



Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen Fokus på opplæringen i bedrift

Rapport 3 Forskning på kvalitet i fag- og
yrkesopplæringen

Håkon Høst (red.)

NIFU



Fafo



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS



UNIVERSITETET I BERGEN

Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen

Fokus på opplæringen i bedrift

Rapport 3 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen

Håkon Høst (red.)

Rapport 12/2014

Rapport 12/2014

Utgitt av: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Adresse: PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Adresse: Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo

Trykk: Link Grafisk

ISBN 978-82-327-0000-4

ISSN 1892-2597 (online)

www.nifu.no

Fafo-rapport 2014:20

ISBN 978-82-324-0114-7

ISSN 0801-6143

HiOA rapport 2014 nr 5

ISBN 978-82-93208-60-0

ISSN 1892-9648

Forord

Dette er tredje rapport fra prosjektet Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, et samarbeidsprosjekt mellom NIFU, Fafo, Universitetet i Bergen og Høyskolen i Oslo og Akershus. Prosjektet går fram til 2015 og tar for seg ulike temaer knyttet til kvalitet og kvalitetsarbeid i fag- og yrkesopplæringen. Denne rapporten behandler i hovedsak kvalitet, samt styring og vurdering av kvalitet i bedriftsdelen av yrkesopplæringen, men ser også på nyutdannede fagarbeideres plass i arbeidsmarkedet.

Vi takk de mange lærlinger, instruktører og faglige ledere lærere, ansatte ved opplæringskontor og andre som har stilt opp og bidratt med viktige data for prosjektet.

Oslo, mars 2014

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
Introduksjon	13
1 På sporet av kvaliteter i lærlingenes læringsmiljø og overgang mellom skole og læretid	17
<i>Ole Johnny Olsen, Kaja Reegård, Idunn Seland og Asgeir Skålholt</i>	
1.1 Introduksjon.....	17
1.2 Sentrale dimensjoner for analyse av kvaliteter ved fagopplæring i bedrift.....	20
1.2.1 En dansk inspirasjon.....	20
1.2.2 Eget perspektiv.....	23
1.2.3 Avslutning.....	26
1.3 Læring og sosialisering i industrifaglige læringsmiljø.....	26
1.3.1 Bedrifter og lærefag – en oversikt.....	27
1.3.2 Tradisjoner med inntak av lærlinger og fagopplæring.....	28
1.3.3 Læring i det daglige arbeid.....	30
1.3.4 Industrimekanikerfaget.....	31
1.3.5 CNC-maskineringsfaget.....	33
1.3.6 Platearbeiderfaget og industrirørleggerfaget.....	35
1.3.7 Sveisefaget.....	37
1.3.8 Læring gjennom formelle tiltak.....	38
1.3.9 Veier videre?.....	38
1.3.10 Oppsummering/konklusjon.....	39
1.4 Læringsmiljø i salgsfaget og kontor- og administrasjonsfaget.....	40
1.4.1 Salgsfaget.....	41
1.4.2 Kontor- og administrasjonsfaget.....	46
1.4.3 Springbrett, pusterom eller rett hylle?.....	50
1.4.4 Salg og kontor - avsluttende diskusjon.....	51
1.5 Rørfaget.....	53
1.5.1 Rekrutteringen av lærlinger.....	54
1.5.2 Innholdet i opplæringen.....	55
1.5.3 Tiden frem mot fagprøven og avslutningen av læreforholdet.....	61
1.5.4 Avslutning.....	62
1.6 Overgangen mellom skole og lære.....	63
1.6.1 Bakgrunn.....	63
1.6.2 Hvor mange søker læreplass og hvor mange får lærekontrakt.....	64
1.6.3 Elevenes/søkernes stemmer.....	67
1.6.4 Bedriftenes vurderinger av hvilke lærlinger de ansetter.....	71
1.6.5 Opplæringskontorenes vurderinger: Hvem får plass – hvem får ikke plass?.....	74
1.6.6 Oppsummering og konklusjoner.....	75
1.7 Sammenfattende drøfting og konklusjoner.....	77
1.8 Referanser.....	80
2 Innhold og vurdering i bedriftsopplæringen	85
<i>Hæge Nore og Leif Chr Lahn</i>	
2.1 Innledning.....	85
2.2 En hybrid læringsarena?.....	86
2.3 Hva og hvem bestemmer innhold og arbeidsmåter i bedriftsopplæringen?.....	88
2.3.1 Daglig arbeid.....	88
2.3.2 Kurs.....	88
2.3.3 E-læring.....	89
2.3.4 Lærlingesamlinger.....	89
2.4 Ulike dokumentasjonssystemer regulerer opplæringen i bedriftene.....	89
2.5 To systemer for vurdering i bedriftsopplæringen?.....	91
2.5.1 Delprøver.....	92
2.5.2 Prøvefagprøve.....	93
2.5.3 Halvårsvurderinger.....	93
2.6 To parallelle læringsystemer i bedriftsopplæringen – eller en helhetlig opplæring?.....	94
2.6.1 Innovativ, ekspansiv lærlingeordning?.....	96
2.6.2 Mulige kvalitetsindikatorer.....	98
2.7 Referanser.....	98

3	Opplæringskontorenes rolle i kvalitetsarbeidet.....	101
	<i>Håkon Høst og Svein Michelsen</i>	
3.1	Introduksjon.....	101
3.2	Bakgrunn.....	101
3.2.1	Det lokale kvalitetsarbeidet.....	101
3.3	Perspektiver.....	103
3.4	Forskningsdesign for opplæringskontorenes rolle i lokalt kvalitetsarbeid.....	105
3.4.1	Opplæringskontoret som lærebedrift.....	106
3.4.2	Sammenveving og balansering.....	106
3.4.3	Kvalitetsarbeid – noen konkretiseringer.....	107
3.5	Opplæringskontorenes arbeid med kvalitet i bedriftsopplæringen.....	110
3.5.1	Kontorenes profil og organisasjonstilknytning.....	110
3.6	Opplæringskontorene og fylkeskommunen.....	111
3.6.1	Hvilke oppgaver har opplæringskontorene overtatt og utviklet?.....	113
3.6.2	De facto godkjenning av nye lærebedrifter, kontrakter og hevinger.....	114
3.6.3	Virksomhetsbesøk.....	115
3.7	Opplæringskontorene og bedriftene.....	115
3.7.1	Den digitale opplæringsboka som nøkkel til opplæringskontorenes kvalitetsarbeid.....	116
3.7.2	Relasjonen til bedriftene.....	119
3.8	Mellom bedriftene og fylkeskommunen.....	120
3.9	Like strukturer, men ulike lokale konfigurasjoner i lokalt kvalitetsarbeid.....	121
3.10	Konklusjon.....	122
3.11	Referanser.....	124
4	Fagbrevet som grunnlag for arbeid og videre utdanning.....	127
	<i>Torgeir Nyen, Asgeir Skålholt og Anna Hagen Tønder</i>	
4.1	Fokus på overgangen fra utdanning til arbeidsliv.....	127
4.1.1	Institusjonelle rammer for overgangen fra utdanning til arbeidsliv.....	129
4.1.2	Datagrunnlaget.....	130
4.2	Overgangen til arbeid i et tiårsperspektiv – hovedtall.....	131
4.2.1	Sysselsetting og arbeidsledighet blant faglærte.....	132
4.2.2	Gjennomsnittlig arbeidstid.....	134
4.2.3	I arbeid eller utdanning?.....	135
4.3	Forskjeller mellom utdanningsprogram.....	137
4.3.1	Arbeidsledighet.....	138
4.3.2	Heltid- og deltidsarbeid.....	140
4.3.3	Utenfor arbeid og utdanning.....	143
4.4	Fra fagbrev til videre utdanning.....	145
4.4.1	Overgang til utdanning generelt.....	145
4.4.2	Omvalg i videregående opplæring?.....	145
4.4.3	Påbygg til generell studiekompetanse.....	147
4.4.4	Overgang til høyere utdanning.....	149
4.4.5	Utdanningens relevans.....	154
4.4.6	Oppsummering overgang til utdanning.....	158
4.5	Konklusjon.....	159
4.6	Referanser.....	161
	Vedlegg.....	163
	Tabelloversikt.....	167
	Figuroversikt.....	168

Sammendrag

Dette er **rapport 3** fra en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, som løper fra 2011 til 2015. Hensikten med prosjektet er både å undersøke den faktiske kvaliteten på ulike områder av fag- og yrkesopplæringen, og samtidig analysere utviklingen i arbeidet med kvalitet som et særegent felt. Dette gjøres i hovedsak ved å følge et kull elever og lærlinger gjennom opplæringsløpet, samtidig som de ulike aktører og institusjoner som skal sikre kvaliteten i opplæringen undersøkes. I tillegg analyseres registerdata om overgang til arbeidsmarkedet etter avlagt fagprøve.

Mens rapport 1 var en drøfting av kunnskapsgrunnlag og relevant litteratur, tok rapport 2 særlig for seg opplæringen i skole. Rapport 3 har sitt hovedfokus på opplæringen i bedrift.

Rapporten behandler fire hovedtemaer. Kapittel 1 tar for seg kvaliteter i lærlingenes læringsmiljø og overgang mellom skole og læretid, kapittel 2 innhold i og vurdering av bedriftsopplæringen, kapittel 3 opplæringskontorenes betydning i det lokale kvalitetsarbeidet, og kapittel 4 fagopplæring som grunnlag for arbeid og videre utdanning.

Rapporten preges av at prosjektet er inndelt i fire hovedtemaer, som undersøker kvalitet i fag- og yrkesopplæringen fra hver sin vinkel. Dette åpner for at hvert kapittel kan leses for seg. Samtidig presenterer kapitlene både overlappende tematikker, observasjoner og innsikter som samlet sett begynner å vise noen klare mønstre i stor grad preget av de ulike fagområdenes tradisjoner.

Som vi også skrev i forrige rapport er det prosjektets utgangspunkt at fagopplæring ikke kan skapes alene av utdanningsprogrammer i skolen, dersom den ikke også har sitt grunnlag i institusjonaliserte fagkategorier i arbeidslivet. I alle kapitlene ser vi hvordan de tre fagområdenes ulike grunnlag i arbeidslivet på mange ulike måter setter sitt preg også på opplæringen. Det betyr ikke at man ut fra fag kan si noe kategorisk om god eller dårlig læretid, men det er veldig tydelig at opplæringen og sosialiseringen får et svært ulikt preg og en ulik retning. Fra den klare og entydige orienteringen mot et håndverksfag for rørleggerlærlingene, via den bredere sosialiseringen til fagarbeider i mekanisk industri for industrilærlingen, til opplæringen av lærlinger innenfor salg og kontor som på mange måter fungerer godt, men som har et mer uklart og åpen mål enn det å utdanne fagarbeidere. Det siste gjenspeiles også i analysen av fagenes plass i arbeidsmarkedet hvor servicefagene har en klart svakere posisjon enn industri- og håndverksfagene.

Fagområdenes særpreg har også betydning for hvordan opplæringskontorene har organisert sin virksomhet. I rørleggerfaget er kontorene underlagt lauset, i industrifagene bransjen, mens de i salg og administrasjon til dels er spredd på ulike typer kontorer, dels i bransjelignende kontorer, som selv forsøker å forme en tradisjon for hvordan opplæringen skal utvikles. Selv om det ser ut til å være et fellestrekk at opplæringskontorene beveger seg i retning av å bli faglige tyngdepunkter lokalt, ser

kontorenes ulike forankring i fag også ut til å ha betydning for hvilket rom de har for å utvikle egen autoritet overfor lærebedriftene i spørsmål som angår kvalitet i opplæringen. Et sentralt spørsmål er også hva slags betydning opplæringskontorene egentlig har for opplæringen i bedrift.

I alle de fire tematiske kapitlene er kvalitet i fagopplæringen et underliggende tema. Mens kapittel 1,2 og 4 drøfter den faktiske kvaliteten ved ulike sider av opplæringen og hvordan denne verdsettes i arbeidsmarkedet, drøfter kapittel 3 hvordan kvalitetsarbeidet i mer eksplisitt og smal betydning utvikler seg innenfor fagopplæringen lokalt. I dette kapitlet legges hovedvekt på opplæringskontorene, i spenningsfeltet mellom tradisjonelle måter å vurdere kvalitet på og en politikk preget av nye instrumenter og indikatorer for kvalitet.

Kapittel 1 tar utgangspunkt i prosjektets problemstillinger om hvordan lærlingene opplever sitt læringsmiljø og hvilke forhold i læringsmiljøet som bidrar til utvikling av lærlingenes læringsinteresse, motivasjon og kompetanseoppnåelse, samt overgangen mellom Vg2 i skole til lærekontrakt og opplæring i bedrift.

I en første del drøftes noen analytiske inntak til studier av læringsmiljø i bedrift. Det pekes på fruktbarheten av å se etter både faglig-organisatoriske og sosiokulturelle betingelser for læring, og etter deltakelse i arbeidspraksiser og i praksisfelleskap. Disse inntakene settes i sammenheng med prosjektets eget utgangspunkt i vektlegging av samfunnsmessig strukturering av fag og yrker som forutsetning for læringsmiljø i fagopplæringen. I kapittelets konklusjon er det nettopp dette perspektivet som legges til grunn for en sammenfattende drøfting. Her framheves at mens det i bedrifter i alle fagområdene kan observeres opplæringspraksis som gir motivasjon og læringsinteresse, er det store forskjeller i hva denne motivasjonen og læringsinteressen er forankret i - utover det konkrete arbeidet. Rørleggerfaget har en sterk håndverksfaglig kultur, der mesterne er bærere av de faglige «laugstradisjoner», industrifagene er forbundet i en institusjonalisert fagarbeidertradisjon og lokale/regionale industrikulturer, mens lærefagene i salg og administrasjon kun har helt allmenne forestillinger og kompetanser knyttet til salg og kontorarbeid å støtte seg på, uten forankring i spesifikke yrkesstrukturer.

I analysen av industrifagene følger vi lærlinger i ulike fag. Tross variasjon i størrelse og produktspekter, er bedriftene preget av en sterk industrikultur med tradisjon for fagopplæring. Dette er en ressurs både for lærlingenes sosialisering til interesse for industrielt fagarbeid, og for læringsmiljøet i bedriftene. Opplæringen er sterkt knyttet til det vi kan kalle sosialfiguren industrifagarbeider. En fellesfaglig kompetanse for fagarbeid i mekanisk industri synes som en overordnet referanse for fagmiljøene i bedriftene og for lærlingene. Opplæringsens formelle organisering støtter seg på egne personal- eller HR-avdelinger i de store bedriftene. I de mellomstore og små er den integrert i annen driftsledelse. Alle bedrifter har erfarne faglige ledere for det løpende ansvar. I den formelle oppfølgingen støtter alle bedriftene seg på opplæringskontor. For lærlingene er det den daglige opplæringen som har størst betydning. Trivsel, læringsinteresse og opplevelse av egen faglig og personlig utvikling er tydelig knyttet til opplevelse av variert og utfordrende arbeid, mulighet for selvstendig arbeidsutførelse og mestringsopplevelse, og integrasjon i faglige og sosiale arbeidsfelleskap.

For salgsfaget og kontor- og administrasjonsfaget beskrives lærlingenes subjektive opplevelse av læringsinteresse, motivasjon og framtidsplaner. Butikken og kontoret som læringsarena er svært forskjellige med hensyn til organisering og rammer for opplæringen, daglige arbeidsoppgaver og sosialt og faglig miljø. Fagopplæring står svakt både i salgsfaget og kontor- og administrasjonsfaget, sammenlignet med industri- og rørfag. Begge lærefagene står dermed i en situasjon der lærefaglige tradisjoner fremdeles strever for å få feste. Dette kan gi seg uttrykk i varierende lærefaglig bevissthet og orientering blant faglige ledere. Samtidig kan man spore en annen type faglighet i den forstand at lærlinger og faglige ledere i både salgsfaget og kontor- og administrasjonsfaget hadde klare formeninger om hva godt arbeid er. På den ene siden finner vi tydelige arbeidsfelleskap, på den andre svake lærefaglige fellesskap og manglende rollemodeller for fagarbeidere. Lærlingene trives, får opplæring og er orientert mot å ta fagbrev. Opplæringen i salgsfaget er svært lik den opplæringen

andre, ufaglærte ansatte får, mens den i kontorlaget i mindre grad ser ut til å lede til relevant kontorarbeid. For en del av bedriftene kan man tenke seg at dette kunne representere et gunstig rekrutteringsalternativ, og flere har fått nye og nyttige erfaringer som lærebedrift. Et klart trekk er likevel at flere av lærlingene i begge fagene enten orienterer seg mot andre bransjer etter endt læretid, eller opplever at veien videre framstår som uklar.

I studien av rørleggerbedriftene fokuseres det ikke minst på rørleggermesternes rolle som tradisjonsbærere for fagopplæringen. Mens alle rørleggermestrene lener seg tungt på opplæringskontoret for dokumentasjon og oppfølging av de formelle sidene ved opplæringen, uttrykker de at de selv har det faglige ansvaret for opplæringen i bedriften. Operasjonaliseringen av dette ansvaret arter seg litt forskjellig i ulike bedrifter. De større rørfagbedriftene ser ut til å ha et noe mer formalisert forhold til opplæringen, og de legger vekt på arbeidsoppgavene. I familiebedriftene, som er mindre, blir det også lagt stor vekt på de daglige arbeidsoppgavene, men samtidig arbeider mesterne aktivt og kontinuerlig for å forme lærlingene og de øvrige ansatte i tråd med bestemte sosiale normer for et godt arbeidsmiljø i bedriften. I begge typer bedrifter foregår opplæringen ved at lærlingen følger en rørleggersvenn eller en bas med ansvar for å gi lærlingen oppgaver av riktig vanskelighetsgrad, og balanse mellom repetisjon og ny kunnskap, samtidig som lærlingen får prøve seg med økende grad av selvstendighet. Ved siden av det sosiale miljøet i bedriften for øvrig, vil mye av kvaliteten i læringsmiljøet avhenge av hvordan relasjonen mellom venn og lærling utvikles.

Overgangen fra skole til lære er et krevende hopp fra skolen med sine elevrettigheter, til ansettelse i bedrift hvor det også følger med plikter. Siden ansettelse av lærlinger vil være avhengig av lokal og konjunkturtelt styrt tilgang på lære plasser, samt bedriftenes utvelgelse av lærlinger, vil det alltid være noen, normalt rundt hver tredje søker, som ender opp uten lærekontrakt i en bedrift. Eksempler på individuelle årsaker til at man ikke får lære plass kan være mye fravær, lite uttrykt interesse for faget eller stryk i programfag. Eksempler på strukturelle årsaker til lære plassmangel kan være fagarbeidets rolle i næringen eller konjunktursvikt. Kvalitative intervjuer av lære plass-søkere som endte opp uten lærekontrakt viser også at noen søker lære plass, men uten egentlig å ha utviklet noe sterk interesse for det. I stedet foretrekker de et år på folkehøgskole, å forsøke et annet Vg2 program eller å jobbe. Elevene som endte opp med lærekontrakt legger vekt på at de selv aktivt har søkt enkeltbedrifter om lærekontrakt. De fleste har også vist seg fram gjennom utplassering i prosjekt til fordyping eller feriejobbing. Bedriftene sier de legger vekt på at kandidatene viser interesse for faget, og har vist at de kan jobbe. Karakterer ble framhevet av enkelte større bedrifter, og da gjerne som kriterium for sortering av for mange søkere. Også denne typen bedrifter ble imidlertid «faglig egnethet» framhevet som det viktigste. Flere bedrifter pekte også på at de ikke ønsket kandidater med for gode karakterer, de ønsket gode fagarbeidere som de kunne anta ville bli i bedriften, ikke med stor sannsynlighet forsvinne videre til høyere utdanning etter læretida.

Kapittel 2 omhandler arbeid med innhold og vurdering på det forfatterne har beskrevet som en hybrid læringsarena. Analyser av intervjuer med lærlinger, instruktører, faglige ledere og opplæringskontor, sammen med eksempler fra ulike dokumentasjonssystemer, viser tydelig at den tradisjonelle bedriftsopplæringen i dag bare er en del av det som preger lærlingenes læreprosess fram mot fag-/svennebrev. Bruken av elektroniske dokumentasjonssystemer er stadig økende og omfatter langt mer enn de gamle opplæringsbøkene. Systemene koples blant annet til innlevering av oppgaver, tilgang til kurs og e-læringsprogram og til vurdering underveis.

Dokumentasjonssystemene preges av fagenes svært ulike bakgrunner og tradisjoner. Fra rørleggerfaget med sterk bransjetilhørighet, industrimekanikerfaget med nettverk mellom opplæringskontor og bedrifter, til salgslaget der opplæringskontorene har en ledende rolle. I alle fagene i studien har opplæringskontorene fått en tydeligere rolle i bedriftsopplæringen gjennom bruken av dokumentasjonssystemer som sikrer at lærlingene viser at opplæringen deres er i tråd med læreplanene.

Vurderingsarbeidet tilrettelegges og koordineres ofte av opplæringskontorene – noe som kan skape avstand til hva som skjer i bedriften i det daglige arbeidet. Man kan se konturene av to parallelle

læringsystemer; ett knyttet til daglig arbeid i bedrift (mesterlære) og ett knyttet til systematisk arbeid med dokumentasjon av læringsutbytte fra en hybrid læringsarena.

Spenningen mellom de to systemene kan imidlertid også tenkes å bidra til nytenking i fagopplæringen – slik det finnes eksempler på i andre europeiske land. Enkelte mener dette kan bidra til en ekspansiv, innovativ læringordning, med læring på flere arenaer, bruk av teknologi og en vektlegging både av fagkompetanse og personlig vekst og utvikling. Dersom en får til en bedre integrasjon mellom de to systemene kan det både bidra til å styrke lærlingenes fagforståelse og gi dem grunnlag for videre utdanning, noe som i dag gjerne omtales som hybride kvalifikasjoner.

Opplæringskontorene fungerer i dag enten som pådrivere i å innføre et system med dokumentasjon av utbytte, eller som brobyggere mellom de to læringsystemene og endringsagenter i fagopplæringen. Også på dette området er det ulikheter preget av fagenes tradisjoner og de nettverkene opplæringskontorene inngår i.

Kapittel 3 tar for seg opplæringskontorenes rolle i det lokale kvalitetsarbeidet. De digitale dokumentasjonssystemene bygget rundt opplæringsbøkene for lærlingene ser ut til å åpne for en langt mer systematisk samhandling omkring kvalitet i opplæringen. Opplæringskontorene ser ut til å ha fått større handlingskapasitet, og de oppgir at det særlig er arbeidet med kvalitet i opplæringen som har økt i omfang. Forutsetningene for å kunne drive kvalitetsarbeid må derfor anses som å være bedre enn tidligere. Vi har også persepsjonsdata som antyder at opplæringskontorene i større grad bruker ressursene på kvalitetsarbeid.

Bruken av kvalitetsindikatorer varierer mellom fylkeskommuner. Vi kan her sterkt forenklet skille mellom nye instrumenter i form av brukerundersøkelser og gamle instrumenter i form av bedriftsbesøk og resultatindikatorer. I to av de tre undersøkte fylkeskommunene synes det å være en tiltakende bruk av nye indikatorer og instrumenter for kvalitet, også overfor opplæringskontorene. Disse brukes sammen med mer tradisjonelle indikatorer. Formålet er i stor grad utvikling og læring, og formen er gjerne dialogpreget. Dermed er ikke svak reliabilitet og validitet i brukerundersøkelsene avgjørende. Opplæringskontorene er i en helt annen posisjon til å nyttiggjøre seg brukerundersøkelser enn den gjennomsnittlige lærebedrift. Men også her varierer bruken. Noen av opplæringskontorene tar de nye instrumentene og indikatorene aktivt i bruk, mens andre holder seg til de tradisjonelle. Felles for alle kontorene er at bedriftsbesøkene står helt sentralt i oppfølgingen av medlemsbedriftene. Opplæringskontorene selv oppfatter at besøkene er preget av veiledning, ikke kontroll og styring. Det samme gjelder oppfølgingen av medlemsbedriftenes opplæringsplaner og systemer. I utgangspunktet blir disse til gjennom et dialogpreget samarbeid. De, i stor grad elektroniske dokumentasjonssystemene for lærlingenes opplæring, utgjør et helt sentralt element i opplæringskontorenes oppfølging av bedrifter og lærlinger. Også bruken av disse er i stor grad preget av læring og utvikling, selv om det også ligger elementer av kontroll av lærlingenes måloppnåelse og framdrift.

De nye instrumentene har også skapt et handlingsrom for opplæringskontorene versus medlemsbedriftene gjennom at de representerer noe nøytralt og objektivt som rammer inn samhandlingen mellom opplæringskontoret og medlemsbedriftene. Resultatene fra undersøkelsene brukes generelt og ikke bedriftsspesifikt. Tilnærmingen til medlemsbedriften er tillits- og utviklingsorientert, og i stor grad sammenfallende med den vi observerte når det gjelder fylkeskommunenes tilnærming til lærebedrifter og opplæringskontor. Samtidig er opplæringskontorene, om enn i noe varierende grad, i posisjon til også å varsle muligheten for hardere styringsmidler i tilfeller der bedrifter gjentatt ganger lar være å etterleve rimelige standarder for det å være lærebedrift. Dette illustrer et økende rom for at opplæringskontoret kan utvikle en viss autonomi som aktør i kvalitetsarbeidet.

Tema for **kapittel 4** er fagopplæringen som grunnlag for arbeid og videre utdanning. I hvilken grad gir fag- eller svennebrevet grunnlag for en stabil og varig tilknytning til arbeidslivet? I hvilken grad gir

opplæringen et grunnlag for videre utdanning? Og hvordan varierer overgangene fra læretid til fast arbeid eller videre utdanning mellom ulike utdanningsprogram og fag? Det viktigste datagrunnlaget for kapitlet er hentet fra nasjonale sysselsettings- og utdanningsregistre. I rapport 2 fra prosjektet (Høst red. 2013), fokuserte vi på overgangen fra læretid til arbeidsliv og utdanning på kort sikt. I denne rapporten analyserer vi dette i et lengre tidsperspektiv. Datagrunnlaget omfatter ti kohorter/årskull som har tatt fagbrev fra 2003 til 2012). For hvert av disse årskullene er det koblet på informasjon om arbeidsmarkedsstatus og videreutdanning for hvert påfølgende år. For det første av disse årskullene kan vi derfor følge de faglærtes bevegelser i arbeidsliv og utdanningssystem i en tiårsperiode.

Analysene støtter i stor grad opp under tidligere funn. Det store flertallet av de faglærte er i jobb året etter at de har tatt fagbrev. Vi ser også at tilknytningen til arbeidslivet er stabil og i noen grad forsterkes over tid. Overgangen til arbeidslivet er noe vanskeligere for de som tar fagbrev og kommer ut i arbeidsmarkedet i en lavkonjunktur. Analysene tyder likevel ikke på at det å ta fagbrevet i en lavkonjunktur fører til en svakere arbeidsmarkedstilknytning på lengre sikt. De høye sysselsettingstallene kan tolkes som uttrykk for at faglærte generelt har en kompetanse som er etterspurt i det norske arbeidsmarkedet. Registerdata alene gir imidlertid ikke informasjon om hvilken betydning fagbrevet har hatt for ansettelse og videre karriere. Dette er spørsmål som vi vil komme nærmere inn på i neste rapport, der datagrunnlaget også vil omfatte data fra en spørreundersøkelse rettet mot fagarbeidere.

Selv om ledighetsnivået blant de faglærte er lavt, finner vi likevel betydelige forskjeller mellom ulike fagområder. Arbeidsmarkedstilknytningen, mål ved sysselsettingsstatus og gjennomsnittlig arbeidstid, er sterkest for de som har tatt fagbrev innen kjerneområdene i fagopplæringen. Det gjelder i første rekke fagarbeidere i elektrofag, byggfag og tekniske byggfag. Faglærte innen restaurant- og matfag (tidligere hotell- og næringsmiddelfag), samt service og samferdsel skiller seg ut med et noe høyere ledighetsnivå og en betydelig høyere andel av de faglærte i deltidsstillinger. Dette er deler av arbeidslivet som generelt er kjennetegnet av et stort innslag av deltidsarbeid. For unge mennesker i etableringsfasen er imidlertid mangelen på heltidsarbeid en utfordring. Analysene her tyder heller ikke på at deltidsarbeid gir tilgang til heltidsstillinger på lengre sikt. Samlet sett tyder derfor undersøkelsen på at fagbrevet i varierende grad kan sies å gi grunnlag for en stabil og varig tilknytning til arbeidslivet.

Også når vi ser på overgangen til videre utdanning, ser vi at mulighetene varierer mellom de ulike utdanningsprogrammene. De siste årene har det vært en økning i andelen elever som søker påbygging til generell studiekompetanse i stedet for å begynne i lære. Andelen er særlig høy innenfor helse- og oppvekstfag, og innen service og samferdsel. Innenfor de samme utdanningsprogrammene er det også en stor andel som søker seg til påbygging etter å ha tatt fagbrev. Det er rimelig å anta at et viktig motiv for å ta påbygg er et ønske om å ta høyere utdanning. Analysene i denne rapporten viser imidlertid at en stor andel av de som tar påbygg ikke går videre til høyere utdanning. En mulig forklaring kan være at de har strøket eller har for svakt grunnlag for å studere videre. I så fall framstår fagbrevet mer som en omvei eller blindvei enn som et godt grunnlag for videre arbeid og utdanning. På andre områder gir analysene inntrykk av mer velfungerende overganger til arbeidslivet, og med gode muligheter for videre utdanning som bygger på fagbrevet. Elektrofag peker seg ut med en høy andel fagarbeidere som benytter seg av fagskoletilbud og høyere utdanning innen relevante fagområder.

Introduksjon

Dette er rapport 3 fra en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, som løper fra 2011 til 2015. Hensikten med prosjektet er både å undersøke den faktiske kvaliteten på ulike områder av fag- og yrkesopplæringen, og samtidig analysere utviklingen i arbeidet med kvalitet som et særegent felt.

Mens rapport 1 var en drøfting av kunnskapsgrunnlag og relevant litteratur, tok rapport 2 særlig for seg opplæringen i skole. Rapport 3 har sitt hovedfokus på opplæringen i bedrift.

Studiens gang

Opplæringsløpet og dets ulike faser er strukturerende for studien av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Dette er begrunnet på flere måter. Det åpner for å benytte longitudinelle data for å belyse det som være et av studiens kjernepunkter, nemlig samspillet mellom elevene/lærlingene, deres utvikling og gjennomføring på den ene siden, og læringsmiljøet, innholdet i utdanningen, fagopplæringens institusjoner og bedriftene på den andre. Alle institusjoner og aktiviteter knyttet til fag- og yrkesopplæring er knyttet til og må legitimeres i forhold til opplæringen av elever og lærlinger i de ulike faser. Disse institusjonene og aktivitetene studeres parallelt med at vi studerer elevene og lærlingene. På denne måten blir opplæringsløpet et prisme vi kan studere kvaliteten i hele fagopplæringen gjennom.

Studien har en hovedinnretning mot det lokale, men inkluderer samtidig det sentrale nivået ved å ta for seg styringen av kvalitet i fagopplæringen, og ser også på fagarbeidernes overgang til jobb på nasjonal basis. Vi har valgt ut tre casefylker for undersøkelsen. For å få fylkeskommuner med et betydelig omfang på fagopplæring, og samtidig variasjon langs variabler som sentralitet, fagopplæringskultur og arbeidsmarked, valgte vi følgende tre casefylker; Telemark, Rogaland og Nord-Trøndelag. Det er et fellestrekk for de tre fylkene at de til nå har hatt en overvekt av elever i videregående som velger yrkesutdanning. Rogaland har hatt en særlig sterk fagopplæringskultur, og denne har sammen med et stramt, oljefyrt arbeidsmarked bidratt til et høyt antall læreplasser. Dette gjelder både i de store byområdene, og for øvrig i fylket. I de andre to fylkene har sterke hjørnesteinsbedrifter innenfor industrien tradisjonelt hatt stor betydning for fagopplæringen. I det tidligere markante industrifylket Telemark er disse borte, noe som skaper store utfordringer for fagopplæringens videre utvikling, særlig i industrifag. Nord-Trøndelags store industrilokomotiver holder det gående tross periodevis usikkerhet, samtidig som fylket fortsatt har et vesentlig ruralt preg. Fagopplæringens posisjon i forhold til fylkeskommunens politiske og administrative organer viser ellers variasjon mellom fylkene, noe vi drøftet særlig i rapport 2 (Michelsen og Høst 2013).

Vi følger tre programområder; Industriteknologi, Klima-, energi og miljø, samt Salg, sikkerhet og service. De representerer henholdsvis industri-, håndverks- og servicefag. Mens de to førstnevnte

retter seg mot fag med lang tradisjon, retter det siste seg mot fag i servicesektoren, som i hovedsak ble etablert på 1990-tallet, i forbindelse med Reform 94.

I rapport 2 undersøkte vi disse programområdene ved å intervjuer elever og lærlinger ved et utvalg av skoler, både i urbane og rurale områder i de tre fylkene.

I denne rapporten følger vi elever vi intervjuet på skolen ut i lære i bedrift. Her blir både lærlinger, instruktører og faglige ledere i bedrift intervjuet om sine erfaringer med opplæringen. Vi har også sett nærmere på overgangen fra skole til lære og intervjuet et utvalg av de som ikke fikk læreplass.

I tillegg har vi besøkt opplæringskontorene for de aktuelle fagområdene i de tre fylkene. Hensikten har både vært å undersøke deres rolle i forhold til opplæringens innhold og vurdering, men også som aktører innenfor det vi kan kalle det lokale kvalitetsarbeidet i fag- og yrkesopplæringen.

Som i rapport 2 følger vi de nyutdannede over i arbeidslivet, men i tillegg til å se på de kortsiktige erfaringene, følges nå flere kull over et lengre tidsrom, det første i hele ti år.

Data

Gjennomføring, som dekkes av kapittel 1, er ett av de sentrale, løpende temaer i denne undersøkelsen. Men dette er ingen kvantitativt orientert gjennomføringsundersøkelse basert på et representativt utvalg. Det er ivarettatt gjennom andre prosjekter. Dette er en kvalitativ, longitudinell undersøkelse av et utvalg elever og lærlinger hvor hensikten er å dekke mest mulig av variasjonen i forløp, samtidig som vi tilstreber å inkludere et tilstrekkelig utvalg av informanter til å kunne belyse disse variasjonene på en god måte. Elev- og lærerutvalget skal ikke dekke databehovet i gjennomføringsundersøkelsen alene, men også studien av læringsmiljø, innhold og vurdering. Samtidig skulle de gi input til hele prosjektet når det gjelder forståelsen av hva som skaper kvalitet, og ikke minst ulikheter mellom programområder. I skolen undersøkte vi programområdene Salg, service og sikkerhet, Industriteknologi og Klima-, energi- og miljø. Dette er beskrevet i rapport 2. I bedriftene har vi intervjuet elever fra disse programmene som har blitt lærlinger i rørleggerfaget, salgsfaget, kontor- og administrasjonsfaget, og i ulike mekaniske industrifag. I tillegg baserer vi oss på intervjuer fra høsten 2012 som omfatter søkere til læreplass, både de som lyktes og de som mislyktes eller valgte å ikke ta i to et tilbud om læreplass.

Totalt sett har vi i denne runden intervjuet 47 lærlinger, ni elever som ikke fikk læreplass, 58 instruktører og faglige ledere i bedrift, samt ledere, i noen tilfeller også andre ansatte ved til sammen 11 opplæringskontor.

Klare mønstre på tvers av temaene

Rapporten preges av at prosjektet er inndelt i fire hovedtemaer, som rapporteres i hvert sitt kapittel, og som undersøker kvalitet i fag- og yrkesopplæringen fra hver sin vinkel. Dette åpner for at hvert kapittel kan leses for seg. Samtidig presenterer kapitlene både overlappende tematikker, observasjoner og innsikter som samlet sett begynner å vise noen klare mønstre.

Som vi også skrev i forrige rapport er det prosjektets utgangspunkt at fagopplæring ikke kan skapes alene av utdanningsprogrammer i skolen, dersom den ikke også har sitt grunnlag i institusjonaliserte fagkategorier i arbeidslivet. I alle kapitlene ser vi hvordan de tre fagområdenes ulike grunnlag i arbeidslivet på forskjellige måter setter sitt preg også på opplæringen. Det betyr ikke at man ut fra fag kan si noe kategorisk om god eller dårlig læretid, men det er veldig tydelig at opplæringen og sosialiseringen får et svært ulikt preg og en ulik retning. Fra den klare og entydige orienteringen mot et håndverksfag for rørleggerlærlingene, via den bredere sosialiseringen til fagarbeider i mekanisk industri for industrilærlingen, til opplæringen av lærlinger innenfor salg og kontor som på mange måter fungerer godt, men som har et mer uklart mål enn å utdanne fagarbeidere. Det siste gjenspeiles også i analysen av fagenes plass i arbeidsmarkedet hvor servicefagene har en klart svakere posisjon enn industri- og håndverksfagene.

Fagområdenes særpreget har også betydning for hvordan opplæringskontorene har organisert sin virksomhet. I rørleggerfaget er kontorene underlagt lauset, i industrifagene bransjen, mens de i salg og administrasjon til dels er spredd på ulike kontorer, dels i bransjelignende kontorer, som selv forsøker å forme en tradisjon for hvordan opplæringen skal utvikles. Selv om det ser ut til å være et fellestrekk at opplæringskontorene beveger seg i retning av å bli faglige tyngdepunkter lokalt, ser kontorenes ulike forankring i fag også ut til å ha betydning for hvilket rom de har for å utvikle egen autoritet overfor lærebedriftene i spørsmål som angår kvalitet i opplæringen. Et sentralt spørsmål er også hva slags betydning opplæringskontorene egentlig har for opplæringen i bedrift.

I alle de fire tematiske kapitlene er kvalitet i fagopplæringen et underliggende tema. Mens kapittel 1,2 og 4 drøfter den faktiske kvaliteten ved ulike sider av opplæringen og hvordan denne verdsettes i arbeidslivet, drøfter kapittel 3 eksplisitt hvordan kvalitetsarbeidet i mer eksplisitt og smal betydning utvikler seg innenfor fagopplæringen lokalt. I dette kapitlet legges hovedvekt på opplæringskontorene, og i spenningsfeltet mellom tradisjonelle måter å vurdere kvalitet på og en politikk preget av nye instrumenter og indikatorer for kvalitet.

1 På sporet av kvaliteter i lærlingenes læringsmiljø og overgang mellom skole og læretid

Ole Johnny Olsen, Kaja Reegård, Idunn Seland og Asgeir Skålholt

1.1 Introduksjon

Et utgangspunkt for denne delen av prosjektet er arbeid som imøtekommer oppdragsgivers ønske om «innsikt i elevenes/lærlingenes situasjon og læringsmiljø i skole og bedrift» med vekt på elevenes og lærlingenes «tilhørighet, trivsel og motivasjon» og hva som «bidrar til at lærlingens fortsetter i opplæringen»? Oppmerksomheten i oppdraget er rettet mot hva som gir motivasjon og læringsinteresse i opplæringen. Det spørres ikke direkte om hva som bidrar til høy faglig kompetanse eller realisering av opplæringens generelle læringsmål. I spørsmålene ligger det likevel en underliggende forutsetning om at høy motivasjon, trivsel og læringsinteresse bidrar til gjennomføring, utdanning av gode fagarbeidere og sosialisering til positiv selvutvikling. Prosjektets problemstillinger er ut fra dette formulert som følger: Hvordan opplever lærlingene sitt læringsmiljø, og hva er det i opplæringens sosiale organisasjon og dets kontekstuelle erfarings- og læringsbetingelser som bidrar til å styrke lærlingenes læringsinteresse, motivasjon og kompetanseoppnåelse?¹

Disse problemstillingene tas opp i de fire første delkapitlene, ett med vekt på teoretisk rammeverk, tre som behandler tre ulike fagområders læringsmiljø i en empirisk analyse. I tillegg til innsikt i læringsmiljøet skal prosjektet bidra til kunnskap om grunnlaget for gjennomføring. De to temaene, læringsmiljø og gjennomføring, henger tett sammen, men gjennomføring har også særegne problemstillinger som må studeres for seg. En av disse gjelder overgangen mellom skole og læretid, som vil bli drøftet som siste del i dette kapitlet. I denne innledningen skal vi imidlertid først og fremst gå nærmere inn på problemstillingene vedrørende læringsmiljøet.

Forutsetningen om sammenheng mellom interesse/motivasjon og læringsresultat i fag- og yrkesutdanningen slik det er formulert i oppdraget, deles langt på vei av prosjektet. Den er lagt til grunn for valg av design og teoretisk rammeverk. Men sammenheng mellom motivasjon og læringsresultat må ikke forstås som en enkel «kausalkjede». Motivasjon og interesse er ikke bare noe som bidrar til læring, det er selv en del av det som læres. Ja, det er en del av den faglige kompetansen. Å utvikle faglig kompetanse – å bli god fagarbeider – innebærer ikke minst å utvikle motivasjon og interesse – en handlingsorientering – mot den kunnskapen, det arbeidet, det

¹ Skolestudien svarte på tilsvarende problemstillinger med utgangspunkt i læringsmiljøet i skolen for elevene. Se Olsen og Reegård 2013. For en drøfting av prosjektopplegg og teoretiske perspektiver, se Olsen, Karlsen og Reegård 2012.

arbeidsmiljøet og de fellesskapsforhold som den faglige praksisen omhandler. En kompetent fagarbeider er en engasjert fagarbeider; for å bli kompetent, må han/hun være engasjert. Engasjement og interesse er både forutsetning for og resultat av læringsprosessen.

En slik tanke står svært sentralt i praksisteoretisk kunnskapsforståelse og i all pedagogisk læringsteori som vektlegger «læringsmiljø» i studier av opplæring og utdanning. Den som skal lære settes i sentrum, ikke lærerens «undervisning». Læring ses ikke som «kunnskapsoverføring» men som aktiv tilegnelse av den som lærer. Vi «får» ikke kunnskap (ferdigheter, holdninger osv.) men gjør erfaringer som endrer vår kunnskap, våre kapasiteter. Slik tilegnelse eller utvikling av ulike kapasiteter (kroppslige, erkjennelsesmessige, følelsesmessige eller sosiale) skjer ikke avsondret fra individenes omgivelser. Tvert om, den skjer i en prosess der den enkelte, med sine allerede opparbeidete kapasiteter, mobiliserer disse i møtet med nye ting eller andre mennesker – altså når det gjøres erfaringer, i ulike situasjoner, i ulike kontekster. Dermed blir det læringsmiljøet den lærende deltar i avgjørende for dennes læring. I tidligere rapporter (Høst red. 2012, 2013) er det gitt en generell redegjørelse for ulike posisjoner innenfor slik praksis- eller erfaringsorientert læringsteori.² Viktige inspirasjoner går tilbake til Mead og Dewey, og vi kan merke oss at Dewey understreker at det ikke bare er ferdigheter og praktiske kunnskaper som utvikles gjennom erfaring. Også motivasjon og interesse er noe som utvikles. Man «har» ikke interesse, det er noe som skapes i møtet mellom person og den situasjon han/hun er i/kommer til, det som skal gjøres eller de som skal møtes. Oppmerksomhet vekkes, motiv for handling inntreffer. Dersom motivasjonen bevares, formes en interesse, et varig engasjement, en handlingsorientering (se Løvlie 1992: 162-163).

Prosjektets design bygger også på denne tankegangen, ved at vi gjennom et longitudinelt opplegg følger en gruppe elever og lærlinger ut fra deres biografiske løp og deres erfaringsstilegnelse underveis i opplæringen. I forsøk på å komme på sporet av det som bidrar til læringsinteresse og handlingsorientering i opplæringen, undersøker vi på den ene side det eleven/lærlingen har med seg av kunnskaper, holdninger, interesser og sjøloppfatninger inn i og gjennom opplæringen. På den annen side undersøker vi det eleven/lærlingen gjør eller skal gjøre i de ulike kontekstene, i skolen og skoletida og i bedrift og læretida. Og ikke minst forsøker vi å undersøke samspillet mellom disse to sidene, det biografiske og det situasjonsbestemte. Hvilke erfaringer gjør elevene/lærlingene, med de læringsoppgavene og det konkrete arbeidet som skal gjøres og med de menneskene han/hun skal gjøre dette samme med, de miljøene arbeidet gjøres i? Hvordan er møtet mellom den lærende og de kontekstene/situasjonene de møter?

Mer konkret: Som grunnlag for denne rapporten har vi fulgt elever som vi ble kjent med i deres egen skoleopplæring ut i lærebedrifter. Dit har de med seg erfaringer fra skolen og kommer med kunnskaper, forventninger og interesser til sitt nye læringsmiljø. I bedriftene er spørsmålet hva de møter i læretida. Hvilken kontekst deltar lærlingene i, hvilke situasjoner erfares? I hvilken grad utvikles det en følelse av tilhørighet, motivasjon og interesse for arbeid, arbeidsmiljø og for videre læring? Hva er det i miljøet som bidrar til dette? Hva kjennetegner det læringsmiljøet de er en del av og hvordan er samspillet mellom miljøet og lærlingen?

I skolestudien ble det gjort intervjuer med elever på Vg2 i tre valgte programområder (INDTEK, SSS og KEM)³ og deres lærere. Hovedkonklusjonene, ut fra elevenes egne erfaringer og opplevelser, kan oppsummeres som følger (se Olsen og Reegård 2012)⁴: I skolens arbeid bidro de «praktiske» situasjonene til mest motivasjon og størst læringsinteresse; særlig arbeid med skikkelige ting, som ikke skulle kastes, som ikke var bare øvelse. Størst betydning (helt avgjørende for mange) hadde praksis ved utplassering i bedrift. Her spilte opplevelsen av situasjonen som helhet, av det å være i arbeidslivet, ikke bare de konkrete arbeidsoppgavene, en viktig rolle. Fra elevenes erfaringer på

² Se også Olsen 2013 og diskusjonen nedenfor, med referanse til Illeris 2002, Nielsen og Kvale 2003, Jørgensen og Warring 2002

³ INDTEK (Industrieteknologi) er Vg2 på TIP, studieprogram for Teknologi og industriell produksjon. KEM (Klima, energi- og miljøteknikk) er Vg2 på studieprogram Bygg- og anleggsteknikk. SSS (Salg, service og sikkerhet) er Vg2 på studieprogrammet Salg og service.

⁴ Konklusjonene sammenfalt i stor grad med funn fra tidligere studier, se Olsen 2013 for en oppsummering.

skolen tolker vi det slik at de mest positive impulser for læringsprosessen gis av lærere som a) kan sitt fag, b) gir klare meldinger / holder disiplin og c) følger opp den enkelte sosialt.

Som utgangspunkt for sitt utdanningsvalg hadde noen elever med seg en klar interesse for det de begynte på, men svært mange var også usikre. For mange var begrunnelsen for yrkesfag negativt motivert: «ikke mer teori» osv. Den positive begrunnelsen hadde i hovedsak en generell orientering: ønske om «noe praktisk», «inn i industrien». Eller tvert om: «ikke industri og heller ikke studieforberedende», men derfor service. Sammenlignet med tidligere studier, som har vist mye av det samme, syntes den utydelige/uferdige interessen enda mer påtakelig i denne studien.

Ved utgangen av vg2 kunne det skilles mellom tre hovedgrupper av erfarings- og interesseorienteringer: Noen elever hadde en klar faglig orientering. Andre hadde en mer generell arbeidsorientering. For en tredje gruppe var situasjonen mer uavklart, og noen av elevene kom så vidt igjennom med bestått resultat. De sistnevnte i denne gruppa ønsket seg læreplass, men var usikre på utfallet. Andre valgte andre løp, bl.a. påbygg for studiespesialisering.

De lærlingene vi har fulgt ut i egen læretid, hadde alle med seg en kombinasjon av fag- og arbeidsorientering. Noen med klare forventninger til faglig praksis. Andre med mer generelle forventninger om lønn og praktisk arbeid. Alle med håp om godt sosialt miljø. De er alle intervjuet i sine respektive bedrifter/bedriftsmiljø. I tillegg har vi intervjuet en eller flere av dem fra bedriftens side som er ansvarlige for eller deltar i opplæringen. I alle bedriftene innebærer det intervju med den faglige lederen. I tillegg er det i noen større bedrifter også en opplæringskoordinator eller personalansvarlig. I flere bedrifter har vi også intervjuer «faddere» eller personer med daglig opplæringsansvar og instruktørfunksjoner.

Datainnsamling og analyse har vært styrt av samme type spørsmål for alle de tre fagområdene undersøkelsen omfatter, industrifag, rørleggerfaget og salg og administrative fag. Datainnsamlingen var tidskrevende, men svært spennende og inspirerende. Det avspeiler seg en rekke interessante problemstillinger både hva gjelder lærlingenes subjektive erfaringsbearbeidelse og lærefagenes faglig-organisatoriske og sosiokulturelle utforming og bærekraft. Det er, som ventet, store forskjeller mellom de tre fagområdene i lærlingenes opplevelse av egen opplæringsssituasjon og perspektiv på arbeid og framtid. På samme måte som det er store forskjeller mellom de lærefaglige «mestrenes» situasjon og fagopplæringens plass i de tre bransjene. I industribedriftene og i rørleggerbedriftene er det sterke tradisjoner for å ha lærlinger, mens salgsbedrifter og administrative avdelinger står helt uten slike tradisjoner. I tillegg til de teknisk-organisatoriske forskjellene som ligger i de konkrete bransjeforskjellene, gir dette naturligvis også store forskjeller i bedriftenes sosiale læringsmiljø. Synliggjøringen av dette vil være en viktig oppgave for denne rapporten.

Den konkrete analysen av de tre fagområdene er grepet an noe forskjellig. Analysen er bygd opp i tre delkapitler og skrevet av de tre forskerne som har hatt hovedansvaret for «sine» respektive fagområder. De tre kapitlene vil legge vekt på litt forskjellige aspekt ved læringsmiljøene, som alle framhever viktige særtrekk ved de enkelte miljøtypene. Som det går fram, er de også formet som tre selvstendige deler. Denne formen ble valgt her, da vi på dette tidspunkt fant det mest fruktbart å være noe mer utprøvende i de enkelte delanalyser.

Selv om analysene av læringsmiljøet i de tre fagområdene har en noe forskjellig tilnærming, legges det i et første delkapittel fram (av Ole Johnny Olsen) noen sentrale dimensjoner for denne typen analyser. Disse vil mest direkte bli tatt i bruk under analysen av industrifagene, men vil også kaste lys over de andre.

For de industrifaglige miljøene, underkapittel skrevet av Ole Johnny Olsen, skal vi framheve er den industrifaglige kulturen sin betydning. De enkelte bedriftene har sine særegne trekk, der de enkelte lærefagenes praksiser og kunnskapskulturer (industrimekaniker, platefag, sveis, industrirør, CNC⁵) spiller en viktig rolle. Men det er også en felles industrifaglig kultur som kommer til syne. Den kommer

⁵ CNC – computer numerical control – er betegnelsen på et fag som dekker maskinering (dreining og fresing) av metall.

til uttrykk i de enkelte bedriftene, men også i distriktene der bedriftene ligger. Den er særlig relatert til fagenes bransjetilknytning i mekanisk industri, men har også en mer generell industrikulturell karakter. Som helhet utgjør dette en viktig kontekstuell erfaringshorisont både for lærlingene (som allerede kom fram i studien av deres skoletid) og for de fagopplæringsansvarlige i bedriftene. I tillegg til dette skal vi vise hvordan ulike sider ved lærlingenes faglige praksis og deltakelse i arbeids- og faglige fellesskap spiller en viktig rolle for motivasjon og interesseutvikling spesielt og læring og sosialisering generelt.

I kapittelets del om rørfag, skrevet av Idunn Seland, holdes lærlingenes stemmer litt i bakgrunnen til fordel for et forsøk på å avtegne de lærefaglige miljøene gjennom fortolkning av stemmene til representanter for en av fagets tradisjonsbærere, de lokale rørleggermesterne, som også er fagets faglige ledere. Et hovedpoeng vil her være å beskrive den kulturen som ligger til grunn både for å ta inn lærlinger og måten dette gjøres på og for å drive en jevnlig, daglig opplæring og yrkessosialisering av egne lærlinger.

I delen om salgsfaget og administrasjonsfaget, skrevet av Kaja Reegård, tas lærlingenes perspektiv som utgangspunkt. En særlig oppgave er her å undersøke hvordan eller i hvilken grad faglige ledere og lærlinger, og læringsmiljøet som helhet, forholder seg til den manglende avtegningen av en lærefaglig kompetanse svarende til faglige stillinger og etablerte faglige kvalifikasjonstyper. Som vi skal se, utvikles mye motivasjon og læringsinteresse hos lærlingene, særlig i salgsfaget, basert på opplevelser både av variert og spennende arbeid, selvstendige oppgaver og positive arbeidsfellesskap. Forankringen til en «faglig» opplæring og identitetsutvikling er derimot relativt svak.

I et eget delkapittel, skrevet av Asgeir Skålholt, legges det fram funn vedrørende det andre hovedtema i denne delen av prosjektet, om grunnlaget for gjennomføring. Her fokuserer vi på spørsmålet om overgangen mellom skole og læretid i bedrift.

Avslutningsvis oppsummeres det, av Ole Johnny Olsen, noen hovedpunkter ut fra prosjektets sentrale problemstillinger og det pekes på noen linjer framover mot neste ledd i studien og den endelige sluttrapporten.

1.2 Sentrale dimensjoner for analyse av kvaliteter ved fagopplæring i bedrift

I kunnskapsgrunnlaget for prosjektet (Høst red. 2012) introduserte vi noen teoretiske perspektiver og analytiske dimensjoner for studier av kvalitet i fagopplæringens læringsmiljø (Olsen mfl 2012). For en utdyping og konkretisering av dette skal vi søke inspirasjon og støtte i studier av læring i arbeidslivet basert på praksis- eller erfaringsteoretiske tilnærminger. I Norden er det ikke minst i prosjekter forankret i danske forskningsmiljøer slike studier er gjennomført. Disse har også gjort konstruktive forsøk på å spesifisere bestemte dimensjoner som har betydning ved arbeidslivet som læringsmiljø, og som dermed kan brukes som analytiske «knagger» for vurdering av dets kvaliteter. Med noen av disse som utgangspunkt, skal vi vise hvordan de leder over i vårt eget grunnperspektiv med vekt på sammenhengen mellom arbeid og utdanning i studier av fagopplæringens læringsmiljø.

1.2.1 En dansk inspirasjon

Under programmet «Learning Lab Danmark» ble det fra et eget konsortium «Læring i arbeidslivet» levert flere bidrag i denne retning. Prosjektets leder, Knud Illeris, gir en generell introduksjon til prosjektets læringsteoretiske grunnlag. For å vise likhet til våre innledende synspunkter gjengis noen hovedpunkter: Illeris forstår læring som «prosesser som fører til en varig kapasitetsendring – det være seg av kroppslig, erkjennelsesmessig, psykodynamisk (følelses-, motivasjons- og holdningsmessig) eller sosial karakter – og som ikke utelukkende dreier seg om biologisk modning eller aldring» (Illeris 2002: 23)⁶. Derfor er det også slik at læringsbegrepet dekker inn både «personlig utvikling, sosialisering, kvalifisering og kompetanseutvikling, siden forskjellene mellom disse betegnelse

⁶ Vår oversettelse fra dansk

hovedsakelig dreier seg om den synsvinkel man legger på læringen». Læringsprosesser forstås som to sammenfallende eller integrerte prosesser. «På den ene siden er det snakk om *samspillsprosesser* mellom den lærende og omgivelsene, og på den annen side om indre psykiske *tilegnelses- eller bearbeidelsesprosesser*, der impulser fra samspillet forbindes med resultater av tidligere læring». Mens samspillsprosessene er av sosial og kulturell karakter, har tilegnelsen en psykologisk karakter. Den psykologiske tilegnelsen omfatter alltid, understreker Illeris, en prosess med to sider, «den *kognitive* eller fornufts-, erkjennelses- og ferdighetsmessige side og en *psykodynamiske* eller følelses- og holdningsmessige side». Dette innebærer at all kognitiv læring også har et følelsesmessig element, og vise versa, følelsesmessig læring er knyttet til kognitiv kunnskap om det følelsene er rettet mot. Men man kan også se det slik at læringen omfatter ulike dimensjoner. Illeris betegner dem hhv. som den kognitive, den psyko-dynamiske og den sosialt-samfunnsmessige dimensjonen. Gjennom den kognitive dimensjonen utvikles viten, ferdigheter og forståelse og «i siste instans *mening og funksjonalitet*» (ibid: 24), i det psykodynamiske utvikles følelses- og motivasjonsmønstre, holdninger og «i siste instans *sensitivitet*», mens gjennom den sosialt-samfunnsmessige dimensjonen utvikles empati, kommunikasjons- og samarbeidsevner og «i siste instans *sosialitet*». (Her ser vi forbindelser til de tradisjonelle skillene mellom kunnskaper, ferdigheter og holdninger eller mellom faglig og sosial kompetanse eller også til begrepet om faglige og personlige kvalifikasjoner.)

I et eget bidrag i dette prosjektet trekker Christian Helms Jørgensen og Niels Warring (2002) på teorier i organisasjons- og kvalifikasjonsstudier for å utforme en modell for analyse av samspillet mellom den enkelte arbeidstaker – med sine erfaringer, sin utdanning, sin sosiale bakgrunn – og ulike sider ved arbeidsplassens læringsmiljø. Sett i lys av Illeris sitt begrepsapparat vektlegger de samspillsprosessen mellom det individuelle og det sosio-kulturelle nivå, og går ikke nærmere inn på den spesifikke tilegnelsen og vekselspillet mellom den psyko-dynamiske og kognitive dimensjonen i læringen. På sett og vis tas dette vekselspillet for gitt og utgjør en viktig forutsetning for læringsmodellen, uten at det i seg selv gjøres til gjenstand for empirisk analyse. Som vi skal komme tilbake til, er dette også noe som gjøres i det andre store danske prosjektet, om «læring i moderne danske vekseluddannelse» (Nielsen og Kvale 2003) forankret i begrepet mesterlære. Vi understreker dette her, fordi det også sammenfaller med vår egen forskningsmessige posisjon. Vekselspillet mellom det kognitive og det affektive kan observeres og integreres i de empiriske studiene av samspillet mellom lærende og læringsmiljø også i sosiologiske analyser, og dette bør – og kan – gjøres på et generelt nivå, men de mer spesifikke psykologiske prosessene i dette vekselspillet bør studeres med særskilte psykologiske analyseredskaper.

I sin – i hovedsak – sosiologiske modell skiller Jørgensen/Warring analytisk mellom to typer læringsmiljø; på den ene side det teknisk-organisatoriske eller det faglig-organisatoriske læringsmiljø, på den annen side det sosiale læringsmiljø, eller det sosiokulturelle læringsmiljø, som Jørgensen betegner det i et senere arbeid (2004)⁷.

Det teknisk/faglig-organisatoriske miljø kan beskrives langs sentrale dimensjoner for hva som setter rammer for eller bestemmer situasjonen for de ansatte som lærende.

- En viktig dimensjon er naturligvis selve arbeidsinnholdet og utformingen av arbeidet ut fra arbeidsorganisasjonens arbeidsdeling. Om arbeidet omhandler manuelle operasjoner, maskiner og bearbeidelse av materielle produkter eller ulike typer service, omsorg og sosiale tjenester gir naturligvis ulike kompetansebehov og læringssituasjoner. Det gjør også forskjeller i hvordan arbeidsoperasjoner er delt opp. Er «jobbene» samlet i enkle, spesialiserte, repetitive oppgaver eller i integrerte samlinger av komplekse og varierte funksjoner? Arbeid med ulikt innhold og forskjellig arbeidsdeling gir ulike betingelser for utvikling av funksjonalitet, det gir ulike rom for utvikling av kognitiv ekspertise og virtuositet. Det gir også grunnlag for svært ulike meningsinnhold.

⁷ Det er også der han endrer betegnelsen teknisk-organisatorisk til det faglig-organisatoriske læringsmiljø, for bedre å inkludere skolens og servicearbeidets læringsmiljø, Jørgensen 2004: 54.

- Den første dimensjonen henger tett sammen med den neste: graden av autonomi og mulighet for anvendelse av egne kapasiteter. Dette er et klassisk tema ved utforming av arbeidsorganisasjoner; hva trengs av kunnskaper og ferdigheter, hvem planlegger og gjennomfører, hvem styrer og kontrollerer? Er oppgaver forventet å bli gjennomført med høy grad av selvstendighet, i en enhet av planlegging, gjennomføring og egenkontroll? Eller er arbeidsutførelse underlagt streng hierarkisk styring og underordning? Faktiske forskjeller i rom for selvstendighet gir ulike situasjoner for læring og utvikling av slik selvstendighet.
- Det samme kan sies om den tredje dimensjonen Jørgensen og Warring peker på, interaksjonsmulighetene. I hvilken grad jobbes det aleine eller sammen med andre, i de konkrete arbeidsoppgavene eller ved oppstart/avslutning av en oppgave? Er det rom for samhandling i pauser eller før og etter arbeidstid? Ulike rom for samarbeid og samhandling gir ulike forutsetninger for så vel praktisk veiledning og forklaring av teknisk-faglige spørsmål som for ulike former av sosial læring.
- Men arbeidets læringsbetingelser avhenger også av hva slags belastninger som oppleves. Hvor hardt er arbeidet, hvilke belastninger utsettes man for? Er arbeidet tungt og slitsomt, fysisk eller psykisk, tappes energi som forutsettes i læringsprosesser.

Det sosiale eller sosiokulturelle læringsmiljø spesifiserer Jørgensen og Warring i tre typer fellesskap, arbeidsfellesskap, politiske fellesskap og kulturelle fellesskap.

- Arbeidsfellesskapet er det nærmeste fellesskapet, på skiftet, i avdelingen, de kollegaene man omgås i det daglige, som både gir støtte og anerkjennelse i det konkrete arbeidet, så vel som i den sosiale omgangen som arbeidskamerater. Her læres både det konkrete arbeidets praksis og fellesskapets vaner og sosiale normer. Anerkjennelse gir grunnlag for selvtillit og selvverdsetting
- I politiske fellesskap inkluderes både den type fellesskap som Sverre Lysgaard (1961/85) betegnet som de underordnedes «buffer» mot overordnede og de teknisk-økonomiske krav i organisasjonen, «arbeiderkollektivet», og den type fellesskap som mer generelt er organisert ovenfra for å sikre solidaritet og forsvare de ansattes interesser, gjennom fagforeninger. Her læres kollektivets normstrukturer og det skjer en sosialisering til arbeidslivets grunnverdier og solidaritetsopplevelser.
- Med kulturelle fellesskap regnes fellesskap basert på etnisitet, kjønn og andre sosio-kulturelle kjennetegn, men også fellesskap basert på faglige kulturer med særegne verdier og normer. Det konkrete arbeidets utførelse, kvalitetskrav og meningsinnhold formildes i faglige fellesskap og gir grunnlag for tilhørighet og identitet.

Dette ser vi som fruktbar anvendelse av sentrale begrep fra arbeids- og kvalifikasjonssosiologi og som gode analytiske knagger for analyser av læringsmiljø i arbeidslivet.⁸ Med slike som utgangspunkt, kan vi spørre etter karakteren av arbeidsinnholdet, graden av autonomi, muligheten for interaksjon, kjennetegn ved og styrken av ulike fellesskapsrelasjoner, osv. Men før vi utdyper disse dimensjonene ut fra eget perspektiv, skal vi peke på at det analytiske skillet mellom teknisk/faglig-organisatorisk og sosiokulturelt læringsmiljø har affinitet til et tilsvarende skille som Nielsen og Kvale gjør i sin modell om ulike «ressurser i praktikkens læringslandskap» (2003: 21).

I et slikt landskap deltar den lærende for det første i ulike konkrete praksiser. Det øves på og utøves bestemte arbeidsoppgaver, arbeid observeres og imiteres, redskaper brukes og studeres, og den enkelte arbeider deltar med hele seg, med sin kropp som lærende subjekt. I det konkrete arbeidet, gjennom initiativ, utførelse og erfaringsbearbeidelse, bygges det opp kunnskap, ferdigheter, holdninger relatert til arbeidet. I tillegg til læring i ulik former for slik «praksisdeltakelse» skjer det, for det andre, en egen læring gjennom deltakelse i arbeidsplassens «praksisfellesskap». Gjennom adgang og opptak til slike fellesskap lærer man fellesskapets normer, verdier og handlingsregler for

⁸ Grunnlaget for autonomi og «disposisjonsmuligheter» har vært sett som sentrale forutsetninger for demokratisk deltakelse og personlig utvikling i arbeidet, og viktige dimensjoner for kritikken av taylorisme og hierarkisk disiplinering.

arbeidslivets praksiser å kjenne. Man konfronteres med felleskapets moralske normer om ansvar overfor arbeid og arbeidsfelleskap, og læringen skjer som sosialisering og internalisering av slike normer.

Nielsen og Kvale setter også opp, i tillegg til praksisdeltakelse og praksisfelleskap, «praksisevaluering» som en egen type ressurs for læring. Egen og andres vurdering, verdsetting og anerkjennelse spiller en stor rolle for læringen, understreker de. For en konkret analyse av alle disse ressursene for læring, anføres dessuten en «liste» over potensielle barrierer for læring langs samme dimensjoner: Manglende adgang til praksisfelleskap, ensidig arbeidspraksis, manglende eller motstridene vurderinger o.l. I tillegg til ulike ressurser i læringslandskapet inngår det i Nielsen og Kvales modell et begrep om «den personlige læringshorisont»; den enkelte trer inn i relasjoner for læring med sine personlige disposisjoner, som fanger inn ulike ressurser og barrierer for faglig identitetsutvikling på ulike måter.

Modellen som helhet er forankret i praksisteori, med referanse til så vel Dreyfus og Dreyfus (1986) og Bourdieu (1977), og ikke minst til teorien om situert læring (Lave og Wenger 1991), særlig utviklet for analyse av den danske fagopplæringen (mesterlæren). Derav den eksplisitte innretningen mot faglige identiteter, slik det kommer til uttrykk i listen over ressurser og barrierer for identitetsutvikling. Viktige ressurser vil f.eks. være om det finnes tilgjengelige posisjoner i praksisfelleskapet, sterke rollemodeller og en generell anerkjennelse av faget i samfunnet. Barrierer for identitetsutvikling vil være om det er en stor avstand mellom skole og bedrifter, fravær av faglige modeller eller av faglige mestere, marginaliserte lærlinge posisjoner (Nielsen og Kvale 2003: 32).

Vi ser også dette som en adekvat og nyttig tilnærming for en analyse av læringsmiljø for fagopplæring og som i sin teoretiske forankring, har likhetstrekk med prosjektet «Learning lab». De viser selv direkte til at deres perspektiv er i slektskap med erfaringspedagogikken, og henviser til Knud Illeris, som også «betoner praksis og erfaring som utgangspunkt for læring» (s. 37). Det er likevel en forskjell, hevder de, da erfaringspedagogikken er subjektorientert og legger vekt på den lærendes individuelle erfaringer, mens deres egen tilnærming er relasjonell og legger vekt på den lærendes relasjon til ett eller flere praksisfelleskaper. Dette er en interessant problematikk, som det ikke er plass til å gå i dybden på her. Men det kan tenkes at forskjellene i større grad kan forklares av den eksplisitte inkluderingen av den psykologiske tilegnelsen hos Illeris enn av en manglende vekt på relasjonen til praksisfeltet (som nevnt ovenfor). Her velger vi – heuristisk – å legge vekt på de sammenfallende momentene i de to perspektivene. I de faktiske analysene er det kanskje likevel ikke de store forskjellene mellom den modellen Nielsen og Kvale lanserer og den modellen for studier av læringsmiljø i arbeidslivet som Jørgensen og Warring setter opp, heller ikke i teoretisk grunnperspektiv.

1.2.2 Eget perspektiv

For en synliggjøring av forbindelsen til vår egen studie skal vi forfølge skillet til Jørgensen og Warring noe nærmere. Inndelingen mellom teknisk/faglig- og sosiokulturelt arbeidsmiljø gir en påminning om svært viktige sider ved arbeidsmiljøet – og dermed læringsmiljøet – som også står godt til det generelle arbeids- og yrkesperspektivet som dette prosjektet legger til grunn. I korthet ligger det i dette at utformingen av lærefag for opplæring gjennom lærlingeordning og fagopplæring i arbeidslivet ikke har noen bærekraft hvis det ikke finnes/skapes et eget rom for faglig autonomt arbeid i bedriften og det utvikles et grunnlag for faglige fellesskap og kollektive identiteter (se Høst red. 2011: 23). I denne korte drøftingen vil de faglige-organisatoriske sidene bli trukket inn i diskusjonen av de sosiokulturelle dimensjonene.

På ett nivå vil den enkelte inngå i relasjoner med andre i den daglige omgang med arbeidskolleger eller overordna som personer i uformelle miljø. Bruker man begrepet «det menneskelige system», som Lysgaard kalte det (Lysgaard 1961/1985), tenker man på det generelle «psyko-sosiale» arbeidsmiljøet. Begrepet arbeidsfelleskap betoner sterkere relasjonene i det konkrete arbeidet. Begge sider er viktige og kan naturligvis være av svært forskjellige «kvalitet» med tanke på ulike

lærings situasjoner, både for de som er i og de som kommer til miljøet. På et annet nivå er den enkelte også ansatt. Og som ansatt er han/hun underlagt en overordnet myndighet for arbeidets organisering og gitt ulike betingelser for arbeidets utførelse. Begge deler er interessepolitiske forhold, som historisk sett har vært regulert gjennom bedriftenes arbeids- og lønns politikk og de ansattes kollektivdannelser og fagorganisering.⁹ Og begge deler kan gi ulike typer erfaringer og lærings situasjoner. En restriktiv og kontrollerende arbeidspolitikk gir ikke bare begrensinger i de faglig-organisatoriske læringsbetingelsene, men også en opplevelse underordning og motstridende interesser – en «problemførståelse» (Lysgaard), som stimulerer til å bygge sterke «buffer» mot ledelsen. Arbeids- og lønnsbetingelser kan stimulere til individualisering og splittelse – svake «identitetsbetingelser» (Lysgaard igjen) – ved individuelle lønns systemer, eller til fagorganisering og solidaritets mobilisering ved innskjerpelser av ytelse uten tilsvarende kompensasjon.

Disse forholdene er noe vi kjenner fra de faktiske historiske arbeidslivs relasjonene og som hovedtemaer for arbeidssosiologiske analyser. Derfor gir det også en påminning om nødvendigheten av å studere lærings miljøer i bedrifter i lys av både arbeidssosiologiske perspektiver på den ene siden og de historisk gitte arbeidslivs relasjoner på den annen. Dette blir ytterligere understreket når vi bringer inn den kulturelle dimensjonen i analysen. Fellesskaps relasjoner preget av en bestemt kjønns- eller etnisk kultur vil naturligvis ha særlig pregkraft i læring av bestemte normer og holdninger. Det samme vil eksistensen av sterke faglige kulturer. Men heller ikke disse forholdene kan forstås som generelle sosiologiske «variable». De må studeres som konkrete sosialt konstruerte (historiske) fenomen. Da er faglige fellesskap (også) knyttet til politiske interesser og til lokale arbeid fellesskap.¹⁰

For oss blir betydningen av dette svært tydelig når vi tar i betraktning arbeidslivs relasjonene som finnes i de ulike bransje- og bedriftsmiljøer vi studerer. I industrien f.eks. finnes det kategorier som «fagarbeidere» og «arbeidsledere», som er etablert gjennom en lang historisk prosess, der fagarbeidere er organisert i bestemt fagorganisasjoner og plassert i bestemte lønns trinn i en tariffavtale, de er forventet å gjøre bestemte arbeids oppgaver på en selvstendig måte, de går gjerne i en bestemt type arbeidsklær, og de følger en bestemt type arbeidstid. Fagarbeidere er lønnsarbeidere, eller «arbeidere», kort og godt. Slik er fagarbeidere en etablert størrelse, sosialt plassert (med en plass i bedriftens arbeidsdeling) og politisk regulert (gjennom arbeiderkollektiver, tariffavtaler osv.). Ja, faktisk er det slik at i store deler av norsk industri var den tariffpolitiske reguleringen langt mer avgjørende for stillings plassering som fagarbeider enn den utdanningspolitiske regulering av fagutdanning og fagbrev. Men industrifagarbeidet har også en kulturell mening, fagarbeiderne utgjør også faglige fellesskap som bærere av kollektiv faglig kompetanse, normer for godt faglig arbeid og subjektiv opplevelse (det være seg av stolthet eller misnøye omkring arbeidets utførelse). Og det er absolutt rimelig å knytte betegnelsen «faglig fellesskap» til den kulturelle dimensjonen, slik Jørgensen og Warring gjør. Analytisk sett. Men for å forstå historisk konkrete faglige fellesskap, må de ses i lys av innvevingen i de «politiske» relasjonene de inngår i. De arbeidspolitiske relasjonene regulerer, som nevnt, fagarbeidernes plass i bedriften og grunnlaget for autonomi i arbeidsorganisasjonen. De tariffpolitiske forholdene sier noe om hva fagarbeideren kan vente seg som arbeidstaker og lønns mottaker. Derfor er konkrete fagfellesskap også preget av normer for kollektiv adferd og oppfatninger om faglig status og arbeidsforhold. Den utdanningspolitiske relasjonen – som også hører med, og for dette prosjektet er svært sentralt – sier noe om reguleringen av prosessen for å bli fagarbeider. Hvor viktig er det f.eks. at lærlingene kommer «innom» ulike deler av faget i læretida? Hva skal fagprøven omhandle og dekke? Og ikke minst, hva skiller ett lærefag fra et annet? Dette er typiske spørsmål som knytter den utdanningspolitiske og faglige-kulturelle dimensjonen

⁹ Vi bruker her et bredt politikkbegrep, der politikk ikke bare betegner statlige eller offentlige politiske institusjoner og prosesser, men mer generelt institusjoner og prosesser som regulerer makt og interesse i sosiale relasjoner. Begrepet arbeidspolitikk dekker regulering av slike forhold i arbeidslivet (se f.eks. Burawoy 1985, Kern og Schumann 1984). Uten at Jørgensen og Warring drøfter dette eksplisitt, forstår vi det slik at de også trekker veksler på et slikt bredt politikkbegrep.

¹⁰ I arbeidssosiologien blir arbeidstakernes dobbeltsidige karakter, som «produsent», med interesse og oppmerksomhet mot det konkrete arbeidet, og som «lønns mottaker», med interesse for egne arbeidsbetingelser, understreket som analytisk distinksjon for å forstå deres generelle historiske utforming. Denne distinksjonen er også svært viktig som analytisk tilgang til å studere utformingen av fagarbeid og fagarbeidere og dermed fag- og yrkesutdanningens yrkeskategorier (se Olsen 2011).

sammen. Gjennom historiske prosesser i samspill mellom alle disse dimensjonene er det skapt sosiale figurer som er kjent og anerkjent i ulik grad og på ulik måte i industribedriftene og i samfunnet omkring. De er med elevene ved valg av utdanning og gjennom opplæringen. Som vi husker, mange elever valgte TIP fordi de ville inn i industrien. Det var ikke faget de var orientert mot. Og for å foregripe analysen av det industrifaglige området, oppfatningen av å være «industrifaglærling» for å bli «industrifagarbeider» kan synes nesten like framtreddende blant så vel lærlinger som opplæringsansvarlige som det å være lærling for å bli hhv industrimekaniker, CNC-operatør, industrirørlegger, platearbeider eller sveiser. Både langs den politiske og kulturelle dimensjonen er det fellesfaglige svært tydelig.

Dette siste står i klar kontrast til rørfag, f.eks., som har en langt tydeligere sammenfall mellom det lærefaglige og det yrkesfaglige, eller, skal vi si, det arbeidstakerfaglige. Her er det rørfag og rørleggen som «gjelder». I dette fagområdet er det også en annen type sosialfigur læringen kan samlet seg om, nemlig håndverkeren. Typisk nok, en rørleggerlærling tar svennebrev og ikke fagbrev. Hvert håndverk har ikke bare tydeligere faglige grenser seg i mellom enn f.eks. lærefagene i industrien, de er som håndverkere også en annen sosial kategori enn fagarbeideren. En svenn er riktignok på samme nivå som en fagarbeider, som underordnet arbeidstaker, og organisert i samme type fagorganisasjon, men muligheten til å bli mester og starte for seg sjøl, åpner for en annen type «karrierevei» enn om fagarbeideren tar videreutdanning og blir ingeniør.

Hva disse fagarbeider-kategoriene representerer som sosialfigurer, gir seg ikke helt uten at vi også løfter blikket opp på et samfunnsnivå. Ja, allerede den politiske dimensjonen i reguleringen av slike kategorier synliggjør dette: fagorganisering, tariffavtaler og utdanning gjelder relasjoner på samfunnsnivå. Og bærekraftige yrkeskategorier er strukturert i et gjensidig samspill mellom disse dimensjonene og bedriftens arbeidsdeling og organisasjonsprinsipper. Men hva kategoriene representerer kulturelt, er også produsert og reproduisert utenfor bedriftsmiljøene, det være seg i lokalsamfunnet eller i de bredere samfunnsmiljøer. Den generelle anerkjennelsen av ulike typer arbeid og yrkeskompetanse kan variere i lokalmiljø så vel som på tvers av storsamfunn. I denne studien, f.eks., ble vi slått av hvordan regionale industrikulturer understøttet en anerkjennelse av industrifaglig arbeid og utvikling av industrifaglige identiteter.

Betydning av å forstå de lærefaglige miljøene i lys av strukturelle og kulturelle dimensjoner på samfunnsnivå blir også svært tydelig når vi går til salg og servicefag. Ser vi på miljøene i den enkelte bedrift: hvilke arbeidsoppgaver som gjøres, hvilken selvstendighet som gis i jobbene, hvilke interaksjonsmuligheter man har og belastninger man utsettes for, er dette viktige dimensjoner som skaper ulike rom for læring. For den enkelte arbeidsplass, i den enkelte bedrift, kan læringsbetingelsene variere langs disse dimensjonene enten det er i industrien eller i en butikk, altså: uavhengig om det læres opp i lærefaglig kompetanse eller ikke. Men ganske annerledes er det når vi spør hva slags «politisk» og «kulturelt» fellesskap den lærende inngår i. Hva slags ansettelsesforhold, hva slags stillingsstruktur, hvilke lønnsbetingelser gjelder i salgsarbeidet? Hva slags arbeiderkollektiv og interesseregulering finnes? Og hvilken mening tillegges arbeidsforholdet, hva «er» man når man jobber i en butikk? Hva «blir» man med fagbrev i salgsfaget? I kontrast til de andre fagene, fag med lærefagstradisjoner, er svarene på dette svært sammensatt, og som helhet svært forskjellig. På ett plan er svaret velkjent: det er mye midlertidige ansettelsener og deltidsstillinger, svært varierende lønnsbetingelser og lav fagorganisasjonsgrad. «I kassa på Rema» er en stereotypi, og uttrykk for en gjeldende kulturell representasjon. Men tenker vi oss om, har vi også andre bilder av det «å jobbe i skobutikk», «på Elkjøp» eller «i Glassmagasinet». Hva det «er» har vi et visst felles bilde av, men det er ikke så helt tydelig. Det er lettere å se det gjennom hva det ikke er. De som arbeider der er ikke «fagarbeidere». Ikke er de «politisk» regulert i fagarbeiderkategorier, og heller ikke «kulturelt». At det finnes former for «faglighet» i salgsbedrifter er helt klart. Dyktige, erfarne butikkledere eller kjøpmenn har klare oppfatninger om hva som er godt salgsarbeid og en god salgsmedarbeider. Og denne oppfatningen kan deles på tvers av bedrifter, kanskje også på tvers av i butikktyper. Ja, butikkjeder har i dag egne «skoler» for å dyrke fram en bestemt salgskompetanse. Men salgsmiljøet for medarbeidere i butikk (i Norge) er ikke regulert i noen form for strukturert «sosialfigur», verken

gjennom stillingstype (plass i bedriften), lønssystem eller faglige fellesskap. Og forsøkene på slik strukturering gjennom fag- og yrkesopplæring er pr i dag svært beskjedne. Om det har vokst fram noen spirer til mulige «salgsfagarbeidere» i enkeltbutikker eller i lokale butikkmiljøer, vil det være uklart hvilket «fagfellesskap» de representerer. De står langt unna å kunne representere en ny type faglig arbeidstakerkategori (yrkesgruppe) på et samfunnsnivå. Elevene har ikke noe klart bilde med seg av en slik figur inn i læretida, de kommer heller ikke inn i faglig-organisatoriske strukturer som synliggjør slike figurer eller som rammer inn en yrkesfaglig praksis og sosiale fellesskap som er bærere av den type yrkesfaglige kulturer.

Et interessant aspekt når det gjelder arbeid i salg og service er dets «plassering» i en bredere sosialstruktur. Strukturelt sett kan man si at de fleste butikkansatte, i alle fall til den type ansatt lærlingene er tenkt høre til, er underordnede lønsmottakere. Og som sådan kan de «defineres» som arbeidere og det kan være nærliggende å utforme «fagbrev» som for fagarbeidere i industrien. En slik fagarbeider-kategori finnes riktignok ikke i salgsområdet, som vi har vært inne på. Men om det hadde funnet en yrkesfaglig arbeidstakerkategori i butikkene, ville det da vært en «fagarbeider»? Kanskje ikke. Bildet vårt av «arbeidere» er fortsatt knyttet til teknisk, fysisk arbeid og kjeledress. Butikkansatte er nærmere en «funksjonær». (Dette vil være enda tydeligere ved administrasjonsfaget.) Tidligere fantes folk i «blådress» og folk i «hvitskjorter», og mellom der var det en del «gråfrakker». Disse «snippeskillene» er langt fra så tydelig som for 50 år siden, men det kan synes som at den type sosiale nøkkelfigurer spiller en viktig rolle som markører for utdanningsvalg og yrkesorientering, jfr. hvordan noen elever valgte aktivt «industri», andre «i alle fall ikke industri».

Som kapitlet om salgslærlingene vil vise, skjer det mye interessant strukturings- og identitetsarbeid for etablering av en ny salgslærlig figur, både fra lærlingene selv og fra deres opplæringsansvarlige. Og hvor langt en slik utvikling har gått, er et empirisk spørsmål, som vår studie kan antyde noe om. Vår analytiske poeng er her at det (relative) fraværet av en slik sosialfigur spiller en stor rolle for et læringsmiljø for fagopplæring i bedrift. I den konkrete analysen vil vi også se hvordan erfaringer om det «politiske» og det «faglige» spiller sammen med erfaringer i det daglige arbeidsfellesskapet, der det på ulikt vis utformes og formidles kunnskaper, verdier og normer også om det konkrete «faglige» arbeidet og om de «arbeidspolitiske» forholdene. Hvordan utføres en god jobb? Hva er gode tricks ved vanskelige oppgaver? Hva betyr det å komme på jobb til rett tid?

1.2.3 Avslutning

Hensikten med denne «omveien» om noen generelle knagger for analysen har vært å vise kompleksiteten av ulike dimensjoner i læringsmiljøer i bedrift og å framheve hvordan disse dimensjonene spiller inn i lys av deres samfunnsmessige forankring. Dessuten vil disse knaggene brukes i et forsøk på oppsummering av noen samlende resultater fra kapitlets som helhet.

For det videre arbeidet i prosjektet, og sluttrapporten, vil det være fruktbart å bringe inn et komparativt perspektiv på grunnlag av internasjonal forskning for ytterligere tydeliggjøring av forutsetningene som ligger i de ulike fagområdene vi studerer, ut fra særegne norske forhold. Ikke minst for salg og servicefag vil dette være svært viktig.

1.3 Læring og sosialisering i industrifaglige læringsmiljø

Som inntak til problemstillingen om opplæringens sosiale organisasjon og de kontekstuelle erfaringsbetingelsene for utvikling av lærlingenes læringsinteresse og motivasjon, skal vi trekke veksler på begrepene om læringsmiljøets teknisk/faglige-organisatoriske og sosiokulturelle læringsbetingelser. Eller med Nielsen og Kvale (2003), vi skal se etter læringsressurser for denne typen læring i deres eget læringslandskap med vekt på lærlingenes praksisdeltakelse og deres relasjon til egne praksisfellesskap. Vi skal imidlertid, som nevnt, også se på de kontekstuelle betingelsene for læring og sosialisering som finnes utenfor bedriften, i de lokale/regionale industrielle miljøene. Kvaliteten i de kontekstuelle læringsressursene vil bli forsøkt avtegnet gjennom en type

analytiske beskrivelse av praksiser og fellesskap, men også gjennom lærlingenes subjektive opplevelser av egen læretid.

1.3.1 Bedrifter og lærefag – en oversikt

Det konkrete «utvalget» av bedrifter i denne studien er framkommet ved å oppsøke læreplassen til elever vi intervjuet i Vg2.¹¹ Elevene på INDTEK søkte seg til ulike typer industrifag; noen fikk innfridd eget førstevalg, andre fikk tilbud om læreplass i et annet fag og fant seg til rette med det. Alt i alt har vi oppsøkt 11 bedrifter og intervjuet til sammen 17 lærlinger i 6 ulike fag; 6 lærlinger i industrimekanikerfaget, 4 i platefaget, 3 i sveisefaget, 2 i industrirør, 2 i CNC-faget og 1 i plastrmekanikerfaget. Vi har i bedriftene intervjuet 25 personer med opplæringsansvar, derav 12 faglige ledere, noen faddere/instruktører og noen personal- eller produksjonsledere.¹²

Bedriftene ligger i fylker som alle har sterke industrimiljøer knyttet til mekanisk verkstedindustri. De fleste av bedriftene i vår studie hører til denne typen industri. To bedrifter, i hvert sitt fylke, produserer de aller største modulene for offshore-installasjoner og er etter norske forhold store bedrifter med 600 - 800 ansatte i fast arbeidsstokk, og med det to eller tredobbelte ved avslutning av store prosjekter. En tredje bedrift, i det tredje fylket, er også en stor bedrift med 150 mann, og produserer spesialbåter for offshoreindustrien. Disse bedriftene er typiske konstruksjons-verksteder. De bygger komplekse stålkonstruksjoner i plater og rør. Derfor er platefag, industrirør- og sveisefaget viktige fag i denne industrien. Noen industrimekanikere er det også, for maskinering og konstruksjon av spesialdeler o.l.

Ved siden av dette er det i utvalget mer spesialiserte bedrifter for produksjon av deler til offshoreindustrien, eller til annen lignende industri. I Telemark var vi på tre slike bedrifter, som alle hadde spesialisert seg på produksjon av deler til subsea-installasjoner. Det vil si maskinering og / eller sammenføring (sveising) og/eller installasjon av kraftige stålkonstruksjoner, særlig i form av stålrør i ulike størrelser, dimensjoner (ståltykkelse) og stålkvalitet. De var alle godt etablerte bedrifter, med skiftende eierskap opp igjennom sine flere tiår lange historier. I dag tilhørte alle større selskaper med flere produksjonssteder. De er i norsk sammenheng mellomstore bedrifter på mellom 40 og 100 ansatte. På den ene bedriften var det en stor park CNC-maskiner og flere lærlinger i dette faget. På den andre var maskineringen nylig satt ut til en nabobedrift, og lærlingen i industrimekanikerfaget hadde i mindre grad krevende maskineringsoppgaver. Den tredje bedriften var primært rettet mot sammenføring, og fagarbeiderne var industrirørleggere og sveisere. I de andre fylkene var det også denne typen bedrifter. Bedriften i Nord-Trøndelag hadde vokst raskt i løpet av 15 års tid, fra en arbeidsstokk på 15-20 til i dag på 140 ansatte, med lærlinger særlig i rørfag og industrimekanikerfaget.

I utvalget er det også bedrifter som ikke har en spesialisering mot offshore. Tre av lærlingene er ved verksteder for mekanisk vedlikehold knyttet til ulike typer prosessindustri. To i Telemark og en i Rogaland. To i industrimekanikerfag, en i plastrmekanikerfaget. Mekanisk vedlikehold er arbeid som ikke er rettet mot produksjon av nye produkter, men mot overhaling og reparasjon av ulike typer mekanisk utstyr. Det handler om alt fra maskinering og tilpassing av ødelagte deler i transportbelter til skiftning av pumper eller hydrauliske styringssystemer. Noe arbeid gjøres i verksteder, noe ute i fabrikklokaler. To av verkstedene var integrert i egen produksjonsbedrift. Den tredje, for plastrmekanisk arbeid, hørte til et større selskap med ulike typer verksteder for mekanisk servicearbeid. Alle lærlingene er på ett nivå ansatt i en mekanisk vedlikeholdsavdeling, som kan være på 10-20 mann, og på et annet nivå i en større bedrift, som hører til et større selskap med flere produksjonssteder. I en fjerde bedrift, i Nord-Trøndelag, også med en typisk industrimekanisk profil og der «vår» lærling er i lære i det faget, har en helt annen karakter. Den har en arbeidsstokk på 8-10 mann, der daglig leder er medeier og faglig leder for lærlingene. Bedriften tar oppdrag fra store og små bedrifter, små reparasjoner for bønder eller store krevende konstruksjoner for industrien i regionen.

¹¹ Avtale om oppfølging var gjort under telefonintervjuet med lærlingene høsten 2012 (se Olsen og Reegård 2013). I denne runden ble det tatt kontakt med representanter for bedriften for besøk og nytt intervju.

¹² Vi hadde avtale om intervju med ytterligere 5 lærlinger og fire andre bedrifter, som av ulike grunner ikke ble gjennomført nå. De vil tas inn igjen ved siste intervjurunde. To bedrifter med to lærlinger falt ut, da hhv den ene lærlingen og den ene bedriften ikke ønsket å delta.

Bedriftene har, som vi forstår, en betydelig variasjonsbredde langs så vel faglig-organisatoriske som sosiokulturelle dimensjoner. Det er likevel betydelig fellestrekk, ikke minst når det gjelder den sosiokulturelle forankringen på samfunnsnivå: Alle har tradisjoner med inntak av lærlinger og en sterk forankring i lokal industrikultur. La oss starte med å se nærmere på dette.

1.3.2 Tradisjoner med inntak av lærlinger og fagopplæring

I alle bedriftene var det en godt etablert praksis for å ta inn lærlinger. De største tok inn flere lærlinger hvert år, i flere fag. Men også de mindre bedriftene tok gjerne en lærling hvert år, også de omtalte vedlikeholdsavdelingene. Et par av de mindre/mellomstore bedriftene hadde de siste par åra sett at de måtte legge mer vekt på inntak av lærlinger siden arbeidsstokkens gjennomsnittsalder hadde gått opp og de trengte sikring av yngre krefter. I dette ligger ikke bare det faktum at de trengte arbeidskraft, men en erkjennelse av at det faglige arbeidsmiljøet er tjent med en jevnlig reproduksjon av kompetanse for å sikre stabilitet og mulighet for å ta på seg krevende oppgaver. Og nettopp spørsmålet om forholdet mellom kortsiktige og langsiktige perspektiver i rekruttering og opplæring er en nøkkel for «kvalitet» i fagopplæring. Tradisjoner er langsiktige, kortsiktighet kan virke underminerende. Så la oss se hva som ligger til grunn for industrimiljøenes tradisjoner med inntak av lærlinger og fagopplæring.

Når det i alle bedriftene var en stor interesse og sterkt engasjement for å sikre seg gode lærlinger, var utgangspunktet at man trengte godt kvalifiserte arbeidstakere. Kravet til kvalitet i arbeidsprosessen, forutsetter kvalitet i arbeidsstokken. En forutsetning for dette er godt rekrutteringsgrunnlag. Ved spørsmål om hva bedriftene ser etter ved rekruttering av lærlinger, kom det vanlige svaret så å si unisont: omfang av ureglementert fravær i skolen. Dette anses som en nøkkelindikator for elevenes vilje til å overholde arbeidstid og evne til å vise forpliktelser overfor arbeidslivets grunnregler. «Kommer de først på jobb, skal vi klare å gjøre dem til gode fagarbeidere», er omkvedet også i industrien (som f.eks. hos rørleggermesterne, se 1.5.). Men det ses også etter andre kvaliteter hos søkerne, bl.a. det som omhandler arbeidsorientering og faglige kvalifikasjoner mer generelt. En faglig leder formulerte det slik, «hvis de f.eks. jobber i helgene på en bensinstasjon, er det et tegn på at de vil noe». De er målrettet, vil tjene egne penger og ligger ikke bare på sofaen. En annen fortalte om inntak av en sveiselærling på grunnlag av at han bygde flymodeller; det var tegn på at han hadde de rette kvalifikasjonene for tålmodighet og nøyaktighet. At lærlingen viser interesse, vilje til initiativ og selvstendighet, og et visst engasjement for arbeidet, er også viktig for selve læreprosessen og anses som en avgjørende forutsetning for utvikling av gode lærlinger.

Ut over å se etter de beste søkerne, er det også tradisjon for å ta inn lærlinger som i utgangspunktet ikke innfrir bedriftens øverste ønsker. Flere av bedriftene, først og fremst de store, tok inn både lærekandidater og lærlinger på særskilt grunnlag etter avtaler med lokale NAV-kontorer. En bedrift hadde nylig også avtale med en skole for å gi praksis til elever fra vg3. Motivasjonen for denne typen engasjement lå i en blanding av strategiske overveielser for å gå bredt ut i rekrutteringen og for å stimulere interessen for industrien i omlandet, men også for et mer generelt sosialt ansvar for ungdom og det sosiale miljøet bedriften inngår i. Dette siste er en dimensjon som kommer til uttrykk på flere måter. Ved en av bedriftene ble det fortalt følgende: En lærling hadde hatt svært dårlige inntaksforutsetninger, fraværet på skolen var rett og slett altfor høyt. Lærerne kunne imidlertid fortelle at søkeren hadde svært gode ferdigheter i sveising. Dessuten visste de rekrutteringsansvarlige i bedriften at søkeren hadde en sosial tilhørighet som ga stor risiko for en vanskelig livssituasjon dersom han ikke fikk lære plass. Så de tok han inn. Utfallet var alle svært fornøyd med. Lærlingene kom på jobb, som han skulle, hver dag, og var etter en tid en av de beste sveiserne. Dette utfallet svarer til de «klassiske» historiene om lærlingeordningens integrerende funksjon. Grunnlaget for avgjørelsen – en kombinasjon av bedriftens behov for dyktige arbeidere og sosial kjennskap og ansvar for lokalmiljøet – er også uttrykk for en særegen kvalitet ved denne ordningen.

Relasjonene til omgivelsene blir av bedriftene ivaretatt gjennom en aktiv dialog med skolene og lærermiljøene. Alle de studerte bedriftene er aktive med i opplegget rundt prosjekt til fordypning. To av bedriftene har også avtaler med skolene om at skolens praksis kan legges inn i bedriften. Dette gjøres

både for å sikre elevene relevant praksis og for å bygge bånd til skole- og elevmiljøene. De store bedriftene har også kontakt med andre offentlige etater. I det hele tatt blir man slått av den utbredte aktiviteten som finnes, formelt og uformelt, for å styrke og/eller opprettholde den generelle interessen for det industrielle arbeidslivet rundt disse bedriftsmiljøene. Skolebesøk i ungdomsskolen, skolebesøk fra ungdomsskolen, utplasseringer, yrkesmesser, prosjekter for lærekandidater og vg3-elever osv. Disse aktivitetene kunne vært studert grundigere og mer systematisk, men inntrykkene er klare nok til å avtegne industrifaglige miljøer med en tydelig og aktiv profil i disse regionene. Ved siden av den jevne og relativt stabile rekrutteringen av lærlinger gir dette grunnlag for opprettholdelsen av industrielle miljøer der ungdom kan lære, ikke bare om industrien, men også at industrien representerer et aktverdig og interessant arbeidsliv for egen karriere. Det er et miljø som bidrar til en sosialisering for anerkjennelse og verdsetting av industriarbeid.

Et ytterligere uttrykk for denne kulturen er bedriftenes satsing på TAF. Bedriftene vender seg ikke bare til gode fagarbeideremner (den gode lærling) eller til andre deler av ungdommen (ut fra mer eller mindre sosialt ansvar). De ønsker også å knytte til seg ungdom som er orientert mot høyere utdanning og som dermed står i fare for å forsvinne ut av regionen eller til yrkesområder utenfor industrien. TAF ses som en interessant plattform for utdanning av ingeniører med erfaring fra produksjonspraksis og faglige ferdigheter og – ikke minst – for å knytte bånd til slike ingeniørkandidater, med håp om at de «kommer tilbake». Det var TAF-lærlinger ved 4-5 av bedriftene, og erfaringene var relativt likelydende: Alternativet for disse lærlingene hadde ikke vært ordinær læretid, men valg av studiespesialisering; nesten alle går rett videre til høyere utdanning. De utviser en stor faglig interesse og går ofte mer i dybden på ting, men de blir ikke nødvendigvis bedre fagarbeidere enn de ordinære lærlingene i løpet av læretida; alle består på fagprøven, men ikke ofte med «bestått meget godt», til det får de for lite praktisk erfaring.

De ansvarlige for lærlingrekrutteringen i bedriftene er viktige bærere av denne industrifaglige kulturen. I de små og mellomstore bedriftene kan det være produksjonssjefen eller daglig leder, godt støttet av faglige ledere som hjelper til ved intervju og rekrutteringsprosess. Ved de større bedriftene er det også egne velutbygde organisasjoner for opplæring som del av personalarbeidet. Her finnes opplæringskoordinatorer eller HR-personale som både dekker et stort spekter av eksterne relasjoner og ulike relasjoner internt, til lærlingene og til deres daglige foresatte. I tillegg til disse er i dag opplæringskontorene en svært aktiv aktør for å fremme fagopplæringens interesser, normer og verdier, både i det bedriftseksterne og det bedriftsinterne miljøet. Eksternt deltar de som medspillere i alle de aktiviteter som vi har vært inne på; internt har de en aktiv rolle i oppfølgingen av de formelle krav og forventninger til opplæringen som ligger i læreplaner og rapporteringsforskrifter. Helt i tråd med analysen i kapittel 2 om innhold og vurdering, er vårt inntrykk at industribedriftene – både store og små – i stor grad støtter seg på opplæringskontorenes formelle kompetanse og deres rutiner for oppfølging og kvalitetskontroll av opplæringen. Bedriftens representanter uttrykker at relasjonene til opplæringskontorene er preget av gjensidig tillit og at samarbeidet både er til praktisk avlastning og til stor hjelp for å ivareta de offentlige forpliktelsene i opplæringen.

Med begrepsapparatet vi introduserte ovenfor kan vi si at det sosiokulturelle læringsmiljøet i de industri-pregede distriktene der elevene og lærlingene bor, formidler en generell verdsetting av industrielt arbeid, og utgjør et viktig grunnlag for deres interesse- og motivasjonsutvikling for dette arbeidet. Elevene/lærlingene opplever et industrikulturelt fellesskap, som bidrar til deres mer generelle industrifaglige sosialisering.

Underveis i rekrutterings- og opplæringsprosess formidles – også utenfor bedriftene – ulike «politiske» normer og regler, som elevene og lærlingene kan tilegne seg. Det gjelder både arbeidspolitiske og fagpolitiske spørsmål. Hva er kriteriene for å få læreplass? Hva er lønnsbetingelsen for lærlinger? Hva er utsiktene for jobb med de ulike fagene? Osv. Vi kan godt kalle det en form for «yrkesfaglig politisk sosialisering». (Jfr. diskusjonen under 1.2.1) Vårt inntrykk er likevel at lærlingenes sosiokulturelle bagasje ved inngangen til læretida i større grad er preget av en allmenn kulturell verdsetting enn av arbeids- og yrkespolitiske normer og interesser. Denne sosialiseringen til arbeidslivets normer er en

viktig oppgave for læretida, på samme måte som læretidas deltakelse i arbeids- og faglig felleskap er avgjørende for både faglig kompetanse- og personlig utvikling. Og så langt er vårt inntrykk at lærlingene har gjort store sprang i egen læring, langs alle dimensjoner. Og det er i det daglige arbeidet, gjennom aktiv deltakelse i ulike praksiser og ulike praksisfellesskap lærlingen setter sine sterkeste spor.

1.3.3 Læring i det daglige arbeid

Som vi var inne på hadde lærlingene med seg en blanding av fagorientering og arbeidsorientering ved oppstarten av læretida. Slike orienteringer kan vi kjenne igjen hos den enkelte lærling også etter et drøyt år i lære. Ikke uventet er det en noe tydeligere identifikasjon med egne fag og faglighet. Det gjelder i alle fag, og klarest uttrykt hos industrimekanikerne. Men flere lærlinger har også en mer generell industrifaglig orientering, der fagligheten er nært knyttet til det vi har kalt arbeidsorientering. Som vi antydte innledningsvis er det denne mer generelle industrifaglige interessen eller orienteringen vi synes er mest framtreddende, eller i alle fall mest bemerkelsesverdig. Ja, om man blir platearbeider eller CNC-operatør, blir man samtidig også industrifagarbeider. For noen synes dette som den sterkeste identitetsfiguren.

I den daglige opplæringen er det mange fellestrekk mellom bedriftene. Ett er det forhold at lærlingene relativt raskt kommer inn i daglig virksomhet, med ansvar for konkrete arbeidsoppgaver. Alle har en introduksjonsfase, i de store bedriftene med et felles opplegg for alle lærlinger, i de små bedriftene ved at de først må bli litt kjent med redskap og utstyr før de kan gå inn i produksjonen. For sveiserne er det en særlig nødvendighet av øvelse og forberedelser før de kan gå inn i produksjonen. De må ha godkjent sertifikat. De større bedriftene har egne øvingslokaler for dette (et sted brukes en gammel bedriftsskole). Men allerede da vi ringte lærlingene i oktober/november 2012 var de i arbeid og fulgte ordinære skift, også nattskift, der det var slik arbeidstid. På sett og vis kunne det fornemmes at lærlingenes egen opplevelse av status som lærling relativt raskt var kommet i bakgrunnen. For mange er aktivitet i de formelle prosedyrene (ved halvårsmøter mv) den mest påtakelige påminnelsen om at de er lærling. Dessuten har de aller fleste en egen «fadder», som skal være lærlingens nærmeste støtte i det daglige. Dette er en utbredt ordning. Men det er ikke alltid daglig kontakt mellom lærling og fadder. Lærlingen kan spørre andre, om han lurer på noe, eller arbeide sammen med andre. Og, som sagt, relativt tidlig går lærlingen inn i det daglige arbeidet. Det gir grunnlag for faglig læring og sosialisering. Man blir fagarbeider ved å delta i arbeidet som fagarbeider, og i fagarbeiderfellesskapet som lønnsarbeidere. Ganske tidlig kan man bli spurt om «å gå overtid». Flere lærlinger forteller at det gjør de gjerne, for å tjene litt ekstra. Overtid gir full fagarbeiderbetaling. Og faglige ledere kan fortelle at lærlingene «blir litt stolt av å bli spurt». De anerkjennes som fullverdige fagarbeidere, og de arbeidspolitiske reglene og normene for overtidarbeid kan også læres (denne lærlingen har vi imidlertid ikke bestemte data på i denne omgang).

I den praktiske opplæringen bygger man alle steder på den samme intuitive didaktikken: Det gis lette oppgaver til å begynne med, etter hvert vanskeligere. Når lærlingen lurer på noe, forventes det at han/hun spør, enten egen fadder, eller den som er i nærheten; gjerne også egen foresatt, arbeidsleder eller formann, dvs. den som man fikk arbeidsoppdraget av. For den typiske prosedyren ved daglig arbeid i et verksted er som følger: Man får en oppgave, med et sett tegninger og spesifikasjoner av mål og materiale. Deretter er det å planlegge og å gjennomføre arbeidet. I noen fag gjøres mange arbeidsoppgaver som enkeltmannsarbeid, i sveisefaget naturligvis, men også i CNC og industrimekaniker er dette mest vanlig. For platearbeidere og industrirørleggere derimot er modellen å gå sammen to og to om et arbeidsoppdrag. Stort sett i samme par over lang tid. Mange blir som et «ektepar», er et omkved. Forskjellene gir rom for litt ulike relasjoner i arbeidsfellesskapet og litt ulike læringsprosesser. En platelærling kan oppleve et stort sprang i lærlingen når den erfarne partneren en dag er syk og han står på egenhånd eller må ta initiativet overfor en ny partner.

I den videre analysen skal vi gi noen analytiske beskrivelse av ulike typer læringsmiljø og de ulike ressurser som kan observeres i miljøenes praksisdeltakelse og læringsfellesskap. Vi strukturer

framstillingen etter fagområder og bedriftsmiljøer, men går også særlig inn på enkeltlærlinger som en form for case-analyse.

1.3.4 Industrimekanikerfaget

Industrimekanikerne er de fagarbeiderne med bredest faglig profil og (potensielt) størst variasjon i faglig praksis. De skal kunne maskinere (dreie, frese), konstruere og reparere mekanisk utstyr, sveise og overhale styringssystemer med hydraulisk eller pneumatisk regulering. Oppfatningen av en faglig praksis med stor variasjon passer til lærlingenes forventninger til faget da de søkte læreplass. Og lærlingene vi har intervjuet, har ikke blitt skuffet. Selv om det er blant disse vi fant de mest fagorienterte allerede da de gikk på Vg2.

En av lærlingene som vi i skolerapporten framhevet som en svært motivert og fagbevisst elev (se Olsen og Reegård 2013: 37), møter vi igjen i den lærebedriften han hadde tilsagn om plass da vi intervjuet han våren 2012. Den vi omtalte som den lille bedriften i Nord-Trøndelag, med 8-10 mann, som lager litt av hvert, reparerer og fikser deler, i maskiner og utstyr hos alt fra bønder til store verkstedbedrifter, eller utvikler spesielt utstyr for enkeltkunder. Intervjuene med produksjons-/daglig leder og lærling forteller om et lite, faglig engasjert miljø, og en bedrift med et stort produktspekter og betydelige ressurser i eget læringslandskap.

Vi skal forsøke å gi et bilde av dette gjennom en noe fortettet beskrivelse av en typisk arbeidsdag og lærlingens egen opplevelse av den. Arbeidsdagen starter med prat og kaffekopp i pauserommet, like ved produksjonsleders kontor. Produksjonssjefen kommer med en liste over dagens oppgaver. De som holder på med større jobber, som ikke er ferdige, fortsetter med dem. Det gir seg sjøl. Andre får nye oppgaver. Enkle oppgaver er det ikke nødvendig å si noe om, folk vet hva som skal gjøres. Men større oppgaver i nye prosjekter diskuteres. Alle deltar. Hva er utfordringene, hva kan gjøres? Lærlingen kan gjerne delta i diskusjonen, og det gjør han noen ganger. Han synes det er spennende. Kjekt at det ikke er det samme hver dag. - Så når dere kommer om morran vet dere ikke hva dere får? spør intervjueren. «Nei, og når du går hjem om kvelden har du lært en ting til», repliserer lærlingen og humrer fornøyd. De vanskeligste oppdragene går til de beste fagarbeiderne, stort sett. At det er noen som er dyktigere enn andre, som regnes som dyktigere enn andre, det er klart. Men det er ikke noe «big deal», ikke for kollegaene og ikke for lærlingen. Lærlingen sjøl får ulike oppdrag, mest aleine, noen ganger sammen med andre, avhengig av størrelse. – Hva er artigst? «Nei, det er vel en jobb hvor du står veldig fritt da, og du skal løse problemet, og så må du finne ut måten selv, modifisere, og da får du brukt litt forskjellige typer maskiner, du får dreid litt, så sveiser du litt, så fikser du litt etter ditt eget hode». – Og hva gjør at du er skikkelig fornøyd etter en jobb? «Når man får sånne skikkelige avanserte ting, da, og så måle og alt stemmer på hundredelen. Det er litt artig det, da».

Han kan få omtrent de samme type jobber som de andre. Utenom på ett punkt: bedriften har skaffet seg CNC-maskin. Og den er det bare en annen kar som kan styre, og nå er det lærlingen som skal lære den i tillegg. Lærlingen synes det er svære greier. Han legger ut om hva som kan gjøres med den maskinen. Om fresing og dreining i ulike vinkler. Han viser stort engasjement, og stor fagkompetanse (uten at intervjuer kan verifisere det, naturligvis). Han mener det er klar forskjell på den CNC-maskina de har fått og de som brukes i CNC-faget (slik han kjenner til det): «I CNC-faget, da sitter de på et kontor og trykker inn på datamaskiner, og tegner på data, men på CNC-maskina si vi har, type Heidenhain-styring, som det heter, da programmerer du i verkstedet, og har på en måte en dataskjerm på et stativ, som du fører med deg rundt maskinen».

Det faglige engasjementet kommer til uttrykk på flere vis, også for miljøet som helhet. På pauserommet ligger magasiner om verktøy og utstyr. De er godt lest. De diskuterer mye slikt, forteller lærlingen. Er det noen av kollegaene som er litt «faglige nerder», spør intervjueren. Lærlingen smiler. Han «kan ikke nekte for det». Det faglige fellesskapets engasjement bekreftes av daglig leder. De har flere prosjekter som krever faglig kreativitet og høy kompetanse, og bedriften har generelt et svært godt renommé i distriktet. Også som lærebedrift. Å ha vært i lære og/eller i jobb i bedriften, anses som et kvalitetsstempel. Nylig hadde en nyutdannet lærling også gått videre til ingeniørutdanning. Mer styrt

av faglig interesse enn av status, fikk vi inntrykk av. «Vår» lærling stortrives i bedriften, med både det faglige og det sosiale. Han regner med å få tilbud om jobb, og da vil ha ta den. Han er sterkt motivert til å jobbe som fagarbeider. Han er ikke frista til å ta mer utdanning nå. Han vet han har kapasitet til det, men han synes det er utfordringer nok i fagarbeidet. Det er det som er interessant og meningsfullt.

I denne bedriftens læringsmiljø observeres rike læringsressurser langs den faglig-organisatoriske dimensjonen. Læringen kan delta i praksiser med stor faglig relevans, stor variasjon, med stor grad av sjølstendighet og gode muligheter for læring gjennom ulike former for interaksjon med fagfeller. Også arbeidsfellesskap og faglig fellesskap synes å være gode læringsressurser. Som engasjerte, åpne og inkluderende miljøer. Lærlingen er omgitt av tydelige rollemodeller. Når det gjelder det politiske fellesskapet, er bildet noe mer utydelig. Verken bedriftens autoritetsstruktur eller generelle arbeidsbetingelser og interesseorganisering blir tematisert i intervjuet. Det kommer heller ikke til uttrykk på annen måte.

Dette siste kommer mer fram, om enn litt indirekte, ved et annet industrimekanikerverksted, i Telemark, ved en av produksjonsbedriftene. Stemningsbildet fra det daglige arbeidet og fellesskapsforholdene ble her utformet gjennom en type uforutsett deltakende observasjon. Først intervjuet vi vedlikeholdsplanlegger, som også var faglig leder. Hans kontor var like ved et stort felles lunsjrom. Han viser et sterkt engasjement både for inntak av lærlinger generelt, men også for fagopplæringen spesielt. Er bl.a. svært skeptisk til de nye retningslinjene for fagprøve, der man kun skal prøves i det som dekkes av bedriften. Han mener det må sikres at den faglige kompetansen strekker seg ut over bedriften.

Intervjuet med planlegger avsluttes i det mannskapet tar matpause. Alle samles rundt bordet i pauserommet. Det er en lett stemning. Karene er «typiske» industriarbeidere, med kjeldress og hjelmer som del av uniformen. Jeg henter meg mat oppe i kantina, sånn som de andre hadde gjort, varm mat, før jeg går ned igjen til verkstedets pauserom. Prater litt med planleggeren, og kommer inn på flere ting. Han formidler klart og tydelig sitt politiske og sosiale engasjement. «Nå skal alt rives ned, alt som er bygd opp gjennom arbeiderbevegelsen gjennom 100 år. Folk skjønner ikke hva som står på spill». I den duren. Han snakker stille og rolig, uten å nøle. Ingen sier imot, ingen viser tegn til uenighet. Det synes å være en helt vanlig ytring. Praten går over til andre rundt bordet. Det snakkes hester. Trav. Tydelig interesse, flere som er aktive på travbanen, med og uten hest. De forteller stolt at lærlingen er kusk. Dyktig også. På veggen henger et avisoppslag om «kusken fra ...». Læringen sjøl smiler og synes det er hyggelig. Her formidles en type interessepolitiske ytringer og sosialt integrerende omsorg om hverandre.

Etter lunsjen er det intervju med lærlingen. Han trives svært godt. Det er mye sjølstendig og variert arbeid, mest dreining og fresing i verkstedet, med en tradisjonell maskinpark. Og sveising. Men også en del arbeid ute på fabrikkområdet. Han settes på de oppgavene som synes best for opplæringa. Planleggeren passer på det, forteller han. Og fadderer. De samarbeider om oppfølgingen. Lærlingen er også på noen samlinger med de andre lærlingene i bedriften. Det er ok, men egentlig trives han godt sammen med mannskapet i vedlikeholdsavdelingen.

Styrken til disse industrimekanikerverkstedene når det gjelder praksisdeltakelse for lærlingene er den jevne strømmen av ulike typer oppgaver og problemer, som må finne sine løsninger. Mye av det samme, men også alltid noe forskjellig. For vedlikeholdsavdelingene kan det nok bli noe mer tradisjonelt i bruk av redskap og materiale, enn f.eks. den vesle bedriften i Nord-Trøndelag. Det er mindre behov for CNC for eksempel. Men bredden på oppgaver, ute og inne, er en garanti for variasjon. Det samme kunne det berettes om ved vedlikeholdsavdelingen ved den andre prosessbedriften, i Rogaland.

Situasjonen kan være litt annerledes for industrimekanikerne ved produksjonsbedriftene, som f.eks. den vesle leverandøren av subsea-utstyr i øvre Telemark. Der sto man overfor en klassisk utfordring ved faglig organisert arbeid. Nylig var de største maskineringsarbeidene satt ut til en annen bedrift,

som underleverandør. Dette gjorde at en viktig del av det faglig-organisatoriske ressursgrunnlaget for fagopplæring forsvant ut av bedriften.

Hvor stort problem en slik innsnevring av rommet for faglig praksisdeltakelse er, må vurderes konkret. Det er ikke nødvendigvis slik at alle lærebedrifter trenger å ha full dekning på alle fagets teknisk-faglige komponenter. Faglig interesseorientering og problemløsningsevne på noen av de viktigste områdene kan likevel gi en helhetlig faglig kompetanse. For faglige ledere og prøvenemndsmedlemmer (fagtradisjonenes nøkkelfigurer) er dette alltid en utfordring og gjenstand for faglige diskusjoner. Det er vanskelig å vite hvor grensen kan eller bør gå for hva som skal være et minstekrav av spesifikk faglig kompetanse i opplæringen. (For en tidligere studie av dette, se Olsen 1998).

Fra læringsmiljøene i de bedriftene vi ikke har kommentert ovenfor, får vi inntrykk av den generelle evnen disse industrifaglige miljøene har til å stimulere lærlingenes motivasjon og interesser. Læringen i vedlikeholdsavdelingen i prosessbedriften i Rogaland hadde egentlig ønsket å bli bilmekaniker, men kom ikke inn der på skolen, og havnet på INDTEK. Industrimekanikerfaget visste han ikke hva var da han søkte, men han kjente litt til bedriften, så han søkte det de hadde. I dag angrer han ikke. Han trives svært godt. Han synes det er interessant og spennende. «Syns det er spennende når du kan lage ting og liksom når du har lagd det og ser at det blir tatt i bruk.» Han blir glad og stolt når han får ting til. Og opplever anerkjennelse for sine ferdigheter.

- I: Kan du huske noen saker du har gjort, som har vært sånn, «yes dette var bra», eller har oppdaget noe som var vanskelig, og så fikk du det til. Har det vært noen sånt?
- R: Ja, det var på en av maskinene, så laget jeg en liten aksling som du liksom skulle plukke i for å finne en lekkasje, og den passet akkurat. Og da satt den. Akkurat sånn som den...
- I: Da var du fornøyd?
- R: Da var jeg fornøyd ja. Så den husker jeg.
- I: Men var det noen andre som merket seg det?
- R: Ja, etterpå så kom de som holdt på å arbeide med det, de ville ha meg ut for å se hva jeg hadde gjort. Da viste de meg hvordan den akkurat hadde passet og hvordan de fant lekkasjen der borte da. Det var godt.

Hele intervjuet forteller om en lærling som opplever at han utvikler seg, faglig og sosialt. Han er trygg i sin faglige kompetanse og trygg på sitt videre løp. Han er ikke sikker på om han vil ta mer utdanning. Kanskje, men ikke noen klare planer. Noe av det samme inntrykket sitter vi med etter intervjuet med lærlingen i plastmekanikerfaget. Han hadde egentlig fått læreplass som industrimekaniker et annet sted, men tok plassen i plastmekanikerfag, siden han hadde kjæreste der han var. Han angrer heller ikke, men trives med både faglig og sosialt miljø. «Jeg synes det er gøy å få egne jobber, selv om det er vanskelig og du må finne egne løsninger på ting.» Han lærer mye av de erfarne fagarbeiderne, «de som har jobbet her en stund. De kan forklare det godt. De utdypet og svarer med en gang.»

1.3.5 CNC-maskineringsfaget

For CNC-faget er de teknisk-faglige utfordringene litt annerledes enn hos industrimekanikerne. Fagets bakgrunn ligger i det tidligere maskinarbeiderfaget¹³. De teknisk-faglige operasjonene handlet om dreining og fresing av stål til deler av motorer eller annet mekanisk utstyr. For å dreie trengte man teknisk innsikt og forståelse (kunnskap om dimensjoner, vinkler, ståltyper, dreiemaskinens funksjon osv.), men også manuelle ferdigheter og materialfølelse. Overgangen til datastyrt dreie- og fresemaskiner (CNC, computer numerical control), som for alvor gjorde seg gjeldene på 1980-tallet, reiste behov for en ny type kompetanse, samtidig som f.eks. som manuelle ferdigheter syntes mindre nødvendig. Den nye kompetansen ligger i et økt spekter av teoretisk forståelse og praktisk kunnskap: «Oversettelsen» fra tegning til maskinoppsetting er helt annerledes. Første skritt i en operasjon er programmering av maskinen ut fra de parameterne som ligger i tegninger og spesifikasjoner. Arbeideren stiller inn maskinen og spenner opp metallstykket slik det skal gjøres. Som på sett og vis

¹³ Fra Reform 94. Før det dekket faget mekaniker kompetansen dreining og fresing.

krever samme type presisjon, maskin- og materialkunnskap som tidligere. Men sjølve den mekaniske operasjonen skjer uten manuell styring. Den er tatt ut av arbeiderens hender. Fagarbeiderens oppgave er i større grad å overvåke maskineringen, enn å gjennomføre den. Dermed vil den faglige virtuositeten ha en større avstand til materialfølelse og mekanisk utførelse, vil man kunne mene. I prinsippet kunne man tenke seg at en CNC-operatør skulle kunne maskinere både stål og tre eller andre materialtyper. Dette er også et konkret forslag som foreligger, ifølge den faglige lederen på bedriften i Telemark. Et forslag han mener er tatt helt ut av lufta. For det er nemlig slik, mener han, at behovet for materialkunnskap og praktisk erfaring med ulike materialtyper er en helt avgjørende del av den faglige kompetansen for en CNC-operatør. For dette synspunktet kunne han ha hentet god støtte i en omfattende litteratur fra arbeidssosiologisk forskning fra 1980- og 90-tallet, der spørsmålet om en bred erfaringsbasert kunnskap om materialer og produksjon ved bruken av datastyrt regulering var et stort tema (se f.eks. Sorge 1982, Kern og Schumann 1984)

Så langt om fagets karakter. I første omgang. Bedriften vi besøkte har tre av de lærlingene vi intervjuet våren 2012. Fra to forskjellige skoler. Den ene lærlingen gikk på den lokale skolen, som i alle år har hatt tette bånd til denne bedriften. Bedriften ligger litt opp i landet, ved et lite tettsted, og har om lag 100 ansatte og derav 70 produksjonsarbeidere. Bedriftens rekruttering av lærlinger og fagarbeidere har i all hovedsak vært basert på elever fra denne skolen. Men i den siste tiden hadde noen lokale elever søkt læreplass andre steder, og elever fra andre steder var kommet til bedriften. De to andre lærlingene hadde slik bakgrunn, begge kom fra INDTEK-klassen i nabobyen. En times kjøring fra stedet.

For den lokale bedriftslederen (site-sjefen) var det ganske sjokkerende at fylkeskommunen hadde hatt planer om å legge ned INDTEK-klassen på skolen. Skolen selv hadde mobilisert til forsvar for klassen, godt støttet av bedriften. Første runde hadde de vunnet. Men tilliten til den varige tilførselen av lærlinger hadde fått en knekk. Bedriften hadde faktisk opprinnelig blitt flyttet til stedet fra en annen by, fordi det lå en yrkesskole der, som kunne bidra til å sikre faglig kompetanse. Nå planla politikerne å legge ned skolen, og bedriften kunne stå uten en kilde for egen rekruttering. Ut fra et begrep om læringsmiljø på et samfunnsnivå, kan vi si at et sentralt kvalitetstrekk ved dette miljøet var truet.

I fabrikkhallen sto det på rekke og rad 15-20 store CNC-maskiner. Produksjonen var delt i to avdelinger, en avdeling for fres, en annen for dreining.¹⁴ Hver avdeling har en egen formann/arbeidsleder, og lærlingene er en periode i den ene avdelingen og en annen periode i den andre. I tillegg til CNC-avdelingene var det egne områder for sveis, kontroll og installasjon. Arbeidet var organisert i to skift.

Læringsmiljøet i den daglige driften var, som ved de andre verkstedene, bygd opp rundt utførelsen av arbeidsoppgavene. Intervjuet med formannen for dreieavdelingen, som også var faglig leder for CNC-faget, ble gjort i hans kontor, som lå ute i fabrikkhallen. De fleste arbeidsoppgavene startet her, med trinn 1: programmering. Men også underveis var formannskontoret et sted for spørsmål og sikring av arbeidsoperasjoner. I løpet av intervjuet var det en jevn strøm av lærlinger innom med ulike ærend. Ute på gulvet, på en runde i fabrikkhallen, kan vi observere arbeidere som passer egne maskiner eller står og prater med andre. Når maskinene jobber er det alltid litt tid for å prate litt med naboen. I forberedelsen for en jobb er det dessuten behov og anledning til prat. Også med formannen når han kommer forbi. En av «våre» lærlinger holder på med et oppdrag, og kommer bortom formannen som jeg går samme med, for å spørre om en detalj. En annen lærling går vi innom, for å se åssen det går. De drøfter ulike problemstillinger med det aktuelle oppdraget. Atmosfæren er rolig og avslappet. Alle har sine jobber. Ingen hektisk stemning.

Fabrikkhallen er ryddig og velholdt. Resultat av et eget grep etter overtakelsen av nye eiere for en tid tilbake. De måtte rydde opp og se «respektable» ut når kunder kom på besøk, som bedriftslederen sa. For å sikre dette hadde de også satt i gang en egen prosess ut fra s.k. «lean» -filosofi. I fabrikkhallen var

¹⁴ Ved fresing (f.eks. boring) står materialstykker som skal bearbeides spunnet fast, mens ved dreining er det materialstykket som roterer.

de flere lean-team som hadde egne møter for å drøfte hva som kunne forbedres, av store og små ting. Orden og ryddighet var ett av flere lean-krav. Redskap og materialer skulle ikke ligge å flyte. Vi kunne observere en liten episode som minnet om oppmerksomheten mote dette. Bedriftslederen var ute på gulvet, for et ærend hos formannen. På veien hadde han sett en del skrot og rot. Dette ble påpekt, stille og lavmælt, med beskjed om «se å få dem til å rydde opp det der». Lærlingene var også med i disse lean-teamene, uten å virke verken stresset eller likegyldig. Det var en del av arbeidshverdagen. Som tiltak, kan vi si, var dette en del av den arbeidspolitiske sosialiseringen.

Vi intervjuet to av lærlingene ved denne bedriften, den tredje var på messe i Tyskland. Begge kom fra nabobyen, der de også hadde hatt skoleopplæringen. Begge trivdes og var fornøyd med opplæringen. Den ene lærlingen ga vi et «portrett» av i skolerapporten (Olsen og Reegård 2013: 38-39). Han «havna» på yrkesfag, som ha sa den gang, fordi han «hadde dårlige karakterer», men var også mest motivert av «praktiske ting». Da han begynte på INDTEK hadde han «ikke peiling» og kunne ingenting av det de gjorde på der. Men han ble godt motivert for å bli lærling. Han var en typisk arbeidsorientert elev. Han hadde egentlig ikke lyst til å søke CNC, ville heller ta platefag, som han mente ga mer variert arbeid, men tok CNC, siden den det var der han fikk tilbud om læreplass. Læreren hadde anbefalt han å ta det. Hvorfor det, spurte vi den gang. Er «litt kjapp i hue», var svaret. I bedriften møter vi han igjen. Rolig og litt «leid-back», ikke så pratsom, men han gir godt opplyste og reflekterte svar, har sjølstendige vurderinger. Han føler han har grep om det som skal læres. Synes det er interessant og utfordrende. Vårt inntrykk bekreftes av formannen, som uoppfordret omtaler han mens vi er underveis i fabrikkhallen. «Han er litt foran de andre», sier han, «tar det lett.» Lærlingen er ikke sikker på om han blir ved bedriften, sjøl om han får tilbud om jobb. Han vil nok søke seg jobb i hjembyen, tror han. Men det vil være i en industribedrift. Det er sikkert. Han ser seg sjøl som industriarbeider. Han kan dreie og frese, også med CNC, men kan lett lære seg platearbeid eller sveising, slik han ser det, eller han kan jobbe som industrimekaniker. Han vil ikke søke noe mer utdanning, i alle fall ikke nå. Å jobbe i industrien, og drive med litt musikk ved siden av, sammen med kompiser, det er det han ønsker seg.

1.3.6 Platearbeiderfaget og industrirørleggerfaget

Det er nærliggende å drøfte læringssituasjonen for platefaget og industrirørleggerfaget i sammenheng. Arbeidet handler om å bygge stålkonstruksjoner ved å sette store og små deler sammen slik det er tenkt og tegnet, etter en hensiktsmessig plan. Materialene er forskjellig (hhv stålplater og stålør), men arbeidsprosesser og kvalifikasjonskrav har mye til felles. Man må lese tegningene, vite hva man trenger av materialer, plass og redskaper og forstå hvordan deler og moduler må bearbeides og settes sammen, både som arbeidsprosess (hva gjøres først, hva deretter) og som ferdig konstruksjon. I fagene lå det tidligere store utfordringer i å utforme de enkelte delene. Kompliserte beregninger måtte gjøres for å skjære til plater som f.eks. skulle brukes til å lage en trakt, fra smal til bred åpning, s.k. «utfolding». Men slike ting er det blitt mindre av, ikke minst i produksjon med stål i tykke dimensjoner, som det er snakk om i våre bedrifter. Her kommer de fleste moduler av det slaget ferdig til sammenføyning, ofte fra utlandet. Fagene har blitt mer og mer «byggeklosser-konstruksjon» (se også Olsen 1998).

Et annet fellestrekk er tradisjonen med å gå to og to sammen for å utføre operasjonene som skal gjøres i en jobb. Dette henger sammen med nødvendigheten av å flytte, løfte og holde de enkelte modulene ved forberedelser og ved endelig sammenføyning. Sammenføyningen skjer ved punktsveising, dvs. at man fester delene sammen ved enkelte punkter. Sveiserne kommer deretter for å føye de endelig sammen med fullstendig sveising. Før det skjer, blir konstruksjonene kontrollert for å se om mål og vinkler er i tråd med tegningene, at de ligger innenfor toleransemarginen for avvik. Ved for stort avvik må konstruksjonen justeres. Å jobbe sammen har ikke bare en ren fysisk begrunnelse, det gir også muligheter for å diskutere og drøfte ulike utfordringer og løsninger.

Fagene er særlig godt representert i de store verkstedbedriftene for produksjon av offshore-plattformer og/eller skipsbygg. Vår drøfting tar utgangspunkt i de to største bedriftene. Begge ligger ved sjøen og dekker svære arealer. Det er store verkstedhaller og store byggeplasser, med kraner av flere typer.

Begge bygger, som nevnt, store moduler til ulike typer plattformer. Den ene bedriften, i Rogaland, hadde produsert en lang rekke moduler og hele plattformer av ulike slag. Den andre i Nord-Trøndelag hadde spesialisert seg produksjon av understell, s.k. jackets, til produksjonsplattformer. Dette er svære installasjoner, som står på svære pæler som er slått 30-50 meter ned i havbunnen, og kan være opp til 100 meter høye, mens 15-20 meter rager over havflaten. Den består av 4 hovedbein, som er bygd opp/bundet sammen med tverrgående rør-bjelker på kryss og tvers mellom beina. Slike installasjoner bygges opp trinn for trinn. Mindre deler prefabrikeres inne i verksteder, større deler føyes også sammen i verksteder. Til sist må alle store og mindre store deler fraktes ut på tomte for å føyes sammen. Jacketen bygges sammen liggende, før den reises opp. De ender som «gigantiske» bygg, som fraktes ut på svære lektere, akkurat som når skip «sjøsettes». Ved slike dager er det stor spenning og stor begeistring når alt går bra. I hele arbeidsstokken.

Begge bedriftene hadde en velutbygd organisasjon for rekruttering, mottak og oppfølging av lærlingene. De ansvarlige kjente lærlingene, og lærlingene dem, fra mottak, kurs og oppfølgingsmøter. I Rogaland ble det ved vårt besøk arrangert felles lunsj for intervjuer, lærlinger, deres faglige ledere og koordinator. Det var en god og avslappet stemning, som vi tolket som bekreftelse på lærlingenes oppfatning av at de trivdes og var fornøyde. Lærlingene på bedriften i Nord-Trøndelag ga også uttrykk for at de trivdes.

Trivselen er imidlertid først og fremst relatert til deltakelsen i det daglige arbeidet. Lærlingene på bedriften i Nord-Trøndelag, alle i platefag, viste alle til stor grad av trivsel. Alle var godt kjent med og mest orientert mot eget lokale arbeidsfellesskap. Men den ene lærlingen var også godt kjent med de ulike byggeprosjektene, han brukte navnene på dem, og fortalte om uhytidelig kappestrid mellom prosjektene for å bli ferdig i tide o.l. Det var spøk og erting om slikt i matpausene. Han, og en av de andre, var også oppmerksom på behovet for å flytte litt mellom avdelingene for å få dekket inn ulike sider i platefaget. Dette var vanlig, men de hadde ingen klar formening om når dette skulle skje, eller hvor lang tid de fikk på det andre stedet. De var heller ikke veldig opptatt av det. De jobbet med prosjekter der de var, og var fornøyd med det. Arbeidsorienteringen, som vi registrerte fra skolen, var fortsatt tydelig. Den tredje lærlingen ville helst bli i den avdelingen der han var. Der trivdes han godt, med gode kollegaer, som også viste anerkjennelse av hans utvikling og innsats. På skolen hadde han hatt lite fravær, men ikke spesielt gode karakterer. Men han var svært motivert for egen læretid. I læretida hadde han også fått oppgaver som ga han utfordringer som han mestret. Noen ganger plundret han litt (som ikke var uvanlig, det er kompliserte byggeoperasjoner), men han hadde fått skryt. Og på spørsmål om hva han likte best, var svaret at han «likte å få det til». Arbeidet ga stolthet og selvverdsettelse. Gjennom anerkjennelse fra andre og opplevelse av å få det til. Så derfor ville han heller bli i den avdelingen han var, enn å bli flyttet til en nytt og ukjent avdeling.

- I: Hva er det du liker best når du er på jobb? Hvilke oppgaver er det du liker best å gjøre?
- R: Det er kanskje det å sette røret sammen, og så liker jeg å holde på med stilling og så gå og se om det er riktig eller ikke, hvis jeg syntes det er litt vanskelig, kanskje at jeg må få hjelp, og kanskje fra andre folk som er flinkere enn meg, så er det når dem hjelper meg, så blir jeg litt sånn glad.
- I: Hva er det som gjør at du liksom, «jess, dette fungerer bra»? Får du noen sånne opplevelser noen ganger?
- R: Ja, jeg får det.
- I: Du er litt stolt av å få det til?
- R: Det er bra når jeg har synes jeg har gjort en god jobb, det er det som gjør meg glad.
- I: Er det det at du sjøl opplever det sånn, eller er det også sånn at andre ser at du får det til?
- R: Det er andre som synes jeg får det til, og de sa til meg: Du konsentrerer deg, og du er her hele tiden, du har ikke vært borte fra jobben. Du står på hele tiden, det er derfor du får det til. Det er godt at du står på hele tiden. Hvis du kan noen ting litt, så får du hjelp fra andre folk. - Det er det som er bra.
- I: Du viser liksom at du er interessert i å finne ut av tingene.
- R: Først må jeg prøve ting selv, og hvis jeg ikke får det til, må jeg få noen til å hjelpe meg.
- I: Hvem spør du da?

- R: Jeg bruker å spørre de som jeg jobber med, fadderer min, og noen ganger formannen, og så kan han komme der og forklare for meg, hva som er enkleste måte å gjøre ting på.

Sammenligner vi de ulike lærlingene i denne bedriften ser vi hvordan ulike personlige erfaringer gir ulike opplevelser og utviklingsretninger i like situasjoner. Den litt utadvendte, selvsikre lærlingen, som var opptatt av de store byggene og prosjektene som helhet, kunne godt tenke seg å bli kjente med andre avdelinger. Som ville ha betydning for både for faglig og sosial kompetanseutvikling. Den mer beskjedne, nærhetsorienterte lærlingen, konsentrert om de teknisk-faglige utfordringene i eget arbeid og trygg i sitt nære arbeidsfellesskap, ville heller utvikle seg videre der han var. Kun en konkret vurdering kan avgjøre hva som er mest fruktbart for lærlingenes læreprosess som helhet.

I offshore-bedriften i Rogaland er det fire lærlinger i vårt utvalg. To i rørfag, en i plate og en sveiser. Av rørfaglærlingen er den ene jente. Hun har selv også en kvinnelig fadder, som vi også intervjuet. Fadderer hadde tatt sitt fagbrev bare et par måneder før vi besøkte bedriften. Hun var også fadder mens hun selv var lærling. (Hun hadde selv ikke vært helt sikker på om dette var «lov», men hadde ikke sterke meninger om det var riktig eller ikke.) De to jobbet også sammen, slik det var vanlig i plate og rørfaget, lærlingene jobbet stort sett sammen med egen fadder.

Både den kvinnelige lærlingen og den kvinnelige fadderer framsto som dyktige og reflekterte fagarbeidere. Lærlingen var også tillitsrepresentant for lærlingene. Begge hadde hatt relativt gode resultater på skolen. De trivdes også svært godt, både med det sosiale og det faglige. Begge forteller om opplevelse av glede og stolthet over å få ting til og over arbeid som lykkes. Fadderer vær svært uttrykksfull og reflektert omkring opplevelsen av egen utvikling. Hun hadde aldri trodd hun skulle utvikle seg så mye; helt utrolig «at jeg kan så mye som jeg kan nå!». Hun tenkte på alle de vanskelige faglige oppgaver. Men du hadde jo gode karakterer, spør intervjuer. «Jo, men det var noe annet», mente hun. Da var hun «flink». Gode karakterer på skolen kan man få med litt konsentrasjon. Det er ikke det samme som å kunne gjennomføre kompliserte byggoppgaver med nøyaktighet og dyktighet.

Vi fikk sjans til å observere og snakke med de to ute i verkstedet, dypt konsentrert over en liten modul som de hadde fått tilbake etter kontroll. Den måtte justeres ørlite. Litt såret stolthet, men ingen skam. Koordinator og faglig leder var med, og dette var en typisk situasjon i arbeidsprosesser for både lærling og lærd, forsto vi.

Lærlingen i platefaget var også en engasjert og interessert lærling. Han syntes det var særlig interessant å bli kjent med de polske fagarbeiderne, som var leid inn. De holdt seg mye for seg selv, fortalte han, men straks man tok kontakt, var de lett å kommunisere med, tross språkproblemer (blanding av norsk og engelsk). Han fortalte at de polske arbeiderne også hadde noen egne redskaper og triks, som han synes var spennende. I et læringsperspektiv er det mest interessante i denne sammenhengen ikke denne teknisk-faglige spesialkompetansen, men den sosiale kompetansen som oppøves. Læringslandskapet gir rom for omgang og kommunikasjon med ulike fagarbeiderkulturer i samme fagområde, og det kan utvikles kunnskap og forståelse for andre og solidaritetsbånd på tvers av kulturer. De polske arbeiderne blir en læringsressurs for sosial kompetanseutvikling.

1.3.7 Sveisefaget

De viktigste kvalifikasjonene for sveiserne, ifølge de faglige lederne, er tålmodighet og nøyaktighet. Sammenlignet med de andre fagene trenger de helt særegne ferdigheter, som dyrkes gjennom øvelse og atter øvelse. For utvikling av faglig interesse og kompetanse er det helt tydelig at det er to momenter som er avgjørende: opplevelse av mestring og anerkjennelse fra andre. Begge de sveiselærlingene vi intervjuet i denne runden forteller det samme. De søkte sveisefaget fordi det var det de opplevde at det fikk til på skolen, og underveis i læretida hadde begge opplevd god framgang, flere sertifikater var tatt, også av de mer krevende, som ikke alle får til, og det hadde gitt oppmerksomhet og skryt fra foresatte og kollegaer.

1.3.8 Læring gjennom formelle tiltak

Som nevnt ovenfor (under avsnittet 1.3.3) hadde de store bedriftene et velutbygd system for introduksjon til læretida og oppfølging av lærlingene underveis. Det var introduksjonskurs om HMS, noen faglige kurs og sosiale samlinger. Alle bedriftene fulgte opplegget med halvårssamtaler, godt støttet av opplæringskontorene. Det var også en relativt utstrakt bruk av digitale dokumentasjonsplattformer, selv om det her var en viss variasjon individuelt og mellom bedrifter. Når det gjelder alle disse formelle tiltakene og støtteordningene for læringen, er vårt inntrykk at det ble sett som nyttig og fornuftig, særlig fra bedriftenes representanter og de faglige lederne. Lærlingene selv syntes å ha et relativt distansert forhold til dette. Det er bra med samlinger og fint med halvårsmøter, men det var lite uttrykt interesse eller engasjement omkring dette. Det var ikke der motivasjonen og læringsinteressen primært ble stimulert. Samlet sett kan det synes som at halvårsmøtene f.eks. er et sted som rutinemessig sikrer en oppdatering og formell setting for kommunikasjon og tilbakemeldinger både mellom faglige ledere og andre som deltar i møtet, og mellom disse og lærlingen. Men det er ikke i hovedsak der rutinene for opplæringen passes på og tiltak for oppfølging sikres. Det gjøres i det daglige, av faglige ledere, faddere osv. Dette formidles ganske eksplisitt noen ganger, som f.eks. av faglig leder i vedlikeholdsbedriften i Rogaland: «Vi har holdt på med dette lenge og er godt innkjørt. All dokumentasjon osv. er vel og bra, men det viktigste er de daglige rutinene. Det er der vi gjør jobben» (etter egne notater).

1.3.9 Veier videre?

Noen av lærlingene er, som vi har sett, svært klare på at de vil bli fagarbeidere. De tenker ikke på videre utdanning, sjøl om de ikke utelukker at det kan skje i framtida. Når det gjelder «veien videre» er det likevel to andre trekk det er verdt å merke seg.

Det ene er at det faktisk er svært mange som tenker seg en videre utdanning, også blant de som trives godt og som synes fagarbeidet er utfordrende og interessant. Når vi spør hva det er som gjør at de tenker seg en videre utdanning, er svarene ikke tydelige. Eller rettere, svarene er tydelige, men hva de legger i dem og hva som er motivasjonen som ligger under, er svært utydelig. Det typiske svaret er at de vil «høyere opp». Hvorfor det, spør vi? «Nja, det er vel mer lønn?», spør de. De vet ikke helt sikkert, tror det er slik. Og de vil «videre». Når vi mer direkte forsøker å få dem til å reflektere over dette ønsket, kan de selv nesten virke litt overrasket over at de ikke kan svare mer direkte. Det er nærliggende å søke en forklaring i de mer generelle forventningene som formidles i samfunnet om at det beste og mest attraktive er å ta høyere utdanning og få en stilling basert på akademisk utdannelse. I andre studier som gjøres av påbyggselever i TIP og Byggfag går det fram at noen av elevene som vil «opp», som er det typiske uttrykket også hos dem, samtidig kan formidle at de ønsker seg praktisk arbeid og ikke ser seg sjøl sittende på et kontor (Hernes 2014). Det synes altså ikke primært å være det konkrete arbeidet eller de faglige utfordringene som trekker, men snarere en type statuspassasje. Ut fra dette kan vi si at sosialiseringen til fagarbeideridentiteter ikke synes sterk nok som basis for et grunnleggende livsperspektiv, for mange av de dyktige fagarbeideremnene.

Et annet moment under dette tema rører ved inkluderingen i det arbeidspolitiske fellesskapet, eller kanskje mer presist, ved sosialiseringen av sentrale arbeidspolitiske normer. Vi vet at et viktig krav for det å få læreplass, er å ha lite fravær på skolen. Overholdelse av arbeidstida er en grunnleggende norm i arbeidslivet. Skoft er en uting. En av læretidas viktigste funksjon er da også læring av denne typen normer. Og dette lærer de fleste ganske greit. Men det vakte ikke liten bekymring noen steder, særlig i de store bedriftene, at læringen av dette har gått tilbake. Faktisk er det slik at f.eks. den store bedriften i Nord-Trøndelag ved flere tilfeller ikke har ansatt lærlinger, som har bestått fagprøve, kanskje også med meget godt bestått, fordi de har hatt for mye skoft. Advarsler har ikke hjulpet. Skoft har fortsatt, på tross av vissheten om at dette kunne føre til manglende ansettelse. Når vi konfronterer lærlingene med dette problemet og spør hva som kan være forklaringen, kommer det ganske entydig: «gaming». Flere av gutta sitter oppe hele natta med rollespill og andre datasysler. Om dette er hele forklaringen, kan vi ikke si noe om. Men det kan synes som at den arbeidspolitiske sosialiseringen, for mange, ikke er sterk nok i «konkurransen» med sosiokulturelle praksiser utenfor bedrift og arbeidsliv.

1.3.10 Oppsummering/konklusjon

På grunnlag av det analytiske skillet mellom teknisk/faglig-organisatoriske og sosiokulturelle betingelser for læring har vi i dette delkapittelet forsøkt å gi et bilde av noe av grunnlaget for lærlingenes utvikling av motivasjon og læringsinteresse i egen læretid. Vi har forsøkt å se på hvilken måte og i hvilken grad ulike læringspraksiser og læringsfelleskap har bidratt til lærlingenes subjektive opplevelse av egen læreprosess.

Selv om det er en stor spredning i fag og bedriftstyper som inngår i analysen, er det flere fellestrekk som synes viktige. Det ene er betydningen av den lokale/regionale industrikulturen som sporer ungdom inn på industriarbeid ut fra en generell verdsetting av dette arbeidet. Den generelle interesseorienteringen er i det henseende i større grad rettet mot å jobbe i industrien, enn av en interesse for bestemte industrifag. I vårt tilfelle er den først og fremst rettet mot mekanisk industri / verkstedindustri, eller også prosessindustri. (Det er ikke f.eks. næringsmiddel- eller møbelindustri det er snakk om i disse regionene.) En generell sosialisering til en industrifaglig interesse utgjør et viktig utgangspunkt for lærlingenes forventninger og holdninger til egen læretid. Som vi allerede var inne på i skolestudien, elevene gledet seg til å komme i arbeid, tjene penger og drive skikkelig fagarbeid.

En særlig kvalitet i disse lokale/regionale læringsmiljøene kommer også til uttrykk i den interessen bedriftene viser for rekrutteringen av lærlinger og det sosiale ansvaret de føler for å åpne for opplæring og/eller rekruttering av ungdom som ikke har det beste utgangspunktet fra skolen. Styrken på denne interessen og betydningen av dette sosiale ansvaret er, som vi vet, svært utsatt for økonomiske konjunkturer (jfr. Høst og Michelsen 2010). Den må ikke desto mindre forstås som en viktig ressurs for det sosiokulturelle læringsmiljøet som helhet. Det samme uttrykker interessen ved bruken av TAF-ordningen for å anspore ungdom med interesse og kvalifikasjoner for høyere utdanning å orientere seg mot industri gjennom en dobbeltkvalifisering til fagbrev og studiekompetanse.

For læringsprosessene i bedriftene er det også sterke fellestrekk, tross store forskjeller. Felles er betydningen av en variert og selvstendig arbeidspraksis og betydningen av den uformelle læringen i lokale arbeidsfelleskap. Selv om det var blant industrimekanikerne det tydeligst ble avtegnet deltakelse i arbeidsprosesser med stor variasjon, faglige utfordringer og høy grad av autonomi i det daglige arbeidet, ble dette også opplevd i andre fag, i ulike bedrifter. Mange opplevde gode muligheter til å få utfordrende oppgaver som skulle utføres med stor grad av selvstendighet. Og dette ble pekt på som særlig interessant og givende. Opplevelse av å få ting til var tydelig en viktig kilde til selvverdsetting og utvikling av personlig stolthet. I alle læringsmiljøene var det rike muligheter til interaksjon med arbeidskolleger og nærmeste foresatt (formann). Også for det konkrete arbeidet. Det å drøfte oppgaver med nærmeste kollega eller formann syntes å være etablerte og aksepterte praksiser. Bruken av fadderordninger var også viktig her. I noen fag, plate og industrirør, var interaksjonen institusjonalisert i ordningen med å gå sammen to og to i arbeidet. Dette styrket muligheten for interaksjon, men kunne redusere muligheten for selvstendighet.

Der oppgaver ble diskutert i et åpent fellesskap av både noviser som mestere, som i den lille bedriften i Nord-Trøndelag, gir dette åpenbart svært gode forutsetninger for faglig læring og sosialisering. Slike møter ga dessuten grunnlag for en utviklet faglig orientert interaksjon i verkstedet. Slik interaksjon kunne også observeres i flere andre bedrifter, bare ved å gå en tur rundt verkstedhallene. Observasjonene bekreftet lærlingenes beskrivelser.

Intervjuene ga inntrykk av trivsel og opplevelse av egen selvutvikling blant lærlingene. De la selv stor vekt på betydningen av et godt sosialt miljø. De lokale arbeidsfelleskap hadde en integrerende funksjon og var et viktig grunnlag for at lærlingene trivdes.

Det er ett trekk ved industrifaglærlingene som det kan være verdt å merke seg. Deres faglige læring og interesseutvikling er sterkt bundet til det konkrete arbeidet som gjøres og de arbeidsfelleskapene de inngår i. Fagligheten som utvikles synes å bygge på mestringen av det konkrete arbeidet, i den

spesifikke arbeidsprosessen. De er lærlinger i platefag, industrirørfag, CNC-fag osv., men på en måte synes disse identitetene å være avgrenset til arbeidet som gjøres der og da, lokalt. Stoltheten oppleves ved å få noe til, ved at de løser konkrete utfordringer, ikke av å bli en god platearbeider. De får også anerkjennelse fra andre når de viser at de er interesserte og engasjerte lærlinger. Får de også anerkjennelse for noe de har fått til, er det mer som dyktig lærling enn f.eks. som dyktig platelærling. Det synes å være en orientering i bedriftene mot en type generell industrifaglighet, like mye som mot spesifikke lærefag. Den praktiske fagligheten som utvikles synes er å være relatert til det konkrete arbeidet i bedriften. Den sosiale eller sosiokulturelle fagligheten er knyttet til det lokale arbeidsfelleskapet, på ene siden, og til bredere felleskap av industrifagarbeidere i bedriften og ut over bedriften, på den annen.

Disse distinksjonene angir ikke absolutte men grader av orienteringsforskjeller. Og de kan i denne rapporten snarere ses som spørsmål for videre undersøkelse enn som klare «funn». Relevansen av dette for spørsmålet om kvalitet i fagopplæringen berører særlig betydningen av den indre sammenhengen i hvert enkelt fag og grensene mellom dem. Dette tema synes mest aktuelt for industrimekanikerfaget, som er et bredt sammensatt fag, og der opplæringen i den enkelte bedrift synes utsatt for bedriftenes outsourcing av sentrale arbeidsoppgaver, som normalt inngår i industrifagarbeiderens arbeid. Her støter vi på et klassisk tema: Bedrifters strategier for spesialisering og produktforenkling kan føre til en svekkelse av fagbasert arbeidsorganisering basert på etablerte fagtradisjoner. Og det faglig-organisatoriske læringsmiljøet svekkes deretter.

Avslutningsvis to ord om lærlingenes vei videre. Om de fleste lærlingene var godt motivert etter Vg2 for å komme ut i lære og ta fagbrev, enten de var fag- eller arbeidsorienterte, og alle i dag formidler en positiv opplevelse av læretida, både sosialt og faglig, er det mange som tenker seg å ta videre utdanning. Det er ikke så mye fordi de er misfornøyd med arbeid og miljø. Det er heller ikke sterke spor av nedvurdering av statusen som fagarbeider. Men de vil «høyere opp» og noen nevner «bedre lønn». Jevnt over kan det synes som det ligger i en generell forventningsopplevelse – fra andre og dem selv – om at man skal videre, skal ikke «være her hele livet». Orienteringen ut av fagarbeidet har med andre ord ikke så mye med kvaliteten i læringsmiljøet i bedriften å gjøre som med de generelle ressursene for sosialisering i samfunnet omkring.

1.4 Læringsmiljø i salgsfaget og kontor- og administrasjonsfaget

I dette delkapitlet analyseres læringsmiljø i bedrift i salgsfaget og kontor- og administrasjonsfaget. Hovedblikket rettes mot lærlingenes subjektive opplevelse av læring i bedrift, av læretiden og deres møte med arbeidsplassen og arbeidslivet. I delrapport 2, Olsen og Reegård (2013) viste vi spennet i elevenes motivasjoner, ambisjoner og orienteringer på Vg2. I dette delkapitlet følger vi elevene over til lære i salgsfaget og kontor- og administrasjonsfaget. Analysene er basert på intervjuer med lærlinger som på intervjutidspunktet var midt i sin toårige læretid. I tillegg til lærlingintervjuene gjennomførte vi intervjuer med lærlingenes faglige leder. For å få en ytterligere bredere forståelse av læringsmiljøene, er det viktig å beskrive formelle og objektive opplæringsforhold som rammer inn læretiden. Læringsmiljø er et bredt begrep som brukes på ulike måter. I dette kapitlet vil begrepet brukes om to distinkte, men komplementære dimensjoner. For det første, det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet betegner de fysiske, materielle, tekniske og organisatoriske sidene ved læringsmiljøet og arbeidsprosessen. For det andre, det sosio-kulturelle læringsmiljøet omhandler arbeidsfelleskapets normer, verdier, praksiser og maktforhold (Jørgensen og Warring 2001). Vi studerer hva lærlingene subjektivt opplever som interessant og motiverende i læretiden. Hva bidrar læringen til, og hvordan foregår den?

Sammenlignet med den foregående skolestudien, er fokuset her bedriften som læringsarena. Størstedelen av læring i arbeidslivet er kjennetegnet av såkalt uformell læring – læring som skjer gjennom det daglige arbeidet og interaksjon med kollegaer. Sammenlignet med formell og ikke-formell læring, vurderes uformell læring nærmest som et biprodukt av det daglige arbeidet (Marsick og

Watkins 1990). Lærlingene befinner seg samtidig i et formelt opplæringsløp på vei til fagprøve og fagbrev. Læretiden kan ses som en inngang til å studere yrkessosialisering.

Samtlige av lærlingene vi har intervjuet i salgsfaget og kontor- og administrasjonsfaget hadde som mål å ta fagbrev. Faglig interesse, læring og framtidsutsikter etter fagbrev varierte derimot bredt. Datagrunnlaget for dette delkapitlet er bedriftsstudier. I salgsfaget studerte vi totalt ni ulike bedrifter og intervjuet både lærling og nærmeste faglige leder. Med utgangspunkt i de lærlingene vi hadde kontakt med høsten 2013, var det tre lærlinger som var i lære i salg (se Olsen og Reegård 2013: 28). Alle disse tre ble intervjuet nå i bedriftsstudien. For å styrke datagrunnlaget, gjennomførte vi ytterligere fem intervjuer med salgslærlinger og deres faglige ledere. Vi fikk kontaktinformasjon av opplæringskontorene til bedrifter med lærlinger som ble formidlet på samme tidspunkt (høsten 2012) som de øvrige lærlinger i det longitudinelle designet. I kontor- og administrasjonsfaget fulgte vi samtlige av de seks personene som ble intervjuet på Vg2 (vår 2012) og per telefon høsten 2013 over i lære. I disse bedriftene/enhetene ble også lærlingenes faglig leder intervjuet.

Delkapitlet er strukturert som følger. Først går vi dypere inn i salgsfaget og beskriver rammer og organisering av opplæringen, samt lærlingenes subjektive opplevelse av læretiden. Deretter går vi over til kontor- og administrasjonsfaget, og analyserer læretidens objektive og subjektive dimensjoner. Samlet for de to fagene, analyserer vi deretter lærlingenes orienteringer mot framtidig arbeid i de respektive bransjene. Materialet fra lærlingintervjuene deles her inn i tre grupper: i) den yrkes- og faginteresserte, den arbeidsmotiverte og den usikre, videreført fra skolestudien beskrevet i Olsen og Reegård (2013). Avslutningsvis diskuteres fellestrekk og forskjeller i læringsmiljøene, mellom og innad i de to fagene.

1.4.1 Salgsfaget

Salgsfaget er sammen med kontor- og administrasjonsfaget og sikkerhetsfaget lærefag som programområdet Salg, service og sikkerhet på Vg2 kvalifiserer til. Sammenlignet med fagopplæring i industri- og håndverk, har salgsfaget svake tradisjoner, og fagbrevets plass står svakt som rekrutteringsvei for unge inn i arbeidsmarkedet. Selv om salgsfaget ble etablert som lærefag med Reform 94, står faget fortsatt i en posisjon der *faglighet* i en lærefaglig forstand skal utmeisles, avklares og etableres (Olsen og Reegård 2013). Fagbrev i salgsfaget retter seg mot varehandelen, et arbeidsmarked i stor grad preget av lave krav til formell kompetanse, høy turnover, deltidsstillinger, lav lønn og et utpreget ungdomsarbeidsmarked (Høst mfl. 2013). Varehandelen utgjør et stort arbeidsmarked, men det avlegges svært få fagprøver. I 2012 ble det kun avlagt 202 fagprøver (som lærling).¹⁵

I denne bedriftsstudien har vi intervjuet lærlinger i salgsfaget og deres faglige ledere i svært ulike bransjer og i bedrifter av ulike størrelse. Felles var at alle butikkene er del av en større regions- eller landsdekkende kjede. Antall ansatte varierte mellom fem og ti. Tabellen under viser spennet i bransjer innen salgsbedrifter:

¹⁵ Sammenlignet med 2011, er dette en nedgang på 21 avlagte fagprøver for lærlinger. Det ble avlagt 272 fagprøver som praksiskandidat i 2012. Det er en økning på 114 fagprøver fra 2011 (Høst mfl. 2013: 21).

Tabell 1.1 Oversikt over informanter, salgsfaget

Bedrift	Lærling	Faglig leder
Bilforhandler	1	1
Elektronikkforretning I	1	1
Elektronikkforretning II	2	1
Jernvarehandel	1	
Dagligvareforretning	1	
Skjønnhet- og velværeforretning		1 ¹⁶
Kiosk og videoutleie	1	1
Kjøkkenartikler- og interiørforretning	1	1
Sportsbutikk	2	1
Totalt	10	7

Butikken som lærebedrift – rammer og organisering

Rekruttering er en viktig begrunnelse for at bedrifter er lærebedrift. I tillegg er det bedrifter som tar ansvar for opplæring av unge utover eget behov. Tidligere studier viser at rekrutteringshensyn og verdien av den arbeidskraften lærlingene bidrar med, er sentrale begrunnelser for at bedriftene tar inn lærlinger (Høst mfl. 2012). Dette kommer også fram i vår studie. Bedriftene i denne studien hadde liten erfaring med å være lærebedrift forut for ansvaret de nå hadde. Mange av lærlingene kjente allerede til butikken innen oppstart av læretiden. I flere tilfeller var det slik at den nåværende lærlingen spurte om å få læretiden i bedriften han eller hun hadde vært i Prosjekt til fordypning og/eller arbeidet deltid ved siden av skolegang. Bedriftene fremsatte ulike begrunnelser for å være lærebedrift, som rekrutteringshensyn og ønsket om å ta ansvar for å gi ungdom fagopplæring. Flere av bedriftene ble lærebedrifter for første gang ved å ha respondert på en forespørsel fra den aktuelle lærlingen. Han eller hun spurte, etter erfaringer fra Prosjekt til fordypning eller deltidsarbeid, om å få læretiden i bedriften. Dette viser også hvordan Prosjekt til fordypning ikke bare fungerer som en måte der lærlingene skaffer seg lære plass, men kan også fungere som en døråpner til fagopplæring for bedriftene og herigjennom inngang til institusjonalisering av fagopplæringen. Blant bedriftene var det to faglige ledere som begrunnet inntak av lærlinger med ønske om å ta ansvar for ungdom og gi dem en sjanse. Sportsbutikken og kiosk og videoutleien hadde tatt inn lærlinger med spesielle behov eller som hadde falt ut av det ordinære skoleløpet. Vurderinger knyttet til inntak av, og eventuell videreføring av lærling til ordinær ansatt etter endt læretid var for bedriftene tett bundet sammen med oppfatning av konjunktursvingninger og markedssituasjon. De aller fleste av de daglige lederne¹⁷ fortalte om tøffe tider, små marginer og hard konkurranse i sine respektive bransjer.

Det var ingen av de daglige lederne som selv hadde fagbrev i salg. Videre var det sjelden lærlingenes øvrige kollegaer hadde fagbrev. Praksisfellesskapet lærlingene ble sosialisert inn i ble dermed i liten grad sentrert rundt noen form for *salgsfaglighet* relatert til fagbrevets innhold og læreplanmål. Den uformelle daglige lærlingen er vesentlig. I mange henseende ble lærlingen fra dag én behandlet som likeverdige de øvrige ansatte i butikken. I et transparent elektronisk system kan lærlingen selv, andre ansatte, daglig leder og ansvarlige høyere opp i butikkjeden se hvor mye lærlingen har solgt for – per kunde, per dag og per måned. Dette fremstod som motiverende for lærlingene, og et nødvendig styringsverktøy for bedriftens daglige leder. I flere av bedriftene var lærlingen og daglig leder de eneste som var ansatt i heltidsstillinger. Øvrige ansatte var hovedsakelig (unge) i deltidstillinger. I Olsen og Reegård (2013) beskrives hvordan salgsfaget står i en fase der faglighet, yrkesopplæring og lærefagtradisjoner med lærlingeordningen skal befestes og institusjonaliseres. Lav bevissthet rundt

¹⁶ Vedkommende hadde nylig avlagt sin fagprøve i salgsfaget, og fortalte samtidig om sine erfaringer fra læretiden.

¹⁷ Selv om informantene var ansvarlige for den bedriftsbaserte opplæringen, identifiserte de seg ofte mer med benevnelsen «daglig leder» framfor «faglig leder» eller «opplæringsansvarlig».

salg som et *lærefag* ble gjenfunnet i bedriftene. Samtidig hadde daglig ledere klare formeninger om «yrkesethos» og yrkesmessig integritet, forstått som forestillinger om en annen slags faglighet enn den lærefaglige. De hadde klare oppfatninger om hva som var godt og mindre godt arbeid knyttet til yrkesutøvelsen. Det viktigste ved salgsarbeid var serviceinnstilling, stå-på-vilje og «den rette personligheten». Ivaretagelsen av det salgsmessige knyttet til fagopplæringens mer formelle aspekter ble overlatt til opplæringskontoret¹⁸, som ble oppfattet som en slags faglig pådriver, ivaretager og kvalitetssikrer av fagopplæringen.

Opplæringen var i liten grad organisert etter en intern opplæringsplan utarbeidet av daglig leder. Selv om opplæringen hadde en planløs karakter, var den ikke nødvendigvis uten mål og retning. Lærlingene fikk tidlig i læreperioden prøvd seg med bedriftens daglige oppgaver, i hovedsak salg og kundebehandling. Etter hvert som læretiden skred fram, fikk lærlingen andre oppgaver knyttet til et bredere spekter av salgs- og butikkarbeid. Dette kunne innebære utarbeiding av kampanjer og lage salgsutstillinger. Lærlingenes arbeidsoppgaver var relativt like på tvers av bedriftene. Samlet sett var lærlingenes arbeidsoppgaver varierte; bestille, ta imot, pakke ut, registrere og sette ut nye varer, varetelling, prising av varer, kasseoppgjør, vasking, rydding, lese interninformasjon på bedriftens intranett, samt lese om nye produkter på nettet. I tillegg deltok lærlingen i en elektronikkforretning med hjemkjøring og montering av varer hos kunder. Hoveddelen av arbeidet bestod likevel av salg og kundeinteraksjon. Etter hvert som fagprøven nærmet seg, ble det lagt mer fokus på delprøvene og oppgavene utarbeidet av opplæringskontoret. Lærlingene fikk i ulik grad ansvar og mulighet til å prøve seg med ulike arbeidsoppgaver utover kundebehandling. I flere av bedriftene fikk lærlingene ansvar for en egen avdeling for et produktsegment som for eksempel avdeling for lyd og bilde i elektronikkforretningen, frukt og grønt i dagligvareforretningen eller kjøkkenavdelingen i jernvarehandelen. Stor grad av tillit ble vist lærlingene. De arbeidet i stor grad selvstendig i møte med kunder og gjennomføring av salg. Dette ble av mange daglig ledere formulert som en eksplisitt strategi, at det var viktig at lærlingene fikk ansvar og utviste selvstendighet og initiativ.

I opplæringen skjer en stor grad av læringen gjennom utføring av daglige oppgaver. Videre er det opplegg knyttet til de mer formelle aspektene ved fagopplæringen som oppgaver i en opplæringsperm utarbeidet av opplæringskontoret. Herigjennom skal lærlingene løse oppgaver knyttet til læreplanmålene og som forberedelse til fagprøven. Daglig leder og kontaktperson i opplæringskontoret har tilgang til oppgavene, og kan kommentere arbeidet underveis. I tillegg, og særskilt for varehandelssektoren, finnes kjedeinterne kurs. I lærlingenes første dager i bedriften, gjennomgikk de fleste kurs for å lære kassasystemet. Andre lærlinger, særlig i de større elektronikkkjedene deltok på ulike salgskurs som del av et sinnrikt og institusjonalisert internt opplæringssystem. Dette er en utstrakt opplæringsform særlig innenfor detaljhandelen, og ansatte lærer både bedrifts- og oppgavespesifikke kunnskaper (Bore mfl. 2011). I tillegg deltok lærlingene på nettbaserte kurs i regi av leverandører, som for eksempel når NIKE har produsert nye løpesko. Daglig ledere fremhever kunnskap om produktene som en sentral del av salgsarbeid. Lærlingene selv sier at de lærer mest av det daglige arbeidet, samt de kjedeinterne kursene. Sistnevnte var sterkest representert i de to elektronikkforretningene.

Kunden som omdreiningspunkt

Lærlingene trives godt i bedriften. De fortalte at de ble godt mottatt, og at det sosiale miljøet med kollegaene er godt. I de minste salgsbedriftene var tonen nærmest av familiær karakter. Lærlingene ble fra dag én involvert i salg og kundeinteraksjon. Flere av lærlingen kjente også til bedriften og salgsarbeid fra Prosjekt til fordypning eller deltidsarbeid i den samme butikken de nå var i lære. De ser positivt på variasjonsbredden i arbeidsoppgavene, samtidig som at rutiner gir følelse av trygghet og forutsigbarhet. De hadde i stor grad faste oppgaver og ansvarsområder. Samtidig så vi at lærlingene blir vist stor tillit og får tidlig mye ansvar – de har stor grad av autonomi i arbeidshverdagen. Lærlingenes arbeidshverdag, orientering, læring og tilbakemeldinger kretser i hovedsak rundt

¹⁸ Samtlige av bedriftene i utvalget var medlem av et opplæringskontor.

kundeinteraksjon. Kunden er omdreiningspunkt særlig når det gjelder lærlingenes tolkning av yrkesrollen, og hva de opplever blir forventet av dem:

Kundene forventer hjelp til produkter. Kundene tror jeg burde hjelpe dem så mye som mulig slik at de selv ikke trenger å tenke så mye hvis de lurer på noe, og at jeg er tilstede i kassen, at jeg er tilgjengelig, høflig og prøver så godt jeg kan (lærling jernvarehandel).

Lærlingen i bilforhandleren svarer på hva han mener kjennetegner en god selger.

Du må finne ut av hvordan kundene er, og legge seg på deres linje. Jeg liker å bruke litt humor, da. Det pleier å funke (lærling bilforhandler).

Selv om lærlingenes arbeidsoppgaver varierte bredt, bestod hoveddelen av interaksjon med kunder ute i butikken. Mestring og anerkjennelse ble knyttet til kundeinteraksjon. Lærlingene opplevde det som motiverende og gøy når de klarte å gjøre kunden fornøyd – *samtidig* som de skaffet penger i kassa. Det var viktig å se kundens behov, yte god service og få kunden til å komme tilbake. En lærling i en stor elektronikk-kjede forteller engasjert om da han klarte å snu en misfornøyd kunde om til en fornøyd kunde, og fikk et fast håndtrykk som takk. Uløselig knyttet til salgstryk er, nettopp salg. Lærlingene er samtidig i stor grad orientert mot å skaffe inn penger til butikken.

Det viktigste ved å være en god selger er å skaffe penger i kassen. Det er jo det salg handler om (ansatt/fersk faglært velværeforretning).

Mestring og motivasjon var dermed også i svært stor grad forbundet med å selge, det å lykkes i å gjennomføre salg, og få kunden til å kjøpe mer. Lærlingen i bilforhandleren fortalte at de har en skipsklokke midt i lokalet, som man ringer i når kunden har signert salgskontrakten og salget er gjennomført. Da klapper de andre ansatte, og han beskriver det som noe av det mest morsomme med jobben. Tilsvarende finner lærlingene det motiverende at egen salgssum registreres og måles i et datasystem. Lærlingene beskriver denne målingen som en motivasjonsfaktor. Det at arbeidshverdagen i såpass stor grad var sentrert rundt kundeinteraksjon, gjorde at ingen dager ble like. Da lærlingen ble spurt om det kunne være vanskelige situasjoner, ble også dette knyttet til kundeinteraksjon, herigjennom vanskelige kunder.

Tett knyttet til lærlingenes tolkning av yrkesrollen, var kunnskap om produktene i butikken. Dette ble beskrevet som en essensiell del av å kunne selge og yte god service. I tillegg fungerte god produktkunnskap tryggende i møte med kunder. Produktkunnskap handler om kjennskap til varene og merkenes kvaliteter, bruksområder, funksjoner og egenskaper. Lærlingen fikk bedre selvtillit, og følte seg mer komfortable med å hjelpe kunden, dersom de hadde kunnskap om produktene som skulle selges. Viktigheten av produktkunnskap var fremtredende i samtlige av butikkene vi studerte, men ble opplevd som noe mindre viktig i dagligvareforretningen. Sitatene under illustrerer hvordan lærlingene opplevde produktkunnskap som en styrke, og en vesentlig del av salgstryk:

Hvis du ikke kan produktinformasjonen din, så klarer du ikke selge. Sånn er det. Det er viktig å finne rett produkt til kunden (lærling elektronikkforretning II).

Man blir nok aldri utlært selger, for det kommer stadig nye produkter (lærling elektronikkforretning I).

Flere av lærlingene som gikk inn i den yrkesfaglige salgsutdanningen drevet av interesse for salg, kombinerte salgsinteressen med sterke personlige interesser for produktsegmenter, som for eksempel bil, mote eller elektronikk. Da lærlingen i elektronikkforretning I ble spurt om hva han synes er spennende svarte han:

Det har vel mer å gjøre med produktet. Hva du skal selge. Jeg har alltid interessert meg for data. Jeg begynte jo med data tidlig, og så har det bare utviklet seg. (...) Du føler deg tryggere på noe du er kjent med (lærling elektronikkforretning I).

På tilsvarende vis var det flere av lærlingene som hadde forfulgt sine personlige interesser inn i salgsfaget. Det fremkommer at denne interessen ble videreutviklet i læretiden, og trygget lærlingene i interaksjon med kunden, da personlige interesser falt sammen med kjennskap til varene i butikken. Dette gjald for eksempel lærlingen i bilforhandleren, som da han ble intervjuet på Vg2 hadde stor interesse for bil. I læretiden ble lærlingenes interesse koblet sammen med interesse for å yte service og salg. Lærlingen i elektronikkforretning II hadde ansvar for avdelingen «Lyd og bilde», da han hadde stor interesse for produktene som sorterte herunder, som TV og data. Underveis i læretiden fikk lærlingene påfyll av kunnskap om butikkens produkter gjennom ulike kurs, både i regi av butikkjeden og av leverandører.

I løpet av det året lærlingene hadde vært i bedriftene, mener både de selv og daglige ledere at de har utviklet seg hva gjelder modning og at de har blitt dyktigere i sitt arbeid gjennom å ha kommet bedre inn i yrkesrollen. De har fått bedre selvtillit i møte med kunder, og bedre kunnskap om produktene:

Sirkelene har utvidet seg, selvtilliten har økt. Det har jeg forandret meg på. Derfor liker jeg å lese om produktene. Det gir meg trygghet. Men det er jo noe jeg må jobbe med selv. Det er ikke noe sjefen kan si (lærling elektronikkforretning II).

Jeg var jo dum som et brød i begynnelsen. Jeg har blitt mye mer sikker. Jeg kan alle produktene og nesten alle prisene i hodet (ansatt/fersk faglært velværekjede).

I lærlingenes tolkning av yrkesrollen ligger også viktigheten av å være serviceorientert, smile, være høflig og se kundenes behov. Salgsarbeid har trekk av det Hochschild (1983) kaller «følelsesarbeid» (emotional labour). Begrepet favner å «manipulere» egne følelser i interaksjon med kunder, passasjerer, klienter eller brukere. Dette har ofte blitt sett på som noe pålagt og ønskelig fra arbeidsgivers side, og som de ansatte i slike yrker må håndtere. Derimot, som beskrevet av Brockmann (2013), kan dette også innebære positive aspekter, og hjelpe lærlingene inn i salgsyrket, som beskrevet av lærlingen i jernvareforretningen:

Jeg har fått en mer positiv holdning, smiler mer, selv på de verste dagene med de verste kundene. Jeg synes det egentlig er positivt at jeg smiler, er sterk nok til å smile selv om det er kunder med skrikende unger, det har gjort at jeg nå er mindre redd for at kunder skal komme bort å snakke med meg, var jo i butikk tidligere en gang i uka og kom det kunder da så ble jeg veldig nervøs, visste ikke helt hva jeg skulle si der, men her klarer jeg det, føler jeg (lærling jernvarehandel).

Trygghet i kundeinteraksjon, produktkunnskap og mestring av følelsesarbeid, er alle aspekter som kommer med læringen lærlingene opplever i læretiden. I det følgende tar vi for oss læring mer konkret.

Læring i og gjennom salg

I det daglige arbeidet var det lite som skilte lærlingen fra de øvrige ansatte når det gjaldt arbeidsoppgaver og ansvar. Lærlingene ble tidlig kastet ut i oppgavene. På den ene siden kan man tenke seg at den konstante eksponeringen for kunder og perioder med stress, bidrar til et såkalt restriktivt læringsmiljø (Fuller og Unwin 2003), kjennetegnet av ugunstige læringsvilkår. På den andre siden, viser lærlingeintervjuene at ansvaret som kom med kundeinteraksjon og andre oppgaver, var viktig for læring og mestring. En viktig del av læringen er å få ansvar. Ansvar, som en følelse av personlig forpliktelse, kan være på flere nivåer. Det kan handle om ansvar for en kunde, en oppgave eller en avdeling i butikken. Ansvar er ikke noe elevene har som en iboende egenskap, men får og tar i gjennom arbeidet. Gjennom ansvar kommer tilfredsstillelse og mestring ved å ivareta og fullføre ansvaret (Hansen 2003). Etter hvert som læretiden skrider fram, får og tar lærlingene stadig større ansvar.

Intervjuer: *Hvordan har læretiden endret seg fra du startet her?*

Lærling: *Ja, det blir jo en stor forskjell. De føler jo at jeg kan ta mer ansvar nå. De stoler mer på deg, da* (lærling elektronikkforretning I).

Lærlingenes ansvarsområder varierte. Lærlingen i jernvareforretningen og lærlingen i elektronikkforretning II hadde klart definert ansvar for hver sine avdelinger i butikken, henholdsvis kjøkken- og lyd og bilde-avdelingen. Førstnevnte lærling hadde i tillegg ansvar for å bestille inn varer til sin avdeling. Andre lærlinger fikk ansvar for å lage salgsutstillinger eller utarbeide kampanjer. I kiosk- og videobutikken ønsket daglig leder at lærlingen skulle lære alle oppgavene som falt under daglig leders ansvar. Dette gjaldt blant annet å bidra til å sette opp lister for hvem som skulle jobbe når. Ansvar som ble gitt til lærlingene var i ulik grad del av en gjennomtenkt eller planmessig opplæringsstrategi fra daglig leders side. Mange var imidlertid opptatt av at lærlingen skulle være selvstendig, slik at «man ikke behøvde å løpe etter dem med en pekefinger» (daglig leder sportsbutikk). Bedriftene ser særlig etter utadvendte og serviceorienterte lærlinger. Vårt utvalg bestod i hovedsak av lærlinger som er motiverte, interesserte og dyktige. Dette kan være lærlinger som selv oppsøker ansvar og tar initiativ, og som det er enkelt å gi ansvar til.

Da vi spurte hvem lærlingene lærte fra, svarte de i hovedsak at de lærte av seg selv. De fortalte at de stort sett finner ut av ting på egenhånd, men at det alltid var lett å spørre daglig leder eller andre kollegaer om råd og veiledning. Andre fortalte at de lærte mest av daglig leder, da mange av lærlingene jobbet tett med vedkommende. Det er interessant å dvele litt ved *hva* det er de lærer. Lærlingene vektlegger at de blir bedre til å "lese kunden" og se kundens behov. Flere oppga også at de lærte mye av kunder. Dette gjaldt særlig informasjon om produkter. Informasjon om produktene er ofte tilgjengelig på nett, og kundene kunne komme med ny informasjon til lærlingene. Videre var det flere av lærlingene som så relevansen av den skolebaserte læringen i det daglige arbeidet. Dette handlet for eksempel om kommunikasjon med kunder. Samtidig var det ingen av de daglige lederne som hadde kunnskap om hva den skolebaserte delen av opplæringen inneholdt.

Samtlige av salgsbedrifter var tilknyttet et opplæringskontor, og alle lærlingene hadde en elektronisk opplæringsbok utarbeidet av opplæringskontoret. Det var ikke alltid lærlingene hadde tid eller motivasjon til å gjennomføre disse oppgavene i arbeidstiden. I tillegg ble disse oppgavene ofte oppfattet som adskilt fra læring i det daglige arbeidet. Samtidig var det flere lærlinger som ble involvert i oppgaver utover kundeinteraksjon og umiddelbart salgsarbeid gjennom disse oppgavene, da de kunne innebære å lage kampanjer eller prise varer. Samtlige salgsbedrifter var også del av en større kjede. Herigjennom var det flere av lærlingene som hadde deltatt på slike bedriftsinterne kurs. Disse kursene tematiserte informasjon om kjeden, produkter, men også ulike former for salgskurs, særlig i elektronikk-kjedene. Lærlingene vurderte disse kursene som svært relevante for arbeidet. I elektronikkforretning II og i dagligvareforretningen var dette i sterkest grad satt i system, og utgjorde transparente muligheter for lærlingene til å arbeide seg oppover i kjeden, som til avdelingsleder eller starte sin egen butikk gjennom et franchisesystem.

1.4.2 Kontor- og administrasjonsfaget

Utdanning innen kontor- og administrasjonsarbeid har i Norge en historie tilbake til 1950-tallet. På samme vis som med salgsfaget, ble det etter et mislykket forsøk på å omgjøre faget til et lærefag, tatt ut av lærlingeordningen og opprettholdt gjennom dels private handelsskoler. Handel og kontor ble deretter en egen skolebasert studieretning i videregående skole på 1970-tallet, og ble igjen inkludert i fagopplæringssystemet med Reform 94 (Høst mfl. 2013). Fagbrev i kontor- og administrasjonsfaget har ingen sterk posisjon på arbeidsmarkedet, og utgjør dermed i liten grad en rekrutteringsvei for unge. Kontor- og administrasjonsarbeid er i flere deler av arbeidsmarkedet preget av en tendens der slike stillinger i stadig større grad besettes av personer med høyere utdanning. I 2012 ble det avlagt 235 fagprøver i kontor- og administrasjonsfaget som lærling (Høst mfl. 2013: 21).

I denne studien fulgte vi lærlinger over i seks ulike bedrifter. Samlet sett ble syv lærlinger og seks faglig ansvarlige intervjuet. Fire av bedriftene var i privat sektor, mens én var en kommunal enhet, og den sjette var fylkeskommunalt nivå. I kontor- og administrasjonsfaget intervjuet vi samtlige personer

som også ble intervjuet på Vg2 og per telefon høsten 2013. Det var stor variasjon i bedriftene/enhetene vi studerte med hensyn til virke, størrelse og lærlingenes arbeidsoppgaver. På den minste bedriften/enheten var det seks ansatte, mens den største oljebedriften (oljebedrift I) hadde rundt 2000 ansatte på landsbasis, og over 50 lærlinger i ulike fag. I de største bedriftene var det HR-avdelingen som hadde ansvar for formelle aspekter knyttet til lærlingen. Tabellen under viser oversikt over informanter.

Tabell 1.2 Oversikt over informanter, kontor- og administrasjonsfaget.

Bedrift	Lærling	Faglig leder
Kommunal økonomienhet	1	1
Kontor på videregående skole	1	1
Senterkontor kjøpesenter	1	1
Oljeselskap	2	1
Oljeservice bedrift I	1	1
Oljeservice bedrift II	1	1
Totalt	7	6

Kontoret som læringsarena

Det var stor variasjon i arbeidsoppgaver blant kontorlærlingene. Arbeidet var sentrert rundt PC med økonomiske og administrative oppgaver, spesifikke for bedriften/enhetens virke. Bedriftene/enhetene hadde samlet sett mer erfaring med å ha lærlinger sammenlignet med salgsbedriftene. De faglig ansvarlige fortalte at drivkraften bak å være lærebedrift var todelt: Først og fremst handlet det om begrunnelser knyttet til å ta sosialt ansvar. Det var imidlertid arbeidskraften lærlingene representerte som var viktig. Imidlertid var det få av de faglige lederne som fortalte at det var konkrete planer om å rekruttere lærlingene til ordinært arbeid etter endt læretid. Dette handlet om at det ikke var ledige tilgjengelige stillinger i bedriften/enheten. Dette gjaldt særlig enhetene i kommunal og fylkeskommunal sektor. Da bedriftene/enhetene i kontor- og administrasjonsfaget var av såpass ulik art, vil vi i den følgende beskrivelsen dele dem inn i tre hovedgrupper: i) kommunal og fylkeskommunal sektor, ii) senterkontoret og iii) oljerelaterte virksomheter.

Kommunal og fylkeskommunal sektor:

I disse enhetene hadde lærlingene arbeidsoppgaver knyttet til håndtering av post, faktura, bilag, arkivere, utforme brosjyrer, samt skrive diverse e-poster og utforme brev. I begge enhetene ble lærlingene inkludert i arbeidsfellesskap bestående av medarbeidere med relativt lang fartstid i arbeidslivet. I enheten i fylkeskommunal sektor, bestod avdelingen kun av godt voksne damer. I disse to enhetene arbeidet lærlingen tett sammen med faglig leder, og de samarbeidet nært om oppgavene i opplæringsboka. Disse oppgavene ble i stor grad integrert i lærlingens daglige arbeidsoppgaver, og lærlingen kunne trekke seg tilbake fra de daglige oppgavene og arbeide i opplæringsboka når han eller hun følte det var behov for det. I enheten i fylkeskommunal sektor fortalte faglig leder at hun tidvis konstruerte fiktive arbeidsoppgaver til lærlingen, slik at hun skulle ha tilstrekkelig arbeidsoppgaver i perioder det var lite å gjøre. Dette ble av faglige leder opplevd som krevende, og at det av og til kunne være vanskelig å finne på oppgaver til lærlingen. Denne enheten hadde tidligere tatt inn to kontor- og administrasjonslærlinger, og det var et eksplisitt ønske fra ledelsen om at de skulle være lærebedrift. De var mindre opptatt av arbeidet og bidraget i produksjon som lærlingen skapte, ei heller konkrete planer om rekruttering til ordinær stilling etter endt læretid. Den kommunale økonomienheten vektla ansvar for å videreføre den tradisjonelle fagligheten i administrasjons- og kontorarbeid som et viktig aspekt med å være lærebedrift: «Jeg er redd kontor- og administrasjonsfaget dør ut, dersom vi ikke tar ansvar for å ta inn lærlinger» (faglig ansvarlig, kommunal økonomienhet). Denne faglig ansvarlige

hadde den gamle tradisjonen fra handelsskolen i tankene. Hun hadde selv kontaktet ledelsen i kommunen, og gitt uttrykk for ønsket om å ta inn en lærling i kontor- og administrasjonsfaget.

Senterkontoret:

Senterkontoret skilte seg ut i størst grad fra de øvrige bedriftene/enhetene. Lærlingens arbeidsoppgaver spente over et vidt spekter, ispedd oppgaver som lå tett opptil salg og markedsføring. Lærlingen satt blant annet i informasjonsskranken på senteret, solgte annonser og kampanjer til butikkene, bidro med lett vedlikeholdsarbeid og gjennomgikk rutiner og dokumenter for HMS på senteret. Lærlingen ble sosialisert inn i et praksisfellesskap der verdien av fagbrevet var uklar. Det var ingen i avdelingen som bestod av ti andre (voksne) medarbeidere som hadde fagbrev i kontor- og administrasjonsfaget. På senterkontoret jobbet lærlingen noe mer selvstendig, og faglig leder hadde lite erfaring med, og bevissthet rundt kontor- og administrasjonsfaget og innholdet i opplæringen. Senterkontoret hadde ingen tidligere erfaring med å være lærebedrift. Den aktuelle lærlingen hadde vært på senterkontoret i Prosjekt til ferdypning, og spurte deretter om å få ha sin læretid der. Grunnet lærlingens variasjon i arbeidsoppgaver, var det lenge uklart om hvorvidt lærlingen skulle ta fagbrev i salgsfaget eller kontor- og administrasjonsfaget. Den faglig ansvarlige var opptatt av at lærlingen skulle jobbe selvstendig, og vedkommende fikk tidlig ansvar for en rekke oppgaver. Samtidig ga lærlingen uttrykk for at hun kunne tenke seg noe mer støtte og oppfølging, særlig i forkant av fagprøven. Her var det ikke utsikter for videre ansettelse etter endt læretid, og dette hadde tidlig blitt kommunisert til lærlingen.

Oljerelaterte virksomheter:

Til slutt skilte de oljerelaterte virksomhetene seg ut grunnet størrelsen og organisering av læretiden. I de største bedriftene var det jevnlig møter mellom fadderne, faglig ansvarlig og lærlingene (samlet) for å diskutere status og progresjon i opplæringen. De tre store oljebedriftene hadde lang erfaring med å ta inn lærlinger, men da først og fremst i industrifag. De hadde også nå to til tre kontorlærlinger hver. Grunnet lang erfaring med å være lærebedrift, samt bedriftens størrelse, hadde disse oljebedriftene klare tanker om organisering av opplæringen. Interne opplæringsplaner og prosedyrer var i større grad utviklet her sammenlignet med de mindre arbeidsplassene. Lærlingene hadde én eller flere faglige faddere, da faglig ansvarlig ikke nødvendigvis jobbet tettest med lærlingene i det daglige. I en av virksomhetene hadde den lærlingen med lengst erfaring bidratt til å lære opp den andre ferske lærlingen i bedriften. I det største oljeselskapet rekrutterte de først og fremst personer med utdanning på bachelor eller masternivå til slike administrative stillinger. Dette var også klart for lærlingene som søkte seg til denne bedriften, men bedriften var likevel ansett som en ettertraktet lærebedrift. Her var det derimot vanlig at faglærte jobbet i bedriften som innleid arbeidskraft. Lærlingene var innplassert i større avdelinger som HR-avdelingen, ordreavdelingen og kursavdelingen. I disse virksomhetene varierte bevisstheten omkring fagbrevet og dets verdi, men det var få av kollegaene som hadde fagbrev. Enkelte faglige ledere mente derimot at fagbrevet var viktig, da lærlingene fikk innblikk i ulike aspekter av bedriften, og det viste at de har vært gjennom et bredt spekter av arbeidsoppgaver. I den ene virksomheten hadde tre andre tatt fagbrev som praksiskandidater.

Samlet sett var altså de syv lærlingene innplassert på svært ulike typer bedrifter/enheter. Lærlingenes arbeidsoppgaver varierte dermed bredt, både mellom de ulike bedriftene/enhetene, men også for den enkelte lærling. Alle de faglig lederne var opptatt av at lærlingen roterte internt mellom ulike avdelinger, slik at de fikk tilstrekkelig variasjon i oppgavene. Herigjennom forholdt lærlingene seg stadig til nye personer som ga dem oppgaver, opplæring og veiledning. Selv om de faglig lederne var opptatt av at lærlingen skulle få prøve seg med konkrete arbeidsoppgaver og ha oppgaver de kunne strekke seg etter, finner vi at lærlingene i mindre grad fremstår som likeverdige de øvrige ansatte sammenlignet med salgsfaget, i det minste i læretidens tidlige fase. I flere av bedriftene/enhetene var det slik at lærlingene startet med enkle oppgaver og fikk opplæring i dataprogrammer med tett oppfølging fra faglig leder eller fadder. Etter hvert fikk de stadig mer ansvar og fikk prøve seg på mer kompliserte arbeidsoppgaver. De faglig lederne mente viktige egenskaper for å bli en god kontormedarbeider handlet om å ha godt skriftlig og muntlig framstillingsevne, være effektiv, nøyaktig

og serviceorientert. Krav de setter til lærlingen omhandler å være presis, ringe dersom en er syk, tar initiativ om de blir stående uten arbeid, og at de tør å spørre dersom de lurer på noe.

Alle bedriftene/enhetene vi studerte, unntatt den kommunale økonomienheten var medlemmer av et opplæringskontor. I økonomienheten var det kommunen som selv tok på seg rollen og oppgavene som opplæringskontor for samtlige lærlinger i kommunen. I dette lå det oppgaver som å arrangere samlinger for alle kommunens lærlinger, og være i kontakt med de kommunale enhetene med lærlinger for oppfølging. De faglig lederne var fornøyde med arbeidet opplæringskontoret eller kommunen sentralt tok. Fire av seks av lærlingene hadde digital opplæringsperm, der både faglig leder, lærlingen og kontaktperson i opplæringskontoret kunne gå inn og se progresjon og innlevering av oppgaver. De to øvrige lærlinger brukte opplæringsperm i papirformat. Noen få av bedriftene/enhetene utformet egne oppgaver til lærlingen i tillegg til de som opplæringskontoret hadde utformet. Opplæringskontorets rolle ble også her vurdert som en «garantist» for kvaliteten på fagopplæringen i bedrift, men sammenlignet med salgsfaget fremstod faglige ledere i kontor- og administrasjonsfaget mer «opplæringsbevisste» og hadde større kjennskap og et mer aktivt forhold til læreplanmålene. Enkelte vurderte samtidig læreplanmålene som diffuse og altfor generelt formulert. Det kunne dermed være krevende å tilpasse læreplanmålene til det daglige arbeidet og den konkrete opplæringen. På lik linje som med salgsfaget, var de faglig lederne i kontor- og administrasjonsfaget opptatt av at ansvar trigget læring. Eksempelvis fortalte faglig ansvarlig i den kommunale økonomienheten at lærlingen i starten ble satt til å «punch» tall og legge inn bilag i den første perioden av læretiden, men at lærlingen nå jobber selvstendig og godt, og har i senere tid fått gradvis mer ansvar. Nå håndterer lærlingen egne saker i inkassosystemet, og følger opp kunder på egen hånd. De faglig lederne snakker alle varmt om sine lærlinger.

Engasjert distanse til kontorarbeid

Lærlingene fortalte om positive møter med læreplassen, og samtlige lærlinger trives. De føler at de har blitt godt integrert i det sosiale miljøet på bedriften/enheten. Det er imidlertid stor variasjon i hva slags arbeidsoppgaver og ansvar lærlingene får, da bedriftene/enhetene var svært ulike. Eksempelvis beskjeftiget lærlingen på kontoret på den videregående skole seg med oppgaver knyttet til eksamenspapirer, resepsjon og kontakt med Lånekassen. Lærlingen i oljebedrift II drev særlig med registrering av ordre tilknyttet lageravdelingen, mens en av lærlingene i oljebedrift I, i kursavdelingen, drev med organisering av obligatoriske kurs, og hadde herigjennom mye utadrettet kontakt med ansatte, ledere og kursleverandører. Til sist hadde lærlingen på senterkontoret på kjøpesenteret kanskje de mest varierte arbeidsoppgavene som blant annet bestod i å utforme salgskampanjer han introduserte for butikkene på senteret, bidra ved arrangementer, sitte i informasjonssranken, oppdatere interne skjemaer og svare på mail. I de fleste tilfeller får de oppgaver fra faglig leder, faddere eller andre medarbeidere. Det er da lærlingenes oppgave å prioritere i hvilken rekkefølge de ulike arbeidsoppgavene skal gjøres i, samt si ifra når de har for mye eller for lite å gjøre. Lærlingene forteller at de i hovedsak jobbet alene, og at arbeidshverdagen er rutinepreget og forutsigbar med faste oppgaver. De vet stort sett hva de skal gjøre når de kommer på jobben om morgenen. Noen lærlinger etterlyste flere faglige utfordringer, og har blitt gode og varme i trøya, «jeg er ganske rutinert nå» (lærling kommunal økonomienhet). Andre lærlinger etterlyste noe mer oppfølging og struktur i opplæringen, og én lærling følte at kollegaene til tider glemte at hun var lærling, underforstått at hun kunne få for mye ansvar og oppgaver. Videre fortalte noen av lærlingene at de nå ser anvendeligheten av teoriundervisningen fra skolen, særlig innen økonomi. Lærlingene vurderer følgende egenskaper som viktige for å være en god kontormedarbeider: konsentrasjon, tålmodighet, være systematisk, sosial og ha evnen til å gjøre flere oppgaver samtidig. De fikk opplæring i ulike dataprogrammer, og opplevde mestring av disse som givende.

Det samlede inntrykket av kontorlærlingene, er at de trives i det sosiale miljøet bedriften/enheten, og at det meste går helt greit. Det er få opp- og nedturer, stor interesse, eller stort engasjement å spore hos lærlingene knyttet til læretiden. Det meste var «helt greit». Da vi spurte dem hva de synes var mest morsomst med arbeidet, var et typisk svar:

Det er vanskelig å si. Jeg liker å gjøre litt forskjellige ting (lærling kontor videregående skole).

En annen lærling i et stort oljefirma svarte at det hun synes var morsomst, var «å få ting unna, og se at bunken blir mindre» (lærling oljebedrift II).

Alle lærlingene i vårt utvalg er innstilt på å ta fagbrev, men framtidsplanene deretter var høyst uklare for de fleste. Flere ønsket å gå videre til påbygg, mest fordi de vurderte det som greit å ha, mens andre ønsket å gå nye veier. På spørsmål om hvorvidt de føler seg hjemme i kontor- og administrasjonsfaget, svarte en lærling som følger:

Både og. Det er mange som sitter her i mange år. Jeg vet ikke hvor mange år jeg vil være her. Det jeg likte godt i butikk var mye kontakt med mennesker. (...) Mammaen min vil ha en blandingsbutikk med kafé og klær og sånt. Starte noe eget. Det er en liten drøm (lærling kommunal økonomienhet).

Denne lærlingen i den kommunale økonomienheten trives som lærling, men er usikker på om det er på kontor resten av arbeidslivet skal tilbringes. Hun drømmer om å starte en bedrift sammen med moren sin. Tilsvarende var det flere lærlinger som var usikre på om kontorarbeid var det rette for dem «i all overskuelig framtid».

Jeg trives nå, men har kanskje ikke lyst til å være her i 20 år, liksom (lærling oljebedrift I).

Lærlingene utviser en ambivalent holdning til å være lærling i kontor- og administrasjonsfaget. På den ene siden trives de alle greit, og ønsker å ta fagbrev. De mener at fagbrev i kontor- og administrasjonsfaget er en trygg utdanning, i den forstand at arbeidsmarkedet alltid vil ha behov for deres kompetanse. På den andre siden, er det få av lærlingene som fortalte at de nå har funnet «sitt yrke». Kanskje ville tiden etter fagbrev bringe med seg mer utdanning - eller noe helt annet. Lærlingenes orientering mot kontorarbeid kan dermed betegnes som «engasjert distanse» gjennom lærlingenes ambivalens med hensyn til tilknytning til faget og sin læretid. Dette begrepet er inspirert av Heinz og Nagel (1997), og omhandler individers yrkesidentitet, der de identifiserer seg med arbeidet, men samtidig anser det som midlertidig.

1.4.3 Springbrett, pusterom eller rett hylle?

I Olsen og Reegård (2013) lagde vi tre grupper av elever: den yrkesinteresserte (drevet av interesse for salg), den arbeidsmotiverte (drevet av motivasjon for å jobbe og tjene penger) og den usikre (usikker på hva tiden etter Vg2 ville bringe). Intensjonen var å vise spennet i elevens motivasjoner og orienteringer. Basert på denne bedriftsstudien, kan vi til en viss grad gjenfinne lærlingene i disse kategoriene.

I salgsfaget fulgte vi tre lærlinger fra skole til bedrift. To av disse utviste stor interesse for arbeid i varehandelen, motivasjon og opplæringsinteresse allerede på intervjuet på Vg2. Den tredje var mer usikker, og begrunnet ønsket om å ta fagbrev i salg med at det var en utdanning som ga mange muligheter på arbeidsmarkedet. Da disse tre lærlingene ble intervjuet midt i læretiden, finner vi at de to svært motiverte elevene har bevart og videreutviklet sin interesse for salgsarbeid i løpet av læretiden. Den siste trives godt i bedriften, men er fortsatt usikker på hva hun ønsker å gjøre etter endt læretid. Vi vet lite om hva slags orienteringer til salgsarbeid og fagbrev som de syv øvrige lærlingene som ble intervjuet for første gang nå i bedriftsstudien hadde. Nå varierte deres opplæringsinteresse noe, men de fleste av disse lærlingene opplevde læretiden som givende og meningsfull, der flere ønsket å fortsette med salgsarbeid etter fagbrev.

Den yrkesinteresserte lærlingen er en som utviser stor interesse for salg, identifiserer seg med å yte god service og holder seg oppdatert på produkter. Han eller hun har opparbeidet seg kjennskap til bransjen og ønsker å forbli i bransjen etter fullført fagbrev. Den arbeidsmotiverte lærlingen så i større grad på læretiden som et pusterom til å finne ut av det som fortsatt fremstod som vanskelige valg å ta om utdannings- og karrierevalg. Kanskje ville det bli noe innen salg, men det var fortsatt usikkert. Den

arbeidsmotiverte salgslærlingen var mest opptatt av å gjøre noe *annet* enn skole, tjene penger og bli mer selvstendig. Den usikre lærlingen handler nå dermed om hva tiden etter fullført fagbrev ville bringe. Samtlige lærlinger vi intervjuet var innstilt på, og motivert til å ta fagbrevet. Flere av lærlingene ønsket å fortsette å jobbe i butikken der de nå var lærlinger en stund videre. Flere hadde også fått signaler fra daglig leder om at det var muligheter for det. Samtidig var det få av lærlingene som så for seg å jobbe med salg slik de nå gjorde for resten av livet. Noen hadde ambisjoner om å arbeide seg oppover i hierarkiet, og bli avdelingsledere. Andre hadde planer om å starte sin egen salgsbedrift. Det tiltrekkende ved å starte sin egen bedrift handlet om å tjene penger samt ha stor frihet i arbeidshverdagen. I begge tilfeller, så lærlingene fagbrev i salg som et nyttig steg på denne veien, og nyttig å ha. De hadde tro på at andre arbeidsgivere så verdien av fagbrevet. Samlet oppgir salgslærlingene at de har vokst gjennom det ansvaret de har tatt og fått i læretiden, og forteller om større selvtillit, både i sammenheng med arbeidet de gjør og personlig utvikling. De daglige lederne i salgsbedriftene er alle fornøyde med sine lærlinger, deres arbeidsinnsats og utvikling. Gjennom intervjuer med opplæringskontor og telefoner til bedrifter som i utgangspunktet skulle ha lærling, viste det seg at det var flere tilfeller der lærlingene hadde sluttet underveis i læretiden eller gått over til ordinært arbeid. Disse lærlingene har ikke vi klart å komme i kontakt med i denne studien.

For kontor- og administrasjonsfaget fulgte vi samtlige av de syv lærlingene fra skole til bedrift. Når vi ser tilbake på intervjuene fra Vg2, finner vi at det er få av kontorlærlingene som hadde sterke preferanser for læretid i kontor- og administrasjonsfaget da de gikk på Salg, service og sikkerhet. De fleste «vinglet» mellom å gå videre innen salg eller kontor. Negative erfaringer fra Prosjekt til fordypning i butikk eller «tilfeldigheter» som gjorde at de heller fikk lære-plass i kontor- og administrasjonsfaget framfor i salg-faget, kunne være årsaken til at de nå var kontorlærlinger. I læretiden finner vi at de synes alle at kontorarbeid er «helt på det jevne», men det er ingen av lærlingene som passer godt inn i gruppen «den yrkesinteresserte». Dette henger trolig sammen med fagets uklare status, innhold og rollemodeller. Den svake etableringen av et kontor- og administrasjonslærefag gjenspeiler seg i lærlingene og de faglige ledernes orienteringer. Derimot trivdes de alle godt med kollegaene sine, og de fleste fant karakteren av arbeidsoppgavene som helt greit. Majoriteten av kontor- og administrasjonsfagslærlingene i vår studie var i større grad usikre – mange ønsket noe annet etter endt læretid, men dette «annet» var for mange uklart. Sammenlignet med erfaringene fra skoletiden, finner vi at disse lærlingene i langt større grad verdsetter opplæringen i bedrift, da den er mer spesifikk, relevant og praktisk orientert. De så både fordeler og ulemper ved å jobbe framfor å gå på skole. Det var fint å slippe karaktermas, men det var bedre sosialt miljø på skolen.

1.4.4 Salg og kontor - avsluttende diskusjon

Salgsbedriften og kontoret er svært forskjellig med hensyn til organisering og rammer det gir opplæringen, daglige arbeidsoppgaver og sosialt og faglig miljø. Begge lærefagene står i en utfordrende situasjon der lærefaglige tradisjoner forsøkes å etableres. Dette kan gi seg uttrykk i varierende bevissthet og orientering mot det lærefaglige fra faglige ledere. Samtidig kan man gjenfinne en annen type faglighet i den forstand at vi fant klare formeninger hos lærlinger og faglige ledere i både salg-faget og kontor- og administrasjonsfaget om hva godt arbeid er. På den ene siden finner vi tydelige arbeidsfellesskap, men svake lærefaglige fellesskap og klare rollemodeller.

Salgsfaget og kontor- og administrasjonsfaget kvalifiserer til to svært ulike typer arbeidsmarkeder, men er underlagt den samme læreplanstrukturen. Selv om fagene er svakt etablert som lærefag, finner vi at mye også fungerer. På den ene siden; lærlingene trives, får den opplæringen de har krav på og er orientert mot å ta fagbrev. Samtidig kan dette være en gunstig rekrutteringsvei for bedriftene, og flere har fått nye og nyttige erfaringer som lærebedrift. På den andre siden er det flere av lærlingene i begge fagene som ønsker å orientere seg mot andre bransjer etter endt læretid, eller veien videre framstår fortsatt uklar. Spørsmålet er hvilken subjektive og objektive verdi fagbrevet har for videre arbeid.

Analysert etter Jørgensen og Warrings (2001) to dimensjoner ved læringsmiljø beskrevet innledningsvis; de teknisk-organisatoriske og sosio-kulturelle, kan vi prøve å komme på sporet av hvordan disse dimensjonene henger sammen i butikken og kontoret som læringsarena. De teknisk-organisatoriske kjennetegnene ved læretiden og karakteren av oppgavene som finner sted gjennom arbeid, er ulike i den forstand at salgslærlingens orientering og læringsressurser i stor grad er sentrert rundt kunden, mens kontorlærlingens arbeid i hovedsak skjer gjennom individuelt arbeid foran PC. Salgslærlingen sosialiseres inn i, og gjennom arbeidsfellesskap som i stor grad er preget av andre unge (i deltidsstillinger). Det lærefaglige fellesskapet står svakt. Det var nærmest ingen av kollegaene eller daglig ansvarlige som hadde fagbrev i salg. Kollegaene og mer erfarne ansatte bestod ofte av andre unge. I og med at lærlingen i flere tilfeller var blant de som var tilsatt i 100 prosent stilling i bedriften, fikk de tidlig ansvar og følte de hadde mer kompetanse og erfaring sammenlignet med unge deltidsansatte og ekstrahjelpere. Kontor- og administrasjonslærlingen møter arbeidsfellesskap bestående av andre godt voksne kollegaer, også uten klare rollemodeller og lærefaglig orientering, men større bevissthet omkring kontor som fag gjennom historisk utdanning i kontor- og administrasjonsarbeid. Kontorlærlingene derimot, ble i større grad innført i fagfellesskap der flere hadde fagbrev og tidligere erfaring med å være lærebedrift. I kontor- og administrasjonsfaget intervjuet vi store bedrifter, der opplæringen var tydelig organisert, planlagt og vurdert. Lærlingene vurderte det imidlertid alltid enkelt å spørre sin faglig ansvarlige eller fadder om hjelp dersom de stod fast. Arbeidshverdagen ble av lærlingene oppfattet som forutsigbare og rutinepregede, men først og fremst i positiv forstand. Det var godt å vite hva man skulle gjøre når man kom på jobb.

I begge fag er uformell læring gjennom interaksjon med kollegaer og oppgaveløsning/kundeinteraksjon den viktigste. Oppgavene i tråd med læreplanmålene, formidlet gjennom opplæringskontoret og den digitale opplæringspermen, fremstår mer integrert som en del av det arbeidet de gjør i kontorlaglærlingenes arbeidshverdag sammenlignet med i salgsfaget. Dette kan henge sammen med at kontorlærlingene sitter ved PC hele dagen, mens salgslærlingene i hovedsak arbeider med kundeinteraksjon ute i butikken. Kontor- og administrasjonsfagslærlingene hadde dermed opplæringspermen og mulighet for å skjerme seg fra daglige oppgaver til å arbeide med disse oppgavene i større grad enn salgslærlingene. Læring gjennom stadig økt ansvar var viktig i begge fag, og mer eller mindre eksplisitt fra de faglige ledernes side. Lærlingene i salgsfaget fikk fra dag én ansvar for kunder, lage kampanjer osv. Det var tydelig at lærlingene lærte mye gjennom ansvaret de fikk, og utviklet seg personlig gjennom tilliten de ble utvist. Læring gjennom ansvar var også sentralt i kontor- og administrasjonsfaget, men lærlingene fikk i større grad opplæring i dataprogrammer, og gradvis innføring og opplæring i oppgaver før større ansvar ble gitt. I salgsfaget understreket lærlingene i større grad at ingen dag var like, grunnet det store innslaget av kundeinteraksjon. Både læring og tilbakemeldinger ble i stor grad sentrert rundt kundeinteraksjon, mens registrering og måling av gjennomførte salg fremstod som en motiverende faktor, og ikke kontrollerende faktor. Innenfor den sosio-kulturelle dimensjonen finner vi at lærlingene i salgs- og kontor- og administrasjonsfaget alle trives i sin læreperiode, og er motivert til å ta fagprøven. Utover dette, varierer lærlingenes subjektive engasjement med sin læretid. Salgslærlingene i vårt utvalg fremstår motiverte, interesserte i salg, produktene og i bransjen. De fleste lærlingene ønsker å fortsette i bransjen etter fagprøven, men da gjerne som avdelingsleder eller gründer av en egen bedrift. Kontor- og administrasjonsfagslærlingene derimot er mer kjølige og ambivalente i sin tilnærming til kontor- og administrasjonsfaget og kontorarbeid. Kanskje henger dette sammen med at de to fagene rekrutterer ulike typer unge, der salgsfaget tiltrekker seg utadvendte personer, mens kontor- og administrasjonsfaget den mer sindige og nitidige. Framtidsplanene for flere handlet her om å ta påbygg og gjøre noe helt annet. Det var vanskelig å se for seg kontorarbeid i lang tid framover. Dette kan både tolkes som at det var lite ved kontor- og administrasjonsfaget eller kontorarbeid som "fenget" dem, og at det kunne være krevende å få fast ansettelse videre etter fagbrev i den aktuelle bedriften/enheten. I et av de oljerelaterte selskapene så lærlingen at stillingene ble besatt av personer med bachelor- og mastergrad.

Både salgsfaget og kontor- og administrasjonsfaget er lærefag med svake fagopplæringstradisjoner. Arbeidsmarkedenes svake orientering mot fagopplæring gjenfinner vi hos de faglige lederne, som ofte hadde lite erfaring med å være lærebedrift, hadde lite kunnskap om den skolebaserte opplæringen,

svak integrering av arbeidsoppgaver gitt av opplæringskontoret i det daglige arbeidet og ingen forhåndsdefinerte stillinger faglærte kunne tre inn i. Til tross for dette finner vi at i våre bedrifter i begge fag fungerte lærlingene godt i sin læretid, faglige ledere var fornøyd med deres innsats og hvordan de ble integrert i det sosiale miljøet i bedriften/enheten. Videre var bedriftene i hovedsak fornøyd med arbeidet og kontakten med opplæringskontoret. I begge fag ble de sett på som en viktig aktør for å ivareta kvalitet i fagopplæringen, og formelle aspekter knyttet til opplæringen.

1.5 Rørfaget

Denne delen av studien bygger på intervjuer med lærlinger og faglig ansvarlige eller ledere med personalansvar for lærlinger i rørleggerbedrifter. Flere av disse faglig ansvarlige¹⁹ er rørleggermestere som eier og leder mindre familiebedrifter i små lokalsamfunn. Når vi i dette kapittelet som helhet søker å besvare hvordan lærlingene opplever sitt læringsmiljø og eventuelt får styrket sin læringsinteresse, motivasjon og læringsbetingelser, skal vi i det følgende ta utgangspunkt i rørleggerbedriftene som uttrykk for en sosial organisering av opplæringen som legger til rette for bestemte lærings- og erfaringsbetingelser.

Studien bygger på intervjuer som ble foretatt i 14 bedrifter. Alle informantene er menn. Om lag halvparten av de faglig ansvarlige er bedriftseiere av mindre familiebedrifter. Disse lederne av familiebedrifter er rundt 60 år gamle, og har mesterbrev. Bedriftene deres befinner seg i små lokalsamfunn, og har mellom fire og ca. 20 ansatte. De fleste av disse mesterne har lang erfaring med å ta inn lærlinger, og et par av dem har hatt lærlinger siden begynnelsen av 80-tallet. Disse småbedriftene har mellom en og to lærlinger på løpende kontrakt. Den andre halvparten av de faglige ansvarlige er noe yngre – fra midten av førtiårene til begynnelsen av femtiårene – og har ansvar for lærlinger i bedrifter med 40 ansatte eller mer. Den største av disse bedriftene er et konsern hvor de ulike enhetene sammenlagt har mer enn 50 lærlinger. Enkelte av disse faglige ansvarlige har også mesterbrev, men ikke alle har det. Disse faglige ansvarlige skiller seg fra bedriftseierne i den første gruppen ved at de ikke har det samme helhetlige blikket for selve virksomheten, men til gjengjeld har de ofte flere refleksjoner om den formelle opplæringen som de står ansvarlig for. Man kan si at for den første gruppa – de eldre bedriftseierne – er denne kunnskapen internalisert på en slik måte at opplæring blir del av det meste av det de snakker om når de snakker om lærlinger, mens de yngre faglige ansvarlige i større grad snakker om opplæring som en egen del av bedriftens virksomhet. Dette har naturligvis også med størrelsen på bedriften å gjøre.

Bedriftene befinner seg i tre fylker – Telemark, Rogaland og Nord-Trøndelag. De har et diversifisert profil, der de større bedriftene gjerne er innrettet mot en nisje i markedet, mens de typiske familiebedriftene i små lokalsamfunn leverer til en bred og sammensatt kundegruppe. Alle så nær som to av bedriftene har privatkunder i sin portefølje, og ellers spenner oppdragene over et vidt felt fra bedriftskunder via entreprenører på nybygg til industribygg og landbruk.

I det følgende har vi valgt en kronologisk tilnærming til stoffet. Det vil si at vi begynner med å fortelle om 1) rekrutteringen og begynnelsen av læreforholdet, 2) går videre ved å beskrive opplæringens innhold og kjennetegn, og 3) avrunder med slutten på læreforholdet, det vil si forberedelse til fagprøven. Her må det nevnes at rørleggermestrene er intervjuet mens lærlingene vi fulgte, var i første halvdel av opplæringsløpet i bedrift. Våre opplysninger om avslutningen av læreforholdet er derfor mer sparsomme enn informasjonen vi har samlet om rekruttering og selve opplæringen.

¹⁹ I det følgende kommer vi til å kalle de faglig ansvarlige i rørbedriftene vi har besøkt, for rørleggermestere eller bare mestere. Dette betyr ikke at alle disse informantene har mesterbrev. Termen «faglig ansvarlig» er likevel en litt tung konstruksjon i løpende tekst, og essensen i det vi vil beskrive og analysere hos de eldre og erfarne rørleggerne som har ansvaret for opplæring i bedriften, lar seg lettere fange av mester-betegnelsen. Der det er naturlig og nødvendig for analysen, kommer vi i teksten tilbake til skiller mellom faglige ansvarlige med og uten mesterbrev.

1.5.1 Rekrutteringen av lærlinger

Starten av læreforholdet handler i intervjuene om rekrutteringsprosessen og begrunnelser for å ta inn lærlinger. Hovedtrenden i disse begrunnelsene er nevnt innledningsvis i dette kapitlet, og dreier seg om at rørleggermesterne sier de må lære opp arbeidsfolk og forme dem selv for å sikre ny tilstrømming av arbeidskraft som holder en gitt kvalitet. På denne måten sikrer de at bedriften opprettholder sin posisjon og sine markedsandeler. Flere av mesterne viser til at bransjen har blitt svært diversifisert, slik at hvert firma etter hvert har funnet sin nisje. For å ikke tape i konkurransen om kundene, er det derfor viktig at firmaet tilbyr spesialisert og høy kompetanse. Så godt som alle rørleggermesterne nevner nye lovkrav, forskrifter og standarder som har kommet til, og som styrer utviklingen i faget deres. Skjerpet juridisk ansvar og risikoen for å måtte dra tilbake til en kunde og gjøre jobben på nytt ved reklamasjon presser beregning av timepriser på anbud, slik at ansatte må forventes å kunne levere topp kvalitet på første forsøk. Utviklingen beskrives slik av en annen mester:

I starten da jeg begynte, da var det sånn at det var et do, et badekar og en vask på badet. Så var det et vaskerom med en tappekran til vaskemaskinen, og så var det et kjøkken. Helt sånn standard. Da brukte jeg kanskje 20-50 timer på en enebolig. I dag bruker man kanskje 50-100 timer på samme jobben. Og det er ikke fordi rørleggerne er dårligere, men det er fordi det er så mye mer som skal utføres i en enebolig.

I dette perspektivet kan lærlingen ses som en økonomisk investering for bedriften. «Når vi legger inn en fire-fem år opplæring for dem og investerer på den måten der, så er det de beste arbeiderne vi kan få,» sier personalsjefen i en større rørbedrift. «De blir lenger i yrket, de blir lenger i firmaet. Vi får mer igjen pr. hode på den måten,» utdyper han. «Vi er totalt avhengige av å knytte til oss kvalifiserte og kjekke læregutter,» sier en mester, «derfor synes vi at det må være langsiktighet i det vi holder på med» Rekruttering av lærlingene er derfor ikke noe de ikke kan ta lett på. Fra flere mestere og bedriftseiere i små lokalmiljø får vi høre at lærlingen helst må være «herfra», og gjerne fra gårdsbruk. Da vet mesteren at dette er en kar som har vokst opp med kroppsarbeid og som ikke er redd for å ta i et tak. Om man ikke må være fra gårdsbruk for å bli lærling i rørfaget, er det likevel viktig at man er vant til å jobbe og har erfaring fra praktisk arbeid. Personalsjefen som er sitert over, forteller at de tar inn potensielle lærlinger til intervju. Der tar de utgangspunkt i ungdommenes interesser når de skal sjekke ut anlegg for praktisk arbeid. Liker ungdommen å bruke hendene? Mekker han på moped? Har han bygd ei hytte som guttunge? «Det er den typen folk vi er ute etter, mer enn disse som er veldig flinke på data eller sånt noe,» sier personalsjefen.

Kjennskap og vennskap er viktig. «Det er et lite samfunn her, så vi kjenner dem vi tar inn,» sier en mester. «Du kan si at jeg kjenner farfaren hans, og det er en fantastisk håndverker,» sier en annen mester om lærlingen sin. «Jeg kjenner faren og broren hans også, og det er gode folk.» Slektskap og hjemstavn er likevel ikke de eneste mulighetene til å oppnå ansettelse som lærling, i og med at også sommerjobber og praksisutplassering gjennom skolen fungerer som en port til arbeidslivet og samtidig som en «screening» eller siling av ungdommene. Noen mestere sier at de gir ekstrajobb eller praksisplass til alle ungdommer som selv tar kontakt og spør om arbeid, men at de forbeholder muligheten for læreplass til dem som utmerker seg. «Det er for å få dem til bedriften og se hvem de er,» sier en mester. «Og er de greie, så kan du ta dem videre. Hvis ingen gjør det, så kommer de jo ingen vei.»

I intervjuene bekrefter alle lærlingene at de har hatt praksisplass eller utplassering i bedriften før de ble lærlinger samme sted. Noen av dem forteller at de fikk slik praksisplass gjennom familiens kontaktnett, ofte kolleger eller bekjente av far. I andre tilfeller har en lærer vært pådriver for å skaffe praksisplassen. Lærere har også oppfordret elever til å ta initiativ til å skaffe seg læreplass i bedriften hvor de var utplassert. Disse elevene har ringt bedriften eller møtt fram i ettertid og spurt om å få læreplass. «Jeg møtte bare opp og snakka med dem, og det var intervjuet,» sier en av dem. Andre forteller at de har vært på formelt intervju før de fikk læreplass i bedriften. I noen tilfeller har også bedriften tilbudt eleven læreplass da praksisperioden nærmet seg slutten.

Tilhørighet til lokalmiljøet, interesse for praktisk arbeid, nære bånd og tidligere jobb i firmaet er likevel ikke alt som skal til for å slippe innenfor dørene i bedriften som lærling. I intervjuene sier mesterne at de ser etter «holdningene» hos ungdommene som spør om læreplass. Da de ble bedt om å utdype dette, fortalte de alle om kjennetegn på det man kan kalle god arbeidsmoral og yrkesetikk: det å stille presis på jobb, å ha en positiv innstilling og en grei omgangstone, å være nysgjerrig og lærevillig, å ha mot på nye oppgaver og gjøre nøyaktig arbeid. Dette er imidlertid vår fortolkning av det rørleggermesterne sier, fordi utsagnene deres er vagere – det handler om et blick og en følelse for den de har foran seg og hvordan vedkommende eventuelt kan utvikle seg gjennom tiden i bedriften. «Du ser det jo på dem,» som en av dem sier. «Vi ser om de er greie å snakke med, om de er positive, om de følger litt med og er litt oppvakte.» «Vi legger vekt på høflighet, på at de kan oppføre seg,» sier en annen. «Vi ser etter guts og stå-på-vilje. Om de har det, så lærer de fort,» sier en tredje mester. Mange av mesterne forteller at de gjør bakgrunnsjekk av ungdom de ikke kjenner så godt, de kontakter skolen og tidligere arbeidsgivere, og de foretar søk etter vedkommende på nettet.

I tillegg til å se ungdommene an gjennom lagerjobbing, praksisutplassering eller et formelt eller mer uformelt jobbintervju, betrakter mesterne fraværsopplysningene på vitnemålet som en indikasjon på hva slags type person de har med å gjøre. Da får karakterene på det samme vitnemålet en underordnet betydning. «Holdninger og sykefravær er viktig. De må ha lite fravær, rett og slett.» sier en mester. Personalsjefen i den store rørfagbedriften bekrefter også at de ser etter noe annet enn karakterer hos ungdommene. «Vi opplever veldig ofte at de vi får, er gode folk som er kjappe og har gode holdninger, selv om de gjerne ikke er blant dem som rakk opp hånda mest i klasserommet,» sier han.

Endelig er det noen mestere som omtaler det å rekruttere lærlinger som noe mer enn bare å sørge for selve bedriftens videreføring og inntjening, selv om dette samtidig kan være en viktig del av begrunnelsen. En mester tar for eksempel ansvar for bransjen og for faget når han svarer slik på spørsmålet om hvorfor han tar inn lærlinger:

Jeg er en ambassadør for faget, jeg vil at ungdom skal se at dette er et kjekt og interessant fag. Jeg håper jeg får nytte av disse guttene etterpå i form av ekspandering av firmaet. Det går litt på at jeg føler at ungdommen har valgt bort disse fagene, men alle kan ikke sitte og kommentere hva andre sier – noen må gjøre denne jobben. Og jeg må gi dem godt betalt. Det skal gi status, det må være interessant, de må se at det er masse spennende utfordringer. Ingen dag er lik i dette yrket.

Mot denne bakgrunnen blir ikke praksisutplassering bare en «screening» og en utsiling som mesteren gjør av potensielle lærlinger, men også en arena der ungdommene får prøvd ut interesser og muligheter og der mesterne må klare å gjøre faget attraktivt for ungdommene. ”Jeg har ikke elever i praksis bare for å få folk til å bære boremaskinen, men for å lage det litt spennende for dem når de først er her,» fortsetter denne mesteren. Dette krever tid, for også praksiselever må følges opp. Likevel ser han på dette som en naturlig del av jobben sin, fordi han vil åpne bransjen og bedriften sin for ungdom på arbeidsmarkedet. En annen rørleggermester er inne på et annet aspekt ved dette når han kommenterer at ungdommene i dag stiller store krav til arbeidsgiveren sin.

1.5.2 Innholdet i opplæringen

Personalsjefen i den store rørfagbedriften setter det nok på spissen når han sier at dersom holdningen og viljen er til stede hos lærlingene, så skal bedriften alltid klare å gjøre fagarbeider ut av dem. Likevel er han inne på noe som de fleste mesterne som er intervjuet i denne undersøkelsen snakker om, nemlig at opplæringen i skolen ikke er tilstrekkelig for å utdanne gode fagfolk. Riktige rørleggere blir disse ungdommene først etter at de har vært i bedriftene og gått trinnene i opplæringsplanen frem mot fagbrev, og kanskje aller helst etter at de har jobbet som rørleggersvenner i et par år etter dette. «Jeg har jobbet siden 1979, og fremdeles lærer jeg nye ting hver dag,» som en av mesterne formulerer denne læringsprosessen.

Enkelte av de eldre mesterne sammenligner dagens situasjon med hvordan opplæringen var før innføringen av Reform 94, og ønsker seg tilbake til en spesialisert rørleggerutdanning. Siden 1994 har rørfaget vært integrert i en bred tilnærming til byggfagene i videregående opplæring, der forholdet mellom faglig bredde og spesialisering siden har vært et svært sentralt tema (Olsen og Reegård 2013). «Vi ser jo at elevene som kommer fra skolen, de kan lite eller ingenting. Resten lærer de her,» sier en av disse eldre mesterne. Andre er langt mindre kritiske til den brede tilnærmingen til rørfaget som skjer gjennom Vg1 og Vg2. Samfunnet har tross alt forandret seg fra disse mesterne selv gikk i lære: «Det er kanskje ikke så enkelt lenger,» sier en av dem, «å ta et valg om hva du skal bli før du skal bli det.» Noen av mesterne som er minst kritiske til innretningen på skoledelen av opplæringen, viser til at rørleggere skal kunne samarbeide med en rekke andre fagfolk i byggebransjen. Dermed vil alle være avhengig av å ha kunnskap om hva de andre fagfolkene driver med. «De har godt av å se at det er en sammenheng, da kan de se hele prosessen på et bygg,» sier en av dem. Mesterne er likevel delt i synet på teori og praksis i opplæringen. Noen av dem klager over en akademisering av yrkesfagopplæringen, og synes at tiden i skolen bør kortes ned slik at elevene lærer bare det aller mest grunnleggende. Andre understreker derimot at som rørlegger må du også kunne tenke teoretisk, ikke minst fordi faget og bransjen er i stadig utvikling. En av mesterne uttrykker det slik: «Skal du bli en god rørlegger, så kreves det en del, vi er på mange planeter, fra prosjekterende til utførende ledd. Du skal kunne tegne, lede mindre grupper og du skal sette deg inn i energi og alt dette her, det er mange segmenter innenfor faget.»

Her er det viktig for oss å skyte inn at alle informantene vi har snakket med i denne undersøkelsen, er godkjente lærebedrifter og medlem av et opplæringskontor. Dette gjør at selv de som snakker negativt om opplæringen i skolen, er positive og ansvarsbevisste når det gjelder den formaliserte fagopplæringen som de skal tilby i bedriften, og som følger en fastsatt læreplan. Alle rørleggermesterne vi har snakket med, omtaler bransjens utvikling av standarder for fagopplæring med respekt, og en av dem har også erfaring fra prøvenemnd. Alle bedriftene vi har besøkt, samarbeider svært tett med opplæringskontoret om formelle krav i opplæringen, slik at flere av dem i praksis har overlatt ansvaret for kontroll og oppfølging av formelle sider ved opplæringen til opplæringskontoret. «De syr sammen hele opplegget, tilpasser det til hva som skjer i skolen, de er med på å utvikle læreprogrammet og gjør det enklere for oss,» sier en av mesterne om opplæringskontoret. Er det i orden at opplæringskontoret får en så sentral rolle, spurte vi. «Har ikke jeg nok å gjøre, kanskje?» spurte mesteren tilbake. «Kan ikke jeg gjøre ting jeg har greie på og de gjøre ting de har greie på?» I alle bedriftene vi har besøkt, blir opplæringskontoret et mellomledd som tar seg av formelle kontroller og byråkrati i forbindelse med opplæringen. Alle rørleggermesterne er imidlertid klare på at det er de som har det faglige ansvaret for opplæringen.

Tilliten til opplæringskontoret understøttes av at lærlingene bruker den elektroniske læringsplattformen *ifag*, som skal oppdateres med informasjon fra lærlingen og kontrolleres av opplæringskontoret. Lærlingen skal også gjennomføre flere teoretiske delprøver via *ifag*. Bedriften kan også holde oppsyn med lærlingens progresjon gjennom *ifag*, men bruker nok i praksis oftest muntlige tilbakemeldinger mellom faglig ansvarlig og svenn med daglig ansvar for lærlingen for å sørge for at læreplanen oppfylles (vi kommer tilbake til dette nedenfor).

Lærlingene bekrefter i intervjuene at de er godt kjent med *ifag* og kravene som stilles til bruken av denne læringsplattformen i løpet av opplæringen i bedrift, selv om de synes det innebærer kjedelig rutinearbeid. De vet at de skal føre timer i *ifag*-systemet, og de fleste av dem gjør dette en gang i uka. Et par av lærlingene må føre en parallell logg for timer i bedriften hvor de er ansatt, og disse lærlingene synes å være mer bevisst på betydningen av hyppig (daglig) timeføring enn de andre lærlingene vi har snakket med. Enkelte lærlinger sier de at dersom de får for mange purringer på manglende timeføring gjennom *ifag*, kan de miste kontrakten.

Når det gjelder de teoretiske delprøvene som lærlingene skal ta gjennom *ifag*, er interessen gjennomgående laber hos lærlingene. De kjenner til delprøvene og vet at de må gjennom dem, men flere av dem forteller at de utsetter prøvene så lenge som mulig og ser på det som et ork å sette seg

ned med datamaskin og svare på faglige spørsmål etter jobb eller på en søndag. "Den greia på nettet er veldig svær," sier en av dem. "Noen oppgaver er på over 100 spørsmål, og hvis du har en feil for mye, må du starte på nytt." Akkurat som med timeføringen, vet lærlingene at det er meningen at prøvene skal fungere som løpende dokumentasjon, men de har ikke noe inntrykk av at bedriften følger med på dette. Følgen blir at noen lærlinger gjerne utsetter prøven så lenge han kan. Andre har skjönt at det innebærer minst arbeid for dem dersom de tar prøvene fortløpende: "Du skal ta dem når du føler at du kan det, så slipper du å lese deg skakk i hjel," sier en av disse lærlingene. I realiteten blir likevel ikke dette så lett å gjennomføre for ham, og han henger etter. Han viser til at 80 prosent av spørsmålene må prøven må være besvart riktig for at man skal bestå. "Har du 78 prosent, så mister du jo motivasjonen," legger han til. "Jeg har ikke orket særlig i det siste," sier en annen, "det er så mye overtid på jobben, og da er det ikke så veldig fristende. Man må sette seg ordentlig ned hvis man skal gjøre det."

Lærlingene skal også bruke *ifag* til å vurdere sitt eget arbeid i bedriften på en skala fra 1 til 6. De fleste av dem synes det er vanskelig å sette en slik karakter, og noen av dem forteller at de løser dette problemet ved å gi seg selv vurderingen 2 på alt. Til tross for dette mener alle lærlingene vi har snakket med at de vet hva som er forventet av dem i det daglige arbeidet, og flere av dem sier også at de er i stand til å vurdere kvalitet når de har utført en konkret jobb, for eksempel å legge avløpsrør eller montere en vask. En lærling sier at han gjerne synes at han selv gjør bra arbeid, men hans erfaring er også at "alle rørleggere gjør ting på sin måte." Bedriften skal også bruke *ifag* til å gi sin vurdering av lærlingenes arbeidsoppgaven. Her forteller to av lærlingene at de som skal gi slik vurdering, sitter på kontoret uten å ha vært med ut på jobben og sett hvordan den er utført. Det kan virke som lærlingene ikke ser forbindelsen mellom arbeidet sitt og vurderinger i *ifag* på samme måte som de ser forbindelsen mellom det å legge avløpsrør og sjekke at fallet er korrekt mens de er på jobb. Mens de har vanskelig for å gi seg selv vurdering gjennom *ifag*, vil mange av dem uten større problemer kunne fastslå om de har lyktes med en konkret jobb. Mens de er ute på jobb kan de også få direkte tilbakemeldinger på arbeidet sitt, noe vi skal komme nærmere tilbake til nedenfor.

Vi spurte rørleggermesterne om hvilke forventninger de hadde til lærlingen i kontraktperioden. Her begynner mange av dem med å understreke at en opplærings situasjon betyr nettopp at man vil stille lave forventninger i begynnelsen, for så å øke disse etter hvert som lærlingen blir flinkere og mer erfaren. Med hensyn til hva disse forventningene går ut på, var det flere som på nytt nevnte holdninger, og at det i begynnelsen er nødvendig å oppdra lærlingene til en norm for generell fremferd. «De skal lære seg å ta ansvar, stå opp om morgenen, komme seg på jobb, de skal lære seg at det er det som er det vanlige, at det ikke er normalt å sitte hjemme,» sier personalsjefen i den store rørfagbedriften. En av mesterne sier det slik:

Du trenger et halvt år på å modne dem, fortelle dem at livet ikke er sånn som det har vært til nå og at de må bli voksne. Det er mange som får seg et skikkelig slag der, uten tvil. Kommer du deg ikke opp om morgenen, får du ikke bare et kryss i boka sånn som på skolen, men beskjed om hva og hvem på arbeidsplassen det går ut over når du ikke kommer tidsnok.

Her får vi glimt av lærlingenes møter med «livets realiteter», som dette nok kan representere for mange. Andre mestere utdyper slike utsagn ved å vise til at også lærlingene representerer bedriften utad, og at de må læres opp i hvordan de skal fremstå overfor kunder.

Lærlingene selv er mer ordknappe når vi spør dem om de vet hvordan de skal være når de er i bedriften (i motsetning til hva de skal gjøre). Alle som har svart på dette spørsmålet i intervjuet, sier imidlertid at det er viktig å møte frem til rett tid. Noen legger til at de skal være blide og i godt humør, og gjøre det de får beskjed om. Et par lærlinger sammenligner det å være rørlegger med det å være butikkansatt, fordi begge yrkesgrupper møter kunder. Da er det viktig å være en omgjengelig person og kunne lytte til kunden. "Var du slik før du kom hit, eller er dette slik du har blitt etter å ha vært her i bedriften en stund?" spurte vi lærlingene i intervjuene. Til dette svarte de fleste lærlingene at de nok var litt sånn fra før, men at dette hadde blitt forsterket gjennom tida i bedriften. Ikke minst gjaldt dette forståelsen av å møte frem til riktig tid.

Selve yrkestreningen begynner ofte på et lavt nivå. «Lærlingene er ikke vant til å jobbe, så det handler om å få dem til å forstå gangen i det, gi dem vanlig arbeidstrening. Du må vise dem mye, introdusere nye ting,» forteller en mester. Av intervjuene med lærlingene går det også frem at de fikk svært enkle oppgaver da de først var i kontakt med bedriften i utplassering: hente ting, observere, sage eller holde materialer og deler for på den måten å være til hjelp for de andre i jobben. Når bedriften kjenner lærlingen fra før, blir de fleste av dem imidlertid sendt rett ut på jobb sammen med andre rørleggere første dag. Andre forteller om en roligere start med mye hyggelig småprat og kanskje også kursing de første dagene før den virkelige jobben begynner. "Første arbeidsdag var veldig bra," sier en av lærlingene. "Jeg møtte en snill kar som jeg fikk jobbe med i starten, han spurte meg om hva jeg tenkte og hva jeg kunne, han tilpasset ting etter hva jeg svarte."

Selve opplæringen i bedriften vil skje ved at lærlingen følger en mer erfaren arbeidskollega, der de etter hvert er forventet å kunne løse oppgaver av stigende vanskelighetsgrad på egen hånd. Mange steder vil mesteren la lærlingen få rotere på ulike arbeidsoppgaver eller oppdrag som ledes av forskjellige ansatte i bedriften, for på den måten å utnytte mest mulig av bedriftens samlede kompetanse og skape den pålagte variasjonen i opplæringen. Det er viktig for disse mesterne at den som har det daglige ansvaret for lærlingen har gode evner til å kommunisere og kan bidra til å føre bedriftens holdninger og verdier videre. Flere av mesterne snakker om betydningen av god kjemi mellom lærlingen og fagarbeideren som har ansvaret for dem, men også om at tonen ikke må bli så kameratslig at lærlingen slakker av. Da kan mesteren plassere lærlingen sammen med en ny rørleggersvenn eller en ny bas som virker oppstrammende og disiplinierende på opplæringssituasjonen.

Alle lærlingene vi har intervjuet, bekrefter at dette er måten opplæringen forgår på, og alle sier også at de lærer mest fra kolleger. Noen av dem liker imidlertid å få prøve seg på egen hånd etter at rørleggersvennen har vist dem hvordan ting skal gjøres. "Jeg liker begge deler," sier en lærling. "Jobber du alene, får du sjekka hva du virkelig kan, og det lærer jeg nok mest av. Sammen med andre kan man spørre og liksom hvile seg litt på dem." En av lærlingene sier at han liker best å være med de yngre rørleggersvennene, fordi han føler at de ligner mest på ham og at de har mest å snakke om. En annen lærling sier i intervjuet at han setter mest pris på å jobbe med eldre kolleger, fordi de kan så mye og har mange triks". "Det går litt på personlighet," svarer en tredje lærling når vi spør om hvem han lærer mest av. "Har du en du klaffer godt med, så er det klart at det går bedre, det er fint å ha ting til felles."

At lærlingen på denne måten inngår i et større arbeidsfellesskap, gjør at mesteren ser ansvaret for å oppdra ikke bare lærlingen til bestemte normer for fremferd, men at han i praksis må få hele arbeidsstokken til å holde en god omgangstone og dra lasset i samme retning. «De andre ansatte kan ikke holde på som de vil, de skal oppføre seg slik jeg har sagt at de skal gjøre. Det er alles ansvar å selge oss,» som en av mesterne sier. Flere av mesterne legger samtidig vekt på det sosiale aspektet ved arbeidsmiljøet, og at det skal være trivelig for lærlingen å gå på jobb. I intervjuene er også lærlingene jevnt over svært fornøyde med miljøet på arbeidsplassen, og flere nevner betydningen av at alle ansatte hilser hyggelig på dem og at kolleger gir uttrykk for at det er fint å ha lærlinger i bedriften.

Det faglige og pedagogiske ansvaret den enkelte rørleggersvenn eller bas med instruktøransvar har i møte med lærlingen, konkretiseres gjennom rørleggermesternes fortellinger til at man hele tiden å se lærlingen an og tilpasse oppgavene etter ferdighetsnivået. Lærlingen skal ikke ha for vanskelige oppgaver, men skal heller ikke holdes unna nye utfordringer. Etter hvert skal lærlingene kunne arbeide selvstendig, men arbeidet deres må hele tiden kontrolleres. Dessuten, sier mesterne, er det en fare for at rørleggersvennen vil sette lærlingen til det som han vet at lærlingen er best på. Da får man godt utbytte av den arbeidskraften som lærlingen representerer, men lærlingen får ikke det opplæringsutbyttet som han har krav på. En mester svarer slik på hva lærlingene blir satt til å gjøre i hans bedrift:

Jeg håper vi setter dem til å gjøre alt. Vi har jo en forpliktelse overfor læreplanen, og vi har måttet snakke om dette med svennene som bruker dem ute, at dette ikke er hjelpearbeidere eller håndlangere, dette er lærlinger. Så vi har jo en filosofi om at lærlingene skal ta jobbene selvstendig, og vi prøver å gi dem oppgaver som de kan gjøre i mange repetisjoner i starten sånn at de får en mulighet til å forstå og kunne en ting.

Et hyppig nevnt eksempel på slik repetisjon i intervjuene er å la lærlingen velge ut deler fra lageret til en forestående jobb. Når overordnede ser over utvalget av deler som lærlingen har plukket ut, fungerer dette både som kontroll av lærlingens faglige progresjon og en sjekk av at han faktisk lytter og får med seg beskjeder som blir gitt. Samtidig har lærlingen selv ansvar for å tilegne seg kunnskap. Her er de samme mesterne svært tydelige. De vil ha lærlinger som er frempå, som tør å spørre og som tar initiativ i opplæringen:

De er voksne gutter, de må spørre selv. Her er de på jobb, og de skal ikke gjøre ting hvis de ikke vet hvorfor de gjør det. Skal det bores et hull i en stender, så skal de vite hvorfor de skal gjøre det – de må spørre om alt. Hvis lærlingen ikke vet, så må han spørre, om det er aldri så dumme spørsmål. Han risikerer ikke noe annet enn å få dumme svar. Hvis han ikke spør, så lærer han heller ikke noe.

Mange av lærlingene forteller uoppfordret i intervjuene at de vet at det er forventet av dem at de skal kunne spørre, og at de må si fra hvis det er ting de ikke får til. Et par av dem gjør i intervjuene imidlertid et poeng ut av at de gjerne vil prøve seg før de eventuelt spør om hjelp, og en av dem forteller at han alltid skal ha prøvd i ti minutter selv før han spør en kollega. Da spør han den som står nærmest eller han som ser minst travel ut, noe som for oss bekrefter at det blir hele bedriftens ansvar å bidra i opplæringen. Samtidig er det klart at det å kunne formulere spørsmål, tolke svar og omsette dem i handling samt takle løpende tilbakemeldinger i arbeidet stiller krav til lærlingen selv, til hans innstilling og evne til selvrefleksjon. I praksis vil alle lærlinger være ulike, forteller mesterne, og de trenger forskjellig grad av oppfølging og veiledning. «Noen er helt sånn på hugget på å lære nye ting, mens noen er sånn at de helst vil gjøre det de kan best,» sier en mester. «Noen lærlinger kan ta det meste fra dag én, mens andre trenger enormt mye oppfølging,» sier en annen.

Det blir opp til mesternes og rørleggersvennernes egen vurdering å sørge for at oppfølgingen er tilstrekkelig til enhver tid, men alle mesterne vi har snakket med, stoler på at opplæringskontoret gir beskjed hvis en lærling står i fare for å få for ensidig opplæring. Den enkelte lærling står selv ansvarlig for å loggføre opplæringen gjennom læringsplattformen *ifag*. De fleste av mesterne forteller at de også forsøker å holde oversikt over dette selv, men hvis bedriften har en ensidig oppdragsituasjon, er det ikke dette alltid like lett å sikre den pålagte variasjonen i opplæringen. Da kan det i noen tilfeller være aktuelt å la lærlingen hospitere i en annen bedrift for å få oppfylt målene i læreplanen. Også dette skal opplæringskontoret kunne være behjelpelig med å ordne.

Alle lærlingene vi har snakket med, forteller at de får variasjon i arbeidsoppgavene og at de kjenner seg trygge på at de får opplæring av den kvaliteten som er nødvendig for at de skal lære det de må kunne i faget. "Det er alltid noe nytt i denne jobben," sier en av dem, "det er sjelden jeg gjør det samme mer enn to-tre dager før det skjer noe annet." "Det er mye forskjellige jobber, mye mer enn forventet," sier en annen lærling. "Jeg trodde det man gjorde var å stake dass og fikse en vask, men det er jo så mye mer enn det." "Selv om arbeidet er likt, er det aldri det samme," er en underfundig kommentar fra en tredje lærling. "Rørlegger er et fint yrke med mye variasjon i arbeidsoppgavene," sier en siste. Her synes det likevel å være en viss forskjell på lærlingene som er ansatt i mindre bedrifter med stor variasjon i oppdragene og lærlingene som jobber i større firma hvor det kan ta uker å gjøre ferdig en bestemt oppgave på et nybygg.

Ideelt sett skal altså den faglige opplæringen ifølge rørleggermesterne foregå i et dialogpreget forhold mellom en erfaren og en uerfaren part, i en pendling mellom trygghet og utfordring i oppgavens vanskelighetsgrad. I denne sammenhengen var det naturlig å spørre mesterne om hvordan lærlingene får tilbakemelding i opplærings situasjonen. Svarene fra rørleggermesterne viser at det i første rekke er

rørleggersvennene eller basen, altså fagpersonen med ansvar for lærlingen ute på oppdrag, som forventes å gi slike tilbakemeldinger som del av jobben. Da blir tilbakemeldingene gitt på uformelt vis, som kommentarer til arbeid under utførelse eller ved kontroll av lærlingens del av jobben. Lærlingene bekrefter i intervju at det er slik tilbakemelding foregår. Flere av dem sier at de gjerne vil høre det så fort som mulig hvis det er ting de har gjort som er feil, og det beste er hvis rørleggersvennen kan rette feilen sammen med dem der og da. Dette gir dem den beste forutsetningen for å lære av feilene, og det føles minst vanskelig eller ubehagelig for dem å ta imot kritikk. Det verste er hvis det går lang tid før de får høre om feil de har gjort.

Intervjuene gir overveiende inntrykket av at tilbakemeldingene som lærlingene får av sine overordnede i det daglige, er problemorienterte idet de får påpekt ting som er gjort feil. Hensikten med å gi negativ tilbakemelding er likevel ikke å gi kritikk, sier en mester, men å gjøre det klart for lærlingen at han må gjøre oppgaven en gang til for at jobben skal være skikkelig utført. Dette kan belyses med et utsagn fra en av de andre mesterne, som sier at en riktig fagperson skal kjenne stolthet når han går fra en jobb. Han skal kjenne seg sikker på at det han har gjort, er riktig og ordentlig utført arbeid. Det er klart for oss at denne stoltheten må ha grunnlag i et kvalitetssyn som utvikles gjennom erfaring, hvor det er naturlig at man får vite hva man gjør galt i et arbeid før man lykkes med å gjøre det riktig. Likevel er det slående at bare en av rørleggermesterne i intervjuet legger eksplisitt vekt på at lærlingene skal ha ros, og da ved å si at bedriften nok er for lite flinke til å gi positive tilbakemeldinger. «For ros er viktig,» sier denne mesteren, «vi trenger alle sammen ros.» Flere av mesterne, også de som leder små bedrifter, sier at deres ansvar for tilbakemelding først inntreffer hvis det blir nødvendig å ta en alvorsprat med lærlingen om ting som ikke fungerer i jobben. «Hvis det fungerer godt, føler jeg at den enkelte rørleggeren er den beste til å melde tilbake,» sier en av dem. Selv opptrer de som den sjefen lærlingen høyst sannsynlig vil oppfatte dem til å være, ved å ikke la høre fra seg med mindre det er ting som ikke går som forventet.

Samtidig har alle disse mestrene som faglig ansvarlige for lærlingen ansvar for de såkalte halvårssamtalene, som er den eneste formelle arena for tilbakemelding som nevnes i intervjuene. Her møter faglig ansvarlig i bedriften og lærling en representant for opplæringskontoret til samtale om lærlingens faglige utvikling. I noen bedrifter er det vanlig at rørleggersvennen eller basen som har hatt ansvar for lærlingen i det daglige arbeidet, leverer en egen rapport til halvårssamtalen. Andre steder har møtet mer preg av en uformell samtale mellom arbeidskolleger, dog med den forskjell at lærlingen ikke er ansatt på fast kontrakt og kanskje av den grunn vil kjenne seg underlegen. Mens lærlingene i intervjuene gir overveiende inntrykk av å være svært fornøyde med opplæringen i bedriften, er alle som én nærmest likegyldige eller til og med negative til halvårssamtalene. De ser på disse samtalene som noe de må igjennom uten å se nytten av det, selv om det kan være greit å få vite "ståa", som en av dem uttrykker det. Noen sier at det er "mas" i halvårssamtalene. Da har lærlingene fått påpakning for dårlig oppfølging av dokumentasjonen i *ifag*. Når lærlingene ikke ser nytten av halvårssamtalene, tror vi likevel dette kan skyldes at de får tilstrekkelig med tilbakemeldinger gjennom det daglige arbeidet i bedriften, slik at de kjenner seg trygge i opplæringen.

Av de i alt 14 bedriftene som vi har besøkt i forbindelse med denne studien, er det tre bedrifter som opplever vanskeligheter i det aktuelle læreforholdet. Til slutt i denne delen skal vi se på hva to av disse rørleggermesterne sier om saken. Dette kan bidra i en utdypet forståelse av hva som etter deres syn kan føre til at opplæringen i bedrift ikke fungerer, eller ikke gir det forventede resultatet. I begge tilfeller var lærlingen fremdeles ansatt i bedriften da intervjuet med mesteren fant sted. Selv om vi har snakket med disse lærlingene, nevnte de ikke selv noe om vanskeligheter i læreforholdet, og vi fant ikke noen måte å spørre dem om disse tingene på uten at vi fryktet at det kunne forverre relasjonen deres til bedriften. Derfor presenterer vi i det følgende bare en side av saken, mens vi må komme tilbake til lærlingenes syn i avslutningen av prosjektet når lærlingene etter planen skal ta svenneprøven.

Det ene tilfellet synes å være en kombinasjon av at lærlingen ikke har så lyst på rørleggerfaget som først antatt, samtidig med at han viser tegn på enkelte atferdsforstyrrelser. Her prøver mesteren å

legge til rette så godt som mulig, og forteller i intervju at han er redd for å ta forhastede beslutninger som fører til at lærlingen får det verre, men at det aller beste kanskje hadde vært dersom lærlingen fant seg noe annet å gjøre. I det andre tilfellet forteller mesteren at han har gitt lærlingen flere advarsler, og at han oppfatter at problemet først og fremst er lærlingens holdninger til arbeidet. I intervjuet får vi forståelsen av at dette særlig har handlet om å stille presis på jobb, men også om lærlingens evne til å ta til seg beskjeder og følge instruksjoner i arbeidet. Lærlingen fikk en siste beskjed fra mesteren og kollegene om å ta seg sammen, og nå synes mesteren det virker som om lærlingen har skjønnet hva som er viktig. «Det har jo litt med den enkelte personen å gjøre også,» legger mesteren til i intervjuet. «Det er jo ikke bare for lærebedriften å lære ham opp, hvis ikke personen har interessen og talentet.»

Det kan være interessant å merke seg at denne lærlingen ifølge mesteren ville ha fått en oppsigelse, dersom det da ikke var et vennskap mellom mesteren og en slektning av lærlingen som i første omgang førte til ansettelse. «Screening»-systemet til denne mesteren, som i særlig grad baserer seg på kjennskap til lokalsamfunnet, var denne gangen ikke nok til å forhindre en mulig feilansettelse. Ellers viser begge situasjonene til at mesterne mener at det er lærlingen som er problemet, og at de ikke har det som trengs for å fullføre opplæringen til fagbrev i bedrift. Årsakene til disse manglene ved lærlingene synes sammensatte, men felles for dem er at de ikke gir til syne den evne eller vilje til å inngå som aktiv part i opplæringssituasjonen som mesterne legger til grunn for et vellykket læreforhold. Bedriftene har tilbudt opplæring, men lærlingen på sin side har ikke villet eller ikke kunnet ta imot. En mulighet i slike situasjoner er å la lærlingen få fortsette læretiden i en annen bedrift. Opplæringskontoret vil være behjelpelig med å skaffe slik omplassering. Slik unngår man at en dårlig match mellom en enkelt bedrift og enkelt lærling hindrer lærlingen i å fullføre opplæringen. Hvis slik omplassering ikke fører til ønsket resultat, kan lærlingen i visse tilfeller bli gående i årevis mens hans mulighet for ansettelse reduseres tilsvarende. En av mesterne vi har intervjuet, forteller om et slikt tilfelle som han kjenner til.

1.5.3 Tiden frem mot fagprøven og avslutningen av læreforholdet

For å se nærmere på hvordan mesterne forholder seg til ansvaret for de faglige kravene i opplæringen som helhet, skal vi kort se nærmere på hvordan bedriften vanligvis går frem for å forberede lærlinger til svenneprøven. Lærlingene vi har intervjuet har få eller ingen synspunkter på svenneprøven bortsett fra at de håper de vil bestå. Da de ble intervjuet, var det også om lag 18 måneder til de fleste av dem skulle ha svenneprøven.

De fleste av mesterne viser til at svenneprøven skal avspeile helheten og kvaliteten i den samlede opplæringen, slik at alt det lærlingen deltar i og lærer seg i bedriften gjennom to og et halvt år, kan regnes som forberedelse til denne avslutningen. Her får den pålagte variasjonen i lærlingens arbeidsoppgaver i henhold til læreplan særlig betydning. Mesterne viser til lærlingens ajourhold av den elektroniske læringsplattformen *ifag* og opplæringskontorets kontrollfunksjon for å sikre slik variasjon i oppgaver. Samtidig understreker mesterne også at variasjon er et aspekt ved opplæringen i bedrift som de selv tar svært alvorlig og tenker mye på når de skal sette lærlingen sammen med en mer erfaren fagarbeider.

Blant bedriftene i utvalget er det både dem som svarer at de forbereder lærlingen ekstra på svenneprøven og dem som sier at dette er lærlingens ansvar alene. Enkelte bedrifter som forbereder lærlingen på svenneprøven, forhører seg med lærlingen, de nærmeste kollegene hans og opplæringskontoret før de gir intensivopplæring og driller på oppgaver som lærlingen ikke behersker til fulle. Andre bedrifter driver ikke direkte intensivopplæring, men i slutten av læretida er mesteren ekstra bevisst på at lærlingene skal få prøve seg på mange forskjellige oppgaver. En mester forteller at de står i dialog med opplæringskontoret om tidspunktet for svenneprøven, slik at lærlingen kan få et halvt år ekstra i bedriften dersom bedriften mener at han ikke er klar.

Mestere som forteller at de ikke driver ekstra forberedelse av lærlingen før svenneprøven, er gjerne bedrifter som ikke har tidligere erfaringer med lærlinger som har strøket. Disse mesterne kjenner seg

trygge på at helheten i opplæringen de tilbyr, er av en slik kvalitet at lærlingen er rustet til prøven. Flere av dem viser til allsidighet i oppdragssituasjonen for bedriften, slik at lærlingene skal ha vært gjennom det meste i faget før han kommer til prøven. Hvis lærlingen likevel føler at han mangler noe før prøven, må han selv kunne spørre, sier en av disse mesterne: «Det er uansett ikke de to siste ukene han skulle ha lært dette, men i årene han allerede har vært her.» Igjen er det summen av alle timene som utgjør opplæringen i bedriften, som skaper «ekte» rørleggere av lærlingene.

1.5.4 Avslutning

Et par av rørleggermesterne sier i intervjuene at den faglige kunnskapen hos lærlingene kommer av seg selv. Denne oppfatningen deles også av flere av de intervjuede lærlingene. Gjennom analysen har vi imidlertid sett hvordan bedriften treffer en rekke valg og tiltak som skal bringe lærlingen et trinn videre på veien mot svennebrev gjennom en lang rekke mindre delmål. Samtidig har disse to mesterne rett, fordi når alle disse hensynene er ivaretatt, skal kunnskaper og holdninger kunne «flyte» naturlig fra rørleggersvennen til lærlingen som er med ut på jobboppdrag. Med litt andre ord kan vi derfor si at dersom opplæringen fungerer som den skal, kan det se ut til at den faglige kunnskapen hos lærlingen kommer *som av seg selv*.

Alle lærlingene gir uttrykk for at de trives godt i bedriften. Et hovedinntrykk fra lærlingintervjuene er at de motiveres sterkest av å bli vist tillit, at de selv merker at de blir flinkere, at de etter hvert får et blikk for kvaliteten i eget arbeid og blir behandlet som ordentlige kolleger av de andre ansatte. Flere av dem forteller også at de motiveres av stor variasjon i oppgavene og at ingen dag er helt lik den forrige, og at de treffer mange ulike mennesker gjennom jobben – både i kontakt med kunder og ved å møte kolleger og andre håndverkere på byggeplasser. Denne praksisen for nær kontakt i opplæringen ser stort sett ut til å skape interesse hos lærlingen og bidra til forutsigbarhet og trygghet i læresituasjonen, selv om noen av dem også sier at de helst vil få holde på med oppgaver i fred for andre.

Hovedinntrykket fra intervjuene med mesterne er at de er klar over hva som skal til for å få lærlingene frem til bestått svenneprøve, noe som styrkes av at mange av disse mesterne har tatt inn lærlingene for å sørge for ny arbeidskraft til bedriften og at de har brukt denne kanalen for rekruttering i mange år. Mesterne synes å ha høy bevissthet om arbeidsmiljøets betydning for lærlingens trivsel og utbytte av opplæringen, og de tar selv et uttalt ansvar for å forme lærlingen til det sosiale miljøet i bedriften. Mesterne er både tydelige og udelt normative i sin forming av arbeidsmiljøet på denne måten, både rettet mot den enkelte lærlingen som nykommer og mot arbeidsstokken for øvrig. Bedriften som kollektiv får ansvar for opplæringen gjennom å oppføre seg bra og stille seg til rådighet for lærlingens spørsmål.

Fra bedriftenes side understrekes det at det er i kontakten mellom rørleggersvennen og lærlingen overføringen av faglig kunnskap skal skje. Derfor blir det av avgjørende betydning for mesteren at rørleggersvennen som har ansvar for lærlingen, besitter bestemte kvaliteter. Vedkommende må være god til å lære fra seg, noe som innebærer at han kan forklare ting på en nøyaktig måte, demonstrere oppgaver og teknikker, være tålmodig og støttende, tåle repetisjoner og spørsmål og at ting må ta sin tid.

Mesterne vektlegger også betydningen av oppgavens stigende vanskelighet, noe som krever at rørleggersvennen klarer å bedømme lærlingens progresjon og personlige egenskaper for å finne riktig balanse mellom repetisjon og utfordring. Om ikke alle disse egenskapene finnes hos rørleggersvennen, er det et minimumskrav at lærlingen opplever tillit i relasjonen til svennen og til øvrige arbeidskolleger, slik at han våger å stille spørsmål som både gjør at han kan bli flinkere og at han unngår å gjøre unødige feil. Slik vil det likevel ikke alltid være i praksis. En lærling fortalte i intervju at han var sendt ut på en jobb alene, da han oppdaget at han hadde glemt en viktig del på lageret og måtte kjøre flere mil for å hente delen mens vannet sto og rant hos kunden. Dette turte ikke lærlingen å fortelle til sine kolleger etterpå. Flere av de andre lærlingene sier også at de vil anstrenge seg for å rette opp egne feil før de ber om hjelp fra kolleger.

Vi ser at alle bedriftene lener seg svært tungt på opplæringskontoret for at de delvis skal ivareta, delvis stå som garantist for at de formelle kravene i opplæringen er oppfylt. Når lærlingene selv har ansvaret for å ajourføre *ifag* og ta teoriprøvene gjennom denne læringsplattformen, synes det for oss som at de formelle delene av opplæringen – de elementene som skal dokumenteres og følges opp underveis i opplæringsløpet – fjerner seg noe fra bedriften og bli til en sak mellom lærlingen og opplæringskontoret. Flere av mesterne følger likevel aktivt med på loggføringen underveis og vil purre lærlingen dersom han ikke fører timene sine. Andre mestere har et mer distansert forhold til *ifag*, og spør hvilke sanksjonsmuligheter de har dersom lærlingen ikke følger denne delen av forpliktelsene sine.

Det at bedriften og mesteren ikke følger lærlingenes loggføring eller gjennomføring av teoriprøver særlig tett, behøver ikke å bety det samme som at bedriften ikke har et gjennomtenkt forhold til opplæringen. Det dette forteller, er først og fremst at mesterne har latt opplæringskontoret ta hånd om dokumentasjon og lærlingens teoretiske underveisprøver, som de betrakter som en smule «skolsk». Alle mesterne sier derimot klart og tydelig at opplæringen i selve bedriften er deres ansvar, noe som særlig kommer til syne gjennom hvordan de sørger for variasjon i arbeidsoppgaver og refleksjoner over hvordan relasjonen mellom lærling og rørleggersvenn med instruktøransvar skal være.

1.6 Overgangen mellom skole og lære

Dette kapitlet skal se nærmere på overgang til lære etter to år på skole blant lærlinger for rørleggerfaget, salgsfaget og industrimekanikerfaget. Kapitlet ser både på de som får læreplass og de som ikke får dette. Dette dekkes ved å se på elevenes oppfatning om hvordan de fikk læreplass, opplæringskontorenes rolle, samt en komparativ analyse av likheter og forskjeller mellom strukturer i tre fylker som kan påvirke andelen som får læreplass.

I rapport to fra kvalitetsprosjektet ble det fokusert på yrkesfagopplæringens plass i skole (Høst 2013), i denne rapporten er hovedfokus på læring i arbeidslivet. Et sentralt tema som likevel ikke dekkes like grundig i kapittel 1.4, og heller ikke i forrige rapport er selve overgangen fra skole til arbeidsplass. Fra tidligere forskning vet vi at nettopp overgangen mellom andre og tredje år er utfordrende – det varierer mye mellom ulike yrkesfag-program, men generelt er 20 prosent enten forsinket eller utenfor ved starten av det tredje skoleåret i yrkesfag (Vibe mfl. 2011 s. 51).

I denne analysen skal vi bruke data fra de ulike informantene i kvalitetsprosjektet, i tillegg til registerdata, for å kaste lys over hva som skjer i prosessen fra skole til læreplass. Hvordan vurderer de tidligere elevene hvorfor de fikk, eventuelt ikke fikk læreplass og hvordan vurderer bedrifter og opplæringskontor overgangen mellom Vg2 og læretid?

1.6.1 Bakgrunn

Årsaken til at mange faller fra, eller heller velger påbygg etter Vg2, har vært tema i en rekke forskningsrapporter (Frøseth mfl. 2010; Høst og Evensen 2009; Høst mfl. 2012; Høst mfl. 2013; Markussen og Sandberg 2005; Markussen og Gloppen 2012). I forskningen har det vært pekt på ulike forklaringer. Disse kan deles opp i en tradisjonell struktur/individ-inndeling. Der deler av forskningen har vært fokusert på strukturforhold i utdanningen og i arbeidslivet (Høst mfl. 2012; Høst mfl. 2014), og andre har fokuserte *mer* på individuelle forklaringsfaktorer (Helland og Støren 2004; Markussen og Seland 2012).

Som vi skal komme tilbake til er det generelt slik at flere søker læreplass enn det antallet som inngår lærekontrakt. Forskningen viser likevel at det er store fagforskjeller (Frøseth mfl. 2010). Forskningen som har fokusert på de strukturelle rammene rundt formidling av lærlinger har også pekt på at den ulike koblingen mot arbeidslivet, gir ulike utfordringer i ulike fag. For eksempel er det vist at manglende kobling mot arbeidslivet spesielt gjør overgangen mellom skole og lære krevende i service og samferdsel (Høst mfl. 2013). Dette er også noe vi skal se nærmere på i denne analysen.

I tillegg til strukturelle faktorer i arbeidslivet vist til over, er det en rekke andre faktorer som spiller inn i overgangen mellom skole og lære som er av mer individ-karakter – slik som mistrivsel med faget man har valgt, stryk, fravær, psykisk sjukdom mm. (Markussen og Gloppen 2012; Markussen og Seland 2012).

I en rapport om formidlingsprosessen i tre ulike fylker, ble det pekt på at individuelle trekk er viktig for formidling – men at store forskjeller i andelen som får læreplass mellom fylker og mellom ulike utdanningsprogram samtidig tyder på at de strukturelle forholdene ved utdanningen og arbeidslivet utdanningen skal levere til spiller en svært viktig rolle. I Høst mfl. (2014) ble det pekt på at det først og fremst er bedriftenes kultur og evne til å ta inn lærlinger som avgjør hvor stor formidling det er mulig å få til, vi vil derfor fokusere på deres stemmer her, men før vi gjør det vil vi se på noen nøkkeltall når det gjelder læreplassformidling. Den nevnte rapporten pekte på at det er liten grunn til å tro at fylkeskommunen kan gjøre stor forskjell i andelen som blir formidlet, men at det heller handler om forutsetninger i fagopplæringssystemet, i hovedsak forstått som arbeidslivets kapasitet og vilje til å ta inn lærlinger. Andelen som får læreplass er med andre ord avhengig av en rekke kontekstuelle faktorer som fagarbeiderandelen i fylket, tradisjoner for fagutdanning i regionen og i næringen, samt næringsstrukturen i fylket.

Det er flere ulike mulige teoretiske innfallsvinkler for å forstå overgangen fra å være elev i skole til å være ansatt i bedrift. I denne analysen hviler vi på forståelsen av utvikling av interesse og faglig identitet, vist til i introduksjonen til dette kapitlet. Vi vil komme tilbake til bruken av disse teoretiske begrepene gjort rede for i introduksjonskapitlet mot slutten av dette delkapitlet.

1.6.2 Hvor mange søker læreplass og hvor mange får lærekontrakt

Ungdom som søker læreplass gjør dette ofte direkte til bedriften, men de fleste søker også via fylkeskommunen før første mars hvert år (Høst mfl. 2014). Det at de som søker læreplass søker og skaffer seg læreplass på ulike måter gjør at det ikke er noen lett måte å skaffe en god oversikt over antallet søkere, eller antallet som får læreplass relativt til antallet søkere.

Utdanningsdirektoratet samler inn tall på søkere via VIGO²⁰ samt de som skaffer seg læreplass selv, og publiserer hvert år tall på nye lærekontrakter.²¹ Disse tallene dekker perioden fra januar til desember hvert år (altså ikke hele kalenderåret) og gir et korrekt bilde på antall nye lærekontrakter, selv om det er litt mer usikkerhet rundt antallet søkere (ibid.). Utdanningsdirektoratet operer med «primærsøkere» i sin presentasjon av statistikken, det vil si søkere som har læreplass på førsteplass når de søker via VIGO. En søker som har søkt påbygg på førsteplass, men får læreplass, vil ikke være registrert som søker i tallene vi vil vise her. De som ikke har søkt læreplass gjennom VIGO, men likevel fått læreplass etter-registreres som søkere av direktoratet.²² Det at tallene fra direktoratet ikke dekker hele kalenderåret, samt begrensingene i antallet søkere vist til over, gjør at antallet nye lærekontrakter er noe høyere enn tallene vi viser til her.

I analysen vi gjør i kvalitetsprosjektet er hovedfokuset på de unge elevene, de som går mer eller mindre normert løp fra de er 16 år og ender opp med fagbrev når de er 20/21 år. Det er likevel viktig å huske på at lærlingordningen ikke er bare et tilbud for unge. Om vi ser på det som tok fagprøve som lærlinger i 2012, var 34 prosent 22 år eller mer.²³ Det vil si at det er mange voksne som også er i læretid – læretida er ikke bare et ungdomstilbud. Selv om bedrifter som tar inn lærlinger med ungdomsrett får større læretilskudd, er det likevel slik at voksne som søker læreplass hos bedrifter konkurrer med unge som kommer rett fra skolen. Med bakgrunn i en slik argumentasjon vil vi ta med alle som søkte læreplass, både med ungdomsrett og uten, i analysen som følger:

²⁰ Database for videregående opplæring

²¹ <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Fag--og-yrkesopplaring/>

²² Dette kan gjøres enten ved at de etter-registreres i fylket, eller om det ikke gjøres legger direktoratet de til som søkere i statistikken vi presenterer her

²³ Om vi ser på alle som tok fagprøve, også dem som tok fagprøve som praksiskandidater, var 58 prosent 22 år eller mer.

Tabell 1.3 Primærsøkere, alle rettigheter. Fått lærekontrakt per 1. 12. 2013. Fylke

	Primærsøkere	Antall og andel som får læreplass	
Østfold	1 322	636	48 %
Akershus	1 533	1 026	67 %
Oslo	1 593	1 228	77 %
Hedmark	885	541	61 %
Oppland	819	544	66 %
Buskerud	1 182	698	59 %
Vestfold	1 206	696	58 %
Telemark	939	598	64 %
Aust-Agder	589	362	61 %
Vest-Agder	1 139	745	65 %
Rogaland	3 010	2 424	81 %
Hordaland	2 440	1 806	74 %
Sogn og Fjordane	660	460	70 %
Møre og Romsdal	1 490	1 057	71 %
Sør-Trøndelag	1 635	1 146	70 %
Nord-Trøndelag	930	571	61 %
Nordland	1 489	949	64 %
Troms	992	657	66 %
Finnmark	474	300	63 %
Alle fylker	24 327	16 444	68 %

Andelen som får læreplass varierer mye mellom de ulike fylkene, fra 81 prosent i Rogaland, til 48 prosent i Østfold. Nord-Trøndelag og Telemark, som er de andre fylkene i tillegg til Rogaland vi ser på i dette prosjektet har henholdsvis 61 prosent og 64 prosent læreplassinnfrielse i 2013, om vi ser på søkere uansett rettigheter. Disse to fylkene ligger noe under landssnittet på 68 prosent.

Det er videre stor forskjell mellom utdanningsprogram, og spesielt mellom ulike lærefag. Vi kan se på utdanningsprogram først i denne analysen.

Tabell 1.4 Primærøkere, alle rettigheter. 1. 12. 2013. Utdanningsprogram

	Primærøkere	Antall og andel som får læreplass	
Bygg- og anleggsteknikk	4 191	3 083	74 %
Design og håndverk	1 332	961	72 %
Elektrofag	3 799	2 816	74 %
Helse- og oppvekstfag	4 201	2 714	65 %
Medier og kommunikasjon	145	55	38 %
Naturbruk	634	396	62 %
Restaurant- og matfag	1 542	1 018	66 %
Service og samferdsel	3 038	1 705	56 %
Teknikk og industriell prod.	5 445	3 696	68 %
Alle program	24 327	16 444	68 %

Læreplassinnfrielsen i bygg- og anleggsteknikk er høyest – der fikk 74 prosent av alle som søkte innvilget læreplass, lavest er det i medier og kommunikasjon med 38 prosent. Der er det likevel så få som både søker og får læreplass i medier og kommunikasjon at det lett kan gi litt spesielle utslag for dette programmet. I teknikk- og industriell produksjon får 68 prosent av alle som søker læreplass lærekontrakt, det samme som snittet i alle utdanningsprogram. I service og samferdsel får derimot en del færre læreplass, 56 prosent.

I kvalitetsprosjektet ser vi spesielt på rørleggerfaget i bygg- og anleggsteknikk, salgsfaget i service og samferdsel og industrimekaniker i teknikk og industriell produksjon. Også mellom disse tre fagene er det store ulikheter.

Siden vi i dette prosjektet intervjuer de som har gått tilnærmet normert løp, det vil si først to år på skole og så to år i lære, tar vi også med andelen med ungdomsrett – det vil si ungdom som er i ett ordinært videregående løp når vi skal se på andelen som får læreplass i de enkelte fag.

Tabell 1.5 Primærøkere, alle rettigheter og ungdomsrett. 1. 12. 2013. Utvalgte fag.

Fag:	Får lærekontrakt		Antall lærekontrakter i alt
	Andel alle	Andel ungdom	
Rørleggerfaget	79 %	75 %	520
Salgsfaget	47 %	44 %	351
Industrimekanikerfaget	59 %	60 %	518
Alle fag	68 %	67 %	16 444

I rørleggerfaget får nesten 80 prosent av alle som søker og tre av fire med ungdomsrett, lærekontrakt. I salgsfaget, derimot, er det bare 44 prosent av dem med ungdomsrett som får kontrakt. Dette er litt færre enn andelen av alle som søkte (47 prosent). I industrimekanikerfaget får seks av ti læreplass uansett om vi ser på alle som søkte eller de med ungdomsrett.²⁴

Årsaken til den svært ulike læreplassinnfrielsen kan være mange, men en grunn kan være at disse tre fagene rekrutteres til bransjer med ulike fagarbeiderandeler, og hvor lærlingene spiller ulike roller som rekrutteringskanal til arbeidsstokken. I bygg- og anleggsbransjen er det relativt vanlig med fagutdanning, og mange unge, og eldre, rekrutteres inn i bransjen via læretida. I bransjen «VVS-arbeid», har 48 prosent av de ansatte fagutdanning, og lærlingene utgjør omtrent seks prosent av alle

²⁴ Innfrielsesandelen blant de som fikk læreplass uten voksenrett er nok noe skjev, siden de i hovedsak er de som faktisk får plass som blir registrert som søkere

ansatte. I varehandelen, derimot, er det svært få ansatte som har fagutdanning og enda færre er lærlinger. I detaljhandelen har 12 prosent fagutdanning og lærlingene utgjør bare 0,5 prosent av de sysselsatte. Industrimekanikerfaget er et fag som leverer til mange ulike industribransjer, men i mekanisk industri²⁵, hvor de fleste ender opp, er det en fagarbeiderandel på 37 prosent og 2,5 prosent av de ansatte er lærlinger (Høst og Skålholt 2013).

Dette betyr at det er svært ulike arbeidsmarkeder lærlinger i disse tre fagene rekrutteres inn i. Fra VVS-bransjen, hvor det å ha fagbrev er svært viktig for å få ansettelse, spesielt som ung, til varehandelen hvor de som er lærlinger vil oppleve at mange ansatte i samme bransje og bedrift er omtrent i samme alder, bare uten fagkompetanse.

1.6.3 Elevenes/søkernes stemmer

De som ikke hadde læreplass rett etter Vg2

De aller fleste elevene vi intervjuet på Vg2 som ønsket læreplass, fikk det. Det var likevel noen som ikke fikk læreplass. Disse er blitt fulgt opp i ulike intervju, og nå i siste runde (høsten 2013) fikk vi tak i ni stykker av de 16 som ikke fikk læreplass som ønsket det i det opprinnelige utvalget. Erfaringene til disse er på ingen måte representative, men viser noe av mangfoldet blant dem som ikke fikk læreplassen de opprinnelig søkte på etter Vg2.

Blant de ni vi intervjuet gikk fire stykker på Vg2 Industriteknologi (INDTEK). Av disse var det ei som fikk læreplass sent på året etter at hun var ferdig på Vg2 – det vil si etter at vi gjorde våre oppfølgingsintervju. Vedkommende, som var fra Rogaland, sa at hun måtte være aktiv og søkte selv læreplass ved flere bedrifter. Hun fikk til slutt lærekontrakt som produksjonstekniker i en mekanisk industribedrift. Det var ikke lett å få læreplass, sa hun, men: *«Jeg ringte til masse bedrifter, og snakket med dem, og forklarte hva jeg ville. Og da fikk jeg læreplass».*

En annen, som også var fra Rogaland, valgte å ikke gå videre til læreplass fordi han var usikker på hva han ville.

Nå går jeg på påbygg. Det hadde jeg ikke tenkt på først. Jeg søkte læreplass [etter Vg2] og jeg fikk en telefon om tilbud om intervju, men jeg takka nei til intervjuet. Da ville jeg heller forsøke å gå på folkehøgskole. Jeg hadde ikke så lyst til å bli industrimekaniker eller noe sånt. Det som var tingen var at jeg gikk på den [folkehøgskole], for å finne ut hvordan studentlivet var – finne ut om jeg ville studere. Da gikk jeg der, og fant ut at det var gøy og at det var det [studere] jeg ville.

Han går i dag på påbygg ved en privatskole. Han er godt fornøyd med valget om heller å ta påbygg, og sier han trives godt på privatskolen, der det er større status å jobbe for å få gode skoleresultater enn det han opplevde på yrkesskolen han tidligere gikk på. Han planlegger videre studier på høyskole, men har ikke helt slått fra seg tanken om å søke læreplass i industrien til høsten selv om han tror det er lite sannsynlig.

Den tredje vi intervjuet fra Vg2 INDTEK som ikke hadde fått læreplass var fra Telemark, han ønsket heller å gå til et annet Vg2 tilbud på TIP enn å gå ut i lære. Han er i dag lærling som bilmekaniker. Den siste eleven fra Vg2 INDTEK, fra Trøndelag, ville også prøve et annet Vg2 tilbud, og gikk Vg2 Bilskade, lakk og karosseri etter Vg2 INDTEK. Han er i dag lærling som billakkerer, og trives godt med sitt nye fag.

For rørleggerfaget var det noe av det samme bildet som for industrifagene. Som vi så over, får de fleste læreplass i rørleggerfaget. Vi intervjuet to stykker som ikke var i lære rett etter Vg2, som opprinnelig hadde tenkt det. En av dem som ikke startet rett i lære etter Vg2, ønsket heller å ta ett år med folkehøgskole for å utsette læretida noe. Han er i dag i gang med læretida si som rørlegger. Den

²⁵ Definerert som næring 25,28,30 og 33

andre som ikke var i rørleggerlære valgte også å gå på folkehøgskole etter Vg2. Etter folkehøgskolen, er han nå i gang med forkurs til ingeniørskolen.

Nå går jeg forkurs på ingeniør. Jeg vet ikke helt hvorfor, men jeg tenkte jeg skulle ta utdanning mens jeg er ung. Jeg kom rett inn på forkurset, og der får jeg fagene jeg mangler for å komme inn på ingeniør.

Blant de som i statistikken framstår som de ikke fikk læreplass i rørleggerfaget, er det noen som ikke fikk læreplass fordi de heller ville noe annet. Dette stemmer også med det som opplæringskontoret for rørfag i Rogaland sa, som vi skal komme tilbake til, at alle som ønsker det og forsøker, får læreplass i faget i Rogaland. Bildet for dette faget er relativt likt i de andre fylkene.

I salgsfaget er det et litt annet bilde. Dette henger delvis sammen med at det er flere kvinner der. To av dem vi intervjuet var høsten etter Vg2 gravid (begge fra Telemark). Begge disse hadde opprinnelig søkt læreplass, i kontorfaget og sikkerhetsfaget, men ingen av dem hadde fått læreplass, men hadde heller ikke vært veldig aktiv siden de visste de skulle ut i fødselspermisjon. En av disse kvinnene var nå i ferd med å avslutte tiden som hjemmeværende. Hun hadde under permisjonen fått brev fra fylkeskommunen²⁶, der hun fikk tilbud om rådgiving for hva hun skulle gjøre for å fullføre utdanningen. Etter permisjonen hadde hun nå selv tatt kontakt med en rådgiver, og hadde en konkret avtale for å få hjelp til å skrive CV og søke om læreplass. Målet var å starte i lære i salgsfaget til høsten. Vedkommende hadde opprinnelig ønsket seg læreplass i sikkerhetsfaget, men følte nå at det var mer riktig med salgsfaget. Hun var positiv med tanke på å få læreplass til høsten.

Den andre kvinnen som var i fødselspermisjon ved forrige korsveg, svarte følgende når vi spurte henne om hva hun gjorde nå:

Jeg jobber, er litt usikker på hva jeg skal. Derfor jobber jeg i stedet. Jeg jobber i salg, og servicebransjen, men ikke som lærling. Men jeg har jo fått full stilling, så – det lønner seg å ha fagbrevet, men det lønner seg ikke å gå to år med dårlig lønn. Så det er litt usikkert ennå [om hun skal ut i lære]. Om jeg ender opp med å være der i fem år, så kan jeg bare gå opp til fagprøva da. Det lønner seg jo for min del å gjøre det sånn. Men det er jo greit å ha det [fagbrevet] med seg, selv om en ikke skal bruke det resten av livet.

Hun ønsket seg opprinnelig læreplass i kontorfaget, men kunne fortelle at de var så få læreplasser at hun ikke anså det som mulig. Når hun ble spurt om hun ikke heller kunne vært lærling i jobben hun var i nå, svarte hun altså at «det lønner seg ikke». Hun ønsket seg gjerne fagbrev, og planla å gå opp til fagprøven om hun fortsatte i samme jobben som hun hadde nå i fem år. Det vil si at hun så på muligheten til å gå opp til fagprøve som praksiskandidat. Dette sitatet kan si noe om fagbrevets stilling i varehandelen. Som vi viste til over er det svært få lærlinger i denne bransjen, og lærlinger er ikke en viktig rekrutteringsvei for bransjen i dag. De fleste unge som jobber i bransjen har enten ikke fullført videregående utdanning, eller har fullført studiespesialisering (Høst og Skålholt 2013).

Den siste vi fikk tak i, som ikke gikk rett over til læreplass etter Vg2, valgte heller å gå ett år på Vg2 Reiseliv etter Vg2 Salg, service og sikkerhet. Planen var opprinnelig å søke jobb etter Vg2 Reiseliv, men da hun ikke fikk det, søkte hun læreplass som reiselivsmedarbeider. Hun fortalte at det var svært få læreplasser i reiselivsmedarbeiderfaget i nærområdet, og at plassene var tatt da hun skulle søke, og at hun derfor ikke fikk læreplass. Fylkeskommunen tilbød da Vg3 i skole, men ikke som reiselivsmedarbeider, men i salgsfaget.

Ja, det er veldig greit. Får oppfølging gjennom skolen. Der vi får hjelp til teorien før vi tar fagprøven. Det er veldig greit opplegg. Vi som går på salg er på skolen en gang i måneden. Ellers er det bare praksis. Men de som går andre fag, går en dag i uka på skolen. Det er nesten det samme [som å være lærling], bare at jeg tar noe teori gjennom skolen, og bruker ett år i stedet for to. Ulempen er jo at det ene året får du ikke lønn. Men du får jo vanlig

²⁶ Hun var usikker på hvem som sendte brevet, men vi kan anta at det var oppfølgingstjenesten

fagarbeiderlønn når du er ferdig da. Jeg har deltidsjobb ved siden av, for å få det til økonomisk. Jobber på bensinstasjon i tillegg.

I følge informanten var altså grunnen til at hun ikke fikk læreplass som reiselivsmedarbeider først og fremst at det var få læreplasser i det faget, og at hun var for seint ute med å søke. Da hun ikke fikk læreplass, opplevdes Vg3 i skole som et greit alternativ. Den største ulempen, slik informanten så det, var at hun ikke fikk lønn det året hun var i praksis. Som vi ser av sitatet, er Vg3 i skole i dette tilfellet i stor grad preget av praksis på en arbeidsplass. I salgsfaget er de ifølge informanten bare en dag i måneden på skolen, for å gjøre oppgaver og forberede seg på fagprøven. I andre fag, sa samme informant, var de på skolen en dag i uka.

De ulike historiene til de ni vi fikk tak i denne longitudinelle undersøkelsen som ikke hadde læreplass etter Vg2 viser at det er et stort mangfold blant dem som ikke fikk læreplass. For noen handlet det om at de ikke ønsket det – de ville ha ett års pause for å tenke seg om. For andre handlet det om at de ble gravide og skulle ut i permisjon, og andre igjen ønsket å prøve et annet Vg2 tilbud.

Det er selvsagt en viss skjevhet i hvem som faktisk tar telefonen når vi forskere forsøker å kontakte dem for et slikt intervju. Historiene de forteller viser likevel mangfoldet blant de 33 prosentene som ikke fikk læreplass i statistikken vi viste over. Dette bildet som disse ni tegner her, passer også med det vi vet om de som ikke fullfører videregående skole. De fleste er i arbeid eller utdanning de første årene etter at de skulle ha vært ferdig på videregående (Støren 2011). Mange oppnår etter hver kompetanse enten som lærlinger eller som praksiskandidater, eller de er i arbeidslivet som såkalt ufaglært. Det er også vist at i de fleste bransjene som rekrutterer fra yrkesutdanningsprogrammene er det flere unge ufaglærte, enn lærlinger/unge fagarbeidere. Det er kun i elektrobransjen at lærlingene dominerer blant de unge (Høst og Skålholt 2013).

Elevene som fikk læreplass

Elevene som fikk læreplass har ulike historier om hvordan de fikk læreplassen og hvorfor akkurat de fikk læreplassen. For mange handlet det om den kontakten de opprettet med bedriften gjennom prosjekt til fordyping. Vi har i dette prosjektet intervjuet over førti lærlinger. Svært mange av dem sier at læreplassen kom som et følge av prosjekt til fordyping:

Jeg var jo her i prosjekt i fordypning. Så begynte dem å spørre om jeg ville ha sommerjobb her. Og så var det noen spørsmål om å få lærlingplass her og da. Så da gjorde jeg det.
Lærling, salgsfaget Nord-Trøndelag

Sitatet over kan brukes som et av svært mange eksempler på dette. Mange av lærlingene opplever overgangen fra elev til lærling som mer eller mindre automatisert. Noen opplever også at de ikke måtte søke læreplass, bare at det ble «fikset».

De som ikke fikk læreplass gjennom prosjekt til fordyping, har gjerne hatt kontakt med bedriften på andre måter, som denne salgslærlingen:

[...] Så for jeg bare innom [virksomheten] og så lurte jeg på om de ville ha en selger. Men da var de fullt opp da, men så ble det en åpen plass som bilvasker/klargjører. Og etter to måneder fikk jeg tilbud om stilling da. Det var sommerjobb først. Lærling, salgsfaget Nord-Trøndelag

Sitatet over viser noe som vi skal komme tilbake til når vi går gjennom intervjuene med bedrifter som har lærlinger. Læreplassen blir ikke bare sikret gjennom prosjekt til fordyping, men ofte har lærlingen en tilknytting til bedriften før de får læreplass, dette kan være familiekontakter, men også sommerjobber og deltidsarbeid ved siden av skolen gir arenaer der det kan opprettes kontakt mellom bedrifter og potensielle lærlinger.

Det er også flere lærlinger som har søkt bedriftene direkte, slik vi så et eksempel på over blant de som opprinnelig ikke hadde lære plass. Det er klart at dette med å ta direkte kontakt med bedriftene også er noe som lærerne på de ulike skolene legger vekt på, som følgende sitat viser:

[...]Jvar en av lærerne som tipset meg om at jeg skulle søke her. [...] Jeg møtte bare opp og snakka med dem, og det var intervjuet. Rørleggerlærling, Nord-Trøndelag

De som ikke fikk lære plass gjennom prosjekt til fordyping har med andre ord hovedsakelig selv sendt søknader til ulike bedrifter, og på den måten vist interesse og skaffet seg lære plass.

Vi skal komme tilbake til hva opplæringskontorene betyr i formidlingen av lære plasser, men for elevene er ikke alltid tydelig hva opplæringskontoret har bidratt med i denne prosessen.

Intervjuer: Den bedriften du var utplassert i, så fikk du ikke lære plass, hvordan fikk du lære plassen her?

Rørleggerlærling: Sendte søknad rundt, så kjenner jeg sjefen av serviceavdelingen her, snakka med dem og de ringte meg et par timer før et annet firmaet som ringte meg...

Intervjuer: Du nevnte i forrige intervju at du håpet på hjelp fra opplæringskontoret, var de inne i bildet?

Lærling: Tror ikke de kom så langt, tror jeg fikk svar før opplæringskontoret begynte, sendte søknad først selv

De fleste sørget altså selv for å skaffe lære plass, enten ved kontakten de oppnådde i prosjekt til fordyping, eller ved å ta kontakt med mulige bedrifter selv. Opplæringskontorets rolle er som sagt ikke like klar for elevene i overgangen mellom skole og lære, men vi har også intervjuet en lærling som peker også direkte mot opplæringskontorets rolle, som i dette intervjuet av en industrimekaniker i Telemark:

Intervjuer: Hvordan fikk du denne lære plassen?

Lærling: Det var opplæringskontoret som spurte om jeg ville på intervju

Intervjuer: Og da ønsket du å komme?

Lærling: Nja, jeg var ikke helt sikker

Noen av dem som har søkt lære plass via VIGO, men ikke søkt direkte til bedrifter har som over blitt spurt av opplæringskontoret om de ville komme på intervju. Dette gjelder som vi skal komme tilbake til spesielt i rørleggerfaget og i industrien.

Det er også eksempler på bedrifter som aktivt har søkt etter lærlinger. Et eksempel på det var en salgslærling i Rogaland, som egentlig ville ta påbygg, men som så at en butikk søkte etter lærlinger, og dermed søkte lære plass. Dette skal vi komme tilbake til når vi straks skal se nærmere på intervju av bedriftene.

Oppsummering elevene

Når lærlingene selv forteller om hvordan de fikk lære plass handler det for de aller fleste om at de selv har søkt bedriftene om plass, gjerne etter prosjekt til fordyping i den samme bedriften. Noen helt få har blitt kontaktet direkte av bedrifter eller opplæringskontor etter først å ha søkt gjennom VIGO,²⁷ men det kan se ut som dette hovedsakelig gjelder industrifagene og rørleggerfaget hvor det mange plasser i landet er mangel på arbeidskraft. Lærlinginntaket for disse bedriftene handler i stor grad om rekruttering i et marked der det er vanskelig å få tak i den kompetansen de er ute etter. Dette skal vi også utdype når vi straks ser nærmere på bedriftens oppfatning av overgangen mellom Vg2 og lære.

Elevene som ikke fikk lære plass i første omgang, fikk ikke dette av en rekke ulike grunner. For noen handlet det som vi har sett om at de søkte uten noen klar plan om at de egentlig ville ha lære plass.

²⁷ Lærebedrifter og opplæringskontor har tilgang til hvem som har søkt lære plass gjennom VIGO-bedrift, som er en nettside tilrettelagt for lærebedrifter som baserer seg på VIGO-databasen (Høst mfl. 2014)

Søknadsfristen er 1.mars, og man søker ofte læreplass i skoletiden, så noen som var usikre søkte læreplass selv om de kanskje ikke trodde de skulle ut i lære. Dette gjelder ikke de som hadde planer om å gå til påbygg, som vil bli behandlet i en senere rapport i dette prosjektet. Noen gikk om igjen på andre Vg2-løp, andre startet å jobbe, og andre igjen valgte å ta et «tenkeår» på folkehøgskole før de enten fortsatte med læretid, eller gikk over i høyere utdanning/påbygg.

1.6.4 Bedriftenes vurderinger av hvilke lærlinger de ansetter

Som vi har vært inne på er det i stor grad lærlingene selv som søker aktivt bedriftene om å få læreplass – alle disse elevene har gjerne også søkt gjennom VIGO (eller søkt via skolen som mange elever sier), men lærlingene vi intervjuet har en oppfatning om at det er deres egne søknader som har vært det viktigste for at de fikk læreplass. Når det gjelder bedriftenes vurderinger om hvorfor de ansetter lærlinger, varierer det fra bedrift til bedrift, men det er også ulikheter mellom ulike regioner spesielt er det ulikheter mellom ulike næringer. Vi har vært inne på at lærlinger er en viktig rekrutteringsvei i noen bransjen slik som i elektroinstallasjonsbransjen og rørleggerbransjen (Høst og Skålholt 2013). I kapittel 1.6 går vi gjennom ulike årsaker for at noen rørleggerbedrifter i utvalget velger å ha lærlinger. Der så vi at de rekrutterte lærlinger fordi det var eneste måten de hadde for å få tak i nok fagfolk. Som vi også så i samme delkapittel er det vanlig for flere av rørleggerbedriftene å prøve ut lærlingene før de får lærekontrakt «alle som har vært hos meg har først jobbet for meg i ferier og sånt, så jeg har fått sett dem og fått et godt inntrykk før de kom så langt som til lærlingkontrakt.»

Denne «utprøvingen» kan skje gjennom prosjekt til fordyping, men ikke bare. Som vi så over blant elevene som var lærlinger, er det også vanlig å ha prøvd seg for eksempel i sommerjobber. Når det kommer til hva hos lærlingen bedriftene legger vekt på, går det ofte på fravær og skikkethet, i mindre grad på karakterer.

Intervjuer: *Hvis de kommer fra skolen med vitnemål, ser du på karakterer og sånt?*

Faglig leder rørleggerfaget: *Fravær.*

Intervjuer: *Karakterer er ikke så viktig?*

Faglig leder: *Nei, hvis de har oppført seg og ikke hatt mye fravær[...]*

Dette er noe som gjentas av alle faglige lederne vi snakket med i rørleggerfaget: «først fravær og så orden og oppførsel, om jeg ser på noen karakterer så er det yrkesteknikk». Det kan også være andre aspekter som legges vekt på. På mindre plasser kan det for eksempel være viktig med lokal tilknytting – mye fordi de ikke ønsker at lærlingen skal flytte ut av bygda etter læretida, noe følgende sitat kan være et eksempel på: «[...] var knallheldige da vi fikk en fra bygda her som skal begynne til neste år, vet ikke om han passer til å være rørlegger ...». Det å ta inn lokale lærlinger kan også handle om en oppfatning om at de som kommer fra «bygda» er mer vant til å jobbe. Dette ble også nevnt av bedrifter som lå i byene, de rekrutterte mer enn gjerne folk fra bygdene, helst de som var vokst opp på gårdsbruk.

For rørleggerbedriftene handler det å ta inn lærlinger om rekruttering til egne, ofte små, bedrifter. Antallet lærlinger som tas inn er påvirket av oppdragsmengden, men ikke bare. Det handler også ofte om hvorvidt de får søknader fra gode kandidater. Flere rørleggerfirma sa at de alltid var åpne for flere lærlinger om en god kandidat skulle dukke opp. Dette viser tydelig at det i mange fag ikke er mulig å snakke om at det finnes et visst antall læreplasser – antallet læreplasser påvirkes i alle fall for rørleggerbedriftene av hvilke kandidater som søker.

For kontor- og salgsfaget er det nok noe annerledes. En del av virksomhetene vi var i som hadde kontorlærlinger, var store industribedrifter som hadde en policy på fagopplæring, som også inkluderte å rekruttere lærlinger til administrasjonen. Det kan se ut som faglige ledere i større bedrifter med en klarer formalisering av lærlinginntaket hadde en noen annen tilnærming til hvilke lærlinger de rekrutterte enn det vi så i de mindre rørleggerbedriftene – for noen kan for eksempel karakterene bli viktigere som måte å sile ut potensielle lærlinger, men også i de større bedriftene er fravær og oppførsel det viktigste.

Jeg plukker litt på fraværet, det er en av de første tingene jeg ser på, og ordens- og oppførselskarakteren, og så ser jeg på hvilken type karakterer, og om det er noen som er veldig høye eller veldig lave. Type om engelsken er [dårlig], er det liksom litt lite interessant, for her går det så mye i engelsk. Litt sånne ting. Jeg ser litt an på karakterene – det er ikke slik at alt er nødt til å ha seksere eller noe sånn. Faglig leder, kontorlaget. Stor industribedrift, Rogaland

Det er spesielt i Rogaland det kan se ut som større industribedrifter, gjerne i oljesektoren, også rekrutterer kontorlæringer. Men også der ser vi altså at det er fravær og oppførsel som er viktigst. Det er samtidig klart at større bedrifter tenker noe annerledes når de rekrutterer. I en tilsvarende bedrift som nevnt over, var det en avdeling som hadde sett seg ut en lærling: «*men da sa en sjef høyt oppe nei når de skulle signere. For [lærlingen] hadde for mye fravær*». De som hadde intervjuet lærlingen og var tett på dens arbeidsoppgaver, hadde gått inn for å ta inn eleven som lærling, men ledelsen sentralt sa nei. Dette er også et uttrykk for en mer administrativt organisert prosess rundt lærlinginntaket. Et annet eksempel på det, er en stor oljebedriften som rekrutterte lærlinger i en rekke fag i tillegg til kontorlæringer. De har opp mot 50 lærlinger i året, og har en omfattende prosess i inntaket som er sentralt administrert.

Vi har sånn screenings spørsmål da, karakterkrav for eksempel. Du må legge ved et personlig søknadsbrev. Da blir det jo karakterene fra Vg1 og halvveis fra Vg2, julekarakterer. Da blir de plukket ut de som skal inn til intervju. De som er på kontor hjelper oss i denne prosessen. De som har mer en to av de fire av kravene skal snakkes med først. Så skal det printes ut og gis til en fagansvarlig som skal gå igjennom det - og så skal de registrere de som har kommet videre til intervju. De skal òg kalle dem inn til intervju, det er en fin prosess for dem [lærlingene] å lære. Lærlingkoordinator, Oljebedrift, Rogaland

I samme oljebedrift som nevnt over søkte de aktivt etter lærlinger.

Vi lyser ut stillinger og det behovet vi har for lærlinger [...] lyser vi ut stillingene i begynnelsen av året. Altså januar, ligger ute til slutten av februar på Finn.no og hjemmesiden vår. I tillegg sender vi ut en plakat til alle yrkesskolene i Norge, sånn at den er godt synlig. I tillegg har vi en oversikt på opplæringskontoret. Så reiser vi rundt på skolene. I fjor var vi på Jåtta og Gann for logistikkfaget da, og så var vi ute på Jæren på fagdag, der stod vi på stand. Når vi legger ut søknadsskjema elektronisk, så er den forklarende, de må ikke gi opp selv om søkeprosessen er utfordrende, en liten indikator det også. Lærlingkoordinator, Oljebedrift, Rogaland

Som vi har vært inne på her, kan det virke som karakterer spiller en større rolle for de som vil bli lærlinger i kontorlaget. Både med bakgrunn i at du da ofte får jobb i et miljø der utdanning har en annen rolle, og at arbeidsoppgavene i noe større grad krever kompetanse også fra fellesfagene. Dette vil likevel variere ut fra hvilken type bedrift det er som rekrutterer lærlinger. I en offentlig virksomhet i Nord-Trøndelag la man vekt på mye av det samme som vi så i rørleggerbedriftene:

Det må jo være at du er interessert i å ha lærlingplass. Det må være første bud. Og [dernest] fravær. [Men] det vet jo en ikke, det kan jo hende du fungerer veldig bra i arbeidslivet selv om du har mye fravær på skolen. Faglig leder, kontorlaget, offentlig virksomhet

Det ser med andre ord ut som det er noe forskjell i hvordan man rekrutterer i store bedrifter, med et stort sentralt byråkrati, og det vi ser i mindre bedrifter. Dette kommer klart til uttrykk når vi ser på bedriftene som tar inn salgslæringer. Selv om disse bedriftene ofte ikke har lang erfaring med å ta inn lærlinger, slik som vi så for rørleggerbedriftene, er det likevel en del likheter i hvordan de rekrutterer lærlinger – ofte handler det om folk som har jobbet i butikken i ferier, for så å gå over til lære. Det er også flere salgsbedrifter som har rekruttert elever etter prosjekt til fordyping.

Det kommer noen hver høst på utplassering her sånn en dag i uka, og så kanskje i 14 dager. Han vi har nå startet jo sånn. De spør gjerne om å få være her mer og så spør om å få være lærling her [etter] vg2 Faglig leder butikk, Nord-Trøndelag

De som rekrutterer i salgsfaget er også ofte opptatt av at dem som søker lære plasser er «interessert» i salg, akkurat slik motivasjon og skikkethet ble nevnt blant rørleggerbedriftene. Få nevner karakterer blant bedriftene vi intervjuet på salgssiden – det handler mest om at den potensielle lærlingen har interesse for produktene som skal selges og at man har anlegg for salg.

Det er de som vil gi litt ekstra av seg sjøl, de som er litt sosiale og skjønner dette med service og kundebehandling. [...] Du må ha noe i bunnen, du må være utadvendt og en vilje til å lykkes. Faglig leder butikk, Nord-Trøndelag

Selv om det er store forskjeller mellom salgsbedrifter og rørlegger-bedrifter, er det altså en del likheter i hvordan de rekrutterer lærlinger. I industrifagene, spesielt i større bedrifter, er ofte lærlinginntaket i større grad et resultat av en sentral bedriftsrekrutteringspolitikk, slik vi også så for noen av bedriftene som tok inn kontorlærlinger. I rørleggerbedriftene og salgsbedriftene er ofte faglig leder den samme som driver bedriften, i industribedriftene er det derimot ofte en egen personalavdeling som står for ansettelser, mens faglig leder som regel har en form for formannsrolle i produksjonen. Det vil si at de faglige lederne i industrien ikke alltid kan påvirke om de tar inn lærlinger, men når det gjelder *hvem* har de faglige lederne mer de skulle sagt. Om vi ser på kriteriene for *utvalg* av lærlinger fikk vi mange av de samme svarene også fra industribedriftene – for eksempel pekte flere industribedrifter på betydningen av lokal rekruttering for å beholde fagfolkene etter fagprøven. Det går også ofte på «skikkethet» når de tar inn lærlinger:

Vi [...] er mye på skolene, og skolene her hos oss, og vi sier hvor viktig det er med orden og ryddighet, å komme på skolen, og å være på skolen, og er de syke så gi beskjed. For vi har valgt de siste årene å ikke ta inn elever som har mye fravær. På grunn av at vi vet vi kommer til å få så mye problemer i løpet av læreperioden. Og dette er vi veldig bevisst på, og snakker mye om det på skolen, til elevene. Opplæringsleder, industribedrift, Rogaland

Selv om det er en mer byråkratisk tilnærming til lærlingansettelse i de større industribedriftene, brukes også her prosjekt til fordyping som måte å rekruttere, og å teste, potensielle lærlinger. Som en HR-ansvarlig ved en større industribedrift i Nord-Trøndelag sa det, «vi rekrutterer gjennom utplassering».

Vi har tidligere sett på at karakterer stort sett ikke vektlegges, med noen unntak. Og selv om interesse og fravær er det som blir nevnt oftest, er det likevel klart at stryk ofte vil innebære en ekstrabyrde for bedriften, og spesielt der de kan unngå det er det viktig med bestått.²⁸

Det er to ting som vi sier er viktig for i det hele tatt komme inn som lærling. Det er det at dem har ståkarakterer og har lite fravær. Grunnen til at dette med ståkarakter er viktig er at da har dem i hvert fall prøvd. Og det er viktig. Så vi er ikke ute etter de beste, for de klarer vi kanskje ikke å beholde HR-leder, industribedrift, Nord-Trøndelag

Det er med andre ord ikke viktig med gode karakterer for denne bedriften, kanskje det til og med er en ulempe, men ståkarakter er viktig. Likevel, samme bedrift tar også inn lære kandidater, som ofte kan ha stryk. Igjen er likevel det viktigste engasjement og interesse for faget. Det er flere måter å fange opp dette hos kandidaten. Vi har allerede nevnt at mange lar potensielle lærlinger prøve seg i bedriften, enten gjennom prosjekt til fordyping, eller gjennom feriejobbing. Det er også flere som peker på at de snakker med skolene for å få mer kunnskap om elevene, som følgende eksempel fra en faglig leder i en industribedrift i Nord-Trøndelag viser:

²⁸ Lærlinger som har stryk fra videregående må ofte gå tilbake til skolen en viss tid, enten enkeltdager eller på samlinger, for å ta opp manglende teori

Intervjuer: *Når dere rekrutterer, hva ser dere på da og hva er de viktigste kriteriene dere har?*
Faglig leder: *Ja, jeg har lært meg at jeg skal snakke med lærerne deres først. Ja, for lærerne i vet jo hvem i klassen som har interesse for faget. Han ser jo hvem som brenner for dette faget, ikke sant.*

Intervjuer: *De fleste sier sånn: de ser på oppmøte. Fravær?*

Faglig leder: *Det er jo viktig det og, men en som har interesse for faget og interesse for skolen, han har ikke noe fravær.*

De fleste bedriftene vi har snakket med sier at opplæringskontorene spilte en mindre rolle i forbindelse med selve rekrutteringsprosessen. Det er likevel stor variasjon i rollen til opplæringskontorene når det gjelder formidling. I Telemark var det eksempler der også opplæringskontoret spilte en sentral rolle i selve prosessen av formidling lærlinger – dette så vi også av intervjuene av lærlingene over. Vi skal se nærmere på opplæringskontorets rolle i overgangen mellom skole og lære nå.

1.6.5 Opplæringskontorenes vurderinger: Hvem får plass – hvem får ikke plass?

Som vi har sett fra intervjuer av lærlinger og bedrifter er opplæringskontorene i ulik grad inkludert i selve formidlingen av lærlinger fra skole til lære plass. Noen elever pekte på at de hadde fått hjelp fra opplæringskontoret, men de fleste oppga at de søkte lære plass selv direkte til bedriften, eller at de fikk lære plass gjennom prosjekt til fordyping. Bedriftene legger heller ikke stor vekt på opplæringskontoret i selve formidlingsprosessen, sett bort fra det formelle rundt kontrakteringåelse.

Det er likevel klart at alle opplæringskontorene jobber med formidlingsprosessen, men da gjerne mer indirekte. Det er for eksempel svært vanlig at opplæringskontorene er rundt på skolene for å informere om læreordningen og hvordan det er lurt å søke.

Så sier jeg [til elevene] at da må dere søke. Da må du inn på bedriften og presentere deg selv, og ikke sende mamma, for da får du ikke noe. Ring selv og ha med de tingene dine [karakterutskrift, CV], Opplæringskontor, offentlig fag

Men vi er også ute i Vg1 og sier at de må jobbe med karakterene for å velge skole i Vg2. Det betyr noe sett ut fra hvor de bor hen. For de skal ut i praksis, og der kan de bli lærlinger. Vi samler inn bedrifter til et verksmestermøte, spør om hvem som skal ha lærlinger og ikke. Den lista gir vi til skolen, slik at de kan styre lærlingene sine inn mot dette. Opplæringskontor, industrifag

I sitatet over ser vi altså et eksempel på at opplæringskontoret påvirker hvem som får hvilket tilbud på prosjekt til fordyping. Dette var noe flere opplæringskontor gjorde – noen var blant annet spesielt opptatt av å kartlegge om elevene planla påbygg eller lære. Det var liten mening å plassere en elev som planla å gå påbygg hos en bedrift som ønsket å ta inn lærlinger, for eksempel. Dette var naturlig nok spesielt et tema for opplæringskontor i fag der mange tar påbygg.

Selv om flere av lærlingene og til dels bedriftene ikke opplevde at opplæringskontorene spilte en aktiv rolle i selve formidlingen, kan det likevel være at opplæringskontoret var viktig for å legge grunnlaget for formidling. Enten ved å formidle lister med potensielle lærlinger, eller som i sitatet over, ved at opplæringskontor kartla elevene på Vg2, slik at de best kunne matche lærling og bedrift til prosjekt til fordyping og dermed til lære. Et opplæringskontor i bilfag jobbet med dette systematisk.²⁹ De samlet informasjon om elevene på Vg2 fra lærerne, men de intervjuet også elevene da de var på skolen. Dette opplæringskontoret opererte som en slags portvokter mellom elevene som søkte, og bedriftene. De fordelte elever til ulike bedrifter – mye for å unngå for mye konkurranse mellom bedriftene om de beste elevene.

Samme opplæringskontor var også aktive sent i formidlingsprosessen for å sikre at alle som ønsket det fikk lære plass.

²⁹ Intervju gjort av et opplæringskontor for bilfag for et prosjekt på formidling for Utdanningsdirektoratet (Høst mfl. 2014)

Nå har vi [så mange] lærlinger igjen. [Noen] av disse skal kanskje ikke inn i bilfaget i det hele tatt fordi de egentlig ikke ønsker det. De står der fordi foreldre vil det. Noen går til forsvaret eller jobber hjemme på gården. Vi jobber med disse gjennom sommeren, oppdaterer nettsidene våre, ringer til dem, og noen blir sent ut til intervju. To fikk intervju i går. Vi får tilbakemelding fra bedriften etter intervjuet, for noen er ikke formidlingsdyktige. I august samler vi opp dem som er igjen, kaller dem inn til intervju og får dem inn på plasser som eventuelt er igjen. Men det er en naturlig avskalling der også. Da har vi virkelig vært i kontakt med dem – det der nesten så vi er og ringer på hjemme hos dem. Sier de nei, så kan vi ikke gjøre noe. I dette faget kan ungdommen nesten ligge på sofaen, så blir han formidlet. Jeg drar det litt langt. Men det er fordi vi ikke gir oss før vi har fått kontakt med dem. Og så har vi også fylket – fylkeskommunen er også kjempeflinke. De sender brev og sørger for kontakt.

Vedkommende leder et opplæringskontor i ett fag og i en region som trenger arbeidskraften. Det virker også som det spesielt er i de fagene hvor det er stor konkurranse om gode lærlinger at opplæringskontoret er mest aktivt i arbeidet med å matche lærlinger med bedrifter. Det er også vanlig i noen regioner, spesielt i industrifagene, at opplæringskontoret er med på intervjuer av potensielle lærlinger.

Som vi var inne på da vi så på intervjuene av bedriftene la ikke bedriftene mye vekt på karakterer. Det som heller skiller ulike fag, er hvorvidt de ønsker å ta inn flere lærlinger med stryk. Opplæringskontoret for bilfag vi så på over tar inn alle lærlinger som ønsker det, også de med flere stryk. Det samme så vi i rørleggerfaget. Hos andre opplæringskontor er det likevel en litt annen tilnærming til stryk.

Det er særlig med hensyn på fravær, og også karakterer. Det er ingen som får noen lærekontrakt her før vi har fått den siste utskriften. Hos meg så er de [bedriftene] lei av at de [lærlingene] har strøket det ene og det andre. De søker jo med de veldig tidlige karakterene sine. Så de selger seg litt selv ute i bedriftene, og det legger jeg også mer vekt på når jeg snakker i klassene. Opplæringskontor, industrifag

Det er med andre ord store forskjeller mellom hvordan ulike opplæringskontor jobber i overgangen mellom skole og lære. De aller fleste kontorene spiller en indirekte rolle, der de er ute og informerer på skolene om hva som er viktig når de skal søke. Opplæringskontorene er også et sted bedrifter kan få oversikt over hvilke lærlinger som søker, samtidig som lærlinger kan få oversikt over hvilke bedrifter som kan ta inn lærlinger.³⁰ Det er likevel store forskjeller i hvordan opplæringskontor forholder seg til formidlingen av lærlinger, relativt til de behov man har for fagfolk i de ulike bransjene. I fag der det er vanskelig å rekruttere nok fagfolk tar noen opplæringskontor på seg rollen med å skaffe nok lærlinger til medlemsbedriftene, slik som i rørleggerfaget. I industrifagene, fokuserer kontorene i større grad på å skaffe gode lærlinger, og har et større fokus på lærlingenes kvalifikasjoner. I opplæringskontorene som jobber med salgafaget er fokus i større grad på å skaffe nok nye lærebedrifter, som kan gi et grunnlag for lære plasser.

1.6.6 Oppsummering og konklusjoner

Overgangen fra Vg2 til lære er en overgang som i stor grad er preget av den samme usikkerheten som arbeidsmarkedet for øvrig. Bedriftene står fritt til å velge de kandidatene de mener er riktige for sin bedrift, og andelen som får lærekontrakt av de som søker vil være avhengig av den enkelte lærlingenes resultater på skolen, og spesielt holdninger i praksis og i søknadsprosessene. I tillegg spiller selvsagt markedsmessige forhold inn.

Intervjuene viser likevel at slik situasjonen er i dag er det i de fleste fag ikke vanskelig å få lære plass om man viser interesse og evne til å ta kontakt med bedrifter

³⁰ Mange bedrifter har selv tilgang til VIGO, gjennom VIGO-bedrift og har dermed selv oversikt over hvem som søker lære plass

Spesielt i rørleggerbransjen er det stor etterspørsel etter arbeidskraft, og de aller fleste som ønsker det får læreplass. Dette henger sammen med to ting. For det første at det er gode markeder for rørleggerbedrifter de fleste steder, og for det andre at det er en bransje som lenge har hatt tradisjon for å rekruttere lærlinger. Dette vises også i at det er relativt vanlig å få læreplass i rørleggerfaget, selv med stryk fra Vg1 og Vg2. Dette går også fram fra intervjuene til de faglige lederne i rørleggerbedriftene. Karakterer ble i liten grad vektlagt som viktig, det gikk i større grad på fravær, men ikke minst interesse for faget. Som vi har vært inne på er det i dagens arbeidsmarked stor etterspørsel etter rørleggere, i andre fag er det likevel klart at karakterer kunne fått større betydning som døråpner om det var konkurranse om læreplassene i faget. Ut fra intervjuene av bedriftene er det likevel klart, at det aller viktigste for å få læreplass er å vise evne til å jobbe og interesse for faget under praksisperioder eller feriejobbing.

Det er en noe lavere andel av de som søker industrimekanikerfaget som får lærekontrakt, omtrent seks av ti. Årsaken til dette ligger dels i at det i industrien er vanligere å rekruttere også ufaglærte som oppnår fagbrev etter hvert. Det vil si at det er større konkurranse om de arbeidsplassene lærlingene skal fylle. Det fører også til noe større konkurranse mellom lærlingene, og vi så i noe større grad, spesielt i større industribedrifter, at det var viktig at kandidaten som søkte læreplass ikke hadde stryk.

I salgsfaget får under halvparten av dem som søker læreplass lærekontrakt, dette gjelder generelt i service og samferdsel. Dette til tross for at det er færre som søker læreplass og næringen de skal få lærekontrakt i er mange ganger større enn industrien når vi teller antallet sysselsatte. Den svært lave andelen lærlinger i varehandelen, gjør at plassen til salgsfaget ikke på langt nær er like tydelig som vi så i industrimekanikerfaget og spesielt i rørleggerfaget. De som søker læreplass i salgsfaget konkurrerer om de samme arbeidsplassene som en rekke uten videregående utdanning, og med studiespesialisering. I tillegg er det også stor konkurranse med deltidsansatte. Siden varehandelen i stor grad er basert på deltid, får de som søker læreplasser, som krever fulltidsstillinger, en konkurranseulempe som også bidrar til at færre får lærekontrakter i dette faget.

Det som gjaldt generelt for alle de tre fagene vi har sett nærmere på, er likevel at interesse for faget og direkte kontakt med bedrifter var det viktigste da de fikk læreplass. Det er likevel verdt å tydeliggjøre de bransjemessige forskjellene. I fag der det er vanskelig å rekruttere nok fagfolk, som rørleggerfaget, er det et stort trykk fra bransjen for å koble lærlinger og bedrifter. I fag der arbeidsmarkedet er mer avstemt, men det fortsatt er tradisjon for lærlinger, som i industrimekanikerfaget, er konkurransen om læreplassene hardere, men de som viser engasjement og interesse får i all hovedsak læreplass. I fag der lærlingordningen er liten, og ubetydelig for rekrutteringen til bransjen for øvrig, som i salgsfaget, er det større problemer med å skaffe læreplasser også for potensielt sterke kandidater.

Det er interessant at faglig interesse vektlegges så sterkt av bedriftene. Som vi viste til i den teoretiske innledningen i kapittel 1.2, understreket Dewey at det ikke bare er ferdigheter og praktiske kunnskaper som utvikles gjennom erfaring. Også motivasjon og interesse er noe som utvikles. Interesse er noe som skapes i møtet mellom en person og den situasjon han/hun er i/kommer til, det som skal gjøres eller de som skal møtes. Dersom motivasjonen bevares i skolen formes en interesse og et varig engasjement (se Løvlie 1992: 162-163). Dette vil si at noe av det viktigste skolen kan gjøre for å legge til rette for læreplass, er å skape engasjement for faget som det undervises i. Det er noe av det samme som Illeris peker på i sin kategorisering av læring i arbeidslivet. Det er en prosess med to sider, «den *kognitive* eller fornufts-, erkjennelses- og ferdighetsmessige side og en *psykonynamiske* eller følelses- og holdningsmessige side» (Illeris 2002).

For å få interesse for faget er det viktig å se nærmere på mulige barrierer for identitetsutvikling. Som vi viste til i introduksjonskapitlet kan slike barrierer være om det er en stor avstand mellom skole og bedrifter, fravær av faglige modeller eller av faglige mestere, marginaliserte lærlingeposisjoner (Nielsen og Kvale 2003: 32). Vi har pekt på viktigheten av arbeidsmarkedet og rollen til fagarbeideren i arbeidslivet i denne analysen, siden en viktig del av datagrunnlaget var bedrifter, opplæringskontor og lærlinger. Som vi viste til i rapport to i dette prosjektet, er likevel også aspekter ved skolen viktig for å

utvikle denne faglige identiteten som viser seg å være så sentral også for å få læreplass (Høst 2013). I den rapporten ble det pekt på at man spesielt i salgsfaget og kontorlaget i liten grad har faglige forbilder i utdanningen. Det er i hovedsak ikke fagarbeidere som er lærere for elevene på service og samferdsel, men lærere med utdanningsbakgrunn fra høyere utdanning (økonomer, markedsføring mm). Det er slik naturlig å peke på at siden bedriftene legger så vekt på faglig interesse og faglig engasjement, vil den utviklingen i denne faglige identiteten fra skolesiden også påvirke andelen som får læreplass. Dette skjer samtidig i et samspill med rommet for den faglige identiteten i arbeidslivet. Som vi har pekt på er plassen til rørleggerfaget en helt annen i VVS-bransjen enn i varehandelen. Det er derfor et spørsmål om det ville hjulpet og hatt flere faglige modeller og mestere i skolen, den marginaliserte lærlingposisjonen ville trolig vært den samme. Det er likevel viktig å peke på disse sammenhengene.

Fokuset i denne analysen har vært på lærlingene, bedriftene og til en viss grad opplæringskontorene, men ut fra tidligere forskning, er det det klart at også fylkeskommunen spiller en viktig rolle i overgangen mellom Vg2 og lære. I en rapport om formidlingsprosessen, med fokus på fylkeskommunens arbeid, ble det likevel konkludert at til tross for store forskjeller mellom formidlingsandelen i ulike fylker, er det lite som tyder på at fylkeskommunen har veldig stort spillerom til å påvirke andelen som får læreplass (Høst mfl. 2014). Rapporten fant at alle fylkene man så nærmere på der (Østfold, Nord-Trøndelag og Rogaland) jobbet målrettet for å sørge for at de som ikke sto med læreplass etter en viss tid kunne få det. Fylkeskommunene tar for eksempel personlig kontakt med lærlinger som ikke har fått læreplass, og forsøker å få de til å være mer aktiv i søknadsprosessen. Det vil si at fylkeskommunen ikke kan sørge for at noen får læreplass, men kan legge til rette for at de potensielle lærlingene får vist seg fram fra sin beste side overfor bedriftene. De kan også legge til rette for at bedrifter får ekstra støtte for å ta inn lærlinger, som i Rogaland, eller legge til rett for lære kandidater, som er relativt vanlig i Nord-Trøndelag – Telemark og Rogaland har relativt få lære kandidater.

1.7 Sammenfattende drøfting og konklusjoner

Hovedtema i dette kapitlet har dreid seg om opplærings organisering og lærlingenes kontekstuelle erfarings- og læringsbetingelser, i bedriften og til dels utenfor bedriftene. Det sentrale forskningsspørsmål har vært rettet mot hvordan ulike betingelser bidrar til utvikling av lærlingenes motivasjon og læringsinteresse. Dette har vært drøftet dels direkte i analyse av lærlingens subjektive opplevelse av læringsmiljøet, dels indirekte gjennom en vurdering av miljøenes ulike læringsressurser. I tillegg til dette hovedtema har et eget underkapittel drøftet problemstillinger knyttet til overgangen mellom skole og opplæring i bedrift.

I denne sammenfattende drøftingen skal vi ta utgangspunkt i de teoretiske perspektivene og analytiske "knaggene" som ble introdusert i første delkapittel. Vi ser etter faglig-organisatoriske og sosiokulturelle betingelser for læring, eller, med en heuristisk tilpasning til et annet begrepspar, vi ser etter læringspraksiser og læringsfellesskap, som bidrar til lærlingenes motivasjon og læringsinteresse. Hvilke ressurser eller kilder for læring finnes i det læringslandskap lærlingene beveger seg i? Vi understreket at slike betingelser ikke bare kan forstås ved å studere interne forhold i bedriften. Strukturer og kulturer i bedriftene står i sammenheng med samfunnsmessige forhold, både gjennom utdanningssystemet, ulike former for «politisk» regulering av arbeidslivsinteresser (avtaleverk, arbeidsmiljølov mv) og bredere lokale/regionale/nasjonale kulturer som ressurser for verdsetting av ulike typer utdanning og arbeid.

Betydningen av å studere læringsmiljøet i bedrift i et samfunnsperspektiv kom fram på flere måter. Alle lærebedriftene for industrifagene lå i regioner med sterke tradisjoner for industriell virksomhet, særlig mekanisk industri og prosessindustri. Bedriftene har tette bånd til skolene og lærlingene har gjennom skolen gjennomgått en sosialisering for industrifaglig arbeid. Om deres egen motivasjon for å velge TIP i si tid kunne være litt uklart (jfr. Olsen og Reegård 2013), var orienteringen mot industrien et naturlig valg. Den sosiokulturelle figuren industriarbeider var ikke fremmed. Tvert om,

industrifagarbeideren representerte godt arbeid og god lønn. Vi ser at denne generelle orienteringen mot industrifaglig arbeid gjorde elevene åpne for å kunne ta ulike typer læreplaner. Om de ikke fikk det ene, kunne de ta det andre. Pragmatiske overveielser om det tilbudet de fikk eller stedet de ønsket å bo på kunne avgjøre hvilket lærefag de kom inn i. Forventningen til læretida var knyttet til praktisk industriarbeid og godt arbeidsmiljø. Denne forventningen ble innfridd uavhengig av lærefag. Og ser vi det hele fra bedriftens ståsted, finner vi samme betydningen av den samfunnsmessige relasjonen. Rekruttering er styrt av interne interesser, men også i stor grad av den kunnskap og de sosiale forpliktelser bedriftene har om/til omgivelsene. Kunnskapen og forpliktelsene bygges gjennom et stort spekter av aktiviteter og pleiing av kontakter i skole og offentlige etater. Det er alt fra skolebesøk, yrkesmesser, prosjekt til fordypning, inntak av lærekandidater eller TAF-elever til spesielle avtaler med NAV.

Den kanskje aller viktigste forbindelsen mellom samfunn og læringsmiljø i bedrift ligger i den samfunnsmessig strukturerte arbeidstakerkategorien fagarbeider (Drexel 1994). De spesifikke fagarbeiderkategoriene har sine særlige karaktertrekk, men generelt sett vill disse være kjennetegnet av noen sentrale indikatorer. En fagarbeiderkategori representerer en bestemt plass i bedriftens arbeidsdeling, bestemte kvalifikasjoner gjennom utdanning og opplæring, en særlig «arbeidspolitisk» regulering gjennom tariffavtaler og interessepolitisk representasjon og et bredt forankret identitetsgrunnlag. Som vi har sett under drøftingen av industrifagene er en slik kategori en sentral referanse både for lærlinger og opplæringsansvarlige. Ja, for hele «sirkelen» av aktive ressurser for fagopplæringen, i så vel bedrift som samfunnet omkring. Vi håper analysen i dette kapitlet viser relevansen av dette perspektivet, som er grundigere redegjort for i tidligere rapporter (Høst red 2012 og 2013).

Perspektivet gir også et godt utgangspunkt for å tolke prosessene i de andre fagområdene. Allerede i skolestudien så vi hvordan læringsmiljøet i rørleggerfaget har ressurser på samfunnsnivå for å orientere elevene til rørfagslærlinger (ibid.). I utgangspunktet kunne de være like usikre på egne valg som mange andre, men forbindelsen mellom skolepraksis, praksis i utplassering og de veletablerte yrkeskulturene begge steder førte elevene, «stille og rolig» gjennom opplæringen og ut i lære i vel etablerte yrkeskategorier. Når møtet med lærlingene viser at de jevnt over trives og er fornøyd med læretida, uten at de framstår som engasjerte eller særlig «taletrengte» lærlinger som ivrer etter å fortelle om sin opplæring, kan dette tolkes som uttrykk for denne samme «naturlige» struktureringen av læringsprosessen. Og hele analysen av rørleggeropplæringen i dette kapitlet forteller om en fagkultur som er godt forankret i sterke tradisjonsbærere, med de enkelte rørleggermesterne, og i bedriftenes praksiser der lærlingene deltar i det daglige arbeidet sammen med rørleggersvennene, ute hos kunder i ulike oppdrag. Fagopplæringen er kjennetegnet av en målrettet rekrutteringspolitikk, med trekk av sosial forpliktelse og hensyn til nære sosiale bånd, en planmessig uformell opplæring gjennom skrittvis utvidet praksisdeltakelse og ansvarsutvidelse, en nærmest paternalistisk holdning for å sikre at rørleggersvennene tar seg av lærlingene på en god måte. Det står igjen å vite om mesternes beskrivelser er dekkende på alle punkter, men i denne omgang vil vi peke på den klare orientering som ligger i deres rolle som faglige ledere. Med slike praksiser, fellesskapsrelasjoner og rollemodeller som analysen antyder, gir det et bilde av læringsmiljøer med rike læringsressurser.

Disse beskrivelsene kan lett gi et «idealistisk» bilde av læringsmiljøene. En type læringsbarrierer som lett kan oppstå i små miljøer, som i en rørleggerbedrift, er former for krenkende relasjoner i det sosiale arbeidsfellesskapet. Det er et allment kjent fenomen, som for så vidt gjelder alle arbeidsfellesskap. Når vi ikke rapporterer om slikt her, er det fordi vi ikke har registret dette i de bedriftene vi har vært i.

For etablerte fag- og yrkeskulturer som i industrifag og rørleggerfaget, er det også en rekke forhold som kan føre til erosjon og svekkelse av fagene og deres bærekraft. Rørleggermesterne nevnte de store tekniske endringene faget har gjennomgått, som gjør det nødvendig med omstillinger og endringer av faglig innhold. Så langt synes det som disse endringene ikke har løst opp eller svekket faget som sådan. Det har utviklet seg på et nytt grunnlag. Et annet forhold som kommer fram, er tendensen til større spesialisering i store bedrifter, der også organiseringen gir mesteren en viss

distanse til det daglige arbeidet og mindre nærhet til den praktiske kulturen. Disse forskjellene vil vi følge i undersøkelsens neste skritt.

Går vi tilbake til industrifagene ligger det farer for svekkelse av læringsmiljøene både i de teknisk-organisatoriske og de sosiokulturelle betingelsene. Ytterligere spesialisering gjennom oppsplitting av produksjonen, ved f.eks. outsourcing, vil true fagenes indre enhet og grunnlaget for autonomi i arbeidssituasjonen. Spesialiserte arbeidsoppgaver er lettere å forhåndsplanlegge. Ja, de må delvis det. I forlengelsen av eller parallelt med dette kan det komme til en arbeidsorganisering som i større grad bygger på et skille mellom høyt kvalifiserte fagarbeidere, som kan planlegge og overvåker arbeidsprosessen, og de som utfører spesialiserte oppgaver. Ved omfattende bruk av innleide prosjektarbeidere kan dette bli en løsning. Dette vil forandre karakteren av arbeidsfellesskapet og det faglige fellesskapet. Studier av slike endringsprosesser viser at fagarbeidere kan få ulike posisjoner i arbeidsorganisasjonen og delvis skifte til teknikerstillinger (Helland 2008). Denne typen hierarkisering vil ha stor betydning for faglige og sosiale identitetsprosesser. Disse problemstillingene peker litt ut over prosjektets umiddelbare oppgave, men synliggjør kompleksiteten i spørsmålet om kvalitet i læringsmiljøet.

Analysen av læringsmiljøet i salg og administrasjonsfaget viser også betydningen av et bredt samfunnsrelatert perspektiv, men med et motsatt fortegn med tanke på lærefagenes forankring. Begge lærefagene synes å være avhengig av kraftig institusjonelt entreprenørskap dersom de skal vokse og utvikle seg til fag for betydningsfulle arbeidstakerkategorier innen servicearbeid. Her støter vi på det forhold at de kvalifikasjonene som fagbrevet skal representere dekkes gjennom rekruttering og opplæring på helt andre måter. I butikkene gjennom rekruttering av ulike typer «ukvalifisert» arbeidskraft, i kontorene gjennom rekruttering av arbeidstakere med ulike former for høyere utdanning. Dette gjør at en ny «fagarbeiderkategori» ikke finner en plass i bedriftens arbeidsdeling, og dermed heller ingen klar plattform for sosialkulturelt fellesskap, verken av politisk/ interessemessig (stilling, lønn osv.) eller av faglig identitetsmessig karakter

Går vi til lærlingenes subjektive opplevelse av den konkrete opplæringen som gjøres i bedriftene, er det flere trekk som synliggjør læringsmiljøenes kvaliteter uavhengig av de lærefaglige kategoriene. For lærlingene i salgsfaget, særlig, kan vi si at de opplever en variert og selvstendige arbeidspraksis, stimulerende arbeidsfellesskap og stor grad av trivsel. Det er mange gode læringsressurser, som bidrar til motivasjon og læringsinteresse. Det er rollemodeller som representerer salgsfaglig kompetanse og normer for god salgsfaglighet. Men denne opplæringen bidrar imidlertid ikke, eller i alle fall i liten grad, til læring av «fagarbeid» og sosialisering til å bli «fagarbeidere». Det samme kan vi observere i administrasjonsfaget. Her er det mange svært pliktoppfylgende faglige ledere, som også tar læreplanen svært seriøst og om nødvendig finner på egne oppgaver for å dekke hele planens innhold. Men arbeidsorganisering og stillingsstruktur er ikke tilpasset det aktuelle lærefaget. For begge fagene er det et åpent spørsmål i hvilken grad det er jobb til lærlingene etter avlagt fagbrev. Enda mer uklart er hva slags stillinger de da vil gå inn i. Vi kan også spørre på en annen måte: I hvilken grad tenker lærlingene seg en jobb som salgsfagarbeider eller administrasjonsfagarbeider etter avlagt fagbrev? Disse spørsmålene vil bli fulgt grundig opp i siste runde av intervjuer og bedriftsbesøk. Så langt er det klart at svært mange tenker seg å ta videre utdanning. De mest motiverte salgsfagslærlingene ser for seg en karriere i salg, med fagbrev, som de selv synes har en verdi, men uten tanke på at de skal ha arbeid som salgsfagarbeider. Fagbrevet blir et vitnemål for en «faglig» kompetanse, men ingen representasjon av en yrkestittel.

Kontrasten til industrifaglærlingene er slående. På et generelt nivå kan den daglige opplæringen beskrives på samme måte som under salgsfaget. Lærlingene inngår i en variert læringspraksis. De faglig-organisatoriske betingelsene er forskjellig, men over alt opplevde lærlingene å kunne delta i konkrete, utfordrende og betydningsfulle arbeidsoppgaver, som skulle gjennomføres selvstendig og nøyaktig, i dialog og gjensidig samarbeid med arbeidskolleger. Dette bidro til positiv selvverdsetting og anerkjennelse fra andre, og en styrket læringsinteresse. De deltar også i arbeidsfellesskap og bredere sosiale fellesskap der de trives og føler seg hjemme. Så også i industribedriftene fantes gode

ressurser for faglig og sosial læring, slik det også var i mange salgs- og administrasjonsbedrifter. Men læringsmiljøene i industrien har også en annen dimensjon. Her vokser det fram en faglig stolthet og faglig identitet ut fra praksis i de ulike lærefagene og deltakelse i faglige fellesskap. Riktignok var den faglige stoltheten mest forankret i mestring av det konkrete arbeidet, og mindre i det å dekke fagets helhet. Og kanskje var det en sterkere sosialisering til det industrifaglige enn til det lærefaglige. Men dette understreker bare vårt hovedpoeng: Læringsmiljøenes praksiser og fellesskap er relatert til etablerte arbeidstaker- og fagkategorier. Det er disse som angir både utgangspunkt og retning for læringen. Fagopplæring i industrien former industrifagarbeidere, akkurat som det «lages» rørleggere i rørleggerbedrifter.

At flere av lærlingene i industrifagene, som er godt fornøyd med det de gjør og skal bli, likevel tenker seg «videre» eller «høyere opp», etter fagbrevet, er et viktig tema for videre utforskning. Det er et forhold som har betydning for læringsmiljøet i bedrift, men som ikke kan forstås kun i lys av dette. Her må vi se etter impulser fra bredere strømninger i ungdommens omgivelser og livssituasjon. På den annen side, de ulike fagområdene har svært ulike krefter og mekanismer for integrasjon av elevene til fagopplæringen. For å forstå grunnlaget for gjennomføring og utdanningsaspirasjoner må vi se på samspillet mellom utdanningseksterne og utdanningsinterne forhold.

1.8 Referanser

- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Brockmann, M. (2013): Learning cultures in retail: apprenticeship, identity and emotional work in England and Germany, *Journal of Education and Work*, 26(4) 357–375
- Burawoy, Michael (1985): *The Politics of Production*, London: Verso
- Drexel, I. (red.) (1994): *Jenseits von Individualisierung und Angleichung*. Die Entstehung neuer Arbeitnehmergruppen in vier europäischen Ländern, Campus.
- Dreyfus, H. L. og Dreyfus, S. E. (1986): *Mind over Machine; the power of human intuition and expertise in the era of the computer*, Oxford: Basil Blackwell.
- Frøseth, M. W., Hovdehaugen, E., Høst, H. og Vibe, N. (2010): En, to...tre? Den vanskelige overgangen – Evaluering av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring, Rapport 21/2010. Oslo, NIFU STEP <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2010-21.pdf>
- Hansen, R. (2003): «Læring gjennom øget ansvar i en sportsbutikk» i Nielsen, K. og Kvale, S. (red). *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom arbeide*. København: Akademisk Forlag
- Heinz, W. R. og Nagel, U. (1997): «Social change and the modernisation of school-to-work transitions», I: Jobert, A., Maryy, C., Tanhuy, L. og Rainbird, H. (red), *Education and work in Great Britain, Germany and Italy*. London: Routledge
- Helland, J. (2008): I arbeiderkollektivets grenseland? Fagarbeidere som ledere og tekniske funksjonærer. Bacheloroppgave, Sosiologisk institutt, UiB
- Helland, H. og Støren, L. A. (2004): Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til lære plasser. Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn, Skriftserie 26/2004. Oslo, NIFU STEP <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUskriftserie2004-26.pdf>
- Hernes, Sigrud (2013): – masteroppgave i sosiologi, UiB, under arbeid
- Hochschild, A. R. (1983): *The Managed Heart - Commercialisation of Human Feeling*. LA/CA: University of California Press

- Honneth, A. (1992/2008): *Kampen om anerkjennelse*. Oslo: Pax
- Høst, H. (red.) (2013): Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen. Rapport 2
Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 21/2013. Oslo: NIFU
- Høst, H. (red.) (2012): Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 22/2012. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Høst, H. (2011): Praksisbrev – et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommene? Sluttrapport fra den forskningsbaserte evalueringen av forsøk med praksisbrev 2008-2011. Rapport 27/2011. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Høst, H. og Evensen, M. (2009): Ny struktur – tradisjonelle mønstre? Om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene, Rapport 28/2009. Oslo, NIFU STEP
<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2009-28.pdf>
- Høst, H., Karlsen, H., Skålholt, A. og Hovdhaugen, E. (2012): Yrkesfagutdanning eller allmennutdanning for sektoren?, NIFU-rapport 30/2012. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-30.pdf>
- Høst, H. og Michelsen, S. (2010): Ungdom, lærlingeordning og overgangen til arbeidsmarkedet. Endringer fra 1994 til 2008. *Søkelys på arbeidslivet*, 29 (3) 175-190
- Høst, H., Seland, I., Skålholt, A. og Sjaastad, J. (2014): Kan organisering av lærlingformidling forklare store ulikheter i resultat? En studie av lærlingformidling i 3 fylker, NIFU-rapport 7/2014. Oslo, Nordisk institutt for studier av forskning, innovasjon og utdanning
- Høst, H., Seland, I. og Skålholt, A. (2013): Yrkesfagelevers ulike tilpasninger til fagopplæring. En undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole, NIFU-rapport 16/2013. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
<http://www.nifu.no/files/2013/06/NIFUrapport2013-16.pdf>
- Høst, H. og Skålholt, A. (2013): Tilpasning mellom yrkesfag og arbeidsliv. Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?, NIFU-rapport 50/2013. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
<http://www.nifu.no/files/2014/01/NIFUrapport2013-50.pdf>
- Høst, H., Skålholt, A. og Nyen, T. (2012): Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger. En kartlegging av norske bedrifters vurdering av lærlingeordningen. NIFU Arbeidsnotat 10/2012 / Fafo-notat 2012:18. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Illeris, K. (2002): Fra erhvervsrettet utdannelse til læring i arbeidslivet. I K. Illeris (red.) *Udspil om læring i arbeidslivet*. Roskilde Universitetsforlag
- Jørgensen, C. H. (2004): Læringsmiljøer og samspillet læreprosesser. I P. Botterup og C.H. Jørgensen (red.) *Læring i et spændingsfelt – mellom utdannelse og arbejde*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, C. H. og Warring, N. (2002): Læring på arbeidsplassen. I K. Illeris (red.) *Udspil om læring i arbeidslivet*. Roskilde Universitetsforlag
- Jørgensen, C. H. og Warring, N. (2001): *Learning in practices and relations: towards a theory of workplace learning and learning between school and work*. Roskilde: Roskilde University

- Kern, H. og Schumann, M. (1984): *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion*. München: C.H. Beck.
- Lave, J. og Wenger E. (1991): *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Løvlie, L. (1989): Erfaring og handling. I H. Thuen og S. Vaage (red.) *Oppdragelse til det moderne. Emil Durkheim, George Herbert Mead, John Dewy, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lysgaard, S. (1961/1985): *Arbeiderkollektivet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Markussen, E. og Gloppen, S. K. (2012): Påbygg – et gode eller en nødløsning? En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011, NIFU-rapport 2/2012. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
<http://www.nifu.no/Norway/Publications/2012/NIFU%20webrapport%202-2012.pdf>
- Markussen, E. og Sandberg, N. (2005): Stayere, sluttere og returnerte: om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret. Oslo, NIFU STEP <http://nifu.pdc.no/publ/pdf/2005/S-2005-6.pdf>
- Markussen, E. og Seland, I. (2012): Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011, NIFU-rapport 6/2012. Oslo, Nordisk institutt for studier av forskning, innovasjon og utdanning
<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFURapport2012-6.pdf>
- Marsick, V. J. og Watkins, K. E. (1990): *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge
- Nielsen, K og Kvale, S. (2003): Vandringer i praktikkens læringslandskap. I K. Nielsen og S. Kvale (red.) *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom arbeide*. København: Akademisk Forlag
- Olsen, O.J. (2013): Læring og sosialisering i yrkesutdanningen – praksisansatsens standhaftighet. *Sosiologisk Årbok*. 2013.1 (41-75)
- Olsen, O.J. (2011): Yrkesutdanning i det moderne. Noen begreper til fortolkning av endringsprosesser av norsk fag- og yrkesopplæring. *Sosiologisk tidsskrift*. 19 (1) 29-47
- Olsen, O. J. (2004): "The firm as a place of learning in vocational education. Results from studies of Norwegian VET." I: Husemann, R. & Heikinnen, A. (eds.) *Governance and Marketisation in Vocational and Continuing Education*. Side 177-189. (...): Peter Lang Verlag.
- Olsen, O.J. (1998): *Fagopplæring i bedrift: sentrale mål og lokal virkelighet. Evaluering av Reform 94*. AHS Serie B 1998-2, Universitetet i Bergen
- Olsen, O. J. Arnesen, E. C. Seljestad, O. og Skarpenes, O. (1998): *Fagopplæring i omforming. Evaluering av Reform 94. Sluttrapport*. AHS Serie B 1998-4. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Olsen, O.J., Karlsen, H. og Reegård, K. (2012): Læringsmiljø, gjennomføring og frafall, i H. Høst (red.) 2012, Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, s. 18-32. Rapport 22/2012. Oslo: NIFU
- Olsen, O. J. og Reegård, K. (2013): «Læringsmiljø og gjennomføring i lærer- og elevperspektiv i tre yrkesfaglige studieretninger.» I: Høst, H. (red.) Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen. Side 17-72. Oslo/Bergen: NIFU, FAFO, Høgskolen i Oslo og Akershus og Universitetet i Bergen.

- Olsen, O. J. og Seljestad, L. O. (1999): "Opplæring i bedrift etter Reform 94 – nye krav og utfordringer for fagopplæringen." I: Kvalsund, R. mfl. (red.) *Videregående opplæring – ved en skillevei?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læring. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Støren, L. A. (2011): Ut av videregående med ulik kompetanse – de første årene på arbeidsmarkedet. i: Sandbu, N. P. (red.) Statistiske analyser 124, *Utdanning 2011 – veien til arbeidslivet*, side 121-148. Oslo-Kongsvinger, Statistisk sentralbyrå
- Vibe, N., Brandt, S. S. og Hovdhaugen, E. (2011): *Underveis i videregående opplæring - Evaluering av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet "Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse"*, NIFU-rapport 19/2011. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2011-19.pdf>

2 Innhold og vurdering i bedriftsopplæringen

Hæge Nore og Leif Chr Lahn

2.1 Innledning

I en sammenlignende studie av de duale fagopplæringsystemene i Tyskland, Østerrike, Sveits og Danmark bruker de tyske forskerne Rauner, Wittig og Deitmer (2010) betegnelsen integrert output modell om det danske systemet. Det karakteriseres av en felles målsetting (læreplan) for både skole- og bedriftsdelen og et kontrollregime rettet mot utbyttefaktorer. Selv om det er betydelige forskjeller mellom norsk og dansk fagopplæring, kunne det være fristende å si at den samme styringsmodellen gjelder for de to landene. Det viktigste innholdet i fagene er gitt i kompetansemålene og vurderingssystemene skal se til at målene realiseres.

I det foreliggende kapittel vil vi stille spørsmål om bedriftsdelen av norsk fagopplæring er så tett koblet til læreplanene og om vurderingene preges av kontroll av læringsutbytte i henhold til læreplanene. Vi vil forsøke å belegge gjennom analyser av våre data og med henvisning til annen forskning hvordan lærlingen kan sies å være på en hybrid læringsarena der opplæringskontorene og mer eller mindre etablerte dokumentasjonspraksiser står sentralt. Et nærliggende spørsmål er også om ikke lærlingene står overfor to læringssystemer som bare delvis spiller sammen – på den ene siden læring i jobben og på den andre en oppfølging i henhold til opplæringsplaner. Vi kommer i dette kapitlet først til å beskrive de ulike elementene i det vi har kalt en hybrid læringsarena. Mye plass vil bli viet opplæringskontorene og de ulike dokumentasjonssystemene siden disse har en viktig rolle i å definere det faglige innholdet, å styre progresjonen i opplæringen, vurderingsaktivitetene m.m. Vi ser på likheter og ulikheter mellom lærefagene i studien og sammenfatter hvilke valg som gjøres innenfor de ulike fagene med hensyn til innhold og arbeidsmåter – fra ståstedene til faglige ledere og instruktører i bedrift og lærlinger. Her vil interne opplæringsplaner og tilrettelegging av progresjon i opplæringen være relevante tema. I denne delen ser vi også på eventuelle fellestrekk med skoledelen av opplæringen (Nore & Lahn, 2013). Et hovedavsnitt vil ta for seg vurderingsformer og forberedelser til fag- og svenneprøver. Vi avrunder med en diskusjon av spenninger mellom de ulike læringssystemene og plasserer denne i en internasjonal ramme som stiller tradisjonell mesterlære opp mot innovative lærlingordninger.

Datagrunnlaget for dette kapitlet er for det første prosjektets felles intervju materiale med input fra 40 lærlinger, 41 faddere/instruktører/faglige ledere/opplæringsansvarlige og 11 opplæringskontor i de utvalgte fagene og fylkene. I analyse av intervjuene har vi vektlagt hva informantene sier om valg av arbeidsoppgaver/læringsoppgaver, om hvordan de bruker læreplanene, hvordan de dokumenterer

arbeid og læring og hva de sier om tilbakemeldings- og vurderingspraksiser. Vi har også gjennomført observasjon av oppfølgings- og vurderingspraksiser i 4 utvalgte bedrifter: en industribedrift, en rørleggerbedrift, en salgsbedrift og administrasjonen i et oljeselskap. I tillegg har vi tilgang til de ulike dokumentasjonssystemene og systematisert disse dataene. Videre har vi innholdsanalysert utfyllt dokumentasjon fra lærlinger samt faglige lederes og opplæringskontorers bruk av oppfølgings- og vurderingsskjemaer. Fra noen av de store industribedriftene har vi også kartlagt interne opplæringsplaner.

2.2 En hybrid læringsarena?

Opplæringskontorene har fått en stadig viktigere plass i norsk fag- og yrkesopplæring. Både er antallet økt kraftig i kjølvannet av Reform '94 og spekteret av tjenester er betydelig utvidet. 75-80 % av lærlingene har i dag kontrakt gjennom et opplæringskontor, og dette tallet er økende. Fra en periode der bedriftene så på medlemskap i opplæringskontor som en måte «å kjøpe seg fri» fra opplæringsansvaret i en stresset arbeidshverdag ser vi et økende samarbeid om å sikre kvaliteten på fagopplæringen gjennom mer systematisk oppfølging og vurdering av lærlingene (Deichman-Sørensen, 2007, Høst (red), 2008, Dahl m fl., 2012). Se også kapittel 3. Man ser konturene av en ny type samarbeid mellom opplæringskontor, bedrift og lærling. Vi har valgt å kalle det en «hybrid læringsarena» (se også Zitter & Hoeve, 2012). Med dette sikter vi først og fremst til at læringsprosessene skjer dels i samspillet mellom de ulike institusjonelle aktørene og dels parallelt innenfor nesten separate løp – læring i praksis og læring av fagstoff. Fortsatt leder de til realiseringen av et felles mål knyttet til en yrkesfaglig dokumentasjon, men tendensen i mange land er at fagopplæringen skal kunne gi «hybride kvalifikasjoner» som i tillegg åpner for adgang til høyere utdanning (Davey & Fuller, 2013). Også i Norge skjer tilsvarende endringer og understøttes av tall fra Lærlingundersøkelsen 2013 som viser at ca 50 % av de spurte tar sikte på å ta høyere utdanning og/eller studiespesialiserende (Wendelborg m fl, 2013). I den avsluttende diskusjonen vil vi komme tilbake til spørsmål angående dobbelkvalifisering og parallelle løp. Her skal vi først beskrive ulike elementer i den hybride læringsarenaen med basis i våre data. Deretter presenterer vi en inndeling av ulike dokumentasjonssystemer sett i forhold til innholdsfokus, grad av standardisering og vurdering. Vi kommer så inn på hvordan læreplan, lokale opplæringsplaner og progresjon i fagopplæringen framtrer i de fagene vi har undersøkt.

Vi ser at det ikke lenger er tilstrekkelig å studere hvordan opplæringen struktureres og læreplanene brukes internt i lærebedriftene. Fagopplæringen preges også av andre aktører og deres tolkninger av hva som bør være innhold i opplæringen og av hvordan utbytte av opplæringen vurderes.

Figur 2.1 anskueliggjør det vi har kalt en hybrid læringsarena. Den øverste sirkelen representerer på mange måter den tradisjonelle lærlingordningen – ofte omtalt som mesterlære (Nielsen og Kvale, 1999). Opplæringen bestemmes i stor grad av faglige normer i yrket og arbeidsoppgaver i bedriften. Lærlingen tilegner seg nye ferdigheter gjennom å se og høre på hva erfarne fagfolk gjør og gjennom å prøve ut dette i praksis vil de perfeksjonere enkle operasjoner for å gå videre til mer sammensatte. Gradvis blir lærlingen tiltrodd mer komplekse arbeidsoppgaver, større ansvar og kan gjøre jobber alene. Dette er også i tråd med hva Skule og Reichborn beskriver i "Lærende arbeid" (2000). Tilbakemelding og vurdering av prestasjoner skjer uformelt dvs. integrert i jobbutførelsen (Kvale, 2004). Det er bare en svak formalisert posisjon som instruktør, og lærlingen vil ha mange rollemodeller i bedriften. Ansvar for lærlinger er et kollektivt anliggende i etablerte lærefag (Jørgensen, 2009), men ikke like etablert i de nyere lærefagene, som for eksempel salgsfaget i vår studie (Hagen mfl, 2010; Nyen mfl, 2011).

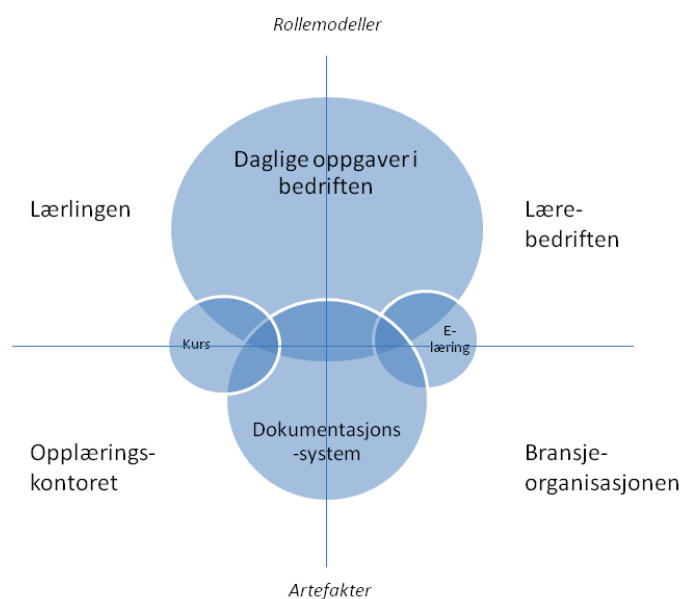
Den nederste sirkelen representerer et nytt grep i arbeidet med kvalitet i opplæringen. Fra å være i en utprøvningsfase der få lærlinger brukte dokumentasjonssystemer aktivt og dokumentasjonen ble lite etterspurt (Høst m fl, 2012), har vi gjennom denne studien sett at slik dokumentasjon både etterspørres og brukes aktivt i oppfølging av lærlingene i regi av opplæringskontorene. Dette knytter opplæringen sterkere til krav om å dokumentere læringsutbytte, jf. arbeid med nasjonalt

kvalifikasjonsrammeverk etter felles europeisk mal, EQF. Dokumentasjonssystemene er bygget opp rundt ulike tolkninger av hva som bør vektlegges i opplæringen, hva som bør dokumenteres og hva som er grunnlag for vurdering. Se beskrivelser av de dokumentasjonssystemene som inngår i denne studien nedenfor.

I tillegg har vi sett at opplæringskontorene benytter e-læringsprogrammer i økende grad. Både for industrifagene og rørleggerfaget er flere av programmene utviklet av og distribuert gjennom bransjeorganisasjonene i den hensikt å fylle «teorigapet» enten fordi lærlingene har fått for bred opplæring i skoledelen av opplæringen eller fordi de har gått et kryssløp og dermed mangler en del grunnleggende kunnskaper i fagene. Vi har også sett eksempler på bedriftsinterne e-læringsprogrammer i salgs-, kontor og rørbedrifter der disse skal bidra til å perfektionere arbeidstakere i konkrete arbeidsoppgaver. Begge typer e-læringsprogrammer griper inn i læringsprosessen til lærlingene (Attwell & Pumilia, 2007).

Den siste sirkelen handler om interne og eksterne kurs. I denne studien har vi registrert kurs i regi av enkelte lærebedrifter tett knyttet til sertifikatkrav (som sveising, kran og løfteoperasjoner) eller til forbedring i utførelse av daglig arbeid (som kundebehandling, produkter, materialer, programvare, prosedyrer). Opplæringskontorene har også rapportert om kurs knyttet til sertifikatkrav (varme arbeider, kran og løfteoperasjoner, våtromsnorm) eller til mer spesifikke teorikurs knyttet til deler av læreplanen.

Den sterkeste spenningen i modellen går mellom den læringen som skjer i lærlingens møte med erfarne fagfolk som rollemodeller i det daglige arbeidet og læring gjennom bruk av dokumentasjonssystemer (artefakter). Denne spenningen vil vi komme tilbake til seinere i kapitlet.



Figur 2.1 Hybrid læringsarena

2.3 Hva og hvem bestemmer innhold og arbeidsmåter i bedriftsopplæringen?

2.3.1 Daglig arbeid

Både lærlinger og faglige ledere i studien bekrefter at opplæringen i hovedsak består i at lærlingene bruker tida på daglige arbeidsoppgaver sammen med erfarne fagfolk. Arbeidsoppgavene tildeles av en arbeidsleder (ikke alltid faglig leder) ut fra ordre eller arbeidsplaner i bedriftene. I rørleggerfaget betyr det å være med en erfaren rørlegger på ulike kundeoppdrag (i tråd med bedriftens profil, for eks varmeanlegg). For industrimekanikere er det interne oppdrag knyttet til vedlikehold og reparasjon av produksjonslinjer eller til ferdigstilling av større anlegg. For det meste utføres oppgavene sammen med erfarne fagfolk, men når en oppgave beherskes, får de gjerne jobbe aleine. Noen oppgaver foregår i trange rom uten plass til både lærling og veileder. I sveisefaget er arbeidsoppgavene prosedyrestyrte enmannsoppgaver som kontrolleres i ettertid. I salgsfaget er arbeidsoppgavene naturlig nok kundestyrte, men det kan også være å forberede spesielle kampanjer eller utstillinger. Flere av lærebedriftene i studien viser til at de har rulleringsplaner for lærlingene slik at de er i ulike avdelinger eller ved ulike produksjonslinjer og dermed sikres en mer variert opplæring. Ved slike ordninger er lærlingene sammen med mange instruktører i løpet av læretida. Dette gjelder i hovedsak i store virksomheter innenfor industrifag og salg/kontor. Også i rørleggerfaget er lærlingene sammen med flere (instruktører) i bedriften ut på oppdrag. I det daglige arbeidet melder både lærlinger og instruktører at læreplanen for faget har liten betydning. Men dersom faglig leder har fått melding fra lærlingen eller opplæringskontoret om at vedkommende mangler trening på spesielle områder, har arbeidslederne/avdelingslederne dette i bakhodet ved tildeling av oppgaver og ansvar. Vi ser at det er et skille mellom det å være veileder i utførende arbeid (faglig leder og instruktør) og det å veilede i læreprosesser (opplæringskontor?) (Kirpal, 2010).

Utenom det fagspesifikke, viser intervjuene med de faglige lederne at bedriftene fortsatt legger vekt på god arbeidsmoral, samarbeidsevne og at lærlingene viser interesse for å lære nye ting. Innholdet i opplæringen ser altså ut til å være mye mer enn det fagspesifikke. Det handler også om å stille på jobb om morgenen, hilse på kolleger og kunder, kle seg ordentlig, være nysgjerrig, sette seg inn i nye situasjoner og bevege seg over mot nye/andre fagområder. Informantene snakket om kvaliteter som man i forskningslitteraturen omtaler som både generiske ferdigheter (Bowman, 2010) og det å være entreprenør (Heinz, 2010, Höge, 2011)

2.3.2 Kurs

Faglige ledere i denne studien melder også at de vurderer behovet for å sende lærlinger på spesielle kurs. Det kan for eksempel være kundebehandling i kjederegi for lærlinger i salgsfaget (*"Lærte mer av en ukes kurs her enn jeg lærte på hele Vg2"*). Eller det kan være det å skaffe seg et sveisesertifikat utstedt av Veritas for å få lov til å utføre spesielle sveiseoperasjoner (*"Jeg ble litt stolt da jeg var den første i bedriften som fikk et av de nye sveisesertifikatene"*). Det kan også være kurs i nye materialer eller teknikker i rørleggerfaget (*"må jo følge med i utviklingen"*)

Flere av bedriftene har egne introduksjonsprogrammer for nyansatte som også lærlingene sendes på. I disse inngår blant annet sikkerhet og miljøspørsmål samt en del om bedriftens virksomhet (konteksten lærlingen skal inn i). Begrunnelsen for slike kurs er spesifikke krav til arbeid uavhengig om det står i læreplanen for faget.

Noen av de store industribedriftene har egne opplæringsavdelinger med treningssenter. Dette er et tilbud til lærlinger for eksempel i sveisefaget slik at de kan trene og skaffe seg sertifikater som kreves for å utføre reelle arbeidsoppgaver. I salgsfaget benyttes "kjedeskolene" til kurs for lærlinger sammen med andre ansatte.

Vi har nevnt at det også arrangeres kurs i opplæringskontorenes regi. Noen av disse er preget av teoripåfyll og kombineres med e-læring. I rørleggerfaget kalles det ofte restteori – et begrep som

henger igjen fra Reform 94, men som også argumenteres for på bakgrunn av at lærlingene har et svakere grunnlag enn tidligere fra skoledelen av opplæringen og at utviklingen i faget krever mye teorikunnskaper. I industrifagene arrangerer opplæringskontorene både sertifikatkurs og teorikurs i kombinasjon med bruk av materiell fra Industriskolen (e-læring). Kursleverandørene er enten ansatte på opplæringskontoret, lærere ved videregående skoler, instruktører i samarbeidende bedrifter eller profesjonelle kursleverandører.

Det vi ser er at kursene i hovedsak er tematiske og ikke direkte koplet til læreplanene for fagene. Vi ser også at de bringer inn enda flere aktører/instruktører i lærlingenes opplæring. Så langt har vi sett at det er en utfordring både for lærlingene, faglige ansvarlige og opplæringskontoret å bringe sammen all input i læreprosessen og kople det til læreplanene. Dokumentasjonssystemene sees som et godt verktøy i dette arbeidet (se under).

2.3.3 E-læring

Både bedriftene og lærlingene bruker nettet aktivt for å innhente stadig oppdatert produktkunnskap. Dette kan være på eget initiativ fra lærlingene eller informasjon som formidles gjennom intranettet til bedrifter eller kjeder.

Gjennom opplæringskontorene får lærlingene tilgang til bransjeorganisasjonenes e-læringsprogrammer. For rørleggerne betyr dette det som distribueres fra Norske Rørleggerbedrifters Landsforening (NRL) og for industrifagene det som distribueres fra Norsk Industri (Industriskolen). Disse e-læringsprogrammene er utviklet for ansatte i bransjen på flere nivåer og kan også bidra til å strekke lærlingenes kompetanse ut over hva som kreves til et fagbrev.

Det finnes ikke tilsvarende tilbud for salgsfaget eller kontorlaget, men her er læringsoppgaver bygget inn i dokumentasjonssystemet til lærlingene (se under).

2.3.4 Lærlingesamlinger

Opplæringskontorene vi har hatt kontakt med arrangerer lærlingesamlinger et par ganger i året. De forteller om samlinger av ulik karakter, fra faglig input til erfaringsdeling basert på at lærlingene presenterer hva de har lært så langt i læretida. Flere kontor arrangerer innledende samlinger der lærlingene (av og til sammen med faglige ledere) lærer å bruke dokumentasjonssystemene. Slike samlinger ser ikke ut til å ha noen sentral plass i opplæringen, men legger allikevel føringer for hva lærlingene bør bruke tid på i opplæringen. Gjennom samlingene og presentasjon av forventet struktur på opplæringen, framstår opplæringskontoret som en sterk støttespiller både for lærlingene og bedriftene.

2.4 Ulike dokumentasjonssystemer regulerer opplæringen i bedriftene

Lærlinger, instruktører og faglige ledere i denne studien ser ikke ut til å bruke læreplanen direkte i den daglige opplæringen. Her viser de stort sett til innholdet i dokumentasjonssystemene, at det er i tråd med læreplanene og at opplæringskontoret sørger for at de er oppdaterte til enhver tid. Også når det gjelder interne planer henviser de fleste lærebedriftene til dokumentasjonssystemet som deres plan for opplæringen.

I studien har vi sett tre ulike dokumentasjonssystemer i bruk. Disse er knyttet delvis til lærefagene, delvis til bransjeområdene. Se figur 2

Det ene systemet, "ifag" (<http://ifag.no/>), brukes i rørleggerbransjen. Systemet er utviklet av bransjeorganisasjonen NRL (Norske Rørleggerbedrifters Landsforening) i samarbeid med DataPower Learning. Systemet inneholder en fagplan med kompetanse og opplæringsmål. Oversikten er inndelt som hovedområdene i Vg3-læreplanen, med beskrivelse av arbeidsoppgaver /temaer omsatt til

”bransjespråk”. Lærlingen registrerer timer og vurderer seg selv på hvert punkt etter en 6-gradert skala. Systemet er knyttet sammen med NRLs e-læringsprogram slik at oppgaver og prøver/tester også dokumenteres i systemet. Lærlingene i studien rapporterer at de selv dokumenterer sporadisk i ifag, men de gjør det spesielt i forkant av halvårssamtalene. Opplæringskontorene melder at dette er et godt oppfølgings- og administrasjonsverktøy. Utfylling er en forutsetning for gjennomføring av halvårsvurderinger. Her brukes de til å avdekke avvik både i form av manglende trening eller opplæring og manglende progresjon. Når vi sammenlikner med bransjens sterke interesse og engasjement for skoledelen av opplæringen gjennom regionale og nasjonale nettverk (Nore & Lahn, 2013), finner vi de samme trekkene her: sterk faglig bevissthet både i bransjeorganisasjonen NRL, opplæringskontorene som er knyttet til NRL og rørleggermesterne i lærebedriftene (jfr kapittel 1.4).

Opplæringsboka (<http://opplæringsboka.no/>) er et nettsted hvor lærlinger, faglig ledere og opplæringskontor samarbeider tett om å dokumentere opplæringen. Dette systemet brukes blant annet i salgsfaget og kontorfaget og inneholder en konkretisering av alle læreplanmålene i form av arbeidsoppgaver som lærlingene kan jobbe med for å nå hvert enkelt mål. I salgsfaget er det 56 arbeidsoppgaver. Konkretiseringene er gjort av et arbeidsutvalg i FOSS som er foreningen for opplæringskontorene i salg- og servicefagene. Web-leverandøren er Apla som også har utviklet Safir-web, et administrasjonsverktøy for opplæringskontor.

Lærlingene i studien rapporterer at de bruker relativt mye tid på oppgavene – kontorlærlingene mens de er på jobb, mens salgslærlingene ikke i tilsvarende grad kan skjerme seg for å utføre slike oppgaver på jobb og gjør det dermed før åpningstid eller på fritida hjemme. Oppgavene skal utføres med eksempler fra lærebedriften, men oppfattes av flere lærlinger som litt på siden av de daglige arbeidsoppgavene og motivasjonen for å utføre dem er varierende. Det er først og fremst opplæringskontorene som etterspør besvarelser fra lærlingene og sørger for at de dokumenterer i systemet. Dokumentasjonene omfatter både tekst, bilder og lenker til aktuelle nettsteder. Systemet gir muligheter for faglig leder/instruktør i bedriftene til å kommentere oppgavene, men de fleste rapporterer at de overlater dette til opplæringskontoret. Selv diskuterer de lærlingenes arbeid med oppgavene mer uformelt. Boka og oppgavebesvarelsene brukes aktivt i halvårsvurderingene.

Med opplæringsboka.no virker det som om opplæringskontorene har tatt på seg en «lærerjobb» overfor lærlingene. Fagligheten er definert av opplæringskontorene i fellesskap, uten at det har basis i et etablert faglig fellesskap eller en faglig identitet (Hagen m.fl., 2010). Også her kan vi spore en likhet med lærernes (manglende) eierskap til lærefaget og tilknytning til bransjeorganisasjoner (Nore & Lahn, 2013). Utfra intervjuer med lærlinger og faglige ledere i denne studien, virker bruken av opplæringsboka mer som undervisningsopplegg, litt skoleaktig, fra opplæringskontorets side og læreplanene har en mer framtrædende plass enn for etablerte lærefag. Dette er i samsvar med funn fra Lærlingundersøkelsen 2011 (Nyen m fl, 2011).

Det tredje systemet er OLKWEB, utarbeidet og distribuert av Innit AS (<http://www1.olkweb.no/>). I denne studien brukes det av industrifagene, men det er opplæringskontorene i byggebransjen som har bidratt til utviklingen av systemet. Systemet er bygget både med tanke på struktur og oversikt over opplæringen. Det gir mulighet for å skreddersy interne planer for hvert enkelt fag, enkeltbedrifter og enkeltlærlinger og det gir opplæringskontorene et grunnlag for oppfølging av lærlingene.

Videre vektlegger systemet dokumentasjon gjennom en arbeidslogg der lærlingen kan laste opp dokumenter, bilder, video og andre filformater. Det er også mulighet for å distribuere oppgaver og kursmateriell med mer. Opplæringskontorene bruker det som et administrativt verktøy med oversikt over hver enkelt lærling, ulike planer og aktiviteter. Bedriftene kan også bruke systemet til oppfølging av lærlingene, men i hovedsak sier våre informanter fra bedriftene at de får god hjelp til dette fra opplæringskontoret.

OLKWEB brukes aktivt i undervisningsvurdering og spesielt i forbindelse med halvårssamtaler. Lærlingene i studien rapporterer at de er spesielt nøye med å føre inn i systemet i forkant av disse samtalene, men at de ikke jobber så systematisk med det i det daglige.

Tilpassing og bruk av OLKWEB skjer i nært samarbeid mellom opplæringskontor og bedrifter, med opplæringskontorene som pådrivere i prosessen. Utviklingen av systemet er ikke lenger bransjeorientert og gir dermed rom for mer skreddersøm lokalt. Også her er det likhetstrekk med hvordan skolene jobber i regionale nettverk med lokalt læreplanarbeid (Nore & Lahn, 2013).

Alle de tre systemene er bransjespesifikke, og preget av aktørene som har deltatt i utviklingen. Det er lite som skiller systemene som brukes av opplæringskontor i samme fag på tvers av fylker eller regioner. Størst variasjoner er det riktignok i bruk av OLKWEB som også har løsninger for mer skreddersydde planer

	Opplæringsboka (salgsfaget)	Ifag (rørleggerfaget)	OLKWEB (industrimekaniker)
Pådrivere og ansvarlige for utvikling av innhold	Arbeidsgruppe fra FOSS (Opplæringskontorene)	NRL (Bransjeorganisasjonen)	Opplæringskontorene i samarbeid med bedriftene
Innholdsstruktur	Læreplanen med oppgaver som konkretiserer hvert mål	Typiske arbeidsområder fordelt under læreplanens hovedområder	Arbeidsoppdrag i bedriften med henvisning til læreplanmål/ Ferdiglages plukklister for bedriftene
Fleksibilitet	Standardisert (nasjonal m mulighet for bedriftstilpassing)	Standardisert (nasjonal)	Skreddersøm (bedriftsintern)
Vurderingspraksis	Grad av måloppnåelse - Læreplanorientert	6-gradert vurdering på arbeidsområdene (egenvurdering og instruktør)	Gradert i forhold til arbeidsoppdrag i den enkelte bedrift

Figur 2.2 Bransjespesifikke dokumentasjonssystemer

Alle informantene henviser til dokumentasjonssystemene som en vesentlig del av opplæringen. I hovedsak bruker både lærlingene, faglig leder og opplæringskontoret dokumentasjonen til å sjekke at lærlingen har fått opplæring/trent på alle deler av læreplanen, nærmest som en sjekklister. I varierende grad dokumenterer lærlingene med logger basert på daglige arbeidsoppgaver i bedriften og hva de har lært av det. Rørleggerlærlingene noterer timer på ulike typer arbeid, salgslærlingene dokumenterer løsning på oppgaver i systemet med eksempler fra lærebedriftene og industrimekanikerne dokumenterer at oppgavene de har jobbet med er relevante for læreplanen. Alle systemene har i tillegg vurderingsordninger der lærlingen vurderer seg selv og der faglig leder sammen med instruktører vurderer og kommenterer utviklingen i henhold til læreplanen. I neste avsnitt vil vi gå nærmere inn på hvordan de brukes i vurderingsarbeidet.

2.5 To systemer for vurdering i bedriftsopplæringen?

Innen mestringslitteraturen skiller man ofte mellom utførelsesmål og læringsmål (Dweck 1986). I vår sammenheng vil utførelsesmål være knyttet til hvordan lærlingen er opptatt av å få god tilbakemelding eller unngå negative kommentarer på utført arbeid, mens læringsmål står i fokus når lærlingen forsøker å styrke sin kompetanse ved å forstå det han eller hun gjør. Lærlinger som styres av læringsmål er langt mer selvdrevne og robuste enn de som følger utførelsesmål.

Som vi så for valg av innhold og arbeidsmåter i opplæringen, er også vurderingsarbeid underveis i bedriftsopplæringen preget av det daglige arbeidet og den konteksten det foregår i (butikken, kontoret,

i produksjonshallen eller på oppdrag ute hos kunder). Lærlingen samtaler om arbeidet med fagkolleger, diskuterer ulike løsninger, materialvalg eller produkter. I samtalene får de også tilbakemeldinger på eget arbeid, både arbeidsprosesser og resultater. De opplever å få ros når de gjør det bra og korreksjoner når det trengs. Lærlingene rapporterer også at de får tilbakemeldinger fra interne så vel som eksterne kunder når de har gjort en bra jobb. Et særpreg ved vurdering i daglig arbeid er gradvis utvikling av egenkontroll og **egenvurdering**. I industrifagene og rørleggerfaget er dette blant annet knyttet til bruk av tegninger, kvalitetsstandarder og prosedyrer. Lærlingene i studien sier at de lærer seg både å bruke fagbeskrivelsene og å sjekke arbeidet opp mot standarder i etterkant. Det er sjelden arbeidet deres kontrolleres av andre når de er ute i det andre læreåret. De fleste instruktørene sier at de har tillit til at lærlingene vurderer og kontrollerer arbeidet selv. I salgsfaget vurderer lærlingene egen service opp mot kunders gjenkjøp eller merkjøp, og kontorlærlingene sjekker en del av arbeidet sitt gjennom kontoradministrative datasystemer.

I det daglige arbeidet opplever lærlingene en rik tilbakemeldingspraksis som bidrar til utvikling både av faglig og sosial kompetanse. Gradvis blir de behandlet som erfarne fagfolk med forventning fra omgivelsen på at de gjør en god jobb, ter seg ordentlig og bidrar positivt til arbeidsfellesskapet. Det er lange tradisjoner for slik vurderingspraksis knyttet til daglig arbeid i bedriftsopplæringen (Kvale, 2004). Enkelte ønsket at de kunne få mer feedback når de gjorde en god jobb. Man fikk gjerne høre det hvis noe var galt eller unøyaktig utført.

Flere av de faglige lederne meldte at de gjennomfører oppfølgingssamtaler med lærlingene. Noen gjør dette hver uke, andre hver annen, noen mer sporadisk. I disse samtalene sammenfattes opplysninger fra de ulike instruktørene og evt andre kolleger. Så vel faglig utvikling som arbeidsmoral og videre planer tas opp med lærlingene. I salgsfaget og kontorlaget snakket vi med faglige ledere som nærmest fungerte som karriereveiledere for lærlingene. Her diskuterte de både arbeidsmuligheter og karriere innenfor lærebedriften og i bransjen. De diskuterte også videre utdanningsmuligheter. Dette gjaldt spesielt kontorlaget fordi de ikke så at de hadde så mange arbeidsmuligheter for kontorlaglærte på arbeidsplassene. Kanskje er dette knyttet til salgsfaget og kontorlaget som mindre etablerte lærefag (Hagen m fl, 2010). Se også kap. 1.5. Faglige ledere i industrifagene og rørleggerfaget så muligheter for å ansette lærlingene etter avlagt fagbrev dersom de viser interesse og stå-på vilje i tillegg til faglig dyktighet. Det samtales mye om personlige egenskaper og generiske ferdigheter i lærebedriftene (Forskrift til opplæringslova § 3.8).

Lærlingene har også uformelle oppfølgingssamtaler med opplæringskontoret, evt sammen med faglig leder underveis i opplæringen. Noen av kontorene er mer ute i medlemsbedriftene enn andre og noen opplæringskontor vurderer behovet for å følge opp ute i bedriftene avhengig av lærebedriftens erfaring med lærlinger, struktur på opplæringen og kompetansen til opplæringsansvarlige i bedriften. Opplæringskontor i mindre etablerte lærefag (som salg) synes å være mer ute i bedriftene enn for eksempel opplæringskontor i industrifag der bedriftene har hatt lærlinger i «alle år» og kravene til en faglært er godt kjent.

2.5.1 Delprøver

Som en del av vurderingen underveis har vi også sett at det brukes ulike former for prøver. Den ene varianten er delprøver. I et av fylkene gjennomføres dette i alle fag og er en videreføring av erfaringer med prosjektet *Alternative vurderings- og prøveformer i fag- og yrkesopplæringen* (Buland & Havn, 2003). 4 ganger i løpet av læretida arrangeres små prøver der oppgavene utarbeides og vurderes av lærebedriftene i samarbeid med opplæringskontoret. I hovedsak er dette mini-fagprøver med et praktisk tilsnitt. Vurderingene sendes opplæringskontoret i forkant av halvårssamtalen og inngår som et ledd i denne. Fylket har gode erfaringer med at dette bidrar til bedre resultat på fagprøvene (se også neste avsnitt). I arbeidet med delprøvene melder lærebedriftene at de diskuterer både faglige krav, relevans i forhold til læreplanen og vurderingskriterier. Det er også eksempler på opplæringskontor i andre fylker som gjennomfører slike praktiske delprøver og tar det med i underveisvurderingen.

En annen form for delprøver er rene teoriprøver som vi finner eksempler på i rørleggerfaget og industrifagene. Disse kan være som avslutning på et teorikurs eller en bolk i et e-læringsprogram. Kanskje er slike eksempler resultat av at bransjeorganisasjonene pusher mer teori (og ønske om å gjeninnføre teorieksamen før fagprøven). De eksemplene vi har sett er testing av rene kunnskapselementer som ikke direkte har overføringsverdi til de praktiske utfordringene lærlingen står overfor i det daglige. Resultatene av teoriprøvene legges inn i dokumentasjonssystemene og inngår i halvårsvurderingene.

Oppgavene som gjennomføres i salgs- og servicefagene kan også sees på som en form for delprøver, spesielt når de leveres inn og vurderes/godkjennes av opplæringskontoret og ikke i en samtale med faglig leder i lærebedriften. Vi hørte noen eksempler på at man gjennomgår teorien i bedriften, men det er uklart hvordan dette gjøres.

2.5.2 Prøvefagprøve

Til spørsmålet om særlige forberedelser til fagprøven varierer disse fra fag til fag og mellom bedrifter. Så godt som alle de intervjuede lærlingene har tro på at de skal klare fagprøven, noe også faglige ledere og instruktører bekrefter. Bedriftene ønsker også at lærlingene skal bestå og at de framstår som gode lærebedrifter. Lærlingene sier de vil føle seg tryggere på fagprøven etter å ha gjennomført en prøvefagprøve. I rørfagene kan det være snakk om å kjøre ekstrakursing like før svenneprøven, mens det for industrimekanikere og sveisere er aktuelt å drille inn ferdigheter. I kontorfaget blir ofte repetisjon av ulike områder nevnt. De får gjerne en ekstra stor arbeidsoppgave som skal leveres inn i siste del av læretida. Internasjonale studier av lærlingordninger tyder på at forberedelsene til slutteksaminasjonen kan legge beslag på betydelige ressurser for lærebedriftene (Grollmann & Rauner, 2007).

2.5.3 Halvårsvurderinger

Sterkest i det andre vurderingssystemet i bedriftsopplæringen står halvårsvurderingene (Forskrift til Opplæringslova, § 3-14). Dette vurderingsarbeidet skal beskrive kompetansen til lærlingene i forhold til kompetansemålene i læreplanverket (dvs både læreplan for fag, generell del av læreplan og prinsipper for opplæringa). Halvårsvurderingene skal også gi veiledning om hvordan lærlingen kan øke kompetansen i faget. I forskriften står det at det er instruktøren som skal gjennomføre halvårsvurderingen uten karakter.

Det går tydelig fram av studien at det er opplæringskontorene som planlegger og tilrettelegger for halvårsvurderingene. Dette gjelder alle fag og de fleste kontorer. Vurderingssamtalene foregår i bedrift og som oftest sammen med faglig leder. Faglig leder har på forhånd forhørt seg med en eller flere av instruktørene lærlingen har vært sammen med det siste halvåret. Som grunnlag for samtale benytted dokumentasjonssystemene der lærlingene og evt faglig leder har vurdert kompetansen opp mot hvert enkelt læreplanmål. De fleste systemene inneholder en form for beskrivelse av måloppnåelse eller "karaktersetting". Den kan enten være tallfestet: 1-6, som i ifag.). Den kan være basert på beskrivelser av kjennetegn på ulik grad av måloppnåelse (lav, middels, høy) for hvert enkelt mål, som i opplæringsboka. Eller som i OLKWEB, ulike former for nivåbeskrivelse. Et eksempel er gradering for hvert av hovedområdene i læreplanen under: - kjennskap, men ingen erfaring – kjennskap og en del erfaring – god kjennskap og erfaring – behersker målet og har nok erfaring. Et annet eksempel er selvstendig – behersker oppgaven – må trene mer – trenger mer opplæring. Et tredje: kjenner til – kan utføre med assistanse – kan utføre selvstendig – ekspert.

De ulike systemene gir helt ulike utgangspunkt for samtaler om lærlingenes måloppnåelse. I rørfaget kan diskusjonene dreie seg om lærlingen har tilstrekkelig mengde trening på ulike fagområder. I salgsfaget kan samtale dreie seg om måloppnåelse for hvert enkelt kompetansemål eller deler av kompetansemål dersom arbeidsoppgavene tilsier det. For industrimekanikerne kan samtalen dreie seg om grad av selvstendighet i arbeidsutførelse enten knyttet til et enkelt kompetansemål eller til en mer kompleks arbeidsoppgave i lærebedriften. Halvårsvurderingene blir en systematisk gjennomgang

av læreplanen og samtidig en gapanalyse som grunnlag for videre planlegging av opplæringen. Alle tre parter; lærlingen, lærebedriften og opplæringskontoret mener dette gir trygghet for at læreplanen følges, at lærlingen lærer det som forventes og at lærlingen er godt forberedt når det nærmer seg fag-/svenneprøve.

I tillegg til vurdering knyttet til læreplanen, har alle opplæringskontorene utarbeidet skjemaer for samtale om andre forhold. Typiske punkter er holdninger, oppmøte, trivsel, arbeidsinnsats, motivasjon, interesse, samarbeid, selvstendighet, orden/ryddighet, effektivitet samt punkter som føring av opplæringsbok og gjennomføring av teoriopplæring. For disse punktene brukes ofte en vurdering i form av meget bra, bra, middels, mindre bra.

Lærlingene ble spurt om nytteverdien av halvårssamtalene. Bortsett fra at de ble trygge på at de følger læreplanen, uttrykte de fleste en usikkerhet omkring nytteverdien forøvrig. Flere av lærlingene poengterte at de som deltok i disse samtalen ikke kjente godt nok til hva de driver med til daglig. Instruktørene var i liten grad med på samtalene. Og lærlingene bekrefter at den viktigste vurderingen får de av instruktørene og andre kolleger i det daglige.

De faglige lederne på sin side mener halvårssamtalene har fått en bedre kvalitet gjennom bruk av elektroniske dokumentasjonssystemer. Alle parter har lik informasjon og det er en god struktur på gjennomføring av samtalene. De er også fornøyde med at opplæringskontoret passer på at samtalene blir holdt og at de tar seg av alt det administrative rundt samtalene, inkludert notater om videre oppfølging i bedriften. Det letter bedriftene i arbeidet med lærlingene (se blant annet uttalelse fra rørleggermesteren i kap 1.6.4).

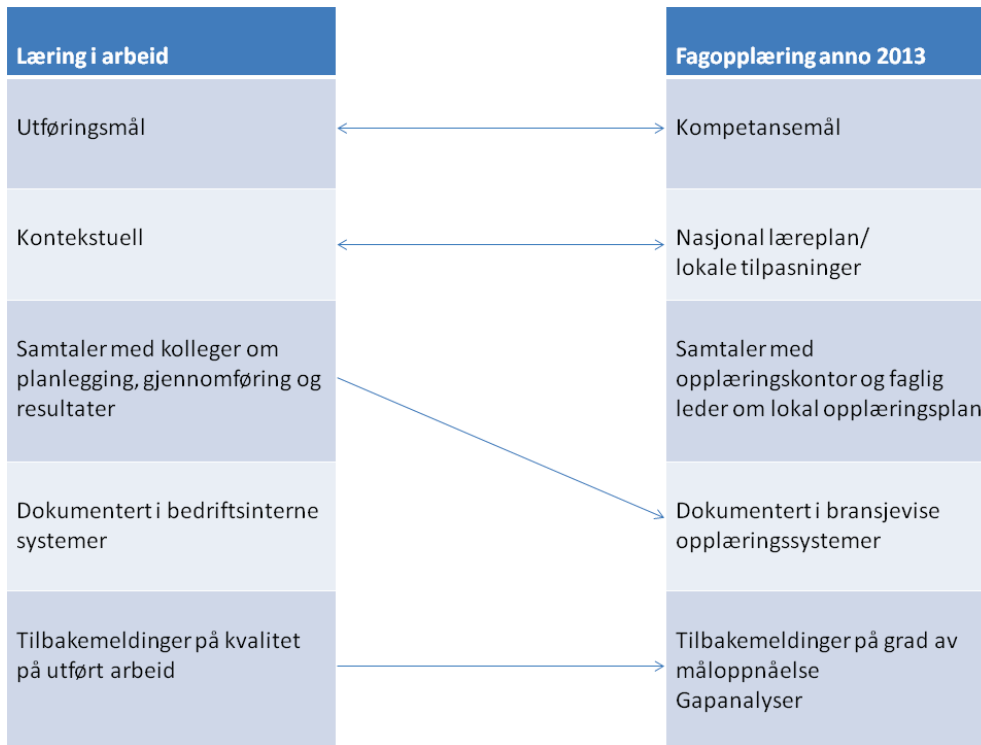
Opplæringskontorene sier at de er godt fornøyd med å bruke dokumentasjonssystemene i halvårsvurderingene. De opplever at de er bedre forberedt til halvårsvurderingene og at de har fått en bedre oversikt. Foreløpig er de i en innkjøringsfase og opplever at de må mase en del på lærlingene både om å dokumentere, gjennomføre oppgaver og teoritester. De melder også at de har litt igjen før de faglige lederne tar dokumentasjonssystemene i bruk. Opplæringskontorenes rolle i halvårsvurderingene er litt ulike. Alle legger vekt på at faglig leder, gjerne også instruktør deltar i samtalen. Noen kontor melder at de gjennomfører to samtaler i bedriften; en med lærlingen og en med faglig leder. Dette gjelder særlig innenfor salg og service. To av kontorene innenfor industrifag sier at de overlater halvårsvurderingene fullt og helt til lærebedriften, men stiller opp dersom de blir bedt om det.

Det kan synes som om opplæringskontorene har fortsatt sin praksis fra Reform'94 med ansvar for halvårsvurderingene. Både gjennom dokumentasjonssystemene og egne vurderingsskjemaer legger de føringer for gjennomføring av slike samtaler, dette til tross for at vurderingsforskriften sier at underveisvurdering og halvårsvurdering er instruktørens ansvar. En slik praksis forsterker fokus på læringsutbytte i forhold til læreplanene, men kan også bidra til at instruktøren lener seg litt tilbake og støtter seg på opplæringskontoret. Når lærlingene sier at tilbakemelding i det daglige er viktigst for deres læring, kunne kanskje instruktøren mer systematisk kople dette opp mot læreplanene og dokumentasjonssystemene.

2.6 To parallelle læringsystemer i bedriftsopplæringen – eller en helhetlig opplæring?

Vi innledet dette kapitlet med å skissere en hybrid læringsarena for lærlingene. I den følgende oppsummerende diskusjonen vil vi se nærmere på det vi har kalt to parallelle læringsystemer – en som bygger på fagopplæringens tradisjoner og en som grovt sett trekker på føringer fra Kunnskapsløftet. Deretter drøfter vi hvordan disse systemene samordnes og hvilken rolle opplæringskontorene spiller i en slik prosess. Her ser vi også på ulike modeller som kan fremme det som internasjonalt er blitt kjent som «innovative apprenticeship».

I figur 3 har vi samlet noen karakteristikk ved de to nevnte læringsystemene. Dette vil vi bruke som utgangspunkt for videre drøfting av hva som skjer med valg av innhold og vurderingsformer i bedriftsopplæringen og hva som kan være mulige kvalitetsindikatorer.



Figur 2.3 To parallelle læringsystemer

Slik de fleste lærlinger og faglige ledere beskriver opplæringen, er det mye tradisjonell mesterlære som gjenfinnes i dataene våre. Lærlingene starter opp sitt løp med å følge faddere og erfarne fagfolk og blir så satt til å gjøre vanlige oppgaver sammen med den erfarne - og å prøve ut enklere ting som å montere kraner i privathjem eller å legge inn manuelle bilag i et økonomisystem. Disse enklere arbeidsoppgavene vil så lærlingen kunne utføre alene. Tilbakemeldingsprosessene er lite formalisert og følger den tradisjonelle formen innen fagopplæring og i arbeidslivet mer generelt – alt er OK så lenge man ikke hører noe – man kan få ros av kunder eller for utførelse av ekstraordinære oppdrag, det siste kanskje mest vanlig innen salgsfaget der noen av lærlingene ble gitt ganske stort ansvar i forhold til å arrangere kampanjer m.m.

Styrker og svakheter i denne tradisjonen er velkjente og godt dokumentert i våre data. Utfordringer knyttet til faglig bredde og gjentakende arbeid er i noen grad søkt ivaretatt gjennom rulleringsordninger, utplassering av lærlinger i andre bedrifter m.m. Internasjonale studier (Grollmann & Rauner, 2007) tyder på at det kan være vanskelig å få til progresjon i opplæringen når man er opptatt av lærlingens «innvielse» i en yrkeskultur. Man får ikke en god nok systematikk i hvordan kunnskaps- og ferdighetselementer bygger på hverandre. Inndelingen i grunnleggende og mer avanserte oppgaver hviler på uklare kriterier. Det kan dreie seg om innslaget av nødvendige ferdigheter for å mestre en oppgave, eller det går på forståelsen av sammenhengen i oppgaver. Også vurderinger av risiko og konsekvenser av feilhandlinger spiller inn. Eksempelvis er opplæringen i industrimekanikerfaget ofte intensivert i en startfase for å få lærlingen inn i en produktiv fase der sjansen for ulykker og feil er redusert. Så blir læring ved å gjøre hovedregelen.

Vurderingspraksisene i bedriftsopplæringen er en akilleshæl. Våre data bekrefter det man vet om forskjeller mellom ulike yrkeskulturer (Friche, 2010), samtidig som tempo i jobben kan gi ulike grader av toleranse overfor avvik. Vi fikk ikke mange eksempler på situasjoner der lærlingen var satt til å gjøre oppgaver de ikke behersket eller der de var dømt til å mislykkes. Muligens ønsket ikke

informantene å nevne slike episoder. I forhold til den typen kalibrering vis a vis nye vil også bedritens erfaringer med å ha lærlinger spille inn. Stort sett får de tilbakemelding på det de gjør, men sjelden kommentarer på egen læringsprosess. Vi fikk også inntrykk av at det er uvanlig med tips om gode læringsstrategier annet enn at lærlingene oppmuntres til å bli gradvis mer selvstendige. Man synes å anta at dette gir økte læringsmuligheter. Et annet aspekt ved tilbakemelding på utført arbeid er hvorvidt lærlingen får innsikt i hva de gjør. I stor grad virket det som om mye av initiativet til å forstå sammenhenger måtte komme fra lærlingen selv gjennom aktiv utspørring. Flere av de faglige lederne og instruktørene trakk fram dette som en positiv egenskap – både fordi det vitnet om interesse og fordi det kunne fremme forståelse. Her vil også det personavhengige preget som disse vurderingspraksisene har slå ut – enten positivt ved at instruktør/fadder kjenner lærlingen eller negativt ved at instruktør/ fadder holder igjen hva de mener om lærlingens prestasjoner og innsats. I så måte var det flere av lærlingene i vårt materiale som trakk fram at det var enklere å få gode forklaringer fra ferske kolleger enn de erfarne i faget.

Hvis vi går over til den høyre kolonnen i figur 3, markeres her at det i dagens fagopplæring etter Kunnskapsløftet signaliseres sterkere forventninger om å styrke læringstrykket og faglig innhold gjennom hele opplæringsløpet, inkludert bedriftsopplæringen. I dette ligger både at bedriftene skal dokumentere at læreplanene for fag følges, at det foreligger en intern plan for opplæringen og at det legges en større vekt på underveisvurdering med vurdering for læring som mål. Lokalt arbeid med læreplaner skal også gjelde for bedriftsopplæringen og være koblet til måloppnåelse (Dale m fl, 2011). Et slikt regime vil kunne forbedre en gjennomtenkt og systematisk logikk i bedriftsopplæringen. Innføringen av dokumentasjonssystemene basert på læreplanene kan sees som et grep for å understøtte en bedre planlegging og til å gi lærlingene en mulighet for å vurdere sin egen læring opp mot læreplanen med jevne mellomrom. På den andre siden virker det som om det først og fremst er snakk om en enkel gapanalyse der man ser på hva lærlingen har vært igjennom og hva som gjenstår for å tilfredsstille kompetansemålene.

Som vi har påpekt i avsnitt 2.4 bidrar de tre dokumentasjonssystemene i denne studien i ulik grad til å konkretisere læreplanene slik at de er gjenkjennbare i lærlingens arbeidshverdag. Det synes å være til dels store forskjeller mellom et etablert lærefag som rørleggerfaget, lærefag under kontinuerlig endring som industrimekanikerfaget og nyere, ikke-etablerte lærefag som salgafaget. I tillegg virker det som om denne ordningen har preg av å være en parallell struktur som vektlegger teoriforståelse uten at det framgår i den dokumentasjonen vi har innhentet, hvordan slike elementer i opplæringen skal kobles til praksis. Vi vet fra toneangivende læringsforskning at slik teori lett får preg av å være treg kunnskap (inert knowledge) som kan reproduseres i test- og eksamenssituasjoner, men som har liten overføringsverdi til lærlingens yrkesutøvelse eller læring i jobben. Det kan lett forsterke utvikling av fragmentert kunnskap mer enn en helhetlig yrkeskompetanse og det å vokse seg inn i et fag.

Som nevnt brukes dokumentasjonssystemene til å forberede periodiske samtaler der opplæringskontorene ofte er en sentral aktør. Sett i lys av de svakhetene ved den uformelle tilbakemeldingstradisjonen i bedriftsopplæringen som ble nevnt ovenfor, kan denne typen underveisvurdering være et korrektiv ved at man får gått inn på sider ved lærlingenes situasjon og progresjon som ikke berøres på arbeidsplassen. På den annen side er disse to prosessene ofte svakt koordinert ved at opplæringskontor har halvårssamtaler og andre samtaler med lærlingene uten at fadder eller instruktør involveres. Dermed risikerer man at underveisvurderinger blir en serie sluttvurderinger som ikke bidrar til læring – annet enn som en metode for å registrere avvik fra læreplanen. Selvsagt er det sistnevnte viktig og styrker vurderingens innholdsgyldighet, men kan ha svak forankring i lærlingens læringsprosess. Praksisen kan også bidra til å skape avstand mellom opplæringen i bedrift og oppfølging gjennom dokumentasjonssystemer og etablere nye rollefordelinger i fagopplæringen. Hvem har egentlig oppfølgingsansvaret for lærlingene?

2.6.1 Innovativ, ekspansiv lærlingeordning?

Bildet vi har tegnet ovenfor er langt fra entydig, og vi fant flere innovative forsøk fra opplæringskontorenes side på å bygge bro mellom de to læringsstrukturene. I denne sammenheng

kan man trekke på flere muligheter i de benyttede e-læringsystemene enn dokumentasjons- og oppfølgingsfunksjonene, for eksempel synkron og asynkron kommunikasjon mellom lærlinger på ulike arbeidsplasser eller mellom veiledere og lærlinger (Lahn 2004; Stefani 2007). Den danske forskeren Vibe Aarkrog (2001) påpeker at den spenningen som oppstår mellom to slike strukturer som her omtales, kan være en kreativ kraft. F.eks. kan arenaer utenfor bedriften slik som lærlingesamlinger gi denne gruppen en mulighet til å stille spørsmål ved egen praksis og andres praksis. Som nevnt tidligere har man i den internasjonale litteraturen omtalt denne typen integrasjon av tradisjonell læring i arbeid og et formalisert løp med offentlig deltakelse som en form for fornyende eller ekspansiv lærlingeordning (Fuller & Unwin 2010). I denne trenden ligger også en utvidelse av opplæringsfeltet ved at man vektlegger både fagkompetanse og personlig vekst og utvikling.

Ekspansiv lærlingeordning kan også legge opp til at man stimulerer til dypere faglig forståelse gjennom språklige og andre virkemiddel slik nettopp dokumentasjonssystemene med planer, vurderingsskjemaer og logger er myntet på (Onstenk 2010). Dette kan gi en mulighet for en dypere, mer utforskende og fantasifull læringsprosess dersom det er dette som stimuleres og ikke fungerer som kontroll av måloppnåelse.

Et annet spørsmål er hvorvidt de to læringsystemene kan møtes når det gjelder å støtte lærlingene i deres læringsprosess slik at de både forstår og kan diskutere faglige løsninger med andre gjennom å sette ord på fagarbeidet. I litteraturen omtales dette ofte som kognitiv mesterlære. Her legges det vekt på at lærlingen starter med å modellere etter en ekspert, for deretter å jobbe med artikulering og refleksjon over praksis som virkemiddel for å forstå sammenhenger i jobben. Lærlingene inspireres til å benytte språket til å formulere faglige utfordringer, løse oppgaver/problemer og sammenlikne egne løsninger med andres (Collins, Brown & Holum, 1991, Ghefaili, 2003,). Vi stiller spørsmål om dokumentasjonssystemene slik vi har sett dem er det som skal til for å hjelpe lærlingene med slik språkutvikling – eller om det gjøres systematisk nok under samtaler i det daglige arbeidet.

Vi har lite fra vår studie som direkte berører det sistnevnte. Fra rapporten om gjennomgående dokumentasjon (Høst m. fl., 2012) etterspørres slike muligheter i et evt dokumentasjonssystem fra faglig råd for helse- og oppvekstfag. Lærlingene må kunne sette ord på vanskelige situasjoner, men da må forståelsen også følges opp og diskuteres med veiledere kort tid etter hendelsen – og ikke inngå som en del av en halvårsvurdering fire måneder seinere.

Det vi her beskriver som viktige elementer i en fornyende og ekspansiv lærlingeordning forutsetter en bedre integrasjon mellom de to søylene i figur 3. En slik modell kan både bidra til å styrke lærlingenes fagforståelse og gi dem et grunnlag for evt videre utdanning etter avlagt fag-/svennebrev. Her finner vi felles trekk til det som i dag omtales som hybride kvalifikasjoner (Davey & Fuller, 2013) Det innebærer både rettigheter og muligheter for yrkesutøvelse knyttet opp mot et fag- eller svennebrev og i tillegg vil det være et grunnlag for videre og høgere utdanning innenfor feltet eller for høgere utdanning generelt. Dette passer inn i den norske debatten om fagbrev som inngang til høgere utdanning.

Hvis man skal få til en nærmere samordning av læring i bedrift og det formaliserte løpet, vil opplæringskontorene få nye oppgaver som går ut over dokumentasjons og oppfølgningstjenestene (Havn ml, 2009). Det er mye som tyder på at opplæringskontorene allerede har tatt på seg en rolle både som brobygger mellom de to systemene (Wenger, 1998), og som endringsagenter for fagopplæring i bedrift. Gjennom ulike nettverk som medlemsbedrifter i et opplæringskontor, lokale nettverk mellom bedrifter og skoler, nettverk av opplæringskontor i fylkene, på landsbasis og nettverk på bransjenivå diskuteres både innhold og vurderingsformer i fagopplæringen. Opplæringskontorene utvikler egen praksis og verktøy gjennom slike nettverk (Veugelers & O'Hair, 2005). Brobygging mellom utdanningssystem og bedrifter innebærer mer enn implementering av utdanningssystemets mål i bedriftene. Engeström & Toiviainen (2010) peker på at en integrering mellom to systemer er en møysommelig prosess som blant annet krever justering av normer, regler og arbeidsdeling. En praksis der opplæringsansvaret for lærlinger er outsourcet til et opplæringskontor og elektroniske

styringssystemer, endrer ikke nødvendigvis praksis knyttet til læring på arbeidsplassen, men opplæringskontorene har til dels og kan ta en rolle som innovatør for læring i bedrift.

2.6.2 Mulige kvalitetsindikatorer

Dokumentasjonssystemene og bruken av dem kan gi oss spor til kvalitetsindikatorer for prosesskvalitet i bedriftsopplæringen. Indikatorene må fortelle mer enn AT det finnes prosedyrer og systemer som regulerer opplæringen. En ekspansiv, innovativ utvikling av bedriftsopplæringen forutsetter kvalitative data for eksempel om HVORDAN daglig arbeid i bedrift koples opp mot læreplanene og sammenhengene gjøres synlige. Eller om hvordan det legges til rette for progresjon i utvikling av en helhetlig yrkeskompetanse gjennom tildeling av arbeidsoppdrag, vurderinger og tilbakemeldinger. Vi har også sett at kvaliteten påvirkes av flere ulike aktører både i og utenfor lærebedriftene, men vet for lite om aktørenes faglige kompetanse, fagopplæringskompetanse, pedagogisk kompetanse eller innovasjonskompetanse.

Et kvalitetsvurderingssystem bør ta høyde for en hybrid læringsarena. Lærlingundersøkelsen dekker noen av spørsmålene knyttet til arbeidskrav, læringskrav, veiledning/oppfølging og tilbakemeldinger sett fra lærlingenes side. Gjennom vår studie fikk vi kartlagt en hybrid læringsarena, men fra dataene vet vi for lite om effekten av aktiviteter på de ulike læringsarenaene og hvordan de eventuelt spiller på lag/virker motstridende.

Instruktørkompetanse står sentralt både i EQAVET s indikatorer (www.eqavet.eu/) og i Utdanningsdirektoratets forslag til nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen (2013), men instruktørrollen og hvem som innehar den er mer uklart slik vi har sett i denne studien.

2.7 Referanser

- Aarkrog, V. (2005) Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International journal of lifelong education*, 24, 2, 137-147.
- Attwell G. & Pumilia P (2007) The New Pedagogy of Open Content: Bringing Together Production, Knowledge, Development, and Learning, *Data Science Journal*, 6,
- Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. (2010) The distinct nature of work-based VET in England: A reflection of employer interests? I F. Rauner & E. Smith (eds.) *Rediscovering apprenticeship. Research findings of the International Network on Innovative Apprenticeship (INAP)*. Dordrecht: Springer.
- Buland, T. & Havn, V. (2003) Underveis?: sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen". SINTEF, Institutt for industriell miljøforskning, rapport STF38 A03511
- Collins, A., Brown, J. S. & Holum, A.(1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15, 3, 6-11, 38-46.
- Dahl, T., Buland, T., Mordal, S. & Aaslid, B.E. (2012) *På de samme stier som før: kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen*. Trondheim: SINTEF Rapport A23237
- Dale, E.L. m fl (2011) *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer. En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport*. Oslo: PFI/UIO
- Davey, G. & A.Fuller (2013) Hybrid Qualifications, Institutional Expectations and Youth Transitions: A Case of Swimming with or Against the Tide. *Sociological research online*, 18, 1. <http://www.socresonline.org.uk/18/1/2.html>>10.5153/sro.2876

- Deichman-Sørensen, T. (2007) *Mot en ny infrastruktur for læring og kontroll. Kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæringen. Rapport fra evaluering av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i grunnopplæringen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet. AFI-rapport 3/2007
- Dweck, C.S. (1986) Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41, 10, 1040-1048.
- Engeström, Y. & Toiviainen, H. (2010) Co –configurational design of learning instrumentalities: an activity-theoretical perspective. In S. Ludvigsen and R. Säljö (eds.), *Learning across sites. New tools, infrastructures and practices*, Oxford: Pergamon.
- Friche, N (2010). *Erhvervskolers evalueringspraksis*. PhD avhandling. Aalborg Universitet, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
- Fuller, A. & Unwin, L. (2011). Apprenticeship as an evolving model of learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 63:3, 261-266.
- Fuller, A. et al (2012) Creating and using knowledge. An Analysis of the Differentiated Nature of Workplace Learning Environments, in D.W Livingstone and D .Guile (eds), *The Knowledge Economy and Lifelong Learning: A Critical Reader*, 191-206. Sense Publishers
- Ghefaili, A. (2003) Cognitive Apprenticeship, technology, and the Contextualization of Learning Environments. *Journal of Educational Computing, Design & Online learning* 4
- Grollmann & Rauner, F. (2007) Exploring innovative apprenticeship: Quality and costs *Education+Training Vol. 49 No. 6, 2007 pp. 431-446*
- Hagen, A., Nadim, M. & Nyen, T. (2010) *Fagopplæring på nye felt. En kartlegging av virksomhetenes holdninger til nye fag i tjenesteytende virksomhet*. Oslo: Fafu-rapport 2010:12
- Havn, V. Kvalsvik Teige, B.Buland,T., Tønseth,C., Finbak, L., Lian, R. og Hybertsen Lysø, I. (2009) *Første delrapport for prosjektet Kunnskapsløftet – et løft også for fag- og yrkesopplæringen* Trondheim: SINTEF rapport A8578.
- Heinz, W.(2009) Vocational Identity and Flexible Work: A Contradicting or Constructive Relation? In F. Rauner, E.Smidt, U.Hauschild & H.Zelloth(eds) *Innovative Apprenticeships: Promoting Successful School-to-work Transitions* Berlin. LIT Verlag, 35-47.
- Höge, T. (2011) Perceived Flexibility Requirements at Work and the Entrepreneur-Work-Oriented: Concept and Measurement. In *Psychology of Everyday Activity*, Vol. 4/No. 1
- Høst, H., Skålholt, A., Nore, H., Tønder, A.H. (2012) *Gjennomgående dokumentasjon, eller opplæringsboka i ny form? Evaluering av forsøket med gjennomgående dokumentasjon i fag- og yrkesopplæringen*. Oslo: NIFU. Rapport 16/2012
- Jørgensen, C.H. (2009). Fag mellom arbejde, organisation og uddannelse – har fagene fremtiden bag sig? *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11. årg. nr. 3, 13-31.
- Kirpal, S. (2010) Trainers' changing role and continuing learning in different VET systems: a comparative perspective. In F. Rauner & E.Smith (eds) *Rediscovering apprenticeship. Research findings of the International Network on Innovative Apprenticeship (INAP)*, Dordrecht: Springer.
- Kvale, S. (2004) Praktikens evalueringsformer. I N. Warring, M. Smistrup & U. Eriksen (red). *Samfundsborger – Medarbejder*. (s. 251-264) Odense: Erhvervsskolenes Forlag
- Lahn, L.C. (2004) Dilemmas in the Development of E-Learning at Work. *Journal of Workplace Learning*, 16, 8, 466-478.
- Nielsen, K. og S. Kvale red. (1999) *Mesterlære – læring som social praksis*. Kbh.: Hans Reitzels forlag

- Nore, H. & Lahn, L.C. (2013) "Vi gjør så godt vi kan" – lokale og faglige variasjoner i arbeid med innhold og vurdering i yrkesopplæring på Vg2. I H. Høst (red) *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen*. Oslo: NIFU, Fafo, HiOA og UiB
- Nyen, T., Næss, T., Skålholt, A. & Tønder, A.H (2011) *På veien til fagbrev. Analyser av Lærlingundersøkelsen*. Oslo: Fafo-rapport 2011:28
- Onstenk, J. (2010) Coaching and collaborative work-based learning in Dutch VET: The "TEAMstages' Project". I Rauner, F. & E. Smith (eds.) *Rediscovering apprenticeship. Research findings of the International Network on Innovative Apprenticeship (INAP)*. Dordrecht: Springer
- Rauner, F., Wittig, W. & L. Deitmer (2010) Plural administration in dual systems in selected European countries. I Rauner, F. & E. Smith (eds.) *Rediscovering apprenticeship. Research findings of the International Network on Innovative Apprenticeship (INAP)*. Dordrecht: Springer.
- Skule, S & Reichborn, A. (2000) *Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv*. Oslo: Fafo-rapport 333
- Stefani, L., Mason, R. & C. Pegler (2007) *The educational potential of e-portfolios. Supporting personal development and reflective learning*. London: Routledge.
- Tangaard, L. (2007) Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of education and work*, 20, 5, 453-466
- Veugelers, W. and O'Hair, M.J. (2005). Networking for learning and change. In W. Veugelers and M.J. O'Hair (eds), *Network Learning for educational change*, pp. 211-221. London: Open University Press
- Wendelborg, C., Thorshaug, K. & Paulsen, V (2013) *Lærlingundersøkelsen 2013. En analyse av bruk, gjennomføring og resultat av Lærlingundersøkelsen*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Rapport
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zitter, I. and A. Hoeve (2012), "Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions", *OECD Education Working Papers*, No. 81, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en>

3 Opplæringskontorenes rolle i kvalitetsarbeidet

Håkon Høst og Svein Michelsen

3.1 Introduksjon

Et kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen skal være en del av et helhetlig nasjonalt system for grunnopplæringen. Samtidig skal denne delen av kvalitetsvurderingssystemet tilpasses særegenhetene ved opplæring i bedrift.

Fylkeskommunene er formelt ansvarlig for videregående opplæring innenfor sitt virkeområde. De er også ansvarlige for godkjenning av lærebedrifter og for oppfølging av opplæringen disse gir. Lovverket skiller bare mellom fylkeskommunen og lærebedriftene. Mellom disse finner vi imidlertid en annen institusjon, opplæringskontorene, som ikke har en klart definert rolle i fag- og yrkesopplæringssystemet. Opplæringskontorene har vokst i størrelse og status og representerer i dag 70-80 prosent av alle lærebedriftene. De har i utgangspunktet ikke vært tiltenkt en særskilt rolle i kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen, hvor man i offentlige dokumenter ikke omtaler at de har noen annen oppgave enn ordinære lærebedrifter. I denne rapporten ser vi nærmere på hvilken rolle opplæringskontorene spiller i det lokale kvalitetsarbeidet. Hvordan forholder de seg til introduksjonen av tiltak og instrumenter knyttet til kvalitet, og hva slags rolle ser opplæringskontorene ut til å kunne få i forhold til et kvalitetsvurderingssystem?

Kapitlet bygger i stor grad videre på det som tidligere er skrevet om kvalitetsvurderingssystemet og lokalt kvalitetsarbeid i fag- og yrkesopplæringen (Michelsen og Høst 2013). Kapitlet er organisert i fem deler. Første del beskriver bakgrunnen for å fokusere opplæringskontorene. Del to risser opp et perspektiv, mens del tre trekker opp forskningsdesignet. Del fire består av empirisk materiale som tematiserer opplæringskontorene og hvordan de arbeider i tre ulike fylker, men del fem trekker noen konklusjoner om opplæringskontorenes rolle i lokalt kvalitetsarbeid.

3.2 Bakgrunn

3.2.1 *Det lokale kvalitetsarbeidet*

Det siste tiåret har norske myndigheter arbeidet for å innføre et kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen. Arbeidet var de første årene konsentrert om skoleopplæringen, men gjennom St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* varslet departementet at de ville innføre et kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen. Dette skulle i utgangspunktet skulle være en

del av det helhetlige systemet for grunnopplæringen, men samtidig ha noen særpreg. Det som særlig ville skille fag- og yrkesopplæringen fra det øvrige systemet, var at det skulle vurdere kvaliteten på opplæringen i lærebedriftene.

Analysen av det lokale kvalitetsarbeidet, med utgangspunkt i fylkeskommunen, ga et innblikk i hvordan fylkeskommunene arbeider med kvalitet, både ut fra mer tradisjonelle kriterier, og i forhold til de nyere instrumenter som er tenkt inkludert i et helhetlig system (Michelsen og Høst 2013). Vi skal nedenfor ta for oss en del av de viktigste funnene fra denne analysen.

Et sentralt funn er at fylkeskommunene i stor grad har tatt i bruk nye instrumenter som lærlingundersøkelsen og instruktørundersøkelsen, og indikatorer utviklet på grunnlag av disse og annen statistikk, samtidig som disse ikke erstatter, men kommer i tillegg til gamle indikatorer og rapporteringskrav. Aktørene lokalt synes så langt å ha tillit til de resultater som kommer fram, og til tross for påpekning av en del validitets- og reliabilitetsproblemer, diskuteres og anvendes de i tilsynelatende stor grad. En rimelig forklaring er at det foreløpig er få tegn til «hard» bruk av disse indikatorene, og at de benyttes de sammen med annen informasjon hovedsakelig for læringsformål.

Kvalitetsvurderingssystemet forutsetter at lærebedriftene stiller den nødvendige dokumentasjon til rådighet som regelverket åpner for, og at sentrale aktørkategorier i lærebedriften, som faglig leder, instruktør og lærling responderer på og deltar aktivt i den. I den sammenheng har utdanningsmyndighetene ønsket å gjøre lærlingundersøkelsen og instruktørundersøkelsen obligatorisk, fordi lave responsrater har vært et stort problem for reliabiliteten (Nyen mfl. 2012, NOU 2008:16). Karlsen-utvalget (NOU 2008:16) forutsatte at det måtte innarbeides rapporteringsrutiner og rapporteringsdisiplin. Nye reguleringer åpner også opp for å innhente den informasjon fra lærebedriftene «som trengs» for å vurdere tilstand og utvikling.

Datamaterialet viste at omfanget av fylkeskommunale bedriftsbesøk har gått sterkt ned, og det er i dag trolig bare en brøkdel av det det var på 1990-tallet. Lærebedriftene er formelt sett pålagt å stille til rådighet informasjon om opplæringen gjennom årlig rapportering. Mangel på slik rapportering får imidlertid ingen konsekvenser i form av ansvarliggjøring. I stedet foretrekker fylkeskommunene normative virkemidler. Lærling- og instruktørundersøkelsene er fortsatt frivillige. Fylkesmannen er tillagt ansvar for tilsyn av lærebedrifter, men dette har så langt ikke skjedd. Totalt sett er det dermed lite som tyder på at fylkeskommunal kontroll og styring av lærebedriftene er blitt intensivert eller mer omfattende. Andre undersøkelser tyder heller ikke på at enkeltbedriftene opplever dagens rapporteringskrav som tyngende (Høst mfl. 2012).

Samtidig er det en klar tendens i retning av at fylkeskommunene tar i bruk fjernstyringsteknikker innad i fagopplæringsadministrasjonen. Forholdet til opplæringskontorene er her essensielt gjennom at fylkeskommunene i økende grad baserer en seg på opplæringskontorenes egenkontroll og oppfølging av medlemsbedrifter.

Et kjernespor for bruk av kvalitetsvurderingssystemer er at informasjon, instrumenter og indikatorer som produseres må være relevante for alle aktører. Dette skal gi grunnlag for både aktivisering og ansvarliggjøring, og på alle nivå. Skolene har ut fra sin størrelse gode muligheter til å ta i bruk kvantitative verktøy, bruke resultater på en instrumentell måte og organisere utviklingsdialoger omkring dem. Norske lærebedrifter er som en hovedregel svært små, og det er vanskelig å se at de vil ha insentiver til å delta i slike målinger ut fra egeninteresse i snever forstand. I så tilfelle vil deltakelsen måtte mobiliseres gjennom at lærebedriften frivillig aksepterer måling ut fra kollektive argumenter og kollektive løsninger (Busemeyer og Trampusch 2012, Streeck 1992). Men utvikling av instrumenter og indikatorer for kvalitetsvurdering vil også kunne gå sammen med utviklingstrekk i arbeidslivet selv. Krav om transparens, innsyn og dokumentasjon har de senere år vært et generelt utviklingstrekk i arbeidslivet. I den grad kravet om utvikling og dokumentasjon av systemer for kvalitet i bedriftsopplæringen kan tilpasses den ordinære dokumentasjonsvirksomheten i bedriftene, kan det etableres vilkår for gjensidig interesse, hvor bedriftens autonomi i kvalifikasjonsutvikling kan forenes med offentlige krav. Arbeidslivets krav om en alternativ,

gjennomgående dokumentasjonsordning kan tolkes i en slik retning, dvs. at det finnes en gråsoner for konsensus omkring kvalitetsvurdering (Høst mfl. 2012).

Til tross for at opplæringskontorene ikke i utgangspunktet er tiltenkt en sentral rolle, peker mange av de sentrale funnene fra undersøkelsen av det lokale kvalitetsarbeidet i retning av at opplæringskontorene vil være svært avgjørende for hvordan et kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen vil utvikle seg. De vil kunne utgjøre et nødvendig mellomledd for at fylkeskommunene skal kunne praktisere sin styring på distanse, og vil også kunne bli avgjørende for at fylkeskommunene kan sikre seg nødvendig informasjon fra bedriftene. I et helhetlig system for kvalitetsvurdering, er det en kraftig asymmetri mellom skolene, som systemet til nå i stor grad har vært formet rundt, og lærebedriftene, som i svært mange tilfeller er virksomheter med opptil 10-12 ansatte³¹, og med et helt annet primærformål enn en skole. Gitt størrelsesstruktur og lærebedriftenes orientering mot produksjon, peker opplæringskontorene seg på mange måter ut som en velegnet institusjon om en skal ha muligheter for å etablere en form for system for kvalitetsmåling og -vurdering. Nærmere studier av opplæringskontorenes rolle i kvalitetsarbeid blir dermed nødvendige.

3.3 Perspektiver

I prosjektet har vi ønsket å anlegge et forvaltningspolitisk perspektiv på analysen av hvordan kvalitetsarbeidet drives. Forvaltningspolitikk kan defineres som "deliberate changes to the structures and processes of public sector organizations with the objective of getting them (in some sense) to run better" (Pollitt and Bouckaert 2004:8). En viktig side ved denne type politikk er kvantifisering av de ulike aktiviteter innen offentlig virksomhet. Resultater bør sammenstilles, sammenlignes og vurderes i forhold til oppsatte mål (Christensen og Lægneid 2011). I tråd med dette antas det at økt vekt på systematisering av kvalitetsarbeid, på utvikling av instrumenter og indikatorer for informasjonsinnhenting, og prosesser som omkranser disse instrumentene, å kunne ha svært positive effekter både for politikere, administrasjon på ulike styringsnivå, for partene i arbeidslivet, og samtidig også for de ulike institusjoner som står for opplæringen, som videregående skoler og lærebedrifter. I tråd med disse antakelsene tematiseres dette gjerne som en vinn-vinn-vinn situasjon (Thomas 2007, Politt and Bouckaert 2004).

Samtidig skal et slikt kvalitetsvurderingssystem kunne tjene ulike formål. Vi har her avgrenset oss til tre ulike formål;

1. Utvikling og læring
2. Kontroll og styring
3. Å bli stilt ansvarlig

Kvalitetssystemer, indikatorer og instrumenter kan for det første anvendes for utvikling og læring. Spørsmålet er her hva som fungerer og hva som ikke fungerer, og hvordan politikken kan forbedres. Kontroll og styring er en fellesnevner for å identifisere institusjoner og virksomheter på bakgrunn av de resultater som produseres. For det tredje kan denne type data anvendes til å stille disse institusjoner og virksomheter ansvarlig for resultatene. Orienteringen er da ikke kontroll, styring eller utvikling, men knyttet til offentliggjøring av resultater og rangeringer (Hood 2006). To forhold er her sentrale. For det første selve offentligjøringen der resultatene publiseres, og for det andre at resultatene som er oppnådd måles i forhold til pre-etablerte standarder. Totalt sett etablerer dette et press som virksomhetene må forholde seg til, noe som skal gi insentiver til å fokusere på kvalitet.

De ulike formålene stiller ulike krav til kvalitetssystemet og de indikatorer og instrumenter det er sammensatt av, noe som er forsøkt fremstilt i tabell 3.1. Karakteristikkene som anvendes kan framstå som pragmatiske. Da det er problematisk å hevde at validitet og reliabilitet er uviktige, brukes

³¹ Medianen for lærebedrifters størrelse ligger på 12 ansatte (Høst mfl. 2012).

betegnelse mindre viktig, moderat betydning, viktig og kritisk. Totalt sett kan man da få et inntrykk av ulike forutsetningers viktighet ved ulike formål.

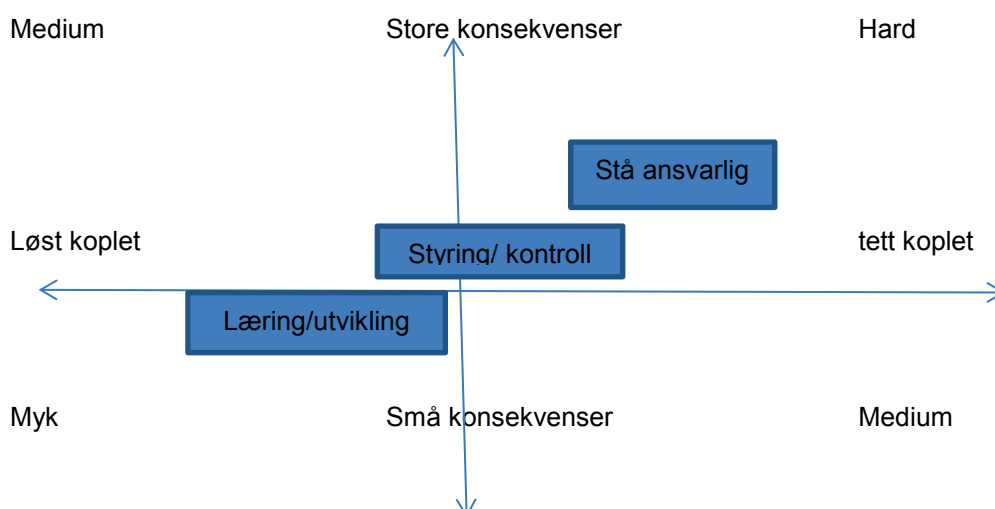
Tabell 3.1 Viktighet av forutsetninger ved ulike formål

	Læring og utvikling	Styring og kontroll	Stå ansvarlig
Validitet	Moderat betydning	Kritisk	Kritisk
Reliabilitet	Moderat betydning	Viktig	Kritisk
Intern legitimitet	Kritisk	Viktig	Mindre viktig
Ekstern legitimitet	Kritisk	Moderat	Kritisk

Kilde: Van Dooren et al (2010)

Læring gir de minst strikte vilkårene for validitet og reliabilitet. Kvalitetsinstrumenter vil her bli brukt sammen med andre former for informasjon, og dialog kan sees som validering av informasjonen. Viktigste er den interne legitimiteten til kvalitetsindikatorerne. Styring og kontroll har andre krav. Først og fremst gjennom at resultater av kvalitetsvurderingen kan ha implikasjoner i form av positive eller negative forsterkere. Validiteten til målingene er i den sammenheng kritisk. Den eksterne legitimiteten er av moderat betydning, da fokuset er internt. Skal noen stilles til ansvar er imidlertid den eksterne legitimiteten avgjørende. Også validitet og reliabilitet vil da være kritisk, fordi organisasjonens eller virksomhetens rykte står på spill.

En tredje side er knyttet til forholdet mellom indikatorer og vurdering, dvs. hvor tett koplet de er. To sider er vesentlige. Litteraturen skiller for det første mellom «myk» og «hard» bruk. Hard bruk forutsetter tette koplinger mellom vurdering og kvalitetsindikatorer, mens myk bruk i større grad gir rom for, eller formidles gjennom, dialog. For det andre kommer spørsmålet om konsekvenser av kvalitetsvurderingene inn, i form av ressursallokering. De ulike aspektene ved kvalitetsvurdering er søkt framstilt i figuren under.



Figur 3.1 Skjematisk oversikt over ulike former for kvalitetsvurdering

De ulike hensyn stiller ulike krav til utformingen av systemet og de instrumenter og indikatorer som inngår i det (Van Dooren og Bouchaert 2008). Blandingsforholdet vil kunne variere, etter hvert som

politikken konkretiseres, og indikatorer og instrumenter utvikles og over tid. Det kan utvikle seg i «hard» retning med vekt på å stå til regnskap eller i «myk» retning med vekt på dialog. Resultatene kan få store eller små konsekvenser. Videre vil sammensetningen av instrumenter og indikatorer, hvorvidt de er tett koplet eller løst koplet, ha stor betydning. Instrumenter og indikatorer vil også kunne ha mer eller mindre løse koplinger til faktisk bruk.

Bruken har implikasjoner for den som blir utsatt for måling. Ved 1-1 relasjoner mellom måling og beslutninger gjenstår manipulering av målingen som eneste alternativ for å påvirke den, mens myke former for kvalitetsvurdering i mindre grad har potensial for dysfunksjonelle egenskaper.

3.4 Forskningsdesign for opplæringskontorenes rolle i lokalt kvalitetsarbeid

Snarere enn å avgrense fokuset til formell struktur, dvs. de aktører og institusjoner som har en klar og formell plass i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, har vi valgt å ta utgangspunkt i hvem som faktisk aktiviserer seg i lokalt kvalitetsarbeid. Vi forstår her fagopplæring mer som et felt enn som en sektor (Powell og DiMaggio 1989). Det lokale kvalitetsarbeidet, aktørene som aktiviseres og de prosessene som formes utgjør samlet hva vi betegner som det lokale kvalitetsfeltet (Michelsen og Høst 2013). De institusjoner som formelt sett er lokalisert i dette feltet er fylkeskommunen som politisk-administrativ institusjon, og skolen og lærebedriften som virksomheter som skal ivareta opplæringen. Men kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæringen kan i prinsippet aktivisere en rekke ulike aktører.

Vi begrunner dette grepet ut fra følgende forhold: For det første er videregående opplæring formelt utviklet til ett integrert politikfelt. Dette gjelder også kvalitetsvurdering. Kvalitetsvurderingssystemet for fag- og yrkesopplæringen er et separat system, men skal samtidig utgjøre en integrert del av det helhetlige kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen. Kvalitetsarbeidet innen fag- og yrkesopplæringen lokalt kan derfor med fordel sees i sammenheng med tilsvarende arbeid innen videregående opplæring generelt. For det andre har fylkeskommunen som politisk-administrativ institusjon endret seg etter innføringen av ny kommunelov i 1993. Innen skolesektoren har desentraliseringen også fått uttrykk gjennom Kunnskapsløftet, som åpner for å styrke kommunenes posisjon som politikformulerende institusjoner. Det gamle hierarkiske forholdet mellom styringsnivåene synes å være avløst av en situasjon som i sterkere grad kan karakteriseres som flernivåstyring, preget av de ulike nivåenes relative autonomi. Lokal politikk for fag- og yrkesopplæringen utformes ikke lenger gjennom sektorielle prosesser, men gjennom politisk styring innad i fylkeskommunen. Men argumentet går lenger enn som så. Innen fylkeskommunen er det en rekke andre aktører som potensielt kan aktivisere seg som deltakere på denne arenaen. Videregående opplæring og fag- og yrkesopplæring som politikfelt er også vevet inn i en breiere definert kvalitetspolitikk hvor fylkeskommunen utformer ordninger for egenkontroll, og for dokumentasjon og vurdering av kvaliteten i egen virksomhet. Et tredje forhold er knyttet til brukermakt. Brukere og deres oppfatninger av offentlige tjenester skal gis økt innflytelse. Elever og lærere, lærlinger og instruktører skal høres. Deres oppfatning av opplæringens kvalitet gis betydning. For elever og lærlinger er det i tillegg snakk om rettigheter som skal ivaretas. Brukerundersøkelser i bred forstand brukes imidlertid både som argument og styringsteknikk i utvikling av kvalitetsvurderingssystemer (Dahler-Larssen 2008).

Opplæringskontorene har ingen formell plass i kvalitetsvurderingssystemet og i det lokale kvalitetsarbeidet. De har vokst fram i rommet mellom fylkeskommunen på den ene siden og lærebedriften på den annen. Denne mellomposisjonen åpner for ulike innfallsvinkler og betraktninger. Vi vil her legge vekt på to forhold: Opplæringskontoret som lærebedrift, og opplæringskontoret som sammenvevende institusjon.

3.4.1 Opplæringskontoret som lærebedrift

Et opplæringskontor er formelt sett å betrakte som en opplæringsbedrift. Mens lærekontrakten tegnes med opplæringskontoret, tegnes arbeidskontrakten med lærebedriften som er medlem av dette kontoret. Det ble første gang åpnet for etablering av opplæringskontor i 1969 da Læringsrådet godkjente at et opplæringskontor også kunne defineres som en lærebedrift og være kontraktspart i et læreforhold. En hovedbegrunnelse for dette var fra starten av mulighetene til å flytte lærlinger mellom lærebedrifter dersom en bedrift manglet den produksjonen som skulle til for å dekke hele opplæringen i faget (Michelsen og Høst 1997). I tillegg ble det argumentert med behovet for fellesopplæring og kursvirksomhet på tvers av bedriftene.

Lov om fagopplæring av 1980 tok dette et skritt videre gjennom å inkorporere også opplæringsringer, sammenslutninger, samt offentlige etater og institusjoner i lærebedriftsbegrepet (ibid.). Gjennom NOU 1978: 30 hadde man tatt til ordet for et forsterket ansvar for partene i arbeidslivet, som en forutsetning for bransjevise opplæringskontor. På grunn av den spredte bedriftsstrukturen, viste dette seg imidlertid å begrense mulighetene for å etablere opplæringskontor i mange fylker, og det ble derfor ikke stilt noe krav om fag- eller bransjefelleskap for opplæringskontorene. Dette åpnet for tverrfaglige opplæringskontorer, i tillegg til ettfaglige og bransjevise.

Opplæringskontorene ble et sentralt virkemiddel i Reform 94, gjennom at de skulle bidra til å mobilisere et tilstrekkelig antall nye lærebedrifter og samtidig sikre en opplæring av høy kvalitet. Tanken var at kontorene skulle fungere som en kompensatorisk mekanisme og bidra til at småbedrifter, svært spesialiserte bedrifter som ikke kunne dekke hele læreplanen, og bedrifter uten opplæringserfaringer skulle finne det enklere å bli lærebedrifter. Ved at opplæringskontoret sto som lærebedrift, slapp bedriftene å stå eneansvarlig for en lærling. Politikken med å stimulere til opprettelse av opplæringskontor lyktes i den grad at den helt dominerende ordningen ble at lærebedriftene var tilsluttet et opplæringskontor.

Et hovedfunn i undersøkelsen av opplæringskontorene på 1990-tallet var ellers at den opprinnelige oppgaven, nemlig å sikre lærlinger i små og spesialiserte bedrifter opplæring i hele bredden i faget gjennom at man brukte flere lærebedrifter, ikke lengre var så sentral (Michelsen og Høst 1997). I stedet var det mange steder rollen som administrativ avlaster, det å ordne «papirarbeidet» og passe på de formelle sidene som var grunnen til at opplæringskontorene fikk medlemmer.

Ut fra en slik betraktningssmåte kan opplæringskontorene ses som en form for «outsourcing» av opplæringsadministrasjon. Det er en institusjon som styres av opplæringsbedriftene selv, og utgjør et redskap for medlemmene og for eierne, dvs. opplæringsbedriftene. Fokus for opplæringskontorene styres av verdier og interesseoppfatninger hos medlemmene som de utgår fra og den type kollektiv problemoppfatning som oppstår, produseres og reproduseres blant medlemmene. I et slikt perspektiv etableres det et skarpt skille mellom lærebedriftene på den ene siden og fylkeskommunen på den andre siden, der opplæringskontorene er uttrykk for lærebedriftenes interesser og styres av dem.

3.4.2 Sammenveving og balansering

Et annet perspektiv tar utgangspunkt i en *sammenveving* av opplæringskontorene og fylkeskommunen. I ren form kan dette komme til syne gjennom at opplæringskontorene påtar seg og tillegges sjølstyre over iverksetting av kvalitetsarbeidet i forhold til lærebedriftene.

Opplæringskontorene må ikke bare forholde seg til sine medlemmer. I sin hverdag må kontorene også forholde seg til fylkeskommunen som regulator av det lokale opplæringsarbeidet generelt og av kvalitetsarbeidet spesielt. I den sammenheng vil det være av avgjørende betydning for opplæringskontorene å utvikle et godt forhold til fylkeskommunen. For å oppnå en selvstendig posisjon, må opplæringskontorene bygge opp ordninger som kan håndtere både relasjonene til medlemsbedriftene og til fylkeskommunen. Men dette er ingen enkel sak. Oppnåelse av posisjon i forhold til fylkeskommunen forutsetter ikke bare evne til å representere lærebedriftene og deres interesser, gjerne kalt medlemskapslogikken, men også evne til kompromiss, dvs. å moderere

kravene til medlemsbedriftene, å sikre at de honorerer inngåtte avtaler og forpliktelser, altså innflytelseslogikken (Streeck 1992). I et slikt perspektiv er ikke opplæringskontorene utelukkende instrumenter for medlemmenes interesser. De kan snarere betraktes som «bærende» krefter, og kan utvikle en distinkt rolle mellom fylkeskommunen på den ene siden og lærebedriftene på den andre. Eksempler på dette kan være regulering av medlemsbedriftenes adferd i form av praksiser for inntak av lærlinger, og bruk av standarder og prosedyrer for sikring av opplæringskvalitet i henhold til godkjente opplæringsplaner. Slike ordninger kan ha fordeler fordi det begrenser kostnadene ved implementering gjennom legal intervensjon. Den sentrale oppgaven til opplæringskontorene består da ikke bare i å aggregere medlemsbedriftenes interesser og å representere disse. I tillegg består den i å legge til rette for og å utvikle tjenester knyttet til for eksempel kvalitetsutvikling, noe som kan bidra til å øke legitimiteten for disse ordningene. Sammenlignet med fylkeskommunen er opplæringskontorene ikke bare nærmere sine egne medlemmer, de har også større kunnskap og innsikt i de vilkårene som medlemsbedriftene står ovenfor. Dette gjør dem i stand til å ta spesielle forhold i betraktning, noe som igjen bidrar til å øke aksepten for regulering hos dem som blir gjort gjenstand for slik. Snarere enn å analysere opplæringskontorene som et kompensatorisk redskap, blir opplæringskontorene i et slikt perspektiv mer å anse som en potensiell hevarm for kvalitetsarbeidet lokalt.

3.4.3 Kvalitetsarbeid – noen konkretiseringer

Den sentrale problemstillingen som stilles er hvilken rolle opplæringskontorene spiller i kvalitetsarbeidet lokalt. I denne delen av undersøkelsen har vi avgrenset oss til å undersøke opplæringskontorene gjennom å intervju de ansvarlige ved de utvalgte kontorene, samt undersøkt deres innplassering i det større landskapet av opplæringskontorer. Undersøkelsen av det lokale kvalitetsarbeidet innad i fylkeskommunen er et viktig bakteppe fordi den både forteller om hvordan fylkeskommunene arbeider med kvalitet, hvordan den forholder seg til nye former for kvalitetsvurdering, og hvordan fylkeskommunen forholder seg til opplæringskontorene i denne sammenhengen (Michelsen og Høst 2013). Vi skal her se nærmere på følgende forhold:

1. Opplæringskontorenes forhold til fylkeskommunen
2. Opplæringskontorenes forhold til egne medlemsbedrifter
3. Oppbygging av kapasitet og bruk av ressurser

En fokusering av disse relasjonene gir grunnlag for å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte opplæringskontorene er involvert i lokalt kvalitetsarbeid. Vi analyserer samhandlingen omkring kvalitet mellom fylkeskommunen og opplæringskontorene, samhandlingen mellom opplæringskontoret og medlemsbedriftene, og sammenknytningen av disse forholdene. På den ene siden utgjør fylkeskommunen sentrale omgivelser for opplæringskontorenes virke. Sentrale elementer er her fylkeskommunens politikk, organisasjonsutforming og kompetanse i kvalitetsarbeidet. Opplæringskontorenes arbeid er på den annen side avhengig av medlemsbedriftene og de ressurser som de har til rådighet. Karakteren av disse nettverkene anser vi som å være av sentral betydning for kvalitetsarbeidet.

Kvalitetsarbeidet kan defineres på ulike måter. En vid definisjon omfatter alle aktiviteter, strukturer og prosesser som har relevans for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen (Høst (red.) 2012). En mer snever og operasjonell definisjon vil kunne (be)gripes gjennom følgende elementer:

1. Formulering og spesifisering av kvalitetsmål og delmål
2. Utvikling av indikatorer og prosedyrer for måling av kvalitet
3. Rapportering av kvalitetsindikatorer og prosedyrer

4. Bruk av kvalitetsindikatorer for ulike formål som: utvikling og læring, kontroll og styring, og ansvarliggjøring
5. Evt. ikke-bruk

Sterkt forenklet har dette representert en ramme for å undersøke karakteren av kvalitetsarbeidet og den form som det har fått lokalt. I prinsippet skal både opplæringskontorets og lærebedriftens kvalitetsarbeid omfatte alle disse elementene. De skal kunne formulere egne opplæringsmål og utvikle ordninger for kvalitetssikring. Spørsmålet som vi ønsker å stille her er hvordan opplæringskontorene organiserer kvalitetsarbeidet. Hvordan kommuniseres og samhandles det omkring lokalt kvalitetsarbeid mellom fylkeskommunen og opplæringskontorene? I hvilken grad benyttes indikatorer og resultater som utgangspunkt for vurdering av opplæringskontorenes kvalitetsarbeid? I hvilken grad fokuserer opplæringskontorene egne kvalitetsmål? I hvilken grad og på hvilken måte rapporteres dette til fylkeskommunen? Hva er formålet? Hvilke relasjoner er utviklet til medlemsbedriftene?

Et mulig utgangspunkt er å etablere et skille mellom tradisjonelle kvalitetsindikatorer innen fagopplæringen og det vi kan kalle nye indikatorer og instrumenter. De tradisjonelle kan være antall godkjente lærebedrifter, inngåtte lærekontrakter, virksomhetsbesøk, hevinger, og de kan være karakternivå og fagprøveresultater. Dette er indikatorer det har vært produsert og publisert statistikk om siden 1950-tallet, og mye av dette finnes i Lærlingerådets, senere Rådet for Fagopplæring i arbeidslivet sine årsmeldinger. Det vi kan definere som nye indikatorer og instrumenter utgjør på den ene siden IKT-baserte undersøkelser som elev- og lærling-undersøkelsene, instruktørundersøkelsen (bedriftsundersøkelsen), diverse andre spørreundersøkelser og rapporter, gjennomføringstall, tester i statlig og fylkeskommunal regi, ulike verktøy tilgjengelige på Skoleporten og andre instrumenter som tar sikte på å sammenføre og rangere ulike typer informasjon, som for eksempel PULS³².

Viktig i denne sammenheng er i hvilken grad og på hvilken måte fylkeskommunen utnytter det rommet som formelt er tilgjengelig for innhenting av informasjon fra virksomhetene, hvordan opplæringskontorene oppfatter disse kravene, hvordan de rapporterer og hvordan de bruker denne informasjonen. En annen side ved dette er tilstedeværelse av prosedyrer og rutiner, og dokumentasjon av systemer for å ivareta kvalitet i opplæringen.

Tilgjengelig litteratur legger vekt på at informasjon, instrumenter og indikatorer som produseres må være av interesse for og brukes aktivt av alle nivåer i opplæringssystemet, ikke bare staten og fylkeskommunene, men også på skole- og bedriftsnivået. Mens skolene ut fra størrelse har et godt utgangspunkt for å benytte kvantitative verktøy, stiller det seg helt annerledes med lærebedrifter, som i de fleste tilfeller er svært små. Det vil derfor være av interesse å undersøke i hvilken grad opplæringskontorene har tatt i bruk instrumenter og indikatorer i forhold til mer tradisjonelle mål og arbeidsmåter. Bruker de i så fall disse kun for egen læring, eller også i forsøkte på å styre lærebedriftene eller å holde dem ansvarlig?

I forbindelse med forsøket med systemer for gjennomgående dokumentasjon, kunne en ane noen fellesinteresser mellom bedriftene og fagopplæringssystemet når det gjaldt systemer for dokumentasjon av kvalitet i opplæringen. Interessen lå imidlertid i hovedsak hos enkelte faglige råd, samt hos opplæringskontorene, og det var også ulik interesse for disse systemene, avhengig av bransje (Høst mfl. 2012). Det vil slik sett være interessant å følge opp disse funnene i etterkant av disse forsøkene.

Våre data peker i retning av at omfanget av fylkeskommunenes bedriftsbesøk er sterkt redusert, og i dag bare er en brøkdel av hva det var på midten av 1990-tallet (Michelsen og Høst 2013). Til tross for at loven stiller krav om avlevering av nødvendig rapporter og dokumentasjon om opplæringen fra lærebedriftene, synes fylkeskommunene også å være svært forsiktige med å følge opp manglende rapportering fra lærebedriftene på en hard måte. Man er opptatt av ikke å skyve lærebedriftene fra seg, for ikke å miste verdifulle opplæringsplasser. Lærling- og instruktørundersøkelsene er fortsatt

³² Konferer Kvalitet i fagopplæringen, Utdanningsdirektoratet 2013

frivillige, og blir gjennomført med ujevne mellomrom i en del av fylkeskommunene. De har til dels lav svarprosent, noe som truer reliabiliteten. Samtidig tyder mye på at enkeltbedriftene heller ikke opplever dagens rapporteringskrav som tyngende (Høst mfl. 2012).

Selv om opplæringskontorene i utgangspunktet ikke er tiltenkt en sentral rolle i kvalitetssystemet, vil det være interessant å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte opplæringskontorene fyller rommet mellom fylkeskommunen og lærebedriftene. Vi ønsker å se på hvordan relasjonen er mellom fylkeskommunene og opplæringskontorene, og hvordan opplæringskontorene forholder seg til fylkeskommunens (og statens) ønsker om oppfølging, vurdering og rapportering av kvalitet i bedriftsopplæringen. Hvilken rolle har opplæringskontorene i forhold til oppfølging av kvaliteten i bedriftsopplæringen? På hvilken måte klarer de i så fall å få bedriftene, som er med i opplæringsystemet på frivillig basis, til å akseptere dette?

Metoder og data

Som i undersøkelsen av lokalt kvalitetsarbeid i fylkeskommunene (Michelsen og Høst 2013), vil vi i undersøkelsen av opplæringskontorene se på tre fylker, Telemark, Rogaland og Nord-Trøndelag. I alle de tre fylkene dekker opplæringskontorene 70-80 prosent av alle lærebedriftene. Rogaland har 33 opplæringskontorer, Telemark 16 og Nord-Trøndelag 11. En del av disse kontorene vil omfatte flere fylker. Nord-Trøndelag opererer for eksempel med at bare 9 av kontorene ligger i fylket, og at de har avtaler med andre fylkeskommuner som følger opp de som ligger utenfor fylket, selv om disse omfatter bedrifter i Nord-Trøndelag.

I utgangspunktet har vi ønsket å undersøke kontorer som dekker de tre fagområdene som studien av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen opprinnelig planla å dekke (Høst 2012): rørlegger, salgsmat og industrimekaniker. Selv om de to siste i bedrifts- og lærlingundersøkelsen i prosjektet har blitt supplert med nærliggende fag, betyr ikke det noe for utvalget av opplæringskontorene som i disse områdene er enten bransje- eller tverrfaglige. I Telemark har vi således besøkt de to opplæringskontorene for industrifag, det ene for rørleggerfag, samt et felleskontor for Salg og service, og Restaurant og mat. I Rogaland har vi også besøkt de to kontorene for industrifag, ett for rørmat og to for Salg og service. I Nord-Trøndelag har vi intervjuet representanter for industrifagskontoret og det tverrfaglige kontoret som salgsmat ligger inn under. I dette fylket har de ikke noe eget kontor for rørmat. I stedet tar kontoret i Trondheim seg av dette faget også i Nord-Trøndelag. Dette har vi ikke besøkt.

I intervjuene har det deltatt en til to representanter for opplæringskontoret. De har vart fra 45 minutter til to timer og vært såkalt semistrukturerte, dvs. at de følger en tematisk katalog, men er åpne for å forfølge enkelte temaer videre, når det oppleves som fruktbart ut fra momenter som bringes på bane i løpet av intervjuet.

I tillegg til dette har vi mottatt skriftlig materiale om kontorene, uttrekk fra PULS-undersøkelser som ett kontor har benyttet, samt eksempler på opplæringsplaner både fra opplæringskontor og planer tilpasset enkeltbedrifter. Vi vil i denne rapporten også trekke på noen foreløpige resultater fra en større survey rettet mot alle opplæringskontor i Norge (Høst mfl. 2013 upubl.). Denne undersøkelsen vil ikke bli publisert før senere i 2014, men resultatene vi benytter er tidligere presentert for Utdanningsdirektoratet, representanter for de faglige råd, Samarbeidsrådet for yrkesopplæringen, samt representanter for KS.

3.5 Opplæringskontorenes arbeid med kvalitet i bedriftsopplæringen

3.5.1 Kontorenes profil og organisasjonstilknytning

Opplæringskontorene vi har besøkt i de tre fylkene representerer tre ulike organisasjonsprofiler, men da på tvers av fylker. I rørleggerfaget benytter de det vi kan kalle for håndverksmodellen (Michelsen og Høst 1997). Kontorene, som kun har dette faget, er knyttet tett til og eid av Norske Rørleggerbedrifters Landsforening (NRL). Bransjen er svært godt organisert, og de fleste lærebedrifter er med også i NRL. De lærebedriftene som ikke er medlemmer i denne organisasjonen, må betale en ekstra avgift for å være med i opplæringskontoret. Ettfaglige kontorer har det fortrinn at de gjerne er bemannet av fagfolk som kan drive fagspesifikk oppfølging, både direkte mot bedriftene og lærlingene, og gjennom å utforme fagspesifikke kurstilbud. Dette gjøres også i relativt stort omfang, både i forhold til lærlinger, praksiskandidater og fagarbeidere. Ettfaglige kontorer, som rørleggernes, er ofte enerådende i fagområdet i sine geografiske områder.

Opplæringskontorene for industrifag representerer ikke bare industrimekanikerfaget, men en rekke fag innenfor mekanisk industri og etter hvert også prosessindustrien. De er slik sett bransjekontorer, som i stor grad representerer Norsk Industris medlemsbedrifter, samtidig som de også har lærebedrifter som står utenfor denne organisasjonen. Dessuten er det i enkelte fylker konkurrerende industrikontorer. Det kan gjelde kontorer med utspring i henholdsvis Kjemi prosessfaget og den tidligere Prosessindustriens Landsforening, og kontorer med utspring i industrifag som tidligere hørte inn under Mekaniske Verksteders Landsforenings område. De to tidligere bransjeorganisasjonene er nå slått sammen i Norsk Industri, men ikke minst personforhold gjør at den gamle opplæringskontorstrukturen noen steder er videreført. 30 industrikontorer har etablert industrifagkontorenes samarbeidsorgan, IFA. Disse opplæringskontorene bemannes gjerne av folk som kjenner bransjen, men selv om de kan ett eller noen få fag godt, spenner kontorene over for mange fag til at de kan drive fagspesifikk oppfølging generelt. De kan likevel tilby bransjespesifikke kurs, som retter seg mot lærlinger i flere industrifag. I områder med for få industribedrifter kan opplæringskontorene for industrifag i enkelte tilfeller også rekruttere bredere enn bare industrifag. De vil da nærme seg det å være et tverrfaglig opplæringskontor.

Utgangspunktet for tverrfaglige kontorer kan variere. Det kan være at grunnlaget for et bestemt bransjekontor er for tynt, som i eksemplet over, og at man derfor samarbeider med andre bransjer om et kontor. Noen kontorer tar også utgangspunkt i utdanningsprogram eller programmer for å etablere kontor. Det siste gjelder i stor grad fag som er etablert i forbindelse med utvidelsen av fagopplæringsssystemet gjennom Reform 94. I vår undersøkelse har vi besøkt kontorer som omfatter fag som hører inn under Service og samferdsel, og i noen av tilfellene omfatter disse også Restaurant- og matfag. Disse opplæringskontorene er gjerne medlem av opplæringskontorforeninger, som Foreningen for opplæringskontor i Salg og servicefag (FOSS), og Foreningen for opplæringskontor i Restaurantfag (FOR). Omfatter de ett område som Service og samferdsel, får de mer preg av å være bransjefaglige. En del av disse kontorene har et forhold til bransjeorganisasjonen Virke. Omfatter de begge områdene, er de gjerne med i begge opplæringskontorforeningene. Kontorene er i utgangspunktet tverrfaglige og bemannes i stor grad av folk med annen bakgrunn enn fra fagene. Dette henger sammen med flere forhold. Fagene er nye, og det finnes i liten grad noen basis for å rekruttere erfarne fagarbeidere fra ett av disse fagområdene. Det er heller ikke så relevant, fordi de skal arbeide med mange ulike fag. På kontorene vi besøkte hadde flere av de ansatte bakgrunn fra opplæringskontor og fagopplæringsvirksomhet innenfor tradisjonelle fagområder, særlig industrien. De representerer en form for generell fagopplæringskompetanse, som er etterspurt i fagområder som manglet de samme tradisjonene. De tverrfaglige kontorene har derfor ofte en kompetanse som ligner fagopplæringsseksjonene i fylkeskommunene.

Skillelinjene mellom de bransjefaglige industrikontorene og de tverrfaglige kontorene vi besøkte gikk dermed ikke så mye på måten de jobbet på, men i større grad at de rettet seg mot områder med ulik

grad av tradisjon for fagopplæring. På flere av industrikontorene var det også ansatte som hadde erfaring fra fagopplæringskontoret i fylket, selv om dette langt fra var den vanlige bakgrunnen.

I alle de tre fylkene var de fleste, og stort sett alle de store opplæringskontorene samlokalisert. Dette legger til rette både for erfaringsutveksling og etablering av nettverk kontorene mellom, basert fylkestilhørighet, men på tvers av faglige skillelinjer og organisasjonstilknytning. Kontorene har mange felles interesser. Det kan dreie seg om generelle forhold ved det å drive et opplæringskontor, men også spørsmål som er felles for fag- og yrkesopplæringen. Det at det er en grad av flyt av ansatte mellom opplæringskontor og på tvers av bransjer, illustrerer at en slik mer generell kunnskap anses som verdifull og dermed som et kriterium for ansettelse.

3.6 Opplæringskontorene og fylkeskommunen

Selv om en del opplæringskontorer forholder seg til flere fylkeskommuner, vil de kontorene som dekker et bestemt fylke ha relasjonen til den fylkeskommunale administrasjonen til felles. Opplæringskontorenes fellesskap i forhold til fylkeskommunen som myndighet har ikke bare vokst fram nedenfra, men har i noen grad også vært dyrket fram av fylkeskommuner som har ønsket at opplæringskontorene skal samordne seg slik at fylkeskommunen kan forholde seg til dem samlet. I Nord-Trøndelag har for eksempel fylkeskommunen selv ønsket at opplæringskontorene velger et felles arbeidsutvalg som kan opptre på vegne av alle kontorene.

I flere av fylkeskommunene har man vært gjennom noen turbulente faser i forhold til opplæringskontorene, gjerne forbundet med at man utviklet forventninger til at opplæringskontorene skulle inngå i en form for iverksettingskjede med utgangspunkt i fylkeskommunale behov. Opplæringskontorene motsatte seg en slik rolle, og fylkeskommunene ser ut til å ha avfunnet seg med en situasjon hvor opplæringskontorene ikke kan styres via hierarkiske virkemidler, men i større grad må behandles som likeverdige. Fylkeskommunene ser at de ikke kan styre opplæringskontorene på samme måte som de kan styre skolene, men at de er avhengig av å drøfte saker av felles interesser på likefot, og slik sett styre gjennom former for nettverksstyring for derigjennom å forsøke å nå sine mål.

Opplæringskontorene aksepterer normalt ikke at fylkeskommunen henvender seg direkte til deres medlemsbedrifter uten å gå veien om dem. Om fylkeskommunen ønsker å besøke en medlemsbedrift, anses det å reise ut sammen med opplæringskontoret som mer passende. Kontorene ser etter hvert ut til å ha blitt meget bevisst sin egen posisjon og tilkjenner ingen opplevelse av at de opererer på fylkeskommunens eller det offentliges nåde. I kontorene med lengst erfaring og med flest medlemsbedrifter finner en også holdninger som at opplæringskontoret har kontroll på og styrer de fleste eller alle viktige oppgaver i forhold til lærebedriftene, og at de derfor i og for seg kan klare seg uten fylkeskommunen. Fylkeskommunen er nødvendig for å signere lærekontrakter og hevinger, som enkelte uttrykker det. På samme måte finnes det i fylkeskommunene også oppfatninger om at en del opplæringskontorer er for mye seg selv nok, at de tar for lite samfunnsansvar. Generelt ser det imidlertid ut til å herske en relativt stor grad av tillit mellom opplæringskontorene og fylkeskommunen. Selv om man er fullstendig på det rene med grensen mellom disse to institusjonene, er ikke dette noe man legger stor vekt på å markere.

Opplæringskontorenes daglige kontakt med fylkeskommunen foregår i all hovedsak med de som arbeider med fagopplæringssspørsmål. For opplæringskontorene er det å finne en god arbeidsdeling med disse av særlig betydning, fordi mange oppgaver ligger i en gråsoner mellom fagopplæringskontor og opplæringskontor.

Den mer organiserte samhandlingen mellom fylkeskommunen og opplæringskontorene arter seg noe ulikt i de forskjellige fylkeskommunene. Mest strukturert i det daglige ser den ut til å være i Nord-Trøndelag hvor funksjonsleder for fagopplæringen deltar på de kvartalsvise møtene som avholdes i arbeidsutvalget for opplæringskontorene. De føler i liten grad behov for egne «sær»-møter uten

fylkeskommunens representant til stede. Fylkeskommunen deltar for øvrig også på styremøter i de enkelte opplæringskontorene «så langt det lar seg gjøre»³³.

Også i Telemark har man institusjonalisert fellesmøter mellom fagopplæringsadministrasjonen og opplæringskontorene, på månedlig basis og primært med de som er samlokalisert. Leder av Y-nemnda, som på undersøkelsestidspunktet var NHO-lederen, deltok også jevnlig på disse møtene, som drøfter felles utfordringer.

Størrelsen på fagopplæringen i Rogaland, med 33 opplæringskontorer og rundt 5000 løpende lærekontrakter, nærmest forutsetter en stor grad av styring på distanse. Fylkeskommunen sier åpent at den ikke har kapasitet til å følge opp enkeltbedrifter. Fylkeskommunen ved fagopplæringslederen praktiserer imidlertid årlige dialogmøter med det enkelte opplæringskontor, og med noen utvalgte store bedrifter utenfor opplæringskontor. Dette har sin parallell i den såkalte styringsdialogen mellom fylkeskommunen og skolene. Også i Rogaland er det etablert en formell fellesrepresentasjon for opplæringskontorene, selv om det har vært en viss uenighet blant kontorene om hvordan denne skal organiseres. Pr. i dag er det arbeidsutvalg for opplæringskontor i privat sektor og et annet for offentlig sektor, ut fra et ønske fra kontorene selv. Dette opplever fylkeskommunen som svært tungvint, fordi de da får fordoblet sine kvartalsvise møter med arbeidsutvalgene.

I de andre fylkene har de også regelmessige, gjerne årlige, møter med det enkelte opplæringskontor, men kaller det ikke nødvendigvis dialogmøter. Opplæringsloven har lagt noen rammer for hvordan det offentlige skal kunne følge opp kvaliteten på opplæring i bedrift. Sentralt står det at bedriftene årlig må sende en rapport om opplæringsvirksomheten. Det ser ut til at fylkeskommunene har funnet frem til omforente og praktiske løsninger på hvordan opplæringskontorene skal tilfredsstille det man forstår som lovens krav og fylkeskommunens behov for rapportering fra opplæringsvirksomheten. Dette skjer i hovedsak gjennom de innarbeidede møter mellom fylkeskommunene og opplæringskontorene, og ikke i form av lange, skriftlige rapporter. Da rapporterer opplæringskontoret også på vegne av alle sine medlemsbedrifter. Noen større opplæringskontorer rapporterer imidlertid ved å levere relativt omfattende årsmeldinger til fylkeskommunen.

I de årlige møtene har det i Rogaland og Nord-Trøndelag vært et sentralt punkt at fylkeskommunene drøfter resultatene av lærling- og instruktørundersøkelsene med det enkelte opplæringskontor. I begge fylkene benytter man PULS som analyseredskap, og sentralt for oppmerksomheten står områder med rød score. Formen er dialogpreget, og formålet er læring og utvikling. Man blir enige om områder med forbedringspotensial, hvorpå opplæringskontoret i etterkant utformer planer for å følge opp dette, enten internt eller overfor medlemsbedriftene. Informasjon fra disse undersøkelsene brukes som regel langt fra ukritisk, men holdes opp mot opplæringskontorets egen kunnskap ervervet gjennom omfattende kontakt med bedrifter og lærlinger. På områder man har mye kunnskap, blir undersøkelsens rolle mer enn validering av egne erfaringer, eller erfaringen bidrar til å validere undersøkelsene. På andre områder kan undersøkelsene bety mer. Et kontor oppga at de var opptatt av bare ett tema i lærlingundersøkelsen, nemlig tall for mobbing. Dette hadde man nemlig lite annen systematisk informasjon om.

Et vedvarende problem for lærling- og instruktørundersøkelsene har vært den lave svarprosenten. Dette forsøkes forbedret på flere måter, ikke minst gjennom at fylkeskommunen forsøker å aktivisere opplæringskontorene til å ta ansvar for at lærlingene besvarer undersøkelsen. Noen av kontorene har som et tiltak lagt gjennomføring av lærlingundersøkelsen til den obligatoriske halvårssamtalen.

I Telemark har fagopplæringen vært tilbakeholden med å benytte lærling- og instruktørundersøkelsene. I stedet har de blant annet benyttet en egen undersøkelse hvor de stiller bedriften noen enkle spørsmål om opplæringen, i realiteten noen av de samme spørsmålene som også stilles i instruktørundersøkelsen. Denne bedriftsundersøkelsen, som er meget kortfattet, har imidlertid hatt langt bedre svarprosent enn for eksempel instruktørundersøkelsen har hatt i fylker der

³³ Rapport fra veiledning lærebedrifter og opplæringskontor. Nord-Trøndelag fylkeskommune 2013

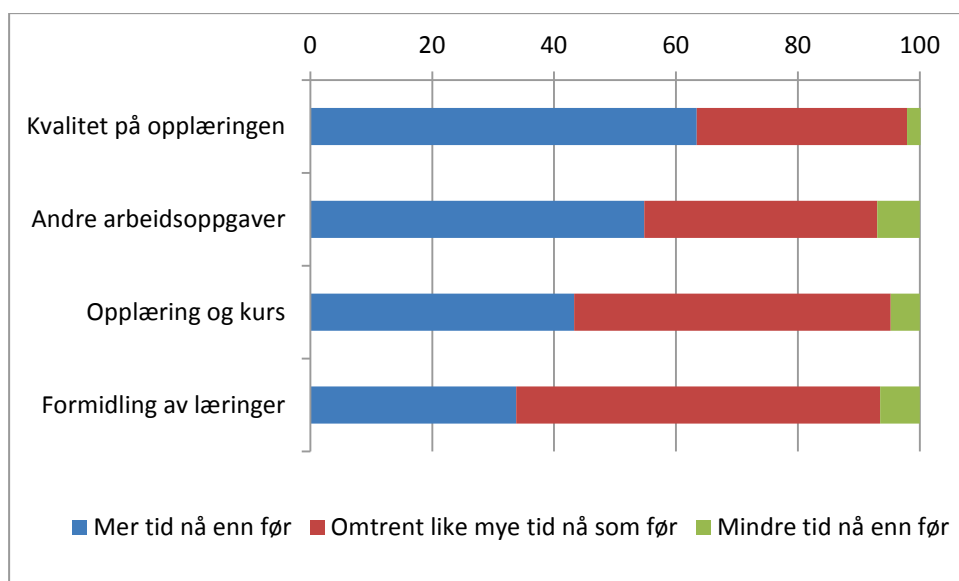
den har blitt benyttet. Opplæringskontorene i Telemark har ikke, slik som i de andre to fylkene, laget handlingsplaner basert på lærlingundersøkelsen. I stedet har kvalitetsarbeidet til nå vært preget av at man opererer med mer tradisjonelle indikatorer. Inngåtte lærekontrakter er et mål som nærmest er sydd inn under huden på kontorene, fordi det representerer selve eksistensgrunnlaget for et opplæringskontor. Også snittkarakter for opptak på programmet man rekrutterer fra, er en viktig indikator for flere kontorer. Dette gjøres ikke fordi man nødvendigvis legger så stor vekt på karakterer, men fordi man ser dette som et mål på programmets eller fagområdets popularitet. Andel hevinger av lærekontrakter og fagprøveresultater anses også som et uttrykk for kvaliteten i opplæringen.

I alle fylkene er det også andre fellesmøter knyttet til sentrale aktiviteter, hvor den viktigste er formidlingen av lærlinger. Fylkeskommunene er svært avhengige av opplæringskontorene, ikke bare for å gjennomføre den praktiske formidlingen av søkere til lærebedrifter, men også for å kunne dimensjonere og planlegge. Opplæringskontorene sitter på kunnskap som gir grunnlag for å kunne kvantifisere antatt tilgang på lære plasser, ikke minst gjennom at de ofte etablerer egne intensjonsavtaler med sine medlemsbedrifter om lærekontrakter (Høst mfl 2014). I tillegg sitter de langt tettere på medlemsbedriftene og bransjen og har således mye kunnskap om behov og muligheter for å rekruttere lærlinger. Fylkeskommunen vil, på sin side, i etterkant kunne vurdere tallet på faktisk inngåtte lærekontrakter, og drøfte eventuelle diskrepanser mellom dette og opplæringskontorenes opprinnelige vurderinger. Rogaland utmerker seg ved å knytte dimensjoneringen av skoletilbudet svært tett opp mot det antall lærekontrakter ulike fag og bransjer faktisk klarer å stille. Slik etableres det en form for forhandling om skoletilbudet mellom fylkeskommunen og opplæringskontorer som representerer spesifikke bransjer. Målet er kvalitet, i form av riktig dimensjoneringen av skoleplasser i forhold til tilgang på lære plasser.

3.6.1 Hvilke oppgaver har opplæringskontorene overtatt og utviklet?

Opprinnelig var det flytting av lærlinger mellom lærebedrifter for å dekke hele opplæringsplanen, som var hovedbegrunnelsen for opplæringskontor. Dette er fortsatt en oppgave, men den er relativt begrenset. Med Reform 94 kom en ny stor oppgave, nemlig offentlig lærlingformidling, en oppgave som vanskelig hadde latt seg gjennomføre uten opplæringskontorene som mellomledd mellom fylkeskommunene og bedriftene. I dag formidles rundt 80 prosent av lærlingene gjennom opplæringskontorene (Høst mfl 2014). Denne oppgaven kom samtidig med at den store bølgen av nyetableringer av opplæringskontor, og har således aldri vært en ren fylkeskommunal oppgave. Det samme gjelder oppfølging av en mer formalisert opplæring gjennom den samme reformen.

Opplæringskontorene har fra 1994 til i dag overtatt og avlaster fylkeskommunene med en rekke oppgaver. Inntrykket fra de kontorene vi har besøkt, som også blir understøttet av en landsdekkende survey til opplæringskontorene (se figur 3.1), er at det særlig er i oppgaver knyttet til kvalitet i opplæringen at de har økt sin innsats de siste fem årene. Dette sammenfaller med perioden etter revisjonen av opplæringslovens bestemmelser om kvalitetsarbeid, som nå er langt mer formalisert. Det er ikke enkelt å avgrense hva som ligger innenfor begrepet kvalitetsarbeid, men det kan for eksempel skilles klart fra det vi kan definere som den andre store oppgave, nemlig formidling av lærlinger. Mens de fleste opplæringskontorene oppgir å bruke omtrent like mye tid på i 2013 som fem år tidligere på formidling, mener flertallet altså at oppgaver knyttet til kvalitet har økt.



Figur 3.2 Oppgaver opplæringskontorene bruker mye tid på. En sammenligning av 2013 med situasjonen fem år tidligere (N 234). Kilde: Høst mfl 2013, upubliserte data

3.6.2 De facto godkjenning av nye lærebedrifter, kontrakter og hevinger

Opplæringskontorene har gradvis også tatt på seg oppgaver innenfor sentrale områder for faktisk vurdering og kontroll av kvalitet i opplæringen. Ifølge opplæringsloven skal yrkesopplæringsnemnda både vurdere og uttale seg om godkjenning av nye lærebedrifter før fylkeskommunen gjør det formelle vedtaket. I Nord-Trøndelag og Telemark fylkeskommuner er i dag både vurderingen og godkjenningen av nye lærebedrifter delegert fra yrkesopplæringsnemnda til den fylkeskommunale administrasjonen. I Rogaland overlater y-nemnda vurderingen til fagopplæringskontoret, men har selv beholdt godkjenningsretten, eller mer korrekt, etter eget vedtak i fylkestinget, fått delegert den tilbake fra fylkeskommunen (Michelsen og Høst 2013). Fordi opplæringskontorene også er lærebedrifter, praktiserte en del fylkeskommuner lenge dette slik at de godkjente opplæringskontorene som lærebedrifter, mens disse deretter sto for godkjenning av de nye lærebedriftene som ble medlem hos dem. Loven ble imidlertid skjerpet i 2007, og den stiller nå krav om at også hver enkelt lærebedrift i et opplæringskontor også skal godkjennes av fylkeskommunen. I de fleste opplæringskontorene vi besøkte, uavhengig av fylke, var det klare inntrykket at, tross lovskjerpelsen fra 2007, blir den reelle vurderingen av nye lærebedrifter gjort av opplæringskontoret, mens den formelle godkjenningen deretter blir gitt av fylkeskommunen. 80 prosent av opplæringskontorene på landsbasis oppgir også at de bruker mye eller noe tid på godkjenning av nye lærebedrifter (Høst mfl. 2013, upubl.). Ett av landets største opplæringskontorer opplyste at de brukte prøvenemndene som rådgivere når de var i tvil om en bedrift burde godkjennes. Tradisjonelt har prøvenemndene vært rådgivere for fylkeskommunen i slike saker, så det er et interessant utviklingstrekk. I Nord-Trøndelag praktiserte opplæringskontorene å besøke nye lærebedrifter sammen med fylkeskommunens folk før godkjenning. Siden fylkeskommunen legger mye inn på at nye lærebedrifter går inn i et opplæringskontor, vil dette ofte være det besøket fylkeskommunen har i den enkelte lærebedrift. Etter dette vil det være opplæringskontoret som har oppfølgingen, fordi nye lærebedrifter forventes å være med i et opplæringskontor. I Rogaland praktiseres det ikke fullt så konsekvent, men veldig få nye lærebedrifter blir godkjent som frittstående også i dette fylket.

Inngåelse av lærekontrakter blir gjort av opplæringskontoret for 80 prosent av lærlingene, med senere godkjenning og påtegnning av fylkeskommunen. Også i saker om heving av lærekontrakter skjer normalt den viktigste delen av saksbehandlingen på opplæringskontorene, selv om fylkeskommunen

som regel blir trukket inn i vanskelige saker, også før selve den formelle avgjørelsen. Det vil være en belastning for begge parter om man skulle komme til ulik konklusjon.

Fylkeskommunen er ofte ivrig etter å trekke opplæringskontorene inn i ulike prosjekter, ikke minst arbeid rettet mot de søkerne som ikke er så enkle å formidle. Opplæringskontorene stiller seg noe ulikt til slike initiativ, både avhengig av egne bedrifters etterspørsel etter lærlinger, og det generelle arbeidspresset ved kontoret. I stor grad bidrar imidlertid opplæringskontor i slikt arbeid.

3.6.3 Virksomhetsbesøk

Mens et fagopplæringskontor på midten av 1990-tallet årlig kunne ha opptil et par tusen bedriftsbesøk, og antallet besøk var en indikator på kvalitet, er dette i dag gjerne redusert til noen titalls besøk i løpet av et år (Michelsen og Høst 2013). Dette kan betraktes som at fylkeskommunen utøver mindre kontroll av kvaliteten på opplæringen i bedrift. En annen måte å se dette på er at fylkeskommunen nå jobber på en annen måte, og mer i tråd med idealet om styring på distanse. Oppgaven med å besøke lærebedriftene er i sin helhet forskjøvet ut i opplæringskontorene der man har slike. Et middels stort opplæringskontor med 70-80 lærekontrakter vil gjerne ha et par hundre besøk i ulike lærebedrifter pr. år. Med 10-30 opplæringskontor i hvert av fylkene, betyr det at det i hvert fylke vil være flere tusen lærebedriftsbesøk i året, noe som trolig innebærer en opptrapping i forhold til situasjonen før Reform 94. Forskjellen er at det nå er opplæringskontorenes folk, og ikke fagopplæringskontorene eller fylkeskommunen som reiser ut. Besøkene fra fagopplæringskontorene og opplæringskontorene dreier seg i stor grad om det samme; i hvilken grad driver bedriften forsvarlig opplæring og hva slags systemer har de for å dokumentere og følge opp dette. Det er likevel ikke helt sammenlignbart, fordi opplæringskontoret samtidig har overtatt noen av lærebedriftens oppgaver, noe vi skal komme tilbake til.

Fylkeskommunen er i tillegg ofte ivrig etter å trekke opplæringskontorene inn i ulike prosjekter, ofte arbeid rettet mot de søkerne som ikke er så enkle å formidle. Opplæringskontorene stiller seg noe ulikt til slike initiativ, både avhengig av egne bedrifters etterspørsel etter lærlinger, og det generelle arbeidspresset ved kontoret.

Felles for de kontorene vi besøkte var en relativt stor grad av nærhet til fagene de representerte. Selv om denne naturlig vil være størst i kontorer som er ettfaglige, var det både ved de bransjefaglige og de noe mer tverrfaglige kontorene, en kjerne av fag som det meste av kontorets virksomhet dreide seg om. Like mye som å utgjøre en praktisk avlastning, ser de også i mange tilfeller ut til å ha blitt et faglig ressursmiljø, både for bedriftene og for fylkeskommunen. En god illustrasjon på dette er oppnevning av prøvenemnder og yrkesutvalg, som er en tradisjonell kjerneoppgave for kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen. Oppgaven lå opprinnelig til yrkesopplæringsnemnda, men har i stor grad blitt delegert til fylkeskommunen. Hvor skal så fylkeskommunen gå for å finne kandidater til prøvenemnder? Inntrykket er at de også her i mange tilfeller benytter seg av nettopp opplæringskontorene, for å få fram forslag på kandidater, rett og slett fordi det er disse som sitter på den beste oversikten over hvor en kan rekruttere dyktige fagfolk.

Det ser også ut til å være en økende grad av kontakt mellom skolene og opplæringskontorene. I Telemark er det i noen områder etablert fagråd, eller fagutvalg, et samarbeid mellom opplæringskontor og skoler innenfor bestemte program- eller fagområder.

Slik sett kan opplæringskontorene i en del tilfeller sies å ikke bare tilby praktisk avlastning, men også å representere fagenes lokale forsetningspunkter.

3.7 Opplæringskontorene og bedriftene

Den store veksten i opplæringskontor kom på midten av 1990-tallet, i forbindelse med Reform 94. En viktig begrunnelse for de økonomiske stimuli staten benyttet for å få til en vekst var at det skulle lette utvidelsen av fagopplæringssystemet. Gjennom at opplæringskontorene skulle bistå og avlaste nye

bedrifter, ville flere kunne ta på seg forpliktelsene det innebærer å ha lærlinger. Reformen knyttet læretiden til et fireårig utdanningsløp, og ikke minst nye og gjennomgående læreplaner bidro til en økt formalisering. En må anta at nettopp dette bidro til å prege selvforståelsen til særlig de nye opplæringskontorene. Undersøkelsen av opplæringskontorene etter reformen viste da også at de la stor vekt på at de tilbød en avlastning for lærebedriftene i forhold til alle formaliteter knyttet til det å ha lærlinger. Gjennom lovendringene i 2007 ble de formelle kravene til lærebedrifter ytterligere skjerpet, nå med bestemmelser knyttet til kvalitet. Bedriftene ble pålagt å utarbeide en egen opplæringsplan, å ha et eget kvalitetssikringssystem for opplæringen, samt å sende en årlig rapport om opplæringen til fylkeskommunen. I tillegg er lærebedriftene pålagt å gjennomføre halvårsvurderinger av lærlingene. Endringene ser ut til å ha foranlediget et forsterket mønster der opplæringskontorene legger til rette for at bedriftene skal kunne tilfredsstillende lovens nye krav.

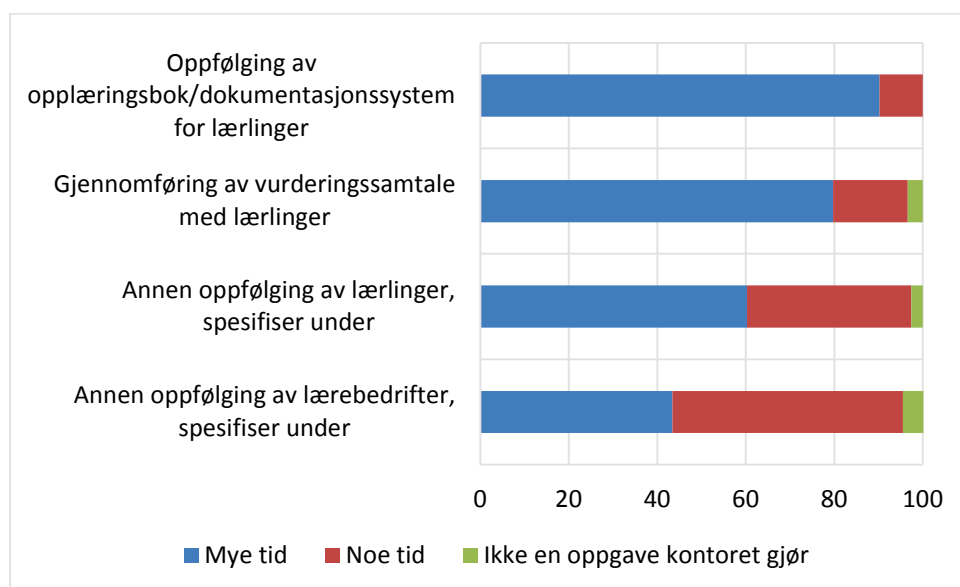
Opplæringskontorene er definert som lærebedrifter. Samtidig er deres oppgaver ikke som en ordinær lærebedrift. De er i stedet et organ for en gruppe lærebedrifter som igjen eier kontoret. Kontorenes aktiviteter er avgrenset av hva medlemsbedriftene vil avse av midler og hvilke oppgaver bedriftene kan akseptere at disse skal gå til. Hvis en skal se på hvilke oppgaver opplæringskontorene gjør, eventuelt har overtatt fra lærebedriftene, er det ikke oppgaver knyttet til den daglige, praktiske opplæringen. Mange kontorer arrangerer riktignok faglige kurs for lærlingene, men dette er heller ikke en oppgave bedriftene selv har gjort tidligere. «*For å si det enkelt tar vi oss av papirarbeidet slik at dere kan bruke tiden på den praktiske opplæringen*», som et opplæringskontor oppgir på sine nettsider til potensielle lærebedrifter. Dette innebærer realiteter og formaliteter rundt godkjenning som lærebedrift, opprettelse av lærekontrakter, hevinger, og oppmelding til fagprøve. I det daglige handler det imidlertid hovedsakelig om oppfølging av de formelle kravene til opplæringen.

3.7.1 Den digitale opplæringsboka som nøkkel til opplæringskontorenes kvalitetsarbeid

Lærlingene blir individuelt koplet til opplæringskontoret som avtalepart i det de inngår lærekontrakt, og kontoret følger lærlingen herfra og frem til oppmeldingen til fagprøve. I de fleste kontorer skjer dette i dag gjennom digitale opplæringsbøker eller- verktøy. Disse har ulike tilblivelseshistorier, og er i stor grad bransjevise. Dels handler det om at opplæringsbøkene, som i seg selv har en lang historie, gradvis har blitt digitalisert. Men prosessen med å lage slike digitale oppfølgingsverktøy fikk også et nytt løft gjennom forsøket med gjennomgående dokumentasjon (Høst mfl. 2012). Forslaget om et slikt system kom fra Samarbeidsrådet for yrkesopplæringen (SRY), og ble i stor grad begrunnet som et tiltak for å kompensere for problemene man mente var skapt gjennom de brede programmer og generelle læreplaner yrkesfagene fikk gjennom reformen Kunnskapsløftet (ibid.). Man mente det var vanskelig å vite hva elevene egentlig hadde vært gjennom, og ønsket et system for å dokumentere dette, både i skole og bedrift. Utdanningsdirektoratet pekte i utgangspunktet på flere problematiske sider ved en slik ordning, ikke minst juridiske. I tillegg mente man en gjennomgående dokumentasjon ikke var i takt med *Vurdering for læring*, som representerer utdanningsmyndighetens storsatsing for å heve kvaliteten i opplæringen gjennom underveisvurdering. Partene i arbeidslivet fikk likevel til slutt gjennomslag for å prøve ut systemet, men en av forutsetningene for dette var at systemet ikke skulle inneholde vurdering, kun dokumentasjon av hva elevene og lærlingene hadde vært gjennom i opplæringen. Evalueringen av forsøket med gjennomgående dokumentasjon viste at et slikt system hadde en noe ujevn oppslutning innenfor de ulike fagområdene, og at det i stor grad var bransjene innenfor de tradisjonelle områdene av fagopplæringen som var drivkreftene for å få til et slikt system. Lærebedriftene selv var lite aktive i å ta i bruk systemene, som i stedet var helt og holdent drevet av opplæringskontorene (ibid.). Samtidig viste det seg under forsøket at systemene i liten grad ble gjennomgående fra skole til bedrift. I stedet ble de i første omgang primært konsentrert om bedriftsopplæringen. Uavhengig av den lange, formelle behandlingen forslaget om gjennomgående dokumentasjon har gått gjennom, har de opplæringskontorene som hadde etablert elektroniske dokumentasjonssystemer fortsatt å utvikle og bruke disse. Til tross for at det var de tradisjonelle lærlingbransjene som var mest aktive i forsøket, ser dokumentasjon og oppfølging av opplæringen gjennom digitale verktøy ut til å spre seg raskt også til de nyere sektorene av fagopplæringen, og til

opplæringskontorer som i utgangspunktet ikke hadde slike. Dette ser ut til å drives fram av ulike hensyn, og imøtekomme mange aktørers interesser. Systemene er stort sett bygget opp ut fra strukturen og innholdet i læreplanene. Utover dette inneholder de ulik grad av og ulike former for konkretisering av disse målene. For opplæringskontorene tilbyr de en enkel metodikk for å følge opp lærlingene og dermed bedriftene. Opplæringsbøkene er nettbaserte, og gir opplæringskontoret til enhver tid adgang til å gå inn og sjekke om lærlingene har vært aktive i å dokumentere.

Oppfølgingen av lærlingene via disse systemene framstår som en hovedaktivitet i opplæringskontorene vi har besøkt. Dette ser ut til å være i tråd med en nasjonal trend (figur 3.3). 90 prosent av opplæringskontorene på landsbasis oppgir i en survey at dette er noe de bruker mye tid på. Det må også anses som en kjerneoppgave for opplæringskontorene, fordi det faktisk ikke er noen kontorer som oppgir at de ikke bruker tid på denne oppgaven.

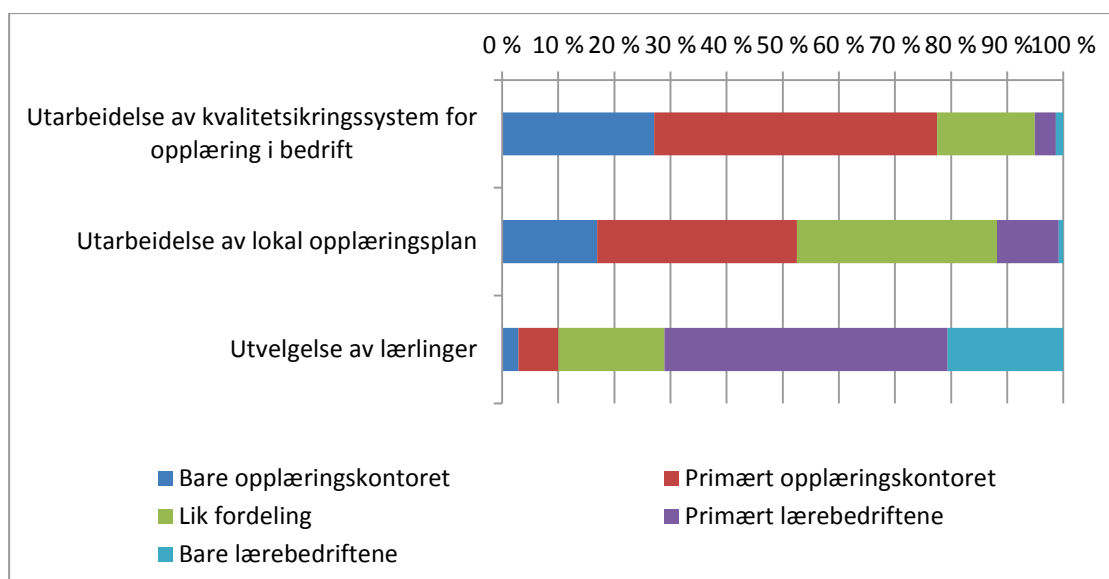


Figur 3.3 Vurder tidsbruk på oppgaver knyttet til kvalitet i opplæringen (N 234). Kilde: Høst 2013, upubliserte data

Disse dokumentasjonssystemene spiller også en sentral rolle som utgangspunkt for de såkalte halvårssamtaler med lærlingen, som nesten like mange opplæringskontor oppgir at de bruker mye tid på (se også kapittel 2). Her er det opplæringskontorene som normalt sett har hovedregien, selv om dette etter bestemmelsene skal være en samtale mellom lærling og instruktør/faglig leder i den aktuelle lærebedriften. I disse samtaler gjennomgås hva lærlingen har vært gjennom av opplæring og oppgaver i bedriften, og dette vurderes i forhold til læreplanens mål.

Den digitale opplæringsboka fungerer i denne sammenhengen både som en veileder som konkretiserer relativt abstrakte og generelle læreplanmål i form av relevante arbeidsoppgaver i bedriften, og som et sted lærlingen loggfører slike aktiviteter. I de fleste dokumentasjonssystemene er det også, til tross for den opprinnelige forutsetningen om det motsatte, en egen funksjon for lærlingens egenvurdering og faglig leders vurdering av måloppnåelse.

Bare noen av de større lærebedriftene har kapasitet, interesse og kompetanse til å utvikle en egen spesifikk opplæringsplan. De aller fleste lærebedrifter er imidlertid veldig små, og oppgaven med å utforme en lokal opplæringsplan løses gjerne av opplæringskontoret, da gjerne i dialog med bedriften. Planen kan ofte være et direkte produkt av samtalen som gjennomføres i forbindelse med halvårsvurderingen. Arbeidsoppgaver i bedriften det er naturlig at lærlingen er med på for å tilfredsstille udekkede mål i læreplanen, blir da definert som den interne planen for opplæring.



Figur 3.4 Hvordan er arbeidsdelingen mellom opplæringskontor og bedrift i de oppgitte oppgaver? (N 234). Kilde: Høst mfl 2013, upubliserte data

Våre inntrykk fra de undersøkte opplæringskontorene bekreftes igjen av den landsomfattende surveyen. På landsbasis oppgir nemlig under en prosent av opplæringskontorene at bedriftene helt på egenhånd utarbeider en slik plan (figur 3.3). Det er også bare overfor et mindretall av bedriftene at opplæringskontoret gjør dette helt alene. For øvrig gjøres det enten i et likeverdig samarbeid, eller primært av opplæringskontorene. I de fleste tilfeller gjøres det altså i en eller form for dialog mellom opplæringskontor og lærebedrift. Hvordan vi i den sammenheng skal forstå kravet om lokal opplæringsplan er et interessant spørsmål, og det er her fullt mulig å diskutere ulike fortolkninger av lovens krav om at bedriften skal lage seg sin egen opplæringsplan. Uansett anser fylkeskommunene vi besøkte at alle bedrifter i et opplæringskontor med et slikt system i utgangspunktet tilfredsstillende opplæringslovens krav om at de må ha en egen opplæringsplan. Samtidig åpnes det også for lokal fleksibilitet innad i opplæringskontorene der opplæringsplanene kan tilpasses bedriftsspesifikke krav og forutsetninger.

Den digitale opplæringsboka dekker også det andre sentrale kravet til lærebedriftene som er nedfelt i opplæringsloven, nemlig at alle lærebedrifter skal ha et system for kvalitetssikring av opplæringen. Siden både hva lærlingen har gjennomgått, vurderingen av dette, samt hva som videre skal gjennomføres av opplæring, her definert som den lokale opplæringsplanen, er dokumentert i en system som er knyttet opp mot målene i læreplanen, så mener opplæringskontorene dette tilfredsstillende kravet i opplæringsloven om at bedriftene skal ha et kvalitetssikringssystem. En slik praksis er også akseptert av fylkeskommunene. Bare enkelte, større bedrifter skiller seg ut ved at de har opplæringsvirksomheten knyttet til bedriftens eget system for kvalitetssikring.

Fagopplæringskontorene har ikke adgang til opplæringsbøkene, men kan ved besøk i opplæringskontoret kontrollere at de som lærebedrift har tilfredsstillende systemer for opplæring og kvalitetssikring, og at de som opplæringskontor følger opp den enkelte lærebedrift på samme måte, særlig gjennom disse dokumentasjonssystemene. Fagopplæringskontorenes styring på distanse blir dermed muliggjort gjennom opplæringskontorenes medvirkning, samtidig som opplæringskontorene i det daglige også benytter seg av slike systemer for oppfølging av lærlingene og samtidig for styring av lærebedriftene på distanse.

Det er gjerne opplæringskontorene, og da ofte i samarbeid med bransjeorganisasjoner eller andre aktører, som har utviklet de elektroniske opplæringsbøkene. Disse er som regel ikke tilgjengelig for bedrifter som står utenfor, men brukes i stedet som argument for å slutte seg til. Samtidig stiller flere av opplæringskontorene spørsmål ved oppfølgingen fylkeskommunen har av bedriftene som står på

utsiden. De mener denne ikke er av samme karakter og hyppighet som den opplæringskontorene står for.

3.7.2 Relasjonen til bedriftene

De regelmessige bedriftsbesøkene knyttet til oppfølging av lærlingene, minimum en gang i halvåret, er den viktigste, og mange steder den eneste, direktekontakten opplæringskontoret har med medlemsbedriftene. I tillegg kommer en ofte relativt hyppig kontakt på telefon og mail i mellom disse besøkene. Til sammen gjør dette at det etter hvert etableres person-relasjoner mellom opplæringskontorets folk og den opplæringsansvarlige i lærebedriften. Representantene fra opplæringskontoret danner seg et inntrykk av den enkelte bedrift og de som tar seg av opplæringen i denne, og forsøker å tilpasse sin virksomhet i forhold til dette.

Kunnskapen om fagopplæringssystemet, lover og regler, om fylkeskommunale forhold, og ikke minst de elektroniske oppfølgingsverktøyene som er utviklet, gjør at opplæringskontoret får en form for autoritet i forhold til lærebedriftens folk. Opplæringskontorene er eid av bedriftene, og oppfattes av bedriftens folk som å representere «deres egne». Dette gjør det også legitimt for opplæringskontoret å bruke sin autoritet til noen ganger å påpeke ting som ikke er slik de skal i opplæringen, uten at det oppfattes som utidig innblanding eller kontroll. Det er likevel begrensninger i dette, og det er klare variasjoner mellom kontorene når det gjelder hva de kan tillate seg. I den ene enden finner man opplæringskontorer som nærmest representerer lauset. Disse kontorene er ikke engstelige for å si klart fra til bedrifter man mener har ting å rette opp i når det gjelder opplæringspraksiser og behandling av lærlinger. Opplæringskontoret representerer her nærmest fellesinteressen eller «faget» overfor lærebedrifter som ikke gjør jobben sin. Gjentatte hevinger, dårlige mottakspraksiser og manglende kvalitet i opplæringen blir her trusler mot fellesinteressen. I den andre enden finner man opplæringskontoret som skal yte service til nye lærebedrifter i flere eller mange ulike fag, og som stort sett må gi råd på et mer generelt nivå. Her er vilkårene noe annerledes, og bindingene mellom opplæringskontor og medlemsbedrifter trolig av en annen karakter, med mindre vekt på tradisjonelle verdier. Generelt sett går disse opplæringskontorene forsiktig fram. For enkelte bedrifter kan det noen ganger også, som for lærlingene, være litt uklart hvem opplæringskontoret egentlig representerer, om det er fylkeskommunen, eller noen andre («no kjæm nemnda»). I slike tilfeller er det heller ikke alltid opplæringskontoret ser seg tjent med å klare opp i dette, fordi det gir dem en ekstra autoritet.

Lærling- og instruktørundersøkelsene brukes, som vi har omtalt, i ujevn grad i opplæringskontorene. Mest ser den ut til å bli brukt i kontorer som er store eller som omfatter en heterogen bedriftsmasse. Minst brukes den trolig i de ettfaglige kontorene, som ikke synes den tilfører så mye nytt. I Rogaland og Nord-Trøndelag, hvor fylkeskommunene bruker undersøkelsene og PULS-systemet til å ta opp «problemområder», bruker noen av opplæringskontorene dette videre som grunnlag for å sette seg egne mål. Mens Skoleporten enda ikke har egen statistikk pr. opplæringskontor, og noen ganger fagområde innenfor dette, tilbys det i PULS. I Rogaland bruker det største opplæringskontoret lærlingundersøkelsen ganske systematisk til å analysere hvordan kontoret scorer på ulike spørsmål. De sammenligner sine bedrifter med snittet i fylket og også med snittet på landsbasis. Man bryter også ned på fag for å sammenligne på tvers av fagområder innenfor kontorets område. Dette danner grunnlag for oppfølging av bedriftene innenfor de ulike fagområdene. Undersøkelsen gir opplæringskontorene et inntak til å ta opp problemer som er «dokumentert» med medlemsbedrifter, og dette gir opplæringskontoret et visst handlingsrom. Men undersøkelsen kan ikke brytes ned på enkeltbedrifter, slik at det er generelle utfordringer innenfor kontorets område, eventuelt særskilte fagområder innenfor dette igjen som kan adresseres direkte. På samme måte som i fylkeskommunene er det i opplæringskontorene stor tiltro til at indikatorene måler noe av betydning, tross de utfordringer man har i forhold til validitet og reliabilitet. Så lenge formålet for de fleste tilfellers del vil være læring og utvikling, er imidlertid dette ikke av kritisk betydning.

Andre og mer tradisjonelle indikatorer, som kontorene bruker i sitt arbeid er inngåtte kontrakter, er fagprøvestatistikk og hevingssaker. Også dette danner utgangspunkt for målsetting ved kontorene, samtidig som de også kan danne utgangspunkt for å følge opp enkeltbedrifter. Opplæringskontoret

skal representere bedriftene, og er opptatt av og avhengig av å ha et bredt medlemsgrunnlag. Samtidig vil bedrifter som ikke følger aksepterte standarder kunne undergrave kontorets og eventuelt også fag- eller bransjeområdets rennømmé. Det gir opplæringskontoret et rasjonale for også å ta opp kritikkverdige saker med enkeltbedrifter, og i ytterste fall true med at de ikke får formidlet lærlinger. I slike tilfeller, som trolig er svært sjeldne, vil formålet i større grad være kontroll og styring. Oppfølging av lærlinger som har problemer er imidlertid en langt hyppigere nevnt aktivitet. Dette omfatter både lærlingens problemer med å tilpasse seg jobb, men kan også omfatte konflikter mellom lærling og bedrift. Opplæringskontoret vil være ansvarlig for å finne en ny bedrift til lærlingen om læreforholdet ikke skulle fungere. De har derfor et sterkt incentiv til å løse konflikter. Heving av en lærekontrakt skal også godkjennes av fylkeskommunen og er noe kontorene derfor av mange grunner helst vil unngå.

3.8 Mellom bedriftene og fylkeskommunen

Opplæringskontorene er eid og finansiert av bedriftene. Den dagen de kommer på kant med egne medlemmer trues deres eksistensgrunnlag, enten som kontor eller som enkeltansatte. Slik sett kan de ses som å representere bedriftene. Med det klare forbehold om at vi enda ikke har gjennomført systematiske intervjuer med lærebedrifter i opplæringskontor, er det et klart inntrykk at opplæringskontorene har en stor lojalitet til og opplever at de er til for medlemsbedriftene. De får sine planer godkjent av et styre valgt av bedriftene, og årsmøte bestemmer hvor mye av lærlingtilskuddet, eventuelt andre inntekter som skal benyttes til å bemanne opplæringskontoret. Når opplæringskontoret kommer på bedriftsbesøk, ses de på som en av «deres egne». Det betyr imidlertid ikke at de ikke har autoritet, og en annen autoritet enn den som finnes i bedriften.

Flere forhold stiller opplæringskontorene i en annen rolle enn for eksempel en opplæringsansvarlig i en HR-avdeling i en bedrift. De er avhengige av offentlig godkjenning og et godt forhold til fylkeskommunen som myndighet. For å få aksept for sine praksiser og systemer, og det at de opptrer på vegne av en gruppe bedrifter innenfor et område, må de bli sett på som en ansvarlig part med evne til å forplikte medlemmene inntil et visst punkt. Vi observerer at kontorene i stor grad har etablert tillitsrelasjoner til enkeltpersoner i den fylkeskommunale fagopplæringsadministrasjonen, og at de i en del tilfeller inviterer disse fast på sine interne møter. De har også en viss grad av felles arbeidsmarked, og flere opplæringskontoransatte vi intervjuet hadde tidligere arbeidet med fagopplæring i fylkeskommunen. En del av oppgavene er felles for både fagopplæringsadministrasjonen i fylkeskommunen og opplæringskontorer, for eksempel det å fortolke og besvare spørsmål om lov- regelverk for bedriftene i det daglige. I noen sammenhenger kan fagopplæringsadministrasjonen ha veldig lignende oppgaver som et tverrfaglig opplæringskontor, basert på en generell kompetanse om fagopplæring.

Fylkeskommunens fagopplæringsadministrasjon ser også ut til generelt sett å ha stor tillit til opplæringskontorene. Opplæringskontorene representerer en helt avgjørende ressurs når det gjelder både dimensjonering av skoleplasser, og formidling av elever til læreplass. Kontorene forsøkes også involvert i ulike fylkeskommunale prosjekter som skal lette ungdoms overgang til arbeidslivet. De brukes i økende grad som rådgivere i spørsmål om godkjenning av nye lærebedrifter og oppnevning av prøvenemnder.

Mens opplæringskontorundersøkelsen fra 1997 viste at gjennomsnittlig antall årsverk på et opplæringskontor lå på 1,5, var dette i 2010 økt til 2,5, et nivå det fortsatt lå på i 2013 (Michelsen mfl. 1998, Høst mfl 2013 (upubl.)). I tillegg har en tredjedel av bedriftene tallfestet bruken av innleid personell til et halvt årsverk, knyttet til kursvirksomhet. Det er dermed liten tvil om at opplæringskontorene har fått større kapasitet, noe som gir rom for handling generelt og for kvalitetsarbeid spesielt.

Opplæringskontorene representerer ikke fylkeskommunen, men ser likevel på seg selv som representanter for opplæringssystemet. Deres legitimitet og også deres selvbilde, ser ikke ut til å ligge i at de tilfredsstiller medlemmenes umiddelbare krav og ønsker. I stedet synes de å ha etablert en

egen posisjon, hvor deres rolleforståelse ser ut til å være å sikre god opplæring, til det beste både for bedriftene, lærlingene og samfunnet.

3.9 Like strukturer, men ulike lokale konfigurasjoner i lokalt kvalitetsarbeid

Analysene av opplæringskontorenes rolle har avdekket en rekke strukturelle likhetstrekk. Mye taler for det sammenvevingsperspektiv som vi lanserte innledningsvis. Det er store overlappinger mellom funksjonene til lærebedriftene og opplæringskontorene på den ene siden, og opplæringskontorene og fylkeskommunenes fagopplæringsadministrasjon på den andre. Opplæringskontorene har vokst fram i rommet mellom fylkeskommunen og lærebedriftene. Denne utviklingen har gjort det mulig for fylkeskommunene å utvikle nye strategier i forhold til lærebedriftene. Det at kommunikasjonen mellom fylkeskommunene og lærebedriftene i hovedsak går gjennom opplæringskontorene, gjør at fylkeskommunene kan utvikle og basere seg på fjernstyringsstrategier. Samtidig har dette åpnet for at oppgaver knyttet til kvalitet har fått fotfeste og utviklet seg i opplæringskontorene. Kvalitetsutvikling og lokalt kvalitetsarbeid omfatter ikke lenger bare lærebedriften og fylkeskommunen, men kan skje i et nettverk, hvor opplæringskontorene spiller en viktig rolle.

Vi kan imidlertid skimte ulike utviklingstrekk og konfigurasjoner i de tre fylkene vi har studert, avhengig av fylkeskommunenes strategier og fagopplæringsens posisjon på den ene siden, og opplæringskontorenes posisjon, samt hvordan forholdet til disse har vært organisert på den andre. Framfor å si at opplæringskontoret har overtatt oppgaver fra fylkeskommunen, vil det trolig være mer presist å beskrive det som at oppgaver som fylkeskommunene tidligere har ivaretatt har migrert til opplæringskontorene, hvor de så har utviklet seg innenfor en ny ramme. I Rogaland har fagopplæringen hatt en framskutt posisjon i fylkeskommunen, samtidig som denne posisjonen etter hvert har blitt understøttet av en sterk struktur av opplæringskontor. Det har utviklet seg en arbeidsdeling hvor fylkeskommunen i økende grad har styrt lærebedriftene tilknyttet opplæringskontor indirekte, gjennom fokus på opplæringskontorenes kvalitetssystemer, prosedyrer og tilgjengelige indikatorer. Det er lite fokus på direkte kontroll i form av bedriftsbesøk. I Telemark har fagopplæringen hatt en mindre sentral posisjon i fylkeskommunen, og arbeidet med kvalitet har tatt andre retninger. Fagopplæringen i fylkeskommunen har utviklet egne ordninger og rapporteringssystemer, i tett relasjon med lærebedrifter og opplæringskontorer. Disse er i større grad basert på tradisjonelle indikatorer, men synes å nyte legitimitet, i hvert fall om en skal måle det i form av responsrater. Nye kvantitative instrumenter har blitt brukt i mindre grad enn i de andre fylkene. Mye tyder på at Telemark preges av mer tradisjonelle nettverk og partnerskap. Her synes skillelinjene mer å gå innad i den fylkeskommunale organisasjonen, der ulike kvalitetsoppfatninger og systemer synes å gjøre seg gjeldende i henholdsvis skole og fagopplæring. I Nord-Trøndelag har fylkeskommunen kjørt en annerledes kvalitetsstrategi, der fagopplæringen i større grad har tilpasset kvalitetssystemene til fylkeskommunen sine, som i Rogaland, men uten at fagopplæringen har en like sterk posisjon i Nord-Trøndelag som i Rogaland. Kvalitetsinstrumentene søkes imidlertid i Nord-Trøndelag anvendt i en tett relasjon til opplæringskontorene, mer likt det man gjør i Telemark. Det lokale opplæringsarbeidet har slik sett tatt farge av ulike lokale konstallasjoner og nettverk.

Et interessant utviklingstrekk i denne situasjonen er også hvordan ulike instrumenter som alle har til formål på en eller annen måte å bidra til utvikling, vurdering eller kontroll av kvalitet av opplæringen i bedrift tas i bruk, til dels relativt ukoordinert. Brukerundersøkelsene som lærlingundersøkelsen og instruktørundersøkelsen har en relativt lang historie, og - tross svakheter – planlegges de nå gjort obligatoriske. Instruktørundersøkelsen skal bli den nye bedriftsundersøkelsen. Ved siden av og til dels overlappende med denne, har man opplæringslovens krav til bedriftene om å ha kvalitets- og opplæringsssystemer og rapportere om disse til fylkeskommunen. I tillegg har man vurderingsforskriften til opplæringsloven som stiller krav til vurdering av kvaliteten i opplæringen. I alle disse er det fylkeskommunen som skal sørge for vurdering, rapportering og oppfølging, mens det i realiteten ofte er slik at opplæringskontorene spiller en avgjørende rolle for at dette blir gjort.

Samtidig har opplæringskontorene vært sentrale i å etablere egne systemer for (gjennomgående) dokumentasjon av opplæringen. Disse er utviklet til dels som en reaksjon fra arbeidslivets på utdanningsmyndighetenes endringer i program- og læreplanstrukturen gjennom Kunnskapsløftet. De intervensjoner direkte i myndighetenes egne kvalitetsinstrumenter, ved at de benyttes både til kvalitetsvurdering, rapportering og kvalitetssikring av opplæringen i bedrift.

Man er slik sett i ferd med å få en betydelig mengde, til dels overlappende instrumenter for rapportering, vurdering og kontroll av kvaliteten i bedriftsopplæringen, men hvor det er store variasjoner i bruken av disse mellom fylkeskommuner, mellom opplæringskontor, og mellom bedrifter i og utenfor opplæringskontor. En tendens ser ut til å være at opplæringskontorene prioriterer de instrumentene og rutiner de selv har bidratt til å utvikle.

3.10 Konklusjon

I utgangspunktet kan det synes å være mye fordelaktig å si om utviklingen i opplæringskontorene, ikke minst vurdert i forhold til det en kan kalle det norske problem, en næringsstruktur preget av småbedrifter, svakt utviklet bransjenivå og svake nettverk (Berge 1984). Alle tiltak som tar sikte på å skape integrerende mekanismer kan slik ansees som positive for grunnlaget for en kvalifikasjonsutvikling. Hva så med opplæringskontorenes rolle i lokalt kvalitetsarbeid? Er de å betrakte som en hevarm for mer systematisk fokus på kvalitet i fagopplæringen? Vår diagnose i studiene på 90-tallet var relativt pessimistisk (Michelsen, Høst og Gitlesen 1998). Mye tydet den gang på at opplæringskontorene i større grad representerte et substitutt for lærebedriftenes egen innsats, eller «outsourcing». 90-talls studien viste at representanter fra opplæringskontorene ikke anså kvalitet som å være bedriftenes hovedmotiv for å bli med i et opplæringskontor. Ønsket om å bli kvitt papirarbeidet veide tyngre. Vår konklusjon den gang var at opplæringskontorene hadde utviklet seg til å bli et tynt lag som hadde lagt seg over lærebedriftene som i form av «outsourcing» av oppgaver, snarere enn å forandre og forbedre det lokale kvalitetsarbeidet. Fortsatt framstår opplæringskontorenes rolle som noe uavklart. På den ene siden er de avhengig av og preget av lokal industristruktur og sektoriell spesialisering. De ulike lokale og regionale vilkår har åpnet for et komplekst nettverk av opplæringskontorer med ulike medlemsprofiler. På den annen side er opplæringskontorene også avhengig av og preget av sine fylkeskommunale omgivelser. Samtidig gir disse koplingene opplæringskontorene viktige ressurser. Spørsmålet som kan stilles er om opplæringskontorene er i stand til å overskride partikularistiske og kortsiktige interesser hos medlemsbedriftene, for derigjennom å bygge mer varige ordninger for lokalt opplæringsarbeid av høy kvalitet?

Den avgrensede studien vi her har gjort gir noen indikasjoner. Fremdeles er det slik at opplæringskontorene oppgir at de avlaster bedriftene i forhold til å kunne følge opp de mer omfattende formelle krav som i dag stilles dem. Samtidig oppgir opplæringskontorene at kvalitet i opplæringen representerer det viktigste området hvor de har økt sin innsats de siste fem årene. Dette sammenfaller med perioden etter revisjonen av opplæringslovens bestemmelser om kvalitetsarbeid, som nå er langt mer formalisert. De ressurser som opplæringskontorene har til disposisjon til opplæringsarbeid har økt fra 1.5 til 2.5 årsverk på noen få år. Kontorene har fått flere medlemsbedrifter og lærekontrakter å følge opp. Samtidig gir dette trolig en del stordriftsfordeler og rasjonaliseringsmuligheter. Ikke minst ser de digitale dokumentasjonssystemene bygget rundt opplæringsbøkene ut til å fasilitere en langt mer systematisk samhandling omkring kvalitet i opplæringen, både mellom opplæringskontor innenfor samme fag eller fagområder, mellom opplæringskontor og bedrift, samt mellom opplæringskontor og lærling. Opplæringskontorene ser ut til å ha fått større handlingskapasitet, de har stort fokus på kvalitet, og de har bedre instrumenter tilgjengelig. Forutsetningene for å kunne drive kvalitetsarbeid må derfor anses som å være bedre enn tidligere. Vi har persepsjonsdata som antyder at opplæringskontorene også bruker ressursene på kvalitetsarbeid.

Hva forteller studien oss om opplæringskontorenes bruk av nye versus mer tradisjonelle kvalitetsinstrumenter og indikatorer? Og hva er formålet med å bruke disse? Er det læring og utvikling, styring og kontroll, eller ansvarliggjøring? Det bildet vi får av opplæringskontorenes relasjon til fylkeskommunene sammenfaller i hovedsak med det bildet vi fikk gjennom å undersøke fylkeskommunen (Michelsen og Høst 2013). Det er i to av de tre fylkeskommunene en tiltakende bruk av nye indikatorer og instrumenter for kvalitet, også overfor opplæringskontorene. Disse brukes sammen med mer tradisjonelle indikatorer. Formålet er i stor grad utvikling og læring, og formen er gjerne dialogpreget. Dermed er ikke svak reliabilitet og validitet i brukerundersøkelsene avgjørende. Ett område skiller seg ut. I Rogaland benytter fylkeskommunen noe hardere virkemidler for å sikre det de definerer som høy kvalitet på dimensjoneringen av skoletilbudet, nemlig at det matcher tilbudet av lærlinger. Etterspørsel etter lærlinger brukes til å ansvarliggjøre bedriftene. Dette representerer imidlertid et tradisjonelt felt, og ikke nye instrumenter eller indikatorer. Bruken av skoletilbud i forhandling med opplæringskontor betinger dessuten både stor etterspørsel etter lærlinger og en støtte i fylkeskommunen for å dimensjonere på dette grunnlaget.

Som vi tidligere har antatt gjør opplæringskontorenes størrelse at de kan dra nytte av brukerundersøkelsene, både om kontoret og dets medlemsmasse som helhet, og for ulike fagområder innenfor kontor av en viss størrelse. Noen av opplæringskontorene tar de nye instrumentene og indikatorene aktivt i bruk, mens andre holder seg til mer tradisjonelle. Felles for alle kontorene er at de i stor grad baserer seg på et tradisjonelt instrument som bedriftsbesøket kan sies å representere. Dette er helt sentralt i oppfølgingen av bedriftene. Opplæringskontorene selv oppfatter at besøkene er preget av veiledning, ikke kontroll og styring. Det samme gjelder oppfølgingen av medlemsbedriftenes opplæringsplaner og systemer. I utgangspunktet blir disse til gjennom et dialogpreget samarbeid. De, i stor grad elektroniske dokumentasjonssystemene for lærlingenes opplæring, er helt blitt helt sentrale i opplæringskontorenes oppfølging av bedrifter og lærlinger. Også bruken av disse er i stor grad preget av læring og utvikling, selv om det også ligger elementer av kontroll av lærlingenes måloppnåelse og framdrift.

De nye instrumentene, først og fremst brukerundersøkelsene, har også skapt et handlingsrom for opplæringskontorene versus medlemsbedriftene gjennom at de representerer noe nøytralt og objektivt som dermed ikke setter relasjonen mellom opplæringskontoret og medlemsbedriftene i fare. Resultatene fra undersøkelsene brukes imidlertid generelt og ikke bedriftsspesifikt. Tilnærmingen til bedriften er tillits- og utviklingsorientert, og i stor grad sammenfallende med den vi observerte når det gjelder fylkeskommunenes tilnærming til lærebedrifter og opplæringskontor. Samtidig er opplæringskontorene, om enn i noe varierende grad, i posisjon til også å benytte - eller antyde at de vil benytte - hardere styringsmidler der bedrifter gjentatt ganger lar være å etterleve rimelige standarder for det å være lærebedrift.

Hva disse foreløpige observasjonene faktisk betyr i den praktiske virkelighet må imidlertid fortsatt anses som langt fra avklart. Opplæringskontor vil kunne variere i sine orienteringer og arbeidsformer, og arbeidsdelingen som utvikles mellom opplæringskontor og lærebedrifter i forhold til opplæringsarbeidet vil også kunne være ulik. På dette området er det foreløpig klare begrensninger i det datagrunnlag som vi kan basere oss på, studier av fylkeskommunene og et utvalg opplæringskontor i tre fylker. For å substantivere våre antakelser vil det være behov for mer systematiske studier spesielt av relasjonene mellom opplæringskontorene og medlemsbedriftene; hvordan kvalitetsarbeidet her er organisert, hvordan lokale læreplaner i praksis fastsettes, hvilke typer data og indikatorer som er utviklet, hvordan resultater rapporteres fra lærebedrift til opplæringskontor, og hvordan disse brukes. Dessuten er det behov kunnskap om hvordan det organiseres fram samhandling mellom lærlinger, instruktører og faglige ledere i bedriftene på den ene siden og personale fra opplæringskontorene på den andre siden. I den sammenheng vil også sammenlignende studier av kvalitetsarbeid i lærebedrifter i og utenfor opplæringskontor representere nødvendige tilskudd for å kunne etablere en mer solid kunnskapsstatus.

3.11 Referanser

- Berge, Dan Magne (1984): *Industristrategi og industriinteresser. Om forholdet mellom industripolitikk og industristruktur i Norge på 1970-tallet.* Sosiologisk Institutt og Institutt for offentlig administrasjon og organisasjonskunnskap, Universitetet i Bergen
- Busemeyer, Marius R og Trampusch, Christine (2012) *The Political Economy of Skill Formation.* Oxford University Press: Oxford
- Christensen, Tom og Per Lægred (2011) "Beyond NPM? Some Development features." I Christensen og Lægred (red) *New Public Management.* Ashgate: Surrey
- Dahler-Larsen, Peter (2008) *Kvalitetens beskaffenhet.* Syddansk Universitetsforlag: Odense
- Deichman-Sørensen, Trine (2007) *Mot en ny infrastruktur for læring og kontroll. Kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæringen.* AFI rapport 3/2007
- Hood, Christopher (2004) *Controlling Modern Government: Variety, Commonality and Change.* Cheltenham: Edward Elgar
- Høst, H., Seland, I., Skålholt, A. og Sjaastad, J. (2014). *Kan organisering av lærlingformidling forklare store ulikheter i resultat? En studie av lærlingformidling i 3 fylker,* NIFU-rapport 7/2014. Oslo, Nordisk institutt for studier av forskning, innovasjon og utdanning
- Høst, Håkon (red.) (2013): *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen. Rapport 2 i Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen.* Oslo. NIFU.
- Høst, H., A. Skålholt og T. Nyen (2012): *Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger. En kartlegging av norske bedrifters vurdering av lærlingordningen.* Oslo. NIFU.
- Høst, Håkon (red.) (2012): *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen.* Oslo. NIFU.
- Høst, Håkon, Asgeir Skålholt, Hæge Nore og Anna Hagen Tønder (2012): *Gjennomgående dokumentasjon, eller opplæringsboka i ny form? Evaluering av forsøket med gjennomgående dokumentasjon i fag- og yrkesopplæringen.* Oslo NIFU
- Michelsen, Svein og Håkon Høst (2013): *Nasjonalt system og lokalt arbeid. Om kvalitet i fag- og yrkesopplæringen.* I Høst, Håkon (red.): *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen. Rapport 2 i Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen.* Oslo. NIFU.
- Michelsen, S. og H. Høst (1997) "Opplæringskontorene i det nye fagopplæringssystemet." I Lødding, B. og Tornes, K. (red) *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform94.* Oslo. TANO.
- Michelsen, S. og H. Høst (2012) «Kvalitetsarbeid kvalitetsstyring og kvalitetsutvikling.» i H. Høst (red) *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag og yrkesopplæringen.* Rapport nr 1NIFU/FAFO/UIB/Høgskolen i Oslo/Akershus
- NOU 2008:16: *Fagopplæring for framtida*
- Nyen, T., T. Næss, A. Skålholt og A. H. Tønder (2011), *På veien til fagbrev. Analyser av Lærlingundersøkelsen.* Fafo-rapport 2011:28
- Pollitt, C. and Bouckaert, G. (2004) *Public Management Reform. A Comparative Analysis,* (2nd edition), Oxford: Oxford University Press.
- St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*

Streeck, Wolfgang (1992): *Social institutions and economic performance: studies of industrial relations in advanced capitalist economies*. London. Sage Publications.

Van Dooren, Wouter, og Wan der Walle, Stephen (red) (2008) *Performance Information in the Public Sector. How it is used*. Palgrave MacMillan: Basingstoke

4 Fagbrevet som grunnlag for arbeid og videre utdanning

Torgeir Nyen, Asgeir Skålholt og Anna Hagen Tønder

I et moderne kunnskapssamfunn må fag- og yrkesopplæringen ivareta ulike og til dels motstridende hensyn. På den ene siden skal opplæringen kvalifisere for yrkesutøvelse og bidra til gode overganger fra skole til arbeidsliv. På den andre siden skal opplæringen gi de faglærte et grunnlag for videre utdanning og læring. Utdanningsnivået i befolkningen øker, og for noen vil fagbrevet bare være første etappe i et lengre utdanningsløp. Når vi i dette prosjektet skal undersøke kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen, er det ikke tilstrekkelig å fokusere på innholdet i og organiseringen av opplæringen eller på hvilke forhold som påvirker gjennomføring og frafall. Det er også sentralt å undersøke hvordan det går med dem som fullfører en yrkesfaglig opplæring og oppnår fag- eller svennebrev. I hvilken grad gir fag- eller svennebrevet grunnlag for en stabil og varig tilknytning til arbeidslivet? I hvilken grad tar faglærte videre utdanning? Og hvordan varierer overgangene fra læretid til fast arbeid eller videre utdanning mellom ulike utdanningsprogram? Dette er spørsmål som vil bli nærmere belyst her. Analysene vil i hovedsak være basert på registerdata fra nasjonale utdannings- og sysselsettingsregistre.

4.1 Fokus på overgangen fra utdanning til arbeidsliv

Internasjonalt er det i dag stor politisk og forskningsmessig oppmerksomhet om unge menneskers overgang fra utdanning til arbeidsliv. utfordringene er blitt aktualisert som følge av den dramatiske økningen i ungdomsledigheten i mange land etter finanskrisen. I EU snakker man om en «tapt generasjon» som har store problemer med å etablere seg i arbeidsmarkedet. Bekymringen er særlig stor for ungdom som står utenfor både utdanning og arbeidsliv. Gruppen blir ofte omtalt som «NEET» (not in employment, education or training). I 2013 sto mer enn 7,5 millioner unge under 25 år i EU utenfor jobb, utdanning og opplæring. Nær én av fire unge i alderen 15 til 24 år var arbeidsledige (Olberg 2013). Langvarig arbeidsledighet blant ungdom kan i verste fall føre til marginalisering og varig utestenging fra arbeidslivet, med store konsekvenser for de unge, for deres familier og for samfunnet.

Når situasjonen på arbeidsmarkedet forverrer seg, er det ofte ungdom som blir hardest rammet. Det blir færre jobber å søke på, og unge mennesker med begrenset arbeidserfaring stiller svakt i konkurransen om de ledige jobbene. Når unge mennesker får jobb, er de også mer utsatt for å miste jobben igjen enn arbeidstakere som har mer arbeidserfaring og kompetanse og som i større grad er beskyttet av regler om ansiennitet. I tillegg jobber ungdom i større grad enn andre i konjunkturutsatte bransjer, og de befinner seg oftere i midlertidige ansettelsesforhold (Barth og von Simson 2012).

Selv om den generelle ungdomsledigheten i Europa er høy, er det viktig å merke seg at det er store forskjeller mellom ledighetsnivået i de ulike landene. De landene som har hatt lavest relativ ungdomsledighet de siste årene er Tyskland, Nederland og Østerrike og til dels også Danmark. Et fellestrekk ved disse landene er at de har veletablerte og godt utbygde lærlingordninger.

Dualsystemet, med en kombinasjon av skolebasert opplæring og lærlingordninger i arbeidslivet, bidrar til at de unge blir gradvis sosialisert inn i yrkeslivet. Samtidig utvikler de unge en kompetanse som er anerkjent og etterspurt i arbeidsmarkedet (Jørgensen 2008). Yrkesrettet opplæring der deler av opplæringen foregår i arbeidslivet kan derfor bidra til å forenkle overgangene fra skole til arbeidsliv for unge mennesker med begrenset arbeidserfaring.

De siste årene har ungdomsledigheten i Norge ligget på et lavt nivå, sammenlignet med de fleste andre land. I dette kapitlet spør vi i hvilken grad og på hvilken måte den norske modellen for fag- og yrkesopplæring bidrar til gode overganger, enten direkte inn i arbeidslivet, eller indirekte, via videre utdanning. Også i Norge er det lange tradisjoner for fagopplæring og lærlingordninger i deler av arbeidslivet, spesielt i håndverksyrkene og i deler av industrien. Opprinnelig var lærlingordningen primært en rekrutteringsordning, og det var i stor grad partene i arbeidslivet som hadde ansvaret for styringen og organiseringen av opplæringen. Det var først i forbindelse med Reform 94, da ungdom fikk lovfestet rett til videregående opplæring, at lærlingordningen formelt ble en del av det offentlige utdanningssystemet. Bakgrunnen for Reform 94 var den høye ungdomsarbeidsløsheten i Norge ved inngangen til 1990-tallet. Ved at partene i arbeidslivet påtok seg en del av ansvaret for videregående opplæring gjennom lærlingordningen, ble det mulig å øke kapasiteten i utdanningssystemet betydelig. Det forutsatte imidlertid at bedriftene var villige til å tilby lære plasser som gikk ut over eget rekrutteringsbehov.

Fra å se på lærlingordningen som en rekrutteringsordning, måtte aktørene i fagopplæringen nå i større grad se på lærlingordningen som en opplæringsordning. Når lærlingeinntaket i alle fall i teorien er mer frikoblet fra bedriftenes eget rekrutteringsbehov, blir det særlig viktig å undersøke i hvilken grad de nyutdannede fagarbeiderne faktisk får jobb etter endt læretid. Sysselsettingsgraden til nyutdannede fagarbeidere vil kunne gi signaler om i hvilken grad fagbrevet gir en kompetanse som er i samsvar med arbeidslivets behov for kompetanse, og i hvilken grad dette eventuelt varierer mellom ulike utdanningsprogram og fag som retter seg mot ulike deler av arbeidslivet.

Med Reform 94 ble det etablert en rekke nye lærefag, også på områder der man ikke i utgangspunktet hadde sterke tradisjoner for fagopplæring. Barne- og ungdomsarbeiderfaget, omsorgsarbeiderfaget³⁴, kontor faget, salg faget og IKT-service faget er eksempler på nye fag som ble etablert i forbindelse med reformen. Når vi her skal undersøke overgangsmønstre etter fagbrevet, er det særlig interessant å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte overgangene fra utdanningsprogram og fag uten etablerte fagopplæringstradisjoner skiller seg fra overgangsmønstrene for fagarbeidere innenfor de mer tradisjonelle fagområdene innen håndverk og industri.

For å få mer kunnskap om hvilken betydning fagopplæringen og fagbrevet har for unge menneskers overgang til arbeidslivet, vil vi sammenligne sysselsettingsgrad og arbeidsledighet blant nyutdannede fagarbeidere med befolkningen for øvrig. Analysen vil i stor grad være rettet inn mot variasjon mellom ulike utdanningsprogram når det gjelder overgangen fra utdanning til arbeidsliv. Et viktig formål er å belyse og diskutere hvordan de institusjonelle rammene for overgangen fra skole til arbeidsliv varierer mellom ulike deler av det norske arbeidsmarkedet. Samtidig er vi opptatt av at institusjonelle rammer ikke er permanente, men kan endre seg over tid.

³⁴ Helsearbeiderfaget ble etablert som nytt fag i 2006 og erstattet omsorgsarbeiderfaget og hjelpepleierutdanningen.

4.1.1 *Institusjonelle rammer for overgangen fra utdanning til arbeidsliv*³⁵

Den store forskjellen mellom ulike land når det gjelder ungdomsarbeidsløsheten har stimulert interessen for utvikling av lærlingordningen som ett av flere virkemidler for å bidra til at flere unge kan etablere seg i arbeidslivet (Eurofound 2011). Et sentralt poeng i litteraturen om ulike overgangsregimer er imidlertid at utdanningssystemet ikke kan forstås isolert, men må ses i sammenheng med arbeidsmarkedsforhold og trekk ved velferdsstaten. Dette er forhold som varierer betydelig mellom de ulike landene, og som gir ulike institusjonelle rammer for overgangen fra skole til arbeidsliv (Olofsson & Panican 2008, Jørgensen 2009). I denne sammenheng er vi interessert i hvordan ulike institusjonelle rammer også kan ha betydning for overgangene til arbeid og utdanning for ulike typer fag.

Overgangen fra skole til arbeidsliv må blant annet ses i sammenheng med struktureringen av arbeidsmarkedet og samspillet mellom utdanningssystemet og arbeidsmarkedet. Marsden (1990) trekker et hovedskille mellom yrkesbaserte arbeidsmarkeder (occupational labour markets, OLM) og interne arbeidsmarkeder (internal labour markets, ILM). *Yrkesbaserte arbeidsmarkeder* er kjennetegnet av yrkeskategorier som samsvarer godt med kvalifikasjonsveier i utdanningssystemet. Rekrutteringen til de yrkesbaserte arbeidsmarkedene er basert på forventninger eller krav om en bestemt yrkeskompetanse, for eksempel spesifikke fagbrev. En forutsetning for yrkesbaserte arbeidsmarkeder er at den aktuelle kompetansen, for eksempel fagbrevet, gir relevante signaler til arbeidsgiver om jobbsøkerens forutsetninger for å utføre et godt arbeid. I *interne arbeidsmarkeder* er inngangen til arbeidsmarkedet mindre strukturert. I slike arbeidsmarkeder kan man bli rekruttert inn i begynnerstillinger uten spesielle krav til yrkeskompetanse. Muligheter for videre kvalifisering skjer i stor grad gjennom arbeidserfaring og intern opplæring.

Et omfattende europeisk forskningsprosjekt om overgangen fra utdanning til arbeid, det såkalte CATEWE-prosjektet, tok utgangspunkt i teorien om interne og yrkesbaserte arbeidsmarkeder og anvendte denne på nasjonalt nivå (Shavit & Müller 1998, Müller & Gangl 2003). Tyskland og Danmark blir brukt som eksempler på land dominert av yrkesbaserte arbeidsmarkeder. Begge landene har en form for dualmodell som gir kompetanse som er rettet inn mot bestemte yrker. Videre er landene preget av korporativ regulering av arbeidsmarkedene og en betydelig involvering av partene i arbeidslivet i styringen av fagopplæringen (Jørgensen 2008).

Den norske fag- og yrkesopplæringsmodellen etter Reform 94 kan beskrives som en slags hybridmodell, eller en kombinasjon av en statsregulert skolemodell og en korporativ fagopplæringsmodell (Olsen, Høst & Michelsen 2008). Opplæringen foregår dels i skolen og dels i arbeidslivet og følger nasjonale læreplaner. Læreplanene har status som forskrifter til opplæringsloven. For at bedriftene skal kunne bli godkjent som lærebedrifter, må de kunne gi opplæring som er i samsvar med kravene i opplæringsloven. Samtidig som opplæringen er statlig regulert, er opplæringen kjennetegnet av et trepartssamarbeid mellom staten og partene i arbeidslivet, både på sentralt og regionalt nivå.

De siste årene har det vært en utfordring i flere land med fagopplæringsmodeller at elever som oppnår gode resultater i skolen søker seg bort fra yrkesfaglige løp for å holde muligheten for høyere utdanning åpne (Busemeyer & Trampusch 2012:30). Hvilke veier og overgangsmuligheter som finnes mellom fagopplæringen og høyere utdanning er et sentralt tema når det gjelder fagopplæringens posisjon. Veier som letter overgangen fra fagopplæring til høyere utdanning kan på den ene siden føre til at flere skolesterke elever søker seg til yrkesfagene, men kan samtidig føre til at man "mister" faglærte som søker seg til høyere utdanning. Aktuelle spørsmål i den sammenheng er når i utdanningsløpet overgangene til høyere utdanning skal kunne skje og hvor generell adgang til høyere utdanning for faglærte eventuelt skal være.

³⁵ Teksten i dette avsnittet er i stor grad basert på Nyen, Skålholt & Tønder (2013).

Hvordan disse dilemmaene håndteres av ulike land, synes å avhenge av hvor sterkt fagopplæringen i utgangspunktet står som utdanningsvei (Nikolai & Ebner 2012). I land som Sveits og Østerrike har utdanningsmyndighetene og partene i arbeidslivet valgt å bygge ned skillene mellom fagopplæringen og høyere utdanning ved å satse på opplæringstilbud som gir "dobbeltkompetanse", det vil si at man oppnår både yrkes- og studiekompetanse gjennom opplæringen. Hensikten har vært å styrke rekrutteringen til fagopplæringen. I Tyskland har man så langt ikke hatt den samme rekrutteringsutfordringen. Her har fagopplæringen hatt en sterk stilling både blant ungdom og unge voksne. Strategien i Tyskland har derfor i større grad vært å etablere ordninger som gir faglærte mulighet til opptak til relevant høyere utdanning på grunnlag av arbeidslivspraksis og eventuelle tester eller opptaksprøver (Nikolai & Ebner 2012: 250). I dette kapitlet vil vi undersøke i hvilken grad nyutdannede fagarbeidere søker seg inn mot høyere utdanning og i hvilken grad det er forskjeller mellom de ulike utdanningsprogrammene når det gjelder overgangsmønstrene til høyere utdanning. I den sammenheng vil det også være interessant å diskutere i hvilken grad slike forskjeller kan ses i sammenheng med fagopplæringens og fagarbeidernes posisjon i ulike deler av det norske arbeidslivet.

En rekke undersøkelser de siste årene har vist at fagopplæringen og lærlingordningens posisjon er svært forskjellig i ulike deler av det norske arbeidsmarkedet. Fagopplæringen har fremdeles sterkest forankring i de tradisjonelle håndverksfagene og i deler av industrien. Dette er deler av arbeidslivet der fagbrevet har vært og fremdeles i stor grad er en vanlig vei inn i yrket, og hvor det er vanskelig å skaffe seg den kompetansen som kreves for å få jobb på andre måter enn gjennom fagopplæringen. I andre deler av arbeidslivet har fagbrevet en etablert posisjon, men det er vanlig å rekruttere fagarbeidere på andre måter enn gjennom lærlingordningen. Eksempelvis kan rekruttering av fagarbeidere skje ved at voksne med lang arbeidserfaring tar fagbrev gjennom praksiskandidatordningen. Helse- og oppvekstsektoren er et aktuelt eksempel på en del av arbeidslivet der bruk av praksiskandidatordningen har hatt og har et stort omfang. I andre deler av arbeidslivet spiller fagopplæringen en marginal rolle i rekrutteringen av arbeidskraft, og mye av arbeidet utføres av ufaglærte. Varehandelen og store deler av servicenæringen er aktuelle eksempler. I denne delen av arbeidslivet finner vi klare trekk av interne arbeidsmarkeder (Høst 2004, Olsen, Høst & Michelsen 2008, Hagen, Nadim & Nyen 2008, 2010, Bore, Nyen, Regård & Tønder 2012). I analysene i dette kapitlet vil vi undersøke i hvilken grad overgangene etter fagbrevet gjenspeiler og bekrefter funn fra tidligere undersøkelser, eller om vi kan se tendenser til endring når det gjelder fagbrevets posisjon i ulike deler av arbeidslivet.

Et sentralt tema i den internasjonale forskningen om overgang fra utdanning til arbeid er at overgangsprosessene de siste tiårene har blitt mer utstrakte i tid og samtidig mer komplekse (Heinz 2002, Müller & Gangl 2003, Jørgensen 2008). Unge mennesker tilbringer nå stadig mer tid i utdanningssystemet før de etablerer en varig tilknytning til arbeidslivet. Dette mønsteret finner vi også igjen i Norge. Blant annet er det en klar tendens til at stadig flere elever søker seg over fra yrkesfaglige program til påbygging til generell studiekompetanse. Mer komplekse overganger kommer også til uttrykk gjennom flere omvalg underveis i utdanningen og i flere vekslinger mellom utdanning og deltidsarbeid eller midlertidige ansettelsesforhold. Ulike kombinasjoner av skole og arbeid gjør at det blir vanskeligere å se på utdanning og arbeid som separate faser i livet. Samtidig blir det vanskeligere å avgrense og tidfeste overgangene rent analytisk. Her vil vi undersøke bevegelser mellom arbeidsliv og utdanningssystem for flere årskull av fagarbeidere i flere år etter at de har tatt fagbrev. På den måten vil vi få bedre informasjon om overgangsmønstrene enn om vi bare hadde undersøkt overgangen for et enkelt kull eller i et enkelt år.

4.1.2 Datagrunnlaget

Analysene i kapitlet bygger primært på individbaserte registerdata fra Nasjonal utdanningsbase (NUDB), arbeidsgiver-/arbeidstakerregistret (Aa-registeret) og Folkeregisteret. Koblingen av individdata fra de ulike registrene er foretatt av Statistisk sentralbyrå.

NUDB inneholder data om fullført og pågående utdanning, og viser blant annet hvilke personer som tar fagbrev hvert år. Det er etablert separate datafiler for hver av de ti kohortene/årskullene som er omfattet av denne undersøkelsen (fra 2002-2003 til 2011-2012). For hver av kohortene er det koblet på informasjon om arbeidsmarkedsstatus og videreutdanning for hvert påfølgende år. For de som tok fagbrev i 2002-2003, har vi derfor data om arbeidsmarkedsstatus og videre utdanning i en tiårsperiode.

Arbeidsmarkedsstatus måles i november hvert år, mens utdanningsstatus måles i oktober. Arbeidsmarkedsstatus beskrives med data om hvorvidt vedkommende er sysselsatt/ikke sysselsatt, næring (NACE-kode), yrke og stillingsprosent. Videre utdanning beskrives med data om vedkommende er/ikke er registrert med deltakelse i utdanning og eventuelt hvilken type utdanning det gjelder (nivå og fagfelt).

Datamaterialet inneholder også opplysninger om vedkommende har tatt fagbrev som lærling, praksiskandidat eller elev (NUDB), hvilket fylke man har tatt fagprøven i (NUDB), samt personlige bakgrunnsvariable som kjønn, alder og eget/foreldres fødeland (fra Folkeregisteret). I tillegg har vi opplysninger om grunnskolepoeng, Vg2-poeng og fravær i videregående opplæring (fra Vigo).

Alle tall i figurer og tabeller er basert på data fra minst 100 personer (N>100), med mindre noe annet er nevnt.

4.2 Overgangen til arbeid i et tiårsperspektiv – hovedtall

Her vil vi beskrive faglærtes vei inn i arbeidslivet i et tiårsperspektiv. Vi beskriver sysselsettingsandel, ledighetstall og utdanningstilbøyelighet på ulike tidspunkt for personer som har tatt fagbrev i perioden oktober 2002 til september 2012. Vi tar utgangspunkt i de ulike årskullene med personer som har tatt fagbrev i perioden fra 2002 til 2012. Hvert årskull består av personer som har tatt fagbrev i perioden fra oktober ett år til september det neste året. For enkelhets skyld vil vi her betegne hvert kull med det siste av de to årene. De som tok fagbrev fra oktober 2002 til september 2003 blir derfor betegnet som 2003-kullet, se som har tatt fagbrev fra oktober 2003 til september 2004 som 2004-kullet osv.

Først undersøker vi sysselsettingsgrad og arbeidsledighet blant de nyutdannede faglærte. Ledighet måles i Norge på to ulike måter, enten registerbasert fra NAV eller gjennom arbeidskraftsundersøkelsene (AKU) fra Statistisk sentralbyrå. Den registerbaserte ledigheten er målt ut fra antall registrerte ledige hos NAVs kontorer. AKU-ledigheten er målt ut fra antallet som i utvalgsundersøkelsen AKU er uten inntektsgivende arbeid og har forsøkt å skaffe seg arbeid. Forskjellen på de to målene er særlig at AKU-tallene også inkluderer de som ikke melder seg ledige hos NAV. På den annen side har AKU en strengere definisjon av ledighet, hvor man må ha forsøkt å skaffe seg arbeid siste fire uker og være disponibel for arbeid i måleuka og to uker framover. Permitterte inntil tre måneder vil heller ikke regnes med som ledige i AKU. Ledigheten målt ved AKU har gjennom de seneste ti årene ligget høyere enn den registerbaserte ledigheten, gjerne om lag 25 prosent høyere, men høsten 2013 var de to målene på samme nivå, målt i absolutte tall. Sysselsetting er definert på omtrent samme måte i registerdata og i AKU, men enkelte kortvarige oppdrag kan tenkes å være rapportert i AKU uten at de omfattes av registerdata. Når det gjelder arbeidstid, er det forskjell på AKU og registerdata, jf. omtale nedenfor.

Ettersom vi benytter registerdata, er det den registerbaserte sysselsettingen og ledigheten vi måler når vi ser på arbeidsmarkedssituasjonen for de faglærte, og ikke AKU-baserte mål.

Befolkningen som helhet består av personer i arbeidsstyrken og personer utenfor arbeidsstyrken. Arbeidsstyrken består av sysselsatte og arbeidsledige.

Sysselsatte er personer som utførte inntektsgivende arbeid av minst én times varighet i referanseuken, samt personer som har et slikt arbeid, men som var midlertidig fraværende pga sykdom, ferie lønnet permisjon e.l. Personer som er inne til førstegangsmilitær- eller siviltjeneste

regnes som sysselsatte. Personer på sysselsettingstiltak med lønn fra arbeidsgiver regnes også som sysselsatte. For sysselsatte med flere arbeidsforhold i referanseuken, fastsettes ett som det viktigste. Opplysninger om arbeidstid gjelder det viktigste arbeidsforholdet. Data er i all hovedsak hentet fra Aa-registeret, og i noen få tilfeller imputert fra AKU.

Arbeidsledige er arbeidsføre personer som på måletidspunktet i november søker inntektsgivende arbeid ved NAV og er disponible for det arbeidet som søkes. I tillegg må vedkommende ha vært uten inntektsgivende arbeid de siste to ukene.

Personer *utenfor arbeidsstyrken* er personer som verken var sysselsatte eller arbeidsledige på måletidspunktet. Dette er en sammensatt gruppe, som blant annet omfatter personer som er under utdanning, uførepensjonister og hjemmearbeidende.

4.2.1 Sysselsetting og arbeidsledighet blant faglærte

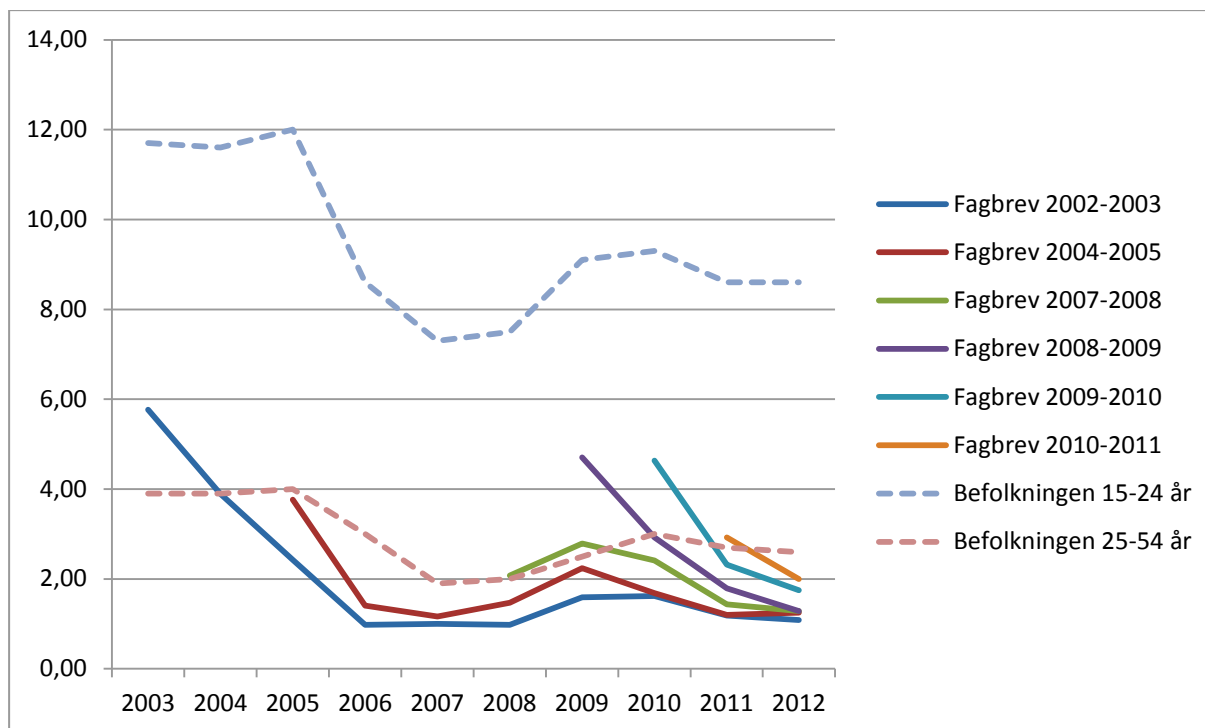
Sysselsettingsandelen blant personer som har tatt fagbrev er gjennomgående svært høy. Det er mulig å oppnå fagbrev på tre måter: etter gjennomført læretid (lærling), etter lang og allsidig praksis i faget (praksiskandidat) og etter gjennomført læretid i skole (elev). Ikke uventet er sysselsettingen særlig høy blant dem som har tatt fagbrev som praksiskandidater. I og med at praksiskandidatene tar fagbrev på grunnlag av flere års arbeidserfaring, vil de aller fleste være godt etablert i arbeidslivet når de melder seg opp til fagprøven. Men analysen viser at også de som har tatt fagbrev etter å ha vært lærlinger, i svært stor grad er sysselsatt etter fagbrevet. I de videre analysene vil vi konsentrere oss om den sistnevnte gruppen, de som har tatt fagbrev som lærlinger. For denne gruppen varierer sysselsettingen i 2012 fra 91,4 prosent i det første kullet (2003-kullet) til 87,5 prosent i det siste kullet (2012-kullet).

Tabell 4.1 Andelen sysselsatte blant faglærte som har tatt fagbrev som lærling

Kull	Måletidspunkt									
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
2003	78,85	84,95	87,83	90,15	91,29	92,23	91,05	90,37	91,03	91,41
2004		83,10	86,38	89,60	90,51	90,98	89,87	90,35	90,43	91,28
2005			85,4	89,12	90,80	91,42	89,93	89,97	90,59	90,62
2006				88,39	90,73	90,54	89,17	89,14	89,85	90,68
2007					90,83	90,41	88,90	88,73	90,22	90,30
2008						89,41	88,12	88,36	89,56	90,09
2009							85,25	87,28	89,02	90,94
2010								84,79	88,09	89,59
2011									87,32	88,14
2012										87,46

Sysselsettingen det første året et kull kommer ut i arbeidsmarkedet etter oppnådd fagbrev varierer mellom 78,8 prosent og 90,8 prosent. Lavest sysselsettingsandel første år hadde det første kullet i vårt materiale. Dette kullet kom ut i et arbeidsmarked preget av lavkonjunktur i 2003.

Figur 4.1 viser arbeidsledigheten over tid blant utvalgte årskull med personer som har tatt fagbrev som lærlinger. Ledighetsnivået blant faglærte er her sammenlignet med den generelle arbeidsledigheten blant ungdom (15-24 år) og i befolkningen for øvrig (25-54 år).



Figur 4.1 Arbeidsledighet blant faglærte og i befolkningen

Det er flere ting som er verdt å merke seg i denne figuren. *For det første* ligger arbeidsledigheten blant faglærte betydelig lavere enn arbeidsledigheten blant ungdom generelt (15-24 år) på samme tid. Tre år etter oppnådd fagbrev har faglærte fra samtlige kull også et lavt ledighetsnivå sammenlignet med den generelle arbeidsledigheten i aldersgruppen 25-54 år på samme tid. Den generelle arbeidsledigheten og arbeidsledigheten blant ungdom generelt er her basert på SSBs tall fra arbeidskraftundersøkelsen AKU, mens arbeidsledigheten blant faglærte er basert på registerdata. AKU er en utvalgsundersøkelse og gir vanligvis et noe høyere ledighetsnivå enn den registerbaserte arbeidsledigheten, som er basert på innrapporterte tall fra NAV. Det skyldes blant annet at arbeidsledige som ikke har krav på dagpenger, ikke har sterke insentiver til å registrere seg som arbeidsledige hos NAV. Dette omfatter særlig unge mennesker. Forskjellen i ledighetsnivå mellom faglærte og blant ungdom generelt i våre analyser er imidlertid så stor at den ikke bare kan forklares med avvik mellom de to ulike målene på arbeidsledighet.

Nyutdannede fagarbeidere som har tatt fagbrev som lærlinger er gjerne i begynnelsen av 20-årene. Det kan derfor være mer relevant å sammenligne disse med den eldste delen av ungdomsgruppa enn med hele gruppa i alderen 15-24 år. Også når vi sammenligner med aldersgruppen 20-24 år i befolkningen, finner vi at ledigheten blant faglærte ligger langt lavere (ikke vist i figuren). I 2012 var den generelle ledigheten i aldersgruppen 20-24 år på 7,4 prosent (målt ved AKU), mens ledigheten i de ti årskullene med faglærte fra 2003 til 2012 varierte fra 1,1 til 2,6 prosentpoeng (målt ved registerdata), se tabell 4.2.

For det andre ser vi en klar tendens til at ledigheten for et gitt årskull faller mest de første tre-fire årene etter at man har oppnådd fagbrev. Deretter stabiliserer ledigheten seg på et nivå som er nær nivået for eldre kull. Dette kan skyldes at noen bruker tid for å søke seg fram til en jobb og at noen tar videre utdanning de første årene. Samtidig ser vi at ledigheten blant faglærte svinger i takt med den generelle konjunktursituasjonen. For 2003-kullet med faglærte trakk disse to effektene i samme retning. Resultatet var at ledigheten falt svært raskt i dette fagopplæringskullet, fra 5,8 prosent ledighet i 2003 til 1,0 prosent i 2006. De som tok fagbrev i 2007 og i 2008 kom derimot ut i et arbeidsmarked med fallende konjunkturer, preget av finanskrisen. For disse to kullene med nye

faglærte trakk derfor de to effektene i ulike retninger, med en kortvarig netto økning av ledigheten som resultat. Ledigheten steg fra det første til det andre året, for deretter å falle.

Det er betydelig større forskjeller i ledighet mellom nye faglærte og faglærte fra tidligere kull i nedgangskonjunkturer enn i høykonjunkturer, jf. figur 1 og tabell 2. Den kortsiktige ledighetsrisikoen er større hvis man kommer ut i et svakt arbeidsmarked, og ulempen ved å mangle arbeidserfaring er større. Derimot tyder tallene på at det å komme ut i arbeidsmarkedet i en nedgangskonjunktur *ikke* ser ut til å ha negative konsekvenser for de faglærte i form av økt ledighetsrisiko over lengre tid, i hvert fall ikke i den tidsperioden vi ser på her. Fire år etter avlagt fagprøve er kullene som kom ut i arbeidsmarkedet i en lavkonjunktur nede på et ledighetsnivå som stort sett er på linje med de som har hatt fagbrev i flere år. Det må presiseres at dette er en enkel analyse der vi ikke tar hensyn til eventuelle forskjeller i heltids- kontra deltidsarbeid eller om det arbeidet de faglærte går inn i er relevant for utdanningen de har tatt.

Tabell 4.2 viser andelen arbeidsledige blant faglærte som har tatt fagbrev på ulike tidspunkter, målt hvert år i perioden 2003 til 2012. Også her ser vi kun på de som tok fagbrev etter forutgående læretid. Praksiskandidatene eller de få som har tatt fagbrev som elever er ikke tatt med i analysen. Tabellen viser at det er små forskjeller i ledighet mellom årskullene når det gjelder andelen som er arbeidsledige høsten 2012. For de seks årskullene som tok fagbrev i perioden 2003-2004 til 2008-2009, varierer registrert ledighet i 2012 med kun 0,06 prosentpoeng. Fire år eller senere etter oppnådd fagbrev, er den høyeste registrerte ledigheten 2,24 prosent (2004-2005-kullet i 2009).

Tabell 4.2 Andel arbeidsledige blant faglærte som har tatt fagbrev som lærling

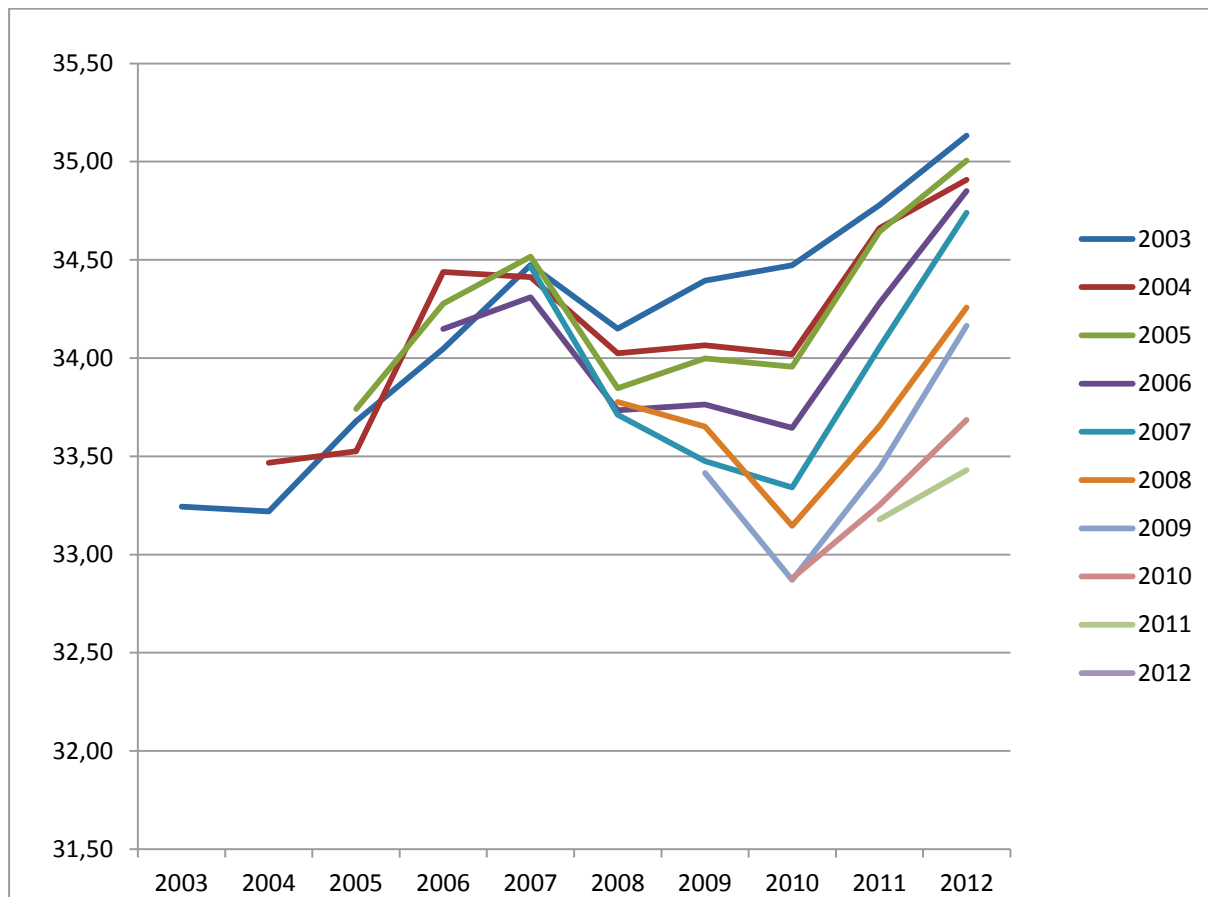
Kull	Måletidspunkt									
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
2003	5,76	3,89	2,43	0,98	1,00	0,98	1,60	1,62	1,19	1,09
2004		5,25	2,88	1,29	1,11	1,20	1,79	1,55	1,15	1,31
2005			3,77	1,41	1,16	1,47	2,24	1,68	1,20	1,25
2006				1,77	1,20	1,46	2,05	1,99	1,44	1,29
2007					1,38	1,48	2,27	1,93	1,32	1,32
2008						2,08	2,79	2,41	1,44	1,29
2009							4,71	2,93	1,80	1,29
2010								4,63	2,32	1,75
2011									2,93	2,00
2012										2,62

4.2.2 Gjennomsnittlig arbeidstid

Heltidsarbeid gir en sterkere tilknytning til arbeidslivet enn deltidsarbeid. I den sammenheng er det viktig å undersøke ikke bare sysselsettingsgraden, men også omfanget av heltids-arbeid blant nyutdannede fagarbeidere. Analysen viser at flertallet av de nyutdannede har heltidsarbeid, men det er også en stor andel som har deltidsarbeid. Av de som tok fagbrev som lærlinger i 2012 var to av tre (67 prosent) i heltidsarbeid eller tilnærmet heltidsarbeid i november 2012. Heltidsarbeid er her ganske romslig definert som arbeidstid over 32 timer i uka. Denne definisjonen er valgt blant annet for å inkludere ulike typer skiftarbeid. I 2012-kullet jobbet 10 prosent lang deltid (20-32 timer i uka), og ytterligere 10 prosent jobbet kort deltid (færre enn 20 timer i uka). De øvrige var enten ledige eller de sto utenfor arbeidsmarkedet, f.eks. fordi de var i utdanning.

Ser vi på 2003-kullet av de som tok fagbrev som lærlinger, er tilsvarende tall høsten 2012 at 75 prosent var i tilnærmet heltidsarbeid, 11 prosent jobbet lang deltid, og 5 prosent jobbet kort deltid. Selv om antallet i deltidsarbeid er lavere i det eldste av disse to kullene med faglærte enn i det yngste, er

det fremdeles om lag 16 prosent som jobber deltid ti år etter at de tok fagbrev. Den gjennomsnittlige arbeidstiden blant de som er sysselsatte over tid ser ut til å variere med konjunkturutviklingen. Samtidig ser det ut til å være en langsiktig tendens til økende gjennomsnittlig arbeidstid over tid innenfor hvert enkelt kull. Dette kan tolkes slik at tilknytningen til arbeidslivet i noen grad styrkes over tid. Figur 4.2 viser utviklingen i gjennomsnittlig arbeidstid blant sysselsatte i hvert årskull som har tatt fagbrev som lærlinger i perioden 2003 til 2012.



Figur 4.2 Gjennomsnittlig arbeidstid

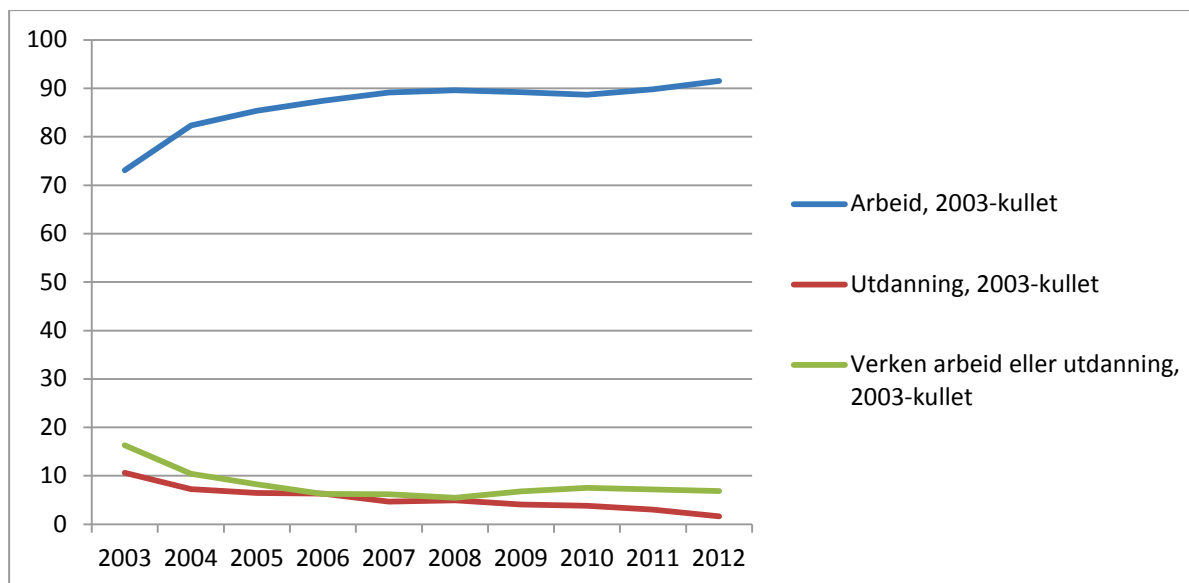
Vi ser at den gjennomsnittlige arbeidstiden for de fleste årskullene sank fra 2007 til 2010, for deretter å ta seg opp igjen. Dette må trolig ses i sammenheng med den generelle utviklingen i arbeidsmarkedet som følge av finanskrisen. Vi ser også at nedgangen særlig rammet kullene med kortest ansiennitet etter fagbrevet. Det er for øvrig store variasjoner mellom utdanningsprogrammer og fag når det gjelder arbeidstid og andelen i deltidarbeid. Disse forskjellene vil vi komme tilbake til senere i kapitlet.

4.2.3 I arbeid eller utdanning?

I tillegg til sysselsatte og registrerte ledige, er det en gruppe faglærte som befinner seg utenfor arbeidsstyrken. Om lag halvparten av disse er registrert som i utdanning, mens de øvrige står utenfor både arbeid og utdanning. Mange er registrert både i arbeid og utdanning.

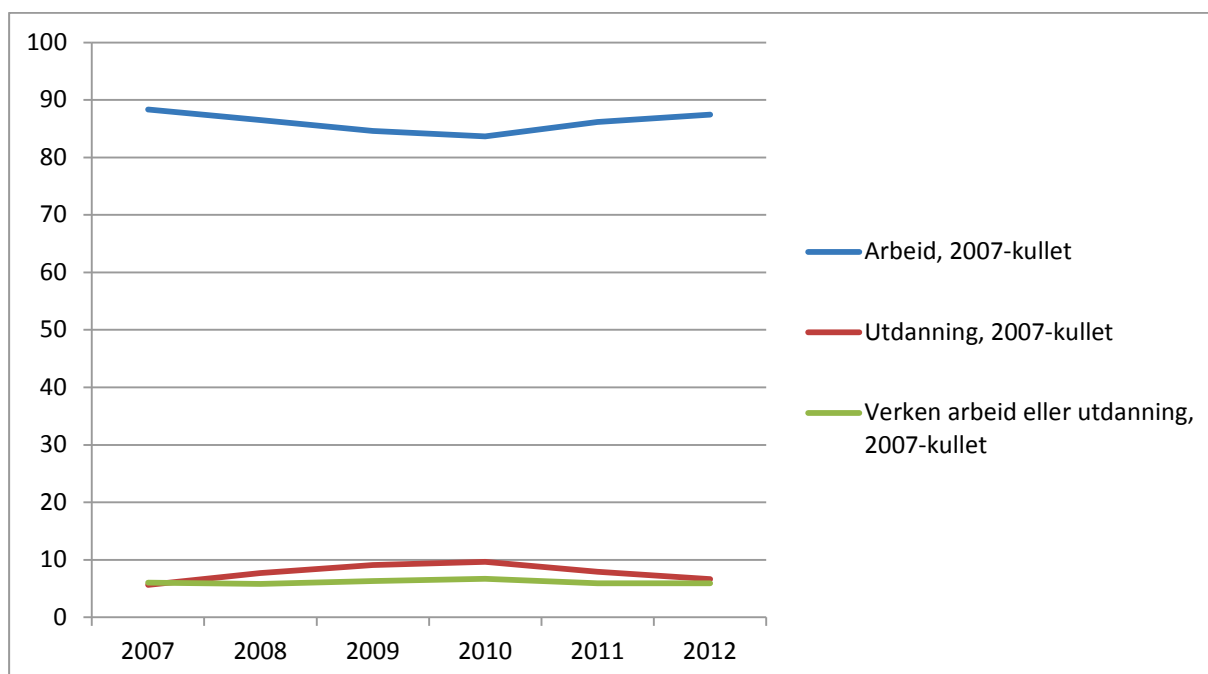
I figur 4.3 og 4.4 skiller vi mellom tre grupper: de som er *i arbeid*, de som er *i utdanning* og de som *verken er i arbeid eller utdanning*. De som regnes som å være primært i arbeid, er alle som jobber mer enn halv tid (over 19,5 timer). Alle som er registrert i utdanning, men som jobber mindre enn halv tid, regnes som å være primært i utdanning. Gruppen som ikke er i arbeid eller utdanning består delvis av registrerte arbeidsledige og delvis av en gruppe som ikke er registrert som arbeidssøkende. Vi har ikke data om i hvilken grad disse personene mottar ulike trygdeytelser, og vi kjenner derfor ikke

grunnen til at de står utenfor både utdanning og arbeid. Figur 4.2 viser 2003-kullet mens figur 4.3 viser 2007-kullet.



Figur 4.3 Arbeid og utdanning i 2003-kullet

Det store flertallet i begge årskullene er i arbeid. Samtidig ser det ut til at sannsynligheten for å ta mer utdanning etter fagbrevet påvirkes av konjunktursituasjonen. I 2003- kullet, som kom ut i et svakt arbeidsmarked, var hele 16,3 prosent utenfor både arbeid og utdanning høsten 2003, mens 10,6 prosent var i utdanning. I dette kullet har andelen i utdanning deretter falt jevnt til kun 1,6 prosent i 2012. Andelen utenfor både arbeid og utdanning falt betydelig fram til 2006 og har deretter stabilisert seg mellom 5 og 7 prosent.



Figur 4.4 Arbeid og utdanning i 2007-kullet

I 2007-kullet var færre utenfor arbeid og utdanning det første året, kun 6,1 prosent. Denne andelen har ligget omtrent stabilt i årene etter 2007. Andelen som er i utdanning økte imidlertid fra 5,6 prosent i 2007 til 9,7 prosent i 2010, for deretter å falle igjen til 5,9 prosent i 2012. Dette må trolig sees i

sammenheng med det midlertidig noe vanskeligere arbeidsmarkedet etter finanskrisen. Den samme utviklingen kan man også se i 2006- og 2008-kullene (ikke vist i figuren). Derimot kan man ikke spore en tilsvarende midlertidig økning i kullene før dette, det vil si de som tok fagbrev i årene 2003-2005. En tolkning kan være at disse kullene hadde rukket å få en mer etablert posisjon på arbeidsmarkedet og derfor var mindre sårbare da konjunkturedgangen kom.

De første lærlingene som tok fagbrev etter Kunnskapsløftet, var de som tok fagbrev i 2010.

For dette kullet har andelen i arbeid økt fra 81,0 i 2010 til 84,7 prosent i 2012, mens andelen i utdanning har vært stabil på rundt 10 prosent i de tre årene vi har tall for (ikke vist i figuren). At så mange er i utdanning tre år etter avlagt fagbrev til tross for gode konjunkturer kan være et uttrykk for en økende interesse for å ta utdanning etter oppnådd fagbrev. Andelen utenfor arbeid og utdanning i det første fagarbeiderkullet etter Kunnskapsløftet har falt jevnt, fra 9,4 prosent til 5,4 prosent fra 2010 til 2012.

4.3 Forskjeller mellom utdanningsprogram

Som nevnt innledningsvis, vet vi fra tidligere studier at det er klare forskjeller når det gjelder hvilken plass fagopplæringen har i ulike næringer og sektorer i arbeidslivet (Olsen, Høst & Michelsen 2008, Hagen, Nadim og Nyen 2008). Fagopplæringens kjerneområder har tradisjonelt vært innenfor håndverk, bygg og deler av industrien. Her har man hatt yrkesbaserte arbeidsmarkeder, med yrker som er tett knyttet til bestemte fagutdanninger. Yrkene og utdanningene er gjensidig tilpasset til hverandre. Arbeidsgiverne foretrekker å rekruttere faglært kompetanse, og det å ha fagbrev gir derfor et klart fortrinn når man skal søke arbeid. I disse delene av arbeidslivet er det et klart definert mellomnivå for faglærte mellom høyt utdannede og ufaglærte uten fagkompetanse. I andre deler av arbeidslivet, ikke minst i helse-, omsorgs- og oppvekstsektoren, oppleves kompetanse fra fagopplæringen som relevant for arbeidsoppgavene, både av arbeidsgivere og den enkelte. Likevel er ikke det faglige mellomnivået mellom høyt utdannede og ufaglærte like klart etablert. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at ufaglærte utfører mange av de samme arbeidsoppgavene som faglærte. I andre deler av arbeidsmarkedet er fagopplæringen bare én av flere veier inn til arbeid. Fagbrevet gir ikke nødvendigvis noe fortrinn i form av høyere lønn eller større sannsynlighet for å få jobb. Arbeidsmarkedene har preg av interne arbeidsmarkeder, der virksomhetsintern opplæring ofte er den viktigste måte å utvikle jobbrelevant kompetanse på. Her er det faglige mellomnivået mellom ufaglærte og høyutdanningsgrupper ikke, eller i liten grad, etablert. Deler av de tjenesteytende næringene er et eksempel på denne typen arbeidsmarkeder.

Fagopplæringens stilling i ulike deler av arbeidsmarkedet er imidlertid ikke statisk, men er basert på et kontinuerlig arbeid for å sikre fagopplæringens relevans fra partene i arbeidslivet, fra myndighetssiden, og fra den enkelte bedrift. Ytre endringer eller indre spenninger vil kunne utfordre den gjensidige forståelsen aktørene imellom som en velfungerende fagopplæring bygger på. Eksempelvis har østutvidelsen av EU gitt det norske arbeidsmarkedet tilgang på billig arbeidskraft som kan utfordre fagopplæringens stilling som innenfor blant annet byggenæringen. Samtidig kan endringer i lønns- og arbeidsvilkår på sikt true rekrutteringsgrunnlaget ved å gjøre fagopplæringen mindre attraktiv som utdanningsvei for ungdom. På den annen side finnes det også vellykkede eksempler på etablering av nye lærefag (se Hagen, Nadim og Nyen 2010; Olsen 2012).

Registerdataene som er benyttet i denne undersøkelsen gjør det mulig å kartlegge om det er forskjeller i hvordan faglærte innenfor ulike utdanningsprogram og fag klarer seg i arbeidslivet, her målt over en periode på inntil ti år. Forskjeller mellom programmene og fagene i sysselsettingsandel, arbeidsledighetsrisiko osv. kan avspeile forskjeller i fagopplæringens rolle i ulike deler av arbeidslivet. Sysselsettings- og ledighetstall vil imidlertid også bli påvirket av konjunkturutviklingen. Konjunktoreffekten vil variere for ulike fag og i forskjellige deler av arbeidsmarkedet. Byggfagene, industrifagene og elektrofagene vil være mer konjunkturfølsomme enn f.eks. helse- og oppvekstfagene, som primært retter seg mot offentlig sektor.

Analyser som tidligere er gjort av overgangen til arbeidslivet *på kort sikt* (1-3 år) har påvist forskjeller i sysselsetting og ledighet mellom utdanningsprogrammene blant de som tok fagbrev i årene 2009-2011 (Nyen, Skålholt og Tønder 2013; Holmseth 2013). De største forskjellene mellom utdanningsprogrammene ligger i andelen faglærte med heltidsarbeid. Her kommer særlig helse- og oppvekstfagene ut med en svært lav andel i heltidsarbeid 1-3 år etter oppnådd fagbrev. Den lave andelen som jobber heltid i helse- og oppvekstfagene må ses i sammenheng med at deltidsarbeid generelt er svært utbredt i sektoren, der en stor del av deltidsstillingene også er faste stillinger. Eksempelvis jobber kun én av tre kvinner heltid i kommunal pleie og omsorg. Tidligere undersøkelser har vist at mange voksne innen pleie og omsorg ønsker å jobbe deltid (Moland og Bråthen 2012). Det store omfanget av deltidsarbeid og mange små deltidsstillinger er imidlertid en utfordring for unge mennesker som ønsker å etablere seg i arbeidslivet og på boligmarkedet (Skålholt, Høst, Nyen og Tønder 2013). Det som for noen kan oppleves som en ønskelig fleksibilitet, kan for andre skape rigiditet og etableringsproblemer.

4.3.1 Arbeidsledighet

Det er klare forskjeller mellom utdanningsprogrammene når det gjelder arbeidsledighetstall. Tabell 3 viser den registerbaserte ledigheten per år i en tiårsperiode for de som tok fagbrev i 2003. Tallene er fordelt etter studieretning. Denne tiårsperioden favner om ulike konjunkturperioder. Ser vi tiårsperioden under ett, er gjennomsnittlig ledighet for alle som tok fagbrev i 2003 på 2,1 prosent. Gjennomsnittlig ledighet varierer fra 1,6 til 4,0 prosent mellom de ulike studieretningene. De tre studieretningene med lavest gjennomsnittlig ledighet er elektrofag, byggfag og tekniske byggfag. Det er interessant å merke seg at ledighetsnivået for fagarbeidere i antatt konjunkturutsatte fag som byggfag og tekniske byggfag ikke økte mer enn for fagarbeidere i andre fag under lavkonjunktoren etter finanskrisen. Fem studieretninger har klart høyere ledighet enn gjennomsnittet av faglærte i den tiårsperioden vi har data for her. Det gjelder medier og kommunikasjon, kjemi og prosess, allmenne og økonomiske fag, hotell- og næringsmiddelfag og salg og service. (Resultatet for medier og kommunikasjon bygger på data for drøyt 80 personer.) Kjemi- og prosessfag har en spesiell utvikling, med svært høy ledighet de første årene. Fra 2008 har imidlertid ledighetsnivået for de faglærte innen kjemi- og prosessfag falt ned på eller under gjennomsnittet for alle fag.

Tabell 4.3 Arbeidsledighet på ulike tidspunkt blant de som tok fagbrev som lærlinger i 2003, etter studieretning.

	All- menne, øko- nomiske og admi- nistrative fag	Helse- og sosial- fag	Natur- bruk	Form- giv- nings- fag	Hotell- og nær- rings- mid- delfag	Bygg- fag	Tek- niske bygg- fag	Elek- trofag	Meka- niske fag	Kjemi- og pro- sess- fag	Tre- arbeids- fag	Medier og kom- munika- sjon	Salg og ser- vice	Totalt
2003	9,0	3,7	2,6	3,4	6,1	4,0	4,5	6,6	7,3	12,5	5,8	4,8	7,1	5,8
2004	6,0	3,8	1,0	3,1	4,7	2,6	1,2	3,3	4,5	9,2	2,6	8,3	7,8	3,9
2005	2,0	3,2	3,2	3,2	4,0	1,5	1,7	1,9	1,8	5,9	0,5	7,2	3,2	2,4
2006	2,3	1,6	3,2	1,2	1,3	0,4	1,7	0,5	0,7	2,0	0,0	2,4	0,9	1,0
2007	1,0	0,8	0,5	1,6	2,0	0,6	1,8	0,3	1,1	2,6	0,5	1,2	1,2	1,0
2008	1,3	1,1	0,5	1,4	1,8	1,1	1,3	0,1	0,9	1,3	2,1	1,2	0,9	1,0
2009	1,7	1,1	1,6	1,4	3,3	1,9	1,3	0,6	1,7	0,7	2,7	6,1	1,4	1,6
2010	3,0	1,4	1,6	1,7	3,1	1,7	1,8	0,8	1,4	0,7	1,6	4,9	2,1	1,6
2011	1,3	1,3	1,6	1,3	1,5	1,0	0,5	0,7	1,4	0,0	1,1	2,4	1,9	1,2
2012	1,7	1,0	1,6	1,3	1,6	1,1	0,3	0,6	1,4	0,7	0,5	1,2	1,2	1,1
Gj.sn.	2,9	1,9	1,7	2,0	2,9	1,6	1,6	1,6	2,2	3,6	1,7	4,0	2,8	2,1

I senere årskull med nyutdannede fagarbeidere, f.eks. 2007-kullet, er det delvis de samme studieretningene som ligger henholdsvis over og under gjennomsnittet i arbeidsledighet. For 2007-kullet er den gjennomsnittlige ledigheten i perioden 2007-2012 på 1,6 prosent. Elektrofag (0,7 prosent) er den eneste studieretningen som ligger klart under gjennomsnittlig ledighetsnivå i perioden 2007-2012. Tre av de samme studieretningene som hadde høyere ledighet enn gjennomsnittet i 2003-kullet, har også høyere ledighet i 2007-kullet. Det gjelder allmenne og økonomiske fag (3,9 prosent), kjemi og prosess (2,4 prosent) og salg og service (2,3 prosent). I tillegg har også trearbeidsfag høyere ledighet enn gjennomsnittet (2,9 prosent).

Vi har også undersøkt arbeidsledigheten i 2011-kullet, som er det første kullet som i hovedsak består av lærlinger som har tatt fagbrev etter Kunnskapsløftet. Hvis vi kun ser på fagbrev tatt av lærlinger som har fulgt læreplanene i Kunnskapsløftet, har faglærte innenfor utdanningsprogrammene design- og håndverk, elektro, naturbruk og bygg og anlegg lavere ledighet enn gjennomsnittet. Høyere ledighet enn gjennomsnittet finner vi innen service og samferdsel, restaurant- og matfag og teknikk og industriell produksjon. Vi vet imidlertid ikke hva de langsiktige ledighetsandelene vil være i dette kullet. Som det framgår over, har ledighetsmønstrene i tidligere kull endret seg over tid.

Tabell 4.4 Arbeidsledighet på ulike tidspunkt blant de som tok fagbrev som lærlinger i 2011, etter utdanningsprogram.

	Bygg- og anleggsteknikk	Design og håndverk	Elektrofag	Helse- og sosialfag	Medier og kommunikasjon	Naturbruk	Restaurant- og matfag	Service og samferdsel	Teknikk og industriell produksjon	Totalt
2011	1,7	1,2	2,0	2,3	3,8	1,6	4,4	4,8	4,6	2,9
2012	1,6	0,9	0,6	2,2	1,9	1,6	2,9	3,0	2,6	2,0

Ser vi de to kullene under ett, ser vi at elektrofag har hatt en lavere ledighet enn andre program/studieretninger, mens servicefag og til dels kjemi- og prosess har hatt et høyere ledighetsnivå. Resultatene for medier og kommunikasjon er utsatt for tilfeldigheter ettersom de bygger på data for kun 53 personer.

4.3.2 Heltid- og deltidsarbeid

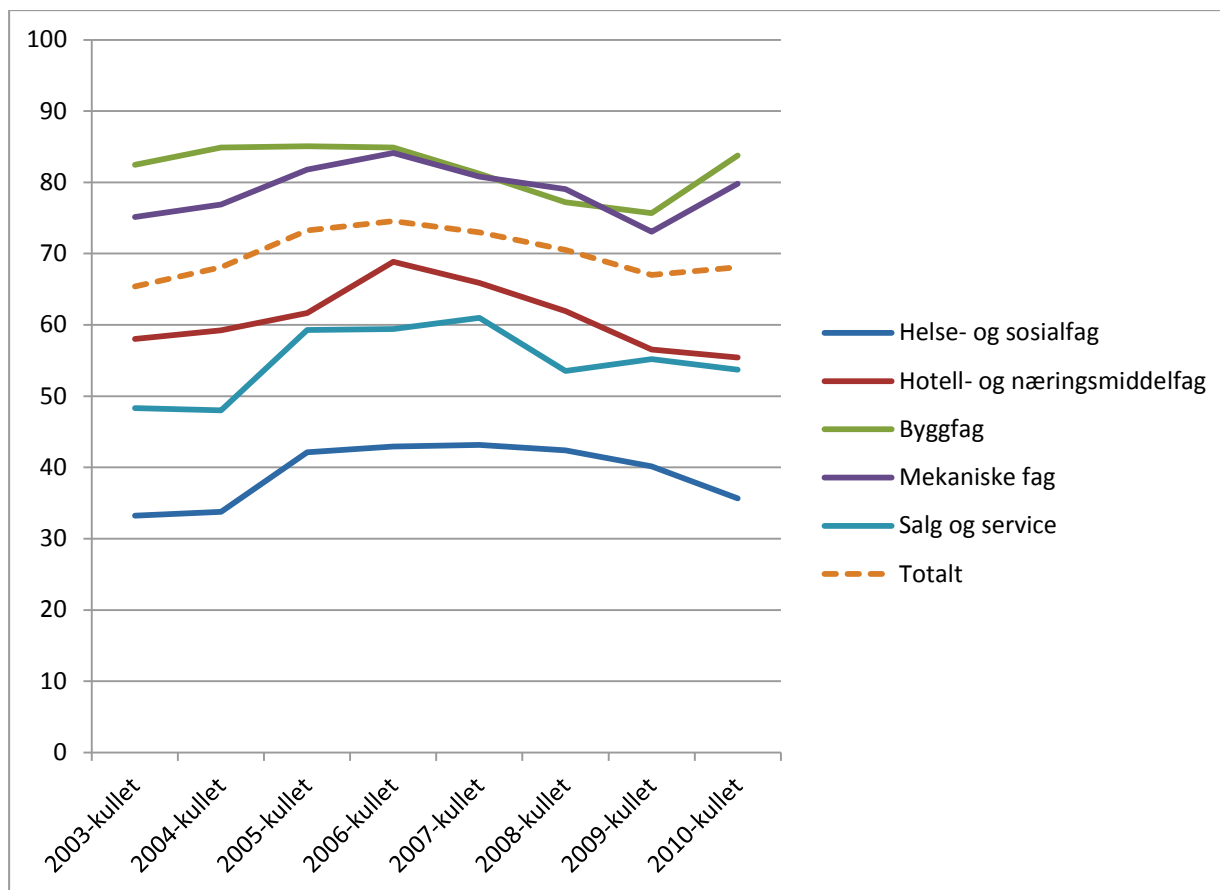
Fra tidligere analyser av overgangen fra lære til arbeid, vet vi at faglærte i noen fag og utdanningsprogram i stor grad går over i deltidsarbeid (Støren, Helland og Grøgaard 2007, Nyen, Skålholt og Tønder 2013, Holmseth 2013). Dette gjelder særlig i helse- og oppvekstfagene, men også i noen av servicefagene.

Her har vi undersøkt hvor stor andel som er i heltidsarbeid det andre året etter oppnådd fagbrev. Figur 4 viser resultatene for utvalgte studieretninger for alle kull. Den stiplede linjen viser gjennomsnittet for alle fag og studieretninger.

Helse- og sosialfag har en særlig lav andel i heltidsarbeid det andre året etter oppnådd fagbrev. I perioden vi undersøker her, varierer andelen i heltidsarbeid mellom 33 og 42 prosent. Trenden de senere årene er også nedadgående. Tabell 4.5 viser at den nedadgående tendensen fortsetter etter overgangen til Kunnskapsløftet. Blant de som tok fagbrev i helse- og oppvekstfagene i 2011 var kun 32,4 som var i heltidsarbeid høsten 2012. Dette er den laveste andelen det andre året etter fagprøven i hele den perioden vi har tall for.

Også de som har tatt fagbrev i salg og service og i hotell- og næringsmiddelfag er sjeldnere i heltidsarbeid enn gjennomsnittet av faglærte to år etter fagprøven (se figur 4). De samme fagene finner vi stort sett igjen i utdanningsprogrammene service og samferdsel og restaurant- og matfag i strukturen etter Kunnskapsløftet. Også i disse fagene ligger de faglærte under gjennomsnittet for alle faglærte når det gjelder andelen i heltidsarbeid. For 2011 ser vi likevel en viss økning (se tabell 4.5).

Figur 4.5 viser at det er to studieretninger der andelen med heltidsarbeid ligger klart over gjennomsnittet: byggfag og mekaniske fag. Også tekniske byggfag og elektrofag ligger langt over snittet i heltidsarbeid to år etter. I tabell 5 ser vi at den samme forskjellen finnes i Kunnskapsløftstrukturen ved at bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og teknikk og industriell produksjon også har en langt høyere andel i heltidsarbeid enn øvrige utdanningsprogram.



Figur 4.5 Andel i heltidsarbeid to år etter oppnådd fagbrev. Mer enn 32 timer i uka.

Design og håndverk er et utdanningsprogram hvor færre enn gjennomsnittet har heltidsarbeid det andre året. Også formgivning lå under gjennomsnittet i Reform-94-strukturen. Medier og kommunikasjon lå omtrent på snittet fram til og med 2007-kullet, deretter har andelen med heltidsarbeid det andre året stupt drastisk, fra 72 prosent i 2007-kullet til 43 prosent av de som tok fagbrev etter Kunnskapsløftet i 2011-kullet. Naturbruk har ligget rundt gjennomsnittet i hele perioden.

Tabell 4.5 Andel i heltidsarbeid to år etter oppnådd fagbrev, etter utdanningsprogram. Fagbrev oppnådd i 2010 og 2011.

	Bygg- og anleggsteknikk	Design- og håndverk	Elektrofag	Helse- og sosialfag	Medier og kommunikasjon	Naturbruk	Restaurant- og matfag	Service og samferdsel	Teknikk og industriell produksjon	Totalt
2010-kullet	77,3	54,5	82,2	36,0	50,8	70,2	57,9	55,4	70,7	68,1
2011-kullet	80,6	58,0	79,6	32,4	43,4	69,0	61,1	60,1	72,4	67,5

Det er lite i vårt materiale som tyder på at deltidsarbeid blant nyutdannede fagarbeidere er et skritt på veien mot heltidsarbeid. Ser vi heltids- og deltidsarbeid i et litt lengre tidsperspektiv, endres ikke bildet vesentlig. Hvis vi ser på andelen med heltidsarbeid etter fem år, stiger den kun med i gjennomsnitt 2,3 prosent sammenlignet med andelen med heltidsarbeid etter to år i kullene med faglærte fra 2003 til

2008. Heller ikke i de studieretningene hvor innslaget av deltidsarbeid er stort etter to år, er det en klar utvikling mot at flere får heltidsarbeid etter fem år. Salg og service har riktig nok en økning på ca. 5 prosentpoeng i andelen som jobber heltid, men i helse og sosialfagene øker andelen med heltidsarbeid med kun 2,7 prosent i gjennomsnitt. Økningen i helse- og sosialfagene skjer kun i 2003- og 2004-kullene. I senere årskull (2005-2008) finner vi ingen økning i andelen med heltidsarbeid fra to til fem år etter fagprøven. I de fleste studieretninger er det en liten økning i andelen i heltidsarbeid. Størst økning fra to til fem år etter fagprøven finner man blant de som tok fagbrev innenfor allmenne fag, det vil i praksis si i IKT servicefaget. Også i tabell 4.5 og i tabell 4.6 er antallet som tok fagbrev i medier og kommunikasjon under 100 for flere av årskohortene, noe som gjør disse resultatene noe mer utsatt for tilfeldigheter. Dette gjelder tabell 4.5 i større grad enn tabell 4.6.

Tabell 4.6 Andel i heltidsarbeid to år etter og fem år etter oppnådd fagbrev for fagbrev oppnådd i perioden 2003-2008, etter studieretning. Endring i andel i heltidsarbeid fra to til fem år etter.

	Allmennfag	Helse- og sosialfag	Naturbruk	Formgivning sfag	Hotell- og nærings- middelfag	Medier og kommunikasjon	Totalt
Gj.snitt i heltidsarbeid to år etter	57,7	39,6	69,5	62,9	62,6	69,3	70,8
Gj.snitt i heltidsarbeid fem år etter	69,1	42,3	73,2	54,3	63,1	66,2	73,1
Endring i andel i heltidsarbeid fra to til fem år	11,4	2,7	3,7	-8,6	0,5	-3,2	2,3

Del to av samme tabell som over:

	Byggfag	Tekniske byggfag	Elektro-fag	Mekaniske fag	Kjemi- og prosess-fag	Tre-arbeids-fag	Salg og service	Totalt
Gj.snitt i heltidsarbeid to år etter	82,6	87,7	78,6	79,6	63,7	72,1	54,9	70,8
Gj.snitt i heltidsarbeid fem år etter	82,7	85,7	84,3	83,3	67,3	75,4	60,3	73,1
Endring i andel i heltidsarbeid fra to til fem år	0,0	-2,1	5,7	3,7	3,6	3,3	5,3	2,3

Det må nevnes at det kun er det primære arbeidsforholdet som er registrert med arbeidstid i registerdataene. Tabellene viser andelen som har et heltidsarbeid som sitt primære arbeidsforhold. Noen kan ha flere arbeidsforhold, slik at samlet arbeidstid er høyere enn det vi har registrert. Andelen som har en samlet arbeidstid på 32 timer eller mer som en sum av flere arbeidsforhold kan derfor være noe høyere enn i tabellene over. Særlig gjelder dette i pleie- og omsorgssektoren. Tabellene

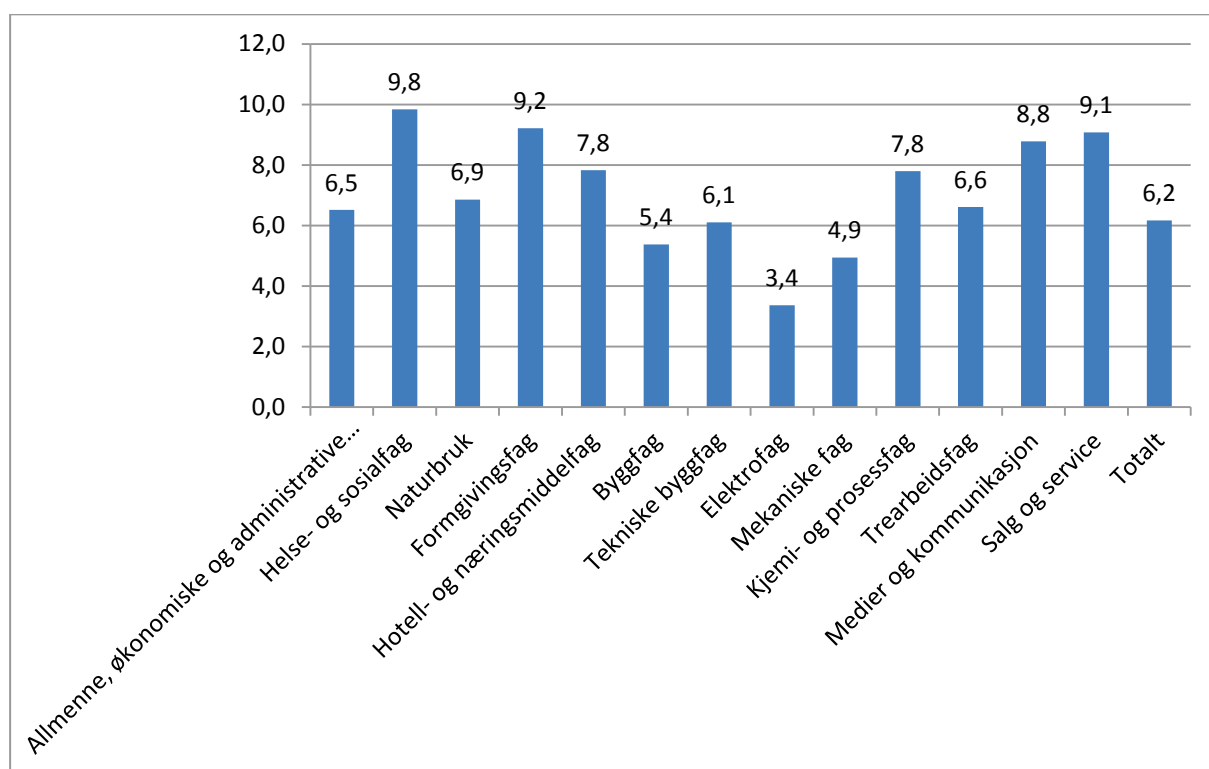
illustrerer under enhver omstendighet at det er store forskjeller mellom faglærte i hvorvidt de kommer ut i heltidsarbeid eller ikke.

4.3.3 Utenfor arbeid og utdanning

Registrert arbeidsledighet gir ikke et fullstendig bilde av problemene med overgang til arbeidsmarkedet på ulike områder. En del kan stå utenfor arbeidsmarkedet uten å være registrert ledige. Vi har derfor også sett på hvordan andelen som verken er i arbeid eller utdanning varierer med utdanningsprogram.

Høsten 2012 lå andelen som verken var i arbeid eller utdanning mellom 5,4 prosent og 6,9 prosent i de ti årskullene med personer med fagbrev som vi har data for. Andelen var høyest i det eldste årskullet, de som tok fagbrev i 2003, og lavest i 2010-kullet.

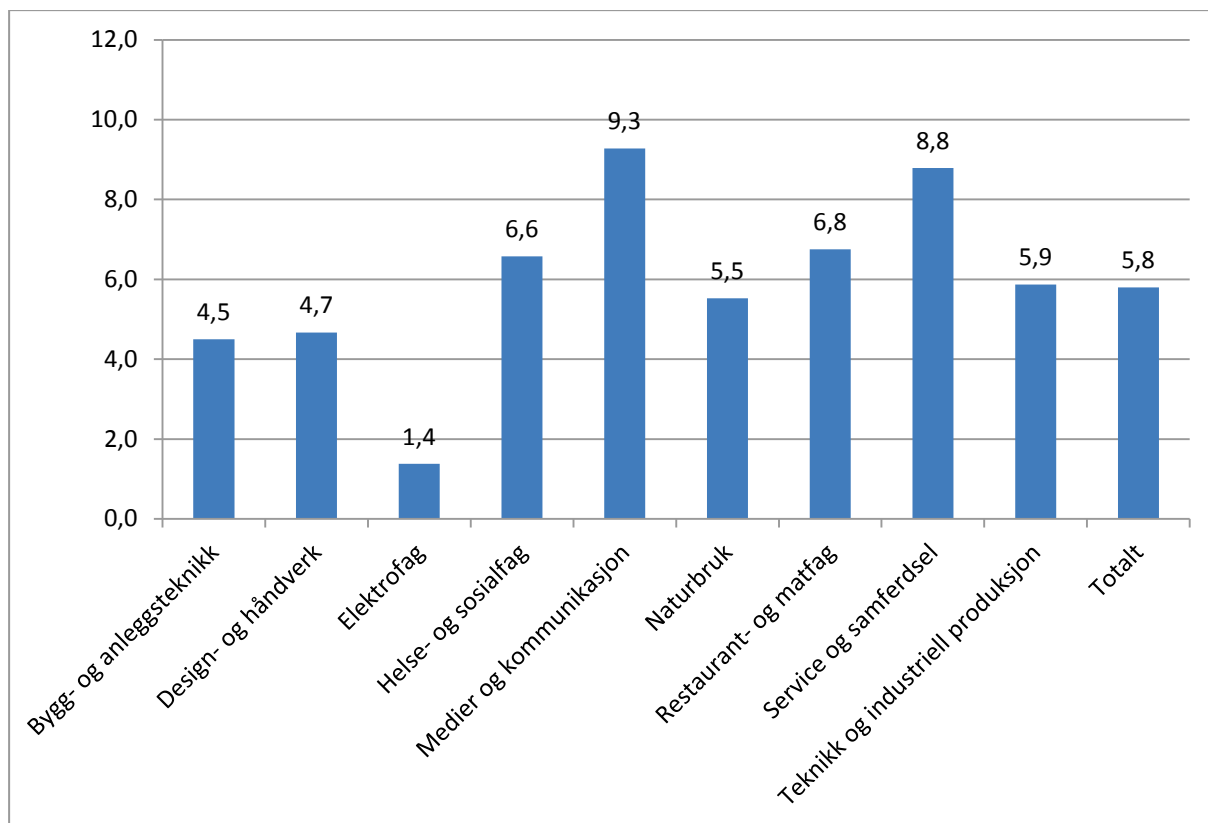
I figur 6 ser vi den gjennomsnittlige andelen som verken har arbeid eller utdanning høsten 2012 blant de som tok fagbrev som lærling etter læreplaner fra Reform 94 i perioden 2003-2009.



Figur 4.6 Andel som verken var i arbeid eller utdanning høsten 2012 blant faglærte som tok fagbrev i perioden 2003-2009, etter studieretning.

I de syv årskullene som har tatt fagbrev etter Reform 94 i perioden 2003-2009, er det seks studieretninger som har flere enn gjennomsnittet utenfor både arbeid og utdanning høsten 2012. Det er først og fremst helse- og sosialfag, formgivningsfag, salg og service, medier og kommunikasjon og i noe mindre grad kjemi- og prosessfag og hotell- og næringsmiddelfag. Faglærte fra studieretningene elektrofag og mekaniske fag ligger derimot under gjennomsnittet når det gjelder andelen som står utenfor både arbeid og utdanning.

Figur 7 viser den gjennomsnittlige andelen som verken har arbeid eller utdanning høsten 2012 blant de som tok fagbrev som lærling etter læreplaner fra Kunnskapsløftet i perioden 2010-2012.



Figur 4.7 Andel som verken var i arbeid eller utdanning høsten 2012 blant faglærte som tok fagbrev i perioden 2010-2012, etter utdanningsprogram.

I de tre årskullene som har tatt fagbrev etter Kunnskapsløftet 2010-2012, er det fra de to utdanningsprogrammene medier og kommunikasjon og service og samferdsel vi finner flest som verken har arbeid eller utdanning. Gjennomsnittet i medier og kommunikasjon er 9,3 prosent utenfor arbeid og utdanning, og fra service og samferdsel 8,8 prosent. I motsatt ende av skalaen ligger elektrofag, der kun 1,4 prosent av de faglærte verken har arbeid eller utdanning. Også utdanningsprogrammene bygg- og anleggsteknikk og design og håndverk har færre som står utenfor både arbeid og utdanning enn gjennomsnittet blant alle faglærte fra de tre årskullene.

En del av forskjellene mellom utdanningsprogrammene kan ha sammenheng med at de ulike utdanningsprogrammene i noen grad rekrutterer ulike typer elever. Vi har derfor gjennomført regresjonsanalyser der vi inkluderer flere variable. Vi konsentrerer oss her om lærlinger som tar fagbrev, og ser bort fra praksiskandidatene. 2010-kullet er det første kullet hvor et betydelig antall tok fagbrev etter læreplaner fra Kunnskapsløftet. Samtidig var det også mange som tok fagbrev etter de gamle Reform 94-læreplanene. I analysene for dette kullet har vi sett på hvordan sannsynligheten for å stå utenfor både arbeid og utdanning i 2012 varierer med hvilket utdanningsprogram eller hvilken studieretning de gikk på. I den logistiske regresjonsmodellen (se vedlegg) inkluderes også fylke, kjønn, alder, karakterer og fravær. Referansekategoriene er utdanningsprogram (naturbruk) og fylker (Hedmark) som ligger nær gjennomsnittet i den bivariate fordelingen.

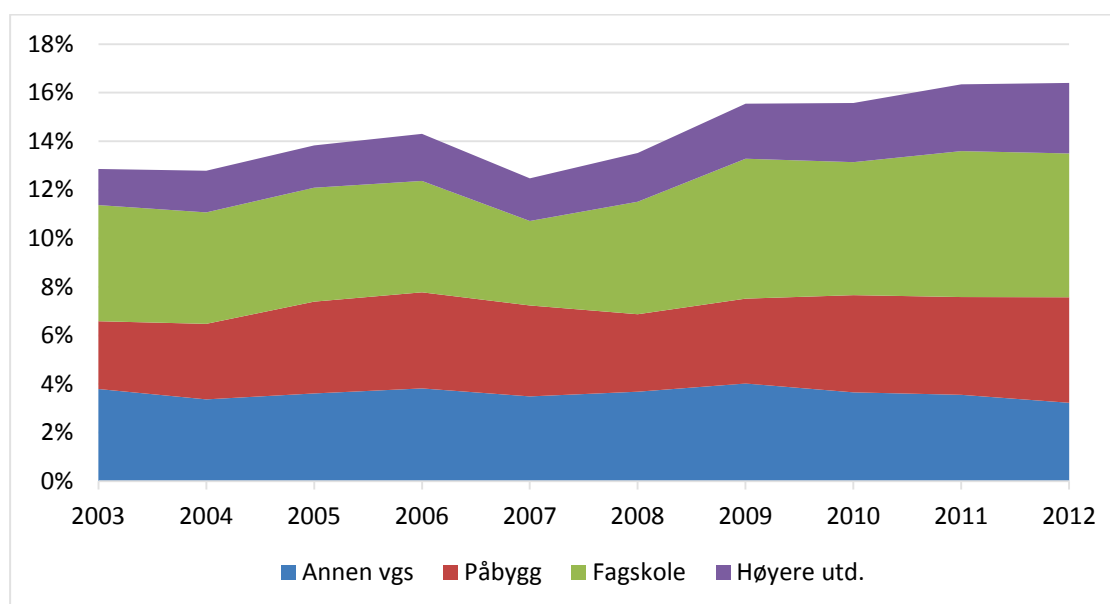
Analysene av 2010-kullets situasjon på arbeidsmarkedet i 2012 viser at lærlinger innenfor studieretningene allmenne og økonomiske fag (hvilket i praksis vil si IKT-driftsfaget), helse- og sosialfag, tekniske byggfag og service og samferdsel hadde større risiko enn referansegruppen (naturbruk) for å stå utenfor arbeid og utdanning det tredje året etter oppnådd fagbrev. Av fylkene er det kun lærlinger i Telemark som har en signifikant høyere risiko enn referansefylket (Hedmark) for å stå utenfor arbeid. Karakterer spiller også inn. Jo høyere karakternivå, desto lavere risiko for å stå utenfor arbeid og utdanning. Karakternivå og fravær er nært forbundet (med en korrelasjon på 0.7). Fravær har ikke en isolert effekt uavhengig av karakter, men en sterk negativ effekt på faren for å stå

utenfor både arbeid og utdanning når karakternivået ikke inkluderes i analysene. Disse analysene gjelder kun ett årskull i ett enkelt år. Det er derfor viktig å understreke at effekten av ulike forhold vil kunne variere over tid.

4.4 Fra fagbrev til videre utdanning

4.4.1 Overgang til utdanning generelt

I rapport to i kvalitetsprosjektet (Nyen m.fl. 2013) viste vi at omtrent 11-13 prosent av lærlingene var i utdanning ett år etter avlagt fagprøve. Vi så en antydning i de tre kullene vi analyserte i rapporten³⁶, at stadig flere var i utdanning de første årene etter fagprøven. I denne rapporten har vi med flere kull i analysen, og kan dermed undersøke om økningen disse tre årene var tilfeldig, eller om det var en del av en mer langsiktig utviklingstendens.



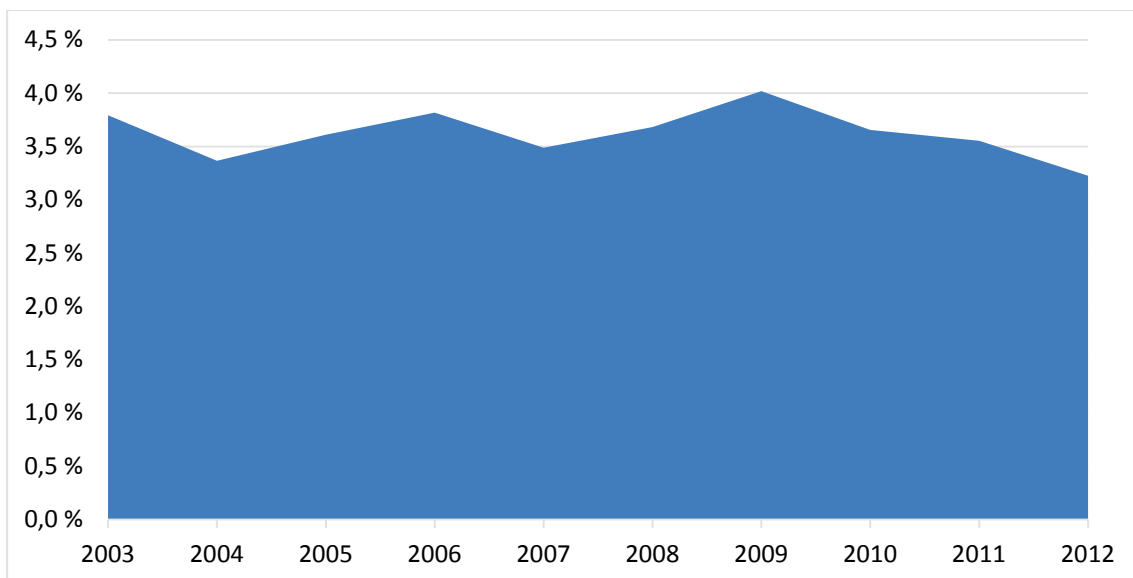
Figur 4.8 Overgang til utdanning, første året etter fagprøven. Lærlinger

Figuren over viser alle som er i en eller annen form for utdanning, også de som ennå er i videregående utdanning første året etter fagprøven. Siden 2003 ser vi at det er en viss økning i andelen som er i utdanning første året etter fagprøven, men denne er ikke stor om vi ser på alle kategorier for utdanning. Det er også en nedgang i andelen som går rett videre til utdanning første året etter fagprøven i 2007. Denne nedgangen er spesielt stor for de som gikk til fagskolene. I 2008 og 2009 økte igjen andelen som gikk til videre utdanning, da spesielt til fagskole og høyere utdanning. Økningen i 2008 og 2009 kan ha sammenheng med et vanskeligere arbeidsmarked etter finanskrisen. Generelt var det en klar økning i søkningen til utdanning i 2008 som i stor grad kan ses i sammenheng med finanskrisen (Næss 2013). Den markante nedgangen har vi ikke en mulig forklaring på, utover at det trolig har noe å gjøre med endringer i tilbudene etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006.

4.4.2 Omvalg i videregående opplæring?

En del elever går videre til andre videregående kurs etter fagprøven. De fleste av dem som fortsatt er i videregående skole etter fagprøven går videre til påbygg. Disse vil vi behandle for seg. Noen går også tilbake til andre videregående kurs enn påbygg. De rundt tre prosent som tar andre videregående kurs etter fagprøven, som ikke er påbygg, kunne en i utgangspunktet tro var omvalg, det vil si elever som startet på andre videregående utdanninger. Denne beskrivelsen stemmer som vi skal komme tilbake til likevel dårlig med de valgene elevene gjør.

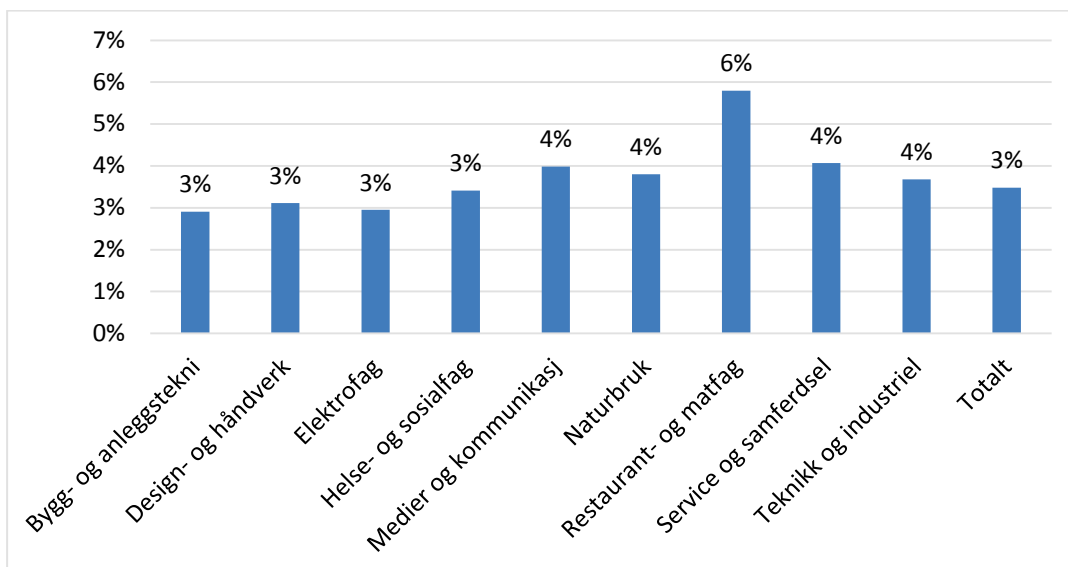
³⁶ 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011



Figur 4.9 Andelen som fortsatt er i videregående opplæring (ikke påbygg). Bare lærlinger. Første året etter fagprøven

Andelen som er i annen videregående utdanning første året etter fagprøven har holdt seg relativt stabilt de siste ti årene, med en antydning til nedgang de siste tre årene fra en topp på fire prosent i 2009 til rett i overkant av tre prosent i 2012.

Vi skal i den videre analysen dele opp på utdanningsprogram. Siden det er relativt få elever som går på andre videregående program velger vi å se på gjennomsnittet fra de tre siste år.



Figur 4.10 Andelen som fortsatt er i videregående opplæring (ikke påbygg). Bare lærlinger. Første året etter fagprøven. Utdanningsprogram. Snitt kullene 2010-2012.

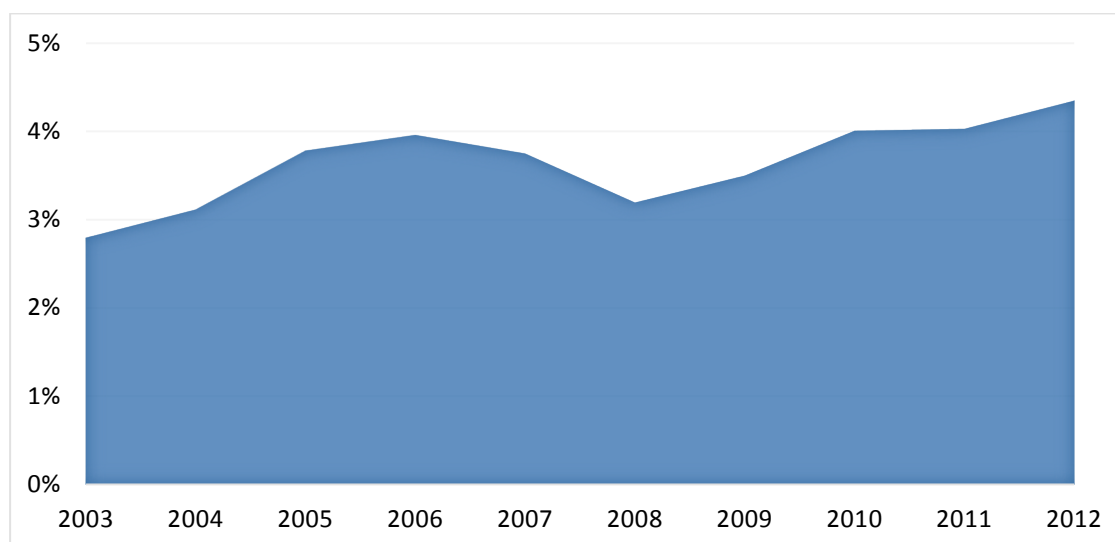
Det er ikke spesielt store forskjeller i andelen som går videre, eventuelt tilbake, til videregående skole mellom de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene, med ett unntak. Restaurant- og matfag har en høyere andel som er i annen videregående utdanning enn de andre utdanningsprogrammene.

I alle utdanningsprogrammene går elevene som fortsatt er i videregående skole og ikke i påbygg i hovedsak til andre lærefag innenfor det samme utdanningsprogrammet. For kokker er det for eksempel noen som går til servitørfaget og konditor, noen tømrere går mot betong- og grunnarbeid og

noen industrimontører går mot industrimekanikerfaget. Dette kan forstås som at man tar sikte på å tilegne seg en bredere og mer fleksibel kompetanse ved å ta fagbrev i et nærliggende fag. Det er derfor lite dekkende å omtale de som går tilbake til videregående som omvalg, det handler mer om å få en bredere kompetanse.

4.4.3 Påbygg til generell studiekompetanse

I debatten rundt yrkesfaglig utdanning, har det vært særlig fokus på dem som velger å gå over til påbygg etter Vg2, i stedet for å begynne i lære. Her er vi interessert i andelen som søker seg mot påbygg og høyere utdanning *etter* fagbrevet.³⁷



Figur 4.11 Andelen som er i påbygg første året etter fagprøven. Bare lærlinger.

Det kan se ut til at det har vært en viss økning i andelen som tar påbygg etter fagprøven de senere år – om vi ser bort fra en nedgang i 2007 og 2008. Årsaken til denne midlertidige nedgangen kan være det økte timetallet i matematikk i Vg1 og Vg2 etter Kunnskapsløftet, og dermed et mer krevende påbygg for de som hadde gått Vg1 og Vg2 etter Reform 94 (Frøseth m.fl. 2008). Nedgangen i 2007 og 2008 og den påfølgende økningen i søkningen til påbygg i 2009 og 2010 kan imidlertid også ses i sammenheng med konjunkturutviklingen – en høyere arbeidsledighet kan øke interessen for høyere utdanning, vi vet at økt arbeidsledighet fører til færre lære plasser på aggregert nivå (Michelsen og Høst 2012). Den generelle trenden er likevel klar, med en stadig økning i andelen som tar påbygg etter fagprøven. En del av forklaringen kan også være at flere fylker har gitt rett til påbygg også etter avlagt fagprøve. Vi ser derfor nærmere på hvordan dette varierer fra fylke til fylke.

³⁷ Vi definerer påbygg som de som enten går på kode 401105 (Allmenne fag, studiekompetansegivende enkeltfag/delkurs, VK II) eller 401110 (Påbygging til generell studiekompetanse (alle yrkesfaglege utdanningsprogram), Vg3)

Tabell 4.7 Andel som tar påbygg første året etter fagprøven. Bare lærlinger.

	2009	2010	2011	2012
Østfold	2,0 %	1,2 %	1,6 %	2,4 %
Akershus	4,1 %	5,7 %	7,3 %	7,2 %
Oslo	5,8 %	4,3 %	4,0 %	6,0 %
Hedmark	5,3 %	3,8 %	4,0 %	3,7 %
Oppland	2,5 %	5,1 %	3,0 %	5,0 %
Buskerud	3,8 %	3,2 %	2,1 %	4,4 %
Vestfold	6,5 %	4,7 %	9,5 %	9,9 %
Telemark	2,6 %	1,7 %	5,0 %	6,1 %
Aust-Agder	1,2 %	2,3 %	2,0 %	3,1 %
Vest-Agder	0,7 %	0,4 %	0,6 %	0,6 %
Rogaland	2,8 %	5,3 %	4,7 %	4,2 %
Hordaland	2,7 %	3,2 %	2,8 %	1,3 %
Sogn og Fjordane	2,2 %	4,1 %	1,4 %	0,8 %
Møre og Romsdal	4,3 %	5,2 %	4,5 %	6,0 %
Sør-Trøndelag	6,8 %	8,0 %	6,4 %	7,8 %
Nord-Trøndelag	3,0 %	6,1 %	3,7 %	2,9 %
Nordland	1,2 %	1,2 %	2,1 %	1,8 %
Troms	4,4 %	2,0 %	6,2 %	3,7 %
Finnmark	3,8 %	4,1 %	1,7 %	4,9 %
Hele landet	3,5 %	4,0 %	4,0 %	4,3 %

Som vi ser, er det stor forskjell mellom de ulike fylkene, fra under en prosent i Vest-Agder og Sogn og Fjordane, til ti prosent i Vestfold og sju i Akershus.³⁸ En mulig forklaring kan være at det har vært ulike praksiser i fylkene når det gjelder rett til påbygg etter fagprøven. Dette ser likevel ikke ut til å forklare alt.

Rogaland har hatt den såkalte rogalandsretten siden 2008 (Høst og Evensen 2009) – det vil si at elevene har hatt rett til påbygg etter endt fagbrev. Vi ser også at det var en økning fra 2009 til 2010 i Rogaland i andelen som valgte påbygg etter fagbrevet. Siden Rogaland har en høy andel av alle lærlingene som tar fagprøve, medvirket dette sterkt til økningen i andelen som tok påbygg det året på nasjonalt nivå.

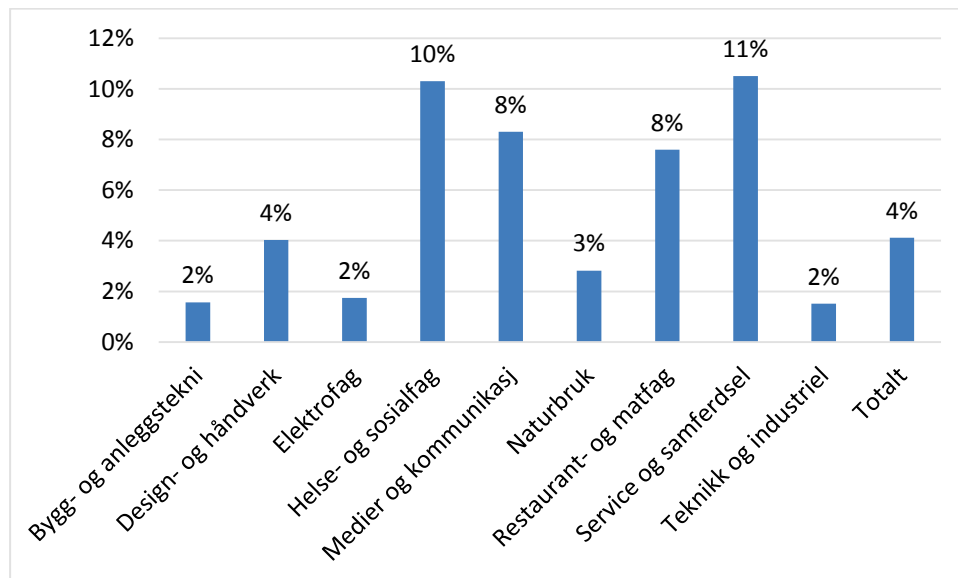
Siden 2010 har trenden likevel flatet ut og gått noe ned i Rogaland. Rogaland har også en lavere andel som går til påbygg enn mange andre fylkeskommuner, til tross for at fylket har denne retten. Vestfold har i flere år hatt rett til påbygg etter fagprøven, men ikke de seneste årene.³⁹ De ligger likevel veldig høyt på denne oversikten også i 2012. Akershus, som også ligger høyt, har bare i praksis gitt rett til påbygg, men også de ligger langt over Rogaland som har dette som en formell rettighet. En av grunnene til at andelen som tar påbygg er mye høyere i noen fylker kan være statusen til yrkesfag i de ulike fylkene, sammen med den generelle tendensen til å ta høyere utdanning. Dette kan igjen ha sammenheng med lokale arbeidsmarkedsforhold, med forskjellige karrieremuligheter for fagarbeidere i ulike deler av landet.

Vestfold og Akershus er eksempler på fylker hvor fagutdanningen tradisjonelt har stått relativt svakt (Høst og Skålholt 2013; Høst m.fl. 2014). En veldig høy andel påbyggelever etter fagprøven kan tyde

³⁸ Disse forskjellene er signifikante også når en sjekker for program som tilbys i fylkene, alder og kjønns sammensetning, se vedlegg.

³⁹ I følge konsitutert fagsjef Live Marit Meyer Pettersen

på at lærlingene opplever en forventning i arbeidsmarkedet om at man bør ta høyere utdanning. Vi har også gjennomført regresjonsanalyser av datamaterialet som viser at hvilket fylke du tar fagprøven i påvirker andelen som tar påbygg, også når vi kontrollerer for hvilket program lærlingen har gått på (se vedlegg 2). Det er med andre ord snakk om en egen fylkeseffekt. Vi finner også signifikante forskjeller mellom de ulike utdanningsprogrammene når det gjelder i hvilken grad de rekrutterer til påbygg. Her skal vi se nærmere på forskjeller mellom utdanningsprogrammene rent deskriptivt.



Figur 4.12 Overgang til påbygging, første året etter fagprøven. Lærlinger. 2010-2012.

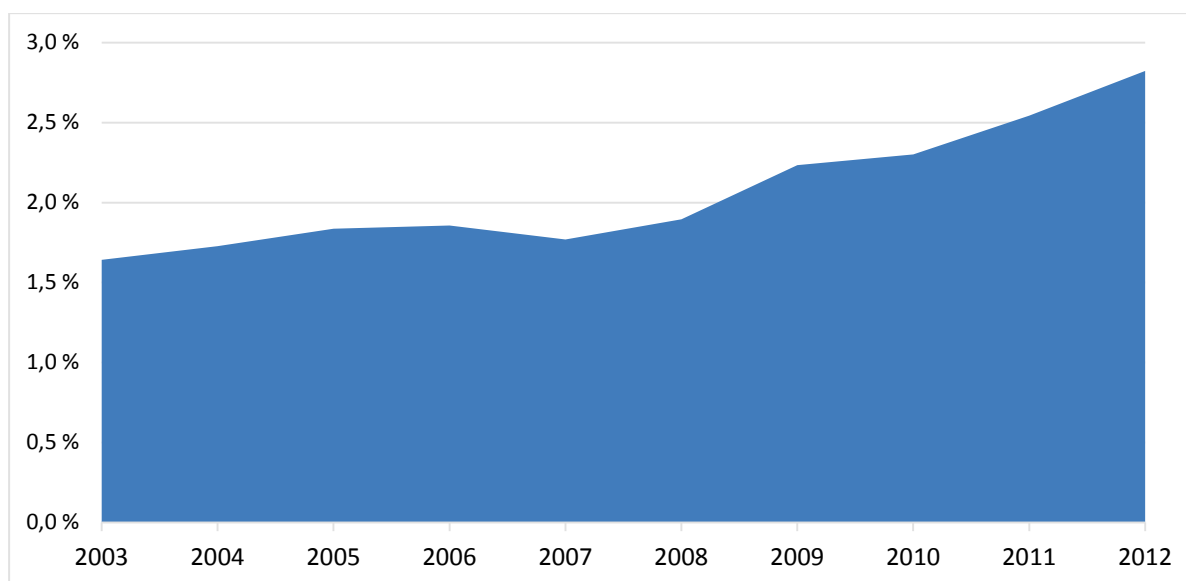
Andelen som er i påbygg er spesielt høy i medier og kommunikasjon, helse- og sosialfag⁴⁰, service og samferdsel og restaurant- og matfag. Dette er de samme programmene som også har høyest andel som velger påbygg etter Vg2 (Vibe m.fl. 2011). Det er tydelig at det innenfor disse programmene er et ekstra driv mot høyere utdanning og dermed påbygg. Dette er også vist i tidligere forskning, men da spesielt for helse- og sosialfag (Høst mfl. 2012; Høst mfl. 2013).

Andelen som velger påbygg vil naturlig henge sammen med andelen som velger høyere utdanning. Vi vil derfor komme tilbake til denne figuren i analysen av andelen som velger høyere utdanning.

4.4.4 Overgang til høyere utdanning

I utgangspunktet gir ikke fagbrevet i seg selv rett til å komme inn på høyere utdanning. Det er derfor også relativt få som er i utdanning ett år etter avgitt fagprøve. Denne andelen ser likevel ut til å være stigende.

⁴⁰ Helse og sosialfag-programmet skiftet høsten 2103 navn til helse- og oppvekstfag. Siden vi her jobber med tall fra før navneskiftet, beholder vi helse- og sosialfag



Figur 4.13 Overgang til høyere utdanning, første året etter fagprøven. Kohorter fra 2003 til 2012.

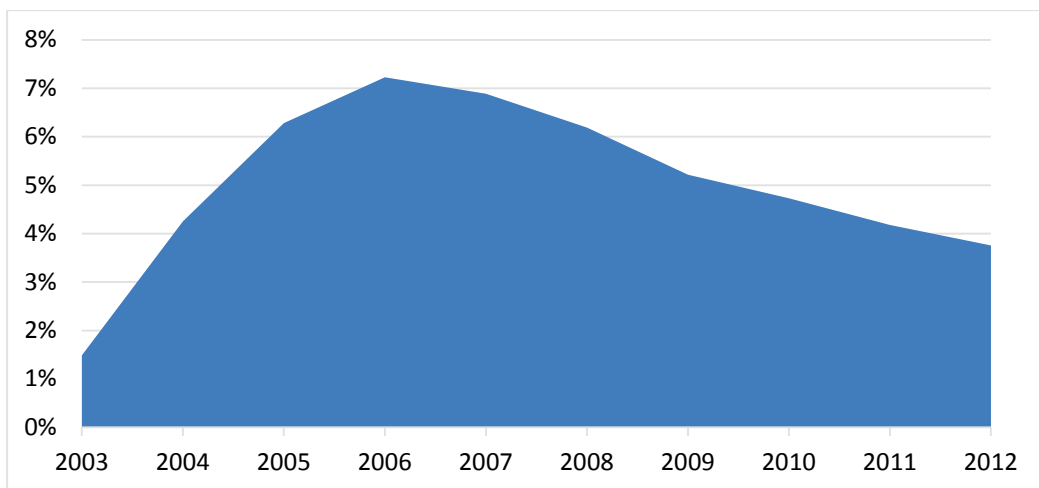
Andelen som er i utdanning første året etter fagprøven øker, men er fortsatt svært lav. Økningen har vært på 1,2 prosentpoeng. Siden utgangspunktet var så lavt betyr det likevel at veksten har vært stor, på 72 prosent over disse ti kullene.

En årsak til at andelen i utdanningen det første året øker kan være at antall elever med dobbeltkompetanse ser ut til å være svakt økende de senere år, men dette gjelder uansett veldig få, omtrent en prosent av ungdomskullet (Vibe mfl. 2013).

De fleste som oppnår dobbeltkompetanse rett etter fagprøven får det gjennom ulike TAF-tilbud.⁴¹ Teknisk allmennfag (TAF) er et utdanningstilbud der elevene oppnår både yrkeskompetanse og studiekompetanse i løpet av fire år. Økningen kan også ha sammenheng med at flere høyskoler tilbyr opptak til studier for personer med fagbrev, den såkalte y-veien. Flere høyskoler og universitet tilbyr nå tilrettelagte plasser på ingeniørstudiet for personer med fagbrev. Dette gjelder likevel bare for noen fag. Økningen i andelen som begynner i høyere utdanning kan ikke bare forklares med endringer på tilbudssiden, men må trolig også ses i sammenheng med utviklingen i arbeidsmarkedet og en økt utdanningstilbøyelighet i befolkningen generelt.

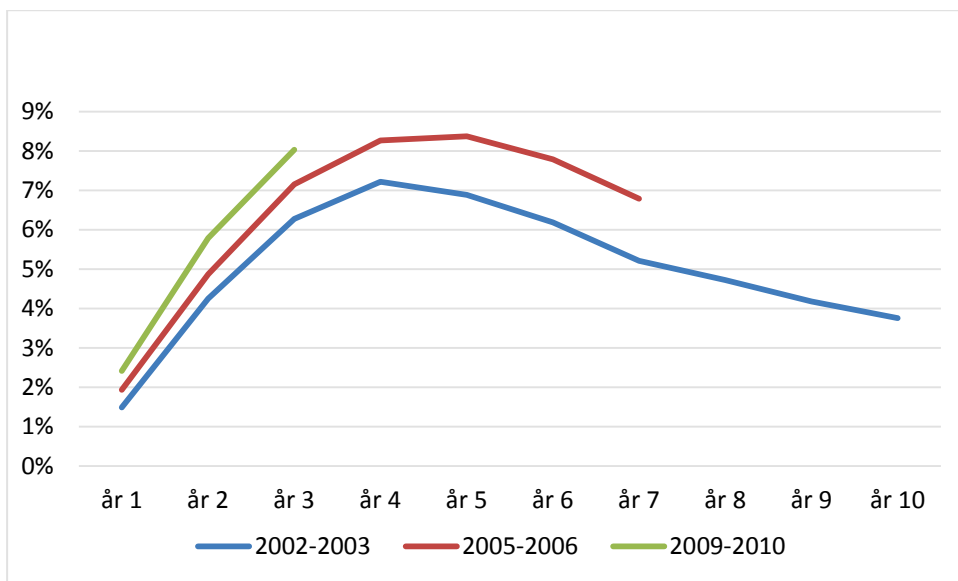
For å få et tydeligere bilde på andelen som er i høyere utdanning vil det være interessant å se nærmere på andelen som er i høyere utdanning i årene som følger etter fagprøven. En kan vente seg at andelen som er i høyere utdanning først øker sterkt, for så å avta noe etter hvert som de som er i høyere utdanning fullfører utdanningen. Årsaken til at andelen vil øke i årene etter fagprøven er at fleste som ønsker å gå videre til høyere utdanning må ta påbygg før de kan gå videre.

⁴¹ Se taf.no



Figur 4.14 Andel i høyere utdanning. De som tok fagprøve i 2003. Bare lærlinger.

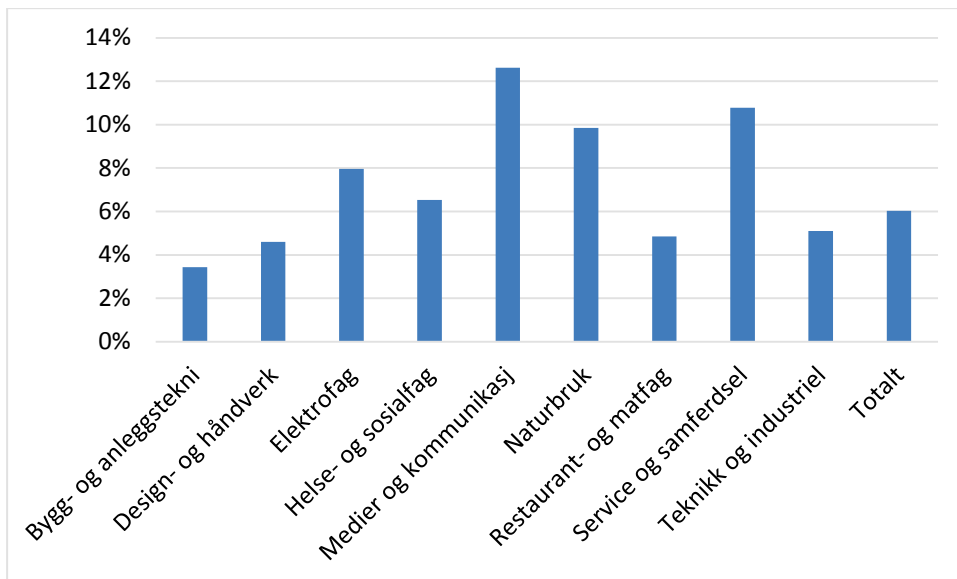
Rundt fire år etter fagprøven er andelen som tar høyere utdanning høyest, på i overkant av sju prosent. Deretter synker andelen, men kurven avtar saktere enn veksten i de første årene. Dette er en type trend som vi også ser i de andre kohortene:



Figur 4.15 Overgang til høyere utdanning. Tre kohorter 2003, 2006 og 2010 kohorten.

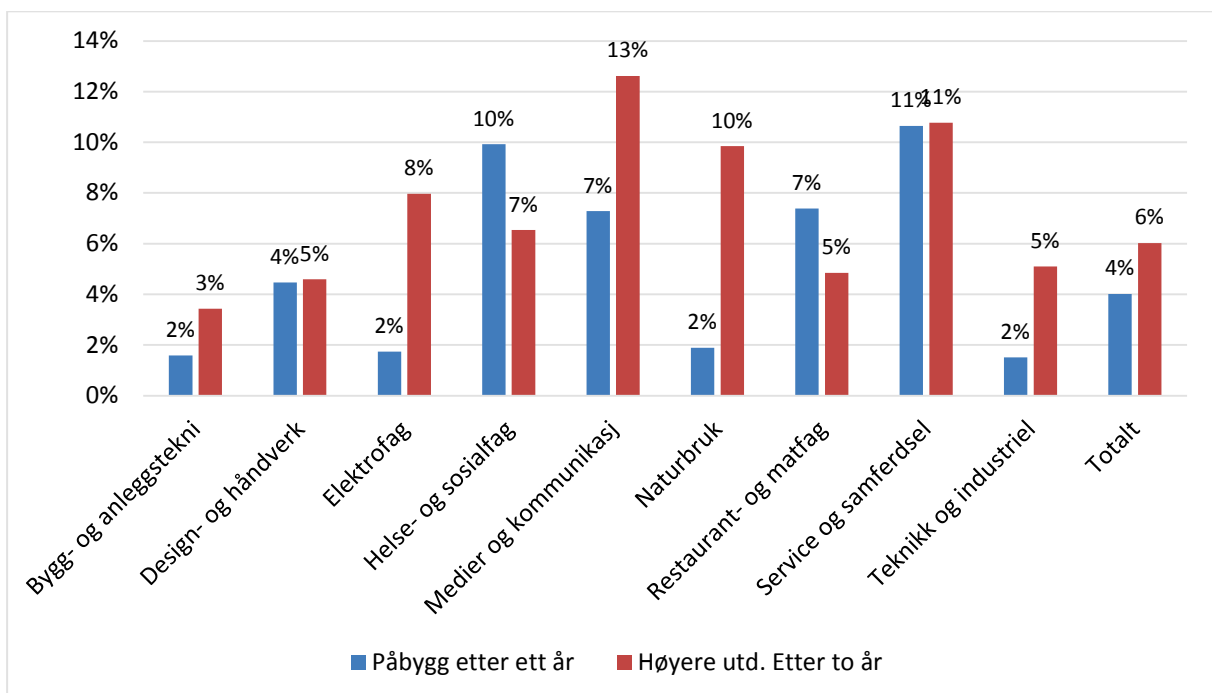
For 2003 kohorten var andelen i høyere utdanning på topp fire år etter fagprøven, med sju prosent. I løpet av de ti årene etter fagbrevet, tok 15,5 prosent av lærlingene som tok fagbrev høyere utdanning i minst ett av årene. For kullet 2005-2006 var andelen som var i høyere utdanning på sitt høyeste etter fem år, med i overkant av åtte prosent i høyere utdanning. Her hadde 15,4 prosent vært innom høyere utdanning i løpet av de første sju årene etter fagprøven, det vil si det samme som 2003-kullet oppnådde i løpet av ti år. Vi ser også at både andelen som er i utdanning første året, og de påfølgende tre årene, er stadig høyere i de tre kullene vi har sett på i figur 15.

For å undersøke hvilke utdanningsprogrammer som leverer flest faglærte til høyere utdanning, må vi se på andelen som er i utdanning to år etter fagprøven. Etter ett år vil de fleste ikke ha mulighet til å gå videre til høyere utdanning, siden det som oftest er et krav om studiekompetanse for å komme inn på høyere utdanning.



Figur 4.16 Overgang til høyere utdanning. To år etter fagprøven. Snitt Kohort 2010 og 2011

Interessant nok er det ikke en direkte sammenheng mellom andelen som begynner i høyere utdanning og andelen som tar påbygging til studiekompetanse året etter fagprøven. Dette er vist i figur 15.



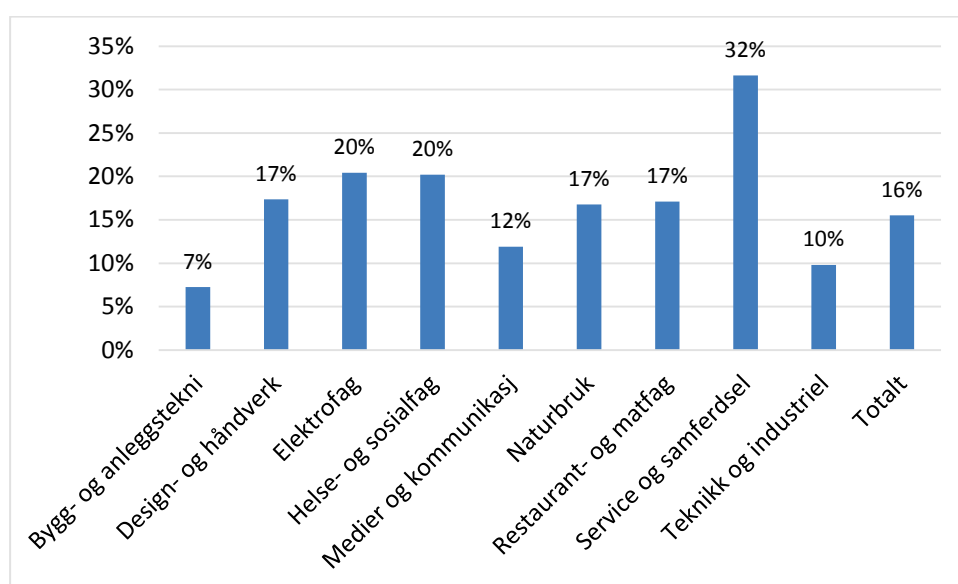
Figur 4.17 Påbygg etter ett år, høyere utdanning etter to år. Snitt kohort 2010 og 2011.

Figuren viser noen forskjeller mellom utdanningsprogrammene. Rent intuitivt kunne en se for seg at det var en sterk sammenheng mellom andelen som er i påbygg det første året etter fagprøven og i høyere utdanning etter to år. Men vi ser at dette bare er tilfelle for design og håndverk og for service og samferdsel. For de tekniske fagene, og spesielt elektrofag, er det en større andel i høyere utdanning andre året, enn det en kunne forvente ut fra andelen som var i påbygg første året. Dette henger trolig sammen med flere ting. For det første vil det i disse fagene være flere elever med dobbeltkompetanse (for eksempel TAF-elever). For det andre er det etablert y-veier som rekrutterer søkere med fagbrev til ingeniørstudier (y-veien). For det tredje finnes det flere tekniske fagskoler som tilbyr forkurs som gir adgang til høyere utdanning.

For helse- og sosialfag ser vi derimot at andelen som er i høyere utdanning etter to år er en del lavere enn andelen som var i påbygg året før. Dette bekrefter funn vi gjorde i den forrige rapporten, der vi så at de elevene som valgte å gå videre til påbygg innen helsearbeiderfaget ikke nødvendigvis gikk videre til høyere utdanning, i alle fall ikke med en gang (Nyen m.fl. 2013). Den samme tendensen ser vi også til dels i restaurant- og matfag. Medier og kommunikasjon og naturbruk har på sin side en betydelig høyere andel i utdanning etter to år enn andelen som var i påbygg etter ett år. Dette har sammenheng med at elevene i disse programmene ofte har oppnådd studiekompetanse i tillegg til fagkompetanse.

For den første kohorten i vår analyse, 2003-kohorten, vet vi at av de 326 som tok påbygg første året etter utdanningen, så hadde 60 prosent fortsatt til høyere utdanning i løpet av de ni påfølgende årene. Det vil si at førti prosent av de som tok påbygg rett etter fagbrevet ikke gikk videre til høyere utdanning, selv om de hadde gått på påbygg. En skulle anta at de som tar påbygg etter fagbrev gjør det med et klart mål om å ta høyere utdanning, siden de forlater arbeidslivet og går tilbake til skolen. Vi har dessverre ikke tall på om de som tok påbygg faktisk bestod. Det er omtrent 40 prosent som stryker blant de som tar påbygg rett etter Vg2.⁴² En kan anta at andelen som består blant de som tar påbygg etter fagprøven er noe høyere, men den høye strykandelen er trolig en del av forklaringen på at mange ikke går videre til høyere utdanning.

Vi har over sett hovedsakelig på andelen som i utdanning i enkeltår. Vi har ikke anledning til å sjekke andelen som fullfører høyere utdanning etter fagprøven, men vi kan se på andelen som på minst ett tidspunkt i løpet av en lengre tidsperiode var innom høyere utdanning etter fagprøven. Slik får vi en bedre indikator på andelen som går videre til høyere utdanning enn kun ved å se på enkeltår.



Figur 4.18 Tatt høyere utdanning på minst ett tidspunkt. Kohort 2003.

Figur 16 viser at det er flest lærlinger fra utdanningsprogrammet service og samferdsel (32 prosent) som på ett eller annet tidspunkt har vært innom høyere utdanning i de første ti årene etter fagprøven. Deretter kommer en rekke program med omtrent 20 prosent som tar høyere utdanning. Det gjelder design og håndverk, elektrofag, helse- og sosialfag, naturbruk og restaurant- og matfag. De to programmene bygg- og anleggsteknikk og teknik og industriell produksjon, har de laveste andelen som har vært i høyere utdanning.

Utdanningsandelen følger på mange måter næringene som programmene leverer lærlinger til. Unntaket er service og samferdsel. En kan på mange måter si at service og samferdsel ikke er koblet tydelig mot noen bransje. I den grad utdanningsprogrammet retter seg mot en spesiell bransje, er det

⁴² Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei

varehandelen. Varehandelen er blant næringene i Norge med lavest utdanningsnivå (inkludert andel fagarbeidere) (Høst og Skålholt 2013). I bygg- og anleggsbransjen er andelen med høyere utdanning lav (ibid.). Vi ser også at andelen som er i høyere utdanning av lærlingene som kom fra bygg- og anleggsteknikk er lav, bare sju prosent. Dette henger selvsagt sammen med arbeidsmarkedet og mulighetene for karrierer som fagarbeider, se Høst og Skålholt (2013) for en diskusjon av disse mekanismene. Det henger trolig også sammen med at det er et godt utbygd fagskoletilbud i disse næringene. Fagskole er et alternativ til høyere utdanning om du ønsker mer kompetanse i bygg- og anleggsganene og industrien.

Tilbøyeligheten til å velge høyere utdanning henger klart sammen med hvilket utdanningsprogram du går på, men det er også klart at det henger sammen med karakternivå. Eksempelvis er karakternivået blant de som har tatt fagbrev innen elektro høyere enn blant dem som har tatt fagbrev innen bygg og anlegg. Vi har også vist tidligere at de med høyere karakterer i større grad velger påbygg. De med høyere karakternivå fra ungdomsskolen velger også i større grad høyere utdanning (se vedlegg). Selv når vi kontrollerer for karakterer, alder og kjønn er det likevel en selvstendig effekt av utdanningsprogram. Blant de som tok fagprøve i 2010, var det en signifikant større sannsynlighet for at de fra elektro var i høyere utdanning tre år etter fagprøven enn for de med fagbrev innen bygg og anlegg. Det samme gjaldt helse- og sosialfag og service og samferdsel – også her er det en signifikant større sannsynlighet for å ta høyere utdanning, uavhengig av karakterer, alder og kjønn.

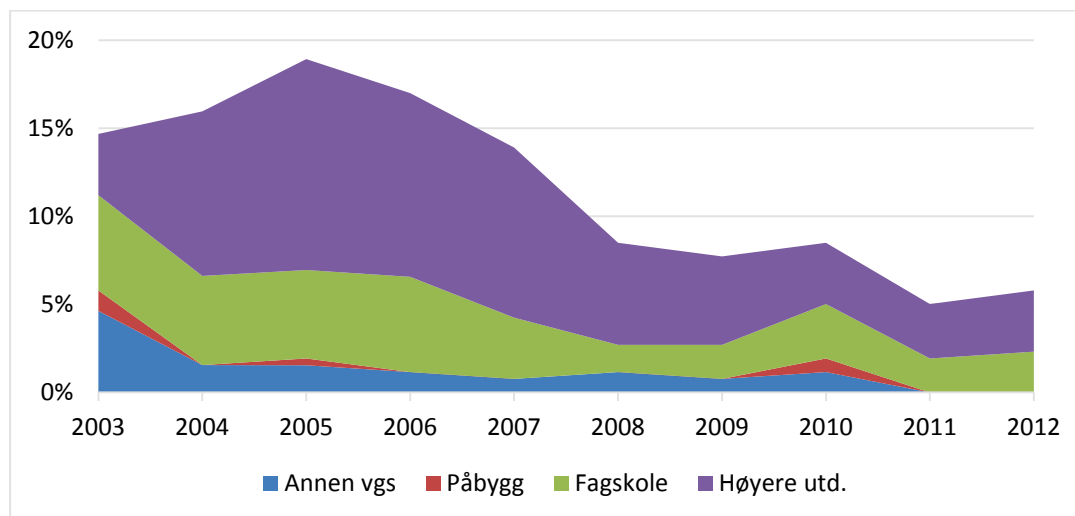
4.4.5 Utdanningens relevans

Så langt har vi ikke undersøkt relevansen til fagbrevet for de som tar høyere utdanning. Er det for eksempel slik at de som har fagbrev innen elektrofag utdanner seg til elektroingeniør? Eller er det en tendens til at de som velger høyere utdanning beveger seg over mot andre fagområder enn der de har fagbrev?

I en tidligere rapport fra prosjektet om Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen fant vi at lærlingene i stor grad gikk videre til utdanningen innen samme fagfelt kort tid etter fagprøven. Med datagrunnlaget for denne rapporten har vi mulighet til å undersøke om det er slik at folk utdanner seg vekk fra fagutdanninga etter noe tid. Vi vil igjen ta utgangspunkt i 2003-kohorten, og da spesielt butikkfaget (som ble erstattet av salgafaget i 2006), industrimekanikerfaget, rørleggerfaget og omsorgsarbeiderfaget (som ble erstattet av helsearbeiderfaget i 2006).

I 2003 tok 154 lærlinger fagprøve i butikkfaget, 250 i rørleggerfaget, 519 i omsorgsarbeiderfaget og 259 i industrimekanikerfaget.

Industrimekanikerfaget



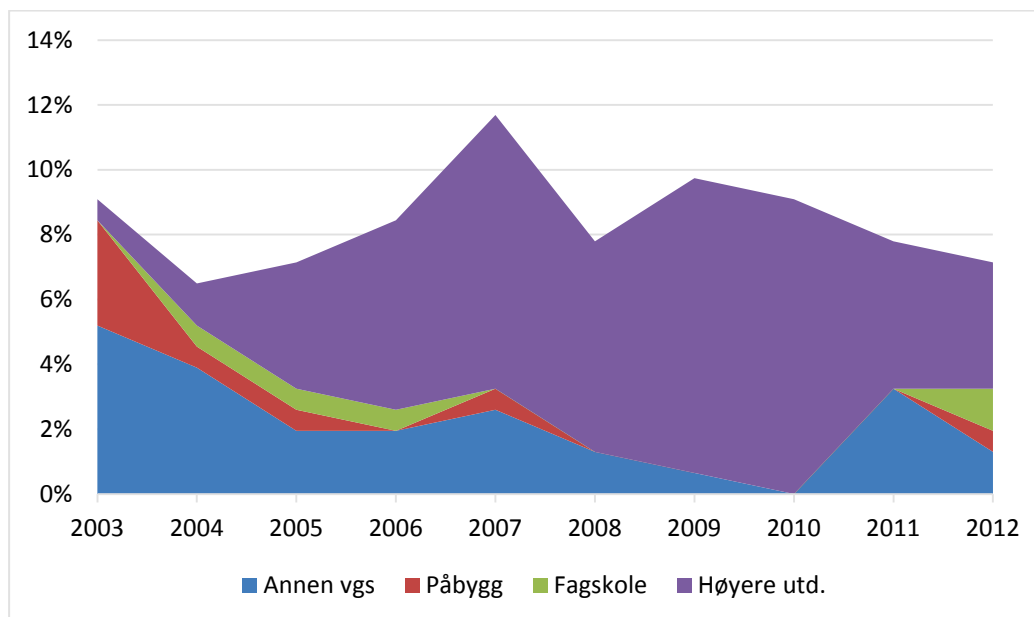
Figur 4.19 Utdanningsforløp. 2003-kohorten Bare lærlinger. Industrimekanikerfaget

N=259

For industrimekanikerne ser vi at det er en del som er i høyere utdanning, men det er noen flere som går på fagskole i årene etter fagprøven. I løpet av de ti årene etter at de tok fagprøven har 21 prosent av industrimekanikerne vært registrert som elev på en fagskole. Fagskolene for industrimekaniker er totalt dominert av tekniske fag. Bare 1 av de 54 som var registrert på fagskole gikk på en ikke-teknisk fagskole, og det var fagskoleutdanning i økonomi og ledelse. 17 prosent av lærlingene som tok fagprøve som industrimekanikere hadde vært innom høyere utdanning de første ti årene etter fagprøven. Dette var til en viss grad de samme som tok fagskole, 30 prosent av de som tok høyere utdanning tok også fagskole. De aller fleste som tok høyere utdanning, tok det i tekniske fag. Noen få tok likevel høyere utdanning i andre fag som statsvitenskap, u-landsstudier, barnevern, musikk, kulturfag mm.

Det er ellers viktig å merke seg at det er til dels store forskjeller mellom ulike kull. Om vi ser på 2007-kohorten hadde 16 prosent vært innom fagskole i løpet av de seks tellingene vi hadde data på for det kullet. Tilsvarende hadde 17 prosent vært innom høyere utdanning de første seks årene – det samme som 2003-kohorten rakk på ti år.

Butikkfaget



Figur 4.20 Utdanningsforløp. 2003-kohorten. Bare lærlinger. Butikkfaget

N=154

Det er relativt få som tok fagprøve i butikkfaget i 2003, bare 154. Vi står derfor i fare for å få en kohort-bias her – det vil si at valgene til disse personene ikke nødvendigvis er overførbare til andre kull. Vi ser også at det er svært store variasjoner i hvor kandidatene er i utdanningsforløpet de første ti årene.

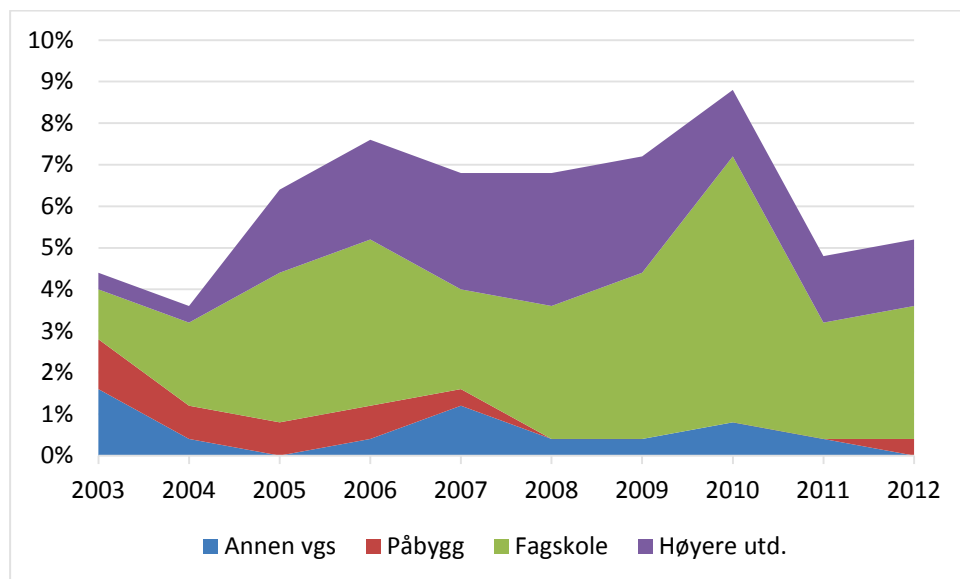
Det svært få som tar fagskoleutdanning blant de lærlingene som tok fagprøve i butikkfaget i 2003. De fleste som går over i utdanning tar høyere utdanning, men en del tar også andre videregående fag. Andelen som tar andre videregående fag er høyere for butikkfagarbeiderne enn for industrimekanikerne.

Blant industrimekanikerne var det som vi har sett 21 prosent som tok fagskole på ett eller annet tidspunkt de første ti årene etter fagprøven. Blant butikkfagarbeiderne var det bare 3 prosent (fire personer) som tok fagskole. Blant disse var det faktisk også én som tok fagskole i tekniske fag.

Det var derimot flere som tok høyere utdanning enn fagskole, men ikke mange flere enn det var for industrimekanikerne. I alt var 19 prosent innom høyere utdanning på ett eller annet tidspunkt i løpet av de første ti årene etter fagprøven i butikkfaget. De fleste tok en bachelor i økonomi, administrasjon og ledelse. Dette er fag som må sies å være relevante fag for butikkfaget. Som vi har vært inne på, er andelen med høyere utdanning i varehandelen så lav at det kan være naturlig likevel å tro at de har forsvunnet over til andre bransjer.

Siden det er relativt få som tok fagprøve i butikkfaget i 2003, vil vi i enda større grad enn for industrimekanikerne være noe sårbar for forskjeller mellom ulike kull. Om vi sjekker overgang til utdanning i andre kohorter, får vi likevel det samme hovedbildet. Svært få går videre til fagskole, for 2007 kullet var det bare 1 prosent som hadde tatt fagskole de første seks årene etter fagprøven. Samtidig hadde 19 prosent tatt høyere utdanning i løpet av de første seks årene. Dette er altså samme andel som hadde rukket å være innom høyere utdanning de første ti årene for 2003-kohorten. Butikkfaget ble med Kunnskapsløftet erstattet med Salgsfaget,

Rørleggerfaget



Figur 4.21 Utdanningsforløp. 2003-kohorten. Bare lærlinger. Rørleggerfaget

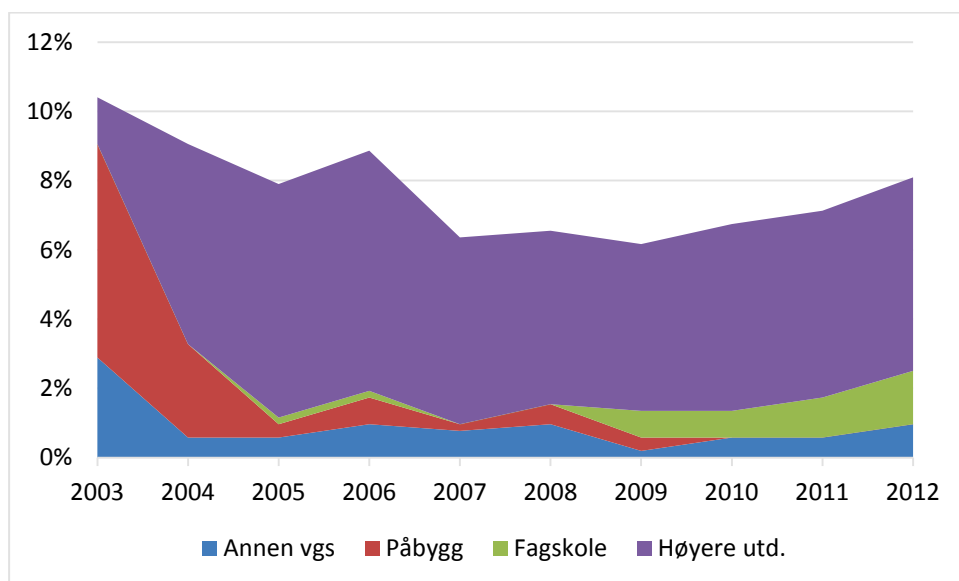
N=250

Rørleggerfaget har en utdanningsprofil som ligner mer på industrimekanikeren, med et langt større innslag av fagskole enn for butikkfaget – 16 prosent av rørleggerne var på ett eller annet tidspunkt innom fagskole i løpet av de første ti årene etter fagprøven. Som for industrimekanikerne, var det hovedsakelig innen relevante fag de tok fagskole, da spesielt innen klima, energi og miljø, men også mesterbrev og annen utdanning på tekniske fagskoler. Også som for industrimekanikeren, finner vi ikke samme topp i andelen som går til fagskole etter åtte år (2010) for andre kull.

Relativt få tok høyere utdanning, og langt færre enn for industrimekanikerne, blant de 7 prosentene som tok høyere utdanning var utdanningsvalget mer blandet. Noen gikk videre mot ingeniørfag, andre studerte fag som spansk og historie eller de tok allmennlærerutdanning.

I kohorten fra 2003 var det få som tok høyere utdanning, bare 7 prosent. Dette endrer seg likevel ikke mye fra kull til kull. I 2007-kohorten var det også 7 prosent som hadde vært innom høyere utdanning de første seks årene. Selv om det vil stige noe i de neste fire årene, ser vi at tilbøyeligheten til å ta høyere utdanning holder seg lav for rørleggerfaget. Andelen som tar fagskole holder seg på samme måte høyt – 19 prosent hadde vært innom fagskole i løpet av de første seks årene etter fagprøven for 2007-kohorten, med andre ord hadde 3 prosentpoeng flere tatt fagskole i løpet av seks år for 2007-kohorten sammenlignet med ti år for 2003-kohorten.

Omsorgsarbeiderfaget



Figur 4.22 Utdanningsforløp. 2003-kohorten. Bare lærlinger. Omsorgsarbeiderfaget.

N=519

Omsorgsarbeideren har en profil som ligner mer på butikkfagarbeiderne. En betydelig andel, 16 prosent tar høyskoleutdanning. Dette er likevel noe lavere enn for butikkfagarbeiderne, der 18 prosent tok høyere utdanning. De fleste omsorgsarbeiderne som tar høyere utdanning tar dette innen helse- og sosialfag, spesielt sjukepleie – 41 prosent av dem som tok høyere utdanning studerte sjukepleie. Relativt få tar fagskole blant omsorgsarbeiderne, bare 4 prosent i løpet av de første ti årene.

Om vi sammenligner med 2007-kohorten er det det noen flere som tok fagskole, der tok seks prosent fagskole de første seks årene. Færre, derimot, ser ut til å ta høyere utdanning i denne kohorten, 12 prosent hadde vært innom høyere utdanning de første seks årene etter fagprøven. Omsorgsarbeiderfaget var et fag som kom med Reform 94, og som forsvant med Kunnskapsløftet. Faget fikk aldri det gjennomslaget man håpet på, hjelpepleierutdanningen holdt sin dominante posisjon også etter innføringen av omsorgsarbeiderfaget (Høst 2006). Man kan derfor ikke si noe om overgangen til høyere utdanning vil være lignende for helsearbeiderfaget, som kom i stedet for omsorgsarbeiderfaget og hjelpepleierutdanningen. Siden det er først i 2011 at vi har nok helsefagarbeidere til å gjøre analyser på overgangen til høyere utdanning, kan vi ikke si noe mer med de data vi har tilgang til i dag om overgangen til høyere utdanning over tid vil gå opp eller ned med det nye faget.

4.4.6 Oppsummering overgang til utdanning

Andelen som tar mer utdanning etter fagprøven ser ut til å øke. Dette kan ha sammenheng med det generelt økende utdanningsnivået i befolkningen. Det store flertallet av fagarbeiderne tar likevel *ikke* høyere utdanning. For det kullet vi kan følge lengst, har 16 prosent vært innom høyere utdanning de første ti årene etter fagprøven.

Utdanningstilbøyeligheten varierer mye mellom ulike utdanningsprogram og fag. Det er spesielt de som er i utdanningsprogrammet service og samferdsel som tar høyere utdanning. Her hadde én av tre vært innom høyere utdanning etter fagprøven. I de tradisjonelle fagopplæringsprogrammene som teknikk og industriell produksjon og bygg- og anleggsteknikk er der færrest som har tatt høyere utdanning. Innen disse programmene er det derimot flere som har gått videre til fagskole. Av de

tradisjonelle fagutdanningene skiller elektrofag seg noe ut. Andelen som tar mer utdanning i elektrofag er mer enn dobbelt så stor som innen bygg- og anleggsteknikk, selv om det også innen dette feltet finnes relevante fagskoletilbud. Dette kan dels forklares med at det er noe bedre karaktersnitt blant de som startet på elektrofag, det er likevel også en egen programeffekt. Det er rimelig å anta at flere forhold spiller inn, både når det gjelder relevante utdanningstilbud og hva slags kompetanse som er etterspurt i de ulike delene av arbeidsmarkedet.

De som tar høyere utdanning de første ti årene i de fire fagene vi så nærmere på, butikkfaget, industrimekaniker, rørlegger og omsorgsarbeider, tar denne utdanningen hovedsakelig på relevante fagområder. Det er likevel stor forskjell i andelen som tar høyere utdanning og i valg av studiested i de fire fagene. For industrimekaniker og spesielt rørleggerfaget er det relativt få som tar høyere utdanning, men det er desto vanligere med fagskoler. Det er derimot relativt få som tar fagskole i butikkfaget og omsorgsarbeiderfaget. Her er andelen som tar høyere utdanning til gjengjeld noe høyere.

4.5 Konklusjon

Ett av hovedtemaene i denne studien av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen er «Fagopplæring som port mot arbeidslivet». Innledningsvis i kapitlet formulerte vi tre spørsmål: I hvilken grad gir fag- eller svennebrevet grunnlag for en stabil og varig tilknytning til arbeidslivet? I hvilken grad gir opplæringen et grunnlag for videre utdanning? Og hvordan varierer overgangene fra læretid til fast arbeid eller videre utdanning mellom ulike utdanningsprogram? Analysene i kapitlet er basert på tall fra nasjonale utdannings- og sysselsettingsregistre. Teoretiske perspektiv fra litteratur om overgang fra skole til arbeidsliv i ulike land og ulike typer arbeidsmarkeder kan bidra til å belyse og forklare noe av variasjonen vi avdekker i de empiriske analysene.

I den forrige rapporten fra prosjektet (Nyen, Skålholt og Tønder 2013) analyserte vi arbeidsmarkedssituasjonen i en begrenset tidsperiode på inntil tre år. I denne rapporten har vi analysert ti årskull av faglærte, slik at vi for det eldste kullet kan følge arbeidsmarkedstilknytningen over en tiårsperiode. Et lengre tidsperspektiv gir mulighet til å studere sysselsettingssituasjonen gjennom ulike konjunktursituasjoner i arbeidsmarkedet. Generelt finner vi at det store flertallet av fagarbeidere er i jobb året etter at de har tatt fagbrev, og at tilknytningen til arbeidsmarkedet tilsynelatende er stabil over tid. Ledighetsnivået blant nyutdannede fagarbeidere er lavere enn blant ungdom generelt. Tre år etter avlagt fagbrev er ledighetsnivået blant faglærte også lavere enn i befolkningen ellers. Overgangene til arbeidslivet er noe vanskeligere for de som tar fagbrev og kommer ut i arbeidsmarkedet i en lavkonjunktur. Analysene tyder likevel på at det å ta fagbrev i et vanskelig arbeidsmarked ikke ser ut til å få negative konsekvenser for arbeidsmarkedstilknytningen for de faglærte på lengre sikt.

De høye sysselsettingstallene kan tolkes som et uttrykk for at faglærte generelt har en kompetanse som er etterspurt i det norske arbeidsmarkedet. Som vi påpekte i den forrige rapporten fra prosjektet, må vi likevel være forsiktige med å trekke bastante konklusjoner på bakgrunn av dette materialet. Selv om det har vært konjunktursvingninger i løpet av den tidsperioden vi har analysert, må likevel den generelle konjunktursituasjonen i det norske arbeidsmarkedet i den aktuelle tidsperioden kunne karakteriseres som svært god. Dette kommer også til uttrykk ved en lav ungdomsarbeidsledighet i hele tiårsperioden, sammenlignet med mange andre land. Ut fra registerdata alene kan vi ikke vite i hvilken grad de faglærte også ville ha vært sysselsatt uten fagbrevet. Dette er en problemstilling vi vil ha bedre mulighet til å gå nærmere inn på i neste rapport, da datagrunnlaget også vil omfatte en spørreundersøkelse blant fagarbeidere. I spørreundersøkelsen vil vi gå nærmere inn på hvilken betydning fagbrevet har hatt for ansettelse og videre karrieremuligheter etter fagbrevet.

Selv om ledighetsnivået blant de faglærte er lavt, finner vi også betydelige forskjeller mellom ulike utdanningsprogram og fagområder. På grunn av innføringen av Kunnskapsløftet, med ny struktur midtveis i undersøkelsesperioden, er ikke gruppene direkte sammenlignbare før og etter innføringen

av reformen. Litt grovt sagt finner vi at ledigheten er spesielt lav blant fagarbeidere innenfor elektrofag, byggfag og tekniske byggfag. Disse fagene er blant kjerneområdene i fagopplæringen. Hotell- og næringsmiddelfag/ restaurant- og matfag og service og samferdsel peker seg ut i negativ retning med et noe høyere ledighetsnivå.

Arbeidstakere som jobber deltid har en svakere tilknytning til arbeidslivet enn personer som jobber heltid. I tråd med tidligere undersøkelser viser analysene her at noen fagbrev i stor grad gir tilgang til heltidsarbeid, mens andre primært rekrutterer til deltidsstillinger. Her er det i stor grad slik at noen fag retter seg mot heltidssegmenter i arbeidsmarkedet, mens andre fag retter seg inn mot utpregede deltidssegmenter (Støren mfl 2007). Det er derfor heller ikke slik at deltidsarbeid gir tilgang til heltidsstillinger på lengre sikt. Igjen viser analysene tydelige forskjeller mellom de ulike fagområdene. Helse- og sosialfag/helse- og oppvekstfagene skiller seg ut ved i stor grad å rekruttere til deltidsarbeid. Også innen salg og service/ service og samferdsel og hotell og næringsmiddelfag/ restaurant- og matfag finner vi at andelen som arbeider deltid ligger høyere enn gjennomsnittet blant faglærte. Dette er bransjer der deltidsarbeid er utbredt, og der mange ønsker å jobbe deltid. For unge mennesker i etableringsfasen kan imidlertid mangel på heltidsstillinger være en utfordring. Det kan argumenteres for at muligheten for å jobbe heltid er en av flere forutsetninger for en stabil og varig tilknytning til arbeidslivet. Det tyder igjen på at svaret på om fagbrevet gir grunnlag for en stabil og varig tilknytning til arbeidslivet trolig er ja, men i varierende grad. Grovt sett, viser undersøkelsen at de fagene som gir den beste tilknytningen til arbeidslivet, er etablerte fag innenfor fagopplæringens kjerneområder. Ser vi på enkeltfag, skiller særlig elektrofag seg ut, med en stor andel faglærte i heltidsstillinger. Det samme gjelder byggfag og tekniske byggfag. Disse fagene rekrutterer i all hovedsak til bransjer der deltidsarbeid er lite utbredt.

Andelen som tar mer utdanning etter fagprøven ser ut til å øke. Dette kan ha sammenheng med det generelt økende utdanningsnivået i befolkningen, men handler selvsagt også om de forventninger kandidatene møter i arbeidslivet. Utdanningstilbøyeligheten varierer mye mellom ulike utdanningsprogram og fag. Det er spesielt de som er i utdanningsprogrammet service og samferdsel som tar høyere utdanning. I de tradisjonelle fagopplæringsprogrammene som teknikk og industriell produksjon samt bygg- og anleggsteknikk er det mindre vanlig å ta høyere utdanning. Innen disse programmene er det derimot flere som har gått videre til fagskole etter fagprøven.

De siste årene har det vært en tendens til at stadig flere elever på yrkesfag søker seg til påbygg i stedet for å begynne i lære. I vårt materiale har vi sett nærmere på de som tar påbygging til studiekompetanse etter først å ha tatt fagbrev. Vi ser at de utdanningsprogrammene som rekrutterer til påbygg etter fagbrevet i stor grad er de samme som rekrutterer til påbygg etter Vg2. Andelen er spesielt høy innenfor helse- og oppvekstfag og innen service og samferdsel. Vi antar at en viktig motivasjon for å velge påbygg er et ønske om å gå videre til høyere utdanning. Fra andre undersøkelser vet vi at mange helsefagarbeidere tar sikte på å bli sykepleiere, blant annet for å få tilgang til heltidsstillinger og for å få mulighet til å jobbe på sykehus. Analysene i dette kapitlet viser imidlertid at en stor andel av dem som tar påbygg ikke går videre til høyere utdanning. En mulig forklaring kan være at de enten har strøket, eller at de har for svakt grunnlag for å studere videre. For denne gruppa kan det diskuteres om fagbrevet har vært en omvei eller i verste fall en blindvei, med begrensede muligheter for å komme videre.

På andre områder framstår fagbrevet som en hovedvei inn i arbeidslivet, med velfungerende overganger, både til relevant arbeid og til videre utdanning. Elektrofag peker seg ut, med høy sysselsetting og lav ledighet og med god tilgang til heltidsarbeid. En stor andel av elektrikere tar også videre utdanning, fortrinnsvis i fagskoler og høyere utdanning som bygger på fagbrevet. Fagskoletilbud og y-veier i høyere utdanning på dette feltet er godt utbygd, og det er ikke nødvendig å gå tilbake til videregående skole for å kvalifisere seg til videre studier. Også for byggfagene framstår fagbrevet som en hovedvei inn i arbeidslivet, men her er det en mindre andel av de faglærte som tar videre utdanning. Det er rimelig å anta at flere forhold spiller inn, både når det gjelder relevante utdanningstilbud og hva slags kompetanse som er etterspurt i de ulike delene av arbeidsmarkedet.

4.6 Referanser

- Barth, E. og von Simson, K. (2012) Ungdomsarbeidsledighet og konjunkturer. Økonomiske analyser 5/2012. Statistisk sentralbyrå.
- Bore, L., Nyen, T., Reegård, K. & Tønder, A. H. (2012): Internopplæring i varehandelen. Fafo-rapport 2012:23.
- Eurofound (2011) Youth and work. European Foundations for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Høst, H. og Vibe, N. (2008). Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet, Rapport 40/2008. Oslo, NIFU STEP
- Hagen, A., Nadim, M. & Nyen, T. (2008) Bruk av fagkompetanse i arbeidslivet. Fafo-rapport 2008:29
- Hagen, A., Nadim, M. & Nyen, T. (2010) Fagopplæring på nye felt. En kartlegging av virksomhetenes holdninger til nyere fag i tjenesteytende sektor. Fafo-rapport 2012:12.
- Heintz, W.R. (2002) Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 220-240.
- Holmseth, S. (2013) Fagopplæring og overgang til arbeidsmarkedet. Statistiske analyser 168. Utdanning 2013 – fra barnehage til doktorgrad. Statistisk sentralbyrå.
- <http://www.nifu.no/files/2013/08/NIFUrapport2013-28.pdf>Olberg, D. (2013, 25. september) Europa i krise: Fortsatt høy ungdomsledighet. *Arbeidslivet.no*. Hentet fra
- Høst, H. (2004) Kontinuitet og endring i pleie- og omsorgsutdanningene. En studie av utviklingen innenfor utdanningene til hjelpepleier og omsorgsarbeider. Bergen: Rokkansenteret. Rapport 4-2004.
- Høst, H. (2006). Utdanningsreformer som moderniseringsoffensiv. En studie av hjelpepleieryrkets rekruttering og dannelseshistorie, 1960-2006. Akademisk grad: Avhandling for graden dr.polit. Bergen, Universitetet i Bergen, Institutt for administrasjon og organisasjon
- Høst, H. og Evensen, M. (2009). Ny struktur – tradisjonelle mønstre? Om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene, Rapport 28/2009. Oslo, NIFU STEP
- Høst, H. og Skålholt, A. (2013). Tilpasning mellom yrkesfag og arbeidsliv. Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?, NIFU-rapport 50/2013. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Høst, H., Seland, I., Skålholt, A. og Sjaastad, J. (2014). Kan organisering av lærlingformidling forklare store ulikheter i resultat? En studie av lærlingformidling i 3 fylker, NIFU-rapport 7/2014. Oslo, Nordisk institutt for studier av forskning, innovasjon og utdanning
- Jørgensen, C.H. (2008) Et dansk regime for overgang fra uddannelse til arbeid? I Olofsson, J. & Panican, A. (red.) Ungdomsars väg från skola till arbetsliv. Nordiska erfarenheter (s. 53-130). København: Nordisk Ministerråd.
- Markussen, E. og Gloppen, S. K. (2012). *Påbygg – et gode eller en nødløsning? En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011*, NIFU-rapport 2/2012. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Markussen, E. og Sandberg, N. (2005). *Stayere, slutttere og returnerte: om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. Oslo, NIFU STEP

- Markussen, E. og Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*, NIFU-rapport 6/2012. Oslo, Nordisk institutt for studier av forskning, innovasjon og utdanning
- Marsden, D. (1990) Institutions and labour mobility: occupational and internal labour markets in Britain, France, Italy and West Germany. I Brunetta, R. & Dell'Aringa C. (eds.) *Labour Relations and Economic Performance*. London: Macmillan, 414-38.
- Michelsen, S. og Høst, H. (2012). Apprenticeship, Youth and Labour Market Outcomes – A Diachronic Investigation into the Norwegian case. i: Stolz, S. og Gonon, P. (red.) *Studies in Vocational and Continuing Education*, b. Volume 11 *Challenges and Reforms in Vocational Education: Aspects of Inclusion and Exclusion*. , side 215-234. Bern, Peter Lang
- Moland, L. & Bråthen, K. (2012): *Hvordan kan kommunene tilby flere heltidsstillinger?* Fafo-rapport 2012: 14.
- Müller W. & Gangl, M. (2003) (red.) *Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Nyen, T., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2013), *Overgangen fra fagopplæring til arbeidsmarkedet og videre utdanning*. I Håkon Høst (red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen*. Rapport 2 *Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. NIFU-rapport 21/2013, Fafo-rapport 2013:23.
- Næss, T. (2013). *Søkning til høyere utdanning. Hovedmønstre 2000-2012* NIFU-rapport 28/2013. Oslo, Nordisk institutt for studier av forskning, innovasjon og utdanning
- Olsen, O.J. (2012) *Yrkesfagenes status - et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ og historisk tilnærming*. *Søkelys på arbeidslivet*, 04/2012, 369-379.
- Olsen, O.J., Høst, H. & Michelsen, S. (2008) *Veier fra yrkesopplæring til arbeidsliv. En studie av det norske overgangsregimets effektivitet*. I I Olofsson, J. & Panican, A. (red.) *Ungdoms väg från skola till arbetsliv*. Nordiska erfarenheter (s. 249-332). København: Nordisk Ministerråd.
- Shavit, Y. & Müller, W. (1998) *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press
- Skålholt, A., Høst, H., Nyen, T. & Tønder, A.H. (2013): *Å bli helsefagarbeider. En kvalitativ undersøkelse av overganger mellom skole og læretid og mellom læretid og arbeidsliv blant ungdom i helsearbeiderfaget*. NIFU Rapport 5/2013, Fafo-rapport 2013: 05.
- Støren, L. A. (2011). *Ut av videregående med ulik kompetanse – de første årene på arbeidsmarkedet*. i: Sandbu, N. P. (red.) *Statistiske analyser 124, Utdanning 2011 – veien til arbeidslivet*, side 121-148. Oslo-Kongsvinger, Statistisk sentralbyrå
- Støren, L.A., H. Helland og J.B. Grøgaard (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømming i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. NIFU STEP Rapport 14/2007.
- Vibe, N., Brandt, S. S. og Hovdhaugen, E. (2011). *Underveis i videregående opplæring - Evaluering av Kunnskapsløftet*. Underveistrapport fra prosjektet "Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse", NIFU-rapport 19/2011. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Vedlegg

Vedlegg til kapittel fire

Vedlegg1. Avhengig variabel: Ikke i arbeid eller utdanning høst 2012, 2010-kullet (kun lærlinger)

Variables in the Equation

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	
Step 1 ^a KJOENN_T	,069	,134	,260	1	,610	1,071	
Alder	,045	,008	29,419	1	,000	1,046	
AFR94	1,163	,503	5,343	1	,021	3,199	stud.retn.
HSR94	,993	,416	5,687	1	,017	2,700	
FOR94	,355	,421	,711	1	,399	1,426	
HNR94	,866	,432	4,023	1	,045	2,376	
BYR94	,681	,395	2,963	1	,085	1,975	
TEBYR94	,929	,418	4,947	1	,026	2,531	
ELR94	,116	,391	,088	1	,767	1,123	
MEKR94	,712	,393	3,276	1	,070	2,038	
KPR94	1,623	,852	3,626	1	,057	5,068	
TRER94	,347	,707	,241	1	,624	1,415	
MKR94	,912	,579	2,484	1	,115	2,490	
SSR94	,234	,491	,226	1	,635	1,263	
BA	,247	,397	,386	1	,535	1,280	utd.prog.
DH	-,251	,506	,247	1	,619	,778	
EL	-17,419	3062,062	,000	1	,995	,000	
HS	,489	,392	1,557	1	,212	1,631	
MK	,144	,703	,042	1	,838	1,154	
RM	-,041	,427	,009	1	,924	,960	
SS	,782	,393	3,963	1	,047	2,186	
TIP	,460	,384	1,435	1	,231	1,584	
OF	,374	,310	1,462	1	,227	1,454	fylker
AK	,147	,293	,251	1	,616	1,158	
OS	,450	,286	2,465	1	,116	1,568	
OP	,236	,320	,545	1	,460	1,266	
BU	-,164	,329	,247	1	,619	,849	
VE	,192	,312	,378	1	,538	1,211	

TE	,594	,302	3,872	1	,049	1,811	
AA	,293	,337	,755	1	,385	1,341	
VA	,282	,302	,872	1	,350	1,325	
RO	,064	,275	,054	1	,816	1,066	
HO	-,141	,282	,249	1	,618	,869	
SF	-,223	,377	,350	1	,554	,800	
MR	-,055	,298	,034	1	,854	,947	
ST	-,127	,300	,180	1	,671	,880	
NT	,098	,326	,089	1	,765	1,102	
NO	,451	,287	2,481	1	,115	1,570	
TR	-,088	,357	,060	1	,806	,916	
FI	,194	,463	,175	1	,676	1,214	
Rf_timer1	,000	,001	,044	1	,834	1,000	fravær
videregaendepoeng1	-,051	,003	265,288	1	,000	,950	karakterer
Constant	-3,586	,520	47,608	1	,000	,028	

Vedlegg 2. Å velge påbygg første året. 2012 kullet.

Logistic regression

Number of obs = 13116
 LR chi2(28) = 896.84
 Prob > chi2 = 0.0000
 Pseudo R2 = 0.1912

Log likelihood = -1896.5059

påbygg	Odds Ratio	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]
skolefylke					
2	3.451649	1.071886	3.99	0.000	1.877984 6.343974
3	3.127911	.9955395	3.58	0.000	1.676244 5.836756
4	1.805484	.6785882	1.57	0.116	.8643125 3.771519
5	2.176789	.7774795	2.18	0.029	1.080922 4.383675
6	2.419498	.8325049	2.57	0.010	1.232657 4.749065
7	4.809541	1.515618	4.98	0.000	2.593383 8.919502
8	3.062607	1.029137	3.33	0.001	1.58511 5.917294
9	1.386945	.5806113	0.78	0.435	.610554 3.150608
10	.2994441	.1722742	-2.10	0.036	.0969635 .924748
11	2.580235	.7804943	3.13	0.002	1.426198 4.668087
12	.7718415	.286514	-0.70	0.485	.372868 1.597722
14	.5773532	.3741616	-0.85	0.397	.1621096 2.056243
15	3.78769	1.197688	4.21	0.000	2.038074 7.03929
16	4.21166	1.289914	4.69	0.000	2.310755 7.676312
17	1.80602	.7100889	1.50	0.133	.8356959 3.902986
18	.8830138	.3329035	-0.33	0.741	.4217523 1.848747
19	1.810309	.6714549	1.60	0.110	.8750582 3.745146
20	2.805898	1.266173	2.29	0.022	1.158681 6.794854
kjønn	1.480641	.1869058	3.11	0.002	1.156113 1.896267
program					
71	1.642757	.4839847	1.68	0.092	.9221352 2.926524
72	1.41251	.3190339	1.53	0.126	.9072701 2.199108
73	7.134099	1.484014	9.45	0.000	4.74542 10.72516
74	8.11155	3.242071	5.24	0.000	3.705875 17.75485
75	2.876227	.9588976	3.17	0.002	1.496385 5.528445
76	4.372244	.9627731	6.70	0.000	2.839676 6.731935
77	6.321269	1.217151	9.58	0.000	4.334178 9.219383
78	.8925881	.1935598	-0.52	0.600	.5835338 1.365325
Alder	.6721034	.0251329	-10.63	0.000	.6246056 .7232131
_cons	18.49715	15.43033	3.50	0.000	3.60605 94.88067

Referansevariabler: skolefylke: Østfold; program: Bygg og anleggsteknikk

Programkoder: 70: Bygg- og anleggsteknikk, 71: Design- og håndverk, 72 Elektrofag, 73 Helse- og sosialfag, 74 Medier og kommunikasjon, 75 Naturbruk, 76: Restaurant- og matfag, 77: Service og samferdsel, 78: Teknikk og industriell produksjon

Fylkeskoder: 1: Østfold, 2: Akershus, 3: Oslo, 4: Hedmark, 5: Oppland, 6: Buskerud, 7: Vestfold, 8: Telemark, 9: Aust-Agder, 10: Vest-Agder, 11: Rogaland, 12: Hordaland, 14: Sogn og Fjordane, 15: Møre og Romsdal, 16: Sør-Trøndelag, 17: Nord-Trøndelag, 18: Nordland, 19: Troms, 20: Finnmark

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Oversikt over informanter, salgsfaget.....	42
Tabell 1.2 Oversikt over informanter, kontor- og administrasjonsfaget.....	47
Tabell 1.3 Primærøkonomer, alle rettigheter. Fått lærekontrakt per 1. 12. 2013. Fylke.....	65
Tabell 1.4 Primærøkonomer, alle rettigheter. 1. 12. 2013. Utdanningsprogram	66
Tabell 1.5 Primærøkonomer, alle rettigheter og ungdomsrett. 1. 12. 2013. Utvalgte fag.	66
Tabell 3.1 Viktighet av forutsetninger ved ulike formål.....	104
Tabell 4.1 Andelen sysselsatte blant faglærte som har tatt fagbrev som lærling.....	132
Tabell 4.2 Andel arbeidsledige blant faglærte som har tatt fagbrev som lærling	134
Tabell 4.3 Arbeidsledighet på ulike tidspunkt blant de som tok fagbrev som lærlinger i 2003, etter studieretning.	139
Tabell 4.4 Arbeidsledighet på ulike tidspunkt blant de som tok fagbrev som lærlinger i 2011, etter utdanningsprogram.....	140
Tabell 4.5 Andel i heltidsarbeid to år etter oppnådd fagbrev, etter utdanningsprogram. Fagbrev oppnådd i 2010 og 2011.....	141
Tabell 4.6 Andel i heltidsarbeid to år etter og fem år etter oppnådd fagbrev for fagbrev oppnådd i perioden 2003-2008, etter studieretning. Endring i andel i heltidsarbeid fra to til fem år etter.	142
Tabell 4.7 Andel som tar påbygg første året etter fagprøven. Bare lærlinger.....	148

Figuroversikt

Figur 2.1 Hybrid læringsarena	87
Figur 2.2 Bransjespesifikke dokumentasjonssystemer	91
Figur 2.3 To parallelle læringsystemer	95
Figur 3.1 Skjematisk oversikt over ulike former for kvalitetsvurdering	104
Figur 3.2 Oppgaver opplæringskontorene bruker mye tid på. En sammenligning av 2013 med situasjonen fem år tidligere (N 234). Kilde: Høst mfl 2013, upubliserte data	114
Figur 3.3 Vurder tidsbruk på oppgaver knyttet til kvalitet i opplæringen (N 234). Kilde: Høst 2013, upubliserte data	117
Figur 3.4 Hvordan er arbeidsdelingen mellom opplæringskontor og bedrift i de oppgitte oppgaver? (N 234). Kilde: Høst mfl 2013, upubliserte data	118
Figur 4.1 Arbeidsledighet blant faglærte og i befolkningen	133
Figur 4.2 Gjennomsnittlig arbeidstid	135
Figur 4.3 Arbeid og utdanning i 2003-kullet.....	136
Figur 4.4 Arbeid og utdanning i 2007-kullet.....	136
Figur 4.5 Andel i heltidsarbeid to år etter oppnådd fagbrev. Mer enn 32 timer i uka.	141
Figur 4.6 Andel som verken var i arbeid eller utdanning høsten 2012 blant faglærte som tok fagbrev i perioden 2003-2009, etter studieretning.	143
Figur 4.7 Andel som verken var i arbeid eller utdanning høsten 2012 blant faglærte som tok fagbrev i perioden 2010-2012, etter utdanningsprogram.	144
Figur 4.8 Overgang til utdanning, første året etter fagprøven. Lærlinger.....	145
Figur 4.9 Andelen som fortsatt er i videregående opplæring (ikke påbygg). Bare lærlinger. Første året etter fagprøven	146
Figur 4.10 Andelen som fortsatt er i videregående opplæring (ikke påbygg). Bare lærlinger. Første året etter fagprøven. Utdanningsprogram. Snitt kullene 2010-2012.	146
Figur 4.11 Andelen som er i påbygg første året etter fagprøven. Bare lærlinger.....	147
Figur 4.12 Overgang til påbygging, første året etter fagprøven. Lærlinger. 2010-2012.	149
Figur 4.13 Overgang til høyere utdanning, første året etter fagprøven. Kohorter fra 2003 til 2012.	150
Figur 4.14 Andel i høyere utdanning. De som tok fagprøve i 2003. Bare lærlinger.	151
Figur 4.15 Overgang til høyere utdanning. Tre kohorter 2003, 2006 og 2010 kohorten.....	151
Figur 4.16 Overgang til høyere utdanning. To år etter fagprøven. Snitt Kohort 2010 og 2011.....	152
Figur 4.17 Påbygg etter ett år, høyere utdanning etter to år. Snitt kohort 2010 og 2011.	152
Figur 4.18 Tatt høyere utdanning på minst ett tidspunkt. Kohort 2003.	153
Figur 4.19 Utdanningsforløp. 2003-kohorten Bare lærlinger. Industrimekanikerfaget	155
Figur 4.20 Utdanningsforløp. 2003-kohorten. Bare lærlinger. Butikkfaget.....	156
Figur 4.21 Utdanningsforløp. 2003-kohorten. Bare lærlinger. Rørleggerfaget.....	157
Figur 4.22 Utdanningsforløp. 2003-kohorten. Bare lærlinger. Omsorgsarbeiderfaget.....	158

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no