



SINTEF Teknologi og samfunn
Gruppe for skole- og
utdanningsforskning

Postadresse: 7465 Trondheim
Besøksadresse: S.P. Andersens vei 5
7031 Trondheim
Telefon: 73 59 03 00
Telefaks: 73 59 03 30

Foretaksregisteret: NO 948 007 029 MVA

SINTEF RAPPORT

TITTEL

**Kunnskapsløftet på reise I:
Første delrapport for prosjektet
Kunnskapsløftet – et løft også for fag- og yrkesopplæringen?**

FORFATTER(E)

Vidar Havn, Berit Kvalsvik Teige, Trond Buland, Christin Tønseth,
Liv Finbak, Ragnhild Lian og Ingunn Hybertsen Lysø

OPPDRAKSGIVER(E)

Utdanningsdirektoratet

RAPPORTNR. SINTEF A8578	GRADERING Åpen	OPPDRAKSGIVERS REF. Anette Qvam	
GRADER. DENNE SIDE Åpen	ISBN 978-82-14-04596-3	PROSJEKTNR. 50013800	ANTALL SIDER OG BILAG 135
ELEKTRONISK ARKIVKODE S:5093/kunnskapsloftet/sluttrapport_151108_rt_Liv_BK T_270109_word.doc		PROSJEKTLEDER (NAVN, SIGN.) Berit K. Teige	VERIFISERT AV (NAVN, SIGN.) Trond Buland
ARKIVKODE	DATO 2009-02-16	GODKJENT AV (NAVN, STILLING, SIGN.) Thomas Dahl, Forskningsjef	

SAMMENDRAG

Rapporten som nå foreligger, *Kunnskapsløftet på reise I*, er første delrapport i en serie på fire i forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen. Den foreliggende rapporten er en forventningsstudie hvis formål har vært å kartlegge sentrale aktørers forventninger til ulike sider av Kunnskapsløftet. Hovedmålsettingen med en slikt forventningsstudie har vært å gi en oversikt over forhistorien til Kunnskapsløftet, status ved oppstart, og hvilke forventninger sentrale aktører har til implementeringen og forventa resultat av reformen.

Hovedkonklusjonen som kan trekkes er at Kunnskapsløftet ikke er en "rett fram" og ferdig utmeislet oppskrift/ide. På reisen som Kunnskapsløftet nå har lagt ut på, vil den møte mange utfordringer som kan føre til både "frikobling" og "frastøtning". Det vil si at noen organisasjoner og aktører ikke uten videre vil implementere alle de endringene som reformen i utgangspunktet legger opp til – nå eller senere. Det observeres stor ambivalens til Kunnskapsløftet. Økt lokal frihet og mer fleksibilitet er ikke uten videre positivt for alle – selv opplæringskontorer signaliserer at de ønsker statlige retningslinjer for arbeidet som de føler de har blitt pålagt i forhold til innføringen av reformen. Det råder stor usikkerhet på alle nivåer knyttet til hvilke dokumentasjonsordninger som skal gjelde for den videregående opplæringen. Det vil si at det stilles spørsmål om det skal være fritt fram for lokale dokumentasjonsversjoner eller om staten bør inn med mer styring. Opplæringskontorenes nye rolle er uklar i forhold til Kunnskapsløftet. Et par sentrale problemstillinger som vi reiser i rapporten er: Hvilken rolle spiller hovedorganisasjoner og bransjeforeningers i Kunnskapsløftet på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, og hvilken innvirkning kan de få på fag- og yrkesopplæringen? Videre, hvilken rolle spiller NAV i den norske- fag og yrkesopplæringen? Vi har trukket inn denne siste problemstillingen fordi vi observerer at NAV ofte er en sentral aktør i forhold til voksne i fagopplæringen.

STIKKORD	NORSK	ENGELSK
GRUPPE 1	Utdanning	Education
GRUPPE 2	Skole/Bedrift	School/Enterprises
EGENVALGTE	Livslang læring	Lifelong learning
	Arbeidsmarked	Labour market

INNHALDSFORTEGNELSE

1	Innledning	6
1.1	Fagopplæringssystemets forventninger til Kunnskapsløftet.....	6
1.2	Bakgrunnen for evalueringen av Kunnskapsløftet.....	6
1.3	Evalueringen av fag- og yrkesopplæringen – mandat.....	7
1.4	Datagrunnlag.....	7
1.5	Forskningsmiljøene i evalueringen.....	8
1.6	Kort om de enkelte forskerne:.....	9
1.7	Rapportens innhold og oppbygging.....	9
2	Sammendrag	12
3	Norsk fag og yrkesopplæring i et historisk perspektiv	16
3.1	Innledning	16
3.2	I begynnelsen var... ..	17
3.3	Industrialisering	17
3.4	Norsk utdanning under okkupasjonen	19
3.5	”The golden age”	19
3.6	Det svarte gullet, økt industrialisering og sosialisme under press	20
3.7	Da bobla sprakk	21
3.8	Med kurs for kunnskapsøkonomien.....	22
3.9	Det nye årtusenet.....	24
3.10	Kunnskapsløftet	26
3.11	Fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet	26
3.12	Organisering av fag- og yrkesopplæringen.....	28
3.13	Praksisbrev	29
3.14	Retten til videregående opplæring – inklusive voksne	30
3.15	Norsk fag og yrkesopplæring - oppsummert	30
4	Kunnskapsløftet løftes inn: Sentrale aktørers strategier for informasjonsspredning ...	32
4.1	Informasjonsflyt mellom direktorat/ departement og fylker.....	32
4.2	Partene i arbeidslivet versus strategier for informasjon.....	34
4.2.1	NHO	34
4.2.2	LO/Fellesforbundet	34
4.2.3	KS.....	34
4.2.4	NBF	34
4.3	Regionalt og lokalt informasjonsarbeid	35
4.4	Opplæringskontorenes vurdering av informasjonstilgang	37
4.5	Informasjonstiltak iverksatt av opplæringskontorene.....	40
4.6	Kunnskap om reformen i lærebedriftene	41
4.7	Strategier for informasjonsspredning - oppsummert	43
5	Ulike aktørers forventninger til Kunnskapsløftet	46
5.1	Partene i arbeidslivet sine forventninger til Kunnskapsløftet.....	46
5.1.1	NHO	46
5.1.2	LO og Fellesforbundet (FB).....	47
5.1.3	KS.....	47
5.1.4	NBF	48
5.2	Reformen som reform - <i>ett</i> sentralt element i en større endringsprosess.....	48
5.3	Bredde versus dybde: om endringer i antall utdanningsprogram og programområder	51
5.4	Nye læreplaner – lokal tilpasning	55
5.5	Grunnleggende ferdigheter	57
5.6	Underveisvurdering.....	58

5.7	Dokumentasjon	62
5.8	Hva savnes?	64
5.9	Ulike aktørers forventninger til reformen - oppsummert.....	66
6	Kunnskapsløftet og samarbeid skole - næringsliv.....	68
6.1	Partene i arbeidslivet om samarbeidet mellom skole og næringsliv.....	69
6.1.1	NHO	69
6.1.2	LO/Fellesforbundet (FB).....	69
6.1.3	KS.....	70
6.1.4	NBF	70
6.2	Samarbeid på regionalt nivå.....	71
6.3	Samarbeid på lokalt nivå – utgangspunktet varierer.....	72
6.4	Kunnskapsløftets betydning for samarbeidet skole - lærebedrift	74
6.5	Samarbeidsarenaer	77
6.6	Samarbeid skole – arbeidsliv oppsummert	79
7	Kunnskapsløftet og opplæringskontorenes rolle.....	82
7.1	Hva mener partene i arbeidslivet om rollen til opplæringskontorene?.....	83
7.1.1	NHO	83
7.1.2	LO/Fellesforbundet (FB).....	83
7.1.3	KS.....	83
7.1.4	NBF.....	84
7.2	Hvordan vurderer fylkene rollen til opplæringskontorene?.....	85
7.3	Hvordan vurderer opplæringskontorene sin egen rolle i Kunnskapsløftet?.....	87
7.4	Samspillet mellom fylkeskommuner og opplæringskontor	88
7.5	Lærebedrifter uten tilknytning til et opplæringskontor.....	90
7.6	Opplæringskontorene sin rolle i Kunnskapsløftet – oppsummert:	92
8	Forventninger om effekter av Kunnskapsløftet	94
8.1	Hvilke forventninger har partene i arbeidslivet om effekter av Kunnskapsløftet?	94
8.1.1	NHO	94
8.1.2	LO/Fellesforbundet(FB).....	94
8.1.3	KS.....	94
8.1.4	NBF.....	95
8.2	Hvilke forventninger har opplæringskontorene til effekter av Kunnskapsløftet?	95
8.3	Frafall.....	96
8.4	Kompetanse.....	98
8.5	Kvalitet.....	100
8.6	Reformens betydning for spesielle grupper	102
8.6.1	Minoritetsspråklige og lærekandidater.....	103
8.6.2	Voksne lærlinger.....	103
8.7	Forventninger om effekter av Kunnskapsløftet - oppsummert	103
9	Oppsummering, drøfting og veien videre.....	106
9.1	Kunnskapsløftet på reise	106
9.2	Endringskynisme eller entusiasme for Kunnskapsløftet?	107
9.3	Er Kunnskapsløftet en tvetydig reform?	108
9.4	Kunnskapsløftet som ”Marketing Concept”	109
9.5	Kunnskapsløftet og partene i arbeidslivet.....	109
9.6	Informasjonsspredning.....	110
9.7	Forventninger til Kunnskapsløftet	112
9.8	Kunnskapsløftet og samarbeidet mellom skole og næringsliv	113
9.9	Kunnskapsløftet og opplæringskontorene sin rolle.....	114
9.10	Kunnskapsløftet og sentrale aktørers forventninger til effekter	115
9.11	Avsluttende kommentarer	116
	Litteraturliste.....	117

Forord

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet foreligger nå *Kunnskapsløftet på reise I*. Dette er første rapport i en serie på i alt fire som SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning sammen med NTNU skal levere i forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen.

Den foreliggende rapporten har hatt som formål å kartlegge ulike aktørers forventninger til Kunnskapsløftet. De aktørene som har gitt sin stemme til denne forventningsstudien er sentrale parter i arbeidslivet på nasjonalt nivå, fagopplæringsledere fra de fleste fylkene, samt ett bredt utvalg av ledere for opplæringskontor rundt om i det vidstrakte land.

Kroppen til rapporten er i all hovedsak Vidar Havn sitt verk. Han har både samlet data og skrevet brorparten av kapitlene IV, V, IV, VII og VII. Hode og hale, det vil si kapitlene III og IX, er ført i pennen av henholdsvis Berit K. Teige, Christin Tønseth og Liv Finbak, og Berit K. Teige og Trond Buland. Berit K. Teige har også skrevet Kap II. Redigering og korrekturlesing er teamwork. Så takk til dere alle som var med på oppløpssiden.

Vi må også takke alle de som har bidratt med intervju, innspill og survey-data. En spesiell takk går til NHO, LO, Fellesforbundet, KS og Norges Bilbransjeforbund som stilte opp til intervju på kort varsel helt i innspurten til ferdigstillingen av rapporten. Dere har alle bidratt med svært verdifulle opplysninger samt at vi har fått tilgang til interne dokumenter, brosjyrer etc. som har vært, og vil bli, verdifulle data også for vårt videre arbeid.

Endelig vil vi takke vår alltid positive prosjektsekretær Ingrid Aalberg som har hatt ansvaret for den tekniske sammenfatningen av rapporten.

Vi håper at resultatet som foreligger vil gi nyttige innspill til Kunnskapsløftets videre reise.

Trondheim, 15. november 2008

Berit Kvalsvik Teige
Prosjektleder

1 Innledning

Dette er første rapport i evalueringen av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen. Rapporten er i all hovedsak basert på resultater fra en forventningsstudie med intervjuer blant sentrale aktører på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, samt en spørreskjemaundersøkelse til samtlige opplæringskontor.

1.1 Fagopplæringssystemets forventninger til Kunnskapsløftet

Innledningsvis ønsker vi å belyse hvordan sentrale aktører på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå i fagopplæringssystemet ser på innføringen av Kunnskapsløftet. Detaljert retter studien oppmerksomheten mot hva aktørene oppfatter som viktige utfordringer i dagens fag- og yrkesopplæring, hvordan de fortolker reformen, og hvilke scenarier de ser for seg knyttet til Kunnskapsløftet. Formålet med denne delen av evalueringen er å gi et bilde av:

- (i) Reformens intensjoner, mål og virkemidler rettet mot fag- og yrkesopplæringen.
- (ii) Hvordan ulike aktører i fagopplæringen har vært forberedt på reformen, hvilke kunnskaper de har hatt og hvordan de har opplevd informasjonsarbeidet i tilknytning til reformen.
- (iii) Hva sentrale aktører oppfatter som viktige utfordringer i dagens fag- og yrkesopplæring.
- (iv) Hvordan sentrale aktører i fagopplæringssystemet ser på innføringen av Kunnskapsløftet, hvordan de fortolker reformen og hvilke forventninger de har til reformens effekter.

En slik forventningsstudie blant sentrale aktører vil tjene flere formål. Den vil kunne si noe om status ved oppstart av reformen og viktige aktørers vurderinger av og forventninger til den, samtidig som den også vil fungere som en referansestudie som vil kunne gjøre det lettere å forstå og forklare erfaringer og resultater av reformen i ettertid.

1.2 Bakgrunnen for evalueringen av Kunnskapsløftet

I det siste tiåret har det vært rettet stor oppmerksomhet mot kvaliteten i norsk grunnopplæring. Samtidig har det vært en bred politisk enighet knyttet til målsettingen om å skape verdens beste skole. Norsk og internasjonal forskning har imidlertid pekt på grunnleggende svakheter i den norske skolen som hindrer måloppnåelse i forhold til å skape like forutsetninger, tilpasset opplæring, høy gjennomføringsgrad og gode grunnleggende ferdigheter. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring pekte imidlertid på utfordringer i forhold til læringsmiljø, læringsstrategier, svakt læringsutbytte i grunnleggende ferdigheter og store forskjeller som følge av sosial bakgrunn. Videre ble det pekt på lav gjennomføringsgrad, for svak kultur for læring og at opplæringen i for liten grad var tilpasset den enkelte elev og lærling. Det ble også pekt på utfordringer som mer var knyttet til mangelfull kompetanse blant ledere og lærere, utfordringer i forhold til styring, strategi og forvaltning. I meldingen ble det foreslått en rekke tiltak i forhold til å møte disse utfordringene og videreutvikle og øke kvaliteten i norsk skole. Disse tiltakene utgjorde i sin tur et grunnlag for utformingen av innholdet i Kunnskapsløftet. Målet med Kunnskapsløftet ble gitt følgende formulering i rundskriv F-13/04 fra 2004:

Målet med reformen er at det beste i grunnopplæringen i Norge ivaretas og utvikles videre – slik at elever og lærlinger settes bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft. Målene det skal arbeides i mot, skal bli tydeligere. Elevene og lærlingenes grunnleggende ferdigheter skal styrkes. Samtidig ligger skolens

sentrale rolle som formidler av verdier, allmenndannelse og kultur fast. Skolen møter stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset opplæring og differensiert opplæring ut i fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg.

Tiltakene som fulgte Kunnskapsløftet, i tillegg til innføringen av nye læreplaner for hele grunnopplæringen, var blant annet innføring av nye fag, utvidelse av timetall, strukturendringer i videregående opplæring, kompetanseutvikling/kompetanseheving blant lærere/instruktører og endringer i ansvarsfordelingen mellom forvaltningsnivåene.

Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å sette i gang en forskningsbasert evaluering av reformen i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet. Hensikten var å belyse og dokumentere i hvilken grad utfordringene for grunnopplæringen og intensjonene med reformen slik den legges frem i St.meld. 30 (2003-2004) Kultur for læring, følges opp og gir resultater i praksis. Evalueringen skal utføres i tidsrommet høsten 2006–våren 2011.

Evalueringen skal som helhet ta utgangspunkt i fem hovedområder: Innhold og læringsutbytte, tilpasset opplæring, struktur og gjennomføring, fag- og yrkesopplæring i skole og bedrift, og forvaltningsnivå og oppgavedeling i grunnopplæringen – med vekt på implementering og gjennomføring av reformen og kompetanseutviklingsstrategien. Her har SINTEF Teknologi og samfunn i samarbeid med NTNU fått i oppdrag å evaluere fag- og yrkesopplæringen.

1.3 Evalueringen av fag- og yrkesopplæringen – mandat

Evalueringen av fag- og yrkesopplæringen er en gjennomgående studie som favner både implementering, innhold, organisering, gjennomføring og effekter av reformen. Det er bred enighet om at det er lite forskning om norsk fagopplæring og kvaliteten på denne (Hagen 2005, Høst 2008). Evalueringen av Kunnskapsløftet ble dermed vurdert som en sjelden anledning til en helhetlig studie av fag- og yrkesopplæringen over noe tid.

Intensjonene og målsettingen i Kunnskapsløftet favner vidt og gjelder hele grunnopplæringen. Kunnskapsløftet er imidlertid lite eksplisitt med hensyn til tiltak i fag- og yrkesopplæringen. I vår del av evalueringen retter vi oppmerksomheten mot følgende områder innenfor fag- og yrkesopplæringen:

1. Fagopplæringssystemets forventninger til Kunnskapsløftet
2. Implementering og iverksetting
3. Opplæringskontorenes rolle og funksjon
4. Kompetanseutvikling og kompetanseutviklingsstrategi
5. Innholdet i fag- og yrkesopplæringen
6. Vurderings- og prøveformer
7. Samspill skole – lærebedrift
8. Særskilte grupper
9. Effekter av Kunnskapsløftet for fag- og yrkesopplæringen

I denne rapporten presenteres resultatene av en studie som retter oppmerksomheten mot de forventningene sentrale aktører i fag- og yrkesopplæringen har til Kunnskapsløftet.

1.4 Datagrunnlag

Rapportens datagrunnlag favner både kvantitative og kvalitative data. Forventningsstudien er for det første basert på delvis strukturerte intervjuer med 17 av 19 fagopplæringsledere i fylkeskommunene. Intervjuene ble gjennomført i perioden november 2007 til april 2008, i første rekke i form av telefonintervjuer, men i ett tilfelle også som direkteintervju. Intervjuene varte fra cirka en til vel to timer.

For det andre ble det gjennomført en spørreundersøkelse til samtlige opplæringskontor¹ i perioden mars–april 2008. I alt 361 opplæringskontor ble bedt om å besvare et relativt omfattende elektronisk spørreskjema. Etter to purringer resulterte dette i en svarprosent på spørreundersøkelsen på 64.8 % (234 svar). Undersøkelsen betraktes som meget representativ for norske opplæringskontor. Spørreskjemaet hadde dessuten et betydelig innslag av åpne spørsmål/kommentarmuligheter som respondentene i en nesten overveldende grad benyttet seg av. Dette medførte at spørreskjemaundersøkelsen ved siden av det kvantitative materialet ga et meget bra tilfang også av kvalitative data – i størrelsesorden 120 sider kvalitativt materiale.

Det er gjennomført dybdeintervjuer med LO (Landsorganisasjonen i Norge) og Fellesforbundet (FB)(samlet), NHO (Næringslivets hovedorganisasjon), KS (Kommunenes sentralforbund og Norges Bilbransjeforbund (NBF). Intervjuene, som spenner fra en til tre timer, ble gjennomført i oktober 2008.

Vi har deltatt i ett møte for ledere og nestledere i SRY (Samarbeidsrådet for yrkesutdanningen), ett møte med faglig råd for bygg og anleggsteknikk og ett møte med faglig råd for service og samferdsel. I tillegg har vi deltatt på to samlinger for prosjekt Vandreboka, som blir evaluert av SINTEF Teknologi og samfunn, avdeling for Innovasjon og virksomhetsutvikling. Informasjon fra disse møtene har vært med på å danne bakgrunn for vår analyse.

I datagrunnlaget for forventningsstudien var det også i utgangspunktet planlagt inn bruk av spørreskjemadata fra en nasjonal breddeundersøkelse rettet blant annet mot videregående skoler (yrkesfaglærere og skoleledere) og lærebedrifter. Denne er blitt forsinket slik at vi i denne omgang ikke har tilfredsstillende data fra disse aktørene. Dette betyr at disse aktørenes vurderinger ikke kan trekkes inn i denne forventningsstudien på linje med opplæringskontor og fylkeskommuner. Med bakgrunn i dette er denne forventningsstudien i all hovedsak basert på synspunktene til et representativt utvalg av norske opplæringskontor og majoriteten av fagopplæringsledere i fylkeskommunene.

1.5 Forskningsmiljøene i evalueringen

Evalueringen av fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet er et samarbeid mellom flere forskningsmiljøer. SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning (SINTEF) har prosjektledelsen og det overordnede ansvaret for prosjektet. Underleverandører er tre miljøer ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU). Pedagogisk institutt ved NTNU (NTNU Ped) har et spesielt ansvar knyttet til det pedagogiske innholdet i fag- og yrkesopplæringen. Her vektlegges organisering og innhold i opplæring i lærebedriftene med utgangspunkt i opplæringen til unge lærlinger. Forskningsenheten Voksne i livslang læring (NTNU ViLL) har et spesielt ansvar knyttet til fag- og yrkesopplæringen for voksne, dvs. gruppen som ut fra voksenretten er 24 år eller eldre. Organisering og innhold i opplæringen for voksne og yngre lærlinger vil bli sett i sammenheng. NTNU Program for lærerutdanning (NTNU PLU) bidrar med fagligrådgiving i forhold til prosjektet.

Denne rapporten omfatter for en stor del overordnede aktørers forventninger til Kunnskapsløftet. Her blir mer gjennomgående og overordnede problemstillinger belyst og drøftet. SINTEF er ansvarlig for datainnsamlingen og analysene som er grunnlaget for rapporten, mens NTNU Ped og NTNU ViLL har gitt bidrag til innholdet i forkant av datainnsamlingen. Rapporten er i hovedsak skrevet av forskere på SINTEF, men med bidrag fra forskere på NTNU Ped og NTNU ViLL.

¹ Oversikt laget med utgangspunkt i adresselister fra fylkeskommunene supplert og korrigert gjennom etterfølgende kontakt med bransjer og opplæringskontor. Dette gir grunnlag for å tro at listen med opplæringskontor er rimelig komplett, selv om dette på ingen måte kan garanteres for. Så vidt oss bekjent foreligger det ingen komplett og oppdatert oversikt over norske opplæringskontor pr dato.

1.6 Kort om de enkelte forskerne:

Vidar Havn, som er cand.polit. i sosiologi, er seniorforsker SINTEF Teknologi og samfunn. Vidar er den som har dratt lasset i forhold til å bygge kroppen til denne rapporten.

Berit Kvalsvik Teige, som har Ph.D. fra Leeds University Business School, er forsker ved SINTEF Teknologi og samfunn, samt har prosjektlederansvar for prosjektet. Hun har vært hovedforfatter til Kap II, III og IX.

Trond Buland, med doktorgrad fra NTNU, er seniorforsker ved SINTEF Teknologi og samfunn. Han har vært medforfatter til Kap IX, samt vært med i redaktørgruppen. Ikke minst har Trond bidratt og sørget for riktige vedlegg, samt andre tekniske ting.

Christin Tønseth er cand.polit i Sosiologi og er forsker og nestleder ved NTNU Forskningsenheten voksne i livslang læring (NTNU ViLL). Christin har vært medforfatter til Kap I og III. I tillegg har hun vært med i redaktørgruppa og på dette vis gitt nyttige innspill til de fleste kapitlene i rapporten.

Liv Finbak er dr.scient., med doktorgrad i spesialpedagogikk. Hun har vært ansatt som forsker ved, NTNU ViLL og forløperne for enheten, siden 1998. Liv er medforfatter til kapitlene I og III, samt at hun i stor grad har vært med på redigeringsarbeidet og på denne måten gitt nyttige innspill til innhold og språk.

Ingunn Hybertsen Lysø, som leverer doktorgrad i løpet av året, er ansatt på NTNU, ved Pedagogisk Institutt for å jobbe med evaluering av Kunnskapsløftet, og ved Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse (IØT) som administrator for Ph.D.-programmet EDWOR (Enterprise Development and Work Life Research). Ingunn har vært med som redaktør og gitt nyttige innspill.

Ragnhild Lian Solbak, som har mastergrad i historie fra NTNU, har vært prosjektmedarbeider og for en stor del skrevet alle sammendragene om rollene til partene i arbeidslivet.

1.7 Rapportens innhold og oppbygging

Kap I, som vi er inne i nå, gir en framstilling av fokusområdet for rapporten, om bakgrunnen for evalueringen av Kunnskapsløftet, mandatet for evalueringen, datagrunnlag og metode. Vi gir også en presentasjon av forskningsmiljøet og hvilken rolle de enkelte forskerne har hatt i arbeidet med rapporten.

Kap II gir et sammendrag av funn og problemstillinger som reises i de enkelte kapitlene.

Kap III, som kanskje noen vil oppfatte som teoretisk og unødvendig for rapporten, er skrevet med tanke på å være en av bærebjelkene for hele evalueringen. Vi anser det som viktig å ha kjennskap til fag- og yrkesopplæringens historie samt endringene i samfunnsutviklingen ordningen er prøvd tilpasset. Dette for å ha en plattform gjennom hele evalueringen samt noen bærebjelker og bygge sluttrapporten på. Detaljert tar vi med leseren på en historisk reise i fag- og yrkesopplæringens – fra sin spede begynnelse tilbake i oldtiden og fram til status ved Kunnskapsløftets inntreden. Flere teoretiske perspektiver blir presentert. Blant annet følger vi utviklingen av livslang læring konseptet parallelt med fag- og yrkesopplæringskonseptet.

Kap IV har fått tittelen *Kunnskapsløftet løftes inn: Sentrale aktørers strategier for informasjonsspredning*. Det sentrale fokuset i kapitlet har vært å kartlegge informasjonsflyt til og fra de sentrale aktørene.

Kap V retter blikket mot informantenes eller de ulike aktørene som er intervjuet sine forventninger til Kunnskapsløftet. Som leseren vil oppdage, er det et mangfold av forventninger, men ikke alle er like positive til Kunnskapsløftets ulike sider.

Kap VI tar for seg samarbeid mellom skole og næringsliv i tilknytning til reformen. Som vi viser i kapitlet, framhever sentrale myndigheter at Kunnskapsløftet skal legge til rette for et helhetlig opplæringsløp som skal sees i en videre sammenheng der aktører både på grunnskole og videregående nivå (skole–bedriftsnivå) må samarbeide for å få til en individuell, kvalitativ tilrettelagt opplæring for den enkelte.

Kap VII fokuserer spesielt på opplæringskontorene sin rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet. Opplæringskontorene sin rolle i fag- og yrkesopplæringen er forskningsmessig et ”svart hull”. Kapitlet som foreligger gir nyttige data og innspill, ikke minst i forhold til vårt videre evalueringsarbeid.

Kap VIII omhandler hvilke forventninger partene i arbeidslivet samt fylkene og opplæringskontorene har til effekter av reformen, og hva de ser som viktige forutsetninger for at Kunnskapsløftet skal bidra til en kvalitativt bedre fag- og yrkesopplæring.

Kap IX oppsummerer, drøfter og bringer opp en serie problemstillinger som vi kommer til å fokusere på i det videre arbeidet.

2 Sammendrag

Kap I Innledning

Evalueringen av Kunnskapsløftet – og om den er et løft også for fag og yrkesopplæringen – er en bestilling fra Utdanningsdirektoratet. Første rapport som nå foreligger er i all hovedsak en forventningsstudie som er basert på omfattende datamateriale fra sentrale hovedorganisasjoner, fagopplæringsledere i de fleste fylkene i landet og et representativt utvalg av ledere for ulike opplæringskontor i det vidstrakte land. Vårt utvalg av informanter er ikke helt i tråd med det som var planlagt for rapporten. Dette skyldes i all hovedsak at breddedatastudiet som er satt i gang som del av den storstilte evalueringen av Kunnskapsløftet enda ikke foreligger. Det betyr at vi ikke kan bringe inn data og synspunkter til viktige informantgrupper så som skoleledere og elever/lærlinger. Vårt valg av hovedorganisasjoner – NHO, LO, Fellesforbundet, KS og Norges Bilbransjeforbund – er basert på det faktum at vi i våre videre studier skal fokusere spesielt på tre lærefagområder. Dette er bilfaget lette kjøretøy, helse- og sosialfag samt frisørfaget². Innledningsvis presenterer vi også forskerteamet som har vært knyttet til denne første evalueringsrapporten.

Kap II er det vi er inne i. Vi gir derfor ikke noen videre kommentarer her.

Kap III Norsk fag- og yrkesopplæring³ i et historisk perspektiv

Norsk fag- og yrkesopplæring kan sies å ha hatt en lang og trang fødsel. Slik opplæringssystemet framstår i dag får de skryt fra OECD (2008). Kunnskapsløftet, som er en etterfølger til Reform 94, har ikke gitt rom for hvileskjær. Snarere legger reformen vekt på å få til enda bedre gjennomstrømning, fleksibilitet og lokal tilpassning i forhold til Reform 94 som fikk merkelappen *for rigid*. Det at nasjonale politikktutformere stadig presser på med nye reformer og tiltak kan selvsagt være ankeret i både offentlige og skjulte agendaer. I hvert fall – Kunnskapsløftets innhold og premisser er lagt med grunnlag i den økte globalisering, behovet for nye teknologiske utvinninger og nye måter å organisere arbeidslivet på. Videre er den tuftet på tallenes tale – det at Norge skårer forholdsvis lavt på PISA-målinger sett i forhold til antall norske kroner som bruker per person i norsk grunnutdanning. Ikke minst er den tuftet på en erkjennelse av at altfor mange dropper ut av videregående opplæring, noe som i følge sittende kunnskapsminister, er en av våre mest dramatiske utfordringer da mange av de som dropper ut ikke vil ha et kunnskapsgrunnlag som etterspørres i framtida næringsliv (Regional utdanningskonferanse i Trondheim, 28. oktober 2008). Hvorvidt Kunnskapsløftet vil innfri alle forventningene vil vi vite noe mer om fram i tid. Men som det uttrykkes blant annet av en sentral forsker i Norge, Ole Johnny Olsen (2008), er det tegn i tida som indikerer at bedriftsopplæringen er i ferd med å bli pedagogisert. Videre hevder Olsen at fagopplæringens tradisjonelle autonomi – dens bærebjelke – er blitt betydelig svekket og at norsk fagopplæring er på vei til å bli et rent statlig regulert utdanningssystem (ibid s. 9).

Kap IV Kunnskapsløftet løftes inn: Sentrale aktørers strategier for informasjonsspredning

Kommunikasjon er et komplisert teoretisk område. Det å skulle kommunisere Kunnskapsreformen på en god måte stiller store krav til svært mange aktører. Da vi skrev dette kapitlet var det ikke lett å finne noe framtreddende mønster for hvordan informasjon/kommunikasjon om Kunnskapsløftet foregår, hvordan informasjonen oppleves og ikke minst, kvaliteten på informasjonen som går på kryss og tvers mellom aktører. Det sentrale fokuset i kapitlet har vært å kartlegge informasjonsflyten og hvordan denne oppfattes/oppleves blant informantene. Våre funn viser først og fremst at Kunnskapsløftet er et delt ansvar mellom

² Når det gjelder frisørfaget har vi ikke lyktes å intervju noen aktør på nasjonalt nivå. Vi vil komme tilbake med en mer fullstendig rapportering i vår neste rapport våren 2009.

³ Vi viser til Hagen, A. (2005:7) hvor vi er samstemt i hva vi legger i begrepet fag- og yrkesopplæring. Se for øvrig fullstendig referanse i litteraturlisten

staten og arbeidslivets parter, der rollene – hvem gjør hva når og hvor – er uavklart. Men funn viser også at partene tar ansvar for informasjonsspredning, og da gjennom sine egne kanaler. For det andre har all den informasjon som har tilflytt i forhold til de ulike aktørene, både ovenfra og ned og fra grasrota og opp – og, vil noen si, ikke har tilflytt de ulike brukergruppene og aktørene – ofte vært belagt med ulike koder og agendaer alt etter hvem avsender er. For det tredje har informasjonen som har gått ut ikke alltid truffet rette mottaker. Det vil si at en definert mottaker av informasjon har hatt annen agenda og ønsker informasjon på annet vis (for eksempel vil ha brosjyrer i stedet for Internet og vise versa). Vi har i denne omgang ikke spurt sluttbrukerne – de unge eller de voksne elevene/lærlingene – om hvordan de opplever og oppfatter informasjonsflyten/tilgangen på informasjon om de ulike sider ved Kunnskapsløftet. Dette er en problemstilling vi vil komme sterkt tilbake til i senere rapporter da vi mener at informasjon eller mangel på sådan i stor grad påvirker sluttbrukeren i mange ulike situasjoner gjennom utdanningsløpet.

Kap V Ulike aktørers forventninger til Kunnskapsløftet

I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan våre informanter vurderer ulike sider ved de endringene i videregående opplæring som de forventer vil følge av Kunnskapsløftet.

Tema som tas opp er endringer i antall utdanningsprogram og mulige konsekvenser for forholdet mellom spesialisering og breddekompetanse, nye læreplaner og prosessene i tilknytning til lokal utvikling av disse. Vi ser også nærmere på synspunkter knyttet til vektleggingen av grunnleggende ferdigheter, samt vurderinger av reformens vekt på underveisvurdering og gjennomgående dokumentasjonssystemer. Avslutningsvis stiller vi også spørsmålet om hvorvidt reformen imøtekommer reelle utfordringer i fagopplæringssystemet og i hvilken grad det er noe som savnes. Videre stiller vi spørsmål om hvorvidt det er enighet knyttet til behovet for de endringer som reformen skisserer, og eventuelt om det er behov for andre endringer enn de som ligger i reformen. På mange måter kan Kunnskapsløftet sammenlignes med det som Røvik (1998) kaller for populære oppskrifter eller ideer som er på reise inn i organisasjoner. Slike ”superstandarder” fremstår gjerne som samtidens ypperste redskap for, og symbol på utvikling, effektivitet, framskritt, fornuft og fornyelse. Slike oppskrifter (ideer) har den fordelen at de også har stor kraft til å utløse omfattende reformaktiviteter og resursbruk. ”Superoppskrifter” har gjerne store forventninger knyttet til seg (Røvik 1998). Det kan også være motsatt – at noen er skeptiske. Dette er i følge Amundsen og Kongsvik (2008) *endringsskynikerne*. Videre viser våre funn at det er gjennomgående store forventninger til Kunnskapsløftet. Og motsatt – at det er mange tvilere. Dette er funn som gjenspeiler seg gjennom hele dette kapitlet. Eksempelvis indikerer funn at det er mange aktører som ønsker å være avventende før de setter i gang storstilte implementeringstiltak. Dette er gjerne den gruppen aktører som har forventet en ferdigspikret reform som i detalj kan fortelle om veien til målet. Mange oppfatter Kunnskapsløftet som en atypisk reform som gir rom for stor fleksibilitet og lokal tilpasning. *For* stort rom mener mange. Dette fordi lokale tilpasninger kan føre til kvalitetsmessige forskjeller i opplæringen. Mange har en avventende holdning /forventning til de nye rådsstrukturene, SRY, faglige råd og Y-nemnder. Vi kan registrere at Kunnskapsløftet har ført til en sammensmelting av tidligere todelte videregående administrasjoner på fylkesnivå. Dette blir oppfattet som positivt og nødvendig for å få til en felles forståelse for opplæring i skole og bedrift. Når det gjelder synet på og forventningene til de nye utdanningsprogrammene, er det igjen ambivalensen som er rådende. Det er gjennomgående positive tilbakemeldinger på det økte trykket på allmennfagene/grunnleggende ferdigheter. Dette fordi næringslivet etterspør mer og bredere kunnskap i basisfagene. Det er også gjennomgående store forventninger til de nye fagene Utdanningsvalg og Prosjekt til fordypning (PTF). Skepsisen til den nye opplæringsstrukturen går først og fremst på at spesialiseringen innenfor yrkesfagene nå er overlatt til lærebedriftene, noe som betyr at det knytter seg en viss skepsis til at bedriftene kan komme til å få avlevert lærekandidater som er lite rustet til å begynne i lære. Det uttrykkes også en viss bekymring til faget Prosjekt til fordypning - at faget vil bety en formidabel utfordring for skolene om å få utplassert elever i næringslivet. Når det gjelder læreplanene er det, som allerede nevnt, uttrykt skepsis til at de er for lokalt innrettet – at dette kan føre til store, kvalitative forskjeller i opplæringen og at en kan få en uthuling av fagbrevet i form av A- og B-fagbrev. Det vil si at

kvaliteten på et fagbrev fra en region fryktes å ikke ville ha samme kvalitetsstempel i en annen. Sist, men ikke minst: Vurdering og dokumentasjon av opplæringsmål er et stort tema. Gjennomgående er det stor uvisshet og frustrasjon rundt evaluerings- og dokumentasjonssystemet eller mangel på dette i opplæringen. Mange etterlyser nasjonale standarder. Uten slike retningslinjer mener mange at det kan utvikle seg ”ville tilstander” der det vil bli produsert ulike former dokumentasjonsordninger.

Kap VI Kunnskapsløftet og samarbeid skole–næringsliv⁴

Kunnskapsløftet fremhever et helhetlig opplæringsløp i skole og bedrift som et viktig mål. Det å evne å se all opplæring fra ungdomsskole til avsluttet fagbrev, eventuelt også videre utdanning, som ledd i en helhetlig utdanningskjede hvor opplæringen i alle ledd må ta høyde for det som skjer i forutgående eller etterfølgende ledd, representerer en viktig utfordring. En mulig realisering av et helhetlig løp som dette forutsetter i manges øyne at en lykkes i å etablere et bedre samarbeid mellom skolesektor og arbeidsliv, mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift. Dette gjelder på alle nivå, både nasjonalt, regionalt og lokalt. Derfor er det kanskje heller ikke overraskende at svært mange av de positive forventningene til reformen blant informantene i første rekke knytter seg til dette feltet. Vi finner at omfanget av samarbeidet mellom skole og næringsliv er betydelig der det mellom annet er utviklet konstruktive og gode samarbeidsrutiner på lokalt nivå. Noen steder er dette samarbeidet etablert gjennom formaliserte partnerskapsavtaler og ulike fagnettverk. Survey-undersøkelsen til opplæringskontorene underbygger at det samlet foregår et betydelig samarbeid på en rekke områder, uten at kvaliteten på dette samarbeidet dermed kommer eksplisitt frem. Det pekes imidlertid på en rekke faktorer som kan fremme og øke kvaliteten på samarbeidet mellom skole og bedrift. Dette er problemstillinger vi vil arbeide videre med.

Kap VII Kunnskapsløftet og opplæringskontorene sin rolle

Opplæringskontorenes rolle i fag- og yrkesopplæringen er et tema det i liten grad er forsket på. I denne evalueringen er det ikke lagt opp til noen omfattende studie av opplæringskontorene, men vi anser dem som så viktige i arbeidet med Kunnskapsløftet at vi vil rette spesielt fokus på deres virksomhet også i det videre. Våre funn er nokså entydige, og det er at opplæringskontorene opplever at de har en ny rolle i forhold til Kunnskapsløftet. Først og fremst går dette på at de har fått økt merarbeid med rapportering til fylkeskommunen. Videre har opplæringskontorene en uavklart rolle i forhold til hvilket ansvar de skal ha i fag- og yrkesopplæringen/Kunnskapsløftet. Opplæringskontor og fylker flest har et godt samarbeid. Det er likevel slik at det i et betydelig antall opplæringskontor foreligger en viss utilfredshet med ansvars- og arbeidsdelingen mellom de to aktørene og premissene for dette samarbeidet. Det uttrykkes stor bekymring blant lederne av opplæringskontorene til at den lokale friheten som legges til grunn i Kunnskapsløftet, kan føre til store lokale forskjeller i opplæringen, og at dette igjen kan resultere i A- og B-fagbrevstatus. Opplæringskontorene oppleves av mange som selve limet i fag- og yrkesopplæringen. Videre kan vi konkludere at opplæringskontorene er en viktig aktør i forhold til å kvalitetssikre opplæringen i bedrift; de har en sentral rolle med å bistå med utforming av læreplaner, oppfølging og veiledning. Mange opplæringskontor har også en sentral rolle i skoleringen av faglige ledere og instruktører. Flere daglige ledere tar til orde for at generelle veilederkurs ikke vil være tilstrekkelig for å skape nødvendig læreplanforståelse. Ikke minst har de fått en utvidet rolle med å legge til rette for individuell opplæring. Opplæringskontorene uttrykker bekymring for at det skjer en pedagogisering av fagopplæringen i forhold til tidligere. Når det gjelder lærebedrifter uten tilknytning til opplæringskontor kan det konkluderes med at informantene er bekymret for i hvilken grad disse lærebedriftene vil mestre de utfordringene Kunnskapsløftet representerer. Særlig vektlegges fraværet av et faglig fellesskap/nettverk i arbeidet med å tolke, utvikle og tilpasse nye læreplaner, samt fylkeskommunenes begrensede ressurser med hensyn til oppfølging og veiledning.

⁴ Det bør fremheves at vi i all hovedsak har fokusert på samarbeid mellom videregående skole og opplæringskontorer/bedrifter i denne rapporten. Vi håper å komme tilbake med flere data i senere rapporter om samarbeid mellom de enkelte skolenivåene samt hva for rolle NAV- systemet har i forhold til fag- og yrkesopplæringen.

Kap VIII Forventninger om effekter av Kunnskapsløftet

Resultatforventninger som presenteres i dette kapitlet vil i første rekke speile informasjonen informantene hadde, eller ikke hadde fått, om reformen på det aktuelle tidspunktet i reformarbeidet. Om forventningene er positive eller negative sier, slik vi ser det, noe om de ulike aktørenes motivasjon, vilje og evne til å bidra i realiseringen av reformen. Våre funn indikerer at alle informantene har noen klare forventninger. I forhold til frafall forventes det at utviklingen kan gå både i positiv og negativ retning. Utdanningsvalg trekkes fram som et tiltak som forventes å kunne redusere frafallet, samtidig som redusert spesialisering innenfor emnene i læreplanene og økt teoretisering forventes å øke frafallet og redusere motivasjonen til elevene/lærlingene. Mange informanter ser en klar sammenheng mellom frafall i det ordinære løpet og et senere behov for tilbud når disse elevene har blitt voksne.

Kap IX Oppsummering, drøfting og veien videre

Vår hovedkonklusjon er at Kunnskapsløftet ikke er en "rett fram" og ferdig utmeislet oppskrift/ide som uten videre kan tilkobles organisasjoner og brukere (Jf. Kap. IV). På sin reise møter Kunnskapsløftet mange utfordringer som kan føre til både "frikobling" og "frastøtning". Det vil si at noen organisasjoner ikke vil sette i gang endringer som staten forventer (frastøtning), mens atter andre vil avvente og se om reformen blir vellykket eller ikke før de setter i gang tiltak (frikobling). Vi observerer også at det er stor ambivalens knyttet til Kunnskapsløftets "frikobling" fra staten. Det vil si at noen opplever den økte lokale friheten og fleksibiliteten som utfordrende; selv opplæringskontorer signaliserer at de ønsker statlige retningslinjer for arbeidet som de har blitt pålagt i forhold til innføringen av reformen. Videre kan vi konkludere at det råder stor usikkerhet på alle nivåer knyttet til hvilke dokumentasjonsordninger som skal gjelde for den videregående opplæringen. Det vil si at det stilles spørsmål om det skal være fritt fram for lokale dokumentasjonsversjoner eller om staten bør inn med mer styring. Vi ser også at opplæringskontorenes nye rolle er uklar i forhold til Kunnskapsløftet. Videre kan vi konkludere at det vites lite om hovedorganisasjonenes og bransjeforeningenes roller og innvirkning på Kunnskapsløftet. Sist, men ikke minst – noe som kommer mindre fram ikke bare i denne rapporten, men i bestillingen til denne evalueringen – er den viktige og sentrale rollen NAV har og vil kunne få i forhold til voksne arbeidsledige/voksne på arbeidsmarkedstiltak sett i relasjon til fag- og yrkesopplæringen.

3 Norsk fag og yrkesopplæring i et historisk perspektiv⁵

3.1 Innledning

Da vi skulle skrive rapporten som nå foreligger ønsket vi innledningsvis å ta med leseren på en kort historisk reise i fag- og yrkesopplæringen i Norge. Vi oppdaget fort at det ikke er mye tilgjengelig litteratur og forskning på området. Norsk fag- og yrkesopplæring har lenge hatt en marginal posisjon innen norsk utdanningsforskning. NOU 2008:18 bekrefter at forskning om fag- og yrkesopplæring er beskjeden og har liten plass og prestisje, men at den forskningen som foregår gir viktig innsikt i forhold som gjennomføring og frafall⁶.

Mye av forskningen på feltet er knyttet opp til evaluering av reformer, og siden evalueringen av Reform 94 har forskningen vært fragmentert og lite systematisk. I perioden før Reform 94 er kunnskapsgrunnlaget enda mer beskjedent. Dette er noe Rune Sakslid påpekte allerede i 1998 at ”i den norske historiske litteraturen – også den skolehistoriske – har yrkesutdanningens institusjoner knapt fått plass i fotnotene”.

Årsakene til at norsk fag- og yrkesopplæring ikke har fått samme forskningsmessige oppmerksomhet som andre deler av norsk utdanning er nok mange. Men en skal ikke gjøre noen urett ved å si at forskning ikke har foregått, og av viktige bidrag fra både inn- og utland den senere tid nevnes her Høst 2008; Hagen m.fl. 2008; Mjelde, 2008; Olsen 2008; Deichman_sørensen 2007; Teige 2006; Bowman 2005; Hagen 2005; Keep and Payne 2002; Payne 2002).

At forskningen er fragmentert og lite systematisk støttes også av av Fafo.

En konklusjon etter gjennomgangen av nyere forskningslitteratur om fagopplæring (norsk fagopplæring – vår input) var at forskningen i de ulike fagmiljøene i stor grad er supplerende, gitt forskningsinstituttene ulike faglige ståsted og kompetanseprofil. Samtidig framstår forskningen som fagopplæring i dag som et fragmentert felt, med lite systematisk kunnskapsutvikling etter evalueringen av Reform 94 (2005:37).

En årsak til manglende forskningsfokus på fag- og yrkesopplæringen kan være at området synes å ha hatt liten prioritet og fokus i nasjonale forskningsrådsprogrammer. Videre kan en årsak være at norsk næringsliv ikke har vært spesielt opptatt av forskning på egen kompetanseutvikling – og da spesielt på fagarbeidernivå (Teige 2005). Innenfor academia har det innen utdanningsforskning tradisjonelt ikke vært mye fokus på fag- og yrkesopplæringen som fag og kompetanseområde. Snarere har den mer akademiske og ”skolske” tradisjonen vært bærende elementer i norsk forskning på utdanning (Grepperud 2007; Møller og Sundli 2007; Karlsen 2006; Telhaug 2006; Sølvsberg 2004). Statlige utdanningspolitiske dokumenter har heller ikke vært gjennomsyret av fag- og yrkesopplæringen (NHO 2008) – dette selv om kunnskapssøkonomien og viktigheten av VET (Vocational Education and Training) har hatt sterk internasjonal fokus (OECD 2008; CEDEFOP 2007; Husemann og Heikkinen 2004; Keep and Mayhew 2001; Crough *et al* 1999). En annen arena som avspeiler fagopplæringens heller skjulte eksistens avspeiles i mye av dagens norske og utenlandske managementlitteratur, og har viktigheten av kompetanse og kompetanseutvikling i organisasjoner som sentrale fokusområder. Det vi ser er at fagarbeideren er heller fraværende som målgruppe. Ikke overraskende er det den høyt utdanna kunnskapsarbeideren, de som regnes i gruppen ”the best brain”, som får oppmerksomhet i denne fagtradisjonen (Nordhaug 2002 a, b og c). Det kan også virke som om partene i arbeidslivet ikke har vært spesielt opptatt av å initiere mer forskning på fagopplæring i arbeidslivet (Teige 2008, 2006).

⁵ Første del av dette kapitlet er basert på en hel rekke kilder. Noen er direkte gjengitt mens andre er ”memoriseret”. Se litteraturliste for fullstendig oversikt over kilder.

⁶ Se NOU 2008:18, s.37- 40 for oversikt over forskning på gjennomføring og frafall.

Nå skal ikke denne rapporten primært rette søkelyset på forskning eller mangel på dette innen norsk fag- og yrkesopplæring. Snarere, rapporten skal prøve å kaste lys på fagopplæringens nye og sentrale plass i Kunnskapsløftet, og om reformen er/blir et løft også for fag- og yrkesopplæringen. For å få et best mulig bilde av det norske fag- og yrkesopplæringssystemet er det viktig å kjenne til det historiske bakteppet. NOU 2008:18 gir en kort historisk oversikt over fagopplæringen i Norge, og vi ønsker å utvide denne beskrivelsen. Hva er da mer naturlig å starte med:

3.2 I begynnelsen var...

Fagopplæringens historie kan i følge Engen (1992) spores tilbake til oldtidens Roma. På 11-1200 tallet eksisterte det et nøye regulert opplæringssystem under et såkalt laugsvesen i mange vesteuropeiske byer. Samme forfatter antar at de første norske laugene antakelig ble dannet i Bergen cirka på 1200-tallet. Lærlingeordningen ble regulert for å sikre kvaliteten og for å holde uønskede konkurrenter unna (NOU 2008:18). Kongemaktens regulering av laugene varierte gjennom middelalderen da de til tider ble sett på som en trussel. Med industrialiseringen på 1800-tallet skjedde store endringer, og reguleringen fra næringslivet ble myket opp slik at flere kunne livnære seg som håndverkere. Kravene om læretid og svenneprøver ble imidlertid opphevet, noe som igjen skapte behov for ny formalisering. Den første loven som regulerte opplæringen, Håndverksloven, ble innført i 1839. Denne loven ble revidert i 1866 og 1913, hvor det ble det tatt inn bestemmelser om lærlinger og prøver.

Dersom en ser på perioden 1100 til ca. 1860 er det lite skolehistorie som er nedtegna. Noen merkestener som kan nevnes er at det i 1217 ble nedskrevet at kongssønnen Håkon Håkonson gikk på skole i Nidaros og fikk kirkelig opplæring (Tønnesen 2004). I denne perioden blir også latinskolen etablert. Dette er en utdanning som ofte ble tilbydd fattige gutter som fikk mat, klær og husrom mot å gå i kirkelig lære. På slutten av middelalderen (1700-tallet) blir det derimot mer fokus på håndverksopplæring og det opprettes flere Håndverksskoler rundt omkring i landet.

Å gå i lære var en mangeårig utdanning og det var ingen dans på roser å være læregutt (opplæringen var utelukkende for gutter). Stigum (1936 – sitert i Tønnesen 2004: 15) beskriver forholdene slik:

Å være læregutt var ingen dans på roser. Det var mange forskrifter han ikke måtte synde mot. Han måtte ikke si du til svennene (som var over i rang – vår input), ikke røke, ikke spille kort og elles passe på hva skikk og bruk krevde av en læregutt [...].

Å være læregutt betydde også lydighet, skikkethet for faget og at en måtte opparbeide seg et rykte som pålitelig, arbeidsvillig og "audmjuk" slik at læremesteren kunne anbefale at en skulle få innpass til neste steg på utdanningen - som var svenn. Etter flere års lære som svenn kunne en så bli fremmet som mester.

3.3 Industrialisering

Dersom en grovt sett ser på utdanningssystemet i Norge i perioden fram til ca. 1860 gikk "kropparbeiderbarna" i konfirmasjonslære (ca. 3 mnd. per år), mens borgerbarna fikk opplæring i danning, latin og kristendom (Tønnesen 2004). Fra ca. 1860 til 1940 skjer det radikale endringer både med Norge som nasjon og med utdanningssystemet. Nasjonen tar skrittet bort fra fattig "bondeland" og beveger seg inn i den industrielle tidsalder. Fra å ha basert sin økonomi på primærnæringer som jordbruk, fiske/fangst og utenrikshandel med seilskuter, etableres det fabrikker, telegrafien kommer på plass, det utvikles eget statlig postsystem, det bygges jernbane og veier, og vi får motoriserte skip (Teige 2004). Fra å ha en befolkning på "bare fem prosent" av ca. en million i lønnet arbeid på midten av 1800-tallet, strømmes tusenvis av fattige landsens borgere til lønnsarbeid i de nye industriområdene i og rundt de største byene (Sejersted 1978).

Men det var ikke ”gullkanta lønninger” og gode levekår som ble prisen for den hurtig voksende arbeiderklassen. For mange bestod den nye industrihverdagen av trange kår, lange arbeidsdager, lav inntekt, dårlig fysisk arbeidsmiljø, dårlige bomiljøer og manglende støtte i fagforeninger.

Etter år med harde forhandlinger og kontroverser kjempet norske jern- og metallarbeidere fram retten til å få etablere den første fagforeningen i Norge. I 1891 etableres Jern- og metallarbeiderforbundet (Olstad 1990). Dette skjedde fem år etter at arbeidsgivernes interesseorganisasjon, Håndverkerforbundet (nåværende NHO), ble stiftet. Landsorganisasjonen i Norge, LO, ble stiftet i 1899 (ibid).

Selv om det var mye slit og hardt arbeid vokser det fram en ny folkeånd i perioden 1860–1940, der også litteratur, kunst og kultur får stor oppmerksomhet. Viktigheten av å tilegne seg ny kompetanse for å være med i den ny-industrielle utviklingen kom på den politiske dagsorden. Slagordet til den daværende ledende skolepolitiker Hartvig Nissen var talende for sin tid: ”Tiden krever med nødvendighet at der vites meget” (Tønnesen 2004:27).

Med ”den moderne tid” kom også krav om endring av skolens struktur og innhold. Allmueskolen, som hadde vært for ”kroppsarbeiderbarna”, blir felles 7-årig folkeskole i 1920. Fagkretsen utvides med flere fag der kristendommen ikke lenger står i høysete. Undervisningstida blir utvidet, lærerutdanningen styrkes og det blir fokus på bedre undervisningsmetoder. Staten får større ansvar for grunnopplæringen noe som er med på å skyve kirkens maktposisjon til side. Sett i et historisk perspektiv skjer det også store endringer for de svake i samfunnet. Fra å ha blitt gjemt bort på loft, i kjellere og ikke fått tilbud om opplæring, etableres det egen skoler for åndssvake. Eksempler er skoler som blir etablert i Trondheim og Christiania henholdsvis i 1867 og 1876 (Tønnesen 2004).

Hva skjer så med fagopplæringssystemet i denne perioden? I følge Saksind (1998) var det en utbredt blanding av ambivalens og passivitet i forhold til industrialiseringsprosessen som foregikk, og spesielt i mellomkrigsperioden. Holdningen var at man avventet industrisamfunnets komme. Dette avspeiler seg også innefor utviklingen av feltet fag- og yrkesopplæring og teknisk utdanningspolitikk som i følge Saksind (1998:49) er preget av en ”institusjonell ambivalens”. Saksind konkluderer at det i perioden fram til andre verdenskrig ikke stiger fram betydningsfulle aktørgrupper med et teknisk og praktisk orientert ”danningsprogram” for norsk arbeidsliv og industri (ibid 1998:50).

Innenfor fagopplæringen er perioden fram til ca. 1940 en blomstringstid for ”the self-made-man”. Å gå i formell lære var ikke mange forunt. Læregutten eksisterte, men ofte i uformelle sammenhenger – noe som avspeiler seg blant annet i den hurtig voksende skipsindustrien i Norge (Teige 2006). Selv om det ble gjort flere forsøk på å få etablert en faglig yrkesutdannelse som kunne tjene den voksende norske industrien, var det en heller lunken holdning til dette fra politisk hold (Seip 1971- sitert i Saksind 1998:25). I følge Seip (se Saksind 1998:25) måtte de som ville skaffe seg utdannelse innen industrien ut i den store verden.

Mange læregutter reiste ut, blant annet reiste mange til den daværende ”skipsbyggingens høyborg” England og Skottland for å lære seg skipsbyggerfaget. Mange returnerte til Norge og begynte implementeringen av nye byggemetoder i norske skipsverft. Denne formen for kunnskapstilegnelse fikk store positive følger for oppbyggingen av norsk skipsbygging (Teige 2005). Vi ser også paralleller til dagens situasjon med økt internasjonalisering, spesielt i forhold til ”skipsbyggingens mekka” i Sørøst Asia⁷ (se Norsk Industri) .

Selv om det var en heller skolepolitisk lunken holdning til fag- og yrkesopplæring i mellomkrigstiden, begynner prosessen med å bygge ut et system for yrkesfaglige skoler. I følge Saksind (1998:25) etableres det verkstedskoler. Videre etableres Fagskolen for skomakere i Oslo,

⁷ Se foredrag fra Verftskonferansen 2008: <http://www.norskindustri.no/article2823.html>

tekniske aftenskoler (lærlingskoler – 80 stk.⁸), elementærtekniske dagskoler (2 stk.), Formannskoler (2 stk.), Horten tekniske skole, praktisk-teoretiske fagskoler (4 stk.), tekniske skoler (4 stk.) og Bergen Kunsthåndverkskole.

Som Saksind (1998) konkluderer, er tiden fram til 1930 prega av en rekke mer eller mindre mislykkede forsøk på systembygging og på å få staten engasjert med å utvikle et langsiktig program for utbygging av en norsk teknisk utdanning som støtte for industrialisering og modernisering av norsk håndverksindustri. Samme forfatter hevder videre at de skolene som vokser fram er resultat av lokale initiativ som drives med offentlig støtte etter den ”norske blandingsmodellen” (skolepenger pluss statlig tilskudd til drift) (Saksind, 1998).

Det som også synes klart ut ifra foreliggende skolepolitisk historie er at ”borgerskapets” skoler og utdanning står i høysete, mens yrkesskoler og kompetanse til nytte for næringslivet ikke har stor politisk prioritet i perioden fram til 1940 (Mjelde 2004; Tønnesen 2004).

3.4 Norsk utdanning under okkupasjonen

Her holder det med to setninger: Norsk utdanning hadde ikke prioritet eller økonomi til å utvikle seg. De fleste skoler og utdanningsinstitusjoner måtte, som resten av befolkningen, greie seg som best de kunne.

3.5 ”The golden age”

1950-tallet:

Andre verdenskrig satte sine spor både i folket og blant den politiske eliten. Etter flere tiår med politisk dragkamp om hvilken utdanning som var viktig for landets borgere, og hvem som skulle få tilgang til utdanningsmarkedet, setter det framvoksende sosialdemokratiske regimet standarden. Med landsfaderen Einar Gerhardsen i førersetet settes det fokus på likestilling mellom teoretiske og praktiske fag og utdanninger. Norsk utdanning skulle tuftes på de sosialdemokratiske prinsippene solidaritet og likhet for alle. Kjernefamilien og arbeiderklassen skulle stå i sentrum for gjenreisingsprosjektet (Telhaug 2006; Tønnesen 2004).

Å gjenreise landet og utvikle dette til en sosialdemokratisk høyborg etter inspirasjon fra USA og Keynesiansk økonomisk politikk betinga ikke bare løvna om arbeid til alle. Også fri utdanning til alle ble en sentral del av sosialdemokratiets fundament (Cornfield and McCammon 2003; Coates 2002; Giddens 2001; Crouch *et al.* 1999; Korsnes 1997). Det var ikke lenger bare ”beste-borgernes” barn og ”de kloke” som skulle få tilgang til utdanningssystemet; i prinsippet skulle alle ha samme rettigheter.

Om rettighetene var til stede skulle det gå lang tid før en fikk til et utdanningssystem som tjente alle. Perioden fram til 1960 var preget av stor forskjell i utdanningstilbud mellom by og land, mellom gutter og jenter, og mellom ”normaleleven” og de handikappede (Telhaug 2006; Tønnesen 2004). Selv om det ble etablert en egen lærlingelov i 1950, som legger til grunn at det skal være kontraktsplikt i fag som er lagt til loven, var den ikke landsdekkende (NOU 2008:18; Engen 1992). Olsen (2008:28) uttaler at etableringen av Lærlingeloven av 1950 var begrunnet ut fra et ønske om en mer systematisk og ensartet opplæring i tillegg til ønsket om å bidra til lærlingeordningens utbredelse. I følge Engen (1992) ble Lærlingeloven av 1950 aldri noen suksess. Dels fordi den gjaldt bare for byene og noen få kommuner, og dels fordi det ikke ble opprettet noe apparat til å administrere den. Selv om fagopplæringen ikke fikk noe oppsving på 1950-tallet, får en de første gryende diskusjonene om å inkludere næringslivet og produksjonsperspektivet i norsk utdanningspolitikk (Wille 1999).

1960-tallet:

⁸ Saksind sier ikke noe om størrelse, antall lærlinger eller fagområder i lærlingskolene

Selv om det på 1960-tallet etableres et utall av fag- og yrkesskolerer, forblir fagopplæringsystemet et forsømt kapittel i norsk utdanningspolitikk (Olsen 2008). Noe av grunnen til dette kan være at landet er inne i en sterk økonomisk og industriell utvikling med lav arbeidsledighet, og der det innenfor de fleste industriyrkene ikke kreves formell utdanning (Teige 2008). Videre oppfatter store deler av næringslivet Lærlingeloven av 1950 som rigid (Engen 1992). Et interessant perspektiv som trekkes fram i norsk utdanningspolitisk historie er at skolen, tross i at den av noen politiske fløyer oppfattes som ”skolsk og akademisk”, i hele etterkrigstiden og fram til 1970-årene av mange blir sett på som ”hoffleverandør” av kompetanse for næringslivets behov (Dale 1974). Telhaug (1999:44) sier: ”For det første peker partiene da, som også seinere, på at det hører med til skoleverkets konkrete oppgaver å forberede elevene for arbeidsliv/yrkesliv”.

Andre viktige hendelser som er på den utdanningspolitiske agendaen på 1960-tallet er at begrepet livslang læring blir introdusert som del av voksenopplæringen (Ure 2007; Tøsse 2003). Ideen om livslang læring som del av voksenopplæringen var ikke noe som Norge oppfant selv. Europarådet (som ble stiftet i 1949), var en stor pådriver som argumenterte for at den rivende samfunnsutviklingen som foregikk ville kreve påfyll av ny kompetanse. Forskningen hadde også i denne tidsperioden begynt å rette søkelyset mot læring i et livslangt perspektiv (Hagen og Skule 2007; Ure 2007; Teige 2006; Tøsse 2003; OECD 1996).

3.6 Det svarte gullet, økt industrialisering og sosialisme under press

Så kommer 1970-åra, og sett fra et sosialdemokratisk ståsted lurer det tunge, mørke skyer i horisonten. Sosialdemokratiets filosofiske grunnsyn er under press. I kulissene øyner en konturene av konservative høyre-krefter som introduserer troen på fri flyt av kapital og økt handel over landegrensene (Dølvik mfl 2007; Teige 2006). I overgangen til 1970-årene – et tiår som for Norge betyr oppdagelsen av det svarte gullet – stritter mange norske skolepolitikere imot den industrielle utviklingen og det faktum at norsk skole skal produsere arbeidere til industrien. Sosialistisk Folkeparti uttaler i 1969 at:

SF går imot tiltak som tjener til å oppfylle næringslivets og statsbyråkratiets behov for akademisk arbeidskraft som effektivt kan administrere det bestående samfunn uten å sette spørsmålsteget ved det systemet det tjener. (siteret i Telhaug 1999:45).

Spørsmålet er: Hvor står og hvor går norsk fagopplæring på 1970-tallet?

Etterspørsel etter formell kompetanse blir kritisk utover på 70-tallet. Oppdagelsen av olje- og gassfeltene i Nordsjøen krever nye typer kompetanse som Norge ikke har, og som i stor grad enten må importeres fra USA eller via re-skolering av norske arbeidere (Skule og Grytli 1997). Den vestlige verden for øvrig er også inne i en rivende industriell utvikling med ny teknologi som krever nye typer kompetanse (ibid).

I England går daværende statsminister James Callaghan på talerstolen og uttrykker sin bekymring for landets økonomi, og for et arbeidsliv som signaliserer at det er stor misnøye med de basale ferdighetene som engelske elever tilegner seg på skolen. Ikke minst uttrykker Callaghan at morgendagens samfunn vil kreve annen og høyere kompetanse enn hva dagens generasjon er utrustet med (Telhaug 2005). I sin berømte tale i 1976, The Ruskin College Speech, uttaler han:

With the increasing complexity of modern life we cannot be satisfied with maintaining existing standards, let alone observe any decline. We must aim for something better. (Callaghan 1976).

Talen til Callaghan fikk mye oppmerksomhet ikke bare i Storbritannia, men også i andre vestlige land – deriblant Norge (Telhaug 2005). Ikke minst skulle Callaghans tale 20 år senere stå i sentrum for en av Tony Blairs viktigste utdanningspolitiske taler før han inntok regjeringsskvartalene i 1997 (Blair 1996).

Om det var stor oppmerksomhet på utdanningspolitikk ute i Europa, var den ikke mindre i Norge. For å møte de utdanningspolitiske utfordringene som Norge står overfor introduseres Reform 74. Reformen er ambisiøs der myndighetene blant annet prøver å innordne yrkesskolene i et samlet system for den videregående opplæringen. Fagopplæringen i betydning opplæring i bedrift var ikke del av Reform 74. Olsen uttaler (2008:32) at fagopplæringen (i bedrift – vår merknad) i stor grad lever et liv for seg selv – i skyggen av det skolebaserte utdanningssystemet.

Det som videre skjer utover på 70-tallet er at framhalds- og realskolen blir avskaffet, og det innføres obligatorisk 9-årig grunnskole. I 1970 oppnevner regjeringen en komité som skal belyse livslang læring for voksne og hvilke praktiske konsekvenser dette kan få for det norske samfunnet. I 1976, to år etter innføringen av Reform 74, får Norge sin første lov om Voksenopplæring [nedfelt i Ot.prp. no. 7 (1975-76)]. Loven understreker sammenhengen mellom generelle samfunnsmessige verdier (likestilling og demokratisering) og utdanningspolitikken, og livslang læring trer fram som et felles utdanningspolitisk prinsipp for all utdanning (Tøsse 2003). Ikke minst – og to år etter Reform 74 – utnevnes et eget lærlingelovutvalg som får i mandat å vurdere endringer i Lærlingeloven av 1950. I 1978 kommer det forslag om en helt ny lærlingelov (se NOU 1978:30) som går ut på at den skal gjøres landsomfattende. Videre foreslås det at norsk fag- og yrkesopplæring må få en enhetlig administrasjon samt at flere håndverks- og industrifag bør legges under den nye loven (Olsen 2008; Engen 1992).

Det skal gå ytterlige to år før loven blir implementert – i 1980. Med den nye lærlingeloven i hånd er det blant mange utdanningsaktører stor optimisme – nå skal en endelig få sving på, og system i norsk fag- og yrkesopplæring (Teige 2005). Ifølge Olsen (2008:32) fikk norsk fag- og yrkesopplæring en renessanse som ga ny giv for allmenngjøring av fag og faglighet.

Men hadde det vært et skimt av mørke skyer i den norske velferdsstaten på 70-tallet med oljekrise, nedgang i økonomien, voksende arbeidsledighet blant industriarbeidere, samt store, tunge snuoperasjoner i konkurranseutsatt industri, markerte overgangen til 1980-tallet at det var flere mørke skyer i horisonten.

3.7 Da bobla sprakk

I 1981 danner Kåre Willoch og høyre regjering i Norge. Det blir fra flere hold hevda at sosialdemokratiets storhetstid er forbi. I de politiske korridorer krangles det om det meste (Teige 2006). Norge, som mange andre Europeiske land, sliter med en industri som ikke er konkurransedyktig, og strømmen av norske industriarbeidere som må gå ut porten øker. Samtidig marsjerer norske kvinner inn skoleporten til de mange distriktshøyskolene som opprettes. De er sultne på høyere kompetanse og en plattform for å komme seg inn på et arbeidsmarked med stadig større etterspørsel etter arbeidskraft til statlige stillinger innen for helse- og sosialarbeid, læreryrket og andre servicejobber (ibid).

Bobla som sprakk er velkjent fenomen på 1980-tallet. Norge, som mange andre velferdsnasjoner i Europa, blir dratt inn en økonomisk og sosial nedgangstid som ikke hadde hatt sitt sidestykke siden depresjonen i 30-åra. Arbeidsledigheten vokser. Spesielt ille er det for unge arbeidstakere som ikke har fått fotfeste i arbeidslivet. For å ”kill the ille” søker politikere, akademikere og media etter oppskrifter (Dølvik m.fl 2007; Teige 2006).

Innen for utdanningspolitikken ser en tendens til et ideologisk skifte. Reagan og Thacher, som har blitt de to store politiske frontfigurene introduserer en ny utdanningspolitisk mantra – den såkalte restaurative skoletenkningen. Det vil at utdanning skal betraktes som et instrument for industriell politikk hvor målet er å fremme en sunn nasjonal økonomi. De hadde også ønsket om å flytte skolens ideologisk plattform fra rettferdighetskravet mot effektivitetskravet (Ashton and Green 1996; Finegold and Soskice 1988). Norske politikere tar imot den nye ideologien. I Norske

utdanningspolitiske styringsdokumenter ser en at ord som fellesskap, solidaritet, samhörighet og likhet blir supplert med frihet, effektivitet, belønning og individualisering (Telhaug 2006).

Økt arbeidsledighet fører til økt fokus på arbeidsmarkedsmyndighetenes rolle. Likeså blir det nytt og økt fokus på norsk utdanningspolitikk. Og det produseres utredning etter utredning⁹ - noe som klart tolkes dit hen at norske myndigheter var på jakt etter gode og effektive løsninger både på den økonomiske krisen, på den store arbeidsledigheten, og ikke minst samfunnets behov for en kompetansepolitikk som kunne møte den teknologiske utviklingen, nye produksjonsmetoder og reorganiseringen av arbeidslivet (Teige 2006; Freeman 1997). Det en også ser er at norsk videregående opplæring og det norske fagopplæringssystemet, som fikk sin nye lov i 1980, er i ferd med å nærme seg en krise. Ungdommer som er i utdanning kommer seg ikke videre i utdanningssystemet. De tar grunnkurs etter grunnkurs noe som klart demonstrerer at fagopplæringssystemet ikke fungerer etter lovens intensjoner (Olsen 2008; Ure 2007). Da Norge går inn i det nye tiåret på 90-tallet går verden også for fullt inn i det som kan betegnes som livslang læringens og kunnskapsøkonomiens tiår.

3.8 Med kurs for kunnskapsøkonomien

I 1990 fester Arbeiderpartiet og "landsmoderen" på nytt grepet om norsk økonomisk, politisk, sosial og kulturell politikk. Med seg på skuta har Gro Harlem Bruntland hyret inn Gudmund Hernes som utdanningsminister. Da Hernes setter i gang prosessen med å revolusjonere norsk utdanningspolitikk tidlig på 90-tallet er han klar i sin strategi: Han vil ha en grundig gjennomgang av hele det norske utdanningssystemet. Dette innebærer:

- Kvalitet i utdanningen
- Det beste ut av hvert enkelt menneske
- 6-åringen inn i skolen
- Reintroduisering av den "gammeldagse", fortellende og engasjerte læreren
- Økt fokus på styring og ledelse av norsk skole (New Public Management)
- Ny reform for videregående opplæring
- Ny reform for grunnskolen
- Ny reform for høyere utdanning
- Ny fokus på voksenopplæring
- Fokus på barn, unge og voksne med særskilte behov (Karlsen 2006; Telhaug 2006; Sølvsberg 2004).

Hernes-regimet produserer utdanningspolitiske utredninger som perler på en snor. Bare i 1990-91 kommer seks viktige utdanningspolitiske dokumenter¹⁰.

⁹ Sentrale utredninger er: Innstilling no. 85 (1982-83) til Stortinget om arbeidsledighet og arbeidsmarkedspolitikk; Innstilling no. 15 (1984-85) til Stortinget om videregående opplæring; Langtidsprogrammet (1986-89); NOU (1986:23) Livslang læring; NOU (1988:28) Med viten og vilje (Hernes-utvalget), NOU (1988:32) For et lærerikt samfunn.

¹⁰ 1: NOU (1991: 4) Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle

- Forslag om å gi alle rett til vgo; forbedre struktur; korte ned på antall grunnkurs og vg. kurs. Legge bedre til rette for lærekontrakt.
- Bedre samarbeid skole/næringsliv. Partssamarbeid om fagopplæringen.
- 2: St.meld. nr. 35 (1990-91) Tillegg til St. meld. nr. 54 (1989-90) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov
- Forslag om oppretting av 6 landsdekkende sentre for barn, unge og voksne med syns, hørsels og kommunikasjonsvansker og 6 regionale sentre for barn, unge, voksne med lære- og atferdsvansker
- 3: St. meld. nr. 37 (1990-91) Om organisering og styring av utdanningssektoren
- Anbefaler sterkere arbeidsgiverstyring via skolelederen. Betydde fokus på formell lederutdanning av skoleledere der teamarbeid
- 4: St.meld. nr. 40 (1990-91) Fra visjon til virke. Om høgre utdanning.
- Inngående debatt om kvaliteten på høgre utdanning samt lærerutdanningen. Hernes så på læreren sin kompetanse som helt avgjørende dersom en skulle få høynet norsk utdanningsnivå

Utdanningspolitisk kan en på 1990-tallet snakke om to sentrale ”spor”. Det ene er Hernes-sporet og det andre er ”livslang læringssporet” (Teige 2008). Dersom en skal oppsummere 1990-tallets utdanningspolitikk med bakgrunn i de to sporene kan det gjøres på følgende måte: Hernes meisler ut norsk utdanningspolitikk og han setter sitt preg på hele det norske utdanningsløpet. Selv om det er ”exit Hernes” i 1995 (han blir flyttet til Helsedepartementet) implementeres både Reform 94 (og Reform 97 som ligger på beddingen). Reform 94, som var et skikkelig spleiselag mellom LO, NHO og staten – og sterkt inspirert av tysk fagopplæring – forpliktet LO og NHO til å samarbeide om å skaffe nok læreplasser i arbeidslivet (LO-NHO, 1990). På arbeidsgiversida ble det oppretta en serie med opplæringskontor/-ringer for å bistå i dette arbeidet (Høst 2008; NOU 2008:18).

Forventningene til Reform 94 var store. Reformens hovedmodell forutsatte en radikal endring av det gamle fag- og yrkesopplæringsmønsteret som hadde flere veier til mål, men som vi vet, ikke fungerte da det var tilfeldig hvem som fikk lærekontrakt eller ikke. Det at partene i arbeidslivet – og da spesielt LO og NHO – gikk inn og forpliktet seg til å skaffe læreplasser var en av hjørnesteinene for at Reformen skulle bli vellykket (Michelsen m.fl. 1999).

Parallelt med Hernes sitt arbeid setter LO tidlig på 90-tallet livslang læring/etter- og videreutdanning på dagsorden (LO 1995). En egen, intern arbeidsgruppe får i mandat å levere en innstilling hvis formål er å fremme en egen utdanningsreform på videregående nivå for voksne (Teige 2006). Utgangspunktet for LO sitt initiativ er at de er lite fornøyde med innholdet og implementeringen av Reform 94, som i deres øyne prioriterer unge mellom 16 og 19 år. En annen, og kanskje ikke så kjent årsak til LO sin inntreden på livslang læring-arenaen, var at mange av LO-medlemmene var lavt utdannet samt at mange gjennom 80-tallet hadde mistet jobbene sine som følge av stor omveltninger og omstruktureringer i arbeidslivet. Og det var LO sin klare holdning, at dersom LO-medlemmer i tiden framover skulle være mest mulig ”employable” i framtidens arbeidsmarked (som ville ha de med best utdanning), måtte de ikke bare sørge for å få viktigheten av fagopplæring, men også etter- og videreutdanning for voksne på den politiske dagsorden (Teige 2006).

At LO mobiliserer og posisjonerer seg i forhold til livslang læring har klare paralleller til det som skjer ute i Europa. I 1993 introduserer EU sitt *White Paper on growth, competitiveness and employment: The challenges and ways forward into the 21st century* (The European Commission 1993). EU presiserer at den økende globaliseringen har ført Europa inn en økonomisk stagnasjon med det resultatet at arbeidsledighetskøene vokser til rekordhøye proporsjoner. EU peker også på at de sosialdemokratiske medlemsnasjonene ikke har vært i stand til å modernisere sin kompetansebase i takt med den teknologiske, og at dette er en av hovedgrunnene til at Amerikansk og Japansk økonomi er sunnere enn den Europeiske. Det pekes også på at arbeidsmarkedene i medlemsstatene er gammeldagse, med lite fleksibilitet – utdanningssystemene er utdatert, og de sosiale systemene er for kostbare. I sum sier EU at det sosialdemokratiske systemet er rustet eller ideelt konstruert for å takle utfordringene i den nye kunnskapsøkonomien. For å møte de økonomiske utfordringene og gjøre de arbeidsledige mer ”employable” introduserer EU livslang læring som en sentral motor for å få Europeisk økonomi på fote igjen (McNamara 2003).

Livslang læringssporet i Norge kan kort oppsummeres på følgende måte:

- 1993-95: LO’s gjør livslang læring til sitt politiske flaggskip: Voksne skal få sin egen opplæringsreform da de ikke fikk prioritet i Reform 94;
- 1995: Dokument 8 fremma av Øystein Djupedal. Djupedal blir beskyldt for å ha ”robba” LO sine planer om en livslang læring reform for voksne;
- 1996: Livslang læring (LLL) del av lønnsoppgjøret – men Fellesforbundet og ”jernopprøret” på Vestlandet tydeliggjør at LLL ikke har rotfeste hos grasrota; LLL

• 5: Ot. prp. nr. 57 (1990-91) Om lov om endringer i lov 28. mai 1976 nr 35 om voksenopplæring
• 6: Ot. prp. nr. 46 (1990-91) Om lov om endring i lov av 6. juni 1975 nr. 30 om barnehager m.v.

blir også en personlig sak for Yngve Hågensen, og T. Jagland bruker LLL som del av sin politiske agenda for å komme i statsministerstolen

- 1996/97: Buer-komiteén settes ned. LO/NHO-setter ned egen arbeidsgruppe for å utrede konsekvenser;
- 1998: NHO/LO kompromisser for å hindre storstreik. Etter ”møter på kammerset” beslutter de i fellesskap å ”gå” for Kompetansereformen f.o.m. høsten 1999. Partene kommer ikke til enighet om hvordan etter- og videreutdanning for voksne skal finansieres;
- 1999: Med stor hjelp av daværende kunnskapsminister, Jon Lilletun, starter implementeringen av Kompetansereformen. Det som i utgangspunktet var en LO/NHO/Stats-partnerskap, blir utvida til å også gjelde andre sentrale parter i arbeidslivet. Med staten i førersetet skal alle de sentrale aktørene sørge for å få flest mulig voksne gjennom grunnutdanningen samt at fokuset for viktigheten av etter- og videreutdanning gjennom hele livsløpet skal stå i høysete (Teige 2006).

Oppsummert kan en si at 1990-tallet framsto som tiåret da utdanningspolitikken over hele Europa ble sett i sammenheng med næringslivet sitt behov for kompetanse. I England proklamerer Tony Blair sitt berømte mantra: Education, education, education. Året for livslang læring ble satt på EU's dagsorden (1996). OECD, som blir en annen sentral motor i kunnskapsøkonomien, meisler ut flere viktige utdanningspolitiske dokumenter (OECD 1996 a, b). Viktigheten av å se all opplæring i et livslangt perspektiv ble prioriterte områder, ikke bare ute, men også i Norge. Mot dette bakteppet er et viktig spørsmål å stille: Hva har skjedd siden årtusenskiftet?

3.9 Det nye årtusenet

Evalueringen av Reform 94 viste med all tydelighet at den hadde sine svakheter. Selv om ”eliteelevene” styrket sin strukturelle posisjon i forhold til å få lærekontrakt erklæres det fra forskerhold:

Generelt kan man oppsummere at rettighetslevelenes styrke i det nye systemet transformeres over i en lang rekke strukturelle problemer for de øvrige aktørene; de eldre ungdommene, bedriftene og også fylkeskommuner. Situasjonen har dannet grunnlaget for økt fleksibilitet og behovet for modifikasjoner av overgangssystemet. Argumentene som er blitt fremmet er at systemet er altfor stivt, og at det er behov for deregulering og oppmykning av hovedmodellen. (Michelsen m.fl 1999:46).

Parallelt med evalueringen av Reform 94 og Reform 97, jobbes det med å få fotfeste for Kompetansereformen – uten at en lykkes i særlig grad. LO-kjempen Yngve Hågensen og NHO direktør Karl Glad, som hadde vært nøkkelspillere i utformingen og godkjenningen av Kompetansereformen, går begge av med pensjon (henholdsvis 2000 og 2001). Med tre sentrale skikkelser som Hågensen, ”Kalle” og Jon Lilletun ute, mister Kompetansereformen drivkraften, og en ser den forsvinne mer og mer fra den utdanningspolitiske dagsorden (Teige 2006).

Dersom en ser på Norge isolert etter 2000 skjedde det ikke mye under utdanningsminister Trond Giske; en utdanningsminister som fikk en heller kort periode i Stoltenberg I-regjeringen (2000-2001). Da Bondevik II flyttet inn i regjeringkvartalet høsten 2001 hadde han med seg Kristin Clemet som ny utdanningsminister. For første gang i norsk utdanningspolitisk historie får Norge en utdanningsminister som er utdannet siviløkonom. Med kraftige røtter i NHO-bastionen og høyresiden i norsk politikk, overtar hun taburetten som utdanningsminister samme året som de første resultatene fra PISA (OECD's Programme for International Student Assessment) blir offentliggjort. Resultatene for Norge på PISA-rankingen var nedslående (Sjøberg 2007 – referert i Holm og Tangstad 2008:16).

”Norge er en skoletaper! Nå er det solid dokumentert”, sa Clemet da resultatene fra PISA-undersøkelsen ble offentliggjort 5. desember 2001 (Sjøberg 2008 – sitert i Holm og Tangstad 2008:16). Clemets statssekretær sier:

Dermed var scenen satt for det store politiske oppgjøret om kunnskap i skolen. [...]. For oss som akkurat hadde overtatt den politiske ledelsen i Utdannings- og forskningsdepartementet, ble PISA-resultatene en ”Flying start”. (Bergesen 2006:41 – sitert i Hol og Tangstad 2008:17).

Sterkt inspirert av Lisboa-strategien av 2000¹¹ gjør Clemet som Hernes gjorde i sin tid: Hun begynner prosessen med å modernisere norsk utdanningspolitikk fra A til Å. Og det går fort i svingene. Clemets høye mål var å sørge for faglig kvalitets- og nivåheving.

Svaret på reformarbeidet kom i form av Kunnskapsløftet som var basert på en rekke dokumenter. Ett av de sentrale var St.meld.nr 30 (2003-2004) Kultur for læring. At Clemet hadde store ambisjoner for sitt reformarbeid kan leses i det som kan omtales som ”steintavla” til Kunnskapsløftet – nemlig de 11 ”budene” i Læringsplakaten. Det heter at skolen og lærebedriften skal:

1. Stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet
2. Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenking
3. Fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåter
4. Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse
5. Gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre
6. Legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og framtidig arbeid
7. Bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge
8. Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring
9. Legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen
10. Legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte
11. Stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse (Dale og Wærness 2007).

Selv om Clemet ikke fikk være med på å implementere sitt hjertebarn Kunnskapsløftet, var det Øystein Djupedal og den rød-grønne regjeringen som tok over stafettpinnen i 2005. Det ble ikke gjort mange forandringene under Djupedal. Derimot har sittende utdanningsminister Bård Vegar Solhjell varslet en ”fortsetter” – nemlig Kunnskapsløftet 2.0 (Utdanningskonferanse Trondheim 28 okt. 2008).

Intensjonene i Kunnskapsløftet, som er utgangspunkt for denne rapporten og den storstilte evalueringen i regi at Utdanningsdirektoratet som skal gå fram til 2011, har som hovedmålsetting å løfte norsk utdanning mot enda større høyder. Dette bringer oss over på neste punkt der vi vil se mer detaljert på Kunnskapsløftet.

¹¹ I 2000 annonserte EU sin utdanningspolitiske strategi i tidsrommet 2000-2010. For å gjøre Europa mer konkurransedyktig, samt å skape flere og bedre jobber oppfordra EU sine medlemsstater om å modernisere sine utdanningssystemer. Lisboa-strategien ble fullt opp av flere utdanningspolitiske strategidokumenter. Mellom annet i 2002 blir Copenhangen – Maastricht - Helsinki- erklæringen vedtatt. Erklæringen, som er et bredt basert partnerskap mellom EUs medlemsstater, EEA/EFTA og European Sosial Partners, peker på viktigheten av å utvikle en VET politikk (Vocational Education and Training) som skal være et viktig fundament for å nå målsettingene i Lisboa-avtalen (CEDEFOP 2007).

3.10 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet har sin bakgrunn i St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring, der det foreslås en rekke tiltak for å bidra til å videreutvikle grunnopplæringen. Disse tiltakene utgjør grunnlaget for utformingen av innholdet i Kunnskapsløftet. Stortingsmeldingen ble behandlet i Stortinget 17.juni 2004 (jf Innst. S nr. 268 (2003-2004)).

De politiske intensjonene som ligger bak Kunnskapsløftet er først og fremst knyttet til visjonen om å skape en bedre opplæring for alle. I dette ligger det et politisk ønske om at en større andel ungdommer – og vil vi tilføye: voksne - skal komme gjennom grunnopplæringen med en kompetanse som gjør dem attraktive for arbeidslivet samt gjøre dem i stand til å delta i et arbeidsliv med store krav til innsats og omstillingsevne. Videre er det en målsetting at frafallstallene - og da særlig innenfor yrkesfagene - må reduseres (NOU 2008:18 s. 12).

De politiske betraktningene rundt behovet for et kunnskapsløft ses i lys av en samfunnsutvikling der kunnskap og kompetanse gradvis har fått økt betydning som ressurs og økonomisk drivkraft. Samtidig blir samfunnet stadig mer mangfoldig og komplekst. Dette er politiske og samfunnsmessige utfordringer som også skaper nye utfordringer for skolen, der selve innsatsen er ment å skje gjennom å øke kvaliteten i alle ledd, justere forventningene i forhold til faglig bredde i grunnopplæringen og øke innsatsen i forhold til å oppnå at alle tilegner seg de nødvendige grunnleggende ferdigheter (ibid).

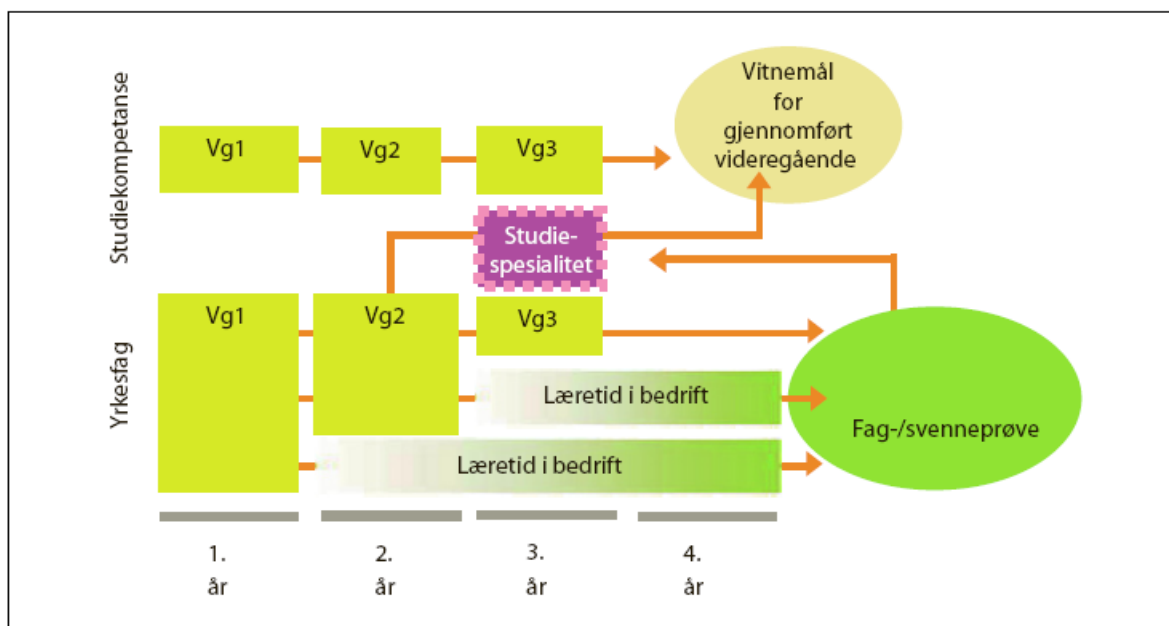
Gjennom økt fokus på kvalitet og en forbedret grunnopplæring, er det et nasjonalt, politisk mål at elever og lærlinger skal få økt læringsutbytte, et læringsutbytte som er tilpasset kunnskaps-samfunnets mange utfordringer. Det er en visjon å skape en kultur for læring og å skape et felles kunnskapsløft. Elever og lærlinger skal få de samme mulighetene til å utvikle seg, opplæringen skal være tilpasset den enkelte ut i fra forutsetninger og behov (Jf. Rundskriv F-13/04). For å nå de politiske målsettingene som tillegges Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen presiseres det blant annet fra Karlsen-utvalget (NOU 2008:18 s.75) en lang rekke tiltak som vil gjøre norsk-fag og yrkesopplæring bedre forberedt til å møte framtidens kompetansebehov. Utvalget peker på viktigheten å legge til rette for en fag- og yrkesopplæring som gjør det mulig for flest mulig ungdommer å komme gjennom opplæringsløpet. Videre at utdanningssystemet må legge til rette for oppgradering av kompetansen for arbeidstakere som har en kompetanse som ikke lenger er attraktiv for næringslivet. Utvalget presiserer også at utdanningssystemet må ha ordninger for å godkjenne/supplere innvandreres kompetanse slik at denne blir tilpasset de særlige behovene som måtte finnes i norsk arbeidsliv. Sist, men ikke minst pekes det på behovet for mer fleksibilitet i opplæringen ved at fag- og yrkesopplæringen

- har en struktur som gir mulighet for å øke omfanget av opplæring og gi mulighet for større grad av spesialisering i enkelte fag
- gir gode muligheter for overganger til fagskoler, høyskoler og universiteter
- etablerer utdanningstilbud på nye områder og som bygger på fagutdanning
- legger til rette for at flest mulig har bredest mulig kompetanse
- tilbyr arbeidstakere å få oppdatering innfor faget sitt når dette er nødvendig
- tilbyr arbeidstakere å få ny yrkesutdanning når arbeidslivet ikke lenger har behov for den yrkesutdanningen de har gjennomført (NOU 2008:18 s. 13).

3.11 Fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet

Et grunnelement i den videregående opplæringen er den lovbestemte retten til videregående opplæring som ble innført med Reform 94. Kunnskapsløftet er innført etappevis, og høsten 2006 startet det første kullet som er omfattet av Kunnskapsløftet på Videregående trinn 1 (Vg1). Våren 2009 vil de som har gått tre år i skole på normert tid, ha gjennomført hele sin videregående utdanning i reformen. For de som har valgt yrkesfag med læretid, vil de første bli ferdig våren 2010.

Figur 1 Oversiktskart over videregående opplæring (hentet fra NOU 2008:18, s. 25 fig. 3.3)



I forbindelse med Reformen har videregående opplæring fått en ny tilbudsstruktur (se figur 1). Strukturendringene betraktes som en videreføring av Reform 94, der man hadde tre studieforbereidende og tolv yrkesfaglige studieretninger. Mens dagens struktur er videreført med tre studieforbereidende utdanningsprogrammer, er de yrkesfaglige utdanningsprogrammene redusert til følgende ni programmer for Vg1:

- Bygg- og anleggsteknikk
- Design og håndverk
- Elektrofag
- Helse- og sosialfag
- Medier og kommunikasjon
- Naturbruk
- Restaurant- og matfag
- Service og samferdsel
- Teknikk og industriell produksjon

Færre utdanningsprogrammer vil bety en noe bredere inngang til videregående opplæring sammenlignet med tidligere. Hvert utdanningsprogram gir inngang til hvert sitt brede område av lærefag/ yrker med større eller mindre grad av felles faglig innhold. I tillegg til tre studieforbereidende og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer, er faget Prosjekt til fordypning (PTF) innført som et tillegg på yrkesfaglige studieretning. I tillegg er faget Utdanningsvalg innført på ungdomskoletrinnet.

Den forholdsmessige reduksjonen av kurs (programområder) på Vg2- nivået er større enn på Vg1. Her er det foretatt en reduksjon fra 110 VK1-kurs i Reform 94 til om lag 53 programområder på dagens Vg2-nivå.¹² At det er vesentlig færre programområder i forhold til tidligere medfører at flere lærefag må dekkes inn gjennom undervisningen på det enkelte programområde på Vg2. Her er det likevel forskjeller mellom utdanningsprogrammene. Innen programmet for Teknikk og industriell produksjon, som samlet kan føre fram til fag-/svennebrev i 61 ulike lærefag, finner en på Vg2- nivået programområdet Produksjons- og industriteknikk som alene skal legge grunnlaget

for opplæring i til sammen 23 lærefag. I den motsatte enden av skalaen finner en utdanningsprogrammene for Helse og sosialfag, Naturbruk og Medier og kommunikasjon hvor alle programområder på Vg2 bare fører fram til 1 eller 2 lærefag. De øvrige utdanningsprogrammene ligger i en mellomposisjon.

I Kunnskapsløftet er det innført nye gjennomgående læreplaner med tydelige mål for opplæringen. Her vektlegges lokal frihet mht. organisering, metoder og arbeidsmåter etc., og dette er generelle tiltak som også gjelder innenfor fag- og yrkesopplæringen. Den generelle delen av læreplanen er et nasjonalt, overordnet styringsdokument som er forankret i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven) § 1-2. I innledningen til den generelle læreplanen heter det:

Opplæringens mål er å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og møte utfordringer sammen med andre. Videre heter det: Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omplussinger senere i livet.

Prinsippene for opplæringen inkluderer læringsplakaten som blant annet fokuserer på like muligheter for alle, stimulerer til personlig utvikling og kritisk tenkning, legger til rette for elevmedvirkning og fremmer tilpasset opplæring og en videreutvikling av lærernes kompetanse.

3.12 Organisering av fag- og yrkesopplæringen

Målet for fag- og yrkesopplæringen er å lede elevene/lærlingene fram til fagbrev, svennebrev eller annen yrkeskompetanse. Tyngden i organiseringen av fag- og yrkesopplæringen ligger i det vi kan kalle "normalmodellen". Denne *2+2-modellen*, består av to år i videregående skole pluss to år i godkjent lærebedrift. Elever som ikke får læreplass i bedrift, tilbys et tredje år i den videregående skolen. Uavhengig av om man er lærling i bedrift eller fullfører et tredje år i videregående skole, skal utdanningen gi de samme formelle kvalifikasjonene (NOU 2008:18).

Lærekandidatordningen tar sikte mot å gi en mer begrenset kompetanse enn en full fag- eller svenneprøve. Ordningen varierer i omfang og lengde og består av praktisk opplæring i bedrift eventuelt kombinert med teoretisk opplæring. Kontrakten kan i løpet av læretiden utvides til en ordinær lærekontrakt hvis det er hensiktsmessig. Lærekandidater kan ha krav på spesialundervisning dersom de ikke har utbytte av den ordinære opplæringen (ibid).

Det gis også et fireårig spesialtilbud, *TAF*¹³, som leder frem til en kombinasjon av fagbrev og studiekompetanse i tekniske fag og allmennfag. TAF-modellen tilbys innenfor flere av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (ibid).

Voksne (21 år eller eldre) kan ta opplæring etter modellene som er skissert over. I tillegg finnes det egne ordninger for denne gruppen. Voksne som er over 21 år kan tegne kontrakt med full opplæring i bedrift (Opplæringsloven § 4-5). Læretiden er da normalt fire år. Har lærlingen noe videregående opplæring fra før, og/eller allsidig dokumentert praksis i det aktuelle lærefaget, vil læretiden kunne bli redusert. Lærlinger som ikke har fått dekket teorikravet på annen måte, må i løpet av læretiden ta den nødvendige teoriopplæringen med eksamener før de kan få gå opp til praktisk fag- eller svenneprøve. *Praksiskandidatordningen* gir voksne med allsidig yrkespraksis i et fag adgang til å dokumentere den yrkeskompetansen de har. De kan dermed ta fag- og svenneprøve uten at de har hatt et læreforhold eller har gått på skole. Ifølge Opplæringsloven

¹³ TAF er en kombinasjon av opplæring i tekniske fag og allmennfag som er initiert lokalt. Utdanningsløpet, som ikke er beskrevet i sentrale styringsdokumenter, er et samarbeid mellom skole og bedrift der eleven/lærlingen får tilbud om fag- eller svennebrev kombinert med studieforbereidende utdanning. Opplæringen er fireårig, og det stilles krav om at elevene/lærlingene arbeider i deler av feriene samt at det stilles store krav til egeninnsats. Noen bedrifter tilbyr at deler av fagutdanningen kan gjennomføres i datterbedrifter i utlandet (NOU 2008:18; Teige 2006).

(§ 3-5) må den relevante praksisen være 25 % lenger enn den fastsatte læretiden for faget.

Ungdommer som velger yrkesfaglig utdanning, går etter 2+2-ordningen to år i skole og to år i lærebedrift. De blir dermed tilknyttet to ulike læringsarenaer med ulike tradisjoner og kultur. Dermed blir også læringsbetingelsene i de to læringsarenaene forskjellige. Det er en utfordring at kjerneaktiviteten i enhver opplæringsbedrift ikke vil være opplæring, men virksomhet og produksjon. Det viser seg at de mest kritiske periodene for avbrudd er det første skoleåret i videregående opplæring og overgangen mellom skole og læretid. Halvparten av de som slutter, slutter på ett av disse to tidspunktene (NOU 2008:18). Tett oppfølging av den enkelte elev er viktig for å forebygge avbrudd. Det er viktig å etablere forpliktende møtearenaer mellom skolene og bedriftene for felles kompetanseheving av lærere og instruktører og utforming av et helhetlig opplæringsløp. I en gjennomgang av arbeidet med kvalitet i den norsk fag- og yrkesopplæringen pekes det på at myndighetenes innsyn i den delen av opplæringen som skjer i bedrift er svært begrenset og at det mangler gode indikatorer på kvalitet (Høst 2008). En rapport fra Arbeidsforskningsinstituttet (Deichmann-Sørensen 2007) viser videre at representanter fra for mange lærebedrifter føler stort behov for mer kunnskap om og et tettere samarbeid med skolen. Det er i de siste årene gjennomført svært mange tiltak rettet mot å øke gjennomføringen i videregående opplæring og øke samarbeidet mellom skole og bedrift. Å utvikle gode indikatorer for en slik samarbeidspraksis er en viktig utfordring. En god samarbeidspraksis kan bidra til at opplæring i skole og virksomheten oppleves som et sammenhengende og helhetlig opplæringsløp. Med prosjekt til fordypning i videregående opplæring og utdanningsvalg på ungdomstrinnet har behovet for samarbeid økt mellom skole, bedrift og arbeidsliv.

3.13 Praksisbrev

Praksisbrevordningen var opprinnelig et forsøksprosjekt som tok sikte på spesiell tilrettelegging av opplæring i tre fag: anleggsgartnerfaget, industriell matproduksjonsfaget og tømmerfaget. Prosjektet ble gjennomført i tre fylkeskommuner: Rogaland, Vestfold og Oslo og bakgrunnen var et stort og økende antall som ikke fullførte og bestod videregående opplæring (se GIVO-rapporten 2006). Målet med prosjektet var å øke denne andelen, samtidig som det ville gi en mer anvendelig dokumentert kompetanse for de som hadde valgt å avbryte opplæringen før de hadde fullført. Målgruppen for prosjektet var de som har forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring, men som trenger en mer praktisk opplæring enn 2+2-modellen. Praksisbrevordningen er nå (fra høsten 2008) avsluttet som prosjekt og utvidet til å gjelde alle fylker og flere fag.

Ordningen med praksisbrev innebærer at de to første årene av opplæringen i fagene er tilrettelagt og gjennomføres i en godkjent lærebedrift, samt at den er praktisk rettet. Lærebedriften får ordinært [lærlingtilskudd](#) for hvert av de to årene med opplæring og deltakerne får formell status som praksisbrevkandidat. Det er utarbeidet egne [tilpassede læreplaner](#) som ligger til grunn for opplæringen i faget og opplæringen avsluttes med en kompetanseprøve. Det utstedes praksisbrev som dokumentasjon på oppnådd kompetanse. I tillegg til praktisk opplæring får kandidatene opplæring og vurdering i fellesfagene norsk, matematikk og samfunnsfag. Opplæringen i disse fagene er yrkesrettet. Kandidaten kan fortsette opplæringen som [lærling](#) eller som [lære kandidat](#) etter at kompetanseprøven er bestått.

Erfaringene fra forsøksprosjektet har vist at bedriftene ofte er skeptiske til ordningen, men at de rapporterer meget gode erfaringer i ettertid og at bedriftene i all hovedsak er fornøyd med fremgang og arbeidsvillighet til elevene som er omfattet av ordningen. Det argumenteres for en kartlegging av elever som kan være aktuelle for en slik ordning på et tidlig tidspunkt og at ordningen ikke blir en søkbar ordning, men at det ligger en faglig begrunnelse fra eksempelvis veileder, lærere og fagpersonell som foreslår kandidater til ordningen¹⁴.

¹⁴ Se http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2984 Ordningen - samt NOU 2008:18, s. 25 for flere detaljer.

3.14 Retten til videregående opplæring – inklusive voksne

Retten til videregående opplæring ble opprinnelig innført med Reform 94, og er senere blitt både justert og utvidet. Rett til videregående opplæring har de som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring (Opplæringsloven § 3-1). Når det gjelder fag som forutsetter lengre opplæringstid enn tre år, har ungdom rett til denne opplæringen i den opplæringstiden som er fastsatt i læreplanen. Retten til opplæring må imidlertid tas ut i løpet av fem år, eller seks år dersom opplæringen delvis skjer i lærebedrift. Retten må videre tas ut innen utgangen av det året vedkommende fyller 24 år. Søkere har rett til inntak til ett av tre alternative utdanningsprogrammer på videregående trinn 1 som de har søkt på, og til to års videre opplæring innenfor utdanningsprogrammet.

Fra og med 2000 fikk voksne rett til videregående opplæring dersom de var født før 1978 og ikke tidligere hadde fullført videregående opplæring. Med virkning fra 1. august 2008 ble denne retten endret til å gjelde alle fra og med det året de fyller 25 år dersom de ikke har fullført videregående opplæring (Opplæringsloven § 4A-3). Dette innebærer at voksenretten inntreer når man ikke lenger har rett til videregående opplæring som ungdom. Slik loven er formulert, vil voksnes rett til videregående opplæring i noen sammenhenger være knyttet til skjønn. I den forbindelse er det utarbeidet nye retningslinjer i forhold til forståelsen av gjeldende regelverk (Rundskriv UDir-2-2008). Voksne har rett til opplæring i samsvar med den sluttkompetansen de selv ønsker. I vurderingen av et opplæringstilbud skal det legges avgjørende vekt på hvilke muligheter den enkelte har til å oppnå yrkes- eller studiekompetanse. Voksne har derfor i praksis en sterkere rett til sitt førstevalg når det gjelder utdanning enn ungdomselever har (Forskrift til opplæringslova § 6-27).

Voksne har ikke ytterligere rett til videregående opplæring dersom de allerede har et 3-årig løp i den videregående skole som GK (Vg 1), VK I (Vg 2) og VK II (Vg 3) allmenne, økonomiske og administrative fag/ studiespesialisering med bestått eller ikke bestått alle fag. Dersom de voksne har gyldig avbrudd i løpet av det tredje året, har de imidlertid rett til videregående opplæring. Det har de også dersom de har ett eller flere års skolegang i den videregående skolen uten å ha oppnådd sluttkompetanse som studiekompetanse eller yrkesfaglig sluttkompetanse. Dersom voksne tidligere har avbrutt sin utdanning, har man rett til å fullføre utdanningen enten i form av studiekompetanse eller innen yrkesfag. Voksne uten rett som er inntatt i et tilrettelagt løp for voksne, har likevel rett til å fullføre utdanningen. Videre har fremmedspråklige som har gjennomført introduksjonsprogrammet, og som ikke har gjennomført godkjent videregående opplæring i Norge, rett til opplæring. Samlet ser vi at voksne som har *fullført* videregående opplæring, enten denne er bestått eller ikke, ikke har rett til ytterligere videregående opplæring, mens voksne som ikke har videregående opplæring fra før eller har hatt *avbrudd* i opplæringen og ikke har oppnådd sluttkompetanse, har rett til videregående opplæring.

3.15 Norsk fag og yrkesopplæring - oppsummert

Økt globalisering, teknologiske nyvinninger, nye måter å organisere arbeidsmarkedet på, internasjonale avtaler (Lisboa-strategien av 2000), samt senere års evalueringer av vestlige nasjoners utdanningsnivåer (PISA-målinger), er noen sentrale milepæler som har vært med på å drive norsk utdanningspolitikk framover. De senere tiårenes utdanningspolitikk har, på tross av mange regjeringsskifter og stadige implementering av nye utdanningsreformer på ulike nivåer, ikke ført med seg noe revolusjonerende ideologisk skifte i norsk utdanningspolitikk. Stort sett har det vært politisk konsensus i hovedmålsettingene i norsk utdanning – der retten til opplæring for alle står sterkt. Reform 94, som var den store og banebrytende reformen som løftet norsk fag- og yrkesopplæring opp på et jevnbyrdig nivå med allmennfaglig utdanning, viste seg allerede etter kort tid å være for rigid og lite fleksibel i forhold til de ulike målgruppene for opplæringen.

Med innføringen av Kunnskapsløftet ligger det store forventninger om forandringer på flere plan. Blant annet ligger det et utstrakt politisk ønske om at reformen skal utvikle elevs/lærlingers

grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å gjøre dem bedre rusta til å ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Videre er det en politisk målsetting at skolen skal være inkluderende med plass for alle og hvor alle skal få utviklet sine evner og ferdigheter. Kunnskapsløftet skal også bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle og en bedre gjennomstrømning av elever og lærlinger (NOU 2008:18; NOU 2003: 16; NOU 2002: 10). Det er store politiske forventninger om at den nye strukturen¹⁵ som er tillagt reformen skal hindre at frafallet blir like stort som under Reform 94 (Kvalsund m.fl. 1999)¹⁶.

Hvorvidt Kunnskapsløftet vil leve opp til sine ambisiøse målsettinger gjenstår å se. Fra forskerhold har det kommet bekymringer om at norsk fagopplæring er under sterkt press, og at det er to hovedgrunner til dette: Det første omhandler forholdet mellom fagopplæringens særegne karakter og den motsetningsfylte modernisering. Ole Johnny Olsen (2008) uttrykker en bekymring om at fagene i Kunnskapsløftet gjøres til læreplankonstruksjoner formidlet mellom skriftliggjøring av innhold og opplæringsprosedyrer. "...Disse utviklingstendensene truer med å oppheve fagene og fagopplæringen som kunnskapsinstitusjoner, og åpner for å gjøre bedriftsopplæringen til en pedagogisk metode innenfor skolens opplæringslogikk" (Olsen, 2008:9). Det andre problemet, sier Olsen, omhandler de styringsinstitusjonelle endringsprosesser og de opplæringspolitiske aktørenes situasjon og veivalg. Olsen hevder at en "hovedtendens vil være at fagopplæringen har gjennomgått en institusjonell utdifferensiering, ved en statlig overtakelse av opplæringens styring og regulering. Fagopplæringens tradisjonelle autonomi – dens bærebjelke – er betydelig svekket og norsk fagopplæring på vei til å bli et rent statlig regulert utdanningssystem" (ibid).

¹⁵ Se NIFUSTEP og Frøseth m.fl. (rapport 40/2008) for en grundig drøfting av tilbudsstrukturen og gjennomføring i Kunnskapsløftet/videregående opplæring.

¹⁶ Det bør presiseres at det foreligger lite systematisk tallmateriale om gjennomstrømning i fag- og yrkesopplæringen. NOU 2008:18 s. 36 antyder at 4 prosent som hadde startet på VKII/begynt i lære sluttet underveis. I hvor stor grad dette er pålitelige tall er uklart da en sentral kilde i en større norsk fylkeskommune sier at en ikke har hatt gode nok system for å kartlegge antall inngåtte lærekontrakter, hvor mange som slutter i lære, hvor mange som skifter opplæringsbedrift under veis i opplæringsløpet etc. Dette er derfor en problemstilling vi vil komme nærmere tilbake til i senere rapporter.

4 Kunnskapsløftet løftes inn: Sentrale aktørers strategier for informasjonspredning

En sentral forutsetning for å kunne lykkes med implementering av Kunnskapsløftet er en god informasjonsstrategi på alle nivåer. Spredning av kunnskap om reformen bør ideelt sett skje på en slik måte at alle aktører på alle nivå i det systemet reformen angår, utvikler en felles problemforståelse og en felles fortolkning av reformens innhold og mål. Samtidig viser de fleste iverksettelsesstudier av offentlige tiltak/ programmer/ reformer at det opprinnelige budskapet gjerne re-fortolkes og endres ved informasjonsflyt gjennom flere ledd og nivåer (Jacobsen og Thorsvik 2007; Røvik 1998; Sparrow og Marchington 1998).

I det videre vil vi se nærmere på informasjonsarbeidet initiert og utført av departement/direktorat, partene i arbeidslivet, fylkeskommuner og opplæringskontor i en tidlig fase av implementeringen av Kunnskapsløftet. Bortsett fra partene i arbeidslivet som har vært intervjuet høsten 2008, er det øvrige datamateriale hentet inn i perioden fra høsten 2007 til mars/april 2008. I første rekke fokuserer vi på informasjon rettet mot arbeidslivsdelen av systemet, det vil si fagopplæringsetater i fylkene, opplæringskontor og lærebedrifter¹⁷. Med unntak av lærebedriftene er det primært disse aktørenes vurderinger av ulike sider av informasjonsarbeidet som presenteres. Vurderingene inkluderer også en vurdering (fra opplæringskontorene¹⁸) av kunnskapsnivået om Kunnskapsløftet ute i lærebedriftene i denne tidsperioden. Helt til slutt i kapitlet oppsummeres sentrale funn, samt at vi kommer med innspill på problemstillinger som kan reises i kjølvannet av disse.

4.1 Informasjonsflyt mellom direktorat/ departement og fylker¹⁹

Fagopplæringslederne synes gjennomgående å være tilfreds med tilgangen på informasjon fra nasjonalt nivå til fylkene. De gir likevel uttrykk for noe ulike vurderinger av kvaliteten på tilgjengelig informasjon.

Nettstedene til Utdanningsdirektoratet (Udir) og Kunnskapsdepartementet (KD) framstår som de kanskje viktigste informasjonskildene for fylkene. Flere av fylkene rapporterer at de har jevnlig overvåking av disse nettsidene for å følge med i endringer, fange opp ny informasjon tidlig osv. På nettsidene er informasjonen plassert på en slik måte at man selv må være aktiv for å hente den fram, sier noen. Flere nevner dessuten høringene knyttet til læreplaner, utvalgsarbeider, lover og forskrifter etc. som nyttige kilder til kunnskap om, og tenkningen bak reformen.

Samtidig framhever flere at informasjonen i slike endringsprosesser alltid vil oppleves som noe fragmentert og utilstrekkelig, og da særlig i en reform som dette hvor fasitsvarene på ingen måte er lagt på bordet fra starten av. Som en informant sier mht til den praktiske implementeringen av Kunnskapsløftet: "Vi må prøve ut ting før vi vet hvilke spørsmål vi skal stille". Samme informant presiserer at dette forutsetter at kanalene og arenaen ligger der tilgjengelig og at muligheten for å diskutere problemstillingene er tilrettelagt når spørsmålene etter hvert kommer. Om dette er tilfelle er noe den resterende reformperioden vil vise (informant FK).

Noen fagopplæringsledere er mer kritiske til informasjonen på departementalt nivå. Flere mener det legges for stor vekt på internettet som informasjonskanal. Fordi det handler om en sammensatt reform hvor mye skal utvikles underveis og som iverksettes samtidig med flere andre endringer i fagopplæringssystemet mener noen at Udir burde lagt til rette for en mer aktiv og tettere dialog

¹⁷ Informasjonsarbeid i forhold til skolesektoren berøres bare perifert pga manglende data. Det skyldes forsinkelser av breddedata av evalueringen av reformen.

¹⁸ N for surveyen til opplæringskontorene er 223

¹⁹ Når vi i det videre refererer til informanter/direkte sitat vil vi bruke forkortelsene fk for fylkeskommune; ok for opplæringskontor osv. Det henvises for øvrig til liste over forkortelser.

mot fylkeskommunene. Det hevdes f.eks. at mye av informasjonen går ut via SRY til de faglige rådene og til partene, mens for lite, etter noens oppfatning, har gått i linjen, det vil si til fylkeskommunene. SRYs seminarer for medlemmer i yrkesopplæringsnemnder og fagopplæringsstjenestene i løpet av vinteren 2008 har i noen grad avhjulpet dette savnet. Noen fagopplæringsledere sitter, eller har sittet, i faglige råd og fått god informasjon om reformen den veien, andre ikke.

Fram til våren 2008 møttes alle fagopplæringslederne jevnlig til felles diskusjons-/erfaringsutvekslingsmøter hvor også direktoratet deltok som observatør. Denne arenaen for direkte dialog mellom direktoratet og fylkenes fagopplæringsstjenester er nå, slik vi forstår det, nedlagt. I sum synes dette å gi noe ulike vilkår fra fylke til fylke for tilgang på informasjon og dialog med nasjonalt nivå omkring utviklingen i reformen.

En annen kritisk kommentar til informasjonsarbeidet fra direktoratets side ble knyttet til forsinkelsene i arbeidet med ferdiggjøringen av læreplanene for Vg3. I undersøkelsesperioden forelå det høringsutkast, men viktige deler av læreplanene, blant annet vurderingsforskriftene, manglet. Opprinnelig var slutføring av dette læreplanarbeidet satt til oktober 2007. Læreplanene forelå først i mars/ april 2008. Dette forsinket i sin tur fylkenes informasjonsarbeid ut mot lærebedriftene og skapte en god del frustrasjon rundt om.

Fylkene opplevde det som vanskelig å informere om nye læreplaner før de forelå i en endelig og konkret form. Samtidig innebar forsinkelsen at en fikk mindre tid enn ønskelig til å informere arbeidslivet, og dels også at flere fylker måtte endre/ utsette allerede planlagte informasjonstiltak rettet mot lærebedrifter og prøvenemnder.

Nei, det er jo sånn at man kan ikke informere om nye læreplaner og konsekvenser før de har de for hele utdanningskjeden, og det er jo klart at de bedriftene som posisjonerer seg nå for læreplass til høsten – de kan vi ikke gi fullgod (FK).

Altså det vi vet er jo at vi har kjempekort tid på å innføre fra læreplanene foreligger. Læreplanene foreligger 17. mars, og ungdommene søker 1. januar. Før 1. januar skal det da ligge tilgjengelig hvilke bedrifter vi forventer kan ta inn lærlinger i forhold til Kunnskapsløftets læreplaner. Det vil si at vi må gjøre en sånn halvveis vurdering ut fra halve læreplaner for å si det sånn (FK).

Sett under ett er det foreløpige inntrykket av den nasjonale informasjonsstrategien fram til det aktuelle tidspunktet at den i stor grad har vært sentrert rundt direktoratets nettsider og, etter fleres mening, i for liten grad gjennom direkte dialog med fylkene. At en allerede eksisterende møteplass mellom fagopplæringslederne og direktoratet nedlegges tidlig i reformperioden, kan i lys av dette synes noe uheldig.

4.2 Partene i arbeidslivet versus strategier for informasjon

4.2.1 NHO

NHO har de senere år hatt et stekt fokus på utdanning og har arbeidet aktivt med å forberede medlemmene på den nye kunnskapsreformen. NHO har sendt ut en informasjonsbrosjyre til alle medlemsbedriftene i forkant av KL, og i oppfølgingen ble den også videresendt til alle NHOs lærebedrifter. Videre arrangerte NHO flere regionale konferanser hvor bedriftene ble invitert til å sende sine representanter for å få den nødvendige informasjon om KL. NHO ønsker å være en aktiv part i kunnskapsreformen og har hatt utdanning som årskonferansetema i 2008. Ut over det har ikke NHOs ledelse holdt noen store informasjonsmøter, det overlates til lokalapparatet og landsforeningene. NHO holder landsforeningene oppdatert på KL gjennom et felles kompetanseforum for ledelsen og alle landsforeningene. Møtene holdes hver 14. dag, og det sendes ut notat fra møtene til alle regionale representanter og alle Y-nemndsrepresentanter. Når det gjelder informasjon til den regionale ledelsen så blir kompetansemedarbeidere fra regionskontorene innkalt til en årlig studietur hvor man tar opp saker av felles interesse som blant annet omhandler utviklingen i fag- og yrkesopplæringen.

4.2.2 LO/Fellesforbundet

LO/FB arrangerer årlig en utdanningskonferanse for sine sentrale medlemmer og andre aktuelle utdannings- og næringslivsinstitusjoner hvor statusen for KL i fag- og yrkesopplæringen står som et sentralt punkt. LO har også en egen utdanningspolitisk arbeidsgruppe som fungerer som et forum som jobber med blant annet fag- og yrkesopplæringen.

4.2.3 KS

KS ønsker å inneha en påvirkelsesrolle ovenfor staten og en pådriverrolle i forhold til skoleeierne. Som pådriver har KS arrangert flere forskjellige kurs og konferanser for de ulike partene innad i organisasjonen. Det gjennomføres skoleeierkonferanser og skoleeierforum for kommunene og fylkeskommunene, i tillegg arrangeres det egne skolelederkonferanser for rektorer og ledere ved de ulike skolene.²⁰ Skoleledere har også fått tilbud om egne kurs som fokuserer særlig på arbeidsgiverrollen.

KS har innkalt til sammenkomster for rådmenn og ordførere for å samle det politiske og administrative toppnivået til felles gjennomgang av forberedelsene til KL. I tillegg har KS flere rådmannsutvalg, både et overordnet utvalg sentralt og et for hvert fylke. Rådmannsutvalgene har i den senere tid satt spesielt fokus på KL og skolen.

KS har utviklet en utdanningspolitisk plattform som tar for seg mål og forventinger til utdanningssystemet, samt vært aktive i bruken av trykksaker som informasjonskanal. Videre har KS markert seg som sentral partner og medspiller i de regionale utdanningskonferansene 2008 som har vært holdt i Oslo, Bergen, Trondheim og Tromsø. Samarbeidende parter har vært Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

4.2.4 NBF

NBF sprer informasjon om KL ved å være aktivt ute blant medlemsbedriftene. NBF har 24 lokalforeninger som dekker alle fylkene og via disse tilbyr NBF kurs, konferanser og trykkmateriell som blant annet omhandler den nye kunnskapsreformen. Fag- og yrkesopplæringen står for tiden som øverste prioritet ved NBF ledelsens besøk hos lokalforeningene.

²⁰ Det sies ikke noe om sistnevnte konferanser inkluderer grunnskolen og ungdomskolen også, eller om det bare innebærer de videregående skolene.

NBF har opprettet et internt faglig råd der representanter fra medlemsbedriftene diskuterer/legger strategier om hvordan man skal møte utfordringene i forhold til de ni lærefagene som sorterer til bransjen.. NBF har også en årlig konferanse i form av en generalforsamling for alle medlemmene og en mer faglig verkstedkonferanse hvor blant annet dagsaktuelle tema så som fagopplæring blir belyst. I tillegg holdes medlemmene oppdatert om den nyeste utviklingen i bilfaget sett i forhold til KL gjennom bladet *Bilbransjen* og gjennom NBF sine hjemmesider.

4.3 Regionalt og lokalt informasjonsarbeid

Hovedinntrykket fra samtalene med fylkene var at det høst 2007–vinter 2008 fant sted, eller ble planlagt, et informasjonsarbeid av til dels betydelig omfang i de ulike fylkeskommunene. De aller fleste fylkene har gjennomført det en kan kalle en sekvensiell informasjons- og skoleringsstrategi; arbeidet startet i skolesektoren, mens informasjonsarbeidet mot arbeidslivet i økende grad kom i gang høsten 2007, men for mange av fylkene, med full tyngde først seinvinteren og våren 2008. Fram til årsskiftet 2007–08 var fokus rettet mest, og, etter flere opplæringskontors mening, noe ensidig, mot skolene. Dette bekreftes også av enkelte av fagopplæringslederne:

Vi prioriterte skole veldig til å begynne med, men så har fokus kommet mer og mer over på bedrift, nå som elevene nærmer seg den siden. Og der har vel kanskje bedriftene vært litt utålmodige, og ville hatt informasjon på et tidligere tidspunkt. Men vi har måttet si at vi må lære å krype før vi kan gå.(FK)

Vi satser først og fremst på skolelederne, med en ganske omfattende skolering. Det var jo i tråd med nasjonale retningslinjer. Noen synes kanskje vi brukte for mye ressurser på skolelederne og for lite til lærerne. De mest kritiske røstene kom fra bedriftene og opplæringskontorene. De syntes at vi i starten brukte alt for lite penger på å forberede næringslivet på reformen.(FK).

Ser vi nærmere på hvilke type tiltak og arenaer fylkene har benyttet i sitt informasjonsarbeid, finner vi ulike tilnærminger.²¹ I forhold til lærebedriftene var det noe ulikt hvor mye det enkelte fylke hadde iverksatt midtvinters 2008. En vesentlig andel av informasjonsarbeidet var gjerne planlagt inn i, eller gjennomført som en del av den løpende instruktør-opplæringen. Ofte er dette en opplæring som også går som et tilbud til instruktører, faglige ledere og andre interesserte.

Vi har fortløpende oppdatert kursene våre, slik at instruktører, faglige ledere, tilsynsvalgte og de som var på våre kurs, etter hvert fikk påfyll i forhold til endringer i Kunnskapsløfte. (FK)

Opplæring av nye prøvenemndsmedlemmer er ytterligere en arena for informasjon om reformen. Fylkeskommunene oppnevnte i løpet av 2007 medlemmer til prøvenemndene for perioden 2008–2011. Ved årsskiftet var det derfor en betydelig utskiftning av medlemmer i nemndene i de fleste fylker. Tematisk fokuserte både instruktør- og prøvenemndsopplæring naturlig nok både på nye læreplaner og nye krav som følge av endringer i opplæringsloven.

I høst har vi hatt kurs med veldig bra oppmøte. Vi har sånne modul A-opplegg, som vi kjører veldig mye selv, som går på fagopplæring generelt, og der kommer jo Kunnskapsløftet og alt det andre som ligger rundt her da, med lovendringer og kvalitetskrav og sånt som vi får nå. Og så følges det opp med pedagogisk skolering da, som går mer på kommunikasjon og veiledning, og pedagogikk i og for seg da, yrkespedagogikk. (FK).

²¹ Flere av våre informanter i fylkene har vært lite involvert i informasjonsarbeidet mot skolene som følge av tradisjonell to-delt organisering av videregående opplæring i fylkeskommunene og har dermed noe begrenset kjennskap til hva som har skjedd mht informasjonsarbeid mot skolesektoren.

Utover dette har mye av fylkenes informasjonsarbeid mot lærebedriftene vært kanalisert gjennom informasjonsmøter mellom fylkeskommunen og opplæringskontorene, og til dels også lærebedrifter, partene mv.

Vi informerer jo løpende våre opplæringskontor gjennom samlinger som vi har med dem, om endringer og de ting som skjer. Det er viktig å aktivisere og ansvarliggjør dem(FK).

Opplæringskontorene representerer en helt sentral spredningskanal for fylkenes informasjon til lærebedriftene, både løpende informasjon og gjennom ansvar for instruktøropplæring mv.²² En informant fra et opplæringskontor uttrykker: ”Vi er 7–8 ansatte her, og vi skal betjene 6–700 bedrifter”(OK).

Informanter i fylkene (fagopplæringsledere) mener at informasjonsmengden har vært stor nok, men de er mer usikre på om all informasjon som kommer ut blir forstått, dvs. om den har vært konkret nok og er blitt opplevd som relevant nok til at lærebedriftene har handlet på grunnlag av den. Informasjonsspredning og oppfølging av lærebedrifter representerer et betydelig kapasitetsproblem for de fleste fylkene. Det er likevel fylker som bevisst har satset på møter direkte med lærebedrifter for å unngå den silingen og refortolkningen av informasjon som de opplever kan skje når informasjon formidles via opplæringskontorene:

Vi inviterer til 4 møter i året med alle lærebedriftene uavhengig av opplæringskontorene. Vi ønsker at en del informasjonen skal gå direkte til bedriftene, uten at den er ”silt” av opplæringskontorene først. De har ofte en oppfatning av hva som er viktig/ ikke viktig for bedriftene. En vet aldri hvor mye som kommer igjennom; hvordan ting fortolkes gjennom et mellomliggende ledd. Derfor ønsker vi å informere direkte noen ganger.

Enkeltfylker har kjørt til dels omfattende samlinger for lederne i lærebedriftene. Et fylke gjennomførte f.eks. høsten 2007 regionale samlinger for lederne i fylkets samtlige 2000 lærebedrifter. Hensikten var å bevisstgjøre bedriftslederne om de endringer som var underveis gjennom Kunnskapsløftet. I tillegg ønsket en å legge grunnlaget for en senere invitasjon til instruktører, faglig ledere etc. i de samme bedriftene, til en ny samling på nyåret 2008; en samling hvor skoloring omkring nye læreplaner, gjennomgang av nytt lovverk etc. ville bli hovedfokus. Oppmøtet på disse ledersamlingene rapporteres som relativt godt, særlig gjaldt dette lærebedrifter som ikke er knyttet til opplæringskontor. Ut fra tallmateriale som fylkene har formidlet møtte nær 2 av 3 ledere i disse bedriftene (65 %) til samlingene. Fylkene opplyser at bedriftsledere/bedrifter som er knyttet til opplæringskontor i større grad satser på at disse tar seg av informasjonsinnhenting/spredning.

Mange fylker har opprettet fagnettverk/fagforum i sammenheng med implementeringen av reformen. Nettverkene, som ofte er knyttet til det enkelte utdanningsprogram, har representert viktige fellesarenaer for informasjonsflyt mellom ulike aktører (se også Steen 2008 for mer informasjon om faglige nettverk).

Flere av fagopplæringslederne snakket om utfordringen med å nå de små bedriftene med informasjon. Det er særlig blant disse at en forventer at kunnskapen om reformen er begrenset. Dette er bedrifter som i begrenset grad har ressurser og tid å sette av til deltakelse på samlinger, konferanser, fagnettverk mv. Ønsker en å nå dem med informasjon, kreves andre strategier; ofte direkte besøk fra fylke eller opplæringskontor. Dette handler igjen om ressurser hos disse aktørene. De fleste fylkene fanger likevel opp småbedriftene gjennom instruktøropplæringen, som er obligatorisk. Problemet er likevel at en her bare møter instruktørnivået og i liten grad når ledelsen ved bedriftene. Informasjon, bevisstgjøring og forankring av endringene som følger med reformen på ledernivået i de små bedriftene blir dermed vanskelig.

²² Se Kap 6 om opplæringskontorene sin rolle i Kunnskapsløftet.

Selv med enkelte unntak som nevnt foran, synes den største utfordringen i informasjonsarbeidet ut mot lærebedriftene å ha vært arbeidet med å nå lærebedrifter som ikke er medlemmer av et opplæringskontor. Som en informant sier det: ”Her er det nok fortsatt noen som lever i lykkelig uvitenhet om endringene som skjer”.

Medlemsandelen på dette området varierer fra fylke til fylke; fra 50–60 til 90–95 % av lærebedriftene er medlemmer av et opplæringskontor. I hvilken grad fylkene har kunnet benytte seg av opplæringskontorene som informasjonskanal, har dermed variert tilsvarende. Det samme gjelder dermed også i hvilken grad opplæringskontorene har avlastet fylkene i dette arbeidet. Et fylke satser på å bygge nettverk/arenaer for informasjon og erfaringsutveksling mellom ”uorganiserte” bedrifter; blant annet med utgangspunkt i godkjenningsmøter for nye lærebedrifter, som en strategi for å nå flere av disse bedriftene med informasjon.

Samtidig framhever flere fylker bransjene som svært aktive i dette informasjonsarbeidet; i første rekke til og gjennom opplæringskontorene:

Opplæringskontorene henter nok mest informasjon fra sine bransjeorganisasjoner. De har et godt utviklet system. Bransjene er aktive. Prosjekt til fordyping og Programfag til valg²³ er jo noe som de har engasjert seg i mye. Her ser de muligheten til å lage fornuftige løsninger. (FK)

At bransjene er viktige informanter for opplæringskontorene bekreftes også av lederne av de samme kontorene som vist nedenfor. Dette fører oss over på neste hovedpunkt der vi retter søkelyset på ledere ved opplæringskontorene sin vurdering av informasjonstilgangen i forhold til Kunnskapsløftet.

4.4 Opplæringskontorenes vurdering av informasjonstilgang

Generelt vurderer opplæringskontorene den kunnskap de tidlig våren 2008 hadde om Kunnskapsløftet som god (64 %) eller svært god (28 %).²⁴ Vurderingene varierer lite mellom ulike fag, men vi ser en noe høyere andel som opplever at de har mindre god eller dårlig kunnskap blant opplæringskontor knyttet til helse- og sosialfag. Det er grunn til å anta at dette har sammenheng med at vi her snakker om et helt nytt fag, helsearbeiderfaget, og den usikkerhet som naturlig kan knytte seg til etableringen av et nytt lærefag. Ellers er det neppe overraskende at opplæringskontor med lærefag innen flere utdanningsprogram i mindre grad er trygge på sin kunnskap om reformen enn kontor med fag innen ett eller to program.

²³ Senere endret navn til Utdanningsvalg.

²⁴ N=235

Tabell 1 viser i hvilken grad lederne ved opplæringskontorene har fått informasjon om reformen fra et sett av mulige kilder.

I HVILKEN GRAD HAR DERE FÅTT INFORMASJON OM KUNNSKAPSLØFTET FRA FØLGENDE AKTØRER/ KILDER?	I SVÆRT LITEN GRAD	I NOKSÅ LITEN GRAD	I NOKSÅ STOR GRAD	I SVÆRT STOR GRAD	TOTALT
Utdanningsdirektoratet/ KD	19	36	37	8	100 (N=215)
Faglige råd	38	34	22	6	100 (N=201)
Fylkeskommunen	8	27	50	15	100 (N=228)
Bransjeorganisasjoner	27	20	28	25	100 (N=212)
Massemedia	49	44	7	0	100 (N=198)
Fagorganisasjoner	56	32	10	2	100 (N=201)
Skoler	36	35	25	4	100 (N=204)
Internett	9	27	48	16	100 (N=211)

Tabell 1: Opplæringskontorenes kilder til informasjon om reformen²⁵

Fylkeskommunene og bransjeorganisasjonene er de fremste kildene for informasjon til opplæringskontorene; henholdsvis 65 og 53 % har i nokså eller svært stor grad hentet informasjon derfra. Utdanningsdirektoratet og departementet (45 %), skoler (29 %) og faglige råd (28 %) har også vært viktige, men noe mindre sentrale informasjonskilder. Internett har dessuten vært en viktig informasjonskanal for mange. Fagorganisasjoner og media for øvrig har hatt en mindre sentral rolle i informasjonsspredning til opplæringskontorene.

I tillegg til dette nevnes ofte lokale eller regionale nettverk eller samarbeidsfora mellom ulike opplæringskontor som viktige arenaer for å orientere seg om det som skjer i reformen. Samlokaliserte opplæringskontor, personlige nettverk, deltakelse i samarbeidsprosjekter med skoler omkring Prosjekt til fordypning, deltakelse i faglige råd og i læreplangrupper nevnes videre som kilder til informasjon om Kunnskapsløftet.

Jevnt over synes opplæringskontorene mest tilfreds med den info de har fått fra egne organisasjoner; fra bransjene. Kvaliteten på informasjon fra utdanningsmyndighetene vurderes som mer varierende. Særlig hevdes det at fylkeskommuner i for stor grad har prioritert informasjon til skolene, mens Kunnskapsløftet i bedriftene i stor grad er blitt overlatt til opplæringskontorene å finne ut av. Nettbasert informasjon oppleves som omfattende nok, men til dels vanskelig å finne fram i.

²⁵ N angir prosentueringsgrunnlaget for hvert enkelt spørsmål; dvs. hvor mange informanter (her ledere ved ulike opplæringskontor) som totalt har besvart spørsmålet.

Til tross for at en klar majoritet av kontorene opplever å ha forholdsvis god kunnskap er det likevel nær 2 av 3 av ledere (63 %) som sier at det er informasjon de har savnet om hva reformen vil innebære for opplæringskontoret og for medlemsbedriftene.

Er det informasjon dere har savnet mht. hva Kunnskapsløftet innebærer for opplæringskontoret og for medlemsbedriftene?	%
Ja	63
Nei	37
Totalt	100

Tabell 2: Andel opplæringskontor som har savnet informasjon om reformen (N=234)

Opplæringskontor med lærefag innen flere utdanningsprogram har i noe høyere grad savnet informasjon sammenlignet med kontor med lærefag innen bare ett utdanningsprogram; 68 mot 56 %.

Hvilken form for informasjon informantene har savnet varierer og favner et mangfold av temaer. Forsinkelsene med læreplanene for Vg3 er nevnt foran og vektlegges også sterkt av mange opplæringskontor som problematisk i forhold til planlagte informasjonsløp.

Alle læreplaner kommer alt for sent. At Vg3 læreplanene enda ikke er klar er håpløst for alle parter. Det samme skjedde for Vg1 og Vg2. De ser ut til å mangle forståelse for at det finnes prosesser som kommer i etterkant av ferdige læreplaner, og at disse prosessene også trenger tid. (OK)

Flere savner en gjennomgang og drøfting av innholdet i kompetansemålene, tolkning av læreplanene mer generelt, konkretisering av mål etc. Det samme gjelder vurderingskriterier og dokumentasjonsformer; hvilke kriterier skal legges til grunn? Hva innebærer kravene til dokumentasjon? Innholdet i nye fag, grenseoppgangen mot andre fag, overgangsordninger mellom Reform 94 og Kunnskapsløftet spesielt for fag som "forsvinner" gjennom reformen nevnes av flere.

Underveis har me savna masse! Pr. i dag savner me mest informasjon om: Nokre fag som har skifta navn; Kva ligg i dei nye faga? Er dei heilt like som eit tidlegare fag, og i tilfelle: kva fag? Konkretisering av læreplanane. Masse spørsmål rundt dette. Dokumentasjon/ opplæringsbøker: Korleis skal dette foregå? Restteori; blir dette som før? osv. (OK)

Flere savner sterkere føringer, råd og veiledning fra nasjonalt/ regionalt hold med hensyn til fortolkning og utforming av læreplaner:

Det vi har fått så langt er to puslespillbiter og en beskjed om å lage resten av bitene og sette sammen puslespillet selv. (OK)

Innspill vedrørende operasjonalisering av kompetansemålene i samtlige lærefag, hva/ hvor er naturlig/ aktuell/ optimal læringsarena for ulike kompetansemål. En mal, et tips, et godt råd hadde vært bra, dvs. at direktorat/ fylkeskommune legger føringer - så tar vi lokale tilpasninger. (OK)

Det virker som sentrale myndigheter "skjuler" seg bak at læreplaner skal tilpasses lokalt og individuelt. Det er mye bra i det, men det er en stor jobb å lage alt dette sjøl, spesielt når de fleste læreplanene kom nå nettopp. (OK)

Svarene fra opplæringskontorene avdekker videre en til dels betydelig usikkerhet mht. hvordan bredere utdanningsprogrammer, nye læreplaner osv. vil påvirke det faglige nivået til elever som kommer ut i bedriftene som lærlinger:

Hva vi kan forvente av opplæringen i skole, hva vi kan kreve av skoleopplæringen og dokumentasjon av opplæringen i skole. (OK)

Innhold i alle fagplaner som vedrører den totale kunnskapsmasse elevene får før de skal gå ut i læra. Hva står igjen av opplæring i læretiden. Forsatt usikkerhet i skoleverket om fortolkning og prioriteringer innen f.eks. programfag og fag til fordypning. (OK)

God informasjon om påregnelige kunnskaper og ferdigheter som kandidatene har med seg fra skolen, og hvilket nivå vi må starte på i opplæring i bedrift. (OK)

Klarere signaler om utdanningsmyndighetenes forventninger til opplæringskontorene i forbindelse med innføringen av reformen nevnes av en del:

Blant mye annet savner vi en klar tanke om hvilken rolle opplæringskontorene er tiltenkt. "Alle" synes å være oppmerksom på at Reform 94 ikke kunne vært gjennomført uten opplæringskontorene, og "alle" later til å være klar over at heller ikke Kunnskapsløftet lar seg gjennomføre uten deres innsats. Likevel er opplæringskontorene praktisk talt usynlige i Kunnskapsløftet. (OK)

En leder ved et opplæringskontor summerer opp noe av dette på vårt spørsmål om hva vedkommende hadde savnet av informasjon i arbeidet med reformen:

Svakheterne er; At ting har gått så fort. At læreplanene ikke ble vedtatt før i mars. At fylket ikke har vært på banen med instruktøropplæring og info til ledere. At vi på opplæringskontoret har måttet oppsøke denne infoen bit for bit, og i liten grad har hatt følelsen av at fylket satser på bedrifter, instruktører og opplæringskontor i samme grad som på skoler, skoleledelse og lærere. Vi på opplæringskontoret har tenkt at fylket vil komme på banen og tilby info og kursing til bedrifter, ledelse og instruktører og er derfor sent ute nå, når det viser seg at så ikke er tilfelle. (OK)

Et annet sentralt spørsmål vi har stilt er: hvilke informasjonstiltak har opplæringskontorene iverksatt?

4.5 Informasjonstiltak iverksatt av opplæringskontorene

Fylkene framhever opplæringskontorene som viktige aktører i spredningen av informasjon om reformen til lærebedriftene. I tilknytning til dette fant vi det interessant å belyse hvorvidt, og i hvilken grad, opplæringskontorene selv har satt i verk tiltak? Tabell 3 viser omfanget av informasjonstiltak iverksatt på egen hånd og/eller i samarbeid med ulike andre aktører.

Har opplæringskontoret alene, eller i samarbeid med andre, så langt iverksatt informasjonstiltak på dette området overfor lærebedriftene?	%
Ja, alene	43
Ja, i samarbeid med fylket	33
Ja, i samarbeid med bransjen	35
Ja, i et samarbeid med flere ulike aktører	28
Nei	11
Totalt	150

Tabell 3: Andel opplæringskontor med informasjonstiltak (N=233)

Under halvparten av opplæringskontorene (43 %) hadde mars/april 2008 iverksatt egne informasjonstiltak. Forskjellene mellom fagområdene var relativt beskjedne, men Design og håndverk sammen med Helse og sosial framstod som de fagområdene hvor opplæringskontorene i størst grad hadde iverksatt egne informasjonstiltak. En varierende andel av kontorene hadde i

tillegg, eller parallelt, deltatt i informasjonsarbeid i samarbeid med fylkeskommuner, med egen bransje og/eller andre aktører.

Det er grunn til å merke seg at i overkant av 1 av 10 opplæringskontor på det aktuelle tidspunktet ikke hadde iverksatt informasjonstiltak rettet mot bedriftene. Det er grunn til å anta at dette i noen grad har sammenheng med forsinkelsene av læreplanene for Vg3.

Tabell 4 viser hvordan opplæringskontorene med egne tiltak fordeler seg på ulike former for informasjonstiltak mot lærebedriftene:

Informasjonstiltak rettet mot lærebedriftene?	%
Videresendt info fra Utdanningsdirektoratet eller fylkeskommunen	46
Laget og sendt ut eget informasjonsmateriell	45
Egne nettsider	29
Gjennom instruktøropplæring	43
Arrangert egne samlinger	63
Svart på spørsmål via telefon, e-post etc.	71
Totalt	296

Tabell 4: Opplæringskontorenes egne informasjonstiltak (N=136)

Tabellen kan gi inntrykk av at en av de kanskje viktigste jobbene for opplæringskontorene i fasen fram til våren 2008 har vært å være tilgjengelige for spørsmål fra medlemmene – 71 % oppgir dette som et ”tiltak”. Videre har nær 2 av 3 opplæringskontor arrangert egne samlinger for informasjon til sine bedrifter; nær halvparten (45 %) har sendt ut eget informasjonsmateriell og nær 1 av 3 kontor benyttet egne nettsider til formidling av informasjon. I tillegg angir nær halvparten (46 %) at de viderefremidler informasjon fra regionale og nasjonale utdanningsmyndigheter. Som en ser av tabellen har de fleste av disse kontorene vært aktive på flere av tiltaksområdene.

Neste spørsmål som avleires er: Hvilken kunnskap har lærebedriftene hatt om Kunnskapsløftet i perioden fram til våren 2008?

4.6 Kunnskap om reformen i lærebedriftene

Med bakgrunn i det som er sagt om informasjonsarbeidet foran er det kanskje ikke så overraskende at verken fylkene eller opplæringskontorene i det aktuelle tidsrommet hadde noen tro på at kunnskapen om reformen var særlig omfattende ute i lærebedriftene. Følgende utsagn er typisk for lederne ved fagopplæringsetatene:

Jeg tror ikke at kunnskapen om Kunnskapsløftet er spesielt stor blant bedriftsledere, men enkelte bransjer har nok tatt mer tak i det enn andre.

De fleste fylkene hadde en opplevelse av at et generelt sett lavt kunnskapsnivå, men en så enkelte bransjevise variasjoner blant annet som følge av variasjoner i bransjenes innsats i informasjonsarbeidet mot egne medlemsbedrifter.

Opplæringskontorenes vurderinger²⁶ som framgår av følgende tabell, synes å bekrefte det generelle inntrykket:

²⁶ April/ mai 2008.

Har medlemsbedriftene i dag god kunnskap om hva reformen vil kunne innebære for dem?	%
Ja	22
Nei	65
Vet ikke	13
Totalt	100

Tabell 5: Opplæringskontorenes vurdering av lærebedriftenes kunnskap om reformen (N=233)

En klar majoritet, nær 2 av 3 opplæringskontor, mente at lærebedriftene ikke hadde god kunnskap om hvilke konsekvenser reformen eventuelt ville få for deres opplæringspraksis. At nær hvert åttende opplæringskontor ikke hadde noen formening om kunnskapsnivået på dette feltet ute i medlemsbedriftene er kanskje noe mer overraskende, men vi slutter at grunnen til dette kan tilskrives at KL fortsatt var i en tidlig fase når vi gjorde intervjuene.

Bransjevariasjonene er ikke svært store. Opplæringskontor med lærefag innen utdanningsprogram for elektrofag har høyest andel (29 %) som mener deres bedrifter har god kunnskap. Opplæringskontor med lærefag innen media og kommunikasjon har lavest andel (10 %).

Ikke uventet finner vi en signifikant sammenheng mellom opplevd kunnskap om reformen i opplæringskontorene og deres vurdering av tilsvarende kunnskap i deres medlemsbedrifter. Kontor som selv opplever å ha for liten kunnskap om Kunnskapsløftet tenderer klart i retning av å mene at kunnskapsnivået i lærebedriftene også er lavt.

Når det gjelder bakgrunnen for at kunnskapen om reformen i denne perioden var begrenset ute i lærebedriftene sier opplæringskontorene seg enig med fagopplæringsetatene; forsinkelsen av læreplanene for Vg3 førte til at mange utsatte informasjonsarbeidet i forhold til bedriftene. Uten noe konkret å ta utgangspunkt i så en ingen hensikt i å tilnærme seg bedriftene. Mange bedrifter forholder seg ikke til ny info før de absolutt må!

Det har vært lite læreplaner tilgjengelig. Det er det som starter prosesser. Før de er tilgjengelig har bedriftene verken tid eller vilje til å holde på med det. (OK)

Mange bedrifter, særlig de små, hevdes dessuten å forvente at opplæringskontorene først tilegner seg nødvendig kunnskap om reformen og så tilrettelegger for de endringer som vil måtte finne sted i bedriftene etter hvert.

Men jeg er ikke bekymret, for når opplæringskontoret har god informasjon, kan vi løse bedriftene igjennom de konkrete endringene i forhold til læreløp, og også være pådriver for at de engasjerer seg i Programfag til valg og i Prosjekt til fordypning. (OK)

Noe av problemet på det aktuelle tidspunktet var dessuten, slik vi har sett foran, at opplæringskontorene sjøl i stor grad var usikre på innhold og konsekvenser av reformen; og dermed var noe tilbakeholdne med å gå svært aktivt ut med informasjon.

Ingen info fra det offentlige til hver enkelt bedrift. Det har lenge vært mye usikkerhet, ingen har visst noen ting. Det er vanskelig for opplæringskontoret å skulle arrangere for eksempel infomøte med så lite konkret info. Det er alt for mange løse tråder. (OK)

Sett under ett handlet et begrenset kunnskapsnivå i lærebedriftene dels om en sekvensiell informasjonsstrategi fra utdanningsmyndighetenes side, dels om opplæringskontor som selv ikke var tilstrekkelig trygge på egen kunnskap om reformen på dette tidspunktet, og det handlet om lærebedrifter som selv i denne fasen var lite aktive mht. å innhente info.

4.7 Strategier for informasjonsspredning – oppsummert

Å skulle kommunisere all nødvendig informasjon om en så kompleks og omfattende reform som Kunnskapsløftet, krever at de som er involvert samarbeider for å løse nødvendige oppgaver. Informasjon om reformens innhold, hvilken måte man skal arbeide på for å få den realisert, hvilke oppgaver som skal gjøres av hvem og hva som forventes av hver enkelt til enhver tid er slik vi ser det bortimot en umulig oppgave.

Dersom en ser på rollene til alle involverte parter i forhold til implementeringen av Kunnskapsløftet blir bildet enda mer kompleks. For det første er Kunnskapsløftet et delt ansvar mellom staten og arbeidslivets parter, der rollene, hvem som gjør hva, når og hvor, er uavklart. For det andre er all den informasjon som har tilflytt, og, vil noen si, ikke har tilflytt de ulike brukergruppene og aktørene belagt med ulike koder og agendaer alt etter hvem avsender er. For det tredje har all den informasjonen som har gått ut en sluttmottaker som har ulik agenda og som ønsker informasjon på ulikt vis. I denne omgang har vi ikke spurt sluttbrukerne – de unge eller de voksne elevene/lærlingene – om hvordan de opplever og oppfatter informasjonsflyten/tilgangen på informasjon om de ulike sider ved Kunnskapsløftet. Dette er en problemstilling vi vil komme sterkt tilbake til i senere rapporter da vi mener at informasjon eller mangel på sådan i stor grad påvirker sluttbrukeren i mange ulike situasjoner gjennom utdanningsløpet.

Dersom vi skal prøve oss på en oppsummering av de viktigste funnene i dette kapitlet kan følgende nevnes:

- De sentrale partene i arbeidslivet (NHO, LO/FB, KS, NBF1) jobber alle med informasjonsspredning om Kunnskapsløftet på ulike nivåer. Det er vanskelig på nåværende tidspunkt å si noe om noe gjør en bedre jobb enn andre, men det kan synes som om for eksempel LO er mindre engasjert enn arbeidsgiversiden på det regionale og lokale nivå
- Fylkene er gjennomgående tilfreds med informasjonsarbeidet fra sentralt hold, men noen fylker savner et tettere og nærere samarbeid med nasjonale myndigheter om hvilken informasjon som skal tilflytte hvem
- Møteplassen mellom fagopplæringsledere (hvor Utdanningsdirektoratet detok som observatør) som ble lagt ned våren 2008, oppleves av flere som et stort savn da dette var et sentralt forum for informasjon/kunnskapsutveksling
- Flere fylker har to-delt administrasjon i forhold til videregående opplæring. Dette oppleves av noen som uheldig for å få til en felles og god informasjonsspredning
- Opplæringskontorene oppleves/oppfattes av fylkene som en nøkkelfaktor i spredning av informasjon til lærebedrifter, instruktører, faglige ledere
- Faglige fora/fagnettverk som er opprettet i mange fylker blir sett på som sentrale arenaer for informasjonsutveksling/spredning/deling av kunnskap for både skole og næringslivsaktører
- Instruktør opplæring, opplæring av prøvenemndsmedlemmer, dialog og møter mellom fylker og opplæringskontor, bruk av opplæringskontor som spredningskanaler, direkte samlinger med lærebedrifter og etablering av fagnettverk er eksempler på virkemidler og møteplasser som anvendes for å spre informasjon om reformen.
- Mange fylker opplever at det er en utfordring å nå ut med informasjon til mindre bedrifter som ikke er tilknyttet opplæringskontor/-ringer
- Sett under ett er det flere ting, fra mer prinsipielle spørsmål ned til detaljspørsmål knyttet til enkeltfag, som opplæringskontorene savner bedre informasjon om. Generelt speiler dette en tidlig fase av Kunnskapsløftet hvor situasjonen er preget av en til dels stor usikkerhet omkring hva reformen innebærer. Størst synes denne usikkerheten å være hos aktører som på ulike måter og på ulike nivå har et ansvar for bedriftsdelen av fagopplæringen.

Det er også her at informasjon fra regionale og nasjonale utdanningsmyndigheter hevdes å ha kommet sent med og vært nedprioritert i forhold til informasjon til skolene

- Ett sentralt tema som reises i kapitlet er hvilke rolle opplæringskontora har/ skal ha i implementeringen av Kunnskapsløftet.

5 Ulike aktørers forventninger til Kunnskapsløftet

På mange måter kan Kunnskapsløftet sammenlignes med det som Røvik (1998) kaller for populære oppskrifter – og da særlig slike oppskrifter eller ideer som oppfattes som institusjonaliserte superstandarder. En slik ”superstandard” fremstår gjerne som samtidens ypperste redskap for og symbol på utvikling, effektivitet, framskritt, fornuft og fornyelse. Slike oppskrifter (ideer) har den fordelen at de også har stor kraft til å utløse omfattende reformaktiviteter og resursbruk. ”Superoppskrifter” har gjerne store forventninger knyttet til seg (Røvik 1998). Det kan også være motsatt – at noen er skeptiske. Dette er i følge Amundsen og Kongsvik (2008) *endringsskynikerne*.

I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan våre informanter vurderer ulike sider ved de endringene i videregående opplæring som de forventer vil følge av Kunnskapsløftet. Tema som tas opp er endringer i antall utdanningsprogram og mulige konsekvenser for forholdet mellom spesialisering og breddekompetanse, nye læreplaner og prosessene i tilknytning til lokal utvikling av disse. Vi ser også nærmere på synspunkter knyttet til vektleggingen av grunnleggende ferdigheter, samt vurderinger av reformens vekt på undervisvurdering og gjennomgående dokumentasjonssystemer. Avslutningsvis stiller vi også spørsmålet om hvorvidt reformen imøtekommer reelle utfordringer i fagopplæringssystemet og i hvilken grad det er noe som savnes. Videre stiller vi spørsmål om hvorvidt det er enighet knyttet til behovet for de endringer som reformen skisserer, og eventuelt om det er behov for andre endringer enn de som ligger i reformen.

Før vi tar opp dette vil vi innledningsvis først se litt nærmere på hvordan informantene vurderer Kunnskapsløftet som reform. Er det en reform? Eller er det bare mindre justeringer i etterkant av Reform 94? Hvordan oppleves forholdet mellom reformen og andre mer eller mindre parallelle/samtidige endringer i fag - og yrkesopplæringssystemet? I hvilken grad oppfattes reformen, lovendringer og strukturendringer som deler av en mer gjennomtenkt helhet og som et ledd i en mer samordnet strategi?

Vi starter med noen generelle refleksjoner fra partene i arbeidslivet for så å bevege oss over på fylkesnivået og opplæringskontorene. Når det gjelder de to sistnevnte informantene går vi noe ”dypere” inn i problemstillingen enn vi har gjort med partene i arbeidslivet på nasjonalt nivå. Som vi har gjort i de foregående kapitlene oppsummeres de viktigste funnene i slutten av kapitlet. Helt til slutt reiser vi også aktuelle problemstillinger som avleirer seg i dette kapitlet.

5.1 Partene i arbeidslivet sine forventninger til Kunnskapsløftet

5.1.1 NHO

NHO er veldig opptatt av frafallsproblematikken og har store forventninger om at den nye kunnskapsreformen skal føre til mindre frafall og bedre gjennomstrømningen. NHO mener likevel det er vanskelig å si noe om hvordan Kunnskapsløftet vil påvirke frafallet, siden det ikke er noen lærlinger som har avgitt fagprøven ut fra Kunnskapsløftets kriterier enda. NHO har forventninger til de nye kompetansemålene og håper et bedre kvalitetssystem vil bidra til at elevene og lærlingene lærer det de skal på en enklere og raskere måte, og at det fanger opp ungdom som har problemer i opplæringsløpet..

NHO forventer at Kunnskapsløftets uttalte mål om grunnleggende ferdigheter for grunnskolen først og fremst skal bidra til å få flere elever gjennom fagopplæringssystemet, men NHO håper også at det vil føre til at Norge får en bedre uttelling på de internasjonale undersøkelsene PISA og

TIMSS. NHO har videre forventinger om at kommende internasjonale undersøkelser vil ha en positiv effekt på opplæringen i fag- og yrkesutdanningen.

NHO mener at den politiske ledelsen i departementet er svak i forhold til fag- og yrkesopplæringen, og ønsker en mindre "skolsk" tankegang og en ny rekrutteringspolitikk som kan bidra til å løfte fag- og yrkesopplæringen innad i departementet. NHO forventer at det skal tas hensyn til at halvparten av norsk ungdom velger et yrkesfag i den videregående skole, og ønsker at man satser på yrkesfagene ved å likestille opplæringen med allmennopplæringen.

5.1.2 LO og Fellesforbundet (FB)

LO/FB synes i utgangspunktet at det er for tidlig å utdype forventningene til Kunnskapsløftet, siden man ikke har nok kunnskap og erfaring om verken Utdanningsvalg eller Prosjekt til fordypning (PTF).

Men forventingen til kunnskapsløftet generelt, må jo være at kunnskapsløftet skal være kunnskapsløftet. (Jeg vil jo egentlig ikke helst kalt det kunnskapsløft da, men kompetanseløft for fag og yrkesopplæringen.)

Generelt forventer LO/FB at Kunnskapsløftet skal bidra til høyere kvalitet på utdanningen og at effekten av Kunnskapsløftet blir tilpasset kvalitet for alle, både lærlingene og bedriftene. Det forventes at det faglige nivået ute i bedriftene fortsatt holder en høy standard, i motsatt fall bør man revurdere kunnskapsreformen.

Jeg er kjent for å være litt sånn Tussig når det gjelder fagopplæringen. Jeg bekymrer meg for mye om alt. Av og til hender det at jeg har rett også.

LO/FB har forhåpninger om at man i framtiden vil bli flinkere til å utdanne mennesker etter behovet i arbeidsmarkedet, og at utdanningspolitikken ikke bare lar seg styre av elevens førstevalg. I den forbindelse mener LO/FB at rådgivningstjenesten spiller en veldig sentral rolle og forventer at man setter rettleidende standarder for hvilken kompetanse rådgiverne skal ha og hvilke kriterier de skal jobbe ut fra. Videre forventer LO/FB at departementet lar yrkesopplæringsnemndene få lov til å være med fra starten av i dimensjoneringen av antall elever på de ulike yrkesfagene og lærlinger i bedrift.

Suksesskriteriet nummer en for departementet er at alle får oppfylt sitt førstevalg, og det går til helvete altså."[...]. "Hvis elevens førstevalg skal være utelukkende det styrende, så er det en kabal som umulig kan gå opp. Du behøver ikke en gang ha videregående opplæringsnivå for å forstå det.

LO/FB ønsker seg inn i styrene til opplæringskontorene, og forventer at det i opplæringskontorene jobbes med tilrettelegging og systematisering omkring opplæringen for å bedre utfylle en mangelfull læreplan.

LO/FB forventer et bedre samarbeid mellom skole og bedrift. Dette krever at skolene er mer åpne og samarbeidsvillige i forhold til partene i arbeidslivet, og at bedriftene selv tar større ansvar for rekruttering av lærlinger. LO/FB ønsker også en bedre oppfølging av instruktørene i form av korte og praktiske kurs, og man forventer at de blir en naturlig del av etter- og videreutdanningen på lik linje med lærerne.

5.1.3 KS

KS er generelt positive til Kunnskapsløftet og har store forventinger. Hovedforventinger er i første omgang at elevene skal få et bedre kunnskapsgrunnlag, og at man skal redusere frafallet i den videregående opplæringen. KS har også forventinger knyttet til de individuelle resultatene og håper på at flere av elevene lykkes i sine yrkesvalg. KS forventer videre at man videreutvikler et

opplæringssystem som er tilpasset det framtidige arbeidskraftbehovet, og at engasjementet rundt voksenopplæringen øker.

I arbeidet med utførelsen av Kunnskapsløftet har KS håp om at staten i større grad skal opptre støttende og veiledende i arbeidet med reformen og at fylkeskommunene går aktivt inn som skoleeiere og bidrar til å skaffe lærlingplasser. Videre håper KS på et konstruktivt samarbeid mellom Y-nemndene og fylkestinget, og mener det vil føre til bedre løsninger på utdannings-, rekrutterings- og arbeidsbehovet man har i regionene.

KS har forventninger om at faget Utdanningsvalg skal bidra til et bedre samarbeid mellom ungdomsskoler og videregående skoler, og videre mellom fylkeskommuner og kommuner. KS håper på videreutvikling av samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og næringslivet gjennom de nye programfagene generelt og gjennom PTF spesielt. KS ønsker selv å være en aktiv pådriver i dette arbeidet.

KS har store forventninger til at bedriftene og næringslivet skal bidra positivt i opplæringen av nye fagarbeidere. KS forventer at næringen engasjerer seg på et bredt plan, og har en stor gjennomstrømming av lærlinger. I den forbindelse er det ønskelig at instruktørene er særlig interesserte i faget de underviser, er dyktige på opplæring og at de får en mer markant nøkkelrolle i fagopplæringen enn de så langt har hatt. KS har forventninger om at nye opplæringssystemer for instruktørene vil øke oppslutningen rundt fylkeskommunenes kurs.

5.1.4 NBF

NBF sin hovedforventning til Kunnskapsløftet er at det skal knyttes tettere bånd mellom næringslivet og utdanningsinstitusjonene, og at PTF vil bidra positivt til dette på videregående nivå. NBF understreker at man må bruke tid på å la den nye reformen få virke, slik at man ikke evaluerer den på feil grunnlag.

NBF har forhåpninger om at de nye læreplanene vil være fleksible i forhold til kommende endringer i bransjen, og at man i arbeidet rundt læreplanene bygger samarbeidsarenaer som kan følge opp den teknologiske utviklingen. NBF håper at man i den sammenheng vil ta i bruk en hospiteringsordning, hvor lærerne på de videregående skolene utveksles med instruktørene i bedriftene. NBF håper en slik hospitering vil ha en viktig utdanningseffekt og være et positivt bidrag for elevene.

NBF har store forventninger til etableringen av de nasjonale, faglige rådene, og håper at en felles sekretærfunksjon vil bidra til bedre kommunikasjon på tvers av de ulike rådene.

Til tross for den kommende lavkonjunkturen forventer NBF at bilbransjen er samfunnsbevisst og fortsatt tar ansvar for å rekruttere og utdanne lærlinger.

5.2 Reformen som reform - ett sentralt element i en større endringsprosess

Oppfatningene av hva slags reform Kunnskapsløftet er og hva som omfattes av reformen varierer noe blant våre informanter. I flere fylker oppfattes Kunnskapsløftet som en noe atypisk reform i den forstand at dette er en reform hvor veien i stor grad blir til mens en går. Det pekes blant annet på at reformen gir rom for lokal utprøving og tilpasning i større grad enn tidligere reformer har gjort.

Denne reformen er jo litt annerledes enn de reformer som jeg har vært vant til i forvaltningen tidligere. Det er ikke sånn at det spikres et opplegg og så skal det trykkes ned og gjennom systemet. Det er i mye større grad en prosess. De lager kompetanseplattformer, og de har en foreløpig status. De skal lage læreplaner og der er det også for så vidt lagt opp til en større grad av endringer underveis. Og det er mye lokal handlefrihet, mye større fleksibilitet, og folk får ikke svar på at sånn blir det. I hvert fall i

mye mindre grad enn tidligere, og det er klart at det er en frustrasjon i forhold til alle som vil ha ting spikret og klart, men det kan også gi mulighet for en mye bedre prosess og bli et bedre resultat enn tidligere. Og du kan rette feil. ... Så jeg syns sånn sett at Kunnskapsløftet er en mye bedre prosess, men informasjonen blir da vanskeligere, for det er så mye som ikke er avklart, og så er det mye endringer som skjer samtidig av andre ting også. (FK)

I et annet fylke pekes det på noe av det samme gjennom en sammenligning med Reform 94. Selv om Reform 94 hadde sine sterke sider, la den ikke til rette for den samme fleksibiliteten som vedkommende opplever Kunnskapsløftet gjør:

Ja det skjer jo en jevn utvikling, men Reform 94 var veldig god som reform fordi den systematiserte veldig mye. Men den var en tvangstrøye for mange. Altså, det var ikke rom for å legge til rette slik som en kunne ønske. Der lå nok bedriftene på en del områder i forkant, men så kom altså regelverket og sa at det er ikke anledning til det. Kunnskapsløftet bygger jo på Reform 94. Det er ikke snakk om å avskaffe den systematikken i det. Det klare løpet fra teoretisk utdanning osv. og til praktisk utdanning. Men så sier man også at fleksible løp er veldig viktig. Det åpner den for... Reform 94 var for strikt. Den var for fasttømra, ... Du fikk ikke nok fleksibilitet innen Reform 94. Du fikk heller ikke med deg de som hadde behov for ekstra hjelp og andre utdanningsløp. Det er det åpnet for nå, og der har partene i arbeidslivet jobbet veldig bra, og nå fått videre rammer, og likevel klare prioriteringer. (FK)

Utover dette er det flere som ikke ser de store forskjellene mellom de to reformene – Kunnskapsløftet ses av mange som en videreføring av hovedprinsippene i Reform 94 med noen små og noen litt større justeringer:

Jeg kan ikke si at jeg har sett mye motforestillinger, men det har nok sammenheng med at det i det praktiske liv er mere justeringer enn hel omveltning. Reform 94 var nok et større brudd. (FK)

Må nesten ta lov og reform under ett, og si at vi er veldig glade for mye av det som har kommet, for det har på en måte tettet igjen hullene eller svart på manglene i Reform 94 mye av det. (FK)

Hvis jeg skal summere opp, så tror jeg at mye av Kunnskapsløftet er å sette ut i livet mye av de erfaringene som ikke virket i Reform 94. Så enkelt er det vel egentlig på mange måter. (FK)

For det er ikke så stor forskjell på Reform 94 og Kunnskapsløftet. Det er snakk om begrepet "keiserens nye klær". Svært lite vil bli endret, kun på papiret. (FK)

Kunnskapsløftet presenteres av flere mer som en endelig realisering av intensjoner i Reform 94 og/eller som et forsøk på å imøtekomme svakheter ved denne reformen enn som en reform i seg sjøl. En informant mener at det i første rekke er for skolene at Kunnskapsløftet utgjør en reform. For det administrative apparatet i fylkene innebærer det elementer av en reform, mens det for næringslivet bare representerer en justering. Andre opplever at reformen har gitt endringene i forholdet mellom bredde- og spesialkompetanse.

Flere vektlegger samtidig det vanskelige i å skille ut Kunnskapsløftet som en klar og avgrenset endringsprosess. Mange endringer i fagopplæringsystemet finner sted i samme tidsperiode. Noe er endringer en mener ville ha kommet uansett, andre ting oppleves å ha blitt heftet på reformen underveis eller blitt drevet fram gjennom arbeidet med utforming av reformen. Når vi spør informanter om forventninger til reformen, understreker mange at vurderingene deres like mye er vurderinger av denne endringsprosessen som helhet, som av reformen alene. Det oppleves som vanskelig å skille det ene fra det andre. Ifølge flere gir det heller ingen mening.

Det viktigste som nevnes av andre endringer er omorganiseringen av partssamarbeidet på nasjonalt nivå i 2004 og endringene i Opplæringsloven. Det tidligere Rådet for fagopplæring i arbeidslivet (RFA) og daværende opplæringsråd, ble erstattet med dagens Samarbeidsråd for yrkesopplæring (SRY) og 9 faglige råd; et for hvert utdanningsprogram i Kunnskapsløftet. *"Målet med den nye strukturen var å legge grunnlaget for større fleksibilitet, endringsmuligheter og*

helhetsfokus for på den måten sikre mer dynamikk i fag- og yrkesopplæringen".²⁷ Som et ledd i strukturendringene har SRY ansvar for utviklingen av fag- og yrkesopplæringen både i skoler og i lærebedrifter, og ikke bare opplæring i bedrift som var RFAs (Rådet for fagopplæring - vår merknad) primære fokus.

Også på *regionalt* nivå forteller mange i fylkene om at det finner sted en utvikling mot et mer helhetlig fokus på fag- og yrkesopplæringen. For det første gjennom endringer i Opplæringsloven som fører til en endring i Yrkesopplæringsnemndas rolle og mandat, dvs. mot en nemnd som i større grad skal ha en rådgivende funksjon i samspill med politisk nivå i fylkene, og hvor mandatet favner *både* skole- og bedriftsdelen av fag- og yrkesopplæringen. Samtalene med fagopplæringslederne ga dessuten, om enn i noe varierende grad, inntrykk av en utvikling mot en mer helhetlig organisering av arbeidet med fag- og yrkesopplæringen også i fylkeskommunene. Det vil si i retning bort fra en situasjon hvor to organisatorisk atskilte enheter ivaretar henholdsvis videregående opplæring i skole og videregående opplæring i bedrift. Dels skjer dette gjennom en direkte samorganisering av enheter med ansvar for videregående opplæring i skole og enheter med ansvar for bedriftsopplæringen i noen fylker, og dels ved at det etableres et tettere samarbeid og samordning mellom fortsatt organisatorisk atskilte enheter i andre. Retningen på endringene synes imidlertid å være den samme:

Det vi gjerne bør si noe om, er den tydelige delingen hos fylkeskommunene mellom den skoleadministrative delen og fagopplæringsadministrasjonen, den tror jeg er i ferd med å viskes ut. Altså; noen fylker har jo gjort dette fullt og helt, og sagt at det her er en integrering av de tidligere fagopplæringskontorene i fylkene, og skolekontorene. Noen beholder delingen, men sier likevel at man engasjerer seg litt mere på hverandre sine områder. Slik er det i hvert fall her i fylket. Vi jobber sammen, vi møtes på ulike arenaer og samhandler om hvem som skal gjøre hva, helt ned på saksbehandlernivå. ... Nå over tid, så er jeg ikke så sikker på, at det er så naturlig lenger for fylkeskommunene å ha egen fagopplæringsavdeling eller en egen skoleavdeling. Vi har en avdeling for videregående opplæring som håndterer fagopplæring og opplæring i institusjonen parallelt. Det er en del av utviklingen, og det betyr bare at fagopplæring er blitt en fullt integrert del av videregående opplæring. (FK)

Disse nasjonale og regionale endringsprosessene ses av mange som nødvendige forutsetninger for å kunne realisere Kunnskapsløftets intensjoner om en mer helhetlig og integrert videregående opplæring. Samordning av aktører og ansvar på regionalt og nasjonalt nivå er nødvendig for å kunne utvikle et helhetlig samspill om fag- og yrkesopplæringen mellom skolesektor og arbeidsliv på lokalt nivå. Informantene peker dessuten på at endringene i Opplæringsloven ikke bare har betydning regionalt, men også på lokalt nivå. Loven legger blant annet nye føringer for godkjenning av lærebedrifter, for kravene til kvalitetssikring, internkontroll og rapportering.

Et annet spørsmål i denne sammenhengen er i hvilken grad aktører på ulike nivå i fagopplæringssystemet oppfatter reformen og endringer i Opplæringsloven som deler av en mer gjennomtenkt helhet og som ledd i en mer samordnet strategi. Et hovedinntrykk fra samtalene med fagopplæringslederne i fylkene er, med enkelte variasjoner, at en på dette nivået i betydelig grad opplever de endringer som finner sted som en helhet, som noe som henger sammen. Flere ser lovendringene som en konsekvens av arbeidet med reformen og de organisatoriske endringene som fant sted på nasjonalt nivå. Noen påpeker gjensidigheten i disse prosessene:

Ja, jeg ser det som en sammenheng her, harmonisering mellom lovverket og reformen. Loven er jo på en måte ett av mange midler for å gjennomføre reformen og vise versa. Vi ser nok både reformen og lovendringene og alt dette som nå er i gang, som en helhet. (FK)

Endringene i yrkesopplæringsnemndas mandat kom som en følge av Kunnskapsløftet; dvs. endringene i retning av at nemndas arbeidsområde skal utvides til også å omfatte skoledelen; noe som har vært svært perifert tidligere. Lovendringene er et resultat av Kunnskapsløftet og av den endringen som kom

²⁷Skolenettet

mellom partene på det sentrale nivået gjennom nedleggningen av RFA og opprettelsen av SRY mv. ... Jeg tror at aktører ute vil se reform og lovendringer som en helhet. (FK)

Det er vanskelig å skille det ene fra det andre. Det er en slags oppdatering av hele feltet da. Så jeg ser jo på at alt henger sammen her. Vi har jo overgangsordninger, og det er mye forskriftsendringer som følger direkte av Kunnskapsløftet. Så vi har hatt masse høringer på forslag til forskriftsendringer. Og det som skjer med Yrkesopplæringsnemndas rolle – jeg ser på det også som en del av Kunnskapsløftet. (FK)

Opplæringskontorene på sin side hadde ikke på det aktuelle tidspunktet i samme grad en oppfatning av dette spørsmålet, men blant de som hadde tatt et standpunkt var det også her en klar majoritet som så et samsvar i de endringer som finner sted:

Opplever du at det er et samsvar mellom endringene i Opplæringsloven og det du oppfatter som tenkningen bak Kunnskapsløftet?	%
Ja	35
Nei	16
Vet ikke	49
Totalt	100

Tabell 6: Samsvar mellom lov og reform? Opplæringskontorenes vurdering (N=218)

Vel en tredjedel (35 %) opplevde at det er et samsvar mellom reform og lovendringer, mens nær halvparten av lederne ved kontorene ikke hadde gjort seg opp noen mening om dette spørsmålet våren 2008.

Det en kan konkludere med er at opplæringskontorenes daglige ledere er mindre sikre på hvilke endringer Kunnskapsløftet kan føre til på samtaletidspunktet. Dette er, slik vi ser det, en naturlig reaksjon på at det ikke var avgitt lærlinger til opplæring i bedrift når samtalene ble gjennomført.

Vi skal nå bevege oss inn på neste hovedtema som vil ta for seg Kunnskapsløftets ny tilbudsstruktur.

5.3 Bredde versus dybde – om endringer i antall utdanningsprogram og programområder

Reformen innebærer en ny tilbudsstruktur i videregående opplæring. Strukturendringene betraktes som en videreføring av Reform 94 gjennom en reduksjon fra 12 yrkesfaglige studieretninger til i dag 9 yrkesfaglige utdanningsprogrammer på Vg1:

Færre utdanningsprogrammer innebærer en noe bredere inngang til videregående opplæring. Hvert utdanningsprogram gir inngang til hvert sitt brede område av lærefag/ yrker med større eller mindre grad av felles faglig innhold. De tre studieforberedende studieretningene videreføres i all hovedsak som 3 studieforberedende utdanningsprogrammer. Faget PTF innføres i tillegg på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, samtidig som faget Utdanningsvalg innføres på ungdomskoletrinnet.

Reduksjonen av kurs (programområder) på Vg2- nivået er vesentlig større enn på Vg1. Her er det foretatt en reduksjon fra 110 VK1-kurs i Reform 94 til om lag 53 programområder på dagens Vg2-nivå.²⁸ Vesentlig færre programområder medfører at flere lærefag må dekkes inn gjennom undervisningen på det enkelte programområde på Vg2.

Her er det likevel forskjeller mellom utdanningsprogrammene. Innen programmet for Teknikk og industriell produksjon, som samlet kan føre fram til fag-/svennebrev i 61 ulike lærefag, finner en på Vg2- nivået programområdet Produksjons- og industriteknikk som alene skal legge grunnlaget for opplæring i til sammen 23 lærefag. I den motsatte enden av skalaen finner en

²⁸ SRY: *Sammendrag av rapporter fra de faglige rådene – oppnevningssperioden 2004 – 2008.*

utdanningsprogrammene for Helse og sosialfag, Naturbruk og Medier og kommunikasjon hvor alle programområder på Vg2 bare fører fram til 1 eller 2 lærefag. De øvrige utdanningsprogrammene ligger i en mellomposisjon.

Utdanningsmyndighetenes motivasjon for en ytterligere forenkling av tilbudsstrukturen utover Reform 94 har vært å:

- Fjerne strukturelle hindringer for at ungdom gjennomfører videregående opplæring og bryte de senere års utvikling med økende frafall, lav progresjon og manglende rekruttering til enkelte yrker.
- Utvikle en bredere inngang forventes å medføre at videregående opplæring kan organiseres mer fleksibelt; blant annet ved at strukturen i større grad vil gi mulighet for den enkelte til å få ønsket opplæring uavhengig av bosted, økonomi og alder.
- Få til en faglig fordypning skal kunne starte tidlig, allerede på Vg1, men valg av spesialisering skal skje gradvis og så sent som mulig i opplæringsløpet. Dette skal blant annet bidra til at elever som ikke er sikre på sine utdanningsvalg skal kunne utsette valget lengst mulig.
- Utvikle en enklere struktur forventes dessuten å gi innsparinger for fylkeskommunene i form av mer effektiv drift; gjennom redusert behov for skyss og for internat, innsparinger for fylkeskommunen i form av færre feilvalg/omvalg og bedre gjennomføring mv.

Informantene i fylkeskommunene opplever endringene på Vg1 som beskjedne. På Vg2 derimot oppfattes de som mer dramatiske og med større konsekvenser for opplæringen. Den viktigste konsekvensen som nevnes er at endringene samlet sett vil bety at spesialiseringen i mange lærefag vil skyves lenger ut i opplæringsløpet; fra skole mot lærebedrift. Bedriftene vil overta elever med en bredere, men mindre spesialisert kompetanse enn tidligere. Fylkene er opptatt av at det skapes forståelse for dette ute i lærebedriftene og at de forberedes på at de vil motta lærlinger med et noe annet faglig nivå/ sammensetning enn de er vant til.

Det blir færre veier inn, og dermed bredere. Hvert programområde skal munne ut hver for seg i flere lærefag. Og det er jo den strukturendringen der som er betydningsfull, som vi legger vekt på å informere om og som får konsekvenser selvfølgelig. ... De som tar over og skal tegne lærekontrakt, de må jo i noen grad starte på et litt annet nivå rent faglig da, enn de er vant til. (FK)

Kunnskapsløftet er et resultat av ønsker delvis fra departement/ direktorat, delvis fra deler av næringslivet; om en mer strømlinjeformet struktur med fokus på gjennomstrømming. Som et resultat av det så har reformens strukturelle oppbygging blitt slik at det er breiere løp hele veien igjennom; ikke nødvendigvis fordi bredden er nødvendig for alle fagene, men fordi det er veldig hensiktsmessig organisatorisk å øke bredden. Fordi du får færre kurs; ikke så mye på Vg1, men det ble en vesentlig reduksjon på Vg2-nivået. Reduksjonen på Vg2-nivået er ikke alltid faglig, men strukturelt fundert i stor grad. Det er vel ikke tvil om at den reelle utnyttbare dybdekunnskapen innen den yrkesfaglig delen vil forandres. For noen fag til det bedre. For andre fag mener miljøene at dette er blitt veldig bredt; man frykter for dybdekunnskapene. (FK)

Konsekvensene av en forventet redusert spesialisering i skolen vurderes noe ulikt. Noen informanter, i første rekke i fylkene, mener økt breddekompetanse har sine fordeler i forhold til det de ser som et økende behov for omstillingsevne og fleksibilitet i arbeidslivet. Fagarbeidernes mestring av slike utfordringer forutsetter det noen kaller ”en god kombinasjon av bredde- og spisskompetanse.” Dels handler dette om å ha en praktisk og teoretisk helhetsforståelse for eget lærefag. Dels handler det om å ha innsikt i helheten i den produksjonsprosess den enkelte fagarbeider er en del av; det vil si å overskue grensesnittene mellom eget fag og ulike andre fag og den gjensidige avhengigheten mellom fagene. Dette fremheves blant annet som et viktig grunnlag for en mer fleksibel og effektiv produksjon:

Gårsdagens fagarbeidere i gårsdagens samfunn som kunne bare stå og produsere, de kunne gå med disse dybdekunnskapene og disse veldig spesialiserte produksjonskunnskapene sine. Mens i dagens, og morgendagens samfunn, hvor de vil måtte vite mer om hvorfor de gjør ting, enn bare det å gjøre, så vil det være tjenlig med en noe større bredde i skoloringen til fagarbeidere. Hvis vi bare klarer å trekke det

mot en tilstrekkelig dybde; så tror jeg dette blir bra. ... Vi prøver å si at det er viktig å kunne mer enn bare sette opp vegger. En må kunne tenke på at her er det både en elektriker som skal på plass, en rørlegger som skal på plass, en golvlegger som skal på plass, og hvis ikke tømmeren vet det, så kan han gjøre noe som i neste omgang må tas opp igjen. Det er dyrt. Derfor er breddekompetansen viktig. ... Sånn selger vi det inn, og vi føler at i stor grad så er det blitt kjøpt. Det er jo alltid noen som ikke gir seg, men sånn er det alltid. Det blir en læring hos bedriften også. (FK)

Selv om synspunktene varierer, er hovedinntrykket når det gjelder opplæringskontorene at en majoritet av lederne der er kritiske til det de opplever som en svekket spesialisering i skolene, og dermed en ytterligere forskyvning av opplæringsansvar over til bedriftene:

Det er ingen rom for spesialisering i reformen, mens situasjonen for våre bedrifter er at de må bli mer og mer spesialiserte for å kunne hevde seg i konkurransen. Dette er et klart svakhetstegn med reformen, og gjenspeiler ikke den virkeligheten som er ute i bedriftene i dag. (OK)

Kunnskapsløftet legger en mye større del av ansvaret for ei god fagopplæring over på bedriftene. Allerede mens eleven er i skolen skyves ansvaret (ikke på papiret, men i praksis) for den praktiske opplæringa i yrkesfagene over på bedrift. Særlig i distriktene der det er små skoler med lite ressurser. De brede fagplanene gjør at store deler av opplæringa må skje i samarbeid med næringslivet som kan sitt fag, men ikke har kompetanse og ressurser til "å drive skole". De brede kursene i Kunnskapsløftet legger også alt ansvar for spissing dvs. opplæring til det enkelte yrke over på bedriften. (OK)

Generelt lavere faglig nivå på ungdom som starter i lære (forhåpentligvis bredere basiskunnskap i skoleundervisningen) betyr krav til økt progresjon i fagopplæringen i bedrift. (OK)

Informant med eksempel fra rørleggerfaget:

Reformen betyr en sterk forringelse av antall timer fagkunnskap som skal gis til elev fra lærer. Dette må tas igjen i bedrift. I rørleggerfaget får lærlingene med seg 47 % færre timer i konkret rørleggerfagopplæring før han skal ut i bedrift når det har gått 2 år. Dette må tas igjen i bedrift og faget har hatt store utfordringer de siste årene med dokumentasjon på faglig utført arbeid, og dette blir ikke enklere nå med reformen og det nevnte tapet av opplæringstimer i faget. (OK)

Svekket faglig nivå på elever som kommer ut i bedrift og en forskyvning av opplæringsansvar over på lærebedriftene, er argumenter som går igjen i mange av kommentarene fra opplæringskontorene. Ulike utviklingstrekk i retning av mer eller mindre spesialisert produksjon i egne bransjer synes videre å prege kontorenes vurderinger av en eventuell svekket spesialisering i skolene.

Det er viktig å merke seg at dette ikke er en utvikling som informantene nødvendigvis mener vil gjelde for alle fag. I hvilken grad bredde-/dybdedimensjonen endres, og hva som blir konsekvensene av reformen, vil ifølge flere variere fra lærefag til lærefag.

Samtidig er det grunn til å forvente at dette er vurderinger som vil variere fra bransje til bransje, og til dels også innen en og samme bransje, avhengig av kjennetegn ved de respektive arbeids-/produksjonsprosessene. Allerede i denne foreløpige studien ser vi eksempler på ulike vurderinger innen en og samme bransje. En informant forteller følgende om erfaringer fra bygg og anleggsbransjen:

Jeg var bl.a. til stede på en stor samling som byggebransjen hadde. Og der merket jeg meg at det var faktisk motsatte synspunkter da. Noen store bedrifter sa at det at folk fikk bredere bakgrunn, det var helt utmerket, for den spesialiseringen greide ikke skolen å ta seg av likevel, det måtte de ta selv. Mens andre da ga uttrykk for den bekymringen jeg nevnte, at lærlingene jo ikke kan noe når de kommer fra skolene. Det spørs jo hvilke ressurser skolene har. (FK)

Samtidig forventer de fleste informantene, også blant opplæringskontorene, at det nye faget PTF, i hvert fall i noen grad, vil kunne kompensere for redusert spesialisering. En forutsetning for dette er at elevene tar PTF innen sitt framtidige lærefag:

PTF brukt slik det er tenkt vil føre til at spesialiseringen ikke lider mer enn det fagene tåler, men en er da helt avhengig av at PTF brukes nettopp til det.(OK)

Om, og i hvilket omfang elevene vil velge lærefaget, eller ett eller flere andre fag som PTF underveis på Vg1 og særlig Vg2, er usikkert. Enkelte mener at en del elever vil velge komplementære fag som PTF ut fra en vurdering at dette kan være nyttig for dem i et framtidig arbeid. En fylkesinformant sier sånn:

De forstår at det å ha kompetanse på flere områder, det er det viktige i fremtiden. Når en tømrer da velger PTF, så velger han gjerne noe annet innenfor byggfag. Da kan det hende at vedkommende velger PTF knyttet til taktekker, eller til blikkenslager eller til rørlegger. (FK)

En leder ved et opplæringskontor har en noe annen vurdering:

Prosjekt til fordypning er det beste tiltaket i Kunnskapsløftet hvis det brukes riktig; med andre ord hvis det brukes av skolene og elevene til å velge et potensielt lærefag. Hvis man velger noe helt annet enn hva Vg2-programområdet kan føre til, mister man mye fagkunnskap i forhold til hva man kunne få på det gamle VK1. (FK)

Mulighetene for ulike valg av Prosjekt til fordypning synes også, i følge noen opplæringskontor, å skape en viss utrygghet hos lærebedrifter i den forstand at nye lærlinger med samme lærefag ikke nødvendigvis har samme faglige ballast når de kommer ut i bedrift:

Det er jo en del nytt; på struktur for eksempel. Vi har jo fått en breiere Vg1 og færre Vg2. En større bredde her. Det ser nok noen bransjer på som en utfordring, fordi de mener de har for lite faglig spesialisering når de kommer ut. Men prosjekt til fordypning kan jo sørge for litt av dette. Men da igjen har vi ulikheten, de kan jo velge ulike fordypninger og man får ikke lenger en ensarta masse ut av Vg2. (OK)

Lærlinger med samme lærefag representerer faglig sett ikke lenger en homogen masse og bedriftene vet ikke i samme grad som før hva de får.

En problemstilling som kan oppstå i denne sammenhengen, handler i følge enkelte informanter om i hvilken grad lærebedrifter vil ta inn lærlinger som ikke har valgt fordypning i det samme faget som de vil tegne lærekontrakt i. Flere opplæringskontor antyder at mange bedrifter vil vegre seg for å ta inn lærlinger uten et slikt sammenfall i lærefag og PTF. Fylkeskommunene synes noe mindre bekymret, i hvert fall så lenge det er høykonjunktur og lærebedriftene stort sett må ta alle de lærlinger de kan få.

Avslutningsvis nevner vi kort noen tidlige hovederfaringer med PTF slik til fagopplæringslederne i fylkene og opplæringskontorene ser det.²⁹

- PTF har ikke funnet den formen i alle fag som det må ha for at det skal gi kompensasjon for breddeøkningen. Flere nevner at dette forutsetter større tilpasning av faget til hvert enkelt programområde; en *for* generell modell synes lite egnet.
- Faget innebærer en betydelig utfordring for skolene sammenlignet med tidligere utplassering av elever. Utvikling av egen læreplan og formalisering gjennom vurdering og dokumentasjon har vist seg å representere en utfordring.
- PTF gjennomføres ulikt fra skole til skole og ikke alltid i henhold til intensjonene med faget, i følge noen av våre informanter. Enkeltskoler kan ikke tilby PTF i de aktuelle fagene som elevene ønsker å fordype seg i. Faget blir på mange skoler i for stor grad styrt av skolens egne tilbud. Mange informanter forteller at det i dag er tilfeldig om en elev får prøvd ut det yrket han/hun ønsker.

²⁹ FAFO evaluerer også Kunnskapsløftet og ser nærmere på erfaringene med Utdanningsvalg.

- Faget forutsetter et tettere samarbeid mellom skoler og lærebedrifter enn det som gjerne har vært tradisjonen mange steder.

Hovedinntrykket fra våre informanter vinter/vår 2008 er dermed at en her har en god vei å gå i alle fylkene. I hvilken grad PTF vil kompensere for økt bredde gjennom en mer målrettet spesialisering, særlig på Vg2, står derfor tilbake å se. I hvilken grad det er ønskelig, er det også som vist foran, ulike meninger om.

5.4 Nye læreplaner – lokal tilpasning

Læreplanene i Kunnskapsløftet framtrer for mange som radikalt annerledes enn de som gjaldt under Reform 94. Fra en situasjon med svært detaljerte planer med hensyn til hva som skulle læres, medfører den nye reformen mer åpne læreplaner som angir kompetansemål for opplæringen. I stedet for detaljerte eksempler på oppgaver/ momenter som skal utføres, fokuserer man i Kunnskapsløftets planer på hva eleven/ lærlingen skal kunne etter endt opplæring. Planene legger ikke føringer på hvilke arbeidsmetoder som skal brukes i opplæringen. Lærestedene kan i større grad velge sin egen vei fram og tilpasse opplæringen til egne forutsetninger.

Kunnskapsløftet gir dermed stor grad av frihet til lokalt læreplanarbeid slik at elever/lærlinger i størst mulig grad skal få en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov. Lærestedene kan selv vurdere hvilke(n) organisering, arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere kompetansemålene. Det lokale læreplanarbeidet skal forankres i den enkelte skole og lærebedrift, og bygge på lærestedenes kompetanse og pedagogiske refleksjon. (Møller og Sundli 2007).

Læreplanene for Reform 94, med sine detaljerte momenter, er av mange blitt oppfattet som lite fleksible. Særlig i fag hvor endringstakten i den faglige/teknologiske utviklingen er høy, har stor detaljeringsgrad gjerne ført til at viktige deler av planene raskt er blitt utdatert. En utvikling i retning av enklere, mer målstyrte og åpne læreplaner vurderes i lys av dette som overveiende positiv av informantene; her representert ved noen fra fylkeskommunene:

Ja, det har jo vært signalet at de gamle læreplanene på mange måter ble oppfattet som en tvangstrøye. Det er jo ulikt fra landsdel til landsdel, men på en del fag så har jo det vært kommentaren her at læreplanen ikke reflekterer det vi holder på med. Hva skal vi nå gjøre da? Vi kan ikke utdanne en maskinarbeider med den læreplanen som vi har. Her imøtekommes i stor grad et behov gjennom reformen. (FK)

Fra før hvor det var et hefte med flere sider, er det nå maks 4 sider i en læreplan. Så den er jo blitt betydelig endret, og fremtidsrettet. Det vil jeg si. Jeg oppfatter den som mye bedre, men nå ligger det jo til rette for mer lokal tilpasning også. Og det vil jeg tro også er til det bedre. Bedriftene er jo forskjellige, skolene litt også, men de vil jo i grunnen berøre det meste uansett da. Det andre er vel at mye av historikken ikke ligger ved som tidligere. Det lå klart i målene i læreplanen før at de skulle ha praksis innenfor det og det. Mange bedrifter sa ofte at: Det her har vi jo sluttet med for lengst. (FK)

Økt handlingsfrihet i det lokale læreplanarbeidet oppleves som viktig av informantene; både fordi det gir fleksibilitet i forhold til ulike behov i ulike bransjer og i forhold til individuelle behov for tilpasset opplæring. Mange opplæringskontor ser det positive i en slik utvikling:

Nye romslige (nesten intetsigende læreplaner) er det som gir lærlingordningen et løft. Nå får vi mulighet til å skreddersy oppleggene i hver enkelt bedrift uten å måtte drive med kunstige tiltak for å tekkes en alt for detaljert plan. (OK)

De mindre detaljerte læreplanene på Vg3 er bra, fordi de blir mer oversiktlige og "virker" mindre omfattende, dvs. ser mer overkommelige for lærlingene og bedriftene. (OK)

Samtidig kommer det opp klare motforestillinger til *for* sterk vektlegging av den lokale handlingsfriheten. Et spørsmål flere informanter, særlig opplæringskontor, stiller seg er: Hvor lokalt er "lokalt"? Skal hver lærebedrift kunne utforme sin egen læreplan? Vil ikke dette medføre et svært bredt spekter av ulike fagbrev basert på et utall av fortolkninger av kompetansemålene for et lærefag?

Flere informanter synes å frykte at en for sterk vekt på lokal tilpasning av læreplaner rundt om i fagene, vil kunne føre til en uthuling av fagbrevet – at et fagbrev i et fag i en region ikke vil ha samme innhold eller faglige nivå som et tilsvarende fagbrev i en annen region. Noen frykter A- og B-fagbrev når en som følge av mer åpne, fleksible og tolkbare læreplaner ikke lenger har en felles standard:

Jeg synes de nye Vg3 - læreplanene er utydelige på hva lærlingene skal lære. Lokal tilpasning kan medføre at vi får stor forskjell på framtidens fagarbeidere da det er opp til hver enkelt bedrift/ instruktør å vurdere hva de legger i kunnskapsmålene. Vi kan få A og B fagbrev. (OK)

Jeg savner klarere mål i læreplanene. Nå er det fare for at det blir forskjellig tolking i forskjellige fylker igjen. (OK)

De nye læreplanene kan innebære at det blir stor forskjell i undervisning mellom skoler, distrikter, regioner. (OK)

Flere informanter tenker allerede i retning av en samordning av læreplanarbeidet på bransjenivå, eller på regionalt nivå slik denne informantene antyder:

Ja det kommer i hvert fall til å være mange diskusjoner, både på hvor lokalt skal det være lov å gjøre det, og når møter man utfordringen ved at det har vært for lokalt. Vi har jo i all hovedsak bedrifter som er knyttet til opplæringskontor; og det er tilnærmet fylkesvise opplæringskontor. Sånn at de i hvert fall i utgangspunktet har jo meldt at de ønsker å bidra til noe som ligner en standard på fylkesnivå, for på en måte å redusere noe på hvor mange lokale varianter det skal være av læreplaner. Og det har jo også i forhold til skolene vært nettverk for å samhandle og gjøre lokalt læreplanarbeid. Det er jo klart at det blir jo en lokal iverksetting. (FK)

En viss koordinering av læreplaner på et nivå over bedrifts-/skolenivå vil også etter enkeltes mening være nødvendig for å sikre lærlingenes rettigheter med hensyn til nødvendig bredde i bedriftsopplæringen.

Så må de jo sikre at samarbeidet med opplæringskontoret og andre bedrifter slik at de kan oppfylle læreplanen. Altså bevisstheten, altså at de må være klar over at de er en del av den offentlige opplæringen, hvor elevene har en rett basert på partene i arbeidslivets avtaler. Det er klart at den sitter godt i de sentrale partsorganene, men ikke alltid ute i bedriftene. ... Vi har ikke hatt yrkesutvalg her i fylket, vi har brukt prøvenemndene som yrkesutvalg, som følge av reformen. Vi må på en måte prøve å få en eller annen form for slike organer, som både kan korrigere læreplantolkninger, og som kan være det formelle fora for å kunne gjøre det. (FK)

Fordelene med detaljerte læreplaner var at kravene til opplæring/kompetanse i større grad var de samme for alle lærlinger i faget uavhengig av bransje, geografi osv. Sjøl om det i praksis fant sted lokale tilpasninger i flere fag, opplevde en likevel at disse læreplanene gjennom sin – om enn ikke alltid oppdaterte – detaljrikdom i større grad garanterte for en nasjonal standard på fag-/svennebrevne. I forhold til de nye læreplanene er flere informanter usikre på i hvilken grad en slik nasjonal standard vil kunne sikres på en tilfredsstillende måte.

En informant problematiserer videre forholdet mellom den lokalt nyttige kompetansen og en fagkompetanse som også skal være anvendbar i et bredere arbeidsmarked:

Så hva er det som er så lokalt at det er et problem, og hva er det som er lokalt nok til at du får ytt verdiskaping der du er. Samtidig så skal kompetansen ha en overførbar verdi til en potensiell ny arbeidsgiver. Det må jo bli slik at lærlingene er innvekslingsbare til en annen del av arbeidsmarkedet. Og da får man jo håpe at den lokale tilpassingen man gjør, gjør at man verdsetter den tilpassinga, og ser til at det er noe som har overføringsverdi. (FK)

Det er med andre ord viktig at det lages læreplaner som sikrer kompetanse/fagbrev som er ”overførbare” til andre arbeidsgivere regionalt og nasjonalt. Det er samtidig viktig å ivareta det

lokale behovet rettet mot at lærebedriften får den fagarbeideren den har bruk for og en opplæring som er tilpasset det som gir verdiskaping for den samme lærebedriften. Som en informant er inne på – i hvilken grad er det naturlig å se kunnskap og ferdigheter knyttet til lokale metoder for muring av teglstein i søndre delen av Hallingdal som et ledd i en mer generell fagbrevskompetanse?

Denne balansegangen mellom lokale behov og behovet for en nasjonal standard for hvilken kompetanse som skal ligge til grunn for et fagbrev i et fag, vil vi forvente blir tema for en løpende diskusjon gjennom det meste av reformperioden. Dette er en diskusjon som heller ikke var helt ukjent innen fagopplæringen i perioden etter Reform 94. Vi vil følge den diskusjonen videre.

5.5 Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, regning, muntlig framstilling og bruk av digitale verktøy representerer ikke noe nytt i videregående opplæring. Det nye med Kunnskapsløftet er at de grunnleggende ferdighetene skal være et prioritert område i alle fag gjennom hele det 4-årige løpet. De er i utgangspunktet integrert i kompetansemålene i fagenes læreplaner på det enkelte fags premisser, og er en del av den kompetansen som skal utvikles innenfor det aktuelle faget. Læreplanene tydeliggjør på hvilken måte de grunnleggende ferdighetene kan gjenfinnes i kompetansemålene i faget.

Informantene, både i fylker og ved opplæringskontorene, synes å være overveiende positive til reformens vektlegging av grunnleggende ferdigheter, også under opplæring i bedrift. Flere ser dette som en naturlig videreføring av Reform 94 og som et nødvendig fokus i forhold til den utvikling som finner sted når det gjelder kravene til fagarbeiderkompetanse i arbeidslivet:

Grepet ved at man har valgt å beskrive de grunnleggende ferdighetene inn i Vg3-planene er banebrytende. I flertallet av læreplanutkastene synliggjøres hva grunnleggende ferdigheter for Vg3-nivået betyr. Nøkkelen for å komme gjennom med motivasjonen for bedriftene til å jobbe videre med grunnleggende ferdigheter ligger nettopp der; i at vi tolker grunnleggende ferdigheter på næringslivets premisser. Det kan ikke bare fokuseres på produksjonsarbeideren, men på arbeidere som i økende grad deltar i planlegging, i dokumentasjon osv. Grunnleggende ferdigheter blir en videreføring av kravene/linjen i de nye fag/svenneprøver etter Reform 94, dette med planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidet. (FK)

Det at grunnleggende ferdigheter skal være en del av alle læreplaner, det er en stor ny ting. Altså innenfor opplæring i bedrift så er det mye skriftlighet. Det er jo mye arbeid som går på å overvåke systemer, og skrive rapporter og fylle ut skjemaer. Sånn at det med skriftlighet, å ha grunnleggende ferdigheter i engelsk og matematikk og sånn, det er viktig. (OK)

Opplæring i grunnleggende ferdigheter vil likevel bli oppfattet som noe nytt i bedriftene, og mange informanter forventer at et slikt krav vil bli møtt med ulik grad av skepsis av instruktører og faglige ledere. Måten temaet selges inn på, forventes å ville være en viktig suksessfaktor. Nøkkelen i denne sammenheng er i følge mange at en tolker og definerer grunnleggende ferdigheter i opplæringen på lærebedriftenes og fagenes egne premisser. Det vil si at opplæring tilknyttet de grunnleggende ferdighetene bygges inn i og koples til gjennomføringen av relevante, aktuelle og konkrete arbeidsoppgaver i lærlingens aktiviteter. Følgende utsagn fra noen av fagopplæringslederne sier noe om denne utfordringen:

Når vi i læreplanene for Vg3 sier at en fagarbeider skal kunne lese bruksanvisninger, skal kunne hente fram informasjon fra nettet osv. så har ikke bedriftene noe problem med det. Handler om talemåter; de skal ikke "lære dem å lese"; en slik oppfatning vil nok skape mer motstand. (FK)

Det er jo en utfordring. Det er positivt at det er synliggjort nå i læreplanene og konkretisert. Det er jo ikke noen garanti for at det blir gjennomført. Kanskje helst i bedriftene, de er ikke vant med å tenke opplæring på den måten. Men det har nok foregått ubevisst før også. Der det er nødvendig for å løse oppgaver må de jo ta seg av det. (FK)

Grunnleggende ferdigheter er ikke noe fremmed for næringslivet. Men, i det øyeblikket vi legger skolemål på grunnleggende ferdigheter i bedrift så har vi tapt. De må tolkes inn i den konteksten de skal brukes i. Grunnleggende ferdigheter for frisører er dermed annerledes enn grunnleggende ferdigheter for media & kommunikasjon/ grafiske fag. Det sier seg sjøl; grunnleggende ferdigheter må knyttes til naturlige og konkrete arbeidsoppgaver. Vi har diskutert dette med opplæringskontor og bedrifter, og de ser ikke dette som et stort problem. (FK)

Opplæringskontorenes svar på ulike åpne spørsmål synes å reflektere noe av den samme holdningen til dette spørsmålet. Samtidig er flere opptatt av arbeidsdelingen mellom skolene og lærebedriftene på dette området. Hva skal elevene lære på skolen av grunnleggende ferdigheter, og hva kan tas i læretida i bedrift?

Bedriftene kan ikke gjøre stein til gull, og derfor er utgangspunktet til elevene fra skole viktig. Dessverre ser vi i dag at skoler senker krav, slik at de slipper stryk, men at kravene til bedriftene er meget stort. Kan du ikke lese fra skolen, er det urimelig at dette stilles som krav når en kommer ut i bedrift. (når "retten" er oppbrukt, og kravene kan omfordeles til bedriften) (OK)

Grunnleggende ferdigheter er et av de områdene som jeg tror lærebedriftene ikke har så voldsom stor bevissthet omkring. Jeg tror nok at når bedriftene våre hører om de grunnleggende ferdighetene, så tenker de at det er noe som skolen ordner. (OK)

Fylkene er seg også bevisst disse problemstillingene:

Det er vanskelig i bedrift. Det er jo den siste biten i opplæringen og kalles grunnleggende... Vi jobber med å få en sammenheng mellom opplæring i skole og bedrift. Vi jobber med kartlegging av ferdigheter tidlig. Vi er avhengig av å lykkes i skolen for å kunne lykkes i bedrift. Det at alle har pc er viktig for å få til dette for alle. Muntlig ferdigheter har vi ikke noe fokus på enda. Vi bruker mye kartleggingsprøver. Vi driver og ser på vekslingen mellom skole og bedrift, for den føler vi ikke alt er helt bra. (FK)

Flere fagopplæringsledere er opptatt av at skolene må ha det primære ansvaret for elever med lese- og skrivevansker, selv om det er mange lærebedrifter som har lang erfaring i å tilrettelegge også for slike lærlinger.

Samtidig har du problemet med de som i beskjeden grad kan lese eller skrive; det er noe annet. Hvis vi tror at vi skal løse det problemet de to årene etter at de er ferdige med skolen, så er vi, for å si det mildt, ganske ambisiøse... Men at de skal kunne fortsette å øve på det de har med seg fra de foregående 12 årene er en selvfølge. Lese og skrivevansker skal kunne løses tidligere i løpet; samtidig er bedriftene vant med å tilrettelegge arbeidet for folk med slike vansker. Det er ikke noe nytt for dem. I byggebransjen er det mange eminente fagarbeidere som er født med blyanten midt i handa. Vi lærer ikke dem å lese og skrive først før vi lærer dem fag. (FK)

Definisjonen av kvalitet på fag- og yrkesutdanning har hatt en tydelig dreining i retning av å vektlegge "skolske" kvaliteter i større grad enn tidligere. I betraktning av at flere og flere sliter med lese og skrivevansker, blir denne dreiningen et paradoks. (OK)

Flere fylker peker avslutningsvis på at en del virksomheter ikke har PC-/IKT-utstyr i vesentlig omfang og dermed har begrensede muligheter for å videreutvikle lærlingenes digitale ferdigheter. Samtidig vil behovene for dette variere fra yrke til yrke.

5.6 Underveisvurdering

Gode vurderingsformer og -kompetanse er viktige både for elever/lærlingers læring og for arbeidet med å utvikle skoler og bedrifter som lærende organisasjoner. Ved siden av sluttvurdering legger Kunnskapsløftet større vekt på underveisvurdering enn hva praksis har vært tidligere. Alle elever/lærlinger skal ha underveisvurdering. Kravet til å foreta underveisvurdering er nå også blitt nedfelt i forskriftene til opplæringsloven.

Utdanningsdirektoratet³⁰ gjennomførte i perioden 2000 – 2003 prosjektet ”Alternative prøve- og vurderingsformer i fagopplæringen”. Målsettingen var ”å forbedre kvaliteten på fagopplæringen og på lærlingenes egen læring gjennom utprøving av ulike former for underveisvurdering i lærebedriftene.”³¹ SINTEFs evaluering av prosjektet³² viste at underveisvurdering i større grad førte til refleksjon over egen læring, både hos lærling og bedrift, og at vurderingsformen bidro til både bedre læring, bedre vurderinger og, over tid, bedre lærebedrifter.

Med utgangspunkt i disse erfaringene, supplert med senere erfaringer fra fag og fylker som har tatt i bruk slike vurderingsformer i etterkant av dette prosjektet³³, er det et delmål for denne evalueringen å se nærmere på om, og eventuelt i hvilken grad, reformen har motivert/inspirert skoler og lærebedrifter til å ta i bruk/videreutvikle vurderingsformer av denne typen. Ikke minst gjelder dette hvorvidt en evner å samordne vurderings- og prøveformer mellom skoler og bedrifter.

Vi ser først på informantenes syn på reformens fokus på underveisvurdering. Særlig i fylkene, men også blant opplæringskontorene gis det uttrykk for en positiv holdning til underveis-/mappevurdering³⁴. I første rekke gjelder dette vurderingsmetoden brukt som læringsfremmende verktøy, og i mindre grad som noe som skal kunne erstatte eventuelt supplere fag-/svenneprøver som sluttvurdering av lærlingene. I et fylke som har praktisert underveisvurdering/mappemodellen i betydelig omfang over flere år sammenfattes noen av erfaringene på denne måten:

Takket være nye vurderingsformer og mappemodellen, så har vi etter hvert fått en ny generasjon bedrifter fordi et betydelig antall bedrifter og lærlinger nå bruker den nye vurderingsformen og mappen. Det gjør at de har satt seg bedre inn i læreplanverket. De har mer fokus på opplæringen, parallelt med at vi iflg. Reform 94, har fått en ny generasjon instruktører også. Det er tilbakemeldingene jeg har. Slik at det forestås mye bedre fagopplæring ute i bedriftene nå. ... Det er en del svake lærlinger, men takket være mappemetoden, får vi dem igjennom og vi får dem også til bestått resultat. Takket være metoden som brukes nå, er det system på det hele, slik at de kommer gjennom, de lærer og de består. Vi har en yrkesopplæringsnemnd som også er veldig positiv til den nye vurderingsformen. (FK)

Andre fylker deler slike erfaringer; og vektlegger at underveisvurdering fremmer læring ikke bare hos lærlingen, men også hos lærebedriftene som bruker denne vurderingsmetoden. De understøtter dermed erfaringene fra forsøksprosjektet i 2000 -2003:

På samme måten som elevene skal få tilbakemelding underveis i skoleløpet, så må og lærlingene ha krav på en tilbakemelding underveis, som kan fremme læringen. Det fremmer ikke bare læringen hos lærlingen, men det fremmer kompetansen om å lære i fra seg hos instruktøren og den faglige lederen. (FK)

Vi har jo hatt gode erfaringer med mappemodellen; både bedrifter og lærlinger har lært mye av den selv om motstanden var stor i begynnelsen. (FK)

³⁰ Het den gang Læringscenteret.

³¹ I første rekke ulike varianter av mappemetoden.

³² Buland og Havn (2003): ”*Underveis? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen*”, SINTEF Teknologiledelse IFIM

³³ Prosjekt Vandreboka har bakgrunn i prosjektet Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen, som ble avsluttet i 2003. Læringscenteret anbefalte i sin sluttrapport for dette prosjektet en videreføring av ordningen hvor mappe brukes både i opplæringen og som en del av vurderingen av lærlinger ved fag-/svenneprøver. I St. meld nr. 30 ble det åpnet for videre forsøk med mapper som vurderingsform både i skole og i bedriftsopplæringa. Med dette utgangspunktet utvikler Prosjekt Vandreboka felles redskaper og metodikk for mappevurdering i skole og lærebedrift. Et sentralt mål for prosjektet er å etablere bedre samarbeidsrutiner og møteplasser mellom skoler og lærebedrifter, for på den måten å bidra til å skape et mer sammenhengende fireårig opplæringsløp for elever/lærlinger. Prosjektet gjennomføres i fire fylkeskommuner; Hedmark, Østfold, Troms og Oppland. Her er til sammen fem videregående skoler, og 6 ulike studieretninger involvert i prosjektet. SINTEF har ansvaret for en følgestudie for prosjektet fra 2008.

³⁴ Mappedvurdering. Se foregående kapittel.

Bruken av Vandreboka og mappevurdering fører med seg en økt bevissthet hos alle parter. (FK)

Et klart flertall blant opplæringskontorene er også helt enig (37 %) eller noe enig (35 %) i at mappevurdering er god måte å følge opp elevenes/ lærlingenes utvikling og framgang i læreprosessen på.³⁵ Noen utsagn fra opplæringskontor:

Jeg er en stor tilhenger av mappemodellen. Dette har vi praktisert i mange år ved vårt kontor. Vi har for dette arbeidet fått veldig mange og gode tilbakemeldinger fra både lærlinger og bedrifter. Vi følger også opp prosjektoppgaver ved å skrive kommentarer til oppgavene. (OK)

Ja, vi skulle gjerne sett at vi kunne fortsatt med mappevurdering. Vi har bare positive erfaringer med den vurderingsformen, og har sett en markant høyning av nivået på de som har blitt vurdert på den måten. (OK)

Det er likevel verdt å merke seg at mer enn hver fjerde leder for opplæringskontorene sier seg noe eller helt uenige i den positive vurderingen av underveis-/mappevurdering.

Flere fylker rapporterer om skepsis til underveisvurdering brukt som del av sluttvurderingen, både blant lærebedrifter og på øverste nivå i fagopplæringssystemet:

Ja, jeg ser at Kunnskapsløftet legger vel mye vekt på det her med underveisvurdering. Det er mange som ønsker det, men det er ganske stor motstand i bedriftslivet.. Den er ganske utbredt i mange bransjer tror jeg. SRY har jo behandlet dette med underveisvurdering i forbindelse med Vandreboka, men de var nokså negative til å la underveisvurdering erstatte sluttvurdering. De snakker jo gjerne om læringsfremmende vurderingsformer nå. (FK)

Vi mener at mappe er en veldig god læringsmetode, men vi tar det ikke inn i sluttvurderingen. Vi er fornøyd med å få dette inn som en arbeidsform. Vi legger også mye vekt på underveisvurderinger og hvordan bedriftene jobber med opplæringen. (FK)

Kunnskapsløftet legger vekt på underveisvurdering selv om mappemetoden ikke står så høyt i kurs. Vi har underveisvurdering og tilbakemelding som metode; dvs. som et læringsverktøy, men har holdt det unna avsluttende prøve. Nyten av mapper er fagavhengig; f eks vil foto ha mer glede av denne metoden sammenliknet med helse og sosial. (FK)

Enkelte fylker opplever at reformen også hindrer at underveisvurdering skal kunne erstatte eller inngå som en del av sluttvurderingen av lærlingene.

Vi er jo en del av et landsomfattende prosjekt som heter Vandreboka som nettopp går på det å se hele opplæringsløpet i et 4-årig perspektiv; som ett løp. I Vandreboka er det i stor grad snakk om en sånn mappevurderingsmodell. Det har jo liksom Kunnskapsløftet satt bom stopp for. Det blir ikke gjennomført slik som vi hadde tenkt det; nemlig det at mappen teller med som en del av fagprøven, som vurderingsgrunnlag. Vi hadde også sett for oss en mindre fagprøve, og en del modeller. (FK)

Undersøkelsen blant opplæringskontorene viser på sin side at en overraskende stor andel av lederne er positive til at underveis-/mappevurdering bør erstatte dagens avsluttende fag- og svenneprøver. Tabell 7 viser at 2 av 5 opplæringskontor er helt (20 %) eller noe (21 %) enige i at dette er en positiv utvikling. Det er her grunn til å merke seg at det altså er snakk om å *erstatte* dagens fag-/svenneprøver; og ikke bare at underveisvurdering skal inngå som *en del av* sluttvurderingen.

³⁵ N=221.

Hvor enig er du i følgende utsagn om prøve- og vurderingsformer?	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig	totalt %
Undervisvurdering /mappevurdering bør erstatte dagens avsluttende fag- og svenneprøver	20	21	15	44	100
Det er viktig at skoler og lærebedrifter i større grad utvikler og anvender samme vurderingsformer	53	36	8	3	100

Tabell 7: Opplæringskontorene om bruk av prøve - og vurderingsformer (N=221)

Samtidig viser svarfordelingen at opplæringskontorene er sterkt splittet i dette spørsmålet; 44 % er helt uenig; 15 % noe uenig i en slik endring av sluttvurderingen. F.eks. vektlegger et opplæringskontor følgende som et viktig kriterium for god kvalitet i fagopplæringen:

At fagprøvene ikke blir vannet ut med mappemodellen. Det er krevende prøver som sikrer kvalitet i opplæringen! (OK)

Både fylker og opplæringskontor vektlegger videre betydningen av en utvikling i retning av en harmonisering av vurderingsformer mellom skoler og bedrifter. En leder for fagopplærings-tjenesten i et fylke:

Ja, jeg tror at når vi nå får satt sluttstrek for hvordan vurderingsformen skal være i fagopplæringen, så tror jeg at muligheten ligger til rette for at en får en mer enhetlig måte å gjøre tingene på. Og det betyr jo at plutselig så vil den faglige lederen eller instruktøren, som skal ha ansvaret for dette i bedriftsopplæringen, ha en fellesarena med lærerne. Da er vi opptatt av å ikke få en situasjon der lærerne setter seg på sin høye hest, og sier de er eiere av kompetansen vurdering, men kan bidra til at alle som deltar i opplæring, blir delaktige i og blir tilført kompetanse forbi dette området, der lærerne sitter på en måte med en spesialkompetanse. Og dermed kan bruke lærerne til å videreføre denne kompetansen til grupper som ikke tradisjonelt har hatt den. (FK)

Økt harmonisering bidrar potensielt til at det etableres en felles arena for faglig dialog og kompetanseutvikling på vurderingsområdet mellom skoler og lærebedrifter. Nær 9 av 10 opplæringskontor er helt enig (53 %) eller noe enig (36 %) i at det er viktig at skoler og lærebedrifter i større grad utvikler og anvender samme vurderingsformer.

En klar majoritet av opplæringskontorene (71 %) har også forventninger om at Kunnskapsløftet i svært stor grad (26 %) eller nokså stor grad (45 %) vil bidra til en økt harmonisering av vurderings- og dokumentasjonsformer mellom skoler og lærebedrifter

I hvilken grad forventer du at Kunnskapsløftet vil medføre:	Svært liten grad	Nokså liten grad	Nokså stor grad	Svært stor grad	Totalt
Økt harmonisering av vurderings- og dokumentasjonsformer mellom skoler og lærebedrifter?	4	25	45	26	100

Tabell 8: Forventninger om harmonisering av vurderings- og dokumentasjonsformer (N= 225)

Som en ser er det betydelig enighet om at økt fokus på undervisvurdering i bedrift vil fremme lærlingens læring og bedriftenes evne til å lære fra seg. Videre ser en at:

- Styrket dokumentasjon av læring og opplæringsprosess både i skole og lærebedrift forventes å kunne gi en tilsvarende effekt.
- Informantene er sterkt splittet i synet på om undervisvurderingen skal telle med i eller erstatte fag-/og svenneprøven.
- Harmonisering av vurderingsformer mellom skole og lærebedrifter vektlegges og forventes som et resultat av reformen.

- Kompetanseoverføring fra skoler til lærebedrifter ses også som et mulig resultat av økt harmonisering av vurderingsformer mellom de to læringsarenaene.

5.7 Dokumentasjon

Åpne, mer fleksible læreplaner og økt fokus på underveisvurdering medfører også større vektlegging av dokumentasjon av elevenes/lærlingenes læring. Vurderinger som foretas underveis i læringsløpet skal dokumenteres, dette gjelder både ordinære programfag/fellesfag, PTF og opplæring i bedrift.

Underveisvurdering og harmonisering av vurderingsformer mellom skoler og lærebedrifter stiller nye krav til dokumentasjonsverktøy som den ”gamle” opplæringsboka bare i beskjeden grad kan imøtekomme. Dette gjelder de fleste bransjer. Status med hensyn til dokumentasjon av læringsprosesser både i skoler og lærebedrifter hevdes dessuten av flere fylker allerede i utgangspunktet å være svak. Særlig hevdes dette å gjelde dokumentasjonskulturen i skolene:

Hvis vi går litt tilbake og ser på bruk av opplæringsbok i bedrift, og i hvor stor grad den ble brukt. Etter opplæring og før fagprøven, ble den kvittert ut i full fart, og den måtte jo være der for å få lov å gå opp til fagprøve. Det er jo ikke den måten man skal gjøre det på. (FK)

Det er viktig å bevisstgjøre faglig ledere og instruktører om behovet for et løpende arbeid med dokumentasjon og ikke skippertak som det gjerne har vært med opplæringsboka. (FK)

Dokumentasjonskulturen i skolene er veldig svak. Og hvis du ser på deler av arbeidslivet, med de sertifiseringskrav og sånn som kommer der, så føler vi at vi er i ferd med å komme i utakt med store deler av arbeidslivet. ... Men der også er det veldig svak tradisjon på dokumentasjon, som gjør at man blir veldig i villrede når den eneste dokumentasjonen som finnes, karakterene, og statistikkene viser sånn og sånn, så blir man jo i villrede hvordan man skal håndtere det, for dokumentasjonskulturen generelt er så svak. (FK)

Flere av informantene understreker behov for gjennomgående dokumentasjonsordninger fra Vg1 og Vg2 som kan føres videre til Vg3 bedrift, blant annet for å sikre en nasjonal standard på opplæringen. Mange har savnet et felles dokumentasjonssystem, eller i hvert fall noen felles retningslinjer eller en mer overordnet mal for en slik dokumentasjon, i forbindelse med Kunnskapsløftet.

Jeg syns ikke Direktoratet er gode på å tenke helhet i fagopplæringen, det er de ikke. Men innenfor det som defineres som fag- og yrkesopplæring, så føler jeg at ting henger ganske bra sammen. Med ett unntak, og det går på dette med gjennomgående dokumentasjon. ... Og det er det veldig stor frustrasjon knyttet til, at det her har man kjørt forsøk med dette i mange år, med mappevurdering og Vandreboka og alt det der, og så skjer det ingen ting sentralt. Jeg føler jo at det er på en måte noe av den store mangelen med reformen at dokumentasjonsbiten er borte. (FK)

Det som jeg synes har vært en frustrasjon og et signal som det er vanskelig å få gehør for, er dette her med opplæringsbøker eller et dokumentasjonssystem. Det har vært det aller største savnet. Jeg undret meg voldsom når det viste seg at det ikke var selvsagt at direktoratet skulle lage et dokumentasjonssystem. (OK)

Jeg forstår jo tankegangen med læringsplaner og lokal frihet og alt det der og at det er vanskelig å lage et felles dokumentasjonssystem, men det betyr ikke at det er umulig. Dette ble brukt som argumenter mot et felles dokumentasjonssystem. Det synes jeg er en total feilvurdering, fordi dette har ikke noe med lokal handlefrihet å gjøre i det hele tatt. Det går på å finne former for systematikk som man må ha. (FK)

Noen mener å vite at grunnen til at en ikke har fått et felles dokumentasjonssystem handler arbeidsgiversidens og bransjenes ønske om å gjøre ting på sin måte:

På den ene siden så er det ikke noen tvil om at alle som holder på med fagopplæring mener at det må føres en skikkelig opplæringsbok, det må være en skikkelig dokumentasjon på opplæring hele veien. At det er en del av opplæringen og det bør starte på Vg1. Men da skulle man jo tro at partene fremma det kravet veldig tidlig, men det gjør de ikke. Der kommer det inn et annet prinsipp tror jeg, på NHO-siden som går på det at her skal hver bransje få lov til å gjøre det på sin måte. ... Ja, for hvis du skulle hatt et nasjonalt system ikke sant, så måtte jo de ulike bransjene tilpasse seg, og den båten har ikke Direktoratet turt å gå om bord i. Det burde ikke være vanskelig, men noen må bestemme at dette er noe alle skal gjøre, og at det skal starte i Vg1, og at du har noen minste felles standarder for dette. Den beslutningen ligger ikke inne i reformen for å si det sånn. (FK)

Enkelte informanter trekker linjene tilbake til Reform 94 hvor de forteller at det allerede den gang var oppe forslag om en opplæringsbok som skulle føres gjennom hele det 4-årige løpet. Forslaget ble lagt bort etter kraftig motstand fra lærerorganisasjonene og det hevdes at det senere har manglet politisk mot til å ta saken opp igjen.

Jeg tror det henger sammen med at det i forbindelse med Reform 94 var forslag om opplæringsbok som nettopp skulle føres fra grunnkurs. Så ble det veldig motstand fra lærerorganisasjoner mot det, og de fikk nedkjempa det, og så er det ikke noen politikere som har våget å ta det opp igjen. Ja jeg lurer på om ikke det rett og slett er manglende politisk mot som ligger bak. (FK)

Det må bli et gjennomgående felles dokumentasjonssystem. Det ligger jo i hele Kunnskapsløfte-tenkningen at det skal være sånn, med kompetanseplattformen som skal være gjennomgående. Men det er på en måte ikke tatt helt på alvor. Jeg tror jo at det er motstand fra lærerorganisasjonene og feige politikere, manglende beslutningsdyktighet i toppetasjen, som ligger bak her altså. Partene, LO og NHO, har heller ikke tatt dette helt på alvor. Det er ikke bare lærerorganisasjonene som skrubber. (FK)

Flere informanter opplever at dette fortsatt er holdningene hos lærerorganisasjoner og partene, og at direktorat/departement heller ikke har vektlagt et slikt system i tilstrekkelig grad på det aktuelle tidspunktet for vår undersøkelse.

Samtidig mente noen av informantene at det var noe på gang også på nasjonalt nivå, uten at en hadde helt klart for seg hva dette innebar. Hovedinntrykket var at her hersket det betydelig usikkerhet med hensyn til status for utviklingen av et *felles* dokumentasjonsverktøy som mange så et stort behov for. Flere nevner et prosjekt i ett fylke hvor det er under utvikling et system som potensielt skal kunne bli felles. Andre refererer til en prosess i regi av SRY, med formål å lage en form for CV som skal følge eleven/ lærlingen gjennom de 4 årene. De foreløpige vurderingene av det siste varierte noe blant fylkene:

Det har jo vært en behandling i SRY om gjennomgående dokumentasjon. Den ender nok ikke med et så avansert system at det er nok for alle. De har ikke fått til noe som vil hjelpe lærlingen. Det er bare at lærlingen selv skal skrive en rapport på hva den har gjort på hvert årstrinn.. Det er jo ikke nok. (FK)

Man skal nå utvikle en CV, som elevene lærer seg å bruke på skolen, og får den stemplet når de slutter på de ulike nivåene, og gjennomføres det tilsvarende i bedrift også – så tror jeg at til syvende og sist så blir det eleven i neste omgang som lærling, som drar med seg den kompetansen. Og det vil føre til i neste omgang at bedriften må ha en bevisst holdning til det. For en CV kan ikke kvitteres ut, uten at man har en dokumentasjon ved siden av som viser at OK det er riktig at du har gjort det. (FK)

Lokale, fylkesvise, bransjevise eller nasjonale dokumentasjonssystem? Det var et ganske brokete bilde som ble tegnet av informantene på tidspunktet for undersøkelsen. Bildet er preget av usikkerhet med hensyn til utvikling av dokumentasjonsverktøy; et bilde som også reflekterte betydelig usikkerhet med hensyn til hvem skulle gjøre hva på hvilket nivå i systemet. Vi så flere eksempler på at *bransjer* hadde satt i gang utviklingen av egne dokumentasjonssystem. Dette gjaldt gjerne de store bransjene, de store bedriftene og de store fagene. Flere var bekymret for de små fagene – hvem skal for eksempel hjelpe *storklokkeurmakeren* og *taksodermisten* med utvikling av et system? Her ville, mener flere av informantene, en felles, nasjonal mal som kan suppleres med det lokale og det fagspesifikke være av stor nytte.

Erfaringen var dessuten gjerne at bransjene jobbet hver for seg, laget dokumentasjonssystem som tematisk overlapper, men som ofte er bygd opp og strukturert på litt ulike måter. Samkjøring av arbeidet mellom flere bransjer i forhold til de deler av dokumentasjonen som tematisk likevel skal være felles, ville både være ressursbesparende og i større grad bidra til kvalitetssikring. Tilsvarende fortelles om parallell jobbing i ulike fylkeskommuner, kanskje særlig når det gjelder dokumentasjonssystemer for Program til fordypning:

Vi har jo også dette med dokumentasjon. Og det er jo en kjempeutfordring. Hvordan skal vi dokumentere PTF? Jeg skulle ønske det kom mer retningslinjer fra sentralt hold. Alle fylkene sitter nå rundt og lager sine egne system, men det er jo vanskelig. Det kan lett bli veldig detaljert, og det tror jeg ikke er så bra. I PTF kom det forskrifter først til Vg1 og så til Vg2, som erstattet forskriften på begge årstrinn. ... Jeg er veldig skeptisk til at alle lager sine egne system, det bør nok bli et standardisert system slik at alle kan lese alle vitnemål. Det kan jo hende at direktoratet ønsker å se flere modeller for dokumentasjon for senere å lage et sentralt system. Det har jo vært både mapper og vandrebook og andre systemer. Vi bruker jo en del ressurser på å løse dette. (FK)

Større grad av samarbeid mellom bransjer/ fylke syntes også å være på gang i enkelte fylker:

Men uansett, vil det tvinge seg frem, at flere av bransjene, vi har jo god kontakt med dem, vil ha flere samlinger. Og de ser også på det å lage et hovedmål som skal legges til grunn. Og så må du få en fagspesifikk del, slik at det passer bransjevis. (FK)

Opplæringskontorene ser for seg at de vil ha en sentral rolle med å hjelpe bedriftene i arbeidet med å lage gode arbeidsredskap for dokumentasjon av opplæring og opplæringsplaner. Noen er allerede godt i gang med et slikt arbeid. De gir også uttrykk for usikkerhet med hensyn til kravene til dokumentasjon av den bedriftsinterne opplæringen og også mht. hva de kan forvente av dokumentasjon av lærlingenes opplæring i skolene. Flere peker på det samme behovet, nevnt foran, om et dokumentasjonsverktøy som kan brukes helt fra Vg1 i skolen og gjennom hele den videregående opplæringen.

Samlet sett peker informantene på tre viktige utfordringer i arbeidet med dokumentasjonssystemer under Kunnskapsløftet:

- Sikre utvikling av dokumentasjonssystemer som er gjennomgående og felles for hele det 4-årige løpet.
- Utvikle en felles, nasjonal mal eller standard for dokumentasjon.
- Finne fram til gode samarbeidsformer mellom fylker, bransjer, opplæringskontor og bedrifter i arbeidet med utvikling av de lokale, fagspesifikke delene av dokumentasjonssystemet.

5.8 Hva savnes?

Er det noe du savner i Kunnskapsløftet? Møter reformen de sentrale utfordringene i fag- og yrkesopplæringen på en god måte? Dette var to spørsmål vi stilte våre informanter vinter-tidlig vår 2008. De fleste informantene svarte, ikke uventet, at det var vanskelig å kunne gi noen veldig konkrete svar på slike spørsmål i en så tidlig fase av reformen. Særlig var dette reaksjonen fra fagopplæringslederne. Ting må prøves ut og erfaringer må gjøres før en ønsker å være for bastant i forhold til hva som eventuelt burde/kunne vært annerledes. Generelt sett er det likevel vårt inntrykk at lederne for fagopplæringsenhetene i fylkene opplever at reformens intensjoner er i rimelig overensstemmelse med endrings- og utviklingsbehovene de ser for fag- og yrkesopplæringen. Det mest konkrete som trekkes fram av fylkene er den tidligere nevnte frustrasjonen over at direktoratet ikke hadde tatt noe initiativ til å lage et gjennomgående dokumentasjonssystem for videregående opplæring. En informant uttrykker denne frustrasjonen på følgende måte:

Det har kommet mye kritikk mot opplæringsboka, men den er nå der og kan tas i bruk, og da å gå over til nye læreplaner som er helt annerledes bygd opp og samtidig fjerne alt som er av hjelpemidler og

dokumentasjonsmuligheter, og mulighet til å følge med om man når målene, er for meg totalt uforståelig. (FK)

I tillegg nevner noen et ønske om at det fokuset som reformen legger på praksislæring gjennom PTF på Vg1 og Vg2, også burde ha vært forlenget ned i ungdomsskolen. Ungdomsskolen oppleves som teoretisk, at den i for stor grad er rettet mot allmenne fag. Konsekvensen er at mange unge mister motivasjonen for videre utdanning allerede på dette trinnet. En må ha systemer som fanger opp disse før det er for seint. Det nye faget Utdanningsvalg oppleves ikke i denne sammenheng som tilstrekkelig.

Opplæringskontorenes vurderinger som er basert på svar på tilsvarende åpne spørsmål i spørreundersøkelsen, inkluderer noen flere konkrete forhold med hensyn til hva de savner i reformen. Momentlista nedenfor gir en oversikt over synspunkter på dette, uten at vi i denne omgang kan si noe om andel informanter med likelydende oppfatninger.

- Flere informanter savner en utdyping og klargjøring fra utdanningsdirektoratets side med hensyn til ansvars-/rollefordelingen mellom ulike aktører i gjennomføringen av reformen. Særlig gjelder dette relasjonen mellom opplæringskontor og fylkeskommunene.³⁶ Større grad av medvirkning i beslutningsprosessene vektlegges også som et savn av noen.
- Noen savner medvirkning fra opplæringskontor og lærebedrifter i utforming av læreplaner for Vg1 og Vg2. Skolene har her utformet nye læreplaner og startet undervisning i tråd med disse, uten at bedriftssiden føler at de har hatt vesentlig innflytelse eller mulighet til å kvalitetssikre disse planene i forhold til behov lenger ut i det 4-årige løpet.
- Flere savner en økonomisk satsning i skolen når det gjelder investeringer i maskiner og utstyr for å sikre at skolene, i hvert fall til en viss grad, kan holde følge med den teknologiske utviklingen i arbeidslivet. Implisitt at skolene kan gi en undervisning, og dermed tilføre elevene en kompetanse, som er oppdatert i forhold til behovene i lærebedriftene. Andre mener at full oppdatering i skolene er lite realistisk og at dette er noe som må løses gjennom tettere samarbeid mellom skoler og bedrifter.
- Mange opplever en skjevfordeling av kompetansemidler i favør av skolene og i disfavør av opplæringskontor og lærebedrifter.
- Flere argumenterer for behovet for økt ressurstilgang til lærebedriftene som kompensasjon for at reformen pålegger dem ytterligere oppgaver. Det argumenteres ut i fra at de opplever at større deler av opplæringen (fagspesialiseringen) flyttes fra skole til bedrift, at opplæringskontorene av fylkene blir framholdt som viktige aktører i reformen uten at dette følges opp med ressurser, at samarbeidet med skolene omkring Utdanningsvalg og PTF krever ekstra ressurser og den nevnte skjevfordelingen i tilførte kompetansemidler.

Intensjonene i Kunnskapsløftet er gode, men ressurser for tilrettelegging følger ikke behovet.(FK)

Tilskuddet til lærebedrifter som tar inn lærlinger har nærmest stått i stille i 10 år. Opplæringskontorenes kostnader og servicenivå overfor lærebedrifter og på vegne av fylkeskommune har økt dramatisk. Behøver jeg å si mer...?(FK)

De strukturelle endringene i reformen i form av programområder som dekker flere lærefag, stiller krav til en bredde i faglærerkompetanse som ikke alltid er tilgjengelig på den enkelte skole. Dette vil kunne representere både en pedagogisk og en organisatorisk utfordring for undervisningen innen de aktuelle programområdene. Bedre skolering og faglig oppdatering av faglærere gjennom etter- og videreutdanning og gjennom hospitering ute i arbeidslivet, vektlegges og savnes av flere opplæringskontor.

³⁶ Se også kapittel VII.

5.9 Ulike aktørers forventninger til reformen – oppsummert

Hovedkonklusjonen i dette kapitlet er at det er gjennomgående store forventninger til Kunnskapsløftet. Men som det alltid vil være når nye oppskrifter skal introduseres i organisasjoner, finner en også til dels stor grad av skepsis. Ikke minst gjelder dette de aktørene som hadde forventet seg en ”ferdigspikret” reform som i detalj kunne fortelle om veien til målet.

Når det gjelder synet på reformen som ett samlet element i en større endringsprosess, uttales det at Kunnskapsløftet er en reform som er atypisk, men som gir rom for stor fleksibilitet og lokal tilpasning. *For stort rom* mener mange. Dette fordi lokale tilpasninger kan føre til kvalitetsmessige forskjeller i opplæringen. Det er videre en avventende holdning /forventning til de nye rådsstrukturene (SRY, faglige råd og Y-nemnder).

Kunnskapsløftet har ført til en sammensmelting av tidligere todelte videregående administrasjoner på fylkesnivå. Dette blir oppfattet som positivt og nødvendig for å få til en felles forståelse for opplæring i skole og bedrift.

Når det gjelder synet på og forventningene til de nye utdanningsprogrammene, er det igjen ulike forventninger som kan betraktes både som positive og negative. Det synes som om det er stor enighet om at det økte trykket på allmennfagene/grunnleggende ferdigheter er positivt. Dette fordi næringslivet etterspør mer og bredere kunnskap i basisfagene. Det er også gjennomgående store forventninger til de nye fagene Utdanningsvalg og Prosjekt til fordypning (PTF).

Skepsisen til den nye opplæringsstrukturen går først og fremst på at spesialiseringen innenfor yrkesfagene nå er overlatt til lærebedriftene. Det vil si at det er en viss skepsis til at bedriftene kan komme til å få avlevert lære kandidater som er lite rustet til å begynne i lære. Men her uttaler flere at de har forventninger til at PTF kan gi eleven/læringen en teoretisk/praktisk plattform som gjør dem mer faglig egnet til å begynne i lære.

Det uttrykkes også stor bekymring rundt Prosjekt til fordypning – at faget vil bety en formidabel utfordring for skolene om å få utplassert elever.

Når det gjelder læreplanene er det, som allerede nevnt, uttrykt skepsis til at de er for lokalt innrettet, at dette kan føre til store, kvalitative forskjeller i opplæringen og at en kan få en uthuling av fagbrevet i form av A- og B-fagbrev. Det vil si at kvaliteten på et fagbrev fra en region fryktes å ikke vil ha samme kvalitetsstempel i en annen.

Vurdering og dokumentasjon av opplæringsmål er ett stort og hett tema. Gjennomgående er det stor uvisshet og frustrasjon rundt evaluerings- og dokumentasjonssystemet eller mangel på dette i opplæringen. Mange etterlyser nasjonale standarder. Signal fra blant annet Norges Bilbransjeforbund er at de har utviklet sitt eget system for dokumentasjon av opplæringen. Dette kan slik mange ser det, føre til ”ville tilstander” som kan komme til å utvikle seg til en stor skog av dokumentasjonsordninger.

Når det gjelder spørsmålet om hva som savnes i Kunnskapsløftet, vil vi gjenta noen av hovedpunktene:

- Det savnes klare retningslinjer om de ulike aktørers rolle i forhold til Kunnskapsløftet. Spesielt synes dette å gjelde rollen til opplæringskontorene.
- Det savnes medvirkning fra lærebedrifter/opplæringskontor i utformingen av læreplaner på Vg1 og Vg2 nivå.
- Det savnes mer satsing på moderne utstyr i de videregående skolene.
- Mange opplever skjevfordelingen av kompetanseutviklingsmidler, med skolen som den som drar av gårde med de største ressursene.

- Flere argumenter for at en må øke ressursene til lærebedriftene, som kompensasjon for at Kunnskapsløftet pålegger dem flere arbeidsoppgaver.
- Flere opplæringskontor etterlyser mer og bedre etter- og videreutdanning av faglærere.

Sist, men ikke minst, etterlyses det et system som skal sikre utviklingen av dokumentasjonssystemer som er gjennomgående og felles for hele det 4-årige løpet. Videre at det utvikles en felles, nasjonal mal eller standard for dokumentasjon. Det uttrykkes også ønske om at det må utvikles gode samarbeidsformer mellom fylker, bransjer, opplæringskontor og bedrifter i arbeidet med utvikling av de lokale, fagspesifikke delene av dokumentasjonssystemet.

Når det gjelder partene i arbeidslivet og deres forventninger til Kunnskapsløftet, uttrykker NHO at de har forventninger om at en skal få til bedre gjennomstrømning og mindre frafall.

LO og Fellesforbundet forventer at reformen skal føre til generelt bedre og høyere kvalitet i utdanningen. Videre har de forhåpninger om at næringslivets behov for kompetanse skal være mer styrende enn elevenes/lærlingenes ønsker. Ikke minst ønsker LO å få en posisjon i styrene til opplæringskontorene, samt at de har forventninger om bedre oppfølging/opplæring av instruktørene i bedrift.

KS har store forventninger til reformen. Spesielt gjelder dette i forhold til bedre kvalitet, mindre frafall, og at opplæringen blir tilpasset det framtidige arbeidskraftbehovet. Det er også forventninger til faget Utdanningsvalg og at ulike næringer engasjerer seg på et bredt plan for å få fagopplæringen best mulig for flest mulig.

Norges Bilbransjeforbund ønsker at det knyttes tettere bånd mellom næringsliv og utdanningsinstitusjoner, og mener at Utdanningsvalg kan bidra positivt til dette. Det er et ønske fra NBF at det skal bli hospiteringsordninger for faglærere ut i bedrift og omvendt – få flere bedriftsansatte inn i skolen.

6 Kunnskapsløftet og samarbeid skole – næringsliv

I all opplæring rettet mot fag med et praktisk element, står forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap sentralt. Fra en rekke yrker kjenner vi det som omtales som ”praksisspranget”, det vil si opplevelsen av at det er et gap mellom den teoretiske kunnskap man har ervervet seg *om* yrket, og det man lærer gjennom praktisk utprøving og utøvelse *i* yrket. Innen ingeniøryrket og læreryrket har det f.eks. vært stort fokus på dette.³⁷ En gjenganger i mange lærebedrifters omtale av nye lærlinger handler om at man opplever å måtte lære nye lærlinger svært mye nytt ved oppstart av læreperioden, i tillegg til at man også må avlære det man oppfatter som teoretisk kunnskap som er i utakt med den praktiske virkelighet. Svært mye kunnskap erverves gjennom erfaring eller handling, og mye kunnskap kan man sannsynligvis ikke få annet enn i praksisfeltet, gjennom praktisk utprøving og erfaring.³⁸

Vår grunnleggende antakelse, som underbygges av mye forskning, er at både praksisfeltet og teorifeltet har verdifulle og likeverdige bidrag til utdanningen av fagarbeidere. I det norske systemet for fag- og yrkesopplæring gjenspeiles dette ved en modell som forutsetter at opplæringen skal skje både i skole og i bedrift. Både hva man lærer og hvordan man lærer vil være ulikt, avhengig av om læringen skjer i en teoretisk eller en praktisk situasjon. Utfordringen er å skape bedre sammenheng mellom teori og praksis. Det er gjennom gjensidig forpliktende og godt fungerende samarbeid mellom de ulike bidragsyterne, at yrkesutdanningen kan gi fagarbeidere som er best mulig egnet for det arbeidsliv de skal gå inn i. Kvaliteten på samspillet mellom skoler og lærebedrifter er altså svært viktig for kvaliteten på den fagopplæring som disse institusjonene forestår.

Kunnskapsløftet framhever et helhetlig opplæringsløp i skole og bedrift som et viktig mål. Det å evne å se all opplæring fra ungdomsskole til avsluttet fagbrev, eventuelt også videre utdanning, som ledd i en helhetlig utdanningskjede hvor opplæringen i alle ledd må ta høyde for det som skjer i forutgående eller etterfølgende ledd, representerer en viktig utfordring. En mulig realisering av et helhetlig løp som dette forutsetter i manges øyne at en lykkes i å etablere et bedre samarbeid mellom skolesektor og arbeidsliv, mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift. Dette gjelder på alle nivå, både nasjonalt, regionalt og lokalt. Derfor er det kanskje heller ikke overraskende at svært mange av de positive forventningene til reformen blant informantene i første rekke knytter seg til dette feltet.

Vi har foran, på et mer generelt grunnlag, vært innom organisatoriske endringsprosesser både på nasjonalt og regionalt nivå, hvor styrking av det helhetlige perspektivet på fag- og yrkesopplæringen har vært en av flere sentrale målsettinger. Her skal vi se nærmere på informantenes vurderinger og forventninger knyttet til etableringen av samarbeid på regionalt og lokalt nivå mellom skole og arbeidsliv.

³⁷ Se for eksempel Haugaløkken, O.Kr og P. Ramberg: *NTNUs partnerskapsmodell – Et samarbeid mellom skole og lærerutdanningsinstitusjon* Program for lærerutdanning, Trondheim 2005, Dahl. T.: *Hjelp til praksisspranget – Evaluering av veiledning for nyutdannede lærere* SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2006,

³⁸ Dewey, J.: *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston 1933, Lave, J og Wenger, E.: *Situated Learning*, Cambridge 1991

6.1 Partene i arbeidslivet om samarbeidet mellom skole og næringsliv

6.1.1 NHO

NHO understreker at et av hovedelementene med kunnskapsløftet nettopp er at det skal være tetter samarbeid mellom skole og næringsliv, men mener det varierer hvordan det fungerer i praksis. NHO ser at skoleledelse er en vanskelig ting, og understreker at noen fylkeskommuner har gjort et godt arbeid for å heve kompetansen på skolene og finne dyktige personer til jobbene, men det er nok av eksempler på dårlig skoleledelse også.

Vi hører jo om rektorer som ikke har hørt om det som heter næringslivsskolen. Hvor i verden er de hen? (representant NHO)

NHO trekker fram partnerskapsavtalene som et viktig verktøy for samarbeid, og antar de selv har registrert rundt 4000 slike avtaler nå. I tillegg regner de med at mange bedrifter og skoler lager sine egne partnerskapsavtaler uten å informere om det til NHO, og det fungerer tilfredsstillende, det viktigste er at båndene mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidsplassene er blitt sterkere.

Nå er det ikke noen skoleledelse som tør å si at: ”vi samarbeider ikke med noen der ute vi, vi klarer oss selv.” Avtaler er blitt en del av hverdagen, både formelle og uformelle. Vi har jo foreldre som stiller i klasen og forteller om jobbene sine. Hvordan det skjer, er ikke så viktig, det viktigste er at det (representant NHO).

NHO har positive erfaringer med entreprenørskap³⁹ som gir kunnskap til elevene om hvordan arbeidslivet er gjennom å drive egne bedrifter, og syns at evalueringen av det i forhold til kunnskapsløftet har vært mangelfull. NHO mener at siden vi har hatt en nasjonal satsing på entreprenørskap gjennom fire år, så bør programstyret bruke mer ressurser på å evaluere og videreføre det.

6.1.2 LO/Fellesforbundet (FB)

LO/FB uttrykker bekymring for bruken av prosjekt til fordypning og programfag til valg, og mener at det fortsatt gjenstår en del arbeid før man vet om det er en vellykket modell. LO/FB påpeker at det er vanskelig å gjennomføre fagene på de mindre skolene hvor tilbudsstrukturen og kontakten med næringslivet ikke er optimal. LO/FB syns det er interessant å se om fylkeskommunene velger å sette opp forpliktende måltall for skolene som pålegger en viss prosent samarbeid med lokalt næringsliv i prosjekt og fordypning. LO/FB påpeker at skolene oppfordres til å samarbeide, men at kanskje ikke alle føler at de får det til. LO/FB mener at dette varierer mye, noen skoler har lav smerteterskel, mens andre har et fantastisk pågangsmot i møte med næringslivet.

Jeg tror at får du matchet dårlig skoler med dårlig bedrifter, så får du null og nada. Får du matchet den ene med den andre positive, kan du få til noe unntaksvis. Også kommer vi til, tror jeg, å se at de som har etablert et godt samarbeid med bedriftene og partene i arbeidslivet fra før av, de får den største urepresentant LO).

LO/FB mener at hospiteringsavtalen mellom utdanningsinstitusjonene og næringslivet ikke fungerer tilfredsstillende og trekker fram motvilje fra skolene som en av årsakene. LO/FB opplever at den skolepsykologiske holdningen til arbeidslivet henger igjen blant den eldre generasjonen, og mener at dette ofte gjelder yrkesfaglærerne. LO/FB ønsker at avtalene om hospitering blir fulgt bedre opp, og mener at faglærerne er særdeles viktig i den sammenheng siden de vedlikeholder kontakten med nettverket inn i arbeidslivet. LO/FB har selv den erfaringen

³⁹ er entreprenørskap det som LO kalle ungt entreprenørskap, eller er det noe eget?

at når de oppsøker skolene for å informere om arbeidslivet og kontakten med næringslivet, så er de ikke alltid like velkomne.

LO/FB trekker fram prosjektet Ungt entreprenørskap som en vellykket modell for samarbeid mellom skole og næringsliv og er fornøyd med hva lærerne har fått til der. LO er også imponert over Glemmey Awards på Glemmen videregående skole som er et tverrfaglig prosjekt som involverer hele skolen og kontakter fra arbeidslivet.

De i scenesetter en stor konkurranse på alle mulige mediedisipliner: foto, intervju, grafisk design, tv, radio og film. Masse profesjonelle yrkesutøvere i juryen (...) Da er det sømfagene som lager kostymene til konferansieren, så er det frisørlijen som setter opp håret, så er det kokk og servitør som serverer kanapeer, også ha mekanisk sveisa, lagd og produsert trofeene som deles ut. Også foregår dette i kinoen med brask og bram, det er musikk og underholdning. Hele skolen, tverrfaglig, er engasjert i det (Representant LO)...

LO/FB syns at også bedriftene kunne vært flinkere i samarbeidet med skolene, og særlig i arbeidet med å rekruttere lærlinger. LO opplever at deres tillitsvalgte er mer aktive i den prosessen enn bedriftene og syns det virker som om bedriftene i perioder ikke ønsker lærlinger fra skolene. For å bøte på dette har LO i 2008 startet et prosjekt som heter Rekruttering og kvalitet i fagopplæringen som har til hensikt å sette den enkelte bedrift i stand til selv å rekruttere til KL.

6.1.3 KS

KS er veldig opptatt av å få til et fruktbart samarbeid mellom skole og næringsliv, og ønsker selv å være en aktiv driver mellom skolene og potensielle lære-plasser. KS mener det er særs viktig å bygge bro mellom partene for å gi kompetansehevning både for instruktører og for lærere. I den sammenheng trekkes det fram at mange lærere ikke har vært ute i bedrift på flere år, mens instruktørene på sin side ikke har noen oversikt over hva som læres bort på skolen. Det finner KS lite hensiktsmessig. KS mener man har liten oversikt over hva som skjer ute i bedriftene, og underbygger den påstanden med OECD-rapporter.

KS mener at en av de største utfordringene den videregående skolen står ovenfor er nettopp å få et godt og konstruktivt samarbeid med næringslivet og lærebedriftene, og å redusere overgangsproblemet. KS trekker også fram at det er viktig at de videregående skolene får et godt samarbeid med ungdomsskolen for å få motiverte og forberedte søkere. KS ser ikke behovet for en spesifikk lovgiving for samarbeid mellom videregående skoler og ungdomsskoler, men mener at de involverte partene selv burde føle seg pålagt til å få et slikt samarbeid til å funke og til å se nytteverdien av det.

6.1.4 NBF

NBF mener at det er mye historikk som ligger til grunn for den avstanden som har vært mellom utdanningsinstitusjonene og næringslivet, og håper at innføringen av Prosjekt til fordypning vil vise seg å være et steg i riktig retning for å bedre samarbeidet mellom skolene og bransjene. I arbeidet som er gjort så langt med PTF, påpeker NBF at det er svært variabel utnyttelse av faget, noen skoler er aktive og oppsøkende i sin jobb ut mot næringslivet, mens andre er navlebeskuende og tenker for mye på de økonomiske aspektene.

NBF er sterke tilhengere av hospitering mellom skole og næringsliv og mener det er et viktig verktøy for utveksling av kompetanse. NBF har ikke prøvd slike utvekslingsmodeller som prosjekt selv, men vet at det gjøres enkelte steder med positive utfall. NBF mener ut over det at bransjene stort sett har vært flinke til å tilby faglig oppdatering og utstyr, selv om det hadde vært ønskelig at det i større grad ble satt i system. Skolene på den annen side, mener NBF burde være flinkere til å kjenne sin besøkelsestid. NBF opplever at noen av skolene venter på hva som skal skje, istedenfor å ta initiativet selv.

6.2 Samarbeid på regionalt nivå

Negative forventninger til samarbeid på regionalt nivå kan være forankret i historiske tradisjoner og holdninger som en ser for seg vil ta tid å snu, ikke bare mellom lokale skoler og lærebedrifter/opplæringskontor, men også internt i fylkeskommunene mellom enheter med ansvar for videregående opplæring i skole og de tradisjonelle fagopplæringsetatene. Nyere forskning (Amundsen og Kongsvik 2008) har funnet at etablerte tradisjoner og holdninger kan føre til manglende endringsberedskap, ”readiness for change”, når det gjelder å endre eksisterende praksis. Noen av våre informanter mener at dette også har preget, og til dels fortsatt preger sentrale aktører på nasjonalt nivå både i departement og direktorat. Prosessene i retning av en endring oppleves å være i gang på ulike nivå, men de synes å ta lenger tid noen steder sammenlignet med andre.

En fagopplæringsleder beskriver, på spørsmål om det fortsatt er slik at fagopplæringstjenesten har hovedfokus på bedriftsdelen av opplæringen, denne prosessen slik:

Nei. Det er det som er i støpeskjea nå. Det er der Kunnskapsløftet kommer inn, ikke sant. Det har nok vært bare opplæring i bedrift som det står i dokumentene her, og det er vel det som jeg syns er tungt internt her, det er å klargjøre for de som jobber med resten av utdanningssystemet, at dette med Kunnskapsløftet har konsekvenser for skoledelen og voksenopplæringen og sånn. ... Det har vært veldig skilt, men når Programfag til valg og Prosjekt til fordypning kommer vet du, så er du nødt til å se helheten. Og det står også nå i loven at yrkesopplæringsnemnda skal ta for seg helheten. Det gjelder både i skolene og i bedriftene altså. Den er ganske dramatisk den endringen i forhold til tenkningen her. Det er ikke sånn at man står klar til å samarbeide. Så noe av det første vi må få til nå neste år, og det blir første gang, er et felles møte for skolerektorene og opplæringskontorene. (FK)

Reformen bidrar med andre ord til det første fellesmøtet *noen* gang mellom skoleledere og opplæringskontorene i dette fylket. I et annet fylket gir en leder for et opplæringskontor uttrykk for en lignende erfaring:

Berre det å møtast vil vere eit stort framsteg. (FK)

I et tredje fylke beskrives prosessen på denne måten:

Det er jo helheten som teller. Jeg tror nok at vi her er tettere på hverandre enn mange andre steder. Men det er klart det kunne vært tettere. Fagopplæring er synonymt med læring i bedrift. Den holdningen er nok for etablert her også, men vi prøver å få et større fokus på skolen i fagopplæringen. Det er en utfordring at vi som jobber med fag og yrkesopplæring, vi jobber med det siste leddet i en utdanningskjede og vi er på en arena der sluttopplæringen foregår, men vi er også på en arena i forhold til skolene, det er jo fagopplæringsbiten i fylket som er mottakssystemet for bedriftenes tilbakemeldinger; fra sutring til viktige innspill om hva som har skjedd før i denne kjeden ...

Systemet vi jobber i fanger ikke opp at du skal ha et tilbakemeldingssystem til læringsarenaen som er foran deg. Det synes jeg er en utfordring gjennom hele utdanningssystemet også gjennom ungdomsskole, videregående og ikke minst sluttfasen. Så jeg opplever det vel litt sånn at vi som jobber med fag og yrkesopplæring, vi er på begge arenaer, men det er utrolig mye mer vanskelig for de som jobber med skole (i fylket) til å bli med mot bedriftene. Det betyr i praksis at mange av de som jobber med skole ikke har erfaringsgrunnlag godt nok til å fange inn den helheten som jeg kanskje føler at fag og yrkesopplæring i større grad fanger opp. (FK)

Fylkene synes å ha kommet ulikt langt når det gjelder organisatorisk og praktisk integrering av skole- og bedriftsopplæringen i en felles arbeidsprosess som favner et helhetlig 4-årlig opplæringsløp. Selv om dette var prosesser som i ulik grad var i gang allerede før reformen, synes Kunnskapsløftet i noen grad å ha bidratt til en bevisstgjøring om og en fortgang i arbeidet med denne problematikken i flere fylker.

6.3 Samarbeid på lokalt nivå – utgangspunktet varierer

Det lokale samarbeidet mellom skoler og lærebedrifter/opplæringskontor forut for reformen synes å variere betydelig fra sted til sted. Mange opplæringskontor beskriver et samarbeid ”på sparebluss”, som i første rekke ivaretar det mest nødvendige av felles oppgaver og overlappende ansvar. Informanter fra både opplæringskontor og fylker beskriver en situasjon hvor de to læringsarenaene i for sterk grad bare fokuserer opplæring innen egen arena, og i for liten grad har, eller er villig til å bruke ressurser til å vektlegge helheten og sammenhengen mellom de to arenaene. Begge sider har gjerne begrenset innsikt i den andres situasjon, forutsetninger og rammebetingelser for arbeidet de gjør:

Jeg mener skolene bør bli bedre til å tenke at elevene er deres produkt og at de skal bli dyktige lærlinger for lokal og nasjonalt næringsliv. Jeg opplever ofte at skolen ser elevene kun i et 2-års perspektiv og at tanker for hva som skjer etterpå er svært fraværende. (OK)

Samspeillet mellom skole og bedriftsopplæring er jo en annen utfordring som vi ikke har snakket om, som er helt åpenbar, og som reformen for så vidt har en ambisjon om å gjøre noe med da. ... Men det er nok i altfor stor grad slik at skolene tenker at de har ansvar for eleven, så lenge de er elever, og så er det andre som overtar. Det får nå bli som det blir. Og bedriftene på den andre siden klager over at de har ikke lært noe på skolen, men har de egentlig satt seg inn i hvilke forutsetninger de har i skolen, for å lære dem fagspesifikke ting, hva kan de egentlig forvente seg, og hvor god er dialogen, og hvor god er samforstand når det gjelder mål i fag til slutt? osv. Så her er det mye å gjøre. Den gjensidige forståelsen, dialogen, kommunikasjonen mellom de to læringsarenaene der, er ikke gode nok. Det er ikke så rart heller i og for seg; det er jo to verdener. (FK)

Kunnskapsløftet gir oss nok sjansen til å se mer på dette, men det synes jeg man i forhold til skole og lærere har en utfordring i å se seg selv som en del av en større enhet og ikke bare som en egenrådig del. (FK)

Andre steder, i andre bransjer eller fag har en hatt gode samarbeidsrelasjoner. Vår studie blant opplæringskontorene viser at skottet mellom skolesektor og arbeidsliv som er beskrevet gjennom årtier, nok er til stede mange steder, men at det på ingen måte er uten hull og gode eksempler på konstruktivt samarbeid. En fagopplæringsleder sier f.eks. følgende:

Vi synes skolen i stor grad har vært utadrettet og vært opptatt av samarbeid med næringslivet, men det er selvfølgelig stor forskjell mellom skoler og kulturer innad i ulike fagretninger innad på skolene. Så det går ikke an å si noe helt generelt. Jeg synes skolene i fylket har vært flinke til å bruke bedrifter også før Kunnskapsløftet, det har vært praktisert på alle yrkesfag lenge. (FK)

Undersøkelsen blant lederne ved opplæringskontorene viser at omfanget av samarbeid med skolene, uavhengig av kvalitet, er betydelig allerede, slik det framgår av tabell 9.

I hvilken grad samarbeider dere og medlemsbedriftene med lokale videregående skoler i dag?	%
Svært liten grad	4
Nokså liten grad	15
Nokså stor grad	53
Svært stor grad	28
Totalt	100

Tabell 9: Samarbeid mellom opplæringskontor/ lærebedrifter og videregående skoler (N=225)

Tabellen viser at 8 av 10 opplæringskontor i nokså stor (53 %) eller svært stor (28 %) grad samarbeider med de videregående skolene allerede i dag. Det kan dermed se ut som om myten om manglende samarbeid mellom videregående skoler og lærebedrifter ikke uten videre er holdbar. Mange steder er samarbeidet forankret i formaliserte partnerskapsavtaler, NHOs ”Næringsliv i skolen”, eller andre mer eller mindre strukturerte og formaliserte avtaler om utplassering. En informant beskriver hvordan et allerede godt fungerende samarbeid videreføres og integreres i arbeidet med reformen:

Våre medlemsbedrifter har i mange år hatt et nært samarbeid med skolen om utplasseringsordninger og besøksordninger. Dette tilbudet er blitt videreføret i forbindelse med reformen. Bedriftsrepresentanter har i tillegg vært på besøk i skolen for å informere. Opplæringskontoret har dessuten invitert grunnkurselevne til en besøksrunde hos bedriftene hver høst. Dette tilbudet er nå implementert i Prosjekt til fordypning, og er en del av tilbudet til Vg1-elevne for å skaffe seg informasjon om mulighetene innen våre fag. (OK)

Tilsynelatende ser det ut til å være et forholdsvis omfattende samarbeid. Men, i hvilken grad er det også et kvalitativt godt samarbeid? Ser vi nærmere på opplæringskontorenes vurderinger av hyppigheten av ulike former for samarbeid, blir bildet noe mer nyansert:

Hvor ofte hender det at:	Aldri	Nokså sjelden	Nokså ofte	Svært ofte	Totalt (%)
Dere diskuterer innholdet i opplæringen med faglærere i skolen	7	37	46	10	100
Dere besøker lokale skoler som underviser innen kontorets fagområde(r) for faglig oppdatering	12	33	38	17	100
Faglærere hospiterer i noen av medlemsbedriftene for å få faglig oppdatering	54	44	2	0	100
Faglærere bidrar i opplæringen av lærlinger ute i bedriftene	64	26	8	2	100
Det finner sted felles kompetanseutviklingstiltak for yrkesfaglærere og instruktører	45	45	10	0	100
Instruktører, faglig ledere eller andre fra bedrifter/ opplæringskontor bidrar i undervisningen ved skolen	30	52	15	23	100

Tabell 10: Hyppighet av ulike typer av samarbeidsrelasjoner mellom lærebedrifter og skoler (N=225)

Vel halvparten (56 %) av opplæringskontorene har nokså ofte (46 %) eller svært ofte (10 %) en dialog med skolene omkring innholdet i opplæringen. Nær samme andel (55 %) av kontorene besøker skolene nokså ofte (38 %) eller svært ofte (17 %) for faglig oppdatering. Det er i første rekke på disse to områdene at samarbeidet i dagens situasjon har en utbredelse av betydning.

For de øvrige områdene som nevnes i tabell 10 er samarbeidsfrekvensen lavere:

- Faglærere er lite tilstedeværende i lærebedriftene. Nesten ingen av informantene har nokså ofte (2 %) eller svært ofte (0 %) erfart at faglærere hospiterer ute i bedriftene for å få egen faglig oppdatering, mens 44 % har erfart dette en sjelden gang.
- Bare hvert tiende opplæringskontor sier at faglærere nokså ofte (8 %) eller svært ofte (2 %) bidrar i opplæring ute i bedriftene.
- En lav, men noe høyere andel (18 %), forteller at bedrifter eller opplæringskontor nokså eller svært ofte bidrar i undervisningen ved aktuelle videregående skoler. Det er likevel slik at det er en langt lavere andel (30 %) som hevder at bedrifter/opplæringskontor *aldri* bidrar i skolens undervisning, sammenlignet med andel kontor som sier at faglærere *aldri* deltar i opplæring ute i bedrift (64 %).
- Endelig ser vi at det i svært liten grad finner sted *felles* kompetanseutviklingstiltak for faglærere og instruktører. Færre enn hver tiende leder ved opplæringskontorene gir uttrykk for at dette skjer nokså ofte, og ingen at det skjer svært ofte.

Dette etterlater et inntrykk av et samarbeid mellom skole og bedrift som er preget av at skolene ved faglærerne i vesentlig mindre grad er ute i bedriftene i opplæringssammenheng, enn motsatt. Dette gjelder både i forhold til bidrag i den andre arenaens læringsprosesser, men også i forhold til egen faglig oppdatering knyttet til et arbeidsliv i omstilling.

Opplæringskontor og lærebedrifter deltar oftere på den andre partens arena. I denne sammenhengen kan det være av interesse å se på hvilken kompetanse og faglig bakgrunn de ansatte ved opplæringskontorene har. Tabell 11 sier noe om dette.

Hvilken kompetanse har de ansatte ved opplæringskontoret?	%
Vesentlig bedriftsbakgrunn	33
Vesentlig skolebakgrunn	4
Kombinasjon av både bedrifts- og skolebakgrunn	63
Totalt	100

Tabell 11: Faglig bakgrunn til ansatte ved opplæringskontorene (N=234)

Tabellen viser at 2 av 3 ved opplæringskontorene har skolebakgrunn, de fleste riktignok i kombinasjon med bedriftsbakgrunn. En tredjedel mangler bakgrunn fra skole. Dette indikerer likevel samlet sett et brukbart potensial for samarbeid med skolene.

Yrkesfaglærere har gjerne i utgangspunktet en solid faglig ballast fra yrkeslivet, og for en del lærefag også fra høyere utdanning. Utfordringen for dem er gjerne i hvilken grad de lykkes i å oppdatere denne kompetansen i lys av de raske omstillingene som finner sted i mange bransjer. Ved siden av etterutdanning vil en mer løpende faglig oppdatering gjennom kontakt med arbeidslivet, styrke forutsetningene for et bedre samarbeid skole–lærebedrift.

Som en overgang til å se på informantenes forventninger til reformens betydning for framtidig skole–bedriftssamarbeid, presenterer vi i tabell 12 hva lederne ved opplæringskontorene ser som viktige samarbeidsområder i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet.

Hva er det i første rekke viktig at skoler og lærebedrifter samarbeider om i sammenheng med innføringen av Kunnskapsløftet?	Svært viktig	Viktig	Mindre viktig	Ikke viktig	Totalt
Felles læreplanforståelse	71	28	1	0	100
Prosjekt til fordypning	63	35	2	0	100
Utvexling av kompetanse ("lære av hverandre")	56	41	3	0	100
Kompetanseutvikling for faglærere/ instruktører	54	40	6	0	100
Innhold i opplæringen	52	45	3	0	100
Felles dokumentasjonsformer	51	37	12	0	100
Felles vurderingsformer	49	38	13	0	100
Faget Utdanningsvalg	41	44	13	2	100

Tabell 12: Opplæringskontorenes vurderinger av sentrale samarbeidsområder med skolene (N=225)

Forskjellene i vurderingen av de ulike, gjennom spørreskjemaet forhåndsdefinerte, samarbeidsområdene, er ikke veldig store. Utvikling av en felles læreplanforståelse og samarbeid om Prosjekt til fordypning er de to områdene som flest ser som "svært viktig" (71 og 63 %). Det sentrale med denne tabellen er imidlertid ikke rangeringen mellom mulige samarbeidsområder, men mer oppfatningen av viktigheten av samarbeid som tabellen som helhet uttrykker. En overveldende majoritet av opplæringskontorene ser *alle* disse områdene som viktige eller svært viktige temaer for samarbeidet mellom skoler og lærebedrifter nå ved innføringen av den nye reformen.

6.4 Kunnskapsløftets betydning for samarbeidet skole – lærebedrift

Med bakgrunn i det forannevnte vil vi videre se på i hvilken grad våre informanter forventer at reformen vil kunne bidra til å styrke samarbeidet lærebedrift–skole. Inntrykket fra fylkene er at en her, om enn i noe varierende grad, mener at Kunnskapsløftet vil kunne bidra til et tettere sam-

arbeid. Flere ser dette som en forutsetning for at en skal kunne lykkes med intensjonene i reformen:

Hele reformen bygger jo på et tettere samarbeid mellom skole og arbeidslivet og hvis man ikke lykkes med det så vet ikke jeg hvor mye man lykkes med reformen. (FK)

Ungdommen kommer ut med en annen type kompetanse fra skolen, som i neste omgang krever en tettere dialog med arbeidslivet, i forhold til å skape den forståelsen der. Det er det ene. Det andre er den åpningen som ligger i lovverket nå for lokal tilpassing. Og skal vi få til den, så må altså skolen ikke leve sitt eget liv, men den må reflektere det lokale behovet som arbeidslivet har – for lokal tilpassing. (FK)

Utviklingen har jo pågått i bedriftene. De ligger langt foran. De har behov for fagarbeidere på et helt annet nivå enn de hadde før. Så koblingen mellom skole og bedrift er viktig. De må ikke bli to enheter som sitter på hver sin tue. Det må bli mere samarbeid sett også med bedriftene sine øyne. Bedriftene må inn i skolen, være med på å påvirke den kvalitet de skal ha ut. Og skolene må faktisk også sentrere seg ut mot næringslivet. (FK)

Opplæringskontorenes forventninger på dette feltet er også overveiende positive, selv om synspunktene også på dette området varierer. Tabellene 13 og 14 gir et bilde av forventninger knyttet til kvalitet og til varighet av framtidig samarbeid.

I hvilken grad tror du at Kunnskapsløftet vil bidra til et bedre samarbeid mellom skoler og lærebedrifter?	%
I svært liten grad	3
I liten grad	19
I stor grad	52
I svært stor grad	26
Totalt	100

Tabell 13: Forventninger om reformens betydning for kvaliteten på samarbeidet (N=225)

Vår undersøkelse viser at nær 4 av 5 opplæringskontor i betydelig grad har tro på at arbeidet med reformen vil bidra til et bedre samarbeid mellom skoler og lærebedrifter. Dette er en vurdering som gis uavhengig av utgangspunktet. Det er ingen signifikante forskjeller i disse forventningene til reformen mellom opplæringskontor som allerede har et tett samarbeid med skolene og de som pr i dag i liten eller svært liten grad har et slikt samarbeid.

En ting er nødvendig samarbeid i tilknytning til en endringsprosess i et system begge aktører er ansvarlige deler av, noe annet er i hvilken grad et slikt samarbeid videreføres og får en mer varig karakter:

I hvilken grad tror du at arbeidet med reformen vil bidra til en mer varig styrking av dette samarbeidet?	%
I svært liten grad	3
I liten grad	31
I stor grad	60
I svært stor grad	6
Totalt	100

Tabell 14: Varig styrking av samarbeid som konsekvens av reformen? (N=225)

Nær 2 av 3 ledere ved opplæringskontorene (66 %) tror at arbeidet med reformen i stor eller svært stor grad vil innebære en mer varig styrking av dette samarbeidet. Det er signifikant sammenheng mellom samarbeidsnivå i dag og grad av forventning om varighet i endring som følge av

reformen. Kontor som per i dag har begrenset samarbeid med skoler, har også lavest forventninger om en *varig* styrking som en følge av reformen.

Informanter som forventer et *bedre* samarbeid gjennom reformen begrunner dette på ulike måter:

Reformen synliggjør sterkere enn tidligere at skole og bedrift har et felles ansvar og "skjebnefelleskap" for å forvalte ungdomsressursen på en så god måte som mulig. (OK)

Kravet om sammenheng i læreplanene, gjennomgående dokumentasjon av prosess og vurdering, helhetlig løp. Dette krever samarbeid, hvis ikke vil ikke reformen gi resultater. Et godt samarbeid vil også bidra til bedre pedagogisk forståelse i bedriftene, og en bedre forståelse for næringslivets krav, hos faglærerne. (OK)

At kompetanseplattformen gjelder hele opplæringsløpet, og at bedriftene som siste ledd må bygge på tidligere tilegna kunnskaper. Dette bør føre til et tettere samarbeid mellom alle partene som har ansvar for opplæringa. (OK)

Reformens fokus på en helhetlig videregående opplæring vil i større grad påvirke aktørene på ulike læringsarenaer til å tenke og å se sammenhenger gjennom hele det 4-årige løpet.

Nye fag kan også tvinge fram et samarbeid. Etter manges mening vil Programfag til valg og Prosjekt til fordyping fremtvinge et tettere samarbeid og bli en brekkstang for et mer varig samarbeid mellom de to partene. Som en OK-leder sier: "PTF tvinger skolen ut i bedriftene for å kunne gjennomføre sine lovpålagte oppgaver." Lokal tilpasning av læreplaner og etablering av felles læreplanforståelse vil på samme måte forutsette samarbeid.

Reformen synliggjør i større grad den gjensidige avhengigheten mellom de to aktørene og dermed behovet for økt samarbeid blant annet omkring utveksling av kompetanse:

De felles interessene til bedriftene og skolen er enda mer tydeliggjort i reformen. Det er veldig synlig for lærerne og for de som jobber med opplæring i bedrift at samarbeidet er vesentlig for å få den kompetansen man behøver. (OK)

Reformen medfører behov for oppdatering av faglærere ved de videregående skolene. Lærere bør få flere muligheter (fra skoleeierne) til hospitering ved bedrifter. Dermed vil lærere og instruktører lære mer av hverandre. Skolene er avhengig av at bedriftene bidrar i undervisningen ellers så klarer de ikke å følge med i utviklingen i norsk næringsliv. (OK)

Noen ser *nye samarbeidsarenaer* som et mulig resultat av reformen, bl a. ulike fagnettverk og -fora knyttet til det enkelte utdanningsprogram.⁴⁰

Motforestillingene fra de som *ikke* forventer noen bedring i samarbeidet som følge av reformen, var også flere:

En grunn til at jeg har liten tro på at dette kommer til å bli bedre, er at vi har for mange dårlige erfaringer vi tar med oss. Det er lett å "henge seg opp i" hva som skjedde sist vi prøvde. (OK)

Jeg håper vi tar feil, men ut fra erfaringer og forsøk med samarbeid så langt, ser det ikke helt lovende ut! (OK)

Holdningene til samarbeid er flere steder preget av slike historisk betingede erfaringer. Inntrykket er at mange opplæringskontor opplever manglende vilje og/eller evne hos skolene som en sentral årsak til at samarbeidet er av begrenset omfang. Utsagn som "Skolen har ikke kultur for å samarbeide med næringslivet", "Skole er og blir skole", "Det er for lite nytenkning i skolesystemet" og "Skolene har i liten grad tatt inn over seg den nye reformen" synes å være uttrykk for dette. Andre mener at viljen til

⁴⁰ Tilbake til nedenfor

samarbeid blant faglærere i stor grad er personavhengig; ”Et lys i tunnelen er at innen 2–3 år blir det en stor utskifting av lærerstaben”.

Andre ser manglende ledelses- og systemforankring av samarbeidet med arbeidslivet i skolene som et viktigere hinder for samarbeid enn enkeltansattes holdninger:

Ledelsesproblem ved skolene! Det er ingen klare retningslinjer, ingen systemforankring av samarbeidet; faglærere er usikre/ driver sine egne ”butikker” og ”nettverk.” (OK)

Forutsetningen for et mer systematisk og forpliktende samarbeid er at dette er noe skoleledelsen signaliserer som viktig, og som det skal settes av tid og ressurser til å ivareta. Uten en slik klar prioritering fra ledelsens side blir resultatet gjerne tilfeldig. Som informanten foran sier: ”Noen faglærere driver sin egen ”butikk”; mens andre faglærere kanskje ikke en gang åpner noen butikk.”

Det understrekes videre av flere at det ikke bare er i skolene at en opplever at dette samarbeidet ikke gis tilstrekkelig høy prioritet. Det samme er ofte tilfelle også blant lærebedriftene:

Tidspress, og krav til lønnsomhet prioriteres foran samarbeid med skolene. Slike tiltak krever masse tid. Det er vanligvis nøkkelpersoner i bedriftene som også må ta denne jobben. (OK)

De fleste norske bedrifter er små og har begrensede ressurser og kapasitet hos nøkkelpersonell for deltakelse i fellesaktiviteter med skolene. Tilsvarende er samarbeidsressursene ved skolene gjerne også begrensede. De to læringsarenaene har ifølge opplæringskontorene nok med å ivareta egne aktiviteter, samtidig som flere nevner at mangel på ekstern, økonomisk støtte for å kunne etablere et samarbeid i forbindelse med reformen også representerer en begrensning:

Tror ikke det er tid for noe særlig mer. Lærere og bedrifter har en travel hverdag og jeg tror ikke de ser nytten av det. Alle parter er i en stresset situasjon og har nok med sitt eget. (OK)

Det er for lite midler som følger med til å samarbeide også i det daglige arbeidet i skolene. Bedriftene skal stille opp gratis, mens skolen får midlene til å gjennomføre opplæringen. Det bør følge midler også til opplæringskontorene. Vi kunne ha avlastet skolen mye i fagspesifikk opplæring der skolen mangler kompetanse. (OK)

Det skal ofte mye til å endre skolenes (les lærernes) måte og jobbe på, er jeg redd for. Dette er ikke bare skolenes feil, det følger jo bl.a. nesten ikke økonomiske midler med denne reformen, og da er det ikke lett å få til de store endringene. (OK)

Flere opplæringskontor nevner også fravær av tilstrekkelig med felles arenaer som er egnet for et samarbeid omkring reformen, noe en av informantene sier slik: ”Vi har ikke noen felles arena å treffes på. Alt er tilfeldig. Ingen fellesmøter, pedagogene har møter for seg selv.” Dette er et tema vi tar opp i neste avsnitt.

6.5 Samarbeidsarenaer

Godt fungerende møteplasser, nye eller eksisterende, nevnes av mange informanter som en forutsetning for å etablere det samarbeidet mellom skoleeier/skoler og opplæringskontor/lærebedrifter mange mener er nødvendig for å nå målene i Kunnskapsløftet. I de fleste fylkene er det i forbindelse med reformen etablert såkalte *fagnettverk eller -fora* ofte knyttet til hvert enkelt utdanningsprogram. Initiativtakere er i hovedsak fylkeskommunene, og nettverkene er etablert med utgangspunkt i Kunnskapsløftet, blant annet motivert ut i fra behovet for felles læreplanutvikling og for å utvikle felles læreplanforståelser på tvers av skolebedrift, og dels også med bakgrunn i de behovene for samarbeid som springer ut av den nye ordningen med Prosjekt til fordypning. Her deltar, om enn i til dels svært ulik grad fra fylke til fylke, representanter fra ulike deler av fagopplæringsssystemet i et samarbeid omkring ulike sider

ved innføringen av Kunnskapsløftet. Følgende sitater sier noe om tenkningen rundt slike nettverk i to av fylkene:

Vi la en strategi tidlig med tanke på å jobbe med kompetanse for hele 4-årsløpet. Pekte ut 4 ressurskoler. Etablert nettverk for hvert av de yrkesfaglige programområdene ved skolene. I nettverkene jobber skoler med dette utdanningsprogrammet gjennom hovedlærer/ andre lærere sammen med folk fra bedrifter/ opplæringskontor om å øke kompetansen, dvs. de planlegger/ gjennomfører det som er av kompetanseutvikling for både faglærer og instruktør sammen. Formålet er at begge parter skal øke sin kompetanse; denne gjensidigheten i kompetanseutvikling opplever vi som helt sentral i Kunnskapsløftet. (FK)

I vårt fylke har vi etablert en sånn arena. Vi kaller den for Fagforum. Mange fylker etablerer fagforum av ulik art. Vi har etablert et fagforum for hvert utdanningsprogram. Der lar skolene seg representere, i den utstrekning av at de har utdanningsprogrammet, eller de har interesse av det. Og der inviterer vi også inn opplæringskontorene veldig bevisst. Vi har vært litt mindre bevisst på å invitere bedriftene, men de er hjertelig velkommen, i den grad de finner det hensiktsmessig å være til stede. Og det skal være en møteplass for lærere, instruktører og faglige ledere og medlemmer av prøvenemnda. .. Hvert av disse fagforumene, har et styre som er ansvarlig for å organisere den møteplassen, og de temaene som skal tas opp. (FK)

I flere av fylkene har en i tidlig fase av reformen valgt å fokusere på kompetanseutvikling som et sentralt samarbeidsfelt for nettverkene. Målgruppene for tiltak på dette området spenner vidt fra instruktører, faglige ledere og tilsynsvalgte fra lærebedrifter via ledere fra opplæringskontor, faglærere og ledere fra videregående skole, til rådgivere og fagkonsulenter i fylkenes opplæringsavdelinger. Felles diskusjoner omkring utvikling av læreplaner, læreplanforståelse, dokumentasjonsordninger mv., arrangement av fagdager med reformen som tema, bruk av nettverkene som en støttearena for skolens rådgivere i arbeidet med yrkes- og utdanningsveiledning er eksempler på samarbeidsområder .

De tidlige erfaringene med dette samarbeidet varierte. Nettverkene synes å ha fungert ulikt fra fag til fag og på tvers av fylker med hensyn til realisering av et godt samarbeid skole og arbeidsliv. For flere fag og utdanningsprogram hadde en i flere fylker ennå ikke lyktes i å etablere aktivitet i nettverkene. Enkelte hadde svært gode samarbeids erfaringer og hadde klare planer for videreføring av nettverksarbeidet, og i et fylke ga en uttrykk for at dette ”skal bli hovedarenaen for dialog mellom skole og bedrift.”

Hos andre hadde det tatt lengre tid å etablere det gode samarbeidet. Ofte handlet dette om at mange nettverk i for liten grad hadde lyktes i å inkludere lærebedrifter og opplæringskontor. Mange nettverk var gjerne initiert av skoleeier, var etablert med utgangspunkt eller base i en eller flere skoler og var fortsatt for ”skoletunge” mht. deltakere til å kunne betegnes som en velfungerende arena for samarbeid mellom skoler og arbeidsliv. Vi spurte opplæringskontorene om i hvilken grad de hadde deltatt i arbeidet i slike nettverk:

Deltatt i fagnettverk?	%
Ja, jevnlig	33
Ja, når det tas opp temaer som vi opplever som viktige	17
Ja, men svært sjelden	22
Nei, vi har ikke mottatt noen invitasjon om å delta.	19
Nei, vi deltar ikke	6
Vi har ikke slike nettverk/ fora i vårt fylke	3
Totalt	100

Tabell 15: Opplæringskontorenes deltakelse i fagnettverk (N=225)

Halvparten hadde deltatt jevnlig (33 %) eller når det de opplevde at viktige temaer ble tatt opp på samlinger i nettverkene (17 %). En femtepart deltok en sjelden gang, mens en tilsvarende andel

hevdet at de ikke hadde mottatt noen invitasjon om å delta på slike samlinger. 6 % hadde ikke deltatt, mens 3 % mente at det ikke fantes slike fora i deres fylke.

I fire fylker hadde mer enn halvparten av lederne ved opplæringskontorene deltatt jevnlig i fagnettverk. Dette gjaldt Akershus, Oslo, Nord Trøndelag og Sør Trøndelag.

I underkant av halvparten av opplæringskontor som hadde erfaring fra fagnettverk av denne typen, vurderte dem som viktige eller svært viktige både i forhold til arbeidet med reformen og i forhold til en styrking av samarbeidet mellom skolesektor og arbeidsliv når det gjelder fagopplæring. Det er likevel slik at nær 2 av 5 kontor ser slike nettverk som svært lite viktig. Dette indikerer dels ulike erfaringer med slike arenaer, dels at de er av nyere dato og ikke har funnet sin endelige form. Den viktigste motforestillingen til nettverkene fra opplæringskontorene synes å være at dette er arenaer som per våren 2008 var for sterkt dominert av skolene og deres problemstillinger. En utfordring som også flere fylker hadde registrert:

Invitasjonene står der, men de er ofte lite inkluderende. Så vi har hatt en del frustrerte instruktører og opplæringskontormedarbeidere som har vært på sånne møter i fagforum, og sier det er helt håpløst for det skurrer bare i skole og skole. (FK)

Erfaringene med disse fagforumene var på undersøkelsestidspunktet svært ferske og av begrenset omfang for mange av informantene.

6.6 Samarbeid skole – arbeidsliv oppsummert

Mens det tidligere ikke har vært sterke tradisjoner for samarbeid mellom skole og bedrift/skolesektor og arbeidsliv, setter Kunnskapsløftet krav til slikt samarbeid gjennom målsetningen om større grad av helhet i opplæringsløpet. Fylkene er kommet ulikt langt i forhold til å tilrettelegge for samarbeid. Vi finner imidlertid at omfanget av samarbeidet er betydelig, og vi finner gode eksempler på konstruktive og gode samarbeidsrutiner på lokalt nivå. Noen steder er dette samarbeidet etablert gjennom formaliserte partnerskapsavtaler og ulike typer nettverk. Spørreskjemaundersøkelsen til opplæringskontorene underbygger at det samlet foregår et betydelig samarbeid på en rekke områder, uten at kvaliteten på dette samarbeidet dermed kommer eksplisitt frem. Det pekes imidlertid på en rekke faktorer som kan fremme og øke kvaliteten på samarbeidet mellom skole og bedrift.

Vi vil følge det videre arbeidet i et utvalg av disse foraene utover i reformperioden og komme tilbake til en mer systematisk beskrivelse og vurdering av erfaringene i senere evalueringsrapporter. Som et første innspill i det videre arbeidet her, presenterer vi nedenfor kort noen av opplæringskontorenes vurderinger av andre viktige formål eller oppgaver slike fagnettverk vil kunne ivareta:

- Nettverksbygging er viktig for å få en god dialog med forskjellige skoler. Nettverket kan bli enig om felles planer, samt koordinering av utplassering (PTF) i bedrift. Ser det som en stor fordel at representant fra fylket (fagopplæringen) deltar.
- Treffpunkt der folk kan bli bedre kjent og forhåpentligvis gjøre kommunikasjonen bedre. Gjøre avtaler og koordinere skolenes kontakt med bedriftene.
- Bør bidra til at de ulike parter lærer å kjenne og respektere hverandres rolle i fagopplæringen
- Forståelse for læreplanarbeid og hvordan dette MÅ og SKAL tilpasses praktiske oppgaver i bedrift
- Felles forståelse og praksis mellom lærere i ulike skoler.
- Være en arena for utarbeiding av felles standard mht til vurdering
- Entreprenørskap og fagutviklingsprogram
- Å få til utveksling av kompetanse mellom næringsliv og skule.

- Bryte ned gamle forestillinger og holdninger. Etablere større innsikt og respekt for hverandres roller i utdanningsløpet.
- Felles forståelse av læreplaner og opplæringens innhold. Vurderings- og dokumentasjonsordningen. Utveksling av ideer.
- Rektorer må med i slike fora. Når vi er kommet frem til en samarbeidsløsning så er ikke de som er med fra skolen beslutningsdyktige.
- Må ha med deltakere som representerer alle opplæringskontor/fag, i hvert fall innenfor hvert område, og ikke bare skoler og fylket.

7 Kunnskapsløftet og opplæringskontorenes rolle⁴¹

Opplæringskontorene, som fikk sin spede fødsel i 1969, har kommet til å spille en mer og mer sentral rolle i norsk fag- og yrkesopplæring. Ett eksempel på opplæringskontorenes funksjon kan leses ut av følgende informasjon fra Haram Opplæringskontor i Møre og Romsdal (Se <http://www.okharam.no/>).

- *Opplæringskontoret er et samarbeids- og serviceorgan for bedrifter som tar på seg opplæringsansvar for lærlingar.*
- *Opplæringskontoret samarbeider med medlemsbedriftene om å få til ei så god fagopplæring som råd, og ser elles til at opplæringa skjer i samsvar med godkjende læreplanar og Opplæringslova*
- *Lærekontrakten vert inngått mellom lærlingen og opplæringskontoret, som dermed i prinsippet er ei lærbedrift med ansvar for lærlingane (på vegne av medlemsbedriftene). Med lærekontrakt i eit opplæringskontor, er lærlingen såleis godt sikra på vegen fram til fag/svennebrev!*
- *Historie:
I samband med innføring av Reform94 blei Opplæringskontoret i Haram oppretta 1. april 1996, av 10 bedrifter i Haram kommune.
Bedriftene eig kontoret.*
- *I dag har kontoret 20 medlemsbedrifter, og har ansvar for ca. 73 lærlingar i 15 ulike fag.*

Opplæringskontorene spiller en svært sentral rolle i norsk fagopplæring. Som vi skal se, er denne rollen blitt utvidet med innføringen av Kunnskapsløftet. På tross av opplæringskontorenes sentrale rolle i fagopplæringen er denne ikke nedfelt i nasjonale styringsdokumenter, slik som Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven).

Opplæringskontorenes rolle i fag- og yrkesopplæringen er et tema som det i liten grad er forsket på. I denne evalueringen er det ikke lagt opp til noen omfattende studie av dette og vårt ansvar som evaluator er i første rekke å fokusere på rollen opplæringskontorene har/ vil ha i gjennomføringen av Kunnskapsløftet.

I dette kapitlet skal vi først fokusere på hvordan partene i arbeidslivet ser på rollen til opplæringskontorene. Vi beveger oss deretter nedover i systemet og ser nærmere på fylkene og fagopplæringsledernes vurdering av kontorenes rolle, ordinært og i forbindelse med reformen. Deretter ser vi på opplæringskontorenes vurderinger av egen rolle og i hvilken grad de forventer at reformen vil gi varige konsekvenser for deres arbeids- og ansvarsområde. Som en del av dette gir ledere for opplæringskontor en vurdering av samspillet mellom opplæringskontorene og fylkeskommunene. Videre i dette kapitlet lar vi lederne ved opplæringskontorene bidra med sine vurderinger av hvilke utfordringer de ser for seg at majoriteten av bedrifter som ikke er medlem i et opplæringskontor vil stå overfor i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet.

Som vi har praktisert i de foregående kapitlene vil vi summere opp de viktigste funnene avslutningsvis i kapitlet.

⁴¹ I tillegg til opplæringskontor har vi noen steder opplæringsringer. Forskjellen på en opplæringsring versus et opplæringskontor er at i system med opplæringsring tegner lærlingen kontrakt direkte med lærebedriften mens lærlinger tilknyttet et opplæringskontor tegner kontrakt direkte med opplæringskontoret.

7.1 Hva mener partene i arbeidslivet om rollen til opplæringskontorene?

7.1.1 NHO

NHO er særdeles godt fornøyd med den jobben opplæringskontorene gjør, og mener at uten deres engasjement ville antall lærlinger og lærlingplasser blitt betydelig redusert. NHO er også tilfreds med opplæringsringene, selv om de ikke er brukt like mye. NHO trekker særlig frem innsatsen som opplæringskontorene gjør for fylkeskommunen, og mener at de ikke får nok anerkjennelse for jobben de gjør:

Opplæringskontorene gjør også en veldig stor innsats på vegne av fylkeskommunen, fylkeskommunen bruker dem. Opplæringskontorene skulle egentlig hatt masse penger for det, som de ikke tør å be om. De er redde for å komme i miskreditt. Men de gjør altså veldig mye for dem. (NHO)

Hvis man skal nevne en negativ side ved opplæringskontorene, mener NHO at de i enkelte tilfeller kan være litt for store. Det finns opplæringskontor med 100–200 lærlinger og de kan dermed bli litt ”fabrikkpregede”. Opplæringskontorene kan ikke bli medlemmer i NHO, men de samarbeider likevel med dem gjennom bedriftene.

7.1.2 LO/Fellesforbundet (FB)

LO/FB har generell god erfaring med opplæringskontorene og synes ordningen fungerer tilfredsstillende. LO/FB mener at de fleste opplæringskontorene er flinke til å skaffe lærlinger og til å følge dem opp, men at det fortsatt er noen som ikke gjør jobben sin.

LO/FB vurderer det som positivt at det ikke bare er bedriftenes ressurser som driver opplæringskontorene, men at det også er en del gamle fagarbeidere og tillitsvalgte som jobber der. De skulle likevel gjerne hatt større innflytelse på flere plan. LO som moderorganisasjon er ikke enig med NHO i organiseringen av opplæringskontorene og ønsker at begge parter skal være representert i styret, men de opplever at NHO fortsatt ser på dette som arbeidsgivergreie.

Våre erfaringer med opplæringskontorer er nok varierende, men fortsatt sånn at det er bedre at de er der enn at de ikke er der. Definitivt, for at det er en del lærebedrifter som ikke vil kunne fungere faglig selvstendig og særlig ikke med de læreplanene som kommer nå. (...)Der hvor vi har hatt noen dårlige erfaringer, er der hvor vi har følt at vi har hatt vanskelig med å nå fram ved påstander om uforsvarlig opplæringsforhold. For å være helt konkret. Men jeg tro likevel erfaringen er sånn at man vil heller ha de som funksjoner i systemet, men vi vil inn i styrene for at vi hvert fall skal kunne være med på å ta den typen behandlinger når de eventuelt måtte dukke opp, og hvis ikke, så er vi med på å ta rosen. (LO)

7.1.3 KS

Opplæringskontorene er ikke medlemmer i KS, men KS har likevel god kontakt med dem, siden de er viktige for samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og næringslivet. KS er positive til opplæringskontorene og understreker viktigheten av at opplæringskontorene fungerer godt i forhold til lærlingarbeidet.

KS finner det riktig at opplæringskontorene, på lik linje med lærebedriftene, skal rapportere til fylkeskommunene om den virksomheten de driver. KS mener at siden opplæringskontorene utfører arbeid på vegne av fylkeskommunen, må det være et samarbeid med dem. KS syns at opplæringskontorene har hatt en tendens til å opptre litt for seg selv, og oppfordrer både private og offentlige eiere av opplæringskontor til å ta mer tak i sitt eget eierskap.

Vi opplever stadig vekk bedrifter og lærebedrifter som er overrasket over hvor pengene blir av, og ikke er klar over sin egen rolle inn i opplæringskontorene. Så vi tror det er veldig viktig å få en god dialog med opplæringskontorene og at eierne er mer aktive som eiere. (KS)

KS har særlige forhåpninger til opplæringskontorene i forhold til helse- og sosialfagene, sidene lærlingene der helst bør inn i både kommunale tjenester og i helseforetakene. KS mener man ikke har kommet langt nok i arbeidet med å rekruttere lærlinger til helseforetakene, men vet at dette jobbes aktivt med nå, og er spente på fortsettelsen.

7.1.4 NBF

Bilbransjen har til sammen 34 opplæringskontor og –ringer (representert i alle fylkene) der opplæringskontorene er i klart flertall. Opplæringskontorene er eid av bilbransjen og NBF føler at samarbeidet med dem fungerer veldig bra. NBF ansetter ikke de som sitter på opplæringskontorene, men er naturlig nok svært opptatt av at kompetansen til de daglige lederne. Mange steder finner man overbygninger som for eksempel at daglig leder i opplæringskontorene sitter som sekretær i NBFs lokalforeninger. Opplæringskontorene deltar på styremøtene til lokalforeninger, litt uavhengig av om man er sekretær eller ikke.

NBF opplever at det i stor grad er opplæringskontorene som må ta mye av ansvaret for den teoretiske opplæringen i læretiden (tidligere restteori), som i og for seg er en god løsning. Det økonomiske må dekkes gjennom Fylkeskommunen. I tillegg har NBF og opplæringskontorene i felleskap måttet ta ansvar for en opplæringsbok som skal følge lærlingen ute i bedrift. NBF mener denne boken burde ha vært en del av Kunnskapsløftet, og sånn sett vært dekket av fylkeskommunene.

Hvilke fag opplæringskontorene håndterer avhenger av hva fylket tilbyr av opplæring, for eksempel er det ikke alle fylker som tilbyr Vg2, bilskade, lakk og karosseri. NBF ser det som en utfordring at ikke alle elevene har tilgang til den samme utdannelsen, men understreker at det til enhver tid vil være variasjoner i forhold til hvilke lærekontrakter man tegner i forbindelse med utdannelsesstilbudet og selvfølgelig hva næringslivet har av aktuelle virksomheter.

7.2 Hvordan vurderer fylkene rollen til opplæringskontorene?

Innledningsvis angir vi i tabells form noe av bredden og mangfoldet i opplæringskontorenes oppgave- og ansvarsområder:

I hvilken grad er følgende oppgaver noe opplæringskontoret ivaretar jevnlig i dag?	Svært stor grad	Stor grad	Liten grad	Svært liten grad	Ikke i det hele tatt	Totalt
Opprette og administrere lære- og opplæringskontrakter	89	10	1	0	0	100
Rekruttering og formidling av lærlinger	78	20	2	0	0	100
Evaluering og kvalitetssikring av opplæringen ute i lærebedriftene	73	23	4	0	0	100
Veiledning og rådgivning til lærlinger	71	23	4	1	0	100
Fungere som bindeledd og informasjonsformidler mellom fylkeskommunen og lærebedrifter	64	33	3	0	0	100
Koordinere opplæringen der det er behov for opplæring ved flere bedrifter for å oppfylle kravene i læreplanen	58	28	9	3	1	100
Ha oversikt over å informere fylkeskommunen om tilgjengelige læreplasser	54	35	10	1	0	100
Organisere teorikurs for lærlinger som trenger teori utover Vg2	44	20	12	7	17	100
Tilrettelegge for voksne ufaglærte medarbeidere i bedriftene med sikte på å kvalifisere dem til fagprøve	35	32	18	7	8	100
Opplæring og veiledning av instruktører/ faglig ledere	27	49	19	3	2	100
Sikre og koordinere nødvendig samarbeid mellom lærebedrifter og aktuelle videregående skoler	26	39	29	4	3	100
Bistå skoler og bedrifter ved utplassering av elever i bedrift	24	36	28	7	4	100
Direkte instruksjon av lærlinger i egne lokaler	24	24	27	14	11	100
Direkte instruksjon av lærlinger ute i lærebedriftene	19	18	36	18	9	100
Etter- og videreutdanning av instruktører	14	32	40	5	9	100
Opplæring og veiledning av prøvenemndsmedlemmer	4	15	30	18	33	100

Tabell 16: Omfang av ulike arbeidsoppgaver ved opplæringskontorene i dag (N=231)

Andelen lærebedrifter som er medlem i et opplæringskontor varierer fra fylke til fylke – fra om lag 60 til 95 %. Mange av fylkene gir uttrykk for et ønske om en økning av denne andelen. Tabellen foran er i seg selv et svar på hvorfor opplæringskontorene i de aller fleste tilfellene representerer en betydelig avlastning for fylkeskommunene i deres arbeid med å tilrettelegge for, følge opp og kvalitetssikre læreprosessene i bedriftene.

Jevnt over vurderer fagopplæringslederne opplæringskontorenes rolle i fagopplæringssystemet som både nødvendig og sentral, men vi ser også at vurderingene kan variere noe fra fylke til fylke og mellom opplæringskontor i ulike bransjer:

Vi ser på opplæringskontorene som våre operative, utførende organer som vi ønsker å ansvarliggjøre. Vi har et kvalitetssystem hvor de er de sentrale aktørene. ... Jeg skjønner ikke hvordan fylkeskommunene uten opplæringskontorene skulle kunne følge opp lærlingene eller bedriftene.(FK)

Jeg synes de har en viktig rolle. For det første er de bransjeorientert og så er de jo koordinerende særlig for småbedrifter, hvor det er få fagpersoner, og så har de en administrasjon som gjør at de kan fange opp nytt og være på jakt etter nyheter og kunnskap og folk som kan tilføre noe. Og så har vi jo store forskjeller på opplæringskontor også, men jeg ser at de har en viktig rolle. (FK)

Mange opplæringskontor er absolutt på høyden og har tilegnet seg mye kunnskap og så er det noen som nesten ikke vet hva vi snakker om. Stor variasjon også bransjevis.(FK)

Opplæringskontorene fungerer veldig ulikt fra fylke til fylke. Og i noen utstrekning, så tror jeg nok at en har skapt seg et bilde av at opplæringskontorene har en større effekt enn det de har(FK)

De fleste fylkene sier at opplæringskontorene dels allerede har tatt, og forventes å ville måtte innta, en viktig rolle også i forhold til implementeringen av Kunnskapsløftet. Også her fortelles det om variasjoner i kontorenes engasjement.

Kunnskapsløftet gir et større fokus på samhandling. Opplæringskontorene blir nok utfordret på det å være mer ”samfunnsnyttig”, tidlig inn og informere i skolen og slike ting. Dette er viktig i reformen. Kontorene er positive og ser nødvendigheten av disse nye oppgavene. (FK)

Opplæringskontorene må i større grad enn tidligere være mellomledd mellom skole og bedrift. Dette er to arenaer med helt ulike krav, begrepsapparat, bedriftskultur og måter å kommunisere på. For å sikre likeverdige tilbud til elever og lærlinger over hele landet må opplæringskontorene samarbeide med bransjen, myndigheter, skoleverk og hverandre for å utvikle og følge opp kvalitetssikringssystemer for fagopplæringa. (FK)

De vil ha en viktig rolle hvis de greier å ta den. Noen opplæringskontor er veldig aktive i forhold til samarbeidsavtaler rundt Prosjekt til fordypning, legger føringer for samarbeidet på vegne av hele bransjen og får til veldig godt samarbeid der mellom skoler og bransjeinstitusjoner. De får frem faget sitt, og får til muligheter der. Så har vi et annet opplæringskontor, i forhold til kommunene, som nok ikke greier å fange den kommunikasjonen rundt Prosjekt til fordypning overhodet.(FK)

Ja de må jo ha en stor rolle i forhold til å oppdatere seg og sine medlemsbedrifter. For hva skal vi gjøre nå - i forhold til det vi gjorde før? I vårt fylke går over 60 % av alle lærekontrakter gjennom opplæringskontor. De er en nøkkel til å få til dette. De sitter også tett opp mot sine organisasjoner. (FK)

Opplæringskontorene vil bli helt unnværlig i å bistå medlemsbedriftene i å utvikle lokale opplæringsplaner, dokumentasjons- og oppfølgingsverktøy tilpasset nye læreplaner.(FK)

Primæroppgaven til opplæringskontorene er veiledning og oppfølging av lærlinger og lærebedrifter. Der fylkene i første rekke synes å se at kontorene får nye oppgaver, eller økt omfang av eksisterende oppgaver, er gjennomføring/koordinering av skole–lærebedriftsamarbeidet omkring Utdanningsvalg, informasjon om og tilpasning av nye læreplaner og økt rapportering til fylkeskommunen. Det siste som følge av endringer i Opplæringsloven.

Selv om fylkene i stor grad framstiller kontorene som motiverte og engasjerte i forhold til reformen, pekes det på variasjoner i kontorenes ressurser/bemanning og dermed deres evne til å ta på seg nye oppgaver. Mange kontor består av bare 1–2 personer, mens andre har vesentlig større personalressurser. Antall videregående skoler i det enkelte kontors nedslagsfelt kan variere fra en skole til et tosfret antall skoler, med de forskjeller i arbeidsbelastning dette vil innebære. Dette gir naturligvis også kontorene ulike utgangspunkt og muligheter for å bidra i en endringsprosess som det reformen innebærer. Enkeltfylker ser for eksempel betydningen av hvor viktig det er at opplæringskontorene er godt skolert i denne sammenhengen:

Men som sagt, opplæringskontorene er vi helt avhengig av, og når det gjelder informasjon, oppfølging, kvalitetssikring for den enkelte lærling, og den enkelte bedrift, og selvfølgelig da i en fase hvor vi skal implementere en ny reform, så er de jo ikke mindre viktig. Så de må vi ta vare på, og det er noe av bakgrunnen for at vi har satt i gang noe av dette skoleringsopplegget for ledere i opplæringskontor. Opplæringskontorene er helt avgjørende for oss. Vi er nå oppe i 1080 løpende lærekontrakter. Det er problematisk å følge opp alle. (FK)

Enkelte opplæringskontor er allerede i ferd med å ruste opp bemanningen for å kunne håndtere reformen: ”Vi ansetter en person til i 100 % stilling for å kunne følge opp reformen.”

7.3 Hvordan vurderer opplæringskontorene sin egen rolle i Kunnskapsløftet?

Opplæringskontorenes egne vurderinger av hvor betydningsfull rolle de vil ha i forbindelse med reformen samt hvilke konsekvenser reformen vil ha mht. nye og varige arbeidsoppgaver for opplæringskontorene, gis det et innblikk i følgende to tabeller:

Forventer du at opplæringskontoret vil ha en viktig funksjon i sammenheng med innføringen av Kunnskapsløftet?	%
Ja, i høy grad	86
Ja, i noen grad	13
Nei, i liten grad	1
Nei, ikke i det hele tatt	-
Totalt	100

Tabell 17: Sentral rolle for opplæringskontorene ved implementering av reformen? (N=231)

Ser du for deg at opplæringskontoret vil måtte påta seg nye, varige oppgaver som en følge av reformen?	%
Ja	57
Nei	16
Vet ikke	27
Totalt	100

Tabell 18: Nye, varige oppgaver for opplæringskontorene etter reformen? (N=231)

Vi ser at opplæringskontorene gjennomgående ser på seg sjøl som sentrale aktører i tilknytning til implementeringen av den nye reformen hvor nær 9 av 10 (86 %) er i "høy grad" av en slik oppfatning mens 13 % i noen grad.

Når det gjelder spørsmålet om i hvilken grad reformen vil sette varige spor i form av helt nye oppgaver for opplæringskontorene, synes meningene noe mer delte. Nær 3 av 5 (57 %) svarer ja på dette spørsmålet mens 26 % foreløpig ikke har noen mening. Nær en femtepart (17 %) av kontorene så ikke for seg nye, varige oppgaver i kjølvannet av Kunnskapsløftet.

I utgangspunktet mener flere at det ikke er så mange helt nye oppgaver for opplæringskontorene, men at det heller er slik at en del tidligere oppgaver endrer noe karakter og/eller øker i omfang. Sammenfattet nevner opplæringskontorene som svar på åpne spørsmål følgende oppgaver som sentrale for dem i sammenheng med innføringen og oppfølgingen av reformen:

Informasjonsarbeid mot lærebedriftene. Opplæringskontorene ser informasjon om hva Kunnskapsløftet innebærer som en viktig oppgave. Spesielt gjelder dette informasjonsspredning om nye læreplaner, samt å drive informasjonsarbeid i forhold til endringer i opplæringslov og forskrifter. Bevisstgjøring av faglige ledere om endringene står også sentralt.

Veilede og støtte lærebedrifter i forhold til nye læreplaner. Dette omhandler oppgaver i tilknytning til det å bistå bedriftene i arbeidet med å konkretisere kompetansemål, sikre felles læreplanforståelse, utvikle, følge opp og kvalitetssikre opplæringen i forhold til nye læreplaner. Flere forventer at arbeidet med oppfølging og kvalitetssikring av lærebedriftene vil bli mer omfattende etter reformen. I tillegg vil opplæringskontorene bistå lærebedriftene med å ta i bruk nye vurderingsmetoder og utvikling/ tilpasning av nye dokumentasjonsverktøy.

Samarbeid med skolene er ikke noe nytt for opplæringskontor flest; det har de i varierende grad alltid hatt, men som nevnt foran, av vekslende kvalitet. Det nye er i første rekke et betydelig større fokus på initiering/ koordinering av samarbeid med skolene; med ungdomsskolene i forhold til

Utdanningsvalg og med videregående skoler i forhold til Prosjekt til fordypning (PTF) og eventuelt også læreplanutvikling for programfag på Vg1 og Vg2. Kontorene ser for seg økt innsats mht. yrkesrådgivning i tilknytning til Utdanningsvalg. De vil måtte bistå skolene i utvikling av læreplaner og dokumentasjonsverktøy for PTF, planlegging, utplassering og oppfølging av elever med PTF. I større grad enn tidligere forventer flere også mer arbeid med å skaffe til veie tilstrekkelig antall lærlingplasser når skolene også skal basere seg på bruk av næringslivet i forbindelse med den praktiske opplæringen av Vg1 og Vg2 elever.

Økt innsats når det gjelder *skolering av instruktører og faglige ledere* i forhold til utvikling og bruk av nye læreplaner, vurderingsmetoder, dokumentasjonsverktøy mv. Generelle veilederkurs oppleves ikke som tilstrekkelig for å skape nødvendig læreplanforståelse.

Mer omfattende kursvirksomhet (praksis og teori) for lærlinger. Utvikle nye kurs for lærlinger der flere mener at den fagspesifikke teorien i skolen er redusert med ny reform. Eller sagt på en annen måte – kompensere for redusert spesialisering i skolene. Mindre spesialisering sammen med lokal tilpasning av læreplaner og det forholdet at elever kan velge PTF i andre fag enn lærefaget gjør at flere opplæringskontor mener de har en jobb å gjøre med hensyn til å kartlegge den kunnskap hver enkelt ny lærling har med seg fra skolen, og lage individuelle kursopplegg for å sikre at resterende læremål dekkes inn under opplæring i bedrift. Før var nye lærlinger i et bestemt lærefag en mer homogen gruppe rent faglig. Etter reformen er mange ikke trygge på at de nødvendigvis vil være det.

Dokumentasjon og rapportering av opplæring til fylkeskommunen. Mange av kontorene forventer en økning i arbeidet med dokumentasjon og rapportering av opplæringen til fylkeskommunene som en følge av endringene i opplæringsloven. Flere betrakter dette som økt papirarbeid og byråkrati som de ikke uten videre kan se gagnar opplæringen i bedriftene. Synspunktene varierer imidlertid også her:

Det skjer en pedagogisering i den forstand at opplæringsaspektet i læretiden er understreket i forhold til før. Det er ikke like lett å slippe unna med å skaffe seg billig arbeidskraft etter Kunnskapsløftet som det har vært tidligere. Det går jo både på rapportering og godkjenning og alt dette her av bedrifter. Det er vel ikke noen revolusjon som har skjedd, men det har jo vært en understreking av kanskje det som har vært intensjonen, og det som kanskje ikke alltid har vært fulgt opp i praksis. Så dette kommer tydeligere fram i hvert fall. (OK)

I tillegg peker flere på ekstraarbeidet ved at opplæringskontorene etter lovendringene vil måtte søke fylkeskommunen om godkjenning for nye medlemsbedrifter. Tidligere var dette delegert til det enkelte opplæringskontor som sjøl var godkjent som lærebedrift ”på vegne av” sine medlemsbedrifter.

Noen sammenfatter dette med at opplæringskontorene vil/bør bli en enda tydeligere aktør i fagopplæringen, men med en klarere rolle enn før i samspillet med fylkeskommunene.

Dette fører oss over på neste tema der vi vil se nærmere på samspillet mellom fylkeskommuner og opplæringskontor.

7.4 Samspillet mellom fylkeskommuner og opplæringskontor

Neste tabell gir et bilde av hvordan opplæringskontorene opplever samspillet med fylkeskommunene i dagens situasjon og hvordan de vurderer noen aspekter ved arbeids- og ansvarsdelingen de to aktørene i mellom.

Hvordan vil du karakterisere samspillet mellom opplæringskontoret og fylkeskommunen?	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig	Totalt
Vi møtes regelmessig	49	34	11	6	100
Vi har en god dialog	66	26	7	1	100
Vi føler at fylket ser på oss som en viktig medspiller i arbeidet med fag- og yrkesopplæring	70	23	5	2	100
Arbeidsdelingen mellom oss og fylket er i for stor grad uavklart	12	31	23	34	100
Vi opplever at fylket har forventninger om en betydelig innsats fra vår side i arbeidet med gjennomføringen av Kunnskapsløftet	59	29	10	2	100
Vi opplever at vi gjør oppgaver som strengt tatt er fylkeskommunens ansvar.	33	42	14	11	100
Samarbeidet skjer i for stor grad på fylkeskommunens premisser	28	36	21	16	100

Tabell 19: Opplæringskontorenes vurderinger av samspillet med fylkeskommunene (N=229)

Jevnt over viser tabellen at de to aktørene har en rimelig tett og god dialog sett fra opplæringskontorenes side samtidig som de opplever at fylkeskommunene betrakter dem som viktige medspiller i arbeidet med fag- og yrkesopplæring. En klar majoritet av kontorene opplever dessuten at fylkene har forventninger om en betydelig innsats fra deres side i arbeidet med reformen. Det er likevel et mindretall på 510 % som ikke uten videre deler disse synspunktene.

Opplæringskontorene er betydelig mer delt i spørsmålet om hvorvidt de opplever arbeidsdelingen med fylket som tilstrekkelig avklart. I underkant av halvparten (43 %) er noe eller helt enig at den i for stor grad er uavklart. Vel en tredjedel opplever på sin side arbeidsdelingen som avklart; 23 % er *noe* enig i dette.

Dette bildet bekreftes/ forsterkes gjennom at 3 av 4 opplæringskontor opplever at de gjør oppgaver som strengt tatt er fylkeskommunens ansvar. Nær 2 av 3 (64 %) mener at samarbeidet i for stor grad skjer på fylkeskommunens premisser. Følgende utdypninger gjennom kommentarer i åpne spørsmål gir et inntrykk av hva noen av opplæringskontorene legger i dette. Vi ser også at forholdet mellom arbeidsoppgaver og ressurstilgang, eksemplifisert ved det tidligere driftstilskuddet, inngår som en del av bildet.

Vi skal være fylkeskommunens forlengede arm inn i bedriftene, vi er det allerede, og er skuffet over at ikke den nye opplæringsloven har beskrevet dette bedre. Departementet bør ta dette inn over seg, og lage retningslinjer for funksjonene til opplæringskontorene, for å få mest mulig lik praksis i alle fylker og alle opplæringskontor. (OK)

Vi savner mer definert og formalisert ansvarsfordeling mellom fylkeskommunen og opplæringskontorene. (OK)

Kunnskapsløftet er ikke mulig å gjennomføre ute i bedrift uten at opplæringskontorene er aktivt med. Det er det ikke mange som har planlagt for. At NHO har svart ja i sine innspill på reformen, betyr IKKE at medlemsbedriftene er oppdatert og klare til å ta fatt. (OK)

Myndighetene bør vise at de setter pris på den jobben opplæringskontorene gjør. For mye av denne jobben er egentlig en privatisering av det offentliges/ fylkeskommunenes ansvar for fag- og yrkesopplæringen: Gjeninnfør ordningen med tilskudd til opplæringskontorene! (OK)

Selv om hovedinntrykket er at opplæringskontor og fylker flest har et godt samarbeid, registrerer vi likevel at det i et betydelig antall opplæringskontor foreligger en viss utilfredshet både med

arbeidsdeling og premissene for dette samarbeidet. Arbeidet med reformen kan være en mulig anledning til eventuelt å endre på dette.⁴²

Som vi opplyste innledningsvis vil vi se spesielt på problemstillinger, eller forventede problemstillinger som knytter seg til opplæringsbedrifter som ikke er tilknyttet opplæringskontor eller -ringer. Igjen vet vi forskningsmessig lite om rollen til disse bedriftene.

7.5 Lærebedrifter uten tilknytning til et opplæringskontor

I følge NOU 2008:18 s. 34 har en ikke fullstendig statistikk over lærebedrifter som deltar i opplæringen av lærlinger. En har heller ikke statistikk som viser hvor mange lærlinger den enkelte bedrift har.

Ut fra innsamla data kan en konkludere at andelen lærebedrifter som ikke er medlem av et opplæringskontor i fylkene varierer fra 5 til om lag 40 %. En betydelig del av disse er små bedrifter med til dels begrensede opplæringsressurser. Noen er store med betydelige interne opplæringsressurser, og som ikke nødvendigvis har behov for medlemskap i et opplæringskontor. Når det gjelder flertallet som er de små og mindre ressurssterke lærebedriftene, forventer våre informanter at disse vil kunne støte på betydelige utfordringer i sammenheng med reformen. Lederne ved opplæringskontorene nevner blant annet følgende utfordringer:

Begrensede muligheter i form av tid/ressurser/nettverk til å skaffe seg *informasjon* og holde seg oppdatert om hvilke krav reform og lovendringer stiller til dem som lærebedrifter:

Opplæringskontor har et nettverk, og bruker dette til info. Andre må bruke mer tid på å oppsøke info. (OK)

Skjønner ikke helt hvordan de kan holde seg oppdatert.. De fleste av disse lærlingene (som jeg kjenner til), får ikke en gang utlevert læreplan. (OK)

Det viser seg også at disse bedriftene ikke deltar på fylkeskommunale samlinger sammen med opplæringskontorene. Ser de heller ikke på andre fagkonferanser. (OK)

Vi mener nok at bedrifter "utenfor" opplæringskontorene stort sett forholder seg til Kunnskapsløftet akkurat som de vil. (OK)

De *mangler* et faglig fellesskap eller nettverk på samme måten som det opplæringskontorene har. I den grad de har/får informasjon om reformen vil de ofte likevel være alene i arbeidet med å tolke, forstå, utvikle og tilpasse nye lokale læreplaner:

Å ha ressurser, mennesker, kompetanse, tid og kapital til å følge med på regelverk, krav og rettigheter for dem som lærebedrift, og kunne tilby kvalitativ god opplæring og fremskaffe god dokumentasjon for gjennomført opplæring. I dagens situasjon vil rekruttering av lærlinger også være en utfordring for mange. Mange opplæringskontor lager fellesarenaer der bedriftsledere, instruktører og lærlinger møtes. Det vil de som står utenfor gå glipp av. (OK)

Både før og etter innføring av Kunnskapsløftet: Små og mellomstore enkeltvise lærebedrifter vil måtte unnvære et fagmiljø/ kollegaskap for utveksling av ideer og problemstillinger. De mangler en faglig arena for å diskutere innholdet i opplæringen. (OK)

Lærlingene får ikke delta i felles lærlingforum og kursing fra opplæringskontorene. (OK)

Konsekvensen er, i følge informanter, at slike bedrifter i for liten grad makter å ivareta nødvendig *kvalitetssikring* av egen opplæring. Noen frykter at dette fører til et A- og et B-lag når det gjelder

⁴² En mer grundig studie av hva som kjennetegner samarbeidsrelasjoner mellom fylker og opplæringskontor er det ikke rom for i denne evalueringen, men temaet vil bli fulgt opp i det videre evalueringsarbeidet.

lærebedrifter hvor dette også vil nedfelle seg i det faglige nivået på fagarbeiderne som utdannes i de ulike bedriftskategoriene.

De klarer ikke kravene til kvalitetssikring og oppfølging. De har ikke tid til å følge opp lærlingen på en kvalitetsmessig måte. Skal de klare kravene som dekker alle mål i læreplan må de ha hjelp og oppfølging. (OK)

De deltar ikke aktivt i informasjonen, og forholder seg passive til Kunnskapsløftet. Jeg føler at de blir tatt for lett på av fylkeskommunen. Opplæringskontorene har system på kvalitetssikring av opplæringen; hva med disse! (OK)

De har en lang vei å gå; resultatet kan bli dårligere kvalitet, at vi får en nivåforskjell; dvs. et A og B-lag, hvor de som står utenfor opplæringskontoret lett kan bli B-laget. Det er mye arbeid med reformen som de færreste bedrifter makter/ har kompetanse/ tid til å legge tilrette for. (OK)

Her peker flere informanter på at bedrifter utenfor opplæringskontorene i for sterk grad vil bli avhengig av oppfølging fra fylkeskommuner, som ofte ikke har nødvendig tid, kapasitet og ressurser til en kvalitetssikring på linje med det som opplæringskontorene ivaretar i sine lærebedrifter. Dette innebærer dessuten at fylkene i mindre grad kan innhente kunnskap om situasjonen i disse bedriftene sammenlignet med bedrifter der opplæringskontorene ivaretar oppfølging og rapportering til fylket.

Videre nevner flere at enkeltstående bedrifter i en situasjon hvor dette som en følge av reformen, blir viktigere, ofte vil ha vanskelig for å etablere og vedlikeholde et godt samarbeid med skoler. De mister dermed mye av det helhetlige perspektivet på opplæringen, samtidig som de i mindre grad enn andre bedrifter vil kunne forvente å ha særlig innflytelse på den opplæringen som skjer i skolene:

Jeg tror mange skoler vil samarbeide med opplæringskontor og deres medlemsbedrifter. Andre bedrifter kan da falle utenom. (OK)

Både Programfag til valg og Prosjekt til fordypning krever noen som legger dette tilrette. Det vil fremover bli større behov for et godt samarbeid mellom skole, bedrifter og fylket, og da er opplæringskontorene viktig. (OK)

Frittstående bedrifter vil heller ikke være i stand til å ha systematisk samarbeid med skolene, for å sikre det helhetlige løpet. (OK)

Det hevdes videre at fravær av systematisk samarbeid med skolene også vil svekke disse bedriftene i konkurransen om rekruttering av nye lærlinger.

Flere opplæringskontor hevder kort og godt at det vil bli *umulig alene* å drive en kvalitetsmessig akseptabel opplæring av lærlinger uten det faglige fellesskapet disse kontorene representerer.

Reform 94 hadde aldri fungert uten opplæringskontorene. Det samme tror jeg en kan si om Kunnskapsløftet. Bedriftene og myndighetene trenger et profesjonelt ledd, og dette leddet er opplæringskontorene. (OK)

Disse bedriftene bør helt klart tilsluttes et opplæringskontor. Dette bør nærmest bli lovfestet, vi anser det som uforsvarlig å la bedriftene ta inn lærlinger uten å være tilsluttet et godkjent opplæringskontor. (OK)

Hvilke utfordringer de møter med reformen er ikke et relevant spørsmål. Det vil være umulig å etterleve nye læreplaner uten å være tilknyttet et opplæringskontor. (OK)

I stor grad representerer dette, slik våre informanter ser det, også generelle svakheter ved det å stå utenfor et opplæringskontor. Ulempene ved å stå utenfor forsterkes etter fleres mening i en situasjon med betydelige endringer som for eksempel ved innføringen av en ny reform.

Mye av dette er ikke uventede utsagn fra lederne av opplæringskontorene, og noe kan kanskje skrives på kontoen egenreklame, men det meste framstår som tilsynelatende vel begrunnede argumenter for medlemskap i et opplæringskontor, særlig i en omstillingsperiode. Samtidig bør en være åpen for at mange lærebedrifter utenfor opplæringskontorene kan ha sine gode grunner for nettopp det, eller at de mener å ha funnet gode løsninger for opplæring uavhengig av opplæringskontorene⁴³, slik blant andre denne lederen for et opplæringskontor antyder:

”Her skal jeg være litt forsiktig med å være for bastant fordi frittstående bedrifter kan ha meget gode KS-opplegg⁴⁴, men det er dessverre ikke erfaringen.” (OK)

Informantene i fylkeskommunene deler mange av de samme bekymringene for utviklingen i bedrifter utenfor opplæringskontorene. De ser sine egne begrensninger når det gjelder tid og ressurser til å følge opp og kvalitetssikre opplæringen i alle lærebedrifter. Mange har det som et prioritert mål at flest mulig lærekontrakter skal tegnes gjennom bedrifter som er medlem av et opplæringskontor. Den avlastning som opplæringskontorene representerer i denne sammenhengen blir framhevet som viktig av mange fylker.

7.6 Opplæringskontorene sin rolle i Kunnskapsløftet – oppsummert:

Det er mange problemstillinger som avleires i tilknytning til den rolle opplæringskontorene har og burde/kunne ha i fag- og yrkesopplæringen. I sum kan vi si følgende:

- Partene i arbeidslivet som representerer arbeidsgiversiden (NHO, KS og NBF) er svært positive til kontorenes roller. LO, som gjennomgående er fornøye, ønsker å komme inn i styrene til opplæringskontorene samt ha en mer sentral rolle i den daglige driften.
- Ett hovedfunn er at opplæringskontorene etterlyser en mer tydelig og avklart rolle i forhold til hvilket ansvar de skal ha i fag- og yrkesopplæringen/Kunnskapsløftet.
- Fylkeskommunene, med noen variasjoner, gir en karakteristikk av opplæringskontorene som viktige medspillere i arbeidet med fag- og yrkesopplæring, både ordinært og i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Enkelte fylker peker på variasjoner i opplæringskontorenes ressurser/ bemanning som en faktor som kan påvirke evnen til å ta på seg nye oppgaver.
- Opplæringskontor og fylker flest har et godt samarbeid. Det er likevel slik at det i et betydelig antall opplæringskontor foreligger en viss utilfredshet med ansvars- og arbeidsdelingen mellom de to aktørene og premissene for dette samarbeidet. Det uttrykkes stor bekymring blant lederne av opplæringskontorene til at den lokale friheten som legges til grunn i Kunnskapsløftet, kan føre til store lokale forskjeller i opplæringen, og at dette igjen kan resultere i A- og B-fagbrevstatus.
- Opplæringskontorene spiller klart en nøkkelrolle i fagopplæringen, og blir sett på som limet mellom opplæring i skole og bedrift.
- Opplæringskontorene er en viktig aktør i forhold til å kvalitetssikre opplæringen i bedrift.
- Opplæringskontorene har fått økt rolle i å bistå med utforming av læreplaner, oppfølging og veiledning.
- Opplæringskontorene har fått mer rapporteringsarbeid i forhold til fylkeskommunen – noe som ikke alle er like entusiastiske til.
- Opplæringskontorene har fått en mer sentral og omfattende rolle med å drive informasjonsarbeid både i grunnskolen og videregående skole. Dette skyldes blant annet innføringen av faget Utdanningsvalg.

⁴³ Informanter fra bedrifter utenfor opplæringskontorene er ikke spurt i denne runden, men vil bli inkludert senere i evalueringen

⁴⁴ KS = Kvalitetssikring

- Opplæringskontorene ser på seg selv som sentrale aktører i skoleringen av faglige ledere og instruktører. Flere daglige ledere tar til orde for at generelle veilederkurs ikke vil være tilstrekkelig for å skape nødvendig læreplanforståelse.
- Opplæringskontorene har fått noen sentrale utfordringer med faget Prosjekt til fordypning. Ikke bare skal de skaffe opplæringsplasser til lærlinger, men også til elever i grunnskolen/videregående skole.
- Opplæringskontorene har fått en utvidet rolle med å legge til rette for individuell opplæring. Det vil si at de blir utfordret i forhold til å kartlegge kunnskapen eleven har med fra grunnskolen (i de tilfeller det er snakk om Praksisbrevopplæring eller TAF (se Kap III for utfyllende informasjon om de enkelte utdanningsveiene), og eventuelt andre ordninger med inntak rett fra grunnskolen), videregående skole samt voksne med realkompetanse og tilpasse opplæringen til de enkelte i forhold til de lokale læreplanene for faget.
- Opplæringskontorene uttrykker bekymring for at det skjer en pedagogisering av fagopplæringen i forhold til tidligere.

Når det gjelder lærebedrifter uten tilknytning til opplæringskontor kan det konkluderes med at informantene er bekymret for i hvilken grad disse lærebedriftene vil mestre de utfordringene Kunnskapsløftet representerer. Særlig vektlegges fraværet av et faglig fellesskap/nettverk i arbeidet med å tolke, utvikle og tilpasse nye læreplaner, samt fylkeskommunenes begrensede ressurser med hensyn til oppfølging og veiledning.

8 Forventninger om effekter av Kunnskapsløftet

Når politiske tiltak blir iverksatt, kan resultatene både bli slik man har forutsatt og man kan få andre effekter. Vi ser ofte at det er i samspillet mellom aktører og institusjoner på ulikt nivå at formen på, og effekten av det politiske tiltaket blir produsert. Dette kapitlet omhandler hvilke forventninger informantene i fylkene og opplæringskontorene har til effekter av reformen og hva de ser som viktige forutsetninger for at Kunnskapsløftet skal bidra til en kvalitativt bedre fag- og yrkesopplæring.

Læreplanene i Kunnskapsløftet er innført etappevis, og for den praktiske delen av fag- og yrkesopplæringen begynte de nye planene å gjelde først høsten 2008. Ikke uventet opplever informantene derfor at det i 2008 er for tidlig å kunne bidra med erfaringsbaserte synspunkter på reformen. Særlig gjelder dette opplæringskontorene/lærebedriftene siden læreplaner for Vg3 ennå ikke var klare på det aktuelle tidspunktet. Resultatforventninger som presenteres her vil derfor i første rekke være basert på den informasjonen informantene hadde, eller ikke hadde fått om reformen på det aktuelle tidspunktet og for noen også på en eventuell deltakelse i tidlige prosesser i reformarbeidet. Om forventningene er positive eller negative vil kunne si noe om de ulike aktørenes motivasjon, vilje og evne til å bidra i realiseringen av reformen. Samtidig vil en kartlegging av tidlige forventninger fungere som en referanse i forhold til å forklare/forstå erfaringer og resultater av reformen i ettertid.

Nedenfor presenterer vi ulike aktørers forventninger til effekten av Kunnskapsløftet og vi starter med partene i arbeidslivet:

8.1 Hvilke forventninger har partene i arbeidslivet om effekter av Kunnskapsløftet?

8.1.1 NHO

NHO staser på at effekten av Kunnskapsløftet vil bli at gjennomstrømmingen vil bli bedre, frafallet mindre, og kvaliteten i opplæringen bedre. NHO håper at man vil legge inn bedre kvalitetssystem som hjelper til å oppnå disse effektene. NHO frykter at en negativ effekt kan være at det blir tyngre for bedriftene å gi lærlingene opplæring siden lærlingene som vil komme ut nå har et dårligere grunnlag på spesifikke områder.

Viktige forutsetninger for at Kunnskapsløftet skal gi positive effekter for fagopplæringen mener NHO er at partene samarbeider og at interessene blir hørt. NHO tror at særlig på det lokale planet er det viktig at skolen og bedriftene utnytter de 25 prosentene av undervisningen som er åpen og jobber tett sammen med å fylle dem på en god måte.

8.1.2 LO/Fellesforbundet(FB)

LO/FB forventer at effekten av Kunnskapsløftet vil bli kvalitet for alle, den generelle antagelsen er at tingenes tilstand skal bedre seg. LO/FB håper effekten blir mer og bedre tilpassning, og høyere kvalitet på opplæringen. Videre mener LO/FB at en viktig forutsetning for at Kunnskapsløftet skal gi positive effekter for fagopplæringen vil være at man behandler yrkesopplæringen likestilt med den allmenne skoleretningen. LO/FB mener at hvis man skal jobbe med og for å få studieretningene likestilt, må de som jobber med utdanning selv være likestilt i hodet.

8.1.3 KS

Henviser til det de alt har sagt om forventninger før, og håper man vil la reformen virke lenge nok til å se effektene av den.

8.1.4 NBF

NBF tror det er for tidlig å si hva effektene faktisk blir. Henviser til det de tidligere har sagt om forventninger. På spørsmål om de har forventninger til at frafallet blir mindre mener NBF at frafallet ikke har så mye med reformen å gjøre, men med bedrifter som kjøper opp lærlinger før de er ferdige med læretida.

8.2 Hvilke forventninger har opplæringskontorene til effekter av Kunnskapsløftet?

Sitatene nedenfor er eksempler fra informanter ved opplæringskontorene som ikke har de mest positive forventningene til resultatene av reformen:

Kunnskapsløftet er en katastrofe for yrkesfagene! (OK)

Kunnskapsløftet er oppskrytt og nesten unødvendig, men det retter opp en del av skavankene fra Reform 94. Men, man prøver samtidig å innføre en del helt unødvendige tiltak! I tillegg: Det meste av forandringer i opplæringsloven gir økt byråkrati, uten nytteverdi, men der står det forresten så mye tull fra før at det kanskje ikke gjør så mye fra eller til. Og at opplæringskontor fortsatt nevnes bare i en bisetning eller to er jo en farsepreget sak som har pågått siden ordet ble oppfunnet. (Det siste var bare litt gruff som kommer fram når jeg skriver meg varm). ... Og selvfølgelig går vi inn med liv og lyst for å gjøre det beste ut av Kunnskapsløftet, og vi trøster oss med at vi har overlevd Reform 94, som var et mye dårligere utgangspunkt. Konklusjon: vi har tro på en fortsatt god framgang for fagopplæringa i Norge, til tross for at Kunnskapsløftet ikke har noen vesentlig betydning for dette. (OK)

Følgende tabell viser opplæringskontorenes forventninger til hvordan reformen vil påvirke ulike sider ved norsk fag- og yrkesopplæring slik de kommer fram gjennom den kvantitative undersøkelsen. Tabellen bekrefter at informantene som er sitert på ingen måte er alene om sine forventninger. Samtidig nyanserer den bildet betydelig.

I hvilken grad forventer du at Kunnskapsløftet vil medføre følgende endringer innen fag- og yrkesopplæringen?	Svært liten grad	Nokså liten grad	Nokså stor grad	Svært stor grad	Totalt
Nye krav til yrkesfaglæreres kompetanse?	5	28	41	26	100
Nye krav til instruktørers kompetanse?	4	28	55	13	100
Endring i arbeidsmåter i opplæringen i skolene?	2	13	47	38	100
Endring i arbeidsmåter i opplæringen i lærebedriftene?	6	47	40	7	100
Endringer i vurderingsformer i skoler?	1	24	55	20	100
Endringer i vurderingsformer i lærebedrifter?	4	40	46	10	100
Økt harmonisering av vurderings- og dokumentasjonsformer mellom skoler og lærebedrifter?	4	25	45	26	100
Endringer i fag- og svenneprøver?	13	49	30	8	100
Bedre samarbeid mellom skoler og lærebedrifter?	3	19	52	26	100
Redusert frafall i videregående opplæring generelt?	19	49	26	6	100
Redusert frafall under læretida i bedrift?	14	62	20	4	100
Økt tilgang på læreplasser?	25	55	15	5	100
En forbedring av elevenes læringsutbytte?	16	35	43	6	100
En forbedring av lærlingenes læringsutbytte?	12	43	39	6	100
Bedre muligheter for lære kandidater?	28	45	22	5	100
En styrking av opplæringen for voksne lærlinger?	28	50	19	3	100
Bedre ivaretagelse av minoritetsspråklige lærlingers behov?	31	52	14	3	100

Tabell 20: Tidlige forventninger om effekter av reformen blant opplæringskontorene (N=226)

Tabellen viser aktørenes forventninger på et tidlig tidspunkt i reformen. Noen momenter er allerede kommentert foran, som forventninger til samarbeid mellom skole og bedrift og til endringer i vurderings- og dokumentasjonsformer. Vi skal her kommentere noen hovedtrekk i tabellen med vekt på frafall, kompetanse, kvalitet og noen spesielle grupper av elever/lærlinger.

8.3 Frafall

Nær hver tredje elev fullfører ikke videregående skole, og en av de store utfordringene videregående opplæring i dag står overfor, er knyttet til dette. Reduksjon av frafallet er en av flere sentrale målsettinger med Kunnskapsløftet. Våre informanter er ikke uten videre optimistiske i forhold til et slikt mål. Et klart mindretall av lederne ved opplæringskontorene forventer at reformen som helhet vil ha noen vesentlig innvirkning på frafallet. Dette gjelder både for videregående opplæring generelt og for frafall underveis i læretida. Bare henholdsvis 32 og 24 % av disse informantene forventer i nokså eller svært stor grad at reformen vil påvirke frafallet i positiv retning, slik tabell 20 viser.

Svar på åpne spørsmål i vår undersøkelse indikerer at positive forventninger om redusert frafall i første rekke knytter seg til Utdanningsvalg i ungdomsskolen og Prosjekt til fordypning, og at disse nye fagene gjennom tidligere og tettere kontakt med arbeidslivet sammen med en bedre yrkesveiledning vil kunne bidra til mer motiverte elever og færre feilvalg, noe som illustreres av følgende sitat:

PTF gir elevene mulighet til å hospitere mer ute i bedrift og bli mer kjent med yrkesvalget sitt før de skal velge. Det er bra og kan medføre færre feilvalg. (OK)

Dette underbygges også av tabell 21 som gir et bilde av til dels klare positive forventninger blant lederne ved opplæringskontorene til at PTF vil kunne påvirke frafallet i videregående opplæring i positiv retning.

I hvilken grad er du enig i følgende påstander om Prosjekt til fordypning:	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig	Totalt
PTF vil gjøre det lettere for elevene å forstå den teoretiske delen av opplæringen	29	54	11	5	100
PTF vil gjøre det lettere for skolesvake elever å få tilgang til læreplass	16	39	30	16	100
PTF vil gjøre overgangen fra skole til bedrift enklere	37	46	11	6	100
PTF vil gi elevene et bedre grunnlag for valg av fag og yrke	49	44	5	2	100
PTF vil bidra til at flere unge fullfører videregående opplæring	18	50	19	13	100

Tabell 21: Mulige frafallsrelaterte effekter av PTF (N=220)⁴⁵

Et flertall av lederne er noe eller helt enig i at det nye faget både vil kunne bidra til å gjøre det lettere for å elevene å mestre teoriopplæringen (83 %), til å lette tilgangen til læreplasser for skolesvake elever (55 %) og generelt gjøre overgangen fra skole til bedrift enklere (83 %.) Hele 93 % er helt eller noe enig i at PTF vil gi elevene et bedre grunnlag for valg av fag og yrke. 68 % av opplæringskontorene sier seg helt eller noe enige i at PTF vil kunne bidra til at flere fullfører videregående opplæring. Samlet viser dette altså en svært positiv forventning til det nye fagets betydning for frafall.

Likevel er det altså slik at et klart flertall av opplæringskontorene ikke i vesentlig grad forventer at reformen som helhet vil bidra til redusert frafall. Bakgrunnen for dette synes primært å være det

⁴⁵ De samme spørsmålene ble stilt til øvrige aktører i en felles nasjonal breddestudie for evalueringen som avsluttes i disse dager. Vi har valgt å ta dem med også i forhold til opplæringskontorene som ikke er inkludert i nevnte undersøkelse.

mange opplever som en ytterligere teoretisering av fag- og yrkesopplæringen gjennom reformen, blant annet ved at timetallet i fellesfag øker:

Reformene fører dessverre med seg at yrkesfagene og fagopplæring blir mer og mer teoretisk basert i skoleverket. Dette ivaretar ikke en stor del av ungdomskullet, noe som frafallet viser. Jeg tror heller ikke Kunnskapsløftet bidrar til en forandring av dette. (OK)

Tror ikke på redusert frafall. Det er for mye teori for skoletrøtte elever. Elevene burde få komme ut i bedrift snarest mulig for å få praksis, og for få selvtillit. Frafall i læretiden vil også reduseres hvis lærlingen får prøve forskjellige yrker tidlig i livet. (OK)

Teorisvake elever møter større utfordringer enn tidligere, og mulighetene for å oppnå fagbrev blir redusert for alle som sliter med teorien. (OK)

Sett under ett synes dette å indikere at opplæringskontorene, til tross for at et klart flertall forventer en positiv effekt av PTF på frafall, likevel ikke forventer vesentlig reduksjon av frafall når de vurderer mulige effekter av reformen som helhet. Forventninger om redusert spesialisering og økt teoretisering av opplæringen i skolen synes å være de fremste faktorene som "motvirker" en eventuell effekt av PTF i opplæringskontorenes øyne.

De fleste fylkene har gjennom flere år rettett oppmerksomheten mot frafall, og de har også iverksatt tiltak og prosjekter i forhold til denne problematikken. Hva reformen vil føre til på dette området stiller de fleste seg noe avventende til, og de føler behov for å se an utviklingen og få noen erfaringer i forhold til dette feltet før de trekker noen klarere konklusjoner. Det som likevel nevnes i forhold til Kunnskapsløftet er at fokuset på grunnleggende ferdigheter bør ha en positiv innvirkning, siden en felles karakteristikk ved elever som har frafall gjerne er dårlige lese- og skriveferdigheter. Flere nevner også fraværspromblematikken som en vesentlig faktor i forbindelse med senere frafall, men har vanskelig for å se hvordan reformen vil kunne innvirke på fraværet. På samme måte som blant opplæringskontorene, er det i første rekke Utdanningsvalg og PTF som vektlegges i en frafallssammenheng:

Jo, PTF er jo det store som vi tror på, Programfag til valg også hvis du trekker det helt ned til grunnskolenivå da. Så tror vi det at det å gi smakebiter på yrker, og på tilbud til videregående opplæring så tidlig som mulig, også få smake på høyskole så tidlig som mulig, så bedrer du grunnlaget for valget da, og da tror vi at forutsetningen for å gjennomføre er bedre. Og så er det dette, får vi bedre tilpasset opplæring, får vi større fleksibilitet, så hindrer vi frafall. (FK)

Reformen bør jo få en positiv innvirkning. I hvert fall få vekk alle feilvalgene. Mer veiledning i ungdomsskolene; Programfag til valg. I den grad bransjene klarer å lage gode informasjonsopplegg i samarbeid med skoler så kan man forbedre yrkesveiledningen mye. Det er stort potensial her. Alt for kjønnsdelte valg enda. PTF er nok en av det mest positive tiltakene med hele reformen. At elevene får prøve ut fagene litt tidligere og så endre kurs eventuelt. Samtidig er det jo ikke realistisk at vi klarer å nå alle elevene. Det er ikke plasser til alle som vil ut å smake på. (FK)

Andre er mer skeptiske til effekten av de nye fagene

Nei, tror ikke Kunnskapsløftet vil ha noe innvirkning på det. Jeg kan ikke se sånn umiddelbart at det er noe i reformen som tar grep om at gjennomstrømmingen skal bli bedre. Snarere tvert imot innenfor enkelte studieprogram. I forhold til at det blir vektlagt faktisk mer teori, økt matematikk og sånne ting. På enkelte vil det virke mot sin hensikt, i forhold til gjennomstrømming. Og ellers så er det ikke gjort noe grep i Kunnskapsløftet som tilsier at gjennomstrømningsproblematikken skal bli bedre. I hvert fall ikke som jeg har oppdaget... Jeg kan ikke skjønne at Programfag til valg og PTF kan ha all verdens effekt på det heller. En intensjon i Kunnskapsløftet er det der med mer tilpasset opplæring. Det har jeg tro på, men da må det stilles mer penger til disposisjon. (FK)

Noen ser andre sider ved reformen som *vil kunne ha* en positiv effekt; som økt vekt på undervisvurdering og styrking av rådgivningstjenesten ved skolene:

Jeg tror ikke dette har noe betydning. Kun yrkesfokusering hjelper nok ikke på det. Jeg tror frafallsproblematikken er mye mer sammensatt enn det. I den grad du fokuserer på underveisvurdering, og elevsamtaler, så tror jeg det kan hjelpe. Og det ser jeg jo er mer framheva nå i reformen enn det har vært tidligere. ... Jeg tror at den jevnlike samtalen og veiledningen av elevene, realitetsorientering. Jeg har mest tro på å se den enkelte elev og tilbakemelding fra kontaktlærer. Det er jo en del av Kunnskapsløftet, og de skulle ha færre elever enn den gamle klassen på 28-30 elever og dette har jeg tro på. ... Og så det at du har fått økt fokus på rådgivningstjenesten både når det gjelder kompetanse, egnethet og innhold.. Det har jeg tro på for å bedre frafallet; kombinasjonen av kontaktlærer og rådgiving.

I sum representerer dette noen tidlige refleksjoner omkring reformen og frafallsproblematikken. Informantene er i betydelig grad enige om at de nye fagene Utdanningsvalg i ungdomsskolen og Prosjekt til fordypning vil kunne ha en positiv innvirkning. I noe mindre grad gjelder dette også økt fokus på grunnleggende ferdigheter og vektlegging av underveisvurdering. Det mange opplever som en økt teoretisering av opplæringen i Vg1 og Vg2 er det momentet som i første rekke forventes å gi en effekt i negativ retning. Frafall oppleves likevel som et komplekst felt og informantene understreker at en her må se mer på erfaringene før det kan trekkes noen konklusjoner om reformens eventuelle betydning.

8.4 Kompetanse

I forkant av Kunnskapsløftet ble det iverksatt en egen strategiplan for skolering av skoleledere og lærere i grunnskoler og videregående skoler, og instruktører og faglige ledere i lærebedrifter, blant annet med tanke på å møte utfordringene knyttet til de endringer i innhold og struktur som reformen innebærer.⁴⁶

Innføringen av nye læreplaner vil derfor kreve en styrking av den enkelte skoles og lærebedrifts samlede faglige og pedagogiske kompetanse. Det er videre nødvendig å utvikle lærernes og instruktørenes kompetanse til å vurdere elevenes og lærlingenes faglige prestasjoner. ... Ny struktur og fornyet innhold i videregående opplæring vil i stor grad stille krav om kompetanse som vil være felles for instruktører i bedrift og faglærere i videregående opplæring. Det er derfor viktig at kompetanseutviklingstiltakene skaper møteplasser for disse gruppene. (OK)

Strategiplanen vektlegger en styrking av både faglig og pedagogisk kompetanse sammen med vurderingskompetanse i både skoler og lærebedrifter. Planen vektlegger dessuten at mye av dette nødvendigvis vil måtte være kompetanse som er felles for faglærere og instruktører/faglige ledere.

Vår undersøkelse blant lederne for opplæringskontorene viser, slik det framgår av tabellen nedenfor, at nær 2 av 3 (67 %) forventer at reformen i nokså, eller svært, stor grad, vil innebære nye kompetansekrav for yrkesfaglærere i skolene. En tilsvarende andel mener det samme for instruktører i bedrift. 1 av 3 ledere forventer beskjedne endringer i kompetansekrav for begge grupper. Det er ellers verdt å merke seg at vi ser en klart signifikant sammenheng mellom vurderingene i de to spørsmålene; ledere som forventer nye krav til faglærere forventer også i stor grad det samme for instruktører.

I hvilken grad forventer du at Kunnskapsløftet vil medføre følgende endringer innen fag- og yrkesopplæringen?	Svært liten grad	Nokså liten grad	Nokså stor grad	Svært stor grad	Totalt
Nye krav til yrkesfaglæreres kompetanse?	5	28	41	26	100
Nye krav til instruktørers kompetanse?	4	28	55	13	100

Tabell 22: Forventet betydning av reformen for kompetansekrav (N=226)

Informantene vurderer imidlertid kompetansekravene som noe ulike for de to gruppene. Når det gjelder faglærerne peker flere på behovet for en mer generell styrking av både fagkompetanse og

⁴⁶ "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 – 2008". Strategiplanen evalueres av FAFO.

pedagogisk kompetanse, samtidig som bredere utdanningsprogram og programfag gjør at de vil måtte kunne undervise i flere lærefag enn før. Det nevnes at skolene i varierende grad mangler faglærere med kompetanse i andre enn eget fag, og at de dermed ikke kan tilby likeverdig undervisning i alle lærefag innen enkelte utdanningsprogram:

Dette vil i de aller fleste tilfeller føre til at man må undervise i fag man ikke har kompetanse innenfor selv. Det blir trolig lett for læreren å bare undervise i det faget som han/hun selv har utdanning innen. Dette krever at ledelsen på skolen må være våkne for hva som foregår i klasserommet / verkstedet og legge trykk på lærerne om å følge gjeldende læreplaner og ikke bare fortsette etter gamle noter. (OK)

Den nye strukturen vil på denne måten kreve en mer allsidig opplæring av yrkesfaglærere, selv om dette ikke gjelder innen alle utdanningsprogram. Noen mener at økt yrkesretting av fellesfagene også vil medføre behov for oppdatering av kompetansen blant faglærere. Andre informanter nevner dessuten at det lett kan bli de helt små lærefagene som taper i konkurransen om ressurser til skolering av faglærere.

I forhold til instruktører/faglig ledere nevnes, ved siden av behovet for bedre veiledningskompetanse, i første rekke behovet for en styrking av vurderingskompetansen. En informant fra fylkene vurderer det slik:

Vi må jo stille krav til at vi har instruktører som kan foreta den nødvendige vurderingen opp mot kompetansemål. Og det er jo det som er utfordringen; det å finne metodikk som vi kan formidle, så dette kan gjøres sånn at de kan få det til. Det blir en litt annen måte å tenke på for disse fagfolkene. Det er veldig greit å krysse av om de kan det eller ikke, men å sette seg ned å vurdere opp mot noen kompetansemål, der er det en akademisk avstand med en gang tror jeg. (FK)

Dette behovet betraktes som størst i bedriftene, men også blant faglærere ser flere et behov for oppdatering på dette området. I tråd med det vi foran har skrevet om behovet for harmonisering av vurderings- og dokumentasjonsformer mellom skoler og bedrifter, peker mange på det ønskelige i å finne fram til felles læringsarenaer på dette området.

Generelt er det flere som i sammenheng med reformen ser et behov for felles kompetanseutvikling og kompetanseutveksling mellom skoler og lærebedrifter:

Hvis faglærernes kunnskap om hva som venter elevene som lærlinger ikke er oppdatert, eller instruktørene i bedriftene ikke kjenner hva som har skjedd med elevene i skolene i Kunnskapsløftet så har man problemer. Dette har alltid vært et problem. Vi har brukt reformen som et grep for å gjøre noe nettopp med dette problemet. Samtidig er det sider ved reformen som krever dette. (FK)

Satsningen på kompetanseutvikling i tilknytning til Kunnskapsløftet synes i tiden fram mot vår undersøkelse, i første rekke å ha vært rettet mot skolene. Flere informanter mente dessuten at kompetansetiltakene primært hadde vært rettet mot skoleleder, noe fylkene sier har vært i tråd med nasjonale retningslinjer. Det refereres til faglærere som opplever at de i for liten grad har fått nødvendig kompetanseheving. Flere opplæringskontor er kritiske til denne formen for sekvensiell kompetanseutvikling hvor en starter med skolene og hvor skolering av aktører i lærebedriftene kommer til slutt. En fagopplæringsleder beskriver dette på følgende måte:

Vi satser først og fremst på skolelederne, med en ganske omfattende skolering. Det var jo i tråd med nasjonale retningslinjer. Noen synes kanskje vi brukte for mye ressurser på skolelederne og for lite til lærerne. De mest kritiske røstene kom fra bedriftene og opplæringskontorene. De syntes at vi i starten brukte alt for lite penger på å forberede næringslivet på reformen. Men når det er sagt har det kommet svært få konkrete innspill på hvordan vi kunne gjøre dette; kanskje spesielt fra bedriftsledere. Vi hadde et dagseminar for disse, men med veldig liten respons. (FK)

Samtidig spilles ballen, som vi ser, tilbake til lærebedriftene. I flere fylker fortelles det at arbeidslivet i liten grad har kommet med innspill til kompetansetiltak og i begrenset grad har deltatt eller respondert på tiltak som har vært iverksatt i forbindelse med reformen.

Sammenfattet forventer en klar majoritet av informantene større kompetansekrav til både faglærere og instruktører som følge av reformen. Kompetanse til å undervise i flere lærefag vektlegges i forhold til faglærerne, vurderingskompetanse når det er snakk om instruktører. Samtidig understrekes det at de to aktørgruppene i stor grad har sammenfallende kompetansebehov og at det derfor er behov for felles arenaer for både kompetanseutvikling og kompetanseutveksling.

8.5 Kvalitet

Tabellene nedenfor gir et bilde av i hvilken grad lederne ved opplæringskontorene mener at reformen over tid vil bidra til å styrke kvaliteten på fagopplæringen i skoler og bedrifter, og mer konkret om den vil medvirke til å forbedre elevens/ lærlingers læringsutbytte.

I hvilken grad forventer du at Kunnskapsløftet, på noe lengre sikt, vil føre til at kvaliteten på fag- og yrkesopplæringen i skoler og lærebedrifter styrkes?	Svært stor grad	Stor grad	Noen grad	Liten grad	Svært liten grad	Totalt
I skolene	6	30	37	15	11	100
I lærebedriftene	7	35	36	16	6	100

Tabell 23: Forventet betydning av reformen for kvalitet i fagopplæringen (N=221)

I HVILKEN GRAD FORVENTER DU AT KUNNSKAPSLØFTET VIL MEDFØRE FØLGENDE ENDRINGER INNEN FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN?	SVÆRT LITEN GRAD	NOKSÅ LITEN GRAD	NOKSÅ STOR GRAD	SVÆRT STOR GRAD	TOTAL T
En forbedring av elevenes læringsutbytte?	16	35	43	6	100
En forbedring av lærlingenes læringsutbytte?	12	43	39	6	100

Tabell 24: Forventet betydning av reformen for elevens/ lærlingers læringsutbytte (N=226)

Spredningen i forventningene på et så tidlig tidspunkt i reformen er som vi ser, betydelige. Tabell 23 viser at vurderingene av forventet kvalitetsutvikling i skoler og i lærebedrifter er forholdsvis like, men med en svak tendens til at forventningene er størst til utviklingen i lærebedriftene. I alt 42 % av lederne for opplæringskontorene ser i stor eller svært stor grad for seg en kvalitetsheving i lærebedriftene, mens 36 % gir samme vurdering når det gjelder skolene. Vel 1 av 5 ledere (22 %) har i liten, eller svært liten grad, tro på en kvalitetsheving i bedriftene, mens 36 % gir samme vurdering av forventet utviklingen i skolene.

Tilsvarende spredning som for kvalitet ser vi også når det gjelder forventninger om økt læringsutbytte for elever og lærlinger. Vel halvparten tror at reformen i nokså eller svært liten grad vil innvirke på læringsutbyttet for henholdsvis elever (51 %) og lærlinger (55 %). Bare 6 % tror at reformen i svært stor grad vil føre til økt læringsutbytte, og henholdsvis 43 og 39 % i nokså stor grad.

Fagopplæringslederne gir på sin side uttrykk for til dels positive forventninger til reformens betydning for kvalitetsutviklingen. Som blant opplæringskontorene, ser en det imidlertid som vanskelig å sortere hva som vil skyldes reformen, og hva som vil være en følge av andre forhold, som f.eks. nye krav til internkontroll i bedriftene og yrkesopplæringsnemndas nye rolle i tråd med endringene i Opplæringsloven:

Det kommer til å bli høyere kvalitet på fagarbeiderne i framtida. Men jeg skal ikke tilskrive det utelukkende Kunnskapsløftet. Det er nok vel så mye andre ting, f.eks. at fylkeskommunen er blitt mye flinkere til å lytte, til å tilpasse seg arbeidslivets behov etc. Og så har jeg litt tro på den dialogen som kan komme i og med Yrkesopplæringsnemndas nye rolle. ... Men sånn generelt har jeg veldig liten tro

på det ene tiltaket som fører til full lykke på alle områder. Det er som alltid – det er hard jobbing som fører fram. (FK)

Vi snakker mye om kvalitet i opplæringen, men vi diskuterer ikke indikatorer for kvalitet. Det savner jeg. Det tror jeg kommer av at det er mange som snakker om kvalitet uten å ha greie på hva kvalitet egentlig skal være. Hvilke kvalitetsindikatorer er det dette samfunnet ønsker å ha? Det er en diskusjon jeg savner. Det fokuset debatten rundt hele Kunnskapsløftet har på vurdering og veiledning, gjør at dette til syvende og sist vil gi oss en bedre kvalitet. Når vi nå så tydelig har en dialog om underveisvurdering i forhold til sluttvurdering, det å gjøre dette på en ordentlig og god måte, så kommer indikatorene. (FK)

Nå er det vanskelig for meg å si hva som skyldes reformen og hva som skyldes at vi jobber bedre med internkontrollsystem samtidig. IK er ikke nødvendigvis knyttet til Kunnskapsløftet, men det skjer også. Jeg tror vel kanskje at det er vel så mye det som Kunnskapsløftet; sann som jeg ser det nå så er nok reformen mest for 1.- 2. år i skolen eller for skolen i det hele tatt. (FK)

Som det siste sitatet viser, ser enkelte Kunnskapsløftet i første rekke som en reform knyttet til skolen.

For øvrig vektlegger lederne ved fagopplæringskontorene følgende faktorer som avgjørende for økt kvalitet:

- Oppdatere og styrke opplæringskompetansen i lærebedriftene
- Styrke opplæringskontorenes rolle og evne i kvalitetssystemer som bygges rundt lærlingene
- Dokumentasjon av opplæringen både i skole og bedrift for å avdekke kvalitetssvikt, og som grunnlag for tiltak for å bedre opplæringen
- Rapportering som grunnlag for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring i alle ledd.
- Etablere en god vurderingspraksis både hos yrkesfaglærere, faglige ledere, instruktører og prøvenemnder. Det vektlegges at dette er aktører som bør ha en felles kunnskapsplattform for det vurderingsarbeidet de skal gjøre, enten det er å veilede og vurdere underveis, eller det er å foreta sluttvurderingen.

I et åpent spørsmål ble lederne for opplæringskontorene bedt om å trekke fram en til to faktorer som de ser som helt avgjørende for å sikre god kvalitet på fag- og yrkesopplæringen framover. Svarene favner et bredt spekter av forhold. Nedenfor gir vi en kort sammenfatning av disse svarene blant annet som et utgangspunkt og referanse for disse informantenes vurderinger av reformens innvirkning som vil komme i vår neste planlagte undersøkelse blant disse kontorene i 2010:

Helhetlig utdanningsløp fra ungdomsskolen gjennom videregående skole og læretid fram til fag- og svenneprøven vektlegges av mange. Helhetlig viser i denne sammenheng til at både skoler og lærebedrifter involveres i og har et medansvar for utvikling av læreplaner for både Vg1, Vg2, PTF og Vg3. Flere understreker at dette løpet bør starte tidlig, i ungdomsskolen gjennom Utdanningsvalg, fulgt opp av en kvalitativt god utdannings- og yrkesveiledning, som virkemidler for riktige valg. I denne prosessen vektlegges det at skolene vil måtte forholde seg til behov i arbeidslivet, på samme måte som bedriftene må ta høyde for de rammebetingelser og forutsetninger som rammer inn skolens undervisning og faglærernes undervisningsmuligheter.

Styrket dialog og samarbeid gjennom hele denne prosessen framheves av flere opplæringskontor i forlengelsen av dette, og ses som en helt sentral forutsetning for å styrke kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen. Dette handler om relasjonene mellom skole og bedrift/opplæringskontor, mellom opplæringskontor, og prøvenemnder og lærebedrifter; opplæringskontor og skoleeiere/fylkeskommuner, bransjer og regionale/nasjonale opplæringsmyndigheter. Nær og åpen dialog og samarbeid kombinert med en klarere og tydeligere ansvars- og oppgavefordeling mellom aktørene, framheves som ett av flere viktige kvalitetskriterier. Noen peker her også på at

det er behov for et større engasjement i fylket mht. å sikre gode samarbeidsformer mellom fylket som skoleeier og lærebedriftene.

God kompetanse. Kvalitet handler ifølge informantene også om det å sikre et nødvendig nivå på kompetansen i alle ledd i systemet. Spesielt nevnes oppdatert og tilstrekkelig bred fagkompetanse blant faglærere og tilgang på oppdatert utstyr, verktøy og maskiner i skolenes verksteder eller gjennom et samarbeid med lokalt arbeidsliv. Som en leder sier: ”Dyktige og inspirerende lærere med et godt undervisningskonsept og tilgang på tidsriktig utstyr og god kontakt med lokalt næringsliv.” I forhold til lærebedriftene er det, ved siden av faglig dyktige instruktører og faglige ledere med god læreplanforståelse, i første rekke en styrking av den pedagogiske kompetansen og veilederkompetansen som vektlegges. Siden instruktører ofte ikke har vesentlig pedagogisk kompetanse, pekes det på at opplæringskontorene i større grad må skoleses som profesjonelle mentorer/veiledere for dem. Videre legges det, som nevnt tidligere, vekt på betydningen av gjensidig utveksling og oppdatering av kunnskap mellom skoler og lærebedrifter, f.eks. gjennom hospiteringsordninger for både faglærere og instruktører. Dette bidrar til et felles kunnskapsgrunnlag og forståelse for de oppgaver som skal løses gjennom 4-årsperioden.

Det pekes også på at kompetansen både til opplæringskontorene og til fylkets fagkonsulenter i flere tilfelle kunne ha vært bedre, og at det også her bør iverksettes bedre skolingstiltak.

Oppfølging, undervisningsvurdering, dokumentasjon og kvalitetssikring. Tett og god oppfølging av lærlingen fra opplæringskontor og bedrift nevnes som en nøkkelfaktor i forhold til kvalitet på opplæringen i bedrift. Undervisningsvurdering i en eller annen form, framheves av mange som et sentralt læringsfremmende og dermed kvalitetsfremmende virkemiddel. Felles vurderingsformer og -kriterier mellom skole og lærebedrift vektlegges spesielt. Dokumentasjon av opplæringen, særlig ved overgangen fra skole til bedrift, men også underveis vektlegges tilsvarende. Samlet gir dette et godt grunnlag for kvalitetssikring av opplæringen, både for den enkelte elev/lærling og i den enkelte skole/lærebedrift.

Et godt lærings- og arbeidsmiljø. Dette handler om seriøse lærebedrifter, som er bevisst på hva god opplæring er og som er seriøse i sin behandling av lærlingen. Dette innebærer blant annet at lærlingen blir mottatt og behandlet som en likeverdig ansatt i bedriften, at en tar ungdommene på alvor og at en har ”*motiverte, ansvarlige og faglig dyktige instruktører med yrkesstolthet som har tid (tildelt ressurs) til å ta seg av lærlingen*”. Instruktører med gode faglige og mellommenneskelige egenskaper sammen med et inkluderende arbeidsmiljø skaper i følge mange den trygghet og den trivsel som de ser som nødvendige forutsetninger for god læring.

Økonomi. Endelig nevner noen at det er behov for bedre økonomi i fagopplæringen både i skoleverket og opplæringskontor/lærebedrifter som er øremerket faglig utviklingsarbeid, samarbeid på tvers av skole–arbeidsliv mv. som et virkemiddel for økt kvalitet.

Ikke uventet vektlegger informantene også *medlemskap i et opplæringskontor* for alle bedrifter som *en* måte å trygge kvaliteten på norsk fag- og yrkesopplæring.

Samlet sett forventer en majoritet av informantene i noen grad en kvalitetsheving gjennom reformen, lovendringer mv., – det samme gjelder læringsutbyttet. På hvilke områder og i hvilket omfang en slik utvikling vil kunne skje er det imidlertid få som ønsker, eller kan, si noe om nå. Det informantene har bidratt med foran er mer et første innspill til noen indikatorer for kvalitet.

8.6 Reformens betydning for spesielle grupper

For å få et bilde av reformens betydning for spesielle grupper har vi i den kvantitative delen av undersøkelsen stilt spørsmål om hvilke endringer informantene forventer Kunnskapsløftet vil medføre for lærekandidater, minoritetspråklige lærlinger og voksne lærlinger.

8.6.1 Minoritetsspråklige og lære kandidater

Som tabellen nedenfor viser, ser få av fylkene at reformen som sådan vil ha noen vesentlig betydning for lære kandidaters eller for minoritetsspråklige lærlingers situasjon i fagopplæringen utover det som de allerede jobber med. Det som i noen grad trekkes fram er reformens fokus på lokal handlingsfrihet, og i forlengelsen av dette vektlegging av tilpasset opplæring som i den grad den realiseres, vil kunne være til fordel for disse to gruppene.

I HVILKEN GRAD FORVENTER DU AT KUNNSKAPSLØFTET VIL MEDFØRE FØLGENDE ENDRINGER INNEN FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN?	SVÆR T LITEN GRAD	NOKS Å LITEN GRAD	NOKS Å STOR GRAD	SVÆR T STOR GRAD	TOTAL T
Bedre muligheter for lære kandidater?	28	45	22	5	100
Bedre ivaretagelse av minoritetsspråklige lærlingers behov?	31	52	14	3	100
En styrking av opplæringen for voksne lærlinger?	28	50	19	3	100

Tabell 25: Forventet betydning for spesielle grupper elever/ lærlinger (N=226)

Tabellen viser videre at nær 3 av 4 ledere ved opplæringskontorene i nokså, eller svært liten grad forventer en bedring av situasjonen for lære kandidater gjennom reformen. Tilsvarende tall for en bedre ivaretagelse av minoritetsspråklige lærlinger er enda høyere, 83 % forventer i liten grad en positiv utvikling som følge av reformen.

Dette innebærer ikke nødvendigvis at informantene ikke ser for seg en positiv utvikling for disse gruppene; mange ser bare ikke på hvilken måte reformen *i seg sjøl* skal gi en slik effekt. Mange av fylkene understreker at de legger stor vekt både på det å få lære kandidatordningen til å fungere bedre og en bedre tilrettelegging for minoritetsspråklige elever og lærlinger.

8.6.2 Voksne lærlinger

På tilsvarende måte er informanter fra både fylker og opplæringskontor noe usikre på om, og eventuelt i hvilken grad reformen vil ha konkret innvirkning på voksne lærlingers situasjon. Tabellen viser likevel at hvert femte opplæringskontor forventer at reformen i nokså stor grad vil kunne bidra til en styrking av opplæringen for voksne lærlinger, mens kun noen få (3 %) forventer at det vil skje i stor grad.

Gjennom intervjuene ble det pekt på at mange voksne lærlinger er tidligere frafallselever, og at den største utfordringen i forhold til disse vil være å motivere dem til å fullføre fellesfagene i tillegg til opplæringen i bedrift. Noen informanter ser i denne sammenhengen at det de opplever som større krav til teoretiske kunnskaper gjennom reformen, vil kunne bli et problem for mange av disse lærlingene som ofte sliter nettopp med teori. Motivering, tilrettelegging og oppfølging av teoriundervisningen blir dermed sentrale tiltak.

I sammenheng med dette er enkelte også bekymret for at økt vekt på teori i skolen vil øke frafallet og dermed over tid også vil øke andelen voksne lærlinger. Her legger imidlertid andre mer vekt på at reformen vil redusere frafallet og derigjennom også redusere antallet voksne lærlinger.

8.7 Forventninger om effekter av Kunnskapsløftet – oppsummert

Effekter eller virkninger av en reform vil for en stor del først bli synlige når reformen er gjennomført. For fag- og yrkesopplæringens del er Kunnskapsløftet først nylig iverksatt, og vi kan derfor på nåværende tidspunkt ikke spore klare effekter av reformen. Informantenes forventninger til noen virkninger Kunnskapsløftet vil ha på sikt, er derimot ikke vanskelige å finne:

- Informantene både i fylkene og på opplæringskontorene har noen klare forventninger til effekten av Kunnskapsløftet, og da spesielt i forhold til kompetanse og frafall.

- Økte kompetansekrav er noe mange peker på, og dette gjelder både lærere og instruktører, som man mener i stor grad har sammenfallende kompetansebehov.
- I forhold til frafall forventes det at utviklingen kan gå både i positiv og negativ retning. Utdanningsvalg og Programfag til valg trekkes fram som ett tiltak som forventes å kunne redusere frafallet, samtidig som redusert spesialisering innenfor emnene og økt teoretisering forventes å øke frafallet og redusere motivasjonen til elevene/lærlingene.
- Mange informanter ser en klar sammenheng mellom frafall i det ordinære løpet og et senere behov for tilbud når disse elevene har blitt voksne.

9 Oppsummering, drøfting og veien videre

Denne rapporten er den første av i alt fire som på ett bredt grunnlag skal fokusere på hvorvidt Kunnskapsløftet også er et løft for fag- og yrkesopplæringen. Som vi skriver innledningsvis er første rapporten en forventningsstudie. Med bakgrunn i dybdeintervjuer og en bred anlagt survey til samtlige opplæringskontor i Norge, har vi gitt en mangfoldig meny over mange, og, ikke uventet, ulike synspunkter og forventninger til Kunnskapsløftet. Noen vil sikkert stille spørsmålsteget ved hensikten med en slik forventningsstudie. Svaret er enkelt: Vi vil kunne gi en oversikt over forhistorien til Kunnskapsløftet, status ved oppstart og viktige aktørers vurderinger og forventninger til reformen. Dette første skrittet inn i den nye opplæringshverdagen vil også fungere som en plattform for våre neste tre studier som vil bestå i to underveisrapporter henholdsvis våren 2009 og 2010, samt en resultatstudie/sluttrapport våren 2011.

Som vi presiserer innledningsvis hadde vi planlagt å inkludere data fra den nasjonale breddeundersøkelsen rettet blant annet mot videregående skoler (yrkesfaglærere og skoleledere) og lærebedrifter i datagrunnlaget for denne forventningsstudien. Da denne undersøkelsen er forsinket, har vi ikke kunnet inkludere slike data i denne rapporten. Denne forventningsstudien er derfor i all hovedsak basert på synspunktene til NHO, LO, Fellesforbundet, KS og Norges Bilbransjeforbund (NBF), et representativt utvalg av norske opplæringskontor og majoriteten av fagopplæringsledere i fylkeskommunene.

I det videre vil vi summere opp og drøfte de viktigste funnene.

9.1 Kunnskapsløftet på reise

Kunnskapsløftet stemmer godt med Røviks teorier om populære oppskrifter på reise. Reformen kan sammenliknes med en ny og moderne oppskrift eller ide som er forsøkt tilpasset en verden i endring, en oppskrift som skal begeistre samt reise inn i organisasjoner og norsk hjem over det vidstrakte Norge. Oppskriften er ikke utprøvd og ferdig spikret – men er en idé som er ”tøyelig og bøyelig” (Røvik 1998:145).

Kunnskapsløftet, som la ut på sin reise høsten 2006, er meislet ut med det formål å styrke Norge sitt utdanningsnivå, og på denne måten bidra til å bringe nasjonen Norge inn på en ”high-skill route” (Brown *et al* 2001). Det vil si at kompetanse og kompetanseutvikling har stor politisk prioritet for å styrke nasjonens økonomi, næringslivets konkurransevne, den enkelte borgers ”employability” og sosial inkludering (attraktivitet i arbeidsmarkedet) (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005 a/b; Hagen og Skule 2007; Teige 2006).

Mange forventer at Kunnskapsløftet skal få en rask tilkobling. Ut fra teoretiske termer vil det si at den nokså uproblematisk skal bli installert i de fleste organisasjoner, nedfelle seg som rutine, og få styrende virkning på aktiviteter i organisasjoner (Røvik 1998). I denne sammenhengen snakker vi blant annet om sentrale organisasjoner som kommuner, fylkeskommuner, grunnskoler, videregående skoler, opplæringskontor samt private og offentlige bedrifter.

Enkelte vil oppleve at ideen Kunnskapsløftet er tuftet på ikke har tatt høyde for kompleksiteten i alle de hindringer den vil møte på sin vei. Det kan dermed skje det som Røvik kaller en ”frastøting” (1998). Det vil si at oppskriften eller ideen ikke passer helt i forhold til det den er tenkt for.

I følge Røvik kan oppskrifter på reise bli utsatt for ”frikobling” (1998). Selv om populære konsepter ofte er både for vage og for enkle i forhold til kompleksiteten i oppgavene en organisasjon skal løse, og at den kanskje også oppfattes å være i utakt med verdier og normer i

organisasjonen, kan organisasjoner oppleve press fra institusjonelle omgivelser til å inkorporere det tidsriktige og legitime ved oppskriften (Mayer og Rowan 1977, DiMaggio og Powell 1983 – sitert i Røvik 1998:148).

Våre funn i denne første undersøkelsen viser at Kunnskapsløftet har fått en rask tilkobling, men vi ser også tendenser til frastøtning og frikobling.

Den raske *tilkoblingen* kan tilskrives det faktum at alle som berøres av Kunnskapsløftet, og da i første rekke skoleeiere (fylkeskommuner og kommuner), høsten 2006 ble pålagt av staten å implementere Kunnskapsløftet. Samme raske tilkoblingen var forventet å skulle skje med første kull med lærlinger fra høsten 2008.

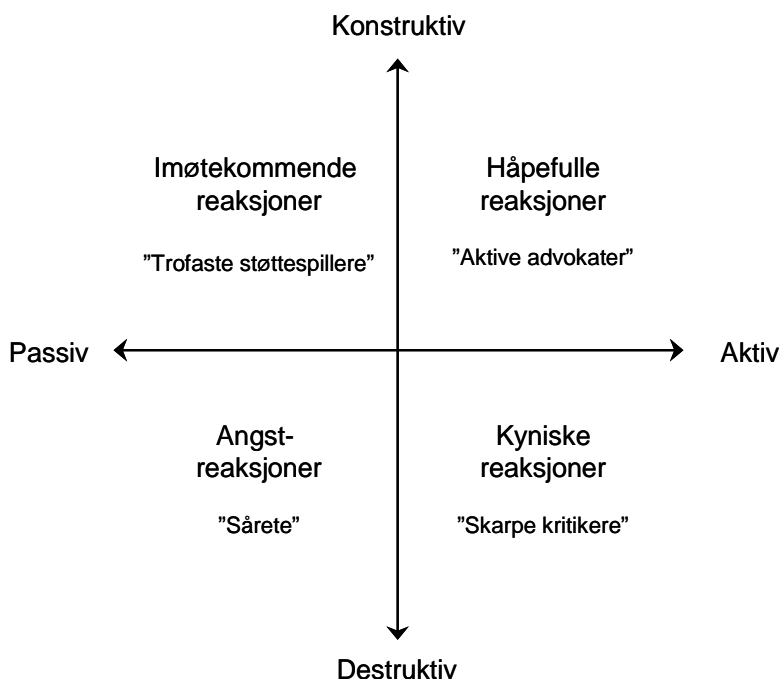
Frastøtning kan også observeres. Reformideer eller konsepter som kommer utenfra framstilles, sier Røvik, gjerne i denne tradisjonen som nokså vage, enkle, populære og kontekstløse oppskrifter som trenger seg på robuste institusjoner (1998:148). Våre funn tilsier at noen ser på Kunnskapsløftet som en vag oppskrift. Det vil si at noen ønsker å holde seg til eksisterende system for videregående opplæring. Våre funn understøttes av Holm og Tangstad (2008) samt Steen (2008).

Når det gjelder teorien om *frikobling* ser vi at noen *snakker* som om de har adoptert et nytt og moderne konsept, det vil si Kunnskapsløftet, mens daglige aktiviteter og ”produksjon” foreløper nokså upåvirket av skiftning i ”idéverdenen” (Røvik 1998:149). ”Det finnes ikke den reform som ikke kan tilpasses mitt undervisningsopplegg”, er en ironisk og ofte hørt beskrivelse av dette i skolen.

Våre funn tilsier at det er noen som har inntatt en slik holdning. Dette kan tolkes på flere måter. Enten er institusjonen avventende til hva som vil skje med ideen Kunnskapsløftet – om den blir varig tilkoblet. Eller det kan også være at noen avventer om Kunnskapsløftet er så populær og gir så gode resultater at den blir ”varig tilkobla”. I sum kan frikobling være tegn på det som Amundsen og Kongsvik (2008) omtaler som *endringskynisme*.

9.2 Endringskynisme eller entusiasme for Kunnskapsløftet?

Kunnskapsløftet betyr endring av arbeidspraksis og endring fører ofte til motstand. Og motstanden rettes mot de som prøver å få til endringer. Teoretisk sett kan motstand sees på som *endringskynisme* (Amundsen og Kongsvik 2008). I teoretiske termer er det i følge Amundsen og Kongsvik mange måter å typologisere reaksjoner på motstand. En modell kan beskrives ut fra fire arketyper reaksjoner: imøtekommende, håpefulle, angst og kynisme. Som modellen under viser kan disse reaksjonsmønstrene plasseres langs to dimensjoner: passiv/aktiv og konstruktiv/destruktiv.



Figur 2: Typologisering av reaksjoner på endring (Mishra og Spreitzer 1998 - gjengitt i Amundsen og Kongsvik 2008:28)

I denne omgang skal vi ikke gi oss inn på en utdypende forklaring av i hvor stor grad det er motstand eller ikke i forhold til Kunnskapsløftet, og hva denne motstanden er forankret i. Det vi kan konkludere er at det er gjennomgående stor dobbelthet blant informantene når det gjelder forventninger til reformen. Dersom vi skal prøve å sette de ulike synspunktene inn i en skala som gjengitt i figuren over, finner vi både de "trofaste støttespillerne" og de "aktive advokatene". Dette er de som sier: Ja, dette er bra!

Skeptikerne, de med "angstreaksjoner", de "såre", er det kanskje ikke så mange av i materialet vårt så langt, men de finnes. Ei heller kan vi si at "kynikerne" er framtrepende. Derimot er det mange "tvilere". Dette er de som avventer for å se hva resultatet av Kunnskapsløftet blir, de som sier: "[...] når skolene skal hive seg på alle de trendene, så er vi kanskje forsiktige noen av oss, og det viser jo seg det da at det (Kunnskapsløftet – vår input) varer et par tre år så er det jo borte." (Holm og Tangstad 2008:81) "Tvilere" kan, slik vi ser det, sammenliknes med Røvik sin teori om "frikoblere" (1998). Det vil si at dette er en gruppe aktører som vil avvente og se om Kunnskapsløftet blir populært eller ikke. Ergo vil de ikke gjøre noe fra eller til for å implementere den i egen organisasjon før den eventuelt er utprøvd i andre organisasjoner.

Eksemplifisert viser evalueringen at det norske fag- og yrkesopplæringsystemet ikke bare er to verdener, men mange verdener. Noen aktører er svært åpne for behovet for bredere fagkompetanse, mens andre er bekymret over at de nye lærlingene får med seg et betydelig svakere spesialistkompetanse ut fra skolen. Vi ser en klar tvetydighet (tvilere) der blant annet ledere for opplæringskontor klager over at de lærlingene de muligens kommer til å få avgitt fra skolen kommer til å kunne for lite om faget. Samtidig gir mange ledere for opplæringskontorene uttrykk for at de helst vil lære dem det de trenger selv for å sikre at opplæringen de får er i samsvar med de behov bedriftene og bransjene opplever.

9.3 Er Kunnskapsløftet en tvetydig reform?

Den økte friheten mange opplever ligger i Kunnskapsløftet, kan også tolkes som tvetydig. Kunnskapsløftet gir større lokal frihet i tilpasning av læreplaner. Dette oppleves av mange av våre

informanter som en styrke i forhold til det som var gjeldende for Reform 94. Det vil si at Kunnskapsløftet gir større muligheter for å tilpasse opplæringen til den lokale virkeligheten og at opplæringen ikke lenger oppleves som så styrt som noen har ment Reform 94 var. Samtidig gir noen informanter uttrykk for at den lokale friheten kan føre til en fragmentering av fag- og yrkesopplæringen, og at man i ytterste konsekvens får lokale og ikke nasjonale fagbrev. Som noen uttrykker: lokal "frislipp" av utforming og tolking av læreplanene for faget kan føre til A- og B-standard på fagbrevene, noen som i ytterste konsekvens kan hindre "employability" i andre settinger enn i lærebedriften en har fått sin opplæring.

Mye den samme problemstillingen finner vi i tilknytning til spørsmålet om dokumentasjon av den videregående opplæringen. Mange stiller spørsmålet til hvorvidt det er ønskelig med et felles, fireårig dokumentasjonssystem for opplæringen. Eller motsatt, om man ønsker et system der bransjene skal ha frihet til å velge enten egne dokumentasjonsformer eller andre former som oppleves som best egnet? (Jf. Kap. VII om Norges Bilbransjeforbund (NBF) som har utformet sitt eget system for dokumentasjon i lærebedrift).

Tvetydigheten som kommer fram i det ovenstående er på mange måter gjennomgående opplevelser til våre informanter gjennom hele denne studien. Slik vi oppfatter tvetydighetene kan dette tolkes som ambivalens til om lokal frihet eller nasjonale standarder – det vil si mer statlig styring – skal være rådende i fag- og yrkesopplæringen.

9.4 Kunnskapsløftet som "Marketing Concept"

Innledningsvis i dette kapitlet fokuserer vi på at Kunnskapsløftet er på reise – ikke bare inn i organisasjoner, men også inn i norske hjem. Vi har foreløpig ikke data som kan si noe om hvordan sluttbrukeren eller "kunden", det vil si elever og lærlinger som ønsker å ta en fag- og yrkesopplæring, opplever Kunnskapsløftet. Problemstillinger som utdanningskvalitet og læringsutbytte vil stå sentralt i våre neste tre rapporter. Det som kan slås fast er at Kunnskapsløftet er en oppskrift som også skal "selges" til elever og lærlinger (samt foresatte). Dette er en "kundegruppe" som vil ha den "kvalitet" de blir lovet. Satt inn i en enkel markedsteoretisk ramme kan følgende uttrykkes:

The simple premise of marketing is that to be successful, any organisation must understand its customers' requirements and satisfy them in a manner that gives the organisation an edge over its competitor. This involves offering the "right" mix of product, people, service, pricing, promotion and distribution channel. (Dibb et al 2001:1. Se også Framnes m.fl. 2006)).

Et sentralt spørsmål vi vil forfølge i denne sammenheng er om de mange ulike aktørene som er involvert i "salgsteamet" rundt Kunnskapsløftet kan holde det de lover til sine "kunder"? Vil den enkelte, som Kunnskapsløftet lover, få individuell tilrettelagt opplæring? Vil opplæringen være yrkesrettet? For eksempel, hvilken rolle spiller partene i arbeidslivet for at de som velger å ta en fag- og yrkesopplæring får sine ønsker oppfylt? Dette bringer oss over på neste drøftingspunkt.

9.5 Kunnskapsløftet og partene i arbeidslivet

Den norske (og nordiske) arbeids- og velferdsmodellen gikk i 1980- og 1990-åra gjennom en dyp krise (se Kap III). Den norske modellen står i 2008 fjellstøtt, men, tør vi hevde, ikke lenger med LO og NHO som de eneste sentrale maktelitene. Dette fordi alle hovedorganisasjonene i 1999 fikk tilgang til statens "forhandlingsbord" (Dølvik 2007).

Norsk økonomi og sysselsetting har, som vi presiserer i Kap. III, siden 1980-tallet gått gjennom store svingninger. Etter at IT- boblen sprakk på slutten av 1980-tallet, har det vært noen mindre økonomiske nedturer med Asia-krisen i 1998, og krisen i norske industrien i 2002-2004 (Dølvik 2007). Nå, når vi nærmer oss slutten av 2008, er en ny, og mye mer alvorlig global økonomisk krise på gang.

Som et resultat av økonomiske svingninger, og som vi har utledet i Kap. III, har det siden slutten på 80-tallet vært bred politisk enighet om viktigheten av kompetanse som konkurransefaktor i en stadig mer ”globalisert” verden (Hagen og Skule 2007; Teige 2006). I forskningslitteraturen, og da spesielt den utenlandske, har viktigheten (eller ikke) av samarbeid mellom staten og partene i arbeidslivet om utviklingen av en utdannings- og kompetansepolitikk fått mer og mer oppmerksomhet (Lang 2008; OECD 2008; Teige 2006).

Denne studien av den tidlige fasen av iverksettingen Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen, speiler på mange måter det norske fagopplæringssystemets nye dualitet hvor flere sentrale hovedorganisasjoner i norsk arbeidsliv nå spiller viktige roller i implementeringen.

Disse nye partnerskapskonstellasjonene er en gjennomgående dimensjon i implementeringen av Kunnskapsløftet. En korporativ modell av denne typen, der et offentlig tilrettelagt og styrt opplæringstilbud gjennomføres dels i offentlige institusjoner og dels i private bedrifter, byr selvsagt på en rekke klare fordeler, men samtidig også noen utfordringer. Disse styrker og utfordringer kommer også til syne i gjennomføringen av Kunnskapsløftet.

Det er et faktum at alle hovedorganisasjonene fikk økt makt og innflytelse i nasjonal politikkutforming fra og med 1999, men vi vet lite om hvordan denne makten gjenspeiler seg på de ulike nivåer, og hvilke roller og innflytelse ulike bransjeorganisasjoner og arbeidstakerorganisasjoner har på lokalt nivå i fag- og yrkesopplæringen. Dette er fokusområder vi kommer til å forfølge i det videre.

På generelt basis aner vi kanskje konturene av en aldri så liten maktkamp mellom de ulike hovedorganisasjonen på nasjonalt nivå. En informant uttrykker at det er flere hovedorganisasjoner som tideligere ikke har hatt så stor innflytelse på norsk utdanningspolitikk som nå prøver å befeste sin stilling både nasjonalt, regionalt og lokalt. Dette er igjen en problemstilling vi vil se nærmere på i det videre. Spesielt vil vi, når vi beveger oss mer inn på det lokale planet i det videre arbeidet, se nærmere på partnerskapskonstellasjoner og hvilken rolle partene i arbeidslivet spiller regionalt og lokalt i forhold til Kunnskapsløftet. For eksempel, i hvor stor grad spiller de ulike aktørene en rolle i utformingen av lokale læreplanmål?

I det følgende skal vi se litt nærmere på hovedfunnene fra de sentrale hovedkapitlene i rapporten.

9.6 Informasjonsspredning

For å forstå en reform som Kunnskapsløftet, er det nødvendig å forstå de prosesser som preger iverksettingen av reformen på alle nivå: fra Stortinget, ulike departement, Utdanningsdirektoratet, til skoleeier, skole, lærebedrift og elevene/lærlingene.

Det er del sentrale aktører som er involvert i Kunnskapsløftet sin reise inn i ulike nivåer og organisasjoner. I tillegg er ikke informasjonen enveis slik man kanskje antar, og informasjon kan, som vi ser, gå mellom ulike aktører og mange kanaler på reisen til sluttbrukeren av Kunnskapsløftet.

Sagt på en enkel måte, den formelle informasjonen om Kunnskapsløftet kan sies å ha gått gjennom to sentrale kanaler: den offentlige og den ”private”. Den offentlige kanalen som vi først og fremst tenker på går fra Stortinget, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, via SRY, faglige råd, til fylkeskommuner, kommuner, skoler, opplæringskontor, enkeltbedrifter og borgeren. Parallelt har informasjon gått den private ruten fra partene i arbeidslivet, gjennom bransjeorganisasjoner og arbeidstakerorganisasjoner til Y-nemndene (partene i arbeidslivet er representert), opplæringskontor, bedrifter og borgeren.

I vår analyse, og da holder vi oss strengt til våre to kanaler for kommunikasjon (den offentlige og den private), kan vi observere at nasjonale myndigheter kommuniserer og tar imot informasjon både gjennom den offentlige kanalen og den private. Den private kommunikasjonen skjer i stor

grad via SRY og de faglige rådene. Dette er åpenbart en styrke for staten da den, på denne måten kan ha innsikt i, og bedre styring, med hvilken kommunikasjon som går via den private kanalen. Via nettverket mellom partene (SRY/faglige råd) vil staten og de statlige føringene som ligger til Kunnskapsløftet kunne oppleves som ekstra troverdig når den kommer via bedriftenes egne organisasjoner. Eller sagt på en annen måte: via den private kanalen.

Vi kan konkludere med at informasjonen om Kunnskapsløftet i noe varierende grad har nådd de ulike informantene. Dette anser vi å være et naturlig funn tatt i betraktning alle de ulike aktørene som er involvert i prosessen med å spre informasjon om reformen. Såpass tidlig i implementeringsfasen er det derfor vanskelig å trekke noen bastante konklusjoner om kvaliteten på informasjonsspredningen om Kunnskapsløftet, men vi kan si følgende:

- Partene i arbeidslivet på nasjonalt nivå er alle aktive – og noen mer aktive enn andre - i informasjonsspredning av Kunnskapsløftet. Vi vil spesielt framheve KS og Norges Bilbransjeforbund som to aktører som ser ut til å jobbe veldig bevisst med informasjonsspredning på de ulike nivåer. NHO, som er en mye mer sammensatt og kompleks arbeidsgiverorganisasjon, jobber veldig bevisst med informasjonsspredning både via sitt nasjonale nettverk og regionalt. Ut fra våre funn kan det virke som om moderorganisasjonen LO ikke satser like bevisst på informasjonsspredning, og da spesielt på regionalt og lokalt nivå. (Fellesforbundet som har vært informant til denne rapporten har vi ikke så mange detaljer på i forhold til informasjonsarbeid med Kunnskapsløftet)
- Fylkene er gjennomgående tilfreds med informasjonsflyten fra nasjonalt, statlig nivå, men noen fylker savner en mer strategisk plan for informasjonsflyt, det vil si hvilken informasjon skal tilflyte hvem.
- På fylkesnivå opplever noen fagopplæringsledere at det er et ”skott” mellom fag- og yrkesopplæringen på den ene siden og ”skoledelen” av den videregående opplæringen på den andre. I det ligger det at de anser det som uheldig for Kunnskapsløftet at det ikke er felles holdninger og strategier i forhold til informasjonsspredning.
- Opplæringskontorene har vært sett på som nøkkelen til en vellykket informasjonsspredning om fagopplæring i bedrift. Ergo spiller de en nøkkelrolle i informasjonsarbeidet med Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen.
- Det er opprettet faglige fora/nettverk mellom den offentlige og den private kanalen for informasjonsspredning/deling av kunnskap. Slike partnerskap/fora oppfattes som svært verdifulle da de ofte går på tvers av både skolenivå og samtidig inkluderer næringslivets parter.
- Mange fylkeskommuner opplever store utfordringer med å nå ut med informasjon til lærebedrifter som ikke er tilknyttet opplæringsringer. Det vil si at for flere fylker ligger det utfordringer i forhold til informasjonsflyt til lærebedrifter som ikke er tilknyttet opplæringskontor.

I forhold til informasjonsspredning eller mangel på sådanne, reises følgende problemstillinger:

1. Er informasjonen som foreligger tilpasset de ulike brukergrupper av Kunnskapsløftet på en god måte?
2. Er det samsvar i budskapet som går ut i fra de ulike aktørene og interessentene?
3. Er informasjonen om videregående opplæring god nok i fylker som har såkalt tonivåadministrasjon?
4. Er det utviklet gode nok rutiner for informasjonsspredning til lærebedrifter som ikke er tilknyttet opplæringskontor?
5. Når det gjelder kommunikasjonen mellom fylkeskommuner og kommuner og vice versa – er denne god nok med tanke på overganger/informasjon om ulike opplæringstilbud mv.?

9.7 Forventninger til Kunnskapsløftet

Det er ikke tvil om at det er store forventninger til Kunnskapsløftet både nasjonalt og internasjonalt. I en fersk rapport fra OECD (OECD 2008 a) får Norge skryt for sitt fag- og yrkesopplæringsystem. Det er mange aktører som har klare forventninger til reformen, både positive eller negative: Politikere, forskere, partene i arbeidslivet, skoleeiere, NAV, media og, ikke minst, borgerne. Det er også forventninger til hvilken ideologisk retning Kunnskapsløftet skal få i fortsettelsen. Dette vil si: Tar den en markedsorientert retning der det vektlegges stor lokal frihet basert på næringslivet sitt behov, eller bør det vektlegges mer statlig styring?

Dersom vi ser på nærmere på rådende utdanningspolitiske trender i Europa, introduseres nå modellen RESAP (The Regional Economic and Social Advancement Partnership Model). Oversatt til norsk snakker vi om den "regional-økonomiske modellen basert på sosialt samarbeid og partnerskap" (OECD 2008:b s, 232). RESAP-modellen inneholder tre sentrale strategiske elementer:

1. *National competition strategies led by regional governance initiatives;*
2. *Economic and social advances pursued simultaneously;*
3. *Partnership to carry out these tasks (ibid)*

Kort kan en si at det nye OECD-paradigmets fremste oppgave er å utvikle partnerskapsbaserte klynger basert på *Regional Human Resource Development (RHDR)* hvis fremste oppgave blir å promotere utviklingen av en "knowledge workforce and vocational competency" i et livslangt læringsperspektiv (OECD 2008b:233).

I sum ser vi at OECD anbefaler regional utvikling der kompetanse og kompetanseutvikling i et livslangt læringsperspektiv, inklusive fagopplæring, skal og bør prioriteres (se også Lange 2008). Paradigmat som er presentert fra OECD er fullt i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner slik reformen framstår per dato. Ett spørsmål vi vil forfølge videre er om våre "case-fylker" (Sør-Trøndelag og Hordaland) har ett slikt regionalt perspektiv for øye når de nå legger grunnsteinene for Kunnskapsløftet.

I dette bildet er det også viktig å få fram de involverte aktørers forventninger til reformen. Disse forventningene vil være sentrale i aktørenes fortolkninger av reformen, noe som igjen vil være med på å forme reformens videre reise.

Våre funn, som i stor grad er preget av dobbelhet/friksjon, viser følgende når det gjelder forventninger til Kunnskapsløftet:

- Kunnskapsløftet blir av flere informanter sett på som atypisk ved at den gir rom for lokal frihet og stor fleksibilitet. Andre mener at reformen gir *for* stort spillerom.
- Slik vi tolker dette funnet, eksemplifiserer det dragkampen mellom høyre og venstresiden i norsk utdanningspolitikk, der venstresiden vil ha mer statlig styring og høyrekreftene mer lokal frihet og fleksibilitet.
- Kunnskapsløftet har i flere fylker ført til en sammensmeltning av todelte videregående administrasjoner på fylkesnivå, noe som er positivt og nødvendig for å få til en felles forståelse for opplæring i skole og bedrift.
- Det er store forventninger til de to nye fagene Utdanningsvalg og Prosjekt til fordypning, positive så vel som negative. Det er gjennomgående stor enighet blant alle våre informanter i at det økte læringstrykket på allmennfagene og på de fem grunnleggende ferdigheter er positivt. Dette fordi næringslivet etterspør mer og bredere kunnskap i basisfagene.

Skepsisen går først og fremst på at den nye opplæringsstrukturen i Kunnskapsløftet vil kunne gå utover spesialiseringen i yrkesfagene. Mer spesifikt betyr dette at det er en viss skepsis til at bedriftene vil kunne få avlevert lære kandidater som er lite rustet til å begynne i lære. Men her uttaler flere at de har forventninger til at Prosjekt til fordypning kan,

dersom det blir innrettet på en god måte, gi eleven/læringen en bedre teoretisk/praktisk plattform som gjør dem mer faglig egnet til å begynne i lære.

- Det uttrykkes også stor bekymring rundt Prosjekt til fordypning, at faget vil bety en formidabel utfordring for skolene om å få utplassert elever.
- Vurdering og dokumentasjon av opplæringsmål er et stort og hett tema der det gjennomgående uttrykkes stor uvisshet og frustrasjon rundt evaluerings- og dokumentasjonssystemet eller mangel på dette. Mange etterlyser nasjonale standarder. Signal fra blant annet Norges Bilbransjeforbund er at de har utviklet sitt eget system for dokumentasjon av opplæringen. Dette kan, slik mange ser det, føre til ”ville tilstander” som kan komme til å utvikle seg til en stor ”skog” av dokumentasjonsordninger.

Når det gjelder spørsmålet om hva som savnes i Kunnskapsløftet, kan vi oppsummere følgende funn:

- Det savnes klare retningslinjer om de ulike aktørers rolle i forhold til Kunnskapsløftet, og da spesielt hvilken rolle opplæringskontorene skal ha.
- Det savnes medvirkning fra lærebedrifter/opplæringskontor i utformingen av læreplaner på Vg1- og Vg2-nivå.
- Det savnes mer satsing på moderne utstyr i de videregående skolene.
- Mange opplever skjevfordelingen av kompetanseutviklingsmidler, med skolen som den som drar av gårde med de største ressursene.
- Flere argumenterer for at en må øke ressursene til lærebedriftene. Dette som kompensasjon for at Kunnskapsløftet pålegger dem flere arbeidsoppgaver.
- Flere opplæringskontor etterlyser mer og bedre etter- og videreutdanning av faglærere.

Gjennomgående etterlyser våre informanter en felles nasjonal mal eller standard for dokumentasjon gjennom hele utdanningsløpet. Flere informanter uttrykker også at det må sikres gode samarbeidsformer mellom fylker, bransjer, opplæringskontor og bedrifter i arbeidet med å utvikle og implementere de lokale, fagspesifikke delene av dokumentasjonssystemet.

Hovedkonklusjonen er at det er gjennomgående store forventninger, men også stor ambivalens, til Kunnskapsløftet, også fra partene i arbeidslivet. Men som det alltid vil være når nye ideer eller oppskrifter skal reise inn i organisasjoner (Røvik, 1998), finner vi til dels stor grad av skepsis. Ikke minst gjelder dette de aktørene som hadde forventet en ”ferdigspikret” reform som i detalj kan fortelle om veien til målet.

I sum reises følgende problemstillinger:

1. Hvem skal sørge for kvalitetssikring av opplæringen i bedrift slik at fagbrevet får en kvalitativ status som kan brukes hvor som helst?
2. Hvordan kan en på en fullgod måte utvikle og kvalitetssikre et evaluerings- og dokumentasjonssystem som kan følge eleven/lærlingen, ikke bare gjennom hele opplæringsløpet, men også senere i livet? (Dette er viktig for de som dropper inn og ut av systemet, samt for de som velger å begynne på opplæring mot Praksisbrev. Ikke minst vil en slik ordning være viktig for de som er registrert i NAV-systemet).
3. Hvordan sikre en evaluerings- og dokumentasjonsordning som kan ha verdi også utover Norges grenser?
4. På hvilken måte tenkes det regional/lokal utvikling ved innfasingen av Kunnskapsløftet i de ulike fylkene?

9.8 Kunnskapsløftet og samarbeidet mellom skole og næringsliv

Å få til et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv vil være kritisk for å få til en vellykket implementering av Kunnskapsløftet, og Kunnskapsløftet setter krav om slikt samarbeid (Utdanningsdirektoratet 2006). Dette gjelder ikke bare nivået videregående opplæring, men også

kommunene, som har hovedansvaret for grunnopplæringen, er pålagt å samarbeide med både den videregående skolen og arbeidslivet. Et slikt samarbeid kommer til uttrykk gjennom det nye faget Utdanningsvalg. For mange skoler i både kommunal og fylkeskommunal regi er dette ikke nye utfordringer, mens for andre vil det bety at de i mye større grad må på banen for å sikre at elevene får et kvalitativt godt opplæringstilbud. Dette betyr at det vil hvile et spesielt ansvar på både politisk og administrativ ledelse for å sette i gang tiltak. Rektorene på skolene regnes som nøkkelpersoner i slike prosesser (Møller 2007).

Ut fra våre funn kan vi konkludere med at omfanget av samarbeidet mellom skole og bedrift (kun data om samarbeid på videregående nivå) som følge av Kunnskapsløftet er til dels betydelig, med gode eksempler på konstruktive og fruktbare samarbeidsrutiner på lokalt nivå. Noen steder er samarbeidet etablert gjennom formaliserte partnerskapsavtaler samt fagnettverk. Det vi ikke kan si noe om på nåværende tidspunkt er kvaliteten på samarbeidet. Våre informanter peker imidlertid på en rekke faktorer som kan fremme og øke kvaliteten på samarbeidet mellom skole og bedrift. Dette er tråder vi vil forfølge i vårt videre evalueringsarbeid for så å komme tilbake med en mer systematisk beskrivelse og vurdering i senere evalueringsrapporter. Som et første innspill oppsummerer vi kort noen av forslagene fra våre informanter om hvordan man kan forbedre samarbeidet mellom skole og bedrift. Det hevdes at nettverksbygging er viktig for å:

- Få en god dialog med forskjellige skoler
- Bli enige om felles planer, samt koordinering av utplassering (Prosjekt til fordypning) i bedrift. Ser det som en stor fordel at representant fra fylket (fagopplæringen) deltar
- Utvikle treffpunkt der folk kan bli bedre kjent og forhåpentligvis gjøre kommunikasjonen bedre. Blant annet bidrar de faglige nettverkene som mange fylker har etablert til at de ulike parter lærer å kjenne og respektere hverandres roller i fagopplæringen
- Utvikle forståelse for læreplanarbeid og hvordan dette MÅ og SKAL tilpasses praktiske oppgaver i bedriftene
- Utvikle felles forståelse og praksis mellom lærere i ulike skoler/skoleslag.
- Utvikle og utarbeide felles standard mht. til vurdering
- Utvikle entreprenørskap og fagutviklingsprogram
- Få til utveksling av kompetanse mellom næringsliv og skole
- Bryte ned gamle forestillinger og holdninger
- Etablere større innsikt og respekt for hverandres roller i utdanningsløpet
- Utvikle felles forståelse av læreplaner og opplæringens innhold
- Forstå vurderings- og dokumentasjonsordningen

Det påpekes videre at rektorer må med i slike fora. Videre presiseres det at deltakere som representerer alle opplæringskontor/fag må være med i den grad dette er mulig.

Problemstillinger som reises i det videre arbeidet er:

1. Hvordan etableres gode toveis samarbeidsrelasjoner mellom skole og bedrift?
2. På hvilken måte utnyttes mulighetene som ligger i Prosjekt til fordypning og Utdanningsvalg som et samarbeidselement i Kunnskapsløftet?
3. Hvordan vil de nyetablerte fagnettverkene fungere og hvordan kan disse bidra til å styrke samarbeidet?
4. Er NAV (som vi anser for en viktig aktør i forhold til voksne i fagopplæringen) en naturlig samarbeidspartner i partnerskapsavtaler/ nettverk? I tilfelle ja, hvordan og på hvilke områder samarbeides det?

9.9 Kunnskapsløftet og opplæringskontorene sin rolle

Opplæringskontorene sin rolle med å implementere Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen framstår som helt sentral. Et mer interessant funn er at opplæringskontorene etterlyser mer statlige føringer for deres virksomhet. Dette reiser interessante problemstillinger. For det første, kan

opplæringskontorene sitt ønske om nasjonale retningslinjer tyde på at det er så stor usikkerhet knyttet til den lokale tilpassningen av Kunnskapsløftet at de har begynt å få ”kalde føtter” av slaget: ”Vi greier ikke å utføre en fullgod jobb uten gitte retningslinjer”? For det andre, har det offentlige gitt opplæringskontorene mer oppgaver enn de har kompetanse til å utføre på en fullgod måte?

At opplæringskontorene føler mange dilemmaer og utfordringer kan ”listen” som presenteres under si noe om. Vi ser at mange opplæringskontor har fått:

- Økt rolle i å bistå med utforming av læreplaner, oppfølging og veiledning
- Mer rapporteringsarbeid i forhold til fylkeskommunen – noe som ikke alle er like entusiastiske til
- En mer sentral og omfattende rolle med å drive informasjonsarbeid både i grunnskolen og videregående skole. Dette skyldes blant annet fagene Utdanningsvalg og Prosjekt til fordypning
- Økt ansvar for skoloring av instruktører i lærebedriftene
- Utvidet rolle med å legge til rette for individuell opplæring.

Andre og sentrale problemstillinger som reises, og som vi vil fokusere på i vårt videre arbeid er:

1. Hvem skal ha ansvaret med å kvalitetssikre jobben som opplæringskontorene utfører i forhold til utforming av læreplanarbeid, oppfølging av lærlinger, skoloring av instruktører med videre?
2. Hvem skal sørge for å formalisere rollen som opplæringskontora har? Og hvilken formal rolle vil de i tilfelle kunne få?
3. Hvem er ansvarlig for at det er tilstrekkelig med ressurser, økonomiske som vel som faglige, for at opplæringskontorene skal utføre sin viktige rolle i norsk fag- og yrkesopplæring?
4. Skjer det, slik Olsen 2008 hevder, en pedagogisering av norsk fag- og yrkesopplæring (jf. Kap III), og hvilke konsekvenser kan eventuelt en slik utvikling få på framtidens fag- og yrkesopplæring?
5. Videre, og også med referanse til Olsen (2008), skjer det en svekkelse av fagopplæringens tradisjonelle autonomi? Det vil si: Er norsk fagopplæring på vei til å bli et rent statlig regulert utdanningssystem?

9.10 Kunnskapsløftet og sentrale aktørers forventninger til effekter

Konklusjonen på denne problemstillingen er per dato enkel: Forventa effekter av en reform som Kunnskapsløftet vil ikke bli synlig før den dagen reformen har ”gått seg til”.

På spørsmål til våre informanter om forventa effekter til Kunnskapsløftet uttrykker mange at de forventer at Kunnskapsløftet skal føre til reduksjon i frafallet i videregående opplæring. Flere informanter peker på at faget Prosjekt til fordypning forventes å kunne redusere frafallet, samtidig som redusert spesialisering innenfor emnene og økt teoretisering forventes å øke frafallet og redusere motivasjonen til elevene/lærlingene. Mange informanter ser en klar sammenheng mellom frafall i det ordinære løpet og et senere behov for tilbud når disse elevene har blitt voksne.

Noen problemstillinger som reises under dette punktet er:

1. Hvilke langsiktige effekter har Kunnskapsløftet når det gjelder å begrense frafallet i fag- og yrkesopplæringen:
 - a. for elever i Vg1 og Vg2
 - b. for lærlinger i Vg3
 - c. for elever i Vg3 som ikke har fått læreplass
2. Hvilke endringer fører Kompetanseløftet til for tilbudene om kompetanseutvikling som gis til lærere og instruktører i fag- og yrkesopplæringen, og ses tilbudene til de to

- gruppene i sammenheng?
3. Hvilke effekter har Kunnskapsløftet for tilbud og innhold i fag- og yrkesopplæringen for voksne?
 4. Hvilke effekter har Kunnskapsløftet for tilbud og innhold i fag- og yrkesopplæringen for arbeidsledige som ikke har slik utdanning?⁴⁷

9.11 Avsluttende kommentarer

Konklusjonen vi kan trekke så langt er at Kunnskapsløftet ikke er en rett fram og ferdig utmeislet oppskrift/ide som uten videre kan tilkobles organisasjoner og brukere (Jf. Kap. IV). På sin reise møter Kunnskapsløftet mange utfordringer som kan føre til både ”frikobling” og ”frastøtning”. Det vil si at noen organisasjoner ikke vil sette i gang endringer som staten forventer (frastøtning), mens atter andre vil avvente og se om reformen blir vellykket eller ikke før de setter i gang tiltak (frikobling). For det andre observerer vi at det er stor ambivalens knyttet til Kunnskapsløftets ”frikobling” fra staten. Det vil si at noen opplever den økte lokale friheten og fleksibiliteten som utfordrende; selv opplæringskontorer signaliserer at de ønsker statlige retningslinjer for arbeidet som de har blitt ”pålagt” i forhold til innføringen av reformen. For det tredje kan vi slå fast at det råder stor usikkerhet på alle nivåer knyttet til hvilke dokumentasjonsordninger som skal gjelde for den videregående opplæringen. Det vil si at det stilles spørsmål om det skal være fritt fram for lokale dokumentasjonsversjoner eller om staten bør inn med mer styring. Vi ser også at opplæringskontorenes ”nye” rolle er uklar i forhold til Kunnskapsløftet. Videre kan vi konkludere at det vites lite om hovedorganisasjonenes og bransjeforeningers roller og innvirkning på Kunnskapsløftet. Sist, men ikke minst, noe som kommer mindre fram ikke bare i denne rapporten – men i bestillingen til denne evalueringen – er den viktige og sentrale rollen NAV ser ut til å ha og vil kunne få i forhold til de som dropper ut av videregående opplæring, de som står i fare for å droppe ut, voksne på attføringstiltak, arbeidsledige/voksne på arbeidsmarkedstiltak sett i relasjon til fag- og yrkesopplæringen.

Helt til slutt kan vi si at det er altfor tidlig å trekke noen konklusjon om Kunnskapsløftet er et løft også for fag- og yrkesopplæringen. Ett sentralt mål med Kunnskapsløftet er mellom annet å videreutvikle det norske fag- og yrkesopplæringssystemet for å få til bedre gjennomstrømming, økt læringsutbytte og som gir høy kompetanse tilpasset arbeidslivets behov, og som i sum skal danne grunnlaget for bedre fagarbeidere, bedre grunnlag for livslang læring, og økt yrkes- og samfunnsdeltagelse.

⁴⁷ Selv om det ikke ligger inne en bestilling fra Utdanningsdirektoratet om å fase inn NAV sin rolle i fag- og yrkesopplæringen, er dette et spor vi ønsker å forfølge. Ikke minst med bakgrunn i at det jobbes fra sentralt hold i NAV- systemet om å få til partnerskapsavtaler mellom opplæringsmyndighetene i hvert fylke. Videre forventes det en radikal økning i arbeidsledighetstallene fremover, noe som betyr at mange arbeidsledige vil kunne bli vurdert inn i blant annet ett fag- og yrkesopplæringsløp. Vi jobber for tiden med å få til et delprosjekt rettet mot NAV. Alternativt ønsker vi å få til ett mastergradsarbeid med fokus på denne problemstillingen.

Litteraturliste

- Amundsen, O. og Kongsvik, T. (2008): *Endringskynisme*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Andersen, S. S. and Eliassen, K. A. (2001)(eds) *Making Policy in Europe*. London: Sage Publication.
- Ashton, D. and Green, F. (1996) *Education, Training and the Global Economy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Bergesen, H. O. (2006) *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blair, T. (1996) *20 years on*. The 20th anniversary lecture given by the Rt Hon Tony Blair on December 16. Available at: <http://education.guardian.co.uk/print/0,,4277858-109002,00.html>
- Blom, I. og Sogner, S. (2005) (red.) *Med kjønnsperspektiv på norsk historie*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bowman, J. (2005) Employers and the Politics of Skill Formation in an Coordinated Market Economy: Collective Action and Class Conflict in Norway. *Politics & Society* 33.
- Brown, P.; Green, A. and Lauder, H. (2001)(eds) *High Skills: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- CEDEFOP (2007) *Zooming in on 2010. Reassessing vocational education and training*. Report written by Lipinska, P.; Schmid, E. and Tessaring, M. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Coates, D. (2000) *Models of Capitalism: Growth and Stagnation in the Modern Era*. Oxford: Polity Press.
- Coates, D. (2002)(eds) *Models of Capitalism: Debating Strengths and Weaknesses*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Connrfield, D. B. and McCammon, H. J. (2003) Revitalizing labor: Global perspectives and a research agenda. In, Connrfield, D. B. and McCammon, H. J. (eds)(2003) *Labor Revitalization: Global Perspectives and New Initiatives*. Nashville: Department of Sociology, Vanderbilt University.
- Crouch, D.; Finegold, D. and Sako, M. (1999) (eds) *Are Skills the answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*. Oxford: Oxford University Press.
- Dale, E. L. (1974) *Skolereformene og næringslivet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2007) Læringsplakatens prinsipper for opplæringen. I, Møller, J. og Sundli, L. (red.) *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Deichmann-Sørensen, T. (2007) *Mot en ny infrastruktur for læring og kontroll – Kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæringen*. Rapport fra evaluering av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i grunnopplæringen. AFI-rapport 3/2007.
- Dibb, S.; Simkin, L.; Pride, W. M. and Ferrel, O. C. (2001) *Marketing: Concepts and Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Dølvik, J. E. (2007) Innledning. I, Dølvik, J. E.; Fløtten, T. Hernes, G. og Hippe, J. M. (red) *Hamskifte. Den norske modellen i endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O. (1992) *Fagopplæring i arbeidslivet. Egenart, status og satsingsområder*. Østlandsforskning, rapport nr H4/92.
- Fevolden, T. og Lillejord, S.(2005) *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Finegold, D. and Soskice, D. (1988) The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 4 No. 3, Autumn 1988, pp 21-52.
- Framnes, R.; Pettersen, A. og Thjømmø, H. M. (2006) *Markedsføringsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freeman, R. B. (1997) Are Norway's Solidaristic and Welfare State Policies Viable in the Modern Global Economy? In, Dølvik, J. E. and Steen, A. H. (eds) *Making Solidarity Work? The Norwegian Labour Market Model in Transition*. Oslo: Scandinavian University Press.

- Frøseth, M. W.; Hovdhaugen, E.; Høst, H. og Vibe, N. (2008) Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet. Rapport 40/2008. Oslo: NIFUSTEP.
- Giddens, A. (2001)(eds) *The Global Third Way Debate*. Cambridge: Polity Press
- Grepperud, G. (2007) "Kunnskap skal styra rike og land..." *Livslang læring i høyere utdanning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hagen, A. m. fl. (2008) *Bruk av fagkompetanse i arbeidslivet*. Fafo-rapport 2008:29. Oslo: Fafo.
- Hagen, A. og Kaloudis, A. (2008) *Kompetansepolitikk for kunnskapsnasjonen – Oppsummeringsnotat fra en seminarrekke*. Fafo-notat 2008:14. Oslo: Fafo.
- Hagen, A. (2005). *Kvalitet i fag og yrkesopplæringen – kartlegging av kunnskapsstatus*. Fafo-notat 2005:31. Oslo: Fafo.
- Hagen, A. og Skule, S. (2007) Den norske modellen og utviklingen av kunnskapssamfunnet. I Dølvik, J. E.; Fløtten, T. Hernes, G. og Hippe, J. M. (red) *Hamskifte. Den norske modellen i endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halvorsen, T. og Olsen, O. J. (1992) (red.) *Det kvalifiserte samfunn?* Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Holm, T. og Tangstad, T. (2008) *Kunnskapsløftet og skolen som lærende organisasjon. En case-studie av hverdagslæring og ledelse ved Levanger videregående skole*. Masteravhandling: København: Copenhagen Business School/Danmark Pædagogiske Universitet.
- Husemann, R. and Heikkinen, A. (4004) (red.) *Governance and Marketisation in Vocational and Continuing Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Høst, H. m. fl. (1998) *Modernisering, fagopplæring, styring. Evaluering av Reform 94*. Bergen: Gruppe for flerfaglige arbeidslivsforsikring.
- Høst, H. og Michelsen, S. (1997) *Modernisering av fagopplæringens styringsinstitusjoner. Evaluering av Reform 94*. Bergen: Gruppe for flerfaglige arbeidslivsforsikring.
- Høst, H. (1997) *Konstruksjonen av omsorgsarbeideren – i spenningsfeltet mellom utdanningspolitikk, kommunalisering og interesseorganisering*. Bergen: Gruppe for flerfaglige arbeidslivsforsikring.
- Høst, H. (2008) *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk*. NIFUSTEP rapport 20/28.
- Inst.S. nr. 268* (2003-2004) Om kultur for læring. Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
- Jacobsen, D. I og Thorsvik, J. (2007) *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, G. E. (2006) *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, T. K. (1991). *Fagopplæring i arbeidslivet*. Fafo-rapport nr: 115. Oslo: Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon.
- Keep, E. and Mayhew, K. (2001) Globalisation, Models of Competitive Advantage And Skills. Paper presented at *IIRA 6th European Congress*. ESRC, Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance. University of Warwick: Oxford and Warwick Universities.
- Keep, E. and Payne, J. (2002) What can the UK learn from the Norwegian and Finnish experience of attempts at work re-organisation? *SKOPE Research Paper* No, 41 Spring 2002. ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance. University of Warwick: Oxford and Warwick Universities
- Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet. *Din lærling i dag – fagarbeider i morgen: fagopplæring i arbeidslivet etter Reform 94*. Oslo: Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet.
- Kokkersvold, E. og Mjelde, L. (1982) *Yrkesskolen som forsvant – Hvorfor? Hvorledes? Og med hvilke konsekvenser?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Korsnes, O. (1997) *Industri og samfunn. Framlegg til program for studiet av norsk arbeidsliv*. Doktoravhandling fra sosiologisk institutt. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kuczera, M. m. fl. (2008) *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Norway: OECD

- Kvalsund, R. Deivhman-Sørensen, T. og Aamodt, P O. (2003) (red.) *Videregående opplæring – ved en skillevegg. Forskning fra den nasjonale Reform 94*. Oslo: Pensumtjeneste A/S.
- Lindbekk, T. (2008) Skolepolitiske reformer 1960-1980. Hensikter og virkninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2008:2.
- LO (1995) *Handlingsplan for etter- og videreutdanning. Et nasjonalt løft for en kunnskapsmessig fordelingspolitikk*. Oslo: Aktietrykkeriet A.S.
- LO-NHO (1990) *Felles erklæring om fag- og yrkesopplæringen I skole og arbeidsliv fra Landsorganisasjonen i Norge og Næringslivets Hovedorganisasjon*. Oslo: LO/HKL/Ja. 29.10.1990
- McNamara, K. (2003) Globalization, Institutions and Convergence: Fiscal Adjustment in Europe. In Kahler, M. and Lake, D. A. (eds) *Governance in a Global Economy. Political Authority in Transition*. Princeton: Princeton University Press.
- Michelsen, S. og Høst, H. (1997) *Opplæringskontorene i det nye fagopplæringssystemet*. Særtrykk nr. 14 (1997), Bergen: Universitetet i Bergen
- Midtsundstad, T.(1994) *Yrke, utdanning og fagorganisering – Yrkesfaglig satsning i helse- og omsorgssektoren*. Fafo-rapport nr. 172. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Mjelde, L. (1975) *Yrkesskoleelever og lærlinger – proletarer i utdanningssamfunnet*. Halden: Yrkesskoleelevenes og lærlingenes interesseorganisasjon.
- Mjelde, L. (1999) *Om arbeid, utdanning og kjønn: Fra fabrikk og husstell til olje og omsorg*. Oslo: Arbeiderbevegelsens utredningssekretariat.
- Mjelde, L. (2002) *Yrkenes pedagogikk, fra arbeid til læring – fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur as.
- Mjelde, L. (2004) New Wine in old Bottles: Economic Restructuring and New Challenges in the Political Economy of Knowledge. *Sosiologisk Årbok*. 2004. Årgang 9, Del 1.
- Mjelde, L. (2008) Will the Twain Meet? The academic-vocational divide in vocational education in Norway. In, Aarkrog, V.& Helms, C. (eds) *Divergence and convergence in education and work*. Oxford: Peter Lang.
- Møller, J. (2007) Skolelederens betydning for elevers læringsresultater. I, Møller, J. og Sundli, L. (red.) *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Møller, J. og Sundli, L. (2007)(red.) *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- NHO (2008a) Horisont – Tidsskrift for økonomi og næringspolitikk. Nr.1/2008.
- NHO (2008b) *Mangler fokus på skole-arbeidsliv*. Uttalelse NHO. Tilgjengelig: <http://www.nho.no/kompetanse-og-utdanning/mangler-fokus-paa-skole-arbeidsliv-article20155-56.html>.
- Nordhaug, O. (2002a) *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. (2002b) *Strategisk personalledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordhaug, O. (2002c) *LMR. Ledelse av Menneskelige Ressurser. Måltrettet personal og kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU (1978:30) *Om Læringslov*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet 2. august.
- NOU (1986:23) *Livslang læring*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU (1991:4) *Veien videre til studie og yrkeskompetanse for alle*. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste – seksjon statens trykking.
- NOU (2008:18) *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning.
- OECD (1996/a) *Education and Training: Learning and Working in a Society in flux*. OECD documents, Head of Publications Service, OECD, 2, rue Andre' - Pascal, 75775 Paris CEDEX 16, France.
- OECD (1996/b) *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD, Press Division.
- OECD (2008a) *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training – Norway*. Official Report written by Malgorzata Kuczera, Giorgio Brunello, Simon Field and Nancy Hoffman. OECD: October 2008. Tilgjengelig på nettside: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/34/41506628.pdf>

- OECD (2008b) *More than Just Jobs: Workforce development in a skills-based economy*. Edited by Sylvian Guguère. OECD publishing.
- Olsen, O. J.(1990) *Fagopplæringa og nye kvalifikasjonsbehov. Utdanningspolitiske og yrkespedagogiske utfordringer i lys av endringane i det vest-tyske utdanningssystemet*. Bergen: Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning.
- Olsen, O- J. (2008) *Institusjonelle endringsprosesser i norsk fag- og yrkesutdanning. Fornyelse eller gradvis omdannelse?* Bergen: Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier.
- Olsen, O.J. m.fl (1998) *Fagopplæringen I omforming. Evaluering av Reform 94*. Bergen: Gruppe for flerfaglige arbeidslivsforsikring.
- Olstad, F. (1990) *Jern og metall 100 år*. (Bind I: 1891-1940). Oslo: Fellesforbundet, seksjon jern og metall/Tiden Norsk forlag.
- Payne, J. (2002) A Tale of Two Curriculums: putting the English and the Norwegian curriculum models to the test of the 'high-skills' vision. *Journal of Education and Work*, Vol. 15, No. 2, 2002
- Rugtvedt, L. (2008) *Åpningstale: Utfordringer i fagopplæringa*. Oppstartskonferanse for faglig råd. Lillestrøm: Kunnskapsdepartementet.
- Rundskriv F-13/04* (2004) *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ruskin, J.C. (1976) *Towards a national debate*. Speech by Prime Minister James Callaghan, at a foundation stone-laying ceremony at Ruskin College, Oxford, On October 18. Available at: <http://education.guardian.co.uk/print/0,,4277858-109002,00.html>
- Røvik, K. A. (1998) *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rådet for fagopplæring i arbeidslivet. (1992) *Fagopplæring i arbeidslivet*. Oslo.
- Sakslind, R. (1992) *Kvalifikasjonspolitik og strukturreformer. Nasjonale kontraster i teknisk utdanning og arbeidsliv*. Bergen: Universitetet i Bergen
- Sakslind, R. (1998)(red.) *Utdanningssystem og nasjonale moderniseringsprosjekter*. KULTs skriftserie nr. 103 Oslo: Norges forskningsråd
- Sejersted, F. (1978) Den vanskelige frihet 1814-1851. I Mykland K. (red) (1980) *Norges historie*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Sjøberg, S. (2007) Hva tester PISA? Kronikk *Dagbladet*, 17. desember
- Sjøberg, S. (2008) Norsk skole: styrt fra PISA i Paris? *Utdanning* nr. 4/2008, s. 50-53.
- Skule, S. og Grytli, T. (1997) *Teknologisk utvikling og samfunnsendring. Eksempler fra oljehistorien og bankhistorien*. Fafo-rapport nr: 217. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Sparrow, P. and Marchington, M. (1998) Introduction: is HRM in crisis? In, Sparrow, P. and Marchington, M. (1998)(eds) *Human Resource Management: The New Agenda*. London: Pearson Education Limited.
- SRY (Samarbeidsrådet for yrkesopplæringen) (2008) *Rapport Samarbeidsrådet For Yrkesopplæring (SRY) 2004-2008*.Oslo: SRY.
- St. meld nr. 43(1988-89) *Mer kunnskap til flere*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld.nr.16 (2006-2007)... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld.nr.31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- St.meld.nr.32 (1998-99) *Videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steen. H-M. (2008) *Verdal videregående skole sin "reise" mot å bli en mer lærende organisasjon: Hvor er vi? Og hvor står vi?* Masteroppgave. København: Danmarks Pedagogiske Universitet/Copenhagen Business School.
- Sølvberg, E. (2004) *Frå Hernes til Clemet – frå plan til marknad?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Teige (2007) *Økt globalisering sett i relasjon til norske utdanningspolitiske trender*. Ikkje publisert notat. Levanger: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Teige, B. K. (2005) *Profile of the Norwegian shipbuilding industry and tradition of industrial relations and training*. Not published note. Leeds: Leeds University Business School.

- Teige, B. K. (2006) *Development and Implementation of the Norwegian Competence Reform Program: Rhetoric and Reality*. PhD-thesis. Leeds: The University of Leeds, United Kingdom.
- Teige, B. K. (2008) *En reise gjennom norsk utdanningspolitisk historie: Hvor står livslang læring anno 2008?* Ikkje publisert notat. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Telhaug, A. O. (2006) *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenking fra år til år 1990-2005*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS
- The European Commission (EU) (1993) *White Paper on growth, competitiveness, and employment: The challenges and ways forward into the 21st century*. COM (93) 700 final. Brussels: 5. December.
- Tobiassen, A. E. og Døving, E. (2006) *Kompetanseutvikling i arbeidslivet: Forskning med implikasjoner for offentlig politikk*. Arbeidsmiljø og avtaleverk. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Tønnesen, L. K. B. (2004) *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøsse, S. (2003) *Voksenopplæring: Utvikling, rekruttering og deltaking. Utdanning 2003*. Oslo:SSB
- Ure, O. B. (2007) *Lifelong learning in Norway. A Deflating Policy Ballon or an Act of Picemeal Implementation?* Fafo-report 2007:30. Norway: Fafo
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005b) *Education in Norway*. Available at: <http://odin.dep.no/ufd/english/topics/education/014081-120036/dok-bn.html>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2005a) *En ledende kompetansenasjon? Behov og muligheter for en mer samordnet kompetansepolitikk*. Sluttrapport fra Mønsterbryterne. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005b) *En ledende kompetansesensasjon? Behov og muligheter for en mer samordnet kompetansepolitikk*. Sluttrapport fra Mønsterbryterne, et prosjekt i Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2006) *Nasjonale føringer for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2008a) *En lærende skole. Læring fra lærende virksomheter og utviklingsarbeid i norske bedrifter*. Artikkelstafett. Artikkel 4.
- Utdanningsdirektoratet. (2008b) *En lærende skole. Skrivning som reiskap for skoleutvikling*. Artikkel 1.
- Utdanningsdirektoratet. (2008c) *Mandat for faglig råd. Fastsatt 3. mars 2008, gjeldende fra 1. september 2008*.
- Utdanningsdirektoratets (2006) *Nasjonale føringer for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningskonferanse Trondheim (2008) *Kvalitet i opplæringen. Regionale konferanser 2008 i regi av KS, Utdanningsdepartementet og Utdanningsdirektoratet 28. oktober*.
- Wille, T. (1999) "Kringsatt av fiender". *Utdanningspolitikk i klemme mellom pedagogiske idealer og næringslivets interesser?* Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Aarkrog, V. & Helms, C. (2008)(eds) *Divergence and convergence in education and work*. Oxford: Peter Lang.
- Aasen, P. (2007) *Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst*. I Møller, L. og Sundli, L. (red) *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand S: HøyskoleForlaget.

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDER

MØTE/INTERVJU MED LO/NHO

SPØRSMÅLSGUIDE

Historisk perspektiv og Reform 94:

Hva for rolle har NHO/LO spilt i norsk fagopplæring sett i et historisk perspektiv?

Hva for rolle spilte LO/NHO i utformingen/implementeringen av Reform 94?

Hva for erfaringer har dere gjort dere i forhold til Reform 94?

Kunnskapsløftet?

Hva for rolle har dere spilt i utformingen av Kunnskapsløftet?

Hva forventninger har dere til Kunnskapsløftet?

Hva mener dere er de største endringene i Kunnskapsløftet sett i forhold til R94?

Er dere enige i behovet for slike endringer/ser dere behov for andre endringer?

Hvilke forventninger har dere til ulike aktørers rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet?

- a. Staten/sittende regjering
- b. Fylkeskommunene
- c. Opplæringsringer/-kontor
- d. Videregående skoler (Vgs)/ledelse/lærere
- e. Bedrifter
- f. Instruktører

Hva betraktere dere som den største utfordringen i gjennomføringen av Kunnskapsløftet for ulike aktører på ulike nivå?

- a. Staten/sittende regjering
- b. Fylkeskommunene
- c. Opplæringsringer/-kontor
- d. Vgs/ledelse/lærere
- e. Bedrifter
- f. Instruktører

Hvilke forventninger har dere til effekter av Kunnskapsløftet?

Hva er viktige forutsetninger for at Kunnskapsløftet skal gi positive effekter for fagopplæringssystemet?

Hvordan NHO/LO har forberedt seg på å implementere Kunnskapsløftet:

Hvordan ser dere på deres egen rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet?

Hvordan har dere forberedt dere selv/de ulike organisasjonene innad i systemet på Kunnskapsløftet?

Hvordan har dere jobbet i forhold til fylkesnivået og tillitsapparatet på lokalt plan?

Hvilken kunnskap har dere om ulike sider ved reformen?

I hvilken grad opplever dere at det er behov for skolering/kompetanseutvikling i sammenheng med innføringen/videreutvikling av reformen i forhold til egen organisasjon nasjonalt, regionalt, lokalt?

Spørsmål LO:

Vi ser en tendens at opplæringskontor/-ringer spiller en svært sentral rolle i fht fagopplæringen på lokalt nivå. Det vil si at arbeidsgiversiden/ulike bransjeforeninger er til dels svært aktive innen fagopplæringsystemet.

Hvordan skolerer dere tillitsapparatet i forhold til fagopplæring på arbeidsplass?

Hvilken rolle spiller det regionale/lokale tillitsapparatet i fht å rekruttere/skolere instruktører?

Hvordan samarbeider dere med
opplæringskontor/-ringer
videregående skoler/skoleledelsen/lærere
skoleeier (fylket) i fht KL?

Hva mener dere er den største utfordringen for fagbevegelsen i arbeidet med å implementere Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen?

Kan LO spille en annen rolle enn de gjør i dag i forhold til fag- og yrkesopplæringen?

Spørsmål NHO:

Undersøkelser viser at NHO og NHO sine bransjeforeninger spiller sentrale roller innen fag- og yrkesopplæringen på lokalt nivå.

Hvordan jobber dere internt for å skolere medlemmene på Kunnskapsløftet?

Hvordan jobber dere regionalt?

Hvordan jobber dere med rekruttering/skolering av instruktører i bedrift?

Hvordan samarbeider dere med opplæringskontor/-ringer; ?

Hvordan samarbeider dere med videregående skoler?

Hvordan samarbeider dere med skoleeier (fylket) i fht KL?

Hva mener dere er den største utfordringen for NHO-systemet i arbeidet med å implementere KL i fag- og yrkesopplæringen?

Kan NHO spille en annen rolle enn dere gjør i dag innen fag- og yrkesopplæringen?

NHO/LO:

Hvordan stiller dere dere til det nye rådssystemet innen fag- og yrkesopplæringen?

Det blir hevdet av forskermiljø i Bergen (Ole Johnny Olsen, 2008) at norsk fagopplæring er under sterkt press og at det er to hovedgrunner til dette:

- Det første omhandler forholdet mellom fagopplæringens særegne karakter og den motsetningsfylte modernisering. .. Det blir hevdet av nevnt forfatter at fagene gjøres til læreplankonstruksjoner formidlet mellom skriftliggjøring av innhold og opplæringsprosedyrer. ”...Disse utviklingstendensene truer med å oppheve fagene og fagopplæringen som kunnskapsinstitusjoner, og åpner for å gjøre bedriftsopplæringen til en pedagogisk metode innenfor skolens opplæringslogikk” (Olsen, 2008:9).
- Det andre problemet omhandler de styringsinstitusjonelle endringsprosesser og de opplæringspolitiske aktørenes situasjon og veivalg. Olsen hevder at en ...”hovedtendens vil være at fagopplæringen har gjennomgått en institusjonell utdifferensiering, ved en statlig overtakelse av opplæringens styring og regulering. Fagopplæringens tradisjonelle autonomi – dens bærebjelke – er betydelig svekket og norsk fagopplæring på vei til å bli et rent statlig regulert utdanningssystem” (ibid).

Er dere involvert i skoleringen av instruktører?

Hva for meninger har dere om forskningsinnsatsen på norsk fag- og yrkesopplæring?

Hva tror dere blir de største utfordringene for framtidens fag- og yrkesopplæringen?

SPØRSMÅLSGUIDE/UTGANGSPUNKT FOR SAMTALEN OM NORSK FAG- OG
YRKESOPPLÆRING (HERETTER FAGOPPLÆING)

I: Historisk perspektiv og Reform 94

Hva for rolle har KS spilt i norsk fagopplæring sett i et historisk perspektiv?

Hva for rolle spilte KS i utformingen/implementeringen av Reform 94?

Hva for erfaringer har KS gjort i forhold til Reform 94?

II: Kunnskapsløftet (KL)

Hva for rolle har KS spilt i utformingen av KL?

Hva forventninger har KS til KL?

Hvilke forventninger har KS til ulike aktørers rolle i implementeringen av KL:

- Staten/sittende regjering
- Fylkeskommunene
- Opplæringsringer/-kontor
- Videregående skoler (Vgs)/ledelse/lærere
- Bedrifter
- Instruktører

Hva mener KS er de største endringene i KL sett i forhold til R94?

Er KS enig i endringene som er gjort i KL sett i forhold til R94 – eventuelt hvorfor er dere enige/uenig?

Hva betraktere KS som den største utfordringen i gjennomføringen av KL for ulike aktører på ulike nivå?

- Staten/sittende regjering/byråkratiet/SRY (Samarbeidsrådet for yrkesutdanningen)
- Fylkeskommunene
- Opplæringsringer/-kontor
- Vgs/ledelse/lærere
- Bedrifter
- Instruktører

Hvilke effekter mener KS er de mest sentrale i KL?

Hvilke forventninger har KS til effekter av KL?

Hva mener KS er viktige forutsetninger for at KL skal gi positive effekter for norsk fagopplæring?

III: Hvordan KS har forberedt seg på å implementere KL

Hvordan ser KS på sin rolle i implementeringen av KL?

Hvordan har KS forberedt de ulike aktørene innad i KS på KL?

Hvordan har KS jobbet i forhold til medlemmene på regionalt/lokalt plan i fht å informere om/implementere KL i fag- og yrkesopplæringen?

Hvilken kunnskap har KS om ulike sider ved KL?

Hva mener KS er den største utfordringen i arbeidet med å implementere KL i fag- og yrkesopplæringen?

Hvordan har KS bygget opp egen organisasjon sentralt, regionalt og lokalt for å bidra med å implementere KL i fagopplæringen?

IV: Spørsmål NBF generelt

Det virker som om KS (jmf hjemmeside) spiller en sentral rolle innen fagopplæringen

Hvordan jobber dere internt for å skoleeigen organisasjon på KL?

Hvordan jobber dere regionalt/lokalt?

Hvordan jobber dere med rekruttering/skolering av daglige ledere av opplæringskontor?

Er dere involvert i skolering av instruktører? Dersom ja:

i. Hva for opplæringsstrategier har dere for instruktørene?

ii. Hvem utfører opplæringen?

iii. Pek på eventuelle styrker/svakheter med denne type opplæring?

Hvordan samarbeider dere med andre opplæringskontor/-ringer? – Er dere for eksempel med i tverrfaglige opplæringskontor?

Hvordan samarbeider dere med videregående skoler?

Hvordan samarbeider dere med skoleeier (fylket/kommuner) i fht KL?

Kan KS spille en annen rolle enn dere gjør i dag innen fagopplæringen?

Hvordan stiller KS seg til det nye rådssystemet innen fagopplæringen?

SRY (Samarbeidsrådet for fag- og yrkesopplæringen)

Faglige råd

Yrkesopplæringsnemndene sin nye rolle

Det blir hevda av forskermiljø i Bergen (Ole Johnny Olsen, 2008) at norsk fagopplæring er under sterkt press og at det er to hovedgrunner til dette:

- Det første omhandler forholdet mellom fagopplæringens særegne karakter og den motsetningsfylte modernisering. .. Det blir hevda av nevnt forfatter at fagene gjøres til læreplankonstruksjoner formidlet mellom skriftliggjøring av innhold og opplæringsprosedyrer... ”...*disse utviklingstendensene truer med å oppheve fagene og fagopplæringen som kunnskapsinstitusjoner, og åpner for å gjøre bedriftsopplæringen til en pedagogisk metode innenfor skolens opplæringslogikk*” (Olsen, 2008:9).
- Det andre problemet omhandler de styringsinstitusjonelle endringsprosesser og de opplæringspolitiske aktørenes situasjon og veivalg. Olsen hevder at en ...”...*hovedtendens vil være at fagopplæringen har gjennomgått en institusjonell utdifferensiering, ved en statlig overtakelse av opplæringens styring og regulering. Fagopplæringens tradisjonelle autonomi – dens bærebjelke – er betydelig svekket og norsk fagopplæring på vei til å bli et rent statlig regulert utdanningssystem*” (ibid).

Hva er KS sitt syn på utsagnene over?

Hva for meninger har KS om forskningsinnsatsen på norsk fag- og yrkesopplæring?

Hvordan oppfatter KS informasjonstilgangen om KL fra
utdanningspolitikere/Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet/fylkene mv.?

Hva tror dere blir de største utfordringene for framtidens fag- og yrkesopplæring?

SPØRSMÅLSGUIDE/UTGANGSPUNKT FOR SAMTALEN

Historisk perspektiv og Reform 94:

Hva for rolle har NBF spilt i norsk fagopplæring sett i et historisk perspektiv?

Hva for rolle spilte NBF i utformingen/implementeringen av Reform 94?

Hva for erfaringer har dere gjort dere i forhold til Reform 94?

Kunnskapsløftet: (KL):

Hva for rolle har NBF spilt i utformingen av KL?

Hva forventninger har NBF til KL?

Hvilke forventninger har NBF til ulike aktørers rolle i implementeringen av KL:

- Staten/sittende regjering
- Fylkeskommunene
- Opplæringsringer/-kontor
- Videregående skoler (Vgs)/ledelse/lærere
- Bedrifter
- Instruktører

Hva mener NBF er de største endringene i KL sett i forhold til R94?

Er NBF enig i endringene som er gjort – eventuelt hvorfor er dere enige/uenig?

Hva betraktere NBF som den største utfordringen i gjennomføringen av KL for ulike aktører på ulike nivå?

- Staten/sittende regjering/byråkratiet/SRY (Samarbeidsrådet for yrkesutdanningen)
- Fylkeskommunene
- Opplæringsringer/-kontor
- Vgs/ledelse/lærere
- Bedrifter
- Instruktører

Hvilke effekter mener dere er de mest sentrale i KL?

Hvilke forventninger har dere til effekter av KL?

Hva er viktige forutsetninger for at KL skal gi positive effekter for fagopplæringssystemet?

Hvordan NBF har forberedt seg på å implementere KL:

Hvordan ser dere på deres egen rolle i implementeringen av KL?

Hvordan har dere forberedt dere selv/de ulike aktørene innad i NBF på KL?

Hvordan har dere jobbet i forhold til bransjen på regionalt/lokalt plan i fht å informere om/implementere KL i fag- og yrkesopplæringen?

Hvilken kunnskap har dere om ulike sider ved KL?

Hva mener dere er den største utfordringen for NBF i arbeidet med å implementere KL i fag- og yrkesopplæringen?

Hvordan har dere bygget opp organisasjonen NBF sentralt, regionalt og lokalt for å bidra med å implementere KL?

Spørsmål NBF generelt:

Det virker som om NBF (jmf hjemmeside) spiller en sentrale rolle innen fag- og yrkesopplæringen

Hvordan jobber dere internt for å skoleeigen organisasjon på KL?

Hvordan jobber dere regionalt?

Hvordan jobber dere med rekruttering/skolering av daglige ledere opplæringskontor?

Er dere involvert i skolering av instruktører? Dersom ja:

Hva for opplæringsstrategier har dere for instruktørene?

Hvem utfører opplæringen?

Pek på eventuelle styrker/svakheter med denne type opplæring?

Hvordan samarbeider dere med andre opplæringskontor/-ringer? – Er dere for eksempel med i tverrfaglige opplæringskontor?

Hvordan samarbeider dere med videregående skoler?

Hvordan samarbeider dere med skoleeier (fylket/kommuner) i fht KL?

Kan NBF spille en annen rolle enn dere gjør i dag innen fag- og yrkesopplæringen?

Hvordan stiller NBF seg til det nye rådssystemet innen fag- og yrkesopplæringen?

SRY (Samarbeidsrådet for fag- og yrkesopplæringen)

Faglige råd

Yrkesopplæringsnemndene sin nye rolle

Det blir hevdet av forskermiljø i Bergen (Ole Johnny Olsen, 2008) at norsk fagopplæring er under sterkt press og at det er to hovedgrunner til dette:

- Det første omhandler forholdet mellom fagopplæringens særegne karakter og den motsetningsfylte modernisering. ... Det blir hevdet av nevnt forfatter at fagene gjøres til læreplankonstruksjoner formidlet mellom skriftliggjøring av innhold og opplæringsprosedyrer. *”...Disse utviklingstendensene truer med å oppheve fagene og fagopplæringen som kunnskapsinstitusjoner, og åpner for å gjøre bedriftsopplæringen til en pedagogisk metode innenfor skolens opplæringslogikk”* (Olsen, 2008:9).
- Det andre problemet omhandler de styringsinstitusjonelle endringsprosesser og de opplæringspolitiske aktørenes situasjon og veivalg. Olsen hevder at en *”hovedtendens vil være at fagopplæringen har gjennomgått en institusjonell utdifferensiering, ved en statlig overtakelse av opplæringens styring og regulering. Fagopplæringens tradisjonelle autonomi – dens bærebjelke – er betydelig svekket og norsk fagopplæring på vei til å bli et rent statlig regulert utdanningssystem”* (ibid).

Hva er NBF sitt syn på utsagnene over?

Hva for meninger har dere om forskningsinnsatsen på norsk fag- og yrkesopplæring?

Hvordan oppfatter dere informasjonstilgangen om KL fra
utdanningspolitikere/Kunnskapsdepartementet /Utdanningsdirektoratet mv.?

Hva tror dere blir de største utfordringene for framtidens fag- og yrkesopplæring?

Intervjuguide, Fylkeskommunen

Forventninger til Kunnskapsløftet for fag- og yrkesopplæringa og kvalitet i opplæringa

- **Organisering av fag- og yrkesopplæringen i fylkeskommunen.** /samspillet mellom skole- og bedriftsopplæringen. (delt i FK – delt i praksis?)

Kunnskap om KL

- Har FK selv god nok kunnskap om hva KL er ment å innebære for FO? Vurder Udir/ deps informasjon til fylkene (form og innhold)
- God kjennskap til Kunnskapsløftet hos ulike aktører i skoler/ lærebedrifter/ OK / prøvenemnder mv? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- FKs infotiltak overfor systemet. Til hvem? Tilstrekkelig informasjon? Tilbakemeldinger

Status før KL

- Kjennetegn ved utviklingen av fagopplæringssystemet siden Reform94?
- Hva er styrkene og hva er svakhetene ved systemet i dag?
- Er fagarbeiderkompetansen/ sluttresultatet god nok?
- Største utfordringer en står overfor?

Forventninger til Kunnskapsløftet

- **Hva er det nye med Kunnskapsløftet?** (sjekkliste:)
 - *Færre og bredere utdanningsprogrammer*
 - *Nye læreplaner / tildeling*
 - *Større vekt på lokalt læreplanarbeid*
 - *Nytt fag: Programfag til valg (ungdomsskolen)*
 - *Nytt fag: Prosjekt til fordypning*
 - *Større vekt på grunnleggende ferdigheter (lese, skrive etc).*
 - *Økt vekt på undervisvurdering*
- **Hva forventer dere at KL vil føre til av endringer i FO - systemet? I hvilken grad forventes følgende eller andre endringer:**
 - Nye krav til yrkesfaglæreres/ instruktørers kompetanse?
 - Endringer i organisering av opplæringen
 - Endringer i lærernes, instruktørenes og skoleledernes praksis?
 - Endringer i vurderingsformer?
 - Endringer i prøveformer?
 - Endringer i måten skoler og lærebedrifter (sam)arbeider på?
 - Økt gjennomstrømning i vgo? Redusert frafall?
 - Økning i tilgangen på læreplasser? Dimensjonering
 - Endringer når det gjelder elevenes og lærlingenes læringsutbytte, gjennomføring og formell kompetanseopptilnåelse?
 - Konsekvenser for *lærekandidater*?
 - En styrking av opplæringen for *voksne* lærlinger
 - Bedre ivaretagelse av minoritetsspråklige elevers/ lærlingers behov?

- **Hvilke endringer og hvorfor?**
- **I hvilken grad, og eventuelt hvordan, forventer du/dere at KL vil bidra til å styrke kvaliteten på fag- og yrkesopplæringen i skoler og lærebedrifter? Vil fagarbeiderkompetansen/ sluttresultatet bli bedre som følge av KL? Hva gir kvalitet?**
- **Hvilke endringer ønsker man/ er det behov for? I hvilken grad ”treffer” KL mål ift de sentrale utfordringene i feltet?**
- **I hvilken grad involveres aktuelle aktører (FK, skolesektor, arbeidsliv mv) på en tilfredsstillende måte i arbeidet med KL?**

Samspill KL og andre utviklingstrekk/ satsninger

- Endringene i **Opplæringsloven**; ses mer eller mindre som et ledd i reformen? Hva er de konkrete endringene her og hvilke konsekvenser ser du for deg at de får for FO?
- Andre utviklingstrekk eller offentlige tiltak/satsninger/ lovverk/ forskrifter som vil innvirke på FO i reformperioden? Kopling til KL?

Samspeillet mellom skole- og bedriftsopplæringen.

- **Kjennetegn ved dette samarbeidet i dag? Hva er utfordringene?** (arbeids-/ansvarsdeling, arbeidsformer, vurderingsformer, møteplasser/ dialog mv)
 - Får elevene gjennom sin skolegang de nødvendige kunnskaper/ferdigheter for å begynne som lærling i bedrift?
 - Er skolens utstyr i dag tilstrekkelig for å gi elevene en god opplæring i det de trenger når de begynner som lærling i bedrift?
- **Hvordan kan skole & bedrift styrke hverandre?**
- **På hvilke områder vil/ kan KL bidra til å styrke dette samarbeidet?**

OPPLÆRINGSKONTORENE

Oversikter over OK i fylket? (epost)Adresselister mv. Oversikt over opplæringsringer. (fordelt etter programområder og off/ privat)

- **Hva bidrar OK med i FO? (ref lista) Hva er deres viktigste bidrag?**
 - Som bindeledd mellom offentlige myndigheter og lærebedrifter
 - Bistå ved formidling av lærlinger
 - Opprette lærekontrakter
 - Kvalitetssikre opplæringen ift læreplaner
 - Omplassere og/eller rotere lærlinger
 - Bidra til faglig utvikling av opplæringen i bedrifter
 - Organisere teorikurs for lærlinger som trenger teori utover VKI/ vg2
 - Melde L opp til fagprøve; sørge for egnet prøvearbeid i samarbeid med bedriftene
 - Skaffe oversikt over tilgjengelige læreplaner og gi signaler til FK / Yon som grunnlag for tilbudsstruktur i vgo.
 - Bistå skolene ved utplassering av elever i bedrift
 - Drive rekrutteringsarbeid for bedriftene
- **Hva gjør de bra? Hva kan / burde de gjøre bedre?**
- **OKs faktiske rolle kontra ønsket rolle sett fra FK. Bransjevariasjoner?**

- **Kjennetegn ved samspillet mellom OK – FK:** Jevnlig dialog/ møteplasser? Arbeidsdeling? Ulike interesser eller avlastning? Hva fungerer / fungerer ikke? Hva bør endres?
- **Om og hvordan de bidrar til kvalitetsutvikling i fag- og yrkesopplæringen**
- **Hvilken rolle og betydning vil/ kan OKene ha i arbeidet med reformen?**
- **I hvilken grad, om noen, vil OKenes rolle/ funksjon påvirkes av KL?**
- **Arbeidsgiverforankret – et problem?** Evt hvorfor og hvordan?
- **Ny opplæringslov – nye krav til OK?**

VOKSNE

<p>1. (INTRO: Voksne skal etter loven primært ha tilbud som er tilrettelagt for voksne, og opplæringen skal tilpasses både den voksnes kompetanse og livssituasjon.)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Hvordan tilrettelegger FK FY for voksne? <p>Har FK tilbud om fag- og yrkesopplæring som er tilrettelagt for voksne? Hvis ja, på hvilken måte?</p>
<p>2. (INTRO: Tilrettelegging innebærer blant annet også voksnes muligheter for realkompetansevurdering.)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Er realkompetansevurdering for voksne en omfattende praksis i deres fylke? Hvordan praktiseres dette?
<p>3. Har de voksne tilgang til en egen yrkes- eller karriereveiledning?</p>
<p>4. INTRO: I evalueringen av Kunnskapsløftet fokuseres det på betingelsene for å lykkes med målsettingen om å skape et fagopplæringsystem som (i) gir økt læringsutbytte og (ii) høy kompetanse tilpasset arbeidslivets behov også blant voksne.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Hvilke betingelser mener dere må være til stede for å oppnå økt læringsutbytte og høy kompetanse blant voksne i FO-systemet?
<p>5. INTRO: I forhold til voksne, vil det være av særlig interesse å se hvordan reformen legger til rette for større fleksibilitet i forhold til normalmodellen for fag- og yrkesopplæringen.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Hvordan mener du at KL kan legge til rette for større fleksibilitet i forhold til normalmodellen for fag- og yrkesopplæringen?
<ul style="list-style-type: none">▪ Hvilke forventninger har dere i forhold til KL og de voksne?

Spør om:

Hvor mange voksne i fylke som deltar i ordinære fag- og yrkesopplæring?

Hvor mange voksne som deltar i særskilte undervisningsopplegg?

Hvor mange voksne som er blitt tatt inn og fått tilrettelegging med bakgrunn i realkompetansevurdering?

Dersom de har oversikter, vil vi gjerne ha dem. Hvis ikke, **hvem** kan ha slike oversikter?