

Marianne Dæhlen og Anna Hagen

Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv

Delrapport 2

Marianne Dæhlen og Anna Hagen

**Prosjekt til fordypning –
mellom skole og arbeidsliv**
Delrapport 2

© Fafo 2010
ISSN 0804-5135

Trykk: Allkopi AS

Innhold

Forord	5
Sammendrag	7
English summary	12
1 Innledning	13
Intensjonen med prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet	13
Oppsummering.....	15
Problemstilling og forskningsspørsmål i prosjektet.....	16
Oppsummering av funn fra delrapport 1	19
Tema og problemstillinger i delrapport 2.....	21
Datagrunnlaget for delrapport 2.....	22
Gangen i rapporten	25
2 Resultater fra surveyundersøkelsene	27
Felles surveydata i evalueringen av Kunnskapsløftet.....	27
Fafos surveyundersøkelse blant lærere og instruktører	30
Oppsummering.....	32
3 Lærlinger og elever i delrapport 2	35
Yrkesorienterte, arbeidsorienterte eller skoleorienterte?.....	35
Prosjekt til fordypning på vg1.....	39
Prosjekt til fordypning på vg2.....	40
4 Overgangen fra skole til lærebedrift	47
Hvordan fikk elevene læreplass?	47
Var elevene forberedt på læretida?	50
5 Opplæringen i bedrift	57
Rekruttering er viktigste grunn til å ta inn lærlinger.....	58
Varierende oppfølging av lærlingene	59
En god lærling har interesse for faget	63
Allsidighet og oppfølging gir god opplæring.....	64
Oppsummering.....	67
6 Kompetanse og læring.....	69
Den første tiden som lærling	70
Arbeidsoppgavene og læreplanen.....	71
Lærlingenes vurdering av egen kompetanse.....	72
Bedriftenes vurdering av lærlingenes kompetanse.....	73
Lærlingenes motivasjon og framtidsplaner	76
Oppsummering	78
7 Sammenfatning og vurdering	79
Overgangen fra skole til læretid.....	80
Den videre opplæringen i bedrift.....	81
Veien videre i evalueringen.....	82
Referanser	83
Vedlegg 1 Metodisk opplegg for evalueringen	85

Forord

Høsten 2006 satte Utdanningsdirektoratet i gang en stor forskningsbasert evaluering av Kunnskapsløftet som reform i grunnsopplæringen. Som ledd i evalueringen har Fafo fått i oppdrag å gjennomføre et delprosjekt om innføringen av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen. Utgangspunktet for Fafos prosjekt er innføringen av faget prosjekt til fordypning på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring.

Dette er den andre delrapporten fra prosjektet. Den første delrapporten kom i 2008. Slutt-rapporten fra prosjektet vil bli publisert i 2012.

I delrapport 2 presenteres surveydata fra undersøkelser blant lærere i videregående skole og instruktører i lærebedrifter. Det viktigste datagrunnlaget i denne rapporten er imidlertid kvalitative intervjuer med lærlinger, instruktører og faglige ledere i 13 ulike lærebedrifter. I tillegg til disse har vi intervjuet tre elever som ikke har begynt i lære, men som har valgt påbygging til generell studiekompetanse. De kvalitative intervjuene ble gjennomført i januar og februar 2010.

Vi vil takke alle informanter som har gitt av sin tid og delt sine erfaringer og vurderinger med oss.

Oslo, oktober 2010
Anna Hagen
prosjektleder

Sammendrag

Som ledd i evalueringen av Kunnskapsløftet har Fafo fått i oppdrag å gjennomføre et delprosjekt om innføringen av reformen i fag- og yrkesopplæringen. Utgangspunktet for Fafos delprosjekt er innføringen av prosjekt til fordypning som nytt fag i alle yrkesfaglige utdanningsprogram. Dette er den andre delrapporten fra Fafos delprosjekt. Den første delrapporten kom i 2008. Sluttrapporten kommer i 2012.

Kapittel 1 Innledning

En gjennomgang av sentrale reformdokumenter viser at innføringen av prosjekt til fordypning må ses i sammenheng med strukturendringene i reformen og begrunnelsene for disse. Argumentene gjenspeiler de ulike og til dels motstridende hensynene som tilbudsstrukturen i videregående opplæring skal ivareta. Et grunnleggende dilemma er knyttet til avveiningen av behovet for faglig bredde mot behovet for fordypning og spesialisering. Kunnskapsløftet viderefører en utvikling mot færre og bredere utdanningsprogram og programområder i skolen. Prosjekt til fordypning var i utgangspunktet tenkt som en motvekt mot disse endringene. Det innebærer at prosjekt til fordypning ikke kan studeres som et isolert tiltak, men må ses i lys av strukturendringene i reformen.

I delrapport 1 fra evalueringen var oppmerksomheten rettet mot de to første årene i opplæringsløpet. Datagrunnlaget var kvalitative intervjuer med skoleeiere, rektorer, lærere, elever og bedrifter som hadde hatt elever i utplassering i forbindelse med prosjekt til fordypning. Et viktig formål med delrapport 1 var å skissere ulike modeller for gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Vi skisserte fire hovedmodeller: klasseromsprosjekt, kvasibedrift/skoleverksted, arbeidserfaring og læring i arbeid.

I delrapport 2 fokuserer vi på overgangen fra skole til lærebedrift og på opplæringen i bedrift. Noen av elevene som ble intervjuet da de gikk på vg2, gikk over i lære og er nå andreårslærlinger. I delrapport 2 har vi intervjuet 13 av disse lærlingene. Vi har også intervjuet instruktører og faglige ledere i lærebedriftene. I tillegg har vi intervjuet tre elever som ikke begynte i lære, men som har valgt påbygging til generell studiekompetanse.

I tillegg til de kvalitative intervjuene, presenteres også data fra to ulike surveyundersøkelser blant lærere og instruktører i denne rapporten.

Kapittel 2 Resultater fra surveyundersøkelsene

De to kvantitative undersøkelsene bekrefter flere av funnene som ble presentert i delrapport 1 og viser at disse har gyldighet ut over de fire fagene og de fem fylkene som utgjør grunnlaget for casene i prosjektet. For det første finner vi at både elever og lærere i utgangspunktet er

positive i sine vurderinger av prosjekt til fordypning. For det andre bekrefter undersøkelsene forskjellene i gjennomføring av prosjekt til fordypning på henholdsvis vg1 og vg2. På vg1 gjennomføres prosjekt til fordypning i hovedsak som enkeltdager, og arbeidslivet blir i liten grad tatt i bruk som læringsarena. På vg2 blir prosjekt til fordypning i hovedsak gjennomført i sammenhengende perioder på flere dager. Bruk av utplassering eller praksisperioder er også mer vanlig på vg2.

For det tredje bekrefter surveydataene at bedriftenes hovedmotivasjon for å ta imot elever i utplassering er å få kontakt med personer som kan være aktuelle som lærlinger i bedriften.

Et funn det også er verdt å merke seg er at flertallet av lærerne mener at prosjekt til fordypning har bidratt til et tettere samarbeid med arbeidslivet. Også fra bedriftenes side er vurderingen at samarbeidet med skolen er godt. Et klart uttrykk for dette er at flere enn seks av ti instruktører opplever at bedriften har et godt samarbeid med én eller flere lokale videregående skoler. Samtidig ser vi at kun et mindretall av instruktørene opplever at videregående skole gir elevene en god forberedelse til læretida.

Kapittel 3 Elever og lærlinger i delrapport 2

I dette kapitlet går vi nærmere inn på hva lærlingene som er intervjuet i delrapport 2 gjorde i prosjekt til fordypning, og hvordan det påvirket deres videre valg.

Intervjuene bekrefter at prosjekt til fordypning på vg1 i stor grad gjennomføres på skolen, som klasseromsprosjekter eller kvasibedrift/skoleverksted. Det første året har prosjekt til fordypning mer karakter av yrkesorientering enn av fordypning. Det er stor bredde i utdanningsprogrammene, og mange fag og yrker som skal presenteres. Mange av elevene er usikre på valg av yrke. For disse elevene er det nyttig å få mulighet til å gjøre seg kjent med aktuelle lærefag, og elevene opplever ikke nødvendigvis noe stort behov for å komme ut i praksis i arbeidslivet allerede på vg1.

Om prosjekt til fordypning på vg1 i første rekke fungerer som en form for yrkesorientering, og denne yrkesorienteringen i hovedsak foregår på skolen, er det en risiko for at elevenes valgmuligheter begrenses av hvilke tilbud som gis ved den enkelte skole. For å unngå dette, er det viktig å understreke behovet for samarbeid mellom ulike skoler og mellom skoler og det lokale arbeidslivet. Det forutsetter igjen at skoleeier tar et større ansvar for planlegging og gjennomføring av prosjekt til fordypning.

Selv om mange elever er usikre på valg av yrke, så er det andre elever som er svært sikre i sine valg, og som har gjort dette valget lenge før de begynner på videregående skole. Det er viktig at prosjekt til fordypning også har et tilbud som ivaretar behovet til disse elevene. I dette prosjektet har vi intervjuet elever som lenge har visst at de ville bli bilmekanikere. Flere av disse forteller at prosjekt til fordypning på vg1 ble brukt til verkstedfag som hadde lite med bil å gjøre. Elevene selv syntes i og for seg at oppgavene var greie. Det er likevel lett å tenke seg at elever som i utgangspunktet har et sterkt ønske om å gå inn i et yrke, lett kan bli demotivert om mye av tiden på skolen går med til å gjøre seg kjent med mange andre yrker. Evalueringen synliggjør betydningen av å ha et mer differensiert tilbud som tar hensyn til at noen elever vet hva de vil, mens andre har et stort behov for å gjøre seg kjent med ulike yrker.

På vg2 får prosjekt til fordypning et klarere preg av fordypning. Utplasseringsperioder i arbeidslivet blir mer vanlig, og prosjekt til fordypning ligger nærmere opp til modeller som vi har

kalt arbeidserfaring og læring i arbeid. Det som avgjør om utplasseringen blir arbeidserfaring eller læring i arbeid, handler i stor grad om hvor godt forberedt utplasseringsperiodene er.

Det å komme ut i arbeidslivet er for mange av elevene et viktig møte med virkeligheten. For mange av dem får dette møtet store konsekvenser, noe som understreker betydningen av at møtet bør være godt forberedt. Noen av elevene blir sikrere i sine valg etter å ha vært utplassert i prosjekt til fordypning. Andre endrer sine valg. Det å komme ut i praksis gir ikke i seg selv økt motivasjon. I vårt materiale har vi sett eksempler på elever som ønsket å slutte på skolen etter å ha gjort negative erfaringer gjennom prosjekt til fordypning. Prosjekt til fordypning kan tenkes å gi økt motivasjon for å gjennomføre videregående opplæring, men i verste fall kan også det motsatte skje.

Prosjekt til fordypning kan tenkes å gi elevene et bedre grunnlag for valg av utdanning og yrke, men det er også en fare for at elevene treffer sine valg på et svakt eller feilaktig grunnlag. En elev som blir utplassert i arbeidslivet bør være forberedt på hva slags arbeidsoppgaver han eller hun kan regne med å få. De som skal forholde seg til eleven ute i bedriften bør vite hva prosjekt til fordypning er, og hva eleven skal gjøre i praksisperioden. I den grad det forventes at elevene skal få opplæring, må noen gis ansvar for denne opplæringen.

Prosjekt til fordypning gjennomføres i skoledelen av opplæringsløpet og må primært være skolens ansvar. Det er likevel vanskelig å se for seg at prosjekt til fordypning skal kunne gjennomføres på en god måte uten en tett dialog mellom skolen og arbeidslivet. I dette ligger også en forutsetning om at skolen må ha en tettere oppfølging av elevene som er utplassert enn det som ser ut til å være tilfelle mange steder i dag.

Kapittel 4 Overgangen fra skole til lærebedrift

En sentral antakelse i evalueringen er at prosjekt til fordypning vil kunne være et viktig virkemiddel for å skaffe seg læreplass. De kvalitative intervjuene i denne rapporten viser også at et flertall av lærlingene i undersøkelsen har fått den læreplassen de har i dag gjennom prosjekt til fordypning.

Intervjuene viser dessuten at prosjekt til fordypning kan være viktig for å få læreplass, selv om man ikke skulle få lærekontrakt der man er utplassert. De fleste lærebedrifter er i dag medlem av et opplæringskontor. En elev som er utplassert får ikke bare kontakt med en enkelt lærebedrift, men får tilgang til et nettverk av lærebedrifter som er organisert i samme opplæringskontor. Det å få en god attest eller referanse fra én medlemsbedrift, kan derfor være det som skal til for å få læreplass hos en annen bedrift som er medlem av samme opplæringskontor.

En felles erfaring hos lærlingene som er intervjuet er at det er vanskelig å være svært godt forberedt på læretida. Overgangen fra skole til læretid oppleves som stor for de fleste. Når de begynner i lære, føler de fleste at de kan lite og at de må lære alt på nytt. Det lærlingene gjør i lærebedriften ligner oftest lite på det de gjorde på skolen.

Om elevene ikke hadde vært utplassert i prosjekt til fordypning, er det likevel mye som tyder på at overgangen ville ha vært enda større. Det å vite hva man går til og å ha gjort seg kjent i miljøet på forhånd, har trolig gjort overgangen lettere for mange.

Kapittel 5 Opplæringen i bedrift

Når undervisningen i skolen blir bredere, må en større del av spesialiseringen skje i bedrift. Man kunne forvente at lærebedriftene opplever at lærlingene som kommer fra skolen har lært stadig mindre av det de behøver å kunne, og at dette gjør det vanskelig for bedriftene å sørge for at lærlingene tilegner seg den nødvendige kompetansen i løpet av læretida. Slike synspunkter kommer imidlertid i liten grad til uttrykk i de intervjuene vi har gjennomført med faglige ledere og instruktører. Lærebedriftene ser verdien av å ha elever i utplassering, men da i første rekke for å få kontakt med elever som kan være aktuelle som lærlinger. Hva eleven har gjort, det rent innholdsmessige i prosjekt til fordypning, tillegges liten vekt.

Fra bedriftenes side er det noen forhold som framstår som viktige forutsetninger for å sikre lærlingene en god opplæring. Det ene er tilgangen på relevante arbeidsoppgaver. Det andre er instruktøren og de kollegene som lærlingen jobber sammen med. Det tredje er tid. I likhet med tidligere undersøkelser framstår mangel på tid som den viktigste hindringen for å gi lærlingene en god opplæring.

Kapittel 6 Kompetanse og læring

I dette kapitlet diskuteres kompetanseoppnåelse og læring på bakgrunn av lærlingenes og lærebedriftenes vurderinger.

Når det gjelder lærebedriftene, er det vanskelig for dem å vurdere endringene etter innføringen av Kunnskapsløftet. De fleste bedriftene har én lærling om gangen. Om den nye lærlingen kan mer eller mindre enn den forrige, kan det vanskelig tilskrives en ny reform. Når bedriftene opplever en endring, er det derfor i et lengre tidsperspektiv. De endringene som beskrives handler likevel mer om holdninger og moral enn om faglig nivå hos lærlingene. Når det gjelder nivået på nyutdannede fagarbeidere, er det mange som ser at faget og kompetansen endres, uten dermed å konkludere med at nivået er blitt enten høyere eller lavere.

Alle lærlingene som er intervjuet regner med at de vil gjennomføre opplæringen og håper å bestå fagprøven i løpet av de nærmeste månedene. Det er interessant å se hvilket forhold de som nesten ferdige fagarbeidere har til faget og yrket. De fleste ser ut til å ha funnet en riktig retning når det gjelder utdanning og yrke. Det betyr likevel ikke at flertallet ser for seg at de nå vil gå inn i yrket og bli der i mange år framover. For noen få gjelder det at de nå har fullført den utdanningen de lenge har ønsket. Nå vil de bli i yrket, og de er lite motivert for å gå tilbake til skolen. Andre er ganske sikre på at de vil utdanne seg videre. Noen tømrere og bilmekanikere vil bli ingeniører. Enkelte helsefagarbeidere vil bli sykepleiere. De som har valgt kokkutdanning ser ulike muligheter for å ta mer utdanning og jobbe videre med mat, uten nødvendigvis å fortsette å jobbe som kokk hele livet.

Elevenes tanker om fag og framtid synliggjør at fagbrevet for mange i dag ikke framstår som noe endelig mål for utdanningen. For mange er fagbrevet et grunnlag de kan bygge videre på. Det synliggjør igjen behovet for en utdanning som både gir den fordypning som trengs for å gjøre en jobb og en bredde som gjør det mulig å gå videre når man er klar for det.

Kapittel 7 Sammenfatning og vurdering

Hovedtema for delrapport 2 er overgangen fra skole til læretid og den videre opplæringen i bedrift. Evalueringen viser at prosjekt til fordypning har hatt flere positive effekter når det gjelder overgangen fra skole til læretid. Både elever, lærere og instruktører i fagopplæringen mener at praksisperioder i arbeidslivet bidrar til å lette denne overgangen. Fra delrapport 1 vet vi at slik utplassering ikke er nytt i yrkesfagene, men med prosjekt til fordypning er utplasseringen formalisert og satt i system på en helt annen måte enn tidligere.

Det å være utplassert i arbeidslivet er en viktig måte å skaffe seg læreplass på. Flertallet av lærlingene som er intervjuet har skaffet seg læreplass gjennom utplassering i prosjekt til fordypning. Evalueringen gir så langt ikke grunnlag for å si om prosjekt til fordypning også gjør det lettere for skolesvake elever å få læreplass. Dette er et spørsmål vi vil komme tilbake til i sluttrapporten fra evalueringen, da vi vil ha tilgang til nye surveydata.

De positive effektene i form av bedret grunnlag for valg av utdanning og en forenklet overgang fra skole til læretid er viktige. Samtidig er det grunn til å minne om at hovedintensjonen med innføringen av prosjekt til fordypning nettopp var å ivareta behovet for faglig fordypning. Det må derfor være rimelig å forvente at prosjekt til fordypning også gis et faglig innhold som bidrar positivt til elevenes kompetanseoppnåelse.

Analyser av hvilken betydning prosjekt til fordypning har for kompetanseoppnåelse, vil være hovedtema for sluttrapporten fra prosjektet, som kommer i 2012.

English summary

This is the second report from a research project named The In-depth study project – between school and working life. The project is carried out by Fafo Institute of Labour and Social Research as part of a comprehensive and ongoing evaluation of the Knowledge Promotion reform. The evaluation was initiated by the Ministry of Education and Research and is administered and is funded by the Norwegian Directorate for Education and Training.

The In-depth study project (ISP) was introduced in vocational programs in upper secondary education in Norway in 2006. Subjects in vocational programs are now divided into Common Core Subjects, Common Programme Subjects and the In-depth Study Project. Within ISP, the students participate in projects that allow a closer investigation of a chosen subject or vocation. An important aim is to provide vocational students with personal experience with work methods and tasks within relevant trades and vocations at an early stage in their training. An underlying policy assumption is that this will increase student motivation, facilitate learning and ease the transition from school to apprenticeship.

In the standard model for upper secondary vocational education and training (VET) in Norway, the students receive two years of school based education and then move on to a two-year period as apprentices in a company (private or public). In the first year of upper secondary school the students chose between nine different vocational programmes. In the second year, the students choose a further specialisation within the programme. The actual choice of a profession is made when the students apply for apprenticeship places for the third and fourth years. The two-year apprenticeship program is an integrated part of upper secondary VET and follows a national curriculum. The transition from school to apprenticeship is a critical phase for vocational students in upper secondary education. The availability of apprenticeships is strongly influenced by economic cycles. Among students who cannot find an apprenticeship, the dropout rate is high.

Based on qualitative interviews with apprentices and their workplace supervisors and trainers, this main question in this report is the extent to which ISP facilitates the transition from school to apprenticeship. Findings show that the apprentices viewed ISP as important, both in order to choose a profession and in order to find an apprenticeship. The workplace trainers and supervisors confirm that the enterprises prefer to hire apprentices with prior work experience in the firm. These findings are supported by survey data, indicating that ISP might have a positive impact on the transition from school to apprenticeship. Whether this result only holds for certain groups of students is a question requiring further investigation.

The third and final report from the project will be published in 2012, integrating findings from qualitative interviews with quantitative survey data as well as register data. The main question to be answered in the final report is: To what extent, in what ways and under what conditions does the implementation of IPS have a positive impact on vocational learning and skill development in vocational programmes?

1 Innledning

Høsten 2006 startet gjennomføringen av en ny reform i grunnskolen og i videregående opplæring. Bakgrunnen for reformen Kunnskapsløftet var en rekke studier, evalueringer og utredninger som avdekket store svakheter i norsk skole. I videregående opplæring er hovedutfordringen at mange enten avbryter opplæringen underveis, eller gjennomfører hele opplæringsløpet, men går ut med strykarakter i ett eller flere fag. Andelen som ikke fullfører videregående opplæring er betydelig høyere på yrkesfaglige enn på studieforberedende utdanningsprogram.

De viktigste tiltakene for yrkesfagene i Kunnskapsløftet er knyttet til endringene i tilbudsstrukturen og til innføringen av det nye faget prosjekt til fordypning.¹ Endringene i tilbudsstrukturen viderefører utviklingen fra Reform 94 mot større bredde i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. En viktig begrunnelse for endringene er at større bredde gir mer fleksibilitet og bedre muligheter for å tilpasse opplæringen til den enkelte skole og bedrift, og til den enkelte elev og lærling. Et annet argument er at bredere basiskompetanse vil gjøre elevene bedre forberedt på framtidige omstillinger og endringer i et stadig mer omskiftelig arbeidsliv.

Utviklingen mot bredere og mer teoretiske fag innenfor en gitt tidsramme må nødvendigvis skje på bekostning av den mer yrkesspesifikke kompetansen. Innvendingene mot strukturendringene har kommet fra flere hold. Spesielt innen håndverksfagene har man vært bekymret for at elevene får for lite tid til å utvikle de kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige i yrkesutøvelsen. I kritikken ligger en bekymring for at reformen vil føre til en nivåsenkning i fagene, og at en større del av ansvaret for opplæringen nå skyves over på arbeidslivet.

En av begrunnelsene for innføringen av prosjekt til fordypning er at faget skal ivareta behovet for faglig spesialisering, og dermed bidra til at den enkelte får en kompetanse som er etterspurt i arbeidslivet. Innføringen av prosjekt til fordypning er i tillegg begrunnet med at muligheten til fordypning og praksis tidlig i opplæringsløpet kan gi elevene økt motivasjon for å fullføre opplæringen.

I neste avsnitt går vi nærmere inn på bakgrunnen for og intensjonen med prosjekt til fordypning, slik den kan leses ut av sentrale reformdokumenter.

Intensjonen med prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet

Med Reform 94, den forrige store reformen i videregående opplæring, ble fagopplæringen i arbeidslivet en integrert del av det offentlige utdanningssystemet. Reformen innebar at utdanningsmyndighetene og partene i arbeidslivet påtok seg et delt ansvar for yrkesrettet videregående opplæring i Norge. En viktig del av grunnlaget for den nåværende fagopplæringsmodellen ble lagt av LO og NHO i 1990, gjennom en felles erklæring om fag- og yrkesopplæringen. I felleserklæringen forpliktet partene seg til å skaffe så mange læreplasser som det til enhver tid

¹ Etter innføringen av Kunnskapsløftet er fagene i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene inndelt i fellesfag (tidligere kalt allmennfag), felles programfag (tidligere kalt yrkesfag) og prosjekt til fordypning.

var behov for. Alle unge som ville satse på en yrkesfaglig utdanning i industri- eller håndverksfagene skulle være sikre på å få læreplass og full opplæring fram til fag- eller svenneprøve.²

Avtalen mellom LO og NHO forutsatte at den grunnleggende teoriopplæringen skulle foregå i skolen. Partene på sentralt nivå gikk inn for at videregående opplæring skulle gi en bred grunnleggende opplæring, med større vekt på teoretiske fag som norsk og matematikk. Argumentasjonen var at skolen måtte gi elevene et bedre grunnlag for å møte endrede krav i løpet av yrkeslivet, samtidig som en bredere kompetanse ville bidra til å sikre arbeidslivet en kompetanse mer i samsvar med framtidige behov. Videre spesialisering og praktisk opplæring i de ulike yrkene skulle være arbeidslivets ansvar (Hagen og Skule 2007).

Felleserklæringen til LO og NHO fikk stor betydning for det videre arbeidet med forbedelsen av Reform 94, og Bjørndal (2005) kaller dokumentet for en hjørnestein i reformen. Felleserklæringen og Blegen-utvalgets innstilling³ la også grunnlaget for innføringen av den såkalte 2+2-modellen som hovedmodell i yrkesfagene. Prinsippet i modellen er at opplæringsløpet i yrkesrettede fag skal bestå av to års skole, fulgt av to års læretid i bedrift. Ett av de to årene av læretida regnes som opplæring, og ett som verdiskaping.

I 2001 ble det oppnevnt et offentlig utvalg som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Kvalitetsutvalget avga sin innstilling, NOU 2003:16 *I første rekke*, i juni 2003. Utvalget mente at man med Reform 94 i stor grad hadde realisert prinsippet om lik rett til utdanning for alle på videregående opplæringsnivå. Ifølge utvalget hadde innføringen av en lovfestet rett til videregående opplæring, sammen med et system for dem som faller utenfor, ført til at «Norge i dag kan sies å være det eneste industrialiserte land uten ungdomsledighet».⁴

På bakgrunn av evalueringen av Reform 94 og erfaringene man gjorde i årene etter innføringen av reformen, argumenterte Kvalitetsutvalget for å beholde 2+2-modellen som en hovedmodell for yrkesfaglig videregående opplæring. Samtidig mente utvalget at det var behov for større fleksibilitet, bedre tilrettelegging av opplæringen for den enkelte og bedre samsvar mellom bredde og spesialisering i yrkesfagene.

Som en videreføring av Reform 94 gikk utvalget inn for en forenkling av tilbudsstrukturen, med færre og bredere utdanningsprogram i videregående skole. Det ble understreket at en slik omlegging forutsatte at elevene også fikk mulighet til faglig fordypning:⁵

En viktig forutsetning for den forenklingen av strukturen som skjer her, er at elevene i større grad gis mulighet til å velge fordypningsmoduler på dette nivået enn det som er tilfelle med dagens grunnkursstruktur. Dette vil gi elevene en anledning til å bli nærmere kjent med et fagområde, samtidig som det skjer en begynnende faglig fordypning.

I likhet med Kvalitetsutvalget, konkluderte Utdannings- og forskningsdepartementet med at erfaringene med 2+2-modellen i hovedsak var gode. Modellen innebærer at yrkesfagelevne gjør seg ferdige med de felles allmenne fagene og den grunnleggende yrkesopplæringen før de tar fatt på den yrkesrettede spesialiseringen i bedrift. Det ble argumentert med at en slik modell er spesielt godt egnet i et land som Norge, med mange små bedrifter og en befolk-

²Felles erklæring om fag- og yrkesopplæringen i skole og arbeidsliv fra Landsorganisasjonen i Norge og Næringslivets Hovedorganisasjon, 29. oktober 1990. Vedlegg 1 i NOU 1991:4.

³NOU 1991:4 Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle.

⁴NOU 2003:16, s. 172.

⁵NOU 2003:16, s. 179.

ning som er spredt over store geografiske områder. Det ble også påpekt at 2+2-modellen gir forutsigbarhet, både for lærlinger og bedrifter.

I stortingsmeldingen om Kunnskapsløftet ble innføringen av prosjekt til fordypning i yrkesfaglige utdanningsprogram knyttet til behovet for og muligheten for faglig spesialisering.⁶ Det ble lagt vekt på at elever med interesse for spesielle fag eller fordypninger skulle gis mulighet til å komme i kontakt med disse tidlig i opplæringsløpet, uten at valg av fordypning skulle bli bestemmende for senere valg.⁷

I likhet med Kvalitetsutvalget gikk departementet også inn for en omlegging og forenkling av tilbudsstrukturen. Behovet for en omlegging ble blant annet sett i lys av problemene knyttet til omvalg og lav progresjon. Samtidig så man at Reform 94 hadde ført til manglende rekruttering til enkelte yrker. Et viktig argument for brede innganger til videregående opplæring har vært at den enkelte elev skal gis mulighet til å få ønsket opplæring uavhengig av bosted, økonomi og alder. Brede innganger skal også bidra til at elever som er usikre på eget utdanningsvalg kan utsette valget lengst mulig, og dermed redusere risikoen for feilvalg og forsinkelser. På den annen side må strukturen gi rom for at elever som har bestemt seg for valg av yrke når de begynner i videregående opplæring, får mulighet til å komme i kontakt med dette yrket tidlig i opplæringsløpet.

I stortingsmeldingen *Kultur for læring* blir det samtidig lagt vekt på at et viktig formål med endringene i tilbudsstrukturen er å bidra til at arbeidslivet i større grad får dekket sine kompetansebehov:⁸

Dette innebærer blant annet at strukturen må utformes slik at de som gjennomfører videregående opplæring, har nødvendig fagkompetanse innenfor den utdanningen de har gjennomført til at arbeidslivet vurderer dem som verdifull arbeidskraft, og at de har tilstrekkelig bred kompetanse, i faget og generelt, til å møte omstillinger i bedriften, i yrket og i arbeidsmarkedet. Dette hensynet må ivaretas ved å sikre at elever og lærlinger i løpet av videregående opplæring får tilstrekkelig grad av spesialisering i det yrket de har valgt, samtidig som de oppnår tilstrekkelig bred kompetanse.

Elevenes mulighet til å utsette yrkesvalget kan også ses i sammenheng med arbeidslivets rekrutteringsbehov. Argumentet er her at rekruttering til flest mulig yrker best kan sikres ved at elevene gis mulighet til å gjøre seg kjent med flere ulike yrker før de gjør sine valg. Det forutsetter imidlertid at elevene faktisk får mulighet til å gjøre seg kjent med mange forskjellige fag, og at de ikke fra skolens side blir styrt i bestemte retninger.

Oppsummering

Et viktig formål med denne gjennomgangen av sentrale reformdokumenter har vært å vise at innføringen av prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet må ses i sammenheng med endringene

⁶ St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring, s. 66.

⁷ Kvalitetsutvalget innførte begrepene fellesfag og programfag i videregående opplæring. Fellesfag er fag som alle elever i videregående opplæring skal ha. Betegnelsen programfag brukes om fag som er felles for elever på samme utdanningsprogram. Det som tidligere het studieretninger, heter nå utdanningsprogram. Kvalitetsutvalget skrev om behovet for fordypningsmoduler, men begrepet «prosjekt til fordypning» ble først tatt i bruk av Utdannings- og forskningsdepartementet i stortingsmeldingen Kultur for læring.

⁸ St. meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring, s. 67-68.

i tilbudsstrukturen og begrunnelsene for disse. Argumentene gjenspeiler de ulike og til dels motstridende hensynene som tilbudsstrukturen i videregående opplæring skal ivareta. Et grunnleggende dilemma er knyttet til avveiningen av behovet for faglig bredde mot behovet for faglig spesialisering. Kunnskapsløftet viderefører en utvikling mot færre og bredere utdanningsprogram og programområder i skoledelen av opplæringsløpet. Prosjekt til fordypning var i utgangspunktet tenkt som en motvekt mot disse endringene. Det innebærer også at prosjekt til fordypning ikke kan studeres som et isolert tiltak, men må ses i lys av strukturendringene i reformen.

Problemstilling og forskningsspørsmål i prosjektet

Dette er den andre av tre rapporter fra Fafos delprosjekt om innføringen av prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet.

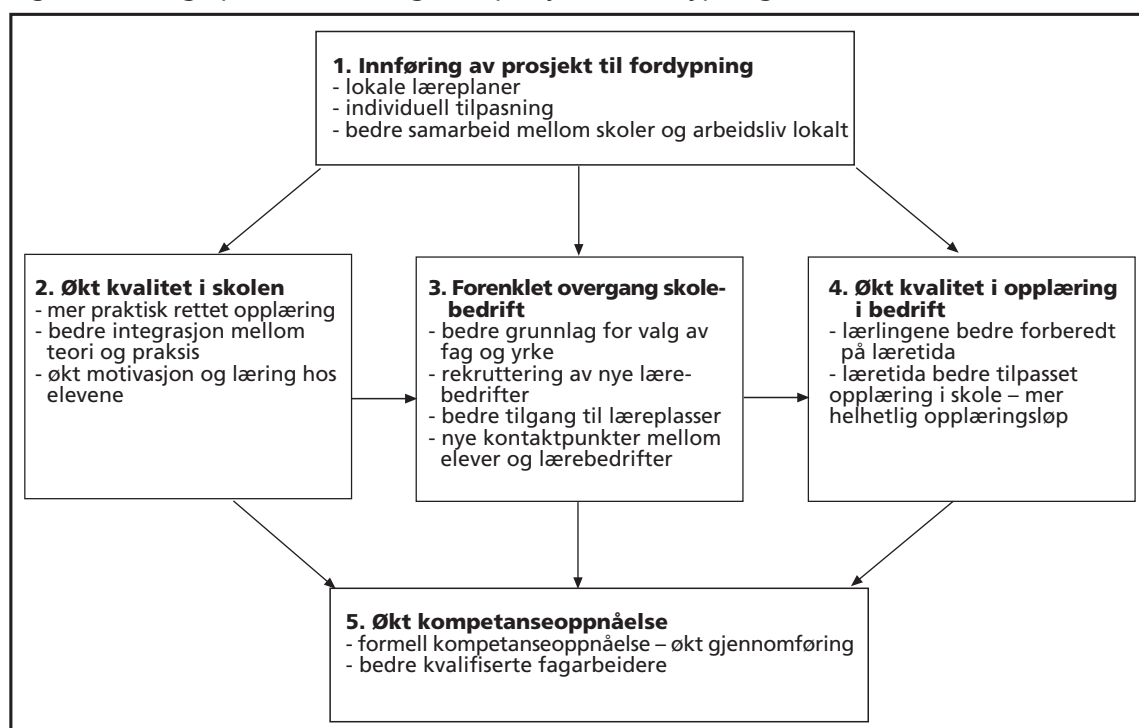
Den overordnede problemstillingen i Fafos delprosjekt er:

I hvilken grad, på hvilken måte og under hvilke betingelser bidrar innføringen av prosjekt til fordypning til økt kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen?

Et tiltak bygger alltid på noen antakelser om ulike virkninger og effekter av tiltaket. En viktig oppgave i enhver evaluering er å avdekke og synliggjøre de antakelsene som et tiltak bygger på. I evalueringslitteraturen benyttes begrepet «programteori» om det å synliggjøre slike antakelser (Sverdrup 2002).

Prosjekt til fordypning kan tenkes å påvirke kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen på ulike læringsarenaer og på ulike måter. Tiltaket vil kunne bidra til endret praksis og økt kvalitet i opplæringen i henholdsvis skole og bedrift, og kan forenkle overgangen mellom de to læringsarenaene. Disse forholdene vil kunne ha betydning for elevenes og lærlingenes

Figur 1.1 Mulige positive virkninger av prosjekt til fordypning



motivasjon for og muligheter til å gjennomføre opplæringsløpet. Prosjekt til fordypning kan også tenkes å påvirke bedriftenes vilje til å tilby lære plass. Dette vil være en annen mekanisme som kan bidra til redusert frafall og økt kompetanseoppnåelse gjennom bedre tilgang på læreplasser. I figur 1.1 gis en skjematisk framstilling av de mer eller mindre eksplisitte antakelsene om positive virkninger av prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet. Denne modellen fungerer som utgangspunkt for de empiriske undersøkelsene i evalueringen.

Hovedstrategien i evalueringen er å undersøke empirisk i hvilken grad de forventede endringene faktisk finner sted og å diskutere om eventuelle endringer kan knyttes til prosjekt til fordypning, eller om de skyldes andre forhold. Evalueringen kompliseres av at tiltaket inngår som et element i en reform der andre elementer trekker i motsatt retning. En annen kompliserende faktor er at de forholdene man ønsker å påvirke også vil være påvirket av andre forhold, som ikke kan relateres til reformen. Eksempelvis er det godt dokumentert gjennom tidligere undersøkelser at tilgangen på læreplasser i privat sektor er svært konjunkturutsatt (Høst, Gitlesen og Michelsen 2008).

I evalueringen analyserer vi de ulike elementene i modellen og sammenhengene mellom dem i de ulike fasene og delrapportene fra evalueringen. Prosjekt til fordypning ble innført på vg1 høsten 2006 og på vg2 høsten 2007. Høsten 2008 begynte det første Kunnskapsløftet-kullet fra videregående opplæring i lære, og høsten 2009 begynte de på sitt andre år i lære. De første fag- og svenneprøvene etter nye læreplaner i Kunnskapsløftet ble gjennomført mot slutten av våren 2010.

I evalueringen følger vi det første kullet gjennom det fireårige opplæringsløpet. I delrapport 1 ble hovedvekten lagt på ulike modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning og på endringene i skoledelen av opplæringsløpet (boks 1 og 2 i figur 1.1). I denne rapporten er søkelyset rettet mot overgangen fra skole til lære og på opplæringen i bedrift (boks 3 og 4 i figur 1.1). Kompetanseoppnåelse (boks 5) blir i noen grad berørt ved at instruktører og faglige ledere i lærebedriftene blir bedt om å vurdere lærlingenes kompetanse og eventuelle endringer over tid. Kompetanseoppnåelse vil imidlertid være et hovedtema for sluttrapporten i 2010. I sluttrapporten vil det også bli lagt vekt på å gjennomføre en helhetlig analyse av de ulike elementene i modellen og sammenhengene mellom dem.

1 Samarbeidsformer og organisering av prosjekt til fordypning

Prosjekt til fordypning gir muligheter for etablering og utvikling av lokale samarbeidsmodeller mellom skole og arbeidsliv. I evalueringen undersøker vi i hvilken grad og på hvilken måte dette faktisk skjer, og hvordan samarbeidet eventuelt preger innholdet og organiseringen av prosjekt til fordypning lokalt. Hvordan legges prosjekt til fordypning inn i undervisningsåret (for eksempel én dag i uken gjennom hele skoleåret, eller konsentrert i bolker med flere sammenhengende dager)? Hvilke læringsarenaer og læringsressurser benyttes i opplæringen? Hvilke valgmuligheter får elevene, og hvilke faktorer påvirker elevenes valg av prosjekt til fordypning? Det å identifisere ulike samarbeidsformer mellom skole og arbeidsliv og å forsøke å skille ut ulike modeller for organisering og gjennomføring av prosjekt til fordypning, var et viktig formål i delrapport 1 i evalueringen (Dæhlen, Hagen og Hertzberg 2008).

2 Virkninger på læring og motivasjon i skoledelen av opplæringen

Prosjekt til fordypning kan tenkes å bidra til at den enkelte elev får et bedre grunnlag for valg av utdanning og yrke. Muligheten til å komme ut i praksis tidlig i opplæringsløpet kan dessuten

gjøre elevene bedre forberedt på de krav og forventninger som møter dem i arbeidslivet og bidra til å gjøre overgangen fra skole til lærebedrift enklere. Det antas også at en mer praktisk rettet opplæring i seg selv ville kunne bidra til økt motivasjon og læringsutbytte. Læringen i skolen antas å bli mer effektiv gjennom en tettere integrasjon av teoretisk basert undervisning og praksisbasert læring.

Endringer i skolen som følge av innføringen av prosjekt til fordypning var et viktig tema i delrapport 1. De konkrete funnene kommer vi tilbake til senere i dette kapitlet.

3 Overgang fra skole til lærebedrift

Tidligere forskning har vist at mangel på læreplasser er en viktig forklaring på forsinkelser og avbrudd i yrkesfagene (Støren og Skjersli 1999, Helland og Støren 2004, Markussen m.fl. 2008). Prosjekt til fordypning kan tenkes å påvirke omfanget av og tilgangen til læreplasser på flere måter. Nye samarbeidsmodeller mellom skole og arbeidsliv kan føre til at det rekrutteres flere lærebedrifter, ved at nye virksomheter får erfaring med å gi opplæring i aktuelle fag. Prosjekt til fordypning kan også tenkes å påvirke *hvem* som får tilgang til læreplass. En rekke undersøkelser har vist at fravær og karakterer har stor betydning for sannsynligheten for å få læreplass. Videre har kjønn, etnisk bakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå betydning for hvem som får mulighet til å tegne lærekontrakt (Lødding 1999, Markussen m.fl. 2008). Prosjekt til fordypning kan tenkes å bidra til at nye grupper får mulighet til å knytte kontakt med potensielle lærebedrifter, og anledning til å vise fram andre sider ved seg selv enn det som kommer fram gjennom karakterer og fraværsopplysninger fra skolen.

På den annen side er det også mulig å tenke seg at prosjekt til fordypning kan føre til en *reduksjon* i antall læreplasser. En spørreundersøkelse rettet mot instruktører i lærebedrifter i 2003 viste at 80 prosent av instruktørene opplevde at stort arbeidspress på jobben gjorde det vanskelig for dem å gjøre en god jobb som instruktør (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004). Et viktig kjennetegn ved arbeidslivet som læringsarena er at bedriftenes hovedformål er produksjon, og ikke opplæring. Opplæringskapasiteten i enhver bedrift og hos den enkelte instruktør vil nødvendigvis være begrenset. Dersom prosjekt til fordypning fører til økt press på opplæringskapasiteten i en bedrift, vil en konsekvens kunne være at bedriften må redusere opplæringsvirksomheten på andre områder.

Overgangen fra skole til lære er et hovedtema i delrapport 2. Et sentralt spørsmål er hvordan elevene fikk læreplass og hvilken betydning prosjekt til fordypning hadde i denne sammenhengen.

4 Opplæringen i bedrift

Prosjekt til fordypning kan føre til at lærlingene har hatt mulighet til relevant faglig fordypning før de begynner i lære. Om lærlingen har vært i praksis i lærebedriften tidligere, vil han eller hun også ha kjennskap til bedriften, til kollegene og arbeidsoppgavene. Slike forhold vil kunne bidra til å gjøre læretida enklere og redusere belastningen på de som har ansvaret for opplæringen. Om lærlingen har hatt fordypning i andre fag, kan virkningen tenkes å være motsatt, med behov for faglig innhenting og dermed gi en merbelastning for lærebedriften. Prosjekt til fordypning i skole eller praksisperioder i andre bedrifter enn lærebedriften kan tenkes å virke på ulike måter. I denne rapporten går vi nærmere inn på hvor godt forberedt lærlingene var da de begynte i lære, og hvilke konsekvenser dette får for den videre læretida i bedrift.

5 Kompetanseoppnåelse

Kompetanseoppnåelse vil bli målt på ulike måter i prosjektet. For det første vil vi analysere den formelle kompetanseoppnåelsen, basert på tilgjengelig statistikk. Hvor stor andel av de som begynner i yrkesfaglige utdanningsprogram høsten 2006 oppnår yrkeskompetanse, studiekompetanse, dobbeltkompetanse⁹ eller kompetanse på lavere nivå? For de som avlegger fag-/svenneprøven våren 2010 vil vi også kunne bruke prøveresultatet («bestått meget godt, «bestått» eller «ikke bestått») som et gradert mål.

I tillegg til å undersøke i hvilken grad elevene og lærlingene faktisk blir ferdige og med hvilket resultat, undersøker vi elevers, læreres, lærlingers og arbeidsgiveres kvalitative vurdering av kompetansen som utvikles, og hvordan denne eventuelt har endret seg etter innføringen av Kunnskapsløftet og prosjekt til fordypning. Datainnsamlingen i delrapport 2 ble avsluttet tidlig våren 2010. I delrapport 2 vet vi derfor ikke hvor mange av de intervjuede lærlingene som faktisk fullfører og hvilket resultat de oppnår. Dette vil være et hovedtema i sluttrapporten, der vi også vil presentere og analysere kvantitative data om formell kompetanseoppnåelse i yrkesfagene etter Kunnskapsløftet, og diskutere eventuelle endringer på bakgrunn av innføringen av prosjekt til fordypning.

Oppsummering av funn fra delrapport 1

Det er lagt opp til stor lokal frihet i gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Tiltaket åpner for etablering og utvikling av lokale samarbeidsmodeller mellom skole og arbeidsliv. Et viktig spørsmål er i hvilken grad og på hvilket nivå dette samarbeidet skjer, og hvordan ulike samarbeidsmodeller eventuelt påvirker innhold og gjennomføring av prosjekt til fordypning lokalt.

Fylkeskommunen som skoleeier og ansvarlig for videregående opplæring kan legge til rette for samarbeid mellom skoler og lokale bedrifter ved å etablere felles møteplasser og stimulere til samarbeid gjennom partnerskapsavtaler mellom skoler og bedrifter. Fylkeskommunen som skoleeier kan også utforme mer eller mindre bindende retningslinjer for skolene når det gjelder gjennomføringen av prosjekt til fordypning.

Datagrunnlaget for delrapport 1 var kvalitative intervjuer med skoleeiere, rektorer, yrkesfaglærere, elever og kontaktpersoner i bedrifter som hadde hatt ansvar for elever som hadde vært utplassert arbeidslivet i forbindelse med prosjekt til fordypning. Intervjuene med skolefaglig ansvarlige i fem fylker og rektorer på 13 ulike skoler ga inntrykk av en viss variasjon på fylkesnivå. I Akershus og Sør-Trøndelag hadde man valgt en desentral modell, med store variasjoner mellom ulike regioner og skoler. Intervjuene i Nordland, Vest-Agder og Sogn og Fjordane ga inntrykk av en noe sterkere samordning, med felles rammeplaner, retningslinjer eller maler. Samtidig ble det understreket fra fylkeskommunenes side at forskjeller i blant annet skolestørrelse og lokale arbeidsmarkedsforhold gjorde det vanskelig å legge sterke føringer for den lokale gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Intervjuene med skoleeiere og rektorer bekreftet også at det i praksis er store forskjeller både mellom skoler og mellom ulike utdanningsprogram når det gjelder samarbeid med det lokale arbeidslivet og den praktiske gjennomføringen av prosjekt til fordypning.

⁹ Både studiekompetanse og yrkeskompetanse.

Skoleeierne har i varierende grad lagt føringer for gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Det varierer også i hvilken grad skolene er blitt tildelt ressurser for å støtte opp under samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. På skolenivå legger timeplanen i stor grad rammene for den praktiske gjennomføringen. På vg1 så vi at prosjekt til fordypning i stor grad var lagt til én dag i uken på timeplanen. Fra skoleledelsens side var det også mange steder gitt signaler om å prioritere utplassering på vg2, for å redusere totalbelastningen på bedriftene.

Hovedinntrykket fra intervjuene i delrapport 1 var at skoleeiernes rammer og føringer for gjennomføringen av prosjekt til fordypning i stor grad handlet om bredden i tilbudet og elevenes valgmuligheter. På skolenivå var det lagt rammer som innebar at prosjekt til fordypning på vg1 i hovedsak hadde karakter av yrkesorientering. På vg2 ble det i større grad lagt vekt på faglig fordypning og praksisperioder i arbeidslivet. Ut over dette var hovedinntrykket fra intervjuene at ansvaret for den praktiske gjennomføringen av prosjekt til fordypning i stor grad ble ivaretatt på avdelingsnivå eller av den enkelte faglærer.

Det lokale samarbeidet mellom skole og arbeidsliv er i stor grad preget av enkeltpersoners faglige kontakter og nettverk, som gjerne er utviklet gjennom mange år. Utplassering i arbeidslivet er ikke nytt i yrkesfagene, men har vært vanlig i mange fag også før innføringen av Kunnskapsløftet og prosjekt til fordypning. De viktigste endringene, slik lærerne opplever dem, er først og fremst at omfanget av utplassering har økt. Utplasseringen er nå lagt inn i timeplanene og formalisert i større grad enn tidligere.

Relasjonen mellom skolene og utplasseringsstedene bærer preg av gjensidig tillit mellom partene, men avtalene er gjerne kortsiktige, og i liten grad formalisert. Samarbeidet framstår derfor mange steder som svært sårbart. Om enkeltlærere eller deres kontaktpersoner i bedriftene skulle slutte, er det mye som tyder på at det ville gå ut over samarbeidet og tilgangen på praksisplasser. Fra bedriftenes side er muligheten til å komme i kontakt med potensielle læringer en hovedmotivasjon for å ta imot elever i utplassering. Det er godt dokumentert at tilgangen på lære-plasser er svært konjunkturavhengig. Det er rimelig å anta at det samme vil gjelde tilgangen til praksisplasser for elever, som ledd i gjennomføringen av prosjekt til fordypning.

Tiltak som kan bidra til å redusere belastningen på den enkelte bedrift krever større grad av koordinering og samordning av praksisperioder på regionalt nivå. Samtidig er det vesentlig at bedriftene selv opplever og erfarer at prosjekt til fordypning er et tiltak som vil kunne bidra til en stabil tilgang på læringer og kvalifisert arbeidskraft. Mye tyder på at bedriftene i liten grad var kjent med endringene i Kunnskapsløftet og mulighetene for å inngå et tettere samarbeid med videregående skoler gjennom prosjekt til fordypning. Delrapport 1 konkluderte derfor med at det trolig var behov for mer målrettet informasjon til arbeidslivet om reformen og mulighetene den gir. Dette er et ansvar som vanskelig kan ivaretas av den enkelte lærer eller skole, men der det trolig er behov for økt innsats fra fylkeskommunens side, eventuelt i samarbeid med opplæringskontor og bransjeorganisasjoner.

På bakgrunn av de kvalitative intervjuene i delrapport 1 skisserte vi fire ulike modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning. Det som i første rekke skiller de fire modellene fra hverandre, er 1) graden av skjerming fra krav og press fra omgivelsene og 2) ulik grad av yrkesmessig relevans i oppgavene. De fire modellene har vi kalt a) klasseromsprosjekt, b) kvasibedrift/skoleverksted, c) arbeidserfaring og d) bedriftsbasert opplæring/læring i arbeid.

Klasseromsprosjekter, kvasibedrift og skoleverksted gjennomføres i regi av skolen, med skolens lokaler som opplæringsarena eller med skolens lærere som ansvarlige utøvere sammen med elevene. De to modellene skiller seg fra hverandre ved at oppgavene er mer abstrakte, og

avstanden til den faktiske utøvelsen av yrket oppleves som større i klasseromsprosjektene enn i kvasibedriften og skoleverkstedet.

I prosjekter som karakteriseres som arbeidserfaring eller bedriftsbasert opplæring, tas arbeidslivet i bruk som læringsarena. Det å være utplassert i arbeidslivet betyr imidlertid ikke nødvendigvis at elevene utfører oppgaver med klar relevans for det aktuelle faget eller yrket.

Figur 1.2 Fire modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning

	Lav yrkesrelevans	Høy yrkesrelevans
Skjermet	(A) Klasseromsprosjekt	(B) Kvasibedrift/Skoleverksted
Ikke skjermet	(C) Arbeidserfaring	(D) Læring i arbeid

I praksis vil lokale modeller for prosjekt til fordypning gjerne ha elementer fra flere av de fire hovedtypene, men med ulik vektlegging. I delrapport 1 fant vi at vektleggingen til dels var forskjellig mellom de fire programområdene som blir fulgt i evalueringen. Videre fant vi at lokale arbeidsmarkedsforhold også hadde betydning for skolenes og lærernes valg av modell. Mangel på praksisplasser var en medvirkende faktor til at mange av skolene hadde valgt å begrense omfanget av utplassering på vg1. Flere av informantene ga dessuten uttrykk for at omfanget av arbeidslivspraksis trolig måtte begrenses ytterligere som følge av konjunkturedgang og økt arbeidsledighet. Valg av modell må imidlertid også ses i sammenheng med skolenes ressursituasjon, skolens bruk av lærerressurser samt praktiske hensyn knyttet til organiseringen av skolehverdagen. Et viktig spørsmål i delrapport 2 og videre i evalueringen er hvilke konsekvenser valg av modell får for det videre opplæringsløpet og for overgangen fra skole til arbeidsliv.

En vesentlig utfordring i fagopplæringen er å få elevene til å oppleve sammenheng mellom det de lærer på skolen og det de lærer i arbeidslivet. Mange av elevene som ble intervjuet opplevde at de fikk en bedre forståelse for skolefagene gjennom det de lærte da de var utplassert i bedrift. Elevene fortalte også at motivasjonen for skolefagene økte når de erfarte at det de lærer på skolen faktisk inngår som en viktig del av yrkesutøvelsen. Inntrykket fra intervjuene var likevel at det å se sammenhengen mellom lærestoffet på skolen og den praksisbaserte læringen i arbeidslivet, i stor grad var elevenes eget ansvar.

På bakgrunn av intervjuene stilte vi i delrapport 1 spørsmål om man fra skolens side i større grad burde bidra til og forsterke elevenes opplevelse av sammenheng mellom teori og praksis. En måte å bidra til dette på, ville være å la elevenes erfaringer, kompetanse og spørsmål etter å ha vært utplassert i arbeidslivet bli trukket mer aktivt inn som en ressurs i undervisningen på skolen.

Tema og problemstillinger i delrapport 2

I delrapport 1 var oppmerksomheten rettet mot den lokale gjennomføringen av prosjekt til fordypning og hvordan dette påvirket de to første årene i opplæringsløpet, sett fra elevenes

og lærernes side. Hovedspørsmål i delrapport 2 er hvilken betydning prosjekt til fordypning har for overgangen fra skole til bedrift og for det videre opplæringsløpet i bedrift. En gruppe elever som ble intervjuet på vg2 i delrapport 1, blir i delrapport 2 intervjuet på nytt, som andreårslærlinger. Vi har også intervjuet instruktører og faglige ledere i lærebedriftene. Vi er interessert i hvordan lærlingenes kompetanse blir vurdert i arbeidslivet, men vi er også opptatt av hvordan lærlingene selv vurderer den kompetansen de har fått gjennom fagopplæringen.

Noen av spørsmålene som stilles her er knyttet til overgangen fra skole til læretid. Hvordan kom elevene i kontakt med bedriftene der de nå har tegnet lærekontrakt? Hvilken betydning hadde prosjekt til fordypning i denne sammenhengen? Hvordan opplevde lærlingene sitt møte med lærebedriften og arbeidslivet? Hvor godt forberedt var lærlingene fra skolens side, og hvilken betydning hadde prosjekt til fordypning som ledd i forberedelsene? Andre spørsmål er knyttet til opplæringen i bedrift. Hvordan oppleves læretida i bedrift, sammenlignet med tiden på skolen? Hvor godt forberedt er lærlingene på den forestående fag- eller svenneprøven? Er det spesielle forhold som kan gjøre det vanskelig for lærlingene å fullføre opplæringen? Vi ønsker også å få et bilde av lærlingenes tanker om den kompetansen de utvikler og hvilke muligheter den gir for videre arbeid etter endt læretid. I hvilken grad identifiserer lærlingene seg med det yrket de er på vei inn i, og hvilke planer har de for framtiden?

Datagrunnlaget for delrapport 2

Nye kvalitative intervjuer med lærlinger, instruktører og faglige ledere utgjør det viktigste datagrunnlaget for delrapport 2. I tillegg vil vi i denne delrapporten presentere analyser av surveydata fra to ulike undersøkelser. Et viktig formål med de kvantitative undersøkelsene er å undersøke om funnene som ble presentert i delrapport 1, finner støtte i et bredere anlagt materiale. I den sammenheng er det særlig viktig å undersøke om tendenser vi finner i de kvalitative undersøkelsene også har gyldighet ut over de fire fagene og de fem fylkene i casematerialet.

Kvalitative intervjuer

Fafos delprosjekt om innføringen av prosjekt til fordypning er i hovedsak kvalitativt orientert. Vi har valgt å følge innføringen av prosjekt til fordypning i fem ulike fylker og med søkelys på fire forskjellige fag. I utgangspunktet kan man si at hver kombinasjon av fag og fylke utgjør ett case, slik at vi startet ut med 20 ulike case. Vi danner oss et bilde av gjennomføringen av prosjekt til fordypning i hvert case ved å intervjuer ulike informanter: skoleeiere, rektorer, lærere, elever, lærlinger og informanter i arbeidslivet. Skoleeiere og rektorer vil kunne gi informasjon om flere enn ett case. De øvrige informantene vil i hovedsak kunne gi informasjon begrenset til ett av de 20 casene.

I delrapport 1 intervjuet vi grupper av elever. I de fleste gruppene var det tre elever, i et par av gruppene var det to elever, og i ett av casene intervjuet vi én elev. Til sammen intervjuet vi 55 elever om deres erfaringer med prosjekt til fordypning. Vi ba lærerne på skolen om å formidle kontakt med elever som hadde valgt fordypning i det aktuelle faget, eller som virket ganske sikre på at de ville utdanne seg til dette yrket. Ved å velge ut elever som var sikre på eget utdanningsvalg, ønsket vi å finne fram til en gruppe elever som vi kunne følge gjennom hele opplæringsløpet, gjennom skole og læretid. Fordi vi måtte regne med at mange av elevene likevel ville gjøre nye valg underveis, var det viktig å ha flere elever i hvert case. Samtidig

ønsket vi i intervjuene å komme ganske tett inn på elevene, på deres tanker om utdanning og arbeidsliv og erfaringer med prosjekt til fordypning. Vi ønsket derfor å begrense størrelsen på elevgruppene, og endte opp med tre elever som et ønsket antall i hvert case.

Høsten 2009 begynte vi å kontakte personene vi hadde intervjuet mens de var elever på vg2. Intensjonen var å intervjué én person fra hvert case på nytt. Elevene gikk ut av vg2 våren 2008. De som valgte å fortsette, skulle derfor ha begynt i lære høsten 2008. I 2009/2010 skulle disse være andreårslærlinger. I to av casene har ingen av elevene som ble intervjuet gått over i lære. I stedet har elevene valgt påbygging til generell studiekompetanse (tidligere kalt allmennfaglig påbygging). I disse tilfellene har vi valgt å intervjué elever (i det ene tilfellet én elev, i det andre to elever sammen) om bakgrunnen for dette valget. I to case lyktes vi ikke å få kontakt med noen av elevene som ble intervjuet i delrapport 1. I to andre case har vi vært i kontakt med aktuelle informanter, men har ikke lyktes med å få gjort noen intervjuavtale. En av informantene har fortalt på telefonen at han begynte i lære, men sluttet underveis i læretida. Vi har ikke informasjon om hva han gjør i dag. Den andre informanten gikk vg2 i helsearbeiderfag, men begynte aldri i lære. Hun har nå fått jobb på et sykehjem. I ett case hadde vi gjort en avtale om intervju med en lærling. Intervjuet ble imidlertid avlyst på kort varsel, og informanten har senere valgt å trekke seg fra undersøkelsen. Alt i alt betyr dette at vi i delrapport 2 står igjen med lærlingintervjuer i 13 av de 20 opprinnelige casene og intervjuer med elever som har valgt påbygging til generell studiekompetanse i to av casene. Fem case er falt ut underveis i prosjektet, av grunner som beskrevet over.

I casene der vi har intervjuet en lærling, har vi også intervjuet instruktør og faglig leder i lærebedriften.¹⁰ I noen tilfeller er instruktør og faglig leder én og samme person. Tabell 1.1 gir en oversikt over antall informanter og kvalitative intervjuer i delrapport 2.

Tabell 1.1 Informanter og intervjuer i delrapport 2

	Kokk	Tømrer	Bilmekaniker	Helsefagarbeider	Informanter i alt
Akershus	Alle tar påbygg, én elev intervjuet	Ingen intervju-avtale	Lærling, instruktør og faglig leder	Alle tar påbygg, to elever intervjuet	6
Nordland	Intervjuavtale avlyst	Lærling, instruktør og faglig leder	Lærling, instruktør og faglig leder	Ingen intervju-avtale	6
Vest-Agder	Lærling, instruktør og faglig leder	Mangler informasjon	Lærling, instruktør og faglig leder *	Lærling og instruktør	7
Sør-Trøndelag	Lærling, instruktør og faglig leder *)	Mangler informasjon	Lærling, instruktør og faglig leder	Lærling, instruktør og faglig leder	8
Sogn og Fjordane	Lærling, instruktør og faglig leder *)	Lærling, instruktør og faglig leder	Lærling, instruktør og faglig leder *	Lærling	8
Informanter i alt	8	6	13	8	35

* Instruktør og faglig leder er samme person

Oversikten viser at vi har intervjuer med lærlinger i alle fire fag og i alle fem fylker. Det er likevel forskjeller i datagrunnlaget, der enkelte fag og fylker er godt dekket, mens andre er dårligere dekket. Mellom de ulike fylkene er det mindre forskjeller i datagrunnlaget, målt ved antall informanter.

Intervjuene med lærlingene, instruktørene og de faglige lederne ble gjennomført som personlige intervjuer ute i lærebedriftene. Intervjuene med elevene ble gjennomført på skolene. Intervjuene varte som regel mellom en halv og én time. I to av casene ble instruktør og faglig

¹⁰ Per 10.6.2010 mangler intervju med instruktør og faglig leder i ett case.

leder intervjuet samtidig. Samtlige intervjuer er tatt opp på lydfil og deretter transkribert. Intervjuene ble gjennomført i januar og februar 2010.

Lærlingene er intervjuet om prosjekt til fordypning, overgangen fra skole til lærebedrift, opplæringen i bedrift, kompetanse, motivasjon og framtidsplaner. Instruktører og faglige ledere er intervjuet om samarbeid med skolen, rekruttering av lærlinger, opplæringen av lærlinger og om lærlingenes kompetanse.

Fellessurvey i evalueringen av Kunnskapsløftet

Som ledd i evalueringen av Kunnskapsløftet ble gjennomføringen av to runder med kvantitative spørreundersøkelser utlyst som et eget oppdrag. Bakgrunnen var et ønske om å se de ulike delprosjektene i evalueringen i sammenheng, og å redusere belastningen på de miljøene som skulle evalueres.¹¹ Oppdraget ble gitt til Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) og Høgskolen i Hedmark (HiHm). Den første runden med spørreundersøkelser ble gjennomført høsten 2008. Det ble gjennomført spørreundersøkelser blant skoleeiere, rektorer, lærere, foreldre og elever på ulike trinn samt instruktører og lærlinger i lærebedrifter. For Fafos delprosjekt om prosjekt til fordypning er det i første rekke spørreskjemaene til skoleledere, lærere og elever i videregående skole samt til instruktører og lærlinger i lærebedriftene som er interessante. Etter gjentatte purringer, oppnådde man gjennomgående lave svarprosenten i disse gruppene. På bakgrunn av en analyse av frafall og representativitet i undersøkelsene, konkluderer DPU og HiHm med at svarprosentene når det gjelder instruktører og lærlinger er uakseptabelt lave (Allerup m.fl. 2010: 76). Når det gjelder skolene, er det et gjennomgående trekk at små skoler er underrepresentert i undersøkelsene.¹²

På bakgrunn av svakhetene i datamaterialet vurderer vi det som lite hensiktsmessig å gjennomføre omfattende analyser av dette materialet. Til tross for svakhetene, utgjør datamaterialet likevel et nyttig supplement til de kvalitative dataene i vårt prosjekt. I kapittel 2 i denne rapporten vil vi derfor presentere enkelte analyser av spørreundersøkelsene blant lærere og elever i videregående skole. Selv om det er problematisk å generalisere resultatene fra fellessurveyen, kan svarene likevel gi informasjon som vil være interessante å følge opp i neste runde med kvantitative undersøkelser i evalueringen.¹³

Fafos surveyundersøkelser til lærere og instruktører

I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet ble det i perioden 2005-2008 gjennomført en statlig satsing på kompetanseutvikling i grunnopplæringen. Lærere, skoleledere, instruktører og faglige ledere var viktige målgrupper for satsingen. Fafo gjennomførte en evaluering av satsingen i perioden 2006-2009 (Hagen og Nyen 2009). Som ledd i evalueringen ble det rundt årsskiftet 2008/2009 gjennomført kvantitative spørreundersøkelser blant lærere, rektorer, skoleeiere og instruktører i lærebedrifter. Til lærer- og instruktørundersøkelsene ble det også formulert noen få spørsmål om gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Disse dataene er ikke tidligere publisert, men vil bli presentert i kapittel 2 i denne rapporten.

¹¹ Jf. konkurransegrunnlaget for evalueringen av Kunnskapsløftet.

¹² For en nærmere presentasjon og redegjørelse for datagrunnlaget, se Allerup m.fl. (2010).

¹³ Forskningsinstituttet NIFU STEP har fått i oppdrag å gjennomføre neste runde med kvantitative spørreundersøkelser i evalueringen av Kunnskapsløftet. Datainnsamlingen skal etter planen gjennomføres våren 2011.

Undersøkelsene ble gjennomført som telefonintervjuer av firmaet Respons på oppdrag fra Fafo. Utvalget av lærere ble trukket proporsjonalt fra PAI-registeret til KS (tidligere Kommunenes sentralforbund). Kun lærere som per oktober 2008 var registrert som fast ansatte eller ansatte i vikariater over en måneds varighet, ble trukket ut. Opplysningene om navn og adresse ble kontrollert mot folkeregisteret, og telefonnummer ble deretter koblet til. Lærerne ble varslet med brev forut for gjennomføringen av intervjuundersøkelsen. Bruttoutvalget i videregående opplæring var på 826 lærere. 399 lærere ble intervjuet. 198 lærere ønsket ikke å la seg intervju. De øvrige 527 er enten ubesvart, utenfor målgruppen eller registrert med feil telefonnummer. Vi har ikke mulighet til å analysere frafallet spesielt når det gjelder yrkesfaglærere, men har ingen grunn til å tro at dette skal skille seg vesentlig fra øvrige lærere i videregående skole.¹⁴

Utvalget av instruktører ble trukket med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets liste over løpende lærekontrakter per 1.10.2008. Fra denne listen ble det trukket et tilfeldig utvalg på i alt 1015 lærekontrakter. Utvalget er stratifisert slik at instruktører i bedrifter med få lærlinger har like stor sannsynlighet for å bli trukket som instruktører i bedrifter med mange lærlinger.¹⁵ Av bruttoutvalget på 1015 personer, ble 252 instruktører intervjuet. 122 personer ønsket ikke å delta i undersøkelsen. 132 personer lyktes man ikke å få kontakt med på telefon. De resterende 509 ble ikke forsøkt kontaktet, fordi stratifiseringsmålene allerede var nådd. Antall svar som andel av antall personer kontaktet, gir en svarprosent på 67.

Gangen i rapporten

Resultatene fra de kvantitative undersøkelsene blir presentert i kapittel 2. Kapittel 3 er basert på kvalitative intervjuer med lærlinger. Temaene som behandles her er grunnlaget for elevenes utdannings- og yrkesvalg og hva elevene gjorde i prosjekt til fordypning på vg1 og vg2. Kapittel 4 dreier seg om overgangen fra skole til lærebedrift og hvilken betydning prosjekt til fordypning hadde i denne sammenheng. I kapittel 5 går vi nærmere inn på opplæringen i bedrift. I kapittel 6 spør vi hvilken betydning prosjekt til fordypning har hatt for utviklingen av lærlingenes yrkeskompetanse, både fra lærlingenes og bedriftenes ståsted. I kapittel 7 gir vi en sammenfatning og vurdering av hovedfunn så langt i evalueringen, og peker fram mot innhold og datagrunnlag i sluttrapporten.

¹⁴ For en nærmere presentasjon av datagrunnlaget, se Hagen og Nyen (2009).

¹⁵ For en nærmere redegjørelse for hvordan utvalget er trukket, se Hagen og Nyen (2009).

2 Resultater fra surveyundersøkelsene

I dette kapitlet presenteres resultater fra to kvantitative spørreundersøkelser. Den ene er koordinert og gjennomført av Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Høgskolen i Hedmark som ledd i evalueringen av Kunnskapsløftet. Den andre er gjennomført av Fafo som ledd i evalueringen av Kompetanse for utvikling, den statlige satsingen på kompetanseutvikling i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Datagrunnlaget i begge undersøkelsene er nærmere omtalt i kapittel 1 i denne rapporten. En mer utfyllende redegjørelse for datagrunnlaget i fellessurveyen finnes hos Allerup m.fl. (2010). En nærmere presentasjon av datagrunnlaget for Fafos survey finnes hos Hagen og Nyen (2009).

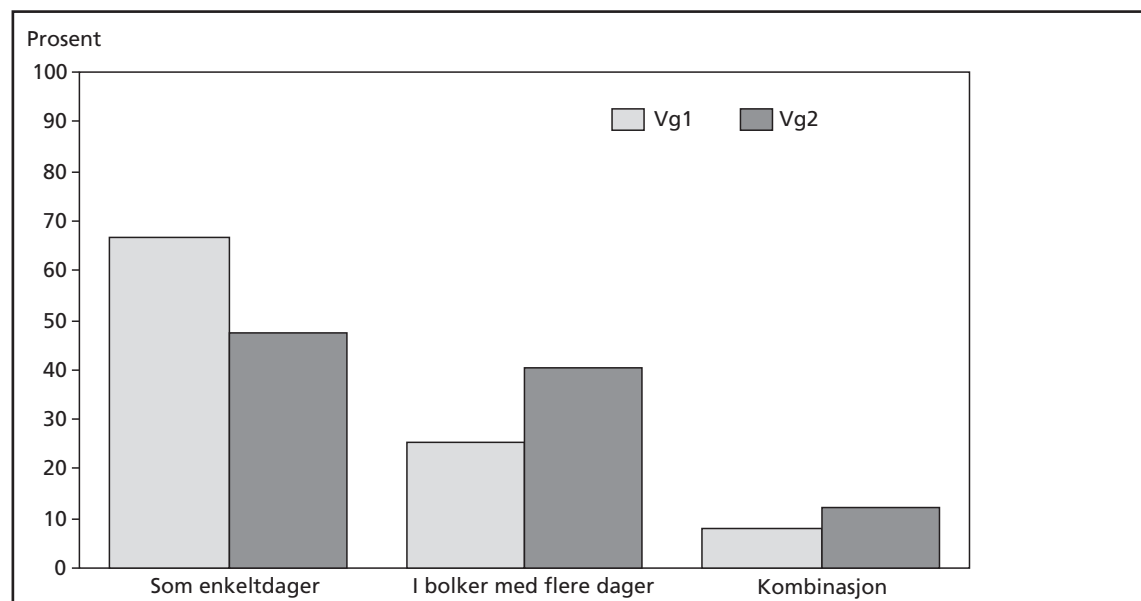
Felles surveydata i evalueringen av Kunnskapsløftet

I 2008 ble det gjennomført surveyundersøkelser til skoleeiere, rektorer/skoleledere, lærere, elever og foreldre samt instruktører og lærlinger. Resultatene som presenteres i denne rapporten er basert på spørreundersøkelser blant lærere og elever på vg1 og vg2 i videregående skole.

Gjennomføring av prosjekt til fordypning

I delrapport 1 skrev vi at det ser ut til at mange skoler i hovedsak velger å gjennomføre prosjekt til fordypning på vg1 som enkeltdager. På vg2 ble prosjekt til fordypning i større grad gjennomført som bolker med flere sammenhengende dager. Dette funnet var basert på kvalitative intervjuer med rektorer, lærere og elever i et begrenset antall skoler. Det er derfor interessant å merke seg at lærersurveyen i stor grad støtter opp under dette funnet.

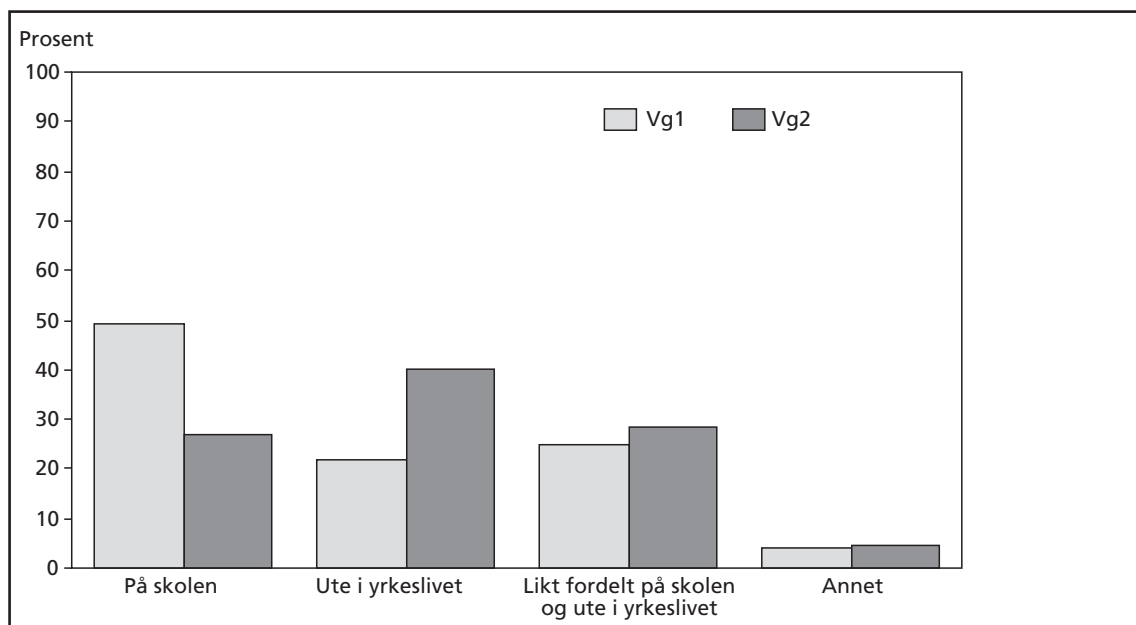
Figur 2.1 Gjennomføres prosjekt til fordypning dette skoleåret i hovedsak som enkeltdager eller i bolker med flere sammenhengende dager? (Lærere, N= 730 (Vg1), 689 (Vg2))



Nær sju av ti lærere svarer at prosjekt til fordypning er lagt opp som enkeltdager på vg1. På vg2 oppgir nær halvparten av lærerne at prosjekt til fordypning blir gjennomført som enkeltdager. Disse svarene bekreftes også av elevene.

I delrapport 1 fant vi videre at utplassering i arbeidslivet var mer vanlig på vg2 enn på vg1 i våre case. Den samme generelle tendensen finner vi også i surveymaterialet.

Figur 2.2 Foregår prosjekt til fordypning på Vg1 i hovedsak på skolen, ved en annen skole eller ute i yrkeslivet? (Lærere, N= 710 (Vg1), 675 (Vg2))

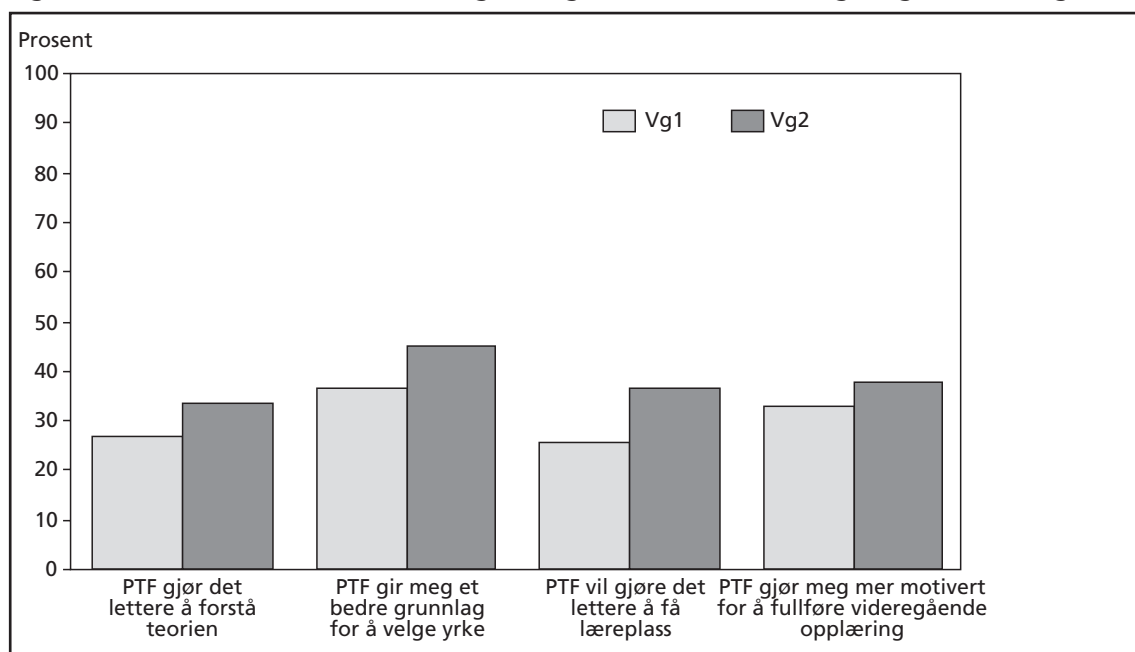


Omtrent 50 prosent av lærerne oppgir at prosjekt til fordypning i hovedsak foregår på skolen på vg1. På vg2 er det mer vanlig at PTF foregår i arbeidslivet. Her svarer bare 30 prosent av lærerne at prosjekt til fordypning i hovedsak foregår på skolen. Forskjellene i bruk av læringsarena på vg1 og vg2 bekreftes i undersøkelsene blant elevene.

Elevers og læreres vurdering av prosjekt til fordypning

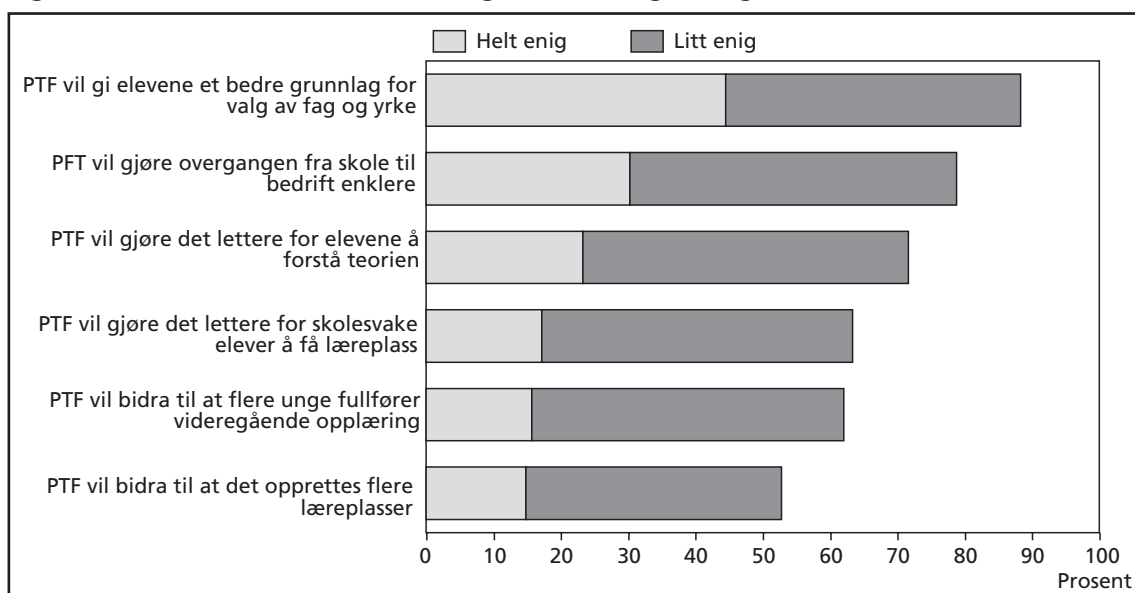
I de kvalitative intervjuene i delrapport 1 ga både elever og lærere gjennomgående et positivt bilde av prosjekt til fordypning og de muligheter faget gir. Også i de kvantitative undersøkelsene er respondentene i stor grad positive i sin vurdering. Rundt åtte av ti elever er enige (enten litt enig eller helt enig) i at prosjekt til fordypning gjør det lettere å forstå teorien, gir et bedre grunnlag for å velge yrke, vil bidra til å gjøre det lettere å få læreplass og gir økt motivasjon for å fullføre videregående opplæring. Figur 2.3 viser andel elever som sier seg helt enig i påstandene. Den positive effekten som flest elever peker på, er at prosjekt til fordypning vil gi et bedre grunnlag for valg av yrke. Selv om det er små forskjeller mellom vg1 og vg2, er det likevel en tendens til at elevene på vg2 er noe mer positive i sine vurderinger enn elevene på vg1. Spesielt gjelder dette i vurderingen av hvorvidt prosjekt til fordypning vil gjøre det lettere å finne læreplass. Dette kan ha sammenheng med at vg2-eleven har et bedre grunnlag enn vg1-eleven for å vurdere dette, men det kan også ha sammenheng med at gjennomføringen av prosjekt til fordypning på vg2 skiller seg fra gjennomføringen på vg1.

Figur 2.3 Andel elever som er helt enig i utsagnene (N= 703-707 (Vg1) og 752-755 (Vg2))



Også lærerne er i det store og hele positivt innstilt til prosjekt til fordypning. Blant lærerne finner vi likevel større variasjon i vurderingen av hvilke positive effekter PTF kan tenkes å ha.

Figur 2.4 Andel lærere som er helt enig eller litt enig i utsagnene (lærere, N= 699-717)

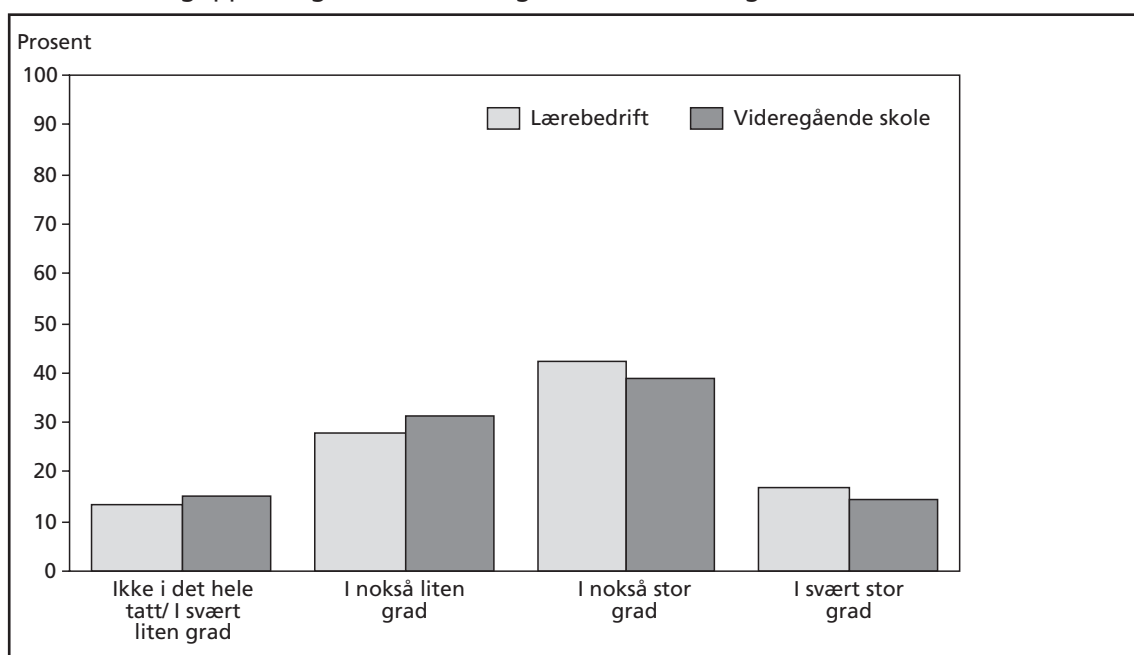


Nær ni av ti lærere i undersøkelsen mener at prosjekt til fordypning vil gi elevene et bedre grunnlag for valg av fag og yrke. Et stort flertall mener også at PTF vil lette overgangen fra skole til bedrift. Lærerne er derimot mer usikre på hvorvidt prosjekt til fordypning vil bidra til at det blir etablert flere læreplasser. Samtidig er det verdt å merke seg at lærerne også mener at PTF er viktig ut fra pedagogiske hensyn. Et klart flertall av lærerne mener at prosjekt til fordypning vil gjøre det lettere for elevene å forstå den teoretiske delen av opplæringen.

Selv om lærerne støtter opp om de positive utsagnene, er svarene likevel ikke entydige når de blir bedt om å vurdere i hvilken grad prosjekt til fordypning samlet sett vil bidra til å styrke

kvaliteten i fagopplæringen i henholdsvis lærebedrift og skole. Omtrent halvparten mener dette i nokså stor grad eller i svært stor grad. Like mange mener at prosjekt til fordypning i nokså liten grad eller ikke i det hele tatt vil styrke kvaliteten i fagopplæringen. En mulig tolkning av dette er at prosjekt til fordypning isolert sett vil kunne ha flere positive effekter, men at faget samtidig går på bekostning av opplæringen i andre fag.

Figur 2.5 Lærernes vurdering av i hvilken grad prosjekt til fordypning vil bidra til å styrke kvaliteten i fagopplæring i lærebedrift og i skole (N= 762 og 817)



Fafos surveyundersøkelse blant lærere og instruktører

I forbindelse med Fafos evaluering av Kompetanse for utvikling, ble det i desember 2008 og 2009 gjennomført spørreundersøkelser blant lærere og blant instruktører i lærebedrifter. Spørreskjemaene inneholdt også enkelte spørsmål knyttet til gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Her presenteres noen resultater fra disse undersøkelsene.

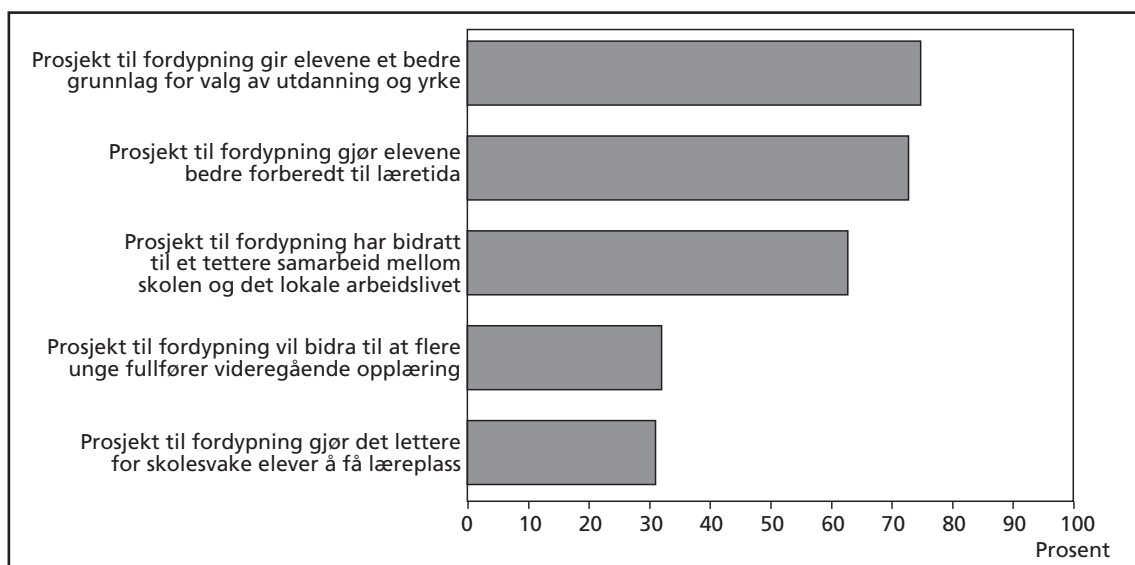
Betydningen av prosjekt til fordypning

Også i Fafos survey ble lærerne bedt om å ta stilling til ulike utsagn om mulige effekter av prosjekt til fordypning. I likhet med fellessurveyen viser svarene at prosjekt til fordypning i første rekke vurderes å ha positive effekter i form av å gi elevene et bedre grunnlag for valg av utdanning og yrke, og å gjøre elevene bedre forberedt til læretida. Over sju av ti lærere mener at prosjekt til fordypning har slike positive effekter. Et klart flertall av lærerne mener også at PTF har bidratt til et tettere samarbeid mellom skolen og det lokale arbeidslivet.

Lærernes vurdering er derimot mindre positiv når de blir spurt om prosjekt til fordypning vil bidra til at flere unge fullfører videregående opplæring. Bare 30 prosent er «mest enig» i dette utsagnet. Lærerne er også usikre på i hvilken grad PTF vil gjøre det lettere for skolesvake elever å få læreplass. Bare tre av ti lærere svarer bekreftende på dette utsagnet. Disse forholdene

er det til dels for tidlig å si noe om og til dels vanskelig for lærerne å ha noen klar oppfatning om. Det er derfor i og for seg naturlig at lærerne er mindre sikre i sine vurderinger her.

Figur 2.6 Andel lærere som er *mest enig* i følgende utsagn (N= 153)



Bedriftenes syn på utplassering

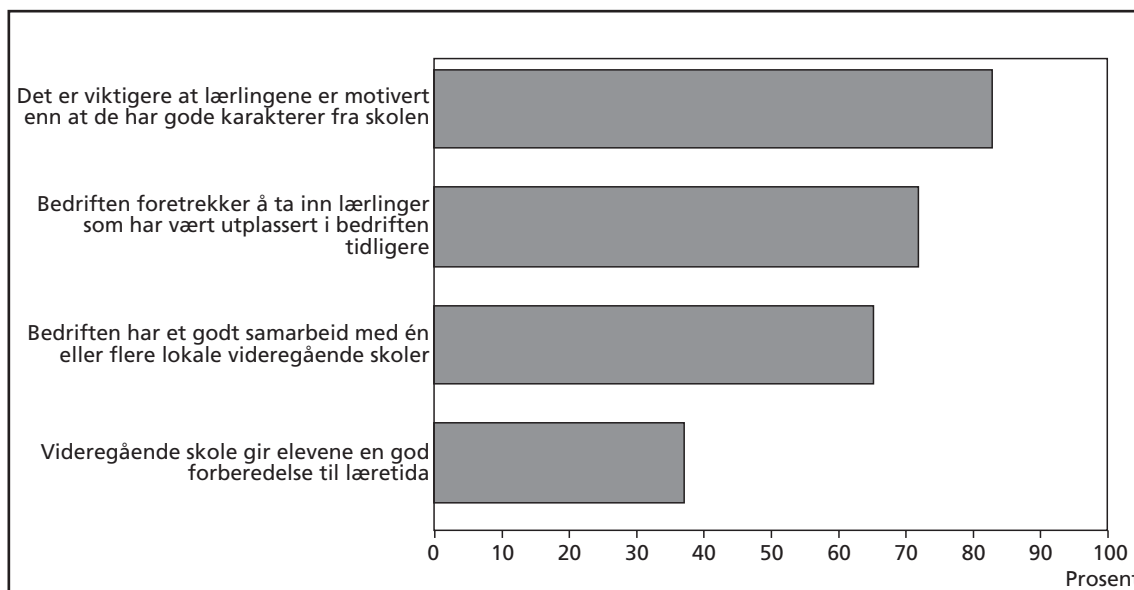
Fra tidligere undersøkelser vet vi at instruktører i lærebedriftene i varierende grad er oppdatert på nye begreper og tiltak knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet. I spørreundersøkelser av denne typen er det derfor en utfordring å formulere spørsmål som gir mening for de som skal svare samtidig som de fanger opp det vi er opptatt av å undersøke. Når det gjelder prosjekt til fordypning vil lærebedriftene i første rekke bli berørt av at elever kommer ut i bedriftene i forbindelse med praksis- eller utplasseringsperioder på vg1 og vg2. For oss er det viktig å få innsikt i bedriftenes motiver for å ta imot elever i utplassering og hvilke konkrete erfaringer de har med å ha elever utplassert i bedriftene. På bakgrunn av de kvalitative intervjuene med skolenes samarbeidspartnere i arbeidslivet, skrev vi i delrapport 1 at det å motta elever i utplassering for bedriftene først og fremst betraktes som en god måte å komme i kontakt med potensielle lærlinger på. Informantene la vekt på at det å vite at man fikk en lærling som er motivert for å jobbe i det aktuelle yrket, ofte er viktigere enn om elevene har gode karakterer fra skolen. Dette inntrykket blir i stor grad bekreftet i surveyundersøkelsen blant instruktører i lærebedrifter. Svaralternativene i undersøkelsen er *mest enig*, *verken enig eller uenig*, *mest uenig* og *vet ikke*.

Vel åtte av ti instruktører er enige i at det er viktigere med motiverte lærlinger enn at de har gode karakterer. Det er også interessant å merke seg at 72 prosent av instruktørene oppgir at de foretrekker å ta inn lærlinger som har vært utplassert i bedriften tidligere. Det å komme i kontakt med en aktuell lærebedrift, ser med andre ord ut til å være av stor betydning for å få læreplass.

Flere enn seks av ti instruktører oppgir at de har et godt samarbeid med lokale skoler. Samtidig ser vi at bare et mindretall av instruktørene opplever at skolen gjør elevene godt forberedt til læretida.

Åtte av ti instruktører i undersøkelsen har hatt elever fra videregående skole utplassert i bedriften. Det viktigste motivet for å ta inn elever har vært å komme i kontakt med elever

Figur 2.7 Andel instruktører som er mest enig i følgende utsagn (N= 252)



som kan være aktuelle som lærlinger. Andre motiver for å ta inn elever er å gi elevene et bedre grunnlag for valg av yrke, å bidra til at elevene får arbeidserfaring og å gi elevene mulighet til faglig fordypning og spesialisering.

Oppsummering

De to kvantitative undersøkelsene som er presentert i dette kapitlet bekrefter flere av funnene som ble presentert i delrapport 1, og viser at disse har gyldighet ut over de fagene og fylkene som har vært utgangspunktet for våre case. For det første finner vi at både elever og lærere i stor grad er positive i sine vurderinger av prosjekt til fordypning. For det andre bekrefter surveydataene forskjellene når det gjelder gjennomføringen av prosjekt til fordypning på vg1 og vg2. Prosjekt til fordypning på vg1 gjennomføres i stor grad som enkeltdager, og arbeidslivet blir i begrenset grad tatt i bruk som læringsarena. På vg2 blir prosjekt til fordypning i større grad gjennomført som bolker med flere sammenhengende dager. Bruk av utplassering eller praksisperioder i arbeidslivet er også mer vanlig på vg2.

For det tredje bekrefter surveydataene at bedriftenes hovedmotivasjon for å ta imot elever i utplassering er å få kontakt med personer som kan være aktuelle som lærlinger i bedriften. Bedriftene foretrekker lærlinger med en klar motivasjon for yrket. Slik bedriftene har erfart det, er det ikke nødvendigvis noen sammenheng mellom gode karakterer og lite fravær fra skolen og lærlingenes motivasjon for yrket. Det å ha en elev utplassert i en periode, gir derfor viktig informasjon som det kan være vanskelig for bedriftene å skaffe seg på annen måte.

Et funn det også er verdt å merke seg er at flertallet av lærerne mener at prosjekt til fordypning har bidratt til et tettere samarbeid med arbeidslivet. Også fra bedriftenes side er vurderingen at samarbeidet med skolen er godt. Et klart uttrykk for dette er at flere enn seks av ti instruktører opplever at bedriften har et godt samarbeid med én eller flere lokale videregående skoler. Samtidig ser vi at kun et mindretall av instruktørene opplever at videregående skole gir elevene en god forberedelse til læretida. Kvalitative intervjuer med instruktører i lærebedrifter

gir mulighet til å gå nærmere inn på hva som ligger i denne typen utsagn. Et viktig spørsmål i denne sammenheng er i hvilken grad og på hvilken måte prosjekt til fordypning kan bidra til at elevene blir bedre forberedt på overgangen fra skole til læretid. Slike spørsmål vil bli tatt opp i de neste kapitlene i rapporten, basert på kvalitative intervjuer i lærebedriftene.

3 Læringer og elever i delrapport 2

Det at mange av de som begynner i videregående opplæring ikke fullfører på normert tid, er en viktig del av bakgrunnen for Kunnskapsløftet. Andelen som ikke fullfører er høyere på yrkesfaglige utdanningsprogram enn på studieforberedende utdanningsprogram. Blant dem som gikk ut av grunnskolen i 2002 og startet på en yrkesfaglig videregående opplæring, hadde bare vel halvparten fullført videregående opplæring etter fem år. Når videregående opplæring ikke er fullført i løpet av fem år, viser analyser at det også er liten sannsynlighet for at den blir fullført senere (Falch og Nyhus 2009).

Tilgangen på læreplasser er én av flere faktorer som har betydning for progresjon og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring (Helland og Støren 2004, Markussen m.fl. 2008). I NIFU STEP sin studie av progresjon i videregående opplæring på Østlandet, fikk to av tre søkere den læreplassen de ønsket seg. Halvparten av den tredjedelen som ikke fikk læreplass, sluttet i videregående opplæring.

Et sentralt analytisk grep i vårt prosjekt er å følge innføringen av prosjekt til fordypning med særlig blikk på fire utvalgte fag i fem ulike fylker. Kombinasjonen av fire fag og fem fylker gir til sammen 20 case eller undersøkelsesenheter. Intensjonen var å følge én elev fra hvert case gjennom hele opplæringsløpet. I vår studie er vi ikke først og fremst opptatt av årsaker til manglende gjennomføring, men av å følge elever gjennom opplæringsløpet fra skole til lære, med særlig vekt på den kritiske overgangen. I to av casene har imidlertid alle elevene begynt på påbygning til generell studiekompetanse. I disse casene har vi derfor ikke hatt mulighet til å følge noen elever over i lære. I hvilken grad dette faktisk var elevenes valg og hvilke forhold som eventuelt bidro til dette valget, er i seg selv interessant å gå nærmere inn på. I disse to casene har vi derfor intervjuet noen av elevene om deres erfaringer og om bakgrunnen for deres valg. I 13 av de 20 opprinnelige casene har vi hatt mulighet til å følge elevene over i lærebedriften.

Yrkesorienterte, arbeidsorienterte eller skoleorienterte?

Fra tidligere forskning, både i Norge og internasjonalt, vet vi at valg av utdanning og yrke er påvirket av mange forskjellige faktorer. Et valg om å begynne på et yrkesfaglig utdanningsprogram kan blant annet være påvirket av hva slags utdanning foreldrene har, av den lokale næringsstrukturen, og av elevenes egne skoleprestasjoner. Unge menneskers utdanningsvalg endrer seg også over tid. Når mulighetene til å ta utdanning endres i et samfunn, endres også forventninger hos foreldrene og i omgivelsene for øvrig om å ta disse mulighetene i bruk. Når det generelle utdanningsnivået i samfunnet heves, endres også kompetansekravene i arbeidslivet, og konkurransen om jobbene blir sterkere. De siste tiårene har det vært en markant økning i andelen av befolkningen som tar høyere utdanning. Utdanningsvalg i videregående opplæring påvirkes av muligheten til å få jobb og en vurdering av behovet for å ta en høyere utdanning. Tidligere var det å ta høyere utdanning et privilegium for de få. De siste tiårene er

utdanning ikke bare blitt en rettighet, men i stadig større grad en nødvendighet for en aktiv deltakelse på arbeidsmarkedet og i samfunnslivet (Trow 1974, Berg 1998).

Unge menneskers valg av utdanning og yrke er påvirket og til dels begrenset av en rekke forhold som de selv ikke nødvendigvis er klar over. I dette prosjektet baserer vi oss i stor grad på elevenes og lærlingenes subjektive begrunnelser for de valgene de gjør. Vi har ingen opplysninger om elevenes sosiale bakgrunn og tidligere skoleprestasjoner ut over det de selv velger å fortelle oss som en del av sin historie. Når vi intervjuer elevene om deres utdanningsvalg, er det først og fremst for å danne oss et bilde av deres motivasjon for og identifikasjon med det aktuelle yrket. Dette har vi gjort ut fra en antakelse om at elevenes motivasjon vil være av stor betydning for læringsutbytte og kompetanseoppnåelse i skole og læretid.

Mange studier de siste årene har rettet oppmerksomheten mot unge som av ulike grunner ikke fullfører videregående opplæring. I den internasjonale faglitteraturen er det utviklet begreper for å beskrive ulike typer «sluttere». Eksempelvis skiller man i amerikansk faglitteratur mellom *dropouts*, *pushouts*, *fadeouts* og *easeouts* (se for eksempel Altenbaugh, Engel og Martin 1995). Begrepene illustrerer ulike typer prosesser som kan føre til et avbrutt utdanningsløp. I Norge velger Eifred Markussen m.fl. (2008) bevisst å unngå uttrykk som dropout og frafall, fordi disse begrepene lett skaper et inntrykk av unge som mer eller mindre passivt og viljeløst faller ut av videregående opplæring. I stedet benyttes begreper som *stayerne*, *sluttere* og *returerte* for å illustrere ulike karriereløp i opplæringssystemet. Berit Lødding, som har studert minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring, skiller på sin side mellom *slitere*, *sluttere* og *sertifiserte* (Lødding 2009).

I dette prosjektet ønsker vi først og fremst å fokusere på stayerne. Vi vil følge en gruppe som har valgt en yrkesfaglig utdanning, og som i utgangspunktet har som mål å fullføre opplæringen fram til avlagt fag- eller svenneprøve. Det er i den sammenheng påfallende hvor liten oppmerksomhet de positive faktorer som kan ligge til grunn for å velge yrkesfag har fått i faglitteraturen. Det å velge en yrkesfaglig utdanning blir ofte forklart som (uheldig) sosial reproduksjon eller sosialt determinert atferd. Det å velge allmennfag og høyere utdanning har i større grad vært sett som uttrykk for bevisste rasjonelle valg (Berg 1998: 25). Dette er et utgangspunkt som kan og bør problematiseres. Det å søke seg til studiespesialisering kan vel så ofte som det å velge yrkesfag være en mer eller mindre passiv respons på forventninger i omgivelsene. Det å velge yrkesfag kan på sin side i mange tilfeller framstå som et bevisst og rasjonelt valg ut fra egne interesser og evner.

Ut fra de kvalitative intervjuene i dette prosjektet, kan våre informanter deles i tre hovedgrupper. Den ene gruppen beskriver sine valg som et positivt valg: de vil *inn* i et bestemt yrke eller inn i en viss type arbeid. Den andre hovedgruppen velger seg primært bort fra skolen og over mot praktisk rettet læring og arbeid. Det typiske er at de ønsker seg noe annet enn skole og teoretiske fag, og at de søker seg mot praktiske fag uten å ha noen klar formening om hva slags yrke de vil inn i. De vet gjerne hva de *ikke* vil (å gå mer på skole), men de har ikke dermed noen klart definert retning for yrkesvalget. Den tredje gruppen har ikke hatt noe klart ønske om å begynne på yrkesfag, men endte der fordi de ikke hadde gode nok karakterer til å komme inn på studiespesialisering.

Det alle elevene har felles, er at de begynte på et yrkesfaglig utdanningsprogram med en klar intensjon om å fullføre videregående opplæring. Alle som er intervjuet framstår som motiverte, men motivasjonen er av ulik karakter. Om vi skal forsøke å formulere begreper som fanger opp forskjellene i motivasjon mellom de ulike gruppene, kan den første gruppen kalles *yrkesmotiverte*, den andre *arbeidsmotiverte*, mens den tredje gruppen framstår som *skolemotiverte* sammenlignet med de to første gruppene. Denne inndelingen er naturligvis en

forenkling, men gir likevel et utgangspunkt for å analysere konsekvenser av ulik motivasjon blant yrkesfagelevene. Et interessant spørsmål er hvilken betydning ulik motivasjon har for læring, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. Et annet spørsmål er i hvilken grad elevenes motivasjon endres underveis i opplæringsløpet, og hva som eventuelt forårsaker slike motivasjonsendringer.

Ut fra våre intervjuer, kan det se ut til at det er en viss variasjon i elevenes motivasjon mellom de ulike utdanningsprogrammene som er med i undersøkelsen. De mest yrkesorienterte elevene i vårt materiale finner vi blant bilmekanikerne og til dels blant tømrerne. Kokklærlingene som er intervjuet framstår som arbeidsorienterte, men uten en utpreget yrkesspesifikk orientering. Flere av elevene som har søkt helsearbeiderfag virker mer skoleorienterte enn arbeidsorienterte, men også her er det enkelte unntak i materialet. Vi skal derfor være forsiktige med å overdrive sammenhengen mellom utdanningsprogram og motivasjonstype.

«Jeg har alltid likt å skru»

De elevene i vår studie som framstår som mest sikre i sine utdanningsvalg, finner vi blant elevene som valgte programområdet kjøretøy på vg2. Flere av disse forteller at de alltid har «liket å skru», og at de har visst i flere år at de ville bli bilmekanikere. Én av dem forteller at han har visst at han ville bli bilmekaniker siden han var liten gutt. Han beskriver også hvordan denne interessen ble oppmuntret hjemmefra:

I: Når bestemte du deg for å bli bilmekaniker?

L: Da jeg var tre eller fire år. Da fikk jeg min første bil av faren min. Den fikk jeg ødelegge. Etter det har jeg liksom vokst opp i garasjen hjemme.

I: Er faren din også bilmekaniker?

L: Nei. Han eier et elektrikerfirma. Men han har alltid skrudd på biler og er sinnsykt flink. Han har også gjort det hele livet sitt. Så han har lært meg mye. Og så fikk jeg jo interesse for det. Så jeg har visst hele livet at jeg skulle bli bilmekaniker.

For én av elevene som er intervjuet var det å bli bilmekaniker like mye et valg bort fra skolen og over i arbeidslivet, som et valg inn i et bestemt yrke:

I: Hva var det som gjorde at du ville bli bilmekaniker?

L: For å si det enkelt, så var jeg veldig lei av skolen. Bil har alltid interessert meg, så da var i grunnen valget veldig greit. Det er en kortere utdannelse enn andre ting. I og med at interessen var på den sida, så var det veldig greit.

I: Når bestemte du deg?

L: Det var vel da jeg begynte på videregående.

Mens den første av disse elevene hadde en klar yrkesorientering allerede før han begynte på videregående, var den andre mer arbeidsorientert i sin motivasjon.

«Jeg har aldri vært flink i teorifag»

To av lærlingene som er intervjuet i delrapport 2 gikk på programområdet byggteknikk, og hadde fordypning i tømrerfaget på vg2. Begge bestemte seg for å velge dette utdanningsløpet

da de gikk på ungdomsskolen. Identifikasjonen med tømreryrket framstår likevel ikke som spesielt sterk. For én av dem var det viktigste å velge et praktisk fag.

I: Hva var det som gjorde at du valgte denne utdanningen?

L: Det er fordi jeg aldri har vært flink i teorifag, og jeg kommer aldri til å bli flink i det. Derfor valgte jeg en praktisk linje. Det sto mellom byggfag og mekaniske fag. Så ble det byggfag. Og det fungerte.

Også denne informanten vil vi karakterisere som mer arbeidsorientert enn yrkesorientert.

«Jeg syntes det virket gøy å være servitør eller bartender»

Et fellestrekk ved elevene som ble intervjuet på programområdet kokk- og servitørfag på vg2 er en interesse for restaurant- og matfag. Det betyr ikke nødvendigvis at de hadde en klar identifikasjon med noe bestemt yrke da de begynte i videregående opplæring. Flere forteller at de var åpne for ulike fag, og de framstår derfor som mer arbeidsorienterte (eller bransjeorienterte) enn yrkesorienterte. Én elev tenkte først på slakteryrket, mens en annen har vurdert både baker-, kokk- og servitøryrket underveis i opplæringen. For en tredje sto valget mellom konditor og kokk. Den fjerde gikk fra å ville jobbe som servitør eller bartender, til å velge å utdanne seg til kokk. Et trekk som går igjen i historiene disse elevene forteller, er at de på forhånd hadde noen oppfatninger om de aktuelle yrkene som i flere av tilfellene viste seg å stemme dårlig med den virkeligheten de møtte underveis i opplæringen. Dette vil vi komme tilbake til senere i rapporten.

«Jeg har alltid visst at jeg vil jobbe med mennesker»

Heller ikke blant elevene på helsearbeiderfag finner vi i utgangspunktet noen klar yrkesorientering, eller for den saks skyld noen tydelig motivasjon for å arbeide i helsesektoren. I og med at helsearbeiderfaget er et nytt fag i Kunnskapsløftet, er det heller ikke rimelig å forvente en slik identifikasjon, før faget har etablert seg sterkere i sektoren. Et fellestrekk for flere av elevene som er intervjuet på programområdet helsearbeiderfag på vg2, er et ønske om å «jobbe med mennesker». Flere utdanningsvalg har vært aktuelle for elevene. Barne- og ungdomsarbeider, sykepleier, hudpleier og frisør er blant yrkesfagene som har vært vurdert før man endte opp på helsearbeiderfag.

To elever forteller at de begynte på helse- og sosialfag fordi de ikke kom inn på studie-spesialisering. Ingen av disse var i utgangspunktet innstilt på å bli helsefagarbeidere. Etter vg2 har begge valgt påbygning til generell studiekompetanse og er nå i gang med eller har planer om å ta høyere utdanning. Dette kan tyde på at den skoleorienteringen som trolig var til stede hele tiden, er blitt forsterket underveis i opplæringsløpet, kanskje også gjennom de erfaringene elevene gjorde i prosjekt til fordypning. Igjen er dette spørsmål vi vil vende tilbake til senere i rapporten.

Oppsummering

Vi har sett at elevene i undersøkelsen har ulike typer begrunnelser for hvorfor de har begynt på yrkesfag. Alle er motivert for å fullføre videregående opplæring, men motivasjonen er av ulik karakter. Det er rimelig å anta at de yrkesorienterte, som i utgangspunktet er mest motivert

for å gå inn i et bestemt yrke, har bedre forutsetninger for å fullføre en yrkesfaglig opplæring enn de skoleorienterte, som helst vil studere videre, men som kanskje ikke hadde gode nok karakterer fra ungdomsskolen til å komme inn på studiespesialisering. Når det gjelder de skoleorienterte, er det også interessant å se hvilke valg de gjør underveis og om de faktisk oppnår studie- eller yrkeskompetanse. I dette forskningsprosjektet er vi spesielt interessert i å undersøke hvordan elevenes motivasjon påvirkes av de erfaringer de gjør gjennom prosjekt til fordypning. I de neste avsnittene vil vi derfor se tilbake på elevenes erfaringer med prosjekt til fordypning på vg1 og vg2.

Prosjekt til fordypning på vg1

Restaurant- og matfag – skoleverksted og kvasibedrift

Restaurant- og matfag på vg1 er inngangen til seks ulike svennebrev (baker, butikkslakter, kjøttskjærer, konditor, pølsemaker og slakter) og åtte fagbrev (industriell matproduksjon, sjømatproduksjon, fisker, institusjonskokk, kokk, servitør, sjomathandler eller IKT servicemedarbeider).¹⁶ I delrapport 1 beskrev vi hvordan prosjekt til fordypning på vg1 restaurant- og matfag i våre case i hovedsak ble tilbudt som et praktisk rettet skolefag. Modellen ligger tett opp til det vi har valgt å kalle *skoleverksted* eller *kvasibedrift*. Skolekjøkkenet er en vanlig læringsarena i prosjekt til fordypning for elevene på vg1. Elevene forteller at de kunne velge fordypning i 4–5 fag, med kokk, servitør og baker som de mest valgte tilbudene. Andre fag som ble tilbudt ved flere av skolene var konditor, slakter og institusjonskokk, og én skole hadde også tilbud om fordypning i industriell matproduksjon.

Elevenes generelle tilbakemelding er at det var greit å få muligheten til å prøve ut flere yrker, og at dette gjorde dem mer sikre på hva de skulle velge videre. Elevene som bare hadde fordypning på skolen på vg1, ga ikke uttrykk for at de hadde noe sterkt ønske om å komme tidligere ut i praksis i arbeidslivet. Samtidig er det klart at en ensidig satsing på skolen som læringsarena, gjør at tilbudet som gis blir avhengig av forhold som lærernes kompetanse, utstyr ved skolen og i hvilken grad man trekker inn eksterne ressurspersoner (fra arbeidslivet eller fra andre skoler) til skolen. Eksempelvis opplevde en elev som valgte fordypning i servitørfaget på vg1 at skolens eget tilbud på dette området var svakt, og at elevene som hadde valgt denne forypningen i stor grad ble overlatt til seg selv. Disse elevene ville trolig hatt større utbytte av utplassering i en bedrift eller til en annen skole.

Teknikk og industriell produksjon – skoleverksted med lite rom for fordypning

Veien til bilmekanikerfaget går via teknikk og industriell produksjon (TIP) på vg1 og kjøretøy på vg2. Mens restaurant- og matfag er utgangspunkt for 14 fag, er TIP inngangen til over 80 fag (20 svennebrev og 64 fagbrev).¹⁷ Ingen skoler kan tilby fordypning i hele denne bredden, og det er rimelig å anta at utstyrssituasjonen ved skolen, skolens eget vg2-tilbud og lærernes fagkompetanse har stor betydning for hvilke valgmuligheter elevene får. I delrapport 1 skrev vi at flere av lærerne som ble intervjuet var kritiske til bredden på dette utdanningsprogrammet

¹⁶ www.vilbli.no

¹⁷ Jf. www.vilbli.no

og mente det var vanskelig å unngå at undervisningen ble svært overflatisk og «harelabaktig». For å kunne tilby en viss bredde i prosjekt til fordypning var skolene avhengig av å samarbeide med arbeidslivet, blant annet gjennom ulike opplæringskontor.

Tre av de fem bilmekanikerlærlingene som er intervjuet forteller at de bare var på skolen på vg1. Fordypningen skjedde i stor grad på skolens verksted, der elevene blant annet fikk tilbud om fordypning i dreining, sveising og montering. To elever hadde også en utplasseringsperiode i arbeidslivet på vg1. De var da på et bilverksted med fordypning i bilmekanikerfaget. I de fem bil-casene ser vi derfor en kombinasjon av skoleverksted og bedriftsbasert opplæring eller læring i arbeid i prosjekt til fordypning på vg1.

Helse- og sosialfag – klasseromsprosjekter og noe utprøving

Helse- og sosialfag på vg1 er utgangspunktet for fem ulike fagbrev (ambulansearbeider, barne- og ungdomsarbeider, helsefagarbeider, ortopeditekniker og IKT servicemedarbeider). Elevene kan også oppnå yrkeskompetanse gjennom ulike skolebaserte løp, uten læretid. Apotektekniker, fotterapeut, helsesekretær, hudpleier og tannhelsesekretær er yrkesfag som følger rene skolebaserte løp.

Som vi skrev i delrapport 1, hadde alle de fem skolene vi besøkte lagt opp til noe utplassering på vg1, men mye av undervisningen skjedde også på skolen. Ut fra intervjuene kan prosjekt til fordypning på helse- og sosialfag ved disse skolene karakteriseres som klasseromsundervisning med innslag av arbeidserfaring eller bedriftsbasert opplæring.

Bygg- og anleggsteknikk – skoleverksted og kvasibedrift

Bygg- og anleggsteknikk på vg1 er utgangspunktet for 12 ulike svennebrev og 20 fagbrev. I delrapport 1 skrev vi at inntrykket fra våre fem skoler var at det tilsynelatende var lite vanlig med arbeidslivspraksis på vg1, men at prosjekt til fordypning i stor grad ble gjennomført på skolens verksted eller gjennom praktiske byggeprosjekter sammen med lærerne. Gjennomføringen av prosjekt til fordypning på bygg- og anleggsteknikk ligger med andre ord tett opp mot det vi har kalt *skoleverksted* eller *kvasibedriftsmodellen*.

I denne rapporten følger vi to av elevene fra byggtsteknikk over i lære. Den ene av elevene kunne ha vært ute i bedrift på vg1, men valgte å være på skolen. Den andre var også stort sett på skolen, der han blant annet bygget og restaurerte en del sammen med lærerne. Eleven var også utplassert en uke i en bedrift, der han fikk være med på bygging av en enebolig.

Prosjekt til fordypning på vg2

Når elevene begynner på vg2, innsnevres valgmulighetene. Det får naturligvis også konsekvenser for mulighetene til å velge fordypning og for den praktiske gjennomføringen av prosjekt til fordypning. I delrapport 1 så vi at PTF i større grad blir gjennomført i bolker, og at utplassering i arbeidslivet var mer vanlig på vg2 enn på vg1.

Kokk- og servitørfag – lengre utplasseringsperioder i hotell og restauranter

Våre restaurant- og matfagelever begynte på kokk- og servitørfag på vg2, og sto da igjen med tre aktuelle yrkesvalg: kokk, institusjonskokk og servitør. Hovedinntrykket i delrapport 1 var at skolene i stor grad forsøkte å imøtekomme elevenes ønsker om utplassering. Enkelte steder var det likevel en viss styring fra skolens side. Ved én skole var det obligatorisk for alle elever å ha en uke praksis i institusjonskjøkken før jul, mens de kunne velge mer fritt i vårsemesteret. Etter at elevene ble intervjuet på vg2, var de fleste ute i en lengre utplasseringsperiode. Tre av elevene valgte fordypning i kokkfaget. To av disse var utplassert på restaurant, mens én var på hotell. Den fjerde eleven valgte fordypning i servitørfaget og var utplassert på to ulike restauranter.

De tre som valgte fordypning i kokkfaget forteller at de ble sikrere på eget valg gjennom prosjekt til fordypning på vg2. Eleven som var utplassert på hotell fant ut at det å jobbe på hotell passet bedre for henne enn å jobbe på restaurant.

L: Da fikk jeg i hvert fall vite at det er hotell jeg vil være på. Ikke på en vanlig restaurant oppe i byen. Det er hotell jeg vil være på når jeg blir kokk. Det er det beste for meg. Det er jo litt gunstigere arbeidstider.

For eleven som valgte fordypning i servitørfaget, ble imidlertid utplasseringen en negativ erfaring. Hennes egen konklusjon etter utplasseringsperiodene var at hun ikke egnet seg i servitøryrket. Hun valgte i stedet påbygging til generell studiekompetanse og jobber i dag i ferskvaravdelingen i en matforretning. Ut fra elevens historie er det mye som tyder på at det i dette tilfellet har vært uklare forventninger og dårlig kommunikasjon mellom skole, utplasseringssted og elev.

L: Det kom servitører som sa at jeg skulle pusse bestikk. Så begynte jeg å pusse bestikk. Og så kom en annen servitør og sa at jeg skulle pusse glass. Da sa jeg at jeg holdt på med å pusse bestikk. Ja, men vi trenger glass. Så kom de andre, som hadde sagt at jeg skulle pusse bestikk og sa at du skal pusse ferdig bestikket. Så sto jeg der, og da svarte jeg: Men hva skal jeg gjøre? Og da mente de visst at jeg var litt småfrekk. (...) Og da jeg kom tilbake på skolen, så sa jeg til læreren min at jeg ikke ville være i utplassering mer. Og da sa hun ja, vi må snakke med deg vi og. Og da hadde hovmesteren ringt og sagt at de ikke ville ha meg der, fordi jeg var rett og slett stygg i munnen og tøff i kjeften. Og da ble jeg helt fra meg. Og da gjorde jeg det ikke bra på skolen heller. Da gikk det bare nedover. (...)

Senere fikk hun tilbud om å prøve seg på et nytt utplasseringssted. Etter den første negative erfaringen var hun mer usikker. Hun tror selv at denne usikkerheten kan ha blitt tolket som manglende motivasjon:

L: Jeg hørte de (på restauranten) sa at «Jeg tror ikke hun er klar for det. Jeg tror ikke hun vil ordentlig». Jeg var så usikker. Og jeg er ellers aldri usikker. Men akkurat der var jeg kjempeusikker. Så da ble det litt skummelt».

På begge utplasseringsstedene opplevde eleven at det ble stilt krav til henne som hun ikke klarte å innfri. Til slutt nektet hun å være utplassert. Tilbudet hun deretter fikk fra skolen var å være på skolekjøkkenet sammen med elevene på vg1. Selv ville hun helst slutte på skolen, men moren overtalte henne til å ta påbygging til generell studiekompetanse.

Alle elevene som er intervjuet har gjort erfaringer i utplasseringsperioden på vg2 som har hatt stor betydning for det videre opplæringsløpet. For én av elevene ble erfaringene fra prosjekt til fordypning negative. Ut fra intervjuene er det liten tvil om at hun hadde et sterkt

ønske om å søke læreplass og ta fagbrev. Hun var imidlertid dårlig forberedt på de forventningene hun ble møtt med på utplasseringsstedene. Mye tyder på at hun også hadde fått lite opplæring i servitørfaget fra skolens side. Kanskje kunne konflikten med utplasseringsstedet også vært unngått ved en bedre kommunikasjon mellom skolen og utplasseringsstedet i forkant av utplasseringen. Det kan også hende at valg av utplasseringssted var uheldig. Begge utplasseringsstedene var velrenommerte restauranter. Fra skolens side var trolig tanken at muligheten til å jobbe på slike steder ville virke motiverende. I stedet skjedde det motsatte, ved at eleven opplevde at hun ikke klarte å gjøre det som var forventet av henne. Eksemplet understreker behovet for å velge et utplasseringssted som er tilpasset elevenes forutsetninger. Om eleven ikke takler arbeidssituasjonen i den aktuelle bedriften, er det ikke bare uheldig for den enkelte elev. Det går også ut over bedriften, og kan på sikt også gå ut over samarbeidsforholdet mellom skolen og bedriften.

Kjøretøy – utplasseringsperioder i bilverksted

Fra teknikk og industriell produksjon på vg1 gikk elevene videre til kjøretøy på vg2. Herfra er det mulig å ta seks ulike fagbrev (bilmekaniker tunge eller lette kjøretøy, hjulustrustningsreparatør, motormekaniker, motorsykkelmekaniker og reservedelsekspeditor). Inntrykket fra intervjuene er at de fleste elevene som har valgt kjøretøy ønsker fordypning i bilmekanikerfaget. Én av elevene var utplassert én dag i uken gjennom hele året, de øvrige var utplassert i lengre perioder. I og med at elevene i våre case i utgangspunktet var ganske sikre på hvilket yrke de skulle velge, handlet valg av utplasseringssted mer om valg av bedrift enn om valg av fordypning. Én av elevene hadde fordypning i tunge kjøretøy (buss og lastebil) på vg2 og fant ut at han trivdes bedre med det enn med lette kjøretøy (personbil). De andre elevene fikk først og fremst en bekreftelse på det de allerede visste om bilmekanikeryrket gjennom prosjekt til fordypning. Elevene forteller gjennomgående om positive erfaringer med å få mulighet til å komme i kontakt med yrket og med potensielle lærebedrifter. Det at prosjekt til fordypning ble gjennomført i lengre perioder, bidro også til at elevene fikk mulighet til å prøve å gjennomføre aktuelle arbeidsoppgaver på egen hånd.

Selv om man i prinsippet kan gjøre en del av de samme arbeidsoppgavene på skolen, så skjerpes læringen av at det å gjøre feil får helt andre konsekvenser utenfor skoleverkstedet. Elevene er selv svært oppmerksomme på at kravene endres når de kommer ut i arbeidslivet:

L: På skolen er det veldig begrenset. Der blir det mye tulling. Der skrur vi på skrotbiler. Da har det ikke noe å si om de blir ferdige eller om noe blir ødelagt. Men når vi jobber på kundebiler er det jo veldig viktig at vi gjør alt riktig.

Helsearbeiderfag – styrt praksis i pleie- og omsorgstjenesten i kommunene

Elevene i undersøkelsen ble intervjuet på programområdet helsearbeiderfag på vg2 etter å ha gått helse- og sosialfag på vg1. Fra dette programområdet er det bare helsearbeiderfaget som er aktuelt for dem som vil fortsette i lære. Vi vet imidlertid fra tidligere undersøkelser at mange av elevene som velger dette opplæringsløpet ikke går over i lære, men velger påbygging til generell studiekompetanse (Høst og Evensen 2009).

Mens vg1 helse- og sosialfag var preget av mye skolebasert undervisning, har elevene på vg2 helsearbeiderfag mye arbeidslivspraksis i løpet av året. Det er vanlig at praksisen periodiseres, eksempelvis slik at elevene i perioder på 6–7 uker har arbeidslivspraksis tre dager i uken og er

på skolen to dager i uken. Én av skolene har valgt en annen modell, der elevene har én ukes sammenhengende arbeidslivspraksis. Resten av året er det arbeidslivspraksis én dag i uken.

Fordypningen er i stor grad gitt av læreplanen for helsearbeiderfaget, og utplasseringen er også i stor grad styrt fra skolens side. Vanlige praksissteder er sykehjem, boliger for psykisk utviklingshemmede og hjemmetjenesten. Elevene kunne i varierende grad velge mellom disse. Ved én av skolene i undersøkelsen kunne elevene imidlertid velge mellom fordypning i helsearbeiderfaget eller i matematikk.

Elevene som nå er lærlinger i helsearbeiderfaget er i hovedsak positive til prosjekt til fordypning på vg2. De opplever å ha fått arbeidsoppgaver som har vært relevante for yrket, og de har lært mye underveis. Prosjekt til fordypning på vg2 har hatt et klart preg av læring i arbeid. Noen elever har derimot mindre positive erfaringer. De to elevene som valgte påbygging til generell studiekompetanse etter vg2, forteller at de opplevde prosjekt til fordypning og utplasseringsperiodene som noe de «bare måtte gjennom».

I klassen til disse to elevene er det, så vidt de kjenner til, ingen som har begynt i lære. De to forteller om hvordan elevene på vg2 også ble påvirket av hverandre til å gjøre andre valg.

I: Var det mange av dem dere gikk sammen med på vg2 som ikke fortsatte?

E2: Folk skiftet litt mening etter hvert. Det var litt sånn... Kanskje jeg skal fortsette? Og så uka etter var det nei, jeg tar påbygg. Så var det noen som sa «Jeg skal ta påbygg» og da ble det «Ja, da gjør vi det». Vi ble nok litt påvirket av hverandre.

Ut fra intervjuene med de to elevene er det mye som tyder på at de var dårlig forberedt på møtet med arbeidslivet gjennom prosjekt til fordypning på vg2, og at dette også kan ha virket inn på deres videre valg.

I: Var det noe som burde vært gjort annerledes for at dere skulle tatt fagbrev?

E2: Jeg synes vel kanskje det burde vært mer teori. Eller kanskje et år til med fag. Og så kanskje korta litt ned på praksisen. For jeg følte ikke at jeg var så veldig utlært. Etter ett år følte jeg meg ikke klar til å gå ut i praksis.

I: Hva med deg?

E2: Jeg synes også vi burde hatt mer fag eller et ekstra år. For jeg følte meg ganske utrygg og liten da jeg kom til praksisstedene. De andre visste hva de drev med, og der kom jeg. Det var ikke så greit.

Elevenes «praksissjokk» kan ha flere årsaker. Det er mulig at skolen kunne ha gjort mer for å forberede elevene på hva som ventet dem. Det er også viktig å påpeke at det å ta imot elever i utplassering, er en ny rolle for mange av praksisstedene. Kanskje kunne en tettere oppfølging fra skolens side ha bidratt til at elevene fikk mer positive erfaringer i utplasseringsperiodene. I delrapport 1 skrev vi at elevenes opplevelse av møtet med pasientene og hverdagen på arbeidstedet trolig vil ha stor betydning for deres motivasjon for yrket og videre utdanningsvalg. De erfaringene som er beskrevet her, kan illustrere hvordan negative erfaringer i prosjekt til fordypning også kan bidra til å skyve elevene bort fra et yrke.

Byggteknikk – bedriftsbasert opplæring eller læring i arbeid

Elevene i våre case begynte på byggteknikk på vg2 etter bygg- og anleggsteknikk på vg1. Etter programområdet byggteknikk på vg2 kan elevene ta sikte på svennebrev som murer eller tømrer, eller fagbrev som stillasbygger eller betongfagarbeider¹⁸.

Mens prosjekt til fordypning på vg1 i stor grad hadde karakter av skoleverksted/kvasibedrift, er det gjennomgående en mer utstrakt bruk av utplassering og bedriftsbasert opplæring på vg2. Elevenes valgmuligheter varierer imidlertid mellom skolene. Ved tre av skolene hadde elevene bare to valgmuligheter. Én skole ga elevene tre valg, mens den siste skolen ga elevene mulighet for å velge fordypning i alle de fire aktuelle lærefagene.

I denne rapporten følger vi to elever fra byggteknikk videre ut i lære. Den ene av disse var utplassert to dager i uken i andre semester på vg2. Da drev han mest med forskaling. Den erfaringen gjorde ham sikrere på at han ville drive med tømring og ikke med forskaling.

I: Husker du hva du gjorde i prosjekt til fordypning på vg2?

L: Da var det mest forskaling jeg holdt på med.

I: Hvordan likte du det?

L: Det var jeg ikke så veldig begeistra for. Jeg syntes ikke forskaling var så artig og trivdes ikke så godt.

I: Så du tenkte ikke at du ville drive mer med forskaling?

L: Nei. På ingen måte.

I: Ble du sikrere på at det var tømring du ville drive med?

L: Ja, du kan si det sann. Det var litt avskrekkende. Jeg fant i hvert fall ut at jeg ikke ville drive med forskaling.

Den andre eleven valgte fordypning i tømring og jobbet dels med byggeprosjekt på skolen og var dels utplassert i en bedrift.

Oppsummering og diskusjon

I delrapport 1 skisserte vi fire hovedmodeller for gjennomføringen av prosjekt til fordypning. De fire modellene kalte vi klasseromsprosjekt, kvasibedrift/skoleverksted, arbeidserfaring og læring i arbeid. Grunnlaget for utviklingen av typologien var kvalitative intervjuer med yrkesfaglærere og grupper av elever på vg2. Fra de fleste elevgruppene i delrapport 1 har én eller flere elever begynt i lære i det aktuelle faget. I denne rapporten har vi intervjuet noen av disse lærlingene.

Intervjuene bekrefter at prosjekt til fordypning på vg1 i stor grad gjennomføres på skolen, som klasseromsprosjekter eller kvasibedrift/skoleverksted. Det første året har PTF mer karakter av yrkesorientering enn av fordypning. Det er stor bredde i utdanningsprogrammene, og mange fag og yrker som skal presenteres. Mange av elevene er fremdeles usikre på valg av yrke. For disse er det nyttig å få mulighet til å gjøre seg kjent med aktuelle lærefag, og elevene selv har ikke nødvendigvis noe stort behov for å komme ut i praksis i arbeidslivet allerede på vg1.

¹⁸ De tidligere fagene forskalingssnekker, jernbinder og betongindustriarbeider er i Kunnskapsløftet slått sammen til det nye faget betongfagarbeider.

Om prosjekt til fordypning på vg1 i første rekke fungerer som en form for yrkesorientering som i hovedsak foregår på skolen, er det en risiko for at elevenes valgmuligheter begrenses av hvilke tilbud som gis ved den enkelte skole. For å unngå dette, er det viktig å understreke behovet for samarbeid mellom ulike skoler, og mellom skoler og det lokale arbeidslivet. Det forutsetter igjen at skoleeier tar et større ansvar for planlegging og gjennomføring av prosjekt til fordypning.

Samtidig viser intervjuene med yrkesfagelevne at selv om mange er usikre på valg av yrke, så er det andre elever som er svært sikre i sine valg, og som har gjort dette valget lenge før de begynner på videregående skole. Det er viktig at prosjekt til fordypning også har et tilbud til denne gruppen. I vårt materiale kan dette illustreres med en gruppe elever som lenge har visst at de ville bli bilmekanikere. Flere av disse forteller at prosjekt til fordypning på vg1 ble gjennomført på verksted på skolen, med oppgaver som hadde lite med bil å gjøre. Elevene selv syntes oppgavene var greie. Det er likevel lett å tenke seg at elever som i utgangspunktet har et sterkt ønske om å gå inn i et yrke, lett kan bli demotiverte dersom skolen bruker mye av tiden på å introdusere elevene for helt andre yrker. Uansett tyder undersøkelsen på at det er behov for et mer differensiert tilbud som tar hensyn til at noen elever vet hva de vil, mens andre har et stort behov for å gjøre seg bedre kjent med ulike yrker.

På vg2 får prosjekt til fordypning et klarere preg av fordypning. Utplasseringsperioder i arbeidslivet blir mer vanlig, og prosjekt til fordypning ligger nærmere opp til modeller som vi har kalt arbeidserfaring og læring i arbeid. Det som avgjør om utplasseringen blir arbeidserfaring eller læring i arbeid, handler i stor grad om samarbeidet mellom skole og bedrift, og på hvor godt forberedt både eleven og bedriften er før utplasseringsperioden skal gjennomføres.

Det å komme ut i arbeidslivet, er for mange av elevene et viktig møte med virkeligheten. For mange av elevene får dette møtet store konsekvenser for det videre opplæringsløpet. Dette understreker betydningen av at møtet bør være godt forberedt. Noen av elevene blir sikrere i sine valg etter å ha vært utplassert i prosjekt til fordypning. Andre endrer sine valg. Det å komme ut i praksis gir ikke i seg selv økt motivasjon. I vårt materiale har vi sett eksempler på elever som ønsket å slutte på skolen etter å ha gjort negative erfaringer gjennom prosjekt til fordypning. Mye tyder på at både eleven og bedriften kunne ha vært bedre forberedt. Prosjekt til fordypning kan tenkes å gi økt motivasjon for å gjennomføre videregående opplæring, men vi har sett at også det motsatte kan skje, dersom forholdene ikke er lagt til rette for at eleven får opplevelse av mestring i praksisperiodene.

Intervjuene med elevene viser at erfaringene fra prosjekt til fordypning får stor betydning for deres motivasjon for å fullføre opplæringen og gå inn i det aktuelle yrket. Det understreker betydningen av å legge til rette for et positivt møte mellom elevene og praksisplassen. Dette forutsetter samarbeid og kommunikasjon mellom skole og praksisplass. En elev som blir utplassert i arbeidslivet i lengre perioder, bør være forberedt på hva slags arbeidsoppgaver han eller hun kan regne med å få. De som skal forholde seg til eleven ute i bedriften, bør vite hva prosjekt til fordypning er og hva eleven skal gjøre i praksisperioden. I den grad det forventes at elevene skal få opplæring, må noen gis ansvar for denne opplæringen, og noen må ha tid til å følge opp eleven.

Prosjekt til fordypning gjennomføres i skoledelen av opplæringsløpet og må primært være skolens ansvar. Det er imidlertid vanskelig å se for seg at PTF skal kunne gjennomføres på en god måte uten en tett dialog mellom skolen og arbeidslivet. I dette ligger også en forutsetning om at skolen må ha en tettere oppfølging av elevene som er utplassert enn det som ser ut til å være tilfelle mange steder i dag.

4 Overgangen fra skole til lærebedrift

Fra tidligere forskning vet vi at overgangen fra skole til lære er en kritisk fase i opplæringsløpet (se for eksempel Markussen m.fl. 2008). Mange elever avbryter opplæringsløpet etter vg2, og en viktig årsak for mange er at de ikke får læreplass. I dette kapitlet følger vi 13 av elevene fra delrapport 1 over i lærebedriftene. Et sentralt spørsmål her er hvordan de unge i undersøkelsen har skaffet seg læreplass, og hvilken betydning prosjekt til fordypning hadde i denne sammenheng. Et annet viktig spørsmål handler om møtet med kravene i arbeidslivet. Hvor godt forberedt opplever de nye lærlingene selv at de er på arbeidsoppgavene de får i lærebedriftene? Igjen er vi opptatt av hvilken rolle prosjekt til fordypning har hatt når det gjelder å forberede elevene på læretida.

I tillegg til å intervjuer lærlingene, har vi også intervjuet deres instruktører og faglige ledere i lærebedriftene. Intervjuene med instruktører og faglige ledere gir mulighet til å komme nærmere inn på bedriftenes motivasjon for å ta inn lærlinger, og hva bedriftene legger vekt på når de tar inn lærlinger. Instruktørene og de faglige lederne kan i tillegg gi informasjon om hvilke forventninger de har til ferske lærlinger, og i hvilken grad lærlingene i undersøkelsen innfrir disse forventningene.

Hvordan fikk elevene læreplass?

Kokkelærlingene – læreplass gjennom prosjekt til fordypning eller «prøvejobb»

Tre av vg2-elevene på kokk- og servitørfag er intervjuet etter at de begynte i lære i kokkfaget. To av disse har fått læreplass i en bedrift der de var utplassert på vg2. Begge tror det ville vært vanskelig å få læreplassen uten å ha vært utplassert i bedriften på forhånd.

I: Tror du at du kunne ha fått lærekontrakt her om du ikke hadde vært her på utplassering?

L: Det tror jeg hadde blitt litt vanskelig. Her er det en del søkere. De fleste er her på utplassering. Det er litt viktig at de ser hvordan du jobber.

Faglig leder og instruktør i denne lærebedriften bekrefter at det å ta inn skoleelever i utplassering er en viktig måte å komme i kontakt med nye lærlinger på. Det hender imidlertid også at søkere om læreplass tar direkte kontakt uten å ha vært utplassert på forhånd. Da blir de bedt om å komme på intervju og «prøvejobb».

Den tredje lærlingen vi har intervjuet søkte om læreplass flere steder, blant annet der hun var utplassert på vg2. Det var imidlertid en annen lærebedrift som først tok kontakt med henne om mulighet for læreplass. Etter å ha prøvet jobbet i bedriften i to dager, takket hun ja til tilbudet om lærekontrakt. I dette tilfellet hadde ikke prosjekt til fordypning noen betydning for tilbudet om lærekontrakt. Prøvejobbingen hadde stort sett samme funksjon med tanke på å få læreplass for denne eleven, som utplasseringen i prosjekt til fordypning hadde for de to andre elevene.

Bilmekanikerlærlingene

Fire av de fem bilmekanikerlærlingene som er intervjuet i delrapport 2 fikk tilbud om læreplass i den bedriften de var utplassert i gjennom prosjekt til fordypning på vg2. Den siste av de fem søkte også om læreplass der han var utplassert, men denne bedriften skulle ikke ta inn noen ny lærling. Han fikk likevel med seg en anbefaling, og ble tilbudt læreplass av en annen bedrift som var medlem av samme opplæringskontor.

L: Det med prosjekt til fordypning har hjulpet meg mye. For jeg fikk mye skryt og en god referanse fra (praksisplassen). For da jeg var på (praksisplassen), så de at jeg var ganske flink.

I: Men de hadde ikke mulighet til å gi deg noen læreplass?

L: Nei, de hadde ikke plass. (...) Så fikk jeg heller et godt brev derfra. Så gjennom skolen og prosjekt til fordypning så fikk jeg en god start på min karriere.

Sitatet viser at prosjekt til fordypning kan gi tilgang til læreplass på flere måter. Tilgangen kan være direkte, ved at elevene får tilbud om læreplass der de har vært utplassert. Tilgangen til læreplass kan imidlertid også være indirekte, ved at eleven gjennom praksisplassen i prosjekt til fordypning får tilgang til et nettverk av aktuelle lærebedrifter.

Helsearbeiderlærlingene

Det er i første rekke kommunesektoren som tilbyr læreplasser i helsearbeiderfaget, og det er pleie- og omsorgstjenesten i kommunesektoren som også tar imot elever på utplassering i prosjekt til fordypning. Enhetslederne som ble intervjuet i delrapport 1 hadde alle et sterkt ønske om at unge mennesker med positive erfaringer fra prosjekt til fordypning skulle søke seg tilbake til kommunen som lærlinger. Beslutningen om hvor mange lærlinger som skal tas inn og hvilke virksomheter som skal ha lærling, treffes imidlertid oftest på sentralt nivå i kommunen, og ikke av enhetene selv. Det å ha så liten innflytelse på beslutningen om inntak av lærlinger, ble opplevd som frustrerende for flere av informantene på utplasseringsstedene i delrapport 1 (Dæhlen m.fl. 2008).

I delrapport 2 har vi intervjuet tre helsearbeiderlærlinger. To av de tre søkte og fikk læreplass i hjemkommunen, der de også var utplassert i prosjekt til fordypning. Den tredje søkte og fikk læreplass i en annen kommune. De to som har tegnet lærekontrakt i samme kommune som de var utplassert, har i løpet av læretida vært i praksis på nye steder, med nye veiledere på hvert sted. Utdanningsvalget, med helsearbeiderfag på vg2, er en forutsetning for å få læreplass i faget. Det er likevel vanskelig å se at prosjekt til fordypning isolert sett har hatt noen direkte betydning for tilgangen til læreplass for disse elevene. De fikk læreplass i samme kommune, men personene som hadde ansvar for rekruttering av lærlinger, hadde ingen kjennskap til lærlingene gjennom prosjekt til fordypning.

En faglig leder i en større kommune forteller at kommunen lyser ut ledige læreplasser og foretar en sentral utvelgelse basert på skriftlige søknader. Først foretas en grovsiling basert på skriftlig dokumentasjon, så innkalles søkerne til et intervju der enhetsledere og tillitsvalgte er med. Når lærlingene formidles til de ulike kommunale enhetene, prioriteres enheter med veiledere som har gjennomført instruktørkurs. I en så sentralisert og formalisert formidlingsprosess er det vanskelig å se at prosjekt til fordypning vil kunne være en vesentlig faktor når det gjelder tilgangen til læreplass. Utvelgelsen og formidlingen av lærlinger til enhetene foretas av andre personer enn dem som har jobbet sammen med elevene og kjenner dem fra

utplasseringsstedene. Ved en slik tildelingsprosess vil prosjekt til fordypning ikke på samme måte som vi har sett i de andre fagene, fungere som en arena der elevene kan vise seg fram for potensielle arbeidsgivere, eller der praksisstedene kan forsøke å rekruttere motiverte lærlinger ved å framstå som en attraktiv lærebedrift.

Lærlingene fra byggteknikk

En av elevene på vg2 byggteknikk fikk tilbud om sommerjobb i bedriften der han hadde vært utplassert i prosjekt til fordypning. Han hadde i utgangspunktet tenkt å bli tømrer, og hadde fordypning i tømrerfaget både på vg1 og vg2. Men bedriften hadde i første rekke behov for en forskalings snekker, og han fikk derfor tilbud om å tegne lærekontrakt i dette faget¹⁹. For denne eleven var det helt greit å bytte fra tømring til forskaling.

L: Etter sommerjobben begynte vi å prate om at jeg skulle ut i lære der. Så prata de med meg om hva jeg var interessert i. Jeg var interessert i begge deler (tømring og forskaling), og da ville de gjerne ha meg i forskaling. Så da sa jeg at jeg kunne prøve det. Og det har fungert veldig bra. Det er artig å holde på med.

I dette tilfellet var utplassering i prosjekt til fordypning viktig for å komme i kontakt med bedriften. Da lærekontrakten ble tegnet, kjente bedriften lærlingen først som utplasseringselev og så som sommervikar.

Han var lærling i bedriften i nesten ett år. Etter hvert ble det imidlertid mindre å gjøre, og bedriften ble nødt til å permittere arbeidstakere. Det endte med at firmaet gikk konkurs, og lærlingen måtte finne en ny læreplass. Han tok kontakt med opplæringskontoret, som hjalp ham å finne fram til en ny lærebedrift.

Den andre byggfageleven ønsket seg bort fra hjemstedet og tok direkte kontakt med en bedrift i en større by. Han kjente en annen tømrer som jobbet i bedriften, fikk et navn og et telefonnummer, og tok kontakt. Rett før sommerferien ble han innkalt til intervju, og senere samme dag fikk han tilbud om å tegne lærekontrakt i bedriften. I dette tilfellet hadde prosjekt til fordypning ingen betydning når det gjaldt å etablere kontakt med lærebedriften.

I denne lærebedriften, som er et større firma, er det vanlig å ha to-tre lærlinger i tømrerfaget. Faglig leder i bedriften forteller at de tar inn mange lærlinger fra hjemstedet og skolen til «vår» lærling:

F: Vi har hatt mange lærlinger fra [skolen]. Vi har vært fornøyd med dem, og så har det gått på bekjentskap etterpå.

I: Kjenner dere folk på skolen der?

F: Nei, det går mest på de som har vært lærlinger her og har tatt fagbrev. Så kjenner de gjerne nye lærlinger. Det er noe med lærlinger som er fra distriktene. De er vant til å jobbe på en annen måte. De har arbeidet mer i blodet.

Intervjuene med tømrerlærlingene viser at prosjekt til fordypning er én av flere mulige måter å skaffe seg læreplass i tømrerfaget på. Den ene lærlingen fikk tilbud om læreplass der han hadde vært utplassert. Den andre fikk tilgang til læreplass gjennom bekjenskaper og bedriftens tidligere erfaringer med elever fra denne skolen.

¹⁹ I Kunnskapsløftet er forskalingsfaget erstattet av betongfaget.

Oppsummering

En sentral antakelse i evalueringen er at prosjekt til fordypning vil kunne være et viktig virkemiddel for å skaffe læreplasser. Antakelsen underbygges og forsterkes av datagrunnlaget i denne rapporten. I kapittel 2 presenterte vi surveydata som viser at et stort flertall av lærebedriftene foretrekker å ta inn lærlinger som har vært utplassert i bedriften tidligere. Vi vet også at bedriftene legger stor vekt på at lærlingene skal være motivert for og interessert i yrket. Gjennom utplasseringsperioder har elevene mulighet til å vise andre sider av seg selv enn det som kommer fram gjennom karakterer og fravær fra skolen. Bedriftene på sin side har mulighet til å framstå som gode opplæringssteder og på den måten tiltrekke seg dyktige og motiverte lærlinger.

De kvalitative intervjuene i denne rapporten viser også at prosjekt til fordypning har vært viktig for å skaffe et flertall av lærlingene den læreplassen de har i dag. Av 13 lærlinger, fikk sju tilbud om læreplass i en bedrift der de hadde vært utplassert. For én elev hadde prosjekt til fordypning indirekte betydning, ved at han fikk tilbud om læreplass i en bedrift som var medlem av samme opplæringskontor, etter anbefaling fra praksisstedet. De fleste lærebedrifter er i dag medlem av et opplæringskontor. En elev som er utplassert får dermed ikke bare kontakt med en enkelt lærebedrift. Utplasseringen kan også gi tilgang til et nettverk av lærebedrifter som er organisert i samme opplæringskontor. Det å få en god attest eller referanse fra én medlemsbedrift kan derfor være det som skal til for å skaffe læreplass hos en annen medlemsbedrift i samme opplæringskontor.

For de resterende fem lærlingene hadde prosjekt til fordypning ingen betydning for tilgangen til læreplass. Tre av disse fem var lærlinger i helsearbeiderfaget.

Var elevene forberedt på læretida?

Prosjekt til fordypning kan tenkes å lette overgangen fra skole til lærebedrift ved at elevene blir mer forberedt på hva som vil møte dem i læretida, både når det gjelder innholdet i arbeidsoppgavene og kravene i arbeidslivet, mer generelt. I dette avsnittet presenterer og diskuterer vi elevenes erfaringer med overgangen.

«Når du begynner som lærling, har du plutselig et ansvar»

To av de tre kokkelærlingene synes selv at skolen har forberedt dem ganske godt på læretida. De legger vekt på at de har lært det grunnleggende på skolen, og at denne kunnskapen må utvikles videre i læretida.

I: Synes du at du hadde lært det du trengte fra skolen før du kom hit, eller var det noe du burde ha lært mer om?

L: Jeg har litt vanskelig for å se for meg at jeg kunne ha lært så mye mer på skolen. Skolen har veldig mye den skal dekke, så det er vanskelig å få dekket alt. Jeg føler jeg fikk lært en god del. Nå har jeg hørt hvordan de har det på andre skoler. Jeg ser at den læringsmåten som vi har vært gjennom er litt annerledes.

I: Hva tenker du på da?

L: Det er praktisk. På kjøkkenet. Menyer vi har hatt i forhold til andre skoler. Vi var så å si bare på skolen utenom de to ukene da vi var utplassert. Mens andre har utflukter og er

med på flere ting. Konkurranser og utveksling og sånt. For min del gjorde det ingen ting. Men jeg ser at andre kanskje har lært mer sånt som er in nå.

I: Som for eksempel...?

L: Sånt smådill som du får på en restaurant. Vi har nok lært det mer grunnleggende. Kanskje er det greit å lære det grunnleggende før du bygger deg opp på smådill og mer eksklusive ting.

I: Lærte du mye på skolen som du ikke har hatt bruk for?

L: Det mest grunnleggende lærte vi på skolen. Her utvikler vi det mer. Vi gjør kanskje ikke så mye av det grunnleggende, men det ligger alltid i fundamentet for det vi gjør. Kjøttkaker og raspeballer har jeg ikke laget her. Men det har vi hatt på skolen. Sånne ting er det greit å ha med seg.

Prosjekt til fordypning har vært nyttig på den måten at elevene har fått et innblikk i yrket og en mulighet til å prøve seg. Likevel understreker lærlingene selv at overgangen til læretida er stor, og at en stor del av læringen uansett må skje underveis i læretida. Dette henger blant annet sammen med at man som lærling går inn i en annen rolle, med mer ansvar enn det man kan få som elev.

L: Jeg visste ikke helt hva jeg gikk til. Selv om jeg hadde vært her på utplassering, så ble det helt annerledes da jeg begynte her.

I: Hvordan da?

L: Som utplasseringselev så står du der uten ansvar. Du har alltid noen som passer på deg. Men når du begynner her som lærling, så har du plutselig et ansvar. Da skjønner du hvor viktig det er å gjøre ting ordentlig. Når jeg ser tilbake, er jeg egentlig fornøyd med hvordan det har gått.

I: Er det bra å få ansvar med en gang, eller kan det bli for mye?

L: Når du står der, så er det litt skremmende. Da vil du helst ikke ha det. Men i etterkant, så ser du at det er det du lærer mest av.

Én av de tre kokkelærlingene opplevde at hun var dårlig forberedt fra skolens side. Hun mener at opplæringen på skolen burde vært lagt opp annerledes, med større variasjon i oppgavene og mer instruksjon og veiledning underveis.

I: Hvis du tenker på det du lærte på skolen, hva har du hatt mest bruk for her, som lærling?

T: Det er ikke så mye. Jeg føler at alt er helt annerledes enn det er på skolen.

I: Hva har du hatt minst bruk for da?

T: Koke poteter. På skolen var det sånn at vi ble delt opp i grupper. To hadde ansvar for dét og andre hadde ansvar for dét. Men jeg fikk aldri vite hva de andre gjorde. De gjorde noe for seg selv, og så gjorde jeg noe for meg selv. Var man mest på middag, så fikk man aldri lære noe om dessert, for det var det noen andre som hadde. Jeg lærte jo forskjellige ting, men jeg husker ikke helt hva jeg har hatt bruk for her.

I: Syntes du det var vanskelig å begynne å jobbe her som lærling?

L: Det var egentlig veldig skummelt.

I: Hvordan da?

L: Jeg kunne jo ikke så mye. Så jeg følte meg egentlig ganske dum. Men jeg lærte ganske fort. Det var greie folk. Alle vet jo at lærlinger ikke kan alt. Det er derfor vi skal være her – for å lære.

I: Er det noe du burde ha lært mer om på skolen? Som ville gjort overgangen enklere?

L: Det som hadde vært lettere var om vi hadde hatt litt mer undervisning der og da inne på kjøkkenet når vi skulle lage ting. At alle gikk gjennom de samme tingene. Ikke bare at du fikk delt ut at du lager det, og du lager det. Men at de forklarte hvordan det skulle gjøres.

«Jeg har lært meg alt på nytt»

Blant bilmekanikerlærlingene er det litt ulike oppfatninger om hvor godt forberedt de var på læretida. Én av lærlingene mener at mye av det de lærte på skolen har vært nyttig.

I: Av det du lærte på skolen, hva har du hatt mest bruk for her?

L: Det er litt annerledes i bedrift i forhold til skolen. På skolen gikk vi gjennom helt generelle ting, som motoroverhaling. Vi tok ut motoren og gikk grundig gjennom selve motoren. Det var i prosjekt til fordypning. Det året på kjøretøy gikk vi gjennom hvordan man gjør forskjellige ting. Sann som hjulstilling og sånt. Det er veldig greit å kunne. Og litt elektro. Det er også veldig greit å kunne, siden det er så mye elektro nå.

I: Er det noe av det du lærte på skolen som du har hatt lite bruk for?

L: Det er en del gamle metoder som vi ikke bruker i det hele tatt. Vi har gjerne verktøy til det og litt nyere utstyr.

I: Er du noe du skulle ønske du hadde lært mer om på skolen?

L: Kanskje litt mer generelt om motor. Turbo og motoreffekt og sånne ting. Det har vi ikke hatt så mye av.

Problemer med utdatert teknologi og arbeidsmetoder som ikke lenger er i bruk, går igjen i flere av intervjuene.

I: Da du var fersk her som lærling, hadde du bruk for det du hadde lært på skolen?

L: Egentlig ikke. Jeg har lært meg alt på nytt. På skolen skrudde vi på veldig gamle biler. Og halvveis ødelagte biler. Det er noe helt annet å skru på en ny bil. Det er ikke noe som er likt. Sann som vi gjorde det på skolen, der hadde vi veldig god tid, så vi demonterte mye mer enn vi skulle. Her har jeg egentlig lært det meste på nytt.

Lærlingene påpeker også at innholdet i læreplanen er i utakt med utviklingen i faget.

L: Det er mye vi aldri gjør. Som var vanlig at man gjorde på biler før. Nå er det billigere å kjøpe nye deler. Overhaling av diverse ting. Bremseskalipper og sånt. Det blir ikke gjort lenger. Så det var mye sånt som var unødvendig.

I: Hvorfor tror du dere måtte lære det?

L: Det har Norge sagt at vi skal lære. Det står i læreplanen. Så da måtte vi bare gjennom det.

I en bransje der den teknologiske utviklingen går så fort som i bilbransjen, er det sannsynligvis lite realistisk at skolene til enhver tid skal kunne ha oppdatert teknologi og utstyr og samtidig ha lærere som hele tiden er faglig oppdatert. Under slike forutsetninger blir samarbeid med arbeidslivet og muligheten for utplassering av stor betydning. Det at prosjekt til fordypning har vært viktig for å få et mer realistisk innblikk i arbeidssituasjonen, blir bekreftet i intervjuer med lærlingene.

I: Hvis du tenker på det du lærte på skolen, hva har du hatt mest bruk for her?

L: Jeg har hatt mer bruk for det jeg har lært i utplassering enn det jeg lærte på skolen. Men jeg merker at det er forskjell fra skole til skole. Han andre lærlingen som er her, på den skolen har de gått mye dypere inn i ting. På [skolen] var det mer overflatisk. Men så gikk de dypere inn i ting som vi kanskje ikke går gjennom her. Der kunne vi for eksempel gå inn i de elektroniske komponentene for å forklare hvordan de var satt sammen. I stedet for å pelle fra hverandre en girkasse og vise hvordan den fungerer og sette sammen den. Det er ikke veldig ofte at vi tar ut en elektrisk del av en bil her og peller den opp for å finne feilen. Da får vi heller tak i en ny.

I tillegg til at prosjekt til fordypning har gitt et innblikk i aktuelle arbeidsmåter i yrket, er flere av lærlingene opptatt av at det å ha vært i bedriften på forhånd også gjør det lettere å komme inn i miljøet som lærling.

I: Hvordan tror du det hadde vært å komme hit om du ikke hadde hatt utplassering her?

L: Det hadde selvfølgelig vært annerledes å komme inn i miljøet og med folkene her. Det har en del å si, det har det absolutt. Det gjør det lettere.

Alle bilmekanikerlærlingene synes selv at de har lært mye gjennom prosjekt til fordypning. Likevel oppleves det å begynne i lære som en stor overgang.

I: Hvor godt forberedt følte du deg da du begynte her som lærling?

L: Jeg følte meg ganske dum. Det meste av det jeg hadde lært, det hadde jeg lært hjemme i garasjen. Det meste av det vi lærte på skolen, hadde jeg gjort før. Jeg følte meg ganske dum. Men det var bare å ta til seg. Hvis du tror du er flink når du begynner som lærling, da har du gjort noe dumt. Det er bare å lære seg det.

I: Er det noe du kunne ha lært mer om på skolen?

L: Vi kunne hatt mer feilsøking på bil. Det er det veldig mye av på nye biler. Men det hadde vi nesten ikke på skolen. Det ville jeg hatt mer av hvis jeg var dem. Det er noe vi trenger.

«Praktiske ting må vi lære oss når vi kommer ut i arbeidslivet»

Helsearbeiderfaget er annerledes enn de andre lærefagene i den forstand at det er vanskelig å tilegne seg praktiske ferdigheter i faget på skolen. Elevene på byggfag har byggeprosjekter, elever på kjøretøy har verksted og elevene i kokk- og servitørfag har skolens kjøkken. For alle elevene er det en stor overgang å skifte fra skolen til arbeidslivet som læringsarena. Den største forskjellen opplever trolig helsearbeiderlærlingene, som kommer fra klasserommet til møtet med pasienter, beboere eller brukere. Helsearbeiderlærlingene skiller også i større grad

enn de andre lærlingene mellom det de lærer på skolen som teori og det de lærer i arbeidslivet som praksis. Det betyr likevel ikke at det de lærer på skolen ikke oppleves som relevant eller nødvendig.

I: Kunne skolen ha gjort mer for at du skulle vært bedre forberedt (på å begynne i lære)?

L: Jeg vet ikke. Jeg tror egentlig ikke det. Der lærer vi jo kun teori. Praktiske ting må vi lære oss når vi kommer ut i arbeidslivet. På skolen var de flinke. Vi kunne ganske mye da vi var ferdige og hadde teorien helt fersk.

I: Har du hatt mye bruk for den teorien som lærling?

L: Ja, den har jeg ofte bruk for. For å se etter symptomer og sånn. Sykdomslære – spesielt når du er på sykehjem. Der er det jo mange som er dårlige.

Samtidig er lærlingene opptatt av verdien av å se teori og praksis i sammenheng. I den forbindelse har prosjekt til fordypning vært viktig. Lærlingene tror selv at det å begynne i lære ville vært vanskeligere om de ikke hadde hatt prosjekt til fordypning. De legger likevel ikke skjul på at overgangen fra skole til lære har vært utfordrende. I likhet med de andre lærlingene opplever også lærlingene i helsearbeiderfaget at det særlig er følelsen av ansvar som gjør det krevende å være lærling. I tillegg forteller helsearbeiderlærlingene at de i en del situasjoner opplever å være alene med dette ansvaret. De uttrykker en redsel for at de skal si eller gjøre noe som forverrer situasjonen for pasientene, eller at de skal komme i en situasjon der de ikke vet hva de skal gjøre, uten å ha noen å spørre om råd. Denne usikkerheten kan de ha mens de er på jobb, men de forteller at de også i ettermiddag, når de kommer hjem, kan tenke på situasjoner som gikk bra, men som lett kunne ha gått galt.

En av lærlingene gir uttrykk for at hun gjerne skulle hatt mer kontakt med skolen underveis i læretida.

L: Jeg skulle ønske at vi kunne hatt en dag i uka på skolen. Eller en time bare. Sånn som det var før. For å opprettholde. For nå er det veldig ansvarsbasert læring for meg. Jeg er ansvarlig for å lære alt når jeg er ute og jobber. Og veilederne mine må jo også sørge for at jeg lærer det jeg skal. Men det hadde vært litt greit å ha en dag på skolen, synes jeg. For å få litt faglig kunnskap og for å være sikre på at vi har vært gjennom det vi skal.

«Du tenker ikke akkurat på produktivitet på skolen»

Tømrerlærlingen som er intervjuet i delrapport 2 synes selv at han var godt forberedt på læretida, selv om arbeidsoppgavene i lærebedriften er av en annen type enn det han drev med på skolen og i prosjekt til fordypning.

I: Har du hatt mye bruk for det du lærte på skolen her?

L: Jeg har hatt litt bruk for det. Jeg har lært en del på skolen som jeg kan bruke her. Men det er forskjellig arbeid her i forhold til hvordan vi jobba hjemme.

I: Hvordan da?

L: Her er det mye stål og system. Her i firmaet er det en del kontorbygg og sånne ting. Hjemme var det mer treverk, eneboliger og sånn. Det blir veldig annerledes.

(...)

I: Synes du at du var forberedt på læretida?

L: Ja, det vil jeg si. Så forberedt som jeg kunne være.

Også denne lærlingen opplever at prosjekt til fordypning var viktig som ledd i forberedelsen til læretida.

I: Hvis du ikke hadde hatt prosjekt til fordypning på skolen, tror du overgangen ville ha vært annerledes?

L: Jeg tror det ville vært en hardere overgang fra skole til jobb ja. Jeg fikk en del innsyn i hvordan det var der jeg var utplassert. Det var litt forskjell på å være utplassert i et firma og å jobbe på skolen. Du tenker ikke akkurat på produktivitet når du holder på på skolen.

Eleven som begynte i lære i betongfaget hadde lært lite om forskaling på skolen. I ettertid sier han at han gjerne skulle ha lært noe mer om forskaling før han begynte i lære. Nå må han lære seg alt om forskaling i lærebedriften. Samtidig mener han at denne kunnskapen kommer ganske fort. Selv om han hadde fordypning i «feil» fag på skolen, mener han at den arbeidserfaringen han fikk gjennom prosjekt til fordypning var nyttig. Det å få arbeidspraksis, å venne seg til å stå tidlig opp og å jobbe sammen med kolleger har vært en viktig erfaring, selv om det faglige utbyttet var mer begrenset.

Oppsummering

En felles erfaring hos lærlingene som er intervjuet er at det er vanskelig å være svært godt forberedt på læretida. Overgangen fra skole til læretid oppleves som ganske stor for de fleste. Når de begynner i lære, føler de fleste at de kan lite, og at de må lære alt på nytt. Det de gjør i lære ligner oftest lite på det de gjorde på skolen.

Om elevene ikke hadde vært utplassert i prosjekt til fordypning, er det mye som tyder på at overgangen ville ha vært enda større. Det å vite hva man går til og å ha gjort seg kjent i miljøet på forhånd, har trolig gjort overgangen lettere for mange. Det å ha gjort seg kjent med de reglene som gjelder i arbeidslivet, er en annen viktig faktor. Selv om de ferske lærlingene faglig sett føler seg dårlig forberedt, så har de gjennom prosjekt til fordypning fått et viktig innblikk i yrket som trolig har gjort overgangen betydelig enklere enn den ellers ville vært.

5 Opplæringen i bedrift

Omleggingen av tilbudsstrukturen og innføringen av prosjekt til fordypning skal ivareta flere ulike formål. I innledningskapitlet viste vi til at det i grunnlagsdokumentene i Kunnskapsløftet ble lagt vekt på at de som gjennomfører videregående opplæring, må få den fagkompetansen som er nødvendig for at de skal bli vurdert som verdifull arbeidskraft, samtidig som de må ha en kompetanse som er tilstrekkelig bred til å møte omstillinger i bedriften, i yrket og i arbeidsmarkedet. Dette innebærer at elevene og lærlingene gjennom opplæringsløpet må sikres muligheter for spesialisering i det yrket de har valgt, samtidig som de oppnår tilstrekkelig bred kompetanse.

Ett av spørsmålene som ble mye diskutert før innføringen av reformen, var elevenes adgang til å velge fordypning på fritt grunnlag, uten at dette skulle begrense adgangen til å velge lærefag. Dette var en av forutsetningene i St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Blant partene i arbeidslivet var det en bekymring for at dette ville føre til store forskjeller i fagkompetansen hos de elevene som begynte i lære, og for at ansvaret for å sikre nødvendig spesialisering ville bli skjøvet over på bedriftene. Man så også for seg at mange lærebedrifter ville være skeptiske til å ta inn lærlinger som ikke hadde valgt «riktig» fordypning, sett fra lærebedriftens side.²⁰

I diskusjonen om prosjekt til fordypning mellom utdanningsmyndighetene og partene i arbeidslivet i forkant av reformen, ble begrepet «faglig innhenting» brukt om behovet for å sikre nødvendig fagspesifikk kompetanse i løpet av læretida. Samarbeidsrådet for yrkesopplæring (SRY) var i den sammenheng opptatt av at det måtte utvikles lokale løsninger for å dekke eventuelle behov for faglig innhenting for lærlinger som hadde valgt fordypning i fellesfag eller i et annet lærefag enn faget man tegnet lærekontrakt i.

I lys av intensjonene med reformen og diskusjonen i forkant av innføringen, er det derfor av stor betydning å belyse i hvilken grad og på hvilken måte læretida i bedrift påvirkes av innhold og gjennomføring av prosjekt til fordypning. Dette spørsmålet er ikke bare aktuelt i forbindelse med spørsmålet om faglig innhenting, men må også ses i lys av strukturendringene i reformen mer generelt. Når programfagene i skolen blir bredere, må en større del av spesialiseringen uansett foregå i lærebedriftene. Et aktuelt spørsmål er om noe av denne spesialiseringen også kan ivaretas og blir ivaretatt gjennom prosjekt til fordypning.

Den overordnede problemstillingen i dette forskningsprosjektet er knyttet til elevenes og lærlingenes kompetanseoppnåelse. Kompetanseoppnåelsen vil være påvirket av mange forhold som ikke nødvendigvis kan knyttes til prosjekt til fordypning. Eksempelvis vil kvaliteten i opplæringen sannsynligvis variere mye fra bedrift til bedrift. Dette vil ha betydning for lærlingenes motivasjon og læring. Vi vil derfor undersøke hvordan opplæringen av lærlinger er lagt opp, og hvordan lærlingene selv opplever læretida i bedrift. Denne analysen er viktig for å kunne skille prosjekt til fordypning fra andre forhold som vil kunne ha betydning for kompetanseoppnåelsen.

I kapittel 4 om overgangen fra skole til læretid var intervjuene med lærlingene vår viktigste datakilde. I dette kapitlet vil lærlingenes beskrivelser bli sett i sammenheng med intervjuene med instruktørene og de faglige lederne. Informantene i lærebedriftene har blant annet fått

²⁰ Referat fra ekstraordinært møte i Samarbeidsrådet for yrkesopplæring (SRY), 22. april 2005.

spørsmål om motiver for å ta inn lærlinger, hvem som har ansvaret for opplæringen, om deres syn på hva som gir god opplæring og på eventuelle hindre for å gi lærlingene en god opplæring. Til lærlingene har vi stilt spørsmål om hvordan de opplever læretida og sin egen opplærings-situasjon.

Blant lærebedriftene i utvalget er det tre kommuner, fem bilverksteder, to entreprenørfirmaer, én restaurant, ett hotell og én statlig virksomhet. Ser vi på bedriftsstørrelsen, målt ved antall ansatte, er det stor variasjon mellom lærebedriftene i utvalget. Den minste bedriften er et bilverksted med ni ansatte, mens den største lærebedriften er en kommune som har flere tusen ansatte. Kommunen er en stor lærebedrift med over 200 lærlinger. De øvrige lærebedriftene i vår undersøkelse har fra én til sju lærlinger.

De aller fleste lærebedriftene i utvalget er medlem av et opplæringskontor. Unntaket er ett av bilverkstedene og kommunene, som har organisert egne opplæringskontor. Vi vil komme nærmere inn på hvilken rolle opplæringskontorene spiller i opplæringen.

Rekruttering er viktigste grunn til å ta inn lærlinger

Det kan være flere årsaker til at bedrifter tar inn lærlinger. For noen lærebedrifter kan det anses som et samfunnsansvar. Ved å ta inn lærlinger, bidrar man til at unge mennesker får mulighet til å fullføre sin videregående opplæring og skaffe seg et fagbrev. Et annet motiv kan være å bidra til videreføring av fag og faglige tradisjoner. Et tredje motiv for å ta inn lærlinger er knyttet til bedriftenes eget rekrutteringsbehov. For det fjerde kan den arbeidsinnsatsen lærlingene gjør i læretida være en medvirkende årsak til at bedrifter tar inn lærlinger (Hagen og Nyen 2006).

Flertallet av lærebedriftene i undersøkelsen er tydelige på at den viktigste årsaken til å ta inn lærlinger er rekruttering. Det betyr ikke nødvendigvis at bedriftene selv har et umiddelbart behov for å rekruttere flere fagarbeidere. De fleste bedriftene i undersøkelsen pleier å ha én eller flere lærlinger som en fast del av arbeidsstokken. Når læretida er fullført, blir lærlingen erstattet med en ny. Det er ingen automatikk i at lærlingen blir fast ansatt, men flere av bedriftene ser lærlingene som en «reserve» som eventuelt kan få tilbud om fast ansettelse dersom én av de andre fagarbeiderne slutter. Det innebærer at verken lærlingen eller lærebedriften i utgangspunktet er sikre på om det vil være noen mulighet for fast ansettelse når læretida er over. For lærebedriftene ligger det en fleksibilitet i å ha en slik fagarbeiderreserve. I tillegg vil læretida fungere som en lang «prøvetid», der bedriften får god mulighet til å vurdere om lærlingen passer inn i bedriften.

Lærebedriftenes rekrutteringsmotiver går ut over de kortsiktige behovene for egenrekruttering. Det er ikke nødvendigvis snakk om å rekruttere til bedriften, men om en mer langsiktig «rekruttering til faget», til yrket eller bransjen. Det innebærer at rekrutteringsmotivet må ses i et videre perspektiv. Det kan ikke trekkes noen skarp grense mellom virksomhetenes egeninteresse på den ene siden og ansvaret for å videreføre faget på den andre siden. Samtidig er det klart at det å ha en mulighet, men ingen forpliktelse til å ansette lærlingen i etterkant, også gir bedriftene en viktig fleksibilitet og arbeidskraftreserve.

FL: Det er en reserve vi har, en lærling. Om han får fagbrev og noen slutter, da har vi en reserve å sette inn.

For flere av bedriftene er det også viktig at det å ta inn en ung lærling, gir bedre mulighet for å «forme» en medarbeider til å passe inn i bedriften.

I: Hva er den viktigste grunnen til at dere tar inn lærlinger?

FL: Det er i utgangspunktet rekruttering til faget. For det å få tak i gode mekanikere, det er et problem. (...). Vi ser jo det at lærlinger som kommer her, de begynner på grunnen. Og følger den utviklingen og den kulturen og de regelverkene vi har. Så når vi er ferdige med dem, så er de egentlig tilpassa våre ønsker og våre mønstre. Så det er veldig bra.

En annen faktor som blir nevnt er at lærlingene bidrar positivt til fagmiljøet i bedriften og til arbeidsmiljøet mer generelt. Når lærlingene stiller spørsmål, må fagarbeiderne kunne svare. Det bidrar til bevisstgjøring og læring internt. «Du holder deg skjerpet», sier en faglig leder, som også legger vekt på at miljøet blir yngre, og at sammensetningen av erfarne fagarbeidere og unge lærlinger gir «en fin miks».

Én av de faglige lederne som er intervjuet, forteller at bedriften tar inn lærlinger dels for å rekruttere og dels fordi lærlingene også er billig arbeidskraft. Det er rimelig å anta at det siste er en medvirkende faktor i flere av lærebedriftene, selv om dette ikke blir sagt eksplisitt.

Varierende oppfølging av lærlingene

Opplæringsloven krever at lærebedrifter skal ha én eller flere faglige ledere. En faglig leder er en faglig kvalifisert person som har ansvaret for opplæringen, og som skal se til at opplæringen som blir gitt er i tråd med lover og forskrifter. En lærebedrift skal også ha én eller flere instruktører som står for opplæringen av lærlinger og lære kandidater.²¹

En konklusjon fra evalueringen av Reform 94 var at reformen hadde satt fagopplæringen på dagsorden i bedriften. Reformen ga et løft for fagopplæringen, blant annet gjennom kravet om mer systematisk opplæring og oppfølging av lærlingene og en mer definert rolle for faglige ledere og instruktører i bedriftene. Olsen og Seljestad (1999) beskriver instruktører og faglige ledere som nøkkelagenter i introduksjonen av reformens mål og virkemidler i bedriftene. I sin sammenfatning av evalueringen skriver de at reinstitusjonaliseringen av de faglige lederne og institusjonaliseringen av instruktørene som opplæringskategori, kanskje var det mest innflytelsesrike bidraget fra reformen ute i bedriftene.

I evalueringen ble det imidlertid også lagt vekt på at faglige ledere og instruktører opplevde et stort arbeidspress, som kunne gjøre det vanskelig å sørge for at lærlingene fikk god opplæring til enhver tid. I tillegg opplevde både faglige ledere og instruktører usikkerhet om både formelle og uformelle forhold når det gjaldt opplæringen. Usikkerheten var blant annet knyttet til vurdering av lærlingen. I forbindelse med innføringen av Reform 94 ble det satset på opplæring av instruktører og faglige ledere gjennom et omfattende kurstilbud. Etter innføringen av reformen var instruktører og faglige ledere i bedriftene bekymret for at de nå i større grad ville bli overlatt til seg selv, og at det ville bli vanskeligere å finne rom for kompetanseutvikling.

I fire av lærebedriftene i vår undersøkelse er instruktøren som er intervjuet, også faglig leder i lærebedriften. I de øvrige ni er faglig leder en person som ikke selv har ansvar for å følge opp lærlinger, og som har begrenset direkte kontakt med lærlinger i det daglige. I intervjuene blir det lagt vekt på at faglig leder gjerne er den personen som har det overordnede ansvaret for

²¹ Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)

at lærlingen får nødvendig opplæring. For bedrifter som er medlem av et opplæringskontor er dette gjerne et ansvar som deles med opplæringskontoret.

Lærlingen har krav på halvårslige vurderingssamtaler i læretida.²² De halvårslige vurderingssamtalene skal beskrive den kompetansen lærlingen har oppnådd ut fra kompetansemålene i læreplanen og gi veiledning om hva lærlingen kan gjøre for å øke egen kompetanse. I flere av bedriftene er det opplæringskontorene som gjennomfører de halvårslige vurderingssamtalene med lærlingen. Ifølge lærebedriftene er det også delvis opplæringskontorenes ansvar å sørge for at lærlingen kommer gjennom det som er nødvendig i løpet av læretida. Den som er faglig leder i lærebedriften har ansvar for kontakten med opplæringskontoret. I bedrifter som har et nært samarbeid med én eller flere videregående skoler, er det gjerne også faglig leder som har ansvar for denne kontakten.

Instruktøransvaret i lærebedriftene kan være mer eller mindre definert. Da vi tok kontakt med lærebedriftene, var vi interessert i funksjonen snarere enn den formelle tittelen. Vi ba derfor om å få intervjuer med personen som har hovedansvaret for opplæringen av lærlingen i det daglige. Noen steder blir denne personen omtalt som «veileder», andre steder som «fadder» for lærlingen. Instruktøren (eller veilederen eller fadder) er gjerne en fagarbeider med lang erfaring. Blant instruktørene vi intervjuet, var det flere med over 20 års erfaring som fagarbeidere, og mange hadde også lang fartstid i samme bedrift.

I bilverkstedene i undersøkelsen er instruktørene mekanikere med fagbrev, i hotell og restaurantbransjen er det kokker med fagbrev. I entreprenørfirmaene er den ene instruktøren tømrer, den andre er forskalingssnekker, begge med fagbrev. I alle disse bedriftene vil instruktørene kunne spille en viktig rolle når det gjelder utvikling og forsterking av en yrkesidentitet hos lærlingene. Lærlinger i helsearbeiderfaget møter på sin side veiledere med en annen fagbakgrunn enn den de selv har valgt. Noen av veilederne har høgskoleutdanning, som sykepleiere, vernepleiere eller sosionomer, andre er hjelpepleiere som har fulgt skolebaserte opplæringsløp med praksisperioder, men uten læretid i bedrift. En av veilederne som er intervjuet har fagbrev som omsorgsarbeider. Fagbrevet har hun tatt som praksiskandidat, i voksen alder. Hun har med andre ord ikke selv vært lærling. Det at helsefagarbeiderne skal i praksis på ulike steder, som sykehjem, kommunale boliger for psykisk utviklingshemmede (PU-boliger) og hjemmetjenesten, gjør også at lærlingene får et mindre tett forhold til sine veiledere enn det vi ser i de andre fagene.

I noen av bedriftene i utvalget ser vi at lærlingene har en klart definert instruktør, fadder eller veileder som i praksis har et tydelig ansvar for opplæringen i det daglige. Vårt hovedinntrykk er likevel at det er mer vanlig at ansvaret deles av flere av kolleger. «Alle har et ansvar», sier én. Dette bekreftes i stor grad av lærlingene, som sier at de kan spørre alle kollegene om hjelp når de trenger det, men at de også har én som de kan kontakte om det er større ting de lurer på.

Den kunnskapen som utvikles i arbeidslivet, kan karakteriseres som kontekstuell og delvis som taus kunnskap (Bjørnåvold 2000, Nielsen og Kvale 1999). Lærlingen er kontekstuell i den forstand at kompetansen tilegnes gjennom deltakelse i etablerte fag- eller praksisfellesskap. Det at kunnskapen er taus, innebærer at den er vanskelig eller umulig å uttrykke verbalt. Polanyi (2000) definerer det å ha taus kunnskap som «å kunne mer enn det vi kan si». Det innebærer at lærlingen i stor grad tilegner seg ny kompetanse ved å observere hvordan ting blir gjort, for deretter gradvis å få mulighet til å prøve å utføre oppgavene selv. Målet er at lærlingen gjennom veiledning, samarbeid, dialog og observasjon skal bli gradvis mer selvstendig i utøvelsen

²²Jf. Forskrift til opplæringslova FOR 2006-06-23 nr 724 (vurderingsforskriften).

av arbeidet. Lave og Wenger (1991) har beskrevet den gradvise prosessen mot selvstendig yrkesutøvelse som «legitim perifer deltakelse».

I vårt materiale finner vi flere beskrivelser av hvordan lærlingen gradvis går fra å observere instruktøren eller andre kolleger i arbeidet, til selv å utføre arbeidsoppgavene mer eller mindre selvstendig. Denne prosessen kan være mer eller mindre systematisk og planlagt, og overgangen til selvstendig arbeid kan ta kortere eller lengre tid. Én faglig leder på et bilverksted forteller at nye lærlinger går sammen med en fadder i tre måneder før de får jobbe mer selvstendig med egne oppgaver.

FL: De første tre månedene må lærlingene være sammen med en fadder og delta på samme jobben som han holder på med. De får ikke i utgangspunktet gjøre noe selvstendig. Og så begynner de mer og mer å bli selvstendige. [Lærlingen] har vært her så lenge nå at han er veldig selvstendig. Men alt som han er det minste i tvil om eller som fadderens klarer å registrere, det tar vi tak i. (...) Vanskelige jobber som krever stor kompetanse og en del elektronikk og sånt, det kommer etter hvert som de er blitt ordentlig varme i trøya.

Lærlingen selv beskriver den første tiden som en svært lærerik tid, og legger vekt på at han var heldig fordi han fikk jobbe sammen med en dyktig instruktør.

I: Hvis du tenker tilbake på den første tida her, hva slags oppgaver fikk du da?

L: Han er jo sinnsykt flink han som er fadderens min. Utrolig flink til å lære fra seg. Så i begynnelsen så sto jeg mye sammen med ham. De første månedene. Det er jeg glad for, for han fikk meg mange vanskelige ting. Og selv om han ikke skulle la meg gjøre dem, så sto han og så på og forklarte. Og så skrudde jeg og lærte ekstremt mye. Og da jeg begynte å skru alene... de slapp meg først til i dekkseongen, det er jo det kjedeligste du kan gjøre som bilmekaniker, det å stå og skifte dekk... og etter det, så var det å begynne på service, og litt sanne småjobber og bremses og sånn. Så etter en stund, så begynte jeg å gå over til mer avanserte ting. Men som sagt, han [instruktøren] er sinnsykt dyktig, og han var mye inne og prata med kundemottaket sånn at han planla hvordan jeg skulle jobbe. Sånn at de ikke bare dytta på meg masse drittjobber, som luspæreskift og sånt. For det er som regel det de gjør. De tenker ikke på at vi skal lære noe, de vil bare ha jobbene gjort. Så han ordna det veldig godt til rette for meg.

I: Og du jobbet tett sammen med ham?

L: Ja, han sto rett ved sida av meg. Han gikk og så hele tida. Og hvis det var noe, så var det bare å spørre ham, og så fikk jeg svar. Han sa at det er bedre at du spør meg enn at du ødelegger noe. Og som sagt, han kan alt. Han kan alle de bilene utenat. Det var bare å spørre ham, så hadde han svaret. Så han hjalp meg hele tida.

I andre lærebedrifter knyttes ikke ansvaret for opplæringen like klart til én person, men er i større grad et kollektivt ansvar.

I: Er det du som har ansvaret for opplæringen av lærlingen i det daglige?

FL: Vi har ikke fadder. Egentlig er det mitt ansvar, men jeg er lite ute på verkstedet og jobber. Av og til blir mekanikerne litt lei av å ha en etter seg hele tiden. Derfor prøver vi å bytte på litt, men det blir litt etter hva slags jobb mekanikerne jobber med. Men etter et halvt år eller ett års tid, så begynner de å jobbe for seg selv. Da får de egne jobber som de jobber med.

I begge tilfellene over får lærlingene i begynnelsen en ganske tett oppfølging, og det settes klare grenser for hva slags oppgaver lærlingen får utføre. Den første tiden er det få eller ingen oppgaver lærlingene får utføre på egen hånd. I sterk kontrast til dette, opplevde en av lærlingene i helsearbeiderfaget å få lite oppfølging og veiledning, også i begynnelsen av læretida.

I: Da du begynte, i begynnelsen av læretida, hva slags oppgaver kunne du gjøre da?

L: Da jeg begynte var det mest å være med rundt for å bli kjent med brukerne. Og da jeg var det, så ble jeg satt inn så jeg gikk mye alene. Og så gikk jeg noen dager med veileder. Men det er mye som er kritikkverdig. For eksempel – og det visste jeg ikke da – men lærlingene skal ikke gi medisiner. Men om det mangla folk, så var det greit for enhetslederne at lærlingene ga medisiner. Men det er ikke lov. Og så kateterisering. Det har jeg også gjort. Uten opplæring. For det har ikke vært noen opplæring på det. Og det er dårlig.

I: Hvordan kan du gjøre det uten å ha lært det?

L: Jeg har vært med og sett på. Du kan det ikke, men du må jo bare gjøre det. Du blir veldig pressa, og du føler at du er nødt til å gjøre det. De må jo få hjelp.

I: Men da du gjorde det første gang, var det ingen som var med og så på?

L: Nei, jeg var med en og så på, og så prøvde jeg det. Etter det gjorde jeg det alene. På hver vakt jeg gikk.

I: Har du tenkt at det var noe du kunne ha lært mer om fra skolen?

L: Det er vanskelig å lære det på skolen. Det er mer at du må lære det når du kommer ut på arbeidsplassen. Men jeg har tenkt mye i ettertid, herregud, om det hadde skjedd noe. Tenk om jeg hadde gjort noe feil. Men jeg tenkte egentlig ikke på det der og da. Da var de jo bare glade for alt som var gjort. At noen hadde gjort det.

I: Men du skulle ha ønska deg mer oppfølging og veiledning, spesielt i begynnelsen, eller hele veien?

L: Spesielt i starten. I hvert fall når du begynner på en ny arbeidsplass. Da kunne jeg helt klart ha tenkt meg det. Jeg har jo lært meg mye selv.

Prosessen med en gradvis overføring av ansvar fra instruktør til lærling i lærebedriftene blir ikke primært begrunnet ut fra pedagogiske hensyn, men først og fremst ut fra kvalitetshensyn. På bilverkstedene legger instruktører og faglige ledere vekt på materielle og sikkerhetsmessige konsekvenser av feil. På samme måte understreker en faglig leder på en restaurant at feil behandling av mat kan få store følger, og at lærlingene derfor må følges opp tett i begynnelsen. I eksemplet med lærlingen i helsearbeiderfaget over er konsekvensene av feil neppe mindre alvorlige, men virksomhetsledelsen legger ikke like stor vekt på å unngå dette. Lærlingen opplever selv at opplæringen er mangelfull. Hun har, som hun sier «lært seg mye selv». Selv om dette gir en følelse av mestring, er hun tydelig plaget av uroen over å ha fått et stort ansvar og for hva som kunne ha skjedd om hun hadde gjort noe feil.

En god lærling har interesse for faget

Et viktig spørsmål i dette prosjektet er hvilke forventninger lærebedriftene har til lærlingene. I den grad det er stor avstand mellom hva lærebedriftene forventer og hva lærlingene kan, er det viktig å belyse i hvilken grad prosjekt til fordypning kan bidra til å redusere denne avstanden. For å belyse spørsmålet om lærebedriftenes forventninger, har vi intervjuet instruktører og faglige ledere i de 13 lærebedriftene om hva som kjennetegner en god lærling. Det svaret som uten tvil er mest vanlig, uavhengig av fag, er «interesse for faget». En god lærling må ha lyst til å lære og må vise initiativ. Det er viktig å stille spørsmål, og det er viktig å følge med. En «sovende lærling» er ingen god lærling. Det er også klare forventninger om å møte presis på jobb. Forventningene til en fersk lærling handler med andre ord i større grad om motivasjon, holdninger og arbeidsmoral enn om faglig dyktighet.

I: Hva ser dere etter hos lærlinger?

FL: Først og fremst holdninger. At det ikke er en som gjemmer seg vekk i et hjørne eller som kommer for sent. At det er en som er punktlig og hyggelig og høflig mot de ansatte. Det teller mer enn akkurat det faglige, det de kan den dagen de begynner. Det gjør det. Har de ikke holdningene, så kan de bare glemme det.

Gjennom utplasseringsperioder har bedriftene gode muligheter til å vurdere elevenes holdninger og interesse for yrket. Andre måter å vurdere holdningene på er gjennom intervju eller prøvejobbing i bedriften. Fravær og karakterer fra skolen blir også i noen grad vurdert. Lite fravær er ofte vel så viktig som det å ha gode karakterer. Noen legger stor vekt på at elevene må ha lite fravær fra skolen. Andre er åpne for at høyt fravær fra skolen kan ha årsaker som ikke behøver å ha noen betydning for om man blir en god lærling eller ikke. Av dem vi har intervjuet i lærebedriftene, er det få som legger avgjørende vekt på karakterer fra skolen.

I: Hva er den viktigste forskjellen på en god og en dårlig lærling?

FL: En god lærling er sulten på å lære. Han tar initiativ og viser interesse. Han hører på når du snakker til ham og forbedrer seg. Og kommer kanskje med kreative innspill selv. Ikke bare gjenskaper det han blir fortalt, men kommer kanskje med egne forslag. Da er det min oppgave å høre på dem og vurdere dem. Og la ham slippe til av og til, så han vokser på det. Han må være presis på jobb og føle et visst ansvar for det han driver med.

Innledningsvis i dette kapitlet refererte vi til debatten om faglig innhenting i forkant av reformen. I lys av denne debatten er det påfallende at informantene i lærebedriftene tilsynelatende legger så lite vekt på lærlingenes yrkesspesifikke kunnskap og ferdigheter. Det som løftes fram er knyttet til holdninger, interesse og motivasjon. I kapittel 6 går vi nærmere inn på bedriftenes vurdering av lærlingenes kompetanse.

Allsidighet og oppfølging gir god opplæring

Spørsmål om læring i arbeidslivet møter stor oppmerksomhet i internasjonal forskning og kunnskapsutvikling. Så langt er forskningsbasert kunnskap om hvilke forhold som fremmer læring på arbeidsplassen likevel begrenset.²³

I Norge er det i løpet av det siste tiåret gjennomført flere studier av hvilke forhold som kjennetegner «det lærende arbeidet», eller læringsintensivt arbeid. Det er rimelig å anta at forhold som virker fremmende for læring på arbeidsplassen mer generelt, også vil være av betydning for å skille mellom gode og dårlige læringsprosesser i lærebedrifter.

Skule og Reichborn (2000) gjennomførte en spørreundersøkelse til 1500 yrkesaktive, supplert med kvalitative intervjuer i elleve bedrifter. Gjennom spørreundersøkelsen ble det identifisert sju ulike forhold som stimulerer læring gjennom arbeidet:

1. Høy eksponering for krav fra kunder, ledere, kolleger og eiere
2. Høy eksponering for endringer i teknologi, organisering og arbeidsmetoder
3. Lederansvar
4. Ekstern faglig kontakt
5. Gode muligheter for tilbakemelding gjennom arbeidet
6. Støtte og stimulans til læring fra ledelsen
7. Sannsynlighet for premiering av dyktighet gjennom spennende oppgaver, bedre karrieremuligheter eller høyere lønn

Undersøkelsen indikerte at den beste måten å stimulere læring gjennom arbeidet på, er gjennom en kombinasjon av ansvar, krav og press fra omgivelsene og god tilgang til læringsressurser, støtte og belønning. Det å bli eksponert for krav og press fra omgivelsene er en viktig drivkraft for læring. Arbeidstakere som blir eksponert for krav og press utenfra, må imidlertid også ha tilgang til nødvendige læringsressurser. Faglige veiledere og eksperter, dyktige kolleger, faglige nettverk, tilbakemelding og ikke minst tid til å utnytte slike ressurser er eksempler på viktige læringsressurser. Uten tilgang på slik læringsstøtte, vil krav og press fra omgivelsene ikke resultere i læring og mestring, men i stress over krav som ikke kan innfris (Skule og Reichborn 2000: 37).

Det er rimelig å anta at disse funnene også har relevans for lærebedrifter og for forhold som bidrar til å gi lærlinger en god opplæringssituasjon. Med andre ord må det være en balanse mellom de utfordringene lærlingen møter i arbeidet og tilgangen til nødvendige læringsressurser.

Når vi spør instruktører og faglige ledere om hva som skal til for å gi lærlingene en god opplæring, dreier svarene seg dels om hvilke arbeidsoppgaver lærlingen får og dels om mulighetene for oppfølging. Det første handler i stor grad om krav og eksponering, det andre om støtte og læringsressurser. Allsidighet i oppgavene nevnes av flere som en viktig forutsetning for god læring. For å sikre allsidighet og variasjon, må bedriften ha god tilgang på relevante arbeidsoppgaver, og lærlingen må slippe til. Samtidig må lærebedriften kunne tilby lærlingen oppfølging og veiledning som er nødvendig for å løse de aktuelle oppgavene.

²³ Jf. Norges forskningsråd (2009).

I: Som du ser det, hva er det som skal til for at dere skal kunne gi lærlingene en best mulig opplæring?

FL: Det krever at jeg gjør den jobben jeg skal gjøre og at vi har gode kundemottakere og rikelig arbeidstilgang hele tida. Sånn at vi kan få dekket alle fagområdene.

I: Har dere det?

FL: Ja. Vi har det. (...). Og vi er et såpass stort verksted at lærlingene kommer bort i nesten alt her. Det eneste vi ikke gjør er karosseriarbeid. Kollisjonsskader og sånne ting.

Behovet for bredde i arbeidsoppgavene understrekes også av en instruktør og faglig leder i kokkfaget.

I: Hva skal til for at dere skal kunne gi lærlingene en god opplæring?

FL: Allsidighet. Vi er ikke verdens beste i én ting, men vi er gode på mye. Jeg tror det er nøkkelen til å være en bra lære plass. At du driver med veldig mye forskjellig.

Andre legger vekt på at hvem lærlingen jobber sammen med i det daglige også har stor betydning for kvaliteten på opplæringen.

I: Hva skal til for at dere skal gi god opplæring?

FL: Det har mye med dem de møter ute og som de skal jobbe med. Og hva slags arbeidsoppgaver vi har. Det har mye med det å gjøre.

I: Hvem er de beste instruktørene? Handler det om hva slags utdanning og kurs de har gått, eller går det mer på type og hvordan de er som personer?

FL: Jeg tror det går mest på person. De må være tålmodige og ha erfaring. Jeg tror ikke det har så mye med hva slags kurs de har. (...) Jeg tror de må være på bølgelengde med lærlingen. Og at lærlingen føler at han er trygg. At han kan spørre hvis han lurer på noe.

Allsidighet og bredde er en forutsetning for å gi lærlingene en god opplæring. Da er det klart at svak arbeidstilgang vil være et hinder for god opplæring. Den lærlingen i vår undersøkelse som mest tydelig har fått erfare dette, er han som har tegnet lærekontrakt i betongarbeiderfaget. Den første lærebedriften gikk konkurs, og den andre sliter med svak ordretilgang. Bedriften har få relevante arbeidsoppgaver å tilby lærlingen, og er i løpende dialog med opplæringskontoret. En mulighet er å samarbeide med andre bedrifter, men de andre entreprenørene befinner seg stort sett i samme situasjon. Lærlingen selv forteller at han for tiden driver med alt fra rydding til sparkling og maling. Dette har svært lite med faget å gjøre, og han er bekymret for at han ikke skal komme gjennom det han trenger i løpet av læretida.

I dette tilfellet er mangelen på relevante arbeidsoppgaver et resultat av en konjunkturedgang i byggebransjen. Også for små lærebedrifter kan det være vanskelig å sikre tilstrekkelig bredde i arbeidstilgangen. I noen tilfeller løses dette ved å lage spesialoppgaver for lærlingen:

FL: En god lærebedrift må passe på hva som er lært og ta tak i det som ikke er lært. Får man ikke en jobb som passer, så får man ta en bruktbil og lage en liten feil, sånn at de får tenke seg om og bruke litt god tid på det.

I: Er det vanlig at dere lager oppgaver om dere ikke får jobber som passer?

FL: Ja. Jeg har tatt bruktbiler (...) og tatt forskjellige kontakter på forskjellige sensorer, starta bilen og motorlampa lyser og viser masse feil. Så må lærlingen finne ut hva slags kretser feilen er på, og så sier de det er den og den kretsen. Ok, hvor er den føleren? Og så må de finne ut hvor den føleren er. Sånt må du gjøre. Den lærlingansvarlige må sette av tid til det. Det må planlegges.

Det som framstår som den viktigste hindringen for å gi lærlingen en god opplæring i flertallet av lærebedriftene, er likevel ikke mangel på relevant arbeid, men mangel på tid. Instruktørenes opplevelse av tidspress kom også klart fram i evalueringen av Reform 94, både gjennom kvalitative intervjuer og i spørreskjemaundersøkelser (Olsen og Seljestad 1999). Instruktørene opplevde at det var vanskelig å finne plass til opplæringsoppgavene innimellom annet arbeid i en allerede hektisk arbeidshverdag. Tilsvarende fant Hagen, Nyen og Folkenborg (2004) i en spørreundersøkelse blant instruktører i fagopplæringen at hele åtte av ti instruktører opplevde stort arbeidspress på jobben som en hindring for å gjøre en god jobb som instruktør. Til sammenligning var det bare én av tre instruktører som opplevde at manglende opplæring i instruktørrollen var en faktor som gjorde det vanskelig å gjøre en god jobb som instruktør. Undersøkelsen tydet på at lærebedriftene i stor grad hadde overlatt til den enkelte instruktør å finne en balanse mellom produksjonskravene i virksomheten og hensynet til lærlingen. For mange instruktører ble ansvaret for lærlingen opplevd som en tidsklemme i hverdagen.

En travel og hektisk hverdag er det som oftest blir nevnt også i de kvalitative intervjuene med faglige ledere og instruktører når vi spør om hvilke forhold som kan gjøre det vanskelig å gi lærlingene en god opplæring. Én instruktør i kokkfaget forteller at de travle periodene i noen grad er forutsigbare. Eksempelvis er julebordtiden i november og desember hvert år en travel periode i restaurantbransjen. I disse periodene har bedriften begrenset mulighet til å følge opp elever og lærlinger. Bedriften ønsker derfor ikke å ta imot utplasserings elever i denne perioden. Lærlingene på sin side får oppgaver som de har gjort mange ganger før, og som de har vist at de mestrer.

Det å tilrettelegge oppgavene i de mest hektiske periodene er én mulig løsning på tidspresset. En annen mulighet er å legge til rette for at instruktørene skal kunne bruke mer tid på opplæring, spesielt i den første delen av læretida. En instruktør i bilfaget ønsker at produksjonskravene for instruktørene kunne settes litt lavere når man får en ny lærling.

I: Er det noe som kunne vært gjort for at lærlingene her skulle fått en enda bedre opplæring?

F: Ja, det kunne vært endra på tidspresset mitt. Jeg har fullt opp med mine jobber. Og så har han halve dagen sin med jobber. Og så skal jeg følge opp ham på det. Så det er klart at det blir bra travelt for min del. Det å følge ham ordentlig opp, det blir til tider vanskelig. (...) Det er særlig i begynnerfasen, når de skal lære seg bilene.

En av instruktørene i helsearbeiderfaget opplever også at mangel på tid kan gjøre det vanskelig å gi lærlingene en god opplæring. Samtidig føler hun at det ikke er lett å få forståelse fra kollegene for at det tar tid å ha ansvar for en lærling. Hun tenker derfor at en mulig løsning er at ansvaret for lærlingene går på omgang, slik at også andre får oppleve hvor tidkrevende det faktisk er å sørge for at lærlingen får en god opplæring.

Oppsummering

På bakgrunn av forskning om læring i arbeidslivet vet vi at den beste måten å stimulere læring i arbeidet på, er gjennom en kombinasjon av ansvar, krav og press fra omgivelsene og god tilgang til læringsressurser, støtte og belønning. Disse forholdene er trolig også av betydning for å analysere forskjellen mellom gode og dårlige lærebedrifter.

Når undervisningen i skolen blir bredere, må en større del av spesialiseringen skje i bedrift. Man kunne forvente at lærebedriftene opplever at lærlingene som kommer fra skolen har lært stadig mindre av det de behøver å kunne, og at det er vanskelig for bedriftene å sørge for at lærlingene tilegner seg den nødvendige kompetansen i løpet av læretida. Dette var en uttrykt bekymring fra partene i arbeidslivet før innføringen av Kunnskapsløftet. Slike synspunkter kommer imidlertid i liten grad til uttrykk i de intervjuene vi har gjennomført med faglige ledere og instruktører. Lærebedriftene ser verdien av å ha elever i utplassering, men da i første rekke for å få kontakt med elever som kan være aktuelle som lærlinger. Hva eleven lærer gjennom prosjekt til fordypning, tillegges derimot liten vekt.

Fra bedriftenes side er det noen forhold som peker seg ut som viktige forutsetninger for å sikre lærlingene en god opplæring. Det ene er tilgangen på relevante arbeidsoppgaver. Det andre er instruktøren og de kollegene som lærlingen jobber sammen med. Det tredje er tid. I likhet med tidligere undersøkelser framstår mangel på tid som den viktigste hindringen for å gi god opplæring.

6 Kompetanse og læring

Kompetanseoppnåelsen i yrkesfagene kan påvirkes gjennom opplæringen i skolen og opplæringen i bedrift. Prosjekt til fordypning kan ha betydning for hva elevene lærer i skolen, for overgangen fra skole til lære og for hvordan de opplever læretida i bedrift. I delrapport 1 kartla vi ulike modeller for gjennomføringen av prosjekt til fordypning, og vurderte betydningen av PTF for gjennomføringen av opplæring i skole. Tidligere i denne rapporten har vi undersøkt betydningen av prosjekt til fordypning for overgangen fra skole til lære og for læretida i bedrift. I dette kapitlet vil vi fokusere på den kompetansen lærlingene har fått så langt i opplæringen, og diskutere hvordan prosjekt til fordypning på ulike måter har påvirket kompetanseoppnåelsen.

I de to første rapportene (delrapport 1 og 2) fra dette forskningsprosjektet har hovedvekten av analysen vært basert på kvalitative intervjuer. Vi har fulgt en gruppe elever gjennom opplæringsløpet, fra skolen og over i lærebedriftene. Overgangen fra skole til læretid er en kritisk fase for elever som har valgt yrkesfag. Analyser av kompetanseoppnåelse i videregående opplæring viser at fire av ti yrkesfagelever som ikke har fullført videregående opplæring etter seks år, sluttet nettopp i denne overgangsfasen (Utdanningsdirektoratet 2009). En sannsynlig årsak til at mange slutter, er at de har søkt, men ikke fått læreplass. De som har fått læreplass ligger derfor i utgangspunktet godt an til å fullføre opplæringen og få fag- eller svennebrev. Det betyr at lærlingene som er intervjuet i denne rapporten har større sannsynlighet enn mange andre yrkesfagelever til å fullføre opplæringsløpet. Funnene i de kvalitative undersøkelsene gir ikke grunnlag for å trekke generelle konklusjoner. Formålet med å følge en begrenset gruppe elever gjennom hele opplæringsløpet er heller ikke statistisk generalisering, men å få økt forståelse for hvordan prosjekt til fordypning gjennomføres på lokalt nivå, og hvordan dette påvirker elevenes og lærlingenes kompetanseoppnåelse gjennom de ulike fasene av opplæringsløpet.

Intervjuene i delrapport 2 ble gjennomført i januar og februar 2010. Det innebærer at lærlingene i undersøkelsen på intervjutidspunktet nærmet seg slutten av læretida. I denne rapporten er det derfor for tidlig å si om de faktisk har gjennomført hele opplæringsløpet og fått fagbrevet. Vi har imidlertid i intervjuene bedt lærlingene selv, instruktørene og de faglige lederne om å vurdere når lærlingene er klare for fagprøven og hvordan de tror det vil gå. I tillegg til spørsmålet om hvorvidt de får fagbrevet, er vi også interessert i de ulike aktørenes kvalitative vurdering av lærlingenes kompetanse og læring. Instruktører og faglige ledere i de fleste lærebedriftene har lang erfaring med å ta inn lærlinger. De er blitt bedt om å vurdere det faglige nivået på lærlingene da de begynte i lære og mot slutten av læretida. Vi har også bedt dem om å vurdere det faglige nivået på de første Kunnskapsløftet-lærlingene, sammenlignet med tidligere lærlinger de har hatt i bedriften. I den sammenheng vil vi også gå nærmere inn på lærebedriftenes vurdering av prosjekt til fordypning og hvilken betydning dette faget kan ha som ledd i å forberede elevene til læretida. Vi har også spurt om muligheten for at lærlingene vil få tilbud om fast ansettelse i bedriften etter endt læretid. Selv om muligheten for ansettelse vil være avhengig av flere forhold, kan bedriftenes vurdering av muligheten for ansettelse gi en viss indikasjon på om lærlingene har skaffet seg en kompetanse som er etterspurt i arbeidslivet.

Lærlingene selv kan vanskelig vurdere egen kompetanse sammenlignet med kompetansen hos tidligere lærlinger. Det som derimot er vel så interessant, er om lærlingene opplever å ha

fått kvalifikasjoner som gir dem muligheter videre i livet. I hvilken grad identifiserer lærlingene seg med yrket de er i ferd med å kvalifisere seg for? Er dette et yrke de ønsker å gå inn i? Hvilke muligheter ser de for seg videre? Ønsker de å bli i yrket som fagarbeidere, ser de for seg at de vil ta mer utdanning, eller har de andre planer? I hvilken grad kan kompetansen de har fått og deres videre planer relateres til de erfaringene de gjorde gjennom prosjekt til fordypning på vg1 og vg2?

Den første tiden som lærling

Når lærlingene skal beskrive den første tiden som lærling, sier de på den ene siden at de følte seg ganske godt forberedt. De «visste hva de gikk til». Samtidig sier flere av dem at de «følte seg dumme» og at det var mye å sette seg inn i. Hovedinntrykket er at de visste hva slags arbeidsoppgaver som ventet dem, men at de ikke følte at de kunne så mye selv da de begynte som lærlinger.

Noen av lærlingene opplevde å få ganske enkle oppgaver den første tiden. En som fikk lære-plass i et entreprenørfirma forteller at han i begynnelsen ble satt til ryddeoppgaver, «som alle lærlinger gjør». En av kokkelærlingene sa at den første tiden må du bare «ta det du får» og at det kanskje er like greit til å begynne med, når man gjerne er litt usikker. En annen kokkelærling sier også at vasking og rydding var ganske typiske lærlingoppgaver i starten.

Flere av bilmekanikerlærlingene forteller også at den første tiden fikk de bare enkle oppgaver, som bremses og oljeskift. De fleste synes dette var greit, men et par av lærlingene opplevde at det gikk for lang tid før de fikk prøve seg på større utfordringer. En av lærlingene forteller at jobbene det første året i hovedsak besto av arbeid med bremses, service og oljeskift. Etter at dette ble tatt opp med instruktøren, har lærlingen har fått mer varierte og krevende arbeidsoppgaver.

En annen bilmekanikerlærling synes også han ble gående for lenge uten å få arbeidsoppgaver som han lærte noe av. Det første halvåret jobbet han mest med klargjøring av nye biler, som å legge inn matter og montere skvettlapper. Han mener selv at verkstedet i utgangspunktet var fullt bemannet, og at de derfor ikke burde ha tatt inn en ny lærling. Etter hvert har han fått mer å gjøre, men starten på læretida opplevde han som en skuffelse.

Det er stor forskjell på hvor lenge lærlingene går fra de får enkle oppgaver til de møter større krav. Noen av lærlingene fikk ganske raskt større utfordringer i jobben og opplevde at de mer eller mindre ble «kasta inn i det». Mens noen opplevde dette som positivt, syntes andre det var skremmende. De ulike opplevelsene kan ha sammenheng med at lærlingene som personer er ulike. En annen, og tilsynelatende vel så viktig, faktor, er i hvilken grad lærlingene opplevde å bli fulgt opp av en instruktør eller andre kolleger, slik at de ikke opplevde å være alene med ansvaret. En kokkelærling forteller at han ganske tidlig fikk krevende oppgaver og selvstendig ansvar på restauranten der han jobbet. Han ble imidlertid tett fulgt opp av kjøkkensjefen, som smakte på rettene og ga beskjed om de var bra eller ikke. Han jobbet også hele tiden tett med andre kokker og kunne be om hjelp om det var noe han var usikker på. En mekanikerlærling forteller at han raskt fikk prøve seg på vanskelige jobber, men at instruktøren fulgte med og kontrollerte det han gjorde. Lærlingen fikk også tydelig beskjed om at «det er bedre å spørre enn å ødelegge noe».

Lærlingene i helsearbeiderfaget er på mange måter i en annen situasjon enn de andre lærlingene. Et forhold som kan være krevende for dem, er at de i løpet av læretida skal innom

flere ulike praksissteder. På hvert nytt sted forholder de seg til en ny instruktør eller veileder, til nye kolleger og til nye brukere med ulike behov. Dette behøver ikke å være noe problem, men det stiller store krav til støtte fra veileder og/ eller kolleger. Igjen viser intervjuene at muligheten for oppfølging og veiledning i begynnelsen har stor betydning for opplevelsen av den første tiden i lære.

I: Det første stedet du var i praksis, var et sykehjem. Hvordan var de første dagene der?

L: Det var veldig greit. Det har mye med arbeidskollegene å gjøre, synes jeg. Og miljøet på jobben.

I: Der hadde du også en veileder?

L: Ja. Alle var liksom så flinke til å hjelpe meg. Selv om de ikke var veilederne mine, så var alle like villige til å lære meg ting. Så jeg likte meg veldig godt der. Ble fort kjent, egentlig.

En annen lærling i helsearbeiderfaget begynte i hjemmetjenesten. Hun gikk sammen med veileder de første gangene, men ble ganske raskt sendt ut alene, uten noen å spørre om hjelp. Senere hadde hun praksis på sykehjem, men også der ble hun gående mye alene, uten oppfølging.

I: Har læretida vært omtrent som du hadde tenkt, eller har noe vært annerledes?

L: Den har vært litt annerledes. Jeg hadde trodd vi skulle få mye mer oppfølging, egentlig. At vi ikke ble kasta så mye ut i det.

Denne lærlingen skiller seg ut fra de andre lærlingene i vårt materiale med en generell opplevelse av å ha fått lite oppfølging i læretida. Hovedinntrykket fra intervjuene med de andre lærlingene er at de opplever å ha fått god støtte, ikke bare av den som formelt er utpekt som instruktør, veileder eller fadder, men også av kollegene. Det at de kunne lite den første tiden, ble ikke opplevd som noe problem, og lærlingene opplevde heller ikke at det ble stilt urealistiske krav til dem. «Alle vet at lærlinger ikke kan alt», er et utsagn som går igjen i intervjuene. Vi ser også at det oppleves som naturlig for lærlingene å be kolleger om hjelp og stille spørsmål når de blir bedt om å gjøre oppgaver de ikke har gjort før.

Arbeidsoppgavene og læreplanen

Med få unntak opplever lærlingene som er intervjuet å få ganske god oppfølging og støtte underveis i læretida. Vi finner derimot større forskjeller når det gjelder variasjon i arbeidsoppgaver og muligheter til å få dekket alle målene i læreplanen underveis i læretida. Dels handler det om tilgangen på relevante jobber i bedriften, og dels om fordelingen av oppgaver internt i virksomhetene.

En av lærebedriftene i byggebransjen har merket nedgangen i bransjen godt. Større byggeprosjekter er utsatt, og det er for tiden få relevante jobber å tilby lærlingen:

FL: Vi håper det vil bedre seg snart. Vi skal starte på et stort prosjekt (...), men det er satt på vent. Vi kan ikke sette alle til å koste gulv, men det er ikke noe å gjøre. Dessverre.

Også i bilverkstedene er man avhengig av å få inn jobber for å kunne tilby lærlingene relevante arbeidsoppgaver. Samtidig er det andre hensyn som skal ivaretas når jobbene skal fordeles,

og lærlingene gis ikke nødvendigvis høy prioritet. Når kundemottakerne fordeler arbeidsoppgavene, er det gjerne effektivitetshensyn som først og fremst vektlegges. Kommer det inn krevende jobber som haster, går de til de mekanikerne som er spesialister på den typen jobber. I verksteder med bonussystem, har gjerne mekanikerne førsterett på jobbene i perioder med lite jobb. Lærlingene inngår ikke i bonussystemet og får dermed lav prioritet når det gjelder fordelingen av jobber.

L: Hvis det har vært litt lite ei uke, så er jo ikke jeg førsteprioritet da. For de som jobber bonus, må selvfølgelig få jobbene sine først. Er det mye, blir det mye på meg aleine. Er det lite, er jeg som regel med instruktør for at det ikke skal bli booka jobb på meg. Sånn at de som trenger jobber for å få lønns slippen sin hel og fin, de må få det.

Både lærebedriftene og lærlingene mener at lærlingene selv har en del av ansvaret for å komme gjennom det som er nødvendig i løpet av læretida. Noen viser også til at opplæringskontoret har en stor del av dette ansvaret. I bilverkstedene er det kundemottakerne som fordeler oppgavene, uten nødvendigvis å ta hensyn til lærlingenes opplæringsbehov. Om det er intern konkurranse om jobbene, kan det sette lærlingen i en vanskelig situasjon. Selv i virksomheter uten bonussystem, er det gjerne slik at noen oppgaver er attraktive, mens andre oppfattes som kjedelige og lite utfordrende. Opplæringskontoret kan vise til at lærlingen må få prøve seg på ulike jobber for å få dekket alle målene i læreplanen. De ansatte på opplæringskontoret er imidlertid ikke til stede i lærebedriften i det daglige. De lærlingene som opplever å få størst variasjon i oppgavene, vil derfor trolig være de som har en instruktør eller faglig leder som aktivt legger til rette for det.

Lærlingenes vurdering av egen kompetanse

Da lærlingene ble intervjuet, var de godt inne i sitt andre år som lærlinger. For noen gikk det noen måneder etter at de gikk ut av vg2 før de fikk lærekontrakt, mens andre kom i gang rett etter skolen. Noen av lærlingene som er intervjuet tok sikte på å ta fagprøven allerede i mai eller juni 2010. De siste regnet med å ta fagprøve til høsten, mellom august og oktober 2010.

De aller fleste lærlingene føler at de nå begynner å bli klare for å ta fagprøven. De fleste har dannet seg et inntrykk av hvilke krav som stilles og hvilken type oppgaver de kan regne med å få. De har vært gjennom det meste, men mangler gjerne noen ting som de enten ikke har vært innom, eller som de føler at de trenger å øve mer på. Blant bilmekanikerlærlingene er det flere som nevner feilsøking som en vanskelig oppgave som de gjerne vil lære mer om før fagprøven. Andre nevner at det er flere ting på læreplanen som er lite dagligdagse jobber, og som de derfor har lite erfaring med.

Når lærlingene skal beskrive hva de jobber med i dag, forteller de at de nå stort sett gjør de samme oppgavene som utlærte fagarbeidere. Noen jobber trenger de kanskje å bruke mer tid på enn dem som har mer erfaring, men det er akseptert. De som mangler noe for å få dekket målene i læreplanen, er stort sett klar over hva det er. Noen har en opplæringsbok der de følger med på hva de har vært innom. Andre har hatt samtaler med instruktør eller opplæringskontor underveis, der de har gått gjennom læreplanen for å se hva de må gjøre mer av før fagprøven. Én lærling i helsearbeiderfaget sier hun skulle ha lært mer om førstehjelp og trenger å øve mer på å måle blodtrykk. En lærling i bilmekanikerfaget trenger trening i forstillingskontroll. En kokkelærling skal delta på et kjøttskjærerkurs og et fisk- og skalldyrkurs før hun er klar for

fagprøven. De fleste ser ut til å ha en plan for hvordan de skal komme seg gjennom læreplanen i løpet av læretida, og de får støtte til dette fra lærebedriften eller opplæringskontoret.

Den som virker mest usikker på fagprøven, er lærlingen i entreprenørfirmaet som i en periode har hatt lite arbeid og få relevante arbeidsoppgaver for lærlingen. Dette er den andre bedriften lærlingen er innom, etter at den første lærebedriften gikk konkurs. Lærlingen føler selv at han burde ha lært mer, og at han foreløpig ikke er forberedt på å ta fagprøven. Han er usikker på hva som vil skje om han ikke snart kommer i gang med relevante arbeidsoppgaver.

De som også synes det er vanskelig å vurdere egen kompetanse opp mot målene i læreplanen, er lærlingene i helsearbeiderfaget. I og med at de er det første kullet med lærlinger i dette faget, er dette kanskje vanskelig å unngå. En av lærlingene sier også at hennes kull på mange måter føler seg som prøvekaniner, og at det er mange ting som virker lite gjennomtenkte. Lærlingene gir også på ulike måter uttrykk for at de gjerne skulle lært mer teori. Noen sier at de skulle ønske at de hadde fått med seg bøkene de brukte på skolen, at det var mye stoff der som ville vært nyttig i arbeidet. Et konkret eksempel er sykdomslære, for å kunne se etter symptomer hos brukerne. Andre skulle ønske at de hadde en dag i uken på skolen for å vedlikeholde og bli tryggere på fagkunnskap knyttet til blant annet grunnleggende sykepleie og legemidler.

Helsearbeiderlærlingene opplever likevel at de har lært mye i løpet av læretida. Det å ha praksis på ulike steder oppleves som krevende, men også som givende.

L: Andre lærlinger, mekanikere og sånn, de har bare én læreplass der de er i to år. Hadde vi hatt det, så hadde vi ligget litt dårlig an. For det er jo forskjell på å være i hjemmesykepleie og på sykehjem. Utrolig stor forskjell. Så jeg merker nå at selv om det var litt tungt i begynnelsen, så merker jeg at det har vært godt å kunne ha muligheten til å være på så mange plasser. Bli kjent med så mange plasser. For da er du forberedt på det. Det er jo derfor de gjør det – for at vi skal føle oss trygge når vi er ferdige. At vi kan ta nesten hvilken som helst jobb.

Bedriftenes vurdering av lærlingenes kompetanse

Lærlingene selv opplever ikke at det blir forventet at de skal kunne mye når de begynner i lære. Dette bekreftes i stor grad av instruktøren og de faglige lederne i lærebedriftene. Som vi tidligere har vært inne på, kan lærebedriftenes forventninger til lærlingene oppsummeres i to punkter: Lærlingene må møte på jobb, og de må ha lyst til å jobbe. Disse forventningene møter vi i alle lærebedriftene i undersøkelsen. Interessen for faget er det grunnleggende. Om lærlingen har lyst til å lære faget, følger med og stiller spørsmål, så er erfaringen at det går greit å forberede dem til fagprøven i løpet av læretida.

Det betyr også at det fra lærebedriftenes side ikke blir lagt stor vekt på hva elevene gjorde i prosjekt til fordypning. Det at de har prøvd seg litt i faget kan være en fordel, men er på ingen måte noen forutsetning for å få læreplass. Man kunne i utgangspunktet forvente at det ville virke negativt for lærebedriftenes vurdering av mulige lærlinger om de hadde valgt fordypning i et annet fag enn i det aktuelle faget. Selv om det ikke stilles store forventninger til det faglige nivået hos en ny lærling, så kunne det å velge en annen fordypning bli tolket som uttrykk for manglende interesse for faget, eller i det minste som usikkerhet i yrkesvalget. Intervjuene tyder imidlertid på at lærebedriftene er ganske åpne for elever som har gjort alternative valg.

Eksempelvis sier en faglig leder i et entreprenørfirma at for tømrere er det bare en fordel om man har kjennskap til andre yrker. Har man for eksempel valgt fordypning i murerfaget, vil det være en fordel. Om noen hadde valgt fordypning i engelsk, ville han kanskje spurt hvorfor de hadde gjort dette valget. Men i utgangspunktet ville det ikke være negativt. Det ville vise at eleven var «en våken kar», og det å ha gode engelskkunnskaper er viktig uansett.

Vi har vært inne på at det som først og fremst blir lagt vekt på av lærebedriftene, handler om holdninger og interesse. De praktiske ferdighetene kan og må i stor grad utvikles i læretida. Det betyr ikke at bedriftene mener at elevene ikke kunne vært bedre forberedt fra skolens side. I kapittel 2 så vi at under fire av ti instruktører mener at videregående skole gir elevene en god forberedelse til læretida. I de kvalitative intervjuene har vi hatt mulighet til å gå nærmere inn på hva som ligger bak disse vurderingene. Når vi analyserer det kvalitative materialet, finner vi enkelte trekk som går igjen på tvers av fag, mens andre forhold er mer spesifikke for enkelte fag og utdanningsprogram.

Ser vi på forhold som gjelder generelt, framstår holdninger og arbeidsmoral som et viktig tema i mange av intervjuene. Noen av instruktørene og de faglige lederne mener at lavere arbeidsmoral er et trekk ved samfunnsutviklingen mer generelt, og ikke kan knyttes spesielt til lærlinger. Andre mener at det å komme for sent eller ikke møte opp, er holdninger som har fått lov til å utvikle seg på skolen, der elevene har erfart at fravær og det å komme for sent i liten grad får konsekvenser. Generelt er likevel instruktørene og de faglige lederne tilbakeholdne med å si at det har vært noen generell utvikling i den ene eller andre retningen. De fleste mener at interessen og holdningene i stor grad varierer fra person til person. Én instruktør mener at den våkne og interesserte lærlingen er en type som vil overleve, selv om skolen endres:

I: Selv om skolen forandrer seg, så synes jeg ikke de som kommer til oss er noe annerledes. Det har hele tiden med typen å gjøre. Er det en som er villig til å lære noe, så tror jeg ikke skoleverket forandrer den typen så veldig mye. Det tror jeg ikke.

Forventningene til lærlingene handler likevel ikke utelukkende om holdninger. I lærebedriftene i bilfaget forventes det at lærlingene skal ha fått en grunnleggende opplæring når det gjelder bil og at de vet hvordan en motor er bygd opp. Flere av informantene mener at på dette området er nivået blitt lavere de siste årene, og at det henger sammen med mindre tid til yrkesteorien på skolen i dag. Dette er en utvikling som går tilbake til Reform 94, og som forsterkes av Kunnskapsløftet.

I: Hva bør lærlingene ha lært før de begynner her?

FL: Jeg mener at de bør ha en grunnleggende opplæring når det gjelder bil. Og ha kunnskap om motor og drivverk og understell. Men erfaringen jeg sitter med i dag er at det nivået er mye lavere nå enn det var før. Lærlingen starter lenger ned på stigen når han kommer til oss nå enn det han gjorde en god del år tilbake. Da lærte de mer på skolen. (...) Det er mer og mer allmennfag og mindre og mindre yrkesteori. Og dermed mister de en del av den plattformen som vi egentlig hadde ønsket at de hadde hatt da de kom.

Konsekvensene av at elevene har mindre teori på skolen, er at de må tilegne seg mer av denne kunnskapen underveis i læretida, som restteori. I den sammenhengen spiller opplæringskontorene en viktig rolle for flere av bedriftene.

FL: Nå har de bare ett år på bil. (...). I tillegg skal de ha så mye utplassering. Og ikke bare det at de skal ha utplassering, men det kommer hele tiden ungdomsskoler til skolen for å se. Så mye av tiden blir veldig oppstykket. Så mye av den teoretiske opplæringen er ført over til

bedrift. Så vi må drive med litt mer teoretisk opplæring nå enn vi måtte før. De var flinkere før, da de hadde gått lengre på skolen. Men heldigvis har vi opplæringskontoret som er veldig flinke på det. De har to ansatte som har vært i skolesammenheng før. Så de kan det. Men det er ikke sånn i alle fylker. Nå er det opp til bedriften selv. Og det tror jeg hadde vært vanskelig for oss å finne en som kan lære fra seg til den ene lærlingen hele tiden.

Selv om lærlingene har hatt mindre yrkesteori på skolen, oppfattes ikke nødvendigvis det generelle nivået på lærlingene som lavere enn før. På noen områder kan lærlingene mer enn de kunne før. Det gjelder ikke minst på dataområdet, der de unge lærlingene gjerne kan vel så mye som mange av de erfarne mekanikerne. Dette er en kompetanse som verdsettes. I tillegg er språkkunnskap også blitt viktig for å kunne lese håndbøker og skjema:

I: Det blir press på mekanikerne framover. Teknologien raser fram. Mekanikerne blir flinkere og flinkere, men klarer ikke helt å følge med på den teknologiske utviklingen. Så vi har veldig bruk for lærlinger hele tiden for å fylle opp med nye. Og da må vi ha flinke folk. Ikke bare sånne som skrur, men som kan lese engelske koblingsskjema. Så det er forskjell på mekanikerne for 20 år siden og dem vi må ha nå. Nå må vi ha flinke folk som også er flinke teoretisk.

I kapittel 3 så vi at flere av bilmekanikerlærlingene i undersøkelsen har skrudd på biler i mange år før de begynte i lære. Det innebærer at de trolig også har utviklet praktiske ferdigheter som de har nytte av i læretida. Dette inntrykket bekreftes av lærebedriftene. De som søker seg til kjøretøy på vg2 og bilfaget, har gjerne skrudd en del fra før, for eksempel på egen moped. Det gir dem et godt utgangspunkt for å utvikle disse ferdighetene videre i læretida. Det betyr kanskje også at hva de gjør i prosjekt til fordypning ikke er avgjørende for utviklingen av de praktiske ferdighetene som kreves for å ta fagprøven.

Instruktørene og de faglige lederne til alle de fem bilmekanikerlærlingene føler seg helt trygge på at det vil gå bra med lærlingene deres på fagprøven. Når det gjelder muligheten for ansettelse etter læretida, må bedriftene vurdere tilgangen på jobber og behovet for flere fagarbeidere, men flere av lærlingene har tilsynelatende gode muligheter for å bli ansatt dersom de ønsker det.

Også blant lærebedriftene i kokkfaget er det enighet om at lærlingene kunne vært bedre forberedt fra skolens side. Igjen er holdninger et tilbakevendende tema. Lærlingene burde vært bedre forberedt på kravene i arbeidslivet. Men i tillegg til holdninger, er det også i kokkfaget noen grunnleggende ferdigheter som helst bør være på plass når man begynner i lære. Eksempler som nevnes av flere er hvordan man lager grunnsaus, supper og kraft: I tillegg bør en del kjøkkenuttrykk være på plass. Instruktørenes generelle inntrykk er at lærlingene har vært for lite på kjøkken og laget for lite mat før de begynner i lære.

I: Man klør seg litt i hodet noen ganger, når de ikke kan lage brun saus, for eksempel. Det er jo det første man lærer.

Også i kokkfaget er likevel instruktørene tilbakeholdne med å si at nivået på fagarbeidere er lavere i dag enn for noen år siden. Kompetansen er annerledes, men ikke nødvendigvis dårligere. Kokkfaget og matkulturen er i endring, ikke minst som et resultat av at man tar inn råvarer og får impulser fra hele verden. En av kjøkkensjefene som er intervjuet sier at det kanskje ikke er like mange som lager frikasseer lenger. Til gjengjeld kan nyutdannede kokker lage andre ting bedre enn de gamle mesterkokkene. Dette handler likevel mer om hvor man har gått i lære enn hva man har lært på skolen. En annen kjøkkensjef mener at det har vært

en dreining i faget over mot konkurransemat og bort fra det som mye av matlagingen i det daglige faktisk går ut på.

Også i lærebedriftene i kokkfaget er forventningen at lærlingene i undersøkelsen vil klare seg bra på fagprøven. Ingen av lærebedriftene ville heller ha noen betenkeligheter med å ansette lærlingen i ettertid.

De lærebedriftene i undersøkelsen som tilsynelatende har minst forventninger til faglige forkunnskaper hos lærlingene, er de to entreprenørfirmaene. Én av instruktørene mener at lærlingene bør ha lært hvor viktig det er med gode arbeidsrutiner. De praktiske ferdighetene kan de imidlertid få i læretida. En av instruktørene hevder at det kommer lærlinger som «ikke vet hvordan man holder i en hammer» når de begynner. Det behøver likevel ikke å være noe problem, så lenge lærlingen stiller på jobb og er interessert i å lære. Erfaringene er at det er store forskjeller fra person til person, men det er vanskelig å se noen klar utvikling over tid.

Den ene lærebedriften er avhengig av å få flere byggeoppdrag for å kunne få lærlingen gjennom til fagprøven. I den andre lærebedriften regner instruktør og faglig leder med at prøven kommer til å gå greit. De er imidlertid usikre på om lærlingen egentlig er motivert for å fortsette i yrket.

Helsearbeiderfaget er et nytt fag, og spørsmål om nivået på fagarbeiderne og hvordan dette har utviklet seg over tid, er derfor så langt lite aktuelle. Fra skolen har lærlingene fått en del teoretisk kompetanse. Tidligere har vi sett at lærlingene selv opplever å ha hatt stor nytte av teorien, enten det er anatomi og sykdomslære eller kommunikasjon. I yrkesutøvelsen skal imidlertid helsefagarbeideren forholde seg til ulike typer brukere på forskjellige arbeidsteder som sykehjem, hjemmetjenesten og PU-boliger. Dette stiller krav til kompetanse og ferdigheter som vanskelig kan utvikles på skolen. Én veileder forteller at lærlingene virker som om de har lært mye grunnleggende om blant annet hygiene og ernæring, men at de mangler erfaring med å håndtere ulike typer atferd og å framstå som trygge og tydelige personer som det er lett for brukerne å forholde seg til. En annen veileder jobber på en institusjon der brukerne har sammensatte diagnoser og der det ikke er aktuelt å ta inn lærlinger som kommer rett fra skolen. Arbeidet stiller krav til modenhet og erfaring, og det er begrenset hva skolen kan gjøre for å forberede elevene på mange av de utfordringene de vil møte i arbeidet.

I sin vurdering av kompetansen til lærlingene i vår undersøkelse, legger veilederne først og fremst vekt på personlige egenskaper og væremåte. Framstår de som modne, rolige og trygge, har de lært mye av det som kreves i yrket.

Alle de tre helsearbeiderlærlingene tror selv at de har gode muligheter til å få jobb i kommunen når de er ferdige, men da i små stillinger. Dette bekreftes av instruktørene og veilederne. Som nyutdannet helsefagarbeider må man regne med å gå inn i vikariater og små stillingsandeler.

FL: Her må man regne med at man jobber i små stillingsandeler og må kjempe hardt for å få en lønn å leve av, rett og slett. Men på sikt er det jo behov for folk.

Lærlingenes motivasjon og framtidsplaner

De fem bilmekanikerlærlingene opplever at yrket er mer eller mindre som de hadde forventet. Fire av de fem har tenkt å fortsette i yrket når læretida er over, enten i lærebedriften eller et annet sted. Av positive ting ved yrket nevner de at de trives med utfordringer, liker å få til

noe og å utvikle seg videre. Noen nevner det gode arbeidsmiljøet som en positiv faktor. En av lærlingene vil ikke fortsette å jobbe, men har planer om å begynne på teknisk fagskole etter å ha tatt fagbrevet. Lærlingen trekker fram flere negative sider ved bilmekanikeryrket, som at det er skittent, vått og kaldt under bilene. Teknisk fagskole bygger videre på fagbrevet og gir også mulighet for opptak til ingeniørutdanning.

L: I stedet for å ta påbygg så tar jeg fagskole. Da får jeg spesifisert studiekompetanse. Da kan jeg gå rett videre på ingeniør uten å ha bygget opp alle studiepoengene.(...) Ett år på teknisk fagskole er så generelt at hvis jeg vil jobbe videre, så kan jeg ta bil videre det andre året. Hvis ikke, kan jeg bygge på en annen retning innen bil. Som kunderådgiver, selger eller mye annet.

De andre fire synes det er vanskelig å se noen negative sider ved yrket, ut over det at «du blir møkkete på henda». De er i utgangspunktet ikke spesielt motivert for å ta mer utdanning, men regner med at de kommer til å fortsette i yrket, i hvert fall de nærmeste årene.

L: «Om fem år? Da skrur jeg sikkert på en bil.»

Tømrerlærlingen i delrapport 2 er blitt mer usikker underveis i læretida. Han likte i utgangspunktet god å jobbe med treverk og kunne tenkt seg å være med på å bygge flere eneboliger. I læretida har han imidlertid jobbet mye med kontorbygg, med stål og større systemer, og lite treverk. Han liker at det er fysisk arbeid, men begynner å bli lei, og kunne tenke seg å gjøre noe annet en periode. Neste år har han lyst til å gå folkehøgskole, og har tenkt på foto og grafisk design. Han tror ikke han er i tømrieryrket om fem år, men håper han finner noe annet han har lyst til. Også denne lærlingen har vært inne på å utdanne seg videre til ingeniør.

Lærlingen som byttet fra tømrerfaget til betongarbeiderfaget liker at jobben gir mulighet til å være mye ute. Han setter pris på at arbeidet både gir oppgaver som man kan bruke hodet på og det at man kan gå hjem fysisk sliten. Etter å ha tatt fagbrevet, kunne han tenke seg å søke brannmannskolen.

De tre kokklærlingene i undersøkelsen ser både positive og negative sider ved yrket de har valgt. Av positive ting nevner de at det er et sosialt yrke, det er gøy når gjestene er fornøyd, og det er artig å kunne imponere litt med matlaging også utenom jobb. Av negative ting nevner de ugunstig arbeidstid og mye kveldsarbeid, spesielt i restaurantbransjen. Man kan likevel unngå de mest ugunstige arbeidstidene om man er villig til å jobbe andre steder. En av lærlingene vil helst jobbe på hotell, en annen kunne tenke seg å jobbe på båt eller på oljeplattform. Ingen er fremmede for å ta mer utdanning, men alle ser likevel for seg at de på en eller annen måte vil jobbe med mat i framtiden.

L: Kokk tviler jeg på at jeg kommer til å jobbe som resten av livet. Kanskje jeg blir lærer eller jobber i Mattilsynet. Noe sånt.

L: Jeg har ikke lyst til å gå tilbake til skolen med det første. Men om jeg skulle ta mer utdanning, kunne jeg bli baker eller fiskehandler eller et eller annet sånt. Eller slakter, det er masse du kan bli!

De tre helsefagarbeiderlærlingene har også mye positivt å si om yrket de har gått inn i. Arbeidet er meningsfylt, man hjelper andre mennesker. Man kan gå hjem fra jobben og føle at man har gjort noe bra. Det som er negativt, er at det er vanskelig å få en jobb som det er mulig å leve av når læretida er over. Alle har fått høre at de må regne med å begynne i vikariatet og små deltidsstillinger. To av lærlingene er innstilt på å fortsette i yrket, den tredje vil heller ta påbygging til

studiekompetanse for å kunne begynne på sykepleier- eller vernepleierutdanning. Dårlig lønn og lav bemanning, belastningsskader og sykefravær er forhold som gjør at hun ikke ønsker å bli i yrket som helsefagarbeider. De to andre lærlingene sier også at de godt kunne tenke seg å bli sykepleiere, men er samtidig usikre på om de kunne tenke seg å gå mer på skolen.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi diskutert kompetanseoppnåelse og læring på bakgrunn av lærlingenes og lærebedriftenes vurderinger. Når det gjelder lærebedriftene, er vi interessert i om de som velger yrkesfag og tar fagbrev får en kompetanse som er i samsvar med arbeidslivets behov. Vi har i den sammenheng også spurt bedriftene om de opplever en endring i den kompetansen fagarbeiderne nå får, sammenlignet med tidligere.

Når det gjelder lærlingene selv, har vi vært opptatt av hvordan de vurderer den kompetansen de har fått gjennom fagopplæringen.

Når det gjelder lærebedriftene, er det vanskelig for dem å vurdere endringene etter innføringen av Kunnskapsløftet. De fleste bedriftene har én lærling om gangen. Om den nye lærlingen kan mer eller mindre enn tidligere lærlinger, gir ikke det grunnlag for å si at det skyldes reformen. Når bedriftene opplever endring, er det derfor i et lengre tidsperspektiv. De endringene som beskrives handler imidlertid mer om holdninger og moral enn om faglig nivå hos lærlingene. Når det gjelder nivået på nyutdannede fagarbeidere, er det mange som ser at faget og kompetansen endres. Det betyr nødvendigvis verken at nivået er blitt høyere eller lavere.

Alle lærlingene som er intervjuet regner med at de vil gjennomføre opplæringen, og håper å bestå fagprøven i løpet av året. Det er interessant å se hvilket forhold lærlingene har til faget og yrket når de nærmer seg fullgått løp. De fleste lærlingene i undersøkelsen ser ut til å ha funnet en riktig retning når det gjelder utdanning og yrke. Det betyr likevel ikke at flertallet ser for seg at de nå vil gå inn i yrket og bli der i mange år framover. For noen få gjelder det at nå har de tatt den utdanningen de lenge har sett for seg at de ville ha. Nå vil de inn og jobbe i yrket, og de er lite motivert for å gå tilbake til skolen. Andre er ganske sikre på at de vil utdanne seg videre. Noen bilmekanikere og tømrere vil bli ingeniører. Enkelte helsefagarbeidere vil bli sykepleiere. De som har valgt kokkutdanning ser ulike muligheter for å ta mer utdanning og jobbe videre med mat, uten nødvendigvis å fortsette å jobbe som kokk hele livet.

Elevenes tanker om fag og framtid synliggjør at fagbrevet for mange ikke framstår som noe endelig mål for utdanningen. For mange er fagbrevet først og fremst et grunnlag de kan bygge videre på. Det synliggjør igjen behovet for en utdanning som både gir den fordypning som trengs for å gjøre en jobb og en bredde som gjør det mulig å gå videre når den tid kommer.

7 Sammenfatning og vurdering

Et grunnleggende dilemma i fag- og yrkesopplæringen er å finne den riktige balansen mellom behovet for faglig bredde og fleksibilitet på den ene siden og behovet for yrkesrettet fordypning og spesialisering på den andre siden. I Kunnskapsløftet videreføres tendensen fra Reform 94 mot en forenklet tilbudsstruktur med brede innganger til yrkesfagene i videregående opplæring. Prosjekt til fordypning ble i utgangspunktet innført som en motvekt og en kompensasjon mot endringene i tilbudsstrukturen. En viktig hensikt er at elevene skal få mulighet til å komme tidlig i kontakt med aktuelle fag og yrker. Det ble lagt vekt på at elevene måtte gis mulighet til spesialisering, slik at de ble vurdert som verdifull arbeidskraft. Samtidig måtte elevene sikres tilstrekkelig bred kompetanse til å kunne møte framtidige omstillinger i bedriften, i yrket og i arbeidsmarkedet.

Det er gitt stor lokal frihet i gjennomføringen av prosjekt til fordypning på vg1 og vg2. Et sentralt spørsmål i evalueringen er derfor å undersøke hvordan dette lokale handlingsrommet faktisk blir brukt, og hvordan avveiningen av ulike interesser og hensyn blir håndtert på lokalt nivå. Den overordnede problemstillingen i evalueringen er *i hvilken grad, på hvilken måte og under hvilke betingelser innføringen av prosjekt til fordypning bidrar til økt kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen.*

Formelt er det skoleeiers ansvar at det blir utarbeidet lokale læreplaner for prosjekt til fordypning. I forskriften for PTF heter det at skolen som ledd i arbeidet med lokale læreplaner bør hente inn informasjon fra og søke samarbeid med andre videregående skoler, det lokale arbeidslivet og lokale og/eller regionale utviklingsmiljøer. Innføringen av prosjekt til fordypning åpner derfor for økt samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Det er gitt rom for at de lokale læreplanene skal tilpasses skolenes og skoleeierens ulike muligheter og forutsetninger. Samtidig er det lagt vekt på at elevene skal gis mulighet til reelle valg mellom flere ulike læreplaner.

Et viktig formål i den første fasen av evalueringen var å identifisere ulike modeller for organisering og gjennomføring av prosjekt til fordypning. Datainnsamlingen ble gjennomført da det første elevkullet i Kunnskapsløftet gikk på vg2, og et hovedtema var i hvilken grad og på hvilken måte prosjekt til fordypning hadde påvirket den delen av opplæringen som skjer i skolen. Datagrunnlaget for delrapport 1 var kvalitative intervjuer med skoleeiere, rektorer, lærere og elever i skolen, samt intervjuer med bedrifter som hadde hatt elever i utplassering i forbindelse med prosjekt til fordypning. Vi besøkte 13 videregående skoler og intervjuet i alt 55 elever. Hovedinntrykket fra disse intervjuene var at prosjekt til fordypning gjennomføres på ulike måter og fyller ulike formål på vg1 og vg2. På vg1 gjennomføres PTF i stor grad på skolen og har mer preg av yrkesorientering enn av fordypning. På vg2 er det mer vanlig at faget gjennomføres i bolker med flere sammenhengende dager, og arbeidslivet blir i større grad tatt i bruk som læringsarena, noe som dermed gir større muligheter for faglig fordypning.

I denne rapporten presenteres kvantitativt materiale fra generelle surveyundersøkelser blant lærere i videregående skole og instruktører i lærebedrifter (i alle fag og fylker). Undersøkelsene bekrefter at prosjekt til fordypning på vg1 i stor grad gjennomføres som enkelt dager på skolen, mens det på vg2 i større grad gjennomføres som lengre praksisperioder i arbeidslivet.

Hovedinntrykket i intervjuene med skoleeiere, rektorer og lærere i delrapport 1 var at ansvaret for planleggingen og gjennomføringen av prosjekt til fordypning i stor grad var lagt

til avdelings- og faglærernivå ved den enkelte skole. Samarbeidet med arbeidslivet var preget av lærernes personlige kontakter og nettverk. Dette samarbeidet framsto i mange tilfeller som kortsiktig og personavhengig, og dermed også som ganske sårbart. Inntrykket fra delrapport 1 var at potensialet for økt samarbeid mellom skole og arbeidsliv gjennom prosjekt til fordypning i liten grad var utnyttet. Fra bedriftenes side la man vekt på at den viktigste motivasjonen for å ta imot elever i utplassering fra bedriftens side, var å få kontakt med elever som det senere kunne være aktuelt å ta inn som lærlinger.

I delrapport 1 ble det påpekt at utplassering i arbeidslivet ikke nødvendigvis gir god læring. Lærerne i skolen har sine oppfatninger om hva bedriftene kan gjøre for å legge til rette for god opplæring. Bedriftene på sin side har forventninger til hva elevene bør ha lært i skolen før de kommer ut i praksis. I bedriftene har man også oppfatninger om hvor lange praksisperiodene bør være, og når på året de bør legges, både for å redusere belastningen for bedriftene og for å gi muligheter for å følge opp elevene på en god måte. Disse forventningene var imidlertid ikke alltid uttalt eller kjent for skolene. Lærerne på sin side kan oppleve det som vanskelig å stille krav til bedriftene, fordi man er redd for at dette kan medføre økt belastning, og at man dermed risikerer å miste praksisplasser. Dette synliggjør et dilemma. Skal man satse på å stille krav fra skolens side og dermed risikere å miste praksisplasser, eller skal man redusere kravene for å sikre et stort antall praksisplasser? Uansett er det mye som taler for at det er behov for arenaer, både på regionalt og lokalt nivå, der forventninger blir tydeliggjort og begrunnet ut fra tidligere erfaringer og etablert kunnskap om hvilke faktorer som er viktige for å fremme elevenes læring.

Økt motivasjon hos elevene og bedre forståelse for sammenheng mellom teori og praksis er noen av de forventede positive effektene av prosjekt til fordypning. I intervjuene ga flere av elevene uttrykk for at det å ha vært ute i arbeidslivet, bidro til at man fikk en bedre forståelse for skolefagene. Mange fortalte også at det å se at det de lærte på skolen faktisk ble brukt i arbeidslivet, ga økt motivasjon for skolefagene. Samtidig ga intervjuene med elevene inntrykk av at det å se sammenhengen mellom lærestoffet på skolen og den praksisbaserte læringen i arbeidslivet i stor grad ble gjort til et ansvar for den enkelte elev. I evalueringen ble det derfor påpekt at det trolig var et betydelig rom for å trekke elevenes erfaringer og læring fra prosjekt til fordypning mer aktivt inn som en ressurs i undervisningen på skolen.

Overgangen fra skole til læretid

Mens delrapport 1 dreide seg om de første to årene av opplæringsløpet, er hovedtemaet for denne delrapporten overgangen fra skole til lærebedrift og de to siste årene av det fireårige opplæringsløpet i 2+2-modellen. Elevene som ble intervjuet i delrapport 1, gikk da på vg2. Høsten 2008 begynte disse elevene på sitt tredje år i videregående opplæring. Vi har valgt ut en gruppe av disse elevene, som er intervjuet på nytt som andreårslærlinger i januar og februar 2010. I tillegg har vi intervjuet tre elever som har valgt påbygging til generell studiekompetanse.

Overgangen fra skole til læretid er en kritisk fase i opplæringsløpet for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, og mangel på læreplasser er en viktig årsak til at mange ikke fullfører opplæringsløpet. Et viktig spørsmål i evalueringen er derfor i hvilken grad og på hvilken måte prosjekt til fordypning kan bidra til å lette overgangen fra skole til lærebedrift.

Som tidligere nevnt er det vanlig å ta arbeidslivet i bruk som læringsarena i prosjekt til fordypning på vg2. Det blir også mer vanlig med lengre utplasseringsperioder. Intervjuene

med lærlingene i denne rapporten bekrefter at det å være utplassert i en eller flere bedrifter, har vært viktig for overgangen fra skole til læretid. En generell erfaring er at prosjekt til fordypning har ført til at elevene fått økt kjennskap til aktuelle fag og yrker. De fleste vi har intervjuet har gjort positive erfaringer, som har gjort dem sikrere på eget yrkesvalg. Noen få har imidlertid gjort negative erfaringer, som har ført til at de har gjort andre valg underveis. Funnet fra de kvalitative intervjuene underbygges av de kvantitative undersøkelsene. Nær ni av ti elever er enten helt eller delvis enig i at prosjekt til fordypning gir et bedre grunnlag for å velge yrke. Denne oppfatningen deles også i stor grad av lærerne. Et stort flertall av lærerne i videregående skole mener at PTF gir elevene et bedre grunnlag for valg av yrke.

I tillegg til at elevene får mulighet til å prøve ut aktuelle fag og yrker, gir praksisperiodene også mulighet til å knytte kontakt med bedrifter som kan være aktuelle lærebedrifter. Prosjekt til fordypning kan i den forstand fungere som en slags prøvetid, der eleven får mulighet til å vise fram flere sider av seg selv enn det som kommer fram gjennom karakterer og fravær fra skolen. Bedriftene på sin side får mulighet til å framstå som gode opplæringssteder, og på den måten tiltrekke seg dyktige og motiverte lærlinger. For bedriftene er muligheten til å komme i kontakt med elever som senere kan være aktuelle som lærlinger, en hovedmotivasjon for å ta imot elever i utplassering. I Fafos surveyundersøkelse svarer åtte av ti instruktører at det er viktigere at en lærling er motivert enn at de har gode karakterer fra skolen, og 72 prosent av instruktørene foretrekker å ta inn lærlinger som har vært utplassert i bedriften tidligere.

For et flertall av lærlingene som er intervjuet har prosjekt til fordypning vært viktig for å skaffe den læreplassen de har i dag. Av 13 lærlinger som er intervjuet, fikk sju tilbud om læreplass i en bedrift der de hadde vært utplassert som elever, mens én fikk tilbud om læreplass i en annen bedrift som var medlem av samme opplæringskontor, etter anbefaling fra den bedriften der han var utplassert. For fem av lærlingene hadde prosjekt til fordypning liten eller ingen betydning for hvor de fikk læreplass. Tre av disse er lærlinger i helsearbeiderfaget. Helsearbeiderfaget skiller seg fra de andre fagene ved at de personene som blir kjent med elevene i prosjekt til fordypning, vanligvis ikke er involvert i beslutninger om inntak av lærlinger i kommunen.

I den kvalitative delen av evalueringen har vi valgt å følge elever som har søkt og fått læreplass. Dette valget er gjort fordi vi nettopp ønsker å undersøke hvilken betydning prosjekt til fordypning har for overgangen og for den videre opplæringen i bedrift. Dette designet innebærer at vi ikke har intervjuet elever som har søkt, men ikke fått læreplass. Når man fra lærebedriftenes side legger større vekt på elevenes motivasjon og interesse for faget enn på skolekarakterer og fravær, kunne man i prinsippet tenke seg at prosjekt til fordypning også kunne være et tiltak som kunne gjøre det lettere for skolesvake elever å få tilgang til læreplass. I hvilken grad det faktisk er slik, har vi imidlertid ikke data om. Surveyundersøkelsen blant lærerne viser at bare tre av ti lærere tror at prosjekt til fordypning vil gjøre det lettere for skolesvake elever å få læreplass. Surveyundersøkelsen som skal gjennomføres i 2011 vil forhåpentligvis gi mulighet til å analysere dette spørsmålet nærmere.

Den videre opplæringen i bedrift

Behovet for å sikre faglig spesialisering var et hovedargument for innføringen av prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet. Samtidig ble det lagt vekt på elevene skulle ha mulighet til å velge fordypning uten at dette skulle legge begrensninger på senere valg. I forkant av reformen

var dette ett av de spørsmålene som ble mye diskutert blant aktørene i fag- og yrkesopplæringen. Fra arbeidslivets side var man bekymret for at en større del av opplæringsansvaret ville bli skjøvet over på bedriftene. Man så også for seg at bedriftene ville være motvillige til å ta inn lærlinger som hadde valgt fordypning i fellesfag eller i et annet lærefag enn det faget de søkte læreplass i.

I lys av debatten i forkant av reformen er det påfallende hvor lite vekt man fra lærebedriftenes side legger på lærlingenes faglige forkunnskaper. Instruktører og faglige ledere som er intervjuet legger vekt på betydningen av å kjenne lærlingen og muligheten til å ha jobbet sammen med lærlingen. Derfor foretrekkes også lærlinger som tidligere har vært utplassert i bedriften. Begrunnelsen for dette er imidlertid i liten grad knyttet til behovet for faglig fordypning. Faglige ledere og instruktører gir gjennomgående uttrykk for at lærlingene må lære det meste fra bunnen av. Dette kommer også til uttrykk i det kvantitative materialet ved at færre enn fire av ti instruktører mener at videregående skole gir elevene en god forberedelse til læretida. Det innebærer at lærebedriftene opplever at en stor del av opplæringsansvaret ligger i arbeidslivet.

Prosjekt til fordypning utgjør en stor del av undervisningstilbudet i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Vi har sett at både lærere og elever opplever at PTF gir elevene et bedre grunnlag for valg av utdanning og yrke. Mye tyder også på at PTF letter overgangen fra skole til læretid, og at mange elever enten direkte eller indirekte sikrer seg tilgang til læreplass gjennom prosjekt til fordypning. Når det gjelder intensjonen om økt faglig fordypning, er vurderingene mindre positive. Det er kort tid siden innføringen av Kunnskapsløftet, og datagrunnlaget i dette evalueringsprosjektet er begrenset. Vi skal derfor være varsomme i tolkningen av resultatene. Det er likevel grunn til å påpeke at prosjekt til fordypning målt i timer utgjør en stor del av undervisningstilbudet på vg1 og vg2 i yrkesfaglige utdanningsprogram. Det er positivt at PTF bidrar til å gi elevene et bedre grunnlag for valg av utdanning og yrke, og letter overgangen fra skole til læretid. Man må imidlertid kunne forvente at prosjekt til fordypning gir et faglig innhold som også ivaretar intensjonen om faglig fordypning.

Veien videre i evalueringen

Den overordnede problemstillingen i evalueringsprosjektet setter innføringen av prosjekt til fordypning i sammenheng med kompetanseoppnåelse i det fireårige løpet i fag- og yrkesopplæringen. Det første kullet etter innføringen av Kunnskapsløftet gjennomførte fagprøven sommeren 2010, etter at datainnsamlingen til denne rapporten var avsluttet. Våren 2011 vil vi igjen ta kontakt med lærlingene for å høre hvordan det gikk med dem videre. Sluttrapporten fra evalueringsprosjektet kommer våren 2012. Hovedtema i denne rapporten vil være kompetanseoppnåelse. Registerdata om kompetanseoppnåelse vil utgjøre en viktig del av datagrunnlaget, sammen med data fra nye surveyundersøkelser blant elever, lærere, lærlinger og instruktører i videregående skole. I sluttrapporten vil det bli gjennomført en helhetlig og sammenfattende analyse på grunnlag av de ulike datakildene i evalueringen.

Referanser

- Allerup, P. m.fl. (2010), *Kunnskapsløft projektets kvantitative Del III. Gjennomføring av kvantitative spørreundersøkelse. Metoderapport*. Høgskolen i Hedmark og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus
- Altenbaugh, R.J, D.E. Engel og Don T. Martin (1995), *Caring for kids. A critical study of urban school leavers*. London: The Falmer Press
- Berg, L. (1998), *Utdanningssuget. Ungdoms utdannings- og yrkesvalg sett fra skipsindustrien i Ulsteinvik*. Fafo-rapport 258
- Bjørndal, I. (2005), *Videregående opplæring i Norge i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum bok
- Bjørnåvold, J. (2000), *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training
- Dæhlen, M., A. Hagen og D. Hertzberg (2008), *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv. Delrapport 1. Evalueringen av Kunnskapsløftet*. Fafo-notat 2008:27
- Falch, T. og O.H. Nyhus (2009), *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. SØF-rapport nr 07/09. Trondheim: senter for økonomisk forskning
- Hagen, A. og S. Skule (2007), «Den norske modellen og utviklingen av kunnskapssamfunnet». I: Dølvik, J.E. m.fl. red., *Hamskifte. Den norske modellen i endring*, s. 145–168. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hagen, A. og T. Nyen (2006), *Læreplasser i kommunesektoren – omfang og utfordringer*. Fafo-rapport 540
- Hagen, A., T. Nyen og K. Folkenborg (2004), *Etter- og videreutdanning i grunnopplæringen i 2003*. Fafo-notat 2004:03
- Hagen, A. og T. Nyen (2009), *Kompetanse – for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008»*. Fafo-rapport 2009:21
- Helland, J. og L.A. Støren (2004), *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn*. NIFU STEP skriftserie 26/2004
- Høst, H. og M. Evensen (2009), *Ny struktur – tradisjonelle mønstre? Om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene*. NIFU STEP rapport 28/2009
- Høst, H., J. P. Gitlesen og S. Michelsen (2008), «Læreplasser mellom politikk og konjunkturer». I: Høst, H., red., *Fag- og yrkesopplæringen i Norge - noen sentrale utviklingstrekk*. NIFU STEP rapport 20/2008

- Lave, J. og E. Wenger (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lødding, B. (1999), «Alt å vinne eller lite å tape? Rekruttering og progresjon i videregående opplæring blant jenter og gutter med minoritetsbakgrunn». I: Kvalsund, R. m.fl., red., *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*, s. 261–285. Oslo: Tano Aschehoug
- Markussen, E. m.fl. (2008), *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. NIFU STEP-rapport 13/2008
- Nielsen, K og S. Kvale, red. (1999), *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Norges forskningsråd (2009), *Programplan for Utdanning 2020. Norsk utdanningsforskning fram mot 2020 (2009-2018)*
- Olsen, O.K. og L.O. Seljestad (1999), «Opplæring i bedrift etter Reform 94». I: Kvalsund, R. m.fl., *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*, s. 48-76. Oslo: Tano Aschehoug
- Polanyi, M (2000) [1966], *Den tause dimensjon: En innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus
- Skule, S. og A.N. Reichborn (2000), *Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv*. Oslo: Fafo-rapport 333
- Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004), *Kultur for læring*
- Støren, L.A. og S. Skjersli (1999), «Gjennomføring av videregående opplæring. Sett i lys av retten til opplæring». I: Kvalsund, R. m.fl., red., *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*, s. 101–134. Oslo: Tano Aschehoug
- Sverdrup, S. (2002), *Evalueringsfasen, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Trow, M. (1974), «Problems in the transition from elite to mass higher education». I: *Policies for Higher Education* (from the General Report on the Conference on Future Structures of Post Secondary Education). Paris: OECD
- Utdanningsdirektoratet (2009), *Utdanningsspeilet 2008. Tall og analyse av grunnsopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Vedlegg 1 Metodisk opplegg for evalueringen

Datakilder og metodisk framgangsmåte

For å kunne besvare problemstillingen i evalueringen benytter vi oss av en kombinasjon av kvalitative og kvantitative data.

For å identifisere ulike samarbeidsmodeller og modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning har vi valgt et undersøkelsesopplegg der vi studerer gjennomføringen av prosjekt til fordypning i utvalgte lærefag i et begrenset antall fylker. Fagene som er valgt ut omfatter lærefag med lange tradisjoner i privat sektor, men også nye lærefag som primært er rettet mot offentlig sektor. Utvalget omfatter fag med skjev kjønnsfordeling og fag med en jevnere kjønnsfordeling. Undersøkelsesopplegget må også ta hensyn til endringer i tilbudsstrukturen i form av nye og bredere utdanningsprogrammer i yrkesfagene. Behovet for spesialisering gjennom prosjekt til fordypning vil være særlig stort i fag innenfor brede utdanningsprogram. Det er derfor både valgt fag som i stor grad berøres av strukturendringene og fag som i mindre grad blir endret. Endelig bør lærefagene som velges være av et visst omfang, for å sikre at fagene blir tilbudt i ulike deler av landet og at man ikke risikerer at utdanningstilbudet forsvinner underveis i evalueringsperioden. På bakgrunn av disse kriteriene ble disse fire fagene valgt ut:

- Tømrerfaget (Bygg- og anleggsteknikk/Byggteknikk)
- Helsearbeiderfaget (Helse- og sosialfag/Helsearbeiderfag)
- Kokkfaget (Restaurant- og matfag/Kokk- og servitørfag)
- Bilmekanikerfaget (Teknikk og industriell produksjon/Kjøretøy)

Tømrerfaget og bilmekanikerfaget har en klar overvekt av mannlige søkere, mens helsearbeiderfaget er et fag med en høy andel kvinnelige søkere. Kokkfaget er et fag med en jevnere kjønnsfordeling. Alle de fire fagene er berørt av endringene i Kunnskapsløftet, men i ulik grad og til dels på ulike måter. Det faget som har fått den bredeste inngangen, sammenlignet med strukturen i Reform 94, er bilmekanikerfaget. For å bli bilmekaniker etter Reform 94, begynte man på grunnkurs i mekaniske fag og gikk over på VK1-kurset kjøretøy. I Kunnskapsløftet begynner elevene på et betydelig bredere utdanningsprogram i teknikk og industriell produksjon før man det andre året går over på kjøretøy. For å bli kokk etter Reform 94, begynte man på grunnkurs i hotell- og næringsmiddelfag og fortsatte på kokkfag på vg2. I Kunnskapsløftet begynner elevene på restaurant- og matfag og fortsetter med kokk- og servitørfag på vg2. Etter det kan de velge å bli enten kokk eller servitør. Reform 94-elever som tok sikte på tømrerfaget, begynte på grunnkurset byggfag og gikk deretter over på kurset tømrer på VK1. I Kunnskapsløftet begynner elevene på utdanningsprogrammet bygg- og anleggsteknikk på vg1 og går videre med byggteknikk på vg2. Etter byggteknikk på vg2 kan man bli enten murer, tømrer, betongfagarbeider eller stillasbygger. Helsearbeiderfaget er et nytt fag i Kunnskapsløftet og er dermed i en særstilling. Faget erstatter både det tidligere hjelpepleierfaget og omsorgsarbeiderfaget fra Reform 94. Mens hjelpepleierutdanningen var et skolefag med praksisperioder, var omsorgsarbeiderfaget et lærefag som fulgte hovedmodellen med to års skolegang og to år i

lære. Elever som vil bli helsefagarbeidere, begynner nå på helse- og sosialfag på vg1 og fortsetter med helsearbeiderfag på vg2.

Det er valgt ut fem fylker. Alle de fire fagene vil bli fulgt opp innenfor hvert av de fem fylkene. Ved valg av fylke ble det i første rekke lagt vekt på geografisk spredning. Samtidig forsøkte vi å velge fylker med til dels ulike tradisjoner for samarbeid mellom skole og arbeidsliv på regionalt nivå. Her baserte vi oss på egen kjennskap fra tidligere forskningsprosjekter, supplert med informasjon som var tilgjengelig på fylkeskommunenes nettsider. Det ble også lagt vekt på publisert statistikk om formidling av søkere til lære plasser. Andel formidlede viser hvor stor andel av søkerne til lære plass som har fått tilbud om lære plass via fylkeskommunen. Det er rimelig å anta at et tett samarbeid med arbeidslivet er en forutsetning for å oppnå en høy andel formidlede. En høy andel formidlede kan derfor være én mulig indikator på et tett samarbeid mellom skole og arbeidsliv på regionalt nivå. De fem fylkene som er valgt ut i evalueringen er Akershus, Nordland, Sogn og Fjordane, Sør-Trøndelag og Vest-Agder. Av disse har Nordland og Vest-Agder de siste årene hatt en høyere formidlingsandel enn gjennomsnittet. Sør-Trøndelag og Sogn og Fjordane har ligget omtrent på gjennomsnittet, mens Akershus har ligget noe lavere enn gjennomsnittet.

Innenfor hvert fylke har vi valgt ut to eller tre videregående skoler som til sammen tilbyr utdanningsprogram og programområder som leder fram mot de fire utvalgte lærefagene. I valg av skoler forsøkte vi å finne fram til skoler med ulike modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning. I praksis viste det seg å være vanskelig å hente inn informasjon om dette uten å ta direkte kontakt med den enkelte skole. I utvalget av skoler ble det for øvrig lagt vekt på å ha med både små og store skoler. Den minste skolen i utvalget har under 400 elever, mens den største har nær 1000 elever. Videre ble det lagt vekt på å ha med skoler i større byer, skoler i bynære områder og skoler i mindre tettbygde strøk.

Analyse på to nivåer

På et overordnet nivå er vi opptatt av hvilke effekter prosjekt til fordypning som tiltak har på kompetanseoppnåelsen i yrkesfagene. Prosjekt til fordypning berører hele fag- og yrkesopplæringen og skal gjennomføres ved alle skoler med yrkesfaglige utdanningsprogram over hele landet. For å kunne evaluere effekten av tiltaket burde vi ideelt sett hatt en kontrollgruppe med fylker eller skoler som *ikke* gjennomfører PTF. I praksis er dette ikke mulig. Vi vil likevel trolig kunne ha noen holdepunkter for å vurdere effekten av prosjekt til fordypning som tiltak. Dels vil det i noen grad være mulig å isolere effekten av andre variabler som kan påvirke formell kompetanseoppnåelse. Det vil for eksempel være programmer/fag som i mindre grad enn andre blir berørt av strukturendringene i reformen. Dels vil gjennomføringen lokalt i større eller mindre grad utgjøre en reell endring i forhold til hva som var etablert praksis i utgangspunktet. Dels vil også aktørenes vurderinger, ikke minst elevenes/lærlingenes vurderinger (motivasjon, grad av forberedthet) og bedriftenes vurderinger (lærlingenes forberedthet, bedriftenes vilje til å tilby lære plasser), være et relevant datagrunnlag.

Vår analyse vil imidlertid primært være på et annet nivå, der vi undersøker hvordan *variasjoner* i gjennomføringen av prosjekt til fordypning i ulike fylker, skoler og fag påvirker den formelle kompetanseoppnåelsen. Formålet er å si noe om betingelsene for at tiltaket skal gi gode eller dårlige effekter på kompetanseoppnåelsen. Vi har derfor lagt opp til å undersøke endringer i formell kompetanseoppnåelse i samme fag i ulike fylker og skoler *før* og *etter* innføringen av Kunnskapsløftet. Et sentralt spørsmål er om det er variasjoner i endringene som samvarierer med ulike måter å legge opp prosjekt til fordypning på. Det vil også være andre

forhold, både reforminterne og eksterne, som kan påvirke kompetanseoppnåelsen. Noen av disse kan det kontrolleres systematisk for, som endringer i tilbudsstrukturen. Andre må vurderes mer skjønnsmessig. Kvalitative undersøkelser av aktørenes vurderinger av sammenhengen mellom prosjekt til fordypning og elevenes og lærlingenes kompetanse vil derfor bidra til å supplere den kvantitative analysen.

Kvalitative intervjuer

For å få informasjon om organisering av prosjekt til fordypning, gjennomføres kvalitative intervjuer med skoleeiere, fagopplæringssjefer, rektorer og yrkesfaglærere. Hvilke informanter som er aktuelle på arbeidslivssiden, vil avhenge av i hvilken grad aktører i arbeidslivet faktisk deltar og eventuelt på hvilket nivå (for eksempel opplæringskontor, bransjeorganisasjoner eller enkeltbedrifter). Et siktemål med den første delen av prosjektet er å kartlegge og beskrive ulike modeller for samarbeid og gjennomføring.

For å få informasjon om elevenes motivasjon og muligheter for å fullføre utdanningsløpet er det gjennomført kvalitative intervjuer med yrkesfaglærere, elever/lærlinger, instruktører og opplæringsansvarlige i lærebedrifter i de aktuelle lærefagene.

Skolesurvey i forbindelse med evalueringen av Kompetanse for utvikling

I forbindelse med evalueringen av den statlige satsingen på kompetanseutvikling i grunnopplæringen (Kompetanse for utvikling), gjennomførte Fafo en survey rettet mot skolene mot slutten av 2008. En av undersøkelsene rettet seg mot lærerne. I denne undersøkelsen ble det også formulert enkelte spørsmål knyttet til organisering og gjennomføring av prosjekt til fordypning.

Survey blant instruktører i forbindelse med evalueringen av Kompetanse for utvikling

I januar 2009 gjennomførte Fafo en surveyundersøkelse blant instruktører i lærebedrifter i forbindelse med evalueringen av den statlige satsingen på kompetanseutvikling i grunnopplæringen (Kompetanse for utvikling). I denne undersøkelsen ble det også stilt enkelte spørsmål med relevans for prosjekt til fordypning og hvilken betydning dette tiltaket har for lærlingenes kompetanse og muligheter til å gjennomføre opplæringsløpet.

Registerdata om tilgang til lære plasser

Data om tilgang til lære plasser vil bli hentet inn fra Utdanningsdirektoratets register over lærlinger og formidling til lære plass på bakgrunn av innrapporteringer fra fylkeskommunene. Registeret inneholder informasjon om inngåtte lærekontrakter på ulike stadier i formidlingsprosessen, fordelt på fag og fylkeskommuner. I prosjektet vil vi undersøke om tilgangen til lære plasser samlet sett endrer seg, og om det er variasjoner fra fag til fag og fylke til fylke som kan antas å ha sammenheng med variasjoner i gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Kvalitative intervju med lærebedrifter vil supplere disse dataene.

Registerdata om kompetanseoppnåelse

Data om kompetanseoppnåelse vil bli hentet inn via registerdata. Vi er interessert i å studere om det skjer endringer i andelen av elever/lærlinger som oppnår formell kompetanse som følge av reformen. VIGO inneholder data om elever, lærlinger og lære kandidater i videregående opplæring samt opplysninger om avlagte fag- og svenneprøver. Dette gir data om formell kompetanseoppnåelse på fag- og fylkesnivå. Disse dataene kan også gi grunnlag for å vurdere formell kompetanseoppnåelse på skolenivå. I den grad det lar seg gjøre, tar vi sikte på å analysere om det skjer endringer i formell kompetanseoppnåelse som samvarierer med ulike måter å gjennomføre prosjekt til fordypning på i skolene, innen ulike utdanningsprogram og i fylkene.

Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv

Som ledd i evalueringen av Kunnskapsløftet, gjennomfører Fafo et delprosjekt om innføringen av prosjekt til fordypning. Prosjekt til fordypning utgjør i dag en stor del av opplæringstilbudet i skolen for elever som velger yrkesfag i videregående opplæring. I evalueringsprosjektet følges en gruppe elever og lærlinger gjennom det fireårige opplæringsløpet. I delrapport 2 analyseres betydningen av prosjekt til fordypning for overgangen fra skole til læretid og for den videre opplæringen i bedrift. Sluttrapporten fra prosjektet vil bli publisert i 2012.



Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-notat 2010:23
Bestillingsnummer 10119
ISSN 0804-5135