og individuelle vurderinger, at normerne viser deres funktion; handlinger og mennesker bedømmes som værende indenfor eller udenfor en normativ ramme. Udgrænsning af adfærd, holdninger og praksis bekræfter således den ønskelige, og i nogle tilfælde rigtige, måde at agere på og dømmer andre ude. Men det betyder ikke, at alt, der foregår indenfor et bestemt felt, er i overensstemmelse med disse normer. Ottos påpegning af normer, som udtryk for et felts fokus på vurderinger af handlinger og dermed konstant bevægelse, er frugtbar, fordi normer dermed kan bruges analytisk, som et redskab til at forstå et felts forsøg på at strukturere, disciplinere og vurdere handlinger og opfattelser (og ikke kun er beskrivelser af faktiske handlinger eller holdninger). Normer indenfor byggebranchen er derfor ikke et udtryk for, hvordan det er, men for situerede og forhandlede idealer, der samtidig har en vis strukturerende effekt på deltagerne. Normerne er heller ikke grebet ud af luften. De foregående kapitler har vist, at arbejdet som tømrer (og håndværker) er vævet ind i en forståelse af, hvem man er, og hvordan man er med sit job: At arbejdet som tømrer kræver mænds styrke og vilje til at lave et job færdigt. Dette fokus på jobbet og opgaven, og det, der skal til for at løse den, trækker fokus væk fra de usikre elementer og fokuserer på løsning, som vi allerede har set (jf. Willis 1997, Wacquant, 1995, Brun, 1995, Haas, 1977, Knudsen, 2009). I Wacquants tekst om bokserne peger han på, at en overordnet opfattelse af nødvendigheden af at ofre sig for træningen, og ikke mindst viljen og disciplinen til at gennemføre det, er afgørende for, om man lykkes som bokser. Dermed bliver det sådan, at man giver sig selv en central norm i dette erhverv (Wacquant, 1995: 75).

Jeg har indtil nu flere gange tematiseret emner, der relaterer sig til ma-

skulinitet uden at teoretisere dette direkte. Jeg vil derfor i det følgende inddrage dette mere eksplicit, da jeg har behov for et begreb til at åbne op for netop det at være mand på pladsen. Måden man går til arbejdet på kan beskrives som en måde at *gøre køn* på; ved at deltage, vise sig og tackle opgaverne på en bestemt måde. Jeg har fundet det relevant at tænke dette i tråd med sociologerne Candace West og Don H. Zimmermans begreb 'doing gender' (West og Zimmerman, 1987). Deres artikel *Doing Gender* betragtes i dag som nytænkende (dengang), fordi artiklen netop fokuserer på, at køn er noget, man gør, konstruerer. En tilgang, som er brugbar i forhold til det perspektiv, at læretiden er en måde at *blive* mand på, der både kan lykkes og mislykkes. Forståelsen af det mandige som konstrueret, åbner for muligheder for at se kønnet som konstrueret på forskellig vis (jf. Judith Butler, 2010, R. W. Connell, 1995) og som pluralt. Den amerikanske sociolog Judith Butler beskæftiger sig med kønnets konstruktion, et fokus som også sociologen R. W. Connell undersøger: Hvordan 'men and women conduct gendered lives' (jf. Connell, 1995: 71), og således på udførelse - *bliven*. I forhold til Bourdieus (og også Wacquants) studier kan denne tilgang angive et mere konkret fokus på, hvad folk gør, og hvordan deres handlinger (på jobbet) forholder sig til normative opfattelser af rigtige måder at håndtere det på i forhold til, hvad der fremstår mandigt (jf. West og Zimmerman, 1987: 127). Efter min opfattelse er det dog vigtigt at holde sig for øje, at spørgsmålet om at lade være med at tænke for meget på risiko for at få 'tingene gjort' er et udtryk for en kendsgerning (i et livsverdensperspektiv) og ikke kun er deres *perspektiv* på verden. Den new zealandske sociolog og sportsforsker Holly Thorpe taler om kropsliggjorte kønspraksisser og om, hvordan maskulinitet er på spil i felter af dominans og underordning, status quo og forandring (Thorpe, 2010: 182). Jeg finder dette perspektiv relevant her i forhold til analyserne af lærlingenes placering i dette kapitel.

Inden jeg går videre til analyserne af, hvordan forskellige normer i feltet

aktualiseres og strukturerer lærlinges placering, vil jeg indkredse en forståelse af hierarki.

## Hierarkier i flertal

Som lærling i et tømrerfirma indskrives man i et hierarki med en lang historisk tradition. Hierarkiet indeholder formelt set forholdsvis få formelle roller; nemlig lærlingens, svendens og mesters, men der er også positioner, der ligger ud over firmaet, som bygherre, arkitekter og lignende. I enkelte firmaer er der en arbejdsdreng, eller arbejdsmand, og ufraglærte, og i andre er der kun én mester og hans svend, men princippet er, at de formelle kategorier er forholdsvis let genkendelige.

Der er flere former for bevægelser i dette hierarki. At være i lære bærer i sig ideen om, at der sker en bevægelse opad mod højere status over tid, via øvelse, erfaring, udvikling, og at lærlingen i kraft af at være i gang med en formel lærlingeuddannelse sandsynligvis får et svendebrev ved uddannelsens afslutning. Derfra er mulighederne åbne; man kan starte eget firma og selv blive mester, eller fortsætte og arbejde som svend. Den bevægelse, der foregår nedad i hierarkiet, handler om lærlingen som modtager af viden, normer og handlemåder, der over tid skaber personlig erfaring hos lærlinge (jf Lave og Wenger: legitim perifer deltagelse, der bevæger sig mod en fuld deltagelse). Lærlingen indskrives således i et hierarkisk system, hvor lærlingens bevægelse mod større indflydelse og højere status er bundet i tid og en forventning om ændring fra lav til høj position. Samtidigt har feltarbejdet vist, at der er stor forskel på, hvordan disse bevægelser fungerer i praksis. Der er store individuelle forskelle på, hvordan lærlinge opfattes (af andre) i firmaet og som et resultat heraf,

'hvilken plads' de (efter egen opfattelse) har i firmaet. Lærepladsen dækker over en bred vifte af faktiske positioner. Goffmans distinktion mellem rang og status eller position er relevant her (Goffman, 1951: 295). Han skriver, at "(S)tatus symbols designate the position which an occupant has, not the way in which he fulfils it" (Goffman, 1951: 295). For ham siger rangering noget om netop den måde, man udfylder sin plads på. Dette er i tråd med min observation af forskellige lærlinges forskellige måde at udfylde deres plads på og dermed på adskillelsen mellem position (som lærling) og rangering (som deres personlige måde at være lærling på). Deres rangering siger noget om, hvordan lærlingen konkret udfylder sin plads og kan som sådan adskilles fra selve positionen. Med begrebet rangering vil jeg kigge nærmere på, hvordan disse forskelle er konstitueret.

Clarks teori om social plads forhandling tager udgangspunkt i denne flerhed af hierarkier; dels de formelt accepterede placeringer, der henviser til makroniveaupositioner som for eksempel stillinger, og dels den sociale plads, der er mindre veldefineret, men refererer til mikroniveaupositioner, som er defineret ved sociologiske begreber som magt, prestige, face-to-face status, og social distance (eller intimitet) (Clark, 1990: 306). Høj social plads refererer således til en person, der har "more and different interactional rights, including the right to evaluate others, ask personal questions, give advice, point out flaws, have their opinion count, be late, have something more important to do, ignore the other, and so on" (ibid). Der er ifølge Clark sammenhæng mellem de to former for hierarki, men der er ikke et fuldstændigt overlap mellem dem.

I praksis er sociale aktører ofte usikre på deres plads, fordi en social plads ikke er konstant, men er foranderlig og kontekstafhængig. Det er denne foranderlighed, der ifølge Clark, muliggør sociale aktørers bevægelse mellem 'pladser'. Ifølge Clark genkender aktørerne deres plads via



en ”*momentary* consciousness of “who I am and how I can act at this moment in this encounter”” (ibid: 307). Og det er ifølge hende denne erkendelse, eller følelse, af plads, der er udgangspunktet for aktørernes strategier for at forsøge at forhandle deres plads.

## **Pladsforhandling: At markere plads og at kræve plads**

De fleste mennesker har en fornemmelse af, om de rangerer højere eller lavere end de mennesker, de omgiver sig med. I hverdagens interaktioner er mennesker varsomt opmærksomme overfor små tegn og signaler, der indikerer ændringer i den (indtil nu) mikropolitiske balance (Clark, 1990: 305). Spørgsmålet om, hvordan man står i forhold til andre, og ens fornemmelser for om man har flyttet sig ’op eller ’ned’ i et socialt hierarki, er velkendt for de fleste, både i personlige og arbejdsmæssige forhold. Clark mener, at denne varsomme opmærksomhed kan hjælpe én til at besvare spørgsmål om, hvor man står socialt (Clark, 2004: 403). Eksempelvis siger hun, at følelser af respekt, flovhed eller beundring overfor andre kan være med til at markere en følelse af at befinde sig på en ’lavere plads’ end disse andre (ibid). På samme måde kan situationer, hvor en persons følelser bliver synlige for andre, medføre, at disse andre sættes i stand til at aflæse og reagere på disse følelser. På denne måde kan følelser spille en afgørende rolle i forhandlingen af social plads i dagligdagen, om end de både kan sætte personen højere eller lavere end før (ibid: 403). Hermed introduceres tre relaterede forhold, nemlig: At det at skjule eller vise følelser (af sympati eller antipati) er et led i en kommunikation om social plads. At sociale aktørers følelser eller følelsesmæssige udtryk kan påvirke andres følelse af deres sociale plads. Og at hverdagens

mikrohierarkier (eller rangering med Goffmans udtryk) er til konstant forhandling. Samtidigt som social plads er en situeret identitet, et resultat af andres placering af én, er denne identitet i sig selv med til at guide interaktionen med andre. Det kan for eksempel være som en pejling i forhold til, hvem man viser følelser overfor, og hvem man skjuler følelser overfor (ibid).

Derudover kan følelser kan spille en rolle som 'place claims'. Med det menes, at følelser kan bruges i formidlingen af et budskab om, hvor man ønsker at stå (ibid). At vise følelser som vrede, kærlighed eller sympati (rettet mod andre) kan indikere, at man ønsker eller kræver en plads. I de fleste situationer er følelsernes rolle som markører af social plads en ubevidst proces, men også denne ubevidste brug og markering via følelser er en måde, hvorpå man kan kræve social plads eller lade sig placere på. I følge Clark kan forhandling af, hvordan man er positioneret i forhold til andre, foregå via 'emotion-cues'. Disse følelsesmæssige signaler fungerer som påmindelser til andre om, hvad der er ens retmæssige plads. Man kan flytte sig selv (op) eller andre (ned) ved hjælp af disse signaler. Følelser bruges dermed henholdsvis som 'plads markører' fra andre og som 'krav om plads' fra en selv. Hvis en svend eksempelvis råber til lærlingen, at han skal hente flere skruer i containeren og lærlingen, ud fra en følelse af respekt for svenden (hans position), henter skruerne, installeres en følelse af lavere plads i lærlingen. Dette kan også opfattes som naturligt, givet de normer om indordning og arbejdsomhed der ofte kendetegner tømrerarbejdspladser. Alternativt kan lærlingen svare, at han ikke har tid, fordi han er i gang med noget andet og dermed markere sin plads ved at installere en følelse af manglende respekt hos svenden. Denne handle måde kan også opfattes som i modstrid med normen om indordning, men i overensstemmelse med normen om selvstændighed. Hvordan det tolkes kan så vise sig afhængig af, hvordan lærlingen og

svenden hver især rangerer i forhold til den pågældende opgave eller i firmaet generelt.

## Strategier i hierarkier

Clark har forskellige bud på, hvordan følelsesmæssige strategier kan se ud (1990, 1999, 2004). I forhold til min analyse vil jeg fokusere på, hvordan lærlinge *placeres* som et resultat af andres følelsesmæssige udtryk og på, hvordan lærlinge selv *kræver plads* via deres egne positive eller negative følelser rettet mod svend, mester eller andre lærlinge (jf. Poder, 2010: 78). Strategier for at få sig selv op (de såkaldte *Me First strategier*, jf. Clark 2004, Block, 2003) kan udtrykkes via negative følelser over for andre eller ved at udvise et overskud (eksempelvis tålmodighed), som vil gøre, at andre føler sig underlegne eller svage. En anden strategi kan være at rette positive følelser mod andre (*You First strategier*), hvorved en kløft mellem to kan mindskes (hvis den bruges af en overordnet), eller modtagerens følelse af forpligtelse øges (hvis modtageren er en underordnet)<sup>76</sup>.

Kontrol af egne følelser (som er provokeret frem af andres følelser rettet mod en) kan dermed bruges til at forhandle plads i en social sammenhæng (Clark, 1990: 323). I praksis er der en hårfin balance mellem at vise og kontrollere følelser rettet mod andre. Hvis en lærling udviser ro,

---

<sup>76</sup> Tre strategier som retter følelser mod andre: (1) negative følelser overfor andre, for at få modtageren til at føle sig lavere eller underlegen, (2) give en følelsesmæssig gave (tålmodighed), som understreger den andens svaghed, eller (3) mindske en kløft i et pladsarrangement ved at rette positive følelser mod andre, for at få dem op. Derudover præsenterer Clark to strategier, som indebærer at lokke følelser frem fra andre: (1) man kan øge egen plads ved at minde andre om deres forpligtelse eller pligt, ved at skabe en følelse af forpligtelse, eller (2) ved at fremprovokere en følelse hos andre, og selv forholde sig rolig. (Clark, 1990: 234/235).

når han bliver skældt ud, så kan afsenderen tage det som udtryk for, at lærlingen kender sin plads (der berettiger til vrede og utilfredse kommentarer), eller det kan tolkes som udtryk for lærlingens overskud til at ignorere en sur svend og dermed til at klare mosten i branchen (en norm om selvstændighed).

Jeg vil i det følgende gå mere ind i, hvordan disse pladsforhandlinger finder sted, og hvordan lærlingenes plads er konstitueret. Forhåbentlig kan analysen vise, hvordan pladsforhandlingen også er en måde at deltage i fællesskabet og lære normerne at kende på, samtidig med, at den også kan vise, at lærlingenes sociale plads ikke er fast eller overlappende med deres position

## **Analyse: Når andre placeres højt**

Ovenfor så vi, hvordan Victor beskrev det at være ny lærling i et firma. Han rammer en følelse, der nærmest giver fysisk ubehag. Måske kan følelsen forklares med, at rettighederne i det formelle hierarki (til at være der) ikke modsvarer af følelsen af at høre til - at være på plads, og at symbolerne på tilhørsforholdet, som ellers fungerer (arbejdstøjet eller villigheden til at arbejde), ikke virker, fordi han ikke ved, hvem de andre er, eller hvad han faktisk skal lave. Det at høre til er en social følelse, uanset om man hører til oppe eller nede i hierarkierne.

Victors følelse af at være malplaceret giver også genklang i andre lærlingenes historier. Når de fortæller historien, er de fleste kommet videre, og efterhånden fortager følelsen af fejlplacering sig for de fleste. For Victor har de opgaver, han har fået og taget, spillet en rolle for, hvordan han er placeret i dag. I fokusgruppeinterviewet med eleverne fra første hoved-

forløb diskuterede eleverne netop, hvordan opgaver 'placerede' dem i firmaet:

*”Victor: Man laver meget af det samme i starten. For eksempel ryddede jeg meget op. Isolerede meget, og ryddede meget op og sørgede for, der hele tiden var rent. Og rendte og servicerede svenden hele tiden med værktøj og sådan noget.*

*Sebastian: Men det hører jo også med til det, sådan at man lærer det.*

*Victor: Det ved jeg godt, men det er sådan hårdt i starten.*

*Mikkel: Jo længere man kommer hen, jo mere får man lov til at lave. Men i starten der...*

*Victor: Men sådan er det heller ikke mere, men i starten er det sådan, at så render man og fejer lidt og servicerer og hjælper med at holde lidt.*

*Mikkel: Og lige ned i bilen og hente noget, man har glemt at få med eller et eller andet.*

*Victor: Ja, og så lige pludselig bliver der råbt på én: Kan du ikke lige komme om og hjælpe med at løfte? Så skal man bare løfte sådan nogle pissetunge vinduer der ik' os'. Jeg kom direkte ud fra 9. klasse ik' os', hvor jeg bare havde siddet på min flade røv i ti år. Så skulle jeg til at begynde at tage fat. Der er sku' nogle, de får en forskrækkelse hvert fald”.*

Servicering er en betegnelse for opgaver, der ikke er selvstændige, men som understøtter andres arbejde. Som placering fungerer servicering, og det at lærlingene betegner det, de laver som at ”servicere svenden”, som udtryk for en fornemmelse af deres plads som lavere end svendens. Ved at hente og servicere benytter de en strategi, som Clark beskriver som en You-First strategi, der i dette tilfælde går ud på, at lærlingen orienterer sig mod at opfylde svendens krav. For lærlingen er denne strategi også motiveret af, at de ved at blive tildelt opgaver også oplever at blive aner-

kendt, fordi man som lærling slipper for at stå stille og vente. Sebastians kommentar om, at ”det hører også med til det, sådan at man lærer det” peger på, at lærlinge, ved at orientere sig omkring svendens behov, dels lærer at adlyde, og dels lærer sin plads at kende.

Victor beskriver, hvordan svenden ”råber”, og det siger også noget om, hvordan sprog og ordvalg er med til at markere positioner i feltet. Denne første positionering gør, at den første læretid for mange af lærlingene er beskrevet som en tid med forholdsvis klare forventninger og forpligtelser. Tildelingen af opgaver placerer lærlingene nede i hierarkiet, samtidigt repræsenterer disse serviceopgaver også en mulighed for lærlingen til at vise sin velvilje, og opgaverne kan gøre det tydeligt for svendene, hvor let eller svært lærlingen har ved at indordne sig eller finde ud af det.

Opgaverne, man tildeles som lærling, er med til at positionere lærlingen. Herigennem etableres en fælles forståelse for, ”at man skal jo lære det”, og den hierarkiske orden fungerer som en strukturering af forholdet. Samtidigt fortælles starten på lærlingeperioden også som en form for ’overgangsrite’, hvor vendepunktet kommer der, hvor de bliver ”råbt på”, og lærlingen går fra ”at have siddet på sin flade” til at ”begynde at tage fat”. Hermed positionerer lærlingene sig som nogle, der er en del af arbejdsfællesskabet, med adgang til deltagende roller i eksperternes udførelse af opgaverne (jf. William Hanks introduktionskapitel til Lave og Wenger, 1991: 17). Ved netop at tage fat distancerer de sig fra dem, ”der får en forskrækkelse”, og de viser sig som duelige. Fortællingen viser, at de allerede er indskrevet i arbejdslivets habitus og har forstået, hvordan normerne danner vurderingsramme.

Sebastian og Victor formulerer det at *blive placeret* som en mulighed for læring og for at føle sig tilpas. Placeringen giver dem ’noget at lave’ og en rolle, der sætter dem i stand til at vise, at de kan og vil. Denne positio-

nering er imidlertid knyttet til den første tid som lærling, og hvis man bliver ved med at servicere, vendes denne placering til en barriere for placering og læring. I det følgende vil jeg, ved at udfolde Johns historie, analysere, hvordan forsøg på placering og brug af normer ikke altid fungerer som en fremadrettet proces, og at mere personlige sympatier og antipatier også kan spille ind.

## ”Hold ved den her”

Da jeg mødte John første gang, var han på fjerde hovedforløb. Her var de i gang med at lave trapper. De arbejdede i hold på fire, og hele hans hold indvilgede i at være med i et fokusgruppeinterview. John var ældre end de andre, en stor fyr med tatoveringer, ørenringe i begge ører og et glat-barberet hoved. Han var startet som voksenlærling et par år inden, han fyldte 40. Oprindeligt var han fra England og for at sikre sig på arbejdsmarkedet ville han tage en dansk uddannelse. Da han fik lærepladsen, tænkte han, at tømreruddannelsen var vejen til et sikkert job og han følte sig heldig. Da jeg interviewede ham første gang, mente han, at hans uddannelse i firmaet ikke havde lært ham nok:

*”Jeg går tit... Jeg har faktisk ikke arbejdet alene. Ikke rigtig. Jeg har lavet min chefs kontor, men det er sådan set det eneste. Men ellers så har jeg altid været med en svend. Jeg har aldrig været ligesom selvstændig, altså stået i det ene og det andet.*

*Regine: Men er det ikke også fedt at arbejde sammen med nogen? Jo, jeg synes det er fedt jo. Men det er også en ulempe, når man er færdig og kommer ud ik’. Fordi jeg har ikke selvtilliden, ikke ligesom andre måske har. Jeg vil helst have en, der står ved siden af, så jeg kan spørge”.*

John oplevede også dengang, at han havde en lav status i firmaet, fordi han det meste af tiden gik sammen med en anden. Han fik dermed ikke selv ansvar og han oplevede, at han blev degraderet via disse opgaver. Hans position som en lærling, der snart var færdig, stemte ikke til hans forventninger til, hvordan han skulle rangere i firmaet. Da jeg senere er med John på arbejde i hans nye firma, viser det sig, at denne følelse af dårlig selvtillid og selvstændighed både har med opgaverne og med de negative følelser overfor én af svendene at gøre.

Jeg var med John, på arbejde mens de var i gang med at renovere tage i en boligforening, som jeg allerede har været inde på i kapitel 4 med fortællingen om det manglende stillads. John var et halvt år længere i uddannelsen end den anden lærling, Jesper, men det var alligevel ham, der havde fået ansvar for at lægge tegl på husene, en opgave han stort set selv administrerede. John gik sammen med de to svende på et af de andre tage. Den ældste af svendene fortalte hele tiden John, hvad han skulle, og derfor gik meget af hans tid med at hente ting, holde ting eller stille ting på plads. John følte sig placeret i en nybegynder position. Den ældre svend instruerede John i arbejdet ved at kommunikere ved hjælp af korte kommandoer, a la ”hent nogle poser, Polle”, eller ”giv mig lige nogle klodser”. Den ældre svend kaldte ham primært Polle en betegnelse, jeg ikke hørte nogen af de andre bruge. Igen, disse kommandoer markerede Johns plads nederst i hierarkiet, både fordi han blev frataget retten til at handle selvstændigt (vise sig som en mand), og fordi svenden, ved at kalde ham Polle, placerede ham i rollen som en forvokset teenager på knallert<sup>77</sup> - en ironisk modsætning til den velvoksne mand med Harley Davidson motorcykel han ellers fremstod som.

---

<sup>77</sup> Polle fra Snavé, dansk reklamefilm fra Sonofon (2002). Instrueret af Søren Fauli og skrevet af Jens Aage og Lars Anders Pedersen i samarbejde med Henrik Juul og Peter Stenbæk.



I mange situationer udviste John tålmodighed overfor svendens kommanderen. Han gjorde det, han fik besked på. Indimellem forklarede han også, hvorfor han har gjort tingene, som han har. Han balancerer dermed de følelser af at være underlegen, som svendens kommandoer afføder ved at tale op til ham, så at sige. Han opbyggede sympati fra de andre kollegaer, og til mig sagde de, at svenden var ”hård ved John”. John havde også indimellem haft konflikter med den ældre svend. Jeg sagde min mening, sagde han. Den ældre svend havde en gang irettesat ham, fordi han brugte et koben til at tage gamle skruer ud med. ”Du skal da bare tage en hammer og banke dem ind”, havde svenden sagt til ham. Og hvem er det nu, der går rundt med et koben og piller søm ud? spurgte John retorisk. Den yngre svend var også træt af det, han kaldte for ”dobbeltmoralen”. Han fortalte mig, at den ældre svend havde indskærpet over for John, at ”man skulle sørge for at tage materialer med begge veje, når man gik ned fra stilladset” (for at spare tid og arbejdsgange). Bagefter havde han gjort netop det: undladt at tage noget med fra stilladset. Den yngre svend havde derfor sagt til den ældre, at han jo ikke kunne stå og skælde John ud for noget, og så samtidigt lave det samme nummer selv. John havde den holdning, sagde han, at han ”ikke gider blive kritiseret og talt til uden respekt. Jeg er 42, og jeg har prøvet lidt af hvert”, sagde han.

Både Jesper, den anden lærling, og den yngre svend sagde til mig, at John skulle ”tro lidt mere på sig selv”. Den ældre svends kommandoer markerede Johns plads som værende nederst samtidig med, at han selv krævede sin (egen) plads ved at fastholde, at han ikke vil snakkes til på den måde. Johns måde at håndtere en følelse af at være nederst er at forsøge at optræde afbalanceret og ved at fastholde en form for Me-First strategi overfor sig selv. Han mente ikke, at han var berettiget til denne form for placering, qua hans alder, erfaring og sociale placering i øvrigt. Denne holdning gjorde, at han blandt de andre kollegaer tilsyneladende rangerede højere end hos svenden, om end hans mangel på selvtillid ikke

levede op til normen om selvstændighed, og det at hans alder og erfaring var ude af trit med gældende normer om selvstændighed - et vigtigt element i det at blive en mand i læretiden. Da John til sin svendep prøve bestod med ros (svarer til 7), viste det ham (og mester), at hans tømremæssige viden ikke var mangelfuld i sig selv. Men som flere lærlinge har sagt, så er det ikke karakterer, det kommer an på i tømrefaget, men om du 'kan lave noget'. Det er det, der afgør, om du kan leve op til normerne om arbejdsomhed og vise dit værd gennem den mandlige konfrontation med opgaven (jf. Willis, 1997).

Johns måde at håndtere sin følelse af at blive nedgraderet var dels ved at kontrollere egne følelser, og dels at modsige svenden og dermed få en konflikt med ham. Jeg kender ikke til, hvordan konflikterne mellem de to har udviklet sig, men det med, at han ikke ville finde sig i at blive irettesat, kan have placeret John som én, der er for selvhøjtidelig eller for sart. Der kan også have knyttet sig nogle forventninger til positionen som voksenlærling, da disse formodes at være mere modne, have mere generel erfaring og netop kunne tage en opgave på sig. Johns ydre fremtoning kan også have haft betydning for hans placering, da hans udseende (som en rigtig mand) ikke stod mål med hans evner til selvstændighed og indordning. Ifølge John selv har han aldrig været bange for at tage fat og har 'arbejdet hele sit liv, og det har ikke været brain work', som han siger.

Det med ikke at tage ting personligt har været et tema hos mange af lærlingene. For andre lærlinge er det at holde sig i ro - ikke at respondere - den fremherskende strategi. Dermed kan de balancere følelsen af at blive placeret 'nede' i forhold til de normer om at kunne klare at arbejde branchen, der handler om, at man skal kunne tåle hårde bemærkninger og ikke lade sig mærke med drillerier. Denne balance mellem, på den ene side at være i gang og, på den anden side kunne vise tilbageholdenhed og kontrol (på de rigtige tidspunkter) viser noget om, hvordan kropslig-

gjorte kønspraksisser er situeret i normer og situationer, der i den ene situation kræver én måde at være mand på, og i den næste en anden.

## Lade det flyve igennem

At beherske sig og skjule ens følelser er en måde at håndtere det, som man opfatter som andres forsøg på at bringe en ud af fatning. I et interview med Cilas på hans første hovedforløb, fortalte han, at for ham har svendenes dom over hans præstation med diverse opgaver ofte været genstand for negative kommentarer. Cilas har gået med mange forskellige svende, som alle har forskellige metoder og standarder for diverse opgaver:

*”Man skal hele tiden sådan lige: hvordan var det nu lige han gjorde det? Nogle af dem, de kan godt være lidt trælse. Så hvis man ikke kan huske, hvordan man gjorde det sidste gang, selvom det måske er en måned siden, vi gik sammen, så får man skæld ud, fordi man ikke har lært noget.*

*Regine: Hvordan får man skæld ud?*

*Ja, men så siger de, at man ikke kan... altså også lidt for sjov.. at man bare ikke kan finde ud af noget som helst. Men det er fint nok.*

*Regine: Man skal kunne tage det?*

*Ja. Man skal kunne tage noget sjov i hvert fald. Og nogle gange skal man også bare lade det flyve igennem”.*

På samme måde som for Victor og Sebastian ovenfor fungerede svendenes ”skæld ud” (eller ”sjov”) som en pladsmarkør for Cilas. Når svenden

skældte ud, fordi han ikke har lært noget, henviste han til en forestilling om fremdrift, som alle kunne tilslutte sig, selv om den her er taget ud af kontekst. Ved at orientere sig mod svenden, og forsøge at gøre tingene efter hans ønske, udviste han respekt overfor ham, en You-First strategi, der fik svenden til at føle sig anerkendt for sin position. Samtidig viste Cilas sin forståelse for, at det var for sjov ved ikke at tage det personligt. Dermed bekræftede han en norm om selvstændighed. Når han sagde, det er for sjov, indikerede han, at han forstod omgangstonen: ved at indordne sig og ”lade det flyve igennem”, viste han, at han forstod, hvad der var på spil. Samtidigt – med begreberne om social plads – kan Cilas’ evne til ikke at tage til genmæle opfattes som en You-First strategi. Han placerede herved svenden ’oppe’ og accepterede sin egen sociale plads, hvor han kan vurderes og kritiseres. I udførelsen af opgaven testedes Cilas’ evne til at opfatte opgaver og udføre dem, og ved at tolke det som ”lidt for sjov” afvæbnes kritikken, og han viser sig som en, der kan tåle noget - en der består testen. I henhold til forståelsen af social plads kan den situation, som Cilas beskriver, også tjene til at rangere ham højere end før, fordi han tackler det at få skæld ud på en accepteret (mandig) måde.

Strategien med at forholde sig i ro selvom man føler sig talt ned til, nævnes af flere af lærlingene. For Karsten var det utænkeligt at sige svenden imod, hvis han blev skældt ud. Han skiftede læreplads efter første hovedforløb og selv om han roste sit nye firma, blev han i starten sat sammen med en svend, som Karsten mente ikke kunne lide ham. Karsten fortalte, at svenden havde sagt til ham, at han var den dårligste lærling, han havde haft, men han fortalte også, at de andre, der gik på pladsen, havde fortalt svenden, at ’han ikke skulle være så hård ved ham’. Karsten syntes, det var svært at sige svenden imod. I stedet vendte han ryggen til svenden og begyndte at rydde op eller lignende; en strategi, der er helt

i tråd med normerne om autonomi. Da han noget tid senere var til en medarbejdersamtale hos chefen, og chefen havde spurgt ham, om han var utilfreds med nogen af dem, han arbejdede sammen med, valgte han at tie. Karsten valgte dermed en You-First strategi. Dermed sagde han ikke noget negativt om firmaet, men talte omvendt godt om det, og dermed afholdt han sig fra at kræve plads, selv om han inviteredes til det af chefen. I interviewet begrunder han dette med, at han ”får min løn for at være der, så det synes jeg ikke rigtigt, at man kan tillade sig”. Han følte en forpligtelse til at forblive i rollen som ny lærling. Og han lever dermed stadig op til normerne om ikke at være følsom eller vise tegn på, at han tager tingene til sig. Overfor chefen ville han gerne fremstå som en god lærling, og derfor var han ikke helt ærlig, men blev i rollen som en lærling, der ikke krævede plads, men indordnede sig i forhold til hierarki og omgangsform.

Det var imidlertid ikke alle nye lærlinge, hvis måde at agere på kunne betegnes som en You-First strategi. Jonatan fortalte, at han, da han startede som lærling, var en, som svendene ikke gad at gå med. Han var provokerende overfor dem:

*”Der var ikke nogen, der skulle sige noget til mig. (..) Det var der som 16-17-årig. (..) Men det fik jeg heldigvis rettet op på. Jeg rettede mig faktisk til, da jeg gik i Mariager, da jeg gik med en gammel svend. Fordi så lod han mig lave nogle opgaver selv, af dem jeg havde prøvet, og så måtte jeg komme og spørge, hvis det var. Og det kunne jeg faktisk godt lide bare at gå alene. Lige pludselig så var der ikke noget der kunne tirre mig. Ham svenden, han gik også bare stille og rolig”.*

Jonatan oplevede således, at hans krav om plads (Me-First strategi) i første omgang ikke førte til noget. De andre afviste ham, fordi han ikke havde noget at have sine krav i. Senere havde Jonatan lært at tage sven-

denes hersen med et smil, og efter at han oplevede en positiv tilkendegivelse fra en svend, lærte han ikke at lade sig tirre. Svendenes forsøg på at placere Jonatan slog i første omgang fejl, fordi han ikke ville lade sig placere via tildeling af opgaver. Da han så mødte accept og fik lov til at lave nogle opgaver selv, oplevede han, at han fik lov til at tage en plads. Den ældre svends tålmodighed (og måde at balancere Jonatans krav på), gjorde, at denne svend fik en højere plads i Jonatans øjne. Senere har han dermed kunnet vise selvstændighed og evne til at indordne sig, når svendene har 'herset' med ham. Han har lært ikke at tage det personligt, som han siger.

You-First strategier kan hermed forstås som lærlingenes måde at 'tale op' til de svende og kollegaer, de arbejder sammen med, ved enten direkte at anerkende deres overordnede rolle positivt, eller ved at beherske deres følelse af at blive placeret 'nede' via negative kommentarer fra kollegaer. You-First strategierne kan dermed både fungere integrerende og ekskluderende i arbejdsfællesskabet for lærlinge. Udfaldet af deres håndteringsstrategier tolkes i den sociale sammenhæng og i forhold til det gensidige forhold mellem forpligtelse og forventning (norm), der ofte findes (ret til). I det følgende vil jeg fokusere på strategier, Clark betegner som Me-First strategier, og som her omfatter de håndteringsstrategier, hvor lærlinge i højere grad kræver plads ved at fremhæve sig selv eller tale negativt om andre.

## At kræve social plads

Jeg har nu vist, hvordan negative følelsesmæssige markeringer fra andre, via en følelse af mistro til egen plads i sig selv, kan markere social plads nede i hierarkiet. Jeg har også belyst en anden tilgang, som er at forsøge at vise sig som en, der er berettiget til en højere social plads ved at påvirke andres følelse af deres plads. En lærling på femte hovedforløb havde erfaret, at: '...det er en fordel at udstråle, at man er selvsikker, så får man også nemmere sine ting igennem'. At udstråle selvsikkerhed kobles her til at få 'sine ting igennem'. I denne sammenhæng kan det dreje sig om alt fra en bestemt måde at udføre opgaverne på til krav om sikkerhedsudstyr eller lignende. Det "at ville noget", have en dagsorden, fungerer i sig selv som et *krav om plads*, fordi man indikerer, at man ikke vil bøje af, men vise, at man er sikker i sin sag. Også Victor, som ovenfor ikke bare accepterede svendens anvisninger, fortalte, at de ændrede strategi, da han havde været i firmaet i nogen tid. You-First strategien kan give bagslag, hvis man bliver i den:

*"Det er helt klart nemmest bare at komme og så bare holde sin mund og så bare gøre, som man får besked på. Det gør man nok lige det første stykke tid. Men på længere sigt så får man absolut ingenting ud af det. Fordi så ser de dig som en: Nå jamen okay, ham kan vi sku få til, hvad vi vil. Du er nødt til ligesom at sætte dine egne regler op, sætte dig i respekt".*

Ved at udføre de opgaver, de bliver sat til og ved at acceptere at blive 'råbt' til, indpasser lærlingene sig i en normativ opfattelse af, at lærlinge skal indordne sig. Herved placerer de deres kollegaer højere end dem selv og giver dem dermed respekt. Men der er også andre normative opfattelser af, hvad der skal til for at være en god lærling i denne bran-

che, som faktisk handler om modsatrettede krav. Normer om autonomi kan dels omhandle det, at man eksempelvis er ligeglad med, at der bliver talt nedladende til én og dels handle om, at man ”skal sætte sig i respekt”, som Victor siger i citatet ovenfor. Normer for, hvordan lærlinge skal eller bør agere, er også knyttet til forestillingerne om udvikling og det at bevæge sig fra ung og uerfaren til ældre og mere erfaren. Effektiviteten af de forskellige strategier er altså knyttet til den tid og den fase, en lærling befinder sig i. En forestilling om udvikling og fremskridt er central for ’læretiden’, både formelt set, men også ofte for den enkelte lærling. Fornemmelsen for rimelighed i forhold til hvilke opgaver, man skal udføre, spiller en rolle i denne sammenhæng. Og det at sætte sig i respekt vil ofte handle om at vise selvstændighed ved eksempelvis at tage et standpunkt og holde ved det. I det næste afsnit vil jeg dvæle lidt ved det at ’kræve plads’ som en modsætning til ’at blive placeret’. Jeg vil primært tage udgangspunkt i Martins case, fordi hans fortælling netop handler om hans modstand mod ’at blive placeret’. Denne modstand sættes på spidsen, når den, der placerer ham, er en ung svend, som Martin ikke mener har krav på den respekt, han omvendt kræver. Denne måde at forsøge at kræve en plads, betegner Clark som Me-First strategier, altså måder at agere på, hvor man forsøger at fremhæve eller kræve egne rettigheder og måske få andre til at føle sig underlegne.

## Bagefter er det de andres tur

Jeg havde aftalt med Martin og hans svend, at jeg skulle møde op på pladsen den første dag af mit feltarbejde hos ham. De var igang med et stort tagprojekt, et stort boligkompleks lidt udenfor centrum, hvor taget skulle renoveres. Der stod stilladser på begge sider af huset, men jeg så



hverken Martin eller hans svend nogen steder. Jeg besluttede at ringe til svenden, som fortalte, at de var på den side af pladsen, som vendte ind mod gården. Jeg skulle bare komme op. Jeg fandt opgangen på stilladset og kravlede fem etager op. Udsigten var fantastisk hen over byens tage. Da jeg kom op på den øverste stilladsbro, så jeg umiddelbart cirka fire, fem mand gå der oppe. Martin kom hen, det var nogen tid siden, jeg sidst havde set ham inde på skolen, så vi snakkede lidt om, hvordan det var gået siden sidst. Svenden kom ikke hen og gjorde ingen tegn, der viste, at han havde set mig. Der var også en ung arbejdsdreng, Tim. Han kom hen og hilste og snakkede lidt. De fortalte lidt om, hvad de lavede, og jeg sagde, at de gerne måtte sætte mig til noget arbejde. Opgaven gik ud på, at det gamle tag skulle skiftes. Udvendigt skulle det gamle fjernes, spærene hæves og forstærkes, og det nye tag lægges. Derudover skulle der skiftes isolering, tag og beklædning på kvistene. Inde på loftet bestod jobbet i at fjerne gammel isolering og hæve gangbroen inde på loftet, således at der kunne blive plads til et nyt og tykkere lag isolering. I starten gik vi udenfor - og rigtig mange parallelle opgaver foregik samtidigt. De mange parallelle opgaver, fordelt på forskellige medarbejdere, rettede opmærksomheden mod *hvem*, der udførte *hvilke* opgaver. En situation jeg i mine noter har indfanget på følgende måde:

*"I dag gik Adrian (Martins svend) sammen med Tim (den nye arbejdsdreng) oppe på taget. De lagde lægter, målte op og råbte centimeter til hinanden. Nede ved kvistene (sammen med mig) gik Martin og var den, der blev mest beskidt. Jeg spurgte ham, om han var blevet sat til opgaven, men han sagde, at han selv havde sagt, at han kunne gøre det ('det skal jo gøres'). Men han gad ikke lave det hele tiden. Oprydningen af gammel isolering og murbrokker i skaktene mellem kvistene var et 'lortearbejde' ifølge Martin. For mig var det egentlig rigtig godt, fordi det var noget, jeg kunne finde ud af. Men det støvede rigtig meget, og det var svært at få affaldet op og ud, fordi skakten var så*

*trang. Martin sagde til mig, at 'bagefter, når vi skal til at isolere, må Tim gøre det'. Da vi kom til middag, var vi stadig ikke helt færdige med at fjerne affald og murbrokker, men det afholdt ikke Martin fra at fortælle Tim, at 'nu måtte han til at isolere'. Og han tilføjede, 'jeg har isoleret, det jeg skal, jeg gider det ikke'. I pausen, hvor der kun var lærlinge og mig på trappen, vi sad på, snakkede lærlingene lidt frem og tilbage om arbejdsfordelingen. Da vi kom op igen, sagde Martin igen til mig, at Tim jo 'kun havde været der en uge, så nu måtte han isolere lidt'. Da han fremførte sit ærinde for Adrian, var han noget mindre selvsikker. Han spurgte i stedet, 'om ikke det er ok, at vi bytter, når vi er færdige med oprydningen'? Adrian sagde, at, 'joo, det kan da godt være', men de aftalte ikke noget".*

Martin forhandlede sin plads på flere fronter i denne fortælling. For det første appellerer han grundlæggende til normen om arbejdsomhed, hvor han fokuserer på opgaven og det, "at den skal gøres". Han kobler en norm om fremdrift til den måde arbejdet skabes på, og han placerer sig ved at brokke sig (ikke finde sig i noget) og samtidigt ikke brokke sig for meget (være sart). Ved at påtage sig opgaven med at rense skaktene viste han, at han kunne tage fra og udføre jobbet på en måde, som viser, at han gør sig som mand (jf. West og Zimmerman, 1978). For det andet gjorde han opmærksom på sin egen erfaring med isolering, og han anvender en formulering, som lærlinge ofte har fortalt, at svendene bruger nemlig, at han har "isoleret det, han skal, i sit liv". Dermed placerer han sig selv som én, der har erfaring og ikke mindst som én, der kommanderer med andre og dermed placerer dem. Ved at understrege sin egen erfaring med at isolere forsøger han at legitimere sin ret til at kunne bestemme, hvad andre skal lave. Han bruger senere denne formulering overfor Tim, som er ny, men overfor Adrian (svenden) fremstiller han det mere neutralt med reference til mere generelle normer om afveksling i arbejdet. Jeg vil

nu, for en kort bemærkning, kigge lidt nærmere på isoleringsopgaven, en opgave som i den grad markerer plads på pladsen.

For Martin er isoleringsopgaver tæt knyttet til (lav) status som lærling. Allerede helt i starten af hans læretid fik han rigelig erfaring med at isolere, da han, sammen med en anden lærling, blev sat til en kæmpe isoleringsopgave midt i sommerheden, som han beskriver på følgende måde:

*”Det var nede ved hallen, der skulle isoleres hele vejen op. Og så fik mig og en anden lærling at vide, at vi skulle pille det vindgips ned, og tage al isolering ud og så lukke til igen. Og det brugte man rigtig lang tid på. Fordi man er lærling, får man lorteopgaver. Det er bare træls, når svendene går og laver gode opgaver, og vi går der næsten en måned og isolerer, og det klør ad helvede til. Det var også solskin, og vi svedte. Det var sådan en ting, hvor man bare havde lyst til at sige, ’det kan du godt glemme det der’. Men det kan man jo ikke bare sige, jo. Der var et tidspunkt, hvor jeg havde det sådan, det gider jeg ikke det her.*

*Regine: Sagde du det?*

*Altså, vi sagde, at vi synes, det var røvsygt. Det var også irriterende, fordi svendene får et meget større akkordoverskud, og vi får ikke en skid. Det sagde vi da også, men vi skulle bare holde kæft, og så kunne vi være heldige og få noget jo. Men det vidste vi jo godt, at vi fik jo ikke noget ekstra, bare fordi vi holdt vores kæft. Det var pisseirriterende. Og når det varede så lang tid”.*

Allerede tidligt i forløbet kobles Martins forståelse af opgaver og rang i firmaet. I sin tidlige læretid følte han, at isoleringsarbejdet fungerede som en placering af ham nederst i hierarkiet. I hans erfaring kobles arbejdet, forholdet til svendene og hans oplevelse af at blive talt ned til

og tilsidesat, sammen. Som opgave betragtet, er isoleringen temmelig ukompliceret og kræver derfor ikke den største ekspertise og erfaring, men i Martins optik oversættes opgaven til en "lorteopgave for lærlinge" på grund af den måde, den håndteres på i kollegagruppen (praksisfællesskabet). Som citatet viser, oplevede Martin ikke, at han kunne gøre andet end at fuldføre opgaven og dermed lade sig placere. Placeringen sker via hans følelse af, at opgaven kræver minimal viden og oplæring, at den rent kropslig er meget ubehagelig, og fordi den skaber en følelse af uretfærdighed i forhold til den kollegiale fordeling af opgaverne. Isoleringen bliver dermed en stærk markør for hans plads. Til trods for, at han følte sig uretfærdigt behandlet gjorde han opgaven færdig. Han fortæller den nu, som en konstatering af at lærlinge får lorteopgaver, og han har selv været det igennem. Hans bemærkning om, at han har isoleret det, han skal, er således forbundet både til følelse af placering, kropslig erfaring og til en evne til at gennemføre de dårlige opgaver.

Isoleringsopgaverne er et eksempel på, hvordan selve opgaven placerer og dermed forbinder lærlingen til en position på pladsen. Men opgaver modtages ikke kun, de kan også bruges som 'place claim' med Clarks ord. Martins forsøg på at overdrage isoleringsopgaven til Tim handlede ikke kun om Tims position, men også om Martins egen. Han er en lærling med mere erfaring. Hans forsøg på at markere Tims plads, og kræve sin egen, fik også det ønskede udfald for ham. Da vi var færdige med at rense skakterne, kom Adrian og sagde, at Tim gerne måtte 'komme længere ned på taget', som han sagde, fordi hans skosål var gået løs. Derfor var det ikke så sikkert at gå oppe på taget. Om det var svendens forsøg på at tilskrive den lave placering på taget en anden betydning end en lavere rangering, ved jeg ikke. Men for Martin betød det, at han kom længere op på taget, hvor han arbejdede sammen med Adrian. I denne situation opnåede Martin en 'højere placering' i kraft af, at han fik isoleringsopgaven ekspederet nedad i det sociale hierarki.

Da jeg senere mødte Martin på skolen på fjerde hovedforløb, fortalte han, at situationen på pladsen faktisk havde spidset sig til, fordi han var blevet uvenner med den nye formand. Adrian var ikke længere på pladsen, og den nye unge formand og Martin var blevet uenige om rollerne. Han forklarede:

*”Jeg følte, at de (svendene) var efter mig hele tiden. Og jeg mener, at hvis de kan gå ud og tage en lille pause og tage en cigaret, så kan jeg også tage en lille pause og tage en cigaret. Men hver eneste gang jeg gjorde det, så fik jeg bare at vide, at jeg kunne slukke den og så komme i gang med arbejdet. Og hver eneste gang de gjorde det, så var det ok. Og det gad jeg så ikke at finde mig i. Og det sagde jeg, at jeg gad ikke at finde mig i det. Man skal behandle andre, som man selv vil behandles. ’Ja, ja, men jeg var jo bare lærling, og jeg skulle bare holde min kæft og gøre, hvad der blev sagt”.*

Martin ville ikke lade sig placere af formandens irettesættelser og begrænsning af privilegier som for eksempel rygepauser. Formandens irettesættelser placerede ham et sted, han ikke ville være, og han sagde ham derfor i mod. Formandens strategi var tilsyneladende at få Marin til at adlyde ved at understrege for ham, at det er formanden, der kan fortælle lærlingen, hvad han må, og hvad han ikke må - og ikke omvendt.

Grundlæggende satte Martin altså ikke spørgsmålstegn ved den rangordning, der var på pladsen. Han benyttede sig også selv af, at den nye arbejdsdreng kunne overtage nogle af hans dårlige opgaver. Men samtidigt havde han nogle principper om at behandle andre, som man gerne selv vil behandles, et princip der får betydning i bestemte situationer. Netop fordi han betragtede den yngre svend som kollega igennem mange år, kunne han ikke anerkende hans måde at bestemme over ham på. Episoden, hvor han blev bedt om at komme og isolere, selv om han var i gang

med noget andet, blev for meget for ham. ”Og så stod de bare og kiggede, og så kunne de så komme videre bagefter, når man var færdig”, fortalte Martin. Det blev for meget for ham, og så sagde han ”bare til dem, at de kunne lukke røven og isolere deres eget lort”, som han fortæller. Han vil ikke tilbage til at være den, der bare kan isolere, mens de andre laver de ’faglige’ opgaver. Der havde også været en episode, hvor nogen af de, der havde gået ude på taget, var blevet våde og derfor ville tage hjem for at skifte. Det følte Martin dengang behov for at kommentere på, han fortæller:

*”Det brokkede jeg mig så over, at de skulle tage hjem, bare fordi de var blevet lidt våde, ik’ å. Når jeg bare havde gået inde på loftet, så kunne de også bare selv komme ind på loftet, ik, å. Ah, jeg skulle bare holde min kæft og alt muligt, og det skulle jeg overhovedet ikke blande mig i. Men jeg siger det bare, som det er. Jeg siger bare, hvad jeg mener, jeg gider ikke gå og brænde inde med det, jeg siger det sku bare. Og det kunne de bare ikke finde sig i. Og så var det så en dag, hvor det regnede, og så var der nogen, der havde gået og sagt, at det var bare nederen, at det var regnvejr og sådan noget. Og så sagde jeg, at ’ja det var godt nok surt’. Det var lige i slutningen af dagen, at der kom regnvejr der. Og så ham der formanden, så stak han hovedet op, og sagde, at jeg bare kunne lukke røven. Og så sagde jeg til ham, at du kan kraft-stege-mig selv lukke røven. Så sagde han, at jeg skulle holde min kæft, ellers så skulle jeg bare ringe til mester og sige, at jeg ikke kunne gå der mere. Og så sagde jeg bare til ham, at han skulle ikke true mig med at ringe til mester, så skal jeg da gerne ringe til ham, hvis det er. Og så ringede jeg til mester og sagde, at jeg ikke gad at gå dernede mere, og det var også fint nok”.*

For Martin var oplevelsen af en uretfærdig arbejdsfordeling og en uretfærdig fordeling af goder (pauser) et udtryk for en disrespekt og under-

kendelse af, at ”der er nogen, der skal lave det” eller ”vi hjælper hinanden”. Opgaverne skal løses, og efter Martins opfattelse skal alle deltage. Svendene skal også hjælpe og afløse lærlingene, ligesom de skal kunne påtage sig opgaver som for eksempel isolering. Det, han efterlyste, var dels en anerkendelse af ham selv som person (Adrian, der gerne vil gå med ham) plus anerkendelse af, at alle opgaver (også de dårlige) var en del af jobbet. Martins påpegning af, at svendene bare ”blev lidt våde” og ironiske kommentarer om, at ”det var godt nok surt”, placerer dem som ”lidt sarte”, nogen der ikke bare får opgaven lavet, selvom de er våde. På denne måde angreb han den maskuline måde at arbejde på, hvor der er fokus på løsning af opgaven og ikke på petitesser som vand eller smuds. Hans eget fokus i interviewet på at ”han bare siger, hvad han mener” placerer ham som en, der er værd at lytte til. Kampen om ord, både ironiske (’det er godt nok surt’) og de direkte fornærmelser (’du kan kraft-stege mig selv lukke røven’) er på mange måder kendetegnende for den konstante omgangsform, mange lærlinge beskriver som ”håndværkerjargon” og en form for ligefrem kommunikation, som mange af dem også satte pris på. Det udtrykte for dem en måde, hvorpå man kunne sige, hvad man mente og dermed ”sætte sig i respekt”. Disse normer for, hvordan man er mand, kan kobles til ens placering og rangering i firmaet, hvorefter opgaver fordeles, og erfaringer høstes. I eksempelet med Martin og svenden endte det med, at de begge henholdt sig til en norm om, at de som mænd siger tingene, som de er. De kørte denne stil til ende, hvilket førte til, at de skiltes ad. ”Men da jeg mødte ham i byen den anden dag, var der intet”, som Martin sagde. I hans optik formåede han at beholde roen i sidste ende, og ved at han til sidst ringede til deres mester, viste han, at han tog ansvar for deres konflikt og fik sig selv flyttet væk derfra. Hvordan formanden opfattede deres løsning, ved jeg ikke. På den ene side fik Martin en anerkendelse af sig selv, som en ligeværdig medarbejder, idet mester flyttede ham og ikke bad ham om at ”lukke røven”. Samtidigt blev formanden fri for Martins udfordringer og kunne dermed

gå videre uden ham. Martin havde senere hørt fra de andre svende, at de manglede ham som erfaren lærling. Han tog det som et tegn på, at hans plads snarere blev højere end lavere af episoden med formanden.

Med Martins case har jeg vist, hvordan hierarkiet på byggepladsen udfolder sig mellem kollegaer, mænd, der har forskellige roller, men som grundlæggende har det samme behov for at vise agens, ansvar og kontrol (eller arbejdsomhed og selvstændighed). Dermed opstår en dynamik, hvor denne logik dels underkendes og dels anerkendes afhængig af, hvor man står og hvilke opgaver, det drejer sig om. Hierarkiet udfolder sig mellem normen om, at lærlinge indordner sig og kravet om, at de selv tager ansvar og viser selvstændighed.

## Delkonklusion

Analysen har vist, hvordan lærlinges plads i det sociale hierarki på arbejdspladserne er et resultat af forskellige placeringsstrategier, som inddrager forskellige normer om, hvad der gør en lærling god, og hvad der skal til for at blive en rigtig håndværker. Jeg har vist, hvordan lærlinge placeres via de andre aktørers handlinger og via deres egne. Set fra lærlingenes side kan forventningen, eller ønsket, om placering betegnes som en You-First strategi; eksempelvis der, hvor Victor fortæller, at han 'står bomstille og glor' og på den måde appellerer til svendenes følelse af ansvar og deres behov for at vise agens. Men jeg har også set, at lærlinge forsøger at kræve plads. Det gør de ved enten at indgyde negative følelser i andre (ved eksempelvis at betegne deres handlemåde ironisk nedladende eller mere direkte 'råbe' eller overhøre deres ønsker), eller ved at vise evne til at balancere og afvæbne andres negative indflydelse på en,



de såkaldte Me-First strategier.

Det formelle hierarki på arbejdspladsen kan sige noget om lærlingens formelle ansvar og stilling i firmaet. I dette kapitel har jeg dog set, at kategorien lærling ikke er en lukket kategori, og at et læreforløb ikke nødvendigvis starter i periferien og ender i centrum. Med Clarks teori om social placering som analytisk udgangspunkt, har jeg vist, hvordan lærlinge dels tildeles, og dels tiltager sig social plads. Nogle lærlinge kræver plads ved at fremvise handlekraft og fremhæve egne evner, mens andre (trods voksen alder og tidligere arbejds erfaring) fastholdes i en underordnet rolle.

Forhandlinger af social plads har betydning for, hvilke opgaver man som lærling får - men processen går også den anden vej. Via arbejdsopgaverne kan en lærling komme til at rangere højere eller lavere i forhold til andre i firmaet. Social placering foregår i forhold til andre, som man rangerer sig i forhold til. Pladsstrategierne foregår i et socialt rum, der er guidet af sociale normer og den indsats, som hele tiden er på spil, er, om man rangerer, som en der selvstændigt kan vurdere og handle. Det spørgsmål, jeg mangler at få besvaret er derfor, om lærlinges muligheder for at kræve sikkerhed, eller være forandringsagenter i forhold til sikkerhed, kan udfoldes på denne baggrund?

Analyserne i dette kapitel har undersøgt, hvordan normative opfattelser af lærlingerollen og af hvad, der skal til, for at få mænd ud af drenge, forhandles og definerer muligheder for agens. Den mandige måde at håndtere opgaverne på er blevet synlig - dels i forhold til *arbejdsomhed* og dels i forhold til *autonomi* og *indordning*. Arbejdsomhed indbefatter optagethed af at løse opgaven og kendes på evnen til at blive færdig. Dette kan tolkes som stræben efter maskulin agens i modsætning til stilstand. I Willis' analyse kobles til associationen mellem rigtigt arbejde

(”vi ved hvad, der kan lade sig gøre”) og bogligt arbejde (”sidde foran en computer”) og maskuline evner til at løse virkelige problemer (jf. Wacquant, 1995: 85). Arbejdsomhed er gentagne gange blevet kommunikeret som en evne til ”at kunne tage fat” og ”blive færdig”. For at gøre dette, skal man være indstillet på at påtage sig det arbejde, der er, både de dårlige opgaver og dem med ansvar tilknyttet. Det at være i gang har i sig selv værdi uanset arbejdets karakter. Heri kan der også ligge en norm om solidaritet, og dermed har det at deltage og være en del af arbejdsfællesskabet en værdi i sig selv. Det gør, at alle opgaver er nødvendige og derfor skal udføres, for at arbejdet kan blive færdigt. Lærlingene gør sig selv til mænd ved at gøre deres job på den rigtige måde (jf. West og Zimmerman, 1986).

Analyserne har derudover også peget på normer om autonomi. Disse er båret af værdier om selvstændighed, men handler også mere generelt om en personlig robusthed. Autonomi henviser til den enkeltes evne til ’at se sig ud af problemerne’, til at sætte løsninger i værk. Selvstændighed henviser dermed ikke så meget til den mandige håndtering af arbejdets fysiske udfordringer, men til det, der handler om, ikke at ”være bange for at sige fra”. Hermed refereres til en personlig robusthed, hvor man ikke skal være ”for sart” og ikke skal tage irettesættelser personligt. Man skal samtidigt kunne stå inde for det, man mener og dermed ”være ligeglad med”, hvad andre siger. Disse udtryk, ikke bange, ikke sart og ligeglad, er alle følelsesudtryk, som knytter sig til maskuline idealer om håndtering af opgaver såvel som følelser (jf. West og Zimmerman, 1986: 127). I stedet for kun at handle om roller handler håndteringen således om at organisere og udtrykke kønnede identiteter, da der i fællesskabet også er en disposition til at opfatte andres handlemåde i forhold til disse (ibid, Connell, 1995). Baarts peger dog på, at der er grænser for individualismen, da ”self-regulation, self- confidence and independence are acceptable values only to the extent that they do no pose a threat to the solida-

urity of the community or safety of other workers” (Baarts, 2009: 949). Baarts bruger begrebet ‘collective individualism’, som hun forstår som et fællesskabs balance mellem, eller kombination af lighed og uafhængighed (jf. *ibid*: 250), men også individualisering, forstået som anerkendelse af hver enkelt arbejder som en, der bibringer en unik værdi (*ibid* 950). Kollektivismen henviser til den stærke følelse af fællesskab, der hører med til arbejdet i et farligt miljø - en følelse som lærlingene i deres fortællinger også appellerer til.

Empirisk har jeg belyst, at lærlinge vurderes og vurderer sig selv i forhold til disse normer om selvstændighed og det at kunne arbejde – normer, der er blevet en del af kropsliggjorte kønspraksisser. Samtidigt står lærlingen også overfor krav om at gøre, som der bliver sagt, eller en norm om indordning og om ikke at være for smart. Flere lærlinge har selv beskrevet, at de lærlinge, der har det svært, er dem, ”der tror de ved det hele uden at have noget at have det i”. Denne norm kunne tænkes at gælde lærlinge specifikt, fordi de pr. definition befinder sig nederst i hierarkiet. Men som vist, dømmes ’smarte unge svende’ og ’sure gamle svende’ også på deres plads og på det legitime i den måde, de agerer på i forhold til balancen mellem selvstændighed, arbejdsomhed og indordning. Indordningen under ældre mænd (placeret højere end en selv) indebærer også håbet om, at det engang er dem selv, der står højere, som kan siges at være Martins drivkraft.

Betegnelsen ’at få gjort en mand ud af ham’ har af flere været nævnt som målet på succes for et læreforløb. Normer om rigtige mænd henviser til kønnede normer, som igen refererer til og strukturerer, hvordan aktørerne positionerer sig i forhold til en kønnet identitet. Det at få en mand ud af en lærling betegner en form for overordnet norm om udvikling, og det, at lærlingene samtidig skal vokse med opgaverne, understreger, at det ikke kun er lærlingens fortjeneste, hvordan et forløb falder ud (mht.

mandighed). Det er et resultat af en indsats fra alle på arbejdspladsen. At blive mand betragtes i analysen som integreret i andre normer, og analysen af lærlingenes forhandling af arbejdsomhed, autonomi og indordning viser, at deres erfaringer bliver tematiseret i forhold til en kønnet social identitet (jf. Thorpe, 2010). I forhold til en hegemonisk maskulinitetsforståelse kan man sige, at lærlingene ikke tvinges ind i disse relationer, men at accepten af dem er en iboende del af det at være på pladsen, og dermed opleves disse normer som naturlige og attråværdige. Efterfølgende kan dette danne udgangspunkt for en analyse af lærlinges mulighedsbetingelser for at være forandringsagenter i forhold til sikkerhedspraksis i branchen.

## Kapitel 7

### Mellem foranstaltning og fornuft

*”Dennis: Jeg tror ikke, man kan tage hensyn til alting. Altså, man skal jo også tænke på, at man skal jo have lov at arbejde ik’ os’. Og hvis man ikke må løfte mere end - hvad er det, vi må løfte, 22 kilo?  
Christopher: Ja, men så kan man sgu lige så godt gå hjem”.*

Christopher og Dennis diskuterede en problemstilling vedrørende løftegrænser. Jeg har allerede været inde på, hvordan tunge løft tematiseres i arbejdsmiljøundervisningen med reference til *Håndbogen - arbejdsmiljø i Bygge og Anlæg*<sup>78</sup>, hvor der er angivet retningslinjer for, hvordan man vurderer det antal kilo, man højst bør løfte, uden at det er sundhedsskadeligt. Løft handler om at håndtere en genstand, så den helt eller delvist slipper underlaget, mens bæring betyder at gå mere end to meter med en genstand, som man løfter (ibid: 64). Hvorvidt et løft, eller bæring af en genstand, er sundhedsskadeligt er således afhængig af løftestilling, emnets karakter og den afstand, emnet skal transporteres. I citatet ovenfor er Dennis og Christopher optaget af de eksakte kilo, de mener, man må løfte - i erkendelse af, at eksakte mål ikke fungerer i deres virkelighed, og de etablerer en forståelse af adskillelse mellem reglerne og arbejdet, der

---

<sup>78</sup> Håndbogen – arbejdsmiljø i bygge og anlæg, 2012, se: <http://bar-ba.dk/~media/bar-ba.dk/sikkerhedsarbejdet/haandbog-2012.pdf>.

skal laves<sup>79</sup>. Deres erfaring er, at disse grænser i praksis ofte overtrædes, fordi det i jobbet som tømrerlærling er blevet naturligt at løfte mere end det anbefalede, en praksis, som legitimeres ved netop, praksis<sup>80</sup>. I tråd hermed har lærlingene talt om arbejdsmiljøanvisninger som absurde. Krav om overholdelse af visse regler bliver det samme som at sige, at man bare skal gå hjem. At være ude på pladsen er lig med *at arbejde*, og hvis man skal tage *hensyn til alting*, det vil sige alle sikkerhedsregler, umuliggøres dette. Afhandlingens analyser har indtil nu peget på, at lærlingenes praksis i uddannelsen fungerer i kraft af en anden logik end den, som arbejdsmiljøreglerne refererer til. I en 'regellogik' er overholdelse af reglerne måden at sikre arbejdsmiljøet på<sup>81</sup>, mens det i lærlingenes (og deres kollegaers) logik snarere handler om at bruge sund fornuft, baseret på egne erfaringer og en oparbejdet viden om at udføre arbejdet på en praktisk fungerende måde.

I dette kapitel skal jeg perspektivere begrebet (eller forestillingen om) 'sund fornuft'. Jeg vil relatere denne perspektivering til de øvrige analyser og i relation til den aristoteliske fornuft. For det første vil jeg etablere en forståelse af, hvad sund fornuft er, ved at eksemplificere den måde, hvorpå lærlingenes erfaringer med at finde balancen mellem *dumdristighed* og *fejhed*<sup>82</sup> kan betragtes som sund fornuft. Dernæst vil jeg argumentere for, at lærlinge, trods objektiv mangel på (stor) erfaring, alligevel agerer intuitivt og situationsbestemt. Måder, som Dreyfus og Dreyfus

---

<sup>79</sup> Dette er en tilgang, som hos fagforeningen 3F tolkes som, at lærlingene tror, reglerne er lavet for at genere dem, jf. <http://www.ugebreveta4.dk/2008/200816/Baggrundoganalyse/UngeTaenkerIkkePaaArbejdsmiljoe.aspx>.

<sup>80</sup> Ifølge Håndbogen kan Arbejdstilsynet give et påbud i forbindelse med løft og bæring allerede ved bæring af genstande på 3 kilo, hvis der oveni er forværende faktorer som løft i armlængdes afstand, vrid i kroppen, foroverbøjning af ryggen, løftede arme, og opgaven samtidigt udføres i længere perioder, samt udføres ofte, jf. Håndbogen - Arbejdsmiljø i bygge og anlæg, 2012: 67- 68.

<sup>81</sup> Jeg skal påpege, at 'handling baseret på regler' i Dreyfus og Dreyfus' forstand ikke handler om lovgivning, men om regler for udførelse, eksempelvis 'hvordan bygger man en kvist', mens jeg her taler om regler, som lovgivningens angivelser af, hvornår der skal iværksættes sikkerhedsforanstaltninger.

<sup>82</sup> To begreber lånt fra Søren Porsborgs indledning til Aristoteles, 2000, se side 19.

karakteriserer som handlemåder, der betegner dem, der er eksperter eller næsten eksperter. Dermed kan jeg bruge deres begreb (om udvikling fra novice til ekspert) til at vise, at tømrerlærlinge på nogle måder forholdsvis hurtigt bevæger sig fra novice til ekspert, og at kløgtige vurderinger måske derfor også kan høre læretiden til (selv om Aristoteles selv mener, at en ung ikke kan være kløgtig, fordi han mangler erfaring (Aristoteles, 2000: 157)). Dette perspektiveres afslutningsvis i forhold til et mere nutidigt ungdomsbegreb. Således kan sund fornuft være sund for lærlingene i forhold til at finde acceptable løsninger for udførelsen af opgaver, men usund i forhold til objektive mål om sikkerhed. Den kan være fornuftig i forhold til at finde den gyldne middelvej<sup>83</sup>, men ufornuftig i forhold til at bryde regler og således risikere bøder. I denne del vil jeg dermed opsummere, hvordan vilkårene for lærlingenes muligheder, og forudsætninger for at praktisere den sunde fornuft i tømruddannelsens praksisfællesskaber, konfigurerer sig.

## Den gyldne middelvej og den sunde fornuft

Dreyfus og Dreyfus knytter regler og handlingsanvisninger til novicebegrebet, som jeg pegede på indledningsvis. Imidlertid er novicens stadie ikke pr. definition lig med lærlingepositionen. Lærlinges muligheder og forudsætninger for at handle er meget forskellige, men fælles for de fleste er, at de forholdsvis hurtigt i deres uddannelse stifter bekendtskab med mange forskellige måder at gøre arbejdet på. Dermed relativiseres hele tiden 'det rigtige', og de opøver deres evne til selv at vurdere og håndtere opgaverne. I et af fokusgruppeinterviewene diskuterede John og Mikkel fra hans hold, de overvejelser de gør sig, når de skal tage beslutninger i relation til konkrete opgaver. I det følgende gengiver jeg en længere

---

<sup>83</sup> Jf. Aristoteles' kernebegreb om 'midten', se Porsborgs indledning i Aristoteles, 2000.

passage fra interviewet med dem, for at vise hvordan balancen i arbejdet opnås og rationaliseres:

*Mikkel: Vi har da båret 180 kilo tunge vinduer to mand, kan jeg da huske, vi har gjort.*

*John: Jeg ville ødelægge mig selv totalt. Jeg kan ikke løfte sådan noget mere. Det kan godt være dengang, jeg var ung jo. Så kunne jeg bare: Ja ja, jeg tager ved den der.*

*Mikkel: Så er man hvert fald sikker på at få det senere.*

*John: Ja ja, jo. Men nej, ikke mere.*

*Regine: Hvad tænkte du om det så, når I skulle løfte det vindue der?*

*Mikkel: Jeg ved ikke helt, hvad jeg tænkte, men der var jo ikke så frygtelig langt egentlig. Den stod jo i deres indkørsel. Og den skulle om i deres baghave, igennem sådan en bue, de har om til deres have.*

*Regine: Var det dig og din svend så, eller hvad? Der var med?*

*Mikkel: Ja. Vi lavede sådan nogle papstationer, hvor vi lagde pap ud hele vejen, så vi lige kunne holde nogle pauser... (...) for vi skulle nødig tage den i et stræk. Så satte vi den ned, så havde vi et stop. (...) Så tog vi jo nogle steder, hvor vi lige stoppede lidt. Og så kørte vi igen, og så stoppede vi.*

*Regine: Men hvem var det så, der besluttede, at I skulle gøre det på den måde? Havde I overhovedet snakket om, at I skulle have noget at løfte dem med?*

*Mikkel: Jeg synes faktisk, det var mig, der tog beslutningerne hele den dag. Det var egentlig lidt mig selv jo.*

*Regine: Nå. Hvordan kan det være? At det var dig, der...?*

*Mikkel: Vi havde jo sådan set ikke nogle hunde<sup>84</sup>. Jeg kunne ikke se andre muligheder lige... Når der ikke var længere, end der var derom.*

<sup>84</sup> 'Hunde', eller en såkaldt flyttehund, er en betegnelse, der bruges om en plade med (fire) hjul på, som bruges til forflytning af tunge genstande.



*Regine: Nej.*

*John: Men var du ikke med din svend, sagde du eller hvad?*

*Mikkel: Jo.*

*Regine: Hvad sagde han så?*

*Mikkel: Jamen, han synes det var en god idé. Han synes ikke, vi skulle begynde at... Når der ikke var længere, end der var. Der var jo ikke nogen mulighed rigtigt for at få liften derom. Jo en kran, men det virkede sådan lidt... Det var ligesom et lillebitte rækkehus.*

*John: Ja, selvfølgelig dengang vi fik kran, vi havde også... Det var ikke kun et vindue, vel. Det var et vinduesparti. Der var flere. Det var i en stor børnehave, vi lavede det.*

*Regine: Ja, så det var mange løft.*

*John: Jo. Så det var ikke bare nogle få meter, det drejede sig om så. Så nu må vi se... Jeg er fuldstændig sikker på, hvis det var få meter, og flere mænd, så ville de også bare..*

*Regine: Ja, have gjort det.*

*John: Fordi, det kan man ikke. Jo, det kan man godt med en kran.*

*Men selvfølgelig det koster penge, det tager tid”.*

Et tungt vindue skal sættes i en facade, der vender ud mod baghaven, hvor adgangen fra indkørsel til have er forholdsvis kort, men foregår via en buet port og hen over en ujævn græsplæne. Målet med opgaven er klar, vinduet skal sættes i og for at komme til at gøre det, skal vinduet transporteres. Mikkel fortæller, hvordan de forsøgte at minimere generne ved at lægge pap ud på græsset, således at de kunne stoppe og hvile undervejs. Grunden til, at de synes dette var en acceptabel løsning, var, at ”det ikke var så langt” (at belastningen dermed var kort), og at den smalle adgang og det ujævne underlag vanskeliggjorde (eller umuliggjorde) brugen af en lift til at transportere vinduet. Den pragmatiske løsning var pap og pauser. Afvejningen af løsningsmuligheder foregår således som en balanceakt mellem praktiske muligheder, opgavens art og det,

som eventuelle foranstaltninger ville koste. Der tales ud fra en normativ opfattelse af, at der bør være en forholdsmæssig sammenhæng i tingene: Hvor en kæmpe kran ville være helt ude af proportioner i forhold til et "lillebitte rækkehus", som han siger. Dette synes at være i tråd med den aristoteliske proportionslære (Aristoteles, 2000: 18/19<sup>85</sup>), hvor kranen ikke er for meget i sig selv, men er det set i forhold til det lille hus (den lille opgave). Dette tilslutter John sig og refererer til, hvordan der også i hans firma ville blive ræsonneret i forhold til at finde en balance mellem den indsats, opgaven kræver (antal, afstand og tid) og den omkostning og den maskinkraft, der er nødvendig ud fra en vurdering af den samlede situation. Mange vinduer, eller større huse, ville bedre kunne balancere brugen af en stor kran.

Eksemplet med vinduerne viser, hvordan sund fornuft handler om proportioner; om at balancere ens vurderinger. Det ville være en dumdristig opgave at flytte mange vinduer på denne måde (med håndkraft), mens det ville fremstå som fejhed, hvis man ikke var villig til at bære ét enkelt vindue på den beskrevne måde.

## **Erfarne lærlinge og kløgten**

Centralt for spørgsmålet om lærlingenes viden om, hvordan man gør, er deres adgang til at få erfaring. Ved at udføre opgaver erfarer lærlingene sammenhænge; både til teoretisk viden og til kroppens viden om, hvordan man gør. Jeg har været inde på betydningen af at kopiere ting som en måde at koble sig til eller relatere sig til, tings viden, men mange lærlinge har også fortalt, hvordan de konstant møder forskellige måder at udføre opgaverne på, hvilket som udgangspunkt faktisk umuliggør ren

---

<sup>85</sup> Hos Aristoteles skal den praktiske fornuft (..) forstås som "en anvendelsesform af den menneskelige tænkning" (Aristoteles, 2000: 20).

kopiering. Rutine og erfaring handler således også om at opnå erfaring med forskellige måder at løse de samme opgaver på. På den ene side kan dette have at gøre med, at ingen opgave er helt ens, selv om opgaven lyder på det samme. På den anden side har det at gøre med personlige præferencer for, hvordan man bedst gør tingene. Dermed er de forskellige måder at løse opgaver på både et udtryk for, at konteksten inddrages og for lærlingenes vej til at finde deres egne måder at være tømrer på. For Cilas var det de ældres forudseenhed, han forbandt med erfaring:

*”Jeg tror det [erfaring] er noget med, når man begynder selv at kunne finde ud af alting. Hvis mester siger, vi skal ud at lave en opgave, og man faktisk egentlig ved, hvad det er, man helt skal. Sådan i den rigtige rækkefølge, og [at man] kan gøre det hele. Så tror jeg, at det begynder at komme. (...) De andre har prøvet det så mange gange og har al den erfaring, som jeg jo ikke har. Nogle gange så tænker de nok også lidt længere, end man gør som lærling, tror jeg.*

*Regine: Længere hvordan?*

*Jamen sådan med... Ja, det ved jeg ikke lige, hvordan man skal forklare. Men sådan, når du laver et eller andet, (...) og hvis jeg gør sådan, så tænker de: Sådan der, det er smart, det går hurtigere og det bliver godt. Så tænker de, at det bagefter bliver trælst, hvis man gør sådan. Nogle gange så får man [som lærling] ikke lige helt det sidste med”.*

Cilas oplever, at dem, der har prøvet det mange gange, evner at kigge ud over opgaven - på konsekvenserne af forskellige måder. Ikke ud fra reglerne, men ud fra helheden i opgaven. Dette henviser til den dygtige eksperts intuitive handlemåde, hvor hans egen stadig handler om forståelse af enkeltdele, og hvordan man kommer fra en fase (viden om) til en næste (hvad man helt skal i rækkefølge). Det henviser til begynderens

mere regelorienterede tilgang (jf. Dreyfus og Dreyfus, 1986: 19ff). Vi så i forrige kapitel, hvordan Victor, som en ægte novice, følte sig malplaceret: Iført et sæt arbejdstøj, der ikke matchede hans evner til at udføre jobbet. Også eksemplet med Mikkels vurderinger af, hvordan de skulle løse opgaven med vinduet, viser bevægelsen fra den malplacerede mod den erfarne og dygtige – hvor opgaverne udføres intuitivt under hensyntagen til mere overordnede mål i arbejdet. Udfra teorien om udviklingen fra novice til erfarne kan lærlingenes udvikling også karakteriseres som en udvikling fra kendskab til generelle regler (eller én måde at gøre tingene på) til, via instruktion i enkeltdele, at udvikle sig til en, der handler mere og mere intuitivt. For nogle flytter de generelle faglige (og sikkerhedsmæssige) regler sig forholdsvis hurtigt i baggrunden for at blive afløst af kopiering af ting, udøvelse af kropslige praksisser og agens i sociale praksisfællesskaber, hvor sund fornuft ikke bare er det, der fungerer, men også er til stadig forhandling i forhold til tid, sted og opgave.

## Lærlingens erfaring

Aristoteles var ikke optimistisk vedrørende unge menneskers erfaring:

”Unge mennesker menes at kunne blive geometrikere og matematikere og vise i disse discipliner, men ikke kløgtige. Årsagen er, at kløgten angår de partikulære ting, som bliver bekendte igennem erfaringen, og at det unge menneske ikke er erfarent. For det er tiden som skaber erfaringen. (...) Kløgten er en modsætning til intellektet for intellektet angår definitioner, som ikke kan bevises, hvor kløgten angår det yderste, partikulære ting, hvorom der ikke findes videnskab, men hvoraf der findes sansning” (Aristoteles, 2000: 157).

At Aristoteles' opfattelse af unges erfaring rent teoretisk ikke længere er

holdbar ændrer ikke ved, at det i den almindelige diskurs er helt legitimt at tale om, at (nye) lærlinge mangler erfaring, og at ungdommen er kendetegnet ved mangel på erfaring, enten i et tidsperspektiv eller med den konkrete opgave<sup>86</sup>.

I et pilotprojekt om virksomhedernes arbejdsmiljøarbejde rettet mod børn og unge peges der på, at begrundelserne for at unge oftere kommer ud for ulykker end andre, netop har med deres uerfarenhed at gøre (Nielsen, 2012: 23). Erfaring er dog et vidt begreb. Dels har lærlinge erfaringer med sig ind i uddannelsesforløbet enten fra tømrerbranchen eller fra andre jobs og sammenhænge, og dels er *deres bevægelse fra novice til ekspert* forskelligartet og afhængig af den kontekst, den foregår i. Hvis vi antager, at erfaring i en eller anden forstand er relateret til unges mulighed for at vurdere, hvordan deres opgaver skal løses, og hvis løsningen af opgaverne har betydning for deres arbejdsmiljø og sikkerhed, lægger det op til et mere differentieret ungdomsbegreb, som Nielsen og kollegaer allerede har peget på (Nielsen et al., 2013). Hvis ung ikke bare er ung af alder, og lærling ikke er lig med mangel på erfaring, kan vi undslippe antagelser om uerfarenhed og i stedet fokusere på forskelle i erfaring, og de mulighedsbetingelser, der er knyttet til erhvervelse af erfaring i de organisationer, lærlingene arbejder i og bruger som grundlag for opøvelse af kløgtig praksis. Det giver dermed ikke mening, alene på baggrund af alder (og i vores tilfælde her, det at være lærling), at have antagelser om graden af arbejds erfaring og risikovillighed (ibid).

I det følgende vil jeg vende tilbage til spørgsmålet om, hvordan lærlingenes sunde fornuft, er sund og fornuftig – og undersøge om der kan være tale om udøvelse af kløgt, når lærlingene tilsidesætter reglerne og opnår balance mellem foranstaltninger og fornuft.

---

<sup>86</sup> Jf. informationsmateriale fra det Europæiske Arbejdsmiljøagentur, se: <https://osha.europa.eu/da/publications/factsheets/63>.

## Udøvelse af kløgtighed i tømrerjobbet<sup>87</sup>

Lærlingenes fortællinger om, hvordan der tages beslutninger om, hvor 'meget sikkerhed' der skal til ved konkrete arbejdsopgaver, har fyldt forholdsvis meget i interviewene med lærlingene. Balancen mellem at *passé på sig selv* og *pakke sig ind i bobleplast* er ikke altid helt klar. Lærlingenes erfaringer med arbejdet spiller ind på denne definition af balance, som Sune beskriver det i det følgende:

*"Så tror jeg igen, at vi skal tilbage til den der sunde fornuft der, fordi. Altså, hvis man skulle lave et eller andet deroppe, jo, man kan blive ved og ved og ved og ved med at sætte stilladser op hele vejen rundt altså. Men der er jo også en butik, man skal have til at køre rundt jo altså. Og det kan da godt være sikkert, og der stadigvæk sker noget".*

Regler om arbejdsmiljø og sikkerhed er ikke det samme som sikkerhed, på samme måde som overtrædelse af reglerne ikke er ensbetydende med usikkerhed eller skader. Lærlinge ved, at man kan komme til skade, på trods af at reglerne overholdes, og at det gælder om at tænke sig om i nuet. Ofte ses overtrædelse af reglerne som årsag til, at ulykker sker (jf. Mascini, 2005, Desmond, 2007), men sådan er det ikke i følge lærlingenes erfaring, som jeg tidligere har været inde på. Erfaringsmæssigt ved lærlingene, at det som regel går godt, om end de, som for eksempel John, er bekymret for at skade deres ryg – eller at de, efter at have løftet i en årrække, erkender, at "de ikke kan mere".

Jeg har vist, at erfaring, håndtering og rangering i forhold til opgaverne og tildelingen af disse varierer uafhængig af alder, tid i firma og dygtighed i objektiv forstand, fordi disse fænomener også er knyttet til situationer og relationer. Dermed kendetegnes lærlingenes udvikling fra ny

---

<sup>87</sup> Jf. Knudsens betegnelse 'phronetic seamanship' (Knudsen, 2008:299).

til gammel lærling mere ved op- og nedture og individuelle håndteringer af relationer, rangering og positionering, end af en stadig akkumulering af erfaring og viden. Det betyder dog ikke, at de ikke konstant erfarer, håndterer og rangerer (sig selv og andre) og derigennem skaffer sig adgang til opgaver, som igen skaber det, som de forudsætter. Det beror på, at de lærlinge, som starter på uddannelsen, er en differentieret gruppe, dels aldersmæssigt og dels erfaringsmæssigt, og samtidig er deres forudsætninger for skoleundervisning meget forskellig, og de firmaer, de arbejder i som lærlinge, er også meget forskellige, hvad angår de opgavetyper, de arbejder med og den oplæring og det arbejdsfællesskab, firmaerne tilbyder<sup>88</sup>.

Sund fornuft betegner derfor en søgen efter socialt og faglige acceptable løsninger for udførelsen af opgaver - den gyldne middelvej. Den støtter ikke op om regeloverholdelse og er dermed i tråd med Dreyfus brødrenes beskrivelse af, at bevægelsen mod ekspert handler om at slippe reglerne og handle intuitivt ud fra egne erfaringer. Hvis arbejdsmiljø primært betragtes som implementering af et system, en færdig pakke, ved hvilken færre skader og ulykker skal opnås, så er udøvelsen af sund fornuft ikke specielt godt nyt. Men, hvis arbejdsmiljø derimod betragtes som et flydende praksisfelt, hvor balancen mellem sikkerhed som regler og tryghed i nuet afstemmes, så kan sund fornuft muligvis danne udgangspunkt for en ny form for sikkerhedslæring. Hvis regler bliver intuitive via erfaring, så mister de deres regelbundne karakter. At arbejdsmiljø handler om at begrænse de sundhedsskadelige effekter af arbejde, synes for lærlingene at fortabe sig i fokus på enkeltstående regler. Opøvelse af erfaring - i en bevægelse fra regel-efterfølgelse til intuitive handlinger baseret på erfaring - kan måske skifte fokus fra, om man må løfte 22 kilo til, hvordan løser vi opgaven under hensyntagen til fællesskabets bedste.

---

<sup>88</sup> Dette er Aarkrog også inde på (2012: 39).





## Konklusion

Lærlingenes håndtering af farlige situationer og etablering af arbejdssikkerhed viste sig at være et spørgsmål om at kunne udføre sit arbejde på en måde, så man følte sig tryk. Oplevelsen af tryk i arbejdet etableredes ved at deltage i både skolens og arbejdspladsens praksisfællesskaber, hvor ad hoc-justeringer, brug af skabeloner (frem for tegninger) og kropslig styrke og ro – blev skabt via agens i nuet. Ved at forholde sig til det konkrete, har jeg vist, at lærlingene etablerer erfaringer, der siger dem, at foranstaltninger ikke kan erhverves én gang for alle. Mestring af de nutidige udfordringer fremstår dermed mere attraktive at dygtiggøre sig i, end fremadrettet planlægning i henhold til regler om arbejdsmiljø. Endvidere har jeg argumenteret for, at lærlinge udfører farligt arbejde, fordi de føler sig tryk, forstået som den måde de stræber efter kompetent håndtering af opgaverne i nuet.

I denne konklusion vil jeg vende tilbage til de spørgsmål, som jeg indledningsvis stillede: hvad sikkerhed er for lærlinge og hvordan får de adgang til denne sikkerhed. Til sidst i konklusionen vil jeg diskutere afhandlingens konklusioner i forhold til mulige anvendelser af disse i videre forskning samt i det praktiske arbejde med lærlinges arbejdssikkerhed.

## Hvordan får man adgang til viden som lærling?

Lærlingenes uddannelse til tømrere foregår som en vekslen mellem teoretiske tømrerfaglige opgaver, udførelse af disse i praksis og det praktiske, daglige arbejde i tømrerfirmaet. Denne læringstilgang kan siges at henvise til henholdsvis episteme og techne som de dyder der vægtlægges. Jeg har vist, at adgang til viden sker ved lærlingenes deltagelse i udførelsen af opgaverne, og at adgang også etableres ved at 'se', ved at bruge ting, fordi de derved kan etablere forbindelser mellem ting, teorier og opgaver. Via deltagelse i arbejdet lærer lærlingene en fleksibel tilgang til løsningen af opgaverne. Flexibiliteten handler både om, at opgaverne kan udføres på mange forskellige måder, at svendene vil 'have det forskelligt, men også om, at det, der er rigtigt i en situation, er forkert i en anden. Hermed indskrives praktisering af sikkerhed og arbejdsmiljø i en kontekst, hvor der er flydende grænser for, hvad der betragtes som hensigtsmæssigt.

Afhandlingens teoretiske udgangspunkt har været, at adgang til sikker viden sker via situerede praksisser (se blandt andre Lave og Wenger, 1991, Gherardi og Nicolini, 2002, Boholm og Corvellec, 2011). Undervejs er det analytiske fokus drejet i en mere ontologisk retning. Jeg har betegnet dette som en ontologisk vending i studiet af arbejdssikkerhed. Vendingen består i, at risiko og arbejdssikkerhed i stedet for kun at tænkes som socialt konstrueret, også er knyttet til materialitet, plads, fysiske ting og trygheden i disse. Håndtering af opgaver er knyttet til kropslige erfaringer med ting og til en form for viden der viser sig ved evnen til at se, hvad man skal og til at høre, hvorvidt et tag er trygt at bevæge sig på. Materialiteten angår både lærlingenes brug af ting (værktøj, materialer, personlige værnemidler og andre foranstaltninger) og deres udførelse og skabelse af ting.

Arbejdssikkerhed er dermed forbundet til sikkerhed forstået som tryghed. Behovet for at etablere tryghed opstår der, hvor resultatet eller det, der kommer ud af det, er usikkert, hvor der er noget på spil (jf. Rosa, 1998, Aristoteles, 2000). Analyserne i kapitel 5 viste, at for meget fokus på farer anses for at være en risikofaktor i sig selv. Etablering af tryghed handler om at prøve tingene selv, og om at finde ud af hvordan man gebærder sig. Den epistemiske viden - de generelle handleanvisninger - figurerer som en slags målestok for hvorvidt den måde man gør tingene på er rigtige eller ej. Techne er imidlertid det spor, de arbejder ud af - men når uheldet er ude, eller bøvlet griber forstyrrende ind i den fremadrettede bevægelse, benytter lærlingene sig af phronesisk viden for at finde en ny vej ud af situationen.

## **Om udførelse af farligt arbejde – hvad er sikkerhed?**

Jeg har vist, at lærlingene relaterer sig til viden om farer primært som kropsliggjorte erfaringer, både med arbejdet generelt og med farlige situationer specifikt. Oplevelsen af tryghed i udførelsen af opgaverne opnår de ved netop at arbejde, både i skolens værksted og i deres virksomhed, hvor ad hoc justeringer, brug af skabeloner (og i nogen grad tegninger) og kropslig styrke og ro – skabes via agens i nuet. Den objektificerende epistemiske viden (eksempelvis om farlige stoffer eller løftegrænser) bruges ofte som en form for normativ justering i vurderingen af handlinger, men denne viden har tilsyneladende svært ved at blive en del af de skønsmæssige etiske vurderinger, der foretages i konkrete situationer.

Grunden til, at lærlingene bliver ved med at udføre det farefulde arbejde, når de ved, det er farligt, er altså, at det farefulde arbejde også indebærer mulighed for at etablere tryghed. Det farlige arbejde er en del af selve pladsens logik, og det er i håndteringen af farerne, at lærlingene kan vise sig som dygtige lærlinge, kompetente håndværkere og duelige mænd. Der er altså andre former for viden end den formelle arbejdsmiljøviden der danner udgangspunkt for praksis. Usikre situationer og opgaver indebærer dermed også en mulighed for, at 'uheld' og 'ulykke' potentielt kan erstattes med 'held' og 'chance'. Når lærlingene (og svendene) smider deres værktøj til hinanden, mens de arbejder i 7. sals højde (i stedet for at gå ned af stilladset og aflevere værktøjet direkte til kollegaen), så er det fordi, det sjældent går galt, og dermed er tid og kræfter sparet. Denne vurdering af mulighederne for gevinst er en del af den måde, som de farefulde og usikre opgaver også opfattes, vurderes og styres i forhold til.

## Afhandlingens bidrag til forskning i arbejdssikkerhed

Spørgsmålet om, hvorfor lærlingene udfører arbejde, som er farligt, skal kobles sammen med spørgsmålet om, hvad sikkerhed er, og hvordan den frembringes. Dette er i tråd med andre etnografiske undersøgelser af arbejdssikkerhed, og specielt har Gherardi og hendes kolleger bidraget til etableringen af forestillingen om, at sikkerhed er praksis (Gherardi og Nicolini, 2002) – eller 'doing', som Baarts betegner det (Baarts, 2009). Denne tilgang har været vigtig, fordi den flytter fokuset fra sikkerhed, som regler og system, til arbejdsfællesskabernes praksis.

Denne afhandlings bidrag til en antropologi om arbejdssikkerhed ligger

dels i dens empiriske afgrænsning, og dels i præciseringen af et mere ontologisk fokus. Hermed har jeg kunnet skelne mellem uvished som en del af arbejdet (og livet), mens tryghed peger på noget, der kan etableres i udførelsen af opgaver, uanset om de er farefulde eller ej. Hermed bliver det tydeligt, at betegnelsen 'risikovillighed' ikke nødvendigvis taler til den virkelighed lærlinge oplever i forhold til sikkerhed på arbejde, fordi det for dem handler om at etablere tryghed via håndtering.

Med hensyn til det empiriske udgangspunkt, så mener jeg, det har været afgørende, at alle uddannelsens dele har været en del af dette projekt. Det er afgørende, at både skoledelen og virksomhedsdelen tænkes sammen i en undersøgelse af, hvordan elever indskrevet på disse uddannelser praktiserer uddannelse. Når det gælder undersøgelsen af arbejdssikkerhed, bliver vigtigheden ikke mindre. Erhvervsuddannelsen til tømrer er bygget op på en sådan måde, at det netop er i uddannelsens skoledel, at forskellige løsningsmodeller er lettest at indføre. Men samtidigt er det, som vist på de foregående sider, i praksis i virksomhederne, at skolens lærdom skal omsættes. Afhandlingen er et vidnesbyrd om, at overføringen fra teori til praksis allerede på skolen kan være svær, som vist med eksemplet fra trappeforløbet. Skolen er selv en del af praksis – og dens legitimitet som 'en uddannelse til tømrer' synes koblet op på en vis kobling til de værdier, der i øvrigt findes indenfor branchen.

Afhandlingen bidrager med viden om, at grunden til at lærlingene udfører farligt arbejde ikke kun handler om at de mangler information eller at lærlinge er særlig risikovillige, men at risikopraksis snarere har at gøre med den almindelige praksis på byggepladserne (jf. Wacquant, 1995). Praksis handler om, at man som lærling kan vise sig som én, der påtager sig opgaverne, evner at holde fokus og derigennem kan skabe tryghed for sig selv og kollegerne. Mit studie adskiller sig fra eksempelvis Vaughans studier i og med, at der blandt lærlingene ikke er tale om en normalise-

ret eller systematisk undervurdering af risiko, men om en hverdag, hvor farer og skader ses som en del af uforudsigeligheden (jf. Malaby, 2002). Farerne filtreres fra, ved at kroppen vender sig til det farlige og ikke en ignorering af kendte regler og faglige normer. Jeg har været inde på, at Desmond (2007) heller ikke genfinder Vaughans (1998) normalisering blandt de amerikanske brandmænd, som netop mener, de følger reglerne. Ved at følge reglerne mener de, at de faktisk er trygge.

Desmond viser imidlertid, at alle regler ikke altid følges; heller ikke når det går godt, og der ikke sker nogen ulykker. Forestillingen om, og tilslutningen til reglerne, er dermed så stærk, at de ikke lægger mærke til det, når de ikke følges; det er først, når det går galt, at man efterfølgende ser, at man ikke overholdt alle regler. Heller ikke denne tilgang har jeg fundet blandt lærlingene. Deres arbejde er slet ikke så velorganiseret, at der er blevet dannet nogen fælles opfattelse af, at reglerne beskytter. Tværtimod har jeg vist, at de ikke tror på, at reglerne beskytter – det er deres erfaring og sunde fornuft, der beskytter.

Analyserne af tømrerlærlinges arbejdssikkerhed bekræfter på mange måder tidligere etnografisk forskning i håndtering af risiko på arbejde. Denne forskning peger på, at farer i arbejdet dels håndteres på måder, som gavner fællesskabet mellem kollegaer, som Haas (1977) og Brun (1995) har vist. Wacquant (1995) pegede på den mandige løsningsorientering som håndtering, og dermed kan arbejdet i farefulde miljøer forstås som en måde at være mand på (jf. West og Zimmermans (1987) terminologi). Både Baarts (2004/ 2009), Knudsen (2009) og Grøn (2008) har tematiseret forholdet mellem regler og praksis relateret til arbejdssikkerhed og viser alle, at regler om sikkerhed på arbejde i praksis støder ind i praksisfeltets opfattelser af, hvordan sikkerhed etableres, nemlig via praktisk erfaring. At lovgivningens mål er at korrigere adfærd er ikke så overraskende, men i forhold til arbejdspraksis kan reglerne fremstå som

undergravende for legitimiteten af faglige vurderinger og udøvelse af phronesis, dømmekraft.

Analyserne har vist, hvordan lærlinges praksis i fællesskabet habituerer en form for accept af, at risiko eksisterer. Lærlingene fokuserer dermed på håndteringen af de konkrete opgaver og af deres plads i firmaet og den betydning, det har. Dette peger på, at lærlingenes mulighed for at ændre praksis i fællesskabet på den ene side synes meget begrænset, samtidigt som lærlinge, på meget forskelligt vis, tager deres plads i firmaet, og nogle derfor godt kunne tænkes en rolle som forandringsagenter. Det afgørende er imidlertid, at det, de skal være agent for, er skabt udenfor praksisfællesskabet og kan risikere at fremstå som netop udefrakommende; som noget, der ikke handler om at skabe tryghed i nuet, men om at forholde sig til en generaliseret information. Dermed etableres en slags modsætning mellem nuet og ikke-nuet, hvor den generaliserede information (risiko) ikke findes i nuet, men et andet sted. Indimellem etableres en resonans mellem de to tider, men ofte udebliver den, og bliver dermed bliver generaliseret information svær at omsætte i virkelighedens nu.

Denne ontologiske vending skal dog ikke opfattes som ekskludering af kontekst. Jeg har fundet begge disse teoretiske begrebssæt relevante for analyserne, om end jeg argumenterer for, at en ontologisk vending i sikkerhedsforskningen er et skridt nærmere den verden, hvor arbejdet gøres. Forbedringer af sikkerhed på arbejdspladserne må tage udgangspunkt i, hvad sikkerhed er for dem, den angår og ikke kun i, hvordan deres opfattelse står i forhold til systemets opfattelse. Et materielt fokus vender analysen om; praksis handler ikke kun om at ændre holdninger til arbejdsmiljø, men om det materielles mulige videnspotentialer.

På baggrund af analyserne kan man derfor sige, at ting netop er risiko -

at håndteringen og relationerne til ting både er risiko og sikkerhed. Lærlingene opnår viden ved at relatere sig til ting via brug, og, ved erfaringer med arbejdsopgaver i et praksisfællesskab, etableres viden om, hvordan man via håndtering kan skabe tryghed i arbejdet. Jeg stillede tidligere spørgsmålet, om man i analyserne af lærlinges arbejdssikkerhed kan operere både med en ontologisk opfattelse af risiko, som et objektivt faktum i verden, samtidigt med at sikkerhed er situeret, socialt og forhandlet? Jeg mener, der kan svares ja til det spørgsmål. En sikkerhedsontologi, hvor sikkerhed er tryghed i nuet, bør ikke essensliggøre sikkerhed, men netop se nuet som en stadighed, der både forbinder sig til fortid og fremtid via situeret praksis. Når risiko filtreres fra, forskydes risikoen væk fra nuet og bliver et fravær i epistemologisk forstand.

Den generaliserede, videnskabelige arbejdsmiljøviden og viden om risiko, som lærlingene undervises i, overføres ikke direkte til deres praksis, fordi deres erfaring viser dem, at bekymring for fremtiden skaber usikkerhed (og ulykker). Det er evnen til at tage de rigtige beslutninger i nuet, som skaber tryghed. At gøre noget nu, for at undgå noget i fremtiden, har vanskelige kår, da det oftest er utilfredshed i nuet, der fører til ønsket om forandring (og dermed den fremtid, som nuet må forventes at kaste af sig) (Dewey, 1929, 1938).

Spørgsmålet er så, hvad man kan bruge dette til i det praktiske arbejde med forbedringer i arbejdsmiljøet? I det følgende vil jeg vende tilbage til spørgsmålet om lærlinges mulighed for at agere forandringsagenter i forhold til bedre arbejdsmiljø og større sikkerhed på deres arbejde.



## Sikrere arbejdsmiljø for lærlinge – vejen videre

Jeg indledte afhandlingen med en beskrivelse af, hvordan nye tømrersvende blev opfordret: ”pas på jer selv derude”. Da jeg senere interviewede byggeformanden, gentog han betydningen af, at man som tømrer skal ”have vished for, at man kommer helskindet hjem fra arbejde igen”. De foregående analyser har dog vist, at den form for vished (ontologisk), om at man kommer hjem igen, ikke er mulig at etablere. Arbejdet er omfattet af en form for usikkerhed, en uvished, som refererer til livet selv, og som man ikke kan give garantier for. Dette udløser ikke en tilstand af eksistentiel angst, men er snarere et bagtæppe for de strategier og handlinger, der giver mening i nuet. Jeg har vist, at sikkerhed som tryghed i at udføre arbejdsopgaverne, etableres situationelt. Nogle gange planlægges opgaverne med hensyn til sikkerhed, andre gange ikke, men hver gang forsøges opgaverne løst på den bedst mulige måde. Tryghed refererer dermed ikke til en absolut vished om sikkerhed, men til situationer, hvor noget er på spil og noget skal håndteres. Tryghed står derfor i forhold til risiko, som sikkerhed overfor fare: Hvis fare og skade er uundgåelig, er der ikke nogen ide i at etablere tryghed. Behovet for etablering af tryghed opstår, når situationer er uklare, dårligt planlagte og indeholder muligheder for agens og forbedring (jf. Boholm, 2010, Rosa 1998, 2010, Whyte, 2009).

Helt grundlæggende er der derfor behov for at inddrage en tematik omkring ’følelse af tryghed’ i arbejdsmiljøundervisningen. Det vil være en anerkendelse af den grundlæggende menneskelige viden; at arbejdet og livet er usikkert (i eksistentiel forstand). Når det er sagt, er det en udfordring at udbedre trygheden i nuet til også at omfatte planlægning fremad. I den sammenhæng er det vigtigt, at arbejdsmiljøundervisningen (og kurser heri) ikke kun handler om arbejdsmiljø. Arbejdsmiljø er

ikke en isoleret størrelse, og derfor vil isolerede løsninger i arbejdsmiljøet ikke bringe de færre skader og ulykker, som man ønsker sig. Dette er ikke nødvendigvis ny viden, men i mangel af muligheder for at fokusere på alt fokuseres ofte på det ene: nemlig arbejdsmiljøet som lovgivning og system.

Betydningen af at være en kompetent håndværker, der evner at foretage skønsmæssige vurderinger, er vigtigt i branchen. Hvis dømmekraften sættes ud af spil i relation til arbejdssikkerhed, og den type sikkerhed kun skal handle om at følge regler, så vil arbejdsmiljøet have svært ved at blive en attraktiv kompetence for tømrere.

Analyserne har vist, at evnen til at foretage skønsmæssige vurderinger starter allerede i læretiden. Lærlingene oplever fra begyndelsen, hvordan de mange forskellige måder at løse opgaverne på, er en meget central del af deres læring. Samtidigt har jeg vist, hvordan betydningen af at skabe balance i den måde, man prioriterer på, er central. På den baggrund mener jeg, at arbejdsmiljøundervisningen i højere grad kunne inddrage netop vurderingsaspektet i forhold til sikkerhed. Anvendelse af regler og vurderinger af, hvornår de skal anvendes, kunne tematiseres. Den afgørende faktor for at forstå, hvordan sikkerhed praktiseres, og hvorfor bestemte praksisser fremstår som sund fornuft, er netop udøvelse af vurderinger: Og heri ligger den potentielle mulighed for at forankre uddannelse af tømrerlærlinge i arbejdssikkerhed. Vurderinger er et vilkår, de arbejder under rent fagligt. Vurderinger kan også, på denne baggrund, danne udgangspunkt for udøvelsen af kløgtigt tømrerarbejde.

I et forebyggelsesperspektiv kan snakken om tryghed i nuet forekomme naiv – for hvis kløgtighed opnås i den praktiske virkelighed, hvordan kan arbejdsmiljøstandarder så tænkes implementeret? Problemet med de høje ulykkestal blandt er der stadig. Jeg mener, at en større grad af

eksplicitering af, at uvished og fare er den del af arbejdet kunne give arbejdsmiljøundervisningen større legitimitet. Dermed kan man i større grad tale til den virkelighed, som lærlingene oplever, og som også lærerne og mestrene er en del af. Arbejdsmiljø er godt egnet til dilemmaundervisning, eksempelvis via spørgsmål som: hvis du vidste, hvad du ved om asbest i dag, hvordan ville du så handle i tidligere situationer, hvor I har arbejdet med asbest? Eller i forhold til tryghed og sikkerhed som kropslig erfaring; hvordan opleves forskellen på at arbejde på et godt og et dårligt stillads? At tryghed er noget, man etablerer ved at lære at håndtere en situation, er en erfaring der etableres allerede på skolen - og er dermed et godt udgangspunkt for at tale om arbejdsmiljø som håndtering af ens arbejde.

*Varme og lys en kold vintermorgen.*





## Resumé

Denne afhandling handler om arbejdssikkerhed blandt tømrerlærlinge i Danmark. Ifølge ulykkesstatistikkerne kommer unge i byggebranchen oftere end andre til skade ved arbejdsulykker. Forbedringer i arbejdsmiljøet, via oplysning og holdningsændringer, er blevet fremsat som en mulig vej for at nedbringe antallet af ulykker og reducere skader blandt dem, der arbejder i branchen. En forhåbning som blandt andet er grundlaget for indførelsen af en ny arbejdsmiljøundervisning på erhvervsskolernes byggefag.

I afhandlingen undersøger jeg vilkårene for, om denne forhåbning kan skabe forbedringer i arbejdsmiljøet. Information og formidling af viden er en meget brugt metode til at skabe interventioner og ændre praksis, men desværre er der også mange forhindringer, der gør, at metoden ikke altid får den ønskede effekt i praksis. Med udgangspunkt i et etnografisk feltarbejde blandt tømrerlærlinge, både på erhvervsskolen og i deres praktikvirksomheder, undersøger jeg derfor, hvordan praksis etableres, både på skolen og i virksomhederne, og hvordan viden om (i en mere teoretisk forstand) kan skabe *viden om*, *hvordan man gør* (i en mere praksisorienteret, situeret forstand).

Sikkerhed og arbejdsmiljø er sjældent et emne, som lærlingene selv

bringer op, men via fokus på, hvordan deres faglige læring foregår, viser jeg, at den faglige læring og deres sikkerhedslæring er forbundne. Denne læring konstituerer sig via kroppens håndtering af opgaverne (ved at betjene værktøj og bruge materialerne til at bygge ting), og via faglig teori og information om arbejdsmiljø. Antallet af ulykker i byggebranchen, samt mine egne observationer af forskellige arbejdspraksisser, der ikke er helt efter bogen, kan tolkes som udtryk for, at tømrerlærlingene lærer at arbejde usikkert i løbet af deres uddannelse. I afhandlingen argumenterer jeg imidlertid for, at lærlingene via deres uddannelse og arbejde lærer at etablere tryghed i deres arbejde. Følelsen af tryghed i arbejdet betyder ikke, at de ikke indimellem føler sig bange eller gør noget, der er farligt, men det hentyder til en løsningsorienteret fokusering på nuet, og på at håndtere opgaverne på en, i situationen, hensigtsmæssig måde.

Afhandlingen tager udgangspunkt i den forskel, der er mellem ulykkesstatistikernes objektiverede viden om risiko og den erfaring, som lærlingene har af sikkerhed og risiko i arbejdet. For at undersøge, hvorfor lærlingene tilsyneladende udfører arbejde, som er farligt, har jeg nødvendigvis taget udgangspunkt i lærlingenes oplevelse af farer på arbejde og deres vurderinger af, hvordan de tackles. I stedet for en objektiv tilgang til risiko har jeg anlagt et undersøgelsesfokus, der er subjektivt: Hvordan konstrueres fare og sikkerhed i lærlingenes arbejdsfællesskaber i løbet af deres uddannelse?

I det første kapitel redegøres for afhandlingens empiriske grundlag og feltarbejds gennemførelse. I kapitel 2 redegør jeg for den måde, som lovgivningen om arbejdsmiljø er forbundet til tømreruddannelsens arbejdsmiljøkurser, og undersøger den sikkerhedsmæssige praksis i forbindelse med elevernes arbejde i værkstederne. I kapitel 3 er det empiriske afsæt feltarbejdet hos én lærling i hans virksomhed. Jeg viser, at den måde, arbejdet udføres på, ikke kun er relateret til uvidenhed om

regler eller negligering af farlige situationer, men også er et udtryk for, at det er via håndtering af de opgaver, der er, at lærlingen og hans kollegaer etablerer sig som tømrere og mænd.

Videre anlægger jeg et mere konkret fokus i analyserne og undersøger den måde, hvorpå lærlingene bruger og bygger ting. Jeg beskriver en ontologisk vending i min forståelse af lærlinges arbejdssikkerhed, som jeg har fremskrevet i forhold til tingenes viden i kapitel 4, og risiko i kapitel 5. Den ontologiske vending handler om, at jeg fra at have fokus på, hvad sikkerhed er *for* lærlingene (altså spørgsmålet om hvordan de opfatter det) i stedet rettede fokus mod, hvad sikkerhed *er* for lærlingene. Analyserne i kapitel 4 peger på, at sikkerhed ikke kun drives frem af holdninger, men også er knyttet til arbejdet med ting, da tingene i sig har en viden, som lærlingene får del i, hvad enten det handler om faglig viden eller om sikkerhedsviden. I kapitel 5 indkredser jeg mere eksplicit lærlingenes opfattelse af risiko på arbejde med udgangspunkt i interviews med lærlingene. Deres opfattelser af, hvad risiko er, og hvordan det skal håndteres, er forbundet til de erfaringer, de har af arbejdet. I kapitel 6 fokuserer analyserne netop på de vilkår for tryghed i arbejde, som lærlingene er en del af på arbejdspladsen. Lærepladsen tematiseres som et sted, hvor der er forskelligartede normer for, hvad en lærling kan og må. Jeg viser, hvordan lærlinge ved at benytte forskellige strategier for at få en god placering i firmaet kan få adgang til opgaver og positioner, som øger deres muligheder for læring – og for praktisering af sikkerhed.

Afslutningsvis konkluderer jeg, at arbejdssikkerhed for lærlingene handler mere om tryghed end om sikkerhed, forstået som vished for sikkerhed. For meget fokus på farer anses for at være en risikofaktor i sig selv: Det handler om at prøve tingene selv, om at finde ud af, hvordan man gebærder sig. Deres erfaring tilsiger dem, at det, som skaber tryghed

og redder dem fra at komme til skade, er en kompetent vurdering og handling i nuet. Denne kompetente handling kan være svær at definere, endsige udføre og er afhængig af, hvem man er, og hvilken position man har i firmaet.



## Summary

This thesis is about occupational safety among carpentry apprentices in Denmark. According to national and international statistics on occupational accidents, young people in the construction industry are injured in accidents more often than older people. Dissemination of information as a way to instil attitudinal change has been proposed by the authorities as well as by the construction industry as a possible way to reduce the number of accidents and injuries. The government has promoted a higher level of knowledge about risks and hazards as a way to prevent accidents and improve the general working environment. This has been the background for introducing a new safety training program into the building trades in Denmark's vocational colleges.

I examine the conditions for these prospective improvements in the working environment. Information and dissemination of knowledge is a widely used method to create interventions and change practice, but unfortunately there are also many obstacles to achieving the desired effect - safer working environment for apprentices. Based on ethnographic fieldwork among carpentry apprentices, both in vocational colleges and in their apprenticeship companies, I explore into the working practice among apprentices and examine how practice is established and how the tasks at hand is handled by the apprentices. Further, possible links bet-

ween theoretical knowledge and practice-oriented, situated knowledge are examined.

Through an analysis of how apprentices learn the theoretical/technical skills of their trade, I found that safety learning is an integrated, albeit not explicit, part of learning to become a carpenter. Learning occurs through a combination of the body's handling of tasks (by operating tools and using materials to build things) and theory and safety information. The number of accidents in the construction industry, as well as my own observations of different work practices that are not 'by the book', indicate that carpenter apprentices acquire unsafe working habits during their training. I argue, that apprentices in practice accept unsafe conditions (understood as uncertainty about the outcome of their actions), but that they - in these conditions - learn how to establish a sense of security in their work. To feel secure at work does not mean they never feel scared, or that they never do anything dangerous, but refers to a solution-oriented focus on the present; where knowledge of how to manage tasks in the actual is what is valued.

In order to investigate why apprentices apparently work dangerously, I have taken as a starting point the apprentice's own experiences of hazards at work and their assessments of how these can be tackled. Instead of an objective approach to risk, I use a subjective investigative focus: How are risk and safety constructed in the apprentice's working communities during their training?

In the following I briefly outline the themes of the chapters:

In Chapter 1 the empirical basis and the fieldwork implementation is outlined. In Chapter 2 I present how occupational safety legislation is

related to the safety training program, and examine the safety practices relating to apprentices' work in the workshops. In Chapter 3 the empirical fieldwork focuses on one apprentice at his workplace. I show that the way work is done not only relates to ignorance of rules or neglect of dangerous situations, but also reflects how it is through the handling of tasks that the apprentice and his colleagues establish themselves as carpenters and men.

Further, in Chapter 4, I employ a more concrete analysis of the working environment of the apprentices. The focus is on how they *learn through working with things*. In this analysis I propose an ontological turn in the analysis of safety at work. The ontological turn is about shifting focus from how apprentices perceive safety to a focus on what safety means to them. The analysis presented in Chapter 4 indicates that safety is not only driven by information and knowledge, but is also related to the experience of working with physical things. I argue, that by using things (tools and equipment) the apprentices develop an understanding of how things work, through which they establish a sense of security and trust in their own competent handling of the tasks.

In Chapter 5 the focus is more explicitly how apprentices perceive risk based on interviews with them. In the analysis, their perceptions of what risk is and how to handle it are related to the notions of experience and practice based senses of security already established.

In Chapter 6 apprenticeship is thematised as a place (referring to the Danish term for apprenticeship, which literally reads: learningplace). The analysis focuses on the way that apprentices, by using different strategies, can improve their ranking in the company and through that gain access to tasks and positions that increase their opportunities for learning - and for practicing safety.

I conclude that occupational safety for apprentices is more about feeling secure (establishing security) than about certainty of a safe or non-risky working practice. The thesis argues, that a one-sided focus on hazards is considered to be a risk factor in itself: since workplace safety is about trying things out for oneself and finding out how to behave/act accordingly. Apprentices' experience indicates to them that what creates a feeling of security, and saves them from getting injured, are competent assessments and actions in the present. This competent action can be difficult to define, let alone perform, and depends on who you are in the company.

## Litteraturliste

**Arbejds miljø i Dansk Byggeri** (2011) Udgivet i samarbejde mellem Dansk Byggeri og Arbejds miljøforlaget ApS.

**Arbejdsulykker. Anmeldte arbejdsulykker 2005-2010** (2011). Arbejdstilsynets årsopgørelse 2010. 2. udgave. Arbejdstilsynet.

**Aristoteles** (2000) *Etikken*. Oversat af Søren Porsborg. Det lille Forlag.

**Aristoteles** (1936) *Ethica Nicomachea*. Oversat af Niels Møller. Levin & Munksgaard.

**At opleve dilemmaet. Hvordan defineres en arbejdsmiljøkompetence og hvordan kan man undervise i arbejdsmiljø?** (2008). Arbejds miljørådet og Undervisningsministeriet.

**Aven, Terje og Ortwin Renn** (2009) On risk defined as an event where the outcome is uncertain. *Journal of Risk Research*, 12(1): 1-11.

**Baarts, Charlotte** (2004) Viden og Kunnen – en antropologisk analyse af sikkerhed på en byggeplads. Ph.d. afhandling, Arbejds miljøinstituttet og Københavns Universitet.

**Baarts, Charlotte** (2009) Collective individualism: the informal and emergent dynamics of practicing safety in a high-risk work environment, *Construction Management and Economics*, 27: 949-957.

**Barth, Fredrik** (2002) An Anthropology of Knowledge. *Current Anthropology*, 43(1): 1- 18.

- Beck, Ulrik** (1997) *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Bekendtgørelse om brug af personlige værnemidler, Arbejdstilsynets bekendtgørelse nr. 1706 af 15. december 2010**
- Bekendtgørelse af lov om arbejdsmiljø**. LBK nr 1072 af 7. september 2010.
- Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang bygge og anlæg**. BEK nr 340 af 13/04/2012.
- Bloch, Charlotte** (2003) Følelsernes skjulte spil i Akademia. I: L. Højgaard & D.M. Søndergaard (eds), *Akademisk Tilblivelse: Akademia og dens kønnede befolkning*. København: Akademisk Forlag. Pp. 121-157.
- Boholm, Åsa** (2003) The Cultural Nature of Risk: Can there be an Anthropology of Uncertainty? *Ethnos*, 68(2): 159–178.
- Boholm, Åsa og Hervé Corvellec** (2011) A relational theory of risk. *Journal of Risk Research*, 14(2): 175- 190.
- Bourdieu, Pierre** (1990) *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre** (1998) *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford University Press.
- Breslin, F. Curtis, Jessica Polzer, Ellen MacEachen, Barbara Morrongiello og Harry Shannon** (2007) Workplace injury or ‘part of the job’? Towards a gendered understanding of injuries and complaints among young workers, *Social Science & Medicine* 64: 782- 793.
- Brun, Jean-Pierre** (1995) Work Activity and Subjectivity: A Behind-the-Scenes Look at the Work of Linemen, *Relations industrielles/ Industrial Relations*, 50(4): 811-825.
- Bruner Edward M** (1986) Experience and its Expressions, i: *The anthropology of Experience*, Victor W. Turner og Edward M. Bruner (eds.) University of Illinois Press, p. 3- 32.
- Bundgaard, Helle** (2003) Lærlingen. Den formative erfaring. I: *Ind i Verden. En grundbog i antropologisk metode*. Kirsten Hastrup (ed.). Hans Reitzels Forlag: 51-70.

- Butler, Judith** (2010) *Kønsballade*. Forlaget THP.
- Clark, Candace** (1990) Emotions and Micropolitics in Everyday Life: Some Patterns and Paradoxes of "Place". I: *Research Agendas in the Sociology of Emotions*, Theodore D. Kemper (ed.), State University of New York Press: 305-333.
- Clark, Candace** (1997) *Misery and Company: Sympathy in Everyday Life*. University of Chicago Press, Chicago & London.
- Clark, Candace** (2004) Emotional Gifts and "You First" Micropolitics. Niceness in the Socioemotional Economy. I: *Feelings and Emotions. The Amsterdam Symposium*. Anthony S. R. Manstead, Nico Frijda, Agnetta Fischer (eds.), Cambridge University Press; 402-421.
- Connell, R. W.** (1995) *Masculinities*. Polity Press.
- Czarniawska, Barbara** (2007) *Shadowing and other techniques for doing field-work in modern societies*, Liber, Copenhagen Business School Press.
- Danish Work Environment Authority** (2009) Arbejdstilsynets årsrapport. <http://arbejdstilsynet.dk/~media/at/at/05-information/04-andre-informations-materialer/arbejdstilsynet/aarsrapporter/aarsrapport12009pdf.ashx>
- Dalsgård, Anne Line** (2003) Teksten. Kunsten at fortælle. I: *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. Kirsten Hastrup (ed.). Hans Reitzels Forlag: 325-342.
- Dalsgård, Anne Line** (2004) *Matters of Life and Longing. Female Sterilisation in Northeast Brazil*. Museum Tusulanum Press.
- DeJoy, David M** (2005) Behaviour change versus culture change: divergent approaches to managing workplace safety. *Safety Science* 43: 993- 1012.
- Desmond, Matthew** (2006) Becoming a firefighter. *Ethnography*, 7(4): 387-421.
- Desmond, Matthew** (2007) *On the Fireline. Living and Dying with Wildland Firefighters*. The University of Chicago Press.
- Dewey, John** (1929) *The Quest for Certainty*. Gifford Lectures.
- Dewey, John** (1938) *Experience and Education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series, Simon & Schuster.

- Douglas, Mary og Aaron Wildavsky** (1983) *Risk and Culture. An Essay on the Selection of Technological and Environmental Dangers*. University of California Press.
- Douglas, Mary** (1986) *Thought styles: critical essays on good taste*. Sage Publications Ltd.
- Douglas, Mary** (1994) *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*. Routledge.
- Dreyfus, Hubert L. og Stuart E. Dreyfus** (1986) *Mind Over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. The Free Press.
- Dyreborg, Johnny** (2006) *Mellem papiret og virkeligheden. Institutionaliserings af sikkerhed i byggebranchen*. Ph.d. afhandling, Institut for Miljø, Teknologi og Samfund, RUC og Arbejds miljøinstituttet.
- ‘En strategi for arbejdsmiljøindsatsen frem til 2020’** (2011). Aftaletekst mellem regeringen og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, og Det radikale venstre.
- European Agency for Safety and Health at Work** (2007): Factsheet 70 - Young Workers – Facts and figures. Exposure to risks and health effects.
- Flyvbjerg, Bent** (2001) *Making Social Science Matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, Bent** (2010) Fem misforståelser om casestudiet. I: *Kvalitative Metoder. En Grundbog*. Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (eds.). Hans Reitzels Forlag: 463- 487.
- Fra forhandling til konsensus: 10 år med BAR Bygge- og Anlæg** (2008). Branchearbejds miljørådet Bygge- og Anlæg.
- Gherardi, Silvia, Davide Nicolini og Francesca Odella** (1998a) What Do You Mean By Safety? Conflicting Perspectives on Accident Causation and Safety Management in a Construction Firm. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 6(4): 202- 213.
- Gherardi, Silvia, Davide Nicolini og Francesca Odella** (1998b) Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations: The Notion of Situated Curriculum. *Management Learning*, 29(3): 273- 297.



- Gherardi, Silvia og Davide Nicolini** (2002) Learning a Trade: A Culture of Safety in Practice, *Organization*, 9(2): 191-223.
- Gherardi, Silvia** (2006) *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Oxford: Blackwell.
- Gherardi, Silvia** (2009) Introduction: The Critical Power of the 'Practice Lens'. *Management Learning*, 40(2): 115-128.
- Gherardi, Silvia** (2012) *How to Conduct a Practice- Based Study: Problems and Methods*. Edvard Elgar Publishing Limited
- Glendon, Ian og Neville A. Stanton** (2000) Perspectives on Safety Culture. *Safety Science*, 34(1-3): 193- 214.
- Goffman, Erving** (1951) Symbols of Class Status. *The British Journal of Sociology*, 2(4): 294- 304.
- Goffman, Erving** (1959) *Vårt rollespill til daglig*. "The Presentation of the Self in Everyday Life". Ny udgave Pax Forlag, 1992.
- Grasseni, Cristina** (ed.) (2009) *Skilled Visions. Between Apprenticeship and Standards*. The EASA SERIES. Vol 6. Berghahn Books, NY and Oxford.
- Gray, Garry C.** (2009) The Responsibilization Strategy of Health and Safety. Neo-liberalism and the Reconfiguration of Individual Responsibility for Risk. *British Journal of Criminology*, 49: 326- 342.
- Grytnes, Regine** (2011) Making the Right Choice! Inquiries into the Reasoning Behind Young People's Decisions about Education. *Young*, 19(3) 333-351.
- Grøn, Sisse M.F.** (2008) *Sikkerhedskultur og arbejdspraksis hos lastvognschauffører – en fortælling om frihed og tanketorsk*. Ph.d. afhandling. Det Nationale Forskningscenter for Arbejds miljø og Roskilde Universitetscenter.
- Hale, Andrew R. og Jan M. Hovden** (1998) Management and culture: the third age of safety. A review of approaches to organizational safety, health and environment. In: A.M.Feyer, A. Williamson (eds.) *Occupational Injury: Risk, Promotions and Interventions*. Taylor and Francis Ltd. London, 129- 165).
- Hale, Andrew** (2000) Editorial: culture's confusions. *Safety Science* 34: 1-14.
- Hanks, William** (1996) *Language & Communicative Practices*, WestviewPress.

**Hanks, William F.** (1991) Foreword. In: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Jean Lave og Etienne Wenger. Cambridge University Press.

**Hansen, Rasmus Præstmann** (2009) *Autoboys.dk En analyse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på automekanikeruddannelsen*. Ph.d. afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

**Hasse, Cathrine** (2003) Den antropologiske læreproces, i: *Ind i Verden*, K Hastrup (ed), 2003, p. 71- 92.

**Haukelid, Knut** (2008) Theories of (safety) culture revisited - An anthropological approach, *Safety Science* 46: 413- 426.

**Haas, Jack** (1977) Learning Real Feelings: A Study for High Steel Ironworker's Reactions To Fear and Danger. *Work and Occupations*, 4: 147.

**Henare, Amiria, Martin Holbraad og Sari Wastell** (2007) Introduction: thinking through things. In: *Thinking Through Things. Theorising Artefacts Ethnographically*, Amiria Henare, Martin Holbraad og Sari Wastell (eds.), s. 1-31.

**Håndbogen – arbejdsmiljø i bygge og anlæg** (2012) Branchearbejdsmiljørådet for bygge og anlæg.

**Ingold, Tim** (2000) *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. Routledge, London and New York.

**Jackson, Michael** (1996) Introduction: Phenomenology, Radical Empiricism, and Anthropological Critique, in: *Things as They Are. New Directions in Phenomenological Anthropology*, Michael Jackson (ed.): 1- 50.

**Jackson, Michael** (1983) Knowledge of the Body. *Man* 18(2): 327- 245.

**Jöhncke, Steffen, Mette Nordahl Svendsen og Susan Reynolds Whyte** (2004) Løsningsmodeller. Sociale teknologier som antropologisk arbejdsfelt. I: *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. Kirsten Hastrup (ed.). Hans Reitzels Forlag: 385-408.

**Juul, Ida** (2005) *På sporet af erhvervspædagogikken. Om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industriteknikerlevernes møde med vekseluddannelsessystemet*. Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Knudsen, Fabienne** (2005/2006) Sømandskab. Arbejdsidentitet og sikkerhedsregler hos danske sømænd. *Tidsskriftet Antropologi*, 51: 7-22.
- Knudsen, Fabienne** (2009) Paperwork at the service of safety? Workers' reluctance against written procedures exemplified by the concept of 'seamanship'. *Safety Science*, 47: 295-303.
- Knudsen, Fabienne og Sisse Grøn** (2010) Making sense of fishermen's risk perception. *Policy and Practice in Health and Safety*, 8(2): 78-94
- Koudahl, Peter** (2004) *Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse*. Ph.d. afhandling, Roskilde Universitetscenter.
- Kvale, Steinar** (1994) *InterView. Introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, Jean og Etienne Wenger** (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, Jean** (1999) Læring, mesterlære og social praksis. I: Mesterlære. *Læring som social praksis*, Klaus Nielsen og Steinar Kvale (eds.). Hans Reitzels Forlag.
- Levinson, Bradley A. og Dorothy Holland** (1996) The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction, in *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Bradley A. Levinson, Douglas E. Foley, Dorothy C. Holland, (eds). State University of New York Press, s. 1-54.
- Lund, Johan og Leif E. Aarø** (2004) Accident prevention. Presentation of a model placing emphasis on human, structural and cultural factors. *Safety Science* 42, 271-324.
- Lupton, Deborah** (1999) *Risk*. Routledge London and NY.
- Malaby, Thomas M.** (2002) Odds and Ends: Risk, Mortality, and the Politics of Contingency. *Culture, Medicine and Psychiatry* 26: 283-312.
- Marchand, Trevor H.J.** (2010) Introduction: Making knowledge: explorations of the indissoluble relation between mind, body, and environment. In: *Making Knowledge. Explorations of the Indissoluble Relation Between Mind, Body and Environment*, Trevor H.J. Marchand (ed). Wiley-Blackwell.

**Marcus, George E.** (1995) Ethnography in/of the World System: The emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24: 95-117.

**Mascini, Peter** (2005) The Blameworthiness of Health and Safety Rule Violations. *LAW & POLICY*, 27( 3): 472-490.

**Meinert, Lotte** (2001) *The Quest for a Good Life. Health and Education among Children in Eastern Uganda*. Ph.d.-række nr. 19, Institut for Antropologi.

**Mik-Meyer, Nanna og Kaspar Villadsen** (2007) *Magtens former: sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. Hans Reitzels Forlag.

**Moore, Sally Falk** (1978) *Law as Process : An Anthropological Approach*. London, Henley and Boston, Routledge & Kegan Paul.

**Nielsen, Kent J., Lars-Peter Andersen, Regine Grytnes, Iben Louise Karlsen, Pete Kines, Flemming Lander, Jens Lauritsen og Martha Nina Ozmec** (2012) *Ulykker og sikkerhedspraksis i Bygge-og Anlægsbranchen. Slutrapport*. Arbejdsmedicinsk klinik, Regionshospitalet Herning, Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø, Ulykkesanalysegruppen, Odense Universitetshospital.

**Nielsen, Kent Jacob** (2008) *Den kulturformende sikkerhedsorganisation*. Ph.d. afhandling. Psykologisk Institut, Århus Universitet og Arbejdsmedicinsk klinik, Regionshospitalet Herning.

**Nielsen, Klaus og Steinar Kvale** (red) (2003) *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. Akademisk Forlag.

**Nielsen, Klaus og Steiner Kvale** (1999) *Mester Lære. Læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag.

**Nielsen, Mette Lykke, Johnny Dyreborg, Pete Kines, Kent J. Nielsen og Kurt Rasmussen** (2013) Exploring and Expanding the Category of 'Young Workers' According to Situated Ways of Doing Risk and Safety – a Case Study in the Retail Industry. *Nordic journal of working life studies*, 3(3): 219-243.

**Nielsen, Mette Lykke** (2012) Adapting 'The Normal' – Examining Relations between Youth, Risk and Accidents at Work. *Nordic journal of working life studies*, 2(2): 71-85.

**Nævestad, Tor-Olav** (2010) Evaluating a safety culture campaign: Some lessons from a Norwegian case. *Safety Science*, 48: 651-559.

**Otto, Ton** (2005) Concerns, norms and social action: notes on Fredrik Barth's analytical model. *Folk: journal of the Danish Ethnographic Society*, 46/47: 143-157.

**Poder, Poul** (2010) Når medarbejdere håndterer hinandens følelser – om betydningen af kollegers 'other emotion management' for deres identitetsarbejde. I: *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 12 årg. Nr 3.

**Polanyi, Michael** (1969) Tacit Knowing: Its Bearing on Some Problem of Philosophy, 1962 in: *Knowing and Being*. Essays by Michael Polanyi, Majorie Grene (ed.), 159-180.

**Quay, John** (2003) Experience and Participation: Relating Theories of Learning. *The Journal of Experiential Education*, 26(2):105- 116.

**Rasmussen, Kurt, Claus D. Hansen, Kent J. Nielsen og Johan H. Andersen** (2011): Incidence of Work Injuries amongst Danish Adolescents and their association with Work Environment Factors. *American Journal of Industrial Medicine* vol.54, p.143-152.

**Redegørelse om Arbejds miljø og sikkerhed i EUD-uddannelserne** (2009) Byggeriets Uddannelser.

**Richter, Anne og Christian Koch** (2004) Integration, differentiation and ambiguity in safety cultures. *Safety Science*, 42: 703-722.

**Rosa, Eugene** (1998) Metatheoretical foundations for post-normal risk. *Journal of Risk Research*, 1: 15-44.

**Rosa, Eugene** (2010) VIEWPOINT: The logical status of risk – to burnish or to dull. *Journal of Risk Research*, 13(3): 239- 253.

**Roepstorff, Andreas** (2004) Vidensstistik. Fem bud for en praktisk vidensantropologi. I: *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*, Kirsten Hastrup (ed.). Hans Reitzels Forlag: 365-384.

**Salminen, Simo** (2004): Have young workers more injuries than older ones? An international literature review. *Journal of Safety Research* 35, 513-521.

- Selmer, Bodil** (1998) *Overvejelser om gyldighed og etnografisk metode*. Arbejds-papir. Afdeling for Etnografi og Socialantropologi, Aarhus Universitet.
- Sennett, Richard** (2009) *The Craftsman*. Penguin Books.
- Spradley, James P.** (1980) *Participant Observation*. Harcourt Brace Jovanovich College Publ.
- Strathern, Marilyn** (1990) Artefacts of History Events and The Interpretation of Images, i: *Culture and History in the Pacific*, Jukka Siikala (ed), The Finnish Anthropological Society.
- Strathern, Marilyn** (2004) *Partial Connections*. Updated Edition. AltaMira Press, Oxford.
- Strati, Antonio** (2007) Sensible Knowledge and Practice-based Learning. *Management Learning*, 38(1): 61–77.
- Sørensen, Marianne Søgaard** (2009) *Planing or planning or what's happening to faglighed in Danish vocational education*. Ph.d afhandling, Institut for Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Thiel, Darren** (2007) Class in construction: London building workers, dirty work and physical cultures. *The British Journal of Sociology*, 58(2): 227- 251.
- Thorpe, Holly** (2010) Bourdieu, Gender Reflexivity, and Physical Culture: A Case of Masculinities in the Snowboarding Field. *Journal of Sport and Social Issues*, 34(2): 176-214.
- Turner, Victor M.** (1986) Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthro-pology of Experience, i: *The Anthropology of Experience*, Turner, M. Victor og Edward M. Bruner: 33-44.
- Turner, Nick og Garry C. Gray** (2009) Socially constructing safety. *Human Relations*, 62(9): 1259- 1266.
- Törner, Marianne og Anders Pousette** (2009) Safety in construction - a com-prehensive description of the characteristics of high safety standards in con-struction work, from the combined perspectives of supervisors and experienced workers. *Journal of Safety Research*, 40: 399- 409.

- Van Maanen, John** (1988) *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago Guides to Writing, Editing and Publishing.
- Vaughan, Diane** (2005) Normalization of Deviance: Signals of Danger, Situated Action, and Risk, i: *How Professionals Makes Decisions*, Henry Montgomery et al (eds), 255ff.
- Vaughan, Diane** (1998) Rational Choice, Situated Action, and Social Control. *Law & Society Review*, 32(1): 23-61.
- Vaughan, Diane** (2004) Theorizing disaster. Analogy, historical ethnography, and the Challenger accident. *Ethnography*, vol 5(3): 315-347.
- Wacquant, Loïc J. D.** (1995) Pugs at Work: Bodily Capital and Bodily Labour Among Professional Boxers. *Body & Society*, 1(1): 65-93.
- Wadel, Cato** (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. Seek a/s.
- West, Candace og Don H. Zimmerman** (1987) Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2): 125- 151.
- Whyte, Susan** (2009) Epilogue, i: *Dealing with uncertainty in contemporary African lives*, Liv Haram og C. Bawa Yamba (eds.): 213- 216.
- Wikan, Unni** (1992) Beyond the words: the power of resonance. *American ethnologist*, 19(3): 460-482
- Willis, Paul** (1997) *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Ashgate.
- Wolcott, Harry F.** (1982) The Anthropology of Learning. *Anthropology & Education Quarterly*, XIII(2): 83- 108.
- Wolcott, Harry F.** (1995) *The Art of Fieldwork*. Altamira Press.
- Zahavi, Dan** (2003) *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag.
- Øje på arbejdsmiljøet. Underrapportering af arbejdsulykker** (2012) Rapportering af arbejdsulykker til Arbejdstilsynet og registrering af arbejdsulykker i skadestuen på Odense Universitetshospital. En analyse af rapporteringsgraden af anmeldelser for arbejdsulykker til Arbejdstilsynet. Udgivet af LO, København.
- Aarkrog, Vibe** (2012) *Fra teori til praksis. Undervisning med fokus på transfer*. Munksgaard.







