

SINTEF A11803 – Åpen

# RAPPORT



## Kunnskapsløftet på reise II: Andre delrapport fra evalueringsprosjektet Kunnskapsløftet – et løft også for fag- og yrkesopplæringen?

Berit Kvalsvik Teige, Håkon Finne, Christin Tønseth,  
Ragnhild Lian Solbak, Trond Buland

**SINTEF Teknologi og samfunn**

Innovasjon og virksomhetsutvikling

Juni 2009

[www.sintef.no](http://www.sintef.no)



**SINTEF Teknologi og samfunn**  
Innovasjon og virksomhetsutvikling

Postadresse: 7465 Trondheim  
Besøksadresse:  
S P Andersens veg 5  
7031 Trondheim

Telefon: 73 59 03 00  
Telefaks: 73 59 12 99

Foretaksregisteret: NO 948 007 029 MVA

# SINTEF RAPPORT

TITTEL

**Kunnskapsløftet på reise II:  
Andre delrapport fra evalueringsprosjektet  
Kunnskapsløftet – et løft også for  
fag- og yrkesopplæringen?**

FORFATTER(E)

Berit Kvalsvik Teige, Håkon Finne, Christin Tønseth,  
Ragnhild Lian Solbak, Trond Buland

OPPDRAGSGIVER(E)

Utdanningsdirektoratet

RAPPORTNR. SINTEF A11803	GRADERING Åpen	OPPDRAGSGIVERS REF. Annette Qvam	
GRADER. DENNE SIDE Åpen	ISBN 978-82-14-04819-3	PROSJEKTNR. 500138	ANTALL SIDER OG BILAG x + 133 + A17
ELEKTRONISK ARKIVKODE sintef_a11803.doc	PROSJEKTLEDER (NAVN, SIGN.) Berit Kvalsvik Teige <i>B.K. Teige</i>	VERIFISERT AV (NAVN, SIGN.) Håkon Finne <i>Håkon Finne</i>	
ARKIVKODE	DATO 2009-06-16	GODKJENT AV (NAVN, STILLING, SIGN.) Thomas Dahl, forskningssjef <i>Thomas Dahl</i>	

## SAMMENDRAG

Dette er delrapport II i evalueringen av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen med problemstillingen Kunnskapsløftet – et løft også for fag- og yrkesopplæringen?

Denne rapporten er delt opp i tre hoveddeler der hver fremstår som selvstendig. Del I har vi gitt tittelen Jakten på en oppskrift for Kunnskapsløftet. Her prøver vi å tegne et realistisk bilde av hva som er kjernen i Kunnskapsløfte i forhold til fag- og yrkesopplæringen. Videre ser vi på hvordan statlige utdanningsmyndigheter under ledelse av statsrådene Giske, Clemet, Djupedal og Solhjell på hvert sitt vis har lagt grunnsteiner til en reform som la ut på reise høsten 2006.

Da staten høsten 2006 sendte fra seg Kunnskapsløftet som samfunnsoppdrag til fylkene for videre bearbeidelse og implementering, var det et relativt uryddig oppdrag meso-nivået fikk seg forelagt på fag- og yrkesopplæringsiden. I del II av rapporten ser vi derfor nærmere på hvilken rolle fylkene og andre tilretteleggere på dette nivået har hatt i tolkingen av statens oppdrag og utdanningspolitiske idé, og hvordan de har omformet Kunnskapsløftet slik at den kan fases inn i den videregående opplæringen i skole og bedrift på en best mulig måte.

I rapportens del III følger vi Kunnskapsløftet inn i den virkelige opplæringshverdagen, som i denne rapporten er representert av læringer, instruktører, og opplæringskontor i privat og offentlig sektor (vi kommer tilbake til skolen i neste rapportering). Detaljert ser vi på om Kunnskapsløftets grunnleggende tanker og idéer materialiserer seg i den praktiske opplæringshverdagen.

Avslutningsvis trekker vi konklusjoner på tvers av hele rapporten.

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

## SAMMENDRAG

### Forhistorien

Dette er delrapport II av i alt fire rapporter fra evalueringen av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen som skal leveres av SINTEF<sup>1</sup>. Delrapport I (Havn m. fl. 2009) presenterte resultatene fra en forventningsstudie basert på et omfattende datamateriale fra sentrale hovedorganisasjoner samt fagopplæringsledere og ledere for opplæringskontor i de fleste av landets fylker. Konklusjonene vi trakk i første delrapport var at det ikke var store forventninger om at Kunnskapsløftet nødvendigvis ville komme til å bety store forandringer for fag- og yrkesopplæringen. Vi konkluderte også at Kunnskapsløftet ikke er en "rett frem" og ferdig utmeislet oppskrift/idé som uten videre kan tilkobles organisasjoner og brukere. På sin reise møter Kunnskapsløftet mange utfordringer som kan føre til både "frikobling" og "frastøting". Det vil si at noen organisasjoner ikke vil sette i gang endringer som staten forventer (frastøting), mens andre vil avvente og se om reformen blir vellykket eller ikke før de setter i gang tiltak (frikobling). Vi observerte også at det var stor ambivalens knyttet til Kunnskapsløftets "fristilling" fra staten. Det vil si at noen opplevde den økte lokale friheten og fleksibiliteten som utfordrende; selv opplæringskontorene signaliserte ønske om flere statlige retningslinjer. Videre konkluderte vi at det rådde stor usikkerhet på alle nivåer knyttet til hvilke dokumentasjonsordninger som var gjeldende for den videregående opplæringen i bedrift. Mange stilte spørsmålet om det skulle være fritt frem for lokale dokumentasjonsversjoner eller om staten burde inn med mer styring. Vi så også at opplæringskontorenes "nye rolle", som blant annet tolkere av læreplanverket, var uklar i forhold til Kunnskapsløftet. Videre konkluderte vi at det var liten kunnskap om hovedorganisasjonenes og bransjeforeningenes roller og innvirkning på Kunnskapsløftet. Sist, men ikke minst, antydte vi at NAV kanskje hadde en mer sentral og innevevet rolle i den videregående fag- og yrkesopplæringen enn mange hadde tenkt i utgangspunktet.

### Hovedutfordring

En av de store utfordringene i arbeidet med delrapport II har vært å gi et best mulig bilde av Kunnskapsløftets kjerne i forhold til fag- og yrkesopplæringen, og hvordan statlige utdanningsmyndigheter egentlig tenkte den skulle materialiseres og implementeres i opplæringshverdagen. Da staten sendte fra seg Kunnskapsløftet som *samfunnsoppdrag* til fylkene i 2006 for videre konkretisering og implementering, var det et relativt utydelig oppdrag fylkene hadde å forholde seg til på fag- og yrkesopplæringsiden – og da snakker vi et samfunnsoppdrag som skulle inkludere både unge og voksne borgere. For å danne oss et bilde av denne sammensatte virkeligheten har det vært viktig å samle mest mulig informasjon om hva som foregår i opplæringshverdagen i fag- og yrkesopplæringen. Hvilken rolle spiller fylkene og andre tilretteleggere på mesonivå? Hvordan har fylkene tolket sitt samfunnsoppdrag i forhold til unge og voksne med rett til fag- og yrkesopplæring? Hvordan har tilsynet med fag- og yrkesopplæring blitt tilpasset? Hvordan har statens nye signaler om at fylkene må reorganisere seg for å tilpasse seg den doble rollen som implementator og skoleeier, vært mottatt ute i fylkene? Videre, hva skjer på opplæringsarenaen bedrift?<sup>2</sup> Kommer statens ønsker, signaler og intensjoner – at Kunnskapsløftet skal resultere i bed-

<sup>1</sup> SINTEF Teknologi og samfunn, avdeling for Innovasjon og virksomhetsutvikling, gruppe for Læringsliv.

<sup>2</sup> På grunn av kompleksiteten i evalueringsoppdraget om Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen som skal innbefatte blant annet den aktiviteten som foregår i skole og i bedrift har vi, for å få et bredest mulig bilde, funnet det mest hensiktsmessig å fokusere på skolens rolle i neste rapportering (som skal omhandle ulike opplæringsveier i fag- og yrkesopplæringen).

re gjennomstrømning og bedre kvalitet i opplæringen – ut til dette nivået? Lytter næringslivet i det hele tatt til hva staten sier og ønsker? Eller ser vi konturene av det som staten bestreber seg på – at Kunnskapsløftet skal føre til en større sammensmelting av to ulike opplæringskulturer som tradisjonelt har hatt tette skott seg i mellom?

Dette er noen av mange spørsmål vi belyser i denne rapporten.

Vel så interessant som data om faktiske forhold er de involverte aktørenes subjektive vurderinger av prosessene rundt iverksettingen av Kunnskapsløftet på ulike nivåer. Det vi har bestrebet oss på i denne rapporten, er å analysere hvordan Kunnskapsløftet har materialisert seg fra reformen ble sendt ut fra departementet i 2006 og inn i opplæringshverdagen i bedriftene. De sentrale historiene som vi formidler i rapportens tre hoveddeler er basert på våre informanternes subjektive fremstillinger. Dette innebærer noen svakheter, men disse oppheves langt på vei gjennom at vi har intervjuet et bredt utvalg av informanter på både makro-, meso- og mikronivået. Vi har også basert vår studie på tidligere forskning, dokumentanalyser, funn fra den første delrapporten samt data fra den første breddeundersøkelsen gjennomført av Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Høgskolen i Hedmark (Allerup m. fl. 2009).

Alle intervjuene, både i casestudiene og ellers, har vært kvalitative og semistrukturerte intervjuer der vi har lagt vekt på å la informantens stemmer komme frem. Hovedpoenget har vært å la informantene få fortelle sin historie, innenfor de rammer intervjuguide og intervjuere setter. Data fra slike intervjuer har ikke til hensikt å kvantifisere fenomener. Dataene formidler en meningsammenheng som vi ønsker skal gi oppdragsgiver, forskere og andre lesergrupper forståelse av de sosiale og strukturelle fenomener som utforskes. Intervjuene har hatt som formål å fremskaffe en fyldig og omfattende informasjon om hvordan aktører på ulike nivåer har oppfattet og forstått sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser med Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen sett fra eget ståsted. Våre intervjudata representerer meningskategorier, og ikke eksakte, tallfestede inndelinger. Det er dataenes meningsinnhold, ikke utbredelsen av tendenser, som er sentralt i presentasjonen.

Mer detaljert har vi gjort følgende i denne rapporten:

## **Del I – om Kunnskapsløftet på statlig nivå**

I del I ser vi på hvordan fire statsråder og tre regjeringer har vært med på å sette sine respektive ”bumerker” på Kunnskapsløftet; en reform som i stor grad er en begrunnet idé om utformingen av videregående opplæring i en moderne kunnskapsøkonomi. Hensikten med del I i rapporten er å vise hvordan Kunnskapsløftets opplæringspolitiske diskurs reflekterer en relativt ny forståelse av opplæringens funksjon i samfunnet – og da særlig i et samfunnsøkonomisk perspektiv. I del I konkluderer vi blant annet med at Kunnskapsløftet som opplæringspolitisk idé i realiteten ikke skiller seg mye fra sin forgjenger, Reform 94 (R94). Det vi slutter, er at Kunnskapsløftet på noen områder er tydeligere begrunnet, og da spesielt i forhold til fag- og yrkesopplæringen, enn R94 var. Det mest synlige uttrykket for hva Kunnskapsløftet egentlig er som reform, er Læringsplakattens elleve punkter. I disse punktene ligger det en implisitt antakelse om at det ikke nødvendigvis er behov for å tenke spesielle og særegne tiltak for fag- og yrkesopplæringen kontra det som tradisjonelt tenkes i forhold til skolen. Det vil si at Kunnskapsløftets basisplattform ikke skiller mellom det som kan omtales som statsråd Clemets intensjoner om mer vekt på ”åndens lære” versus ”håndens lære”. Det vi også ser i del I er at da staten i 2006 sendte Kunnskapsløftet inn i fylkeskommunene for videre konkretisering og implementering, var staten relativt uklar i sine anbefalinger om hva som burde settes i gang av tiltak og opplæringsstrategier for å nå blant annet målsettingen om bedre gjennomstrømning og bedre kvalitet i fag- og yrkesopplæringen på de to læ-

ringsarenaene skole og bedrift. Det staten derimot var klar på, var at det lokale initiativ skulle settes i høysetet. Dette betydde at både videregående skoler og opplæringsbedrifter skulle få stor frihet i tolking av læreplaner og tilrettelegging av opplæringen, og at denne i så stor grad det var ønske om og behov for, kunne tilpasses både elevenes/lærlingenes, skolenes og det lokale næringslivets behov.

## Del II – om Kunnskapsløftet på fylkesnivå

I del II har vi sett på hvordan fylkene har tolket statens oppdrag og utdanningspolitiske idé og omformet reformen slik at den kan tilpasses både de videregående skolene og lærebedriftene. I denne konteksten ser vi at direktivene fra departement og direktorat ikke er så tydelige som fylkene var vant til under innføringen av R94. På dette mesonivået har vi etter hvert dannet oss et skarpe bilde av hvordan fylkene og deres samarbeidspartnere har omformet Kunnskapsløftet til nye løsninger og til dels med omfortolket innhold. I dette landskapet ser vi hvordan særlig fylkeskommunenes administrasjon tilstreber en rasjonell tilrettelegging som er i tråd med moderne offentlige organisasjoners *New Public Management*-tenkning. Vi ser hvordan byråkratiets aktører utformer sine nye roller (med betydelige nye, om enn underspesifiserte oppgaver) – akkurat slik staten hadde lagt inn ønsker om. Det som slår oss sterkest, er hvordan gamle forutsetninger om styring gjennom direkte linjer fra Stortinget til den enkelte opplæringsaktør er svekket. Dette skjer dels fordi mange beslutninger i forhold til Kunnskapsløftet legges langt ned i kommandokjeden, og dels fordi det er mange selvstendige aktører som samvirker i nettverk og partnerskap for å legge til rette for den videregående opplæringen, særlig når det gjelder opplæring i bedrift. Styring gjennom *governance* i stedet for *government* er tydelig og fremtredende på dette nivået. Vi ser tydelig hvordan Kunnskapsløftet kontekstualiseres som struktur for opplæringen – og da spesielt innover mot læringsarenaen videregående skole.

I del II konkluderer vi også med at det er noen uløste spørsmål og oppgaver om hvordan kvaliteten på den videregående opplæringen i både skole og bedrift kan sikres ut fra omforente og stabile standarder, ettersom det lokale frislippet kan resultere i en kvalitetsheving (eller kvalitetssenkning) av den videregående opplæringen og utvikling av ulike standarder regionalt. Videre ser vi at fylkeskommunene er i klemme mellom statens ønsker og næringslivets behov for kompetanse. I dette ligger det at fylkene i realiteten har lite handlingsrom overfor opplæringen som foregår i bedrift. Rollen er servicebasert og består i at de kan avlevere lærlingkandidater, legge til rette frivillige instruktørkurs, gi opplæring til prøve- og klagenemnder, samt bistå lærebedrifter med råd og veiledning. Fylkene er også i klemme mellom statens ønsker og lov- og regelverk når det gjelder retten til videregående opplæring. Opplæring i bedrift er en til dels eksklusiv opplæringsarena der ikke alle slipper inn. Fylkeskommunene er pålagt av staten å gi et opplæringstilbud til alle med rett til det. Det vil si at i de tilfeller der lærebedriftene avviser en søker til bedriftsopplæring, må fylkene legge til rette slik opplæring i egne skoler dersom søkeren ønsker dette. Resultatene av fagopplæring i skole (Vg3) er nedslående, og selv fylkene signaliserer at dette er en opplæring som i de fleste tilfeller ikke fører kandidaten frem til fag- eller svennebrev. Kandidater med bakgrunn i fagopplæring i skole er også ifølge signaler fra næringslivet lite attraktive, da de ikke har samme faglige bakgrunn som en ”bedriftslærling”.

Et annet og sentralt funn er at tilsynsrollen for fag- og yrkesopplæringen, som er lagt til statens fylkesmannsembete, er sendt tilbake til fylkene. Det vil si at dersom staten ønsker å føre tilsyn med fag- og yrkesopplæringen, må dette løftes ut av sin nåværende gråzone. Status quo er at verken fylkene eller embetene synes å ha tilstrekkelig ”tilsynskraft” – verken økonomisk eller menneskelig.

### Del III – om Kunnskapsløftet på bedriftsnivå

I del III av rapporten ser vi på hvordan Kunnskapsløftet som opplæringspolitisk idé og som struktur for opplæringen materialiseres, eller ikke, i den praktiske opplæringshverdagen i to fylker og innenfor tre lærefag (frisør, bil lette kjøretøy og helsearbeider). I denne rapporten fokuserer vi som nevnt over på opplæring i bedrift. Funn vi har gjort viser at den daglige opplæringspraksis har blitt lite endret i forhold til R94-hverdagen. Det vil si at Kunnskapsløftet som idé og struktur i liten grad kan assosieres med eksisterende praksis og kontekst.

Vi registrerer at bedrifter i tett samspill med opplæringskontorene har ulike opplæringsløp for sine lærlinger. For de fleste bedriftene er det ikke svært viktig at en lærling skal følge den såkalte normalmodellen med to år i skole og så to år i bedrift. Det vi ser tendenser til er at opplæringen i bedrift har begynt å få et tilsnitt av spesialisering utenfor bedriftens egentlige produksjonsprosess, kvalitetsutvikling av opplæringen tilpasset næringens eller bransjens behov og så videre. Vi vil i neste rapport gå nærmere inn på ulike opplæringsløp som vi har registrert i vårt materiale. Her ser vi at det vil være viktig å se nærmere på tilretteleggerens delaktighet i å utvikle og tilby fleksible opplæringsløp. En hovedkonklusjon i del III er at opplæringspraksisen i normalmodellen er relativt lite påvirket av både den kunnskapspolitiske idéen og Kunnskapsløftet som strukturendring. Vi kan også se at flere av de forutsetninger som eksisterer i Kunnskapsløftet som idé – blant annet at bredere utdanningsprogrammer på Vg1 og Vg2-nivå er viktige for å tilføre bedriftene breddekompetanse – ikke er svært synlige i opplæringshverdagen.

Kunnskapsløftets klare ambisjoner om å utvikle mye tettere samarbeid mellom læringsarenaene skole og bedrift har ikke materialisert seg i særlig grad.

Studiet av de tre lærefagene viser et klart bilde – at bedriftene legger stor vekt på kvalitet i opplæringen og gjennomstrømning, men ikke er spesielt opptatt av rettighetsperspektivet. På grunnlag av vår empiri kan vi ikke uten videre konkludere med at dette er et resultat av hvordan Kunnskapsløftet har materialisert seg i bedriftsopplæringen i de tre fagene. Det er snarere grunn til å tro at det kanskje kan være en kombinasjon av både statlig ”påtrykk” og det faktum at vi har tre fagområder/”næringer” som gjennom strenge kvalitetskrav for opplæringen prøver å bryte ned noen gamle og uheldige folkelige myter som er spunnet rundt frisørfaget (dum og deilig og helsefarlig), bilfaget (for de ”skolesvake”) og helsefaget (for de late og for ”tvilerne”).

Prosjekt til fordypning har på noen måter tatt en annen retning enn hva som var hovedintensjonen – at det skulle være et virkemiddel for elevers yrkesvalg. Det vi ser klare konturer til, er at faget har blitt et utstillingsvindu der elever kan selge seg inn til bedriftene og etter endt utplassering kan ha en *gentlemen's agreement* om at ”lærekontrakten er din dersom du består Vg2”. Vi ser at bedriftene benytter seg av muligheten til å bruke faget som utsilingsmekanisme for hvem de vil ha i opplæringsstallen. For de elevene som ikke har evne og kunnskap om hvordan selge seg inn til en potensiell og ønsket lærebedrift, kan faget Prosjekt til fordypning lett gi negative opplevelser.

## FORORD

Dette er delrapport II i SINTEFs evaluering av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen, i samarbeid med NTNU. Evalueringen går i hovedtrekk ut på å studere hvorvidt strategiske og operative grep i Kunnskapsløftets navn gir et løft for fag- og yrkesopplæringen. Delrapport I dokumenterte i all hovedsak en studie av forventninger hos sentrale aktører i utformingen av Kunnskapsløftet på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Den ble gjennomført fra høsten 2007 til høsten 2008 (Havn m. fl. 2009).

Delrapport II har tre hoveddeler. I del I (kapitlene 2–5) ser vi på reformens tilblivelse som idé og oppskrift på nasjonalt nivå. I del II (kapitlene 6–11) ser vi på hvordan reformen fortolkes og omsettes til praktisk handling i fylkeskommunene. I del III (kapitlene 12–19) ser vi på hvordan skoleeier og bedriftene (herunder daglige ledere opplæringskontor, instruktører/faglige ledere/eiere) har fortolket nasjonale styringssignaler og ut fra dette lagt til rette for en opplæring som skal gi ønsket effekt om å utdanne unge og voksne til å stå godt rustet til å møte kunnskapssamfunnets krav og utfordringer. Her fokuserer vi på tre lærefag (frisørfaget, bilfaget lette kjøretøy og helsearbeiderfaget) og hvordan reformen påvirker opplæringshverdagen for første kull lærlinger som går sine opplæringsløp etter Kunnskapsløftets struktur. Foran del I (kapittel 1) gir vi en innledning og overbygning over de tre hoveddelene, og etter del III (kapittel 20) binder vi sammen trådene fra opptakten. Rapporten er omfattende. *En leserveiledning finnes sist i kapittel 1.4.*

Mens vi i denne rapporten i all hovedsak konsentrerer oss om normalmodellen to år i skole etterfulgt av to års læretid i bedrift (2+2-modellen), både for unge og voksne, vil vi i delrapport III (våren 2010) se nærmere på fagopplæring i skole samt på andre, mer fleksible opplæringsløp (modeller) innen fag- og yrkesopplæringen. Der vil vi også gå nærmere inn på hvordan Kunnskapsløftet slår ut for ulike grupper elever og lærlinger som ikke er attraktive for den heller ”eksklusive” læringsarenaen bedrift. I delrapport IV (våren 2011) vil vi fylle på med en del andre spørsmål og dessuten dra trådene sammen for å svare på hovedspørsmålet.

En spesiell takk til alle som har stilt opp og fortalt sine historier: lærlinger, opplæringskontor, instruktører, bedriftseiere, byråkrater, politikere og partene i arbeidslivet – uten dere hadde ikke rapporten vært mulig å føre i pennen.

Forskningsleder Håkon Finne (SINTEF) har skrevet den innledende delen. Del I er i hovedsak skrevet av forsker Berit K Teige (SINTEF) med assistanse fra Håkon Finne. Del II er i hovedsak skrevet av Berit K Teige. I del III er innledningskapitlet, avslutningskapitlet og kapitlet om frisørfaget skrevet av Berit K Teige, kapitlet om bilfaget lette kjøretøy av prosjektassistent Ragnhild L Solbak (SINTEF) og kapitlet om helsearbeiderfaget av forsker Christin Tønseth (NTNU). Teoriavsnittene om bedriften som læringsarena har Christin Tønseth skrevet. Håkon Finne har bidratt til fremstilling av øvrige avsnitt om tidligere forskning gjennom hele rapporten. Den avsluttende delen er teamwork av seniorforsker Trond Buland (SINTEF), Håkon Finne, Ragnhild L. Solbak og Berit K Teige. Konklusjonskapitlene for hver av hoveddelene har også vært gjenstand for inngående diskusjon og revisjon i hele forfatterkollegiet, og det finnes spor av de fleste av bidragsyternes idéer og formuleringer gjennom hele rapporten.

Vi retter en stor takk til forsker Ingunn Hybertsen Lysø (NTNU), seniorrådgiver Svein-Jarle Midtøy (SINTEF), seniorrådgiver Rita Westvik (SINTEF) og mastergradsstudent Hilde Kramer Lie (NTNU)<sup>3</sup>. De har deltatt i forberedelse, innsamling, dokumentasjon og reduksjon av data fra individuelle dybdeintervjuer og gruppeintervjuer med aktører på alle nivåer i de to fylkene vi har

<sup>3</sup> Lies mastergradsarbeid, som detaljfokuserer på opplæringsmetoder i bedrift, vil bli brukt i delrapport III.

valgt ut. Vi takker også forsker Liv Finbak (NTNU), som har bidratt med utvalg og sammenstilling av data fra de breddestudiene som Høgskolen i Hedmark og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole har gjennomført. Vi vil utnytte data fra breddestudiene betydelig mer i neste fase av prosjektet.

Teksten som materialiseres mellom disse permene hadde ikke vært mulig å få til på den korte tiden vi har hatt til rådighet uten stor grad av galgenhumor, innsats, samhold og (ofte) jobb ut i de små timer. Produktet som nå ligger klart er teamwork fra ende til annen.

Trondheim den 16. juni 2009

Berit K Teige  
Prosjektleder



## INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>i</b>
Forhistorien .....	i
Hovedutfordring .....	i
Del I – om Kunnskapsløftet på statlig nivå.....	ii
Del II – om Kunnskapsløftet på fylkesnivå .....	iii
Del III – om Kunnskapsløftet på bedriftsnivå.....	iv
<b>FORORD.....</b>	<b>v</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE.....</b>	<b>vii</b>
<b>FOR-DEL: EVALUERINGSDESIGN .....</b>	<b>1</b>
<b>1 HVORDAN FORSTÅR OG EVALUERER VI KUNNSKAPSLØFTET SOM REFORM I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN?.....</b>	<b>2</b>
1.1 Reform som implementering av en idé eller intensjon.....	2
1.2 Fra implementering til translasjon som perspektiv på reformer.....	3
1.3 Hvordan holde fast på et evalueringsobjekt i kontinuerlig translasjon .....	5
1.4 Rapportens videre oppbygging og leserveiledning .....	7
<b>DEL I: JAKTEN PÅ EN OPPSKRIFT FOR KUNNSKAPSLØFTET.....</b>	<b>10</b>
<b>2 HVORDAN STUDERE KUNNSKAPSLØFTETS TILBLIVELSE SOM IDÉ OG OPPSKRIFT?.....</b>	<b>11</b>
2.1 Problemstilling .....	11
2.2 Metode, teori og datatilfang .....	11
<b>3 POLITIKK FOR FAG- OG YRKESOPPLÆRING I EN MODERNE KUNNSKAPSØKONOMI .....</b>	<b>13</b>
3.1 Faglige perspektiver på fag- og yrkesopplæringens funksjon i samfunnet .....	13
3.1.1 Innledning.....	13
3.1.2 Utdanningsnivåets betydning for økonomisk vekst og sosial utjevning .....	13
3.1.3 Livslang læring som svar på hyppige omstillingsbehov og behov for mer arbeidskraft.....	14
3.1.4 Fra nye utfordringer og sammenhenger til en ny utdanningspolitikk .....	15
3.2 Utfordringene og responsen i norsk utdanningspolitikk .....	16
3.2.1 Utfordringer for fag- og yrkesopplæringen i norsk samfunnsutvikling .....	16
3.2.2 Responsen fra norsk utdanningspolitikk på disse utfordringene.....	18
3.3 Status i fag- og yrkesopplæringen etter Reform 94.....	19
3.3.1 Styrker og svakheter ved Reform 94.....	19
3.3.2 Reform 94 og fag- og yrkesopplæringsmodellen.....	20
3.3.3 Voksne i livslang læring.....	22
<b>4 FIRE MINISTRE UTVIKLER EN IDÉ OG LAGER EN OPPSKRIFT.....</b>	<b>24</b>
4.1 Innledning .....	24
4.2 Søgnerutvalget I.....	24
4.3 Søgnerutvalget II.....	25
4.4 Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen under Clemet .....	26
4.5 Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen under Djupedal .....	28
4.6 Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen under Solhjell .....	30
<b>5 KUNNSKAPSLØFTET REISEKLART .....</b>	<b>33</b>
5.1 Innledning.....	33

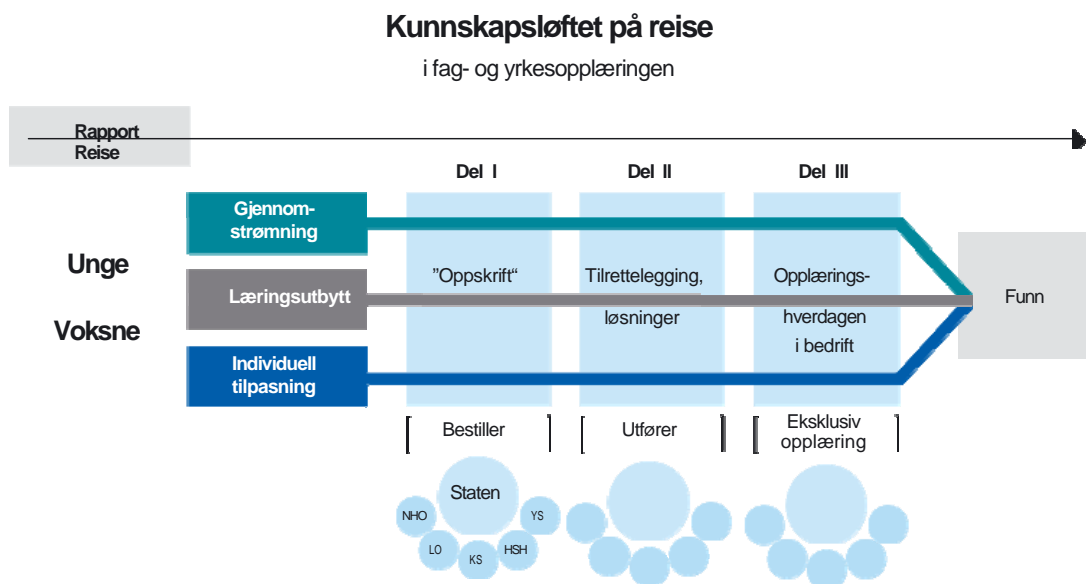
5.2	Desentralisering og lokal valgfrihet .....	33
5.3	Læringsplakaten som reformbærende oppskrift på skolenivå.....	34
5.4	Ny tilbudsstruktur for å løfte kunnskapsnivået.....	35
5.5	Barn, unge og voksne .....	35
5.6	Skole og bedrift .....	36
5.7	Idé, oppskrift og den videre reise .....	36
<b>DEL II: FYLKESKOMMUNENES KONKRETISERING AV OPPSKRIFTEN OG</b>		
<b>UTVIKLING AV LØSNINGER .....</b>		<b>38</b>
<b>6</b>	<b>HVORDAN STUDERE KUNNSKAPSLØFTETS TRANSLASJON FRA IDÉ OG</b>	
	<b>OPPSKRIFT TIL LØSNINGER PÅ MESONIVÅ? .....</b>	<b>39</b>
6.1	Innledning .....	39
6.2	Faglige perspektiver på konkretisering av Kunnskapsløftet på mesonivå .....	40
6.3	Datagrunnlag og metode.....	42
<b>7</b>	<b>SKOLEEIERES VIDEREUTVIKLING AV OPPSKRIFTEN.....</b>	<b>43</b>
7.1	Fylkeskommunenes mange roller i implementeringen av Kunnskapsløftet.....	43
7.2	Tiltak for økt kvalitet i fag- og yrkesopplæringen.....	44
7.2.1	Fagnettverk og partssammensatte samarbeidsgrupper .....	44
7.2.2	Bruken av Prosjekt til fordypning .....	44
7.2.3	Lærende organisasjoner.....	45
7.2.4	Hospitering .....	45
7.2.5	Samarbeid mellom grunnskole og videregående opplæring .....	45
7.2.6	Ombud .....	46
7.3	Instruktøropplæring .....	46
7.4	Lokal tilpasning av læreplanene .....	47
7.5	Ulike opplæringsmodeller i fag- og yrkesopplæringen .....	47
7.6	Strategier for måling av effekt og kvalitet i fag- og yrkesopplæringen.....	48
7.7	Andre utfordringer i fag- og yrkesopplæringen i de to fylkene.....	49
7.8	Hvordan har fylkene tolket den statlige oppskriften for implementering av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen? .....	50
<b>8</b>	<b>FAG- OG YRKESOPPLÆRING FOR VOKSNE .....</b>	<b>51</b>
8.1	Innledning .....	51
8.2	Økt fokus på voksenopplæringen etter Kunnskapsløftet.....	51
8.3	Rådgivning for voksne .....	51
8.4	Realkompetansevurdering .....	52
<b>9</b>	<b>DE POLITISKE STYRINGSORGANENE .....</b>	<b>53</b>
9.1	Yrkesopplæringsnemndene .....	53
9.2	Utdanningsutvalgene .....	54
<b>10</b>	<b>FYLKESMANNSEMBETENES ROLLE I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN.....</b>	<b>57</b>
10.1	Tilsynsfunksjonen generelt.....	57
10.2	Tilsyn med fag- og yrkesopplæringen for voksne .....	58
<b>11</b>	<b>OPPSUMMERING, KOMMENTARER, TEORETISKE REFLEKSJONER OG</b>	
	<b>FORELØPIGE KONKLUSJONER .....</b>	<b>60</b>
11.1	Har virkemidlene tatt tydeligere form? .....	60
11.2	Noen faglige refleksjoner over endringene på meso-nivå.....	62
11.3	Sammenfatning .....	64
<b>DEL III: KUNNSKAPSLØFTET I OPPLÆRINGSHVERDAGEN .....</b>		<b>65</b>
<b>12</b>	<b>HVORDAN STUDERE KUNNSKAPSLØFTETS OMSETTING TIL PRAKSIS I</b>	
	<b>OPPLÆRINGSHVERDAGEN? .....</b>	<b>66</b>

12.1	Innledning .....	66
12.2	Kort om utgangspunktet for valgt teoritilfang .....	66
12.3	Bedriften som læringsarena .....	67
12.4	Spenninger mellom bedriftenes, lærlingenes og samfunnets behov .....	69
12.5	Datagrunnlag og metode .....	71
<b>13</b>	<b>TRE HISTORIER FRA OPPLÆRINGSHVERDAGEN .....</b>	<b>74</b>
13.1	Innledning .....	74
13.2	Kort om frisørfaget, bilfaget lette kjøretøy og helsearbeiderfagets historier og myter .....	74
13.3	Frisørfaget .....	74
13.4	Bilfaget lette kjøretøy .....	75
13.5	Det ”nye” helsearbeiderfaget .....	75
13.6	Fellestrekk og ulikheter i de tre fagene vi skal undersøke: .....	75
<b>14</b>	<b>OPPLÆRINGSHVERDAGEN I FRISØRFAGET .....</b>	<b>78</b>
14.1	Rekruttering, motiver og valg .....	78
14.2	Hvordan blir frisørlærlinger oppfattet? .....	78
14.3	Opplæring i skole .....	79
14.4	Kriterier for å få lærekontrakt .....	79
14.5	Å være lærling og instruktør i frisørfaget .....	80
14.6	Kunnskapsløftet og læringsutbytte .....	81
14.7	Voksne lærlinger i frisørfaget .....	82
14.8	Andre sentrale funn .....	83
14.9	Konklusjon .....	83
<b>15</b>	<b>OPPLÆRINGS DAGEN I BILFAGET LETTE KJØRETØY .....</b>	<b>84</b>
15.1	Rekruttering, motiver og valg .....	84
15.2	Hvordan blir bilfaglærlinger oppfattet? .....	84
15.3	Opplæring i skole .....	85
15.4	Kriterier for å få lærekontrakt .....	86
15.5	Å være lærling og instruktør i bilfaget .....	86
15.6	Kunnskapsløftet og læringsutbytte .....	88
15.7	Konklusjon .....	88
<b>16</b>	<b>OPPLÆRINGSHVERDAGEN I HELSEARBEIDERFAGET .....</b>	<b>89</b>
16.1	Rekruttering, motiver og valg .....	89
16.2	Hvordan blir helsefagarbeiderlærlinger oppfattet? .....	89
16.3	Opplæring i skole .....	90
16.4	Kriterier for å få lærekontrakt .....	91
16.5	Å være lærling og instruktør i helsearbeiderfaget .....	91
16.6	Kunnskapsløftet og læringsutbytte .....	92
16.7	Voksne i helsearbeiderfaget .....	93
16.8	Konklusjon .....	94
<b>17</b>	<b>OPPLÆRINGSHVERDAGEN BELYST MED BREDDedata .....</b>	<b>95</b>
17.1	Innledning .....	95
17.2	Instruktørens kontakt med skolen og forventninger til Kunnskapsløftet .....	95
17.3	Lærlingenes erfaringer med læring i skole og bedrift .....	96
17.4	Oppsummering .....	97
<b>18</b>	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJON FOR OPPLÆRINGSHVERDAGEN .....</b>	<b>98</b>
<b>19</b>	<b>OPPLÆRINGSKONTORENES ROLLER I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN ....</b>	<b>101</b>
19.1	Innledning .....	101
19.2	Opplæringskontorene og deres organisering .....	101
19.2.1	Frisør .....	101

19.2.2	Bil .....	102
19.2.3	Helsearbeider .....	102
19.3	Kort om opplæringskontorenes ulike opplæringsmodeller .....	103
19.3.1	Frisør .....	103
19.3.2	Bil .....	104
19.3.3	Helsearbeider .....	105
19.4	Kort om OK sine mange roller og gjøremål .....	106
19.4.1	Frisør .....	106
19.4.2	Bil .....	109
19.4.3	Helsearbeider .....	110
19.5	Oppsummering og konklusjon .....	111
<b>20</b>	<b>OPPSUMMERING, KOMMENTARER, TEORETISKE REFLEKSJONER OG FORELØPIGE KONKLUSJONER .....</b>	<b>113</b>
	<b>BAK-DEL: AVRUNDING.....</b>	<b>117</b>
<b>21</b>	<b>DISKUSJON OG KONKLUSJONER.....</b>	<b>118</b>
21.1	Hovedtrekk .....	118
21.2	Flere sentrale funn .....	120
21.3	Avsluttende kommentarer .....	123
	<b>REFERANSER.....</b>	<b>126</b>
	<b>ANNEX 1: INTERVJUGUIDER .....</b>	<b>A 1</b>

# FOR-DEL:

## EVALUERINGSDESIGN



# 1 HVORDAN FORSTÅR OG EVALUERER VI KUNNSKAPSLØFTET SOM REFORM I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN?

## 1.1 Reform som implementering av en idé eller intensjon

Resultatet av en opplæringsreform vedtatt på politisk nivå blir ikke alltid slik planleggingen og utformingen av tiltakene har forutsatt. Det blir heller ikke alltid like godt samsvar mellom tiltakene og intensjonene bak det politiske vedtaket. (Se f. eks. Fudge og Barrett 1981; Sætren 1983; Pressman og Wildavsky 1984.) Alt etter posisjon kan man da si seg misfornøyd med implementeringsprosessen eller problematisere forutsetningenes og vedtakenes kvalitet, eller man kan – som vi – bruke krefter på å forstå hvorfor resultatet blir som det blir, før man eventuelt indikerer andre hensiktsmessige grep og forløp.

Utgangspunktet burde være godt for en implementering av Kunnskapsløftet i samsvar med forutsetningene i den videregående opplæringen. "Kommandolinjen" eller tjenesteveien fra vedtak i Stortinget gjennom departementet til Utdanningsdirektoratet og derfra til fylkeskommunene og de videregående skolene (i alle fall de offentlige) er noenlunde entydig. Veien er riktignok lang, men den er besatt med betydelig kompetanse og planleggingsressurser. Dette gjelder både det opplæringsfaglige og organisering og tilrettelegging av den opplæringen som skolene skal forestå. Det gjelder også kompetanse og ressurser til å gjennomføre den typen administrative, organisatoriske og faglige endringsprosesser som en slik reform innebærer. For å sørge for en best mulig implementeringsprosess for Kunnskapsløftet er intensjonen at det i perioden 2006-2010 skal brukes mellom tre og fem milliarder statlige kroner til ulike tiltak i skole- og bedriftsopplæringen.

Reformarbeid er nærmest blitt daglig kost i opplæringssystemet. Allikevel møter også utdanningsreformer utfordringer. Implementeringsfasen i tidligere reformer er generelt preget av at man har ulike oppgaver som skal løses på ulike nivåer og i ulike organisasjoner. De respektive organisasjoner har ulike kulturer, målsettinger og strategier. De ulike profesjonene i planapparatet, skolene og opplæringsbedriftene har heller ikke nødvendigvis helt sammenfallende perspektiver med politikerne bak reformen. Fagfolk preger derfor implementeringen. De preges på sin side ikke bare av sin opprinnelige utdanning, men også av de diskusjoner som foregår i ulike faglige fora. (Kvalsund m. fl. 1999; Haug 2004; Michelsen og Aamodt 2006; Teige 2006).

Teorier om implementering avspeiler etter hvert denne kompleksiteten. Tidligere var implementeringsteori gjerne opptatt av at overordnede mål kunne brytes ned i et mål/middel-hierarki med en dertil hørende planprosess og tildeling av ressurser. Så var et av hovedpoengene å unngå målforskyvning, det vil si å unngå at midlene ble mål i seg selv, enten de viste seg å bidra til det overordnede målet eller ikke. Det var underforstått at selv om aktørene i iverksettungskjeden hadde begrenset rasjonalitet, så var rasjonaliteten i alle fall i utgangspunktet felles for dem. I dag ligger vekten i implementeringsteori mye mer på at ulike institusjoner og aktører, med sine respektive virkelighetsforståelser, scenarier for utvikling, interesser, målforståelser, rutiner, arbeidsmåter og virkemidler, vil sette sine distinkte preg på politikken de er med på å implementere (Brunsson og Olsen 1997). En evaluering av reformen vil dermed måtte se på hvordan disse aktørene og prosessene preger implementeringen (Lipsky 1980).

I de senere årene er det dessuten lagt betydelig større vekt på offentlige skoleeieres egne mål og ansvar for sine utdanningsinstitusjoner. Fylkeskommunene, som ansvarlig implementør på videregående nivå, må altså forholde seg til både nasjonale og regionale politiske vedtak. Selv om det er en arbeidsdeling mellom Stortinget og fylkestingene i utdanningspolitikken, er det allikevel

duket for at kommandolinjene ikke lenger er så enkle som antydnet ovenfor. Når det gjelder fagopplæring i bedrift, er det slik at bedriftene som tar inn lærlinger, ikke først og fremst er utdanningsinstitusjoner, men produksjonsbedrifter, noe som åpner enda mer for at andre perspektiver og legitime interesser enn de som er nedfelt gjennom vedtak i Stortinget, kommer til å sette sitt preg på hvordan reformen implementeres (Olsen 2008).

Det er ikke bare staten og fylkeskommunene som har roller i forhold til fag- og yrkesopplæringen, men også andre organisasjoner på nasjonalt og regionalt nivå, så som partene i arbeidslivet og Opplæringskontorer/opplæringsringer (Høst og Michelsen 1997; Michelsen og Høst 1997). Videre er Kunnskapsløftet som sentral reform også under kontinuerlig utvikling, der de første signalene som gikk ut fra departementet og direktoratet høsten 2006 senere er modifisert av ytterligere to ministre og deres embetsverk. Bildet kompliseres ytterligere ved at det systemet som påvirkes av reformen, også påvirkes av andre, parallelle samfunnsmessige prosesser. Ingen reform iverksettes i et samfunnsmessig vakuum.

Staten, eller den staten utpeker, har det overordnede ansvaret for å sette i verk politisk besluttede reformer (Kjellberg og Reitan 1995; Østerud 1996). I tilfellet *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen* er det staten og fylkeskommunen som har hovedansvaret for implementeringsprosessen og tilsynet med opplæringen. Dette betyr at fylkesmannsembetene og de fylkeskommunale organer har måttet innrette sin politiske og administrative rolle til å møte denne utfordringen. I følge Sandberg og Aasen (2008 s. 20) har den politiske målsettingen om kvalitetsutvikling i grunnopplæringen (Kunnskapsløftet) nedfelt seg i en ny statlig styringsmodell der lokal handlefrihet og ny ansvarsfordeling mellom forvaltningsnivåer og institusjoner skal bidra til at målene i reformen oppnås. Fylkeskommunene har, for å kunne være i stand til å implementere Kunnskapsløftet på en best mulig måte, også måttet gå inn i en omstillingsfase rent organisasjonsmessig. Dermed er det duket for et stort mangfold av implementeringer, noe som kan stille eksisterende implementeringsteori på store prøver.

## 1.2 Fra implementering til translasjon som perspektiv på reformer

Det blir derfor desto viktigere i evalueringen å forholde seg til implementeringsteori som ikke bare er teori om iverksetting, konkretisering og detaljering. Vi finner det mer hensiktsmessig å ikke betrakte avvik fra forventet resultat som feil, men som resultat av forhandlingsprosesser i et nettverk av interessenter. I den senere tid har flere forfattere valgt å bruke et translasjonsperspektiv snarere enn et implementeringsperspektiv for å forstå hvordan blant annet politiske vedtak spiller sammen med andre forhold i utformingen av en praksis.<sup>4</sup> Jo større fortolkningsmessig fleksibilitet (Bijker m. fl. 1987) en aktør kan legge i de føringer som gis gjennom reformens styrings-signaler, jo mer hensiktsmessig synes det å bruke et slikt translasjonsperspektiv. Ulike aktører og institusjoner innenfor fag- og yrkesopplæringsfeltet vil, innenfor visse rammer, legge sine egne fortolkninger til grunn for forståelsen av reformens mål, form og innhold, og søke å tilpasse den til sine egne forståelsesrammer. Samtidig må den enkelte aktørens praksis tilpasses andre aktørers praksis; den enkelte skole eller lærebedrift lever for eksempel ikke helt uavhengig av fylkeskommunen. Slik veves heterogene nettverk av mål, praksiser, forventninger og andre forutsetninger seg inn i hverandre slik at de understøtter hverandre med svake eller sterke forbindelser (Latour 1987). Når reformen går fra det ene nivået til det neste, kan den derfor gå gjennom viktige translasjoner, og når det er snakk om nitten fylkers administrative og politiske organer, mange fagretninger og et betydelig antall videregående skoler, lærebedrifter og Opplæringskontorer, og for ikke å snakke om tilpasning til ulike elev- og lærlinggruppers behov, kan praksis etter hvert bli ganske differensiert. Som sagt vil spillerrommet for utvikling av ulik praksis avhenge av den for-

<sup>4</sup> Hva som ligger i et translasjonsperspektiv, blir tydeligere lenger ned.

tolkningsmessige fleksibilitet; og som vi skal se, er den rimelig høy sammenliknet med tidligere reformer. Uten å foregripe for mye kan vi si at fleksibilitet og lokal valgfrihet er sterkt intenderte kjennetegn ved Kunnskapsløftet. Desto bredere kan vi forvente at fortolkningsrommet er.

Translasjonsteoriene er opprinnelig vokst frem gjennom studier av andre praksiser enn de som gjelder utdanningssystemet. Den ene hovedretningen springer ut av aktør-nettverk-teori (Latour 1987). Faktisk var det utviklingen av ny vitenskapelig kunnskap som var studieobjektet til de første studiene av idéers (og andre fenomeners) translasjon når de fløt fra en kontekst til en annen. Idéens overlevelse og utvikling i den nye konteksten vil i følge denne teorien avhenge av hvor godt den lar seg forbinde eller assosiere med allerede eksisterende praksiser og interesser. Imidlertid har tilnærmingen fått betydelig innflytelse også i studiet av andre fenomen, særlig blant organisasjonsforskere. En kan si at translasjonsteorien i seg selv har en betydelig fortolkningsmessig fleksibilitet, noe som organisasjonsforskere har utnyttet blant annet til å studere hvordan konsepter for organisasjonsdesign har vandret fra en kontekst til en annen. Aktør-nettverk- og translasjonsteori har også blitt brukt i studier av iverksetting av offentlig politikk (se for eksempel Buland 1996).

En annen hovedtilnærming til translasjonsorienterte organisasjonsstudier er basert på en forlengelse av språklig oversettingsteori (Røvik 1998, 2007). I denne tilnærmingen legges vekten på hvordan en praksis dekontekstualiseres og gis en språklig formulering før den implementeres som praksis i en ny kontekst. Språkliggjøringen er viktig blant annet fordi den gir dagens velutdannede arbeidsstokk et kreativitetsfremmende (og i dypeste forstand sosialt) medium på arenaer for utvikling av nye løsninger, der oppgaven er å "innføre" en "beste praksis" i egen organisasjon. En spesielt synlig teorivariant i denne sammenheng er idéen om idéer på reise. I vår sammenheng er det særlig forståelsen av (re-)kontekstualisering av reformidéen i en ny praksis som er et relevant alternativ til implementeringsteoriene.

Mens klassiske implementeringsteorier tar for seg en enveisreise fra en idé til praksis, innbyr translasjonsteoriene også til en annen innsikt. Ikke bare er det slik at nye idéer om organisatoriske løsninger blir implementert ulikt under forskjellige betingelser, men disse idéene blir også holdt i live gjennom at de blir brukt som merkelapper på de ulike praksisformene som blir iverksatt i idéenes navn. Slik kan en tenke seg at Kunnskapsløftet ikke bare gjennomgår betydelige forandringer gjennom translasjoner fra ett nivå til det neste, men også at Kunnskapsløftet blir holdt i live nettopp ved at et bredt spekter av praksiser utviklet seg under dette navnet.<sup>5</sup> Som en kan høre i skolen med mellomrom: "Det finnes ikke den reform som ikke kan tilpasses min undervisning". Mange barn får kjært navn, uten at barna blir mer lik hverandre av den grunn, men navnet opprettholder sin popularitet så lenge mange tar det i bruk.

Translasjonstilnærmingen i aktør-nettverk-utgaven tar i prinsippet minst mulig for gitt. Det innebærer blant annet at en navngitt reform (eller et hvilket som helst annet studieobjekt) ikke er et gitt objekt på noe stadium. Hva Kunnskapsløftet er, vil altså i prinsippet variere over tid og sted; det finnes ikke noe "opprinnelig" objekt som så kan bli forvrengt gjennom translasjoner. Derimot kan man selvsagt empirisk sett finne lommer av stabilitet og stor variasjon i hvor dyptgripende translasjonene er. Det er også et poeng i denne teorien at grenseoppgangen mellom et objekt (eller en aktør) og det nettverket av relasjoner som objektet inngår i, kan være vanskelig (Latour 1987). Er for eksempel Kunnskapsløftet et spesifikt sett av forandringer, eller blir det etter hvert et navn på hele grunnopplæringen i perioden mellom den foregående og den neste reform? Selv om

---

<sup>5</sup> Riktignok er det også tendenser til at lokale varianter får lokale navn som en del av translasjonen. Det blir derfor et empirisk spørsmål hvor sterk assosiasjonsstyrke Kunnskapsløftet har.



Kunnskapsløftet er en opplæringsreform og Opplæringsloven<sup>6</sup> er en juridisk reform, vil for eksempel mange ikke se noen skarp grense mellom dem.

Det kan innvendes mot å bruke en translasjonstilnærming i studiet av Kunnskapsløftet at det i liten grad er snakk om en praksis nedfelt i ett skolesystem eller en skole som gjennom dekontekstualisering har fått en språkdrakt i form av en populær oppskrift, klar til rekontekstualisering i stadig flere sammenhenger. Riktignok er skoleverket et godt eksempel på en organisasjon som har måttet venne seg til kontinuerlig høy reformaktivitet (Røvik 1998). Imidlertid viser vår første delrapport at mange stiller seg kritisk og avventende til både innhold og innfasingsstrategier (Havn m. fl. 2009), kanskje flere enn man til vanlig finner i organisasjoners møte med reformer. Kunnskapsløftet som idé og oppskrift springer dessuten ikke ut fra en tidligere etablert praksis slik at den språkteoretisk orienterte translasjonstilnærmingen bare delvis kommer til sin rett. Imidlertid er ikke dette noen begrensning dersom man tar utgangspunkt i aktør-nettverk-tilnærmingen.

### 1.3 Hvordan holde fast på et evalueringsobjekt i kontinuerlig translasjon

Som evaluator skal vi våren 2011 svare på ett sentralt spørsmål og det er om Kunnskapsløftet er et løft også for fag- og yrkesopplæringen. Denne formuleringen relaterer seg til Soria Moria-erklæringen, som mer enn antyder at denne delen av videregående opplæring (heretter vgo) er kommet i skyggen av den studiespesialiserende opplæringen som var forespeilet et betydelig ressursløft (Regjeringen Stoltenberg II 2005). Vi legger noe mer i spørsmålet om et *løft* enn ressursinnsatsen og vil se nærmere på om og hvordan Kunnskapsløftet bidrar til en eventuell videreutvikling av fag- og yrkesopplæringen.

En viktig utfordring for evalueringen er altså å vise om det skjer et løft i fag- og yrkesopplæringen og hva som eventuelt er et resultat av Kunnskapsløftet. Dersom en i utgangspunktet er åpen for at en reform er det den blir til gjennom alle translasjonene den gjennomgår, står en metodisk sett i fare for å miste grepet om reformens utgangspunkt og kjerne. Når studien har evaluering som formål, er det imidlertid viktig å avdekke sammenhengen mellom innsats, prosess og resultat ut fra de ulike virkemidlene i reformen. Her er det helt klart viktig å holde noe fast; å definere noe som en kjerne i Kunnskapsløftet, og dette *faste* må komme til syne tidlig i prosessen og være tydelig i de politiske vedtakene på nasjonalt nivå. Samtidig må det etter vårt skjønn være noe som har en bred gjenkjennelse og aksept også blant andre interessenter. Vanligvis handler denne kjernen først og fremst om de virkemidlene som vedtas på overordnet nivå, men i og med at så mye (som vi skal se) delegeres nedover (eller utover) i systemet, vil vi her definere denne kjernen som hvilke *mål* som i utgangspunktet ble ansett som de viktigste å oppnå i og gjennom Kunnskapsløftet og eventuelt de viktigste elementene (virkemidlene) som ble fastlagt på toppnivå. Ettersom det er et hovedpoeng i del I av rapporten å identifisere disse hovedtrekkene, velger vi her å forskuttere noe av diskusjonen for å etablere dette faste holdepunktet.

Kunnskapsløftet var ikke noe entydig brudd i en utvikling, men mer en periode i en lang, kontinuerlig utviklingsprosess. Reformen er heller ikke det eneste tiltaket som påvirker fag- og yrkesopplæringen. Omorganiseringen av rådsstrukturen, endringer i opplæringsloven, ordningen med demonstrasjonsskoler/-bedrifter (Utdanningsdirektoratet 2008a), Strategi for kvalitet i fag- og yrkesopplæring (NOU 2008: 18), Kompetanse for utvikling (Hagen m. fl. 2006, 2007; Hagen m. fl. 2008b), er bare noen eksempler på slike tiltak som parallelt med, og mer eller mindre i inngrep med Kunnskapsløftet, er med på å endre den verden fag- og yrkesopplæringen foregår innenfor (St.meld. nr. 44 (2008-2009)). Samtidig påvirkes fag- og yrkesopplæringen av samfunnsmessige forhold; politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle. Konjunktursvingninger, som den som ble

---

<sup>6</sup> Lov 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen.

utløst av den pågående finanskrisen (Furunes 2008), vil selvsagt potensielt kunne påvirke systemet for fag- og yrkesopplæring på langt mer dyptgripende måter enn det Kunnskapsløftet kan. Å isolere effektene av Kunnskapsløftet, og påpeke klare årsak-virkningsforhold, er altså tilnærmet umulig. Eventuelle endringer i organisering, gjennomføring og resultater av fag- og yrkesopplæringen vil nødvendigvis være et resultat av en rekke sammensatte faktorer; noen av dem en del av reformen, andre et resultat av andre faktorer, før eller parallelt med Kunnskapsløftet i tid, i samspill med reformens tiltak.

Hvis vi definerer Kunnskapsløftet snevert, som konkrete, særskilte tiltak som iverksettes, kan en si at det som angår fag- og yrkesopplæringen dreier seg om noen relativt få tiltak, og så vurdere gjennomføring og resultat av disse. Definerer vi reformen bredere, kan en si at alt i Kunnskapsløftet også påvirker fag- og yrkesopplæringen, siden det som skjer i skolen, også berører opplæring i bedrift, men også vise versa. Altså er arbeidsmarkedets behov for kompetanse med på å bestemme innholdet i den opplæringen som foregår i skolen. Videre er det klart at en reform alltid vil være mer enn summen av konkrete enkelttiltak. Som styringssignal, symbol, fyrtårn og faglig/ideologisk overbygning vil en reform også påvirke det som skjer i praksisfeltet. Et mål for vår evaluering, som skal bunne ut i totalt fire delrapporter, er derfor å beskrive fag- og yrkesopplæringen i så brede strøk som mulig for å gripe helheten i den utvikling som skjer i den perioden av Kunnskapsløftet vi nå er inne i.

Hovedmålsettingene med Kunnskapsløftet, slik reformen ble introdusert høsten 2006, var mange og ambisiøse. En målsetting flagges som spesielt viktig, nemlig at elever og lærlinger skal settes i bedre stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer, særlig det å få en kompetanse som gjør dem *employable*, altså anvendbare i arbeidsmarkedet slik det antas å ville bli i kunnskapssamfunnet. For å nå et slikt mål trenges det en del virkemidler som igjen er tenkt skal gi noen ønskede positive resultater; resultater som til syvende og siste skal ende opp i blant annet bedre gjennomstrømming, økt læringsutbytte, bedre og mer forpliktende overganger mellom skole og bedriftsopplæring, større lokal frihet i utformingen av læreplanmål og at opplæringen skal sees i et livs-langt læringsperspektiv.

Av disse fem er de to førstnevnte definitivt resultatmål i forhold til samfunnet, mens de to neste er mål for hvordan opplæringssystemet skal utvikle seg internt. Vi velger å oppfatte de to sistnevnte som virkemidler for å oppnå de to førstnevnte selv om de selvsagt også kan tilskrives en egenverdi. Det siste punktet (livslang læring) er noe mer sammensatt, men hvis vi går bak formuleringen, vil vi finne at det i tillegg til å se utformingen av utdanningspolitikken i et livslangt perspektiv også dreier seg om å løse opp utfordringer som er knyttet til voksnes rett til vgo. Ser vi dette i sammenheng med en del øvrige forhold (slik som politiske prinsipper om like rettigheter for alle), kan vi formulere et mål knyttet til det å gi like muligheter for grunnutdanning til alle, tilpasset behov og forutsetninger, og i det eksisterende regimet er dette først og fremst regulert gjennom rettigheter.

Vi velger da i evalueringssammenheng et sett av tre overordnede resultatmål som Kunnskapsløftet ble etablert for å oppnå i forhold til samfunnet:

- En høyere gjennomstrømming (eller mindre frafall/bortvalg)
- Et bedre læringsutbytte (eller høyere kvalitet på de ferdige kandidatene)
- Bedre muligheter for den enkelte til å bli mer attraktiv og kvalifisert for arbeidslivet (mer *employable*) gjennom vgo basert på egne forutsetninger.

Alle disse tre målene gjelder forbedringer sammenliknet med situasjonen siden R94 med tilleggene fra Reform 97 (R97) og Kompetansereformen. Disse tre overordnede målene finner vi godt

representert blant et bredt spekter av interessenter som vi har intervjuet tidligere i prosjektet (Havn m. fl. 2009). Evalueringsoppgaven er da først og fremst å kartlegge hvordan innsats i virkemidler gjennom ulike prosesser bidrar til å realisere disse overordnede målene. Vi unnlater imidlertid med hensikt å si noe i denne rapporten om hvordan disse målene operasjonaliseres.

På dette stadiet (våren 2009) følger vi Kunnskapsløftets utvikling mer eller mindre i sann tid. På den ene siden er det for tidlig å si noe om resultatene. Det første kullet elever og lærlinger under innflytelse av Kunnskapsløftet har ennå ikke gått gjennom hele løpet. Dette kommer i tillegg til at Kunnskapsløftet er i kontinuerlig forandring. Vi følger derfor først og fremst de prosessene som er med på å forme eller produsere resultater. Også i forhold til disse prosessene eksisterer det en lang rekke mål og forventninger der måloppnåelsen kan registreres og vurderes etter hvert som de skrider frem. Vi holder imidlertid fast på at det er vel så viktig å forstå hvordan disse tiltakene spiller sammen om å skape bedre gjennomstrømming, læringsutbytte og like muligheter, eller eventuelt ikke gjør det.

#### 1.4 Rapportens videre oppbygging og leserveiledning

Dette kapitlet trekker opp vår overordnede forståelse av evalueringsoppgaven. Vi konstituerer evalueringsobjektet som en reform som går gjennom flere translasjoner fra en idé under tilblivelse, via endringer i tilrettelegging og organisering av opplæringssystemet, til praksis i opplæringshverdagen. Innenfor hver av disse tre kontekstene ser vi prosesser som er så forskjellige at vi har funnet det hensiktsmessig å bruke separate teoritilfang og forskningstradisjoner for å forstå dem. Slik sett kunne vi ha produsert tre frittstående rapporter. I stedet har vi satt dem sammen som tre relativt selvstendige deler med hvert sitt teoritilfang, beskrivelse av metode og datagrunnlag, presentasjon av empiri, diskusjon og konklusjoner.

Vi vever imidlertid to røde tråder gjennom hele rapporten: en som lar oss se på utviklingen og translasjonen av Kunnskapsløftet gjennom de respektive kontekster, og en som holder fast på de tre hovedmålene som hovedgrunnlaget for å evaluere Kunnskapsløftet. Se figur på side 1.

I del I ser vi således på tilblivelsen av Kunnskapsløftet som en begrunnet idé om utformingen av vgo i en moderne kunnskapsøkonomi. Her har vi først og fremst funnet det hensiktsmessig å forstå utvikling av Kunnskapsløftet som resultatet av en opplæringspolitisk diskurs som reflekterer en relativt ny forståelse av opplærings funksjon i samfunnet og av samfunnets, og særlig økonomiens, utvikling. Vi konkluderer blant annet med at Kunnskapsløftet som opplæringspolitisk idé ikke skiller seg mye fra forgjengeren, R94, men at den kanskje er tydeligere begrunnet. Det mest synlige uttrykket er læringsplakatens elleve punkter, og den implisitte antakelsen om at det ikke er nødvendig å tenke særskilt annerledes for fag- og yrkesopplæringen enn for de studiespesialiserende løpene.

I del II ser vi på hvordan tilretteleggerne på mesonivå – fylkeskommunene – tar fatt i Kunnskapsløftet som en opplæringspolitisk idé og halvt utviklet oppskrift og skal omforme den til strukturer som legger rammer for opplæringsvirksomheten. I denne konteksten fremstår det som en utfordring at direktivene fra departement og direktorat ikke er så tydelige som man er vant til. Dette er for så vidt i tråd med det sterke signalet om lokal tilpasning. Her ser vi på hvordan fylkeskommunene omgjør Kunnskapsløftet til nye strukturer og løsninger. Vi kunne ha skrevet mye om hvordan særlig fylkeskommunene tilstreber en rasjonell tilrettelegging. Vi kunne også ha skrevet mye om og dratt stor nytte av å forstå disse bestrebelsene i et *New Public Management*-perspektiv. Vi kunne videre ha lagt vekten på hvordan de samme aktørene utformer sine nye roller (med betydelige nye, om enn underspesifiserte oppgaver) og forstått dette i lys av teorier om viktigheten av lærende organisasjoner. Det som imidlertid slår oss sterkest, er hvordan de gamle forutsetningene

om styring gjennom direkte linjer fra Stortinget til den enkelte opplæringsaktør er betydelig svekket. Dette skjer dels fordi så mange beslutninger legges langt ned i kommandokjeden, og dels fordi det er mange selvstendige aktører som samvirker i nettverk for å legge til rette for opplæringen, særlig når det gjelder opplæring i bedrift. Styring gjennom *governance* i stedet for *government* er derfor den tilnærmingen vi legger størst vekt på for å forstå hvordan Kunnskapsløftet kontekstualiseres som struktur og løsninger for den videregående opplæringen. Vi konkluderer blant annet med at det er noen uløste spørsmål om hvordan kvaliteten på opplæringen kan sikres ut fra omforrente og stabile standarder.

I del III ser vi på hvordan Kunnskapsløftet som opplæringspolitisk idé, oppskrift, struktur og løsninger for opplæringen omsettes til praksis i opplæringshverdagen innenfor tre lærefag (frisørfaget, bilfaget lette kjøretøy og helsearbeiderfaget). Den daglige opplæringspraksis eksisterer fra før og endres bare i den grad Kunnskapsløftet som idé og struktur kan assosieres med eksisterende praksis og kontekst. Også på dette nivået møtes flere aktører i nettverksliknende sammenstillinger og oftere med opplæringskontorene som integratorer. Dessuten er dette kontekster under endring, særlig når det gjelder arbeidsmarkedet. På dette nivået møter vi også i praksis flere ulike gjennomløpsmodeller eller opplæringsløp (kombinasjoner av opplæring i skole og bedrift) som er virkemidler for å forbedre gjennomstrømning, opplæringskvalitet og tilrettelegging ut fra behov. Vi vil i en senere rapport gå nærmere inn på disse modellene og deres betydning for de tre målene. I den sammenheng vil det være naturlig å ta utgangspunkt i læringsteori. Det er særlig her vi vil kunne se hvordan den etterlyste økningen i fleksibilitet i gjennomføringsmodeller har nedfelt seg og i hvilken grad den treffer forutsetningene for de respektive grupper av unge og voksne elever og lærlinger. Det vi imidlertid har festet oss spesielt ved i denne delrapport II er hvordan normalmodellen (to år i skole pluss to år i bedrift) kan se ut til å fungere svært bra for både bedrifter og flinke lærlinger, mens vi også ser en rekke variasjoner i bildet som gir grunnlag for nærmere studier av andre gjennomløpsmodeller i fag- og yrkesopplæringen som vi registrerer er del av opplæringshverdagen i skole og bedrift. Selvsagt peker dette i retning av å se nærmere på fylkenes eller skoleeiers delaktighet i å utnytte alle mulighetene som ligger i fag- og yrkesopplæringen ved å utvikle og tilby andre og mer fleksible opplæringsløp for de som av ulike grunner ikke velger eller ikke evner å følge 2 + 2-modellen. Teoritilfanget i del III tar derfor utgangspunkt både i forståelsen av arbeidsfellesskapet (i bedrift) som læringskontekst og i diskusjonene rundt avveining mellom bedriftenes behov for arbeidskraft og viljen til selv å ta ansvar for opplæringen. En hovedkonklusjon er at opplæringspraksisen i normalmodellen er relativt lite påvirket av både den kunnskapspolitiske idéen og Kunnskapsløftet som strukturendring. Vi kan også se at flere av de forutsetninger som eksisterer i Kunnskapsløftet som idé, ikke er svært synlige i opplæringshverdagen, uten at dette nødvendigvis oppfattes som noe problem.

Vi avslutter rapporten med å oppsummere hvordan Kunnskapsløftet translateres fra kunnskapspolitisk idé og oppskrift via endringer i struktur og tilrettelagte løsninger for opplæringen til et mer eller mindre fortjent navn på den daglige opplæringspraksis. Vi henter også frem igjen noen av de viktigste substansielle konklusjonene fra hver av de tre delene og ser på hvor de peker videre, både for fortsettelsen av vårt evalueringsprosjekt og for refleksjon og praksis hos de respektive aktører. Disse funnene diskuterer vi først og fremst i lys av hvordan de synes å ha betydning for gjennomstrømning, læringsutbytte og individuelle muligheter til å få et tilrettelagt kvalifiseringsløp, både for unge og voksne. Vi understreker igjen at evalueringsprosjektet strekker seg over lang tid, og at mange av de funn vi presenterer i denne rapporten vil være foreløpige.

Rapporten er lang. Vi kan derfor anbefale et par forskjellige måter å lese den på, alt etter tid og interesse. Den aller korteste veien er å bare lese sammendraget. Den nest korteste veien går gjennom dette kapitlet, sluttkapitlet og deretter innholdsfortegnelsen. Hver av de tre hoveddelene (del I om reformens tilblivelse på politisk nivå, del II om fylkeskommunenes og fylkesmennenes rolle i implementeringen, og del III om Kunnskapsløftet i opplæringshverdagen) kan leses mer

eller mindre uavhengig av hverandre. Hver hoveddel inneholder også et innledningskapittel og et avslutningskapittel; sammen skal disse gi hovedtrekkene. Den mest grundige gjennomlesingen går selvsagt fra perm til perm. Opplæringskontorenes rolle er spesielt omtalt i kapittel 19. Den som er spesielt opptatt av voksne i fag- og yrkesopplæringen, vil først og fremst finne noe om dette i kapittel 8. I del III er data om voksne i stor grad vevd inn i historiene som fortelles.

**DEL I:****JAKTEN PÅ EN OPPSKRIFT FOR KUNNSKAPSLØFTET**

## 2 HVORDAN STUDERE KUNNSKAPSLØFTETS TILBLIVELSE SOM IDÉ OG OPPSKRIFT?

### 2.1 Problemstilling

I denne delen av rapporten ser vi på hvordan Kunnskapsløftet ble til som et utdanningspolitisk prosjekt også for fag- og yrkesopplæringen, en formulert idé og en oppskrift på hvordan politikken skulle nedfelles i praksis. Som vi skal se, var mye av grunnlaget allerede lagt gjennom R94, R97 og Kunnskapsløftet av 1999, samtidig som Kunnskapsløftet klart distanserte seg fra sine forløpere gjennom å sette fokus på behovet for å reparere noen av de utilsiktede effektene. Kunnskapsløftet skulle bety en justering og et skritt i retning av målsettinger som ikke var nådd gjennom de respektive reformene, og da spesielt R94. Ikke minst gjaldt dette behovet for å øke gjennomstrømmingen eller redusere frafallet, å øke læringsutbyttet gjennom blant annet å sikre kvaliteten i opplæringen, og å gjøre noe med rettighetene slik at både unge og voksne med ulike forutsetninger kunne få den nødvendige opplæring for å være mest mulig attraktive i arbeidsmarkedet samt at opplæringen skulle ha et livslangt læringsperspektiv. Diagnosen var også klar: Strukturene i R94 var for lite fleksible, opplæringsprogrammene for smale, læreplanene for statlig styrte og detaljerte samt at rektor, lærerkorpset og instruktører i bedriftene ikke hadde nødvendig kompetanse for å bistå med å bringe staten Norge til høyere utdanningsstandarder. Spesielt gjaldt dette på områder som realfag, språkferdigheter og informasjonsteknologi. For å møte kunnskapssamfunnets mange utfordringer, samt legge grunnlaget for at Norge skulle være best mulig rustet til å klatre høyere på statistikkene til *Programme for International Student Assessment* (heretter PISA) og *Progress in International Reading Literacy* (heretter PIRL), måtte flere virkemidler så som viktigheten av kvalitet i opplæringen, heving av kompetansen av lærere, rektorer og instruktører, utvikling av skoler og bedrifter som lærende organisasjoner med mer bakes inn i den nye Kunnskapsløftreformen (Holm og Tangstad 2008).

Ut over en beskrivelse av hvordan idéen ble utviklet og oppskriften for Kunnskapsløftet ble formet, har vi en analytisk ambisjon om å bidra til å forklare hvorfor den fikk den formen den fikk. Det gjør vi gjennom å spore hvilke samfunnsendringer som tankegangene forholder seg til og hvilke faglige og ideologiske forståelser som er lagt til grunn for utforming av idé og oppskrift. I evalueringssammenheng er formålet derfor dels å si noe om hvordan Kunnskapsløftet fra sentralt hold er tenkt å bidra til bedre gjennomstrømming, læringsutbytte og rettighetsoppfyllelse. Ikke minst gir tenkingen bak reformen et grunnlag for å utdype problemstillinger som studeres i del II og III av denne rapporten og de siste to delrapportene som kommer henholdsvis våren 2010 og 2011.

### 2.2 Metode, teori og datatilfang

Vi har ikke lagt vekt på en maktanalytisk tilnærming for å forklare Kunnskapsløftets innretning. Snarere vil empirien vise at selv om det er tydelige partipolitiske skiller på en del av de generelle utdanningspolitiske standpunktene er det forbløffende godt samsvar mellom Kunnskapsløftet som ideologisk idé og oppskrift i periodene med utdanningsministre fra Høyre og SV. Vi kunne også ha valgt et mye sterkere diskursanalytisk perspektiv enn det vi har anlagt og lagt vekten på å dekonstruere de faglige og politiske begrepene og retorikken som er brukt som argumenter for Kunnskapsløftet. Ofte hjelper dette til å finne bakenforliggende motiver som ikke er lett synlige på overflaten. Vi har imidlertid valgt å ikke gå svært langt bak de enkelte politiske eller faglige analyser som aktørene har gjort, men heller fokusere på innholdet slik det er fremført i skrift og

tale. Dette har vi gjort fordi den ene røde tråden i rapporten og prosjektet er hvordan de valg som gjøres har betydning for gjennomstrømming, læringsutbytte og rettighetsoppfyllelse. Dette er forhold som ligger nedstrøms snarere enn oppstrøms i forhold til reformen som idé og oppskrift. Dermed kan vi senere i prosjektet holde valgene og de synlige premissene opp mot resultatene for gjennomstrømming, læringsutbytte og rettighetsoppfyllelse og se i hvilken grad de har hatt betydning.

For å belyse hvordan Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen er utviklet som idé og oppskrift, har vi gått gjennom tidligere forskning, offentlige utredninger, politiske taler, stortingsmeldinger, rundskriv, et utvalg oppslag i media og så videre. Vi har også lagt til grunn intervju vi nylig har gjort med noen av de sentrale partene i arbeidslivet og med en tidligere utdanningsminister. Utvalgskriteriet har vært enkelt: å følge den nasjonale opplæringspolitiske debatten med spesiell vekt på fag- og yrkesopplæringen. Det har vist seg vanskelig å finne mye som angår fag- og yrkesopplæringen spesielt – og især gjelder dette i forhold til opplæring i bedrift. Derfor har vi også måttet støtte oss til data om Kunnskapsløftet generelt der det fremgår tydelig av sammenhengen at det først og fremst handler om studiespesialiserende opplæring. Dessuten trekker vi på data som er presentert i den første delrapporten fra dette prosjektet (Havn m. fl. 2009). Den tidligere forskning vi forholder oss til i denne delen er derfor det som ser ut til å være de mest relevante faglige bidrag til å forstå norsk utdanningspolitikk i lys av samfunnsmessige forandringer innen økonomi, kultur og politikk.

I de neste kapitlene i denne delen av rapporten vil vi først trekke frem tidligere forskning av betydning for å forstå den utdanningspolitiske dreiningen i mange vestlige land de siste tiårene - inklusive Norge. Dernest går vi kronologisk gjennom utviklingen av Kunnskapsløftet som idé under fire undervisningsministre. Vi munner ut med en beskrivelse av idéen og den oppskriften som statlige utdanningsmyndigheter legger til grunn for reformens gjennomføring.



### 3 POLITIKK FOR FAG- OG YRKESOPPLÆRING I EN MODERNE KUNNSKAPSØKONOMI

#### 3.1 Faglige perspektiver på fag- og yrkesopplæringens funksjon i samfunnet

##### 3.1.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi først se på faglige begrunnelser for hvilke behov et system for Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæring antas å måtte tilfredsstille. Fra gammelt av er både økonomiske, kulturelle og sosiale argumenter vel kjent (se for eksempel Havn m. fl. 2009). For samfunnets del er utdanningens betydning for økonomisk vekst blitt viktigere enn før. For individet er det å være attraktiv i arbeidsmarkedet (*employable*) blitt et viktigere element (Skivenes og Teige 2003; Torp 2004; OECD 2008b). Utdanning er altså for den enkelte ikke lenger bare et spørsmål om bedre (og bedre betalte) jobbmuligheter men om muligheten til inntektsbringende arbeid overhodet (Torp 2005; OECD 2008a). I og med at endringstakten i økonomien og samfunnet for øvrig tiltar, er utdanning også blitt noe som ikke bare angår ungdom, men også voksne, gjennom begrepet om livslang læring (Teige 2006; Hagen og Skule 2007; Ure 2007). Vi ser både på forskningen internasjonalt og på hvordan dette avspeiler seg i den norske utdanningspolitiske debatten.

##### 3.1.2 Utdanningsnivåets betydning for økonomisk vekst og sosial utjevning

Goldin og Katz (2008) peker i sin analyse av det amerikanske utdanningssystemet på at det har foregått et "race between education and technology" de siste tiårene som har satt sitt preg på ikke bare den amerikanske, men hele den vestlige verdens utdanningspolitiske agenda og diskurs. Tesen om at "education concerns the role of economic growth and individual productivity and equality" preger forståelsen av utdanningens funksjon i hele den vestlige verden og de fleste vestlige nasjoner har satt utdanning øverst på den politiske agendaen (European Commission 1993; Ashton og Green 1996; Streeck og Thelen 2005; Utdanningsdirektoratet 2008c). I følge Goldin og Katz (2008) er økonomisk utvikling ikke bare resultat av en investering i ny teknologi. Dersom det var slik, ville land som satset på ny teknologi raskt kunne høste resultatene i form av økonomisk vekst, uavhengig av utdanningsnivået i befolkningen. De to forfatterne viser til at USAs økonomiske vekst etter den store depresjonen og frem til ca. 1980 kan knyttes direkte til en høyt utdannet middelklasse og en ditto arbeiderklasse, slik at utdannet arbeidskraft alltid har ligget litt foran tilgjengelig teknologi som løsning på produktivitetsspørsmålet, og også som forutsetning for å utvikle og ta i bruk ny teknologi. Dermed er også velstanden blitt jevnt fordelt fordi så mange har hatt utdanning til å jobbe smartere og få betalt for det. De to hevder videre at et godt utdanningsnivå i både arbeiderklassen og middelklassen har vært med på å sprengre grenser for entreprenørskap og innovasjon, et forhold som avstedkom teknologisk utvikling, økonomisk vekst og sosial utjevning i USA frem til ca. 1980. Fordi USA de senere tiårene har neglisjert å gi fri utdanning til alle sine borgere har USA tapt kappløpet om å være best på utdanning for "the masses of workers" (Europa og Japan ligger nå på topp). Dette blir, sier Goldin og Katz, betegnet som en av hovedgrunnene til at en nå ser at USA er preget av fallende økonomisk vekst, manglende teknologisk utvikling og store forskjeller i inntekt mellom fattig og rik.

### 3.1.3 Livslang læring som svar på hyppige omstillingsbehov og behov for mer arbeidskraft

Selv om ikke alle vestlige nasjoner har et utdanningssystem som i USA, er det allikevel mange sammenfallende utfordringer med USA de står overfor (Cornfield og McCammon 2003). Demografiske utfordringer og en mer og mer kunnskapsbasert verdensøkonomi utfordrer landenes økonomiske, politiske, sosiale, teknologiske og kulturelle posisjoner internasjonalt, og deres etablerte velferdsordninger nasjonalt (Berger og Compston 2002). Det er veldokumentert at Norge, som mange andre vestlige nasjoner, vil ha et merkbart gap mellom tilgang på og behov for kvalifisert arbeidskraft for å møte alle utfordringene med å holde tritt med den økte globaliseringen og ønsket om å opprettholde sosiale goder (Skarstein 1998; NOU 2000: 7 ; Reve og Jakobsen 2001; NOU 2004: 13 ; NOU 2005: 04 ; Dølvik 2007). Livslang læring er ett av flere virkemidler som er introdusert i mange vestlige nasjoner for at de skal stå bedre rustet til å møte fremtidens mangel på kvalifisert arbeidskraft og det å få nok hender i arbeid (Payne 2005; Teige 2006; Grepperud 2007; Ure 2007). At Norge er aktivt med i debatten om livslang læring gjenspeiles i historien. Helt siden 1970-tallet har Norge vært aktiv deltaker og innspiller på politikkfronten på den internasjonale arenaen. Dette spenner fra innspill til UNESCO tidlig på 1970-tallet til den ambisiøse Lisboa-agendaen – Lisbon 2010 (Ure 2007). Som Ure skriver (2007 s. 31) ”The 2005 progress report to the European Commission states that the Norwegian Government has corresponding view on the strategic goals on the education and training set out in the Lisbon strategy. Moreover, these goals indirectly (...) form part of Norway’s educational and research policy”.

Det sagt så har uten tvil livslang læring kommet sterkt på den politiske dagsorden og denne tenkningen styrer mange vestlig nasjoners utdanningspolitiske tenkning. Payne (2005 s. 3/4) uttrykker følgende:

In the new globalised knowledge-driven economy, a highly skilled and adaptable workforce, capable of engaging in continuous product and process innovation, is said to hold the key to national and corporate competitive success (Reich 1991; Drucker 1993; Thurow) while the ability of individuals to constantly update and renew their skills and knowledge is regarded as essential to their employability in a fast-moving labour market. In this way lifelong learning sits within a policy discourse which see investment in human capital as the main driver of economic prosperity and social cohesion (Ashton og Green 1996; Brown 2001).

Viktigheten av livslang læring har også blitt koblet til tesen om at en høyt utdannet befolkning kan avhjelpe økt arbeidsledighet (World Bank 2003; Guloglu og Guder 2005). Crouch et al (1999 s. 1) argumenterer:

Everywhere the argument is broadly the same, and at a very general level is shared by all shades of political opinion and by business and labour leaders. The acquisition of knowledge and skills is increasingly seen as both the main challenges and the central opportunity for achieving a return to full employment in a Post-Keynesian economy. This is considered a challenge because it is feared that people without appropriate knowledge and skills will be unable to find work in the future.

De samme forfatterne hevder at det er to grunner til utfordringene:

First, most though by no means all the jobs that have been destroyed through technological changes in recent years have been low-skilled ones, and the educational level demanded for most occupations seem to be rising; in nearly all societies unemployment is highest among those with low levels of education. Second, it is generally assumed in the existing advanced countries that the challenges posed by the rise of new low-cost producers in other parts of the world can be met only if labour in the advanced societies has high levels of skills which will differentiate it from the capacities of workers in newly industrialising countries (NICs) – with the implications that those workers

in the advance countries who do not acquire high levels of skill will be left at the mercy of global labour competition (Crouch m. fl. 1999 s. 1). (Se også Preece 1999; Barth 2004; Rainbird m. fl. 2004; Beck 2005; Diamond og Giddens 2005).

En viktig konsekvens av behovet for livslang læring er selvsagt at utdanningssystemet bør legges til rette ikke bare med tanke på utdanning av ungdom, men også med tanke på at voksne skal kunne omskolere seg, eller få den utdanningen de aldri tok i sin egen ungdomstid (Hagen og Skule 2007).

### 3.1.4 Fra nye utfordringer og sammenhenger til en ny utdanningspolitikk

Vi har nå presentert noen viktige forklaringer på sammenhenger mellom utdanning og særlig de nye økonomiske forutsetningene. Slike systemiske trykk avleirer seg imidlertid ikke automatisk i bedre tilpassede utdanningssystemer. Tvert imot har mange utdanningssystemer verden over atskilt seg så mye fra økonomien og samfunnet for øvrig at integrasjonen oppfattes som et stort problem, og institusjonell treghet gjør skolereformer vanskelige (Telhaug 2005; Karlsen 2006). Det er store ulikheter mellom land i hvordan og hvor raskt utdanningssystemene utvikles. Det er også store ulikheter i utdanningsnivå mellom land med noenlunde likt utviklet økonomi (Ashton og Green 1996; Coates 2000; Vorhaus 2002; Cooney og Stuart 2004). En teori om at tilbud om og etterspørsel etter kompetanse i arbeidsmarkedet over tid vil balansere seg gjennom individuelle valg av utdanning, kan vanskelig forklare disse ulikhetene. Brown (2001) har utviklet et rammeverk som ser de økonomiske driverne for utdanningsnivået i sammenheng med samfunnets øvrige kapasitet for å bygge en høykompetanseøkonomi. Avhengig av samspillet mellom en rekke forhold, herunder sosiale tillitsrelasjoner og politikkenes sosiale og historiske forankring, kan det være god eller dårlig grobunn for at sosiale innovasjoner skal oppstå og skape selvforsterkende samspill mellom utdanning og økonomisk utvikling. Rammeverket er bygd opp av syv C-er:

1. Konsensus (*consensus*) mellom staten og arbeidslivets parter om betydningen av å oppgradere arbeidsstokkens kompetanse, nedfelt i en gjensidig forpliktelse om å bidra til dette med høy prioritet.
2. Bedriftenes evne til å konkurrere (*competitive capacity*) basert på innovasjon, noe som forutsetter risikotaking gjennom å satse på forskning og ny teknologi, og gjennom høy kompetanse i arbeidsstokken til å utvikle og ta i bruk nye løsninger, både i eksisterende bedrifter og gjennom entreprenørskap.
3. En tro på allmenn læringsevne (*capability*) blant alle mennesker, ikke bare hos en høy-intelligent elite. For å bli operativ er denne kapabiliteten avhengig av et differensiert opplæringstilbud som tar høyde for ulike forutsetninger og styrker læringsutbyttet hos alle, uavhengig av sosial klasse, kjønn, rase, etnisk bakgrunn eller andre forhold. En allmenn opplæring i grunnferdigheter for alle er en forutsetning.
4. Effektive mekanismer for koordinering (*coordination*) mellom tilbud på og etterspørsel etter høyt utdannet arbeidskraft, både gjennom å behovstilpasse opplæringssystemet (i innhold og kapasitet) og gjennom å stimulere bedrifter til å utforme jobbene slik at ansatte kan bruke sin høye kompetanse til å utvikle bedriftene.
5. Mobilitet (*circulation*) i arbeidsstyrken, som henspeler på hvordan mennesker med høy kompetanse vandrer mellom bedrifter med beslektede utfordringer og mellom bedrifter og spesialiserte kompetanseinstitusjoner, for på den måten å utnytte kompetansen kreativt og å spre erfaringer på tvers av ulike kontekster, noe som ofte er en viktig forutsetning for innovasjon.
6. Tillitsbasert samarbeid (*co-operation*) mellom ulike aktører, både private og offentlige, for å kunne utnytte eksterne kompetanserelasjoner i forretningsmessig og annet samarbeid.

7. Inkludering (*closure*) av alle grupperinger i både arbeidsliv og utdanning gjennom tilrettelegging, i motsetning til å polarisere arbeidsstokken og borgerne i et A-lag med høy kompetanse, givende arbeid og høy lønn, og et B-lag der en stor andel er marginalisert og blir avhengig av trygdeordninger for sitt livsgrunnlag.

Det er ikke rom her for å gå nærmere inn på de konkrete og detaljerte sammenhengene Brown studerer. Dersom Browns forståelse er riktig, må imidlertid et land for å lykkes med en kompetansebasert økonomi, legge til grunn et tankesett og en utdanningspolitikk som er basert på en del grunnleggende verdier. Disse omfatter partnerskap mellom staten og de sentrale partene i arbeidslivet, en proaktiv holdning til innovasjon og entreprenørskap, idéen om at alle har et talent i seg som kan utvikles kompetansemessig, at samsvar mellom tilgang og behov for kompetanse i arbeidsmarkedet delvis er et spørsmål om eksplisitt koordinering og påtrykk på bedriftene, samarbeid mellom ulike aktører for å sørge for oppgradering av arbeidsstokkens kompetanse, og sist, men ikke minst, at en gjør bruk av alle nasjonens arbeidsføre innbyggere når en legger strategier for produksjon og bruk av kunnskap.

## 3.2 Utfordringene og responsen i norsk utdanningspolitikk

### 3.2.1 Utfordringer for fag- og yrkesopplæringen i norsk samfunnsutvikling

I sum kan vi si at Kunnskapsløftet ble unnfanget i en periode da utdanningspolitikken hadde mange visjoner og misjoner (Ni'Cheallaigh 2001; ETUC m. fl. 2003; UFD 2004; Karlsen 2005; UFD 2005; Telhaug 2006). For det første tenkes det fra myndighetenes side at reformens intensjoner og virkemidler skal løfte kunnskapsnasjonen Norge opp til enda nye kunnskapshøyder. Sett fra et politisk perspektiv er dette en nødvendighet da Norge, selv om vi ligger i toppen internasjonalt med direkte investeringer i utdanning har plassert oss heller dårlig på de internasjonale PISA- og PIRL-rankingene (Holm og Tangstad 2008; Steen 2008). Videre er det nødvendig for industri- nasjonen Norge å ha en høyt utdannet arbeidsstokk og nok fagutdannede arbeidere for at både samfunnet og norsk industri skal møte de mange utfordringene som ligger i det å skulle konkurrere i en global økonomi (NOU 2005: 18 ; Teige 2006; Hagen og Skule 2007; Ure 2007). Kanskje enda viktigere er investering i kunnskap tenkt som middel for sosial utjevning og sosial inkludering – ikke minst i arbeidslivet (NOU 2004: 13 ; Torp 2005; St.meld. nr. 16 (2006-2007) ; Fløtten m. fl. 2007). Ved å gi den enkelte borger en kompetanseplattform på nivå med minst fagarbeider, er hypotesen at en vil være mindre utsatt for arbeidsledighet og sosial utstøting, en vil ha en befolkning hvis kompetanse lett kan påbygges enten horisontalt med flere fagbrev eller ved å sende kandidater inn i høyere utdanning (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). En slik utdanningspolitisk tenkning er ikke minst aktuell når internasjonale økonomiske kriser oppstår, slik som den vestlige verden opplever i skrivende stund.

Oppsummert og satt inn i et system kan Norges nasjonale kompetanseutfordringer skisseres som følger (UFD 2005 s. 2/3 (mønsterbryterne) samt fra andre kilder som oppgives fortløpende):

- *Demografiske utfordringer:* Norge vil som de fleste andre vestlige land få en stor økning i antall eldre i årene som kommer. Dette vil medføre lavere tilgang på arbeidende hender. Dette betyr at arbeidskraftressursene må utnyttes mer effektivt. Viktige virkemidler for å møte de demografiske utfordringene blir derfor å utdanne flere helsearbeidere gjennom naturlig inngang i utdanningssystemet samt å legge til rette for å gi borgerne tilstrekkelige muligheter til å oppdatere sin kompetanse gjennom hele yrkeskarrieren (livslangt læringsperspektiv – vår kommentar). Videre vil det være viktig og nødvendig at private og offent-

lige virksomheter anerkjenner, mobiliserer og tar i bruk borgernes kompetanse på en slik måte at de opplever arbeidet som utviklende og attraktivt (se også Fløtten m. fl. 2007).

- *Flere i arbeid og færre på trygd:* I følge Mønsterbryterne (UFD 2005) har Norge forholdsmessig mange mennesker på ulike trygdetiltak. Fra 1985 til 2006 har andelen uføretrygdede i alderen 18 til 66 år økt fra ca. 7 til ca. 11 prosent (UFD 2005), og NAV anslår at rundt regnet 900 000 står utenfor arbeidsstyrken. Dette er mennesker som av ulike grunner står utenfor arbeidsmarkedet og har offentlig stønad som hovedinntekt. Mange av de som står utenfor arbeidsmarkedet mangler formell kompetanse på nivå som etterspørres og er derfor statistisk sett på som mindre ettertraktet i et arbeidsmarked som krever mer og mer kompetent og omstillingsdyktig arbeidskraft (NOU 2004: 13).
- *Økt globalisering:* Den økte globaliseringen av økonomi og handel har fremtvunget behov for nye typer kompetanse og nye måter å organisere arbeidsmarkedet på. For Norge sitt vedkommende, med dyr arbeidskraft, har mer og mer av de arbeidsintensive arbeidsoppgavene blitt satt ut til lavkostnadsland. Norge og norske konkurranseutsatte bedrifter må som de fleste industrialiserte landene, konkurrere på kunnskap, kompetanse og innovasjonsevne. For at nasjonen Norge og norske bedrifter skal hevde seg i denne konkurransen, er det avgjørende med et høyt kompetansenivå i den norske befolkningen (Hervik m. fl. 2005; Dølvik m. fl. 2006; Seip 2007).
- *Regional utvikling:* Norge har stor tradisjon for å tenke regional utvikling og bosetting i distriktene. Mange av Norges små og mellomstore bedrifter (99 prosent har mindre enn 100 ansatte) er lokalisert i utkant-Norge. Dette gir ofte mange utfordringer i forhold til å tiltrekke seg nok arbeidskraft, kompetent arbeidskraft og kompetanse innen forskning og utvikling. Dette stiller nasjonen og ansvarlige myndigheter overfor særlige kompetanseutfordringer når det gjelder regionale vekststrategier som krever samarbeid mellom ulike virkemiddelaktører, myndigheter, arbeidslivets parter, utdanningssystemet, forskningsmiljøer, arbeidsmarkedsetaten, det lokale næringslivet m.v. (Nilsen 2006).
- *Modernisering av velferdsstaten:* Den moderniseringen av den norske velferdsstaten som har pågått de siste tiårene stiller krav til nye typer kompetanse og nye måter å tenke velferd og tjenesteyting. For å dekke fremtidens behov for kvalitet og omfang av offentlige tjenester – spesielt innen helse- og omsorgssektoren – vil det ifølge norske myndigheter bli nødvendig å jobbe smartere og mer effektivt. Dette betinger utvikling og bruk av medarbeideres kompetanse på nye og utfordrende måter (Dølvik 2007).
- *Ikke samsvar mellom behov og etterspørsel fra kompetansepoolen:* I Norge er det mangel på arbeidskraft i enkelte sektorer, parallelt med at det er arbeidsledighet i andre. Ved å ha en befolkning med en bred utdanning er hypotesen at en lettere kan oppgradere kompetansen til arbeidsledige og kanalisere denne arbeidskraften inn i segment av arbeidslivet som mangler arbeidskraft (Salvanes m. fl. 2008).
- *Integrering, inkludering, mangfold:* Det norske samfunnet er tuftet på demokratiske rettigheter og blant annet retten til lik utdanning og lik rett til deltakelse i arbeidsmarkedet. For å unngå et samfunn med store ulikheter og etniske skillelinjer er det derfor et politisk mål at alle etniske innvandrere som trenger det skal få muligheter til å lære grunnleggende ferdigheter som er nødvendige for å bli økonomisk selvhjulpne. Videre skal det legges til rette for at innvandrere som har med seg kompetanse fra sitt hjemland, skal få uttelling for denne. Arbeidsplassen er sett på som den beste integrerings- og læringsarena – en læringsarena der norskopplæringen ofte er mer effektiv når den kombineres med jobbtrening og yrkesrettet opplæring (se også Håpnes og Finnestrand 2009; Sundal Leirset og Håpnes 2009).
- *Den grønne økonomien:* Norge, som resten av den vestlige verden, står overfor store fremtidige utfordringer hva gjelder å skape nye vekstnæringer og nye arbeidsplasser. Det hevdes at vi vil bevege oss bort fra kunnskapsøkonomien og inn i den grønne; en grønn økonomi som vil legge vekt på nye innovative prosesser, utvikling av ”grønn” kompetanse,

”grønne” produkter, ”grønne” arbeidsplasser mv. Samhandling mellom ulike miljøer og nasjoner vil være sentrale drivkrefter i den voksende grønne økonomien som inklusive Norge vil utfordre vestlige nasjoner, utdanningsinstitusjoner, forskningsmiljøer etc. til å utdanne og legge til rette for kompetanseutvikling for å møte ”den grønne økonomien” (Greenhouse 2008).

Utfordringene som er listet over setter også sitt preg på utformingen og innholdet i den videregående opplæringen i Norge (St.meld. nr. 30 (2003-2004) ; St.meld. nr. 16 (2006-2007) ; St.meld. nr. 31 (2007-2008)). På dette observasjonsnivået er det ikke noe stort skille mellom det som gjelder fag- og yrkesopplæringen og studiespesialiserende opplæring. Snarere er det slik at utfordringene eksplisitt gjelder utdanninger både på videregående og høyere nivå.

### 3.2.2 Responser fra norsk utdanningspolitikk på disse utfordringene

Selv om Norge er et lite land med sine 4,8 millioner innbyggere, er vi som nasjon vevet inn i politiske, sosiale, økonomiske og kulturelle relasjoner med små og store nasjoner over hele verden. Vi deltar i EUs utdanningspolitiske diskurs. Videre deltar vi på pan-europeisk nivå aktivt med innspill og politikktutforming av nasjonale/internasjonale VET-strategier (Vocational Education and Training) i vår samhandling med CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (Utdanningsdirektoratet 2008c). Vi er ikke minst del av OECD-familien og dermed deltaker i pågående kompetanse- og kunnskapsmålinger (Holm og Tangstad 2008; OECD 2008a).

Det er mye av den tenkingen som vi finner andre steder – at utdanning av nasjonens befolkning er viktig på alle nivåer og i et livslangt perspektiv – som nå preger norsk og europeisk utdanningspolitisk agenda. Blant annet foregår det omfattende aktiviteter i kjølevannet av København-prosessen og de metoder og verktøy som utvikles innenfor Europass, EQF (European Qualification Framework for Lifelong Learning, ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) og ENQA-VET (European Network for Quality Assurance in Vocational Education and Training) (se [www.udir.no](http://www.udir.no) for flere opplysninger).

Kunnskapsløftet har, som vi skal se, mange elementer i seg som bygger på tesen om at investering i utdanning for alle fører til teknologisk utvikling (innovasjon og entreprenørskap), økt konkurransekraft for nasjonen Norge, økt konkurranseevne for industrien, økt attraktivitet i arbeidsmarkedet for borgerne (*increased employability*) og sosial utjevning (NOU 2003: 16 ; St.meld. nr. 30 (2003-2004) ; St.meld. nr. 16 (2006-2007) ; Djuve og Kavli 2007; NOU 2008: 18 ; St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Motsatt blir det hevdet at de som ikke greier å skaffe seg en utdanning på minst videregående nivå, står i fare for å bli satt utenfor arbeidsmarkedet og i verste fall bli varige sosialhjelpmottakere (St.meld. nr. 30 (2003-2004) ; St.meld. nr. 16 (2006-2007) ; Vogt 2008).

Regjeringen Bondevik II og utdanningsminister Clemet uttalte i sin tid at Norge skal utvikle seg til en nasjon som skal være i teten internasjonalt hva gjelder utvikling av ny teknologi, kunnskap og kompetanse (UFD 2005). I dette ligger det klare antydninger til at det skal satses aktivt fra nasjonale myndigheters side på å utvikle en såkalt høy-kompetanse økonomi (se også Streeck 1989; Brown m. fl. 2001; Keep og Mayhew 2001). Ifølge Bondevik II (UFD 2005) utgjør humankapitalen (arbeidskraft og kompetanse) 77 prosent av Norges nasjonalformue, mot olje- og gassreservenes 12 prosent. Mønsterbryterne (UFD 2005) – les Bondevik II – presiserer at Norge trenger en samlet kompetansepolitikk for å forvalte de menneskelige ressursene, slik vi har politikk for å forvalte naturressursene. Det overordnede målet med kompetansepolitikken bør være å skape verdier både for enkeltpersoner, virksomheter og nasjonen Norge ved å legge til rette for at kompetanse utvikles og anvendes på en mest mulig effektiv måte.

Uten å foregripe for mye av de neste kapitlene kan vi si at diskusjonen om kunnskapssamfunnet, utdanningens betydning for bedriftenes konkurranseevne og borgernes behov for utdanning for å bli mer attraktive i arbeidsmarkedet (mer *employable*) var tre viktige elementer for Clemets utvikling av Kunnskapsløftet som idé. Perspektivet om livslang læring kom sterkere frem i Djupedals og Solhjells regimer, gjennom deres fokus på voksnes rett til vgo. Dersom vi i tillegg forholder oss til Browns konseptuelle rammeverk (de syv C'ene), kan vi nikke gjenkjennende til de fleste elementene når vi ser på norsk utdanningspolitikk. Det kan imidlertid hevdes at selv om inkludering har høy politisk status både i utdanningssystemet og i arbeidslivet, kan de høye uføretallene tyde på en økende polarisering. Relativt gode trygdeordninger fungerer mer som kompensasjon for konsekvensene av polariseringen enn som inkludering. Vi vil heller ikke utelukke at også andre av de nevnte forhold kan vise seg å ikke skåre så høyt om vi ser nærmere på dem. Det er selvsagt viktig å huske at Browns rammeverk er ett av flere inntak til å forstå hvordan utdanning og økonomi spiller sammen gjennom samfunnet (se for eksempel Ashton og Green 1996; Crouch m. fl. 1999; Coates 2000).

### 3.3 Status i fag- og yrkesopplæringen etter Reform 94

#### 3.3.1 Styrker og svakheter ved Reform 94

Som vi peker på i vår første delrapport (Havn m. fl. 2009), var forståelsen av betydningen av kunnskap og kompetanse som drivere for økonomisk vekst, styrking for næringslivets konkurranseevne og den enkeltes borgers attraktivitet i arbeidsmarkedet (*employability*) blant hovedgrunne for utformingen av R94 (se også Teige 2006; Hagen og Skule 2007). Mange av de utfordringer som Kunnskapsløftet skulle ta løst på, hadde altså R94 allerede tatt høyde for. Uten å gå for detaljert inn i problemstillinger vi har påpekt før, hadde R 94 sine klare styrker, men også sine svakheter i forhold til disse utfordringene (Høst m. fl. 1998; NOU 2003: 16 ; NOU 2008: 18 ; Havn m. fl. 2009). Spørsmålet er, hvorfor ser vi disse svakhetene i R94?

Politikere, forskere, byråkrater og partene i arbeidslivet hadde alle store forhåpninger til at R94 skulle få fart på, og legge til rette for, at de fleste som påbegynte sin vgo skulle greie å fullføre til normert tid (3 år eller 2+2 år i fag- og yrkesopplæringsmodellen). Selv om R94 la til rette for stor grad av formell likhet i rett til utdanning både i skole og bedrift, og selv om reformen på mange måter var en suksess, fant forskere i etterkant ut at den hadde store forbedringspotensialer (Blichfeldt m. fl. 1998; Havn m. fl. 2009) Gjennom en storstilt evaluering av reformen gjennomført av flere sentrale forskningsmiljøer i Norge, var hovedkonklusjonen at reformen førte til stort frafall – spesielt av gutter og spesielt på yrkesfag<sup>7</sup> (Markussen m. fl. 2008). Som en følge av R94 var systemet blitt lite fleksibelt, både innholdsmessig og strukturelt. Det var behov for mer og bedre tilrettelegging av opplæringen for den enkelte, og det var behov for bedre samsvar mellom bredde og spesialisering av den videregående opplæringen (NOU 2003: 16 ; NOU 2008: 18).

Det store frafallet i vgo (Markussen m. fl. 2008) og det at den norske modellen for fag- og yrkesopplæring som var etablert som del av R94 slo sprekker (Hagen 2005; Teige 2005, 2006), var to sentrale grunner til at Stoltenberg I og statsråd Giske i 2001 varslet en modernisering av norsk grunnutdanning; en grunnutdanning der også den norske modellen for fag- og yrkesopplæringen skulle evalueres og gås etter i sømmene. (Intervju Øystein Djupedal april, 2009).

Før vi ser nærmere på Giske sin rolle i å begynne utformingen av en ny norsk grunnutdanningspolitikk, skal vi se litt nærmere på den norske fagopplæringsmodellen og dens status og omfang.

---

<sup>7</sup> Vogt (2008) sier riktignok at det også er andre viktige årsaker til frafall i videregående opplæring.

### 3.3.2 Reform 94 og fag- og yrkesopplæringsmodellen

Den norske fag- og yrkesopplæringen har de senere tiårene gjennomgått et stort hamskifte. Fra å ha vært en kilde til rekruttering og kvalifisering av arbeidskraft, en kvalifisering som opprinnelig har vært styrt av laugene, har modellen blitt mer og mer integrert i den norske grunnutdanningen (Hagen 2005; Høst 2008b; Olsen 2008). Det er spesielt tre hendelser som har bidratt til utviklingen. Det er innføringen av Lærlingloven av 1950, Lov om fagopplæring i arbeidslivet av 1980 og etableringen av R94 (Hagen 2005). Ifølge (Høst m. fl. 2008 s. 9) har det faktum at lærlingordningen har blitt definert som en del av den videregående opplæringen (R94) fått som følge at den blir vurdert ut fra utdanningssystemets systemkrav om effektivitet og transparens.

I den sammenheng postuleres det i større eller mindre grad at lærlingordningen har utviklet en viss autonomi i forhold til arbeidsmarkedet, dvs. at det kan fastlegges mål og mål-middel sammenhenger for lærlingordningen som går utover arbeidsmarkedets logikk. Dette kan i sin tur gi rom for utdanningspolitiske målsettinger og strategier som tar utgangspunkt i utdanningssystemets indre effektivitet og etterspørsel etter utdanning snarere enn arbeidslivets behov (ibid, s. 9).

De samme forfatterne sier videre at dimensjonering og planlegging av utdanning kan sees som en separat oppgave for utdanningssystemet med hovedbasis i den enkeltes og samfunnets etterspørsel etter, og interesse for, utdanning. Oppgaven for utdanningspolitikken blir dermed todelt: å integrere lærlingordningen i utdanningssystemet som en generalisert ordning samt å etablere mekanismer og ordninger som kan skjerme ordningen fra markedssvingninger og stabilisere den som en institusjonalisert og stabil ordning (Høst 2008b)

Selv om det ikke alltid har vært slik, er dagens fag- og yrkesopplæring preget av tett og nært samarbeid mellom staten og partene i arbeidslivet – i hvert fall på nasjonalt nivå (Keep og Payne 2002; Teige 2004; Bowman 2005; Hagen og Skule 2007). Forarbeidet til, og gjennomføringen av R94, har vært foranledningen til det som betegnes som en sterk, norsk korporativ fagopplæringsmodell (Bowman 2005; Olsen 2008). LO og NHO, som landets sterkeste og politisk mektigste arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner, har vært ledende i å få satt fag- og yrkesopplæringen på den utdanningspolitiske dagsordenen (Teige 2005). Grunnen til dette er ikke bare at de to er viktige og samfunnsansvarlige organisasjoner. LO sin interesse i fag- og yrkesopplæringen kan, som Teige (2004) forklarer, være basert på politiske og ideologiske interesser. Blant annet vil LO ha en interesse i å kontrollere utdanningsnivået og innholdet i opplæringen og om disse elementene er tilpasset LOs målgruppe og arbeidslivets behov for kompetanse. Enkelt forklart er NHOs motiver å sørge for at medlemsbedriftene får tilført nødvendig kompetanse for å være konkurransedyktige i et stadig mer globalisert og konkurranseutsatt samfunn (Teige 2004).

Norsk fag- og yrkesopplæring kan også sees i et utdanningsøkonomisk-politisk perspektiv (Bowman 2006). R94 førte til en fundamental endring både i antall lærlingplasser og i økt samarbeid mellom arbeidsgiverne. Som i den tyske VET-modellen var dette, sier Bowman, et resultat av kollektivt press og selektive incentiver (Bowman 2006 s. 68). I følge Bowman skiller det norske eksempelet seg fra det tyske på minst tre måter:

For det første ser det ut til at arbeidsgiverorganisasjoner tok en mer aktiv rolle i å promotere lærlingplasser. For det andre ble norske arbeidsgivere tilbudt en vesentlig sum av staten for å ta imot lærlinger. For det tredje skapte norske arbeidsgivere gjennom fornyelsen av Opplæringskontorene kollektive instanser som bidro til stor reduksjon av transaksjonskostnader ved inngåelsen av lærlingavtaler (ibid s, 68).



Bowman konkluderer med at det norske fag- og yrkesopplæringsssystemet som før R94 først og fremst omfattet opplæring i statlige (yrkes- vår tilføyning)skoler, har forandret seg til å bli et system der Norge har sørget for stor økning av samarbeid mellom arbeidsgivere som tilbyr lærlingkontrakter (etablerte system med opplæringskontor som knutepunkt for samarbeid). Bowman sier at antall yrker som tilbyr lærlingplasser har økt parallelt med at arbeidsgiverne har engasjert seg i opplæring på et nivå som strekker seg ut over den enkelte bedrifts behov.

Opplæringsregimet etter Reform 94 er typisk for det Hall og Soskice (2001) kaller ”samarbeidende markedsøkonomier”. Dette er økonomier der transaksjoner mellom bedrifter, arbeidere og finansinstitusjoner har en betydningsfull ikke-markedsmessig komponent som tillater at langsiktige og kollektive interesser integreres i beslutningsprosessene til økonomiske aktører, særlig bedrifter (Bowman 2006 s. 70).

Samarbeidet blant norske arbeidsgivere er, sier Bowman, ikke et produkt av denne typen funksjonelt determinerte institusjonelle komplementariteter. Snarere, den norske modellen er

...produkt av politiske endringer og institusjonelle innovasjoner som har suksess med å motivere arbeidsgiverne til å redusere kostnadene og øke fordelene av samarbeid. Resultatet er en særskilt norsk modell for samarbeid mellom arbeidsgivere, karakterisert ved en kobling av statlige subsidier, kollektivt ansvar fremmet av arbeidsgiverorganisasjonene og bruken av Opplæringskontor for å senke opplæringsbedriftenes transaksjonskostnader (ibid, s. 70).

I følge Olsen m. fl. (2008) (gjengitt i Dæhlen m. fl. 2008 s. 20) beskrives den norske modellen for fag- og yrkesopplæring som en kombinasjon av en statsregulert skolemodell og en korporativ modell for opplæring i bedrift. Hagen fremhever at fagopplæringens status er svært forskjellig i ulike deler av landet. Olsen m.fl. (2008) har kartlagt tre ”statusmodeller” for fag- og yrkesopplæringen.

Statusmodell I, som vi velger å kalle industri- og håndverksfagmodellen, kjennetegnes ved at opplæringen har sterkt ankerfeste der industribedrifter i stor grad rekrutterer arbeidstakere gjennom fagopplæringen, og der videregående skole står for god tilgang på lærlinger. Eksempel på en slik modell, slik vi ser det, kan være rekruttering av lærlinger i industriområder som Aker Verdal<sup>8</sup>, den maritime klyngen på Nord-Vestlandet (Teige 2006) og innen helsearbeiderfaget (som vi skal lære mer om senere i rapporten).

Statusmodell II, som vi vil kalle praksiskandidatmodellen, kjennetegnes av områder/næringer der det i noen grad stilles krav om opplæring, men der fagarbeidere gjerne rekrutteres via andre kanaler enn den videregående skolen (Olsen 2008)(Olsen m.fl. 2008 – se Dæhlen m.fl 2008:20). Etter en slik modell kan arbeiderne, etter en viss tid, velge å melde seg opp som privatist og avlegge fagbrev etter praksiskandidatordningen<sup>9</sup>. Bygningsindustrien, den maritime industrien, den marine industrien, helse- og sosialsektoren er aktuelle eksempler på denne type opplæringsarenaer.

Statusmodell III, som vi velger å kalle grunnkompetansemodellen, er områder der fagopplæring og fagbrev spiller en mindre rolle for rekruttering av arbeidskraft og hvor arbeidet like gjerne kan utføres av kandidater med kompetanse på nivå lavere enn fagarbeidernivå. Denne modellen er i følge Olsen m.fl (2008) (gjengitt i Dæhlen m. fl. 2008 s. 20) preget av yrker innen varehandelen

---

<sup>9</sup> Praksiskandidatordningen, eller den tidligere §20-ordningen, gjør det mulig å avlegge fag- og svennebrev med grunnlag i allsidig praksis i et fag uten forutgående teoriopplæring.

og store deler av servicenæringen. Etter vår oppfatning vil en slik modell kunne utvikles i forhold til Praksisbrevordningen som er under utprøving<sup>10</sup>ble innført fra 1. august 2008.

Det vi kan slutte så langt er at R94 har ført til en stor deltakelse i fag- og yrkesopplæringen fra partene i arbeidslivets side. Som vi vil komme tilbake til senere i rapporten, har det siden skjedd endringer i samarbeidsklimaet mellom staten og partene i arbeidslivet. Dette er endringer som i følge Olsen (2008) kan true den eksisterende fagopplæringsmodellen sin fremtid. Vi skal også lære at NHO og LO sitt hegemoni som ledende korporative aktører i å sette den politiske agendaen for fag- og yrkesopplæringen kan være truet.

Når det er sagt, kan vi også slutte at R94 har blitt satt grundig under lupen. En av de første svakhetene ved reformen avleiret seg allerede før den ble implementert – og det var svekkelsen av voksne sin rett til å ta vgo. Dette fører oss over på neste delpunkt, der vi kort vil se på voksne i fag- og yrkesopplæringen.

### 3.3.3 Voksne i livslang læring

Hagen, Nadim og Nyen (2008a) hevder at fag- og yrkesopplæringen har ulik status, ulik forankring, ulike grader av innhold, og skiftede behov i ulike segmenter og ulike regioner av arbeidsmarkedet. De samme forfattere sier også at fag- og yrkesopplæringene sine ulike forankringer og status i ulike deler av arbeidsmarkedet kan få betydning for rekrutteringen til fagene, og for hvilke deler av arbeidsmarkedet nyutdannede fagarbeidere går inn i. De hevder videre at kvalifikasjonskrav i arbeidslivet har stor betydning for hva slags jobber faglærte arbeidstakere får og for hvilke muligheter de har for videre utvikling og mobilitet i arbeidslivet (Hagen m. fl. 2008a s. 25).

1990-tallets omstrukturering av vgo førte til en klarere avgrensning mellom ungdoms- og voksenutdanning, der den store endringen har skjedd innenfor ungdoms rett til vgo (Høst 2008c kap 4). Selv om Kompetansereformen av 1999 åpnet for en ny satsing på voksne i vgo er det i følge Høst lite som tyder på at antall voksne som tar vgo har økt. Innenfor enkelte segment av vgo har en derimot sett en markant økning av voksnes deltakelse i fag- og yrkesopplæringen, og dette gjelder blant annet helse- og sosialutdanninger. Som samme forfatter hevder, har Kompetansereformen ført til mer kvalitative enn kvantitative endringer for voksne. Høst sier videre:

For det første har det trolig foregått en viss omfordeling mellom grupper av voksne gjennom at det skilles mellom de med rett og de uten rett. Dette gjelder ikke i alle fylkeskommuner, og det rammer først og fremst voksne uten utdanningsrett som søker utdanning innenfor et yrkesfelt de ikke har en arbeidstilknytning til (Høst 2008c s. 12).

I sum betyr dette at selv om Kompetansereformen i utgangspunktet hadde som formål å fremme voksnes rettigheter på utdanningsmarkedet, har ikke alle skoleeiere tatt innover seg lovens bokstav av 1. august 2008 som sier at alle voksne som er født før 1978, og alle som per 2008 er 25 år eller eldre og som ikke har fullført videregående vgo (Opplæringslovens § 4A-3) har slik rett (Havn m. fl. 2009).

Vi vil ikke gå noe nærmere inn på disse problemstillingene her, da de vil bli gjenstand for en nærmere analyse senere i denne og de påfølgende to rapporter. Det vi kort kan slå fast er at R94 ikke hadde de ønskede effekter i forhold til å få til en fullgod gjennomstrømning i vgo. Reformen

---

<sup>10</sup> Evalueringen av forsøket med Praksisbrevordningen ble innført 1. august 2008. Praksisbrevordningen startet som forsøk i tre fylker i august 2007. Ordningen omtales som *Praksisbrevordningen* eller *Forsøket med praksisbrev* og deltakerne omtales som *Praksisbrevkandidater* (ikke offentlig notat fra Utdanningsdirektoratet 2009).

virket også ekskluderende i forhold til voksne. Sist, men ikke minst, var den ineffektiv og lite fleksibel i forhold til å legge til rette for en opplæring som vek fra kravet om å følge 2+2-modellen. Svakheterne som ble avdekket i R94 var, som vi allerede har presisert, hovedgrunner til at Giske og Stoltenberg I i 2001 satte modernisering av grunnutdanningen på sin utdanningspolitiske agenda. Dette bringer oss over i neste kapittel, som er en gjennomgang av fire ministres arbeid med Kunnskapsløftet som reform.

## 4 FIRE MINISTRE UTVIKLER EN IDÉ OG LAGER EN OPPSKRIFT

### 4.1 Innledning

I det følgende går vi kronologisk gjennom fire ministres vei mot Kunnskapsløftet som idé og oppskrift. Mens vekten i forrige kapittel lå på utfordringene, ser vi her først og fremst på løsningene. De fire ministrene er Trond Giske (A) som kirke-, utdannings- og forskningsminister (mars 2000–oktober 2001) i regjeringen Stoltenberg I, Kristin Clemet (H) som utdannings- og forskningsminister (oktober 2001–oktober 2005) i regjeringen Bondevik II, Øystein Djupedal (SV) som kunnskapsminister (oktober 2005–oktober 2007) i regjeringen Stoltenberg II og Bård Vegar Solhjell (SV) som kunnskapsminister med ansvar for barnehagesaker og opplæringsaker (ikke forskning og høyere utdanning) (fra oktober 2007) i samme regjering.

### 4.2 Søgneutvalget I

Trond Giske hadde som sagt satt moderniseringen av grunnutdanningen på den politiske agenda. Han nedsatte et utvalg ledet av Astrid Søgne (A) til å utrede kvaliteten i grunnopplæringen. Kristin Clemet overtok som statsråd før utvalget hadde levert sin innstilling og endret utvalgets mandat. Søgneutvalget I, eller Kvalitetsutvalget sin første innstilling, Delinnstilling I, (NOU 2002: 10) *Førsteklasses fra første klasse: Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*, er sett på som det første og sentrale dokumentet i det som senere skulle ende opp som Kunnskapsløftet. Med utgangspunkt i den første PISA-undersøkelsen av 2000<sup>11</sup> konkluderer Søgneutvalget I med at:

1. Norsk grunnutdanning har sterke sider, men med et betydelig forbedringspotensial.
2. Norske elever trives godt på skolen og har gode demokratiske kunnskaper, men får ikke alltid vist det i skolen.
3. Norge viser for svake resultater i nasjonale og internasjonale vurderinger av basisferdigheter som lesing og regning.
4. Effekten av sosiale og kulturelle forskjeller i norsk skole er større enn man burde forvente sammenlignet med andre nordiske land. Jenter presterer bedre enn gutter i begge skoleslag og i de aller fleste fag. Elever med minoritetsbakgrunn presterer i gjennomsnitt lavere enn andre elever.
5. Lærerkompetansen svikter på viktige felt
6. Mange skoleiere og skoleledere har ikke tilstrekkelig kompetanse i forhold til det som kreves av ledelse i en moderne kunnskapsvirksomhet.
7. Kunnskapsstatusen om grunnopplæringen er relativt svak (St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 124).

---

<sup>11</sup> PISA er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år med ulik vekt på hvert av de tre hovedområdene. I Norge blir den neste PISA-undersøkelsen gjennomført i perioden 30. mars–8. mai 2009. Hovedvekten vil ligge på lesing. Tre tidligere PISA-undersøkelser er utgitt. Dette er 1) Godt rustet for framtida? (PISA 2000, hovedvekt på lesing). 2) Rett spor eller ville veier? (PISA 2003, hovedvekt på matematikk) og 3) Tid for tunge løft (PISA 2006, hovedvekt på naturfag). Prosjektansvarlig i Norge er Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo.

I sin opplisting av i alt 17 forbedringspunkter et det kun ett punkt som er viet arbeidslivet. I dette punktet anbefales det av utvalget at arbeidslivets plass i opplæringen skal styrkes og gjøres mer forpliktende og gjennomgående (ibid).

Det vi kan lese ut av teksten til Kvalitetsutvalget I (Søgnen I), er at det fokuseres lite eller ingen ting på fag- og yrkesopplæringen sin rolle i den videregående opplæringen og om det er svakheter ved opplæringen som foregår i bedrift. Dette kan tolkes på flere måter. En tolking er at Kvalitetsutvalget ikke var opptatt av fag- og yrkesopplæringen som del av den videregående opplæringen. Det vil si at de var opptatt av den mer tradisjonelle, akademiske modellen, som Telhaug (2007 s. 378) omtaler som tenkingen/modellen for teknisk-kognitiv kompetanse. En annen omtale er ”åndens” modell, der veien til fremtidig yrkeskompetanse bør foregå via høyere utdanning. En annen tolking er at den opplæringen som foregår i bedrift (”håndens” utdanning) er kvalitetsmessig god og derfor ikke trenger fokus. En tredje tolkning er at utvalget tok det for gitt at fag- og yrkesopplæringen var en integrert del av vgo og dermed ikke hadde behov for nærmere presiseringer.

### 4.3 Søgnenutvalget II

Søgnenutvalgets første innstilling videreføres og blir sentral i det neste Kvalitetsutvalget II (også omtalt som Søgnen II) som nedsettes av statsråd Clemet. Astrid Søgnen blir valgt som leder også for dette utvalget.

NOU 2003: 16 *I første rekke: Forsterket grunnopplæring for alle*, som er Kvalitetsutvalget II sine anbefalinger i moderniseringen av norsk grunnutdanning, har, slik vi leser utredningen, et positivt syn på fag- og yrkesopplæringen:

Dagens tilbudsstruktur har medført en betydelig bedre gjennomstrømning på yrkesfag. Samtidig er tilgang på lære plasser for de yngste lærlingene betydelig forbedret. (...) Hovedmodellen fungerer i all hovedsak bra for et flertall av elevene og lærlingene, og sammenhengen mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift er god (NOU 2003: 16 s. 173/174).

På tross av at R94 hadde mange positive elementer i seg, hadde den som vist også flere svakheter. Blant annet stod problematikken med at mange avbrøt sin vgo sentralt i denne utredningen. Hovedgrunnen til bekymringen for frafallet bygger på argumentene/teoriene om at de som har lav formell kompetanse<sup>12</sup> står i fare for å bli marginalisert på arbeidsmarkedet og kan havne på listen over varige sosialhjelpmottakere<sup>13</sup>.

Kvalitetsutvalget II peker spesielt på at utformingen av R94 og strukturen i de yrkesfaglige studieretningene ikke i tilstrekkelig grad hadde imøtekommet den nødvendige fleksibiliteten som både næringslivet og den enkelte elev/lærling hadde behov for. Det vil si at R94 ikke i stor nok grad hadde åpnet opp mulighetene for elever/lærlinger til å velge alternative veier til yrkeskompetanse, ikke minst når det gjaldt rekkefølgen på skole- og bedriftsopplæringen. Det presiseres fra utvalgets side at ”økte muligheter for å velge tidspunkt og arena for opplæringen kan for noen elever og lærlinger være en motiverende faktor som gjør at de velger å fortsette sin utdanning” (NOU 2003: 16 s. 174).

Slik vi tolker dette utsagnet, ønsker utvalget en oppmykning av den heller strikte strukturen som R94 hadde lagt opp til ved at flere elever/lærlinger i et nytt system skal få økt mulighet for å velge alternative modeller for fagopplæring i bedrift. Det vil si at utvalget anbefaler en oppmykning av

<sup>12</sup> I Norge er gruppen som ikke fullfører videregående opplæring definert til å tilhøre denne gruppen (Teige 2006).

<sup>13</sup> Utdrag fra tale av Solhjell i Trondheim høsten 2008. Private notater.

2+2-modellen. Slik vi leser innstillingen sier ikke utvalget noe om at fag- og yrkesopplæringen skal ha eller trenger et kunnskapsløft. Derimot legger utvalget stor vekt på kompetansebegrepet, livslang og livsvid læring, yrkesretting av fellsfag samt tilpasset opplæring for alle. Videre legges det opp til lokal frihet i å bestemme innhold, struktur og strategier for grunnopplæringen – inklusive fag- og yrkesopplæringen. Utvalget legger også stor vekt på at målet om kunnskap til flere skal fremme sosial rettferdighet og velferd for alle, samt at alle elever og lærlinger skal ha rett til å få utbytte av opplæringen ut fra egne forutsetninger og i et livslangt læringsperspektiv (ibid).

#### 4.4 Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen under Clemet

Som første økonomisk utdannede minister i det prestisjetunge Utdannings- og forskningsdepartementet er Kristin Clemet av mange er regnet for Kunnskapsløftets mor (Karlsen 2007; Havn m. fl. 2009). Gjennom sin innsats har hun skrevet seg inn i norsk utdanningshistorie som den ministeren som også har prøvd seg på et ideologisk hamskifte av norsk utdanningspolitikk (Telhaug 2005).

Nesten uten å trekke pusten har Clemet drevet igjennom en lang rekke epokeskapende beslutninger, som nå er velkjent skolehistorie. Som politisk håndverker og strateg har hun gjort jobben sin på en måte som avtvinger respekt. Hun har behersket sakene og reformtiltakene så godt at departementet alltid har talt med én stemme, muntlig som skriftlig. Eller sagt negativt: Hun har hatt full kontroll på pedagogbyråkratene, som hennes utdanningsideologi må ha påført et stort ubehag (ibid).

Med forankring i forskningsdata, og inspirert av OECD, PISA og Lisboa-strategien av 2000 om å styrke Europas konkurransekraft (Holm og Tangstad 2008) gjør Clemet som Hernes i sin tid gjorde: Hun starter jobben med å modernisere grunnutdanningen fra A til Å. Med ankerfeste i det som blir oppfattet som nyliberale teser (Telhaug 2005; Karlsen 2007), legger hun vekt på å utvikle en utdanningspolitikk tilpasset ideologien om markedstenking, lokal frihet, ideen om livslang læring, innovasjon og entreprenørskap. Clemets ideologiske ankerfeste hadde sine kritikere. Telhaug (2005), i et heller ironisk innlegg i Aftenposten mars 2005, skriver:

Utdanningsministeren tar sikte på å svekke norsk skole som en nasjonal institusjon, til fordel både for tilpasning til internasjonale utviklingstendenser og den lokale selvråderetten. Clemet representerer mistilliten til statlig styring og tilliten til det lokale engasjementet, den lokale visdommen og i siste instans et personlig initiativ. Hun går ut i fra at den norske læreren, som en ”ørn i bur”, har kjent seg innesperret av statlige reguleringer. Under den dirigistiske staten som sosialdemokratiet påførte oss, har lærerne ikke fått bruke de veldige kreftene som skaperen har utstyrt dem med. Derfor trengs Clemet som befrier.

Telhaugs hovedpoeng er at selv om Clemet har inntatt plassen som en av de fremste utdanningsministrene i vår tid, er hennes forsømmelse at hun prøver å endre den norske skolen samtidig som hun sier lite om de ideer som ligger bak (ibid).

Clemets bidrag til Kunnskapsløftet ble nedfelt i en rekke dokumenter hvorav det mest sentrale var St. meld. no. 30 (2004) *Kultur for læring*.

Meldingen skisserer at alle elever og lærlinger gjennom den nye reformen skal få en opplæring som skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Videre skal norsk skole være en inkluderende skole med plass for alle samt at skolen skal sikre tilpasset opplæring slik at alle elever (og lærlinger) får samme mulighet til å utvikle sine evner. I tillegg skal den enkeltes kunnskap og kompetanse tilpasses næringslivets behov. Viktigheten av innovasjon og entreprenørskap samt internasjonalisering får også en sentral plass i de nye reformtankene (Aasen 2007; Havn m. fl. 2009).

Stortingsmeldingen introduserer også en rekke endringer i opplæringsens struktur, innhold og organisering. Et sentralt element var at reformen skulle implementeres som et *bottom-up*-system og ikke *top-down* (Aasen 2007; Sandberg og Aasen 2008). I dette ligger det signaler om en desentraliseringslinje av opplæringsansvaret. For å implementere reformen etter en slik desentraliseringslinje, eller det som omtales som er systemskifte i organiseringen av norsk grunnutdanning (Aasen 2007; Sandberg og Aasen 2008 s. 95), er det klart at samtidig med innføringen av Kunnskapsløftet må det også innføres en ny styringsmodell for opplæring i skole og bedrift på regionalt/lokalt nivå (ibid).

Andre sentrale elementer i reformen var at det skulle legges til rette for å utvikle:

- Kompetanseplattformer for alle lærefag og 3-årige yrkesfag.
- Fleksibilitet i organisering og tilrettelegging av opplæringen gjennom etableringen av åtte nye yrkesfaglige utdanningsprogrammer som erstatning for R94 sine 12 yrkesfaglige studieretninger.
- Fagene naturforvaltning, medier og kommunikasjon og tegning, form og farge overføres fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer til studiespesialiserende utdanningsprogrammer.
- Kravene for å oppnå generell studiekompetanse skjerpes.
- Kravene til studiekompetanse i studiespesialiserende påbyggingskurs skjerpes.
- Det skulle også vurderes å innføre friere skolevalg.
- Rådet i fagopplæring i arbeidslivet (RFA) erstattes med et samarbeidsorgan (SRY) og opplæringsrådene erstattes av et mindre antall faglige råd. Utdanningsdirektoratet forbereder og koordinerer arbeidet i samarbeidsorganet, og rådene og dagens sekretariat legges ned (St.meld. nr. 30 (2003-2004) s. 84).

Andre grunnsteiner som skulle legges til reformen var et nytt læreplanverk bestående av fire deler: I: Generell del: Prinsipper for opplæringen; II: Læringsplakatens 11 punkter eller det som Aasen (2007 s. 24) omtaler som skolenes og lærestedenes grunnleggende forpliktelser; III: Fag- og timefordeling og IV: De nye læreplanene for alle fag (Aasen 2007 s. 23/24).

Sist, men ikke minst skulle det legges til rette for lokal frihet til å fastsette fag- og timefordeling, samt at det skulle legges økt vekt på tilpasset opplæring for alle elever/lærlinger (ibid).

For å sikre nødvendig kvalitetsutvikling i den nye reformen annonserte Clemet at lærernes kompetanse skulle heves, rektorene sin lederkompetanse skulle styrkes, skoler og bedrifter skulle motiveres til å bli lærende organisasjoner, og det skulle legges til rette for økt fokus på forsknings- og utviklingsarbeid i lærerutdanningen (St.meld. nr. 30 (2003-2004) s. 101). Stortingsmelding 30 sier ikke eksplisitt noe om at instruktører/faglige ledere (i motsetning til lærere) skal få hevet sin kompetanse (se for øvrig Møller og Sundli (2007) for en mer detaljert drøfting).

Det helt sentrale styringsdokumentet eller det som også kan sees på som en serviceerklæring fra Clemet sin side er regnet for å være Læringsplakatens elleve punkter. Disse uttrykker 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 fremtidig 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).

Clemet fremhevet også voksnes rett til vgo. I St. meld. no. 30 (s. 105) står det å lese at kunnskapsgrunnlaget om voksne som ønsker grunnopplæring skal bedres<sup>14</sup>; dagens regelverk skal gjennomgå for en mer enhetlig praktisering av reglene for realkompetanse, herunder praksiskandidatordningen<sup>15</sup>; Departementet skal vurdere om aldersgrensen for voksnes rett til opplæring skal endres og se på hvilke eventuelle konsekvenser det kan få; det skal vurderes en endring av opplæringsloven slik at voksne med rett til opplæring og, når det er nødvendig, er blitt realkompetansevurdert, normalt skal få tilbud om tilpasset opplæring senest i løpet av et halvt år etter at søknad om opptak er sendt<sup>16</sup> (ibid).

Det vi kan slutte så langt, er at Clemet ikke la vekt på å fremheve fag- og yrkesopplæringens plass i grunnopplæringen. Snarere var hun opptatt av det som er sett på som ”åndens lære” i stedet for ”håndens”.

#### 4.5 Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen under Djupedal<sup>17</sup>

Da Øystein Djupedal tok over ansvaret som statsråd, var Kunnskapsløftet mer eller mindre klart for implementering. Spørsmålet mange stilte seg var om Djupedal ville videreføre Clemet sitt reformgrunnlag og gå for en nyliberal utdanningsreform, eller om den nye regjeringen ville komme med radikale endringer som kunne få innvirkning på implementeringen av reformen som var bestemt skulle starte 1. august 2006 (se Telhaug 2005; Karlsen 2006; Telhaug 2006). Soria Moria-erklæringen presiserer at de rødgrønne vil videreføre tidsplanen og hovedlinjene i Kunnskapsløftet, men med noen viktige endringer. Blant annet ønsker den nye regjeringen at en ordning for generell studiekompetanse skal vurderes, at annet fremmedspråk ikke skal være obligatorisk, at det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som ble innført under Clemet kanskje bør endres – herunder de nasjonale prøvene. Videre legges det opp til at skolene skal tilføres økte ressurser, lærertettheten skal økes, timetallet i barneskolen skal økes, og det skal innføres gratis læremidler, også i vgo (St.meld. nr. 16 (2006-2007)).

---

<sup>14</sup> Departementet legger til grunn at det er behov for bedre statistikk og kartlegging av hvilke opplæringstilbud voksne trenger, hvilke tilbud de får og hvilke tiltak som er satt i gang for å bedre kunnskapen på feltet. Det henvises her til at det kan være aktuelt å sette i gang forskningsoppdrag om dette (St.meld. nr. 30 (2003-2004) s. 104).

<sup>15</sup> Departementet viser her til Kvalitetsutvalgets forslag om at praksiskandidatordningen ses i tilknytning til vurdering av realkompetanse, og at en med bakgrunn i de erfaringene en gjorde med yrkesprøving under Realkompetanseprosjektet.

<sup>16</sup> Når vi senere i denne rapporten og påfølgende rapporter skal evaluere tiltak for voksne i fag- og yrkesopplæringen, vil vi komme tilbake til om hva som i realiteten skjer i forhold til voksnes rettigheter i videregående opplæring.

<sup>17</sup> I forbindelse med denne rapporten har vi intervjuet Øystein Djupedal (april 2009). Vi håper på et senere tidspunkt i evalueringen å kunne intervjuer både sittende minister og Kristin Clemet.



De rødgrønne signaliserer at grunnopplæringen skal legge vekt på en bredere og forsterket basiskompetanse med økt fokus på ferdigheter i lesing, skriving, regning og tallforståelse. Ferdighetene i engelsk skal styrkes, digital kompetanse skal styrkes, læringsstrategier og motivasjon for læring skal styrkes. Sist, men ikke minst skal de rødgrønne legge til rette for en utdanningspolitikk som skal styrke elevens sosiale kompetanse og motivasjon for læring (ibid).

Hvilke tanker hadde så de rødgrønne om fagopplæringens plass i Kunnskapsløftet? Soria Moria-erklæringen understreker at:

Fagopplæringen representerer viktig arbeidskraft og skal være attraktive utdanningstilbud for ungdom<sup>18</sup>. Derfor har regjeringen poengtert i Soria Moria-erklæringen at den vil ”gi fagopplæringen et løft”. Videre står det i erklæringen at ”kvaliteten på opplæring i skole og bedrift må styrkes. Regjeringen vil ta initiativ til ordninger med arbeidslivets organisasjoner som både stimulerer bedriftene til å rekruttere lærlinger og som sikrer lærlingenes rettigheter og forutsigbarhet” (Statssekretær Åge R. Rosnes 2006 s. 1).

Rosnes presiserer videre at selv om fagopplæringssystemet i Norge har to særtrekk – et godt utdanningstilbud med høy kvalitet og et godt samarbeid med partene i arbeidslivet – har systemet sine skyggesider som det haster å gjøre noe med. For det første er ordningen preget av at hele 44 prosent av de som begynner på yrkesfaglige studieretninger ikke fullfører til normert tid mot 15 prosent av de som begynner på studiespesialiserende studieretninger. For det andre står mange av de som ikke fullfører vgo i fare for å få en varig karriere utenfor arbeidsmarkedet og innen trygdesystemet med de store samfunnsøkonomiske konsekvenser dette kan få for den enkelte og for storsamfunnet. Det er også et paradoks at mange blir holdt utenfor arbeidslivet mens det er mangel på kvalifisert arbeidskraft i mange næringer. Frafallet i den videregående opplæringen forklares av Rosnes på følgende måte:

Jeg tror at denne problematikken er svært sammensatt og er et symptom på at mye har gått galt i oppveksten for den enkelte over mange år. Flest avbryter de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, men det er ikke sikkert løsningene på problemene bare kan søkes her. Jeg tror det er viktig å tenke nytt samspill mellom skole og arbeidsliv og få en bedre interaksjon mellom ulike læringsarenaer. Det er også viktig å få til smidige løsninger for dem som går ut og inn av utdanningssystemet og ikke følger normert progresjon (Rosnes 2006 s. 1).

Statssekretæren understreker at det må legges til rette for et opplæringstilbud som ivaretar alle, både for de teoristerke og de som har mer praktisk rettede interesser – og som kanskje trenger mer tid på å bestemme seg for hva de vil.

I sin årlige tale til fylkeskommunene mars 2006 sier Djupedal at:

Regjeringen ønsker å løfte fagopplæringen. Landet vårt trenger faglært arbeidskraft innen både privat og offentlig sektor, og vi vil ta initiativ til ordninger med arbeidslivets organisasjoner som stimulerer bedrifter til å rekruttere lærlinger (Djupedal 2006).

Djupedal begynner løftet for fag- og yrkesopplæringen med å sette ned arbeidsgrupper. Først ut var en arbeidsgruppe som fikk i mandat å utrede tiltak for bedre gjennomføring i vgo (innstilling levert 30. august 2006).

---

<sup>18</sup> Vi merker oss at det er ungdom som har hovedfokus – og at voksne i fag- og yrkesopplæringen ikke nevnes i skrevet/talen som vi refererer til i dette avsnittet.

Innstillingen, senere omtalt som GIVO-innstillingen (Markussen m. fl. 2008), lister flere tiltak. Ett av disse er en videreutvikling av Lærekandidatordningen (en ordning som senere førte til Praksisbrevordningen – se over).

I september samme år foreligger en annen sentral utredning: *Nasjonale føringer for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Dokumentet, hvis innhold blir beskrevet som nasjonale føringer for arbeidet med kvalitet i fag- og yrkesopplæringen i Norge, har som intensjon å styrke det systematiske arbeidet med kvalitet i fag- og yrkesopplæringen som del av daglig virksomhet på alle nivåer (Utdanningsdirektoratet 2006). Hovedfokusområdene i utredningen er at det skal legges til rette tiltak for å bedre gjennomføringen i fag- og yrkesopplæringen, det skal legges til rette for en mer fleksible fag- og yrkesopplæring for voksne, en bedre karriereveiledning – også for voksne – skal utvikles, læreres og instruktørers kompetanse skal økes, nye læremidler skal utvikles, innhold og struktur i opplæringen skal vurderes, det skal utvikles bedre elev- og lærlingvurderinger, og det skal legges vekt på å utvikle bedre kommunikasjon og kunnskapsforvaltning mellom aktørene i fag- og yrkesopplæringen (Utdanningsdirektoratet 2006 s. 17-30).

Begge utredningene ble viktige grunnlagsdokumenter for det som skulle bli Djupedal sitt manifest for grunnutdanningen. Dette var St. meld. No. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. I tillegg ble utredningene viktige for Karlsenutvalget – et utvalg oppnevnt av Stoltenberg II/Djupedal 29. juni 2007 (som kom med sin innstilling oktober 2008).

Djupedal hadde ikke noen enkel jobb å gå til høsten 2005. En vesentlig del av arven han tok over fra Clemet og Bondevik-II regjeringen var Kunnskapsløftet – en utdanningsreform som var ”ready to go”. Med sitt ankerfeste Clemets og Bondevik IIs liberale holdninger var reformen også faset inn som del av Bondevik II og statsråd Viktor Normann sitt moderniseringskonsept for den norske velferdsstaten (Karlsen 2007; Aasen 2007; Sandberg og Aasen 2008). Det som kan hevdes, er at Djupedal, når han tok over stafettspinnen fra Clemet, kom i klemme mellom Clemets nyliberale ideologi, SVs grunnleggende ideologiske prinsipper og APs, som SV var i regjering med, forholdsvis liberale holdning til utdanningspolitiske spørsmål, der drømmen om kunnskapssamfunnet i følge Bergem (2007) stod høyt. ”For politikere skinner kunnskapssamfunnet som et Soria Moria-slott. De ser for seg at Norge bak de syv blåner kan trone som bestemann i den internasjonale klassen – høyt hevet over alle konkurrenter” (ibid s. 126).

Det vi kan slutte er at Djupedal, tross sitt ideologiske ankerfeste, ikke greide å endre Clemets utdanningspolitiske profil i Kunnskapsløftet i noen vesentlig grad. Derimot prøvde han å få til en mer markant holdning til fag- og yrkesopplæringen, en holdning som var relativt fraværende hos Clemet.

#### **4.6 Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen under Solhjell**

Solhjell overtok som statsråd medio oktober 2007. I juni 2008 kom han med sin første markering av norsk utdanningspolitikk i grunnopplæringen i form av St. meld. no. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*.

Meldingen er et kraftig manifest for tidlig innsats på alle nivå. Det vil si at ministeren retter mye fokus på viktigheten både av barns læring og viktigheten av å gripe tidlig inn dersom elever eller lærlinger får problemer, og da spesielt i lesing og skriving. Slik vi tolker St.meld.nr. 31, er den også en markering av at SV ønsker en endring av de nyliberale holdninger til utdanningspolitikken. Det vil si at de ønsker seg tilbake til SVs ideologiske røtter, en ideologi som setter barna og enhetsskolen som sosialt og kulturelt fellesskap høyt på den utdanningspolitiske agendaen (se også Karlsen 2007). Det at Solhjell i samme melding varsler en klarere nasjonal styring av skolen,

er også et signal om at SV prøver å innta en posisjon nær opptil partiets utdanningspolitiske ideologi om statlig styring av utdanningspolitikken. Argumentet for å la staten ta tilbake kontrollen for utdanningspolitikken ligger blant annet i dette utsagnet:

...det er undersøkelser som viser at Kunnskapsløftets intensjoner i for liten grad preger skolenes og skoleeierne egne planer og strategier. Statlige myndigheter overlater et stort utviklingsarbeid og konkretisering av innholdet i læreplanene til det lokale nivået. Mye tyder på at evnen til oppfølging ikke er gode nok mange steder, og at det er behov for veiledning og klarere retning (St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 7).

Stortingsmeldingen fokuserer også sterkt på å satse mer på grunnskoleutdanningen enn hva var tilfelle under Clemet og Djupedal. Solhjell og departementet argumenterer for at grunnen til dette er at dersom en skal lykkes bedre med elevenes utbytte av opplæringen i den videregående opplæringen/høyere utdanning, må grunnlaget legges i grunnskoleopplæringen (ibid).

Hva er så Solhjells holdning for å få satt fag- og yrkesopplæringen på den politiske dagsordenen? I en gjennomgang av taler som er holdt i regi av Kunnskapsdepartementet etter at Solhjell tok over som statsråd, finner vi kun to som fokuserer på fag- og yrkesopplæringens plass i grunnopplæringen – og disse har motstridende meldinger. I sin tale ved NHO Finnmarks regionkonferanse, fredag 8. februar 2008 signaliserer statssekretær Lisbet Rugtvedt (2008 s. 4) at ”i den politiske debatten får fag- og yrkesopplæringen ufortjent lite oppmerksomhet i forhold til den store betydningen denne har for arbeidslivet vårt”. I en tale av samme statssekretær til Utdanningsforbundets yrkesfagkonferanse i Oslo 10. mars 2008 sier hun at ”når yrkesfagene ikke får større politisk oppmerksomhet, kan det også skyldes at vi har en fag- og yrkesopplæring som er ganske bra!”

Dersom vi skal kommentere Solhjells rolle som utdanningsminister, så prøver han, slik vi ser det, å legge fokus på å se utdanningen i et livslangt perspektiv samt legge vekten på tidlig innsats. Videre bestreber han seg på å styrke kompetansen hos norske skoleelever på områder der det skåres dårlig på PISA- og PIRLS-undersøkelser. Det vil si at fagene lesing, matematikk og naturfag får like sterkt fokus som under Clemet (Rugtvedt 2008; St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Fokus på fag- og yrkesopplæringen i grunnopplæringen har så langt vært lite fremtredende under Solhjell. Denne holdningen kan synes å være i samsvar med SVs ideologi om å ikke se på skolen som kompetanseutvikler til fordel for næringslivet (se eksempelvis Karlsen 2007).

Karlsenuvalget leverte sin innstilling, NOU 2008:18 *Fagopplæring for framtida*, den 18. oktober 2008. Innstillingen fremhever spesielt *kvaliteten* i fag- og yrkesopplæringen som en problemstilling. Karlsenuvalget presiserer at:

Det er ikke etablert noe felles nasjonalt system for systematisk sikring, utvikling og måling av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. (...). Mangelen på nasjonale prosedyrer og rutiner for å sikre og dokumentere kvalitet og kvalitetsutvikling gjør det vanskelig å fastslå om norsk fag- og yrkesopplæring har en kvalitet som er i samsvar med fastsatte mål (det vises ikke til hva for mål dette gjelder). Vi vet ikke om opplæringen har den kvaliteten som arbeidslivet forventer og den enkelte elev og lærling har rett til (elever/lærlinger har ikke rett til fag- og yrkesopplæring – vår kommentar). Vi vet lite om regionale, lokale eller bransjemessige forskjeller i kvalitet på opplæringen og om tiltak som settes i verk, fører til kvalitetsforbedringer (NOU 2008: 18 s. 101).

Videre leverte OECD samme måned en ”review” av norsk fag- og yrkesopplæring (OECD 2008a). I sin oppsummering sier OECD at det norske VET-systemet (fag- og yrkesopplæringen)

har sine styrker<sup>19</sup> – og svakheter/utfordringer. Kort oppsummert sier OECD om Norges utfordringer:

- Student choice may limit the responsiveness of VET to the labour market.
- Dropout is a problem.
- The ageing of school-based trainers makes it difficult to recruit new trainers fast enough to match the retirement rate.
- Quality assurance mechanisms for VET are inadequate.
- There are no qualification requirements for enterprise-based trainers and career counselors.
- The available data are insufficiently exploited and gaps in the data need to be filled.
- PISA results indicate that the basic skills of those entering the VET-system are relatively weak (OECD 2008a s. 5/6).

Oppsummert kan vi si at Djupedal kanskje er den ministeren som har gjort mest for å få satt fag- og yrkesopplæringen på dagsorden i Kunnskapsløftet. Han fikk aldri fullført sine ambisjoner. Solhjell, som tok over deler av Djupedal sine arbeidsoppgaver høsten 2007, har så langt ikke markert seg som talerør for fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet.

---

<sup>19</sup> Sterk partssamarbeid på alle nivå (dette kan, som vi vil demonstrere senere, diskuteres); det er sterk ”commitment” hos de som er involvert i opplæringen; det norske systemet, er sett i forhold til internasjonale standarder, relativt inkluderende og det er lite stigmatisering av lærlinger; i det stramme arbeidsmarkedet som råder i Norge per dato er det stor interesse for å rekruttere lærlinger; Grunnleggende kunnskaper som lesing og skriving grunnkunnskaper for voksne er relativt høyt sammenlignet med andre nasjoner vi normalt kan sammenlikne oss med (fritt oversatt fra OECD 2008a s. 5)

## 5 KUNNSKAPSLØFTET REISEKLART

### 5.1 Innledning

I det følgende vil vi oppsummere de viktigste punktene i Kunnskapsløftet som idé og oppskrift og diskutere hvordan de kan forventes å bidra til økt gjennomstrømning, bedre læringsutbytte og styrket rettighetsoppfyllelse innenfor fag- og yrkesopplæringen. Vi vil også diskutere implikasjoner for idéens reise videre mot implementering i skolehverdagen.

Totalt sett er fag- og yrkesopplæringens plass i Kunnskapsløftet heller vag og lite vektlagt. Clemet var ikke spesielt opptatt av å gi denne delen av den videregående opplæringen en sentral plass i sin modernisering av grunnutdanningen. Implisitt er det slik at utfordringene er de samme for hele utdanningssystemet, og derfor er svarene også de samme. Hovedantakelsen til Clemet er at det moderne samfunnet trenger mer skolerte arbeidstakere på alle plan, og at alle borgere trenger utdanning minst på videregående nivå. Soria Moria-erklæringen lovet et løft også for fagopplæringen. Djupedal grep fatt i denne problemstillingen, men fikk ikke fullført sine påbegynte prosjekter. Solhjell har først og fremst grepet fatt i spørsmålet om kvalitetssikring av denne opplæringen, og også tatt til orde for en økt og forutsigbar tilgang på lærlingplasser som er mindre avhengige av svingninger i økonomien. Den svake vektleggingen av fag- og yrkesopplæringen kan virke litt underlig, gitt at det i utgangspunktet var (og fortsatt er) så stor oppmerksomhet rundt det høye frafallet, særlig innen nettopp fag- og yrkesopplæringen (Markussen m. fl. 2008).

Vi har identifisert noen gjennomgående trekk ved Kunnskapsløftet som utdanningspolitisk idé som skal gjelde for hele den videregående opplæringen. Nedenfor sammenfatter vi diskusjonen av hva disse kan bety for fag- og yrkesopplæringen. Gjennomgående er det liten oppmerksomhet på om det er grunnlag for en systematisk differensiering mellom studiespesialiserende opplæring og fag- og yrkesopplæring. Videre har vi identifisert noen trekk som først og fremst angår fag- og yrkesopplæringen. Også disse sammenfattes nedenfor.

### 5.2 Desentralisering og lokal valgfrihet

Ett av hovedtrekkene ved Kunnskapsløftet er det som er kalt systemskiftet i organiseringen av grunnopplæringen. Det innføres betydelig grad av lokal valgfrihet når det gjelder fortolkning av læreplanen, innhold, arbeidsform, materiell og organisering av opplæring i skole og lærebedrift. Også når det gjelder utforming av deler av utdanningspolitikken legger Kunnskapsløftet opp til at sentrale myndigheter skal redusere sin posisjon. Dette gjelder særlig politikken for fag- og yrkesopplæringen. Clemet overlater til skoleeiere, skoler og lærebedrifter samt de etablerte nasjonale og regionale styringssystemene for fag- og yrkesopplæringen å meisle ut fag- og yrkesopplæringspolitikken. Rådet for fagopplæring i arbeidslivet (RFA) legges ned og erstattes av Samarbeidsrådet for fag- og yrkesopplæringen (SRY). Det nye rådet skal ikke lenger, som RFA, føre tilsyn med kvaliteten av fag- og yrkesopplæringen, men være et policyorgan i forhold til nasjonale utdanningsmyndigheter. Tilsvarende oppgaveendring er implementert på fylkesnivå ved at yrkesopplæringsnemndene (heretter Y-nemndene) ikke lenger fører tilsyn med fag- og yrkesopplæringen, men skal være et policyorgan for politikere på regionalt nivå. Den statlige korporative modellen på dette feltet forventes erstattet med et nett av avtaler om samarbeid og partnerskap med ut-spring på lokalt nivå (Havn m. fl. 2009).

En av forventningene til desentraliseringen er at skoleeiere, skoler og lærere (og tilsvarende på bedriftssiden) skal bidra til flere innovative løsninger for å redusere frafallet, øke læringsutbyttet og gi flere muligheten til å komme gjennom videregående opplæring, særlig for voksne og for de som av ulike grunner kan ha behov for individuelt tilpassede opplæringsløp. Med Telhaugs (2005) metafor setter man sin lit til at når ørnene kommer ut av buret, er de i stand til å håndtere dette på en utmerket måte i opplæringshverdagen, både gjennom eksisterende kompetanse og gjennom innovasjoner i arbeidsform og organisering av opplæringshverdagen. Skoleeiere og skoler forventes også å utvikle seg som lærende organisasjoner, dels for å mestre disse utfordringene, og dels for å bidra til videre utvikling av opplæringen i en desentralisert modell. Betydelige ressurser er avsatt til å styrke denne kompetansen i skolene (Steen 2008).

Denne siden ved reformen er for så vidt preget av forskningen om opplæringens funksjon i det moderne samfunn, ettersom den er et virkemiddel for å styrke borgernes attraktivitet i arbeidslivet (*employability*). Den er også i tråd med Browns 7 C-er, men først og fremst i den forstand at den refererte forskningen ikke har sett mye på hvorvidt sentrale eller lokale initiativer og ansvar gir de beste uttellingene. Brown sier riktignok at et offentlig/privat samarbeid er viktig for dimensjonering av de respektive utdanningsretninger sammen med stimuli for bedriftene til å oppgradere jobbene de tilbyr, men i prinsippet kunne en tenke seg disse koordineringsmekanismene også gjennom et nettverk av lokale samarbeidsrelasjoner med nasjonale overbygninger. På den andre siden er de konkrete desentraliseringsgrepene først og fremst preget av en nyliberal oppfatning av at det frie initiativ vil føre til mange store og små innovasjoner i opplæringssystemet som etter hvert vil forbedre virksomheten i alle ledd.

Det er imidlertid et empirisk spørsmål hvorvidt dette vil skje, ikke minst innenfor rammen av en kontinuerlig drift av opplæringsystemet. Oppfatningen henter tydelig inspirasjon fra en økonomisk forståelse av hvordan frislipp av kreativitet i etablerte og nystartede bedrifter over tid kan fornye en hel bransje. Imidlertid omtales slike prosesser ofte som ”creative destruction” (Schumpeter 1942), ettersom svært mange av de kreative prosessene fører til undergang av både nystartede og eksisterende bedrifter. Det systemet som skal regenereres radikalt gjennom systemisk lokal innovasjon, må derfor tåle til dels lange perioder med ineffektiv drift, nedlegging av virksomheter og lite forutsigbare endringer. Det er neppe slik man ser for seg systemet for vgo.

### 5.3 Læringsplakaten som reformbærende oppskrift på skolenivå

Hele reformens kjerne når det gjelder innholdet i opplæringen oppsummeres i en læringsplakat som gjennom elleve bud (se over) gir retningslinjer for hvordan skolene, opplæringsbedriftene, lærerne og instruktørene skal møte elevene og lærlingene (og hvordan skolene skal bistå lærerne) og legge til rette for et godt læringsutbytte. Disse budene avspeiler en moderne innstilling til opplæring som en forpliktelse fra en tjenesteyter mot en rettighetshaver eller kunde, og selv om de er formulert som en del av Kunnskapsløftet, kunne de fleste av dem innholdsmessig like gjerne ha vært løftet opp som læresetninger for opplæringshverdagen i R94. Sågar kunne de elleve prinsippene blitt omtalt som en statlig ”serviceerklæring”.

Heller ikke denne siden av reformen kan synes i strid med den refererte forskning. På den andre siden er innholdet kanskje vel så mye inspirert av en *New Public Management*-tenking som ansvarliggjør den enkelte og organisasjonen i forhold til hva eleven og lærlingen har krav på.

Læringsplakaten kan oppfattes å skulle fylle en funksjon som tidligere ble ivaretatt gjennom direkte styring fra nasjonalt hold. Når læreplan, læremidler og annet ikke får slike forpliktelser innbygd gjennom sentral produksjon og godkjenning, vil disse retningslinjene være et godt til-

skudd til lærernes egne profesjonelle etos som verdigrunnlag for at elever og lærere får det de trenger for å kunne gjennomføre opplæringen med eller uten høyt læringsutbytte.

Umiddelbart ser det ikke ut som om læringsplakaten har svært forskjellige implikasjoner etter om opplæringen er studiespesialiserende eller fag- og yrkesopplæring, etter om læringskonteksten er skole eller bedrift, etter om eleven eller lærlingen er ung eller voksen, eller etter om det er snakk om mennesker med svært ulik bakgrunn, men dette er selvsagt empiriske spørsmål.

#### 5.4 Ny tilbudsstruktur for å løfte kunnskapsnivået

De faktiske endringer som kommer i strukturer for utdanningsprogram og opplæringsløp, har som sine to bærende idéer at det er viktig å styrke basiskunnskapen i dybde og den spesifikke kunnskapen i bredde. For studiespesialiserende opplæring gir dette seg utslag i strengere minstekrav til hvilke kunnskaper elevene må tilegne seg for å få studiekompetanse. Dette har særlig konsekvenser for påbygging fra yrkes- og fagopplæring. For yrkes- og fagopplæringen selv er det nedfelt i at lærestoffet for første år er bredere (teoretisk) og at valg av fag for praktisk opplæring i dybden utsettes sammenliknet med tidligere. Idéen er ganske eksplisitt illustrert: en bygningssnekker bør vite noe om elektrikerens og rørleggerens arbeid (og omvendt) for at de skal kunne jobbe bra sammen på samme bygg. Dette avspeiler Clemets vektlegging av å løfte kunnskapsnivået i utdanningen. Konsekvensen, å utsette tilegnelsen av spesifikke yrkesferdigheter, er et resultat av at begge deler må utføres innen samme totale tidsramme for opplæringen. Imidlertid åpnes det for at lokale beslutninger kan gi bedre tilpassede løsninger innenfor de enkelte fag.

Samtidig etableres Prosjekt til fordypning som et rammeverk for å bedre vekslingsfeltet mellom bredde og dybde, med flere intensjoner innebygd (Dæhlen m. fl. 2008). Blant annet skal elevene bruke dette faget til å få en viss erfaring fra arbeid i bedrift før de velger lærefag, slik at de unngår feilvalg som reduserer gjennomstrømmingen. Siden dette er et nytt fag, uten gamle praksiser (læreplaner, undervisningsformer, regulering av samarbeidet mellom skole og bedrift) å bygge på, vil kvaliteten bli spesielt avhengig av at den desentraliserte beslutnings- og utviklingsmodellen kommer til å fungere.

#### 5.5 Barn, unge og voksne

Å se utdanningen i et livslangt læringsperspektiv pekes på som viktig av både Clemet, Djupedal og Solhjell. I dette ligger det et statlig ønske om at utdanningen skal sees i sammenheng med den generelle samfunnsutviklingen. Det uttales fra statlig hold at når ulikheter i samfunnet øker, må innsatsen for å motvirke forskjeller avspeiles i utdanningssystemet. Utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, til bedre økonomi og bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet. Å inkludere hver enkelt samfunnsborger i læringsfellesskap som stimulerer til livslang læring er et viktig bidrag for en selv og for samfunnet (St.meld. nr. 16 (2006-2007) s. 8).

Tesen om livslang læring innbefatter også at voksne skal få anledning til etter- og videreutdanning. Det er også et mål for norske myndigheter at flest mulig voksne skal nå lengst mulig i det statlige utdanningssystemet (Teige 2006; Ure 2007). Etter R94 var systemene ikke fleksible nok til å gi alle voksne opplæring etter disse intensjonene, ettersom unges rett til vgo hadde satt kapasiteten i opplæringssystemet under trykk. Clemet satte ikke tilbudet til voksne om fag- og yrkesopplæring i sentrum, mens spesielt Djupedal og til en viss grad Solhjell styrket dette tilbudet. Muligheten til å lage mer fleksible opplæringsløp har økt. Imidlertid er frafall fortsatt et problem som

fører til stort behov for forsinket/senere vgo. Solhjell har satt fokus på at de som har problemer med utdanningen i voksen eller ungdomsalder, har fått med seg en uønsket ballast fra opplæringen i grunnskolen, og tar til orde for å redusere behovet for sen fornyet vgo ved å styrke ressursinnsatsen i tidlige år (St.meld. nr. 31 (2007-2008) 2008; St.meld. nr. 44 (2008-2009) 2009).

Igjen blir det empiriske spørsmål hvorvidt de ulike tenkingene rundt ulike aldersgrupper får konsekvenser.

## 5.6 Skole og bedrift

Gjennomgangen av forarbeidet til Kunnskapsløftet viser svært liten diskusjon rundt forholdet mellom skole og bedrift. Djupedal tar til orde for en styrket tilgang på lærebedrifter og å gjøre denne læringsarenaen mer stabilt tilgjengelig for flere kandidater. Djupedal er også opptatt av at opplæring i bedrift som følge av den svakere sentrale styringen kan resultere i redusert kvalitet i opplæringen, slik at lærlingene blir kvalifisert for arbeid i lærebedriften, men ikke i bransjen som helhet. Han tar derfor initiativ til et nytt system for kvalitetssikring av opplæring i bedrift. Det er mindre oppmerksomhet rundt bedriften som en læringsarena som er annerledes enn skolen og dermed kan bidra til et annerledes læringsutbytte. I den grad denne diskusjonen føres, er det i enkle termer som skillet mellom teori og praksis.

## 5.7 Idé, oppskrift og den videre reise

Vi kan lett konkludere at sammenliknet med tidligere reformer som R94 og R97, er Kunnskapsløftet på nasjonalt nivå mer idé og mindre oppskrift. Noen ingredienser er spesifisert og det er gitt noen føringer på hva slags smak måltidet skal ha, men oppskriftene er det i betydelig grad opp til skoleeierne, skolene, lærebedriftene, lærerne og instruktørene, å utforme, i samråd med de nasjonale og regionale samarbeidsorganene.

Et slikt systemskifte i hvordan opplæringen er organisert må også forventes å få konsekvenser for hvordan reformen settes ut i livet. Tradisjonelt gjennomføres opplæringsreformer gjennom sentrale og relativt detaljerte direktiver. Etter at departement og direktorat har brukt fagressurser på å avgjøre hva skoleeierne, skolene, lærerne og instruktørene skal gjøre, sender de detaljerte beskjed om dette, og implementeringen er som regel for det meste et spørsmål om tid og penger. Dersom de sentrale direktivene i stedet går ut på at skoleeierne og eventuelt skolene og bedriftene (herunder opplæringskontorene) skal utvikle detaljerte spesifikasjoner og deretter implementere dem, vil dette sette både sentrale og lokale aktører på nye prøver. Disse vil ha behov for å mobilisere kompetanse som de tidligere ikke har hatt behov for. De trenger også å regissere nye organisatoriske prosesser for å komme frem til omforente løsninger som er godt forankret hos et antall aktører som tidligere har hatt en mer passiv rolle i utformingen av slike løsninger. Dessuten er det slik at det å utvikle mange lokale løsninger, uvegerlig vil medføre mange ganger så store ressursforbruk som det å utvikle en løsning på det samme sakfeltet sentralt.

Alt skal selvsagt ikke utvikles fra grunnen av. Svært mye kan gjøres slik det er gjort før. På noen felter finnes det mindre tidligere praksis å bygge på, som for eksempel Prosjekt til fordypning (jfr Dæhlen m. fl. 2008). Her må alt bygges fra grunnen av. På andre områder åpnes det for nytenking, selv om det allerede finnes gode løsninger. Det er ingen garanti for at nye lokale løsninger alltid vil holde mål, selv om det utløses mye kreativitet i jakten på dem. Blant annet får lokale aktører anledning til å nedprioritere aktiviteter ut fra økonomiske betraktninger. Dermed er det fra flere hold uttrykt bekymring for at Kunnskapsløftet ikke nødvendigvis vil bli et løft.



En kan også snu på flisa og si at det er nettopp det lokale selvstyret som kan få fart på fag- og yrkesopplæringen og at på sikt skal dette – som Kunnskapsløftet uttrykker – føre til økt kvalitet i opplæringen, og dermed bedre gjennomstrømning, og dermed bedre muligheter for den enkelte til å bli mer *employable* i arbeidslivet, samt at det lokale næringslivet (privat og offentlig sektor) skal få tilført mer kompetent arbeidskraft.

Djupedal tok initiativ til å få utviklet et nasjonalt kvalitetssikringssystem for fag- og yrkesopplæringen (intervju mars, 2009) for å sikre høyere kvalitet i fag- og yrkesopplæringen (Utdanningsdirektoratet 2006). I følge Høst (2008a) har dette initiativet i praksis fått status som kvalitetssikringssystem for fag- og yrkesopplæringen hos utdanningsmyndighetene. I del II av denne rapporten skal vi se nærmere på om kvalitetssikringstanken til Djupedal har materialisert seg nedover i systemene. Det sagt kan vi også si at Kunnskapsløftet ikke helt uten videre utløser virkemidler for å sikre implementeringen. Det er utviklet et omfattende system av støttende mekanismer både på nasjonalt og regionalt nivå – og med et register av tilsyns-, kontroll- og oppfølgingsorganer (Sandberg og Aasen 2008).

Det store og interessante spørsmålet i det videre er om Kunnskapsløftet fører til at noen av de svakhetene i fag- og yrkesopplæringen som er avdekket i R94 blir grepet fatt i og kvalitativt forbedret. Sentrale spørsmål som reiser seg i denne sammenheng er om fag- og yrkesopplæringen fortsatt er en arena for eliteelever (se Høst 2008b), eller om alle som har forutsetninger for det, slipper inn på fag- og yrkesopplæringsarenaen gjennom de ulike ordningene/opplæringsmodellene som finnes/er etablert i Kunnskapsløftet (Praksisbrevordningen), og om de i neste instans også kommer ut med adekvate kvalifikasjoner.

Gjennomgangen tidligere i dette kapitlet reiser også en rekke spørsmål av empirisk karakter, om intensjonene i Kunnskapsløftet som idé og oppskrift faktisk realiseres og bidrar til oppfyllelse av reformens overordnede mål. Dette gjelder blant annet utvikling og forekomst av lokale løsninger og deres suksess, hjelpemotorenes funksjon overfor lokale aktører, læreplakatens implementering og bidrag, om tilretteleggingen er blitt bedre tilpasset voksnes rettigheter og behov, om kvalitetssikringen fungerer, og så videre. Ikke minst blir det viktig å se på hvordan de ulike gjennomløpsmodellene fungerer og hvordan de ivaretar behovene til voksne eller unge som har behov for andre løsninger enn 2+2-modellen. En metodisk utfordring ligger i at reformens vektlegging av lokale løsninger gjør det vanskelig å avgjøre et fornuftig geografisk (og annet) spenn i datatilfang-et.

## **DEL II:**

# **FYLKESKOMMUNENES KONKRETISERING AV OPPSKRIFTEN OG UTVIKLING AV LØSNINGER**

## 6 HVORDAN STUDERE KUNNSKAPSLØFTETS TRANSLASJON FRA IDÉ OG OPPSKRIFT TIL LØSNINGER PÅ MESONIVÅ?

### 6.1 Innledning

I del I av denne rapporten konkluderte vi med at Kunnskapsløftets gjeldende oppskrift for fag- og yrkesopplæringen fra statlig hold inneholdt en del strukturelle føringer, men at det i høy grad var en beskjed til skoleeiere og lærebedrifter om selv å utvikle virkemidler for å nå målene om økt gjennomstrømning i fag- og yrkesopplæringen, økt læringsutbytte (bedre kvalitet) og en opplæring tilpasset alles behov. Slik sett var reformen mye mindre forhåndsspesifisert enn det som hadde vært vanlig i tidligere reformer (R94 og R97) og mange har dermed opplevd den som uklar og med for få konkrete retningslinjer.<sup>20</sup> Både fylkeskommunene og tilsynsmyndighetene<sup>21</sup> har ved tidligere anledninger vist sin translasjonskompetanse (Røvik 2007) knyttet til å konkretisere og detaljere utdanningspolitiske retningslinjer fra statlig nivå. Hovedspørsmålet i denne delen av rapporten er hvordan fylkeskommunene omsetter oppskriften til ferdige løsninger som skolene, lærebedriftene (inkludert opplæringskontorene), lærerne og instruktørene kan anvende i opplæringshverdagen.

Fylkeskommunene har et bredt spekter av oppgaver. Blant annet utfører de oppgaver delegert fra staten. Herunder har fylkene ansvaret for den videregående opplæringen i både skole og bedrift. I sum kan en si at fylkeskommunen har en rolle som arena for politisk deltakelse og demokrati, som utviklings- og planleggingsaktør, som produsent av velferdstjenester og som myndighetsforvalter. Som vi også utledet i del I, medfører større lokal frihet i forhold til den videregående opplæringen også behov for mer statlig tilsyn. Dette ansvaret er tillagt fylkesmannsembetene. Dette er kort fortalt noe av bakteppet for del II av denne rapporten.

I det videre skal vi se på hvordan våre to case-fylker har tolket de statlige føringene i forhold til Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen, og hvilke strategier og forventninger de har lagt til grunn for å forstå og implementere reformen innover i fag- og yrkesopplæringssystemet på lokalt nivå. De synligste føringene fra statlig hold til fylkeskommunene kom i form av det vi har kalt strategiene for å oppnå forbedret gjennomstrømning, økt læringsutbytte og bedre individuell behovstilpasning av opplæringstilbudene (se analysemodell s. 1). Den mest skjellsettende strategien var desentraliseringen av en rekke beslutninger, underbygd av lærende organisasjon som utviklingsprinsipp for å fatte gode beslutninger lokalt, idealene om mer fleksible opplæringsløp og tettere kobling mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift, læringsplakaten som samfunnskontrakt og serviceerklæring, og selvsagt de konkrete omleggingene av faginndelinger (dybde/bredde) og vekslingsfelt av typen Prosjekt til fordypning. Detaljert ønsker vi derfor i denne delen av rapporten å se nærmere på blant annet følgende spørsmål: Hvilke strategier er lagt for gjennomføring av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen på fylkesnivå? Hvilke strategier er lagt for å få til større fleksibilitet i opplæringsløp? Er det ulike opplæringsløp for unge og voksne? Hvilke strategier er lagt for karriereveiledning i fag- og yrkesopplæringen? Hva har blitt gjort for å utvikle daglige ledere/faglige ledere/instruktørers kompetanse?<sup>22</sup> Hvilket innhold og struktur legges det vekt på i opplæringen – overlates denne til lokal utforming i Opplæringskontorer/bedrifter, eller er det lagt føringer fra fylkeskommunen? Hvilke strategier er utviklet i forhold til vurdering av lærlinge-

<sup>20</sup> Se for eksempel Hølleland (2006).

<sup>21</sup> Disse instansene utgjør de viktigste aktørene på "meso-nivået", som er nivået mellom mikro-nivået (skolene/bedriftene) og politikk- eller makronivået (statlige organer).

<sup>22</sup> Som vi har presisert tidligere i rapporten, har vi valgt å vente til neste rapportering før vi går mer i detalj inn på skolene sin rolle i fag- og yrkesopplæringen.

ne? Hvilke strategier er laget i forhold til samarbeid mellom administrative og politiske parter på fylkeskommunalt nivå? Hvilke kvalitetssikringssystem er lagt til grunn for å få til bedre gjennomstrømning i fag- og yrkesopplæringen? Hvilke strategier er utviklet i forhold til kvalitetssikring av opplæringen i bedrift? Opplevs de nasjonale målsettingene som klare og konsise? Er det stor kunnskap om Kunnskapsløftet på regionalt nivå? Er det utviklet et godt støtte- og veiledningsapparat i de to respektive fylkene og fungerer disse sammen? Implementeres Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen på regionalt nivå i tråd med nasjonale føringer (jfr blant annet Læringsplakattens 11 punkter)?

Vi har slått fast at fylkesmannsembetene er tildelt rollen som tilsynsorgan i fag- og yrkesopplæringen. I denne sammenheng stiller vi spørsmålet om hvordan denne rollen utøves i våre to casefylker i forhold til både rettselever og voksne.

I denne delen av rapporten legger vi også vekt på de voksne sine rettigheter i fag- og yrkesopplæringen og har derfor valgt å flagge denne gruppen spesielt.

## 6.2 Faglige perspektiver på konkretisering av Kunnskapsløftet på mesonivå

I samsvar med våre innledende bemerkninger i kapittel 1 om at fylkeskommunene som skoleeiere og tilretteleggere av Kunnskapsløftets implementering har mange aktører å forholde seg til, ikke bare statlige utdanningsmyndigheter, kan det være nyttig med et teoritilfang som gir perspektiver på offentlige myndigheters rolleutvikling over tid og deres samspill med privat sektor.

Den moderne norske velferdsstaten og den offentlige sektor på alle forvaltningsnivå har de siste 70 årene hatt en viktig rolle i utformingen av norsk økonomi og velferdspolitik (Christensen og Lægred 2002; Vanebo 2005; Hernes 2007). Dette gjelder også innenfor utdanningspolitikken (Teige 2006; Hagen og Skule 2007; Nergaard og Stokke 2007). Over tid er det imidlertid skjedd en dreining fra en korporativ samordning mellom myndigheter og arbeidslivets parter på nasjonalt nivå til et større mangfold av samspillsformer både lokalt og sentralt, med partnerskap og nettverk som to velkjente uttrykk for de nye koordineringsmekanismene. Samtidig er stadig større deler av offentlig sektor dreid i retning av organisasjons- og arbeidsformer inspirert fra privat sektor. Begge disse hovedtrekkene i utviklingen er kommet som respons på sosiale, økonomiske, ideologiske og andre endringer i samfunnet, både globalt, nasjonalt og lokalt. (Giddens 1998; Christensen og Lægred 2002; Vanebo 2005; Hernes 2007).

I følge Vanebo (2005 s. 32) har den økonomiske integrasjonen mellom stat og samfunn som har skjedd de senere tiårene vist seg vanskelig å styre. Kunnskapssamfunnet, profesjonsmakt og brukerorientering har, sier han, bidratt til å stille mer omfattende krav til den faglige og innholdsmessige siden av den offentlige forvaltningen, samt bidratt til å gi profesjonene og brukerne mer makt og innflytelse. Vanebo sier videre at blandingsadministrasjonens, kunnskapssamfunnets og velferdsstatens ekspansjon og moderniseringsreformer – slik som *New Public Management* (NPM) – for lengst har sprenget grensene som den hierarkiske og representative styringsreformen satte, og som dominerte i den korporative modellen på nasjonalt nivå. I stedet har vi fått en langt mer fragmentert stat, en stat som er brutt opp i uoversiktlige beslutningssystem med uklare skillelinjer mellom nivåer og styringsprinsipper der oversikten blir dårlig. I tillegg blir likebehandling vanskelig å gjennomføre og den samordnende styringen går tapt – både den som skjer gjennom representative organer, og den som skjer mellom markedsmekanismer (se også Tranøy og Østerud (2001) – gjengitt i Vanebo (2005 s. 33)).

Busch m. fl. (2002) støtter i stor grad synet til Vanebo og hevder at vi har fått en utvikling innenfor den offentlige sektor som er preget av overføring av styringsmodeller fra det private nærings-

liv med større vekt på konkurranse, effektivitet, resultatmålinger, kundeservice, økonomistyring og mer vekt på ansvarliggjøring. Disse endringene kan, sier forfatterne, forklares og forstås som en overgang fra *government* til *governance* (Røiseland og Vabo 2008). Sand (2004) (gjengitt i Vanebo 2005 s. 33) uttrykker at *government* er de politiske og administrative institusjonenes formelle oppbygging og legitimitet, det vil si den tradisjonelle hierarkiske styrings- og organisasjonsform som sikrer politisk og demokratisk styring og gjennomskuelighet i hele den offentlige administrasjon. Vanebo (2005 s. 33) sier at skiftet i tenkningen fra *government* til *governance* kan sees som resultat av uthulingen av staten ovenfra (internasjonal avhengighet), nedenfra (gjennom opprettelsen av spesialiserte organisasjoner og virksomheter) og fra siden (gjennom opprettelsen av selvstendige forvaltningsenheter).

*Governance* er ikke et entydig definert begrep. Røiseland og Vabo (2008) går gjennom en lang rekke studier som bruker *governance* som begrep for nye koordineringsmekanismer mellom offentlig og privat sektor, til fortrengsel for (eller komplettering av) markedet og *government*. De deler tilnærmingene inn i tre hovedgrupperinger, alt etter hva de primært er opptatt av: et regimeperspektiv, et partnerskapsperspektiv og et nettverksperspektiv. Alle disse tre vil vise seg aktuelle for forståelsen av fylkeskommunenes roller i implementeringen av Kunnskapsløftet.

En tilnærming er å fokusere på de prosesser som fører til maktfordeling mellom *regimene* som dominerer offentlig og privat sektor i den komplementære utnyttelse av de to sektorenes ressurser og avhengigheten mellom dem, særlig på lokalt plan. Offentlige myndigheter kontrollerer ressurser gjennom planlegging (økonomiske og menneskelige ressurser til implementering av Kunnskapsløftet), offentlig infrastruktur (organiseringen av vgo, skolebygninger) og tjenesteproduksjon (tilbud om instruktør opplæring) som er viktig for næringslivet (høy og relevant kvalitet på kandidater som uteksamineres fra fag- og yrkesutdanningen). Næringslivet representerer offentlige myndigheters viktigste kilder til skatteinntekter, sysselsetting og befolkningsvekst (som kan gå den videregående opplæringen). Regimelitteraturen betoner de operative og målorienterte prosessene i mindre grad (ibid).

En annen tilnærming fokuserer på *partnerskap*, som en vedvarende samarbeidsrelasjon mellom minst to prinsipaler som overfører ressurser til partnerskapet og hvor de ulike partene har et medansvar for utfallet. Beslutningsprosesser er forutsatt å foregå gjennom forhandlinger der partene kan måtte gi avkall på verdifulle ressurser, men der det forventede resultatet likevel vurderes å gi en merverdi. Dette kan være en avtale mellom fylkeskommunen og partene i arbeidslivet (eksempelvis NHO og LO) om å legge til rette en opplæring som skal føre frem til kompetanse etter Praksisbrevordningen. I utgangspunktet må kanskje næringslivets parter gi avkall på verdifulle ressurser (ideologisk ønsker både NHO og LO at flest mulig av de som velger en yrkesutdanning i vgo skal komme ut med bestått fag- eller svennebrev). Men opplæringens art – at kandidaten kan bygge på sin kompetanse og oppnå et ordinært fag- eller svennebrev over tid – kan på sikt gi merverdi (ibid).

En tredje tilnærming tar utgangspunkt i studier av *nettverk*, som i Europa fokuserer på hvordan offentlige myndigheter så vel som markedsaktører og sivilsamfunn inngår i politikktutforming. Nettverk blir i denne sammenheng sett på som horisontale sammenknytninger av gjensidig avhengige, men operasjonelt sett autonome aktører som interagerer gjennom forhandlinger innenfor rammen av et institusjonelt fellesskap som er selvregulerende innen visse rammer og som i vid forstad bidrar til offentlig styring (ibid). Slike styringsnettverk opererer i følge Sørensen og Torfing (2005: 18) – gjengitt i Røiseland og Vabo (2008 s. 99) ”hinsides stat, marked og civilsamfund”. Satt inn i et fagopplæringsperspektiv kan vi eksempelvis se på hvordan fylkeskommunen, NAV, kommuner og opplæringsbedrifter (private som offentlige) samarbeider for å få til en best mulig fag- og yrkesopplæring for voksne. Typiske problemstillinger kan dreie seg om årsaken til samarbeidet og hvilke resultater de ulike partene oppnår.

Disse endringsprosessene er ikke totale. Vi kan derfor forvente at fylkeskommunene og fylkesmennene bærer preg av både klassisk hierarkisk forvaltningstenking og sterke innslag av *New Public Management* som forståelsesramme for hva de skal gjøre med Kunnskapsløftet (og hvorfor, og hvordan). Vi kan også forvente at de vil gå inn i ulike typer samhandling (partnerskap og nettverk) for å koordinere ressurser og interesser, i tillegg til å forholde seg til et ”implementeringstrykk” fra statlige utdanningsmyndigheter.

### 6.3 Datagrunnlag og metode

Kapitlet er basert på dokumentanalyser og intervjuer med representanter for fylkesmannsembetene fra to fylker. Videre er det gjennomført gruppeintervjuer med sentrale personer tilknyttet de to fylkenes opplæringsavdelinger. Dette er fagopplæringssjefer eller personer med tilsvarende funksjoner, samt ansvarshavende for voksenopplæringen. Vi har intervjuet ledere for Y-nemndene i de to fylkene, samt at vi har gjort intervju med leder for utdanningsutvalget i ett av fylkene. Til sammen har vi intervjuet ca. 15 personer. Alle intervjuene, unntatt det med leder for utdanningsutvalget i ett av fylkene, har vært i tråd med intervjuguiden som finnes i appendiks 1. Informantene har uttalt seg på vegne av institusjonen de er ansatt i. Som Sandberg og Aasen (2008 s. 87) uttaler kan det være en belastning for fremtredende offentlige personer å skulle uttale seg på vegne av en offentlig etat – spesielt ved å yte avvikende eller upopulære svar som ikke er i samsvar med normer eller forventninger i informantenes signifikante omgivelser. I den grad det har vært mulig har vi anonymisert uttalelser og direkte sitater. I de tilfeller informantene har kommet med personlige betraktninger og bedt om ikke å bli sitert har vi tatt hensyn til dette. Vi har også tatt hensyn til at noen av informantene har ønsket å kvalitetssikre sine uttalelser i rapporten.

## 7 SKOLEEIERES VIDEREUTVIKLING AV OPPSKRIFTEN

### 7.1 Fylkeskommunenes mange roller i implementeringen av Kunnskapsløftet

Opplæringsloven definerer ansvaret som fylkeskommunene har i forhold til vgo/fag- og yrkesopplæring<sup>23</sup>. Som Sandberg og Aasen (2008 s. 12) uttaler, kan fylkeskommunene som rettssubjekter pådra seg plikter og få rettigheter etter rettsreglene, og at i den forstand er det juridiske ansvaret avklart. Fylkeskommunenes doble status som både selvstyreorgan og forvaltningsorgan gjør at skoleeierbegrepet i praksis kan være uklart. Dette fordi fylkeskommunene har utviklet stadig mer ulik politisk og faglig organisering. Dette kan igjen føre til at den politiske og administrative arbeidsdelingen kan gjøre ansvarsforholdene uoversiktlige. Avhengig av sakstype kan derfor saker som angår den videregående opplæringen kunne tillegges ulike organer i fylkeskommunen (Sandberg og Aasen 2008). Sandberg og Aasen sier videre:

Skoleeiers rolle kompliseres enda mer i videregående yrkesfaglig opplæring: Lærlingordningen er underlagt arbeidsmarkedet, men blir mer og mer forstått som en utdanningsordning på linje med annen videregående utdanning. Fylkeskommunen er ansvarlig for, men eier ikke og styrer ikke fritt opplæringen i bedrift. Spørsmålet om hvem som eier fagopplæringen, og hvordan eierskapet tolkes og praktiseres, er dermed uavklart.

De samme forfatterne fremhever også at fylkeskommunen som skoleeier lever i et spenningsfelt mellom statlig styring og et mandat fra innbyggerne lokalt. ”Det er en utfordring å utforme relasjonen mellom staten og kommunesektorene slik at det tas hensyn til statens behov for å styre kommunesektoren samtidig som det fylkeskommunale selvstyret respekteres” (Sandberg og Aasen 2008 s. 47).

Fylkeskommunen som skoleeier har mange definerte oppgaver når det gjelder fag- og yrkesopplæringen. § 4-8 i opplæringsloven definerer blant annet skoleeiers rolle for godkjenning, oppfølging og kontroll av de enkelte lærebedrifter. Videre defineres hvilken rolle som skal utøves i forhold til Y-nemnda, hva slags kompetansebevis som skal skrives ut (fagbrev, svennebrev eller kompetansebevis), rollen de har for å godkjenne praksis for privatister og hvilket ansvar de har i forhold til utnevning av prøvenemnder.

Videre har fylkeskommunen ansvar for at de med rett til tre års opplæring i henhold til opplæringsloven får et opplæringstilbud, men dette trenger ikke være læreplass i bedrift. Opplæringen i bedrift er et kontraktsforhold mellom den enkelte lærling og bedriften som godkjennes av fylkeskommunen. For de som ikke får læreplass i bedrift skal fylkeskommunen tilby opplæring i skole. Det er fylkestinget som har det øverste ansvaret for fagopplæringen i fylket. Fylkestinget oppnevner medlemmer i Y-nemnda, som på vegne av fylkestinget skal ta initiativ til og fremme fagopplæring i fylket, og være kontaktledd mellom fylkeskommunen og arbeidslivet når det gjelder fagopplæring. Y-nemnda er partssammensatt, og både arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner er representert i tillegg til politikere og lærlingrepresentanter. Det administrative ansvaret for fagopplæringen ligger hos fylkesrådmannen. Opplæringsavdelingen/fagenheten for vgo er det faglige og strategiske organet som skal støtte fylkesrådmannen i ansvaret med opplæringen. Opplæringsloven inneholder også bestemmelser om at fylkeskommunene skal ha et kvalitetssystem for den videregående (se Opplæringsloven og Pedersen 2002).

---

<sup>23</sup> Ikke alle fylkeskommuner har samme konstellasjon og styringsform, jfr Møre og Romsdal som betegnes som prøvefylke (med sammenslåing av fylkesmannens og fylkeskommunens oppgaver i en organisasjon) og Oslo som er både kommune og fylkeskommune. Vi bruker ordene fylke og fylkeskommune om hverandre.

Sentrale spørsmål vi stiller i det videre er: Hva rapporteres fra våre to case-fylker i forhold til politiske og administrative strategier som er lagt så langt i fag- og yrkesopplæringen, hvor langt er de to case-fylkene kommet med implementeringen av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen? Hva med de voksne i fag- og yrkesopplæringen?<sup>24</sup>

## **7.2 Tiltak for økt kvalitet i fag- og yrkesopplæringen**

### **7.2.1 Fagnettverk og partssammensatte samarbeidsgrupper**

På spørsmål om hvordan en av fylkeskommunene opplever Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen og hvordan det legges til rette for at elever/lærlinger skal få økt læringsutbytte, listes det flere tiltak. Her nevner informantene spesielt opprettelsen av fagnettverk, som ett av fylkene mener de var banebrytende på å utvikle i forhold til anbefalinger fra Karlsenutvalget. Det uttales fra begge fylkeskommunene at disse nettverkene har blitt viktige plattformer og felles møtearenaer for skoler, fylket, opplæringskontor og bedrifter. Også opplæringskontorene vurderer fagnettverkene som en suksess.

Videre er det opprettet egne partssammensatte samarbeidsgrupper for utvikling og kvalitetssikring av de årlige tiltaksplanene for kompetanseutvikling som staten har lagt føringer for. Det har ikke vært utviklet formelle kontrakter for dette samarbeidet, men det er i skrivende stund i gang et arbeid med å få formalisert dette samarbeidet i en partnerskapsavtale.

### **7.2.2 Bruken av Prosjekt til fordypning**

Prosjekt til fordypning blir også sett på som et nyttig verktøy for å stimulere til tettere og nærmere samarbeid mellom skole og bedrift. Men her pekes det på at det er et skille mellom by og land, der en ser at det er tettere nettverk mellom den videregående skolen og lokale bedrifter i landkommunene enn hva er tilfelle i byene. Selv om Prosjekt til fordypning fungerer godt mange steder, sier informanter i ett av fylkene at faget ikke er like godt integrert i alle skoler/lokalmiljøer. På den positive siden er det indikasjoner på at over 50 prosent av de som tegner lærekontrakt, får ”napp” på dette gjennom deltakelse i Prosjekt til fordypning.

Det uttales fra det andre fylket at Prosjekt til fordypning har blitt et veldig stort og omfattende fag. En har gjort forsøk på å lage nettverk mellom lærere. Det er også satt i gang et eget prosjekt for å styrke samarbeid skole–bedrift med tittelen: Samarbeid om fag- og yrkesopplæringen. Til sammen ni referansegrupper er opprettet. Disse er partssammensatt med representanter fra partene i arbeidslivet. Lærerne i nettverkene samarbeider godt, men det meldes at det har vært en større utfordring enn antatt å få partene i arbeidslivet til å delta aktivt. En informant sier:

Å få disse nettverkene til å fungere sammen med partene i arbeidslivet – det har vært veldig vanskelig. Vi har hatt noen gode samlinger. Det er jo behov ute i bedriftene å få nærmere kontakt med skolene – men det å få bedriftene til å engasjere seg i det som skjer med elevene (les: Prosjekt til fordypning) – det er ikke så enkelt. Og skolene sliter jo også med å få bedriftene til å komme når de har fagmøter og sånn. Tanken var jo at vi hvert år skulle invitere bransjen og skolene for å diskutere og engasjere og stimulere til samarbeid. Men det er mye etablert samarbeid som fungerer godt også (intervju mars 2009).

---

<sup>24</sup> Vi viser til intervjuguide (Annex 1) i vår rapportering fra fylkene.



Selv om det gjenstår mye arbeid før fylket mener å si seg fornøyd med implementeringen av Prosjekt til fordypning, meldes det at faget har et stort potensial. Mange skoler meldes å ha god kontroll på faget og ha et godt samarbeidet med næringslivet, mens andre sliter. En informant uttaler:

Og så er det veldig mange skoler som sliter og som kanskje ikke utnytter det godt nok - og det går på manglende kompetanse ofte. ... Mitt inntrykk er at skolene har blitt flinkere, og særlig da på Vg2, men i forhold til Vg1 tror jeg det har gått mer tilbake – og at det har blitt mer sånn yrkesveiledning eller innsikt i yrker (intervju mars, 2009).

### **7.2.3 Lærende organisasjoner**

Det ene fylket har satset stort på å utvikle skoler og bedrifter til lærende organisasjoner. Her ble det inngått en avtale med en høyskole om å legge til rette for et kompetansegivende kurs (med frivillig avsluttende eksamen) som gikk over 1 ½ år der skoleledere, ledere fra opplæringskontorer, representanter fra fylkesadministrasjonen og lærere fikk tilbud om å ta del.

Det andre fylket har ikke hatt egne prosjekter direkte knyttet til utvikling av lærende organisasjoner, men opplyser at det har vært et sentralt tema på fylkets lederopplæring og rektormøter under innføringen av Kunnskapsløftet. Fylket har gitt skolene egne midler de kan disponere internt for å følge opp egne kompetanseutviklingsplaner og mener det er en del av satsingen på å utvikle skolene som lærende organisasjoner.

I begge fylker er det tradisjon for tverrfaglige utdannings- og yrkesmesser i regi av både opplæringskontor og fylkeskommune.

### **7.2.4 Hospitering**

Det meldes fra ett av fylkene at det er lagt opp til ulike tiltak og samarbeidsprosjekter mellom partene i arbeidslivet, skolene, fylket, opplæringskontorene. Hospitering av instruktører og lærere på hverandres arbeidsplasser har vært et aktuelt team i fylket, men det har i liten grad blitt utprøvd. Fylket håper at hospitering kan bedre samarbeidet mellom skole og bedrift, og på denne måten være med på å styrke kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen.

Hospitering er blitt utprøvd i større grad i det andre fylket. Fylket har brukt prosjektmidler rettet mot samarbeidet mellom skole og bedrift til å støtte utvalgte skoler med hospitering. I 2008 hadde fire skoler lærer utplassert et par uker i bedrift.

### **7.2.5 Samarbeid mellom grunnskole og videregående opplæring**

Opplæringsavdelingen i ett av fylkene har ansatt en egen fagperson til å forestå og utvikle samarbeidet mellom grunnskolen og den videregående opplæringen. Spesielt jobbes det målrettet med informasjon om den videregående opplæringen innover mot rådgivningstjenesten i grunnskolen. Samarbeidet med grunnskolen i det andre fylket foregår mest i forhold til å rekruttere elever inn i den videregående opplæringen. Fylket oppsøker hver kommune og informerer om den videregående utdanningen, herunder fag- og yrkesopplæringen. Det er også utviklet et eget nettsted med opplysninger om fag- og yrkesopplæringen, hvilke bedrifter som tilbyr slik opplæring mv. Det samarbeides også med kommunene/grunnskolen om enkeltprosjekt, men det påpekes at det enda

er lang vei å gå for å få til et optimalt samarbeid. Fylke oppgir ikke å ha en egen fagperson til denne type oppgaver.

### 7.2.6 Ombud

Ett av fylkene har ansatt eget elev- og lærlingombud som skal ivareta disse rettigheter i den videregående opplæringen, mens det andre av fylkene per skrivende stund har saken til vurdering i de politiske og administrative systemene.

## 7.3 Instruktøropplæring

Instruktøropplæring er et stort satsingsområde i begge fylkene. En informant sier:

Opplæringsloven har blitt ganske tydelig på kompetansekrav – hver lærebedrift skal ha en eller flere som er faglig kvalifisert til den jobben. På tvers av fylkene er det ulikt hvordan man følger det opp. Mange sier det er krav at en instruktør skal ha deltatt på kurs. Her er det ikke krav, men fra tiltaksplanen nå kjører vi både mot selvstendige (les: bedrifter som ikke er tilknyttet Opplæringskontor) og medlemsbedrifter (les: bedrifter som er medlemmer av opplæringskontor/-ring) tilbud om slik opplæring. Det er veldig god deltakelse. Det er en oppfølging der opplæringen er flerhødet. Mot selvstendig bedrifter har vi kjørt den skoleringsen selv. Mot opplæringskontorene og medlemsbedrifter har vi gitt opplæringskontorene muligheten til enten å være med eller kjøre det selv mot at vi har kvalitetssikret hva det er som gjennomgås. Gjerne noe basis som er gjeldene for alle først på dagen og fagspesifikk del siste delen av dagen som kontorene (les: opplæringskontorene) tar bransjevis (intervju februar, 2009).

Det fremheves fra ett av fylkene at det ligger noen utfordringer i forhold til instruktøropplæringen og hvem som skal dekke kostnadene. For at fylkeskommunen eventuelt skal imøtekomme ønsket fra Karlsenutvalget om at skoleeier skal dekke og utbetale lønn til bedrifter for den tiden instruktøren er på kurs, betinger dette andre rammeoverføringer til fylkene enn det som er gjeldende i dag (jfr NOU 2008: 18).

Ett fylke presiserer at det er bedriftene som er ansvarlige for å se til at bedriftene har tilstrekkelig kompetanse til å ha ansvar for opplæring av lærlinger. Når det gjelder den offentlige instruktøropplæringen i dette fylket drives denne utelukkende i regi av fylkeskommunen. Kursene går over to dager og fokuserer på instruktørrollen, Kunnskapsløftet, kvalitet og læringsutbytte i opplæringen. Kursene er frivillige, men blir sett i sammenheng med kvalitetsutvikling. Det opplyses at andre aktører, som høyskoler og private tilbydere, gir ulike varianter av instruktøropplæring. Fylket har ikke noen befattning med disse.

Begge fylkene har gjennomført kurs for instruktører. Med bakgrunn i tall fra ett av fylkene har ca. 18 prosent av alle registrerte instruktører i fylket deltatt på instruktørkurs etter innføringen av reformen. Vi har ikke samme detaljerte tall fra den andre fylkeskommunen, men tallene vi sitter på indikerer om lag samme prosentvise deltakelse på instruktørkurs som i den førstnevnte fylkeskommunen. Data fra den landsomfattende spørreundersøkelsen blant instruktører viser at 28 prosent har deltatt i felles kompetanseutvikling med lærere i skolen (N=344).

Ingen av fylkene har full oversikt over hva slags formell bakgrunn de enkelte instruktørene har og hva slags formell rolle de har i bedriften (om de er instruktører, faglig ledere, daglige ledere mv.). Det sagt så har opplæringskontorene i vedkommende fylke fått i oppdrag å melde inn hva for for-

mell utdanning instruktører og daglige ledere/faglige ledere har i de respektive medlemsbedriftene.

En problemstilling som diskuteres internt og i samarbeid med fylkesmannsembetene er om fylkene kan pålegge bedriftene å stille på instruktørkurs eller ikke. Videre diskuteres det om bedriftene – dersom de ikke sender noen på instruktørkurs – skal frataes retten til å drive fagopplæring.

Ett av fylkene kan vise til at det er etablert et eget opplæringstilbud ved en høyere utdanningsinstitusjon i fylket i veiledningsmetodikk. Kurset er kompetansegivende dersom kandidatene går opp til en frivillige, avsluttende eksamen. Kurset er lagt opp med samlinger og egenstudier. Instruktøren i bedrift får med seg en egen instruktør/veileder fra utdanningsinstitusjonen som er veilederens veileder mens lærlingveiledning foregår. Det er ikke etablert noe lignende utdanningstilbud i det andre fylket.

#### 7.4 Lokal tilpasning av læreplanene

Den sterke desentraliseringen av ansvaret for utforming av virkemidler er i følge oppskriften fra sentralt hold særlig knyttet til læreplanen. Ett fylke tolker begrepet lokal tilpasning i fag- og yrkesopplæringen til å gjelde tilpasning av opplæringen opp mot det lokale næringslivets behov og hva som foregår på den plassen en bor. Det vises til at det er gjennomgående bedre muligheter for lokal tilpasning i distriktene enn i byene, ettersom kommunikasjonen mellom bedrifter og de lokale videregående skolene ofte er bedre på landet enn i byene. I dette ligger at en ofte har tettere lokale bånd mellom skole og næringsliv, lærerne kjenner ofte bedriftseierne – noe som tilsier større muligheter for samarbeid. Samme informant peker på at det ligger en viss fare i å tolke læreplanene og tilpasse disse for lokalt fordi dette kan produsere A- og B-kandidater. Det vil si at kvaliteten kan bli forskjellig alt etter hvilken lokal tolkning en legger på læreplanene. Fylkeskommunen har ikke lagt opp noen spesielle strategier for å pålegge/stimulere skole og næringsliv til å drive lokalt læreplanutviklingsarbeid. En av informantene uttaler: ”Vi legger oss ikke opp i dette konkrete arbeidet – det har vi ikke kompetanse til. Det blir opp til den lokale bedriften som må gjøre det samarbeidet med avgiverskolen” (intervju februar, 2009).

Fylkene er enige om at det virker som det er lettere å få til samarbeid mellom skole og bedrift om lokal tilpassning av læreplanene i distriktene; at dette er en ordning som er vel etablert. Ett fylke sier at det er inngått samarbeid mellom fylket og næringslivsråd i distriktene, men at samarbeidet mellom skole og bedrift om å utvikle lokale læreplaner ikke fungerer i byene, da skolene ikke er interessert. Felles for begge fylkene er at de har forsøkt å utarbeide gode eksempler på hvordan læreplanene kan tilpasses lokalt.

#### 7.5 Ulike opplæringsmodeller i fag- og yrkesopplæringen<sup>25</sup>

Begge fylkene er restriktive med å markedsføre Praksisbrevordningen. Det vil si at ordningen ikke er gjort søkbar. Det opplyses fra ett av fylkene at det per skrivende stund er press fra politisk ledelse (Utdanningsutvalget) om å forberede en politisk sak om problemstillingen. Informanten sier: ”Jeg tror det politiske nivået er litt gira med å komme i gang med dette, men det er så langt ingen ordning vi har jobbet med” (intervju februar, 2009).

I begge fylkene kan de vise til at det har blitt mindre og mindre behov for fagopplæring i skole, da det har vært satset bevisst på å få flest mulig inn i ordinære opplæringsløp. En hjelp til denne mål-

---

<sup>25</sup> Vi omhandler voksne under.

settingen har vært samarbeidet med næringslivet (privat og offentlig) om å få til en realistisk dimensjonering av aktuelle opplæringsplasser. Bedrifter har meldt inn sine behov for en fireårsperiode. En informant sier:

Der (les: dimensjonering) har vi lyktes godt og vi har hatt lite fagopplæring i skole de siste årene. Men vi har jo en juridisk plikt å tilby noe for dem vi ikke klarer å formidle. ... Det sier seg selv at fagopplæring i skole – som er ett skoleår og som kanskje starter 1. november – så skal de fram til skoleslutt i juni avlegge en fagprøve etter 6 måneder i skoletiden? Det blir ikke så mange timer kontra bedrift i to år. Det å klare å leke bedrift i skolen – det klarer vi aldri. Strykprosenten for de som tar fagprøve etter fagopplæring i skole er tilnærmet 100 prosent. ... Elever på Vg3 fagopplæring i skole er ofte de svakeste av de svake. Det er sånn med bedriftene at de vil velge på øverste hylle hele gjengen. Kommer du på nederste, er det mange som ikke vil ha deg. Ofte er dette den delen av elevene som har svake karakterer og høyt fravær. Karlsenutvalget ønsker en forlengelse av opplæring i skole med to år. Lengde er en ting, men det er noe med innholdet og ”the real life”. Du kan ikke leke arbeidsliv i skolen. Men når får vi metningspunktet med å gå og banke på dørene til bedriftene om alt mulig rart? Dette er en kjempeutfordring (intervju februar 2009).

Ett fylke melder at de nå prøver ut et nytt fleksibelt opplæringsløp innen fag- og yrkesopplæringen. Målsettingen er et fag-/svennebrev, og modellen baserer seg på et nært samarbeid mellom skole og bedrift. Samarbeidsmodellen er en del av frafallssatsingen, og målgruppen er de elevene som faller fra vgo, de som ikke søker, og de som søker, men takker nei til plass. Prosjektet inkluderer tre videregående skoler, og opplæringen foregår parallelt i skole og bedrift gjennom alle fire årene. Opplæringen blir delt slik at halve uken er eleven/lærlingen på skolen og den andre halvdel i bedrift. Samarbeidsmodellen opererer med elevstatus de to første årene og lærlingstatus de to siste. Det er en egen kontaktlærer som har ansvaret for å følge opplæringen både i skole og bedrift. Det er laget individuelle opplæringsløp for hver av deltakerne. Prosjektet har et nært samarbeid med NAV som går inn med økonomisk støtte til elevene/lærlingene i halvannet år. Det opplyses at forutsetningen for NAV sin økonomiske deltakelse i prosjektet er at en skal kunne skaffe seg nok erfaring og kompetanse til at en i fremtiden kan få ned kostnadene (prosjektet opplyses å ha en høy kostnadsfaktor). Hovedargumentet for å legge til rette for en skolebasert yrkesopplæring er at denne er spesielt tilrettelagt for en elevgruppe med sammensatte problemer og som trenger spesielle tiltak for å komme seg gjennom den videregående opplæringen.

Også det andre fylket har samarbeidsrelasjoner med NAV, der elever som står i fare for å slutte, som faller utenfor inntak til særskilt grunnlag, som ikke er formidlingsbare til fagopplæring, eller som ikke ønsker seg en lærebedrift, får tilbud om en skolebasert opplæring i skole og utplassering i bedrift. Opplæringsmodellen (som kan sees på som en hybridmodell – ung) støttes økonomisk av NAV, som bidrar med individstøtte til ungdommene.

En av de videregående skolene vi har vært i kontakt med opplyser at det er mange flere elever som faller fra eller som står i fare for å falle fra etter innføringen av Kunnskapsløftet. Dette har ført til at en i større grad enn før prøver å finne ordninger for å få til en individuell tilrettelagt opplæring i skole og bedrift, der NAV går inn med økonomisk hjelp. Grunnen til NAV sitt engasjement opplyses å være at dette er elever som ikke kommer inn under regelen om særskilt tilrettelagt opplæring og dermed ikke har med seg ekstra økonomiske ressurser inn i skolen (intervju januar 2009).

## 7.6 Strategier for måling av effekt og kvalitet i fag- og yrkesopplæringen

Det ene fylket opplyser at det er mange indikatorer en kan måle læringsutbytte etter, men siden en ikke har fått igjennom noen elever/kandidater i fag- og yrkesopplæringen ennå etter innføringen av Kunnskapsløftet, kan en ikke sammenligne utbytte på en god måte. En av informantene sier:

”Vi måler jo på gjennomstrømning. ... Økt gjennomstrømning vil være tegn på at læringsutbytte har økt, ser på kvaliteten på fagbrevene og resultatene ellers på karakterene på de forskjellige utdanningsprogrammene” (intervju februar, 2009).

Vedkommende fylke opererer med balansert målstyring. Det vises til at det i november 2008 ble vedtatt å innføre et eget kvalitetssikringssystem for vgo i form av en egen Kvalitetshåndbok. Her legges det opp til et omfattende system der en blant annet skal måle opplæringen, arbeidssituasjonen og organisasjonen ved alle de videregående skolene i fylket. Målsettingen med systemet er å informere medarbeidere, elever, lærlinger, lære kandidater, foresatte og samarbeidspartnere om fylket sin politikk og system for kvalitet i vgo og at opplæringen foregår etter lover, forskrifter, mål og ambisjoner. Så vidt vi forstår det, vet man på nåværende tidspunkt ikke hvem som skal stå for den overordnede analysen – om dette er et ansvar som ligger til fylkesrådmannen eller forskningsmiljøer. Det opplyses heller ikke hvordan og hvilke opplysninger som skal offentliggjøres.

Våre to informanter fra nevnte fylke anser det som viktig for fremtidens kvalitet i fagopplæringen at prøvenemndene har god basiskompetanse for å kunne gjøre jobben – ikke minst i forhold til vurderingskriterier for godkjenning av fag- og svenneprøver. En av informantene sier:

Vi har tiltaksplanen og alle tiltakene vi setter i gang der. Vi har flere arbeidsgrupper og akkurat nå setter vi i gang en storstilt kursing av nye prøvenemnder. Alle blir innkalt. Selvsagt i tråd med nye forskrifter og lover. Dette er tiltak. Vi kurser instruktører, lærere – vi har jo et lærerløft som fylkeskommunen har bevilget penger til. Inne i tiltaksplanen ligger det et hav av ting vi har satt i gang. Det må jo gi økt læringsutbytte og bedre kvalitet i opplæringen (intervju februar, 2009).

Det andre fylket er også opptatt av at prøvenemndene skal ha en god basiskompetanse for å kunne gjøre en fullgod jobb. Alle prøvenemndsmedlemmene i fylke har fått opplæring for å skjønne sine oppgaver med tilrettelegging og godkjenning av fag- og svenneprøver. I forbindelse med arbeidet med Kvalitetssikring av opplæring i bedrift, vil fylket kommende år innføre en årsrapportering fra alle lærebedrifter og Opplæringskontor. Det opplyses fra begge fylker at opplæring av instruktører og faglige/daglige ledere er et ledd i arbeidet med kvalitetssikringen og målingen av læringsutbytte i bedrift. Ingen av fylkene har utarbeidet strategier på hvordan effektivitetsmålinger skal foregå i praksis.

Begge fylkene har inngitt uttalelser til høringen av Karlsenutvalgets innstilling, der det blant annet uttrykkes at det er behov for et nasjonalt kvalitetssikringssystem for norsk fag- og yrkesopplæring.

## 7.7 Andre utfordringer i fag- og yrkesopplæringen i de to fylkene

En utfordring det pekes spesielt på er utfordringene en har fått med å legge til rette fag- og yrkesopplæring for de mange ulike innvandrergroppene – blant annet fra Øst-Europa.<sup>26</sup>

I begge fylker meldes det om at det er tegn i tiden som tilsier at ungdommenes læringsutbytte har blitt svakere de senere årene samt at det er tegn som tyder på at mange ungdommer ikke alltid

---

<sup>26</sup> Det opplyses at interessen for fag- og yrkesopplæring fra den sistnevnte gruppen synes å øke i forbindelse med finanskrisen. Vi trenger imidlertid flere data og mer tid for å kunne gi et mer dekkende bilde av denne situasjonen og vil derfor komme tilbake til dette spørsmålet i neste rapportering. Interessant her er å finne ut hvem er disse voksne – er de arbeidsinnvandrere fra Øst-Europa som har vært i jobb i Norge og nå ønsker seg formalisert utdanning? Er det innvandrere som er fast bosatt? Er det etnisk norske som har blitt arbeidsledige? Hvilke bedrifter tar dem inn til opplæring? Hvilke bransjer er populære? Hvilke offentlige ressurser følger dem? Hvilke forpliktelser har fylkeskommunene og NAV overfor disse gruppene?

tilfredsstillers næringslivets krav om ”folkeskikk”. I ett av case-fylkene har de opplevd at en bransje har tatt kontakt og formelt klaget på at de (bransjen) har fått avlevert svake lærlingkandidater med dårlige holdninger og at dette er noe de ikke kan leve med. Bransjen har sagt at de ikke kan vise kundene at de har sånne arbeidstakere. Dersom skolene ikke får skikk på elevene, truer bransjen med i større grad å ta inn voksne lærlinger. En informant sier om ungdommens holdninger: ”Men jeg vet ikke jeg – er ungdommene så mye verre nå enn da vi var unge?” (intervju februar, 2009). En annen respondent sier at forståelsen ikke er at det har blitt verre forhold på skolene, men at de sosiale problemene har økt i takt med resten av samfunnet og samfunnsutviklingen.

### **7.8 Hvordan har fylkene tolket den statlige oppskriften for implementering av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen?**

Det meldes fra ett fylke at de ikke brukte tid på å diskutere hva som var oppdraget deres da Kunnskapsløftet skulle implementeres, men mer hvordan de skulle gjøre det. Læringsplakaten stod ikke i sentrum, men snarere oppdraget om å utvikle en strategiplan for kompetanseheving. Dette var et oppdrag alle fylkene fikk seg pålagt (se avsnittet om voksenopplæring under for flere detaljer).

Det andre fylket har i sin overordnede strategiplan for den videregående opplæringen lagt til grunn Læringsplakatens 11 punkter når det gjelder implementeringen av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen. Etter en gjennomgang av plandokumentet kan vi imidlertid ikke finne en direkte sammenheng mellom Læringsplakatens 11 punkter og de tiltakene som fylkeskommunen vil legge vekt på. Sentralt i planarbeidet står tiltak for å bedre organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling. Herunder blir det sagt at fylket gjennom midler til innføringen av Kunnskapsløftet gjør det mulig å gjennomføre kompetanseheving og kvalitetssikring av instruktører og faglige ledere. Videre sies det at det skal prøves ut nye vurderingsformer og at det skal legges til rette for å gjennomføre ”lærlingspektøren” som er en brukerundersøkelse/evaluering og oppfølging av opplæring i bedrift.

Begge fylkene kan vise til at de har utviklet ulike strategiplaner for implementering av Kunnskapsløftet – men ingen har egne strategiplaner spesielt for fag- og yrkesopplæringen.

## 8 FAG- OG YRKESOPPLÆRING FOR VOKSNE<sup>27</sup>

### 8.1 Innledning

Som vi sier i Delrapport I (Havn m. fl. 2009), fikk voksne i 2000 og 2002 en lovfestet rett til tilpasset opplæring på grunn- og videregående skole dersom de var født før 1978 og ikke tidligere hadde fullført slik utdanning. Med virkning fra 1. august 2008 ble retten endret til å gjelde alle fra og med det året de fyller 25 år (Opplæringsloven § 4 A-3)<sup>28</sup>. Fylkeskommunene har det overordnede ansvaret for å legge til rette for vgo for voksne. Da deltakelsen har vært lav og langt under myndighetenes forventninger, presiseres det blant annet i St. meld nr. 30 (2003-2004) at voksnes rett til videregående utdanning skal styrkes. Spørsmålet er om så har skjedd. I en revisjonsrapport fra 2008 kommer det frem at mange fylkeskommuner ikke oppfyller de voksnes rett til vgo. Undersøkelsen viser blant annet svakheter i hvordan voksnes realkompetanse blir vurdert. Det rettes også kritikk mot manglende offentlige statistikker og rapportering om voksne i vgo. Videre kommer det frem at fylkesmennene i liten grad har ført tilsyn med i hvilken grad den lovfestede retten er ivaretatt.

### 8.2 Økt fokus på voksenopplæringen etter Kunnskapsløftet

Ingen av fylkene har så langt vi har registrert utarbeidet *egne* strategiplaner for voksne i den videregående opplæringen – herunder planer for fag- og yrkesopplæringen – i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Vi kan heller ikke se at det føres egne demografi- og dimensjoneringsstrategier for opplæring av den voksne delen av befolkningen (inklusive fag- og yrkesopplæringen), slik fylkene gjør i forhold til unge rettselever.

Begge fylkene har inngått samarbeid med NAV når det gjelder voksenopplæring, og det opplyses (fra begge fylkene) at det tar tid å få kanalisert informasjon om voksnes rettigheter om vgo til den enkelte saksbehandler i NAV-systemet, da disse ofte mangler kompetanse på opplæringsområdet.

Når det gjelder det økonomiske ansvaret for voksne i vgo, så betaler fylkene for de som har rett og NAV for de som er inne i deres system og som ikke har rett. Når det gjelder vgo for voksne som ikke har rett, vil det være opp til fylkeskommunens vurdering å gi slik opplæring. Det opplyses fra ett av fylkene at voksne uten rett ikke skal fortrenge unge med rett eller voksne med rett, da dette er fylkeskommunens primære ansvar.

### 8.3 Rådgivning for voksne

Voksne har etter kapittel 4A i opplæringsloven ikke rett på rådgivning, men veiledning. Som del av Kunnskapsløftet er det forventet at fylkeskommunene skal ta ansvaret for å styrke karriereveiledningen i et livslangt perspektiv.

---

<sup>27</sup> Utdanningsløp som voksne følger, viser seg å være svært mangfoldige, ofte med samspill mellom fylkeskommune, skoler, opplæringskontor og NAV-kontor. Vi ønsker derfor i neste rapportering – våren 2010 – å komme opp med en mer utfyllende beskrivelse om voksne i fag- og yrkesopplæringen – blant annet gjennom en analyse av ulike opplæringsmodeller vi har registrert gies til voksne. Behandlingen i denne rapporten blir derfor foreløpig.

<sup>28</sup> (Se Havn m. fl. 2009 for flere detaljer)

I prosjektet *Partnerskap for karriereveiledning* har ett fylke i samarbeid med NAV utviklet et forpliktende partnerskap for koordinering og samarbeid om voksenopplæringen. Det andre fylket har – også i samarbeid med NAV – utarbeidet tiltak for å styrke veiledningen for voksne. Som del av denne avtalen er det i dette fylket opprettet et eget yrkesveiledningssenter som har fem fulltidsstillinger og hvor leder er lønnet gjennom NAV. Senteret sin primære oppgave er å jobbe mot unge rettighetslever, men også voksne og grupper av voksne – for eksempel innvandrergupper. Voksne som ønsker rettsvurdering, realkompetansevurdering mv. blir som oftest henvist til ett av karriereveiledningssentrene som finnes i fylket. De samme informantene sier at de har blitt mye flinkere til å gi voksne informasjon om praksis, rettigheter og muligheter til henvisning etter at senteret ble opprettet.

Ingen av fylkene kan vise til at de kan tilby særskilt tilrettelagt opplæring for voksne.

Fra ett av fylkene pekes det på positive sider ved Kunnskapsløftet i det at læreplanene i mye større grad kan tilpasses lokale forhold. Det meldes at voksne har stor motivasjon for opplæringen, og mange utvikler et spesielt sterkt forhold til opplæringsbedriften fordi de er læringshungrige. På den negative siden melder nevnte fylke at de har registrert at voksne ofte har store problemer med basisfagene samt hva som omtales som de brede fagene. For eksempel, for å bli industrimaler må kandidatene også ha opplæring i andre maleteknikker. For voksne som ønsker å komme fort i jobb kan en slik ekstra opplæring føles lang og unødvendig.

#### **8.4 Realkompetansevurdering**

Begge fylkene har utviklet systemer for realkompetansevurdering av voksne, og i begge fylkene foregår dette ofte i samarbeid med NAV. Ett av fylkene har en desentralisert modell med til sammen 9 realkompetansesentre. For voksne med voksenrett er realkompetansevurderingen gratis. Voksne uten voksenrett, som ikke blir tilvist tjenesten fra NAV eller lignende, betaler en løpende timepris på 450 kroner. Det opplyses fra fylket at alle NAV sine ansatte i dette fylket er inne i et opplæringsløp for å lære mer om realkompetansevurdering. Det andre fylket har realkompetansevurdering ved fire vurderingsenheter, og fylket er i gang med implementering av et system for realkompetansevurdering av voksne arbeidssøkere etter modell fra VOX (for flere detaljer, se [www.vox.no/realkompetansevurdering](http://www.vox.no/realkompetansevurdering)).



## 9 DE POLITISKE STYRINGSORGANENE

### 9.1 Yrkesopplæringsnemndene

Y-nemndene fikk, som vi har fortalt, tildelt en ny rolle da Kunnskapsløftet trådte i kraft. Fra å være et fylkeskommunalt, politisk besluttende partssammensatt organ, har de nå rollen som rådgivende organ. I opplæringslovens § 12-4 heter det at Y-nemnda skal fremme forslag til organisering, arbeidsmåter og strategier for å utvikle kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen, vurdere og uttale seg om rutiner i fylkeskommunen for å sikre kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen, vurdere hvordan partene i arbeidslivet skal bidra til kvalitetsutvikling og -sikring i fag- og yrkesopplæringen, vurdere hvordan samhandling mellom skole og lærebedrift kan bedres, samt vurdere hvordan kompetanseutvikling kan sikres.

I våre samtaler med lederne i Y-nemndene i begge fylkene opplyses det at nemndene i all hovedsak er fornøyde med endringene som er gjort i forhold til politisk status. En informant uttaler:

Før gjorde vi vedtak som politikerne ga blaffen i og de ergret seg fordi de ikke hadde styring på Y-nemnda. ... Jeg føler at selv om vi er et rådgivende organ når vi frem på en annen måte i dag. Sakene må innom fylkesrådmannen, saksgangen er forlenget, men jeg føler at de hører på rådene (intervju januar 2009).

Begge nemndene sier de er mye ute i felten og snakker med lærlinger og bedrifter, samt at de også besøker videregående skoler. Dette gjør de for å orientere seg om hva som foregår. I sum opplever ingen av dem at det har skjedd store endringer i fag- og yrkesopplæringen etter innføringen av Kunnskapsløftet.

En nemnd uttrykker skuffelse over den dårlige kommunikasjonen som er mellom fylket og kommunene i overgangen mellom grunnskole og vgo, og at dette hindrer en god yrkesveiledning for de som skal søke seg til vgo.

På spørsmålet om hvilke strategier som er lagt for å kvalitetssikre fag- og yrkesopplæringen i bedrift sier begge informantene at de ikke kjenner til at noen har begynt å måle resultatet. Ei heller kjenner de til at Kunnskapsløftet har ført til økt læringsutbytte.

Begge nemndene er opptatt av å høyne kompetansen blant instruktørene. De uttaler også at fag- og yrkesopplæringen lider av at det ikke er nok tilsyn. Argumentene for hvorfor det er manglende tilsyn sies å være manglende økonomiske ressurser og manglende stillingshjemler for å utøve slikt tilsyn. Fra ett av fylkene pekes det på at de ikke vil ha mer statlig tilsyn, men at det jobbes for å få flere stillinger inn på det fylkeskommunale budsjettet.

NAV (Aetat) var tidligere observatør i Y-nemnda, men dette er nå historie. Særlig ett av fylkene peker på at de savner NAV sin tilstedeværelse i nemnda, da de er sentrale aktører i forhold til blant annet elever som får økonomisk støtte. Videre pekes det på at NAV er en viktig samarbeidspartner i et eget prosjekt med fokus på yrkesopplæring og rådgivning for voksne.

Y-nemnda er i dialog med lokale/regionale utviklingsaktører og ønsker å komme i nærmere dialog med disse, samt at det diskuteres i nemnda hvordan de kan være med på å påvirke den regionale utviklingen, men det faktum at opplæringsavdelingen ikke er engasjert i regional utvikling, vanskeliggjør slikt arbeid.

Y-nemndene peker på at rådgivningstjenesten ikke er god nok – at det ofte er gamle, skoletrøtte lærere som besitter stillingene, samt at de ikke har nok tid til rådgivning fordi de må være sosialarbeidere ved siden av. Ett av fylkene setter sin lit til at det nye senteret for yrkesveiledning og rådgivning skal gi resultater i form av bedre rådgivning.

En av Y-nemndsrepresentantene peker på at de har hatt stor lykke i fylket med å innføre TAF-modellen (tekniske og allmenne fag). Ordningen, som begynte i 1992, er en tysk modell med vekslende opplæring i skole og bedrift gjennom et fireårig løp. TAF-modellen oppfattes som veldig motiverende for de som søker seg på denne utdannelsen. Flere og flere fag søker nå om opprettelse av TAF-linje. Det er stor søknad til linjene fra begge kjønn. Selv om denne utdanningen i følge informanten fra Y-nemnda er mer kostnadskreven enn ”normalmodellen”, blir ordningen sett på som en god investering.

Begge fylkene kan vise til at de har lagt til rette tiltak for å hindre oppsigelser av lærekontrakter etter at finanskrisen satte inn. Y-nemndene spiller en sentral rolle her, da de får seg forelagt alle kontrakter som står i fare for å bli oppsagt. I følge en av Y-nemndslederne taes det ofte kontakt med bedrifter som vi si opp kontrakter for å finne en løsning på om lærlingen på tross av vanskeligheter med sysselsetting kan fortsette opplæringsløpet.

Det meldes om et godt og nært samarbeid med fagpersonene i fag- og yrkesopplæring i de respektive fylkeskommunene, men Y-nemndene har ingen rolle i forhold til fagopplæring i skole.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan Y-nemndene ser på fremtiden til fag- og yrkesopplæringen, sier de at det er viktig å få lovverket tilpasset slik at de som velger denne utdanningsveien, ikke faller fra. Det uttrykkes bekymring for alle elevene som faller fra i den videregående skolen: om dette henger sammen med økt teorikrav eller om det er andre årsaker som ligger til grunn – for eksempel at skolene ikke er inkluderende nok?

## 9.2 Utdanningsutvalgene

Utdanningsutvalgets<sup>29</sup> inntrykk er at de fleste lærlinger er interessert i å gjøre en god jobb, og at de utgjør en ressurs og er bidragsyttere for bedrifter, men at forvaltningsrevisjon har gitt indier på at mange bedrifter opplever lærlinger som slappe. Informanten hevder at reformen kan være for teoritung for mange elever som sliter. Det er også en lang vei å gå for å yrkesrette fellesfagene i tilstrekkelig grad.

I vedkommendes fylke har man en oversøkning til yrkesfaglige studieretninger (over 60 prosent av elevene søker yrkesfagveien), men mange elever søker seg til studiespesialiserende påbygning på Vg3-nivå i stedet for å søke lærekontrakt. Yrkesfagveien er en dyrere ordning enn den studieforberedende. Dette er derfor en belastning for fylkets budsjett, samtidig som det vanskeliggjør arbeidet med dimensjonering av læreplasser.

Informanten viser til at fylkeskommunen har hatt en av de lavest frafallsprosentene i Norge, men at denne har økt de senere årene. Vedkommende uttrykker:

Men selv om vi fremdeles ligger blant de laveste i klassen, så ser vi at vi har økt (les: fravær) de senere årene. For tidlig å si om det er Kunnskapsløftet sin skyld, men har en vond magefølelse for

---

<sup>29</sup> Bemerk at vi har intervju fra kun ett av fylkene. Vi har allikevel valgt å ta med noen av hovedpunktene som politisk ledelse av utdanningsutvalget i vedkommende fylke er opptatt av, da det vil gi oss et visst bilde av rollen de spiller i fag- og yrkesopplæringen.

at det kanskje kan være noe av årsaken – fordi det er veldig tungt for mange folk (les: elever) når du er innstilt på å ha en praktisk utdanning – at du møter veggen. Men så har vi andre ordninger som Prosjekt til fordypning som kan virke den andre veien igjen (intervju februar 2009).

På spørsmålet om hvilke strategier som bør ligge til grunn for økt læringsutbytte, sier informanten at noe handler om å stimulere lærelysten hos elevene, men at det også skal settes krav til lærer og veileder. Vedkommende sier også at det virker som om det var mye mer ”la det skure og gå”-holdning hos instruktører i bedrift tidligere – at det nå er mer fokus på økt læring og at lærlingen er under utdanning og ikke bare arbeidskraft og ressurs.

Informanten er ambivalent i forhold til Praksisbrevordningen – om denne skal flagges og gjøres søkbar i fylket. På den ene siden har fylket ikke annonsert at tilbudet er søkbart, og på den andre siden er informanten sterkt knyttet til sin politiske ideologi:

Vi har sagt at vi skal øke fokuset på praksisbrevkandidater. Det kan være lurt – det er en del elever som blir lærlinger som kanskje skulle vært styrt inn mot praksisbrevordningen. Ved at vi får fokus på det (les: praksisbrevordningen) åpner vi kanskje øynene mer mot elever som trenger det. Men så er det den politiske ideologien som ligger til bunn i meg: alle fortjener å komme ut på det samme nivå (les utdanningsnivå). Det å utvide denne ordningen alt for mye kan være skummelt med tanke på den fagkompetanse Norge som land trenger i tiden framover. Det er noe med den individuelle tilpasningen til hver enkelt - det er utopisk tenking – men det er virkeligheten man er nødt til å forholde seg til likevel (intervju februar 2009).

Informanten har tro på en reversering av frafallsproblematikken når fagene Utdanningsvalg og Prosjekt til fordypning begynner å sette seg. Målet er 90 prosent gjennomføringsgrad. Politisk har en ingen overordnet strategi for å få økt læringsutbytte, men en har vurdert å sette i gang et prosjekt for å måle læringsutbyttet. En har ikke helt funnet ut hvordan dette skal gjøres og en er helt i startgropen. Det skal iverksettes, og har blitt iverksatt, prosjekter som har fokus på kvalitet og innhold i skolen samt måling av læringsutbytte.

At bedriftene ikke er opptatt av karakterer ved ansettelse av lærlinger, bekreftes av informanten:

Så lenge eleven har fått bestått i faget gir de fleste (les: bedrifter) blanke i karakteren. Det er mer om du har klart og bestått, om du har møtt frem, om du har oppført deg bra. Det er mer de personlige egenskapene som teller. Men vi som skoleeiere har likevel ansvaret for å sjekke hva slags faglig kvalitet de kommer ut med (les: lærlingene). Om vi og lærerne/instruktørene gjør en god jobb. Og det måles jo en del på karakter (intervju februar 2009).

Det er utviklet indikatorer for å måle læringsutbytte for elever og lærlinger gjennom nasjonale elev- og lærlingundersøkelser. Informanten er ikke helt sikker på om en kan stole på resultatene av lærlingundersøkelsene, da det er indikasjoner på at det er få som svarer på spørsmålene. Sier at ”det er litt vanskelig å si. 120 spørsmål som skal besvares. Ofte litt slik: Ah – nå trykker jeg her for å bli fort ferdig”. I fylket måler man gjerne læringsutbyttet for lærlinger i forhold til referanser (les: godt rykte, lærevillig, interessert mv), lærlingombudet sine rapporter og Y-nemnd.

Informantens inntrykk er at skoler i distriktet i større grad er lærende organisasjoner da skolen har tettere relasjon til næringsliv ved at man er avhengig av hverandre. I tillegg er en del lærere både ansatt i skole og i det private næringsliv. En slik kobling er verdifull for elevene og lærlinger. I bystrøk er skolene mer isolerte.

Utdanningsutvalget har ikke dialog med opplæringskontorene. Ei heller er det nær dialog med Y-nemnda og leder for utdanningsutvalget. Informanten uttrykker at:

Det er vanskelig for oss politikere. Vi har Y-nemnda som er på siden av dette (les: i dialog med opplæringskontorene), der sitter det to politikere (les: som også sitter i utdanningsutvalget i fylket). Han ene er fra opplæringskomiteen – men fra opposisjonen – så det er et litt vanskelig politisk spill. Den andre politikeren sitter i næringskomiteen. Så jeg som leder av opplæringskomiteen har null kontroll på Y-nemnda. Er vara. Og der ligger det mye i forhold til fag- og yrkesopplæringen og den dialogen som er mellom fylkeskommunen og bedriftene: Opplæringskontorene er fjert fra min verden. Null dialog. Uklart. Opplæringskomiteen har møte med Y-nemnda en gang i året, men det er det. Gråsoner (intervju februar 2009).

Rent politisk har utdanningsutvalget mer ansvar mot de videregående skolene enn mot fagopplæringen. Når det gjelder spørsmålet om fagopplæring i skole er dette et politisk ansvar som hviler også på utdanningsutvalget. Informanten sier at elever som fylket ikke greier å formidle til bedrift har rett på et tredje år i skole (les: fagopplæring i skole):

Tredje året i skole er tull. Til oss er det 65 prosent av de som søker lærekontrakt som får læreplass. 35 prosent er igjen. Av dem velger 9 prosent fagopplæring i skole – og det er kanskje 1-2 prosent som greier det. Det er oppbevaring. Det er veldig demotiverende. Først får du ikke læreplass og fører du mislykkes. Så skal du begynne tredje året i skole (les: fagopplæring i skole) – så klarer du ikke det heller. Hvilken selvtillit står du igjen med da? (intervju februar 2009).

Informanten uttrykker at bedriftene klager over at det ikke er tilgang på nok lærlinger: ”Jeg opplever at bedriftene har høye krav, de velger de beste og vil ikke ta inn de litt mindre gode. Jeg er bekymret for de 35 prosentene som ikke får lærlingkontrakt sett i lys av behovet”.

Når det gjelder oppfatningen av hvordan veiledningen i bedrift foregår, sier informanten at elev- og lærlingrapporten (som er en årlig rapportering fra elev- og lærlingombudet) forteller at i noen tilfeller er veilederfunksjonen fraværende og at lærlingene blir overlatt til seg selv.

Utdanningskomiteen er opptatt av at rådgivningstjenesten skal profesjonaliseres. Fylket har en egen rådgiverkoordinator som arbeider etter ”Helhetlig utdanningsløp”-tankegangen. Fylket har prioritert kompetanseheving og har i den forbindelse kjørt en del regionale samlinger med rådgivere hvor det er fokus på både karriereveiledning og den sosialpedagogiske delen av rådgiverjobben. Utdanningskomiteen har bedt om å få vurdert delt rådgivningstjeneste i fylket.

60 prosent av elevene som søker seg til vgo i fylket velger i dag yrkesfaglige studieretninger. Både politisk ledelse og utdanningsadministrasjonen jobber bevisst med å få flere over på studiespesialiserende utdanning. Når det gjelder spørsmålet om hvilke strategier fylkeskommunen planlegger for å følge opp nasjonale målsettinger om mer lokal tilpasning av læreplanene for vgo, sier informanten:

Man ønsker alltid det. Når jeg begynte å jobbe som politiker og ikke helt hadde oversikten enda så tenkte jeg: Herregud, hvorfor ble jeg ikke byråkrat isteden – jeg hadde fått mye mer makt for de (byråkratiet) har den reelle styringen mens vi (les: politikere) sitter og gjør siste vedtak på toppen. Jeg sitter i en referansegruppe til KS nasjonalt. ... Der har vi diskutert det med lokale læreplaner. Siden vi har gjort det har jeg begynt å tenke – at jeg har jo aldri gjort et vedtak eller sett noe sånt (les: som angår lokal tilpasning av læreplanene).

På spørsmål til informanten fra Utdanningsutvalget om vedkommende tror at Kunnskapsløftet vil føre til økt gjennomstrømning, så er holdningen at økt teoretisering ikke taler for økt gjennomstrømning. Fagene Utdanningsvalg og Prosjekt til fordypning, samt yrkesrettet teoretisering, taler for økt gjennomstrømming.

## 10 FYLKESMANNSEMBETENES ROLLE I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN

### 10.1 Tilsynsfunksjonen generelt

I sin innstilling (NOU 2008: 18 s. 104) uttaler Karlsenutvalget at de nasjonale tilsynene fra 2007 og 2008 viser at kommuner og fylkeskommuner i for liten grad har fungerende forsvarlige systemer for vurdering av om kravene i opplæringsloven blir oppfylt (Utdanningsdirektoratet 2008b). I 2008 var alle fylkeskommunene registrert til ikke å ha på plass forsvarlige systemer – herunder viser tilsynsrapporten fra Utdanningsdirektoratet at fag- og yrkesopplæringen i svært liten grad har vært prioritert (Riksrevisjonen 2008). Lærebedriftene er ikke nevnt i noen av rapportene. Deichman-Sørensen (2007), som har evaluert det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, har kommet til samme konklusjon – at kompetanse om fag- og yrkesopplæring generelt er lav hos tilsynsmyndigheten.

Våre data understøtter både Karlsenutvalgets uttalelser og funn som er gjort av Deichman-Sørensen (2007). Mer detaljert opplyses det fra fylkesmannsmbetet i ett av fylkene at det hittil er fylkeskommunene som selv har hatt tilsynet med fag- og yrkesopplæringen. Fylkesmannsmbetet *kan* føre tilsyn og har myndighet, men har ikke gjort det, ettersom fordi jobben med tilsyn i fag- og yrkesopplæringen har vært fylkenes domene. Informanten uttaler at:

Vi har ikke villet tråkket på fylkets domene med å føre tilsyn med fag- og yrkesopplæringen. Men nå er det endring og vi har det til vurdering. Men som jeg sier så tar nasjonale tilsyn nesten hele tida vår. Det er bare på tenkestadiet hvorvidt vi skal inn på fag- og yrkesopplæringen. Vi startet i fjor med å stille spørsmålene: Hva skal vi gå inn på med fag- og yrkesopplæringen? Hva er rimelig å ha tilsyn med? Hva er kritiske faktorer i fag- og yrkesopplæringen? Vi sitter jo med informasjon om det – men så ble det borte vekk i nasjonalt tilsyn (intervju januar 2009).

På mer generell basis meldes det fra de to fylkene at det faktisk at det er gitt mer handlingsrom til skoleeier etter innføringen av Kunnskapsløftet, har medført behov for mer tilsyn. Fylkesembetene kan arrangere egne tilsyn, og det gjøres til en viss grad, men økningen av ”tilsynsbestillinger” fra nasjonalt nivå (Utdanningsdirektoratet) har ført til at fylkesmannsmbetene ikke lenger får tid til egne. En informant sier at dette oppleves som litt problematisk da det ofte oppstår behov for ad hoc-tilsyn gjennom henvendelser fra foreldre, elever – ”at det er noe rart på denne skolen her” (intervju januar 2009).

Det opplyses fra våre informanter at direktoratet ofte legger inn bestillinger og vil ha mer tilsyn i forhold til organisering av elever i grupper, timetall, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Selv om fylkesmannen fører tilsyn både mot grunnskolen og den videregående skolen, samt private godkjente skoler som får tilskudd i fra staten, er det opptakstilsyn som er hovedaktiviteten til embetene. Det føres tilsyn med tema og ikke personer. Fylkesmannen fører ikke tilsyn med yrkesretting av fag, da dette ikke er lovbestemt. Det som er vesentlig i tilsynssammenheng er at en ser opplæringstilbudet opp mot regelverket. En informant uttaler:

Vi er ikke utøvende i pedagogikken – vi skal bare være tilsynsmyndighet der vi gir råd innenfor regelverket. Hvis spørsmålet er: ”Hva sier læreplanene?” så sier vi hva læreplanene sier uten at vi tar noen stilling til det (les: det pedagogiske) – det er ikke vårt oppdrag. ... Det som er vesentlig i tilsynssammenheng er at vi ikke har tilsyn på det politiske – hva som kommer frem i de politiske styringsdokumentene. ... Vi kan ha meninger om det – men det er uvesentlig – for det er ikke oppdraget vårt (intervju januar 2009).

Fylkesmennene fører ikke tilsyn med rådgivningstjenesten, men registrerer at det kommer endringer som kanskje kan føre til behov for økt tilsyn. Men som en av informantene sier:

Det står i loven at alle elever skal ha rett på rådgivningstjeneste. Men hvis vi skal ha tilsyn på det – hvordan skal vi undersøke det? Da skal vi ut og undersøke om – ja – har de i realiteten rett på rådgivningstjeneste? Dette blir det eneste spørsmålet vårt – for regelverket sier ikke noe mer (intervju januar 2009).

Fylkesmannen fører heller ikke tilsyn med grupper som faller ut av opplæringen og hvorfor da dette ikke er lovhemlet. Ei heller føres det tilsyn med fagopplæring i skole eller i forhold til lærlinger som får hevet sine kontrakter. En informant sier at embetene får kopi av møteinnkallingene når kontrakter skal heves:

Vi ser jo at det er ganske mange med hevede kontrakter. Vi har lurt på om vi burde ta tilsyn på det for å se på hva som er grunnlaget. Da er vi jo klar over at vi har tilsyn med fylket - for det er jo fylket sitt ansvar. Så når vi har tilsyn med videregående og i den grad vi begynner å gjøre tilsyn med fagopplæringen, så er det jo fylket vi har tilsyn med... .Jeg tror det er behov for slikt tilsyn (intervju januar 2009).

En informant sier at fag- og yrkesopplæringen har vært stebarnet i vektleggingen av kompetanseutviklingen som har vært i regi av innføringen av Kunnskapsløftet.

Det står at fag- og yrkesopplæringen skal prioriteres – at yrkesfaglærere og instruktører skal prioriteres – men jeg må nok si at fag- og yrkesopplæringen har vært et underprioritert område. I praksis har nok fylkene prioritert opplæring av instruktører høyt – men det er et svært område ... Med flere tusen bedrifter – hvordan skal du håndtere dette i praksis?

Begge fylkesmannsembetene sier at de har en bortimot umulig jobb med å føre tilsyn med fag- og yrkesopplæringen – både på grunn av manglende personer til å utøve slikt tilsyn og på grunn av faglig kompetanse om fag- og yrkesopplæringen.

## 10.2 Tilsyn med fag- og yrkesopplæringen for voksne

Ett av fylkesmannsembetene er svært klar i sin tale – at voksne har blitt stemoderlig behandlet i det norske utdanningssystemet og også innenfor fylkenes prioriteringer i forhold til retten til videregående opplæring. Informanten sier at fylkeskommunene ikke har apparat og tradisjon for å gjøre det de skal gjøre i henhold til loven som omhandler vokse i vgo. I en tilsynssak som embetet har gjennomført på vegne av et fylke var konklusjonen nedslående. Skoleeier hadde ikke et system som forvalter voksnes rettigheter slik dette er definert i loven. Skoleeier hadde heller ikke systemer som sikrer at voksne med rett fikk tilbud om vgo. Skoleeier hadde heller ikke utviklet et system som sikret at voksne ble realkompetansevurdert og gitt kompetansebevis etter kravene i opplæringsloven.

Retten til voksne i vgo er sterkere enn til ungdom da voksne har rett til tilpasset løp. Det opplyses fra våre informanter at fylkene har problemer med å forvalte voksnes rettigheter på en tilstrekkelig måte med vekt på fleksibilitet og tilrettelegging etter voksnes behov. NAV har heller ikke nok kunnskap om voksne sin rett til vgo. En av informantene sier:

Det er litt vanskelig å forvalte loven rett fordi det er mange voksne som ikke kjenner til retten sin. I begynnelsen så var vi frampå med at fylkene måtte sørge for å informere befolkningen. De skal henvende seg. Det er nok det. Men noen fylkeskommuner tenker sånn, at her må det foreligge en

søknad. Men folk vet jo ikke at de skal søke, de må jo henvende seg først. Så er det forvaltningen av den retten som er litt vanskelig, når du søker har du automatisk rett til realkompetansevurdering, så kommer søknad. (...) På hvilket tidspunkt må fylket gi tilbud om opplæring, det sier ikke loven noe om. Man må følge forvaltingsloven. Fylket sier at når det kommer opp noe, så skal du få et tilbud... Det ha ført til at voksne har blitt stående i 1-2-3-4 år uten å fått noe som helst. Har ikke fått klager fra voksne om det, det som er problemet. Fylket gjør ikke noe inntaksvedtak. Ordinere elever får vedtak, men voksne får det ikke. Det er noe av tilsynet, presse på at det skal gjøres et vedtak fordi at det er formell klagerett på et vedtak. Vi har lagt det til grunn at fylket ikke kan gjøre vedtal der de sier at vi tar deg inn, men vi kan kanskje ikke gi tilbud før om fire år. Det er ikke et godt nok vedtak. Da er du faktisk ikke tatt inn. Når de ikke gjør det vedtaket får de heller ikke noe opplysninger om klagerett. Vi får ikke noe klager. ... Loven er ikke for komplisert i seg selv, men det er vanskelig å håndtere retten i fylket. Hvis hver enkelt skal få et tilbud, ikke bare i forhold til hva de kan, men om de har en jobb ved siden av. Det skal kanskje tilpasses at hvis den jobben er sånn at jeg bare kan få opplæring da og da. Så kommer nestemann som har motsatt ønske. Ulike ønsker. Det kan være vanskelig for fylket å legge til rette tilbud som er så tilpasset den enkelte at det blir umulig å håndtere det (intervju januar 2009).

Det opplyses at staten er klar over situasjonen – at voksenretten ikke forvaltes slik meningen er og at fylkene slipper unna for lett. ”Godt mulig at det skjer noen endringer i regelverket. Det at fylkene ikke gir et tilbud som ikke er godt nok – det er ikke sikkert at det har noe med regelverket å gjøre. Vi sier at retten til voksne ikke bare er like sterk som retten til ungdom – men faktisk sterkere. De (les: de voksne) har rett til tilpasset løp – det har ikke ungdommer” (intervju januar 2009).

Det blir understreket av våre informanter at loven om vgo – herunder fag og yrkesopplæring - er slik utformet at en kan lage en hvilken som helst struktur på et hvilket som helst fag på til en hvilken som helst elev. Ergo er det stort rom for å legge til rette for fleksible opplæringsløp.

I en siste kommentar fra ett av embetene sies det at når det gjelder Karlsenutvalgets refleksjoner og fagopplæringen i fremtiden reflekteres det rundt fylkesmannens rolle som tilsynsorgan. En informant sier:

Det er ikke til å legge skjul på at det har vært drevet veldig lite tilsyn fra fylkeskommunenes side når det gjelder fag- og yrkesopplæring, og dette er jo fordi det aldri har vært prioritert et nasjonalt tilsyn. Og ut i fra vår ressursituasjon er det vanskelig for oss å prioritere ... og som departementet forventer at vi skal gjøre. Men vi ser jo at denne NOU'en har skrevet mye om fylkesmannens rolle om tilsyn i forhold til fagopplæringen, og det er jo et håp at man i framtiden kan ha noe mer fokus på det (intervju mars, 2009).

Med dette som siste ord skal vi bevege oss til neste kapittel, der vi oppsummerer, kommenterer, bringer opp teoretiske refleksjoner og gir noen foreløpige konklusjoner til empirien i denne del II av rapporten.

## 11 OPPSUMMERING, KOMMENTARER, TEORETISKE REFLEKSJONER OG FORELØPIGE KONKLUSJONER

### 11.1 Har virkemidlene tatt tydeligere form?

Innledningsvis stilte vi en del spørsmål som vi ønsket svar på i denne delen av rapporten. Følgende kan oppsummeres/kommenteres.

Vi kan ikke uten videre si at fylkene har laget noen klare og overordnede strategier for implementering av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen. Etter anbefalinger fra statlige opplæringsmyndigheter er det lagt til rette for og satt i gang ulike opplæringstiltak med tanke på økt gjennomstrømming, bedre læringsutbytte, bedre og mer forpliktende samarbeid skole og bedrift, større lokal frihet i utformingen av læreplanmål mv. Det synes imidlertid å mangle strategier for måling av effekt i forhold til grepene som er tatt.

Ingen av fylkene kan vise til at de har utnyttet mulighetene som ligger i lov om vgo – herunder opplæring i bedrift – på en fullgod måte. Dette gjelder spesielt i forhold til å utnytte fleksibiliteten som loven legger opp til. 2+2-modellen er dominerende. Begge fylkene har vært tilbakeholdne med å gjøre Praksisbrevordningen operativ og gi muligheter for en opplæring med kompetanse på nivå under fagarbeider. Dette bringer opp spørsmålet om det gjøres en god nok innsats i forhold til å få flere ungdommer og voksne inn på alternative opplæringsløp med utgangspunkt i lærekontrakt/lærekontrakt, der en kan kombinere opplæring i skole og bedrift i mye større grad.

Vi har noen indikasjoner på at elever som kunne ha vært aktuelle på Praksisbrevordningen, ofte blir anbefalt å gå over på alternativ opplæring; en skolerettet opplæring som har som utgangspunkt å få opplæring i skole med kombinasjon utplassering i bedrift. Ofte foregår denne opplæringen i et nært samarbeid med NAV, der NAV bidrar med blant annet økonomisk støtte til elevene når disse er utplassert i bedrift. En slik "hybridmodell" har ofte utgangspunkt i 2+2-modellen der elevene får tilsvarende to års opplæring i skole og to år med utplassering i bedrift. Disse indikasjonene gir grunnlag for at vi i neste rapport kan se nærmere på om de videregående skolene og fylkene i stor nok grad kjenner til og bruker mulighetene som ligger fullt tilgjengelige med å legge til rette for å opplyse elever og foresatte om mulighetene som ligger i fagopplæringen med for eksempel Praksisbrevordningen, eller om det er andre hindringer som ligger i veien for en slik praksis.

Begge fylkene kan vise til at det jobbes med å få til et bedre system for karriereveiledning/rådgivning. Spesielt gjelder dette i forhold til grunnskolen. Vår empiri fra intervju med læringer (se del III) peker likevel i retning av at det er et behov for en styrking dagens rådgivningstjeneste, for å tilfredsstille alle brukergruppens behov for yrkesveiledning (ungdom, foresatte, voksne, innvandrere mv).

Begge fylkene har utviklet og lagt til rette for opplæring av instruktører, og de uttrykker å være fornøyd med initiativet, selv om det er bare knappe 20 prosent av de totalt registrerte instruktørene har deltatt. I del III vil vi formidle synspunkter på dette fra andre grupper.

Begge case-fylkene har overført ansvaret for tolkingen av læreplanmål og tilrettelegging av opplæringen til skolene og opplæringsbedriftene. Det føres lite eller ingen tilsyn med opplæringen som foregår i opplæringsbedriftene. Ingen av fylkene kan vise til egne kvalitetssikringssystem for fag- og yrkesopplæringen. Fylkesmannen har formelt et tilsynsansvar med fag- og yrkesopplæ-



ringen, men har per dato en ”gentlemens agreement” om at fylkene forestår tilsynet. Begge fylkene samt fylkesmannsembetene vi har intervjuet etterlyser et nasjonalt kvalitetssikringssystem. Administrasjonen i ett av fylkene uttaler at de ikke ønsker mer statlig styring lagt til et slikt system. Y-nemnda i samme fylke uttrykker det motsatte – at de vil ha mer statlig styring med fag- og yrkesopplæringen.

Når det gjelder svar på spørsmålet om hvilke strategier som er utviklet i forhold til lærlingvurdering, henviser vi til del III.

Vi registrerer gråsoner spesielt mellom utdanningsutvalg og Y-nemnder. Utdanningsutvalget har stort sett det politiske ”ansvaret” for de videregående skolene og Y-nemndene for fag- og yrkesopplæring i bedrift. Det er imidlertid uklarheter om hvem som har ansvaret for fagopplæring i skole.

Per dato finnes det, som vi har påpekt over, ikke kvalitetssikringssystem i noen av fylkene. Ett av fylkene har utviklet forslag til kvalitetssikring av opplæringen i de videregående skolene.

Begge fylkene er kommet godt i gang med å skolere prøvenemndene etter Kunnskapsløftets læreplan. Begge fylkene ser på prøvenemndene som en viktig ressurs for å bistå med å kvalitetssikre opplæringen i bedrift.

Fylkene synes å ha liten eller ingen innsikt i eller oversikt over hvilken opplæring som foregår i opplæringsbedriftene. Vi henviser til del III for en nærmere diskusjon av temaet.

Totalt sett er det vårt inntrykk at fylkesadministrasjonen, politiske organer og fylkesmannsembetene har stor oversikt over Kunnskapsløftet. Men slik vi vurderer det, tenkes det generelt om Kunnskapsløftet i skole – og ikke spesielt i forhold til fag- og yrkesopplæring – når planer og strategier legges (i forhold til å drive opplæring og opplysningsarbeid). Det vi også kan registrere, er at fylkene ikke tenker opplæring i et livslangt perspektiv. Gjeldende for begge fylker kan vi ikke se at fylkenes opplæringsavdelinger er opptatt av distrikts- eller næringsutviklingsperspektivet – derimot uttrykker Y-nemndene at de ønsker et sterkere distriktsutviklingsperspektiv på den videregående opplæringen.

Vi registrerer at begge fylkene har utviklet tettere og nærmere samarbeid med NAV – blant annet gjelder dette i opplæring av ungdommer som får alternativ opplæring (det vi har valgt å kalle Hybridmodell ung – se over), i forhold til tilrettelagte kurs i fag- og yrkesopplæring for voksne (se under samt del III for flere opplysninger), og i å utvikle system for yrkesveiledning for voksne. Det uttrykkes stor entusiasme og optimisme fra begge fylkenes side for dette samarbeidet.

Slik vi ser det, er begge fylkene lojale mot nasjonale føringer på en rekke områder. De oppfyller kravene om å utvikle strategiplaner for kompetanseutvikling og at tiltakene skal rettes inn mot sentrale målsettinger. Som vi har påpekt over oppfyller ikke fylkene slik vi ser det, statens ønsker om å synliggjøre og legge til rette for større fleksibilitet i fag- og yrkesopplæringen.

Vi kan imidlertid ikke si entydig at de statlig foreskrevne hovedstrategiene iverksettes for å oppnå de overordnede målene, men snarere fordi de er foreskrevet. Fylkeskommunene er flinke til å gjennomføre planlagte aktiviteter (slik som å arrangere opplæring) når det følger med tilstrekkelige ressurser, i tråd med gjeldende praksis, men de har mindre tradisjon for målstyring av aktivitetene. I alle fall gjennomfører de ikke systematisk resultatmåling for å se om tiltakene fungerer som antatt, noe en lærende organisasjon sannsynligvis ville ha lagt betydelig større vekt på.

Fylkesmannsembetene er tildelt rollen som tilsynsorgan i fag- og yrkesopplæringen (fylkene hadde denne rollen tidligere). Slik vi ser det, oppfyller ikke fylkesmannsembetene denne rollen. Gjennom det som kan omtales som en "gentlemen's agreement" overlates denne jobben fortsatt til fylkeskommunene. Argumentene for at staten ikke har tatt ansvaret for oppfølging av fag- og yrkesopplæring i bedrift er manglende menneskelige, faglige og økonomiske ressurser. Vi har ikke undersøkt hva slags konsekvenser det eventuelt kan få at fylkesmennene i vårt datamateriale ikke gjennomfører tilsyn med kvaliteten og kvalitetsutviklingen av bedriftsopplæringen.

Når det gjelder fag- og yrkesopplæringen for voksne, har de to case-fylkene intensivert sine tiltak etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det som kan sies er at ingen av fylkene har satt spesiell fokus på voksnes rettigheter i forhold til fag- og yrkesopplæringen. Når det gjelder spørsmålet om fylkenes ansvar i forhold til voksenopplæringen på en mer generell basis, kan vi ikke uttale oss om kvaliteten og om denne er forandret i forhold til hva den var tidligere. Hvor i løypa våre to case-fylker ligger i forhold til andre fylker med å utvikle og kvalitetssikre fag- og yrkesopplæringen for voksne, er også vanskelig å anslå ut fra våre data. Sett med bakgrunn i Riksrevisjonen sin undersøkelse av tilbudet til voksne i grunn- og vgo fra 2008 (Riksrevisjonen 2008), samt opplysninger fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet 2008b), konkluderes det at voksenopplæringen er et forsømt område. Ett av fylkesmannsembetene vi intervjuet, mente at det er grunn til å sette enda mer fokus på dette spørsmålet i vår videre evaluering av tilbudet for voksne i fag- og yrkesopplæringen.

## 11.2 Noen faglige refleksjoner over endringene på meso-nivå

Før vi beveger oss over i del III, skal vi gjøre oss noen teoretiske refleksjoner sett i forhold til empiriske funn. Refleksjonene blir ikke utfyllende – men heller "smakebiter" på hvordan funn kan settes inn i en teoretisk ramme som har sitt utspring i *governance*-perspektivet.

På mange måter kan vi trekke samme overordnede konklusjon som Deichman-Sørensen, at fylkeskommunene kan sees på som tilhørende en "porøs offentlig sektor", og at denne porøsiteten kan sees i sammenheng med endringer i byråkrati og forvaltningsprinsipper som har funnet sted (Deichman-Sørensen 2007 s. 16), gjerne inspirert av *New Public Management*. Et viktig forhold innenfor *governance* eller *New Public Management* er fokuset på grensereguleringen mellom privat og offentlig sektor, eller mellom stat og marked. Våre to case-fylker gjennom sin tilrettelegging for implementering av Kunnskapsløftet har prøvd å tilpasse aktivitetene til sine eksisterende organer, samt opprettet og/eller omorganisert andre. Eksempelvis ser vi at ett av fylkene har omorganisert sin tidligere tradisjonelle "videregående skole-avdeling" og "fagopplæringsavdelingen" til en felles enhet for å imøtekomme den nasjonale idéen om sterkere sammensmelting mellom skole og fagopplæring. Videre har de etablert ulike arbeidsgrupper internt på sin nye avdeling for i større grad kunne tenke helhetlig vgo, slik Kunnskapsløftet legger opp til.

Vi ser (som Deichman-Sørensen 2007) at våre to casefylker gjennom sin "porøsitet" i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet har justert den tradisjonelle byråkratrollen, og i større grad enn tidligere ser ut til å samarbeide med andre berørte parter (statlige som private) for å oppnå bedre effekt. Dette ser vi blant annet i økt vekt på nettverksbygging og partnerskapsavtaler med Opplæringskontor, NAV, grunnskolen og flere. Videre ser vi at det har skjedd en klar desentralisering av beslutningsmyndighet gjennom at det er gitt større lokal frihet til tolking av læreplaner og tilrettelegging av opplæringen til skole og bedrift. Her kan en si at både staten og fylkene har gitt fra seg et domene til det lokale initiativ. Vi ser at det har vokst frem det som Deichman-Sørensen omtaler som semioffentlige organisasjoner, blant annet i form av dannelsen av fagnettverk. Fylkene har også fokus på prosedyrer for økt likebehandling av privat og offentlig virk-

somhet. Dette kan forbindes med case-fylkenes bestrebelser for å få flest mulig kandidater som ønsker opplæring i bedrift inn på bedriftsopplæringsarenaen.

Sandberg og Aasen (2008 s. 87), som er inne på mye av den samme tankegangen som Deichman-Sørensen, om en i en annen innpakning, sier at det fylkeskommunale nivået er ”avledet statsmakt”. Vi ser dette blant annet i forholdet der fylkeskommunen iverksetter statlig formulert utdanningspolitikk (stort sett) på en lojal måte. Når vi sier stort sett, ser vi at fylkene til dels legger sin egen tolkning på en del ansvarsområder. Ett eksempel ser vi i oppfordringen til at det skal legges til rette for en mer fleksibel utnyttelse av fagopplæring i bedrift. Her ser vi klart at våre to case-fylker ikke bruker hele det spillerommet som er tilgjengelig. Særlig gjelder dette å ta i bruk lærekandidatordningen – herunder mulighetene som ligger i å markedsføre muligheten umotiverte og skoletrøtte elever kan få i form av Praksisbrevordningen. Det faktum at disse ordningene er et *ikke prioritert mål* i noen av fylkene kan, slik vi ser det, kunne gå utover elever som normalt vil kunne dra veksler på en slik opplæring. Blant annet kan det gjelde elever som vi har registrert ofte blir anbefalt et alternativt opplæringsløp etter det vi har kalt Hybridmodellen ung, der de får opplæring i skole og utplassering i bedrift, og med NAV som betaler av dagpenger for elevene. I ytterste konsekvens kan fylkenes holdning på dette feltet være med på å motvirke den nasjonale opplæringspolitiske tesen om at alle elever/lærlinger skal ha en opplæring på et høyest mulig nivå for at flest mulig ungdommer og voksne skal være mest mulig *employable* på arbeidsmarkedet. Sagt på en annen måte kan fylkene komme i klemme vis à vis den statlige utdanningspolitiske tenkning om at utdanning – og da helst i form av fagbrev/svennebrev eller vitnemål som åpner opp for høyere utdanning – bidrar til inkludering i arbeidslivet, til bedre økonomi, bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet. Ikke minst – sier staten – at utdanning er plattformen for livslang læring – som igjen er et viktig prinsipp for livskvalitet, økt *employability* i det lange løp, grunnlag for næringslivets behov for kompetanse og grunnlag for nasjonen Norge sine ambisjoner om å bli en ledende kunnskapsnasjon (gjærne målt ved å klatre på PISA-rankingen).

Som foreløpig konklusjon kan vi si at fylkene og deres tilknyttede organer er kompliserte og komplekse systemer – som på grunn av eller som et resultat av – oppdraget med å implementere Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen har både tilpasset seg og til dels reorganisert seg – for å gjennomføre et oppdrag fra staten på en god måte. Fylkene har balansert statens ønsker mot sine egne og andre aktørers – spesielt kan dette se ut til å gjelde oppdraget med å legge til rette for større fleksibilitet i opplæringen i bedrift. Fylkene har inngått mange nye partnerskap og det jobbes i nettverk og nettverksrelasjoner med mange ulike aktører i både markedssfæren og den offentlige sfære. Fylkene bærer klart preg av å være et ”offentlig barn av den nye tid”. Statens rolle som en sterk ”moder” i utdanningspolitikken er svekket og komplementert med lokal frihet, kundeservice, økonomistyring, effektivitet og til dels konkurranse (konkurranse mellom fylket og opplæringsbedriften om hvem som er best på opplæring). Dette markante hamskiftet innebærer klare overganger fra *government* til *governance* – godt hjulpet frem av oppskriften *New Public Management*.

Vi kan ikke, som på statlig nivå, se at fylkene har sterke relasjoner eller er en *bevisst* tilrettelegger av en utdanningspolitikk som skal gi grunnlag for økt *employability*, økt kompetanse til næringslivet, eller økt kompetanse som på sikt skal bringe kunnskapsnasjonen enda høyere opp på internasjonale rankinglister for utdanning. Detaljert finner vi ikke at fylkene i sine strategidokumenter kobler overordnede nasjonale målsettinger direkte mot fylkeskommunale strategidokumenter når det gjelder tiltak og ønskede effekter av opplæringen. På den andre siden viste intervjuene i forventningsstudien at ansatte i fylkeskommunene var rimelig godt innforstått med tankegangen bak behovet for en sterkere kunnskapsballast som grunnlag for å få seg jobb fremover (Havn m. fl. 2009).

Det vi ser, er imidlertid at fylkene har fulgt statens ønsker å omlegge til rette opplæringstiltak som igjen er tenkt (fra statens side) skal føre til økt gjennomstrømning, økt læringsutbytte og bedre tilrettelegging for den enkelte. Men her er det at fylkeskommunen blir satt i klemme: I mangel på styringsrett, lov og regelverk kan de ikke bestemme hvem som skal komme inn på arenaen fagopplæring i bedrift, som er den som formodentlig er å foretrekke for de fleste som velger fag- og yrkesopplæring. Ergo må fylkene, når de skal formidle lærlinger til opplæringsbedrifter, basere sitt ansvar som formidlere på partnerskap, gentlemen's agreement og forhandlinger i gode nettverksrelasjoner.

### 11.3 Sammenfatning

Hvis vi skal sammenfatte utviklingen på meso-nivå som et uttrykk for hvilke løsninger som utvikles i våre to case-fylker, kan vi lett forenklet gjøre det i følgende punkter:

#### Fylkeskommunene

- formidler og legger til rette for opplæringstiltak (for lærere, instruktører, prøvenemndmedlemmer osv.) slik at de skal kunne fylle sine nye roller som initiativtakere og lokale tilpassere
- etablerer nye koordineringsmekanismer innenfor nettverket av interessenter, slik som fagnettverk
- omorganiserer seg internt slik at det blir mer enhetlig håndtering av studieforbereende og yrkesfaglig utdanning
- lar opplæringskontorene forestå det meste av lærlingformidlingen til bedrift
- betjener de ulike interessentene og spiller sine interesser gjennom nettverkene
- foretar ikke effektmålinger for å se om deres løsninger og strategier bidrar til bedre gjennomstrømning, økt læringsutbytte og bedre muligheter for alle til å få opplæring
- spiller mye på NAV for å få til standardiserte opplæringsløp. Det vi si at de underutnytter de muligheter som finnes i systemet
- er usikre på hvordan de kan drive tilsyn som kvalitetssikring i et desentralisert regime, og sender oppgaven tilbake til fylkeskommunene.

#### Politiske organer

- har ulike erfaringer med Kunnskapsløftet. Y-nemndene kan til dels vise til større påvirkning nå enn tidligere, mens Utdanningsutvalget i vårt datamateriale ser ut til å ha kommet noe i klemme og er overlatt rollen til å konsentrere seg om de videregående skolene alene.

Idéen og oppskriften fra statlige utdanningsmyndigheter har med andre ord fått en viss videreutvikling og konkretisering, men det meste er sendt mer eller mindre ubearbeidet videre til lærestedene. Fylkeskommunenes doble rolle som myndighet for iverksetting av statlig politikk og skoleeier som løpende forhandler med øvrige interessenter i nettverk om utformingen av opplæring i skole og bedrift, blir tydeligere over tid. Vektleggingen av utdanningstilbud til instruktører og andre er klassiske translasjonsstrategier som fylkeskommunene er vel vant med fra tidligere. Arbeid i nettverk og partnerskap har de også hatt tidligere kompetanse på, men omfanget og viktigheten av denne type arbeid – å oppnå resultater gjennom kontinuerlige forhandlinger snarere enn gjennom å videreformidle et vedtak ovenfra – synes å øke. Fylkeskommunene kan også fremstå som lærende organisasjoner når de omorganiserer seg for å bidra til tettere kopling mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift. Her er translasjonskompetansen under utvikling, men resultatene er fortsatt usikre. Ikke minst etterlyser vi en sterkere vektlegging fra fylkeskommunene på etterprøving av om de når målene med reformen, om de er aldri så vagt formulert, slik at de kan vurdere sine egne strategier og løsninger.

**DEL III:**

**KUNNSKAPSLØFTET I OPPLÆRINGSHVERDAGEN**

## 12 HVORDAN STUDERE KUNNSKAPSLØFTETS OMSETTING TIL PRAKSIS I OPPLÆRINGSHERDAGEN?

### 12.1 Innledning

I del I har vi fortalt historien om hvilke strategier og overordnede prinsipper de statlige opplæringsmyndigheter la til grunn for sin tenkning om hvordan Kunnskapsløftet også skulle være et løft for fag- og yrkesopplæringen. "Oppskriften" Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen var, slik vi konkluderer, per design ganske åpen da den ble sendt fra staten til fylkene for konkretisering og videre implementering. I rapportens del II så vi på hvordan fylkeskommunen og andre har konkretisert oppskriften for fag og yrkesopplæringen slik at den skal kunne brukes i opplæringshverdagen skole og bedrift. Dette omfatter også praktiseringen av kvalitetssikringssystemet hos fylkesmannsembetene. Vi konkluderte i del II med at de konkrete løsningene av fylkeskommunene i første rekke ble implementert som tiltak for å møte kravet om lokal tilpasning, foruten utviklingen av nye samspillarenaer for å drive den videre utvikling.

Som evaluator skal vi nå følge Kunnskapsløftet inn i den virkelige opplæringshverdagen. I denne rapporten har vi, som vi utleder innledningsvis, valgt å se spesielt på opplæringen som foregår på læringsarenaen bedrift. Sentrale spørsmål vi ønsker svar på er hvordan opplæringsbedrifter i frisørfaget, bilfaget lette kjøretøy og helsearbeiderfaget har tolket og forstått oppskriften og løsningene for fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet som staten og fylkene har sendt fra seg. Trykker de oppskriften til sitt bryst, avviser de den, tilpasser de den til sin egen hverdag, eller lager de sin egen?

I det videre skal vi bringe inn noen teoretiske refleksjoner rundt temaet *opplæringshverdagen*. Deretter gir vi en kort oversikt over datagrunnlag, metode og generaliserbarhet for del III av rapporten. Etter dette skal vi innlede med en kort beskrivelse av de tre fagene vi skal fokusere på i opplæringshverdagen, før vi formidler tre historier fra lærlinger i henholdsvis frisørfaget, billette kjøretøy og helsearbeiderfaget og disses instruktører/faglige ledere/daglige ledere. Selv om stemmene til de daglige lederne i opplæringskontorene for de tre fagområdene til en viss grad kommer inn i de tre fortellingene, har vi i tillegg valgt å skrive et eget kapittel som er spesielt viet opplæringskontorene sine roller i fag- og yrkesopplæringen etter innføringen av Kunnskapsløftet. Da temaet opplæringskontor er svært omfattende, komplekst og lite forsket på, er det ikke hensiktsmessig å gi en fullstendig oversikt over tidligere forskning, våre funn og refleksjoner i denne rapport (Michelsen og Høst 1997). Vi kommer derfor tilbake med flere detaljer om opplæringskontorene i en senere delrapport.

### 12.2 Kort om utgangspunktet for valgt teoritilfang

Enkelte deler av Kunnskapsløftet er fastlagt som rammebetingelser som skoler, lærebedrifter, lærere og instruktører bare må forholde seg til. Det gjelder særlig strukturen på utdanningsprogram og programområder, samt organiseringen av prøvenemnder og så videre. Kunnskapsløftet åpner imidlertid langt mer enn tidligere reformer i den videregående opplæringen for lokale løsninger som kan utvikles og implementeres direkte i opplæringshverdagen, i alle fall i prinsippet.

Opplæring i bedrift har lenge vært ansett som en relativt sikker vei inn på arbeidsmarkedet, ettersom mange bedrifter bruker lærlinginstitusjonen som en rekrutteringsmekanisme (Hagen 2005; Olsen 2008). Kan økt satsing på opplæring i bedrift bidra til å bedre gjennomstrømmingen og øke

læringsutbyttet i fag- og yrkesopplæringen, foruten å gi bedre grunnlag for tilpasset opplæring i forhold til den enkeltes forutsetninger? Våre informanter snakker om et frafall fra yrkesopplæring i skole på over en tredel, mens frafallet fra yrkesopplæring i bedrift sies å ligge rundt en prosent. Det har vært satt spørsmålsteget ved kvaliteten på opplæringen som gis i bedriftene, men på den andre siden tilsier den lave strykprosenten og de gode mulighetene for ansettelse etter endt læretid at læringsutbyttet er tilstrekkelig. Videre er det mange anekdoter som tilsier at opplæring i bedrift er mer praktisk orientert, og av den grunn fanger opp mange som kommer til kort i den skolebaserte opplæringen, som er mer teoretisk orientert. Grunnlaget burde med andre ord være til stede for å bruke opplæringshverdagen i bedrift til å styrke Kunnskapsløftets måloppnåelse. Før vi presenterer data om dette, vil vi imidlertid presentere et tilfang av tidligere forskning som kan si noe om hva vi bør forvente.

### 12.3 Bedriften som læringsarena

§ 4-3 i opplæringsloven sier blant annet at en lærebedrift skal ha en eller flere faglig kvalifiserte personer (faglige ledere) som har ansvaret for opplæringen og se til at opplæringsloven med forskrifter blir fulgt. Loven sier ikke noe om hva som legges i begrepet kvalifisert.

Innen fag- og yrkesopplæringen blir praksis i bedrift en arena for kompetanseutvikling. Den enkelte lærling utvikler seg her gjennom samspill med kolleger og via de arbeidsoppgaver som må gjøres i bedriften. I et velfungerende arbeidsfellesskap vil en kunne tilstrebe optimal utnyttelse av felleskompetansen. En rekke faktorer virker sammen og skaper betingelser for læring i bedriften. Det som foregår i bedriften er gjennomregulert av formelle og uformelle regler, læreplaner og rettigheter. Det finnes for eksempel klare rolle- og arbeidsfordelinger i et slikt praksisfellesskap. Dynamikken på arbeidsplassen kan forstås som et aktivitetssystem der ulike forhold er med på å legge premissene for hvordan arbeidsplassen fungerer med hensyn til hva de produserer, prosedyrene for hvordan dette skjer, relasjoner mellom de ansatte og så videre. Rolle- og arbeidsfordelinger blir utviklet gjennom en dynamikk som kan forstås ved hjelp av aktivitetssystemet (Engeström m. fl. 1999).

En sentral del av opplæring i bedrift er at lærlingen deltar i et praksisfellesskap. Her blir instruktør og øvrige ansatte yrkesmodeller for læringen. Fokus kan rettes mot læring på individnivå, mot sosial samhandling eller mot den sosiokulturelle dimensjonen ved opplæring i arbeid. Modelllæring trenger ikke bare knyttes til observasjon og etterligning av en mester, men lærlingene kan også identifisere seg med ulike personer som representerer ulike kunnskaper og ferdigheter i praksisfellesskapet. I faglitteraturen utkrystalliserer det seg da også et skille mellom to hovedforståelser når det gjelder læring i arbeid, nemlig en personorientert og en desentrert forståelse (Nielsen og Kvale 1999). Den personsentrerte ser instruktør-lærlingforholdet som det sentrale i læringen, og oppmerksomheten ligger på instruktørens formidling og lærlingens tilegnelse og forståelse. Den desentrerte forståelsen fremhever lærlingens deltakelse i praksisfellesskapet. Fokus er rettet mot lærlingen som en del av praksisfellesskapet og ikke forholdet mellom instruktør og lærling i snever forstand.

I en personsentrert forståelse er det imitasjon og identifikasjon som er de sentrale prosesser i læringen. Mesteren tjener som rollemodell ved synliggjøringen av de oppgaver som skal læres samtidig som han/hun skal fungere som identifikasjonskilde (Collins m. fl. 1991; Kvale 1993). I en opplæringsssituasjon vil instruktøren være den modellen lærlingen har for hvordan yrket skal utøves.

For å forstå dynamikken i praksisfellesskapet har vi hentet inn bidrag fra teorier om læring som har en sosiokulturell referanseramme. Disse fremhever læring som en allsidig og dynamisk pro-

sess. Hver enkelt har sin læringshistorie bak seg og deltakere i et faglig fellesskap utvikler forestillinger og oppfatninger om det faglige innholdet de møter. Slike prosesser handler om å bygge opp egen kunnskap i samspill med fellesskapet. Læring skjer dermed ikke bare gjennom kunnskapsoverføring fra mester til lærling, og heller ikke kun ved en individuell konstruksjonsprosess, men også ved å delta i den sosiale praksisen i en gruppe som kan kalles et *kunnskapsfellesskap* (Dysthe 1995). Innenfor en slik forståelse vil opplæring i bedrift og praksisfellesskapet i bedriften stå i en særstilling ved at læring kan skje i tilknytning til naturlige situasjoner der kunnskaper og ferdigheter utøves. Et vesentlig utgangspunkt er forståelsen av kunnskap som situert i praksis (Lave og Wenger 1991). Kunnskap utvikles og deles i arbeidsfellesskapet, og dermed blir *samhandlingen* mellom deltakerne (voksne/unge lærlinger, instruktør og øvrige ansatte) en vesentlig ramme for den enkeltes læring. De arbeidsmåter og aktivitetsformer som tas i bruk danner et rammeverk for interaksjon og samspill ved at de regulerer muligheter for samspill og hvordan interaksjon skal foregå. All menneskelig praksis tar form av situert deltakelse i og fra særskilte ståsted i særskilte handlingskontekster (Nielsen og Kvale 1999 s. 292). Læring handler om noe mer og noe annet enn individuelle psykologiske prosesser. Det handler om deltakelse i et fellesskap der ”problemet læring kan oppfattes sosialt og historisk som skiftende deltakelse i skiftende sosial praksis” (Lave 1999 s. 36).

Den oppgavespesifikke læringen som skjer i arbeidslivet bidrar til å motivere arbeidstakerne til mer aktivt arbeidsengasjement samt til oppbygging av et godt arbeidsmiljø (Billett og Boud 2001). Heri ligger et viktig grunnlag for å anta at opplæring i bedrift fungerer bedre for mange ungdommer. Den oppgavespesifikke læringen som skjer i skolen, sosialiserer til et fortsatt liv i skolen, noe som virker demotiverende for mange av de elevene som ikke har knekket koden med det å være flink på skolen (Bernstein 1977).<sup>30</sup> For dem kan det virke mer motiverende å lære i en bedrift som produserer noe de er mer opptatt av enn det som skolen produserer.

Læring og kunnskap betraktes som noe en tilegner seg i en bestemt situasjon gjennom arbeid med teoretiske forhold eller gjennom praktiske arbeidsoperasjoner, og som utgjør integreert, operativ innsikt som kan anvendes til problemløsning og overføres til nye situasjoner (Vygotskij 1978; Lave og Wenger 1991). Med dette synet har de tradisjonelle skillene mellom praktisk og teoretisk kunnskap i større grad blitt utvisket. Dette kan vi også se gjennom den betydning erfaringsbasert kunnskap har for læring ved at en går ”fra handling til ord” heller enn motsatt (Ellström 1996). I kjølvannet av denne dreiningen er det ny interesse for å utforske hvordan kunnskap utvikles og overføres gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap. Dette kan også innebære at lærlinger kan lære teori gjennom refleksjon over egen arbeidspraksis, i motsetning til å lære teori gjennom først å lese tekst og deretter prøve å ”anvende” teorien i praksis. Heri ligger også en nøkkel til å forstå hvorfor læringsutbyttet kan bli bedre gjennom opplæring i bedrift, i tillegg til at læringen i bedrift kan være knyttet til et arbeidsfellesskap som lærlingen er motivert til å bidra til.

Forholdet mellom produksjon og læring står sentralt i fag- og yrkesopplæringen, og premissene for opplæring i skole, er en annen enn opplæring i bedrift, og konteksten er en annen. Formålet med skolen er læring, ikke produksjon og salg av varer og tjenester. I skolen møter elevene ofte ferdig definerte oppgaver som skal løses. Det er oftest formal, akademisk kunnskap som etterspørres. I arbeid, derimot, står vi overfor problemer som kan være omfattende, som det ikke er en riktig eller gal løsning på, som en ofte er flere om å løse eller ha ansvaret for, og som gjerne forutsetter praktisk kompetanse.

Ut fra en sosiokulturell tilnærming vil fortsatt imitasjon spille en rolle, men her mer knyttet til samhandling i et kulturelt fellesskap (Vygotskij 1978 s. 129). Gjennom denne samhandlingen vil

---

<sup>30</sup> Skolen er selvsagt også en praksisarena, slik at det man lærer på skolen, er først og fremst å bli flink til å gå på skolen.



lærlingen internalisere for eksempel fagspråk, arbeidsoperasjoner, adferd og holdninger. Dette er et dynamisk og gjensidig forhold slik at lærlingen gjennom sine egne aktiviteter bidrar til å forme den felles sosiokulturelle konteksten. Lærlingen er her deltaker i det sosiokulturelle fellesskapet, og derigjennom skapes lærlingens yrkesidentitet. I dette perspektivet blir instruktøren en stillasbygger i lærlingens lærlingprosess. Stillasmetaforen beskriver hvordan instruktøren griper inn og gir lærlingen redskaper som utvider vedkommendes muligheter til å håndtere ulike oppgaver, og slik utvider lærlingens område i forhold til hva han eller hun kunne få til alene (Greenfield 1984; Lyngsnes og Rismark 2000). Stillasbygging (og -riving) i lærlingenes læringsprosess gjennomføres av kompetente personer i praksisfellesskapet gjennom deltakelse i felles aktiviteter.

Det etablerte arbeidsfellesskapet vil kunne regulere arbeidstakeres muligheter til å delta og til å lære i bedriften. Det finnes en del interaksjonelle forståelser og situasjonelle handlingsregulerende elementer som gjør seg gjeldende i møtet mellom arbeidspraksis og individ. For voksne og unge lærlinger handler det om tilgang til og tilhørighet i et sosialt og faglig fellesskap (Cope m. fl. 2000). Billet (2001 a og b) illustrerer forholdet mellom arbeidspraksis og individ. Fellesskapet kan i ulik grad åpne opp slik at den enkelte slipper til for å utføre ulike arbeidsoppgaver, og det kan være slik at muligheter for å delta er ulikt fordelt blant arbeidstakerne. Slik kan en se voksne og unge lærlingers møte med arbeidspraksis i bedriften som en prosess der fellesskapet kan åpne virksomheten gjennom ”*inviterende kvaliteter*” i miljøet som gjør det mulig å ta del i og lære ulike arbeidsoperasjoner. På samme måte vil slik tilgang også være avhengig av den enkeltes *initiativ, motivasjon, tidligere erfaringer, modenhet* i det man oppsøker aktiviteter. Ut fra en slik forståelse vil muligheter for kunnskap og læring knyttes opp mot interaktive kvaliteter i møtet mellom lærlinger og fellesskap ut fra ”*invitasjon*” og ”*initiativ*”. I dette møtet vil lærlingers verdier, normer, holdninger, erfaringer og kunnskaper møtes. Et vesentlig spørsmål dreier seg om dynamikken i slike møter, og om og på hvilken måte arbeidsfellesskapet åpner opp sin praksis for lærlinger og hvilke kvaliteter og læringsprosesser som kommer til syne i møtet mellom individ og fellesskap. Skolering av instruktører kan legge vekt på hvordan disse samspillene kan skapes; her er det også koplinger til hvordan bedrifter kan utvikle seg til å bli lærende organisasjoner til fordel for hele bedriftens utviklingspotensial og ikke bare som en positiv læringsarena for lærlinger og nyansatte.

Deltakelse i et arbeidsfellesskap gir tilgang på læringssituasjoner. I kompetansesammenheng handler dette om læring gjennom muligheten til å få nye og mer sammensatte opplevelser (White 1960). Dette innebærer at for å øke en lærlings kompetanse, må vedkommende ha tilgang på ny kunnskap og nye erfaringer. Dynamikken på arbeidsplassen er derfor en viktig faktor når det gjelder den enkelte lærlings tilegnelse av ny kunnskap og nye ferdigheter.

#### **12.4 Spenninger mellom bedriftenes, lærlingenes og samfunnets behov**

De moderne læringsteoriene kan synes å idealisere læring i ”det praktiske liv”. Det er imidlertid ikke noen automatikk i å lære seg god praksis i en læringssituasjon i en bedrift. Dersom den dominerende praksis i bedriften er ressursødende eller gått ut på dato, så vil verdien av lærlingens læringsutbytte bli tilsvarende. Dersom lærlingen blir eksponert for smale arbeidsoppgaver, så vil lærlingen bli tilsvarende smal. Og dersom instruktørene og andre i arbeidsfellesskapet ikke bygger gode stillaser for lærlingen, så kan byggverket bli både skjevt og svakt. Det trengs med andre ord både faglig kompetanse, instruksjons- og veiledningskompetanse, læringsbefordrende miljø og ressurser i bedriftene for at opplæring der skal gi gode resultater. Her kan det også være både samsvarende og motstridende interesser hos lærlingene, bedriftene og utdanningsmyndighetene.

Et første sted å undersøke samsvar og motstrid i interesser er selvsagt knyttet til ressursbruken.

Diskusjonen om næringslivets behov for fagarbeidere, som er vårt primære fokusområde, kan relateres til yrkesopplæringens logikk. I følge Bowman (2006) er det en oppfatning innenfor tradisjonell økonomisk tenkning at arbeidsgivere ikke er villige til å betale for at ansatte skal få (høyere) utdanning. Dette fordi det ligger en risiko for at den personen det investeres i, kan bli attraktiv for andre enn arbeidsgiveren (s. 63). Arbeiderne er i stand til å bruke den ekstra opplæringen til å heve sin egen kompetanse og søke høyere lønning på det eksterne arbeidsmarkedet.

Dermed vil enhver markedstilstand eller institusjonell faktor som reduserer muligheten for andre arbeidsgivere, enten til å bruke eller oppdage kompetanse, eller på annet vis begrense arbeidernes mulighet til å søke annet arbeid, også redusere faren for "tyvfiske" (at andre bedrifter vil "stjele" arbeidskraften), og derfor øke incentivene for arbeidsgiverne til å investere i opplæring (ibid s. 64).

Jo mer bedriftsspesifikk kompetanse som tilegnes gjennom opplæringen, desto mindre verdi vil kompetansen ha på det eksterne markedet, og desto mindre er sannsynligheten for at den opplærte arbeideren kan veksle kompetansen i en bedre stilling hos en annen bedrift. Investeringen vil imidlertid gå tapt for bedriften selv om vedkommende bytter arbeidsgiver uten å få uttelling for opplæringen. Bowman peker på at det i tillegg til type kompetanse også er andre forhold og faktorer som kan generere markedsimperfeksjoner og som kan virke som incentiver for bedrifter til å investere i kompetanse. Her nevnes blant annet forhold som lavt gjennomtrekk (bedriften er en god arbeidsgiver og dermed minsker faren for "tyvfiske"). Videre kan det være mindre grunn til å frykte overgang til annen arbeidsgiver dersom lønningene er sammenpresset (likelønn er et kjennetegn ved den norske modellen - Dølvik 2007). I dette ligger det en økonomisk tese om at i tilfeller med sammenpressede lønninger blir "generell kompetanse" de facto spesifikk kompetanse (siteret i Bowman 2006 s. 65). Lærebedriften vil dermed kunne forsvare å investere mer i sine lærlinger jo tryggere de er på å beholde dem (og ha nytte av kompetansen deres) etter endt opplæring.

Bowman sin teoretiske tenkning, som er drøftet i lys av R94, kan videreføres til også å gjelde Kunnskapsløftet. Til sammenlikning med Michelsen og Høst (Michelsen og Høst 1997), som ser på opplæringskontorene i et *governance*-perspektiv, fokuserer Bowman på opplæringskontorenes rolle som en privat aktør og hvordan de ut fra et slikt perspektiv opererer som bindeledd mellom lærlinger og opplæringsbedrifter. Vi vil komme tilbake til hvorvidt denne rollen kan forstås på en fruktbar måte i flere perspektiver.

Det vi kan slutte så langt er at den norske modellen for fag- og yrkesopplæring (som ble etablert i forbindelse med innføringen av R94 (jf Dæhlen m. fl. 2008 s. 19/20), nå er søkt videreført Kunnskapsløftet. For at staten skal nå alle de ambisiøse målsettinger knyttet til Kunnskapsløftet – om høyere kvalitet i opplæringen, bedre gjennomstrømming for å øke borgernes attraktivitet i arbeidsmarkedet (*employability*) og så videre, trengs det tette og nære relasjoner til næringslivet. Vi velger i denne omgang å slutte oss til Bowmans konklusjon: at den norske modellen for fagopplæring i bedrift er spesiell i det den er et resultat av samarbeid mellom arbeidsgivere karakterisert ved en kombinasjon av statlige subsidier, kollektivt ansvar fremmet av arbeidsgiverorganisasjonene, og bruken av Opplæringskontor for å senke opplæringsbedriftenes transaksjonskostnader.<sup>31</sup>

Vi fant i del I at *employability* er et overordnet siktepunkt med den statlige utdanningspolitikken som har nedfelt seg i Kunnskapsløftet. Dette sikter først og fremst til at de som går ut av fag- og yrkesopplæringen skal ha med seg de kvalifikasjoner som gjør vedkommende attraktiv i arbeidsmarkedet, og i det hele tatt kunne få seg inntektsgivende arbeid. Sett i et livslangt perspektiv, vil det også innebære å være i stand til å skifte jobb eller kanskje også lære seg et nytt yrke ved senere anledninger. Mye av den kompetansen som er tilegnet gjennom opplæringen vil da være forel-

---

<sup>31</sup> Arbeidslivets parter på nasjonalt nivå spiller ingen betydelig rolle i Bowmans perspektiv.

det, slik at både læring og videreutvikling i arbeidslivet, og ikke minst evnen til å lære noe nytt, da må være en del av det som gjør en *employable*. ILO sier at det slik:

Employability is, however, not a function only of training – it requires a range of other instruments, which result in the existence of jobs, the enhancement of quality jobs, and sustainable employment. Workers' employability can only be sustained in an economic environment that promotes job growth and rewards individual and collective investments in human resources training and development (ILO 2002: 6).

Verken skole eller lærebedrift kan selvsagt gjøre noe med det som en lærling lærer i sin første jobb etter endt opplæring, men evnen til å lære bør være utviklet gjennom opplæringen. Videre fant vi at gode grunnleggende ferdigheter (i lesing, skriving, regning og bruk av digitale verktøy) og konkrete kunnskaper innen de respektive fagområder blir ansett som grunnstammen i et slikt sett med kvalifikasjoner. På toppen av dette kommer de konkrete ferdigheter som bedriftene forventer i utøvelsen av det enkelte yrke som opplæringen fører frem til, og det er særlig på dette feltet at opplæring i bedrift anses som spesielt gunstig og målrettet.

Hvis dette var i samsvar med bedriftenes egne oppfatninger og rekrutteringskriterier, ville de først og fremst lete etter lære kandidater som hadde gode karakterer i norsk (og eventuelt engelsk), matematikk og IKT-fag, foruten (og kanskje først og fremst) gode karakterer i de konkrete programfagene fra første og andre år i den videregående skolen.

Vi ville også forvente at lærebedriftene balanserer mellom å gi opplæring som er tilpasset de konkrete arbeidsoppgavene som er de vanligste i bedriften, og en bredere og dypere opplæring som også gir grunnlag for direkte anvendelse i konkurrerende bedrifter i samme bransje. Sammen med antakelsen om balansering av ressursbruk, og det faktum at instruktører i lærebedriftene ikke behøver noen pedagogisk utdanning, ligger det til rette for at utdanningsmyndighetene, som har ansvar for opplæringssystemet, har behov for prosesser som kan sikre kvaliteten på den opplæringen som foregår i bedriftene.

Vårt formål med denne teoretiske inngangen er å se på grunnlaget for inntak av lærlinger i bedrift. Hvilke motiver ligger bak? Hvordan organiseres opplæringen? Er det stor frykt for at kompetansen skal forsvinne til konkurrenten? Hva med lærlingene selv – hvordan opplever de sin opplæringshverdag i bedrift sammenliknet med skole? Hvilke forventinger ligger til læringsutbytte? Hva slags rolle spiller instruktører og faglige ansvarlige i opplæringen? Ikke minst, hva for rolle spiller opplæringskontorene i opplæringen – er de mer enn bindeledd mellom lærlinger og opplæringsbedrifter eller har de andre roller som ikke kommer tydelig frem i den offentlige diskursen?

## 12.5 Datagrunnlag og metode

Datagrunnlaget for de tre kapitlene består i all hovedsak av kvalitative intervjuer med lærlinger, instruktører/faglige ledere, daglige ledere i bedrifter og daglige ledere i opplæringskontor i våre to case-fylker samt et intervju med en saksbehandler for helsearbeiderfaget i ett av fylkene. Totalt har vi gjennomført 43 intervjuer med 93 personer. Disse fordeler seg som vist i tabellene under.

Fag Fylke	Frisør			Bil			Helse			Alle I alt
	A	B	Sum	A	B	Sum	A	B	Sum	
Lærlinger i alt	4	6	10	3	5	8	8	7	15	33
Menn				2	5	7	2		2	9
Kvinner	4	6	10	1		1	6	7	13	24
Unge rettighetslærlinger	2	5	7	3	5	8	6	4	10	25
Voksne lærlinger	2	1	3				2	3	5	8
Innvandrerbakgrunn								1	1	1
2+2-modell	2	2	4	3	5	8	7	5	12	24
1+3-modell		1	1							1
”By-pass”	2	3	5							5
TAF								1	1	1
Praksiskandidat								1	1	1

Fag Fylke/Nasjonalt	Frisør			Bil			Helse			Alle I alt
	A	B	Nasj.	A	B	Nasj.	A	B	Nasj.	
Arbeidsgiverorganisasjon			1			1			1	3
Opplæringskontor	1	1		1	1		1	1		6
Fylkeskommunen							1			1
Lærebedrifter	3	3		2	3		3	3		17
Bedriftseiere	2	1								3
Instruktører	3	6		2	4		6	9		30

Uten hjelp fra de regionale opplæringskontorene for frisørfaget (heretter OKf), bil lette kjøretøy (OKb) og helsearbeiderfaget (OKh) i de to fylkene ville det vært vanskeligere å få til intervjuer med de ulike respondentene. Vi vil presisere at det har ikke vært mulig på nåværende tidspunkt å intervju fag- og yrkesopplæringskandidater som får særskilt tilrettelagt opplæring. Dette fordi vi, etter drøfting med opplæringskontorene, fant at mange ungdommer ikke vil ha fokus på sitt behov for særskilt tilrettelagt opplæring etter at de forlater den videregående skolen, da de ønsker å bli behandlet som helt alminnelige ungdommer. Ut fra dette fant vi at det kanskje var å overskride en etisk grense hvis vi prøvde å spore dem opp og be om et intervju innenfor rammen av dette designet. Ei heller har vi innenfor våre tre fokusfag (frisør, bil, helse) greidd å spore kandidater som har opplæring etter Praksisbrevordningen. Det kan kort nevnes at innenfor eksempelvis frisørfaget er det ikke åpnet for opplæring med slik målsetting (intervju med daglig leder Norges frisørmesterforbund februar 2009).

I og med vårt valg av metode for å få intervjukandidater, har vi ikke kunnet velge og vrake i lærlinger. Da vi ba opplæringskontorene om hjelp til å komme i ”inngripen” til å kunne intervju lærlinger, hadde vi tre sentrale ønsker: En, at de skulle være fra Kunnskapsløftets første kull; nummer to at vi ønsket en blanding av unge og voksne; tre, at vi skulle få mest mulig kjønnslikhet/etnisk sammensetning. Våre ønsker var ikke uten videre enkle for opplæringskontorene å oppfylle. For det første finnes det ikke mange voksne som er i et læreforhold som del av Kunnskapsløftet. For det andre var det ikke enkelt å få til kjønnsbalanse da frisørfaget og helsearbeiderfaget er veldig kvinnedominert og bilfaget det motsatte – svært mannsdominert. I et utvalg av totalt 33 lærlinger har vi 2 med innvandrerbakgrunn. Når det gjelder lærlinginformanter for frisørfaget, er det kun jenter/kvinner. I bilfaget har vi et utvalg på 7 gutter/menn og 1 jente/kvinne, og i helsearbeiderfaget har vi 13 jenter/kvinner og 2 gutter/menn.

Når det gjelder utvelgelse av respondenter blant instruktører og daglige ledere, har vi også fått hjelp av opplæringskontorene i de tre fagene/de to fylkene. Det vi sterkt vil presisere er at datagrunnlaget ikke er statistisk generaliserbart. Dette fordi datatilfanget ikke har vært stort nok og, ikke minst, fordi utvelgelsesmetodene av respondenter er ensidige. Vi har, ut i fra metoder som er brukt, grunn til å anta at vi har snakket med både ”oppegående” lærlinger og ”gode” opplæringsbedrifter.

En utfordring for evalueringen har vært å gi et bilde av de ulike virkelighetsbilder som møter oss. For å danne oss et bilde av denne sammensatte virkelighet, er det selvsagt sentralt å samle mest mulig informasjon om systemet, faktabasert kunnskap. Vel så interessant som innsamling av ”fakta”, har det vært å få ta i de involverte aktørenes subjektive vurderinger av prosessene rundt iverksettingen av Kunnskapsløftet på ulike nivå. Vi har med andre ord analysert iverksettingen basert blant annet på aggregerte, subjektive holdnings-, atferds- og erfaringsdata fra de informantene vi har intervjuet. Vi baserer altså våre vurderinger på informantenes subjektive fremstillinger. Dette innebærer selvsagt noen svakheter, men disse oppheves langt på vei gjennom at vi har intervjuet et relativt stort utvalg av informanter. Dessuten har vi også til en viss grad basert oss på dokumentstudier og data fra den første breddeundersøkelsen.

Alle intervjuene, både i casestudiene og ellers, har vært kvalitative, semistrukturerte intervjuer, med vekt på å la informantens stemme komme frem. Hovedpoenget har vært å la informantene få fortelle sin historie, innenfor de rammer intervjuguide og intervjuere setter. Data fra slike intervjuer har ikke til hensikt å kvantifisere fenomener. Dataene formidler en meningssammenheng som gir forskeren, og leseren, forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Intervjuene har hatt som formål å fremskaffe en fyldig og omfattende informasjon om hvordan aktører på ulike nivå har oppfattet og forstått sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser med Kunnskapsløftet, sett fra eget ståsted (Thagaard 2009 s. 79-96/193). Våre intervjudata representerer meningskategorier, og ikke eksakte, tallfestede inndelinger. Det er dataenes meningsinnhold, ikke utbredelsen av tendenser, som er sentralt i presentasjonen.

Ett stort minus for denne rapporten er at vi har minimalt med kvalitative intervjuer/data fra lærlinger og bedriftsledere/instruktører/daglige ledere som ikke er tilknyttet opplæringskontorer. Via nettverk har vi greidd å komme i kontakt med en opplæringsbedrift i frisørfaget som ikke er tilknyttet opplæringskontor. Bedriften er del av en større kjede som også har sin egen, private frisørskole. Det interessante med denne bedriften er at den er med i det som vi kan omtale som en løst koblet faglig nettverksgruppe der frisørfaget og kvaliteten av opplæringen diskuteres. Nettverksgruppen bestående av fagpersoner fra offentlige skoler, opplæringskontor, andre frittstående opplæringsbedrifter (opplæringsbedrifter som ikke er tilsluttet et opplæringskontor).

Vi har også tilgang til data fra en breddeundersøkelse gjennomført for hele evalueringen av Kunnskapsløftet av forskere ved Høgskolen i Hedmark og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Undersøkelsen er rettet mot lærere, rektorer og elever i skolene, og – viktigst for oss i denne sammenhengen – lærlinger og instruktører i lærebedrifter. Tematikken i undersøkelsen avspeiler behov i de fleste evalueringsprosjektene for Kunnskapsløftet. Svarprosentene er relativt lave, noe som kan ha betydning for muligheten til å konkludere for hele populasjonene av lærlinger og instruktører (se Allerup m. fl. 2009 for nærmere beskrivelser). Det ligger et underutnyttet potensial i disse dataene for fremtidige analyser, så snart man får en forståelse for de underliggende utvalgs-skjevhetene. I denne rapporten har vi hatt nytte av data om instruktørenes forventninger og egen praksis når det gjelder Kunnskapsløftet, og lærlingenes erfaring med å bli lærling. Det har ikke vært mulig å gjennomføre separate analyser for de tre lærefagene vi fokuserer på.

## **13 TRE HISTORIER FRA OPPLÆRINGSHVERDAGEN**

### **13.1 Innledning**

I denne del av rapporten skal vi først gi en kort introduksjon av de tre fagene frisørfaget, bil lette kjøretøy og helsearbeiderfaget som vi bruker som datagrunnlag i case-fylkene. Alle tre fagene fortjener mer spalteplass enn det vi har funnet rom for. Vi starter ut med frisørfaget, så bil lette kjøretøy og til slutt helsearbeiderfaget. Deretter gir vi til slutt gir en kort fremstilling av noen felles trekk og ulikheter i de tre fagene som vi mener er av betydning for evalueringen. Etter dette følger våre tre fortellinger fra opplæringshverdagen til lærlinger, instruktører og daglige ledere i opplæringskontor.

### **13.2 Kort om frisørfaget, bilfaget lette kjøretøy og helsearbeiderfagets historier og myter**

### **13.3 Frisørfaget**

Selv om Norge, som resten av verden, er inne i en økonomisk nedtur for tiden, sier flere av våre informanter (inklusive Norges Frisørmesterforbund, heretter NFF) at markedet for frisører fortsatt er godt. I nedgangstider, sier våre kilder, er folk flest – selv om de må stramme inn på sitt private pengeforbruk på grunn av arbeidsledighet eller frykten for å bli arbeidsledig – opptatt av å se godt ut. Å kutte ut frisøren er derfor ikke noe mange gjør, selv om de egentlig ikke har råd til hårpleie. I følge NFF er det mer bekymringsfullt at frisørfaget har fått seg tillagt noen negative myter; myter som NFF mener ofte har sprunget ut fra rådgivere i videregående skoler. ”Det er jo denne myten om dumme og blonde frisører og det at det er farlig å jobbe her som har satt et negativt stempel på faget”. I følge samme informant er det et utstrakt mål for både NFF som bransjeorganisasjon og bransjen selv å satse hardt for å få opp ryktet til frisørfaget. Blant annet blir det jobbet målbevisst fra både NFF og dennes medlemsbedrifter med å få opp kvaliteten på opplæringen, samt å sørge for at medlemsbedriftene er i stand til å tiltrekke seg faglig gode og engasjerte lærekandidater mv. NFF jobber også bevisst med sine fylkeskontakter for å bygge opp fylkesvise systemer med opplæringskontorer i frisørfaget over hele landet. Som et ledd i denne satsingen legges det stor vekt på samarbeid både horisontalt og vertikalt i organisasjonen. NFF har også utviklet et eget kvalitetssikringssystem for å prøve å kartlegge og føre statistikk på antall søkere til faget, hvor mange som faller fra under veis, hvor mange som består/ikke består svenneprøven, hvordan trivselsfaktoren blant lærlinger er mv.

For å kunne gjøre det daglige arbeidet må en frisør kunne arbeide selvstendig og sammen med andre, ta ansvar for eget arbeid og bedriftens virksomhet, samt vise etisk kompetanse i vidt perspektiv. Frisørfaget skiller seg fra andre fag bl.a. når det gjelder bruk av kjemikalier og at håndverket utøves under tidspress og i direkte kontakt med kundene. Markedsføringsverdien ligger i det direkte arbeidet med hver enkelt kunde. Resultatet av arbeidet er synlig, uavhengig av måloppnåelsen (fra Læreplanene for Frisørfaget VgI og VgII).

### 13.4 Bilfaget lette kjøretøy

Bilbransjen er for tiden inne i nedgangsperiode som følge av verdensmarkedes finansielle situasjon. Likevel understreker Norges Bilbransjeforbund (NBF) viktigheten av å fortsette å ta inn lærlinger i denne perioden så bedriftene er rustet til å opprettholde driften når oppturen kommer.

Bilbransjen er opptatt av å heve statusen til faget. Fra gammelt av ble bilmekanikere gjerne sett på som ”mannfolk som stort sett er møkkete.”(intervju feb., 2009) og lite kunnskapsrike. NBF sier at slik er ikke dagens bilmekanikere, men bransjen opplever at gamle myter blir hengende igjen, både i noen ungdomsgrupper og blant noen faglærere i skolen. Bransjen opplever at umotiverte og dårlig kvalifiserte søkere blir oppfordret å begynne på bilfag av rådgivere og lærere i ungdomsskolen fordi det tilsynelatende er et enkelt yrke. Denne gamle imagen oppfattes av mange i bransjen som en belastning, siden faget i dag har et annet, til dels høyteknologisk, innhold. Kravene som stilles til dagens bilmekanikere er derfor høye og det stilles krav til ”langt mer enn det å bli skitten” (intervju februar, 2009). Bilbransjen er opptatt av at samfunnet skal få et nytt og mer reelt inntrykk av bilmekanikeren og hans/hennes arbeid og kompetanse, også for lettere å rekruttere de man ønsker til bransjen og yrket.

En bilmekaniker på lette kjøretøy skal utøve service, feilsøk og kunne reparere personbiler og lette varebiler (nyttekjøretøy). Arbeidet skal utføres etter myndigheters og fabrikaters krav når det gjelder helse, miljø og sikkerhet. Det er viktig med kommunikative evner overfor både medarbeidere og kunder (Dæhlen m.fl, 2008).

### 13.5 Det ”nye” helsearbeiderfaget

Helsearbeiderfaget ble etablert i 2006 og avløste de tidligere hjelpepleier- og omsorgsarbeiderutdanningene. Hjelpepleierfaget var en skoleutdanning med 3 år i skole som ble avsluttet med tverrfaglig eksamen og vitnemål. Den største endringen i det nye helsearbeiderfaget er at læringsmålene ikke er så detaljert som de var i hjelpepleier- og omsorgsarbeiderfaget. De felles programfagene som inngår i helsearbeiderfaget er helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling, samt yrkesutøvelse. Disse fagene har man både i Vg1 og Vg2. Vg2 inneholder i tillegg mer fagspesifikke temaer innenfor de felles programfagene. Flere av våre informanter sier at helse- og sosialfaget av mange blir oppfattet å være et fag som skal fange opp de med faglige og sosiale problemer, samt være et opplæringsløp for de som ikke vet, ikke kan, eller ikke vil gjennomføre andre former for vgo. Hvor mange ”tvilere” i ungdomsskolen har ikke hørt slagordet til rådgiveren - at alle kan ha bruk for et år på helse- og sosial?

Helsefagarbeideren utøver praktisk pleie, omsorg og miljøarbeid for pasienter og brukere av helse- og sosialtjenesten. Det legges stor vekt på personlig egnethet i forhold til yrkesutøvelsen (Dæhlen m.fl 2008).

### 13.6 Fellestrekk og ulikheter i de tre fagene vi skal undersøke:

De tre fagene vi henter data om har det til felles at de er typiske serviceyrker der ”kunden” – det vil si de som skal få stellet hår, bil eller kropp – ønsker best mulig pleie og service. For alle tre yrkene stilles det store krav til utøvelse og yrkesetikk– om enn på noe forskjellig plan. Både hårpleie og bilpleie er frivillig og mer sett på som luksuspreget service. Når det gjelder det å være ”kunde” for en helsefagarbeider, har en et annet utgangspunkt. Gjennomgående kan ikke en bruker eller pasient velge blant et knippe med helsefagarbeidere den dagen en trenger slik ”service”.

Snarere må de fleste må ta til takke med den helsearbeideren som er disponibel der og da. Dette står i sterk kontrast til at en fritt kan velge både sin frisør og sin bilreparatør.

Felles for alle tre fagene er den skjeve kjønnsdelingen. Både frisør- og helsearbeiderfaget er sterkt preget av kvinner, mens bil er et typisk ”mannfolkkyrke”. Både bil- og helsearbeiderfaget er opptatt av å rekruttere det motsatte kjønn, og det kjøres stadig kampanjer for å oppnå en jevnere kjønnsfordeling (intervju med NBF og KS, 2008).

På grunn av demografiske endringer vil nasjonen Norge ha et stort behov for fremtidige helsefagarbeidere. Per dato er det veldig dårlig dekningsgrad. En beregning fra Statistisk Sentralbyrå viser at det på landsbasis kan bli et underskudd på så mange som 40 000 helsefagarbeiderårsverk i 2030 (Hoas m. fl. 2009; se også Høst m. fl. 2009). Hovedutfordringene for både utdanningssystemet og fremtidens omsorgstjeneste vil være å rekruttere nok kandidater til opplæring som ønsker å gå inn i aktiv tjeneste på dette nivået (Høst m. fl. 2009). At utfordringen kan bli særdeles store for landets kommuner og for staten – som begge er storforbrukere av denne type kompetanse – kommer frem i våre funn. Alle ungdommene vi har intervjuet, og som så langt har valgt en utdanning som helsefagarbeider, tar sikte på å klatre videre i det høyere utdanningssystemet for å tilegne seg mer kompetanse og andre og mer attraktive yrkestitler.

At utfordringene med å rekruttere nok helsefagarbeidere er store, viser også søkertallene til utdanningen. Selv om helse- og sosialfag er det største yrkesfaglige utdanningsprogrammet i vgo, er søkertallene nedadgående (Høst m. fl. 2009). På landsbasis forventes det at ca 1 000 ungdommer vil få fagbrev i helsearbeiderfaget når det første kullet i Kunnskapsløftet er ferdig utdannet i 2010. I tillegg antas det at mellom 1 000 og 1 500 voksne vil ta fagbrev som helsefagarbeidere i samme periode. De fleste av disse arbeider allerede i omsorgstjenestene (Høst m. fl. 2009).

Når det gjelder søkningen til bilfaget, meldes det fra våre to case-fylker at denne er økende. Dette fører igjen til at opplæringsbedrifter har flere kandidater å velge mellom, som igjen fører til økte krav for å komme i betraktning til lærekontrakt. Det samme gjelder for frisørfaget. Tall fra NFF viser en stabil tilgang på søkere til den offentlige utdanningen. Kandidater til lærekontrakter rekrutteres både fra den offentlige frisørutdanningen og fra landets mange private frisørskoler.

Et annet særtrekk vi kan se preger spesielt bil og helsearbeiderfaget – om dog på forskjellig vis – er by/land-problematikken. Flere av informantene i bilfaget ønsker seg fremtidige lærlinger fra landet. Begrunnelsen er at ”landsungdommen” har bedre rykte på seg. Det vil si at landsungdommen blir sett på som attraktive fordi de gjerne har fått en ”medgift” fra landet i form av mer ”mekkekunnskaper” (de har gjerne øvd seg på mekking av traktorer, motorsykler, motorer etc.) enn hva er tilfellet for byungdom. En trend som dette kan tappe distriktene og små landkommuner for sårt tiltrengt kompetanse innen bilmekanikerfaget.

Bykommuner er ikke, slik vi forstår det, bevisst ute etter landsungdom når de prøver å rekruttere lærlinger til helsearbeiderfaget, men det meldes fra noen av våre informanter at det er et stort problem for landkommuner å tiltrekke seg lærlinger i helsearbeiderfaget, da de får som er aktuelle av ulike årsaker gjerne søker seg til større sentra eller byer. Som for bilfaget kan dette føre til manglende arbeidskraft i landkommuner/distrikts-Norge. Vi har ikke registrert liknende problematikk for frisørfaget.

Til sammenlikning med bilfaget og helsearbeiderfaget, som har henholdsvis en og ingen privatskoler (dette er så langt vi har greidd å spore), har frisørfaget mange. 90-årene og frem til i dag sies å stå i frisørkjedenes tegn. Mange frisørsalonger har i denne perioden organisert seg i kjeder og etablert egne frisørskoler. Dette for å sikre tilgangen på egen arbeidskraft (Kollerud m. fl. 2007).



I det videre skal vi formidle tre korte historier om hvordan første kull med Kunnskapsløftlæringer og disses hjelpere (instruktører, daglige ledere, faglige ledere og ledere for opplæringskontor) oppfatter opplæringshverdagen. Vi presenterer de tre casene fortløpende med korte oppsummeringer og konklusjoner.

## 14 OPPLÆRINGSHVERDAGEN I FRISØRFAGET

### 14.1 Rekruttering, motiver og valg<sup>32</sup>

I vårt utvalg har alle lærlingene tegnet lærekontrakt med Opplæringskontoret for frisørfaget (heretter OKf). Arbeidsgiveransvaret ligger derimot hos den enkelte lærebedrift. Ansvarsfordelingen reguleres via en egen samarbeidsavtale med OKf og bedriftene. Fordelingen av opplæringsansvaret er også nedfelt i vedtektene til opplæringskontorene. Gjennomgående har lærlingene liten innsikt i egen lærekontrakt, hvilken type kontrakt de har tegnet og hvem som er arbeidsgiver. De har også gjennomgående liten kjennskap til opplæringsmål, innhold i opplæringen og om de har individuelt tilrettelagte opplæringsplaner. En fellesnevner er at alle lærlingene er tilknyttet opplæringskontor som har laget ferdige modeller for opplæringsløp som skal følges frem til svenneprøve avlegges. Opplæringsmodellen er noe forskjellig i fylkene (se eget pkt/kapittel om opplæringskontorene under).

Lærlingenes motiver for å satse på en frisørkarriere er forskjellige – alt fra ungpике/guttedrømmer, påvirkning fra venner og inspirasjon fra familiemedlemmer samt omskolering til nytt yrke på grunn av tidligere feilvalg i videregående. En lærling som går sitt andre videregående opplæringsløp hadde hørt på rådgiveren:

Det var egentlig ganske dumt valg syns jeg, for jeg hørte på rådgiver og foreldre og de sa at det var så fint nedpå der, og alle kjente alle, og koselig og... Men jeg angret på at jeg hørte på dem og ikke på meg selv, for jeg trivdes ikke i det hele tatt. ... Men jeg valgte å høre på rådgiver og ikke meg selv og det lærte jeg av. (intervju januar, 2009)

Bedriftenes motiver for å rekruttere lærlinger er tosidig: Behovet for egen arbeidskraft, samt å sørge for at frisørnæringen får tilgang på dyktige frisører.

### 14.2 Hvordan blir frisørlærlinger oppfattet?

Lærlingene føler seg ikke stigmatisert, og de er stolte over faget og yrket de har valgt. De gir alle uttrykk for å bli tatt godt vare på – de får brukt kreativiteten sin, de får utfolde seg i fargevalg, de blir satt på prøve hele tiden, og de blir holdt orientert om trender og hårmoter. Flere av lærlingene slipper til med kunder fra første dag – men her er det noe forskjell mellom fylkene. I det ene fylket må faget sitte ”i fingrene” før lærlingene får slippe til med kunder.

Instruktørene oppfatter lærlinger på noe forskjellig vis. Noen sier at lærlingene er en plage og at de er i veien, mens andre ser på lærlingene som en ressurs, personer som de kan hente inspirasjon fra. En instruktør (privat frisørsalong/privatskole) som har jobbet som veileder/instruktør i nesten ni år, ser at statusen til frisørlærlingene har økt betraktelig gjennom disse årene. Lærlingene har fått bedre opplæring, som igjen har ført til bedre og mer kvalifiserte fagarbeidere. De fleste av instruktørene er enige om at de eldre lærlingene er mer modne for faget enn de yngre. De fleste instruktørene opplever også at det å være instruktør for en lærling er en vinn-vinn-situasjon der lærlingene lærer av instruktørene og vise versa; instruktørene holder seg faglig oppdatert gjennom å være veiledere. Noen sier at lærlinger betyr direkte økonomisk tap for bedriften. En observasjon gjort av flere av instruktørene er at lærlingene ikke er like på hogget nå som før; de har blitt mye slappere og mindre interessert i å ta et tak.

<sup>32</sup> Se vedlagt intervjuguide s. 24–27 for en oversikt over spørsmål vi har stilt alle lærlingene.

### 14.3 Opplæring i skole

På spørsmål om hvordan lærlingene har oppfattet opplæringen i skole spenner opplevelsene vidt – fra: ”vil ikke snakke om det da det var bare tull og tøys og politi og styr og stell” til ”jeg fikk god opplæring av dyktige faglærere”. De gir også uttrykk for at opplæringen de har hatt i offentlig skole/privatskole har vært relevant for lærefaget.

På grunn av tidligere feilvalg og vantrivsel i arbeidslivet går fire av de ti lærlingene vi har intervjuet et nytt videregående opplæringsløp. I og med frisørfagets muligheter med å kunne velge både en offentlig og en privat skole/teoriplattform før tegning av lærekontrakt, har noen av lærlingene valgt å gå første år i offentlig skole for så å hoppe av og ta fem måneder med (videre) teoriopplæring i privat frisørskole. På denne måten sparer de tid i fagopplæringsløpet.

Lærlingene har blandete erfaringer med Prosjekt til fordypning. Utsagnene under uttrykker spenning:

Jeg hadde jo Prosjekt til fordypning, men det eneste vi kunne velge var keramikk, blomster eller noe tekstilgreier – så vi hadde ikke så mye muligheter. Jeg tror det var sånn fordi det var en liten skole og fordi de ikke hadde noen erfaring. Vi var flere som sa at vi hadde lyst til å prøve frisørfaget, men nei, det gikk ikke. Så vi har jo fått høre i ettertid at vi kunne anmelde de (les: skolen), men vi har ikke noen nytte av det nå. (intervju lærling januar, 2009)

Jeg visste hva jeg ville bli før Prosjekt til fordypning – det bare økte lysten. (intervju lærling januar, 2009)

Kun en av de ti lærlingene gir uttrykk for at teoriopplæringen i skolen har vært vanskelig. Denne lærlingen gikk i offentlig skole og fikk tilbud om lærekontrakt etter Vg1.

Alle lærlingene er klare på at det er mye lettere å lære samt å forstå sammenhengen teori og praksis gjennom å utøve faget praktisk.

Instruktørene og bedriftseierne vi har snakket med har ikke spesielle preferanser til hvordan opplæringen i skolen har vært for lærlingene. De viser til at det er opplæringskontorene som i all hovedsak har innsikt i slike spørsmål. Ved spørsmål om dette sier en leder av ett av opplæringskontorene for frisørfaget at opplæringen i skolen generelt ikke er god nok – at den er for teoretisk. Vedkommende er begeistret for Kunnskapsløftet – mener det er flott at det legges til rette for mer praktisk trening gjennom skoleløpet samt at det etterstrebes å se teori i forhold til praksis gjennom innføringen av Prosjekt til fordypning. I frisørfaget spesielt blir 2+2-modellen sett på som god da den inneholder mye praktisk trening i skolen.

Vi registrerer at spesielt ett av opplæringskontorene har kommet veldig langt med å få til samarbeid mellom ulike aktører som er involvert i frisør opplæringen. Det jobbes tett opp mot de videregående skolene, mot de private frisørskolene og mot fylket og Y-nemnda om dimensjonering av opplæringsplasser.

### 14.4 Kriterier for å få lærekontrakt

Opplæringskontorene spiller en helt sentral rolle i rekrutteringsarbeidet, og i begge fylkene opereres det med klare og felles kriterier for ansettelse av lærlinger. Personlige egenskaper, interesse

for faget, faglige prestasjoner, sosial kompetanse, handlingskompetanse og lavt fravær er punkter en lærekandidat må kunne vise til før ansettelse. Dersom en kandidat har stort fravær, blir dette sett på som negativt, og kan være grunn til avvisning. Karakterer teller heller mindre. En av de daglige lederne forteller at bedriftene ikke kan lese vitnemål. Det vil si at de vet lite om hva karakterene uttrykker (intervju januar, 2009). En frisørsalongeier sier:

Jeg ser ikke på karakterer, for det har ingen ting med saken å gjøre. Men fravær sier litt om hvordan du er som person, om du er pliktoppfyllende og tar ansvar, om du er utadvent, virker trygg, er trivelig, har en positiv innstilling til ting ... At de er veldig tent er også bra. Ivrig, tilbyr seg å gjøre ting, tar kontakt ... (intervju januar, 2009)

En annen daglig leder/eier sier: ” For det første vil jeg ha lærlinger som vil noe; som har ambisjoner om at ”jeg skal ha et fagbrev”. Jeg legger også spesiell vekt på fravær når det ansettes lærlinger”(intervju januar, 2009).

Når det gjelder de av lærekandidatene som ikke greier å ”selge seg selv” til en potensiell opplæringsbedrift, opplyses det fra opplæringskontorene at dette er søkere som ofte har noe ved seg som må avdekkes – for eksempel lese- og skrivevansker, svake karakterer, mye fravær mv. som ofte ikke kommer frem når de søker lærekontrakt. I følge en informant er det et stort problem at all informasjon om spesialundervisning og ekstra tilretteleggingsbehov stoppes ved overgangen mellom videregående skole og bedrift. Vedkommende sier også:

Veldig mange lærere sier at elevene ser på det her (les: fagopplæring) som å starte med blanke ark. Dette legger store hindringer for at vi (les: OK) skal få til et fullverdig løp. ... De som har tilrettelegging fra videregående skole vet at de har noe med seg uansett. Viktig fremover å få de til å spille med åpne kort – så tar næringslivet de – mest sannsynlig. (intervju januar, 2009)

Ingen av de to opplæringskontorene har egen kvote for opptak av lærlinger som trenger særskilt tilrettelagt opplæring. En av de daglige lederne sier de har god erfaring med å legge til rette for lærlinger med særskilte opplæringsbehov, og at ofte blir disse de mest trofaste yrkesutøverne.

#### **14.5 Å være lærling og instruktør i frisørfaget**

Nær sagt alle lærlingene har store forventninger til læretiden og de ønsker å vise at de er flinke og pliktoppfyllende. Flere av lærlingene har allerede blitt tatt med på messer, kurs og hårmoteshow. To av lærlingene har deltatt på hårmotemesse i utlandet. Noen av lærlingene var med i Norgemesterskapet for frisørlærlinger februar 2009.

Fremtidsplanene er allerede utstaket av flere av lærlingene – de har klare formeninger om å konkurrere, ta videreutdanning og kanskje starte for seg selv. Opplæringsbedriftene er veldig opptatt av at lærlingene skal lære seg gode manerer, kundebehandling osv. En informant sier: ”Det viser seg at en god frisør ikke nødvendigvis er god til å klippe, men er den som greier å kommunisere med kunden sin, finne en god dialog og en god tone” (intervju februar 2009).

Et gjennomgående trekk er at lærlingene har liten innsikt i egen lærekontrakt og hvem som er arbeidsgiver (bedriften eller opplæringskontoret). De har heller manglende innsikt i bedriftens indre liv – hvor mange som er ansatt, hvor mange lærlinger som går i lære osv.

Lærlingene har sine faste instruktører, men får opplæring og støtte også hos det resterende personalet i opplæringsbedriften. Både instruktører, faglige ledere og eiere legger stor vekt på at lær-

lingene skal tas godt vare på. I sum legges det fra bedriftens side stor vekt på å ”drille” lærlingene i selvstendighet, yrkesstolthet, gode holdninger, fagforståelse, etikk og kundebehandling.

For instruktørene er det spesielt viktig å få til god kjemi mellom seg og lærlingen – uten dette fungerer opplæringssituasjonen dårlig. Å være instruktør betyr å være opplæringsansvarlig, motivator, relasjonsbygger, omsorgsperson, kollega og til tider den som lærer av lærlingen. Selv om noen av lærlingene uttrykker at den opplæringsansvarlige eller sjefen er streng eller at de skulle ønske seg tettere tilbakemeldinger, er de fleste tilfreds med instruktørenes oppfølging.

De fleste instruktørene sier de vil fortsette å være instruktører også i fremtiden. Flere av instruktørene ønsker seg formell godkjenning. En sier: ”I dag kan hvem som helt bli instruktør – ingen som kvalitetssikrer at instruktørene kan drive med opplæring”, og fortsetter med å fortelle at ingen fra fylket har ført kontroll med opplæringen som foregår i bedriften (intervju februar, 2009). Vedkommende instruktør har nesten 7 års erfaring. Instruktøren mener det bør innføres mye strengere kontroll med opplæringen, da det innenfor frisørfaget kan skje alvorlige ulykker – blant annet arbeides det med sterke væsker som kan føre til håravfall.

Selv om frisørfaget har slitt med mye frafall av både lærlinger og ferdig utdannet arbeidskraft, opplyses det fra begge OKf at dette har bedret seg de senere årene.

Fra opplæringskontorene sin side drives det aktiv ”oppdragelse” av medlemsbedrifter for at lærlingene ikke skal utnyttes som billig arbeidskraft. En leder sier:

Vi får skille mellom produksjon og opplæring, tror jeg. Må være såpass ærlig at jeg sier det. Veldig mange av lærlingene våre blir satt fort i jobb. Det begrenser den faglige utviklingen. De får ikke yrkesstolthet, de føler ikke de kan yrket de er stolt av. ... Vi har mange fantastisk flinke bedrifter, men mange kjører de for fort i jobb. De er billig arbeidskraft – så ærlige må vi være. De som er involvert, skjønner det ikke. Hadde en diskusjon med en eldre bedriftsleder som helt klart trodde at det grunnleggende kunne de når de kom ut fra skolen - at det kun var tempotrening som skulle til. Og det stemmer ikke. (intervju, januar 2009)

## 14.6 Kunnskapsløftet og læringsutbytte

Eiere eller daglige ledere har stort sett kjennskap til Kunnskapsløftet. Dette er ikke tilfelle med instruktørene og lærlingene. Flere av instruktørene uttrykker at det er daglige ledere/faglige ledere som holder seg oppdatert om hva som foregår i forhold til reformen eller de overlater til opplæringskontoret å ta seg av informasjon om nye reformer eller nye ting som skjer i forhold til fagopplæring i bedrift.

Flere instruktører og bedriftseiere gir uttrykk for at det er lettere å forholde seg til opplæringsmålene for frisørfaget etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Tolkningen av utsagnet om at Kunnskapsløftet legger vekt på at lærlinger skal få økt læringsutbytte og høy kompetanse, varierer i lærebedriftene. En informant sier: ”Har aldri hørt om Kunnskapsløftets oppleste strategier” (intervju januar 2009). En instruktør sier at det kommer an på lærlingen selv i forhold til dette spørsmålet; om de ønsker å bli attraktive eller ikke: ”Dess mer de trener, dess mer attraktive blir de i arbeidslivet” (intervju januar, 2009).

Gjennomgående føler lærlingene seg verdsatt av sine arbeidskollegaer og sine sjefer, og at de så langt har fått en opplæring med både progresjon og utfordringer uten å føle at de er utnyttet som billig arbeidskraft. De får alle jevnlig oppfølgingsamtaler i bedriften de er tilknyttet og de føler

seg behandlet som voksne arbeidstakere. En lærling sier: ”Jeg føler at jeg gjør det samme som frisørene. Vi får ta imot de kundene vi vil. Eneste forskjellen er prisen og lønnen vår” (intervju januar 2009).

Gjennomgående er det opplæringskontorene i de to fylkene som kvalitetssikrer opplæringen. Dette skjer på noe forskjellig vis, men i all hovedsak legges det stor vekt på at opplæringen skal ha høy kvalitet og at lærlingene får et opplæringsløp som skal gjøre dem i stand til å bestå svenneprøven på første forsøk. Det kommer utsagn fra både instruktører, daglige ledere/eiere og opplæringskontorene om at fylkenes tilsyn med frisør opplæringen er dårlig.

Både instruktører, eiere/daglige ledere og daglige ledere av opplæringskontorene i frisørfaget gir uttrykk for at det få endringer i faget etter innføringen av Kunnskapsløftet. En informant sier:

Hovedtrekkene i de to reformene nokså like. Det positive for frisørfaget er at det har fått eget Vg2 etter innføringen av Kunnskapsløftet. Jeg vil si at i det store og det hele skal vi ikke gjøre noe annerledes nå enn vi har gjort før. Vi skal få fram folk til å betjene kundene våre, så grunnopplæringen, basisteknikken, den er egentlig den samme i bunnen som den var før. (intervju februar, 2009)

Samme informant uttrykker at myndighetene skulle hatt litt flere ressurser og tatt seg mer tid for å få reformen opp og stå, og videre at lokal frihet ikke er noe nytt med denne reformen. Det at det er lagt til rette for at det skal være mer individuell tilpasning av opplæringen har heller ikke vært en problemstilling, da det har vært slik i frisørfaget hele tiden. Den største forskjellen mellom Kunnskapsløftet og R94 er, slik informanten ser det, innføringen av Prosjekt til fordypning – at dette faget gir bedriftene muligheter til å teste ut om eleven kan passe til å få opplæring i yrket eller ikke. Vedkommende sier: ”Vi tester dem (les: lærlingene) ut på et tidlig tidspunkt. I fjor hadde vi to inne og en av de tok vi inn som lærling. Nå har vi to som har vært her før jul, og så skal vi ha en ny runde på vårparten” (ibid).

Flere av instruktørene, samt flere av opplæringsbedriftene, oppfordrer og motiverer kandidatene sine til å konkurrere, da dette er med på å både heve kvaliteten på læringsutbyttet, gi bedriften og instruktøren fjær i hatten og gjøre lærlingen attraktiv i ”frisørarbeidsmarkedet”. Det er viktig for bedriftene å kunne vise til at de er dyktige opplæringsbedrifter. Dette ryktes i bransjen.

### **14.7 Voksne lærlinger i frisørfaget**

De to voksne lærlingene vi har intervjuet har begge gått vgo før og er dermed ikke rettslærlinger. Den ene fullførte hele sin vgo (idrettslinje), mens den andre sluttet like før avleggelse av sluttek-samen (landbrukslinje) fordi vedkommende følte at skolen var kjedelig og lite utfordrende; at det var nesten som å gå ungdomsskolen om igjen. Det at begge i voksen alder (tidlig i 20-åra) har påbegynt en fagutdanning i frisørfaget, skyldes forskjellige forhold. For den enes vedkommende var ikke idrettslinjen i tråd med ønske om fremtidig yrke. For den andre hadde noen år i tenkebok-sen i arbeidslivet (vedkommende opplyser ikke hva hun har jobbet med) vært avgjørende for nytt yrkesvalg. Begge har selv finansiert teoriopplæringen for frisørfaget gjennom privatskole (fem måneder). Opplæringen i lærebedrift er for begge vedkommende avkortet i forhold til realkompe-tansevurdering.

Opplæringsbedriftene melder at voksne lærlinger gjennomgående er mer motiverte for opplæring i faget enn unge. Mange av de voksne lærlingene kommer inn via NAV- systemet. For noen bedrif-ter er dette attraktive ordninger, da kandidatene gjerne har med seg gode tilskuddsordninger.

## 14.8 Andre sentrale funn

Samarbeidet mellom instruktør og daglig leder på opplæringskontorene oppleves forskjellig i de to fylkene. Noen instruktører har tett og nært samarbeid, mens i andre tilfeller er det daglig eller faglig leder som har direkte kontakt med opplæringskontorene. Det uttrykkes stor tilfredshet fra både lærebedriftene og lærlingene om jobben som utøves av opplæringskontorene.

Instruktøropplæringen er fragmentert og uoversiktlig. I noen bedrifter er det faglige ledere som har gjennomgått slik opplæring i regi av fylkeskommunene, i andre er det instruktører. Noen av instruktørene mener de har nok erfaring til å være instruktører da de selv nylig har vært lærlinger, eller at de var igjennom instruktøropplæring i forbindelse med R94 og at dette holder, da det er få forandringer etter innføringen av Kunnskapsløftet. To som er intervjuet fra samme bedrift sier at de ikke har kommet så langt enda at de har begynt å tenke instruktørkurs. Fra begge fylker meldes det at kvaliteten på instruktørkursene, som er i regi av fylket, oppleves som lite relevante og lite rettet inn mot Kunnskapsløftet, da mye av innholdet er basert på ting som sitter i "fingerspissene" på instruktørene/daglige og faglige ledere.

Når det gjelder synet på fremtidens fag- og yrkesopplæring, er det ikke ønsket om mer statlig kontroll og styring. En informant sier at kvalitet i opplæringen er viktig og at opplæringen ikke skal gjøres mer lettvinnt. Videre at det er viktig å passe på at det tekniske – fagets egenart – ikke forsvinner (intervju februar, 2009).

NFF melder at eneste kompetansemål som gjelder for frisørfaget er fullført svennebrev (intervju januar, 2009). På lokalt nivå er man mer positive til å kunne ta inn lære kandidater på Praksisbrevordningen.

## 14.9 Konklusjon

Det som kan konkluderes, er at det ikke er hvem som helst som kommer inn på fagopplæringsarenaen i frisørfaget. Både på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå jobbes det målbevisst for å heve ryktet til næringen samt å heve kvaliteten på fagopplæringen. Opplæringskontorene er selve limet i fagopplæringen. Lærlingene trives, og instruktørene, på tross av at de fra et politisk ståsted kanskje mangler formell opplæring, synes å gjøre en god jobb. De tar oppgaven med å lære opp lærlingene på stort alvor, de engasjerer seg, de bryr seg, og de lærer selv. Det vi også registrerer er at det er stor kollektiv interesse for å ta vare på lærlingene. Næringen er ikke bare ute etter egen arbeidskraft; det utøves også opplæring som kan komme hele næringen til gode. Det å være en god instruktør, en god lærling og en god opplæringsbedrift gir fjær i hatten for alle parter. Slik vi ser det, foregår det en "stilltiende" konkurranse mellom norske frisørbedrifter, der det å skape seg et godt rykte kan være en motivasjonsfaktor for å legge seg enda mer i selen for å få ut gode fagarbeidere. Det at en kandidat feiler på første forsøk til svenneprøven, tar instruktøren ofte personlig innover seg.

Utvalget vårt er som sagt begrenset. At våre informanter gjennomgående trives og blir tatt godt vare på, betyr ikke at vi kan slutte at opplæring i hele frisørfaget er bare positivt.

## 15 OPPLÆRINGS DAGEN I BILFAGET LETTE KJØRETØY

### 15.1 Rekruttering, motiver og valg

Lærlingene fra begge fylker tegner lærekontrakt med Opplæringskontoret for bil (heretter OKb), i tillegg skriver lærlingene en separat arbeidsavtale med sin lærebedrift. Å forholde seg til flere kontrakter/avtaler virker forvirrende på lærlingene, og det virker som lærlingene har liten innsikt i sine kontraktsforhold. Lærlinger rekrutteres til bilfaget gjennom utdanningsmesser og skoledager på videregående skoler, i tillegg informerer OKb om de forskjellige mulighetene innen bilfaget gjennom skolebesøk. Lærlingene er svært bevisste sitt yrkesvalg, og mener at utdanningsmesser, foreldre, rådgivere og omgangskrets har hatt liten påvirkningskraft på deres valg av utdanning.

Rådgivningstjenesten har enten ikke blitt brukt av lærlingene fordi det ikke oppleves som nødvendig, eller så har lærlingene svært dårlige erfaringer fra sitt møte med rådgiverne. En av lærlingene referere til rådgivere som ”drømmedreperer.” Lærlingene erfarer at rådgiverne ikke har kunnskap om yrkesfag og prioriterer studieforberedende. En lærling kan fortelle at:

Han rådgiveren jeg hadde, han kunne allmennfag. Med en gang jeg begynte å snakke om bil og sånne ting, så: ”nei, nei, det var ikke lurt”. Jeg ble anbefalt å ta innledende grunnkurs fordi jeg hadde dårlige karakterer. Jeg sa at; ”det skjer ikke. Jeg går ikke et ekstra år eller to fordi du sier det. Jeg skal klare det uansett.” (Intervju jan., 2009)

Lærlingene er sterkt motiverte for å arbeide med bil, flere av dem har erfaring fra skruing på møped før de søkte seg til bilutdanningen. Alle gir uttrykk for å være svært fornøyde med sitt yrkesvalg. En av de viktigste grunnene til at informantene valgte bilfaget var ønsket om en mer praktisk skolegang uten for mye teori.

Lærlingene forteller at de blir respektert for sitt yrkesvalg av foreldre og venner, selv om det tok litt lengre tid for en av lærlingene å få aspekt fra familien for en yrkesfaglig utdanning:

Når jeg bestemte meg for å bli bilmekaniker, ble mamma og pappa litt skuffet. De kunne tenkt seg jeg ble noe som man får mer lønn for og noe som krever mer utdanning. Jeg tror det er vanlig å tenke at det er de som ikke er flink på skolen, kan bli bilmekanikere, men det er ikke sånn. Det er et mye mer krevende yrke enn at hvem som helst kan bli det. Men foreldrene mine har støttet meg etterpå og opplevd at det er mer enn det å bli skitten.(Intervju feb., 2009)

Lærlingene ønsker at opplæringen i bedrift skal føre dem frem til et fagbrev og de ønsker å fortsette i bilyrket når de er ferdig med opplæringstiden. Noen av lærlingene vurderer mulighetene til et videre utdannelsesløp innen bil, og hos enkelte lærlinger er muligheten for jobb i Nordsjøen et spennende alternativ.

### 15.2 Hvordan blir bilfaglærlinger oppfattet?

Bilbransjen har i lengre tid erfart at samfunnet ikke vet hva som kreves av kompetanse på et moderne bilverksted i dag, og opplever at ungdom med dårlig motivasjon for vgo blir anbefalt å begynne på bilfag fordi det tilsynelatende er et enkelt fag. Instruktørene antar at dette er en medvirkende årsak til at karakterkravet for å komme inn på bilfaget har vært lavt. I den senere tid opplever bedriftene at bilfagets status er økende, der mer avansert teknologi og høyere lønn antas å være viktige årsaker. Instruktørene mener at bransjen har en viktig jobb å gjøre for å markedsføre



de økte teknologiske kravene en bilmekaniker blir stilt ovenfor. Det kan også virke som mekaniske fag generelt har fått hevet sin status de senere årene etter en periode hvor "alle" har blitt anbefalt en akademisk utdanning.

Instruktørene er svært positive til lærlinger, og forteller at den aktive lærlingpolitikken er en del av rekrutteringsstrategien til bedriftene; god opplæring gir god fremtidig arbeidskraft. Instruktørene erfarer at egne lærlinger ofte er mer lojale mot bedriften enn ferdigutdannede mekanikere. Bedriftene erfarer også at lærlinger fra distriktet har bedre arbeidsmoral og en høyere utviklet mekanisk forståelse enn ungdom fra byene. OKb bekrefter at bedriftene ofte foretrekker lærlinger fra bygdene.

Lærlingene blir stort sett tatt godt imot i bedriften, de føler seg respektert av sine kolleger, og de blir behandlet som voksne. Lærlingene trekker frem at utplassering i bedriften gjennom Prosjekt til fordypning har gjort at de tidlig i opplæringsløpet har følt seg som "en del av gjengen" på verkstedet. Likevel kan lærlingene bli herset litt med i begynnelsen. En lærling forteller at:

Lærlinger får jo selvfølgelig masse dumme kommentarer fordi de er lærlinger, men det er humoristisk ment, det er ikke for å være slem. Sånn har det alltid vært for alle, og jeg kjente dem jo før jeg begynte i lære, jeg viste jo at de tullet. (intervju jan., 2009)

Lærlingene er fornøyde med sitt yrkesvalg og stolte av å bli fagarbeider. De føler seg ikke mindreverdige i forhold til ungdommer som velgere å gå studieforberedende, men de er klar over at det er ulike synspunkter på det feltet. En lærling oppgir at han synes synd på de som går studiespesialisering fordi de har dårlig råd og er blakke hele tiden, mens en annen innrømmer at han ser litt ned på dem som går på allmenn og ikke vet hva de vil bli.

Ved siden av å kunne alt om bil, mener lærlingene at en god fagarbeider innen bilfaget er en som planlegger arbeidet godt tidsmessig og økonomisk, og som er løsningsorientert. Videre uttrykker de at en god fagarbeider er godt forberedt og ser muligheter istedenfor hindringer når det dukker opp vanskelige jobber. En av dem mener at en god fagarbeider er en som er flink til å lære fra seg.

### 15.3 Opplæring i skole

Lærlingene har mange og sterke meninger om undervisningen i skolen. Felles for alle er at de mener det er for mye basisfag og for lite praktisk arbeid i verkstedet. Lærlingene har et sterkt ønske om mindre teori i basisfagene, bl.a. i norsk, hvor de opplevde dikttolking som veldig unødvendig. En lærling utdyper:

På andre året var vi jævla forbandet på at vi skulle lære å analysere dikt. Det er ingen i dette rommet som har noen som helst interesse av å analysere verken film eller dikt eller noe visuelt. ... Å skulle analysere dikt når en går på en sånn linje, er helt på trynet. Det tok mye verdifull tid i fra faget. Til og med læreren var oppgitt over det. (Intervju jan., 2009.)

Lærlingene er veldig klare på at det er ved praksis de lærer best, og setter spørsmålsteget ved for mye teori i undervisning. En lærling sier: "Jeg kunne tenkt meg større krav og mer praktiske oppgaver, det var nesten kun teori på vgs. Du er ikke teoretiker når du blir bilmekaniker" (intervju feb., 2009). Instruktørene er også skeptiske til økt fokus på teoritunge basisfag, og mener dette er en av årsakene til høyt fravær i skolen på yrkesfagene.

Lærlingene påpeker at det er for dårlig disiplin i skolen og mener at det ble stilt for lite og for lave krav til dem som elever. De etterlyser konsekvenser for de som ikke følger undervisningen, og

påpeker at de umotiverte elevene ødelegger lærerens muligheter til å gi en god undervisning til de som faktisk ønsker å lære noe. Men lærlingene erkjenner også at de har et eget ansvar for å tilegne seg kunnskap og at de hadde lært mer hvis de hadde fulgt bedre med i undervisningstimene.

Lærlingene mener at de skulle fått mer oppdatert fagkunnskap på skolen sett i lys av den kunnskap de har behov for i lærebedriften. ”Undervisningen i skolen matcher ikke bedriftenes behov” (intervju feb., 2009). Bedriftene støtter opp under lærlingenes oppfattelse av mangelfull undervisning i skolen. Lærlinger og instruktører erfarer at undervisningsutstyret på skolen er dårlig, det er liten tilgang på nye biler, og lærerne mangler oppdatert kunnskap fra bransjen.

Instruktører opplever at det er tette skott mellom skole og bedrift, de mener at hospitering for lærere i bedrift hadde vært ideelt, men har vanskeligheter med å se hvordan dette skal kunne la seg gjennomføre i praksis med tanke på ressurser og økonomi i skole og bedrift.

Lærlingene har gode erfaringer med faget Prosjekt til fordypning. Lærlingene ser på Prosjekt til fordypning som et av de mest relevante fagene på Vg2, og mener det hadde stor nytteverdi for overgangen til fagopplæringen. Svært mange av lærlingene fikk tilbud om lærlingkontrakt i den bedriften de var utplassert i. Prosjekt til fordypning er blitt en viktig rekrutteringsarena for bedriftene, og de er i utgangspunktet positive til faget, men Prosjekt til fordypning krever mye ressurser og velvilje fra bedriftenes side. Instruktørene mener utplassering i bedrift er mer relevant for Vg2-elever enn for Vg1-elever, og opplever et press om å ta inn flere elever enn de har ressurser til å følge opp.

Når lærlingene sammenligner undervisningen i skole med den opplæringen de nå gjennomgår i bedrift, er de veldig klare på hva som har vært mest lærerikt for dem. En lærling oppsummerer: ”Jeg har lært mer i løpet av to uker her (i bedriften), enn jeg gjorde på Vg2 kjøretøy” (intervju feb., 2009).

#### **15.4 Kriterier for å få lærekontrakt**

Både lærlinger, bedrifter og OKb kan fortelle at det bedriftene ser etter ved en ansettelse er lavt fravær på skolen og god orden og oppførsel. Dette ble alle lærlingene godt informert om på den videregående skolen. En lærling sier: ”Det første de (les: bedriftene) ser på, det er fravær, de forteller om det på videregående, både på første og andre året. Også fikk vi beskjed om at de ser på gymkarakterene, at du klarer å delta og stille opp.” (intervju jan., 2009) Bedriftene understreker at de faglige karakterene er mindre viktige ved en ansettelse, de er mer opptatt av at lærlingen har folkeskikk og viser interesse for faget.

Det er ikke alle de potensielle lærlingene som får tilbud på læreplass. Bedriftene velger kun ut de lærlingene de har kapasitet til og som de tror har en reell sjanse til å gjennomføre fagprøven. Lærlinger som ikke får læreplass, kan velge å ta Vg3 fagopplæring i skole. Dette mener instruktørene er et svært dårlig alternativ som bør avskaffes. En instruktør mener at Vg3 fagopplæring i skole gir elevene falske forhåpninger om et urealistisk fagbrev.

#### **15.5 Å være lærling og instruktør i bilfaget**

Når lærlingene blir ansatt i bedriften, blir de fulgt opp av de respektive opplæringskontorene gjennom hele læretiden. Lærlingene i begge fylker får utdelt en opplæringsbok med detaljert plan for hele bedriftsopplæringen. Ingen av lærlingene vi har snakket med har fått en individuell opplæ-

ringsplan. Selv om ikke alle benytter seg aktivt av opplæringsboken i hverdagen, gir lærlingene uttrykk for at de har god oversikt over hva de skal gjennomgå i løpet av læretiden.

Lærlingene gir uttrykk for at opplæringen som blir gitt i bedrift, generelt sett er meget god. Bedriftene legger vekt på å gi en relevant opplæring, og de tar ofte instruktøransvaret personlig. Det gir prestisje i bilbransjen å være flink til å utdanne gode mekanikere. Bedriftene praktiserer en steg for steg opplæring der lærlingen i starten lærer av en erfaren mekaniker, før han får eget ansvar og lærer av arbeid i praksis og de erfaringer han gjør seg selv. Lærlingene får egne arbeidsoppgaver på lik linje med de andre ansatte. Til vanlig er det verksmester, instruktører og kundemottakere som deler ut jobbene. En lærling nevner at det kan føles litt uklart med så mange sjefer som delegerer oppgaver.

Instruktørbegrepet i bedriften kan være litt uklart for enkelte lærlinger. Den personen som bedriften hadde utpekt som instruktør, er ikke nødvendigvis den som fungerer som lærlingens instruktør i hverdagen, bedriften tar ansvar for opplæringen i fellesskap. For lærlingene ser det ikke ut til å være problematisk at instruktørrollen ikke er klarere definert i bedriftene så lenge noen av mekanikerne tar ansvar for dem. En lærling sier følgende om instruktørrollen:

Jeg har jo han Per ved siden av meg, og en som heter Pål. Så det blir egentlig fra de to. ... Espen har ansvaret for alle lærlingene, men jeg jobber nesten aldri med han. Snakker bare med han innimellom. Sånn sett så er det egentlig de som jobber ved siden av oss som blir instruktørene våre. (intervju jan., 2009)

Bedriften prøver å rangere jobbene etter lærekurven til lærlingen, men instruktørene innrømmer at det i tider blir mye serviceoppdrag. En instruktør påpeker at bedriftene ikke har sjanse til å lære lærlingene alt som står på læreplanen, rett og slett fordi noen av oppgavene ikke eksisterer i en moderne bedrift lengre. På den annen side får lærlingene opplæring i mye som ikke står på læreplanen.

Ingen av instruktørene i de to casetilfellene har vært på noen form for instruktørkurs. Det har kommet tilbud om kurs fra fylkeskommunen, men bedriftene hadde ikke ressurser til å prioritere det på daværende tidspunkt. Instruktørene har inntrykk av at det ikke var noen sterk oppslutning rundt kurset fra bilbransjens side, men det er likevel et ønske fra lærebedriftene om en type tilrettelagt opplæring for instruktørene. Flere av instruktørene mener at det hadde vært bedre å legge kursene til ettermiddagen etter arbeidstid. Det er ikke vanlig at bedriftene gir ekstra lønn for instruktøransvaret, men instruktørene påpeker at det ofte er fagteknikere eller andre ansatte i ansvarstillinger som har fått opplæringsansvaret.

Bedriftene har ulike evalueringssystemer, som for eksempel stikkprøver, mappe og kompetanseprøver, i tillegg til bruk av opplæringsboken fra OKb. Flere bedrifter har medarbeidersamtaler med lærlingene en gang i året hvor de evaluerer læreprosessen. Ut over det overlater bedriftene en del av ansvaret for oppfølgingen av lærlingene til OKb. Lærlingen opplever at deres kompetanse blir vurdert daglig, både av kollegane på jobben og av "sjefen" (verksmester), i form av muntlige tilbakemeldinger. De fleste lærlingene opplever at læringsmiljøet i bedriften er godt og at det er en god tradisjon for opplæring. Lærlingene forteller at det er rom for å gjøre feil, og at tilbakemeldingene de får er konstruktive. De opplever videre at de kan bruke mer tid på arbeidsoppgavene sammenlignet med en faglært ettersom de fortsatt er under opplæring og at de får veiledning når de spør.

Lærlingene trekker frem det å arbeide med gjennomgående nyere biler, og med bruk av avansert teknologi til feilsøking, som særlig positivt. En læremåte som blir trukket frem som relevant, er

kombinasjonen av teori og praksis. Når lærlingene støter på et problem, kan de gå tilbake i faglitteraturen eller søke etter informasjon på nettet, lese hva de skal gjøre, for så prøve det ut i praksis.

Noe av det som lærlingene opplever som mest motiverende, er å prøve seg på nye jobber. De gir alle uttrykk for at økt kompleksitet gir økt mestringsfølelse. Å gjøre feil i jobben kan også være svært motiverende. En lærling forteller at hvis han gjør en feil, er han veldig motivert til å gjøre det rett neste gang, mens en annen lærling forteller at han har fått beskjed av instruktøren om å gjøre masse feil, for det er det han lærer av. Andre element som motiverer til økt lærelyst er positive medarbeidere og et godt arbeidsmiljø.

## 15.6 Kunnskapsløftet og læringsutbytte

Lærlingenes kjennskap til Kunnskapsløftet er svært varierende og personavhengig. Noen av lærlingene sier de har fått kjennskap til Kunnskapsløftet på grunn av problemene med innføringen av det. De kan fortelle at Kunnskapsløftet førte til store problemer for lærerne på skolen; undervisningsbøkene var ikke klare til skolestart og lærlingene erfarte at lærerne sto ”og klødde seg i hodet” og lurte på hva de skulle undervise i. Ut over problemene med implementeringen av reformen, er det bare to av lærlingene som har kjennskap til Kunnskapsløftets læreplanmål.

Instruktørene kan generelt lite om Kunnskapsløftet, selv om de har fått tilsendt skriftlig informasjon og fått tilbud om ulike kurs. En instruktør uttrykker:

Alle snakker om Kunnskapsløftet, men vi får ikke noen fordypning for det. Det er overfladisk. Vi skal heve kunnskapen, ja det skjønnte vi ut fra tittelen, men... Det fokuserer gjerne på at vi må heve kunnskapen, vi må gjøre sånn, det må bli tettere samarbeid. Men dypere ned da? Hvordan skal vi gjøre dette i praksis? Der føler jeg at det er veldig lite. (Intervju, jan., 2009)

En annen instruktør påpeker at Kunnskapsløftet bærer preg av å være storpolitikk som ikke angår bedriftene og at det kan virke som om politikerne ikke har snakket med næringslivet. Vedkommende sier videre at det er mulig at Kunnskapsløftet har vært diskutert med NHO, men at ”de der oppe, de går ikke ned på grasrota de heller.” (Intervju, jan., 2009). Instruktørene føler at de selv og OKb får nye krav i fanget som de ikke vet hvordan de skal håndtere.

## 15.7 Konklusjon

Konklusjonen som kan trekkes er at bilbransjen er veldig opptatt av å bygge seg et godt rykte og av å heve statusen til bilfaget. Det er ikke hvem som helst som er ønsket som lærlinger innen faget, og det viser seg at særlig ungdom fra distriktene er attraktive for bedriftene. Ut over det prioriterer bedriftene ”folkeskikk” og interesse for bil fremfor gode karakterer og basiskunnskaper i utvelgelsen av lærlinger.

Instruktørene og resten av bedriften er bevisste sitt opplæringsansvar og har som mål å føre lærlingen frem til fagbrev på første forsøk. Opplæringsformålet er først og fremst å skaffe bedriften og bransjen god fremtidig arbeidskraft.

Lærlingene er svært bevisste og fornøyde med sitt valg; en praktisk utdanning uten for mye teori og en fremtid som bilmekaniker med fagbrev i en raskt ekspanderende og teknologisk krevende bransje.

## 16 OPPLÆRINGSHVERDAGEN I HELSEARBEIDERFAGET

### 16.1 Rekruttering, motiver og valg

I begge fylkene skjer rekrutteringen til helsearbeiderfaget blant annet gjennom årlige opplæringsdager, markedsføring, yrkesmesser og gjennom omfattende rekrutteringskampanjer i forbindelse med det nye helsearbeiderfaget, slik som *Ung i jobb* og *Aksjon helsefagarbeider* (Kompetanseløftet 2015<sup>33</sup>). I tillegg har opplæringskontorene vært på skolebesøk, det er blitt utgitt informasjonsbrosjyrer, laget video/kinoreklamer, og det har vært omfattende annonsering i aviser i begge fylkene.

Selv om opplæringskontorene i begge fylker har vært svært aktive i rekrutteringsarbeidet, opplever både lærlingene vi har snakket med og opplæringskontorene at det er informasjon og påvirkning fra foreldre, lærere og yrkesveiledere på skolen som har størst betydning i forhold til utdannings- og yrkesvalg.

Av begrunnelser for fagvalget nevner lærlingene at de liker å jobbe med mennesker, de liker å hjelpe, gi omsorg og vise empati for andre. En lærling sier: ”Jeg tror vi har et omsorgsoverskudd og en kjærlighet til mennesker i oss som vil ut.”

Et fellestrekk blant rettighetslærlingene vi snakket med er at de planlegger studiespesialiserende påbygning etterpå – for eventuelt å ta sykepleien senere. Motivet for dette ligger både i lønnen, i et ønske om mer ansvar, at de tror at helsefagarbeideryrket blir tungt i lengden og at noen blir utnyttet negativt i yrket sitt.

### 16.2 Hvordan blir helsefagarbeiderlærlinger oppfattet?

Ett av fylkene har satt et karakterkrav med en snittkarakter på tre for å komme inn, mens i det andre er kravet at de skal ha bestått Vg2. Instruktørene i begge fylker uttrykker at helse- og sosialfaget har hatt tradisjon for å rekruttere relativt svake elever, og man ønsker derfor å gjøre noe for å heve ”kvaliteten” på de lærlingene som formidles. En lærling sier:

Faget har jo mye lavere status enn allmennfag. Vi blir ofte oppfattet som et bunnfall, vi som søker helse- og sosial – fordi mange velger faget fordi de har dårlige karakterer og ikke kommer inn på noe annet eller fordi de egentlig ikke vet hva de vil. Helsearbeiderfaget har lav status og er dårlig betalt, så det oppfattes som litt negativt å være lærling i dette faget (intervju januar, 2009).

Lærlingene opplever at de blir oppfattet som en ressurs i bedriften/institusjonen. De føler at de er velkomne og kommer lett inn i fellesskapet på avdelingene. Respekt og anerkjennelse fra kollegaer, brukere og pårørende betegnes som viktige kilder til motivasjon og arbeidsglede. Å utnytte lærlingene i forhold til å la dem gjøre oppgaver instruktørene selv vil slippe, eller at de presses til å gjøre oppgaver de egentlig ikke føler seg vel med, er det kun noen få av lærlingene som har opplevd.

Instruktørene på sin side bekrefter dette ved at de stort sett har et positivt syn på lærlingene, som blir oppfattet som ressurser som bidrar positivt og avlaster mye. Instruktører i begge fylker fortel-

<sup>33</sup> Se <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/kampanjer/omsorg/kompetanseloftet-2015.html?id=439259#>

ler at de opplever det som et slit med umotiverte lærlinger, selv om umotiverte lærlinger er unntaket og ikke regelen.

Både lærlingene og instruktørene vi snakket med gir konkrete eksempler på hva som er viktig for å være en god fagarbeider og en god lærling. Som en av instruktørene sier: "En god lærling er en som selv tar initiativ til å lære nye ting og som viser egnethet for faget." Å være godt egnet til faget begrunnes av de fleste ut fra at de har evne til å vise omsorg, ta ansvar, kunne tolke brukerne, ha forståelse og interesse for andre mennesker, være praktisk innrettet, vise empati og evne til å bry seg. De kollegaene som har disse egenskapene, blir nevnt som gode forbilder som lærlingene prøver å strekke seg etter. En lærling sier:

En god utøver av faget tar seg tid til hver enkelt. Jeg synes det er ille med de som bare springer ut og inn og stresser opp hele avdelingen. Det å beholde roen når det er stressende er viktig i dette yrket, og det å prioritere det å sette seg ned og prate med brukerne (intervju februar 2009).

Oppsummert er inntrykket at lærlinger i helsearbeiderfaget blir oppfattet som en ressurs. Videre ser det ut til at helsearbeiderfaget rekrutterer to grupper av elever/lærlinger - på den ene siden rekrutteres de som virkelig vil og de som er interessert i faget og mener at verdier ved yrket teller mer enn lønn, mens det på den andre siden rekrutteres en del svakere elever som egentlig ikke vil, men som ser faget som et av få fag de faktisk kommer inn på.

### 16.3 Opplæring i skole

Alle lærlingene i begge fylker opplever at opplæring i skole på Vg1- og Vg2-nivå har vært relevant i forhold til de oppgavene de blir satt til som lærlinger.

Det er bred enighet blant lærlingene begge fylker om at Prosjekt til fordypning både på Vg1 og Vg2 har vært en positiv opplevelse som de har hatt nytte av på flere måter. Lærlingene forteller at de på Vg1 fikk innblikk i flere yrker innenfor helse- og sosialfaget, slik som hudpleie, barne- og ungdomsarbeider, fortpleie og ambulansefaget. Prosjekt til fordypning på Vg2 var derimot organisert som praksis innenfor helsearbeiderfaget, og alle lærlingene var innom tre områder: hjemmebasert pleie, sykehjem og en institusjon for psykisk utviklingshemmede. Lærlingene formidlet at de syntes Prosjekt til fordypning var svært relevant for overgangen til læring i bedrift ved at det ga dem forsmak på det å være lærling.

Flere lærlinger i begge fylker nevner at overgangen mellom skole og praksis i bedrift handler om evnen til å innse "alvoret" i det man holder på med. På skolen er det mange elever som opplever at det ikke er så nøye verken å møte opp tidsnok eller å jobbe intensivt i timene. Også flere av instruktørene sier at lærerne på skolen godt kunne vært litt strengere – med mer konsekvenser for dårlig oppførsel.

Når det gjelder Prosjekt til fordypning, opplyser lærere i helsearbeiderfag i skolen at de vegrer seg for å sende ut det de omtaler som de "verste" elevene i bedrift. I de tilfeller der ungdom fungerer dårlig på skolen, er lærere bekymret for den belastningen de legger på bedriften:

Sender vi dårlig fungerende ungdommer ut i bedrift, vil de jo stille enda lenger bak i køen når de skal konkurrere om en læreplass. Vi vet jo at mange får læreplass der de har vært i Prosjekt til fordypning, dermed får de jo et ekstra handikap de som fungerer dårlig i bedrift eller de som ikke har vært ut i prosjektet fordypning (intervju februar 2009).

En representant fra fylkeskommunen opplyser at det også finnes eksempler på det motsatte, der ungdommer som møter opp på skolen og er ”bra” skoleelever, ikke fungerer ute i praksis.

Det ene opplæringskontoret opplyser at antall elever og lærlinger som er tilknyttet Oppfølgings-tjenesten og PPT-tjenesten har vært sterkt økende de siste årene. De opplyser også at det er en bekymringsfull økning i andel elever og lærlinger som har psykiske problemer. Opplæringskontoret opplyser at av 70 lærlinger innenfor helsearbeiderfaget og omsorgsarbeiderfaget er det 14 % som av flere grunner har ekstra mye oppfølging.

#### **16.4 Kriterier for å få lærekontrakt**

Ett av opplæringskontorene introdusert våren 2008 en ny måte for å gjennomføre intervjuer med potensielle lærlinger til helsearbeiderfaget. Mens man tidligere baserte seg på intervjuer med en og en søker, ble det nå lagt opp til kvalitetsprosedyrer med rollespill, presentasjon av det de hadde gjennomgått i Prosjekt til fordypning, gjennomgang av mapper og omfattende intervju.

Både instruktører, lærlinger og opplæringskontoret sier at fravær, orden og oppførsel teller svært mye og er et viktig kriterium for utvelgelse av lærlinger. Dokumentasjon fra Prosjekt til fordypning er også et viktig grunnlag for utvelgelse.

Det er skrikende behov for helsefagarbeidere, derfor får stort sett alle som søker, plass. Selv om man ønsker å kvalitetssikre krav for å komme inn og at de vil ha de beste lærlingene, sier to daglige ledere ved sykehjem at det er mange institusjoner som må ta til takke med de lærlinger de får. Når vi spør om de strenge kriteriene for formidling av lærlinger fungerer i praksis, sier de at disse kriteriene gjelder, men at omtrent alle de som ble ansett å kunne fungere i en arbeidssituasjon, ble formidlet. Daglig leder for opplæringskontoret opplyser imidlertid at innvandrere uten norskkunnskaper er vanskelige å formidle til lærlingplass<sup>34</sup>.

#### **16.5 Å være lærling og instruktør i helsearbeiderfaget**

Helsefagarbeiderlærlinger vi har snakket med får opplæring enten ved et sykehjem eller et helse- og velferdssenter. De som er ordinære lærlinger etter 2+2-modellen (er første års lærlinger), skal også ha opplæring i hjemmebasert tjeneste.

Opplæringskontorene i begge fylker sier de prøver å følge lærlingene opp underveis, og de har faste halvårsmøter med lærlinger og instruktører. Begge opplæringskontorene har utarbeidet en opplæringsbok der alle kompetansemålene er inngående beskrevet. Utfordringene for instruktørene har vært å sette seg inn i det aktuelle dataprogrammet, finne tid til å reflektere sammen med lærlingene og skape en balanse mellom verdiskaping og opplæring. Både opplæringskontoret, lærlingene og instruktørene gir uttrykk for at de savner mer kontakt med hverandre. En instruktør sier:

Det viktigste jeg prøver å lære dem er å sanse hva de gamle prøver å formidle og bli godt kjent med brukerne og bli gode omsorgsgivere. (intervju februar 2009).

---

<sup>34</sup> Se over der vi refererer til et eget opplæringsprogram/modell (ikke lenger prosjekt) mellom FK, OK og NAV med vekt på innvandrerkvinner.

God kjemi mellom instruktør og lærling understrekes av alle instruktører og lærlinger i begge fylker som svært viktig både for trivsel, motivasjon og tilegnelse av kunnskap. Kommunikasjon og dialog mellom instruktør og lærling betegnes av alle som en viktig betingelse for god læring.

Lærlinger i begge fylker forteller at de begynner lærlingtiden sin med å observere instruktørens gjøremål, for deretter å ta mer del i gjøremålene under veiledning av instruktøren. Når lærlingene prøver nye ferdigheter, gjelder det for lærlingen alene eller sammen med instruktøren å finne ut hvordan oppgavene skal løses. På denne måten blir også samspillet mellom instruktør og lærling viktig for å komme frem til hvordan utfordringer og problemer best kan løses. Det som er felles for lærlingene er at de alle beskriver dette som den beste læringsmetoden for dem. Felles for institusjonene vi har besøkt i fylkene, er at ingen benytter eller har sett på de opplæringsmappene som lærlingene har benyttet i skolen og som er tenkt som et redskap i opplæringen i bedrift. Siste gang disse mappene ble tatt frem, var under intervjuet på opplæringskontoret da de søkte om lære plass.

Opplæringskontoret i ett av fylkene sier at utfordringene i forhold til å gi en kvalitativ god opplæring til lærlinger i bedrift er å sørge for opplæring av instruktører. Økt kvalitativ opplæring i bedrift handler om å skape større bevissthet rundt instruktørens rolle, gi dem informasjon om Kunnskapsløftet og gi dem større innsikt i pedagogiske arbeidsmåter og metodikk. Som ett av opplæringskontorene sier:

Tillit og kontakt mellom instruktør og lærling avgjør mye av læringsutbytte. Vi tror instruktør-/veilederopplæring bidrar, og det bekreftes av tilbakemeldinger vi får. Instruktørene og veilederne som ikke har deltatt på kurs gjør jo så godt de kan, men de er jo ofte usikre, og det blir litt vilkårlig, og de er mindre systematiske i sitt veiledningsarbeid (intervju februar 2009).

Nye ferdigheter og oppgaver som lærlinger skal få innblikk i skjer ofte i en balansegang mellom initiativ fra instruktøren og fra lærlingen selv. Lærlingene sier de får tilbakemeldinger på det de gjør kontinuerlig og ofte, men både instruktører og lærlinger savner mer tid til grundig vurdering og kommunikasjon. Det som lærlingene opplever som særlig positivt og motiverende, er at de får tilbakemelding fra beboere og pårørende i forhold til de oppgavene de gjør. Arbeidsmiljøet oppleves som svært viktig for lærlingene og deres trivsel og motivasjon.

Oppsummert viser intervjuene at lærlingene vi har snakket med, stort sett er godt fornøyd med hverdagen som lærling. Arbeidsmiljø, trivsel og kjemien mellom instruktør og lærling betegnes som særlig viktig i opplæringen. Noen av instruktørene har deltatt i instruktør opplæring og har lang instruktørerfaring, mens andre verken har deltatt i instruktør opplæring eller har lang erfaring og de fleste blir instruktører fordi de blir oppfordret til det av sine overordnede, og ikke noe de tar initiativ til selv. Instruktørene etterspør mer opplæring og pedagogiske hjelpemidler, men et paradoks er det da at det er lav deltakelse på de kursene som fylkeskommunen tilbyr. Instruktørene vi har snakket med mener at kurs bør gi uttelling og at de bør få lønnskompensasjon for instruktørkompetansen.

## 16.6 Kunnskapsløftet og læringsutbytte

Læringsutbytte er et begrep som både lærlinger og instruktører har vanskelig for å definere og operasjonalisere. En lærer i helse- og sosialfaget i videregående skole definerer økt læringsutbytte ut fra endringer i kompetansemål som ligger i Kunnskapsløftet og det bransjene/institusjonene ønsker å få ut av lærlingene til slutt. Det er flere egenskaper ved yrket som instruktørene vil at lærlingene skal besitte etter at lærlingtiden er over. En instruktør sier:



De skal få med seg mest mulig og at de blir gode fagarbeidere og samtidig lærer noe om seg selv. Når de får aha-opplevelser, så blir de så glad, og da blir jeg glad også. Det er viktig at vi tar imot lærlingene godt, for i morgen ligger jeg på sykehjem, og da vil jeg bli godt tatt vare på. Jeg føler et samfunnsansvar i forhold til å produsere gode fagarbeidere (intervju januar 2009).

Det viktigste læringsutbyttet som flere instruktører påpeker, er å lære lærlingene å oppfatte brukeres behov, vise omsorg og bli gode omsorgsgivere. Enkelte av instruktørene understreker betydningen av at skolene bør følge elevene også gjennom lærlingtiden og ikke "bare avlevere" dem slik de gjør nå.

## 16.7 Voksne i helsearbeiderfaget

Basert på samtaler med ansvarlige for voksenopplæringen i våre case-fylker ser vi at antall voksne innenfor fag- og yrkesopplæringen generelt, og helsearbeiderfaget spesielt, er økende. Fra fylkeskommunene påpekes det at det er en god del voksne lærlinger i dette faget, fordi man ikke har nok ungdommer å fylle opp læreplassene med.

I denne delen av evalueringen har vi kun intervjuet tre voksne. To av de voksne vi har snakket med, forteller at de er bekymret seg for at den praksisen de har kanskje ikke er variert nok til å fylle praksiskravet i helsearbeiderfaget. De sier videre at enkelte voksne nok ikke ser det som særlig attraktivt å tegne lærekontrakt hvis de har store omsorgsforpliktelser hjemme og i tillegg mottar en svært lav lønn. En representant for en av fylkeskommunene peker på at dette er en problematik som bør ta tak i og eventuelt vurdere å lage et Vg3 fagopplæring i skole for voksne med lang praksis. Vedkommende sier videre at en slik ordning nok kan oppfattes som en snikinnføring av den gamle hjelpepleierutdanningen, som for en stor del var i form av 3-årig videregående skole.

I begge fylkene er det mange voksne som benytter seg av muligheten som ligger i praksiskandidatordningen innenfor helsearbeiderfaget. I begge fylkene gjennomføres et samarbeidsprosjekt mellom NAV, fylkeskommunene og den største kommunen i fylket der man tilrettelegger for at innvandrere skal få tilbud om opplæring mot fagbrev i helsearbeiderfaget. Dette er et spleiselag mellom fylkeskommunen, kommunen og NAV. Yrkesrettet norskopplæring inngår i tilbudet og etter ett år tegnes det lærekontrakt. Utdanningen avsluttes med at de går opp til ordinær fagprøve<sup>35</sup>.

Instruktørene vi har snakket med, har ulike oppfatninger knyttet til fordelene med voksne versus unge lærlinger. Noen hevder det er mer ressurskrevende å ha voksne med spesielle opplegg og særskilt tilrettelegging. De opplever det også som arbeidsomt med voksne som har lagt seg til bestemte vaner og måter å gjøre ting på. De opplever det som en fordel med unge lærlinger innenfor 2+2-modellen fordi det er lite ekstra arbeid med dem. Å ta inn unge lærlinger betraktes også som en fordel fordi instruktørene ønsker å "forme" dem selv ut fra det de betrakter som gode fagarbeidere. To av instruktørene fremhever derimot fordelene med å ha voksne lærlinger, og argumenterer med at de har omsorgserfaringer fra før og at de faktisk er mer voksne og modne i sin omgang med brukerne.

Ett av opplæringskontorene peker på at det er vanskelig å rekruttere voksne fordi de skremmes av basisfagene. De to voksne helsefagarbeiderlærlingene som vi snakket med er begge under 30 år og regnes derfor som relativt unge voksne. De fortalte at de ikke opplevde noen særlige problemer i forhold til teorien, og de følte at opplæringen var godt tilrettelagt i forhold til deres livssituasjon.

---

<sup>35</sup> Vi vil senere i evalueringen se nærmere på denne tilrettelagte modellen i de to fylkene.

Et felles inntrykk som representanter fra begge fylkeskommunene formidler, er at voksne generelt sett har lite informasjon om sine muligheter og rettigheter. Ofte påbegynner de en teoriopplæring de egentlig ikke trenger, eller de finner plutselig ut at de trenger mer praksis enn det de trodde på forhånd. Fylkeskommunen opplyser om at det er forvirring rundt det med praksiskravet etter at det nye helsearbeiderfaget ble innført. Tidligere fantes det en privatistordning for hjelpepleiere hvor det var forskjell på hvor mye praksis man trengte: Hvis man hadde allmennfag, holdt det med to års relevant praksis, mens de som ikke hadde studieforberedende, måtte ha fem års relevant praksis.

## **16.8 Konklusjon**

Konklusjonen som kan trekkes er at fylkene er veldig opptatt av å heve statusen til helsearbeiderfaget. Man forsøker i begge fylkene å øke rekrutteringen til faget, da behovet for helsefagarbeidere er stort. Det blir derved vanskelig å sette strenge kriterier for inntak av lærlinger når behovet for lærlinger er så stort. Institusjoner som tar inn lærlinger prioriterer interesse for mennesker og omsorgskvaliteter fremfor gode karakterer og basiskunnskaper.

Instruktørene og institusjonene har som mål å skape gode helsefagarbeidere ut fra de kvaliteter de selv mener er viktig innenfor faget. Lærlingene er svært bevisste og fornøyde med sitt valg. De blir godt mottatt i institusjonene, og de blir oppfattet som en ressurs for institusjonene.

## 17 OPPLÆRINGSHVERDAGEN BELYST MED BREDDEDATA

### 17.1 Innledning

Enkelte av spørsmålene om opplæringshverdagen er også dekket i breddeundersøkelsen som Høgskolen i Hedmark og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole har gjennomført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet (Allerup m. fl. 2009). De lar seg ikke splitte opp etter lærefag, derfor må vi presentere dem samlet her.

### 17.2 Instruktørens kontakt med skolen og forventninger til Kunnskapsløftet

Data fra den landsomfattende spørreundersøkelsen blant instruktører viser at 10 prosent av instruktørene har månedlig kontakt med yrkesfaglærere i videregående skole om innholdet i fagopplæringen og 6 prosent om lærlinger som instruktøren har ansvaret for (N=347). En mer detaljert fordeling av kontaktmønstret er vist i nedenstående tabell.

Kontakt om	Ca. en gang i måneden	Ca en gang i kvartalet	Ca en gang hvert halvår	Ca en gang i året	Sjeldnere enn en gang i året	Aldri	Sum %
Innholdet	10,2	11,9	14,2	15,4	19,5	28,8	100,0
Lærlingen	6,2	10,0	14,1	14,1	20,2	35,5	100,0

Denne kontakten er tre ganger så hyppig blant de yrkesfaglærerne som også har arbeidet i skolen det siste året, men selv i denne gruppen er det 63 prosent som ikke har månedlig kontakt om innholdet i opplæringen og 71 prosent som ikke har månedlig kontakt om lærlingene.

Instruktørens forventninger til at Kunnskapsløftet skal ha noen betydning, er moderate, se nedenstående tabell (N=347).

Endringsområder	Ikke/i svært liten grad	I nokså liten grad	I nokså stor grad	I svært stor grad	Sum
Bedre tilpasset opplæring	10,1	40,6	43,0	6,3	100,0
Nye krav til instruktørens kompetanse	7,2	41,2	44,8	6,9	100,0
Endringer i organiseringen av opplæringen	9,0	50,0	36,2	4,8	100,0
Endring i arbeidsmåter i opplæringen	10,1	50,9	36,0	3,0	100,0
Styrkede basisferdigheter hos lærlingene	13,9	37,3	39,6	9,2	100,0
Bedre ivaretagelse av minoritetsspråklige lærlingers behov	28,7	51,8	17,7	1,8	100,0
Øking i tilgangen på lære plasser	27,5	51,2	17,7	3,6	100,0
Økt samarbeid mellom skole og bedrift	14,5	33,9	42,5	9,1	100,0
Redusert frafall	24,0	49,1	23,1	3,8	100,0
Bedre muligheter for lære kandidater	16,4	43,0	36,4	4,2	100,0

Forventningene blant respondentene i denne undersøkelsen er størst til at lærlingene skal ha styrkede basisferdigheter når de kommer til bedriftene og til at samarbeidet mellom skole og bedrift

kommer til å øke. Forventningene er også relativt høye til at det skal komme nye krav til instruktørens kompetanse. Imidlertid kan det vanskelig sies at dette er unisone forventninger. Selv på disse tre feltene var det ca. 50 prosent som mente at Kunnskapsløftet i nokså liten eller enda mindre grad ville ha noen betydning. Verken når det gjelder bedre ivaretagelse av minoritetsspråklige lærlingers behov, tilgangen på læreplasser eller redusert frafall er det mer enn 20 prosent som forventer at Kunnskapsløftet skal ha noen betydning.

### 17.3 Lærlingenes erfaringer med læring i skole og bedrift

Lærlingene ble spurt om eventuelle problemer med å få lærlingplass i bedriften og å begynne der. Svarene fordeler seg som følger.

	<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>	<b>Sum %</b>
Å begynne som lærling var en stor overgang for meg	9,9	20,8	34,6	34,8	100,0
Jeg hadde ikke problemer med å få lærlingplass	6,7	12,2	18,2	62,9	100,0
Jeg sørget selv for å få lærlingplass	8,6	7,1	19,7	64,6	100,0
Skolen sørget for å finne lærlingplass	66,9	14,6	9,5	8,9	100,0
Jeg kunne tenkt meg lærlingplass i et annet yrke	64,3	19,2	11,2	5,3	100,0

Lærlingene som har svart på undersøkelsen (N=480) har gjennomgående ikke hatt problem med å finne lærlingplass, og de har stort sett greid det selv med liten hjelp fra skolen. Å begynne som lærling var en stor overgang for dem, og 16,5 prosent kunne tenkt seg lærlingplass i et annet yrke. Det sistnevnte ønsket henger svakt sammen med å ha problemer med å finne en lærlingplass ( $\chi^2 = 20$ ,  $df=9$ ,  $p=0,018$ ), men ikke med hvorvidt det var skolen eller lærlingen selv som fant lærlingplassen.

De samme lærlingene er også spurt om sitt forhold til bedriften og aktivitetene der, se nedenstående tabell.

	<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>	<b>Sum %</b>
Jeg har blitt godt mottatt på min arbeidsplass	0,4	2,3	16,3	81,0	100,0
Jeg trives på arbeidsplassen	1,1	4,6	19,3	75,0	100,0
Jeg er motivert for å lære noe faglig på arbeidsplassen	0,6	2,7	17,2	79,5	100,0
Jeg føler meg som en del av det sosiale miljøet i bedriften	1,3	5,5	22,5	70,8	100,0
Instruktøren hjelper og støtter meg på en slik måte at jeg trives på arbeidsplassen	3,4	8,8	26,0	61,8	100,0
Jeg er fornøyd med min egen arbeidsinnsats	0,6	2,7	34,6	62,1	100,0
Jeg kjenner meg trygg på at bedriften min vil hjelpe meg om jeg skulle	1,5	5,5	21,2	71,9	100,0

trengte det					
Jeg har lyst til å fullføre læretiden	0,8	3,1	8,0	88,1	100,0
Jeg deltar i vurdering av mitt eget arbeid	4,1	4,6	31,2	60,1	100,0
Ledelsen på arbeidsplassen er flinke til å håndtere konflikter når de oppstår	4,7	9,7	31,5	54,1	100,0
Jeg har fått arbeidskamerater som jeg trives med	0,7	2,2	19,9	77,2	100,0
Jeg kunne godt tenke meg å fortsette på min arbeidsplass etter endt utdanning, dersom det er mulig	11,2	11,2	24,4	53,2	100,0
Jeg deltar aktivt i planleggingen av min egen opplæring	6,8	16,3	40,6	36,3	100,0
Jeg får hjelp og støtte fra kollegaene mine på en slik måte at jeg trives på arbeidsplassen så langt	2,9	10,2	23,7	63,2	100,0
Jeg lærer mye gjennom de ansatte i bedriften	1,0	2,7	25,9	70,5	100,0

Lærlingene som har svart på undersøkelsen (N=480), har gjennomgående positive erfaringer både med bedriften som arbeidsplass og med bedriften som læringsarena. Dersom det er noen variabler som skiller seg ut, er det at aktiv deltakelse i planlegging av egen opplæring er noe svakere (jfr Læringsplakaten), og ellers er det kanskje litt overraskende at ønsket om fortsatt jobb i bedriften etter endt læretid er en god del svakere enn lysten til å fullføre læretiden. Ønsket om fortsatt jobb i bedriften henger signifikant sammen med lærlingens vurdering av ledelsens evne til konflikthåndtering ( $\chi^2=78$ ,  $df=9$ ,  $p=0,000$ ), mens ønsket om å fullføre læretiden henger signifikant sammen med lærlingens vurdering av instruktørens hjelp og støtte ( $\chi^2=96$ ,  $df=9$ ,  $p=0,000$ ).

#### 17.4 Oppsummering

Bredden dataene synes å være i samsvar med funn i intervjuene, både når det gjelder instruktører og lærlinger. Instruktørene forventer ikke mye av Kunnskapsløftet innenfor sitt virkeområde, og samspillet med skolene er moderat. Læringsarena bedrift gir positive læringserfaringer og et godt sosialt miljø for lærlingene. Det er flere som vurderer bedriften som en god læringsarena og sosialt miljø enn det er som vurderer bedriften som et sted å arbeide lenge. Dette kan tyde på at lærebedriftene til de lærlingene som deltar i undersøkelsen, relativt sett kanskje legger mer arbeid ned i opplæringsfunksjonen enn i rekrutteringsfunksjonen knyttet til lærlingordningen.

## 18 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON FOR OPPLÆRINGSHVERDAGEN

Opplæringsløpet for lærlingene i både frisørfaget, bilfaget og helsearbeiderfaget er i begge fylker lagt opp veldig strukturert og med etablerte systemer for evaluering. Selv om modellene i utgangspunktet er forskjellige med hensyn til grad av involvering fra opplæringskontorene sin side, kan de sluttet at det er nettopp de daglige lederne på de forskjellige opplæringskontorene som sitter i førersetet både når det gjelder utforming av opplæringsløpet, tolking av læreplaner, kvalitetssikring av opplæringen, oppfølging av lærlingene mv. (Se under for flere detaljer om opplæringskontorene sine roller).

Frisørfaget skiller seg ut fra de to andre fagområdene, da de i tillegg til offentlige utdanninger også har privatskoler som kan tilby opplæring i form av komprimerte teorikurs som tilsvarer Vg1 og Vg2. Vi registrerer at noen av frisørlærlingene har funnet en måte å korte ned på opplæringen ved å "hoppe av" den offentlige videregående opplæringen etter Vg1, for så å fullføre teoriutdanningen for frisørfaget ved å gjennomgå det fem måneder lange komprimerte teorikurset som tilbys i de private frisørskolene. I skrivende stund kan vi ikke si noe om innhold og eventuelt kvalitet på frisørskolenes opplæring, men dette er noe vi ønske å komme tilbake til ved en senere anledning.

Ut fra foreliggende data kan vi ikke si at lærlingene som er intervjuet blir utnyttet som billig arbeidskraft, men det opplyses spesielt fra frisørfronten at i noen opplæringsbedrifter er dette et problem. Opplæringskontorene for frisørfaget jobber målbevisst med å endre holdningene i de av sine medlemsbedrifter som utnytter lærlinger som billig arbeidskraft.

Både når det gjelder innhold, tilrettelegging og evaluering av opplæringen, ser det ikke ut til at Kunnskapsløftet har inspirert bedrifter, instruktører og opplæringskontor til å legge om "opplæringsstilen" i forhold til R94. (Dette gjelder for frisørfaget og bilfaget spesielt, da helsearbeiderfaget er nytt tilbud etter innføringen av Kunnskapsløftet og dermed for "ferskt" til at vi kan si noe om tradisjon mv.).

Prosjekt til fordypning ser ut til å være en vinn-vinn-situasjon for både lærlinger og lærebedrifter. Lærlingene kan "snuse" på de aktuelle lærefagene på en god måte, og bedriftene kan i større grad enn tidligere velge sine fremtidige lærekandidater med omhu. Bedrifter uttrykker at minussiden ved faget er at det ikke er lagt til rette for at bedriftene og opplæringskontorene får dekket sine kostnader ved å organisere, legge til rette for opplæring samt bidra med læremateriell.

I frisør- og bilfaget er det ikke bare behovet for egen arbeidskraft som er drivkraften for å ta inn lærlinger, men like så mye et kollektivt ansvar for bransjen. Alle opplæringsbedriftene på tvers av fag synes å være opptatt av å skape seg et godt rykte – nemlig å være "best i klassen" på fagopplæring. Et godt rykte gir fjær i hatten og bedriften og Opplæringskontor blir et "utstillingsvindu" som det snakkes om. Dersom en lærling kan vise til at de har fått opplæring i en populær og attraktiv opplæringsbedrift, er dette et stort pluss på lærlingens CV.

Både frisørbedrifter og bilbransjen kan tenke seg å ta inn flere lærlinger på særskilt grunnlag, da dette ofte blir de mest trofaste arbeidstakerne. I helsearbeiderfaget har de allerede mange lærlinger som trenger tett oppfølging i læretiden.

Gjennomgående for de tre fagområdene er det heller dårlig samarbeid mellom skole- og bedriftsopplæring. I stor grad klippes navlestrengen når elever får endret status til lærling.

Flere av informantene i de to fylkene gir uttrykk for at de respektive fylkeskommunene ikke gjør en god nok jobb med å kvalitetssikre opplæringen i bedrift samt se til om instruktørene er kvalitativt gode nok til å gjøre en god opplæringsjobb.

Gjennomgående meldes det at ungdommer som starter i lære er av ”dårligere kvalitet” enn hva tilfellet var for noen år tilbake. De generelle samfunnsforholdene oppgis å kunne være en av årsakene, samt at de tre fagenes heller frynsete rykter – om at de er ”lette fag å komme inn på” – har ført til dårligere kvalitet på lærlingene.

Opplæringskontorene og opplæringsbedrifter i alle tre fagområdene jobber målbevisst sammen med sine respektive interesseforeninger på nasjonalt/regionalt nivå (NFF, NBF; NHO og KS) for å heve status på de respektive fagene. I sum kan en si at det jobbes etter malen ”merkevaren” bil/frisør/helsearbeider er status er høyt nivå på opplæringen er høyt kompetent arbeidskraft er attraktiv arbeidsplass er god lønn.

Spesielt innenfor bil- og frisørfaget er instruktørbegrepet uklart. Lærlingene er derfor ikke alltid helt klar over hvem som har det formelle ansvaret for opplæringen.

Ett gjennomgående trekk er at opplæringen ofte foregår i fellesskap der hele ”familien” i bedriften tar opplæringsansvar.

Felles for alle tre fagområdene er at mange av instruktørene ikke har instruktøropplæring. Grunnene til dette er mange og sammensatte, fra ”vi har ikke tid” til ”kursene har ikke kvalitet og er ikke fagspesifikke”. Uten at vi har kartlagt hvor mange, har noen av instruktørene i helsearbeiderfaget veilederutdanning fra universitets-/høgskolenivå.

Både næringen selv og fylkeskommunene jobber i ulike nettverk, både bransjevise og i regi av fylkeskommunene, for å få til bedre sammenheng mellom skole og bedriftsopplæring. Vi har ikke data som sier noe om slike fagnettverk/partnerskap i realiteten har ført til bedre samarbeid mellom skole og bedrift.

Gode karakterer og basiskunnskaper er ikke de avgjørende faktorene for å bli tatt inn på lærekontrakt i bilbransjen. Folkeskikk, fravær i den videregående skolen, interesse for faget og serviceinnstilling er rådene prinsipper.

Lærlingene blir godt ivaretatt, de føler seg respektert, og de får utfordrende oppgaver. De utviser også stor motivasjon for opplæringen.

Gjeldende for alle tre fagområder er at ungdom fra ”landet” er attraktive. Innenfor for eksempel bilfaget argumenteres det med at landsungdommen ofte har mer ”mekkeegenskaper” i hendene, da de i større grad synes å ha hatt tilgang på ”mekkeobjekter” (traktorer, mopeder, motorer).

Mange av lærlingene i de tre fagområdene uttrykker at de kan tenke seg videre utdanning, men et helt gjennomgående trekk er at hovedtyngden av lærlingene vi har intervjuet i helsearbeiderfaget, ønsker å ta studieforbereende påbygning, slik at de kan bli sykepleiere. Både fylkeskommunene og Opplæringskontorene i de to fylkene uttrykker bekymring i forhold til dette av flere årsaker. For det første blir det vanskelig for fylke å opprette det antall læreplasser som står i forhold til antall søkere. For det andre ligger det en økonomisk bekymring i at man finansierer en fagopplæring for ungdom som egentlig sikter mot en høyskole- og universitetsutdanning. For det tredje er det behov for rekruttering av helsefagarbeidere på videregående skoles nivå i helse- og omsorgssektoren.

Ett funn som er gjort i helsearbeiderfaget er at god kjemi og god kommunikasjon betegnes som en forutsetning for motivasjon, læring og trivsel i bedrift. Den type læring som vi finner i mange av bedriftene vi har besøkt (på tvers av fag), har flere fellestrekk med problembasert læring, uten at det ligger noen bevissthet rundt valget av denne læringsmetoden fra instruktørens side.

Det som kan konkluderes er at det er forbløffende store likhetstrekk mellom de tre fagområdene når det gjelder rekruttering, organisering, evaluering og metodevalg for opplæring i bedrift. Både bedrifter, disses interesseorganisasjoner, opplæringskontor og instruktører er veldig opptatt av å heve kvaliteten på opplæringen. Dette kan sees som ledd i å heve statusen på de tre fagene og ikke nødvendigvis som et direkte resultat av Kunnskapsløftets intensjoner. Det som også kan konkluderes, er at navlestrengen med skolen slites når elever får status lærling. Selv om det uttrykkes ønsker om samarbeid mellom skole og bedrift, kan vi ikke se at de mange partnerskapene for å øke samarbeidet og forståelsen for hverandres læringsarenaer har materialisert seg til bedre samarbeid mellom skole og bedrift. Lærlingene som får opplæring i bedrift blir ivaretatt, de trives og hele "bedriftsfamilien" passer på at de får en god opplæring som skal føre de frem til fag- eller svennebrev på første forsøk.

I neste kapittel skal vi se kort på hvilken rolle opplæringskontorene for frisørfaget, bilfaget lette kjøretøy og helsearbeiderfaget spiller i opplæringshverdagen til lærlinger, instruktører og bedrifter vi har vært i kontakt med.



## **19 OPPLÆRINGSKONTORENES ROLLER I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN**

### **19.1 Innledning**

Som vi har påpekt tidligere er temaet *opplæringskontor* svært omfattende, komplekst og lite forsket på. Dette gjør at det ikke er hensiktsmessig innenfor våre rammer å gi en fullstendig oversikt over tidligere forskning, våre funn og teoretiske refleksjoner i denne rapporten (se også Michelsen og Høst 1997; Bowman 2006). Vi kommer derfor tilbake med flere detaljer om opplæringskontorene i en senere delrapport.

Intensjonen med denne følgende rapportering er derfor først og fremst å gi et første innblikk i hverdagen til opplæringskontorer fra frisørfaget, bilfaget lette kjøretøy og helsearbeiderfaget og hvordan denne arter seg etter innføringen av Kunnskapsløftet. Selv om det er mange likhetstrekk mellom kontorene, har vi valgt å dele rapporteringen inn i frisør-, bil- og helsearbeiderfaget. Til slutt gir vi en felles oppsummering der vi peker på likheter/ulikheter samt en kort konklusjon. Opplæringskontorene sin rolle vil også bli nevnt både i siste del av denne del III av rapporten samt i hovedoppsummeringen av rapporten.

### **19.2 Opplæringskontorene og deres organisering**

#### **19.2.1 Frisør**

Opplæringskontorene for frisørfaget har to forskjellige modeller de er organisert etter. Det ene kontoret er organisert som et AS med eget styre og vedtekter for driften. Dette kontoret ble etablert på slutten av 1980-tallet og hadde da 8 lærlinger. Det andre kontoret, som er organisert som stiftelse/forening, etablerte seg i 1992. Begge kontorene har ekspandert etter innføringen av R94 og Kunnskapsløftet. Per dato har de to kontorene løpende lærekontrakter med henholdsvis ca 90 kvinner og 5 menn og ca. 140 kvinner og 5 menn).

Lederne ved de to kontorene jobber heltid. Den ene lederen er utdannet frisør mens den andre har høyere utdanning innen HRM (Human Resources Management). Begge kontorene har deltidsansatte. På det ene kontoret er dette fire faglærere som er tilknyttet til sammen fire samarbeidende videregående skoler (Vg1 frisørfag). Det andre kontoret har fire fagutdannede frisører knyttet til sin virksomhet. I begge fylkene bistår de ansatte faglærerne/frisørene med direkte opplæring og oppfølging/kvalitetssikring av opplæringen til lærlingene.

Det ene kontoret har totalt 90 medlemsbedrifter, hvorav 65 er aktive mottakere av lærlinger. Vi har per skrivende stund ikke tallene for det andre kontoret. Selv om de store frisørkjedene ikke er medlemmer i opplæringskontorene, utøves samarbeid på flere områder – blant annet gjennom frisørnettverksgrupper i regi av NFF.

De to kontorene har forskjellig filosofi når de rekrutterer sine lærlinger. Det ene kontoret har tette og nære relasjoner med den offentlige utdanningen og rekrutterer stort sett sine lærlinger gjennom det offentlige systemet, og da med prioritet for de som har fullført Vg2 frisørfaget. Det andre kontoret, som oppgir å ha et heller vanskelig samarbeid med det offentlige utdanningssystemet, rekrutterer de fleste av sine lærlinger fra private frisørskoler.

For begge kontorene sitt vedkommende er det økonomiske grunnlaget bygget på offentlige tilskudd som tildeles per lærling, hvor ca. 50 prosent går til opplæringskontorene og resten til medlemsbedriftene (tildeling per lærling). Det ene opplæringskontoret har i tillegg inntekter på en egen treningssalong de eier (kombinasjon opplæring av lærlinger og egen drift).

Begge kontorene er medlemmer i Norges Frisørmesterforbund (NFF). Leder av det ene kontoret er en av NFF sine fylkeskontakter. I tillegg sitter vedkommende som medlem i Y-nemnda. Den andre lederen sitter i prøvenemnda for frisørfaget. Begge kontorene er aktivt med i ulike nettverksgrupper – også fagnettverksgrupper i regi av fylkeskommunen.

### 19.2.2 Bil

Opplæringskontorene for bilfag er begge organisert som AS med styremedlemmer fra bilbransjen. Det ene opplæringskontoret, som ble startet på slutten av 1980-tallet er ett av de aller første etablerte opplæringskontorene for bilfag i landet. Det andre kontoret ble startet i 1990. Det ene kontoret har leder i full stilling og 7-8 personer i heltids- og deltidsstillinger. Det andre kontoret har en deltidsansatt i 50 prosent stilling. Denne lederen er i tillegg faglærer på en videregående skole. Antall lærekontrakter som ligger til de to kontorene er henholdsvis ca. 60 og 150. Antall lærebedrifter knyttet til de to kontorene er henholdsvis ca. 120 og 80. Det finnes flere opplæringskontor for bilfag i andre deler av våre to case-fylker.

Opplæringskontorene er medlemmer av Norges Bilbransjeforbund (NBF), og opplever å ha et godt samarbeid både med NBF lokalt og sentralt. Kontorene er også medlem av Fellessekretariatet for opplæringskontorer og -ringer i Bilfaget<sup>36</sup>, ulike fagnettverk og samarbeidsforum for opplæringskontor i sine fylker.

### 19.2.3 Helsearbeider

Opplæringskontorene for helsearbeiderfaget har en helt annen struktur og forretningsmodell enn opplæringskontorene for frisørfaget og bilfaget lette kjøretøy. I det ene case-fylket er det totalt 5 opplæringskontor som inkluderer helse- og sosialfag, mens det i det andre fylket er 7. De to opplæringskontorene som er representert i vår undersøkelse er organisert som en del av kommunens personaltjeneste og tilknyttet Kommunenes Sentralforbund (KS). Den ene kontoret har 8 ansatte og det andre har 7.

Rekrutteringsarbeid knyttet til det nye helsearbeiderfaget har vært et satsingsområde for opplæringskontoret i begge fylker. I tillegg har de oppgaver knyttet til å formidle elever til lærlingkontrakt, utvikle og arrangere instruktør opplæring, utarbeide og følge opp opplæringsbøker, og så langt som mulig følge opp og kvalitetssikre lærlingenes opplæring. I det ene fylket er det 14 videregående skoler og 18 godkjente lærebedrifter innenfor helsearbeiderfaget, og i det andre er det 19 videregående skoler og 41 registrerte lærebedrifter.

Totalt var det høsten 2008 henholdsvis 103 og 89 lærlinger i helsearbeiderfaget. Av disse var det henholdsvis syv og fem gutter. Henholdsvis 27 og 21 av lærlingene var 25 år eller eldre.

---

<sup>36</sup> Fellessekretariatet – som er i regi av Norges Bilbransjeforbund – fungerer som et felles rådgivende styre for opplæringskontorene i bilfag. Opplæringskontorene i bilfag er delt inn i 5 regioner med et styremedlem fra Fellessekretariatet i hver region. Fellessekretariatet har blant annet som formål å være en formidler av informasjon fra organisasjoner og myndigheter ut til opplæringskontor og -ringer, støtte det enkelte kontor/ring i å fremme saker ovenfor myndigheter, og å gi råd angående bilfag og rekruttering. (<http://www.fellessekretariatet.no/>)

Praksiskandidatordningen<sup>37</sup> er en ordning som blir benyttet ofte innen helsearbeiderfaget i begge fylker. Det er vanskelig om enn umulig å vite hvor mange som er inne i et praksiskandidatløp til en hver tid fordi praksiskandidater ikke blir registrert i fylkeskommunene før det foreligger oppmelding til fagprøven.

I begge fylker gjennomføres et samarbeidsprosjekt mellom NAV, fylkeskommene og opplæringskontoret der man skreddersyr opplæring i helsearbeiderfaget for innvandrere. Det første året med opplæring er teoretisk rettet, og yrkesrettet norskopplæring inngår. Etter ett år tegnes det lærekontrakt. Kandidatene avlegger ordinær fagprøve<sup>38</sup>

## 19.3 Kort om opplæringskontorenes ulike opplæringsmodeller

### 19.3.1 Frisør

Opplæringskontorene i frisørfaget har som nevnt over noe forskjellige opplæringsmodeller. Opplæringskontoret med AS-profil kan sees på som en partnerskaps-/nettverksmodell. Sentral i utviklingen av modellen har vært daglig leder i nært samarbeid med NFF, medlemsbedrifter, fylkeskommunen samt de deltidsansatte faglærerne (som er tilknyttet de av fylkets videregående skoler som tilbyr Vg2 frisørfag). Opplæringen er organisert i form av 7 mapper (nivå) der hver mappe inneholder en praktisk, avsluttende prøve. Ingen kan gå til neste mappe før en har avlagt og bestått den praktiske prøven. Alle lærlingene og faglige ledere/instruktører har felles samlinger på opplæringskontoret ved oppstart av programmet som skjer til fast tid hvert år (1. september). Lærlingene er inne til heldags teoriundervisning 8 ganger i løpet av læretiden på opplæringskontorets sine lokaler eller på en av de samarbeidende videregående skolene. For å få til et best mulig strømlinjeformet opplæringsløp, følger opplæringsplanen skoleåret, og strekker seg over tre halvårssemestere, med avtakende aktivitet i siste semester hvor lærlingen har økende verdiskaping i bedriften.

Instruktørene/faglig ansvarlige for læringen i bedrift holdes løpende orientert om hvilke mapper læringen skal ha opplæring i, når prøve skal avholdes, om vurdering av prøve osv. Dette skjer elektronisk via eget intranettsystem. Instruktøren/faglige ledere har det overordnede ansvaret med å følge opp lærlingens opplæring/progresjon i bedriften samt sørge for nok trening for å greie de praktiske øvingene som ligger til hvert trinn. Opplæringen er strukturert og med klare delmål. Det er utviklet system for konkrete vurderinger. Bedriftene må gjennomføre jevnlig evalueringssamtaler med faglige tema i tillegg til spørsmål som angår den generelle læreplanen og ansettelsesforholdet. Før lærlingen skal opp til den praktiske mappeprøven, får han eller hun vurdering på hvert nivå av sin egen instruktør. Vurderingene av mappeprøvene samt en egen svenneprøvetest gjennomføres av de deltidsansatte faglærerne. Lærlingen må ha gjennomført og bestått mappeoppgavene samt en egen svenneprøvetest før han/hun kan melde seg opp til svenneprøven.

Programmet er databasert. Det er et mål at all kommunikasjon som foregår mellom daglig leder, faglærerne, bedriftene og lærlingene skal foregå via egne intranettsider som er under videreutvikling. Programmet er solgt til flere andre fylker. Daglig leder mener systemet lett kan tilpasses andre lærefag.

Opplæringskontoret med profil stiftelse/forening har en opplæringsmodell der opplæringen er sentrert rundt en egen opplæringsbok med 12 sentrale opplæringsmål. I utformingen av opplæ-

<sup>37</sup> Tidligere § 20-ordningen.

<sup>38</sup> Vi vil senere i evalueringen se nærmere på denne tilrettelagte modellen i dette fylket.

ringsboken har daglig leder arbeidet sammen med en daglig leder/eier av en privat frisørsalong. Under den praktiske treningen går lærlingene gradvis gjennom læreplanens mål. Det er faglærte frisører som står for den praktiske biten av opplæringen, og de fleste har instruktørkurs. Lærlingene er inne på et eget teorikurs i helse, miljø og sikkerhet samt økonomi som går over fire dager. Dette opplæringskontoret har ingen faste oppstartsprosedyrer. Lærlingene starter i opplæring når de blir ansatt i bedriften. Opplæringskontoret har faste oppfølgingsamtaler med lærling og bedrift, i tillegg til at bedriften har medarbeidersamtaler med sine respektive lærlinger.

Begge opplæringskontorene legger stor vekt på kvalitetssikring av opplæringen. Dette skjer både i form av at lærlingene er inne til opplæring i regi av opplæringskontorene, samt at daglige ledere/ansatte på Opplæringskontoret er jevnlig ute i bedriftene og følger opp lærlingene. En daglig leder sier at det er en stor sikkerhet å ha opplæringskontorene som ”vaktbikkjer”, da dette får opplæringsbedriftene til å skjerpe seg (intervju februar, 2009).

Det opplyses fra begge opplæringskontorene at dersom de får bekymringsmeldinger om opplæringen via for eksempel lærlingene, gripes det fatt i problemstillingen umiddelbart.

Når det gjelder samarbeid med de videregående skolene og opplæringskontorene for frisørfaget, er dette godt i det ene fylket, men det opplyses fra det andre kontoret at det er vanskelig å samarbeide med den offentlige skolen. Dette opplæringskontoret har derfor utstrakt samarbeid med de private frisørskolene i fylket. Det andre kontoret samarbeider mot de private frisørskolene mer på det uformelle plan og gjennom ulike faglige nettverk. Fra begge fylker opplyses det om tett og nært samarbeid med NFF.

### **19.3.2 Bil**

Opplæringskontorene i bilfaget har nokså sammenfallende opplæringsmodeller etter mal fra en felles opplæringsbok for bilfag. Opplæringsboken er utviklet gjennom et nasjonalt prosjekt i regi av Fellessekretariatet for opplæringskontorer og -ringer i Bilfag, NBF og bilimportørene. Det ene Opplæringskontoret har i tillegg integrert en kvartalsrapportering som en del av opplæringsboken. Vedkommende kontor har splittet opp Kunnskapsløftets læreplan i en kvartalsrapport som lærlingene oppdaterer jevnlig og sender inn til kontoret for godkjenning hver tredje måned. Denne opplæringsmodellen brukes av flere opplæringskontor for bilfag. Modellen ble opprinnelig utviklet ved det ene opplæringskontoret vi har intervjuet etter innføringen av R94.

Det ene kontoret legger stor vekt på oppfølgingsamtaler. Totalt får lærlingene ved dette kontoret åtte oppfølgingsamtaler i året i løpet av lærlingperioden. Ved oppfølgingsamtalene deltar lærlingen, instruktør, opplæringsansvarlig i bedrift og en representant fra opplæringskontoret. På møtene blir opplæringsboken, kvartalsrapporten og lærlingens progresjon gjennomgått. På denne måten har vedkommende opplæringskontor kontroll på fremdriften samt hva lærlingen mangler av faglig påfyll.

På det andre opplæringskontoret samles opplæringsboken i en mappe, opplæringsmappen inneholder også opplæringsplanen, fagopplæringsdelen av opplæringsloven og generell informasjon om det å være lærling. Opplæringsmappen blir tilsendt instruktører og lærlinger digitalt, i tillegg får lærlingene tildelt en papirversjon av opplæringsmappen. Daglig leder sier:

For at de respektive instruktører/faglige ledere skal være informert om hva vi arbeider med, sender vi denne til vedkommende elektronisk. I det siste har vi begynt å sende den elektronisk til lærlingene også, slik at de kan sitte hjemme og arbeide med den i fred og ro. Meningen er da at de skal kunne sende endringer i opplæringsboken elektronisk videre til sin instruktør. Selve papirutgaven

må de ha på verkstedet for å ”kladde” i. Hvordan dette fungerer, vet vi ikke så mye om enda. (intervju, mars. 2009)

Hvor vidt opplæringsboken blir brukt i det daglige av lærlinger og instruktører er litt opp til den enkelte lærebedrift, men kontoret fører kontroll av opplæringsboken ved bedriftsbesøk og ved behov.

Begge opplæringskontorene driver teoriundervisning. I det ene fylket kommer lærlingene inn til teoriundervisning to ganger i måneden åtte ganger i året. Til sammen utgjør det 32 dager i løpet av læretiden. På dette kontoret er det ansatt en egen faglærer til å forestå jobben. I tillegg har lærlingene selvstudier og oppgaver som skal besvares. Lærlingene må bestå 80 prosent av den totale mengden oppgaver som er lagt til disse kursene/samlingene før de kan gå opp til fagprøve.

Oppfølging av lærlinger i bilfaget er en prioritet. Selv den daglige lederen som er i halv stilling og som har ca. dobbelt så mange lærlinger å følge opp som den daglige lederen i hel stilling, er likevel på bedriftsbesøk daglig. Vedkommende avlegger hver lærling et besøk annenhver måned, og legger stor vekt på personlig kontakt. Det vil si at vedkommende kontor har en oppfølgingsmodell som er svært personavhengig.

Opplæringskontorene har forskjellige forutsetninger for samarbeid med skolen, men begge opplever det som gjennomgående godt. Det presiseres allikevel fra det ene kontoret at de tradisjonelt har hatt et veldig godt samarbeid med den videregående skolen, og ønsker å ha en god dialog med dem i fortsettelsen, men dette betinger at skolen må levere det materialet (les: elever/lærlinger) som bransjen etterspør.

Begge de daglige lederne for opplæringskontorene erfarer at kvaliteten på skolens bilfagelever har blitt dårligere den senere tid, og er bekymret for fortsettelsen. Den ene lederen er som sagt ansatt i den videregående skolen og innehar en dobbelrolle hvor han har god oversikt over opplæringen både i skole og i bedrift. Han erfarer at skolen og bedriftene på hver sin side tror at det som foregår på den andre utdanningsarenaen, ikke angår dem. Selv påtar han seg ofte en nødvendig oversetterrolle mellom skolen og næringslivet.

### **19.3.3 Helsearbeider**

Opplæringskontorene for helsearbeiderfaget har, som for bilfaget lette kjøretøy, nokså sammenfallende opplæringsmodell i bedrift. De respektive kontorene har utviklet sine opplæringsmodeller gjennom dialog med skoler, bedrifter, og ut i fra handlingsplaner og retningslinjer i læreplaner. I tillegg har man også sett på modeller som er utviklet i andre fylker.

De to fylkenes veiledningsbok til bruk for lærlinger i Helsearbeiderfaget er tilnærmet like, og har som mål å gjøre fremtidige helsefagarbeidere i stand til å møte de komplekse utfordringer de vil få i sitt arbeid med hjelpetrengende mennesker. Opplæringen/veiledningen tar utgangspunkt i at lærlingene arbeider med fagteori samtidig som de utfordres med allsidige praktiske oppgaver for å nå kompetanseplattformen for faget. Alt ”lærlingarbeid” skal dokumenteres og godkjennes.

Det er i veiledningsboken lagt føringer i forhold til hva en nytilsatt lærling skal besitte av praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskap. Lærlingen skal ved nyansettelse først gjennomgå (i) en orientering, deretter (ii) planlegging og gjennomføring (med periodeplaner med kompetansemål i forhold til helsefremmende arbeid, yrkesutøvelse og kommunikasjon og samhandling), så (iii) veiledning og vurdering, der lærling og instruktør sammen vurderer læringsmålene. I tillegg gjennomføres en oppfølging og vurdering hvert halvår der opplæringskontoret også deltar.

I begge fylkene er opplæringskontorene ansvarlig for minimum to oppfølgingssamtaler i året i løpet av lærlingperioden. Ved oppfølgingssamtalene deltar lærlingen, instruktør, opplæringsansvarlig i bedrift og representant fra opplæringskontoret. Ett av fylkene har i tillegg også lagt opp til skriftlige prøver med innleveringer underveis.

På møtene blir opplæringsboken og lærlingens progresjon gjennomgått. På denne måten har opplæringskontorene tilsyn med fremdriften av opplæringen og kan ta tak i ting som er problematisk for lærlingen eller for institusjonen. Opplæringsmappen med veiledning og opplæringsbok blir tilsendt instruktører og lærlinger digitalt. I tillegg får lærlingene også tildelt en papirversjon av opplæringsmappen.

Hvor vidt opplæringsboken blir brukt i det daglige av lærlinger og instruktører, er litt opp til den enkelte lærebedrift, men i begge fylker førers det kontroll av opplæringsboken ved bedriftsbesøk og ved behov. Informanter opplyser:

Vi forventer at kompetansemålene er nådd i Vg1 og Vg2, men vi vet ikke noe om dette. OK og enheter har ikke innsikt i de dokumentasjonskrav som Vg2 har stilt, men de må vise til veileder at de behersker oppgaven i forhold til mål i Kunnskapsløftet. Lærlinger snakker om mappa si fra Vg2 (på intervju), vi begynte å spørre om dette. Har med seg mappe fra Vg1 og Vg2, ta med dette på intervju. Der er det forskjell fra voksne, de har ikke mapper. (intervju januar, 2009)

Vi har et håp om bedre kontinuitet og vi har utarbeidet en opplæringsbok som ligger i fronter, så vi har mulighet til innsikt i kompetansemål. Men kunnskapen (de har lagret i mappe på skolen) blir slettet etter 3 mnd etter de er ferdig med Vg2. Vi har lenge etterspurt helhetstenkning. Lærlingene kunne jo brukt denne kunnskapen senere i læreperioden. (intervju januar, 2009)

Tilpasning og tilrettelegging i forhold til ulike behov oppleves som en utfordring for opplæringskontorene i begge fylker. De opplever at det er enklest å formidle lærlinger som gjennomfører 2+2-modellen.

Vi tilpasser oss 2+2-modellen. Skolelærlinger har lav status. Det er forferdelig rotete med alle de ulike ordningene: lære kandidater, praksisbrev og avkorting basert på realkompetansevurdering. Dette er for komplekst – særlig for voksne, der vi må inn og se på hver enkelt – hva trenger de av læretid etc. Individuell tilpasning er veldig tidkrevende – vi holder på å bli gal av det. (intervju januar, 2009)

Begge opplæringskontorene opplever at det er stor avstand mellom det som skjer i skolen og det som skjer ute i bedrift. Det oppleves som en utfordring i begge fylker å skape bedre dialog og samarbeid mellom skole, OK og bedrift. Begge opplæringskontorene hevder at sammenheng og samarbeid mellom skole og bedrift er tettere på mindre steder, der det ofte er en skole som ”avleverer” elever til helseinstitusjoner i distriktet. En leder sier: ” Det som kunne vært ønskelig, er bedre info om hva elevene har lært på Vg1 og Vg2, bedre innsikt om mål. Vi har en forventning om hva de har lært, men vi har ingen innsikt” (intervju januar, 2009).

## **19.4 Kort om OK sine mange roller og gjøremål**

### **19.4.1 Frisør**

Felles for begge opplæringskontorene i frisørfaget er at rekruttering av lærlinger foregår gjennom utdanningsmesser, bedriftsnettverk, Prosjekt til fordypning og ved at lære kandidater selv tar kon-

takt. Daglig ledere er mye ute på de videregående skolene for å informere om faget. Ett av kontorene er med i et eget nettverk av opplæringskontor som arrangerer egen, årlig rekrutteringsmesse.

Ingen av opplæringskontorene har problemer å rekruttere nok kandidater til faget, men det legges stor vekt på at lærlinger som rekrutteres, skal være motiverte og vite hva de vil. Det opplyses at spesielt Prosjekt til fordypning har gjort rekrutteringsarbeidet lettere og at det har blitt en vinn-vinn-situasjon for både frisørbedrift og for potensielle kandidater (intervju januar, 2009).

Det ene opplæringskontoret prøver så langt råd er å rekruttere kandidater fra Vg2 frisør, da opplæringsmodellen som er etablert, sies å fungere best etter 2+2-modellen. Det andre kontoret har mye større fleksibilitet, og det opplyses at de har flere ulike opplæringsmodeller de forholder seg til, uten at dette skaper noe problem for strukturen på opplæringen.

I begge fylker står bedriftene og opplæringskontoret som ansvarlige for kontraktsforholdet, men det er bedriftene som intervjuer, ansetter og har det formelle arbeidsgiveransvaret. Det ene opplæringskontoret har en egen ordning for kandidater som ikke har skaffet seg lærekontrakt. Disse blir satt på en liste som blir sendt aktuelle lærebedrifter. Kandidater som har meldt sin interesse for å gå i lære, får også en liste over aktuelle bedrifter som de selv må kontakte. Dersom de ikke greier å ta denne kontaktrunden med bedriftene på egen hånd, strykes de av listen over aktuelle kandidater. Lederen sier:

Det er en grense. De som overhode ikke passer for faget, det ser vi jo, er de som ikke tør å ta kontakt med aktuelle lærebedrifter ... Dersom du er så beskjeden at du ikke tør å kontakte bedriften, har du ingen mulighet til å gjennomføre et opplæringsløp mot frisørfaget" (intervju januar, 2009).

I begge fylkene er det klare og felles tilsetningskriterier for lærlingene. Som nevnt over spiller interesse for faget, faglige prestasjoner, sosial kompetanse, handlingskompetanse og fravær en sentral rolle. Karakterer teller mindre. En av de daglige lederne uttrykker at bedriftene ikke kan lese vitnemål; det vil si at de ikke forstår hva karakter uttrykker.

Opplæringskontoret som jobber tett opp mot det offentlige utdanningssystemet, får ofte henvendelser fra elever som går i private frisørskoler med forespørsel om muligheter for lærekontrakt. Ofte er dette ungdommer eller unge voksne som er inne i sin andre runde med vgo. Flere av disse får "ny" opplæring via NAV-systemet. Lederen sier: "Dette er ofte enslige mødre uten fullført utdanning, uten veiledning uten noe som helst" (intervju januar, 2009).

Begge opplæringskontorene uttrykker at de har fått både økt ansvar og flere arbeidsoppgaver etter innføringen av Kunnskapsløftet, og at dette til tider har ført til en uholdbar situasjon. Økte aktiviteter i forhold til formidling av lærlinger, økt deltakelse i fylkeskommunale prosjekter, mer ansvar for informasjonsspredning, mer ansvar for opplæring av faglige ledere/instruktører, økt ansvar for formidling av elever til Prosjekt til fordypning, økt ansvar for tolking av læreplaner og utvikling og kvalitetssikring av opplæringen er noen forhold som nevnes spesielt. I ett av fylkene rapporteres det også om omfattende rapporteringsrutiner til fylkeskommunen innholdende opplysninger om kompetansen til hver av instruktørene/faglige ledere i den enkelte medlemsbedrift.

Begge opplæringskontorenes eksistens er basert på at lærebedriftene er tilfredse med arbeidet som utføres og hva for type lærlinger som rekrutteres inn. Rettighetslærlinger samt lærlinger som får støtte gjennom NAV-systemet gir "best butikk", da de har de beste tilskuddene.

Ingen av opplæringskontorene opplyser å samarbeide med fagbevegelsen (motpart er i stor grad Fagforbundet, som er del av LO-familien) når det gjelder opplæringsspørsmål. Daglig leder i ett av fylkene sier at LO ønsker seg styreplass i opplæringskontorene.<sup>39</sup> Vedkommende uttrykker:

”Skjønner at LO vil inn for å få påvirkning, men vi må finne en annen plass for å samarbeide. .... LO ville ha inn i retningslinjene til Y-nemnda at en representant fra LO skal inn i styrene til Oppføringskontorene. Mange kontorer er jo drevet som aksjeselskap, og vi kan ikke overstyre aksjeloven” (intervju januar, 2009).

Samme informant uttrykker at opplæringskontorenes rolle er lite avklart i forhold til Kunnskapsløftet og at det ble gjort dårlig arbeid da Oppføringsloven ble regulert i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (intervju januar, 2009).

Begge daglige ledere uttrykker frustrasjon over at de ikke har fått tilført ekstra midler og tilskudd for å implementere Kunnskapsløftet. En sier:

Den kanskje største utfordringen var kanskje rett sagt at det var mye informasjon om lite. Det har svevd litt, føler vi. Men når man først fikk informasjonen, og læreplanene var klare, var det en utfordring for oss å lage alt materiell på nytt. Vi brukte enormt mye tid på det. Det er klart det koster mye penger å sette i gang en ny reform, men verken oss eller lærebedrifter får betalt for å implementere en ny reform. Vi bruker mye tid på å kvalitetssikre ute i bedriftene med ny informasjon... (intervju januar, 2009).

Begge lederne er samstemte om fagopplæring i skole. En uttaler:

Vi vil ikke ha fagopplæring i skole. For sånn som det er regulert i tariffavtalen nå, er det jo greit, fordi de må fremdeles ha verdiskaping i bedrift (les: for å bli ansatt i bedrift). Men det er jo en grunn til at de ikke er formidlet. Det (les: opplæringen) må jo kunne gjøres på en annen måte. .... Det er alltid opplæringsbedrifter nok dersom kvaliteten er på plass. En svakhet vi ser og har jobbet opp mot, er at veldig mange Vg2-kurs beskytter både frafallselever (les: de som står i fare for å droppe ut) og elever med dårlige evner på grunn av økonomi. De får ikke sluttkompetanse. De (les: skolen/myndighetene) skyver de foran seg. Vi opplever at elevene kommer derfra uten å ha bestått, men likevel fullført. Bedriftene må ta støytten”.

De to lederne er også klare på at Kunnskapsløftet i praksis ikke har medført mye endringer. Derimot oppfattes læreplanen for frisørfaget som kort og konsis, men vag, og den gir i sum god grunn for lokal tolkning og tilrettelegging. Den viktigste registrerte forskjellen for faget er sammenslåingen av herre- og damefrisørfaget til ett fag.

Opplæringen av instruktører ligger til fylkeskommunene. Ett av opplæringskontorene har hatt i oppdrag fra fylkeskommunen å bistå med instruktør opplæringen i frisørfaget. Begge lederne er samstemte i at kvaliteten på instruktørkursene er lite fagspesifikke. Det saknes også mer fokus på Kunnskapsløftet generelt, og metode for opplæring i frisørfaget i bedrift, spesielt.

Begge opplæringskontorene opplyser at de respektive fylkeskommunene ikke oppfyller sine forpliktelser med å kvalitetssikre opplæringen ute i bedriftene.

---

<sup>39</sup> Se Delrapport I (Havn m. fl. 2009) der LO gir uttrykk for dette.



## 19.4.2 Bil

Opplæringskontorene for bilfags faste arbeidsoppgaver er mange og flersidige, og innebefatter blant annet rekruttering av nye lærlinger. Som for frisørfaget og helsearbeiderfaget er det ene opplæringskontoret med i et tverrfaglig samarbeidsforum for opplæringskontorene i fylket som blant annet arrangerer en årlig utdanningsmesse. Samarbeidsforumet er også ansvarlig for opplæringskontorenes samkjøring av skolebesøk for orientering om yrkesfag.

Begge opplæringskontorene jobber aktivt med å øke andelen kvinnelige lærlinger i bilfaget. Kvinnelige lærlinger brukes aktivt på utdanningsmesser. Det ene opplæringskontoret har også vært aktivt med i et nasjonalt prosjekt i regi av NHO og NBF med fokus på rekruttering av kvinnelige lærlinger i bilbransjen. Det samme kontoret jobber aktivt med å lage et eget nettverk for kvinnelige bilmekanikere i vedkommende fylke.

Ingen av opplæringskontorene er spesielt aktive med å rekruttere voksne lærlinger til bilfaget. Dette fordi kontorene i hovedsak rekrutterer sine lærlinger fra de videregående skolene i fylket. Dette forhold hindrer ikke bilbransjen fra å ta inn voksne lærlinger. Noen av de voksne lærlingene blir formidlet gjennom NAV-systemet. Spesielt det ene opplæringskontoret er positivt til voksne lærlinger, og trekker frem at voksne ofte er mer beviste sine yrkesvalg og er mer selvgående enn yngre lærlinger.

Faget Prosjekt til fordypning har resultert i rekruttering av lærlinger i bilfaget. For begge opplæringskontorene sitt vedkommende prioriteres folkeskikk og lavt fravær foran gode karakterer når det ansettes lærlinger. Lærlinger fra distriktet er mer ettertraktet enn lærlinger fra bystrøk.

Lederen ved det ene opplæringskontoret sier at Prosjekt til fordypning er en fin mulighet for bedriftene til å rekruttere lærlinger, men mener gjennomføringen av faget kunne vært bedre. Vedkommende føler at det blir lagt for mye ansvar og krav over på bedriftene:

”Jeg er stygt redd for at det (les: Prosjekt til fordypning) blir en for stor belastning for bedriftene, men det kommer til å gå noen år før det blir fanget opp sikkert og gjort noe med. Og den perioden vil være uheldig”. (Intervju, feb., 2009).

Som for frisørfagets vedkommende skriver lærlingene kontrakt med opplæringskontorene for bilfaget. Disse har det juridisk ansvaret for lærlingkontrakten. Lærlingene skriver også en egen kontrakt med bedriftene som har arbeidsgiveransvar i læreforholdet. Det ene kontoret skriver i tillegg en egen samarbeidsavtale med lærlingene.

Lederen for begge opplæringskontorene uttrykker at arbeidsmengden har økt med innføringen av Kunnskapsløftet. De har begge gjort seg opp noen meninger om effekten av den nye reformen. Blant annet uttrykker de at kvaliteten på lærlinger har blitt dårligere den senere tiden, og at lærlingene i stor grad mangler det nødvendige teoretiske grunnlaget fra Vg2. Videre uttrykkes det at en ikke har merket noen kompetanseheving som følge av Kunnskapsløftet. En av de daglige lederne har lave forhåpninger til at reformen fører til noen effekt på læringsutbytte. Vedkommende sier:

Det (les: manglende læringsutbytte) tror jeg skyldes at de har innført mer og mer av den jævla problembaserte undervisningen. Problembasert undervisning kan være veldig grei, men jeg mener at skal du kunne ha et utbytte av den, må du ha et visst grunnlag. Det er vanskelig å løse et problem hvis du ikke har noe som helst grunnlag på noen verdens ting. ... De (les: lærlingene) får jo verkstedoppdrag, men da har de komme dit at de har et visst grunnlag. Vi tar da ikke lærlingen første uken og setter han til å løse et problem. Vi lærer noe om hvordan den komponenten fungerer, og så

kan han begynne å prøve seg ut på den komponenten. Det går motsatt vei, man skal holde på å rote og prøve å finne opp hjulet. Det tror jeg er bortkastet tid (Intervju februar, 2009)

Opplæringskontorene for bilfaget erfarer at Kunnskapsløftet har redusert bedriftenes mulighet til innsyn i elevenes kompetanseoppnåelse. Dette forklares med at de opplever at det i skolen gies karakterer i ”sekkefag” med navnebetegnelser som sier lite og at dette oppleves uklart i forhold til fagenes betydning for opplæring i bedrift. Ett av opplæringskontorene vurderer å innføre en egen inngangstest på opplæringskontoret for å avdekke hvem som er formidlingsbare eller ikke.

I likhet med opplæringskontorene for frisørfag stiller opplæringskontorene for bilfaget seg sterkt kritisk til fagopplæring i skole og mener at det er urealitet at man skal kunne tilegne seg den nødvendige kunnskapen for et fagbrev i løpet av et redusert skoleår. Samme informant uttrykker:

Det er en vits at de skal få lov til å gå opp til fagprøve etter den tiden. For de skal ikke kunne bestå! De mangler jo et helt år i bedrift. Det er klart at det klarer ikke skolen å kompensere for. Det er å gi dem falske forhåpninger om at de skal kunne bli fagarbeidere etter det ekstraåret på skolen. Det skal ikke gå an det. Det viser seg at de stryker jo. Vi produserer egentlig tapere, og det er feil. (Intervju februar, 2009).

Spesielt ett av opplæringskontorene er positive til hospitering av lærere ute i bedrift og påpeker at det faktisk er en nødvendighet hvis skolen skal henge med i utviklingen av bilfaget. Samme kontor er også positive til bruk av mappevurdering og tror det kan være en viktig faktor for utviklingen av et helhetlig opplæringsløp, forutsatt at mappen følger eleven fra starten av Vg1 til avlagt fagprøve.

### 19.4.3 Helsearbeider

Rekrutteringen til helsearbeiderfaget skjer, som vi har nevnt foran, i begge fylker gjennom årlige opplæringsdager, markedsføring, yrkesmesser og gjennom omfattende rekrutteringskampanjer i forbindelse med det nye helsearbeiderfaget. En informant uttrykker: ”Prosessen er lang: ut i enhetene for å høre hvor mange lærlinger de ønsker eller kan ta, lyses ut i avisa 1.mars, søkeprosess, elektronisk, intervju-runde, tilbakemelding i juni, så lærlingene vet før ferien om de har plass, og deretter oppstart i august/september” (intervju januar, 2009).

I tillegg har begge opplæringskontorene vært på skolebesøk, det er blitt utgitt informasjonsbrosjyrer, laget video/kinoreklamer, og det har vært omfattende annonsering i aviser i begge fylkene. Særlig i ett av fylkene har opplæringskontoret satset på å rekruttere flere gutter til helsearbeiderfaget. ”Vi har hatt et samarbeid med forsvarret for å få inn gutter, viktig å få frem gutters perspektiv, bruker guttelærlinger som jobber innen helse- og sosialfagene. Vi bruker også gutter på messer og sånt som forteller om sine erfaringer. Maks antall gutter hvert år innenfor helse- og sosialfagene er 6-7”. (intervju januar, 2009)

Opplæringskontorene legger vekt på at det er informasjonen og påvirkningen fra foreldre, lærere og yrkesveiledere på skolen som har størst betydning i forhold til utdannings- og yrkesvalg. I forhold til rekrutteringen til helsearbeiderfaget, legger opplæringskontorene derfor også vekt på å øke informasjonen ut til disse aktørene.

Til tross for omfattende rekrutteringskampanjer og økt informasjon, opplever begge opplæringskontorene det som en stor utfordring å rekruttere nok helsefagarbeidere. Opplæringskontorene i begge fylkene mener likevel det er viktig med kvalitetskrav i forhold til de som blir tatt inn som lærlinger, der evnen til empati og omsorg og motivasjon blir kartlagt gjennom intervju og rolle-

spill. Dokumentasjon fra Prosjekt til fordypning, fravær, orden og oppførsel blir også hevdet å være et viktig grunnlag for utvelgelse (intervju januar, 2009). En leder sier: ”Det nye Prosjekt til fordypning gir oss en fordel – vi kan sjekke med arbeidsgiver og vi kan starte rett i praksis. Vi stiller kvalitetskrav og avviser noen. Lærlinger med spesielle behov krever mye tid og ødelegger ”markedet” på arbeidsplassene. De blir en belastning fremfor en ressurs” (intervju januar, 2009).

Begge opplæringskontorene sier at de har fått flere oppgaver etter at Kunnskapsløftet ble innført. Informasjonsspredning, kurs for instruktører, nettverksarbeid, og arbeid med å samordne opplæringen, er noen av de oppgavene som nevnes. Opplæringskontoret i begge fylker er med i etableringen av faglige nettverk i helsearbeiderfaget. Men økningen i arbeidsoppgaver uten en tilsvarende økning i ressurser er en utfordring i begge fylkene. En informant uttrykker: ”Ønsker mer ressurser til å kunne følge opp lærlingene i bedrift. 5-10 besøk på ett år er normen - jeg har hatt 27 fra september til januar. Det er så mange ting med kontrakt, læring, advarsler, personalansvar m.m. som er uløselig knyttet sammen – og det er vanskelig å følge opp på en skikkelig måte. (Intervju januar, 2009).

## 19.5 Oppsummering og konklusjon

Organiseringen eller selve forretningsmodellen for opplæringskontorene er forskjellig der frisør og bil i stor grad er organisert som AS (en stiftelse), mens det offentlige - som er underlagt offentlige tradisjoner – er organisert som del av kommunenes totale tjenestetilbud og lagt under kommunenes personaltjenester. For frisørfaget sin del er det ett kontor i hvert fylke, mens for bilfaget og helsearbeiderfaget er mange etablerte kontorer i hvert fylke.

Opplæringsmodellene i de tre fagene er på mange måter like. I dette ligger det at det er opplæringskontorene som har hatt hovedansvaret for tilrettelegging av opplæringen både på systemnivå (organisering) og hva gjelder innhold (tolking av læreplaner, organisering av opplæringen, utarbeiding av system for evaluering, oppfølging av lærlinger mv.). Forskjellen på opplæringsmodellene ligger først og fremst på at opplæringskontorene for frisørfaget og bilfaget har sine lærlinger inne til det som kan sees på som ”drilling” eller ”spesialopplæring” inntil 24 ganger i løpet av læretiden. For helsearbeiderfagets vedkommende foregår all opplæring i selve opplæringsbedriften.

Alle opplæringskontorene samarbeider i ulike nettverk. For frisørfaget jobber ene opplæringskontoret tett og nært med den offentlige frisørutdanningen. Det samme gjelder for opplæringskontorene i helsearbeiderfaget.

Alle opplæringskontorene er opptatt av kvalitet i opplæringen. Likeså er de opptatt av å ivareta lærlingene og bedriftenes interesser på en god måte.

Selv om det er strenge kriterier for inntak av lærlinger, sliter spesielt helsearbeiderfaget med å rekruttere nok lærlingkandidater. De opplæringskontorene vi har vært i kontakt med er alle etablert i og rundt bykommuner. De ”rensker” markedet for aktuelle kandidater. Dette kan føre til at landkommuner som ikke alltid er populære for å tiltrekke seg lærlinger, kan bli tappet for aktuell fremtidig arbeidskraft.

Faget prosjekt til fordypning har gjort det lettere for opplæringskontorene å plukke ut aktuelle ”lærlingemner”. Men faget har ikke bare positive sider ved seg da det opplyses at det har vært med på å legge enda en bølge på nakken til daglige ledere av opplæringskontorene da de har fått mye mer arbeid med å hjelpe skolene med å finne aktuelle Prosjekt til fordypning-bedrifter. Dette uten ekstra tilførsel av ressurser.

Opplæringskontorene er sammstemte: at fagopplæring i skole ikke bør forekomme da de som får slik opplæring ikke er attraktive i arbeidslivet.

Spesielt helsearbeiderfaget har i samarbeid med statlige myndigheter, KS, fylkeskommuner og kommuner drevet aktive rekrutteringskampanjer for rekruttering til faget.

Opplæringskontorene for frisørfag og bil lette kjøretøy sier at arbeidsbyrden etter innføringen av Kunnskapsløftet har økt betraktelig (helsearbeiderfaget har ikke referanser da det som sagt er nytt lærefag), og at de har fått flere offentlige oppgaver uten å få økt kompensasjon.

Det som kan konkluderes er at det er stor aktivitet i alle opplæringskontorene. Videre har de daglige lederne mange roller de skal utføre både innover mot sine medlemmer og på den andre siden, mot det offentlige opplæringssystemet.

Opplæringskontorene synes i større grad enn hva har vært tidligere (jf Høst og Michelsen 1997) å ha knyttet seg opp mot sine respektive interesseorganisasjoner (NFF, BBF, NHO og KS) for hjelp og support i hverdagen. Fagbevegelsen er totalt fraværende på lokalt nivå. Dette er slik vi ser det, interessant sett i relasjon til det som omtales som den norske modellen for fag- og yrkesopplæring og der fagbevegelsen tradisjonelt har hatt stor innflytelse.

Opplæringskontorene har også knyttet seg mot ulike nettverk – både bransjevise og fylkeskommunale. Dette forholdet ser ut til å være en direkte årsak av Kunnskapsløftet.

Det vi også kan konkludere er at opplæringskontorene er svært bevisste på å være ”Topp oppdaterte” på hva som foregår på den utdanningspolitiske fronten. Dette gjør de, slik vi ser det, til en profesjonell utdanningsaktør som lett kan samhandle og handle alt etter hva for behov som oppstår i deres respektive medlemsbedrifter.

## 20 OPPSUMMERING, KOMMENTARER, TEORETISKE REFLEKSJONER OG FORELØPIGE KONKLUSJONER

Som i del II stilte vi også i denne delen av rapporten en del spørsmål som vi ønsker svar på.

På spørsmålet om hvordan opplæringsbedriftene har fortolket Kunnskapsløftet, vet bedriftene, lærlingene og instruktørene lite om Kunnskapsløftet. Opplæringskontorene har vært filteret for å formidle statens og fylkeskommunenes ønsker, samt lov og regelverk som regulerer opplæringen i bedrift. I hvor stor grad storsamfunnets ønsker om mer kvalitet i opplæringen har vært lagt til grunn i opplæringshverdagen, er vanskelig å anslå. Det vi kan slutte, er at bedriftene med opplæringskontorene i førersetet har løst samfunnsoppdraget med innfasingen av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen i bedrift på sin måte. Gjennomgående har opplæringskontorene tatt utfordringen med å tolke læreplanene og legge til rette en opplæring som har struktur og innhold i tråd med læreplanverket, og et mål om en opplæring som skal være både kvalitativt god og som skal føre lærlingen frem til en avsluttende fagprøve.

Når det gjelder overordnede opplæringsstrategier som lærebedriftene gjennomgående har lagt til grunn, er det klart og tydelig i vårt materiale at opplæringskontorene spiller en helt sentral og avgjørende rolle for hvilke aktiviteter og innhold som inngår i opplæringen i bedriftene. Opplæringskontorene bistår bedriftene på mange områder. Dette gjelder på det formelle plan i det de har kontraktsansvar, og bedriftene arbeidsgiveransvar. For å bruke en metafor kan en se på opplæringsbedriften som rugekasse og opplæringskontorene som ansvarlige for å bringe til gards ”eggene som skal ruges”. Opplæringskontorene bistår også bedriftene med rekruttering av lærlinger, organisering og tilrettelegging av opplæringen, samt oppfølging og kvalitetssikring av opplæringen. Opplæringskontorene i frisørfaget og bil lette kjøretøy driver også praktisk og teoretisk opplæring av sine lærlinger etter en fastlagt plan.

Videre ser vi at opplæringskontorene er organisator av praktiske oppgaver som å holde seg orientert om lov og regelverk og endringer i læreplaner. De tar seg av oppmeldinger til fag- og svenneprøver. Oppsigelser av lærekontrakter ligger også ofte til opplæringskontorene. Opplæringskontorene er bedriftenes filter vis a vis politiske signaler, de er bedriftenes nettverks- og partnerskapsbyggere, samt at de er rådgivere og nyhetsbyrå.

Vi ser også tydelig at staten og skoleeier benytter seg av opplæringskontorenes kompetanse og særstilling i det de blant annet bruker opplæringskontorene som opplæringsaktør i forhold til instruktøropplæringskursene. Det virker også som om fylkene stilletiende overlater til Opplæringskontorene å være vaktbikkje og kvalitetssikrer av opplæringen i bedrift.

Opplæringskontorene kan også sees på som en ”mor” for lærlingene. ”Opplæringskontormoren” gir ofte råd, trøster, hun motiverer og passer på at lærlingene får et godt opplæringsgrunnlag slik at de kan ”fly” ut av ”rugekassen” (bedriften) på egen hånd når fag- og svenneprøven er avlagt.

Opplæringskontorene ser ut til å fylle rollen sin på en glimrende måte – i hvert fall sett med bedriftenes og lærlingenes øyne. De får mye skryt og ros for arbeidet de gjør. Slik vi ser det, tar de sin rolle svært alvorlig, og de ser ut til å fylle denne på en profesjonell og kvalitativt god måte – i hvert fall sett uten fra.

Bedriftene i vårt datamateriale er ikke opptatt av hva staten og storsamfunnet ønsker av dem som opplæringsagent – i hvert fall er ikke slike forhold samtaletema. Indirekte kan vi si at bedriftene allikevel ser ut til å ta sitt samfunnsoppdrag og samfunnsansvar seriøst. De bedriftene vi har be-

søkt, ser gjennomgående ut til å ta godt vare på lærlingene. Bedriftene er opptatt av at lærlingene skal ha det bra, at de trives, og ikke minst at de får en kvalitativt god opplæring som skal føre dem frem til bestått fagprøve på første forsøk.

Andre forhold som ser ut til å spille inn på opplæringen, er ”forhistorier”. Frisørfaget har slitt med frynsete rykte – og det samme har bilfaget og helsearbeiderfaget (tidligere hjelpepleierfaget). Med sine bransjeforeninger som lokomotiv (henholdsvis NFF, NBF og KS) ser vi at alle fagområdene legger mye vekt på å bygge ”merkevaren” frisørfaget, bilfaget og helsearbeiderfaget. Sett i et partnerskapsperspektiv kan disse tette og nære relasjonene mellom lærefagene og bransje-/interesseorganisasjonene på sikt kunne få noen interessante avleiringer, for eksempel i form av omforente, nasjonale modeller for fagopplæring i bedrift spesielt tilpasset faget/bransjen.

Helsearbeiderfaget – som kan sammenliknes med det tidligere hjelpepleiefaget – er nytt, og sliter med mange av de samme utfordringer som bilfaget og frisørfaget – å rekruttere kvalitativt god arbeidskraft. Dette fordi helsearbeiderfaget også sliter med dårlig rykte –at dette er en utdanning der ”alle som ikke vet hva de vil bli”, blir plassert av skoleeier.

Når det gjelder rekruttering er opplæringsbedriftene – både de private og de offentlige – krystallklare: Fravær, interesse for faget, serviceinnstilling og ”folkeskikk” er avgjørende faktorer. I helsearbeiderfaget teller dessuten evnen til sosial omsorg, samt, i likhet med bilfaget, karakterer fra kroppsøving en vesentlig rolle.

Vi kan ikke se at bedriftene i vårt datamateriale tar inn mange som får fagopplæring utenom hovedmodellen. Om dette er bedriftenes og samarbeidende opplæringskontor sine bevisste valg, vites på nåværende tidspunkt ikke mye om. Det vi derimot kan slå fast, er at det offentlige i mye større grad enn nå kan utnytte læringsarenaen bedrift i større grad enn hva synes å være tilfelle per dato. Både frisørbedrifter og bilbedrifter melder at de kan tenke seg å ta inn flere lærlinger på særskilt grunnlag eller lære kandidater som ønsker seg en utdanning på nivå under fagarbeider. Men bedriftene har klare kriterier for slikt inntak, og det er at aktuelle kandidater må ha interesse for faget og være motiverte for å begynne i bedriften.

Bedriftene velger ikke ”supermennesker” (fra øverste hylle) når de ansetter lærlinger. Det sagt så velger de sine kandidater med omhu. Det interessante er at bedriftene ikke bryr seg mye om gode karakterer, men legger vekt på egenskaper som bestått i faget, lavt fravær, interesse for faget, serviceinnstilling osv når de tilsetter sine lærlinger. Dette står ikke i samsvar med det som synes å ligge til grunn for den statlige politikken, at det er viktig med gode resultater på slike ferdigheter som måles av PISA og PIRL for å være *employable* i arbeidslivet.

Vi ser også at Prosjekt til fordypning er blitt en positiv ”arena” for bedriftene til å på forhånd kunne studere sine kandidater. Mange elever som er inne i bedrift i forbindelse med opplæring i dette faget, får forhåndslovnader på lærekontrakt.

Opplæringen i bedrift er i stor grad preget av kollegalæring, læring i praksisfellesskap, interaktive prosesser mellom lærling og ”en familie” av instruktører. Den relasjonelle kompetansen, evnen til å skape de rette relasjonene mellom instruktør og lærling, er også viktig.

Instruktørbegrepet oppleves av flere lærlinger som uklart, og det kan være vanskelig å få tak på hvem som er den egentlige instruktøren. Dette er et trekk som er mest fremtredende i bilfaget og til dels frisørfaget. Opplæringen i helsearbeiderfaget synes å være mer ”høyere profesjonsrettet”. I dette legger vi at det ofte er sykepleiere som forestår opplæringen av lærlinger.

Våre data gir ikke grunnlag for å si noe om kvaliteten på opplæringen er bedre i det ene faget eller det andre. Vårt inntrykk er at ”bedriftsfamilien” eller fellesskapet tar et stort felles ansvar for opplæringen. Det legges også stor prestisje i at opplæringen skal være så bra at lærlingene kommer seg gjennom fag- eller svenneprøven på første forsøk. Og som vi har antydnet: ”Mor” vokter ”lærlingene sine”. Det vil si at opplæringskontorene er opptatt av å kvalitetssikre opplæringen i bedrift – ikke bare ved å se til at den praktiske opplæringen blir ivaretatt på en god måte, men med ofte å supplere med opplæring i egne lokaler som er mer profesjonalsert og teoretisk rettet enn opplæringen i bedrift. I teoretiske termer ser vi at de tradisjonelle skillelinjene mellom teoretisk opplæring i skole versus praktisk opplæring i bedrift har fått en annen betoning i det Opplæringskontorene på mange måter synes å være i ferd med å mikse de to tradisjonene (jf teoriutlegningen innledningsvis med fokus på Lærlinger i arbeidsfellesskapet).

De fleste bedriftene vi har vært i kontakt med, viser ikke frykt for å miste lærlingen – når denne er ferdig utdannet – til konkurrenten. Innenfor spesielt frisørfaget ser vi at det er en fjær i hatten å kunne vise til at ”denne frisøren” har høy klasse fordi vedkommende har gått i lære hos bedrift x. I teoretiske termer kan vi konkludere at det ikke er utpreget frykt for ”poaching”, altså at konkurrenter stikker av med nyutdannede fagarbeidere og berøver de som har lagt ned ressurser i opplæringen for arbeidskraften og kompetanse de har utviklet. Snarere kan en se tendenser til at det har utviklet seg uformelle ”konkurranser” i bransjer der ryktet ”god opplæringsbedrift” og ”dyktige lærlinger” står høyt i kurs.

Det vi kan si med sikkerhet, er at fagbevegelsen er totalt fraværende i alt som har med fag- og yrkesopplæring i de bedriftene vi har undersøkt.

Som en forsiktig og foreløpig konklusjon kan vi ut fra et *employability*-perspektiv indikere at staten og våre tre næringslivsaktører innenfor frisørfaget, bilfaget lette kjøretøy og helsearbeiderfaget ikke synes å være helt på linje når det gjelder hvilke kvalifikasjoner som er nødvendige og viktige for å være *employable* til en lærekontrakt. Det kan se ut som om staten legger betydelig større vekt på formelle og teoretiske kvaliteter enn næringslivet gjør når de velger sine kandidater. Bedriftene er på jakt etter ”de beste kandidatene”, men det betyr ut fra et *employability*-perspektiv ikke ”supermennesket” med de høyeste karakterene. Når det gjelder definisjonen av hvem som er ”best” egnet til å gå i lære hos bedriftene i vårt datamateriale, kan dette også være en såkalt ”svak” elev som er inntatt i lære på særskilte vilkår.

Næringslivets kompetansebehov er ikke preget av frykten for ”poaching”. Snarere ser vi konturene av at opplæringen på mange måter foregår i ”regi av” bransjens behov”. Vi kan si at den norske fagopplæringsmodellen med arbeidsgiver og Opplæringskontor som sentrale aktører står sterkt på det lokale planet – sett i forhold til den nasjonale, som også har fagbevegelsen med seg. Lokalt er fagbevegelsen totalt fraværende – akkurat slik Bowman (2006) viser.

Vi ser tydelig at ”våre” opplæringsbedrifter er opptatt av kvalitet i opplæringen. Det er nærliggende å tro at kvalitetsbegrepet i stor grad er knyttet til ønsket om å gjøre de tre lærefagene frisør, bil og helsearbeider ”stuerene” og attraktive for fremtidige lærekandidater.

Opplæringen av lærlinger er ikke et ”instruktøransvar”. Opplæringen foregår i praksisfellesskap der mange fungerer som rollemodeller for lærlingen. Dette kan ene øyeblikket være eier, i neste den daglige lederen, den faglige lederen, den ”eldre” lærlingen eller ”instruktøren”. Ikke minst kan det være daglig leder av Opplæringskontoret eller en ”innleid” instruktør (jf Frisørfaget). Ergo er dynamikken på opplæringsplassen en viktig faktor når det gjelder den enkelte lærlings tilegnelse av kompetanse.

De store taperne i den norske opplæringshverdagen er uten tvil alle de ungdommene som ønsker seg en fagopplæring i bedrift, men som ikke kommer inn og som blir henvist til Vg3 fagopplæring i skole og kanskje en fagopplæring som både har stor strykprosent og er lite attraktiv for næringslivets aktører.

Med disse ordene skal vi bevege oss over i neste og siste kapittel som oppsummerer hvordan Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen har utviklet seg fra utdanningspolitisk idé til reell opplæring.



**BAK-DEL:**  
**AVRUNDING**

## 21 DISKUSJON OG KONKLUSJONER

### 21.1 Hovedtrekk

Dette er Delrapport II av i alt fire som skal fokusere på evalueringen av fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet, og der vi helt til slutt skal svare på spørsmålet om Kunnskapsløftet er et løft også for fag- og yrkesopplæringen. I delrapport I så vi på hvilke forventninger sentrale utdanningsaktører nasjonalt og regionalt i utgangspunktet hadde til Kunnskapsløftet. Funnene viste hele spekteret fra de med store forventninger, til de med ”vi vil avvente og se” til de som ikke hadde forventninger i det hele tatt. Vi observerte at det blant informantene var stor ambivalens i forhold til statens ønsker om lokal læreplantolkning og lokal tilrettelegging av opplæringen. Blant annet var det flere Opplæringskontor som ikke helt så konturene av hvordan de skulle løse denne samfunnsoppgaven på en god måte. Et annet sentralt tema som kom fram i Delrapport I var behovet for en nasjonal dokumentasjonsordning for lærlinger.

I det videre henter vi fram igjen noen av de viktigste, substansielle konklusjonene fra hver av de tre delene i denne rapporten og ser på hvor de peker videre, både for fortsettelsen av vårt evalueringsprosjekt og for refleksjon og praksis hos de respektive aktører. Hovedfunnene i de tre delene diskuteres i lys av hvordan de synes å ha betydning for gjennomstrømning, læringsutbytte/kvalitet i opplæringen og individuelle muligheter eller rettighetsoppfyllelse, både for unge og voksne (se analysemodell innledningsvis). Det vi vil presisere er at evalueringen ikke er ved veis ende og det er heller ikke Kunnskapsløftet. Tvert imot er det viktig å forholde seg til at Kunnskapsløftet er under stadig utvikling både som idé, oppskrift, løsninger og praksis. Dessuten har vi heller ikke i de to første rapportene dekket alle aspekter av de tema vi har tatt opp. Vi tar derfor forbehold om at det nedenstående er foreløpige konklusjoner.

I Del I i denne rapporten har vi sett på tilblivelsen av Kunnskapsløftet som en begrunnet ide om utformingen av videregående opplæring i en moderne kunnskapsøkonomi. Her har vi funnet det hensiktsmessig å forstå utvikling av Kunnskapsløftet som resultatet av en opplæringspolitisk diskurs som reflekterer en relativt ny forståelse av opplæringens funksjon i og av samfunnet, og særlig i lys av økonomiens utvikling. Vi konkluderer med at Kunnskapsløftet som opplæringspolitisk idé ikke skiller seg mye fra forgjengeren, R94, men at den kanskje er tydeligere begrunnet. Det mest synlige uttrykket i Kunnskapsløftet er læringsplakatens elleve punkter (skolens og lærebedriftenes samfunnskontrakt), og den implisitte antakelsen om at det ikke er nødvendig å tenke særlig annerledes for fag- og yrkesopplæringen enn for de studiespesialiserende løpene. Vi konkluderer også med at Kunnskapsløftet i stor grad er en skolebasert reform eller oppskrift, der fag- og yrkesopplæringens plass i reformen er relativt stemoderlig behandlet. Det vil si at den oppskriften eller det samfunnsoppdraget som staten høsten 2006 sendte ut til mesonivået eller skoleeier (fylkene) for videre bearbeiding og implementering, er uklar og uten klare retningslinjer for fag- og yrkesopplæringen.

I Del II har vi fokusert på hvordan fylkeskommunene og andre aktører på mesonivå tar fatt i Kunnskapsløftet som en opplæringspolitisk idé og hvordan den nasjonale reformen omformes til strukturer som legger rammer for opplæringsvirksomheten innenfor fag- og yrkesopplæringen (i denne rapporten relatert til opplæring i bedrift). I denne konteksten framstår det som en utfordring at direktivene fra departement og direktorat ikke er så tydelige som man er vant til i forhold til tidligere reformimplementeringer. Vår tolkning er at dette er resultatet av statens filosofi om lokal tilpasning.

Som en foreløpig konklusjon i Del II trekker vi også fram hvordan de gamle forutsetningene om styring gjennom direkte linjer fra Stortinget til den enkelte opplæringsaktør er betydelig svekket. Dette skjer dels fordi så mange beslutninger legges langt ned i kommandokjeden og dels fordi det er mange selvstendige aktører som samvirker i nettverk for å legge til rette for opplæringen, særlig når det gjelder opplæring i bedrift. Styring gjennom "governance" i stedet for "government" er et særtrekk som kan knyttes til forståelsen om hvordan Kunnskapsløftet på mesonivået kontekstualiseres som struktur for opplæringen.

Vi konkluderer videre med at det er noen uløste spørsmål om hvordan kvaliteten på opplæringen kan sikres ut fra omforente og stabile standarder. Vi sier også noe om dilemmaet fylkeskommunene er i når de på den ene siden skal tilfredsstillе statens ønsker om best mulig gjennomstrømming og kvalitet i fag- og yrkesopplæringen ut fra et prinsipp om at alle som har en rett til videregående opplæring (unge og voksne), i realiteten har rett på fagopplæring, men ikke rett til opplæring i en bedrift. Vi ser at fylkene ofte kommer i en klemme mellom politiske ønsker og realiteter når de ikke greier å formidle alle som ønsker bedriftsopplæring, men må gi fagopplæring i skole; en opplæring det i følge flere av våre informanter er bortimot hundre prosent sjanse for stryk.

Som avrunding av Del II konkluderer vi med at Kunnskapsløftet har bidratt til omorganiseringer på fylkesnivå. Reformen har også ført til politiske omstruktureringer. I et forsøk på å utføre sitt samfunnsoppdrag ser vi at fylkene bygger nye nettverk og partnerskapsrelasjoner med aktører fra den private, den offentlige og den interesseorganisasjonsmessige sfæren. I sum ser vi at "governance"-rollen utføres i god New Public Management-ånd. Det vi også konkluderer i Del II er at løsningene som fylkene skal sende fra seg ut i den virkelige opplæringshverdagen i bedrift, er enda mer fragmentert enn den oppskriften som staten sendte til fylkeskommunene. En grunn til fragmenteringen kan være resultat av at fylkene har lyttet til statens budskap om lokal tilpasning av læreplankonting og opplæringsstrategier. Det vil si at fylkene i realiteten ikke har så mye annet valg enn å si til sine samarbeidende lærebedrifter at: *"Så lenge dere holder dere til lov og regelverk har dere lokal frihet til å utforme deres egen opplæringsoppskrift. Lag den oppskriften som måtte passe best til dere/det lokale næringslivets behov. Vi (fylkeskommunen) kan bistå med lærlingkandidater, kurs for instruktører, råd og veiledning. Men gjør oss (fylkeskommunen) en tjeneste: La flere svake elever få lov å komme inn på fagopplæringsarenaen"*.

I Del III har vi sett på hvordan Kunnskapsløftet som opplæringspolitisk idé og som struktur for opplæringen omsettes til praksis i opplæringshverdagen i to fylker og innenfor tre lærefag (frisørfaget, bilfaget lette kjøretøy og helsearbeiderfaget). Også på dette nivået møtes flere aktører i nettverksliknende sammenstillinger, med Opplæringskontorene som integratorer, filter, pedagog, "overinstruktør", organisator, administrator, nyhetsbyrå, osv. Dessuten er dette kontekster under endring, særlig når det gjelder arbeidsmarkedet. På dette nivået møter vi også i praksis flere ulike gjennomløpsmodeller (kombinasjoner av opplæring i skole og bedrift) som er virkemidler for å forbedre gjennomstrømming, opplæringskvalitet og tilrettelegging ut fra behov. Vi legger spesielt merke til at normalmodellen (to år i skole pluss to år i bedrift) kan se ut til å fungere svært bra for både bedrifter og de lærlingkandidatene bedriftene velger som sine lærlingkandidater (hvem bedriftene velger som sine lærlinger kommer vi spesielt tilbake til under).

Våre funn viser imidlertid også en rekke variasjoner i fagopplæringsbildet som gir grunnlag for nærmere studier av andre gjennomløpsmodeller enn hovedmodellen. Dette peker også i retning av å se nærmere på fylkenes delaktighet i å utvikle og tilby alternative/fleksible opplæringsløp. En konklusjon er at opplæringspraksisen i normalmodellen i forhold til R94 er relativt lite påvirket av både den kunnskapspolitiske ideen og Kunnskapsløftet som strukturendring.

Vi konkluderer også med at flere av de forutsetninger som eksisterer i Kunnskapsløftet som idé, ikke er svært synlige i opplæringshverdagen, uten at dette nødvendigvis oppfattes som noe prob-

lem. Kort kan vi si at bedriftene er opptatt av gjennomstrømning, av kvalitet i opplæringen, men ikke av retten til videregående opplæring. Vi ser at i konteksten opplæring i bedrift har "employabilitybegrepet" en annen mening enn hva teoretikere og staten ser ut til å ha. Bedriftene vi har undersøkt er ikke på jakt etter "supermennesker", men ungdom og voksne som kan være i stand til å lære seg et yrke og utøve dette på en god måte.

Frykten for tyvfisking ("poaching" – jfr Bowman 2006) – at andre bedrifter skal "stjele" ferdigutdannede lærlinger fra lærebedriften – er ikke stor. Snarere ser vi konturene av at opplæringen ikke nødvendigvis foregår til bedriftens kortsiktige beste, men i kontekst av næringens/bransjens behov. Innenfor denne bransjetenkningen ser vi konturene av en intern konkurranse – at bedriftene er opptatt av å skape seg et godt rykte som opplæringsbedrift. På denne måten skapes også merkevarene "gode opplæringsbedrifter" og "kvalitativ god arbeidskraft" som er til bransjens beste.

I et "employability"-perspektiv kan vi se at bedrifter og fagopplæringen i mange tilfeller avleverer attraktiv arbeidskraft som ikke nødvendigvis er bygd på prinsippet "åndens varemerke" (teoretisk plattform), men derimot "håndens" (praktiske kunnskaper). I hvor stor grad denne bedriftsinterne "employability"-opplæringen foregår som et resultat av Kunnskapsløftet eller ikke, er umulig å konkludere på nåværende tidspunkt. Det er vel grunn til å tro at bedriftens definisjon av hva som er en god fagarbeider, ikke har endret seg dramatisk, i alle fall ikke som en direkte følge av Kunnskapsløftet. I sum ser vi i dette landskapet at både "employability"-begrepet, læringsbegrepet og teorier om yrkesopplæringens logikk griper inn i hverandre.

Vi avslutter med å oppsummere noen flere detaljer om hvordan Kunnskapsløftet translateres fra kunnskapspolitisk idé via endringer i struktur og tilrettelegging for opplæringen på opplæringsarenaen bedrift. Vi understreker igjen at evalueringsprosjektet strekker seg over lang tid og at mange av de funn vi presenterer i denne rapporten vil være indikasjoner, tendenser og foreløpige. Funnene prøver vi å drøfte i forhold til våre tre valgte variabler for analysen; gjennomstrømning, kvalitet i opplæringen og retten til videregående opplæring. Det bør presiseres at funn som kan relateres til en variabel også ofte kan knyttes til de to andre.

## 21.2 Flere sentrale funn

Kunnskapsløftet er først og fremst tenkt som et overordnet virkemiddel eller "motor" for å bringe neste generasjon borgere til et høyest mulig utdanningsnivå, samt stimulere samme borgere til å bli "livslange lærende". Dette er, sier staten, nødvendig for at velferdsstaten Norge skal bli i stand til å møte morgendagens utfordringer på flere områder, både økonomisk, politisk, teknologisk, sosialt og kulturelt. Hovedinntrykket vårt etter å ha fulgt Kunnskapsløftet på sin reise fra tilblivelse og inn i opplæringshverdagen i bedrift hvor den er tenkt å gi avkastning, er at tiltakene og ideen så langt ikke synes å ha materialisert seg i den daglige opplæringen i særlig stor grad. Vi ser at reformens "originale" grunntanker, som i stor grad ble meislet ut av utdanningsminister Clemet i perioden 2001-2005, har endret seg fra hovedfokuset på kvalitet, åndens lære og PISA-målinger via viktigheten av gjennomstrømning, til viktigheten av håndens lære, tidlig innsats og viktigheten av livslang læring sett fra et barnehage-til-grav-perspektiv. Kvalitetsbegrepet står fortsatt sterkt i dagens tenkning. Under utdanningsminister Djupedal (2005-2007) baker staten inn et ønske om at det skal legges vekt på større fleksibilitet i fag- og yrkesopplæringen som er spesielt tilpasset de "svake" elevene. Det siste særtrekket reformen har fått seg tillagt (under utdanningsminister Solhjell fra 2007), er vektleggingen av tidlig innsats både i forhold til alder og i forhold til problemer som oppstår i utdanningsløpet. Vi har grunn til å anta at ulike regjeringers og ulike statsråders politiske prioriteringer har hatt innvirkning på fylkenes og lærebedrifters fortolkninger og kanskje refortolkninger av hva Kunnskapsløftets egentlige mål er. Den generelt økende samfunnsmessige

fokuseringen på frafallsproblematikken i yrkesfagene i den videregående opplæringen, har selv sagt også påvirket en dreining i fokus.

Dersom vi skal si noe om status for Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen våren 2009, ser vi klare konturer av at våre to case-fylker og opplæringsbedriftene i liten grad er opptatt av statlige, politiske overbygninger og ideologisk tenkning. I fylkeskommunene ser vi konturene av at Kunnskapsløftet først og fremst blitt materialisert til å gjelde tilrettelegging av kurs og tiltak som igjen skal være med på å oppfylle statens ønsker om kvalitet i opplæringen og bedre gjennomstrømming. Fylkene er i mindre grad opptatt av kvalitetsutbyttet av de ulike kursene og tiltakene.

Selv om vi ikke har presentert empiri tidligere i rapporten, finner vi grunn til å nevne at det ser ut til at statlige ressurser som skulle brukes til kvalitetshevingstiltak - som var stipulert til 3-5 milliarder i perioden 2003-2006 - har i våre to case-fylker i all hovedsak blitt brukt til tiltak for å heve kvaliteten på læreres, skolelederes, instruktørers og andres kompetanse. Fag- og yrkesopplæringen generelt har fått heller liten oppmerksomhet når en ser på antall brukte kroner (totalt 78-79 millioner avsatt på landsbasis i følge en kilde til denne rapporten). Vi kan ikke se at fylkenes manglende bruk av penger innover mot bedriftsopplæringen er gjort av vond vilje. Snarere ser fylkene ikke ut til å ha det store handlingsrommet til å bestemme hva pengene skal brukes til. De er overstyrt av staten, og som vi har konkludert: staten har i stor grad lagt til rette for at Kunnskapsløftet er en oppskrift og ide tilpasset opplæring i skole.

I sum kan vi se at fylkene stort sett har vært lojale i å utføre sitt samfunnsoppdrag med å legge til rette for implementering av Kunnskapsløftet - vel og merke mot skoleverket. På spesielt ett område har de ikke lyttet til statens ønsker, og det er å sørge for å legge til rette for mer bruk av fleksible opplæringsløp i fag- og yrkesopplæringen. Det vil si i større grad åpne opp for at flere opplæringsløp som spesielt kan gagne elever som ikke har det - satt på spissen - i ånden, men i hånden.

Bedriftene har suveren styringsrett og bestemmer hvem de vil slippe inn på bedriftsopplæringsarenaen. Lokalt frislipp av læreplantolking og innhold i opplæringen har gjort fylkene til et bortimot rent serviceorgan overfor lærebedrifter. Fylkenes rolle vis à vis opplæring i bedrift handler i stor grad om å avgi "lærlingemner", kurstilbud til instruktører, kursing av prøvenemnder og klagenemnder, råd og informasjon, samt kvalitetssikring og tilsyn av opplæringen.

I evalueringsdataene fra de tre fagene frisørfaget, bilfaget lette kjøretøy og helsearbeiderfaget i to fylker er det noen særtrekk som utkrystalliseres seg så langt. For det første er alle tre fagene i utgangspunktet opptatt av å opparbeide seg et bedre rykte enn det de tradisjonelt har hatt. Frisørfaget har hatt rykte på seg som "blond og deilig samt helsefarlig"; bilfaget har hatt rykte på seg å være for de "svake" elevene - de som ingen andre vil ha i lære. Helsefagene har blitt sett på som en utdanning for "de late" og de som ikke vet hva de vil bli i livet. I vårt materiale ser vi en helt annen verden. Alle tre fagområdene legger stor vekt på at de skal ha kvalitet i opplæringen, det legges vekt på å rekruttere "gode" og lærevillige lærlinger, og det legges vekt på at lærlingene skal få en kvalitativ god opplæring som er i tråd med læreplanmål og nasjonalt lov og regleverk. Gjennomgående finner vi bedrifter, Opplæringskontor, daglige ledere, faglige ledere og instruktører som både er dedikerte, engasjerte og opptatt av at lærlingene skal trives og føle seg verdsatt.

I vårt materiale finner vi lærlinger som trives; lærlinger som gir inntrykk av at de blir tatt på alvor; lærlinger som får det de omtaler som reelle oppgaver - oppgaver som er i tråd med tiden de lever i. Bredde data tyder også på at lærlinger jevnt over er godt fornøyd med opplæring i bedrift. I sum finner vi en opplæringshverdag fjernt fra statens ide - at for å være mest mulig "employable" skal du mellom annet ha gode karakterer og et godt grunnlag i basisfagene. Opplæringsbedriftene er opptatt av å rekruttere lærlinger som kan vise til lite fravær, som kan vise at de har "folkeskikk",

er interessert i faget de skal opplæres i. Videre at de har serviceinnstilling, sosial kompetanse og handlingskompetanse. Gjennomgående er lærebedriftene i vårt materiale lite opptatt av karakterer når de rekrutter sine lærlinger. Å ha bestått i faget er det vesentlige. Som en informant uttaler: ”Teoretisering av y-fagene som har skjedd først med Reform 94 og som nå har blitt intensivert gjennom Kunnskapsløftet, skviser mange ut på sidelinjen. Der er så synd at det skal være slik. Mange ungdommer er jo kjempeflinke – men de blir tapere i en opplæringshverdag fordi teorien tar muligheten fra dem (intervju februar, 2009)”.

Prosjekt til fordypning har blitt et utstillingsvindu for bedrifter til å velge lærlinger med mer kritisk blick og vise versa: et utstillingsvindu der elever kan ”selge” seg inn til bedriften og gjøre seg attraktiv for en lærekontrakt. En kan stille spørsmålet om faget virker som det var tenkt, nemlig som et virkemiddel for elevers valg av opplæring og yrke? En kan også stille spørsmålet om det å gjøre seg attraktiv og det å ha evne til å selge seg for en aktuell bedrift gjennom faget Prosjekt til fordypning gjør elever som er mindre ”frampå” til tapere i konkurransen om lærekontrakter?

Kunnskapsløftet har som en av sine sentrale målsettinger å tilby færre og bredere opplæringsprogram for å tilfredsstille blant annet næringslivets behov for kompetanse. Etter innføringen av Kunnskapsløftet var det til dels uro – også blant næringslivets ledere (jfr. Havn m. fl. 2009) – for at bredere utdanningsprogrammer ville føre til dårligere lærlinger og merarbeid i bedriftsopplæringen. Det ble av noen opplevd som om den nye fagstrukturen prioriterte breddekunnskap på bekostning av den spesialistkunnskap bedriftene etterspurte hos sine nye lærlinger. Bortsett fra bilfaget lette kjøretøy i ett av fylkene, gir ingen av våre informanter uttrykk for at det er noe problem forbundet med de nye læreplanene og de nye utdanningsløpene vi har undersøkt. Derimot gies det uttrykk for at kvaliteten på lærlingene har blitt dårligere de siste årene. Vi har per dato ikke funn eller grunnlag for å si at dette er på grunn av Kunnskapsløftet og bredere utdanningsprogrammer eller om dette er et speilbilde av samfunnsutviklingen generelt.

Kunnskapsløftet hadde klare ambisjoner om å skape mer sammenheng i utdanningen samt å skape bedre samarbeid mellom skole og bedrift. Gjennom tiltak og strategier var det statens ide at gjennom å legge til rette for bedre overganger grunnskole, videregående skole samt sikring av overganger mellom Vg1, Vg2 og Vg3 skulle dette stimulere til bedre samarbeid mellom skole og bedrift, og at dette igjen skulle danne grunnlaget for bedre kvalitet i opplæringen, større *employability* og bedre gjennomstrømning. Vi kan se at flere typer nettverk, partnerskap og faglige stillinger har materialisert seg som et resultat av denne ”statstanken”, blant annet i form av Faglige nettverk i regi av fylkekommunene. Så langt kan vi ikke trekke noen konklusjon som tilsier at det er grunn til å si at bedrifter og skoler i betydelig grad samarbeider mer om innhold og form i den opplæringen som skjer. Breddedata tyder heller ikke på det. I hvor stor grad nettverkssamarbeid og partnerskap vil gi seg konkrete utslag, gjenstår å se, men det er grunn til å tro at dersom entusiasmen og ”trykket” for å få til samarbeid opprettholdes, kan dette muligens avstedkomme noen positive ringvirkninger i forhold til samarbeidet mellom skole- og bedriftsopplæringen.

Vi har funnet to sentrale opplæringsmodeller eller opplæringsløp i vårt materiale der det legges stor vekt på samarbeid skole og bedrift. Dette er modeller/opplæringsløp utviklet i henholdsvis frisørfaget og helsearbeiderfaget. Ut over disse to modellene/opplæringsløpene viser vårt materiale at når en 2+2-modellelev går fra opplæring i skole til opplæring i bedrift, klippes navlestrengen, og skolens opplysninger om eleven følger ikke med inn i bedriftsopplæringen. At det er slik kan en legge mange tolkninger i, men kombinasjonen travel hverdag i en servicebedrift som er opptatt av å tjene penger for å overleve, en travel opplæringshverdag i en pleieinstitusjon versus en travel hverdag i den videregående skolen, er vel heller vanskelig å forene. Det vi leser mellom linjene er at det er tidsklemma og det at en skal tjene til livets opphold som synes å styre mye av den opplæringshverdagen som foregår både i skole og bedrift, og at dette ikke legger til rette for å finne lommer til samarbeid.

Staten omstrukturerte i forkant av Kunnskapsløftets start blant annet Rådet om fagopplæring i arbeidslivet (RFA) og erstattet dette med SRY og faglige råd. På fylkesnivå fikk Y-nemndene nye roller der de etter innføringen av Kunnskapsløftet ble rådgivende organ og ikke bestemmende. Vi har ikke data om de nasjonale organene. På fylkesnivå kan vi melde at Y-nemndene ser ut til å være tilfreds med sin nye rolle. Det gis uttrykk for at de i større grad en tidligere blir lyttet til ved at de kan være rådgivere i saker som angår både opplæring i bedrift og i skole.

Det andre politiske nivået som representerer den videregående opplæringen er fylkenes utdanningsutvalg. Her har vi tynt datamateriale, men det er indikasjoner som tyder på at dette utvalget har havnet litt i ”bakevja” da de (fortsett) i stor grad retter sin aktivitet innover mot de videregående skolene og ikke mot fagopplæring i bedrift. Ingen av de to politiske organene har spesielt ansvar for fagopplæring i skole.

Det vi kan si, er at Kunnskapsløftets intensjoner om å sikre bedre tilsyn med opplæringen, og at slikt tilsyn skal utføres av staten selv via fylkesmannsembetet, ikke ser ut til å fungere. Selv om statens embetsmenn og -kvinner har tilsynsansvar, har de ”sendt” dette ansvaret tilbake til fylkene med den begrunnelse at de ikke vil trække i bedene til fylkene. Grunnen til ansvarsfraskrivelse eller sagt på en annen måte, at fylkesmannsembetene mangler ”tilsynskraft”, kan være mange – blant annet manglende ressurser faglig og økonomisk. Når det gjelder tilsynet med voksenopplæringen, som også ligger til embetene, virker denne å være bedre – i hvert fall i de tilfeller embetene blir engasjert av utdanningsdirektoratet eller bedt av andre fylker å forta tilsyn.

### 21.3 Avsluttende kommentarer

Dersom vi skal forsøke å dra noen sentrale linjer i forhold til funn i denne rapporten, kan vi på et overordnet plan si at staten sendte fra seg en oppskrift til fylkene som var uklar og åpen. Fylkene, stekt preget av sin doble rolle som skoleeier og som administrativt ansvarlig for implementeringen av Kunnskapsløftet, har lagt ned betydelige ressurser sitt samfunnsoppdrag – og da spesielt i forhold til tiltak rettet mot den videregående opplæringen i skole. Fag- og yrkesopplæring i bedrift har bedriftene full styringsrett til. Fylkene har ikke store handlingsrommet i forhold til denne opplæringsarenaen. Det er mer snakk om å ”holde fingrene fra fatet” og heller bygge opp gode relasjoner til potensielle opplæringsbedrifter. Sagt litt annerledes: Her er det snakk om fra fylkenes side å bygge nettverksrelasjoner og partnerskap med opplæringsbedrifter for å få flest mulig elever inn i et bedriftsopplæringsløp. Det vi klart kan slutte er at Kunnskapsløftet har bidratt til dannelsen av nye regimer, nettverksstrukturer og partnerskap som springer ut av både fylkesnivå og næringslivet og gjennom Opplæringskontorene.

Oppskriften og løsningene som fylkene har sendt ut i bedriftsopplæringen bærer preg av fylkenes ”sitte på sidelinjen og avvente hva som skjer på opplæringsarenaen bedrift”. Det vil si at fylkene bærer preg av å stå til tjeneste for opplæringshverdagen i bedrift. Vi registrerer at næringslivet har grepet sin sjanse og tolket læreplanene og tilpasset disse, ikke nødvendigvis til lokale behov, men heller bransjevise. Vi konkluderer med at en klar og konsis oppskrift for fag- og yrkesopplæringen ikke finnes. For å bruke en metafor har den heller vage statlige oppskriften forsvunnet inn i en kvern der det er heller vanskelig å tolke hva som kommer ut i andre enden.

I frisørfaget og bilfaget spesielt, ser vi kanskje konturene av det som kan bli en ”ny” nasjonal fagopplæringsmodell der bransjeforeningene nasjonalt og Opplæringskontorene regionalt står veldig sentralt. Vi vil ikke si så veldig mye mer om dette før vi har kommet lengre i evalueringen.

Dersom vi skal knytte noen av våre funn spesielt til våre tre variabler om økt gjennomstrømning, kvalitet i opplæringen og rett til videregående opplæring, er følgende å si så langt i evalueringen:

Vi kan ikke trekke noen konklusjoner om gjennomstrømning. Det hevdes fra statlig hold at det er stort frafall i yrkesfagene i den videregående opplæringen. Tall vi har fått fra fylkene, viser frafall på 37 prosent. Dette er tall som kan relateres til opplæring i skole og til overgangen mellom skole og lærebedrift. Når det gjelder frafall i fag- og yrkesopplæringen, er tallene mer usikre, men det snakkes om at ca. en prosent ikke greier seg gjennom opplæring i bedrift. De som kommer i lære, har store sjanser for å gjennomføre. Når det gjelder opplæring i skole, er situasjonen heller nedslående med bortimot 100 prosent stryk i våre case-fylker. Elever som må ta til takke med fagopplæring i skole er heller ikke særlig attraktive for jobber i næringslivet, da kvaliteten på Vg3 fagopplæring i skole ikke kan måle seg med kvaliteten på en ”bedriftslærling”.

Når det gjelder kvalitet i opplæringen, kan vi heller ikke trekke sikre konklusjoner på dette stadiet i evalueringen. Vi ser klare tendenser på at både fylkeskommunene og ikke minst opplæringsbedriftene legger stor vekt på å legge til rette for en fag- og yrkesopplæring som skal være kvalitativt god. Både frisørfaget, bil- og helsearbeiderfaget er på ”hogget” for å skape seg et godt rykte. Vi kan se konturene av at merkevarene ”frisørfaget”, ”bilfaget” og ”helsearbeiderfaget” bygges. I hvor stor grad kvalitetstankegangen er knyttet til Kunnskapsløftet, eller om det er mer et tegn for fag- og bransjeutvikling/posisjonering, kan vi ikke si noe bestemt om på nåværende tidspunkt.

Et annet klart trekk vi ser så langt i evalueringen, og som kan knyttes til begrepet kvalitet i opplæringen, kan relateres til instruktørrollen. Instruktørene er – som lærere i den videregående skolen – sett på som nøkkelpersoner for å øke kvaliteten på opplæringen. Våre funn indikerer klart at instruktørbegrepet er vanskelig å gripe fatt i. Dersom vi tar utgangspunkt i en ”opplæringsmodell” med Opplæringskontorene som sentral aktør, ser vi noen interessante koblinger til et tradisjonelt instruktørbegrep. Det vil si at en instruktør blir normalt oppfattet som en instruktør i en tradisjonell opplæringsbedrift (ikke et Opplæringskontor). I mange tilfeller er Opplæringskontorene både opplæringsbedrift i egen forstand, de er kontraktør for lærlingene, de er ansvarlige for opplæringen i bedrift (kvalitetssikrer), de driver med direkte opplæring (de er pedagog), de er serviceorgan for medlemsbedriftene, de er nyhetsbyrå for bedriftene, de driver opplæring av instruktører, de tolker læreplaner, etc. etc. I tillegg er de fylkeskommunenes talerør mot bedriftene og lærlinger, de er partnerskapspartner med mange aktører utenfor bedriftshverdagen mv. I en slik ”klynge” av gjøremål, roller og mange bedrifter kan vi også se på Opplæringskontorene som en ”rugemor”; en ”rektor” eller ”overinstruktør/inspektør” som vokter for lærlinger og lærebedrifter. Ergo kan vi snakke om at instruktørbegrepet kanskje har fått et nytt innhold – alt etter hvordan fokusområdet og definisjonen av hva er en instruktør er ligger. Vi skal ikke gå inn i en videre diskusjon på denne her, da mer kommer i neste rapport.

De store taperne i Kunnskapsløftet er helt klart de elevene som ønsker å komme inn på den eksklusive arenaen fagopplæring i bedrift uten å lykkes. Bedriftene velger ikke, som mange tror, fra øverste hylle, når de ansetter sine lærlinger. Bedriftenes definisjon på ”øverste hylle” er i alle fall slik vi ser det, ikke identisk med skolens og statens definisjon av at det er de ”skoleflinke” som har størst muligheter til det meste her i livet. Som vi har antydnet over, er det mange andre egenskaper enn det å være ”supermenneske” og ”karaktersamler” som ligger bak bedriftenes utvelgelse av lærlingkandidater. Vi har selvsagt for tynt datamateriale på dette tidspunktet til å si at slik er det; vi vil nok finne store variasjoner rundt om i landet avhengig av hvilket yrke, bransje, bedrift osv som etterspør lærlinger.

I våre to case-fylker er det mange som søker lærekontrakt (ca. 37 prosent i ett av fylkene) som av ulike grunner ikke får sitt ønske oppfylt. Fylkeskommunene er ansvarlige for å gi denne målgruppen et tilbud, enten i form av Vg3 opplæring i bedrift lagt til skolen eller ved å tilby Vg3 studie-



forberedende kurs. De som får tilbud om fagopplæring i skole, vil i følge statistikk i all hovedsak ikke greie kravene til fag- eller svenneprøve. Våre informanter er svært samstemte: Fagopplæring i skole er en ordning som ikke fungerer og ikke bør eksistere. Vi observerer at fylkene i mye større grad enn i dag burde benyttet seg av den fleksibiliteten som ligger innbakt i opplæringsloven. Når dette er sagt, så ser vi også at fylkene prøver å finne gode og virksomme opplæringsløp som er tilpasset de som av ulike grunner frikobles frivillig eller ufrivillig fra hovedmodellen – da i mange tilfeller i partnerskap med NAV. Både forskere, politikere, byråkrater, foreldre og andre snakker varmt om viktigheten av at denne gruppen elever kan få dra fordeler av opplæring i bedrift. Dette fordi de ofte har mer talent for ”håndens” enn ’åndens” arbeid. Vi har ikke data som kan føre oss videre i denne diskusjonen nå – om hvilke opplæringsløp som er kvalitativt best for hvem. Vi har heller ikke data som sier at ”de svake elevene” – som det hele tiden snakkes om – er ”svake” fordi samfunnet har satt et stempel på dem, om de er ”svake” fordi de ikke får en tilpasset opplæring, om denne ”svakheten” skyldes dårlig interesse for fellesfag, eller om det er fordi de det gjelder er umotiverte, har sosiale problemer osv. I hva slags kontraktsformer en slik opplæring bør foregå er et annet spørsmål. Forskningsmessig vet vi at opplæringsløp som er tilpasset den enkelte, og der skole og bedrift samarbeider, ofte ender i lykkelige utfall og ikke ulykkelige – som kanskje fagopplæring i skole gjør (Skårbrevik og Båtevik 1998). Vi vet også at næringslivet gjør en til tider utmerket opplæringsjobb med denne elevgruppen. I neste rapport skal vi derfor dypdykke inn i et par slike opplæringsmodeller der skole, bedrift og NAV samspiller.

Voksne i fag- og yrkesopplæringen skal ha et spesielt fokus i vår evaluering. Som vi har antydnet i Del II av denne rapporten, er dette feltet uoversiktlig. Vi vet at det foregår mye spennende voksenopplæring på fag- og yrkesopplæringsarenaen, men det er også som vi har konkludert, et stykke fram før voksne har fått sin fortjente plass i norsk utdanningspolitikk (se også Ure 2007; Riksrevisjonen 2008). Det sagt, vil vi komme tilbake med flere detaljer om voksne i neste rapport.

Opplæringskontorene sin rolle i fag- og yrkesopplæringen er også et sentralt tema for vår evaluering. Vi har gitt Opplæringskontorene en del spalteplass i denne rapporten, men de fortjener mer. I og med at vi har som oppdrag å veie Opplæringskontorenes roller og gjøremål inn i den totale evalueringen, kommer vi i neste rapport også tilbake med mer empiri på området.

Opplæringsarenaen skole har ikke fått spalteplass i denne rapporten. Vi kommer derfor i mye sterkere grad tilbake til skolens rolle i fag- og yrkesopplæringen i neste rapporteringsrunde.

## REFERANSER

- Allerup, Peter, Lars Klewe og André Torre (2009): *DPU's medvirken i Kunnskapsløft projektets kvantitative Del III. Metoderapport marts 2009*. [Århus]: [Danmarks Pædagogiske Universitetsskole].
- Ashton, D og F Green (1996): *Education, training and the global economy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Barth, Erling (2004): "Hvorfor så store forskjeller i lønnsstruktur mellom land?" *Søkelys på arbeidsmarkedet* Vol. 21 No. 2, s. 285-288.
- Beck, U (2005): "Inequality and recognition: Pan-European social conflicts and their political dynamic." I A Giddens og P Diamond (red.): *The New Egalitarianism*. Cambridge: Polity Press.
- Bergem, T (2007): ""Det er mer som teller...!" I Jorunn Møller og Liv Sundli (red.): *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Berger, Stefan og Hugh Compston (2002): *Policy concertation and social partnership in Western Europe: Lessons for the 21st century*. New York: Berghahn Books.
- Bernstein, Basil (1977): *Class, codes and control (vol 3)*. London: Routledge & Kegan.
- Bijker, Wiebe E, Thomas Parke Hughes og Trevor Pinch (red.) (1987): *The social construction of technological systems. New directions in the sociology and history of technology*. Cambridge MA: MIT Press.
- Billett, Stephen (2001): *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Billett, Stephen og D Boud (2001): "Participation in and guided engagement at work: Workplace pedagogic practices." *Researching Work and Learning. Second International Conference*. Calgary, Alberta 2001-07-26--28.
- Blichfeldt, Jon Frode, Trine Deichman-Sørensen og Torunn Lauvdal (1998): *Mot et nytt kunnskapsregime? Evaluering av Reform 94. Organisering og samarbeid. Sluttrapport*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bowman, John R (2005): "Employers and the politics of skill formation in a coordinated market economy: Collective action and class conflict in Norway." *Politics & Society* Vol. 33 No. 4, s. 567-594.
- Bowman, John R (2006): "Yrkesrettet opplæring i Norge. En norsk modell for samarbeid mellom arbeidsgivere?" *Søkelys på arbeidsmarkedet* Vol. 23 No. 1, s. 63-72.
- Brown, Phillip (2001): "Skill formation in the twenty-first century." I Phillip Brown, Andy Green og Hugh Lauder (red.): *High skills. Globalization, competitiveness, and skill formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, Phillip, Andy Green og Hugh Lauder (red.) (2001): *High skills. Globalization, competitiveness, and skill formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunsson, Nils og Johan P Olsen (1997): *The reforming organization*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Buland, Trond (1996): *Den store planen. Norges satsing på informasjonsteknologi 1987-1990*. Trondheim: NTNU.
- Busch, Tor, Erik Johnsen og Jan Ole Vanebo (2002): *Økonomistyring i det offentlige*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, Tom og Per Læg Reid (2002): "New public management - puzzles of democracy and the influence of citizens." *The Journal of Political Philosophy* Vol. 10 No. 3, s. 267-295.
- Coates, David (2000): *Models of capitalism. Growth and stagnation in the modern era*. Polity Press: Oxford.
- Collins, Allan, John S Brown og Ann Holum (1991): "Cognitive apprenticeship: making thinking visible." *American Educator* Vol. 15, s. 6-11/38-46.

- Cooney, Richard og Mark Stuart (red.) (2004): *Trade unions and training. Issues and international perspectives*. Melbourne: Monash University Press.
- Cope, P, P Cuthbertson og B Stoddart (2000): "Situated learning in the practice placement." *Journal of Advanced Nursing* Vol. 31 No. 4, s. 850-856(7).
- Cornfield, Daniel B og Holly J McCammon (2003): "Revitalizing labor: Global perspectives and a research agenda." I Daniel B Cornfield og Holly J McCammon (red.): *Labor revitalization. Global perspectives and new initiatives*. Nashville, Tennessee: Elsevier.
- Crouch, Colin, David Finegold og Mari Sako (1999): *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford: Oxford University Press.
- Dale, Erling Lars og Jarl Inge Wærness (2007): "Læringsplakatens prinsipper for opplæringen." I Jorunn Møller og Liv Sundli (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Deichman-Sørensen, Trine (2007): *Mot en ny infrastruktur for læring og kontroll. Kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæringen. Rapport fra evaluering av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i grunnopplæringen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Diamond, Patrick og Anthony Giddens (2005): "The new egalitarianism: Economic inequality in the UK." I Anthony Giddens og Patrick Diamond (red.): *The new egalitarianism*. Cambridge Polity Press.
- Djupedal, Øystein (2006): "Kunnskapsløftet – hvordan skal det bli regional virkelighet?" *Regjeringens kontaktkonferanse med fylkeskommunene 2006 - Forvaltningsforum og regionalpolitikk*. Oslo 2006-03-07: Kunnskapsdepartementet.  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler\\_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/djupedal/2006/kunnskapsloftet--hvordan-skal-det-bli-re.html?id=113838](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/djupedal/2006/kunnskapsloftet--hvordan-skal-det-bli-re.html?id=113838)
- Djuve, Anne Britt og Hanne Cecilie Kavli (2007): "Integreringspolitikk i endring." I Jon Erik Dølvik, Tone Fløtten, Gudmund Hernes og Jon M Hippe (red.): *Hamskifte. Den norske modellen i endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dæhlen, Marianne, Anna Hagen og Dagfinn Hertzberg (2008): *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: Fafo.
- Dølvik, Jon Erik (2007): "Innledning." I Jon Erik Dølvik, Tone Fløtten, Gudmund Hernes og Jon M Hippe (red.): *Hamskifte. Den norske modellen i endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dølvik, Jon Erik, Line Eldring, Jon Horgen Friberg, Torunn Kvinge, Sigmund Aslesen og Anne Mette Ødegård (2006): *Grenseløst arbeidsliv? Endringer i norske bedrifters arbeidskraftsstrategier etter EU-utvidelsen*. Oslo: Fafo.
- Ellström, Per-Erik (1996): *Yrkeskompetens och lärande i processoperatörers arbete*. Stockholm: NUTEK.
- Engeström, Yrjö, Raija-Leena Punamäki-Gitai og Reijo Miettinen (1999): *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ETUC, UNICE og ECEPPEGEI (2003): *Framework of actions for the lifelong learning development of competencies and qualifications. First follow-up report*. ETUC, UNICE, ECEPPEGEI. <http://www.unice.org/>
- European Commission (1993): *Growth, competitiveness, and employment: The challenges and ways forward into the 21st century*. Brussels: EU.
- Fløtten, Tone, Arne Backer Grønningsæter, Jon M Hippe og Johan Christensen (2007): "Den reformerte velferdsstaten – en ny samfunnskontrakt." I Jon Erik Dølvik, Tone Fløtten, Gudmund Hernes og Jon M Hippe (red.): *Hamskifte. Den norske modellen i endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fudge, Colin og Susan Barrett (red.) (1981): *Policy and action. Essays on the implementation of public policy*. London: Methuen.

- Furunes, Nils Terje (2008): "Finanskrisen - hva gikk galt?" *Aftenposten* 2008-09-20.  
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article2664644.ece>
- Giddens, Anthony (1998): *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Goldin, Claudia og Lawrence F Katz (2008): *The race between education and technology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Greenfield, Patricia Marks (1984): "A theory of the teacher in the learning activities of everyday learning." I Barbara Rogoff og Jean Lave (red.): *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Boston MA: Harvard University Press, s. 117-138.
- Greenhouse, S (2008): "Millions of jobs of a different collar." *New York Times* 2008-03-28.
- Grepperud, Gunnar (2007): "Kunnskap skal styra rike og land..." *Livslang læring i høyere utdanning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Guloglu, Tuncay og Gokhan Guder (2005): *The enlargement of European Union and labor market: Trends and challenges*. New York: Cornell University, International Programs.
- Hagen, Anna (2005): *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen – kartlegging av kunnskapsstatus*. Oslo: Fafo.
- Hagen, Anna, Marjan Nadim og Torgeir Nyen (2008a): *Bruk av fagkompetanse i arbeidslivet*. Oslo: Fafo.
- Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Dagfinn Hertzberg (2006): *Evaluering av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008"*. Delrapport 1. Oslo: Fafo.
- Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Dagfinn Hertzberg (2007): *Evaluering av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008"*. Delrapport 2. Oslo: Fafo.
- Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Marjan Nadim (2008b): *Evaluering av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008"*. Delrapport 3. Oslo: Fafo.
- Hagen, Anna og Sveinung Skule (2007): "Den norske modellen og utviklingen av kunnskapssamfunnet." I Jon Erik Dølvik, Tone Fløtten og Gudmund Hernes (red.): *Hamskifte. Den norske modellen i endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 145-168.
- Hall, P A og D Soskice (2001): "An introduction to varieties of capitalism." I P A Hall og D Soskice (red.): *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage*. New York: Oxford University Press.
- Haug, Peder (2004): *Resultat fra evalueringa av Reform 1997*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Havn, Vidar, Berit Kvalsvik Teige, Trond Buland, Christin Tønseth, Liv Finbak, Ragnhild Lian og Ingunn Hybertsen Lysø (2009): *Kunnskapsløftet på reise I: Første delrapport for prosjektet Kunnskapsløftet - et løft også for fag- og yrkesopplæringen?* Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning.
- Hernes, Gudmund (2007): *Med på laget. Om New Public Management og sosial kapital i den norske modellen*. Oslo: Fafo.
- Hervik, Arild, Sigmund Aslesen og Oddmund Oterhals (2005): *Maritime næringer i Norge. Omstilling i en turbulent tid*. Oslo: Fafo.
- Holm, T og T Tangstad (2008): *Kunnskapsløftet og skolen som lærende organisasjon. En case-studie av hverdagslæring og ledelse ved Levanger videregående skole*. København: Copenhagen Business School/Danmark Pædagogiske Universitet.
- Hoaas, Krister Clausen, Hilde Schjølberg Evensen og Ragnhild Hov (2009): "Søkertall til helsefag i fritt fall." *Bergens Tidende* 2009-02-15.  
<http://www.bt.no/utdanning/article793026.ece>
- Hølleland, H (2006): "Kaotisk oppstart for Kunnskapsløftet." *Dagbladet* 2006-08-19.
- Høst, Håkon (red.) (2008a): *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk*. Oslo: NIFU STEP.
- Høst, Håkon (2008b): *Fagopplæringens status og omfang*. Oslo: NIFU STEP.

- Høst, Håkon (2008c): "Inkludering av voksne i VET." I Håkon Høst (red.) *Fag- og yrkesopplæringen i Norge - noen sentrale utviklingstrekk*. Oslo: NIFU STEP.
- Høst, Håkon, Clara Åse Arnesen, Terje Næss og Per Olaf Aamodt (2009): *Evaluering av Kompetanseløftet 2015. Underveistrapport 1: Mars 2009*. Oslo: NIFU STEP.
- Høst, Håkon, Jens Petter Gitlesen og Svein Michelsen (2008): "Læreplasser mellom politikk og konjunkturer." I Håkon Høst (red.) *Fag- og yrkesopplæringen i Norge - noen sentrale utviklingstrekk*. Oslo: NIFU STEP.
- Høst, Håkon og Svein Michelsen (1997): *Modernisering av fagopplæringens styringsinstitusjoner. Evaluering av Reform 94*. Bergen: Gruppe for flerfaglige arbeidslivsforskning, Universitetet i Bergen.
- Høst, Håkon, Svein Michelsen og Jens Petter Gitlesen (1998): *Modernisering, fagopplæring, styring. Evaluering av Reform 94*. Bergen: Gruppe for flerfaglige arbeidslivsforskning, Universitetet i Bergen.
- Håpnes, Tove og Hanne Olofsson Finnestrand (2009): *Verdalsprosjektet - krafttak for inkludering. Følgerefningsrapport*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Teknologiledelse.
- Karlsen, Gustav E (2005): "Bologna-prosessen en - markedstilpasset - standardisering av utdanning?" *Norsk pedagogisk tidsskrift* No. 4, s. 263-268.
- Karlsen, Gustav E (2006): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, Gustav E (2007): "Ny rød-grønn regjering – en utdanningspolitisk kursendring?" *Norsk pedagogisk tidsskrift* No. 5, s. 361-374.
- Keep, Ewart og Ken Mayhew (2001): "Globalisation, models of competitive advantage and skills." *IIRA 6th European Congress. ESRC, Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance*. University of Warwick: Oxford and Warwick Universities.
- Keep, Ewart og Jonathan Payne (2002): *What can the UK learn from the Norwegian and Finnish experience of attempts at work re-organisation?: University of Warwick: Oxford and Warwick Universities, ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance*.
- Kjellberg, Francesco og Marit Reitan (1995): *Studiet av offentlig politikk - en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kollerud, Bjørn, Arild Martinsen, Ove Kvalheim, Olav Eikemo og Jarl Martin Garder (2007): *En levende historie. Norges Frisørmesterforbund 100 år, 1907 - 2007*. Oslo: Norges Frisørmesterforbunds Servicekontor.
- Kvale, Steinar (1993): "En pedagogisk rehabilitering af mesterlæren?" *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* Vol. 41 No. 1, s. 9-18.
- Kvalsund, Rune, Trine Deichman-Sørensen og Per Olaf Aamodt (1999): *Videregående opplæring - ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Latour, Bruno (1987): *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes: Open University Press.
- Lave, Jean (1999): "Læring, mesterlære og social praksis." I Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzel.
- Lave, Jean og Etienne Wenger (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipsky, Michael (1980): *Street-level bureaucracy dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lyngsnes, Kitt M og Marit Rismark (2000): "Veiledning i fagopplæringen - mer enn det tradisjonelle mester-lærling-forholdet?" I Kaare Skagen (red.) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg (2008): "Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse innenfor yrkesfaglig videregående

- opplæring i Norge." I Håkon Høst (red.) *Fag- og yrkesopplæringen i Norge - noen sentrale utviklingstrekk*. Oslo: NIFU STEP.
- Michelsen, Svein og Håkon Høst (1997): "Opplæringskontorene i det nye fagopplæringsssystemet." I Berit Lødding og Kristin Tornes (red.): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Michelsen, Svein og Per Olaf Aamodt (2006): *Evaluering av kvalitetsreformen. Sluttrapport*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Møller, Jorunn og Liv Sundli (2007): *Læringsplakaten - skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Nergaard, Kristine og Torgeir Aarvaag Stokke (2007): "Har den norske forhandlingsmodellen overlevd?" I Jon Erik Dølvik, Tone Fløtten, Gudmund Hernes og Jon M Hippe (red.): *Hamskifte. Den norske modellen i endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ni'Cheallaigh, Martina (2001): "Lifelong learning - How the paradigm has changed in the 1990s." I Pascaline Descy og Manfred Tessaring (red.): *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000. Background report Volume 1*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.) (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsen, Sverre Konrad (2006): *Technology transfer. A case-study of the prominence of place and reciprocity in the global economy*. Trondheim: NTNU.
- NOU 2000: 7 (2000): *Ny giv for nyskaping. Vurdering av tiltak for økt FoU i næringslivet*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- NOU 2002: 10 (2002): *Førsteklasses fra første klasse: Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003: 16 (2003): *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- NOU 2004: 13 (2004): *En ny arbeids- og velferdsforvaltning*. Oslo.
- NOU 2005: 04 (2005): *Industrien mot 2020 - kunnskap i fokus*. Oslo.
- NOU 2005: 18 (2005): *Fordeling, forenkling, forbedring*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet.
- NOU 2008: 18 (2008): *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning.
- OECD (2008a): *Learning for jobs. OECD reviews of vocational education and training. Norway*. Paris: OECD.
- OECD (2008b): *More than Just Jobs: Workforce development in a skills-based economy*. Paris: OECD.
- Olsen, Ole Johnny (2008): *Institusjonelle endringsprosesser i norsk fag- og yrkesutdanning. Fornyelse eller gradvis omdannelse? . Bergen: Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier*.
- Olsen, Ole Johnny, Håkon Høst og Svein Michelsen (2008): "Veier fra yrkesopplæring til arbeidsliv. En studie av det norske overgangsregimets effektivitet." I Jonas Olofsson og Alexandru Panican (red.): *Ungdomars väg från skola till arbetsliv. Nordiska erfarenheter*. København: Nordisk Ministerråd, s. 249-332.
- Payne, Jonathan (2005): *What progress is Norway making with lifelong learning? A study of the Norwegian Competence Reform*. [SKOPE] Research Paper 55, Warwick: ESRC funded Centre for Skills, Knowledge and Organizational Performance (SKOPE), Oxford and Warwick Universities.
- Pedersen, Åge D (2002): *Kunnskapsboka for videregående opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Preece, J (1999): "Difference and the discourse of inclusion." *Widening Participation and Lifelong Learning* Vol. 1 No. 2, s. 16-23.

- Pressman, Jeffrey L og Aaron Wildavsky (1984): *Implementation. How great expectations in Washington are dashed in Oakland, or, Why it's amazing that federal programs work at all. This being a saga of the economic development administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes.* Berkeley CA: California University Press.
- Rainbird, H, J Sutherland, P Edwards, L Holly og A Munro (2004): "Conceptualising employee voice on workplace training provision and employability in Britain." I Richard Cooney og Mark Stuart (red.): *Trade unions and training: Issues and international perspectives.* Melbourne: Monash University Press.
- Regjeringen Stoltenberg II (2005): *Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2005-09.* Oslo: Regjeringen.
- Reve, Torger og Erik W Jakobsen (2001): *Et verdiskapende Norge.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksrevisjonen (2008): *Riksrevisjonens undersøkelse av tilbudet til voksne om grunnskoleopplæring og opplæring på videregående skolenivå* Oslo: Riksrevisjonen.
- Rosnes, Åge R (2006): "Fagopplæring og Soria Moria – erklæringen. Hvilke tanker har den nye regjeringen om fagopplæringens plass i utdanningssystemet?" *Opplæringskonferansen 2006.* Solstrand Fjordhotell, Os 2006-02-24.
- Rugtvedt, Lisbet (2008): "Nasjonale strategier for bedre videregående opplæring." *NHO Finnmarks regionkonferanse.* Rica Hotell 2008-02-08.
- Røiseland, Asbjørn og Signy Irene Vabo (2008): "Governance på norsk. Samstyring som empirisk og analytisk fenomen." *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift* Vol. 24 No. 1-2, s. 86-107.
- Røvik, Kjell Arne (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet.* Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Røvik, Kjell Arne (2007): *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Salvanes, Kjell G, Jarle Møen, Torbjørn Hægeland, Oddbjørn Raaum og Kjell Bjorvatn (2008): *Veien mot kunnskapslandet - utfordringer for det norske utdanningssystemet.* Bergen: SNF.
- Sand, I J (2004): "Stat og ledelse i det polysentriske samfund." I Dorthe Pedersen (red.) *Offentlig ledelse i managementstaten.* København: Samfundsliteratur.
- Sandberg, Nina og Petter Aasen (2008): *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet.* Oslo: NIFU STEP.
- Schumpeter, Joseph A (1942): *Capitalism, socialism, and democracy.* New York: Harper.
- Seip, Åsmund Arup (2007): *Jakten på kompetanse. Bruk av utenlandsk arbeidskraft i norsk industri.* Oslo: Fafo.
- Skarstein, Rune (1998): "Globaliseringens politiske økonomi." *Vardøger* No. 24, s. 28-68.
- Skivenes, Marit og Berit K Teige (2003): "Employability, partnership and labour displacement among metal workers in the Norwegian shipbuilding industry." *Work and lifelong learning in different contexts. Proceeding book I. 3rd international conference of researching work and learning.* Tampere: University of Tampere, Department of Education.
- Skårbrevik, Karl Johan og Finn Ove Båtevik (1998): *Kompetanse for alle? Alternative opplæringsløp i videregående skole. Sluttrapport frå evalueringa av "Prosjekt Delkompetanse".* Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007) (2006): *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) (2004): *Kultur for læring.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008) (2008): *Kvalitet i skolen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 44 (2008-2009) (2009): *Utdanningslinja.* 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.

- Streeck, Wolfgang (1989): "Skills and limits of neo-liberalism: The enterprise and the future as a place of learning." *Work, Employment & Society* Vol. 3 No. 1, s. 89-104.
- Streeck, Wolfgang og Kathleen Thelen (2005): "Introduction: Institutional change in advanced political economies." I Wolfgang Streeck og Kathleen Thelen (red.): *Beyond continuity. Institutional change in advanced political economies*. New York: Oxford University Press.
- Sundal Leirset, Toril og Tove Håpnes (2009): "Bli kvitt lettvinløsningene - få flere innvandrere i arbeid!" *Adresseavisen* 2009-05-28.
- Sætren, Harald (1983): *Iverksetting av offentlig politikk. En studie av utflytting av statsinstitusjoner fra Oslo 1960-1981*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Teige, Berit Kvalsvik (2004): "Trade union involvement in lifelong learning in Norway." I Mark Stuart og Richard Cooney (red.): *Trade unions and training. Issues and international perspectives*. Caulfield: National Key Centre in Industrial relations, Monash University, s. 162-174.
- Teige, Berit Kvalsvik (2005): *Profile of the Norwegian shipbuilding industry and tradition of industrial relations and training*. Leeds: Leeds University Business School.
- Teige, Berit Kvalsvik (2006): *Development and implementation of the Norwegian competence reform program: Rhetoric and reality*. Leeds: The University of Leeds.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2005): "Kristin Clemet som skolepolitiker." *Aftenposten* 2005-03-31.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2006): *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenking fra år til år 1990-2005*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2007): "SVs utdanningspolitikk i regjeringsposisjon 2005-2007." *Norsk pedagogisk tidsskrift* No. 5, s. 375-385.
- Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torp, Hege (2004): "Vil mer utdanning gi høyere yrkesaktivitet og mindre arbeidsledighet?" *Søkelys på arbeidslivet* Vol. 21 No. 1, s. 33-49.
- Torp, Hege (2005): "Det nye arbeidslivet. Forklaringer og konsekvenser." *Søkelys på arbeidsmarkedet* Vol. 22 No. 1, s. 129-139.
- Tranøy, Bent Sofus og Øyvind Østerud (red.) (2001): *En fragmentert stat*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- UFD (2004): "Lifelong learning, from rhetoric to reality." *The VIII Conference of European Ministers of Education*. Oslo 2004-06-24--25
- UFD (2005): *En ledende kompetansenasjon? Behov og muligheter for en mer samordnet kompetansepolitikk*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ure, Odd Bjørn (2007): *Lifelong learning in Norway. A deflating policy ballon or an act of piecemeal implementation?* Oslo: Fafo.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Nasjonale føringer for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Utdanningsdirektoratets forslag september 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2008a): *Demonstrasjonsvirksomheter - Demonstrasjonsskoler, demonstrasjonskulturskoler og demonstrasjonsbedrifter 2007-2009*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet (2008b): *Felles nasjonalt tilsyn og tilsyn med årstimetall*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2008c): *Norway: Overview of the vocational education and training system in 2008*. CEDEFOP. <http://skolenettet.no/nyupload/NorwayTO%202008.pdf>
- Vanebo, Jan Ole (2005): "Omforming av offentlig sektor - kart og landskap i endring." I Tor Busch, Erik Johnsen, Kurt Klaudi Klausen og Jan Ole Vanebo (red.): *Modernisering av offentlig sektor. Utfordringer, metoder og dilemmaer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vogt, Kristoffer Chelsom (2008): "Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem?" *Tidsskrift for samfunnsforskning* Vol. 49 No. 4, s. 517-542.
- Vorhaus, J (2002): "Lifelong learning and the new educational order? A review article." *The Journal of Philosophy of Education* Vol. 36 No. 1, s. 119-129.



- VOX, voksenopplæringsinstituttet. [www.vox.no/realkompeansevurdering](http://www.vox.no/realkompeansevurdering)
- Vygotskij, Lev Semenovic (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- White, Rob W (1960): "Competence and psykosexual stages of development." I Marshall R Jones (red.) *Nebraska Symposium on Motivation. Current theory and research in motivation*. Lincoln Nebraska: University of Nebraska Press.
- World Bank, The (2003): *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. Washington D.C: The World Bank
- Østerud, Øyvind (1996): *Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, Petter (2007): "Læringsplakatens politiske kontekst." I Jorunn Møller og Liv Sundli (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Oslo: Høyskoleforlaget.

**ANNEX 1: INTERVJUGUIDER**

# INTERVJUGUIDE<sup>40</sup> CASE-STUDIER KL\_II

*Kunnskapsløftet på reise II:*

*Lærlingen sitt møte med  
Fag og yrkesopplæringen*

**Forkortelser:**

**KL** Kunnskapsløftet  
**FoY** Fag- og yrkesopplæring  
**FK** Fylkeskommune  
**OK** Opplæringskontor  
**YN** Y-nemnd

---

<sup>40</sup> Illustrasjoner i intervjuguidene er tatt ut i denne utgaven for å redusere filstørrelsen.

## Oversikt intervjuguider i folderen:

**Partene i arbeidslivet (Rolle i FoY):**

- NHO
- LO/Fellesforbundet
- KS
- Norges frisørmesterforbund (NFF)
- Norges bilbransjeforbund (NBF)
- Fagforbundet (samme mal som LO/Fellesforbundet)

**Intervjuguidene som ble brukt ved intervju av de ovenforstående organisa-sjonene kan utlevert ved å henvende seg til prosjektleder.**

**Fylket:** Hvordan forberedes/rekrutteres elever til fagopplæring? Hva for tiltak har fylkeskommunen for voksne i FoY?

- Fylkesutdanningsjef/opplæringsdirektør
- Fylkesmann
- Y-nemnd/prøvenemnd
- Faglige nettverk

**Grunnskolen:** Hvordan forberedes elevene til videregående opplæring?

- Rådgiver
- Rektor
- Faglærere (gruppeintervju)

**Videregående skole:** Hvordan forberedes eleven til fagopplæring?

- Rådgiver
- Rektor
- Faglærere (gruppeintervju)

**OK:** Hvordan rekrutteres, forberedes og introduseres eleven til fagopplæring?

- Daglig leder
- Instruktør/faglig ansvarlig
- Bedriftsledelse

**Lærlinger:**

1. Ungdommer
2. Voksne

**PS!**

Alle intervju som blir gjort med skolesjefer, andre offentlig ansatte, i skoler, med bedrifter og instruktører, samt med lærlinger/elever som får fagopplæring i skole/bedrift skal kodes og anonymiseres. Elektroniske filer skal også kodes. Det skal ikke framkomme personopplysninger av noe slag. Alder og kjønn på lærlinger kan oppgies i den grad disse opplysningene ikke kan spores tilbake til vedkommende. Det MÅ IKKE sendes sensitive opplysninger via email. Hver case-studieleder får i oppdrag å ivareta, samt kode, alle intervju. Prosjektleder skal ha disse utlevert når rapport II foreligger 1. april for oppbevaring på sikkert sted inntil de slettes ved prosjektets slutt i 2011.

## GRUNNSKOLEN

### Skolesjef/oppvekstsjef:

1. KL (KL) legger vekt på at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner. Hva for strategier har din kommune utarbeidet for å utvikle skolene til lærende organisasjoner?
2. KL legger også vekt på å utvikle samarbeidet mellom grunnskolen og den videregående skolen – hva slag strategier har din kommune utviklet for slikt samarbeid?
3. Hva legger du i betegnelsen lokal tilpassning?
4. Hva for strategier har din kommune utviklet for å få til en god rådgivningstjeneste?
5. Hva for strategier er utviklet i forhold til å motivere elever til å velge fag- og yrkesopplæring?
6. KL legger vekt på at elver/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og økt kompetanse for å være attraktive for framtidens næringsliv.
  - a. Hvordan tolker du/dere dette utsagnet?
  - b. Hva for strategier har din skole/kommune utviklet for å øke læringsutbyttet/høyne kompetansen?
7. Hvordan samarbeider dere med de ulike aktørene som er nevnt under i spørsmål som gjelder fag- og yrkesopplæring:
  - a. Fylket
  - b. Videregående skoler
  - c. Næringslivet (privat og offentlig)
  - d. Andre

### Rådgiver:

1. Hvordan blir *lærlinger* oppfattet?
2. Hvordan opplever du KL i FoY?
3. KL legger vekt på at elver/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og økt kompetanse for å være attraktive for framtidens næringsliv.
  - a. Hvordan tolker du/dere dette utsagnet?
  - b. Hva for strategier har din skole/kommune utviklet for å øke læringsutbyttet/høyne kompetansen?
4. Hvilken rolle spiller du i faget Utdanningsvalg?
5. Hvordan tilrettelegger din skole for Karriereveiledning?
6. Hva legger du i betegnelsen lokal tilpassning?
7. Hva legger du vekt på for å være en god rådgiver i fht FoY?
8. Hvordan veileder du elever som ønsker/vurderer å utdanne seg innenfor FoY?
9. Hva sier du til elever som du vet kanskje vil ha problemer med å få tegnet lærekontrakt?
10. Hvordan veileder du elever som har fått avvist ønsket sitt om å tegne lærekontrakt?
11. Hvordan samarbeider du med videregående skoler, OK, bedrifter, fylket mv. i fht fag- og yrkesopplæring?
12. Føler du at du har nok kompetanse til å være en god rådgiver?

### Rektor:

1. Hvordan blir *lærlinger* oppfattet?
2. Hvordan opplever du KL i FoY?
3. KL legger vekt på at elver/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og økt kompetanse for å være attraktive for framtidens næringsliv.
  - a. Hvordan tolker du/dere dette utsagnet?

- b. Hva for strategier har din skole/fylkeskommune utviklet for å øke læringsutbyttet/høyne kompetansen?
4. Hva legger du i betegnelsen lokal tilpassning?
5. Hvilken rolle spiller ledelsen i faget Utdanningsvalg?
6. Hvordan tilrettelegger din skole for Karriereveiledning?
7. KL legger vekt på at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner. Hvordan definerer du din skole i dette perspektivet?
8. KL legger vekt på å utvikle samarbeidet mellom grunnskolen og den videregående skolen – hva slag strategier har din skole for slikt samarbeid?
9. Hva for strategier har din skole på å utvikle en god rådgivningstjeneste?
10. Hva for strategier er utviklet i forhold til å motivere elever til å velge fag- og yrkesopplæring?
11. Hvordan samarbeider dere med de ulike aktørene som er nevnt under i spørsmål som gjelder fag- og yrkesopplæring:
  - a. Fylket
  - b. Videregående skoler
  - c. Det lokale næringsliv (privat/offentlig)
  - d. OK
  - e. NAV
12. Hva mener du er de største utfordringene i din institusjon i forhold til framtidens fag- og yrkesopplæring?

## Lærere<sup>41</sup>:

1. Hvordan blir *lærlinger* oppfattet?
2. Hvordan opplever du KL i FoY?
3. KL legger vekt på at elever/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og økt kompetanse for å være attraktive for framtidens næringsliv.
  - a. Hvordan tolker du/dere dette utsagnet?
  - b. Hva for strategier har din skole/kommune utviklet for å øke læringsutbyttet/høyne kompetansen?
4. Hva legger du i betegnelsen lokal tilpassning?
5. Hvordan praktiseres faget Utdanningsvalg ved din skole?
6. Hvilket forhold har dere til KL i FoY?
7. Hvilken rolle spiller dere som faglærere for å motivere/forberede elever til fag- og yrkesopplæring?
8. Gjør skolen som institusjon nok for å forberede elever til FoY?
9. Hva mener dere er bra/mindre bra når det gjelder dagens FoY?
10. I hvilken grad samarbeider du som faglærer med de nedenforstående aktørene i spørsmål knyttet til FoY?
  - a. Fylket
  - b. Videregående skoler
  - c. Det lokale næringsliv (privat/offentlig)
  - d. OK
  - e. NAV
  - f. Andre

---

<sup>41</sup> Intervju med lærere gjennomføres som gruppeintervju - maks tre stk.

## VIDEREGÅENDE SKOLE

### Rektor:

1. Hvordan blir *lærlinger* oppfattet?
2. Hvordan opplever du KL i FoY?
3. KL legger vekt på at elver/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og høy kompetanse som er attraktiv for næringslivet.
  - a. Hvordan tolker du/dere dette utsagnet?
  - b. Hva for strategier har din skole/FK utviklet for å øke læringsutbyttet/høyne kompetansen, og hvordan måler dere dette?
4. Hva legger du i betegnelsen lokal tilpassning?
  - a. Har din skole/fylkeskommunen utarbeidd noen strategier/retningslinjer for å stimulere de videregående skolene/fag- og yrkesopplæringen til å tenke lokal tilpassning av opplæringen?
5. Hvordan planlegger skolen/fylkeskommunen å følge opp den nasjonale politiske målsettingen om mer lokal tilpassning av læreplanene for videregående opplæring?
6. KL legger vekt på at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner – er din skole en lærende organisasjon?
7. Hva for strategier har din skole utviklet for å yrkesrette opplæringen?
8. Kløftet legger også vekt på å utvikle samarbeidet mellom grunnskolen og den videregående skolen – hva slag strategier har din skole for slikt samarbeid?
9. Hva for strategier har din skole på å utvikle en god rådgivningstjeneste?
10. Hva for strategier er utviklet i forhold til å motivere elever til å velge fag- og yrkesopplæring?
11. Hvordan samarbeider dere med de ulike aktørene som er nevnt under i spørsmål som gjelder fag- og yrkesopplæring:
  - a. Fylket
  - b. Grunnskolen
  - c. Det lokale næringsliv (privat/offentlig)
  - d. OK
  - e. NAV
  - f. Andre
12. Driver dere fagopplæring i skole – dersom ja:
  - a. Hvordan legger dere til rette for en kvalitativ god opplæring?
  - b. Hvem er lærling i skole?
  - c. Vil ”skolelærlingen” være like attraktiv i arbeidslivet som den bedriftsutdanna?
13. Hva mener du er de største utfordringene i forhold til framtidens FoY?

### Rådgiver:

1. Hvordan blir *lærlinger* oppfattet?
2. Hvordan opplever du KL i FoY?
3. KL legger vekt på at elver/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og høy kompetanse som er attraktiv for næringslivet.
  - a. Hvordan tolker du/dere dette utsagnet?
  - b. Hva for strategier har din skole/FK utviklet for å øke læringsutbyttet/høyne kompetansen?
4. Hva legger du i betegnelsen lokal tilpassning?
  - a. Har din skole/fylkeskommunen utarbeidd noen strategier/retningslinjer for å stimulere de videregående skolene/fag- og yrkesopplæringen til å tenke lokal tilpassning av opplæringen?

5. Hvordan planlegger skolen/fylkeskommunen å følge opp den nasjonale politiske målsettingen om mer lokal tilpassning av læreplanene for videregående opplæring?
6. Hva for strategier har din skole utviklet for å yrkesrette opplæringen?
7. Hva legger du vekt på for å være en god rådgiver i fht FoY?
8. Hvordan opplever du Kløftet i FoY?
9. Hvordan veileder du elever som ønsker/vurderer å utdanne seg innenfor FoY?
10. Hva sier du til elever som du vet kanskje vil ha problemer med å få tegnet lærekontrakt?
11. Hvordan veileder du elever som har fått avvist ønsket sitt om å tegne lærekontrakt?
12. Hvordan samarbeider du med OK, bedrifter, fylket mv. i fht fag- og yrkesopplæring?
13. Føler du at du har nok kompetanse til å være en god rådgiver/veileder?

## Lærere<sup>42</sup>:

1. Hvordan blir *lærlinger* oppfattet?
2. Hvordan opplever du KL i FoY?
3. KL legger vekt på at elever/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og høy kompetanse som er attraktiv for næringslivet.
  - a. Hvordan tolker dere dette utsagnet?
  - b. Hva for kvalitetssikringssystem har din skole utviklet for å legge til rette for økt læringsutbyttet og høy attraktivitet for næringslivet?
  - c. Hva for kvalitetssikringssystem er utviklet for å måle økt læringsutbytte/økt attraktivitet?
4. Hva legger du i betegnelsen lokal tilpassning?
  - a. Har din skole/fylkeskommunen utarbeidd noen strategier/retningslinjer for å stimulere de videregående skolene/fag- og yrkesopplæringen til å tenke lokal tilpassning av opplæringen?
5. Hvordan planlegger skolen/fylkeskommunen å følge opp den nasjonale politiske målsettingen om mer lokal tilpassning av læreplanene for videregående opplæring?
6. KL legger opp til at fag i vgs bør yrkesrettes. I hvilken grad blir denne oppfordringen imøtekommet ved din skole?
7. Hvordan praktiseres faget Prosjekt til fordypning ved din skole?
8. Hvordan samarbeider dere med de ulike aktørene som er nevnt under i spørsmål som gjelder fag- og yrkesopplæring:
  - a. Fylket
  - b. Grunnskolen
  - c. Det lokale næringsliv (privat/offentlig)
  - d. OK
  - e. NAV
  - f. Andre (for eksempel Fagnettverk, instruktører mv.)
9. Hvilken rolle spiller dere som lærere for å motivere/forberede elever til fag- og yrkesopplæring?
10. Gjør skolen som institusjon nok for å forberede elever til FoY?
11. Hva mener dere er bra/mindre bra når det gjelder dagens FoY?
12. Hva for utfordringer anser du å være de mest ufordrende for fremtidas FoY?

---

<sup>42</sup> Gruppeintervju med faglærere i frisørfaget, bil lette kjøretøy og heso-faget.



## FYLKET

### Fylkets opplæringsavdeling:

1. Hvordan blir *lærlinger* oppfattet?
2. Hvordan opplever du KL i FoY?
3. KL legger vekt på at elver/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte.
  - a. Hvordan tolker FK dette utsagnet?
  - b. Hva for strategier har din FK utviklet for å stimulere de videregående skolene/næringslivet (privat/offentlig) til å legge til rette for økt læringsutbyttet?
  - c. Hva for indikatorer for å måle økt læringsutbytte er utviklet i FK/i de videregående skolene/næringslivet?
4. KL legger vekt på at skolene/bedrifter skal utvikle seg til lærende organisasjoner. Hva for strategier har din FK utviklet for å stimulere de videregående skolene/næringslivet for å legge til rette for å bli (mer) lærende organisasjoner?
5. KL legger også vekt på å utvikle samarbeidet mellom grunnskolen og den videregående skolen – hva slag strategier har din FK utviklet for å stimulere til økt samarbeid?
6. Hva legger du i betegnelsen lokal tilpassning?
  - a. Har fylkeskommunen utarbeidd noen strategier/retningslinjer for å stimulere de videregående skolene/fag- og yrkesopplæringen til å tenke lokal tilpassning av opplæringen?
7. Hvordan planlegger fylkeskommunen å følge opp den nasjonale politiske målsettingen om mer lokal tilpassning av læreplanene for videregående opplæring?
8. Hva for strategier har ditt fylke utviklet for å få til en god rådgivningstjeneste?
9. Hva for strategier er utviklet i FK i forhold til å motivere elever til å velge fag- og yrkesopplæring?
10. Hvordan samarbeider dere med de ulike aktørene som er nevnt under i spørsmål som gjelder fag- og yrkesopplæring:
  - a. De videregående skolene
  - b. Grunnskolen
  - c. Det lokale næringsliv (privat/offentlig)
  - d. OK
  - e. NAV
  - f. Andre
11. Noen lærlinger får av en eller flere grunner ikke tegnet lærekontrakt. Hva for strategier har dere utviklet for å kvalitetssikre fagopplæring i skole?
12. I hvor stor grad tror dere at de som har gått igjennom fagopplæring i skole er attraktive for næringslivet?
13. Hva mener FK er de største utfordringene i forhold til framtidens FoY?

### Spørsmål om voksne i fag og yrkesopplæringen:

1. Voksne skal etter opplæringsloven primært ha tilbud som er tilrettelagt for voksne, og opplæringen skal tilpasses den voksnes kompetanse og livssituasjon.
  - a. Har FK tilbud om FoY for voksne? Dersom ja
  - b. Hvordan tilrettelegger FK FoY for voksne?
2. Voksne skal ha krav på å få vurdert sin realkompetanse

- a. Hva slags system har FK for vurdering av realkompetanse for voksne i FoY?
  - b. Pek på styrke og svakheter ved dagens realkompetansevurderingssystem som er utviklet i ditt fylke.
3. Hvilket system er utviklet for å gi voksne i FoY tilgang til egen yrkes- eller karriereveiledning?
4. KL legger vekt på at elver/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og høy kompetanse for økt attraktivitet i næringslivet.
  - a. Hvordan tolker du/dere dette utsagnet?
  - b. Hva for strategier har din FK (FK) utviklet for å stimulere de videregående skole- eller næringslivet (privat/offentlig) til å legge til rette for økt læringsutbyttet/høy kompetanse for økt attraktivitet for næringslivet?
  - c. Hva for indikatorer for å måle økt læringsutbytte er utviklet i fylket/i de videregående skolene/næringslivet?
5. I forhold til voksne vil det være av særlig interesse å se på hvordan KL legger til rette for større fleksibilitet i forhold til normalmodellen (2+2) for fag og yrkesopplæringen?
  - a. Er det behov for å avvike normalmodellen i fht voksne i FoY?
  - b. Hva for modell mener du vil tjene de voksne best i FoY?
6. Hvilke forventninger har dere til KL og de voksne?
7. Hva for strategier er utviklet for samarbeid med NAV på fylkesnivå/lokalt nivå i fht voksne i videregående opplæring/FoY?
8. Hvor mange voksne i fylket deltar i ordinær fag- og yrkesopplæring?
9. Hvor mange voksne er
  - a. tatt inn etter § 3.5 (Lærekandidat)?
  - b. tatt inn og fått tilrettelagt fagopplæring med bakgrunn i realkompetansevurdering?
  - c. tatt inn via NAV-systemet?
  - d. § 3.6 (særskilt tilrettelagt opplæring)?
  - e. Praksisbrevordningen?
10. Hvordan tilrettelegges og kvalitetssikres FoY for disse kandidatene?

## Y-nemndsleder (YN)/medlem:

1. Hva for rolle spiller YN i fag- og yrkesopplæringen?
2. Hvordan blir *lærlinger* oppfattet?
3. Hvordan opplever du KL i FoY?
4. KL legger vekt på at elver/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og høy kompetanse for økt attraktivitet i næringslivet.
  - a. Hvordan tolker du/dere dette utsagnet?
  - b. Hva for strategier har din FK (FK) utviklet for å stimulere de videregående skolene/næringslivet (privat/offentlig) til å legge til rette for økt læringsutbyttet/høy kompetanse for økt attraktivitet for næringslivet?
  - c. Hva for indikatorer for å måle økt læringsutbytte er utviklet i fylket/i de videregående skolene/næringslivet?
5. KL legger vekt på at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner. Hva for strategier har din FK utviklet for å stimulere de videregående skolene/næringslivet for å legge til rette for å bli (mer) lærende organisasjoner?
6. Hva legger du i betegnelsen lokal tilpassning?
  - a. Har din FK utarbeidd noen strategier/retningslinjer for å stimulere de videregående skolene/fag- og yrkesopplæringen til å tenke lokal tilpassning av opplæringen?
7. Hvordan planlegger din FK/YN fylkeskommunen å følge opp den nasjonale politiske målsettingen om mer lokal tilpassning av læreplanene for videregående opplæring?
8. KL legger også vekt på å utvikle samarbeidet mellom grunnskolen og den videregående skolen – hva slag strategier har din FK utviklet for å stimulere til økt samarbeid?
9. Hva for strategier har FK utviklet for å få til en god rådgivningstjeneste?
10. Hva for strategier er utviklet i forhold til å motivere elever til å velge fag- og yrkesopplæring?
11. Hvordan samarbeider dere med de ulike aktørene som er nevnt under i spørsmål som gjelder fag- og yrkesopplæring:
  - a. Partene i arbeidslivet
  - b. Grunnskolen
  - c. Det lokale næringsliv (privat/offentlig)
  - d. OK
  - e. NAV
  - f. Andre
12. Noen lærlinger får av en eller flere grunner ikke tegnet lærekontrakt. Hva for rolle spiller dere for å kvalitetssikre fagopplæring i skole?
13. I hvor stor grad tror du/dere at de som har gått igjennom fagopplæring i skole er attraktive for næringslivet?
14. Hva mener du er de største utfordringene i forhold til framtidens FoY?

## Spørsmål om voksne i fag og yrkesopplæringen:

1. Voksne skal etter opplæringsloven primært ha tilbud som er tilrettelagt for voksne, og opplæringen skal tilpasses den voksnes kompetanse og livssituasjon.
  - a. Har FK tilbud om fag- og yrkesopplæring (FoY) for voksne? Dersom ja
  - b. Hvordan tilrettelegger FK FoY for voksne?
2. Voksne skal ha krav på å få vurdert sin realkompetanse
  - a. Hva slags system har FK for vurdering av realkompetanse for voksne i FoY?
  - b. Pek på styrke og svakheter ved dagens realkompetansevurderingssystem som er utviklet i ditt fylke.

3. Hvilket system er utviklet for å gi voksne i FoY tilgang til egen yrkes- eller karriereveiledning?
4. I evalueringen av KL fokuseres det på betingelsene for å lykkes med målsettingen om å skape et fagopplæringsystem for voksne som
  - a. Gir økt læringsutbytte
  - b. Høy kompetanse tilpasset arbeidslivets behov. Hvilke betingelser mener dere må være til stede for å oppnå økt læringsutbytte og høy kompetanse også blant voksne i FoY?
5. I forhold til voksne vil det være av særlig interesse å se på hvordan KL legger til rette for større fleksibilitet i forhold til normalmodellen (2+2) for fag og yrkesopplæringen?
  - a. Er det behov for å avvike normalmodellen i fht voksne i FoY?
  - b. Hva for modell mener du vil tjene de voksne best i FoY?
6. Hvilke forventninger har dere til KL og de voksne?
7. Hvordan samarbeider dere med NAV i fht voksne i videregående opplæring/FoY?
8. Hvor mange voksne i fylket deltar i ordinær fag- og yrkesopplæring?
9. Hvor mange voksne er
  - a. tatt inn etter § 3.5 (Lærekandidat)?
  - b. tatt inn og fått tilrettelagt fagopplæring med bakgrunn i realkompetansevurdering?
  - c. tatt inn via NAV-systemet?
  - d. § 3.6 (særskilt tilrettelagt opplæring)
  - e. Praksisbrevordningen
10. Hvordan tilrettelegges og kvalitetssikres FoY for disse kandidatene?

## Fylkesmannen:

1. Hva er fylkesmannens rolle i fht videregående opplæring/FoY?
2. Hvordan blir *lærlinger* oppfattet?
3. Hvordan opplever fylkesmannen KL i fag- og yrkesopplæringen?
4. KL legger vekt på at elver/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og høy kompetanse som er attraktiv for næringslivet.
  - a. Hvordan tolker fylkesmannen dette utsagnet?
5. KL legger også vekt på å utvikle samarbeidet mellom grunnskolen og den videregående skolen – spiller fylkesmannen noen rolle i denne sammenheng?
6. Hva for strategier for tilsyn har fylkesmannen utviklet for å få til en kvalitativ god rådgivningstjeneste?
7. Hvordan samarbeider fylkesmannen med de ulike aktørene som er nevnt under i spørsmål som gjelder videregående opplæring/fag- og yrkesopplæring:
  - a. Partene i arbeidslivet
  - b. Fylket/de videregående skolene
  - c. Grunnskolen
  - d. Det lokale næringsliv (privat/offentlig)
  - e. Opplæringskontor
  - f. NAV
  - g. Andre (privat-skoler)
8. Noen lærlinger får av en eller flere grunner ikke tegnet lærekontrakt. Hva for strategier for tilsyn har fylkesmannen utviklet for å kvalitetssikre fagopplæring i skole?
9. I hvor stor grad tror fylkesmannen at de som har gått igjennom fagopplæring i skole er attraktive for næringslivet?
10. Hva mener fylkesmannen er de største utfordringene i forhold til framtidens FoY?

## Spørsmål om voksne i fag og yrkesopplæringen:

1. Voksne skal etter opplæringsloven primært ha tilbud som er tilrettelagt for voksne, og opplæringen skal tilpasses den voksnes kompetanse og livssituasjon. Hvordan fører fylkesmannen tilsyn med at de voksne får oppfylt sine rettigheter?
2. Voksne skal ha krav på å få vurdert sin realkompetanse. På hvilken måte fører fylkesmannen tilsyn med at de voksne får vurdert sin realkompetanse på en kvalitativ god måte?
3. Hvilket system er utviklet for å gi voksne i FoY tilgang til egen yrkes- eller karriereveiledning?
4. I evalueringen av KL fokuseres det på betingelsene for å lykkes med målsettingen om å skape et fagopplæringssystem for voksne som skal gi økt læringsutbytte samt høy kompetanse tilpasset arbeidslivets behov. Hvilken rolle har fylkesmannen i forhold til disse problemstillingene?
5. I forhold til voksne vil det være av særlig interesse å se på hvordan KL legger til rette for større fleksibilitet i forhold til normalmodellen (2+2 mod) for fag og yrkesopplæringen?
  - a. Er det behov for å avvike normalmodellen i fht voksne i FoY?
  - b. Hva for modell mener fylkesmannen kanskje vil tjene de voksne best i FoY?
6. Hvilke forventninger har dere til KL og voksne i FoU?
7. Hvordan samarbeider dere med NAV i fht voksne i videregående opplæring/FoY?
8. Er det spørsmål/problemstillinger vi har utelatt?

## OK (OK), INSTRUKTØR (INS), BEDRIFTSLEDER:

### Daglig leder OK:

1. Hvordan blir *lærlinger* oppfattet?
2. Hvordan jobber dere for å tiltrekke dere lærlinger?
  - a. Hva med rekruttering av gutter (jenter) til faget?
3. Hvordan skjer formidlingen av lærlinger?
4. Hva legger dere/bedriftene verk på i utvelgelsen og tilsetting av lærlinger?
5. Hva legger dere vekt på når dere formidler lærlinger til bedrifter?
6. Hva for strategier har dere for ivaretagelse av lærlinger?
7. Føler du at dere har nok kunnskap og kompetanse til å imøtekomme samfunnets krav til å implementere KL i FoY på en god måte?
8. Hva for utfordringer mener du dere står overfor for å gi lærlingene en kvalitativ god opplæring?
9. Hva for evalueringssystem har dere for lærlingene?
10. Hvordan samarbeider dere med:
  - a. Partene i arbeidslivet (fagforeninger)
  - b. Fylket?
  - c. De videregående skolene i regionen?
  - d. Grunnskolen?
  - e. NAV?
  - f. Andre (Y-nemnd, prøvenemnd mfl)
11. Hvordan samarbeider dere med NFF (Norges Frisørmesterforbund) på nasjonalt nivå?
12. Hva mener du/dere har vært/er den største utfordringen med å implementere KL i FoY?
13. KL legger vekt på at elver/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og høy kompetanse som er tilrettelagt for næringslivets behov.
  - a. Hvordan tolker du/dere dette utsagnet?
  - b. Hva for strategier har dere utviklet for å stimulere lærlingen til økt læringsutbytte/bli attraktiv for næringslivet? – og hva for måleindikatorer legger dere til grunn?
14. Hvordan ser du på fagopplæring i skole for de som ikke får opplæringsplass i bedrift?

### Instruktører:

1. Hvordan blir *lærlinger* oppfattet?
2. Hva vet du om KL?
3. Hvordan opplever du din rolle som instruktør?
4. Hvordan samarbeider du med OK?
5. Hva for opplæring har du fått for å skjøtte jobben som instruktør?
6. Hvorfor ble du instruktør?
7. Hvordan opplever du KL?
8. Hva legger du vekt på i din rolle som instruktør i fht lærlingen?
9. Hva mener du fungerer:
  - a. Bra
  - b. Mindre bra i fht fagopplæring i bedrift (evaluering, oppfølging, nok til instruksjon etc)?

10. KL legger vekt på at elver/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og høy kompetanse som er tilrettelagt for næringslivets behov.
  - a. Hvordan tolker du/dere dette utsagnet?
  - b. Hva for strategier har dere utviklet for å stimulere lærlingen til økt læringsutbytte/bli attraktiv for næringslivet? – og hva for måleindikatorer legger dere til grunn?
11. Hvordan opplever du din arbeidsgiver i fht fagopplæring og ivaretagelse av lærlingen?
12. Hvordan ser du på din egen framtid som instruktør?

## Bedriftsledelse:

1. Hvordan blir *lærlinger* oppfattet?
2. Hva er bedriftens kjennskap til KL?
3. Hva mener du er bra, mindre bra med KL?
4. Er du tilsluttet OK for faget. Dersom ja – hvordan ser du på rollen til OK?
5. Hvorfor satser dere på fagopplæring?
6. Hva legger dere vekt på i utvelgelsen av lærlinger?
7. Hvordan følger dere opp lærlingen? (Opplæringstid, verdiskapingstid, evaluering, utvikling av faglig stolthet mv).
8. KL legger vekt på at elver/lærlinger/Praksisbrevkandidater skal få økt læringsutbytte og høy kompetanse som er tilrettelagt for næringslivets behov.
  - a. Hvordan tolker du/dere dette utsagnet?
  - b. Hva for strategier har dere utviklet for å stimulere lærlingen til økt læringsutbytte/bli attraktiv for næringslivet? – og hva for måleindikatorer legger dere til grunn?
9. Hvordan ser du for deg framtidens fagopplæring?

# INTERVJUGUIDE LÆRLINGER

## Fagopplæring i bedrift (bakgrunnsinfo):

1. Presentasjon:
  - a. Fortell om deg selv.
2. Er du tilknyttet et OK/opplæringsring eller fagopplæring i skole?
3. Hvordan har veien fram til tegning av lærekontrakt/fagopplæring i skole vært ("headhunted", søkte på lærekontrakt?, oppsøkt bedrift egen hånd?, har du gått gjennom intervju?, hva har bedriften lagt vekt på ved ansettelse av deg som lærling etc.?).
4. Hva har du fått av informasjon om faget du har opplæring i, og av hvem har du fått slik informasjon?
  - a. Videregående skole
  - b. Fagopplæring
5. Hva slags type lærekontrakt har du?
6. Hvilke forventninger har du til opplæringsløpet i bedrift?
7. Hvilke forventninger har du til ditt videre løp i bedriften?

## Bilde på fagarbeideren (relevant kompetanse)

7. Hvordan blir lærlinger oppfattet
  - a. i skolemiljøet
  - b. i bedriften
  - c. av kolleger
  - d. kunder
8. Hva slags status er det å være lærling sett i forhold til det å gå studieforberedende?( Status, kjennetegn andres oppfatninger mv).
9. Hva tror du kjennetegner en god utøver av ditt fag?
10. Hva er den viktigste kompetansen arbeidsgivere etterspør ("relevant kompetanse tilpasset arbeidslivets behov", som det heter i målsettingen) når de ansetter lærlinger?
  - a. Var du klar over disse kravene når du søkte lærekontrakt?
11. Har du noe forbilde i forhold til ditt (kommende) yrke? (fra eget liv, medier, læresituasjoner)?
12. Kan du beskrive forskjellen mellom hva en lærling gjør og hva en arbeidstaker som har fagbrev gjør?

## Innhold og struktur på opplæringen (didaktikk)

12. Beskriv en vanlig arbeidsdag.
13. Hvem bestemmer når du skal få prøve nye arbeidsoppgaver? (eget initiativ, instruktørs initiativ, andre)
14. Hvordan opplever du opplæringa i bedrift så langt?
  - a. Er det ting du savner i din fagopplæring?
  - b. Hva synes du er bra i opplæringa så langt?
15. Hvordan opplever du din instruktør/veileder? Noe du savner/kan tenke deg annerledes i fht instruktøren/veilederen?
16. Har det vært/er det utarbeidet en individuell opplæringsplan for din opplæring (videregående skole/fagopplæring)?
  - a) Dersom ja, hvordan opplevde/opplever du medvirkning i utarbeidelse av denne?
17. Hvordan foregår/ har vurdering av dine kunnskaper foregått:
  - a) på videregående skole?
  - b) lærebedrift?
18. Hva mener du er bra/mindre bra med vurderingen som haar foregått så langt i opplæringsløpet?



19. Føler du at du har de nødvendige basisferdigheter i VGO1 og 2 for det som kreves i lærlingperioden? Konkretiser.

### **Læring, mestring og motivasjon (læringsstrategier/typer):**

21. Hvordan lærer du best? - Har du et eksempel på god læring, en situasjon hvor du virkelig skjønte/lærte noe viktig?
22. Føler du at du lærer det du trenger? Noe du savner? (konkretiser: menneskekunnskap, kreativitet, CRM, bruk av digitale hjelpemidler, studieturer, trendspotting, utfordrende og real-life oppdrag til læringsformål, kunnskap om mulige *add-ons* til faget, styling, manikyr, massasje el.l.)
23. Hvordan lærer dere å håndtere kunder (bil og frisør) eller pasienter/ brukere, (helsearbeiderfaget)?
24. Har dere opplæring i etikk og bedrifters samfunnsansvar?
25. Kan du beskrive hva som motiverer deg mest/minst i fht faget du får opplæring i? Hva opplever du som mest/minst meningsfylt?
26. Kan du si noe om hva du mestrer best/dårligst?
27. Hvor mange vet du om har avbrutt fagopplæringen underveis?  
Hva tror du grunnen(e) til frafallet er?

### **Læringsmiljø (kultur for læring)**

29. Er det mange lærlinger i bedriften?
30. Hvordan har du blitt mottatt i bedriften? Hvem er det som følger deg opp?
31. Jobber du mest alene, eller sammen med andre? I så fall hvem samarbeider du mest med?
32. Kan du si noe om forskjellen mellom å lære på skolen og å lære i bedriften?
33. Er det noe forskjell mellom det "vanlige lærlinger" /"voksne lærlinger" får muligheten til å gjøre og å lære?
34. Hva synes du om læringsmiljøet i bedriften? (mellom lærlinger, lærlinger – andre)
35. Hvem lærer du mest av i bedriften? Kan du komme med eksempel?
36. På hvilken måte opplever du at andre lærlinger eller ansatte er interessert i å lære av deg?
37. Kan du si noe om arbeidsmiljøet mer generelt?
38. Hvordan er bedriften organisert? Antall "nivå"? Ledelse? (Be lærlingen tegne organisasjonskart)

### **Tilbakeblikk på overgang fra VGO og opplæring i VGO (helhetlig opplæring)**

29. Fikk du oppfylt ditt førstevalg til vgo?
30. Hvordan har ditt møte med vgo vært?
31. Kan du si noe om dine erfaringer med de to første årene på VGO?
32. På hvilken måte ble dine forventninger innfridd? Evt ikke innfridd.
33. Hva gjorde du i Prosjekt til fordypning?
  - a. Hvordan opplevde du faget Prosjekt til fordypning?
  - b. Var faget relevant for overgangen til fagopplæring?
  - c. Har du hatt nytte av faget i lærlingperioden så langt?
34. På hvilke andre måter var du forberedt til fagopplæring i bedrift?
  - a. Har bedrifter tatt kontakt eller vært på besøk hos bedrifter?
  - b. Har du hatt kontakt med Opplæringskontor før du søkte på lærlingplass?
  - c. Har du snakket med rådgiver om overgangen?
35. På hvilken måte var VG1 og VG2 relevant for det du har behov for å kunne som lærling?
36. I følge Kunnskapsløftet skal man utvikle basisferdigheter: Kunne uttrykke seg muntlig, kunne lese, kunne uttrykke seg skriftlig, kunne regne, kunne bruke digitale verktøy. Kan du si noe om hvordan opplæringen i skolen legger til rette for dette? Hvilke digitale læringsressurser har dere brukt?
37. Er det noe du som lærling forventes å kunne som skolen ikke har gitt opplæring i?

38. Er det noe dere har lært i skolen som ikke er relevant, eller er ”utdatert” i forhold til det som kreves som lærling? (Ta fag for fag - og tenk alternative lærings-arenaer, -aktiviteter og -ressurser for å få konkrete svar).
39. Hvordan har du blitt evaluert gjennom opplæringa i videregående skole? (Karakter, skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, egevaluering, medelev-evaluering mv)?
40. Er lærerne på skolen oppdaterte på nye ting som kreves i faget/yrket? På hvilken måte? Lærer dere om entreprenørskap? Om kreativitet og innovasjon (nyskaping)?
41. Er det noe skolen kunne gjort annerledes, bedre, mer/mindre av?
42. Var det noen av dine lærere i videregående opplæring som har fortalt dere om Kunnskapsløftet og hvorfor denne reformen har kommet i stand?
43. Vet du noe om Kunnskapsløftet?
44. Var det noen på skolen som fortalte dere om læreplaner og hva dere skulle lære for å bli lærling i lærefaget ditt?
45. Vet du noe om hva som ligger i uttrykket *lokal tilpassing* av faget du får opplæring i?

### **Overgang grunnskole – videregående opplæring:**

8. Kan du si noe om hvem som oppmuntret eller påvirket ditt valg til utdanning, og på hvilken måte (venner, foreldre, lærere, rådgiver, medier)?
9. Hva deltok du i gjennom faget Utdanningsvalg? På hvilken måte var dette relevant for ditt utdanningsvalg?
10. Var du bestemt på å ta fagutdanning før du begynte på videregående opplæring?
  - a. Dersom ja – hva var grunnen til dine valg?
  - b. Var du lite eller sterkt motivert til å begynne på videregående opplæring? Forklar.
11. Når hadde du første gang praksis i en bedrift? Kunne du tenkt deg en mer praksisrettet opplæring tidligere i løpet? (Mulig gjennom Praksisbrevordningen + rett til tilpasset opplæring.)
12. Hva gjør du om 10 år?

### **Tilleggsspørsmål voksne lærlinger som ikke har fulgt ordinært løp**

52. Har du blitt realkompetansevurdert i forhold til inntak til VGO eller opplæring i bedrift? (Alternativ formulering: fikk du godskrevet tidligere utdanning/arbeidserfaring?)
53. Har du erfaringer med NAV? Kan du evt. utdype?
54. Hva var det som gjorde at du ønsket å starte igjen med VGO? (info om frafall)
55. Er det noen spørsmål vi ikke har stilt som vi burde stille i forhold til dette tema?
56. Hva husker du best fra dette intervjuet?
57. Hva gjør du om 10 år?

**Trondheim**

Adresse: 7465 Trondheim

Telefon: 73 59 30 00

Telefax: 73 59 33 50

**Oslo**

Adresse: P.O. Boks 124, Blindern, 0314 Oslo

Telefon: 22 06 73 00

Telefax: 22 06 73 50