



Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen Fokus på skoleopplæringen

Rapport 2 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 skoleopplæringen

Rapport 2 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen

Håkon Høst (red.)

NIFU-rapport 21/2013

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

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

Trykk: Link Grafisk

ISBN 978-82-7218-920-3

ISSN 1892-2597 (online)

www.nifu.no

Fafo-rapport 2013:23

ISBN 978-82-324-0012-6

ISSN 0801-6143

HiOA Rapport 2013/4

ISSN: 1892-9648

ISBN:978-82-93208-35-8

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Adresse: Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Forord

Dette er andre rapport fra prosjektet Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, et samarbeidsprosjekt mellom NIFU, Fafo, Universitetet i Bergen og Høyskolen i Oslo og Akershus. Prosjektleder er Håkon Høst, NIFU. Han har også redigert rapporten.

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 skoledelen av yrkesopplæringen, men ser også på det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og har i tillegg en del om nyutdannede fagarbeideres plass i arbeidsmarkedet.

Vi takk de mange elever, lærere, skoleledere og andre som har bidratt med viktige data for prosjektet.

Oslo, 17. april 2013

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
Introduksjon	13
<i>Håkon Høst</i>	
1 Læringsmiljø og gjennomføring i lærer- og elevperspektiv i tre yrkesfaglige opplæringsløp	17
<i>Ole Johnny Olsen og Kaja Reegård</i>	
1.1 Innledning.....	17
1.2 Teoretiske knagger for en longitudinell studie av yrkesfaglig opplæring.....	20
1.3 Data og metode.....	23
1.4 Elevers læring og utvikling i ulike skole- og fagmiljøer.....	30
1.5 Industriteknologi (INDTEK).....	31
1.6 Salg, service og sikkerhet (SSS) – uavklarte løp i utydelige fagtradisjoner.....	43
1.7 Klima, energi og miljøfag (KEM) – engasjerte fagmiljøer for tydelige fagtradisjoner.....	56
1.8 Elever i alternative løp.....	65
1.9 Oppsummering og konklusjon.....	67
Referanser kapittel 1	71
2 «Vi gjør så godt vi kan». Lokale og faglige variasjoner i arbeid med innhold og vurdering i yrkesopplæring på Vg2	73
<i>Hæge Nore og Leif Chr Lahn</i>	
2.1 Innledning.....	73
2.2 Datainnsamling/metode.....	75
2.3 Et mangfold av opplæringsmodeller.....	76
2.4 Underveisvurdering i programfag.....	83
2.5 Halvårsvurderinger.....	85
2.6 Sluttvurderinger.....	86
2.7 Tverrfaglig praktisk eksamen.....	89
2.8 Oppsummering og diskusjon.....	92
Referanser kapittel 2	95
3 Nasjonalt system og lokalt arbeid: Om kvalitet i fag- og yrkesopplæringen	97
<i>Svein Michelsen og Håkon Høst</i>	
3.1 Introduksjon.....	97
3.2 Perspektiver.....	98
3.3 Den nye kvalitetspolitikken; om nasjonalt kvalitetsvurderingssystem.....	103
3.4 Forskningsdesign for en studie av lokalt kvalitetsarbeid.....	116
3.5 Undersøkellesopplegg.....	126
3.6 Om lokalt kvalitetsarbeid.....	127
3.7 Oppsummering sentralt og lokalt arbeid med kvalitet.....	144
Referanser kapittel 3	153
4 Overgangen fra fagopplæring til arbeidsmarkedet og videre utdanning	159
<i>Torgeir Nyen, Asgeir Skålholt og Anna Hagen Tønder</i>	
4.1 Ulike institusjonelle rammer for overgangen fra utdanning til arbeidsliv.....	159
4.2 Nyutdannede faglærte – hvor går de?.....	162
4.3 Datagrunnlag.....	162
4.4 Tre veier til fagbrev.....	163
4.5 Overgangen til arbeidslivet for lærlinger.....	165
4.6 Overgang til utdanning.....	182
4.7 Fag og utdanningsprogram.....	186
4.8 Overgang til utdanning innen de fire casefagene.....	189
4.9 Oppsummering og diskusjon.....	196
Referanser kapittel 4	198
Vedlegg	201
Tabelloversikt	203
Figuroversikt	205

Sammendrag

Rapport 2 fra prosjektet Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen har opplæringen i skole som sitt hovedtema. Dette er utgangspunktet for både kapittel 1 og 2. Kapittel 3 tar også for seg det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og lokalt kvalitetsarbeid, mens kapittel 4 ser på nyutdannede fagarbeideres plass i arbeidsmarkedet. Under følger en oppsummering av hovedpunktene i de fire ulike kapitlene.

I kapittel 1, skrevet av Ole Johnny Olsen og Kaja Reegård, analyseres gjennomføring, frafall og læringsmiljø. Oppmerksomheten rettes mot de valg elevene tar, deres opplæringsløp og de læringsmiljøene de inngår i. Et viktig forskningsspørsmål omhandler elevenes opplevelse av eget læringsmiljø i skolen og i overgangen fra skole til lære eller annen aktivitet. Mer generelt søker vi etter hvilke forhold i læringsmiljøet som synes avgjørende for utvikling av elevenes læringsinteresser, motivasjon og kompetanseoppnåelse. Undersøkelsen er konsentrert om elevenes gjennomføring av opplæringen i skole slik de har erfart den fram til slutten av Vg2 og ved overgang til lære, til annen utdanning eller i prosesser som har ført ut av opplæringsaktivitet.

Det anlegges et elevperspektiv med vekt på elevenes subjektive oppfatninger av læringsmiljø i eget opplæringsløp. På tvers av de tre programområdene Salg, service og sikkerhet (SSS), Industriteknologi (INDTEK) og Klima, energi- og miljø (KEM) er elevene delt inn i empirisk funderte kategorier for å synliggjøre mangfoldet av erfaringer, opplæringsinteresser og motivasjon. Den første er de faglig bevisste og yrkesinteresserte elevene er de som er relativt sikre på hva de ønsker, som arbeider målrettet, og som får bekreftet sine faglige evner og interesser. For SSS er det imidlertid vanskelig å snakke om faglig bevisste elever, da lærefagene i dette programområdet i liten grad er knyttet til etablerte yrkesfaglige strukturer og identiteter. Derimot kan man snakke om elever som er generelt yrkesinteresserte, i det å stå i butikk, drive med salg, kundebehandling og service. De arbeidsmotiverte elevene er den andre kategorien. De er først og fremst motivert av å gjøre noe annet enn å gå på skole, de vil i arbeid. De kan se på seg selv som skoleleie, og de ser fram til å tjene penger, men også å lære noe nytt og nyttig. Til slutt er det de nølende elevene, og de som ikke kommer helt i mål. De er usikre på hvorvidt veien videre skal bestå av arbeid, læretid eller mer skole, enten i form av påbygg eller nytt Vg2-løp. De har lite målrettede opplæringsløp, og kommer ikke alltid i mål med tanke på egne ønsker.

I analysen legges det vekt på betydningen av den yrkesfaglige struktureringen, forstått som de ulike programområdenes innveving i faglige tradisjoner i skole og arbeidsliv. Yrkesfagenes kollektive kunnskapsgrunnlag og læringsmiljøets betydning for sosialisering og identitetsdannelse fortøner seg ulikt for de tre undersøkte programområdene. Dette har betydning for skolemiljøene, læringsmiljøet og elevenes og lærlingenes læringsprosesser og kompetanseutvikling. Særlig KEM, men også INDTEK, er tydelig strukturert etter yrkesfaglige profiler, både i den skolebaserte opplæringen og i

utplasseringer gjennom Prosjekt til fordypning. Dermed får elevene klare og tydelige knagger å henge sine valg på. Læreprosessen får karakter av yrkesfaglig sosialisering, der elevene utvikler faglig kompetanse under veiledning av faglige læremestre. De føres inn i et rom av faglige normer og interesser, på vei mot en faglig yrkesdeltakelse. For SSS er situasjonen en helt annen. Verken elevene eller lærerne har klare oppfatninger av hva de yrkesfaglige profilene for f.eks. salgsfaget eller kontor- og administrasjonsfaget er eller skal være. Fagene representerer ingen etablerte yrkesfaglige arbeidstakergrupper i arbeidslivet eller lærefaglige kunnskapstradisjoner. Dette stiller læringsmiljøene overfor store utfordringer og vanskeliggjør muligheten for en gjennomføring av opplæringen innrettet på yrkesfaglige interesser og utvikling av spesifikk fagkompetanse.

I tråd med tidligere forskning, finner vi at elever som søker seg til yrkesfaglige utdanningsprogram har forventning om en opplæring som skiller seg fra vanlige klasseromsundervisning. Det er også den praktiske opplæringen som oppleves som mest interessant og som gir mest læring. Hva som legges i dette kan imidlertid variere, både blant lærere og elever. I de skolene og programområdene vi her har undersøkt synes elevene på INDTEK i størst grad å være fornøyd med relevansen av de arbeids- og øvingsoppgavene som de får på skolen. På noen KEM-skoler var det en oppfatning hos elevene at det ble noe elementært og gjentakende ved arbeidet i verkstedet. På SSS er det en stor utfordring å få til en relevant, praktisk undervisning. Uten verksteder eller egne øvingslokaler blir undervisningen klasseromsbasert, med caseoppgaver og enkelte bedriftsbesøk. For alle programområdene, og for alle de tre typene elever, er utplassering i bedrift gjennom Prosjekt til fordypning av stor betydning. Det er der de henter motivasjon, og det er der de som har vært usikre oppdager hva de kan og hva de vil, eller ikke vil. Erfaringene herfra er ofte avgjørende for endelig valg av lærefag. Samtidig er det også her stor forskjell i relevans av arbeidsoppgaver og oppfølging.

I rapporten pekes det på noen faktorer som synes svært avgjørende for de skolefaglige læringsmiljøenes evne til å skape motivasjon og læringsinteresse for faglig opplæring og kompetanseoppnåelse. Det første er betydningen av tilstrekkelig og relevant yrkesfaglig praksis, i skolens egne lokaler eller gjennom utplassering i bedrift. Det andre er betydningen av tilknytning til lærefaglig kompetanse og praksiserfaringer i skolens egne faglærermiljøer.

Betydningen av praktiske aktiviteter og relevante arbeidsoppgaver for utvikling av elevenes læringsinteresser og motivasjon finner støtte i læringsteoriene som legger vekt på praksis og erfaringsbasert læring. Relevansen av et velutviklet faglig miljø med brede praksiserfaringer og etablerte normer for fag og faglighet understøttes av begrepstradisjoner om mesterlære og teorien om situert læring. Under slike forutsetninger går den faglige læringen hand i hand med en yrkessosialisering eller sosialisering til faglige felleskap. Betydningen av det sosiale miljøets rolle og læringsmiljøets orientering mot felles normer og verdier er også understreket i generell pedagogisk teori.

En tredje faktor er betydningen av struktur og tydelighet i skolens pedagogiske opplegg. Her synes det som at lærerne på KEM og INDTEK har en stor støtte i egen bakgrunn fra faglige praksiser og kunnskap om faglige normer. De kan ut fra egen faglige autoritet formidle til elevene hva som skal gjøres og hva som trengs for sikre seg et framtidig fagbrev. Dessuten kan de fra yrkesfagenes eget arbeidsmiljø hente sin autoritet som kombinert «sjef» og «kamerat», slik elevene selv setter pris på. Faglærerne på SSS har ikke det samme grunnlaget å bygge på.

En fjerde faktor som synes viktig er lærernes engasjement for støtte, oppfølging og omtanke for elevenes personlige situasjon og utvikling. Her er det ikke det formelle tilbakemeldingsregimet som synes avgjørende, men de uformelle relasjonene mellom lærere og elever. Fra elevenes side er det kombinasjonen av de ulike faktorene som hentes fram i beskrivelsen av den gode læreren. En slik lærer har på den ene siden faglig dyktighet, engasjement, tydelig opplegg og personlig myndighet, og på den andre interesse og forståelse for elevenes særlige behov og situasjon.

Kapittel 2, skrevet av Hæge Nore og Leif Chr. Lahn, omhandler lokalt læreplanarbeid på Vg2. Det berører skolenes og lærernes arbeid med lokale planer for programfagene, prosjekt til fordypning og fellesfagene, inkludert yrkesretting av fagene. Videre berører det ulike praksiser for undervisningsvurdering og sluttvurdering, inkludert tverrfaglig praktisk eksamen. I kapitlet beskrives ulike modeller for gjennomføring av opplæringen og for nettverk og samarbeid i det lokale planarbeidet. Dette koples sammen med beskrivelser av likheter og ulikheter mellom fag og skoler.

Presentasjon og drøfting av funn er basert på resultater fra første fase av den longitudinelle undersøkelsen med vekt på informasjon som omhandler opplæringens innhold, undervisningsstruktur og arbeidsmåter, samt vurdering underveis og vurdering av sluttkompetanse. Sammenfattende er det faktorer som bidrar til prosesskvalitet og som mer eller mindre rammes inn av læreplaner, veiledninger, dokumentasjons- og vurderingsordninger. Informasjon fra avdelingsledere, yrkesfaglærere og fellesfaglærere er sammenholdt med studier av lokale dokumenter.

Studien viser et mangfold av modeller for organisering og tilrettelegging av undervisning på Vg2, modeller som ikke bare begrenser seg til en breddeorientering ved et stort spekter av lærefag innen programområdet, eller interessedifferensiering av elevenes utdannings- og karriereplaner. I kapitlet drøftes i tillegg læreplanorientering, lokal orientering, fragmentering, enhetlige og helhetlige opplæringsmodeller. Dataene viser stor variasjon i hvor stor andel av undervisningen som foregår i klasserom, verksted eller ute i bedrift. Dette gjelder også prosjekt til fordypning. Spesielt er det programområdet Salg, service og sikkerhet (SSS) som utpeker seg med hovedtyngde av undervisningen i klasserom, mens de på industriteknologi (INDTEK) og Klima, energi- og miljø (KEM) har store deler av undervisningen i verksteder eller ute i bedrifter. Når det gjelder Prosjekt til fordypning (PTF), anføres ulike argumenter for valg av opplæringsmodell; blant annet lokalt nettverk, skolens utstyr, lærernes kompetanse og elevenes forutsetninger. I SSS er det vanlig å knytte PTF til elevbedrift og/eller entreprenørskap. Mesterlæretradisjonen og vekt på praktisk arbeid med reelle oppgaver synes å stå sterkt i programområder som omfatter etablerte lærefag. SSS derimot omfatter nyere lærefag rettet mot et arbeidsmarked med stor andel ufaglært arbeidskraft og har dessuten flest lærere med akademisk bakgrunn – der er undervisningen case-basert og mer teoretisk vinklet.

Den viktigste undervisningsvurderingen i KEM og INDTEK skjer gjennom samtaler mellom lærer og elev i verkstedene, tett knyttet til utførelsen av de praktiske arbeidsoppgavene. I SSS er vurderingen mer koplet til skriftlige og muntlige oppgaver og prøver. Også i fellesfagene er undervisningsvurderingen i hovedsak knyttet til oppgaver og prøver, gjerne med karaktersetning. Tilbakemelding til elevene gis enten direkte eller gjennom skolens læringsplattform. Kriteriene for vurdering omfatter både oppgaveorienterte krav (kvalitet på faglig utførelse) og læreplanorienterte (grad av måloppnåelse). Halvårsvurderinger og halvårssamtaler vektlegges ikke i like stor grad som de daglige/ukentlige tilbakemeldingene til elevene i programfagene. På den annen side bidrar halvårsvurderingene til å styrke fagfellesskapet mellom lærerne, i prosjekt til fordypning også fellesskapet mellom elever, lærere og bedriftsrepresentanter.

Når det gjelder sluttvurdering, drøftes utfordringer knyttet til at både programfagene og prosjekt til fordypning kan ha flere lærere og foregå på ulike steder - i tillegg til at fagene ofte er integrert (fellesfag, programfag og til dels prosjekt til fordypning). Her reises spørsmål om vurderingsprosessene kan gi et riktig og rettferdig uttrykk for hva eleven kan ved avslutning av opplæringen.

Studien viser stor variasjon i gjennomføring av tverrfaglig praktisk eksamen, og som regel samsvarer det med de ulike opplæringsmodellene. Spissing mot lærefag i opplæringen betyr oppgaver tilpasset ulike lærefag til eksamen, breddeorientering innebærer oftest trekk av oppgaver eller en eksamensoppgave som inneholder elementer fra flere lærefag. Case-basert undervisning i SSS innebærer en case-basert eksamen med presentasjon av en tenkt løsning. Kvalitet sikres gjennom utvikling av oppgaver og vurderingskriterier i fagfellesskap samt bruk av eksterne sensorer.

Avslutningsvis drøftes de store ulikhetene mellom skoler og fag – til tross for at de har de samme styringsinstrumentene for arbeid med innhold og vurdering og til tross for at skoleeier har lagt til rette for implementering av disse styringsinstrumentene. Her berøres spenningen mellom sentral styring, lokal myndiggjøring og pragmatiske tilnærminger til lokalt arbeid med læreplaner og vurdering.

I kapittel 3 av rapporten, skrevet av Svein Michelsen og Håkon Høst, behandles to ulike problemstillinger; For det første; hva er sentrale karakteristika ved utvikling av kvalitetspolitikk i form av et helhetlig nasjonalt system for kvalitetsvurdering (NKVS) i fag og yrkesopplæringen (FY)? For det andre; hva karakteriserer lokalt kvalitetsarbeid og lokal kvalitetsstyring? Den første delen av rapporten tar feste i forvaltningspolitiske perspektiver, der forskning omkring New Public Management (NPM) og multifunksjonelle former for indikatorstyring, kvalitetsstyring, kvalitetssikring og kvalitetsrevisjon (audit) har stått sentralt. Del to oppsummerer sentrale sider ved kunnskapsstatusen omkring det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS), og analyserer hvordan fag- og yrkesopplæringen er framstilt i offentlige dokumenter og utredninger. Den tredje delen tar for seg hvordan kvalitetsarbeid og kvalitetsstyring organiseres lokalt. Data er hentet fra tre identifiserbare fylkeskommuner, som velvillig har stilt informanter og dokumenter til disposisjon. I de tre fylkene har fag- og yrkesopplæringen ulik posisjon, er vevet inn i ulike styringskulturer og disponerer ulike ressurser. Metodisk har vi lagt til grunn at analysen av lokalt kvalitetsarbeid ikke kan avgrenses til organer og instanser som formelt skal arbeide med fagopplæring, men at dette feltet kan defineres ut fra hvem som faktisk aktiviserer seg og blir aktivisert i slikt arbeid. Dette har også vært retningsgivende for datainnsamlingen.

Yrkesopplæringsnemnda og opplæringsavdelingen i fylkeskommunen er ikke lengre enerådende i å systematisere indikatorer og å vurdere det kvalitetsarbeid som pågår. Gjennom tilsyn fra fylkesmannen og internrevisjon engasjeres nye aktører i dette arbeidet. Det lokale kvalitetsarbeidet omkranses videre av elev- og lærlingombudet, en uavhengig instans som skal arbeide for å ivareta lærlingenes og elevenes interesser og som kanalisere både enkeltsaker og prinsipielle saker gjennom det politisk-administrative systemet. Politikerne har slik flere parallelle kilder for informasjon og vurdering som de kan basere seg på, som er opparbeidet gjennom ulike kanaler og av instanser med ulike kompetanseprofiler og orienteringer

Kvantifisering utgjør en sentral dimensjon ved kvalitetsarbeidet. Hvilke indikatorer brukes og hvordan brukes de? Bredde og intensitet i bruk utgjør et sentralt kriterium for å vurdere indikatorstyring. Det kan være lite tvil om at vi innen fag og yrkesopplæringen har sett en utvidelse av indikatorsett som anvendes i kvalitetsarbeidet. Det synes generelt å være få motforestillinger mot å ta i bruk slike indikatorer og instrumenter, enten de er gode og gamle, om de er endret, eller om de er nye som instruktør- og lærlingundersøkelsene. Generelt synes de å bli forbundet med objektivitet, og fange interesse.

Y-nemnda er gjennom lovverket tilskrevet en sentral plass i kvalitetsarbeidet lokalt. Mye tyder på at nemnda er på leting etter en ny rolle. Både sammensetning, mandat, normativ orientering, kontaktmønster og arbeidsform varierer mellom fylkene. Alle tre nemnder søker å påvirke utformingen av den lokale kvalitetsstyringen. De etterspør prioriteringer og måltall. De arbeider aktivt i dimensjoneringssspørsmål og i forhold til formidlingsprosessen. Men de har varierende innflytelse og status. Den eneste nemnda som forvalter formell beslutningsmyndighet er Y-nemnda i Rogaland. Disse sakene gir nemnda mulighet til å opprettholde en mer kontinuerlig aktivitet. De kan både intervensjon gjennom enkeltsaker og ta opp mer prinsipielle saker på eget initiativ. De to andre nemndene har en langt mer reaktiv profil. Fagopplæringsadministrasjonen må forholde seg økende mengder skriftlig rapporter og tall, og til en kvalitetsterminologi som brer seg i de ulike delene av opplæringsvirksomheten. Man prioriterer i økende grad å ansette folk med høyere utdanning. Samtidig som man har behov for folk som besitter system- og statistikk-kompetanse, samt kjenner rutiner og prosesser for dokumentasjon, trenger fylkeskommunen også ha den nødvendige kompetansen for å håndtere oppfølging av enkeltbedrifter, slik de tradisjonelle fagopplæringskonsulentene med fagbakgrunn kan. Det er derfor ingen enkel løsning på disse motstridende kompetansekravene.

Materialet dokumenterer videre en klar tendens i retning av å ta i bruk fjernstyringsteknikker innad i fagopplæringsadministrasjonen. Gamle kontrollformer i form av systematiske besøk av lærebedrifter er sterkt redusert. I stedet baserer en seg i økende grad på opplæringskontorenes egenkontroll og oppfølging av medlemsbedrifter. Det som blir igjen er den minskende prosentandelen av lærebedrifter som ikke er organisert innen opplæringskontor.

Er måling blitt mer ekstensiv og mer intensiv i form av at totalen av styringsmidler vis a vis yrkes og fagopplæringen er blitt mer finspektret? Utvikles kvalitetsvurderingssystemet for fag og yrkesopplæringen i retning av ansvarliggjøring, kontroll og styring eller utvikling og læring? Materialet som her ligger til grunn peker i ulik retning. Lite peker i retning av sterke former for ansvarliggjøring. Unntaket er skolesektoren der enkeltskoler i ett av fylkene blir rangert ut fra resultat (karakterer) og publisert i fylkets kvalitetsrapport. Rangeringen har midlertid ikke økonomiske implikasjoner. Vi kan imidlertid også identifisere ønsker om å gjøre de videregående skolene mer ansvarlig i forhold til gjennomføring og formidling i form av at elever som har vist seg å være vanskelige å formidle kanaliseres tilbake til skolen.

Det er ofte uklare grenselinjer mellom ulike kategorier kvalitetsarbeid, og samme aktivitet kan forståes på ulike måter. Formelt sett er adgangen til å hente inn informasjon fra virksomheter og lærebedrifter er etter alt å dømme blitt utvidet. Det er en økende vekt på revisjon og tilsyn. Så langt har det vært offentlige institusjoner som fylkeskommunens administrasjon og skoler som er blitt underlagt tilsyn. Så langt vi kjenner til har ikke fylkesmannen vært inne i lærebedrifter i noen av de tre fylkeskommunene. Lærling- og instruktørundersøkelsen har kommet i tillegg til gamle indikatorer og rapporteringskrav, men disse er så langt frivillige. Ut fra vår vurdering er det lite som tyder på at kontroll og styring av lærebedriftene er blitt intensivert og mer omfattende, eller at det etterspørres vesentlig mer informasjon. Heller ikke generelt økt ansvarliggjøring eller hard bruk i form av sanksjoner. I den grad det kan være snakk om endringer i kontrollformer og kontrollvolum, så er vår antakelse at kontrollen av lærebedriftene trolig er redusert snarere enn økt. Antall bedriftsbesøk synes å være vesentlig redusert. I den grad informasjon blir brukt av sentrale aktører som Y-nemnda og fagopplæringsadministrasjonen som grunnlag for kommunikasjon med opplæringskontor og lærebedrifter, så brukes den trolig som grunnlag for utvikling og læring. At instrumenter som lærling- og instruktørundersøkelsen kan ha problematiske sider i form av mangel på validitet eller reliabilitet blir dermed mindre vesentlig. Sett i forhold til ambisjonene om økt intensitet og omfang i formasjonsinnhenting må nok situasjonen karakteriseres som uavklart. Vi har imidlertid ikke per i dag undersøkt lærebedriftene og opplæringskontorenes vurderinger av nye reguleringer og reguleringspraksiser.

Hovedspørsmålet som stilles i kapittel 4, skrevet av Torgeir Nyen, Asgeir Skålholt og Anna Hagen Tønder, er i hvilken grad og på hvilken måte fagopplæringen fungerer som en inngangsport til arbeidslivet. Det er overgangen fra læretid til ansettelse som fagarbeider som fokuseres. I denne rapporten beskrives overgangen på kort sikt (1-3 år etter oppnådd fagbrev). Det viktigste datagrunnlaget for kapitlet er analyser av registerdata. Utgangspunktet er tre kull med nyutdannede fagarbeidere, og det undersøkes ved hjelp av sysselsettings- og utdanningsregistre hva de faglærte har gjort de første årene etter at de tok fagbrev.

Analysene viser at det store flertallet (85 prosent eller flere) av dem som tar fagbrev etter å ha vært lærlinger, er i arbeid 1-3 år etter fagprøven. De som tar fagbrev som praksiskandidater er som regel i arbeid før de tar fagbrevet. Høye sysselsettingsandeler for nyutdannede fagarbeidere kan tyde på at fagopplæringen som helhet gir en kompetanse som er etterspurt i det norske arbeidslivet. Vi må likevel være forsiktige med å trekke for bastante konklusjoner. Konjunktursituasjonen i norsk økonomi har vært gunstig de siste årene, med lav generell arbeidsledighet og lav ungdomsarbeidsløshet. Det er ikke mulig å si hvor stor betydning fagbrevet har hatt for å få jobb, eller hvor mange av personene i vårt materiale som ville vært i jobb selv om de ikke hadde tatt denne utdanningen. For å kunne tegne et mer fullstendig bilde av hvilken rolle fagopplæringen spiller i ulike deler av arbeidslivet, vil analysene av registerdata i senere rapporter bli kombinert med andre typer data og analyser.

Selv om helhetsbildet i all hovedsak er positivt, viser materialet også at overgangsmønstrene varierer mellom ulike typer fag. Overgangene til arbeid og videre utdanning er tilsynelatende mer effektive og velfungerende for noen utdanningsprogram og fag enn for andre. Eksempelvis ser man at selv om flertallet av de nyutdannede fagarbeiderne er i arbeid, er det også en gruppe som står utenfor både arbeid og utdanning. Denne andelen er høyest blant dem som har tatt fagbrev innen service og samferdsel, teknikk og industriell produksjon og restaurant- og matfag. IKT-servicefaget peker seg ut som et fag der en forholdsvis høy andel står utenfor både arbeid og utdanning etter å ha tatt fagbrev. Dette kan skyldes utfordringer som kan relateres til fagene, men det kan også tenkes at individuelle forhold spiller inn. I senere rapporter vil gruppa som står utenfor arbeid og utdanning bli analysert nærmere, både når det gjelder utdanningsvalg og individuelle faktorer.

Flertallet av de faglærte får jobb, men det er store forskjeller når det gjelder hva slags arbeidsmarkeder de faglærte går inn i. Dette kommer tydelig til uttrykk i muligheten til å jobbe heltid. De som har tatt fagbrev i helse- og oppvekstfagene, går inn i en del av arbeidsmarkedet der deltidsarbeid er svært utbredt, og der tilgangen på heltidsstillinger er begrenset. Også i institusjonskokkfaget og salgsmatfaget er det en høy andel av de faglærte som arbeider kort deltid etter å ha tatt fagbrevet. Det er rimelig å anta at begrenset tilgang til heltidsarbeid utgjør en stor utfordring for de fleste unge mennesker i etableringsfasen, og at dette trolig har betydning for rekrutteringen til disse fagene.

Også når det gjelder de som går videre i utdanningssystemet etter fagbrevet, er noen overganger mer effektive og velfungerende enn andre. I enkelte utdanningsprogram og fag er den vanligste veien til videre utdanning å gå tilbake til videregående skole etter fagbrevet for å ta påbygging til generell studiekompetanse. Det gjelder særlig de som har tatt fagbrev i kontor- og administrasjonsfaget, IKT-servicefaget, barne- og ungdomsarbeiderfaget og helsearbeiderfaget. For mange vil dette framstå som en omvei. Andre har bedre muligheter til å gå over i et utdanningsløp som bygger på fagbrevet, for eksempel gjennom ulike fagskoletilbud. For noen fag gir dette grunnlag for å søke seg over i høyere utdanning, enten gjennom ordinære utdanninger eller i tilrettelagte løp (y-veien). Det å gå videre til fagskole etter fagbrevet er særlig vanlig i enkelte maritime fag, men også i industrifagene ser man at en forholdsvis stor andel går direkte til fagskoleutdanning etter fagbrevet.

I kommende rapporter fra prosjektet vil overgangene bli kartlagt i et lengre tidsperspektiv og analysene av registerdata supplert med en surveyundersøkelse blant fagarbeidere. I tillegg vil det bli lagt vekt på å se analysene av overgangsdata i sammenheng med kunnskap om fagene og den institusjonelle strukturen for styringen av fagopplæringen som utvikles gjennom kvalitative undersøkelser i de øvrige delene av forskningsprosjektet.

Introduksjon

Håkon Høst

Dette er rapport 2 i en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Mens rapport 1 var en gjennomgang og drøfting av kunnskapsgrunnlag og relevant litteratur, er dette den første rapporten som tar for seg kvalitet og arbeidet med kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, basert på egne undersøkelser. Rapporten handler hovedsakelig om skoledelen av fag- og yrkesopplæringen, og arbeidet med kvalitet i forbindelse med denne, men også i noen grad overgangen mellom skole og arbeid. Overgangen fra skole til bedrift vil imidlertid ikke kunne dekkes særlig godt uten data fra bedriftene og opplæringskontorene. Disse vil først bli tilgjengelig til rapport 3 som kommer i 2014. Rapporten tar for seg elevenes læringsmiljø og gjennomføring, samt innhold og vurdering i opplæringen, og den tar for seg fylkeskommunenes og i noen grad skolenes arbeid med kvalitet i opplæringen. De delene av rapporten som ikke handler om opplæring i skolen, er for det første kapittel 3, som også drøfter lokalt kvalitetsarbeid i fylkeskommunene, samt bakgrunnen for arbeidet med et eget kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen, NKVS-FY, og dessuten kapittel 4 som ser på nyutdannede fagarbeideres overgang til arbeidsmarkedet.

Opplegget for studien

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 samspeilet mellom elevene og 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 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 lære plasser. 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, 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 vil drøfte nærmere i kapittel 3.

Vi har videre valgt tre programområder som case; 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.

Vi har videre valgt ut skoler i de tre fylkene som fortrinnsvis har flere av de valgte programområdene, og som samtidig representerer en variasjon med hensyn til urbane og rurale områder.

Nødvendige justeringer

Når et prosjekt av så lang varighet som dette skrider fram, vil det som regel dukke opp forhold som gjøre det nødvendig med justeringer. Dette prosjektet er intet unntak i så måte. Allerede før datainnsamlingen startet, valgte vi å slå sammen studiet av et nytt kvalitetsvurderingssystem med studien av lokalt kvalitetsarbeid og styring for kvalitet/partsstyrets rolle. Dette er begrunnet i at disse spørsmålene henger tett sammen, og belyser hverandre i en grad som gjør at det ikke er naturlig å studere de helt atskilt. Erfaringene fra prosjektet har bekreftet at dette var et gunstig valg.

En annen viktig endring dreier seg om rekkefølgen på temaene. Studien av kvalitetsarbeid, kvalitetsvurdering og kvalitetsstyring skulle etter planen i hovedsak følge den generelle rytmen i prosjektet, med en konsentrasjon om skolen og det lokale kvalitetsarbeidet i første fase. Vi fant det imidlertid vanskelig å gjøre en meningsfull studie av det lokale kvalitetsarbeidet, uten at denne samtidig var informert av en forståelse av arbeidet med et sentralt kvalitetsvurderingssystem. En veksling mellom det lokale og det sentrale nivået gjennom både dokumentstudier og intervjuer, viste seg nødvendig. Neste fase i studien av lokalt kvalitetsarbeid er rettet mot bedriftsopplæringen. Deler av det lokale kvalitetsarbeidet i fylkeskommunen henger imidlertid sterkt sammen med bedriftsdelen av fagopplæringen. Det betyr at vi nødvendigvis vil måtte vende tilbake til fylkeskommunen også i denne delen av studien. Dette inkluderer også overgangen mellom skole og bedrift, som ikke er tilfredsstillende behandlet i denne rapporten, fordi den omfatter undersøkelser både av områder, som er delt ut fra rapporteringsmessige hensyn. Studien av lokalt kvalitetsarbeid i fag- og yrkesopplæringen har også ellers demonstrert at det er langt flere aktører og premissleverandører på dette feltet enn de som tradisjonelt har vært ansett å utgjøre fagopplæringsfeltet, og disse må inkluderes for at analysen skal ha et forsvarlig grunnlag.

Omfattende 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 ivaretatt 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 har vi undersøkt programområdene Salg, service og sikkerhet, Industriteknologi og Klima-, energi- og miljø. Totalt sett har vi intervjuet 46 lærere og avdelingsledere, 115 elever og seks lærlinger under alternative løp til 2+2-modellen. Dette har vært et stort løft. Fordelen med en felles datainnsamling i skolene er åpenbare i forhold til bruk av både prosjekts ressurser og skolenes tid. Samtidig er det, som vi kommer tilbake til i rapporten, krevende å intervju særlig elever, men også lærere om mange ulike temaer samtidig. Utfordringen i ettertid er særlig å yte det svære datamaterialet full rettferdighet.

Planen var å følge de som gikk til de største lærefagene i disse områdene, nemlig salg, industriteknologi og rørlegger, over i bedrift. Det viser seg imidlertid at informantene har valgt mer variert enn vi hadde forutsatt. Bare rørleggerfaget er et dominerende valg blant elevene innen sitt Vg2-område, Klima, energi og miljø. Innenfor Vg2 industriteknologi er det annerledes. Her har mange valgt industrimekaniker, men en betydelig andel av våre informanter har også valgt andre industrifag. Innenfor Vg2 Salg, service og samferdsel er det svært få av våre informanter som har fått læreplass i salgsfaget, noe som avspeiler et mønster på dette området. Totalt sett innebærer dette at prosjektet trolig vil følge elever som fikk læreplass også i andre fag innenfor de studerte programområdene. Dette for å få et tilstrekkelig utvalg i den videre studien. I tillegg kan det komme på tale å søke opp og inkludere noen nye informanter, spesielt for å dekke salgsfaget bedre. Dette retter seg mot et av de virkelige store arbeidsområdene, samtidig som man sliter med å få til en institusjonalisering av et lærefag.

Frafall i opplæringen og frafall av informanter

Ut fra kvantitative data vet vi at det kritiske punkt i gjennomføringen er overgangen mellom det andre og det tredje året, hvor en stor andel av yrkesfagelevne forsvinner ut av opplæringen (se bl.a. Frøseth mfl. 2010). Undersøkelsen har bokstavelig talt fått føle dette frafallet. Til tross for at bare 1 av de opprinnelige 115 informantene i elevutvalget reserverte seg mot videre kontakt og deltakelse i prosjektet, var det 31 informanter det ikke var råd å komme i kontakt med høsten 2012, til tross for purringer på SMS. Opplevelsen minner mye om det formidlingsansvarlige i fylkeskommunene forteller fra sitt arbeid med å følge opp søkerne. Spørsmålet er om vi her berører grensene for langt det er mulig å følge opp ungdom på 18 år uten at de selv ønsker det, enten det dreier seg om læreplassformidling eller forskning.

Vi skal ikke bare følge lærlingene videre, men også noen av de som i første omgang ikke har tegnet lærekontrakt eller gått til et annet skoletilbud. Det er derfor gunstig at frafallet i undersøkelsen ikke er sammenfallende med frafallet i opplæringen. Av de 31 som vi ikke har fått intervjuet i runde to, hadde nærmere halvparten fått læreplass da de ble intervjuet på vårparten. På den annen side tilhører rundt 20 av de informantene som fortsatt er med i undersøkelsen gruppen som vi foreløpig kan kategorisere i gruppen frafall fra videregående opplæring. Det betyr at de var læreplass-søkere, som i hvert fall på intervjutidspunktet i september/oktober ikke hadde fått læreplass, og samtidig sto utenfor opplæring. Situasjonen var ikke avklart for alle, noen ventet fortsatt på mulig læreplass på intervjutidspunktet, andre hadde tatt seg et «friår» som for de fleste betød jobb i stedet for videre opplæring. Disse vil bli fulgt opp særskilt i neste intervjurunde, høsten 2013, og bidra til å belyse frafall sett fra ungdommenes egen side. Dette vil bli komplettert med data fra bedrifter og opplæringskontor, og sammenstilt med data om fylkeskommunenes arbeid med formidlingen for å kunne gi en mer omfattende beskrivelse og analyse av overgangsprosessen.

Fire temaer, ett prosjekt

Rapporten preges av at prosjektet er inndelt i fire hovedtemaer, som til dels angriper kvalitet i fag- og yrkesopplæringen fra hver sin vinkel. Dette åpner for at hvert kapittel kan leses for seg. Samtidig kan det i rapporten observeres funn som trekker i samme retning og forsterker hverandre. Et felles utgangspunkt for prosjektet er at vi ikke ser fagopplæring som noe som skapes av utdanningsprogrammer i skolen, men som først og fremst må ha sitt grunnlag i institusjonaliserte fagkategorier i arbeidslivet. Fagene vi har valgt ut representerer ulike tradisjoner med hensyn til fagenes tilblivelse og hvilken del av arbeidsmarkedet de retter seg mot. Gjennom kapittel 1 og 2 kommer det klart fram at dette gir seg utslag i en ulik utvikling allerede i skolen. Det gjelder utviklingen av identitet og framtidorientering blant elevene i de ulike fagene, lærerne og deres læreplantilnærming og organisering av opplæringen, samt skolens forbindelser mot arbeidslivet. I overgangen fra skole til bedrift tredje opplæringsår er det store forskjeller mellom håndverks- og industrifagene på den ene siden og servicefagene på den andre i andelen som går til læreplass. Det er her den viktigste sorteringen skjer. I de kvantitative dataene for overgangen fra læretid til arbeid er utslagene mindre tydelige. De som har avlagt fagprøve får stort sett jobb, både i tradisjonelle og nye fag. Det er vanskelig å si hvor mye dette skyldes fagopplæringen i seg selv, og hvor mye som skyldes

det gode arbeidsmarkedet Norge opplever. Registerdata gir ikke et fullstendig bilde av hva slags jobb de fagutdannede får. I de tradisjonelle fagene vil kopleingene mellom fag og arbeidsoppgaver i den relevante næringen gjerne være tett. En nyutdannet rørlegger som får arbeid i rørleggerbransjen, vil dermed stort sett ha fagarbeid. Det er annerledes med de nyere fagene, som for eksempel salg. Selv om næringskodene indikerer at de nyutdannede her jobber innenfor et relevant arbeidsfelt, vet vi ikke om de faglærte har arbeidsoppgaver i tråd med sin kompetanse, eller om de utfører arbeid som ufaglærte like gjerne kunne gjøre, eller som passer bedre for ansatte med annen type kompetanse. Vi vil imidlertid gjennomføre en fagarbeidersurvey på et senere tidspunkt, hvor målet er å kunne si noe mer om hva slags oppgaver fagarbeiderne utfører innenfor sine næringer. I kommende rapporter vil vi også se på overgangen i et lengre tidsperspektiv, noe som gir muligheter for å analysere om fagopplæringen gir grunnlag for en stabil og varig tilknytning til arbeidslivet.

Undersøkelsen av kvalitetsarbeid og kvalitetsstyring har foreløpig ikke kommet såpass dypt inn i systemet at den kan gi noe differensiert bilde av hvordan partenes innflytelse og arbeidsformer varierer avhengig av blant annet fagenes ulike forankring i arbeidslivet. Dette vil bli en av problemstillingene i den videre studien.

1 Læringsmiljø og gjennomføring i lærer- og elevperspektiv i tre yrkesfaglige opplæringsløp

Ole Johnny Olsen og Kaja Reegård¹

1.1 Innledning

Prosjektet er organisert slik at to av temaene oppdragsgiver ønsker undersøkt, gjennomføring/fracfall og læringsmiljø, studeres i sammenheng. Det var nærliggende ut fra oppdragets beskrivelse. I prosjektoppdraget er elevers og lærlingers opplevelse av trivsel, motivasjon og framgang i egne prestasjoner angitt som viktige faktorer for studier av læringsmiljø, samtidig som de samme faktorene anses som viktige med tanke på forklaring av gjennomføring og fracfall. Dette var også svært sammenfallende med vår egen forståelse av de problemstillingene som temaene reiser, som igjen lå til grunn for valget av metodisk og teoretisk tilnærming. De to temaene blir undersøkt i en longitudinell studie som følger elevenes læring og utvikling i skole, i overgang fra skole til bedrift, eller til påbygging eller til former for fracfall, og i deres videre løp fram til fagbrev eller andre resultater.

I rapport 1 presenterte vi noen sider ved kunnskapsgrunnlaget og det faglige perspektivet som temaenes sentrale problemstillinger vil studeres ut fra. Der valgte vi å drøfte temaene hver for seg, da de ikke bare har overlappende men også til en viss grad særskilte kunnskapsgrunnlag. I denne rapporten vil vi ikke gjøre et slikt skille. Tvert imot, kanskje en av de viktigste målsetningene med denne rapporten er å gi en beskrivelse av og refleksjon over sammenhengene mellom de valg og beslutninger elevene gjør eller må gjøre, det læringsmiljø de inngår i og de læringsmuligheter de får. Den empiriske analysen er konsentrert om elevenes inngang i og gjennomføring av den yrkesfaglige opplæringen i skole slik de har erfart den fram til slutten av Vg2 og i perioden etter Vg2, ved overgang til lære i bedrift eller til annen utdanning eller i prosesser som har ført ut av opplæringsaktiviteter. Vi vil ta utgangspunkt i et elevperspektiv, og legge vekt på elevenes subjektive oppfatninger av opplæringsløp og læringsmiljø, men vi vil også framheve og diskutere

¹Olsen har skrevet 1.1, 1.2, 1.5, 1.7 og 1.9. Reegård har skrevet 1.3 og 1.6, samt om runde 2 under 1. 5, 1.7 og 1.9. I tillegg til de to forfatterne har følgende deltatt i intervjuarbeidet: Asgeir Skålholt, Hilde Karlsen, Håkon Høst (fra NIFU), Hæge Nore (fra HiOA), Torgeir Nyen (Fafo) og Nils Willem Gram og Pål Kvalnes (UiB). Alle som har gjennomført intervju har også bidratt med korte inntryksbeskrivelser som er samlet i et dokument med feltnotater. Asgeir Skålholt har gjennomført og rapportert fra særstudien for alternative løp (1.8). Pål Kvalnes har bidratt med bearbeidelse av datamaterialet for skole 1 og 2 i Telemark.

de kontekstuelle og strukturelle sammenhenger som synes mest avgjørende. Her vil lærernes stemme være et viktig kildegrunnlag.

I tråd med prosjektbeskrivelsen kan vi formulere to hovedproblemstillinger for dette kapitlet.

1. Hvordan opplever elevene sitt læringsmiljø i skolen og i overgangen fra skole til lære eller annen aktivitet?
2. Hva i opplæringens sosiale organisasjon og rammebetingelser bidrar til å styrke eller svekke elevenes læringsinteresser, motivasjon og kompetanseoppnåelse?

Som en introduksjon til analysen skal vi først gi en kort beskrivelse av eller refleksjon over hva rapporten skal handle om. Hva er situasjonen for den gruppen elever studien handler om, hva slags prosess går de gjennom, hva er problemene de står ovenfor, hva er det som gjør at de gjør som de gjør og oppnår det de oppnår? Dette blir en form for utdyping av problemstillingene og en presisering av hvordan de forstås og kan besvares i dette prosjektet. Deretter skal vi gi en kort rekapitulering av noen hovedpunkter fra teorigrunnlaget i rapport 1 (Olsen mfl. 2012).

Vi vil også redegjøre for det metodiske opplegget og datagrunnlaget før vi presenterer den empiriske analysen av læringsmiljø og gjennomføring ved ulike skoler innen tre ulike programområder, Salg, service og sikkerhet (SSS), Industriteknologi (INDTEK) og Klima-, energi- og miljøteknikk (KEM). For hvert område vil det gjøres sammenligninger mellom skolene på tvers av tre ulike fylker.

I en kort introduksjon til analysen, 1.4., gis den en oversikt over analyseopplegg og gangen i framstillingen. Som det vil gå fram, legger vi størst vekt på analysen av læringsmiljø og eleverfaringer i skolen, mens erfaringen fra overgangen fra Vg2 til lære eller annen aktivitet gis mindre plass. Dette temaet blir utgangspunkt for rapporten fra neste skritt i undersøkelsen. Erfaringene til elever i alternative løp blir lagt fram i et eget delkapittel (1.8).

1.1.1 Problembeskrivelse

Gjennomføringen av videregående opplæring starter med et valg. Det er ingen utdanningsplikt over 10-årig skole, så i prinsippet er det ungdommen selv, eller i forståelse med sine foreldre, siden de ikke er myndige, som bestemmer om de skal søke på videregående opplæring. At dette kanskje ikke oppleves som et «valg», men noe man «må» eller er forventet å gjøre, rokker ikke ved at det er en beslutning som gjøres. At de velger å søke, og hva de velger, er bestemt av en rekke forhold. Hvilke muligheter finnes? Hva er det å velge mellom, der man bor? Hvilke forutsetningene har man selv, hva vet man om mulighetene? Har man gode nok karakterer, kan man komme inn? Hva er ens egne ønsker? Har man bestemte interesser, eller noen klare mål? Hva gjør kamerater og venner?

Som vi vet, også fra tidligere forskning (se Olsen mfl. 2012), er forutsetningene hos elevene etter ungdomsskolen svært forskjellige. Det gjelder også de elevene som velger yrkesfag. Det er søkere med svakt karaktergrunnlag, men det er også søkere med svært gode karakterer fra ungdomsskolen. Tidligere forskning har imidlertid pekt på ett felles kjennetegn ved de som søker yrkesfag. Det er at valget er et negativt valg: De ønsker ikke mer allmennfag. De er lei av «teori». Valgets positive innretning har vært knyttet til ønsket om «noe mer praktisk». Den spesifikke interessen kan imidlertid være mer uklar. Bestemmelsen om yrkesfaglig retning kan være svært usikker. For noen er valget interesseorientert, ut fra egen erfaring eller ut fra nysgjerrighet etter informasjon om hva det kan være, eller også ut fra kjennskap gjennom familie eller andre. Men valgets preg av usikkerhet er likevel et gjennomgående inntrykk man får hvis man leser studier som omhandler dette spørsmålet. De fleste elevene har vært på orienteringsmøter eller skolebesøk på ungdomsskolen. Flere skoler organiserer slikt, også i samarbeid med bedrifter eller opplæringskontor. Og det gjøres valg om å søke det ene eller det andre. De valgene må gjøres,

om man skal få plass. Men svært ofte hører man fra elever om det første valget at «jeg måtte bare velge noe».

Inntrykket av manglende kunnskap, manglende erfaring, uklare interesser og uklare mål preger bildet av de første valgene. Om dette er et stort problem for elevene selv, kan variere. De som ønsker noe bestemt, men ikke kommer inn, kan være skuffet. Men de som ikke har noen bestemte ønsker, kan også vise en tillitsfull holdning til at de får prøve det ut, at det kan bli interessant. Særlig kan denne form for tillitsfullhet formidles i ettertid hos dem som synes det har vært ok, som har blitt litt interessert og som ser at valget var bra (Deichman-Sørensen mfl. 2012). I noen tilfeller kan egen historie gjøres litt om, de kan fortelle at de ville bli det de har blitt (Michelsen 1995). For dem som ikke har hatt en slik utvikling, kan det være nærliggende å velge om, begynne på noe annet. Eller de kan bevege seg videre i opplæringsløpet, kanskje nølende og usikkert, så lenge de kan.

Den åpne eller ubestemte starten gjør naturligvis den videre fortsettelsen viktig, fra første stund, det første året: Er det noe som fanger interessen? Er det noen som stimulerer læringslysten? Er det omgivelser – et miljø – som skaper motivasjon for læring, som legger grunnlag for beslutninger som gjør det mulig å utnytte de læringsmuligheter som gis? Nye valg står man overfor hele tida i løpet av opplæringen. Hvilken spesialisering ønsker man seg på Vg2? Og hva gjør man etter Vg2? Men disse valgene eller beslutningene er formet av andre valg og beslutninger som gjøres underveis, som igjen legger forutsetninger for seinere valg. Velger man å møte opp på skolen, hver dag? Velger man å jobbe i timene? Velger man å gjøre så godt man kan under prosjekt til fordypning? Slike spørsmål kan man stille. Og det er ikke urimelige eller inadekvate spørsmål. Er det noe elevene selv vet, som vi også skal se i denne rapporten, så er det det at lite fravær er en avgjørende forutsetning for å få læreplass. Hva er det da som gjør at elever, som har sterke ønsker om å få læreplass, likevel skulker skolen? Kanskje til tross for advarsler eller formaninger fra lærerne eller andre.

Nå kan naturligvis ett svar på det siste spørsmålet være at det ikke er meningsfullt å forstå dette problemet som valg eller beslutninger. Det underslår kompleksiteten i elevenes handlingsgrunnlag, sosiale situasjon og mentale prosesser. Det ser vi som en svært adekvat innvending. Vi ser det ikke som fruktbart å legge et individualistisk eller voluntaristisk perspektiv til grunn for å forstå elevenes handlinger. Sosial handling forstås best i lys av individenes sosiale læring/sosialisering og den sosiale situasjon og sammenheng de befinner seg i. Vi må spørre: Hvilken situasjon er de i, hvilke sporer til handling opplever de i det daglige, og hva ser de av muligheter foran seg? Disse overveielserne gjør en diskusjon av sosiologiske og psykologiske teorier for fortolkning av disse spørsmålene svært viktig. Men spørsmålet kan også føres videre, ved å snus: Hva er det som gjør at mange som er usikre eller lite motiverte tidlig i opplæringen etter hvert blir mer motiverte, får en interesse for det man holder på med og en trygghet på at valget er rett? Om de ikke alltid, rent subjektivt, er tydelige i sin formidling av interesse og engasjement for den opplæringen de går i, følger de et løp som fører dem gjennom skolen med nok bagasje til å søke læreplass – og til å få det. Hva er grunnlaget for dette? Er det elevmiljøet eller er det lærerne og den faglige og sosiale skolekulturen som skaper slik interesse? Er det det faglige innholdet og didaktiske opplegget som gjør at man opplever mestring og grunnlag for anerkjennelse, selvtillit og stolthet over eget arbeid? Eller er det erfaringer fra praksisutplasseringer og opplevelser av faglig relevans og mening?

Denne typen spørsmål står sentralt i denne delen av rapporten. Vi vil forsøke å beskrive skolemiljøene, hva slags faglige forutsetninger og faglige kulturer de representerer, hvilke faglige omgivelser de befinner seg i/hva slags arbeidsliv skolen relaterer seg til, hvilke faglige og pedagogiske opplegg lærerne legger til grunn, og hva slags elevmiljø som finnes. Med det som utgangspunkt skal vi følge og fortolke elevenes gang inn i og gjennom opplæringen, hvordan de utvikler motivasjon og interesse for arbeidet i skolen og for det videre opplæringsløpet. Som vi har påpekt i delrapport 1 (Olsen mfl. 2012) springer denne typen spørsmål ut av den faglige litteraturen. Hvilke faktorer som er avgjørende for læring og faglig utvikling for den enkelte, kan det

være vanskelig å få tak på. I et opplegg basert på kvalitativ forskningsmetode er det heller ikke en hensikt å skille ut og veie enkeltvariabler i nøyaktige størrelser. Oppgaven er å vinne innsikt i samspillet i og betydningen av ulike faktorer basert på egne observasjoner og fortolkning av vitneutsagn. Her setter det empiriske grunnlaget alltid en begrensning. Og vi skulle gjerne hatt lengre opphold og mer utfyllende materiale på flere punkter. Men materialet er likevel rikt, og med støtte fra annen forskning og teoretiske refleksjoner vil det være mulig å bidra med ny forståelse.

På ett punkt er det imidlertid mulig å trekke klare konklusjoner når det gjelder kvaliteten på læringsmiljø og grunnlaget for gjennomføring. Ser vi på de tre fagområdene SSS, KEM og INDTEK, er det noen påfallende forskjeller. Elevenes forestillinger om arbeid innen salg, kontor- og administrasjon og sikkerhet er mer uklart enn bildet av f.eks. en rørlegger allerede i utgangspunkt. Men heller ikke alle som begynte på Vg1 Bygg- og anleggsteknikk var særlig klare på hvorfor de søkte som de gjorde. Men i dette området er opplæringen likevel strukturert tydelig etter ulike yrkesfaglige profiler – både i skolens egen opplæring, i utplasseringer for prosjekt til fordypning, og med tanke på opplæring i aktuelle lærefag. Det innebærer at elevenes får klare og tydelige knagger å henge sine valg på. Utdanningsvalgene nærmest mister sin karakter av å være valg. Elevene føres inn i fagene, på vei mot en faglig yrkesdeltakelse. For elevene som har havnet på Vg2 SSS er situasjonen stikk motsatt. Verken elevene eller lærerne har klare bilder av eller sterk formening om hva de yrkesfaglige profilene for f.eks. salgsfaget eller kontor- og administrasjonsfaget er eller skal være. Lærefagene er relativt unge, har hatt en svak vekst og har ingen bred forankring i bransjer og bedriftsmiljøer. Fagene finnes ikke som kvalifikasjonstyper for levende yrkeskategorier. Dette stiller læringsmiljøene overfor store utfordringer og vanskeliggjør muligheten for gjennomføring av en opplæring som ender med fagkompetanse.

1.2 Teoretiske knagger for en longitudinell studie av yrkesfaglig opplæring

Konklusjonen i avsnittet over kan underbygges med en viktig teoretisk forutsetning med tanke på analyser av læringsmiljøet i en yrkesfaglig opplæring, nemlig om betydningen av den historiske utformingen, eller den sosiale konstruksjonen, av fag og yrker som strukturtrekk og identitetsmessig grunnlag for arbeidstakergrupper i arbeidslivet. En formell etablering av fag for opplæring i bedrift gjennom lærlingeordning og fagopplæring i arbeidslivet har ingen bærekraft hvis det ikke samtidig skapes et eget rom for faglig autonomt arbeid i bedriften, og hvis det ikke utvikles et grunnlag for fellesskapsdannelse og kollektive identiteter. I forskningen som ligger som grunnlag for dette prosjektet, har dette perspektivet en sterk forankring (se bl.a. Høst 2008, Olsen 2008). Det har stått særlig sentralt for analyser av de historiske og strukturelle forutsetningene for etablering av nye lærefag og yrkeskategorier. For analyser av kvaliteten i ulike læringsmiljø synes det særlig viktig å videreutvikle de momenter i dette perspektivet som vektlegger forståelsen av yrkesfagenes kollektive kunnskapsgrunnlag og læringsmiljøets betydning for sosialisering og identitetsdannelse (Olsen 2010). Begreper om det strukturelle grunnlaget for fag og faglighet må kobles til begreper om subjektive prosesser for læring og kompetanseutvikling.

Vendepunktet i synet på kunnskap og kompetanseutvikling i arbeidslivet og i yrkesopplæring på 1980-tallet var svært viktig for en slik begrepsutvikling. Det ble rettet kritiske innvendinger mot den innflytelsesrike rasjonalistiske kunnskapsforståelsen som ser kompetanse som individuell humankapital og opplæring som enkel kompetanseformidling. I arbeidslivet falt dette sammen med en vending bort fra taylorisme og byråkrati og en voksende interesse for utnyttelse av menneskelig kapasitet og arbeidsevne. Organisasjonsformer basert på kollektive kompetansekulturer, og sosialisering til faglig engasjement og yrkesstolthet ble foregangsmodeller. Dette bidro til en renessanse for lærlingeordning og satsing på fagarbeiderkompetanse, også i Norge. I faglig-vitenskapelig sammenheng utviklet det seg en økt interesse for den faglige og profesjonelle kunnskapens erfaringsbaserte og sosiale forankring, og kunnskapens til dels kroppsliggjorte karakter. Taus kunnskap, praksiskunnskap og kunnskap i handling ble sentrale begreper i forskning og faglig diskusjon. I den norske opplæringspolitiske debatten i forkant av Reform 94

(Blegen-utvalget mv.) ble begrepet om helhetsorientert kompetanse introdusert. Med inspirasjon fra tysk yrkesfaglig og yrkespedagogisk debatt ble det også vist til begrepet faglig handlingskompetanse, som uttrykk for en samling av faglige, sosiale og metodiske ferdigheter.

Med en ny kunnskapsforståelse følger en ny forståelse av læring. I den faglige litteraturen om læringsteori ble det en økende interesse for typer av erfaringsbasert og praksisrelatert læring. I skandinavisk yrkespedagogikk og litteratur om læring i arbeidslivet har dette i stor grad vært knyttet til begreper som verkstedslæring og mesterlære (Mjelde 2002, Nielsen og Kvale 1997), og ikke minst har begrepet om «situated learning», lansert i boka med samme navn, vært en viktig referanse (Lave og Wenger 2002/1991). Det ble understreket at læring inngår som et aspekt ved sosiale praksiser og at disse foregår i ulike former for fellesskap, der man blir en stadig mer fullverdig deltaker etter hvert som man lærer de relevante kunnskaper og ferdigheter. Gjennom deltakelsen får man erfaring og gjennom erfaring forståelse, som gir grunnlag for ny erfaring og forståelse. Erfaring og forståelse er «gjensidig konstituerende», som Lave og Wenger formulerer det. I slike praksiser deltar man som hele personer. Og i og med at det er hele personer som deltar, erfarer og forstår i relasjon til andre deltakere i det aktuelle fellesskapet, vil læringen også omhandle personens kunnskaper om seg selv og de andre. Gjennom læringen formes personen, i tråd med eller innenfor de muligheter relasjonene i fellesskapet gir. Derfor vil det også være slik at læringen innebærer konstruksjon av identiteter og læring i praksisfellesskap kan forstås som sosialisering.

Lave og Wenger sitt begrep om situert læring gir et viktig bidrag til utvikling av kunnskap om læring og læringsmiljø i fagopplæringen, nettopp ved at det fremhever den kollektive karakteren til fag og faglighet og retter oppmerksomhet mot de prosesser som ligger til grunn for elever og lærlingers utvikling av faglig kompetanse og identitet. Det ikke er snakk om lærlingens enkle overtakelse av mesterens kunnskap og ekspertise, men om deltakelse i faglige fellesskap av både mestere og svenner, og andre lærlinger. Som sosial læringsteori der læring involverer hele personer som inngår i relasjoner med andre personer, betoner den også at læringen av faglige/tekniske kunnskaper og ferdigheter ikke kan avgrenses fra læring av sosiale og kulturelle kompetanser, og fra handlingsregler og normer. Identitet har ikke bare et kompetanseaspekt, men også et normativt aspekt.

Denne sosiale læringsteorien har en affinitet til pragmatisk handlingsteori i tradisjonen fra Mead og Dewey, som gir et annet viktig bidrag til forståelse av ulike kvaliteter ved læringsmiljø. Det denne tradisjonen tilbyr ut over Lave og Wenger, er et begrep som tydeligere åpner for forståelsen av personers individualitet og egenutvikling. Et slikt begrep ligger i Axel Honneths teori om anerkjennelse (Honneth 1992/2008). Kort sammenfattet: Gjennom sosial interaksjon utvikles ikke bare kunnskap om omgivelsene og fellesskapets normer og regler og dermed personens kunnskap om egen plass i dette fellesskapet. Den anerkjennelsen som personen opplever i disse relasjonene er også en forutsetning for utvikling av et positivt selvilde og en selvstendig jeg-identitet. Et slikt personlig selvforhold utvikles i tre typer relasjoner. Gjennom emosjonell hengivenhet i primærrelasjoner (som sønn, datter, venn) utvikles personlig selvtilit. Gjennom kognitiv respekt i rettsforholdet (som borger, rettssubjekt) utvikles selvrespekt. Gjennom sosial verdsetting i verdifellesskap (faglige, kulturelle, religiøse) utvikles selvverdsetting. Utviklingen av identitet skjer i alle disse relasjonene gjennom andres tildeling og personens søken etter ulike former for anerkjennelse. Manglende anerkjennelse kan derimot virke krenkende og svekke egen selvoppfatning. Men også «kampen» om anerkjennelse gir grunnlag for konstituering av identitet. Ved å hevde sin rett eller ved å påpeke feilvurdering av resultater, bevisstgjøres egen selvoppfatning.

Med utgangspunkt i dette begrepsapparatet kan vi se etter betingelser for utvikling av selvtilit og personlig vekst gjennom anerkjennelse – og kamp om anerkjennelse – fra venner og familie i nære relasjoner. Opplevs trygghet og emosjonell tilhørighet eller mobbing og sosial utfrysning? Vi kan videre se om elevene/lærlingene vinner selvrespekt gjennom anerkjennelse som fullverdige –

normale – deltakere i opplæringen, eller om deres kamp om rett til utdanning og anerkjennelse som rettssubjekt resulterer i sosial stigmatisering. Og vi kan – ikke minst – undersøke i hvilken grad elever og lærlinger inkluderes i sosiale og verdimeslige fellesskap av faglig yrkespraksis, der de både kan oppleve tilhørighet og utvikle egen identitet, som en av mange, og der de kan få grunnlag for selververdssetting gjennom fellesskapets anerkjennelse av utførte arbeidsoppgaver.

Ved å trekke veksler på denne typen begreper og perspektiver for videreutvikling av problemstillingene knyttet til motivasjon, læringsinteresse og faglig identitetsdannelse i læringsmiljøet i ulike fag, skoler og bedrifter, håper vi kunnskapen som utvikles om disse spørsmålene vil få en mer generell og prinsipiell forankring.

De teoretiske perspektivene som er introdusert for studiene av læringsmiljø vil også gjelde for studier av gjennomføring og frafall. Spørsmålet om ungdoms valg av utdanning, gjennomføring og resultater av utdanningen er et tema som studeres ut fra svært ulike forskningstradisjoner. På den ene siden finnes tradisjoner som legger an et strukturalistisk perspektiv på handling og sosialisering, utdanningsvalg og læring, og som i sine empiriske analyser framhever den sosiale og kulturelle avstøpingen i opplæringsløpene. På den andre siden står tradisjoner som i større grad legger an et interaksjonistisk perspektiv og ser ungdom som aktive deltakere i utforming av egen læring og sosialisering, og som dessuten framhever åpenheten og nødvendigheten av individuell deltakelse i utformingen av egne livsbaner ut fra de strukturelle endringsprosessene i det moderne samfunnet.

I prosjektbeskrivelsen poengterte vi at et interaksjonistisk perspektiv på sosialisering og læring vil stå sentralt for dette prosjektet. Vi ser ikke valg og egenutvikling som resultat av tilskrevne individuelle forutsetninger eller gitte sosiale omgivelser. Vi ser individene som aktive og produktive deltakere i sin egen sosialisering, gjennom aktiv samhandling med signifikante andre og i sosiale fellesskap. I tråd med Honneth (1992/2008) vil vi mene at opplæringsløpets prosess og resultat må forstås i lys av individenes aktive erfaringsbearbeidelse i bestemte situasjoner med ulike betingelser for sosial anerkjennelse. Vi finner imidlertid, som det går fram av diskusjonen under avsnittet om tema læringsmiljø, at også et mer strukturalistisk perspektiv av den typen Lave og Wenger anlegger i sin sosiale læringsteori vil være en fruktbar støtte for prosjektet.

Det er et eget ønske fra oppdragsgiverne at prosjektet også skal vurdere relevansen av forskning på læringsmiljø i generell grunnutdanning. I nyere tysk forskning pekes det på at så vel læringsteori som teori for undervisning og instruksjon i de senere årene har vendt seg mot betydningen av å se læring som en sosial mediert prosess². Det gjør det viktig å se på læringen som aktiv deltakelse, og på relasjonene mellom deltaker og omgivelser/miljø. I diskusjonen minner man om eksistensen av ulike typer læringsmiljø. Det finnes formell læring og ikke-formell læring utenfor utdanningsinstitusjonene. Uformell læring skjer imidlertid ikke bare i ikke-formelle læringsmiljøer. Nettopp den uformelle læringen i formelle læringsmiljø er svært viktig å fange opp. I skoleforskningen er det en lang tradisjon for bruken av begrepet «det skjulte pensum» i denne typen analyser. Man bringer også inn begrepet læringsmuligheter for å poengtere at det på dette punkt må utvikles en forståelse som går ut over økonomenes bruk av dette begrepet; Det er ikke tilstrekkelig å se på omfanget eller kvantiteten av læringsmuligheter, man må også se på kvaliteten (Bäumer mfl. 2011: 92). Som kvalitetskriterier for læringsmiljø og gode læringsmuligheter tas som det som kan ses som de mest sentrale funn og innsikter fra utdanningsforskningen de siste årene, nemlig de som berører interaksjonen mellom undervisning og læringspersonen. Det innebærer et fokus på prosesskvalitet. Faktorene oppsummeres i akronymet SSCO, som står for Structure, Support, Challenge, Orientation. Forutsetning for god læring ligger for det første i en god struktur,

² Vi ønsker bl.a. trekke veksler på et stort tysk longitudinelt prosjekt om kvaliteten i tysk grunnutdanning generelt. I et særnummer av tidsskriftet *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Blossfeld mfl. 2011) gis det en grundig og systematisk beskrivelse av prosjektet og en nyttig presentasjon av dets teoretiske grunnlag og metodiske operasjonalisering. I et eget kapittel om læringsmiljø (Bäumer mfl. 2011) stilles flere viktige spørsmål som hvordan ser individenes ulike læringsmiljø ut, skjer det noen form for kumulative erfaringer, hvordan knytter læringsmiljø seg til individuell utvikling og utdanningsvalg?

som gir klare regler, trygghet og stabilitet. For det andre er det nødvendig med støtte gjennom gode emosjonelle relasjoner, forståelse, feedback og støtte for autonomi og sosial inkludering. For det tredje forutsettes en passelig balanse mellom krevende oppgaver og muligheter for mestring. Og for det fjerde blir det pekt på betydningen av en orientering mot et sett felles normer og verdier og forståelse av gjensidige (klare) forventninger.

Disse sentrale dimensjonene for kvalitet i læringsmiljøet finnes også i aktuell norsk litteratur om læringsmiljø (se f.eks. Skaalvik og Skaalvik 2005)³.

I vårt opplegg for studier av læringsmiljø er det ikke direkte lagt opp til undersøkelser langs disse dimensjonene. Som vi skal se, er det likevel svært relevant å bringe disse inn i den empiriske analysen som grunnlag for fortolkning og refleksjon. Men de fire dimensjonene (struktur, støtte, utfordringer, felles normer) har naturligvis ulikt innhold i grunnskolen og i fag- og yrkesopplæringen. Og det bør være unødvendig å minne om at disse dimensjonene er generelle og allmenne, og dermed ikke kan forstås som oppskrifter, uten å gå gjennom spesifikke forutsetninger for det konkrete læringsmiljø.

Et hovedgrep i denne rapporten vil være å synliggjøre betydningen av den yrkesfaglige struktureringen (opplæringens innveving i faglige tradisjoner i skole og arbeidsliv) og forsøke å komme på sporet av ulike elevgruppers erfaringer i skolens opplæringsløp og hvilken betydning ulike trekk ved læringsmiljøet har hatt for deres egenutvikling og faglige læring.

1.3 Data og metode

I dette kapitlet presenteres data og metodisk tilnærming for første og andre runde i prosjektet, som har et kvalitativt, longitudinelt design. Runde 1 omfattet opplæringen i skole, og dannet utgangspunktet for vårt elev- og lærlingepanel. Elevene ble intervjuet på slutten av sitt Vg2-løp (mai/juni 2012) innen de tre utvalgte programområdene: Klima-, energi- og miljøteknikk (KEM), Industriteknologi (INDTEK) og Salg, service og sikkerhet (SSS). I tillegg intervjuet vi i denne runden avdelingsledere, faglærere og fellesfaglærere på Vg2. Runde 2 omfattet overgangen fra skole til lære, og ble gjennomført høsten 2012. Disse intervjuene utgjorde da andregangsintervjuer med elev- og lærlingepanelet. Den følgende presentasjonen av data og metode gis som en kronologisk framstilling av framgangsmåte.

1.3.1 Runde 1

Skolebesøk

Datainnsamling for runde 1 hadde karakter av skolebesøk, der forskersteam besøkte skoler i tre casefylker: Rogaland, Telemark og Nord-Trøndelag. I alle tre fylkene ble skoler med programområdene KEM, INDTEK og SSS dekket. Til sammen besøkte vi ni skoler. Ved hver skole gjennomførte vi intervjuer med avdelingsledere, lærere og elever. Kontakt ble opprettet med skolene gjennom et informasjonsbrev til rektor, der det ble redegjort for undersøkelsen og dens siktemål. Kort tid etter at informasjonsbrevet ble sendt ut, tok vi kontakt med skolene for å avtale tidspunkt for besøk. Samtlige skoler stilte seg positive til å delta i undersøkelsen.

Som forberedelse i forkant av skolebesøkene ble informasjon på hjemmesidene gjennomgått. Videre omfattet skolebesøkene i de fleste tilfeller omvisning (først og fremst i verkstedene til de

³ Det samme fokus legges på prosesskvalitet og på sammenheng mellom rammer og opplevelse (s. 178-181). De legger også vekt på tilpassing av undervisning til elevens forutsetninger (s.182-186), betydning av struktur og oversikt (s. 189-190) og et «autonomistøttende læringsmiljø» (s. 191). Betydningen av en felles orientering drøftes under spørsmålet om det sosiale miljøets rolle (s. 207). I deres drøfting understrekes det dessuten at denne typen faktorer knytter an til kvaliteter i en «læringsorientert» målstruktur til forskjell fra «prestasjonsorientert» målstruktur (ibid.: 177). Vekten legges på kvaliteter som fremmer «positive læringsstrategier, motivasjon og sosial kompetanse» (ibid.: 215). På dette punkt er det imidlertid etter deres vurdering en tendens til å fjerne seg fra disse kvalitetene i norsk offentlig utdanningspolitikk. Vekten legges i dag mer og mer på prestasjonsorienterte kriterier for kvalitet (ibid.).

skolene med utdanningsprogrammene Teknikk og Industriell Produksjon (TIP) og Bygg og Anlegg. Dette bidro til å gi forskerne et helhetsinntrykk av skolen og skolehverdagen.

1.3.2 Utvalg

Avdelingsleder, faglærer og fellesfaglærer

Til sammen intervjuet vi 14 avdelingsledere, 21 kontaktlærere/faglærere og 11 fellesfaglærere. For hvert programområde ved hver enkelt skole ble avdelingsleder først intervjuet om temaer av mer overordnet karakter. Temaene omhandlet i hovedsak:

- Organisering av opplæringen og begrunnelser for denne
- Profil på lærerstaben
- Samarbeid med ulike aktører og næringslivet
- Lokalt kvalitetsarbeid samt oppfatninger om elevgrunnet og læringsmiljø

Intervjuguiden var av såkalt semistrukturert karakter. Det vil si at de samme hovedtemaene ble dekket i alle intervjuene for å sikre sammenligningsgrunnlag, men at det samtidig var rom for at informantene kunne ta opp temaer de selv fant relevant.

For hver klasse ble som hovedregel kontaktlærer, faglærer og fellesfaglærer intervjuet. Fellesfaglærerne ble i tillegg bedt om å reflektere rundt yrkesretting av fellesfagene og fellesfagenes plass på yrkesfaglige linjer. Hovedtemaene for intervjuene med faglærerne var:

- Faglig innhold
- Vurdering av elevenes motivasjon og kompetanse
- Tilbakemeldings- og vurderingspraksis
- Relasjon til arbeidslivet
- Oppfatning av egen rolle som formidler av faglige identiteter

Elever

Til sammen ble 115 elever intervjuet i denne første runden, og danner utgangspunktet for vårt elev- og lærlingepanel. Ved hver av de utvalgte skolene ble kontaktlærer (eventuelt i samråd med avdelingsleder) bedt om å plukke ut inntil åtte elever for intervju. Vi etterspurte en gruppe elever som gjenspeilte klassens mestringsnivå og opplæringsinteresser. For elever på Vg2-programmene KEM, INDTEK og SSS, ønsket vi at majoriteten av de åtte elevene skulle til lære i henholdsvis, rør, industrimekaniker og salg. På enkelte skoler, i enkelte programområder (spesielt SSS) var det kun åtte elever eller færre i klassen. Da ble samtlig av disse intervjuet.

Det ble utarbeidet separate intervjuguider for hvert av de tre programområdene: KEM, INDTEK og SSS. Hovedtemaene her var:

- Begrunnelser for valg av utdanningsprogram på Vg1
- Overgangen fra Vg1 til Vg2
- Trivsel, læringsmiljø, utvikling av faglige interesser, relasjon til lærere og Prosjekt til fordypning (PTF) Vg1 og Vg2
- Dokumentasjon og vurdering
- Planer for den forestående høsten og tanker om hva som ventet dem

Intervjuguiden ble testet ut ved gjennomføring av et pilotintervju med to elever på KEM ved en skole i Akershus i forkant av skolebesøkene.

De individuelle elevintervjuene ble gjennomført på separate grupperom på skolen. Elevintervjuene varte i gjennomsnitt 30 minutter. Avslutningsvis spurte vi hver elev om det var i orden at vi kontaktet dem igjen for påfølgende intervjuer. Hvis ja, ble navn og telefonnummer notert. Det var én elev som ikke ønsket å delta på flere intervjurunder.

Tabellen under viser oversikt over antall informanter fordelt på programområder og planer for den forestående høsten basert på intervjurunde 1.

Tabell 1.1 Oversikt over antall informanter fordelt på programområder og planer for høsten per intervjutidspunkt 1.

Planer Vg2	KEM	INDTEK	SSS	Totalt
Med læreplass	14	29	8	51
Ønske om lære, men hadde ikke læreplass	9	11	21	41
Påbygg	2		10	12
Omvalg	1	1	1	3
Ingen planer		2	2	4
Annet*	2	1	1	4
TOTALT	28	44	43	115

*Kategorien «annet» rommer eksempelvis planer om folkehøgskole eller militæret

For å få dekket inn elever som tok ulike alternative løp til fagbrevet, ble det gjennomført intervjuer av i alt seks rørleggerlæringer i ulike alternative løp. Av disse hadde to stykker hele skoleløpet i bedrift. De fire andre hadde ett år i skole og 3,5 år i lære. I tillegg til disse seks, ble en lærer som var ansvarlig for å tilrettelegge det teoretiske opplegget for lærlingene og leder for et opplæringskontor intervjuet.

1.3.3 Analyse på mellomnivå

Samlet utgjorde intervjuene et stort datamateriale. Vi valgte å bearbeide materialet ved å gjennomføre det vi definerte som en «analyse på mellomnivå». Med utgangspunkt i de tre programområdene SSS, KEM og INDTEK ble det utarbeidet casebeskrivelser for hver skole vi besøkte. For å få en helhetlig forståelse av samspillet mellom individuelle, relasjonelle og strukturelle faktorer, bestod disse mellomnivåanalysene av særtrekk ved skolen og dens omland med hensyn til lokalt næringsliv, fagopplæringstradisjon og undervisningsopplegg. Videre gjennomførte vi analytiske sammenfatninger av samtlige elevintervjuer med illustrerende sitater. Elevintervjuene ble analysert langs følgende dimensjoner:

1. Utdanningsløp og valg
 - motivasjon, sikkerhet/usikkerhet i utdanningsvalg
 - påvirkning fra foreldre, venner, lærers rådgivning
 - erfaringer i skoleløpet som har hatt betydning for valg og opplæringsønsker
 - hva preger dem på slutten av skoleløpet?
2. Selvfølgelig og utvikling av faglig bevissthet
3. Læringsmiljøet i elevperspektiv
 - hvordan oppleves læringsmiljøet?

- hva bidrar til å styrke opplæringsinteresse og motivasjon?
- trivsel og relasjoner til medelever og lærere Vg1 og Vg2
- hvordan lærer de?
- hvem lærer de fra?
- hvilken kunnskap/bevissthet og holdning har elevene om skolefagene?

1.3.4 Runde 2

I tråd med det longitudinelle designet, ble de samme elevene fulgt opp gjennom datainnsamlingsrunde 2 høsten 2012. Intervjuene ble gjennomført per telefon i tidsrommet oktober – desember 2012. Vi vurderte det som lite hensiktsmessig å ringe før oktober, da informantene ville hatt lite erfaring fra bedriften/påbygg. Telefonintervjuer ble valgt av praktiske hensyn, da runde 2 først og fremst skulle være en kartlegging av status etter Vg2. Befinner de seg i lære, påbygg, ordinært arbeid, annen utdanning eller utenfor arbeid og opplæring? I tillegg var denne intervjurunden viktig for å opprettholde kontakten med informantene med tanke på forestående intervjurunder.

Det ble utarbeidet nye separate intervjuguider for informanter i lære, påbygg samt for dem som verken var i lære eller påbygg. Sentrale spørsmål var: Hva har skjedd siden sist? Hvordan trives de med den situasjonen de er i? Hva er planene videre?

Først mottok alle en SMS som inneholdt informasjon med påminning om prosjektet og informasjon om telefonintervjuet, der vi spurte om det var et tidspunkt som passet for at vi kunne ringe dem opp. Alle fikk mulighet til å svare på denne tekstmeldingen før vi tok kontakt, og det var omtrent en av seks som benyttet seg av denne muligheten. De som ikke svarte på tekstmeldingen, ble oppringt på linje med de som hadde svart.

Selve intervjuene varte mellom tre og 15 minutter. Til slutt i intervjuet spurte vi om det var i orden å ta kontakt igjen om et års tid, samtidig med at vi også ville intervju nærmeste opplæringsansvarlige. Hvis informanten svarte ja, ba vi samtidig om navn og kontaktinformasjon til opplæringsansvarlig. Det var ingen informanter som ikke ønsket å bli kontaktet i neste runde. Derimot var det fire personer som ikke var komfortable med å gi navn på opplæringsansvarlige. To var også usikre på om de hadde tillatelse til det.

De aller fleste intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og deretter skrevet ut i sin helhet. Noen ble kun dokumentert gjennom notater og utskrift av sammenfatninger. Personer vi ikke fikk kontakt med ble oppringt inntil fire ganger i tidsrommet oktober – desember, samt oppringt både på formiddag/ettermiddag/kveld.

Avslutningsvis sendte vi en SMS eller e-post til de elevene vi ikke hadde lyktes i å komme i kontakt med, der vi kort spurte om de var i lære, påbygg eller ingen av delene. Det var til sammen 36 personer som mottok en slik avslutningsmelding enten per SMS eller e-post. De resterende personene vi ikke hadde kommet i kontakt med, hadde byttet telefonnummer/e-postadresse (eller feil/mangelfull informasjon hadde blitt notert etter runde 1). I tillegg spurte vi om det var i orden om vi kontaktet dem neste høst for et nytt intervju. Det var kun fem personer som responderte på denne tekstmeldingen, Av disse fem var to i lære, to tok påbygg, mens én var i ordinært arbeid, utenfor et opplæringsløp.

Informanter for videre oppfølging i den longitudinelle studien

I det følgende gir vi oversikt over personer som ble intervjuet i runde 2. Én gruppe elever er de som ønsket og fikk læreplass. Som vi så i tabell 1.1 var det mange som allerede ved intervju i mai/juni hadde fått læreplass. Fra INDTEK og SSS var det ytterligere noen som fikk læreplass i løpet av sommeren, henholdsvis fire og seks elever. Det var ulike årsaker til at disse elevene hadde sikret seg læreplass på et tidlig tidspunkt. Det som var felles var imidlertid at Opplæringskontoret i liten

grad hadde vært involvert. I hovedsak hadde utplassering i bedrift gjennom PTF på Vg2 bidratt til å skaffe elevene læreplass. Andre hadde skaffet seg lærekontrakt gjennom familie eller bekjente. I to av casefylkene var det store industribedrifter som tok inn flere lærlinger. Her ga elevene uttrykk for at det nærmest var representanter for bedriften som hadde tatt kontakt med dem for å hente inn lærlinger.

Tabell 1.2 Oversikt over informanter i lære (lærlinger) etter intervjurunde 2

INDTEK		SSS		KEM	
Industrimekaniker	8	Adm. og kontor	7	Rør	16
CNC	4	Salg	4	Blikk	1
Plate	4	Sikkerhet	3		
Sveis	4				
Industrirørlegger	3				
Dimensjonskontrollør	1				
Plast	1				
<i>Totalt</i>	<i>25</i>		<i>14</i>		<i>17</i>

Tabell 1.2 viser oversikt over de informantene som befinner seg i lære etter intervjurunde 2. Innen INDTEK er lærlingene spredt utover syv ulike lærefag, totalt har vi her 25 lærlinger. Det er til sammen 14 lærlinger innen SSS, fordelt på salgs-, kontor- og administrasjons- og sikkerhetsfaget, med flest lærlinger innen kontor- og administrasjonsfaget. Blant de 17 lærlingene i KEM er alle bortsette fra én, som er i lære i blikkenslagerfaget, lærlinger i rørfaget. I tabell 1.1 så vi hvordan elevene som ble intervjuet ved intervjurunde 1 fordeler seg med hensyn til planer for den forestående høsten under 'Planer for Vg2'. For SSS var det åtte elever som da allerede hadde skaffet seg læreplass og signert lærekontrakt. Mer interessant er at det var hele 21 elever på SSS som oppga at deres plan til høsten var å starte i lære, i hovedsak i salgsfaget. Etter intervjuene gjennomført i runde 2, er det derimot kun 14 personer som befinner seg i lære (se tabell 1.2). Vi har derfor valgt å gi en oversikt over SSS-elevene, for de 21 som på Vg2 oppga at de hadde planer om å gå ut i lære til høsten, men som ikke hadde sikret seg lærekontrakt.

Tabell 1.3 Oversikt over SSS-elever som på intervjutidspunkt 1 oppga at de hadde ønsker om lære, men ikke sikret seg læreplass.

Intervjurunde 1	Status intervjurunde 2
Ønske om lære i salg	
4	Ikke kontakt
1	Påbygg
2	Ordinært arbeid
3	Lære salg
1	Lære sikkerhet
1	Starter snart i lære salg
Ønske om lære i adm/kontor	
1	Gravid
1	Ordinært arbeid
Ønske om lære i sikkerhet	
1	Ikke kontakt
2	Påbygg
1	Gravid
1	Lære sikkerhet
Ønske om lære i reiseliv	
1	Ordinært arbeid
Totalt 20 ⁴	

Det var til sammen 12 elever som på intervjutidspunkt 1 oppga at de hadde ønske om lære i salg til høsten. Av disse var det tre som skaffet seg læreplass, og én som på intervjutidspunkt 2 snart skulle starte i lære innen salgsfaget. Videre var det fire av disse vi ikke lyktes i å komme i kontakt med i runde 2. For de to elevene som fortalte at de hadde ønsker om lære inne administrasjons- og kontorlaget, og som ikke hadde skaffet seg læreplass, ser vi at det én av disse ble gravid, og er dermed utenfor opplæring, mens den andre personen avbrøt opplæringsløpet for å ta seg et friår, da vedkommende ikke klarte å bestemme seg for videre ønsker og planer. Tilsvarende for de fem elevene som sa at de ønsket seg til lære i sikkerhetsfaget, var det én som skaffet seg læreplass. I tillegg var det én elev som ønsket lære innen reiselivsbygget. Denne eleven fikk ikke læreplass der hun ønsket, og valgte i stedet å ta ordinært arbeid.

En annen gruppe elever er de som velger påbygg for studiespesialisering. Denne gruppen er svært liten i vårt utvalg (kun ni personer), og vi vil, ut fra studiens design og vektlegging av yrkesfag, ikke følge opp disse utover det andre intervjuet.

Den siste gruppen elever faller inn under det som ofte går under betegnelsen "frafall", dvs. elever som ikke følger et normert opplæringsløp. Av særlig betydning er det i denne gruppen å følge de som ønsket læreplass, men ikke fikk. Vi skulle gjerne hatt kontakt med alle elevene i denne kategorien, men sitter likevel igjen med en gruppe som det vil være fruktbart å følge i det videre løpet. Som det fremkommer av tabell 1.4 under, gjelder dette til sammen 18 personer, når vi ser bort fra de ni som er i påbygg. Omvalgselevne (fire personer) og de som er utenfor opplæring eller i ordinært arbeid (ni personer) vil også følges opp. Under kategorien «annet» i tabell 1.1 er det elever som velger seg til folkehøyskole eller lignende, og dette er en type valg som skiller seg

⁴ Totalt er det her 20 elever, og ikke 21, grunnet at det var én person som ikke ønsket å bli kontaktet for flere intervjuer. Vedkommende er dermed tatt ut i tabell 1.3.

såpass fra de andre at de ikke følges videre. Tabell 4 gir oversikt over de øvrige personene vi intervjuet i runde 2, som ikke var i lære, og hvordan de fordeler seg på de ulike kategoriene. Samlet sett var det 56 lærlinger og 27 personer i andre løp/situasjoner som ble intervjuet i runde 2 (totalt 83 personer).

Tabell 1.4 Elever fra runde 2 i kategorien "frafall"

	KEM	INDTEK	SSS
Påbygg			9
Utenfor opplæring/i ordinært arbeid	2	1	6
Omvalg Vg2	1	2	1
Folkehøyskole	2	1	
Venter på læreplass		1	1
Totalt	5	5	17

I tabell 4 ser vi at det er SSS som skiller seg ut med hensyn til de ni elevene som etter intervjurunde 2 nå befinner seg i Vg3 påbygg, og seks personer som er utenfor opplæring eller i ordinært arbeid. Blant disse seks er det to som ble gravide. De resterende fire jobber nå deltid eller heltid. Begrunnelsene som ble gitt var at de ønsket å ta et «friår» fordi de var usikre på hva de hadde lyst til å gjøre videre. For de elevene på KEM og INDTEK som befinner seg i denne kategorien, handlet det om at de var i ordinært og utdanningsrelevant arbeid, mens én gikk på kurs i regi av NAV.

Bortfall av informanter

Selv etter gjentatte og iherdige forsøk på å komme i kontakt med alle elevene fra runde 1, var det til sammen 31 personer vi ikke lyktes å komme i kontakt med i runde 2⁵. Tabell 5 viser oversikt over frafall mellom intervjurunde 1 og 2. Første kolonne for hvert programområde viser antall informanter vi intervjuet i runde 1. I kolonnen bak, for hvert programområde vises antall personer vi ikke lyktes å komme i kontakt med.

Tabell 1.5 Oversikt over bortfall av informanter mellom runde 1 og runde 2.

KEM	Falt bort	INDTEK	Falt bort	SSS	Falt bort	Bortfall totalt
Runde 1		Runde 1		Runde 1		
28	6	44	14	43	11	31

Det var 31 personer vi ikke lyktes i å komme i kontakt med. Av det opprinnelige elev- og lærlingepanelet fra runde 1 på 115 personer, utgjør dette 27 prosent. Sammenlignet med andre lignende studier, er ikke dette bortfallet stort.⁶ Blant de tre programområdene er det på KEM bortfallet er minst (21 prosent). INDTEK og SSS har bortfallsprosent på henholdsvis 32 og 26 prosent. Det er imidlertid ulike grupper elever (ulike planer på Vg2 fra intervjurunde 1) som har falt bort i runde 2. For INDTEK har ni personer falt bort som allerede hadde sikret seg læreplass. En mulig forklaring på dette kan være at disse personene har vært vanskelige å komme i kontakt med, da de arbeider dag- og kveldsskift, og det kan være vanskelig å svare telefonen i løpet av

⁵ I det opprinnelige elev- og lærlingepanelet på 115 personer, var det én person som ikke ønsket å bli kontaktet i intervjurunde 2. Vedkommende er ikke regnet inn i frafallet.

⁶ Frøyland og Gjerustad (2012): Longitudinell spørreundersøkelse blant ungdom i Oslo, frafall på 32,6 prosent.

arbeidstiden. Videre på INDTEK var det fem personer som hadde planer om å gå ut i lære, men som ikke hadde skrevet lærekontrakt ennå, som vi ikke kom i kontakt med. For INDTEK kom vi imidlertid i kontakt med de som hadde planer om omvalg, de som ikke hadde noen planer og den ene personen som hadde tenkt seg over i noe helt annet.

For SSS ble samtlige personer som på Vg2 allerede hadde skrevet lærekontrakt, intervjuet i runde 2. Det var fire personer som ikke hadde skrevet lærekontrakt, og fire som hadde planer om påbygg som vi ikke kom i kontakt med. For SSS fikk vi ikke tak i noen av de elevene som ikke hadde noen planer for høsten/ikke visste hva de ville eller som verken skulle til lære eller nytt Vg2-løp.

Samlet sett var det ikke større bortfall av informanter enn hva som er vanlig i slike studier. Det var heller ikke svært systematiske bortfall av noen grupper elever. For et strategisk utvalg av den typen vi bygger på er det likevel viktig at det er tilstrekkelig informanter i alle de viktigste gruppene. Vi skal derfor allerede her gjøre opp status for dette.

Feltnotat

Etter datainnsamlingsrunde 1 ble det opprettet et såkalt feltnotat. Etter hvert skolebesøk skrev ansvarlig forsker om skolen, relasjonen til lokalt næringsliv, avdelingen og undervisningsopplegg basert på skolens nettsider og intervjuer med avdelingsleder, kontaktlærer/faglærer og fellesfaglærer. Deretter skrev forskerne inn «sammendrag» av hver sine elevintervjuer. Etter datainnsamlingsrunde 2 ble tilsvarende intervjusammendrag skrevet inn av forsker som gjennomførte telefonintervjuet. Sammendragene fra intervjuene i runde 2 ble plassert etter sammendraget for hvert elevintervju fra runde 1. Hver elev ble nummeret og anonymisert.

Hensikten er at tilsvarende sammendrag skrives inn etter de påfølgende intervjurundene. På denne måten kan elevene/lærlingenes «historie»/veier gjennom opplæringsløpet leses, noe som det longitudinale designet gir mulighet for. Intensjonen med slike feltnotater var å få skrevet ned hovedpunkter og det umiddelbare inntrykket rett i etterkant av intervjuet.

Etiske betraktninger

Kvalitative intervjuer aktiverer ulike etiske problemstillinger ved forskningen som forskere må ta stilling til. For det første handler det om ivaretagelse av informantenes konfidensialitet. Det vil si at informasjonen de gir ikke skal kunne spores tilbake til enkeltpersonene av en tredjepart. Videre er det viktig å ivareta integriteten til de personene som intervjues både under selve intervjuet og i etterkant, når resultatene skal presenteres og fortolkes. Sensitive opplysninger skal behandles med varsomhet. I etterbehandlingen av dataene har vi anonymisert gjenkjennelige detaljer.

Samtlige intervjuer fra runde 1 og de fleste fra runde 2 ble tatt opp på lydopptaker for deretter å bli transkribert (skrevet ut ordrett). Transkripsjonene og kontaktinformasjon til informantene lagres på et separat og sikret passordbeskyttet «e-rom», kun tilgjengelig for forskerne i prosjektet. Dette har vært viktig, da elevene skal følges opp over flere framtidige intervjurunder i jamfør prosjektets longitudinale design.

Samtlige informantgrupper i vårt utvalg fikk informasjon om undersøkelsen, anonymisering og muligheten for å trekke seg underveis uten at dette ville få konsekvenser for dem selv på noen måte, før intervjuet startet. For elevintervjuene i runde 1 ble det innhentet kontaktinformasjon slik at vi hadde mulighet til å følge dem opp ved senere intervjurunder. For de elevene som ikke ønsket å delta videre, ble ikke kontaktinformasjon innhentet.

1.4 Elevers læring og utvikling i ulike skole- og fagmiljøer

I tråd med hovedproblemstillingene som ble formulert innledningsvis vil elevenes læringsmuligheter og læringsmiljø i skolen og i overgangen fra skole til lære eller annen aktivitet analyseres langs utvalgte dimensjoner. I det vi har betegnet som opplæringsløpets sosiale organisasjon og kontekstuelle erfarings- og læringsbetingelser (problemstilling 2) skal vi se både på de ytre tekniske

eller organisatoriske rammebetingelsene og elevenes relasjoner til betydningsfulle andre i miljøet (lærere, andre elever, kollegaer i bedriftene). Ett forhold er skolens utstyrsgrunnlag og faglige tilbud. Grunnlaget og rammene for læring av det vi ovenfor kalte domenespesifikke kompetanser innen brede Vg1-løp kan variere. Det samme kan det i relativt brede Vg2-løp. Spørsmålet om bredde vs. fordypping er i seg selv et viktig forhold som skal vurderes. Men dette forholdet avgjøres ikke bare av utstyr. Andre sentrale faktorer er forventninger fra eller orientering mot arbeidslivet i skolens omland og lærernes egne kompetanser, interesser eller pedagogiske vurderinger. Elevenes ønsker spiller også inn. Skolens relasjoner til arbeidslivet er dessuten svært avgjørende for mulighetene for praksisutplassinger under prosjekt til fordypping og erfaringer fra autentisk arbeidsmiljø. Det arbeidslivet opplæringen rettes mot er naturligvis også bestemmende for aktuelle læreplassmuligheter, ja, til spørsmålet om fagrelevant læring og arbeid overhodet. Hvordan disse ytre rammebetingelsene spiller inn for elevenes læringsinteresse, motivasjon og kompetanseoppnåelse vil også bli påvirket av de impulser og ulike former for oppmuntring og anerkjennelse elevene møter i det daglige læringsmiljøet fra lærere, medelever og andre. Dette spørsmålet står derfor også sentralt i vår analyse. Etter en beskrivelse av skolemiljøene langs disse dimensjonene vil vi forsøke å vise noen viktige trekk ved elevenes utvikling og læring i relasjon til samme dimensjoner ut fra en analyse av deres egne erfaringer og subjektive vurderinger (problemstilling 1).

Vi analyserer de tre utdanningsprogrammene for seg. Først Teknikk og industriell produksjon (TIP) med programområdet Vg2 Industriteknologi (INDTEK), deretter Service og Samferdsel med Vg2 Salg, service og sikkerhet (SSS) og til slutt Bygg- og anleggsteknikk med Vg2 Klima, energi og miljø (KEM). I analysen av de ulike skolemiljøene forsøker vi å fremheve likheter og ulikheter. Det samme vil vi forsøke i analysen av elevene. I tillegg til å forstå karakteristiske trekk ved ulike elevgrupper, er det viktig å forstå deres utviklingstrekk og utviklingsbetingelser. Hva er deres forskjellige utgangssituasjon og hvilken betydning har ulike sider ved læringsmiljøet for ulike gruppers motivasjon og læring? I dette bildet er det svært mange kjennetegn og innholdsmomenter som kan trekkes fram for å karakterisere ulike typer elever. For oss er grunner for utdanningsvalg, egen opplevelse av motivasjon og læringsinteresse og orientering mot fag og arbeidsliv sentrale dimensjoner. Gjennom en kombinasjon av empirisk analyse og (teoretisk) bestemmelse av ulike dimensjoners viktighet vil vi forsøke å beskrive trekk ved noen typiske læringsløp og elevgrupper.

Grunnlaget for analysen av læringsmiljø i skolen er intervjuer med elever og lærere i intervjurunde 1. Under hvert av de tre delkapitlene vil det også bli presentert erfaringer fra elevenes overgang til lære eller annen aktivitet ut fra intervjuer i runde 2. I et eget avsnitt (1.8) ser vi nærmere på noen elever i alternative løp.

1.5 Industriteknologi (INDTEK)

1.5.1 Industriteknologi (INDTEK) i lærerperspektiv – skoler i vante spor med kjente utfordringer

For industrifagene hadde alle skolene hver på sin måte trekk av klassiske yrkesskoler, med skoleverkstedene som opplæringens samlingspunkt. Selv om de totalt sett var svært ulike. Noen var fremdeles rene yrkesfagskoler, og noen var kombinerte skoler, og hadde også studiespesialisering. Teknikk og industriell produksjon (TIP) hadde klart preg av å være en videreføring av mekaniske grunnkurs fra Reform 94-strukturen. TIP-lokalenes viktigste utstyr var dreiebenker og fresemaskiner, mest manuelt, men også noe CNC, og områder for platearbeid og sveising. Til dels hadde Vg1 på disse skolene et snevrere faglig tilfang enn det gamle grunnkurset, som hadde læringsmål også for elektromekanisk arbeid. Dette målet var særlig innrettet på forberedelse til Vk1 elektromekaniske fag som ble etablert ved R94. På de fleste skolene vi besøkte var det elektromekaniske fagområdet nå svært redusert. Det samme kan sies om løfte- og styringsteknologi som hydraulikk og pneumatikk. I stor grad var både Vg1 og Vg2 på skolen redusert til maskinering og sveising. Andre, mindre fagområder ble dekket på Vg1 gjennom former

for orientering og/eller bedriftsbesøk. På Vg2 ble enkelte, andre emner også dekket gjennom noe konkret opplæring.

På skolene i Nord-Trøndelag signaliserte de likevel en målsetning om å dekke flere fagområder. På den ene skolen peker kontaktlæreren på at de prøver å dekke alle kompetansemålene i fagene: «For de skal opp til tverrfaglig eksamen», og «vi skal gi grunnopplæring til alle Vg3-fagene». Dette ses som viktig. For «... vi kommer i en del situasjoner når de søker på læreplass at de ønsker en ting og blir tilbudt noe annet. Da er det veldig greit at de har grunnkompetansen i det de blir tilbudt» (kontaktlærer skole 1 Nord-Trøndelag). Ser vi nærmere etter, innebærer imidlertid ikke den omtalte grunnkompetansen de dekker en særlig stor bredde. Det er snakk om de største fagene, først og fremst plate- og sveis og industrimekaniker, samt en og annen industrirørlegger eller fagoperatør i produksjonsteknikk. Men tverrfaglig eksamen er samme for alle. «Hovedtyngden på maskinering og plate og sveis. Og så kommer det noe i tillegg, i en mindre bit, enten pneumatikk eller CNC-styring.» Det som skiller skolene er at noen gir elevene tverrfaglig eksamen innenfor valgt fagdybning/lærefagområde, mens andre, som i Nord-Trøndelag, gir elevene felles eksamen, med biter fra to-tre lærefag.

Alt i alt er inntrykket at det foretas en relativt klar faglig konsentrasjon både på Vg1 og Vg2. Og konsentrasjonen var lærerne fullt klar over. Noen beklaget det, men så det som nødvendig eller det eneste realistiske. Jevnt over var begrunnelsen som følger: I utgangspunktet lytter lærerne til og tar hensyn til elevenes ønske om fagvalg. Hvis ønsket er utenfor etablert profil, strekker de seg i forsøk på å dekke det inn, også med opplegg for utplassering gjennom f.eks. 3+1-løp. I bunnen ligger imidlertid skolens egen profil, som er satt av utstyr, etablert kompetanse og – først og fremst – arbeidslivet i skolens omland. Denne profilen er også elevene kjent med, og velger/ønsker seg faglig fagdybning stort sett i de dominerende fagområdene. Kontaktlæreren fra skole 1 i Nord-Trøndelag summerte sin vurdering som følger: Vi satser på et «grunn-nivå i opplæringa». Vi kan ikke spisse for mye. «Den spisskompetansen bedriftene har, den er såpass ulik at vi ikke kan satse på den.»

Litt paradoksalt er det kanskje at den lokale tilpasningen blir smalere enn det faglige opplegget fra R94, sjøl om den faglige inndeckningen i prinsippet er langt bredere (over 20 lærefag). Men disse løsningene er helt i tråd med tilpasningene som f.eks. gjøres i mange byggfag-skoler (Deichman-Sørensen mfl. 2012). De er også helt klart i henhold til læreplanens intensjon og formelle rammer, slik det forstås i Utdanningsdirektoratet (ibid.: 32). Hvordan dette slår ut for mindre fagområder er uklart. Men vi vet f.eks. at representanter for kjemiprosessfaget i områder med noe svak rekruttering, mener å ha fått enda svakere rekruttering etter at skoler som før hadde grunnkurs kjemiprosess har mistet dette (Deichman-Sørensen mfl. 2011).

Ser vi litt nærmere på skolene i vår undersøkelse, finner vi noen forskjeller som kan være viktige å merke seg. Alle var sterkt orientert mot omlandets arbeidsliv. Dette omlandet var noe forskjellig, og det preget opplæringen.

- I Telemark lå skolene i en liten tradisjonell industriby og på et større tettsted. På tettstedet var en større bedrift med produksjon av maskindeler basert på CNC. Byen lå ikke langt fra dette stedet, men heller ikke langt fra andre industribyer med maskinproduksjon og jernplateindustri. De sentrale fagene for lærlingeplasser var CNC-operatør, industrimekaniker, sveisefagarbeider, dimensjonskontrollør og platefagarbeider. Begge skolene var innrettet mot disse fagene, både på Vg1 og Vg2. Begge skolene hadde Vg2 Kjøretøy i tillegg til Industriteknologi, men på den ene skolen var klassen mindre, på den andre skolen var det to klasser Industriteknologi, og kjøretøy kom i bakgrunnen. Lærekreftene var relativt like, kontakt- og faglærere hadde bred og lang faglig erfaring, med vekt på maskinering og plate/sveis.
- Skolene i Nord-Trøndelag lå ikke så langt fra hverandre, på større tettsteder, og var begge sterkt orientert mot én stor verkstedbedrift, et par andre større industribedrifter og noen

flere små. Her var det mindre CNC, men i større grad plate- og sveisefag, samt industrimekanikere, som ble etterspurt. Skolene hadde lik Vg1-profil, begge med 2 eller også 3 klasser. På Vg2 hadde de begge INDTEK, og i tillegg hadde den ene kjøretøy den andre automasjon (der de fleste elevene kom fra elektro). På den ene skolen var det to Vg2-klasser i INDTEK.

- I Rogaland lå de to skolene et stykke fra hverandre, en i en småby og en på et større tettsted. Industrifagene ved den ene skolen var særlig innrettet mot to større bedrifter, med vekt på plate og sveis og noe industrimekaniker. Den var også engasjert i nye fagtilbud omkring vindmølleteknologi. Den andre hadde et større spekter av bedrifter, med noe større etterspørsel etter industrimekanikere. I tillegg hadde denne skolen et klart fokus mot oljeindustri. Bl.a. hadde den en egen klasse for brønnteknikk. Denne orienteringen mot offshore-industri preget miljøet på hele TIP, både skole og elevmiljø, og det spilte en stor rolle også for Vg2 INDTEK.

I tillegg til noe ulikt omland, var en bemerkelsesverdig forskjell det ulike rekrutteringsgrunnlaget. I Nord-Trøndelag var det en betydelig andel elever med svakt karaktergrunnlag. På den ene skolen mente lærerne det var et ekstra svakt kull dette året. Bare tre av ti hadde fått læreplass. I de to andre fylkene var dette ikke så påtakelig. Elevgrunnlaget ble sett som ganske bra på alle de skolene her. De aller fleste fikk også læreplass. I begge fylkene var det ved en av skolene stor rift om studie plassene, og elevene hadde et solid karaktergrunnlag. På den ene skolen, i Rogaland, mente kontaktlæreren at elevene likevel ikke var så motiverte som de burde, mens læreren i Telemark var svært fornøyd med elevene, særlig med årets kull. Interessen for yrkesfag i det industri- og oljerelaterte området i Rogaland kom til uttrykk i det at ca. 70 prosent av hvert årskull i skolens omland søkte yrkesfag.

Når det gjelder det faglige opplegget er det ellers viktig å merke seg to forhold. Som nevnt var undervisningen ved alle TIP og INDTEK-klassene svært dominert av maskinering og plate/sveis. I produksjonsfaget tar dette mest plass. Produksjonsfaget drives i verkstedene, mens skolefaget reparasjon og vedlikehold fikk en mer stemoderlig behandling. I noen skoler ble dette tatt mest i klasserommet, ut fra eksempler og case-beskrivelser på pc. Tegning og dokumentasjon foregår også i klasserommet, men det kan lettere forsvares ut fra at temaene har en noe mer «teoretiske» karakter. Flere lærere pekte på at de manglet eller hadde mindre egnet utstyr til vedlikehold og reparasjon. Dette beklaget de først og fremst fordi det ga mindre tid til aktivitet i verkstedet. Når de var i verkstedet, måtte de bruke det de hadde. Og med over 20 elever i doble klasser, som på den ene skolen, var plassering av elevene på dreiebenkene en grei måte å holde dem i aktivitet på. Litt overraskende var det at det ikke ble lagt vekt på at dette må bety en svekkelse av faglig relevant arbeid særlig for industrimekanikerfaget. Som vi skal se, var det elever som ville søke denne veien, som syntes det ble vel mye maskinering og sveising, men lite egentlig industrimekanikerarbeid. Bare ved den ene skolen i Rogaland kunne vi observere et betydelig innslag av denne typen arbeid. Der var undervisningsopplegget organisert rundt «arbeidsoppdrag» som lærerne delte ut eller elevene kunne hente opp. Et av de større oppdragene, som ble mye brukt, var produksjon av en egen kran, fullt utstyrt med hydraulisk løfte- og styreteknologi. Som nevnt var omlandet også mer orientert mot det industrimekaniske arbeidet her. Det var lærerne også. Kontaktlæreren var industrimekaniker med hydraulikk som spesialfelt i sin arbeidsbakgrunn.

Det var en relativt stor variasjon mellom skolene med hensyn til utstyr. Lærerne ved den ene skolen i Telemark som hadde små og dårlige lokaler, uten utstyr for vedlikehold og reparasjon og kun produksjonstimmene i verkstedet, så med misunnelse på naboskolen. «Jeg skulle ønske vi på Vg2 hadde eget verksted med klasserom ved siden av». Slik var det nemlig på naboskolen. Også på den ene skolen i Nord-Trøndelag var det liten plass, gammelt utstyr og på toppen av det også mindre oppdrag fra bedriftene i omlandet. I den andre skolen i Telemark og i skolene i Rogaland syntes utstyret å være godt. Her kunne lærerne også med stolthet peke på at det meste av undervisningen var ute i verkstedene, opp mot 80-90 prosent (utenom fellesfagene).

Ved en skole i Rogaland ble utstyret vurdert som så bra at de la mye av PTF på skolen. Dette hang også sammen med en satsing på elevenes innsats i en egen bu for arbeidsoppdrag som de fikk fra bedriftene. Det kunne være produksjon av grind til dyretransport, en traktorskuffe for en bonde o.l. Dette ble det også tjent penger på. Ellers var opplegget for PTF på Vg2 stort sett det samme i alle skolene, med to eller tre perioder med praksis i bedrifter i omlandet, der elevene kunne få erfaringer med forskjellig lærefagspraksis. Både lærerne og elevene så disse periodene som helt avgjørende for faglig utvikling, motivasjon og beslutninger for hvilket fag de skulle søke læreplass i. Det avgjorde også til dels hvilken bedrift de fikk læreplass i.

1.5.2 Samlet vurdering/drøfting av skolemiljøene for INDTEK

Uavhengig av type utstyr synes lærernes oppmerksomhet å være rettet mot aktivitet i verkstedet. Det er der læringen skjer best. I klasserommet er det mye vanskeligere å få til aktiv læring. Større problem enn mangel på utstyrsbredde, er derfor mangelen på plass til arbeid i verkstedet. Hva som kunne gjøres i verkstedene kunne det riktignok være ulike meninger om. På den skolen i Telemark mente de at vedlikehold og reparasjon måtte tas i klasserommet, siden de ikke hadde utstyr. Andre steder mente lærerne at produksjon, vedlikehold og dokumentasjon ikke kunne – eller burde – deles opp. Vedlikehold kunne gjøres på dreiebenkene, for å si det enkelt.

I den forbindelse kunne det også anes en noe ulik tenkning om læreplanens innhold og didaktiske tillempling. I skolene i Rogaland var det en prinsipiell pedagogisk innretning mot konkrete arbeidsoppdrag. I den ene skolen var dette lagt til grunn for alt som skulle gjøres. Aktiviteten tok utgangspunkt i «læringsoppdrag», som var en samling av oppdrag ut fra en «operasjonalisering av læreplanen», som kontaktlæreren uttrykte det (Skole 3 Rogaland). De hadde «fokus på praksisstyrt teori». Oppdragene skulle planlegges, produseres og dokumenteres. Prinsippene for denne PPD-proseduren hadde de startet med før Kunnskapsløftet. På den sistnevnte skolen kunne kontaktlæreren reflektere over spørsmålet om minstekravet for faglig innhold som burde mestres. Hvilke spesifikke kunnskaper «må» de ha? «Vi regner for eksempel at de skal kunne måle med et mikrometer. En som skal jobbe med maskinering må kunne det» (Skole 3 Rogaland, kontaktlærer). «Vi har sagt til oss selv at det blir på en måte flaut om de ikke kan det». På den annen side, sier han, elevene kan lære det meste «når de kommer ut», bare de har med seg den rette innstillingen og generelle faglige basisferdigheter. Og det er nettopp dette med basisferdigheter og den rette innstillingen som står i fokus for alle lærer-/skolemiljøene. Faglige basisferdigheter kan være litt forskjellige og de er tett koblet til spørsmålet om innstilling; at man jobber seriøst med en oppgave og at man forsøker å gjøre ting skikkelig. Vårt inntrykk er at det er vektleggingen av dette som gjør at lærerne er mindre opptatte av å sikre hele bredden i det faglige spennet. Det viktigste er å sette elevene i aktivitet og få dem til å gjøre et godt stykke arbeid. Det vil skape opplevelse av mestring og grunnlag for motivasjon. Samme hva det er, bare det er konkrete, meningsfulle arbeidsoppgaver. Å gjennomføre slike, gjør elevene tent. Det gjør dem stolte og interesserte.

Det å få til dette er det som også gjør lærerne motiverte og stolte. Alle skolenes kontakt- og faglærere uttrykker det samme, noen tydeligere enn andre. Å tenne elevenes motivasjon er det viktigste. Tre momenter går igjen i deres forsøk på dette. Det ene har vi nevnt, det handler om å gi praktiske, meningsfulle arbeidsoppgaver, som elevene får til og kan gjennomføre med stolthet. Det andre er betydningen av direkte tale og tydelig struktur. Noen av lærerne er veldig tydelig på det at elevene trenger klare beskjeder. «Må være litt streng» (Skole 2 Rogaland). Dette er tett forbundet med det siste, som handler om at de må bry seg og vise omsorg. Stadig hører vi at de ringer til elever om morgenen for å vekke dem, så de kommer seg på skolen. De vet at hvis elevene skal ha noen sjanse til å få læreplass, må de kunne vise til god orden og lite fravær. Det er helt klart stor forskjell på engasjement og omsorg hos lærerne. Der elevgrunnlag er svakt og mange elever ikke viser tegn på utvikling, går det trått.

Oppsummeringen fra avdelingslederen på skole 1 Nord-Trøndelag kan stå som et typisk uttrykk for lærernes opplevelser. Han sammenfattet sine vurderinger av elevene omtrent slik: «Det er jo en del forskjellig. Det er for mye fravær. Det er det ikke tvil om». Av 24 elever er det 18-19 som er i

posisjon til å være kvalifisert til å få lærlingeplass «og alle disse har fått lærlingeplass allerede». «Du kan si at det er fire-fem som ikke kom i mål.» Men noen hadde veldig dårlig utgangspunkt. «En del høyt fravær og en del personlige problemer». «PTF-faget er veldig verdifullt for elevene. Det er en god del som faktisk er ute i bedrift og finner ut av at dette her skal jeg ikke holde på med. De skifter fag i neste periode og prøver på nytt med noe annet. Det kan ha gode resultater». «De vokser veldig mye på de opplæringsperiodene i bedrift. De kommer tilbake her og har lært ting som ikke vi har lært dem. Det er stort. Det synes jeg er en del av hensikten.» «Det viser seg at selv de som er minst interessert faktisk er stolt av å ha fått til noe som er bra».

Han minner også om lærernes engasjement for fagene. «Vi som er lærere på disse fagene er glade i disse fagene. ... (men) håndverk og industrifag har blitt sett som mindre status enn akademiske fag ... Alle som er lærer her har vært i industrien selv. ... Internt i yrkene er vel yrkesstoltheten ganske stor».

Det er yrkesfagene som står i fokus, og det er disse faga faglærerne er orientert mot. Noen forsøk på samarbeid med fellesfaglærerne er det, som ved rapportskrivning etter prosjekt til fordypning eller ved arbeid med engelske faguttrykk. Men i all hovedsak forblir fellesfagene noe som foregår ved siden av. For fellesfaglærerne selv er det i varierende grad interesse eller mulighet for å bryte med dette skillet.

1.5.3 INDTEK i elevperspektiv – noen på vei til stolte fagarbeidere, andre i uavklarte løp

Elevene på industrideknologi har en stor spennvidde hva gjelder motivasjon og interesse for egen opplæring. Som læreren fra Nord-Trøndelag formulerte det «det er en del forskjellig». Det er likevel også betydelige fellestrekk. Disse sammenfaller i stor grad med det bildet som er tegnet gjennom tidligere forskning. Mange er usikre på eget valg, men velger industrifag fordi de føler det er der de hører hjemme, alternativet kunne eventuelt vært bygg. Industrien er relativt tydelig profilert i området der de bor, de fleste kjenner noen som jobber i industrien, noen vet at det er der de kommer inn. Alle tenker seg et praktisk arbeid og gleder seg til å komme i jobb og tjene penger. I opplevelse av læringsmiljøet i sin alminnelighet er oppfatningene ganske entydige. De fleste elevene trives i klassemiljøet, det er godt kameratskap. Vi kom ikke på noen spor av mistrivsel i elevgruppa. Det fortelles gjerne om uro og en del «tull og tøys», særlig på Vg1 og i fellesfagstimene. De fleste elevene skulle gjerne vært dette foruten, og lærere som klarer å skape arbeidsro og læringsinteresse blir omtalt som de beste lærerne. Dette er for øvrig et inntrykk som er svært sammenfallende med funn fra Lærlingeundersøkelsen (Nyen mfl. 2011). Samtidig er det likevel liten ergrelse eller fortvilelse å spore i denne omtalen av uro i undervisningen. Til dels synes elevene selv det er litt gøy, og til dels kan de vise forståelse for en del medelevers behov for å finne på ting og tilbøyelighet til uro og deres manglende interesse for skolearbeid. Denne forståelsen eller toleransen bekreftes også av det motsatte spørsmål, i hvilken grad bruker elevene hverandre eller støtter de hverandre i læringsarbeidet? På dette spørsmålet er det så og si ingen svar som tyder på at dette skjer i særlig grad. Tvert om. Flere svarer at det er opp til den enkelte hvor mye og hvor godt de vil arbeide. Samtidig som elevene viser toleranse for andre og deres arbeid, framhever de den enkeltes eget ansvar for egen læring.

Det er få spor av misnøye med det faglige innholdet på Vg1. Det synes som de fleste har tatt den bredden de er tilbudt til etterretning, uten sterke meninger om hva som manglet eller hva det eventuelt skulle vært mer av. Det gjelder delvis også for Vg2. Men her var det noen som hadde klare oppfatninger av at det ble for mye maskinering og for lite arbeid med reparasjon og typisk industrimekanikerarbeid. Elever kan også være oppmerksomme på at det er forskjeller mellom skolene, og at dette f.eks. kan være uheldig når man kommer ut i praksis. Da må man bevise litt ekstra for ikke å falle igjennom. En elev fra skole 3 i Telemark oppsummerte dette under intervju i runde 2. Han visste at de hadde hatt mye mindre praksis på den skolen han hadde gått. Derfor var han bevisst på å gjøre et godt inntrykk når han var utplassert i bedrift, siden elevene fra den andre skolen hadde fått med seg mye mer fra sin skole (elev 8, skole 3 Telemark).

Et helt klart fellestrekk er nettopp vektleggingen av det praktiske arbeidets betydning for læring og motivasjon og for utvikling av faglig interesse. Arbeidet i verkstedet er mer motiverende enn «å sitte i klasserommet». Og utplassering i bedrift er mest motiverende og dessuten svært avgjørende for endelig yrkesvalg. Dette formidles av lærerne i deres vurdering av elevenes læringsbetingelser, og slik formidler elevene selv sine erfaringer med egen læring. Lærernes egen oppfatning om at man må være litt «streng», men likevel bry seg, deles også av elevene. Dessuten er det viktig at læreren kan faget sitt, i praksis og i teori, sånn at han lett kan forklare og veilede.

Forskjellen i det opplevde læringsmiljøet på de ulike skolene er særlig knyttet til omfanget av og kvaliteten i den praksis de kan ha på skolen. Noen steder er en del elever opptatt av at det blir litt for mye maskinering, og lite realistisk arbeid med reparasjon og vedlikehold. Også når det gjelder fellesfag kan det se ut som at de stedene som gjør litt forsøk på integrasjon av fellesfagene og programfagene, eller der fellesfaglærerne viser relevansen av fellesfaget gjennom konkret læringsinnhold, blir erfaringene med disse fagene noe lettere å bære. Men det er få spor av høy motivasjon for disse fagene, nesten uansett. Det er noe man «må» ha, noe man må ha ståkarakter i for å få læreplass.

Det er også litt ulike erfaringer med PTF. Ikke alle bedrifter er like bra. Det er ikke overalt elevene slipper til i relevant produksjon, og det er noen steder uten klart opplegg fra bedriftens side. Men der er likevel ingen tvil, utplasseringen er det grensedragende, både for valg av lærefag (hvilket fag man søker læreplass i) og for opplæringsmotivasjon mer generelt. Det er under utplasseringen mange elever skjønner at de må «skjerpe seg». Da får man klar beskjed om hva som trengs for å få læreplass. Bedriftsmiljøets signaler representerer et alvor som skolen vanskelig kan mål seg med.

1.5.4 Ulike elevtyper – en empirisk fundert gruppering

Som nevnt innledningsvis er det svært viktig å forstå utviklingstrekk og utviklingsbetingelser for de ulike elevgruppene. Hva er deres forskjellige utgangssituasjon og hvilken betydning har ulike sider ved læringsmiljøet for ulike gruppers motivasjon og læring? Hva er deres grunner for utdanningsvalg, egen opplevelse av motivasjon og læringsinteresse? Hva slags orientering mot fag og arbeidsliv er de preget av?

Elevene på industriteknologi kan vi samle i tre ulike grupper. Én gruppe elever kan vi kalle de «fagorienterte og læringsmotiverte». Det er de som vet relativt sikkert hva de ønsker, ganske tidlig, som arbeider målrettet og sikkert, får bekreftet sine faglige evner og interesser og får læreplass uten problemer. En annen gruppe kan vi kalle de «arbeidsmotiverte», som ikke er veldig opptatt av fag, men svært interessert i en jobb i industrien. De vil tjene penger og jobbe med noe interessant og nyttig. Spennvidden i denne gruppa er ganske stor. Enkelte har små vanskeligheter i læringsprosessen og de får lett læreplass. Andre kommer inn i skolen uten klare interesser og med svak motivasjon for læring. De hangler seg gjennom og blir først helt mot slutten motivert nok til å vise såpass at de kan få seg en læreplass. Men det er også de som ikke knekker denne koden tidsnok, «de som ikke kommer i mål». De blir gående med mye fravær, liten skoleinnsats, svake resultater. Noen av disse går ut av Vg2 med mer eller mindre klare ønsker for videre opplæring. De blir ofte stående uten læreplass, også om de har søkt. Grunnlaget for dette kan være svært forskjellig. Vi forsøker å gi et bilde av deres løp, uten å kunne være svært sikre eller tydelige i spørsmålet om forklaring.

Det er viktig å understreke at vi ikke ønsker å lage entydige kategorier av disse elevtypene. Inndelingen er ment som et hjelpemiddel for å synliggjøre mangfoldet av løp, erfaringer og oppfatninger.

De fagorienterte og læringsmotiverte

Man forstår fra lærerintervjuene at en god del elever viser stor interesse og kan vise til svært gode resultater. I elevintervjuene er det lett å få øye på disse. Det er ikke nødvendigvis så stor forskjell

på dem vi kaller fagorienterte og de mest motiverte i gruppa arbeidsorienterte. Den største forskjellen er likevel at de første er mer opplæringsbevisste og opptatt av det faglige innholdet. Et fellestrekk er at de fleste har TIP som førstevalg, og begrunner valget med at de «liker å skru». Noen «ville inn i industrien». Sjøl om det er mange som ikke har noe problem med å lære seg de teoretiske fagene, er det også svært mange av disse som begrunner eget valg med den doble motivasjonen, «liker ikke teori, elsker å skru». De er «lei av teori», og ønsker mer praktisk læring. Også fra de mest fagbevisste, som gjerne kunne tenke seg teknisk fagskole etterhvert, kan man høre det samme. «Teorifag er greit, men jeg blir fort lei av det. Jeg liker å gjøre ting praktisk og se at det faktisk blir noe» (elev 5 skole 1 Nord-Trøndelag).

De fagorienterte er opptatt av det konkrete arbeidet. Hvis det er en som liker maskinering, er det ikke bare fordi det er praktisk, eller fordi han fikk det til (som f.eks. eleven vi skal omtale litt lenger nede). For de fagorienterte rettes oppmerksomheten mot resultatet. «Jeg liker veldig godt maskinering jeg da. Arbeide litt på frihånd, for eksempel. Konstruere» (elev 5 skole 1 Nord-Trøndelag). Og ved spørsmål hva som han hadde lært mest av, hva som bidro mest til interessen? «At oppgavene er interessante og at de kanskje blir brukt til noe. Hvis du sveiser en bit som du vet skal i brunboksen (kasserer), så er det ikke like artig som å sveise en bit som er et oppdrag for noen. Da har det litt nytte av hva du faktisk gjør». Når intervjueren forsøker å komme litt mer inn på dette. Hvorfor er det interessant med oppdrag? «Nei, du føler at du bidrar. Gjør noe fornuftig. Det er bra det.» (ibid)

Denne typen elever har gjerne langt mer oversikt over både læreplan og det faglige opplegget for undervisningen enn de andre. Fellesfagene kan bli litt kjedelig, for det blir på for lavt nivå. Samfunnsfag for eksempel. «Det er fjerde klasses samfunnsfag. Så jeg blir litt oppgitt og irritert.» Vi kunne «hatt litt mer utfordring på fellesfagene. Det er litt kjedelig bare å gli gjennom uten noe ...» Men på den annen side, «jeg tror ikke jeg får så mye medhold i det.» (ibid) Intervjueren blir forklart hvordan tingene henger sammen, også når det gjelder det tekniske innholdet i opplæringen. Det være seg om dimensjonene på platene i platefaget, til forskjell fra blikkfaget, eller om verkstedboka: «Bibelen vår det det, der står alt vi trenger, formler og slikt». Er det en av lærebøkene? «Nei, det er det ikke. Alle mekaniske verksteder skal ha en sånn. Der står alle toleransene og det aller helligste.» Og han blir forklart hva pneumatikk innebærer, beskrivelser av koblingsbrett osv., og hva som er likheten mellom det og hydraulikk. De har ikke så mye av det siste på denne skolen. Men det er ikke så farlig. «Det blir egentlig dekket av pneumatikken, for koblingene er akkurat det samme. Bare at det som går gjennom slangene ikke er det samme.» Pneumatikk brukes f.eks. på Tine. «På matprodusenter og sånt. Der det skal være rent og ryddig ... For hvis du har hydraulikk ..., det er ikke så bra hvis du får lekkasje...» (fulle av olje og fett). (ibid)

Intervjuet (fortsatt med elev 5) kommer stadig inn på de teknisk-faglige spørsmålene, og eleven svarer med iver og kunnskap. Læreplassen har han også klar, som industrimekaniker i en liten bedrift som «lager ting og reparerer ting». Industrimekaniker er et variert fag. «Det er det mest varierte som jeg kan se i hvert fall. Så slipper man å gjøre det samme hver dag.» Yrkesstoltheten er velutviklet. På spørsmål om hva han tror om industrifagenes status har han et klart svar. «Hvordan skal jeg si det da? Jeg er stolt av det jeg holder på med. Jeg synes det er et mandig fag. Det liker jeg.» Når det gjelder utsiktene for læretida har han følgende ønsker. «Å lære mye nytt og ha et godt arbeidsmiljø». Arbeidsmiljø er viktig, «du skal jo være der hver dag så». (ibid)

Flere av samme kaliber kunne vært presentert. Et viktig trekk ved innstilling til læring uttrykkes godt ved én av de andre elevene fra Nord-Trøndelag (skole 1 elev 3). Først om betydningen av å lage ting som kan brukes. De skulle lage en hammer, men da de var ferdig så var den ikke brukelig. «Det var ikke spesielt motiverende å holde på med den. ... Privatarbeid er mye mer motiverende. For da vet vi at det skal brukes, at det skal bli noe.» Deretter om viktigheten av realistisk arbeidssituasjon. «Hvis en hadde fått litt spesielt tidspress på å få ting ferdig, så hadde vi i hvert fall blitt mer motivert til å få det ferdig da.» Og til slutt om læring gjennom eget initiativ. Han mener

mange elver bruker mangelen på oppgaver som unnskyldning til ikke å komme på skolen. Han har en annen innstilling. «Du får noe å gjøre hvis du vil. Det er bare å finne seg en (tegning) og lage en ting. ...Jeg tok noe med spordreining som jeg aldri har gjort før, og brukte en dag for å finne ut av hvordan det skulle gjøres. ... Jeg bare gjorde det selv.»

Spør man seg om hva som kan være begrensninger i et læringsmiljø for denne typen elever, vil oppmerksomheten rettes mot mulighetene for ytterligere faglig stimulans og faglige utfordringer, med tanke på ytterligere kompetanseutvikling.

De arbeidsmotiverte

Ser vi på en annen av elevene fra Nord-Trøndelag (skole 1 elev 2), viser han tydelig at han både kan og vil bli en god lærling, han viser ingen usikkerhet rundt egen opplæringsprosess, men han er ikke så opptatt av de faglige momentene i det, han vil først og fremst ut i arbeid. Han hadde kjøretøy fra før, men hadde ikke fått lære plass i det faget. Det var greit nok. Det var kanskje bra, for han ville egentlig ikke «skru bil både i jobb og som hobby». Og når han søkte lære plass etter Vg2 INDTEK søkte han der det var mulig å få. «Jeg fikk meg jo lære plass som platearbeider, og jeg tok det i stedet for å sitte på ræva ett år til.» Det var ikke så mye hva han ville bli. «Jeg ville bare ha meg arbeid. Og ikke noe mer skole. Jeg har gått i tretten år nå». Grunnlaget for å få lære plass er ganske klart. «Det kreves bra oppmøte og .. Orden og oppførsel. Bestå fagene og sånt noe.» «De ser om du er unnasluntrer eller ikke.» (elev 2 skole 1 Nord-Trøndelag)

Han sjøl har en klar forståelse av hvorfor det er lettere å stå opp til jobb i bedrift enn å komme på skolen. «Det er sikkert fordi det er litt mer interessant enn skole.» «Det er arbeid.» Han har ikke hatt noe problem med fravær, men han er helt klart mer motivert av praksis enn av teori. Jeg har «alltid likt å holde på med å skru og sånn». «Bare sitte og ha teori og sånt. Jeg er ikke en sånn person. Jeg vil gjøre noe, noe annet enn å sitte i et klasserom og bare ...» Skoletida hadde gått greit, med ok miljø og greie lærere. Men det var litt skiftning. «Jeg tror det var tre forskjellige kontaktlærere i løpet av det første året. ... til slutt fikk vi en, jeg tror han var pensjonist eller noe sånt» «Det var litt rot med det der da, men vi kom oss igjennom det.» (ibid)

De «kom seg igjennom». Det er et uttrykk mange brukte. Skolen var noe de skulle «komme seg igjennom», sånn at de kunne få lære plass og komme seg i jobb. I denne elevgruppa finnes også de som kanskje er mest typisk i det allmenne bildet av elever på «mekken». De som kommer seg gjennom mer eller mindre interesserte, og som strekker seg akkurat så langt at de kommer gjennom med den kompetansen som skal til for å få lære plass. De kan virke litt likegyldige, men de kan også vise en gryende interesse og stolthet for det de lærer og kan.

Én av elevene i Telemark (skole 3 elev 7) forteller en historie som gir et godt inntrykk av denne gruppa. Intervjuet starter med hvorfor han begynte på TIP. Svaret kommer uten nøling, «jeg hadde dårlige karakterer så det var her jeg havna». Han tror ikke det var førstevalget, «jeg er ikke sikker, jeg tror jeg prøvde meg på musikklinja.» Men så ble det TIP, hvorfor ikke noe annet? «Jeg vet ikke, jeg liker å gjøre litt praktiske ting, jobbe med motor og sånt». Men særlig klare tanker om hva TIP var for noe hadde han ikke i utgangspunkt. Hadde han noe interesse for industrifagene? «Nei, jeg hadde ikke peiling i det hele tatt. Kunne jo ikke noe av det vi har lært her før jeg kom hit». Men etterhvert lærer han det grunnleggende og blir kjent med hva det går i. Valget av Vg2 INDTEK kommer etter at han hadde hørt fra venner at det var ok. «Det er mange kompiser som sier det er ålreit» og dessuten «vet jeg at det er mye vanskeligere å få lærlingplass som bilmekaniker, så du har vel mye flere muligheter og flere fag du kan søke» (med INDTEK). Han synes Vg2 har vært greit, og hadde ikke hatt lyst til eventuelt og gått ut i lære etter ett år. «Jeg måtte hatt det året her også, før jeg kunne gått ut i lære.» Det er dette året han har begynt å kunne noe av det som trengs for å gjøre en jobb. På spørsmål om den faglige bredden, om det var noen fag som var viktigere enn andre, har han klare meninger. «Nei, det er jo sveising og dreining som er alfa og omega da, du kan jo utdanne deg som sveiser eller dreier, men på en måte så er de også grunnleggende for alt du kan søke.» (Elev 7 skole 3 Telemark)

Noen videre kunnskap eller interesse for de formelle sidene ved opplæringen viser han ikke. Han har ikke «gidde» å dokumentere det han har gjort i verkstedet og han vet ikke helt hvilken karakter han fikk i prosjekt til fordypning. «Jeg vet ikke hva jeg fikk, jeg har ikke kikket». Men han hadde klare oppfatninger om hvilken utplassering som fungerte best av de tre stedene han hadde vært på. På det ene stedet var det ikke noe særlig, der «slapp de ikke til» for å gjøre noe eget arbeid. På det andre stedet var det ganske ålreit, der rullerte de på ulike stasjoner over to uker. Det tredje stedet var best. Der blei de tatt godt imot. Der hadde de et klart opplegg. «Da jeg kom inn, så var det inn til sjefen på et møterom. Og da hadde han satt opp, laget sånt ark med det jeg skulle gjennom, det jeg skulle lære og det jeg skulle gjøre hver dag i to uker. Sånn plan, det var ganske ålreit at jeg visste hva jeg skulle gjøre.» Kontrasten til skolelivet er tydelig. Der gjør han som han vil, bryr seg lite om opplegget med arbeidsplaner og skolens formelle regler eller rammer. Når han kommer til arbeidslivet er det de klare rammene og det tydelige opplegget som verdsettes.

Men han vet det er nødvendig å følge med på skolen, sånn noenlunde, og ikke skulke. Det er nødvendig for å få læreplass. På spørsmål om klassemiljøet nevner han at det «varierer fra person til person, det er noen som er slappere enn andre, de stiller ikke opp hver dag, og det er jo på en måte deres problem. Det er ingen som kjeffer på dem, det er dem sitt problem.» Og når det er spørsmål om læreplass, mener han at «alle vil vel i bunn og grunn ha læreplass», men «det er dem som ikke får». Hvorfor har du fått og ikke de andre da? «Jeg møter på skolen hver dag, jeg har ikke noe fravær.»

Han søkte læreplass i platefaget, for «det er jo et variert yrke, mye forskjellig. Praktisk, sitter ikke bare og glor». Det er nemlig en ulempe med CNC-faget, som han fikk tilbud om. Det er mer overvåkingsarbeid. Men han tok den plassen, likevel. «Bedre å ha læreplass enn å ikke ha.» En av lærerne hadde også vært veldig på han for at han skulle velge CNC. På spørsmål om hvorfor det, kommer det et selvsikkert svar: «Kjapp i huet». Nå var det ikke mye igjen av sjøloppfatningen: «jeg hadde dårlige karakterer, så det var her jeg havna».

Han er klar til å starte i lære, sjøl om han må reise et stykke, og han er fornøyd med det valget han har gjort, den utdanningen han tar. Industrifagarbeider er et smart valg. På siste spørsmål om det er noe han har lyst til å si, sier han: «Ikke annet enn at detter et smart valg, det er kort utdanning og det er betalt under opplæring. Og det er ikke dumt, istedenfor å bruke hundre tusen på å stikke på folkehøyskole». (ibid)

De som ikke kommer i mål

De som har et lite målrettet opplæringsløp og som ikke kommer i mål med tanke på egne ønsker, men som går videre i usikkerhet eller i et eller annet alternativt løp, er heller ingen entydig gruppe.

Enkelte elever får ikke læreplass, sjøl om de har sterke ønsker om det, og arbeidslivet søker etter lærlinger. Vi har ikke gode data på alt det som forklarer dette, men det er historier som forteller litt om den kompliserte situasjonen disse elevene er i. En av elevene i Nord-Trøndelag signaliserte et veldig sterkt ønske om å få læreplass (skole 1 elev 1). Da vi intervjuet han i slutten av mai, hadde han ikke fått noe, og vi forsto på lærerne at det var et dårlig tegn. Han hadde elektro fra før og så hadde han gått to år arbeidsløs, før han begynte på TIP. Nå er han klar for å komme i jobb. Han er ikke opptatt av noe bestemt fag, han tar den læreplassen han får. Hvilket fag søker du på? «Alt. Det jeg får.» Når bestemte du deg for å søke læreplass? «Det var derfor jeg begynte på skolen. Ikke så viktig hvilket fag. Bare jeg får plass.» Så du ser fram til å være lærling? «Ja. Ut i arbeid». (Elev 1, skole i Nord-Trøndelag)

Han er klar over problemet med for mye fravær. På spørsmålet om hva som er viktigst for å få læreplass, er svaret klart. «Oppmøte» Han sjøl har en del fravær på skolen. Men på utplasseringen var det annerledes. I bedrift «må man jo opp». «Jeg var jo oppe klokka fem.» Og hva skjer hvis du ikke kommer? «Det blir jo litt dårlig å ha på CV-en da.»

Hans eget selvbilde er preget av dårlige skoleresultater og at han er en av dem som ikke kan sitte i ro. Det kommer fram ved spørsmålet om hvorfor TIP? «Vet ikke. Mye. Jeg er ikke noe teoretisk. Jeg er ikke flink til å sitte i ro». Det kommer også fram ved beskrivelsen av seg sjøl i forhold til andre umotiverte. De som ikke er motiverte «kommer ikke lenger», mange velger om, «de begynner på bygg». Så det er derfor de slutter, ikke førstevalg? «Nei, de er skoleleie». Og hva mener han er et godt tips for å hindre at de slutter, mer praksis? «Nei, jeg vet ikke, jeg er skoleleie jeg også». Men du er jo her, sier intervjueren, tross alt? «I dag så.» (ibid)

Så sjøl om han var svært motivert for å få læreplass, og mente sjøl han hadde vist gode holdninger i praksis, og sjøl om han hadde likt å være ute praksis mye bedre enn skole – «jeg likte arbeidslivet, fikk se hvordan det var, artig å være ute i selve fabrikk, reparere ting i fabrikk» – hadde han ikke blitt motivert nok til å møte tilstrekkelig opp på skolen. Fraværet ble for stort. Han var der innimellom, «i dag så». Motivasjonsopplevelsen var for svak. Verken egen mestring eller lærernes oppmuntring bidro i tilstrekkelig grad. Er det noe du er spesiell god på? «Nei. Sveising kanskje». Er det motiverende å høre at du er bra på dette? «Litte grann». Er det med på at du får lyst til å ta fagbrev i det faget? «Ja, det hjelper litt i alle fall.»

Som nevnt, det er ikke lett å gå dypere inn i forklaringen av denne typen prosess uten et lengre opphold ved skolen og en bredere kunnskap om elevens opplæringsprosess. Det er naturligvis heller ikke denne enkeltelevens historie som er viktig i denne sammenhengen, men hva den kan fortelle om læringsmiljøet for elever som ikke blir «fanget» inn av en læringsprosess der egen motivasjon for deltakelse blir tilstrekkelig til å oppnå den faglige og sosiale kompetansen som bedriftene forutsetter for en lærlingeplass. Helt generelt ser det ut til å henge sammen med en sammensatt situasjon for eleven, som ikke bare er knyttet til skolens læringsmiljø, men også elevenes situasjon utenfor skolen. Det er vanskelig å si hva som skiller denne elevens prosess fra neste elevbeskrivelse under gruppe 3.

Det finnes elever som hatt en god utvikling, både for motivasjon og generelt læringsutbytte, men som likevel ikke kom helt i mål. Ved ett tilfelle er utfallet at eleven valgte å hoppe over på bilfag, da han ikke fikk den læreplassen som han ønsket. Han takket nei til tilbudet han til slutt fikk uten å være helt sikker på hvor veien gikk videre. Vi kjenner ikke alle omstendighetene rundt dette valget, og vi har ikke stor dybde i kunnskapen om hele elevens opplæringsløp. Men intervjuene gir likevel innsyn i en type prosess som forteller mye om hva som er avgjørende for læring og motivasjon for i utgangspunktet usikre og interessesesøkende elever. Den viser dessuten også hvilken strukturell åpenhet det fortsatt finnes for elever som ønsker å bruke mer tid på «endelig» yrkesvalg, og verdien av denne.

Denne eleven fra en skole i Telemark (elev 5 skole 3) hadde ingen klare mål med valget av TIP. «Jeg hadde vel egentlig ikke noe grunn til det.» Han hadde også søkt media og kommunikasjon. En viss referanse til industrien hadde han, og han mener nok at han syntes det virka interessant. «Kjente du noen som jobbet i industrien? Ja, onkelen min i hvert fall, og det virka litt interessant.» Men hva han legger i interesse på dette tidspunktet må tolkes litt forsiktig. Her kan han være preget av det han har erfart etterhvert. For i det videre intervjuet kommer det svært godt fram hvordan interessen sakte og sikkert skapes. Og det er det mest sentrale her. Først er det hele holdningen til eget valg, den går fra en litt negativ til klart positiv grunnholdning. Det han har valgt er ikke noe «dårlig» greier. Han blir tidlig spurt om hvordan det første året var. «Det var litt bedre enn jeg forventet. For jeg hadde hørt at det var litt dårlig egentlig, men jeg syntes det var ganske bra.» Hva hadde folk sagt? «Der gikk dem som hadde dårlige karakterer, og det er det jo ikke i det hele tatt egentlig.» Hva han tenker på bekreftes av lærernes vurderinger og det hans egne medelever forteller. I klassen er det en rekke elever med gode karakterer og sterke læringsinteresser.

Hans egen oppmerksomhet mot opplæringen er lite fokusert på de ulike skolefagene, hvordan opplæringen er bygd opp, eksamensinnhold eller resultater i form av karakterer. Flere av spørsmålene om dette viser at han har liten faktisk kunnskap om slike ting, og enda mindre interesse. Dette er for så vidt ikke så eksepsjonelt, et gjennomgående inntrykk er at de aller fleste

elevene har en svak bevissthet omkring opplæringens formelle oppbygning og innhold. Men hos denne eleven var likegyldigheten svært tydelig. Dette kommer også fram som kontrast til hva han faktisk ble interessert i. Han blir spurt om hva han synes var mest interessant på Vg1. «Det var jo dreinga egentlig.» Intervjuet går videre for å spørre om hva de ellers hadde på Vg1. Hadde de noe om kjemiprosessfaget for eksempel? «Nei, det tror jeg ikke vi har hatt noe av.» Men bilfaget var dere innom? «Nei, ikke så mye, vi lærte vel litt om det bare, men vi prøvde vel ikke så mye.» Å «lære» i dette utsagnet svarer til det "å høre om", "å bli fortalt" i klasserommet. Det var lite praktisk arbeid som hadde med bil å gjøre, de «prøvde vel ikke så mye.» Intervjuet går rett videre til spørsmålet om han alltid ville begynne på INDTEK. «Nei, har litt lyst på bil også, men jeg har vært veldig usikker egentlig. Så egentlig har jeg bare tatt det på sparket. Men det var veldig interessant da. Det er jo det her jeg vil.» (Elev 5, skole 3, Telemark)

Her gjør eleven et stort hopp i formidlingen av egen interesseopplevelse. Han var veldig usikker, tok valget på sparket, men var veldig interessert, for det var dette her han ville. Dette tankepranget kan bare forstås om vi følger intervjuet videre. Etter en sekvens om klassemiljøet kommer samtalen tilbake til valget av Vg2. Hvorfor INDTEK? Hadde det noe å si hva lærerne sa? «Ja, det hjalp litt, med hva dem liksom trodde jeg kom til å like best.» Valget falt rundt juletider under Vg1. Men hva var det som gjorde at du valgte INDTEK istedenfor bil? «Det var vel fordi jeg fikk prøvd meg litt mer i dreining og sveising enn i bilting, og jeg ble litt interessert i dreinga.» Han ble interessert i dreinga fordi det var der han fikk han prøvd seg mer og det fikk han til. Konkret erfaring og mestring skaper interesse og motivasjon for mer læring. Dette bekreftes enda en gang, da spørsmålet retter seg mot hva han har lært mest av på Vg2: «Det er dreinga, der har jeg lært det jeg føler jeg trenger å lære i hvert fall.» (ibid)

Positive mestringserfaringer er styrende for motivasjonsdannelsen. Dessuten får han positive tilbakemeldinger fra lærerne. Han får råd om å satse på CNC-faget, for der er det mest dreining, og der er han god. Den ene utplasseringsperioden bidro også godt til en positiv selvpoplevelse rundt dette fagområdet. Av de tre stedene han var på, var den ene bedriften som hadde CNC-maskiner den som ga de beste erfaringene. Hva var det som gjorde at han likte det stedet best? «Jeg likte best å være på AA for der gjorde jeg mer selv liksom.» Og han fikk gode tilbakemeldinger. «Ja, dem sa vel at jeg var flink.» På det stedet fikk han lyst til å velge CNC-faget. «Jeg fikk mer lyst til det da, for da fikk jeg mer innblikk i hva det var og hvordan det var å jobbe.» På det stedet fikk han også lyst til å gå i lære, og søkte lære plass der. «Jeg har vært veldig bevisst på hva jeg har søkt, jeg har søkt det jeg vil, jeg har søkt på AA på CNC, og det er det jo litt vanskelig å komme inn på. ... og de tar ikke inn lærlinger hvert år.» (ibid)

Hvis han ikke fikk den lære plassen ville han heller ta et år med bilfag. «For å lære litt mer om biler, for det er jeg interessert i.» Han virker med andre ord ikke veldig «stresset» av denne situasjonen uten lære plass. Han har tillit til at han vil finne en vei mot noe av det han synes er interessant. Og hans egen opplæring har han gledet seg over. Ved avrundingen av intervjuet på skolen blir han spurt om han har lyst å si noe til slutt. Da sier han følgende: «Jeg har lært veldig mye, mer enn jeg trudde.» (ibid). Utfallet av overgangen etter vg2 ble at han ikke fikk plass på AA, men et annet sted. Av ulike grunner takket han nei til dette, og etter veiledning fra lærerne på skolen begynte han på bilfag der isteden.

1.5.5 Erfaringer fra runde 2

Det følgende er basert på intervjurunde 2, der elevene ble intervjuet per telefon for å kartlegge hvor de nå befinner seg. Lærlingene hadde da vært i bedriften i ca. tre-fire måneder. Mange hadde allerede ordnet seg lære plass før de var ferdige på Vg2. For de andre hadde Opplæringskontoret formidlet lære plass. For INDTEK har vi delt inn i to hovedkategorier: i lære og omvalg.

I lære

Vi intervjuet lærlinger i industrimekaniker-, CNC-, plate-, sveise-, plast- og industrirørleggerfaget. Det overordnede inntrykket er at lærlingene trives godt. Samlet sett forteller elevene om at de får

varierte arbeidsoppgaver (noen flere CNC-lærlinger forteller at arbeidsoppgavene kan være ensformige), enkelte får også «komme seg ut av verkstedet og farte litt rundt» (lærling 3, skole 4 Telemark). Inntrykket er at lærlingene får «ordentlige» oppgaver. Svaret på hva som gjør det gøy og interessant å gå på jobb, varierte. Mange fortalte om greie kollegaer. Andre fortalte at de likte «å se hvordan ting gjøres og lære mer» (lærling 1, skole 2 Rogaland). En annen lærling beskrev at «det er gøy å se når man har gjort en god jobb, og når man ser at det har blitt rett. Man må være nøye» (lærling 2, skole 2 Rogaland). Sammenlignet med skole, syntes de det er mye bedre å jobbe. De forteller om en annen motivasjon til å stå opp om morgenen, selv om man kunne savne vennene på skolen.

Samlet forteller lærlingene at de føler at de har truffet det rette valget, og at de har lyst til å ta fullføre læretiden og ta fagbrev. Flestparten ønsker også å jobbe videre i den bedriften de nå er lærling i, men noen ønsker også å ta videre utdanning, oftest ingeniørutdanning, etter fullført fagbrev. For mange er drømmen å jobbe i Nordsjøen. De vet at nåløyet er smalt, men høy lønn og skiftarbeid virket fristende.

Omvalg

Det var én person som hadde valgt et nytt Vg2-løp: bilmekaniker. Han fikk tilbud om lære plass, men takket nei. Nå liker han seg godt, men er usikker på hva han ønsker å gjøre senere. Videre var det også én person som på slutten av Vg2 hadde søkt seg over til folkehøyskole. Denne personen trivdes godt der, og ønsket å studere videre på denne linjen på høyskole når han er ferdig med året på folkehøyskole. Han sier at han mistet interessen for TIP.

1.5.6 Drøfting/konklusjon

Det mest påfallende i analysen av læringsmiljøet ved INDTEK er hvilken positiv betydning den praktiske undervisningen – i verksted og i bedrift – har for alle de ulike elevtypene, både for de mest faglig interesserte/flinke elevene og for de søkende/mindre læringsmotiverte elevene. Men det er også ganske tydelig med hvilke ulike forutsetninger disse elevene forholder seg til denne praksisen, og hvilke forutsetninger som er nødvendige for at det praktiske arbeidet skal virke motiverende og utviklende. For de fagorienterte og for mange av dem vi har kalt arbeidsorienterte elever er det nok å gi et oppdrag og en viss tid, så vil de sette i gang og lære nye momenter ut fra egen nysgjerrighet med eventuelle tips og veiledning underveis. For de mindre motiverte må den sosiale settingen være mer styrende, lærerens budskap tydeligere og de konkrete prosjektene mer avgrensede. Den positive læringsopplevelsen er basert på å gjøre ting som de mestrer ved sveising eller maskinering, eller være med på konkrete arbeidsoppgaver, gjerne ute i fabrikk.

Går vi tilbake til de pedagogiske begrepene for godt læringsmiljø (Bäumer mfl 2011, Skaalvik og Skaalvik 2005, se delkapittel 1.2) kan vi si at for den første hovedgruppa vil muligheter for større faglige utfordringer være viktig for ytterligere faglig og personlig utvikling, mens for den andre hovedgruppa ligger utviklingsforutsetningene primært i omfanget av relevant praksis, struktur og faglig støtte. Lærerne var oppmerksom på begge type problemer. Ved noen skoler kunne lærerne med tilfredshet fortelle om arbeid for å løse det første problemet. Ved andre skoler var det nødvendig å bruke mest tid og oppmerksomhet på det andre.

Et annet viktig trekk ved læringsmiljøet er hvilken rolle det lokale næringslivet spiller for både lærere og elevers innretning mot faglige interesser og endelige yrkesvalg. Skolenes faglige konsentrasjon rettet seg etter behovet som ble signalisert fra det lokale næringsliv, disse signalene ble formidlet til elevene på skolen og gjennom utplassering i bedrift, og svært mange elever synes å ta signalene til etterretning. Noen er svært oppsatt på bestemte lærefag, men får man ikke lære plass i et slikt fag, men tilbud om et annet, er dette stort sett i orden. Alt i alt kan dette ses som uttrykk for et ønske om å bli fagarbeider i industrien. For elevene på INDTEK er dette ensbetydende med å bli fagarbeider i mekanisk industri. Industrimekaniker er for mange det beste, et slikt fag gir fleksibilitet på arbeidsmarkedet. Men fag som CNC-operatør, industrirørlegger,

platearbeider eller sveiser kan være bra for å få en god jobb. Så kan man eventuelt ta andre fag seinere. Kanskje for å få jobb i oljebransjen, som er en drøm for mange.

Denne typen tilpasning til det lokale arbeidslivets fagprofil i skolen og elevenes fleksible eller brede faglige identitetsorientering kan ses som uttrykk for en sterk tradisjon for lokal pragmatisme og en generell orientering mot praktisk profesjonalitet i industrielle fagmiljøer (Olsen 2008: 25). Det er viktig å understreke at den lokale pragmatismen ikke oppfattes å stå i motsetning til læringsprosesser for utvikling av en helhetlig faglig kompetanse. Det avgjørende for faglig utvikling, slik lærerne ser det, er basiskompetanse, engasjement og faglig interesse. Dette fremmes gjennom læringsformer med vekt på praktiske oppgaver, deltakelse i arbeidslivet og tilpasning til individuelle behov. De formelle rammene for fagenes innhold kommer i annen rekke. Her er det liten endring å spore i forhold til studier av tilsvarende fagmiljøer på 1990-tallet (Olsen og Seljestad 1997, Olsen 1998).

1.6 Salg, service og sikkerhet (SSS) – uavklarte løp i utydelige fagtradisjoner

Som utgangspunkt for analysen av SSS skal vi gi en kort beskrivelse av programområdet og peke på noen særtrekk ved dette som et servicefaglig område. Deretter går vi over til å beskrive skolemiljøene og SSS i et elevperspektiv med inndeling i en tredelt typologi. Videre presenteres kort funn fra intervjurunde 2, da elev- og lærlingepanelet har beveget seg over i lære, påbygg eller andre aktiviteter.

Salg, service og sikkerhet (SSS) er ett av fire programråder på Vg2 det er mulig å velge etter utdanningsprogrammet Service og samferdsel på Vg1.⁷ Deretter kan en velge mellom videregående opplæring i bedrift innen salgsfaget (fagbrev salgsmedarbeider), kontor- og administrasjonsfaget (fagbrev kontor- og administrasjonsmedarbeider) og sikkerhetsfaget (fagbrev vakter). Dette utdanningsprogrammet fikk ny tilbudsstruktur etter Kunnskapsløftet i 2006, og er en videreføring av studieretningen «Salg og service», som igjen bygger på tradisjonen «Handel og kontor». En del av skolene som tilbyr dette programmet har røtter tilbake til den yrkes- og arbeidslivsrettede Handelsskolen, som ble lagt ned ved Reform 94. Denne skolen hadde et stort innslag av lærere med utdanning fra Statens lærerhøgskole i handel- og kontor (SLHK). En del handelsskoler hadde også faglige impulser gjennom lærere fra handelsgymnas eller økonomisk gymnas. Handelsskolen utvidet fra ettårig skole på 1970-tallet med vekt på dokumentlære, regnskap og skrivemaskinopplæring, til treårig skoleløp rundt 1990 med vekt på bedriftsøkonomi, og sosialøkonomi, regnskap og markedsføring. Med R94 ble Handel og kontor lagt ned. De økonomifaglige skoletradisjonene ble lagt inn under allmennfaglig studieretning. Samtidig ble det forsøkt utviklet lærefagstradisjoner for butikk- og kontorarbeid innen samme studieretning

Med Kunnskapsløftet i 2006 kom det igjen store forandringer på dette fagområdet. Da ble IKT-service, transportfag og sikkerhetsfag inkludert i Salg og service. Programområdet kan dermed nå sies å befinne seg i en utfordrende fase hvor nye tradisjoner igjen forsøkes etablert, – fortsatt innen fag- og yrkesopplæringssystemets formelle struktur.

Basert på søkertall er Service og samferdsel i 2010 det tredje minste av de totalt 12 utdanningsprogrammene. Fra 2007 til 2010 har det vært en nedgang i søkere til SSS på 15 prosent (Vibe mfl. 2011). Innenfor salgsfaget er det 56 prosent blant de som søkte læreplass som ble lærlinger i 2007-kullet (ibid.:61). Service og samferdsel er det utdanningsprogrammet som har den jevneste fordelingen mellom gutter og jenter som søkte opptak (52,4 prosent gutter).⁸ Derimot er det betydelige kjønnsforskjeller i oppnådd kompetanse. Etter normert tid var det 30 prosent av jentene og 19 prosent av guttene som hadde oppnådd studiekompetanse, og bare henholdsvis 18

⁷ De øvrige er: IKT-servicefag, Reiseliv og Transport og logistikk

⁸ For avgangskullet fra grunnskolen 2010

og 16 prosent som hadde oppnådd fagbrev i 2006-kullet (Vibe mfl. 2012). For programområdet SSS er det også svært jevn kjønnsfordeling med 47 prosent jenter i skoleåret 2010-2011.⁹

1.6.1 Salgsarbeid

Innenfor programområdet SSS er det særlig et ønske i prosjektet å se nærmere på salgsfaget. Som vi skal se er det en relativt liten andel av de elevene vi intervjuet på Vg2 som gikk over i lære i salgsfaget. På skolen derimot var de fleste som ønsket læreplass orientert mot dette faget. Det var gjerne dette fagområdet som var referansepunktet når intervjuet kom inn på motivasjon for valg av studieprogram eller på hva som var interessante erfaringer på skolen. Vi skal derfor drøfte SSS i første omgang i lys av dette fagområdet.

I internasjonal forskning er salg med kundeinteraksjon et understudert felt (Grugulis & Bozkurt 2011). Samtidig får servicesektoren en stadig viktigere posisjon, både for nasjonal og global økonomi. Innen en norsk kontekst kjennetegnes sektoren av å være et ungdomsarbeidsmarked preget av deltid, høy turnover og lav lønn. Fagbrevets plass er svak. Det vil si at det er lav andel av ansatte i sektoren som har fagbrev, og parallelt er det blant arbeidsgivere lite kunnskap om hva slags kompetanse personer med fagbrev innen salg har. I bedriftene finnes ikke etablerte stillinger reservert for faglærte. Derimot konkurrerer de med ufaglærte om de samme stillingene. Sektoren generelt og varehandel spesielt er kjennetegnet av lave krav til formell kompetanse. Samtidig finnes systematisert internopplæring i flere deler av sektoren, og mulighetene for intern mobilitet kan være stor. Samlet gir dette andre institusjonelle innramminger, sammenlignet med mer tradisjonelle og etablerte yrkesfag. På den ene siden har de aller fleste en intuitiv forståelse av hva salgsarbeid og salgsmedarbeider som yrke innebærer. Samtidig er det færre som har en klar forståelse av hva salgsfaget kan eller skal være.

Sammenlignet med INDTEK og KEM er yrkeskompetansen elevene på SSS skal lære seg, svært annerledes. Som det heter i læreplanen skal SSS-elevene utvikle kompetanse i service og kundebehandling, og programområdet skal kvalifisere for yrker innen en rekke servicebransjer. I læreplan for felles programfag heter det at programområdet skal «legge grunnlag for yrkesutøvelse innen kundebehandling, sikkerhetsplanlegging og økonomistyring i varehandel og tjenesteleveranser».¹⁰

SSS handler i stor grad om en holdning eller en serviceinnstilling – sammenlignet med mer teknisk kompetanse innen INDTEK og KEM. Innen denne formen for servicearbeid er arbeidet definert av en tredjepart, i denne sammenhengen, kunden. Hochschild (1983) har beskrevet slikt arbeid som 'emotional labour'. I dette begrepet ligger det at de ansatte må regulere egne følelser, forsterke bestemte ønskelige følelser og holdninger (for eksempel blid, imøtekommende og hjelpsom) og samtidig undertrykke egne følelser for å opptre passende i en kunderelasjon. De ansatte kan regulere sine følelser gjennom å 'late som' at kundene er deres venner eller familie ('deep acting') eller ved å 'klistre på et smil' selv om man skulle være i dårlig humør ('surface acting') (ibid). Senere studier (Bolton og Boyd 2003) nyanserer Hochschilds teorier ved å betone hvordan de ansatte selv har større kontroll over hvordan de regulerer sine følelser. Imidlertid antas det i begge bidragene at følelsesreguleringen er påtvunget fra arbeidsgiver, som de ansatte kan motstå eller manipulere. Derimot kan man også tenke seg at slik følelsesregulering blir en del av en yrkesidentitet med mer positive konnotasjoner, og som blir en del av yrkeskompetansen internalisert hos den ansatte (Brockmann 2012).

I løpet av Vg1 og Vg2 skal elevene lære følelsesregulering og å omgås kunder – innenfor en skolekontekst. Da SSS mangler undervisning i såkalte øvings- eller praksisrom (tilsvarende andre fags «verksteder»), foregår undervisningen i klasserom, bortsett fra praksis gjennom PTF. Lærerne og avdelingslederne vi intervjuet innen dette programområdet gir inntrykk av at undervisningen i

⁹ http://www.udir.no/Upload/Statistikk/5/Elevvalg_vgo_2010_2011.pdf

¹⁰ <http://www.udir.no/no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&lpk=SSS2-01>

fagene legges svært tett opptil læreplanene, der lærebøker og tavleundervisning danner utgangspunkt for opplæringen. SSS kan dermed karakteriseres som et 'skolefag blant yrkesfagene', sammenlignet med mer praktisk orienterte utdanningsprogram.

1.6.2 Salg og kontor som lærefag?

Før Reform 94 hadde fagopplæring i all hovedsak hatt sitt grunnlag innenfor håndverk og deler av industrien. Med reformen ble det etablert en rekke nye fag innen servicesektoren. Fagopplæring som opplæringsform skulle etableres som hovedprinsipp for hele arbeidslivet. Dette forutsetter imidlertid at fagene også blir den måten man organiserer arbeidet på innenfor de ulike områder. Som vi var inne på innledningsvis vil en formell etablering av lærefag for lærlingeordning og fagopplæring i arbeidslivet ha liten bærekraft uten at faget også gis en forankring i faglige yrkesstrukturer i bedriftenes arbeidsdeling og uten at det sikres et stabilt grunnlag for rekruttering, kvalifisering og faglig interesse- og identitetsdannelse (se bl.a. Høst 2008, Olsen 2008). Slik kan lærefag etableres som institusjoner som binder sammen utdanning og arbeid, opprettholdt av aktører som fagarbeidere, Opplæringskontor, yrkesfaglærere og instruktører, og der fag- eller svennebrev representerer inngangsbillett til et delarbeidsmarked (Jørgensen og Smistrup 2007). For servicefag som salg og administrasjon og kontor er det imidlertid en god vei å gå før en kan si at en slik institusjonell forankring eksisterer. Det blir en oppgave for dette prosjektet å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte denne forankringen styrkes eller svekkes. Ut fra det vi i dag vet er omfanget av fagopplæring lite utbredt, rekruttering skjer i all hovedsak på andre måter, gjennom ufaglærte i salg og til dels fra høyskolesektoren i administrasjon og kontor, og det er ingen stillingstyper i bedriftene som svarer til de faglige yrkeskategoriene (Hagen & Nyen 2010, Bore mfl. 2012).

Dette betyr ikke at et yrkesfaglig programområde som SSS står uten forbindelse til former for faglige tradisjoner og normer for faglighet. Disse tradisjonene har imidlertid sin institusjonelle forankring i kunnskaps- og praksisformer som f.eks. rett bokføringsskikk og god markedsføring, og deres faglige representanter er faglærere med høyskoleutdanning. Hvordan dette knyttes til lærefaglige strukturer og kompetanseformer må studeres nærmere. I de videre studiene av opplæring i bedrift vil det også bli viktig å undersøke i hvilken grad generelle kunnskaps- og praksisformer som godt salgsarbeid eller godt kjøpmannskap bringes inn i den faglige opplæringen av lærlingene.

1.6.3 Skolene

Skolene vi besøkte var ulike blant annet med hensyn til størrelse, fagtradisjon og hvorvidt de var rene yrkesskoler eller kombinerte skoler med tilbud om studiespesialisering. Skolene i Telemark hadde lange tradisjoner for dette fagområdet. Én av skolene i dette fylket var en stor skole innen dette fagområdet med fem klasser på Service og Samferdsel samt to SSS-klasser. Skolen var tidligere både handelsgymnas og handelsskole. Mange lærere har bakgrunn fra Statens lærerhøgskole i handel- og kontorfag, noe har også lektorstilling med utdanning fra høyskole eller universitet. Avdelingsleder selv hadde bakgrunn fra BI. Lærerne her hadde utdanning i økonomifag, regnskap og markedsføring. Avdelingslederen fortalte at den gamle tradisjonen «sitter igjen i veggene» (sitat avdelingsleder), men at den med årene er i ferd med å vannes ut, særlig økonomifaget etter Reform 94. I andre enden av skalaen med hensyn til tradisjon for faget er skolene i Nord-Trøndelag, særlig en av skolene her som startet opp med SSS i 2011 med 4,5 stillinger på utdanningsprogrammet. Den nylige oppstarten kom blant annet til uttrykk gjennom at de hadde «outsourcet» sikkerhetsfaget til et privat sikkerhetselskap, NOKAS. Dette innebar at ansatte i NOKAS hadde ansvaret for undervisningen og for å skaffe plasser til PTF.

Fagtradisjon og størrelse (antall klasser Vg1 og Vg2) er ikke nødvendigvis to sider av samme sak. Antall klasser er både basert på fagets og skolens attraktivitet blant de unge, samt fagtilbudet og konkurranse mellom de omkringliggende skolene. Hovedandelen av de skolene vi besøkte, opplevde en nedgang i søkeatferd de siste årene. Flere avdelingsledere oppga at de håpet å få

tilstrekkelig antall søkere for å opprettholde én klasse på Vg2-nivå. Denne nedgangen kan handle om flere ting; eksempelvis fortalte en avdelingsleder at de opplevde nedgang i søkere til Service og Samferdsel, dersom de markedsførte andre fag, særlig Helsefag. Én skole i Rogaland, har derimot opplevd en markant økning i søkere de siste årene. Denne økningen ble av avdelingsleder begrunnet med aktiv markedsføring av faget, der «jungeltelegrafene» mellom elevene fungerte best.

Ved de fleste skolene utgjorde salgsfaget en større del sammenlignet med sikkerhets- og kontor- og administrasjonsfaget. Først og fremst skyldes dette at salgsdelen har den klareste videreføringen fra Vg1 til Vg2. Videre henger dette sammen med at relasjonen til det omkringliggende næringslivet var tettere innen salg, da mulighetene var flere og tilgjengeligheten enklere gjennom et større antall butikker som potensielle bedrifter for PTF, sammenlignet med sikkerhetsfaget og kontor- og administrasjonsfaget. Relasjonen til arbeidslivet er viktig for skolene av flere grunner. For det første handler det nettopp om mulighet til å få elever ut i PTF. Ved skolene på mindre steder, var dette ofte opp til den enkelte faglærer, mens på større steder var kontakten med arbeidslivet hevet opp på avdelingsnivå, eksempelvis gjennom rammeavtaler med det lokale kjøpesenteret for utplassering av elever i PTF. For det andre handler det om lærernes nærhet til det praktiske, yrket og arbeidslivet de skal føre elevene inn i.

Lærerne hadde svært ulike bakgrunn, både hva gjaldt utdanning og arbeidserfaring. Faglærerne i felles programfag hadde i hovedsak sin utdanning fra økonomi-, markedsførings-, forsikrings- og kontorfag. Flere hadde utdanningen fra universitets- og høyskolenivå. Det var ingen lærere vi intervjuet med bakgrunn fra sikkerhetsfaget. Videre var det svært få med bakgrunn i salg, verken gjennom utdanning eller arbeidserfaring. Diskrepansen mellom lærernes fagbakgrunn og fagene de underviser i, gir få impulser til utvikling av en yrkesidentitet og faglig tilknytning hos elevene. Når lærerne ikke fungerer som faglige rollemodeller for elevene, gjør dette at oppbygging av en fagtradisjon blir vanskelig. Videre viste intervjuene med lærerne at det var uklarerheter om hva praktiske undervisning egentlig skulle bestå av, og hva som var kjernen i yrkeskompetansen som elevene skulle lære seg.

Hva er praktisk undervisning?

Skolene har et lokalt handlingsrom i organisering av undervisningen og undervisningsopplegg. Det samlede inntrykket er at skolene hadde valgt mange av de samme løsningene. Tydelig var mangelen på et praksisrom eller øvingsrom som opplæringsarena – tilsvarende andre fags «verksteder». Undervisningen på skolen var i all hovedsak klasseromsbasert. Undervisningen, både i felles programfag og fellesfag hadde et forelesningspreg. Det vil si at lærer, ofte med bruk av PowerPoint, gjennomgikk stoffet i læreboka (tradisjonell tavleundervisning). Denne formen for undervisning ble av elever og lærere betegnet som teori. Videre var undervisningen preget av variasjon mellom gjennomgang av stoffet i boka av lærer, gruppeoppgaver og individuelle oppgaver, case, samt presentasjoner/foredrag (gjerne i gruppe).

Flere avdelingsledere og lærere oppga at de strever med å gjøre undervisningen mer praktisk. Videre hadde lærerne ulike oppfatninger av hva praktisk undervisning innebar. Det var særlig PTF, men også bedriftsbesøk ble framhevet som praktisk undervisning. Skole 3 i Telemark hadde tidligere et simuleringsverksted, men det har blitt lagt ned. Denne samme skolen så også muligheter for elevkantine fram i tid. En skole i Rogaland hadde derimot elevresepsjon, der skolens resepsjon ble drevet av elevene. De fleste avdelingslederne og faglærerne ønsket seg et øvings-/praksisrom for undervisning i felles programfag. Dette var først og fremst innen salgsfaget at dette ble etterlyst, gjerne i form av en butikk.

Undervisning basert på å løse ulike case ble også beskrevet som praktisk undervisning. Det innebar at elevene får et case/en oppgave/et problem de skal løse ved å ta i bruk kunnskap fra felles programfag. Et case kan for eksempel være å starte en fiskeforretning, der elevene skulle planlegge, markedsføre og budsjettere for en hypotetisk fiskeforretning. Slik casebasert eller oppgavebasert undervisning ble kontrastert til pugge-orientert undervisning. Lærere ga uttrykk for at de ønsket en overføring av vekt på et pugge- til oppgavebasert opplegg. Lærere fortalte at lite

praksis i undervisningen kan være problematisk, da SSS er et yrkesfag standardisert gjennom fag- og yrkesopplæringsystemet, og elevene har valgt dette utdanningsprogrammet med oppfatning om at det ville bli noe praktisk til forskjell fra en teoriorientert studiespesialiserende linje. Både elever og lærere oppgir at særlig programfaget Økonomi og administrasjon oppfattes som det vanskeligste faget å gjøre praktisk, da innholdet fordrer oppsett av budsjett og lignende på data. Lærerne var opptatt av at de tre programfagene skulle ses i sammenheng, eksempelvis ved at sikkerhet er et ledd i alle fag, framfor sikkerhetsfaget som et separat lærefag. Samtidig kan økonomiundervisningen være relevant for alle fagene i programmet.

I PTF, som ble «praksisalibiet», var det variasjoner mellom skolene i organisering. Det var ulik praksis på hvorvidt skolene har samlet PTF til to uker sammenhengende utplasseringsperiode hvert semester, eller om elevene er i bedrift én gang i uka over en lengre periode. Der det er utfordringer knyttet til å få elevene ut i praksis, prioriteres utplassering i bedrift på Vg2. De fleste skolene rapporterte om godt samarbeid med det lokale næringslivet for utplassering av elever. Skoler, særlig ved mindre tettsteder, fortalte at det kunne være vanskelig å få alle elevene ut i PTF, da bedriftene kunne bli «mettet.» Det er langt flere reelle og potensielle praksisplasser innen salg med alle nærliggende butikker, i tillegg til at flere av lærerne fortalte at de har best kontakt med det lokale næringslivet innen salg sammenlignet med sikkerhets- og kontorlaget- og administrasjonsfaget. Det førte i enkelte tilfeller til at elever som opprinnelig ønsket seg praksisplass innen kontor- og administrasjon eller sikkerhet, heller måtte velge én innen salg. Lærerne oppfordret elevene til selv å henvende seg til bedrifter for å skaffe praksisplass – som en læringsprosess.

Særlig skolene i Rogaland har valgt å satse på Ungdomsbedrift i PTF. Ungdomsbedrift i PTF er skolebasert, og innebærer at elevene starter et reelt foretak, der de etablerer, driver og avvikler en bedrift med produkter, kunder, penger og leverandører.¹¹ Avdelingsledere oppga at bruk av Ungdomsbedrift går i bølger, og at det er avhengig av interesse og vilje fra kontaktlærer/faglærer. Umiddelbart er det enkelt å forestille seg at Ungdomsbedrift passer svært godt for SSS, da det innebærer markedsførings-, økonomi- og salgselementer. Likevel kunne det faktum at de ikke hadde et selvlagd produkt å selge, gjøre det vanskelig.

Fellesfag og yrkesretting

På Vg2 har elevene fellesfagene norsk, engelsk, samfunnsfag og gym. Lærerne i fellesfagene og programfag var på de fleste skoler organisert i separate seksjoner eller avdelinger. Fellesfaglærerne oppga ofte at grunnen til at de var lærere på yrkesfag, var fordi en lærerkabal ved skolen måtte gå opp. Flere var samtidig, eller hadde tidligere vært lærere ved studiespesialiserende linjer (som mange syntes var bedre og hadde høyere status).

Yrkesretting oppfattes som et felles mål det er enighet om, i den forstand at innholdet i fellesfagene skal være av relevans for felles programfag. Yrkesretting vurderes samtidig som krevende. Vanskeliggjørende forhold er for eksempel at fellesfaglærere ofte underviser på flere ulike utdanningsprogram. Med andre ord kan samme lærer eksempelvis undervise i norsk og samfunnsfag på SSS, Helsefag og INDTEK. Det innebærer, i tillegg til at lærerne får et krevende antall elever å forholde seg til, at yrkesretting av flere, og ofte svært ulike fagretninger er svært vanskelig. Videre betyr en travel hverdag at møter og samarbeid på tvers av avdelingene, mellom programfaglærere og fellesfaglærere, kan være vanskelig å få til. En lærer i felles programfag understreket at lærere i felles programfag og fellesfag har begge ansvar for å få til yrkesretting.

Skriving av CV, lage brosjyrer og plakater samt analyse av reklame i norskfaget er eksempler på yrkesretting som oftest trekkes fram av fellesfaglærerne vi intervjuet.

¹¹ <http://www.ungdomsbedrift.no/>

Lærernes vurdering av elevene og elevenes læring

Bildet lærerne tegner av elevene på dette faget er sammensatt. I den «pessimistiske/negative» enden av skalaen handler bildet om umotiverte og slappe elever med dertil karakterer og kompetanseoppnåelse. Sitatet under er hentet fra en avdelingsleder som synes det er vanskelig å vite hvordan han skal vekke elevenes motivasjon og faglige interesse:

De trives så godt på skolen her, men de mangler totalt motivasjon. (...) Det er jo her de har vennene sine, men de er ikke motivert til å gå her. Og det går på den indre motivasjonen. Hvordan søren skal du kunne vekke den? Det er utfordringen vår.
(Avdelingsleder skole 2 Telemark)

Lærerne snakket om «kampen mot Facebook eller PC-en» – som en kamp lærerne taper. I dette ligger det at det er vanskelig å holde elevene fokusert i undervisningen, da sosiale medier opptar deres oppmerksomhet. Det var uenighet om hvorvidt dette negative bildet er en trend eller om det er spesielt for nåværende kull. Noen legger skylden på programområdets sammensetning (bastard) som verken er det ene eller det andre, spesielt etter omstruktureringen etter Kunnskapsløftet, og særlig med inkluderingen av sikkerhetsfaget som «et sært vedheng» (sitat avdelingsleder). Lærerne var noe skeptiske til den store andelen som ønsket seg til påbygg:

Det er et paradoks at dette kullet er svakere enn tidligere, samtidig som det er flere enn tidligere som velger påbygg (kontaktlærer skole 1 Nord-Trøndelag).

Lærere i den andre enden, som var av en mer positiv oppfatning (og/eller som underviste mer motiverte elever), forteller om elever som gjør store framskritt i løpet av disse to årene i skole. Overgangen mellom Vg1 og Vg2 kan være stor, da mange elever har «vokst» mye. Lærerne forteller om at flere skjærper seg litt vårsemesteret på Vg2, da alvoret slår inn og læreplass eller karakterer for å komme inn på påbygg skal sikres. Det at elevene skjærper seg siste halvåret kan også henge sammen med at de i større grad finner sine interesser for yrker og dermed i hvilken retning de vil gå i, blant salgs-, sikkerhets- og kontor- og administrasjonsfaget. Det er imidlertid få med klare yrkesinteresser da de startet på Vg1 Service og Samferdsel:

De elevene som ikke visste hva de skulle velge, havnet her på Salg, service og sikkerhet (faglærer skole 2 Rogaland).

Mange elever er altså usikre på hvilke yrker de ønsker å gå inn ved start på Vg1. Videre er det også mange som velger salg, kontor- og administrasjon eller sikkerhet sent. Dette oppfattet lærerne i ulik grad som et «problem»:

Jeg er mer opptatt av at innholdet i undervisningen skal ha relevans for de ulike lærefagene, framfor å bevisstgjøre elevene på bestemte yrker eller å utvikle yrkesidentitet (kontaktlærer skole 1 Rogaland).

Sitatet over viser hvordan en lærer mener at det er ikke nødvendigvis er sammenheng mellom undervisning som har relevans for lærefagene på den ene siden og bevisstgjøring og utvikling av yrkesidentitet hos elevene på den andre siden. Dette kan bety at denne læreren vurderte bevisstgjøring av elever mot bestemte yrker som en adskilt aktivitet.

1.6.4 Samlet vurdering/drøfting av skolemiljøene for SSS

Det overordnede inntrykket er at SSS er et skolebasert fag. I det ligger det både at undervisningen er klasseroms- og lærebokbasert. Avdelingsledere og faglærere forteller om at de strever med å gjøre undervisningen mer praktisk – samtidig er mange lærere usikre på hva praktisk undervisning innebærer. En klar forskjell sammenlignet med KEM og INDTEK er mangelen på et såkalt praksisrom eller øvingsrom (verksted). Såkalte caseoppgaver, gjerne tverrfaglige (i den forstand at elevene skal bruke kunnskap fra programfagene markedsføring og salg, sikkerhet og økonomi og administrasjon) kalles av flere lærere praktisk undervisning. Men først og fremst vurderes PTF som

det viktigste praksisinnslaget. Relasjonen til det omkringliggende næringslivet er dermed svært viktig. Ved flere skoler er dette samarbeidet formalisert gjennom rammeavtaler om praksisplasser med kjøpesentre.

Skolene bærer i seg ulike tradisjoner for programområdet – der noen skoler har lange tradisjoner med lærere og skolemiljøer fra handelsskolen eller handelsgymnas. Andre skoler har nylig startet opp med dette utdanningsprogrammet. Felles er likevel en avstand mellom lærerne og det arbeidsfeltet elevene skal ut i etter fullført utdanning. Det vil si at lærerne har bakgrunn fra markedsføring og økonomi – men ikke fra salg. Parallelt, er deres vurdering av elevene at de er umotiverte, «retningsløse» og usikre i valg og overganger.

1.6.5 SSS i et elevperspektiv

Det var stor variasjon blant elevene med hensyn til opplæringsmotivasjon, yrkesinteresser, tidligere løp, utdanningsaspirasjoner og tanker om veien videre. Det mest fremtredende funnet var imidlertid usikkerhet – i utdanningsvalg, løp, faglige interesser og framtidsplaner. Typisk visste de lite om hva de ville møte på Service og Samferdsel før de søkte, samtidig kunne de vingle mellom andre yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram i valgfase. Til tross for at de i liten grad visste hva de gikk til, mente de at utdanningsprogrammet ga mange forskjellige jobbmuligheter. Flere av elevene begrunnet sitt valg med at et fagbrev (særlig i salgs- eller kontor- og administrasjonsfaget) ga mange muligheter på arbeidsmarkedet. De var opptatt av at dette «ikke lukket noen dører.» Dermed kunne vanskelige valg utsettes noe. Videre ga elevene uttrykk for at valget av Service og Samferdsel, samt valget av SSS på Vg2 var et valg de selv fattet, uten særlig påvirkning fra andre. Fremfor studieveiledere på ungdomsskolen, foreldre og lærere, mente enkelte at venner og storesøsken hadde inspirert og påvirket dem til å velge denne fagretningen. Selv om få av elevene visste hva utdanningsprogrammet innebar da de valgte det, hadde mange referanser til det de hadde hørt eller opplevd tidligere. Mange kjente noen som jobber i butikk eller på kontor. Flere hadde bekjente eller storesøsken som arbeidet som vektere. Enkelte hadde selv erfaring fra deltidsarbeid i butikk. Ønsket om å jobbe med mennesker samt gleden over å yte god service, var noe som særlig ble nevnt av de mest motiverte og bevisste elevene.

Det var kun noen få elever som eksplisitt sa at en lærer hadde påvirket dem til å velge enten salgsfaget, kontor- og administrasjonsfaget eller sikkerhetsfaget. Enkelte ganger kunne det likevel komme fram etter hvert i intervjuet at en lærer hadde gitt «milde puff» i den ene eller andre retningen. Dette kan også henge sammen med at få av lærerne hadde bakgrunn fra fagene. I sitatet under forteller en jente om hvordan en lærer påvirket henne til å velge kontor- og administrasjonsfaget videre.

Først tenkte jeg det (kontor- og administrasjonsfaget) høres lite interessant ut, men jeg kan prøve for jeg vet at hun læreren min hun er veldig flink, og det er administrasjon hun er i, så da kan jeg jo prøve det. Hun pressa meg litt sånn at jeg fant ut ting om meg selv som jeg ikke visste fra før (elev 3 skole 1 Nord-Trøndelag).

Mange av elevene er stedbundne. Det vil si at de ønsker å fortsette å bo hjemme, og utdanningsvalg ble knyttet til de utdanningsprogrammene nærskolen tilbød. Det var imidlertid enkelte elever som pendlet, opptil en time hver vei med buss, eller de bodde på hybel. Det var ingen klar sammenheng mellom de elevene som hadde flyttet hjemmefra for å gå på SSS og de som hadde valgt sin nærskole, med hensyn til opplæringsmotivasjon. NIFU har nylig gjennomført en spørreundersøkelse blant elever på Bygg og anleggsteknikk, Restaurant- og matfag og Service og samferdsel (Høst mfl 2013). Denne studien viser blant annet at hver fjerde elev på SSS oppgir at de måtte flytte hjemmefra for å gå på den skolen de går på nå.

Læring og læringsmiljø

For SSS er det i hovedsak to læringsarenaer. Det er klasserommet og PTF i bedrift. Undervisningsopplegget i klasseromskonteksten varierer mellom tavleundervisning med

gjennomgang av boka, individuelle «test-deg-selv» oppgaver, gruppeoppgaver (løse case, lage plakater og lignende), felles diskusjoner og elevpresentasjoner i form av foredrag. Elevene oppgir at de lærer best gjennom variasjon i metoder, men gjennomgående forteller de at de lærer best gjennom praksis/praktisk undervisning, altså ved "å gjøre det". Dette "å gjøre det" kontrasteres til å sitte i klasserommet og lese om det. På samme vis som at lærerne hadde ulike oppfatninger av hva praksis og praktisk undervisning innebar, gjaldt dette også for elevene, men som hovedregel var det utplassering i bedrift de mente da de fortalte om praksis. Sitatet under illustrerer viktigheten av PTF – som eksempel på praksis.

Det viktigste på hele linja er Prosjekt til fordyping, ja. Det hadde virkelig vært altfor mye teori, hadde det ikke vært for at vi var ute i bedrift og sett det og se at du får bruk for det. Én ting er å lese om det i klasserommet, en annen ting er å være ut på gulvet. Man må prøve det, og få det inn i kroppen. Da får du bruke all teorien din i løpet av året (elev 4 skole 1 Nord-Trøndelag).

Elevene trives i all hovedsak godt i PTF. De blir godt mottatt av de øvrige ansatte. Enkelte som ikke trivdes, bytter praksissted i løpet av PTF-perioden, enten på eget initiativ eller med bistand fra lærer. En god del finner sitt praksissted gjennom familiemedlemmer eller bekjente. Det er svært varierende hvilke arbeidsoppgaver de får, særlig i butikk. Da mange er under 18 år får de ikke lov til å sitte i kassa. Flere elever sier også at de får begrenset opplæring, da praksisperioden er kort. Flere forteller at de rydder på lageret og setter ut varer i butikken, men «det morsomste er kundebehandling, det å hjelpe kunder til å finne det de er ute etter» (elev 4 skole 2 Nord-Trøndelag). PTF er også viktig for å skaffe seg lære plass i neste runde.

Læreren oppfattes av elevene som svært viktig for læring og hvorvidt faget oppleves som gøy, interessant og motiverende. Samtidig vurderes læreren som mindre viktig for utvikling av faglig interesse og videre utdannings- og karrierevalg.

Elevene trives på skolen. Det er en sterk (skole)klasseidentitet, og de aller fleste forteller om at de har det gøy sammen. Det er imidlertid en fin grense mellom «tull og tøys» som elevene sier at de trives med, til støy og uro som kan virke negativt for læring. Enkelte forteller om at bråk og lav opplæringsmotivasjon i klassen kan virke forstyrrende. Vg2 oppfattes som bedre sammenlignet med Vg1, både med hensyn til trivsel, da de kjenner hverandre bedre, og faglig, i den forstand at det var mer seriøst og at den samlede motivasjonen i klassen dermed var bedre.

1.6.6 Ulike elevtyper – en empirisk fundert gruppering

Vi har her valgt å presentere elevene gjennom en typologi bestående av tre idealtypiske kategorier basert på våre data som representerer ulike hovedtyper av eleverfaringer og veier til faglig- og yrkesinteresse og opplæringsmotivasjon. Hensikten er å tydeliggjøre noen typiske opplæringsløp gjennom inndeling i følgende elevgrupper: de yrkesinteresserte, de arbeidsmotiverte og de ambivalente. Som beskrevet tidligere, er ofte lærefagsbevisstheten lavere enn yrkesinteressen hos elevene på SSS. Kategorien «de yrkesinteresserte» er for SSS ekvivalenten til de fagorienterte og læringsmotiverte elevene på INDTEK og KEM. Samlet sett utgjør denne gruppen få elever innenfor SSS, kun to-tre elever.

De yrkesinteresserte

De yrkesinteresserte elevene finner vi i klartest grad innenfor salgsfaget. Disse elevene har i løpet av det toårige skolebaserte opplæringsløpet, eller kanskje allerede før start på utdanningsprogrammet, utviklet en interesse for yrkesfeltet – å stå i butikk. Foreldre som arbeidet innenfor salgsyrket eller egne erfaringer fra (deltids)arbeid i butikk var sentrale i å forme en slik interesse. Disse elevene begrunner sine utdanningsvalg basert på «identifisering» med yrkets innhold og verdier. For salg kan dette gjelde ønsket om å jobbe med mennesker og yte service. For de elevene med sterkest utviklet yrkesinteresse, lå også et element av stolthet over å utdanne seg til det aktuelle yrket. Sitatet under er hentet fra en elev som tidlig så tilhørighet til salgsfaget:

Det (salgsyrket) har nok et dårlig rykte med sånne sleipe telefonselgere og bilselgere, men vi lærer jo ikke slik ting. Vi legger mye vekt på service, så selv er jeg stolt over å være en selger. Jeg ser på meg selv som en serviceperson (elev 4 skole 2 Nord-Trøndelag).

Det er samtidig vanskelig å karakterisere denne elevgruppens begrunnelser for utdanningsvalg som såkalte naturaliserte, habituelle valg. I dette ligger det at valget framstår såpass naturlig, at det dermed ikke framstår som et reelt valg for den enkelte (Grytnes 2011). Elevene innen denne kategorien kan likevel ha hatt en utprøvende og åpen tilnærming til utdanningsprogrammet, også tidligere Vg1- og Vg2-løp på andre fagområder.

Viktige spørsmål er hvordan yrkesinteresse, yrkesbevissthet vekkes/utvikles, og hvordan dette står i forhold til utvikling av faglig (lærefaglig) bevissthet. En kan tenke seg at det først vekkes en (intuitiv) forståelse av, og interesse for hva det innebærer å stå i butikk. Deretter kan denne forståelsen henges på mer faglig funderte knagger og styrkes ytterligere. Blant våre informanter var det ofte sådd en spire og interesse for yrkesfeltet *innen* elevene startet på Vg1. Selv om en yrkesinteresse allerede var til stede innen oppstart på utdanningsprogrammet, var det flere som først fant denne underveis, der de gjennom undervisning, medelever, lærere og erfaringer fra PTF dannet seg en oppfatning av hva yrket innebærer og inneholder.

Yrkesinteressen og orientering mot salg kan gli over i en tilhørighet til et spesifikt produktsegment eller tilhørighet til et bestemt varemerke/-kjede basert på produktkunnskap og produktinteresse. Dette kan forstås som forlengelser av konsumpraksiser. For noen av elevene har interessen for produktet vært beveggrunnen eller forutsetningen for å gå inn i salgsutdanningen. I dette ligger det at yrkesinteresser kunne springe ut av personlige interesser og fritidsinteresser. For andre har en slik produktinteresse utviklet seg underveis, gjerne forsterket av arbeidserfaring gjennom PTF. Et eksempel på førstnevnte er en gutt med sterk interesse for bil. Han søkte først utdanningsprogrammet Teknikk og industriell produksjon (TIP) for å få kunnskap om biler, da hans største drøm var å bli bilselger. Deretter var det en lærer der som fortalte han at han først måtte gå Service og Samferdsel – «og da søkte jeg det, og kom inn her» (elev 5 skole 1 Nord-Trøndelag). Et annet eksempel er en elev som startet på SSS med en generell interesse for service og kontakt med mennesker. Etter PTF i en elektronikkforretning (stor kjede), og gjennom organisatorisk sosialisering har han knyttet sterk tilhørighet til elektronikk-kjedens verdier og bedriftskultur.

De yrkesinteresserte elevene har i stor grad opplevd mestring og positive tilbakemeldinger på egne prestasjoner underveis i utdanningsløpet – både fra lærere i skolen og i PTF. Dette har bidratt til å bekrefte og forsterke ønsket om å fortsette mot læretid og fagbrev. Sitatet under illustrerer mestringsgleden en elev viste da han fortalte om vellykkede salgssituasjoner:

Det morsomste jeg vet er når jeg klarer å hjelpe kunder og gi informasjon om varene (lærling 1 salgsfaget, skole 2 Rogaland, intervjurunde 2).

Selv om de yrkesinteresserte elevene ikke nødvendigvis så relevansen av (eller gleden over) de skolebaserte programfagene eller fellesfagene, er elevene i denne kategorien mer tilbøyelige til å «strekke seg» for å se undervisningens faglige relevans og knytte sammen teori og praksis. I sitatet under beskriver en elev en caseoppgave i et av programfagene:

Én caseoppgave var at vi skulle starte en fiskebutikk. Da skulle vi ordne planleggingen av bedriften, budsjett og sånn, og da fikk vi tenke litt over hvordan vi skulle drive det, og hvor stort det skulle være. Jeg er ikke noe fiske-interessert, men det var jo en ganske artig oppgave uansett (elev 4 skole 1 Nord-Trøndelag).

Overgangen til lære kan leses som en viktig overgang, men likevel som en forlengelse av den skolebaserte opplæringen. Kunnskap tilegnet på skolen, skal overføres til en annen opplæringsarena, bedriften. De yrkesinteresserte elevene hadde gjerne skrevet lærekontrakt i god

tid, ordnet i stand gjennom bedriften der eleven hadde PTF og/eller via familie og bekjente av familien.

Når det gjelder videre arbeids- og utdanningsaspirasjoner ser disse elevene ofte for seg en karriere innen dette arbeidsfeltet framfor en jobb. Det vil si at det er et mer langsiktig perspektiv. Her kunne det i tillegg være ønsker om å «stige i gradene» i yrket og/eller starte en egen bedrift. En person med fagbrev i salg går ikke inn i noen forhåndsdefinerte stillingskategorier, men stiller på lik linje med ufaglært arbeidskraft. Videre kan «gradene» oppover være mer uforutsigbare og mindre transparente enn i andre bransjer. Sagt på en annen måte; med teft, talent og stå-på-vilje, kan man bli butikksjef etter relativt kort tid.

Videre utdanning for disse elevene var ikke uaktuelt, men flere ga uttrykk for et ønske om å jobbe en stund før eventuell flere år på skolebenken. Hvis så, kunne dette dreie seg om videreutdanning innen yrkesrelaterte fag som bedriftsøkonomi eller markedsføring.

De arbeidsmotiverte

For de typisk arbeidsmotiverte elevene er ønsket om, og motivasjonen for å gjøre noe *annet* enn skole, altså å jobbe, sterkere enn den fagspesifikke orienteringen. Det vil si at hvorvidt det ble lært innen salgs- eller kontorlaget¹² ikke var avgjørende. Derimot var det overgangen fra skole til arbeid som var det vesentlige. De arbeidsmotiverte elevene vurderer endring av status fra «elev» til «lærling/ansatt» som en stor, viktig og riktig overgang - mer som brudd enn kontinuitet. Den arbeidsmotiverte eleven er spent, utålmodig og gleder seg til å starte på et nytt kapittel. Formelt sett hadde de da fortsatt betegnelsen «elev», men flere var i ferd med å endre selvoppfatning, og begynte i større grad å se seg selv som arbeidstaker/lærling. De gledet seg til å bli «mer voksne og stå på egne bein» (elev 3 skole 1 Nord-Trøndelag).

Denne elevgruppen var ofte mett av skole. Flere av disse elevene hadde en selvoppfatning av at de passet bedre til å gjøre ting i *praksis*, istedenfor å sitte på skolen og lese om det. Teori (skolen) og praksis (arbeidsliv) ble satt opp mot hverandre, der læring gjennom praksis ble vurdert som mer «nyttig» og «effektivt» framfor læring gjennom tekstbøkene. Flere av disse elevene hadde videre en selvoppfatning om at de var mer praktiske enn teoretiske som personer. Disse elevene har ofte en oppfatning av at yrkeskompetansen som kreves, ikke kan læres gjennom skolebøkene. Derimot må man ut i bedrift for virkelig å lære det som trengs:

Du kan ikke lese deg opp til å være en flink selger (elev 4 skole 1 Nord-Trøndelag).

De arbeidsmotiverte elevenes begrunnelser for utdanningsvalg varierer stort – fra en relativt klar oppfatning om faglig retning, til en svært uklar oppfatning av hva som venter en, og hva en vil. Valget kunne ha karakter av et såkalt negativt valg, vekk fra studiespesialisering. De kunne ha blitt anbefalt utdanningsprogrammet av en rådgiver på ungdomsskolen eller det var det utdanningsprogrammet som fristet mest, blant de fagene nærskolen tilbød.

Da den faglige orienteringen er svakere enn motivasjonen for å jobbe, hadde ofte de arbeidsmotiverte elevene en åpen og søkende tilnærming til de tre ulike fagene; salgs-, kontor- og administrasjon og sikkerhetsfaget. Det innebærer at utvikling av faglig interesse kan være lett påvirkelig, og den endres underveis i løpet av de to skoleårene. Hvilket fag elevene ender opp med læretid i, kan dermed i større eller mindre grad være et resultat av tilfeldigheter. Det kan være en dyktig og inspirerende lærer, man følger etter venner som har bestemt seg for faglig spesialisering, inspirerende bedriftsbesøk eller, oftest, erfaringer de gjør seg i PTF. Praksiserfaringen for de elevene som er i bedrift i PTF, er viktig for utvikling av faglige interesser. Herigjennom får de prøvd seg i yrket – er dette noe for meg? Positive tilbakemeldinger fra bedriften og mestring av denne praksisperioden bidrar til å styrke faglige interesser. Den korte perioden blir dermed kritisk for hvorvidt elevene kan tenke seg å fortsette denne fagretningen, eller velge noe helt annet.

¹² Sikkerhetsfaget skilte seg ut i større grad.

Arbeidsoppgavene, variasjon mellom disse, arbeidsmiljø, trivsel og opplæring blir dermed avgjørende. Det andre ytterpunktet er at de finner ut at dette ikke var yrket for dem. Sitatet under illustrerer hvordan en jente byttet fra salg til kontor i løpet av Vg2:

Det var derfor jeg gikk over til kontor. Jeg fant ut at å stå bak en kasse og selge og veilede kunder, det var ikke så kjekt. Så prosjekt til fordypning fikk meg nok til å innse at salgsfaget ikke helt var min greie likevel (elev 4 skole 1 Rogaland).

Andre arbeidsmotiverte elever kan ha valgt en mer bevisst strategi når det gjelder orientering mot fag. Det vil si at sannsynlighet for å få læreplass tas inn i betraktningen ved faglig spesialisering mot slutten av Vg2. Elevene oppfatter eksempelvis at det er større sannsynlighet for å få læreplass i salgsfaget enn i kontorfaget. Vi finner ingen elever innen kontor- og administrasjonsfaget innen elevtypen «de yrkesbevisste». Derimot befinner disse seg i større grad blant de arbeidsmotiverte elevene. Elevene som hadde valgt kontor- og administrasjonsfagsveien, forteller ikke historier om sterk tilknytning til arbeidsfeltet eller om foreldre som også jobber på kontor, og som har påvirket dem. Derimot er deres historier i større grad «følelsesmessig nøytrale», begrunnet med at fagbrev innen kontor- og administrasjonsfaget kan være greit å ha, ut fra antagelsen om at mange bedrifter har behov for dette.

De usikre/ambivalente

De usikre/ambivalente elevenes ambivalenser dreier seg om hvorvidt veien videre skal bestå av arbeid, læretid eller mer skole. Om forholdet til skole, sier de på den ene siden at de trives godt på skolen, men de er samtidig lei. Disse elevene har det gøy med medelevene innenfor skolekonteksten, men de ønsker noe annet enn lærebøker, tavleundervisning og lesing til prøver. Om forholdet til læretid, sier de at de heller ikke ser seg klare for dette. Ambivalensene kan være fundert i en usikkerhet om utdanningsvalg og faglig spesialisering. De ambivalente elevenes begrunnelser for valget av Service og Samferdsel kan typisk være:

Jeg visste ikke hva jeg skulle bli, og så valgte jeg det første jeg kom på. (Elev 1, skole 3, Telemark)

Usikkerhet kom også til syne gjennom omvalg og tidligere utdanningsløp før de startet på Service og samferdsel eller SSS. Jentene dette gjaldt hadde for eksempel først prøvd Design og håndverk, frisør eller reiseliv. Guttene hadde tidligere løp på Teknisk og industriell produksjon, Idrett og Elektro. Det var altså flere av elevene som på intervjuetidspunktet gikk sitt andre Vg2-løp. De ambivalente elevene har dermed ikke fått «faglig eller yrkesmessig feste» i løpet av de to årene på skole. Noen av disse elevene fortalte at de ikke ante hva de hadde lyst til å gjøre til høsten. Disse elevene har med andre ord ikke blitt «fenget» av noen av fagretningene underveis, verken av lærere, medelever eller gjennom erfaringer i PTF. En kan tenke seg at ambivalens og usikkerhet enten kan skyldes at «alt» var interessant, slik at det var vanskelig å velge, eller at «alt» var kjedelig, som også gjorde valget vanskelig. I virkeligheten var det sistnevnte situasjon som gjaldt for de aller fleste. Resultatet kunne bli et såkalt negativt valg, der de hadde tenkt å søke læreplass i det faget som var *minst* kjedelig.

Disse elevene prøvde gjerne bevisst ut ulike fag i PTF, det vil si at de kunne være i en klesbutikk første termin, og deretter søke seg til PTF i sikkerhetsfaget neste termin, slik at de fikk prøvd forskjellige ting. PTF-perioden blir særlig kritisk for disse elevene. Positive eller negative erfaringer kan dermed bidra til å vekke yrkesinteresse eller lukke døra til faget for godt. Videre har disse elevene ofte ombestemt seg i løpet av de to årene på skole for hvorvidt de ønsker seg til salg-, sikkerhets- eller kontor- og administrasjonsfaget. Sitatet under er hentet fra en elev som nettopp vinger mellom disse retningene, og som har endt opp med omvalg Vg2 til Reiseliv. Denne eleven fortalte at hennes valg av Service og Samferdsel var helt tilfeldig, og at hun på det tidspunktet egentlig hadde planer om å bli ambulansesjåfør. Rett før start på Vg1 fant hun ut at hun heller hadde lyst til å bli vokter, da hun hadde lest litt om vokterfaget, og hun syntes det hørt ut interessant ut.

I prosjekt til fordypning prøvde jeg både vekter og butikk, og fant ut at det var ikke helt det jeg kunne tenke meg å jobbe med. Jeg tror reiseliv kan være mer meg. (...) Jeg hadde lyst til å bli vekter, men så hadde jeg en baktanke om at eventuelt reiseliv eller hotell da, hvis ikke vekter var noe for meg. Det var jo vekter som var drømmen, men du visste jo ikke, så du tenkte jo på hotell og det i tillegg da (elev 4 skole 2 Rogaland).

Den samme eleven forteller videre om erfaringene først fra sikkerhetsfaget og deretter salgsfaget i PTF:

Det ble litt ensidig, og jeg fant ut at det ikke var hel meg å drive å kjøre bil hele natta alene. Jeg har mer lyst til å jobbe blant folk (...). Salg var jo liksom det jeg ikke kunne sett for meg å jobbe med hele livet. Jeg ser for meg at det kan bli veldig ensformig, så jeg fant ut at det var reise(liv) jeg ville (elev 4 skole 2 Rogaland).

De usikre og ambivalente elevene skiller seg ut fra de arbeidsmotiverte elevene ved at de ikke er sikre på om de har lyst til å gå videre på skole med et nytt Vg2-løp eller jobbe. Videre skiller de seg fra de yrkesinteresserte elevene med at de ikke har utviklet noen slik interesse. Samtidig fremstod ikke denne ambivalensen eller usikkerheten som noe påtrengende problem for disse elevene. Flere hadde en ubekymret holdning til at dette kom til å ordne seg med tiden.

Denne usikkerheten og ambivalensen kan forstås som en «utsettelsesstrategi» - utsetting av det som oppleves som store og vanskelige valg om egen framtid. Elevene ønsker å holde valg, muligheter og dører åpne – til de finner ut av «hva de skal bli når de blir store». For ti elever ble løsningen at de søkte seg til Vg3 påbygg. Det var likevel svært få av disse elevene som hadde klare planer om hva de ønsket å bruke studiekompetansen til, men vanskelige valg kunne med dette utsettes ytterligere.

Det er interessant at elevene som ser for seg et friår etter Vg2, altså et år med pause fra utdanning og opplæring, kaller dette en tenkepause framfor å si at de skal jobbe et år, da det er dette de i realiteten gjør. Basert på intervjurunde 2 tar de ulike deltidsjobber, gjerne nettopp i butikk. Ved å kalle det en tenkepause eller et friår, innebærer det at de fortsatt er orientert mot videre utdanning – de er bare ikke helt sikre på hva.

1.6.7 Erfaringer fra runde 2

I runde 2 ble elev- og lærlingepanelet intervjuet per telefon. Lærlingene hadde da vært i bedriften i ca. tre-fire måneder. Søkeprosessen og kontakten med Opplæringskontoret ble oppfattet som grei. Det var imidlertid enkelte som etterlyste bedre opplæring i jobbsøking fra skolen. Vi intervjuet i tillegg elever i påbygg, omvalg til nytt Vg2-løp og de utenfor opplæring. I den følgende presentasjonen har vi delt panelet i inn i tre hovedkategorier: i lære, i påbygg og utenfor opplæring.

I lære

Samlet sett trives lærlingene svært godt. De føler seg godt mottatt og ivaretatt. Da vi spurte hva som gjorde at de trivdes og syntes det var interessant, var det typisk to svar som gikk igjen; de trivdes på grunn av godt arbeidsmiljø og varierte arbeidsoppgaver. Det var forskjell på hvorvidt elevene stort sett jobbet alene eller tett sammen med andre kollegaer, men alle opplevde at de hadde fått god opplæring, og at det var enkelt å spørre mer erfarne kollegaer om hjelp og råd. Én lærling forteller om hvordan bedriftens leder er opptatt av å ta inn lærlinger, og at «han vet hva det dreier seg om» (lærling 1 skole 2 Rogaland). I tillegg arbeider denne lærlingen sammen med en annen ansatt som har fagbrev i salg, og det oppleves som veldig fint.

Arbeidsoppgavene var varierte. Lærlinger i salg (alle salgslærlingene var i bedrifter innen varehandel med direkte kundekontakt) stod i kassa, ryddet ut varer fra lageret og veiledet kunder. Sistnevnte var flere enig i at var det beste.

Lærlinger i kontor- og administrasjonsfaget hadde mer bedriftsspesifikke arbeidsoppgaver, altså oppgaver særskilt for bedriften. Disse lærlingene arbeidet eksempelvis på kontor i oljefirma, i kommunen eller ved kontoret til den videregående skolen der de var elever. Eksempler på arbeidsoppgaver var å håndtere fakturaer, melde folk på kurs, arkivere, sortere internpost eller registrere elever og foreldre i skolens datasystem.

Lærlinger i sikkerhetsfaget var i private sikkerhetsselskaper som NOKAS eller G4Security. Arbeidet her hadde karakter av kvelds- og nattjobbing, kjøre rundt for å sjekke bygninger, noe sentralbord samt HMS-oppfølgning på industriområde.

Lærlinger i alle de tre fagene mente det var bedre å være i lære enn å gå på skolen. Som vi så fra runde 1, var det mange som var lei av skolen, og gledet seg til å gjøre noe praktisk. De var imidlertid delte i sin oppfatning av hvorvidt kunnskapen ervervet gjennom de to årene på skole var nyttig for det arbeidet de nå gjorde. Praksisperiodene virket viktigere som forberedelse sammenlignet med «teoriundervisningen», men kommunikasjonsfaget (programfag Vg1) ble vurdert som mest nyttig. Der lærte de om kroppsspråk, hvordan kommunisere med hverandre og hvordan møte kunder. Selv om de trivdes i lære, savnet de vennene, friheten og friminuttene fra skolen.

Alle som nå var i lære planla å fullføre læretiden og ta fagbrevet i det faget, og i den bedriften de nå var i. Etter oppnådd fagbrev var mange imidlertid usikre på hva de skulle gjøre. Flere så for seg videre utdanning eller et friår for å tenke seg om. Andre håpet også på å få jobb i den bedriften de nå var lærlinger hos. De fleste «følte seg hjemme» i det yrket de hadde valgt, og angret ikke på veien de hadde tatt.

I påbygg

I runde 1 var mange spente på om de ville komme inn på påbygg med sine karakterer. I tillegg har enkelte fylker hadde strammet inn på antall påbyggsklasser (særlig Rogaland). Elevene fortalte at snittet for å komme inn på påbygg varierte fra 4 til 4,4 mellom fylkene. De elevene vi intervjuet som tok påbygg trivdes greit, men sa at noen av fagene var vanskelige, og at de savnet praksisen/den praktiske undervisningen fra SSS. Flere startet der sammen med andre de kjente, og de trives i klassen. Etter påbyggsåret er det fortsatt svært få som har klare formeninger om hva de har lyst til å benytte studiekompetansen til. Enkelte kan tenke seg et friår, andre vil studere markedsføring eller økonomi eller gå tilbake til læretid i salgsfaget.

Utenfor opplæring

Da vi intervjuet elevene på SSS i intervjurunde 1, var det hele 29 personer som enten allerede hadde skaffet seg lærekontrakt (8 personer) eller som fortalte at de kunne tenke seg å starte i lære den påfølgende høsten (21 personer) (se tabell 3). Av disse 21 elevene som ikke hadde ordnet læreplass, ønsket de aller fleste læreplass innen salgsfaget. På intervjutidspunkt 2, er det kun 14 personer som er i lære, og da hovedandelen innen kontor- og administrasjonsfaget (se tabell 4). Det er samlet sett seks personer som på intervjutidspunkt 2 befinner seg utenfor opplæring. Alle disse seks oppga på Vg2 at de hadde ønske om lære. Som tabell 3 viser var det to jenter som ble gravide, og det er grunnen til at de nå er utenfor opplæring. Videre er det fire personer som enten er i heltids- eller deltidsarbeid. Det er i hovedsak to grunner til dette; for det første begrunnes det med et «friår» for å tenke seg om, og finne ut av hvilken retning en har lyst til å gå videre. For det andre begrunnes det med at de ikke fikk den læreplassen de hadde håpet på, og de ønsket ikke å søke andre læresteder.

1.6.8 Drøfting/konklusjon

Det mest slående funnet for SSS, både innen skolemiljøene og i et elevperspektiv, er den svake lærefaglige struktureringen av både opplæring og læringsinteresse. De aktuelle lærefagenes forankring i yrkesfaglige strukturer og faglige tradisjoner synes pr i dag å være relativt svak. Deres evne til å prege læringsmiljø og elevenes sosialisering til faglig interesseorientering og

identitetsdannelse er derfor også moderat. Dette gir seg ulike uttrykk. For det første er skolemiljøene og lærerne preget av en usikkerhet rundt hva som er praktisk undervisning, og hvordan man skal klare å oppnå det. Undervisningen er karakterisert av klasseromsundervisning basert på læreboka. Dette er utfordrende med manglende lokaler til et praksis- eller øvingsrom. Samtidig er fagets institusjonelle rammer svakt fundert i form av at arbeidslivets parter innen dette programområdet er lite synlige og har liten innflytelse på opplæringen. Lærefagene som yrkeskategorier fungerer dermed i liten grad som navigeringsverktøy for elevene. Selv om den lærefaglige bevisstheten kan være svak på SSS, kan interessen for, og bevissthet om yrkesfeltet være større.

Fra et elevperspektiv får dette uttrykk gjennom usikre og utprøvende veier gjennom opplæringsløpet. En del elever velger servicefag ut fra en generell interesse for salgsarbeid eller for det å jobbe i butikk. Noen elever opparbeider også en interesse for de spesifikke fagområdene underveis, ikke minst gjennom erfaringer i PTF. Det kan spores engasjement og forventning med tanke på videre lære. Men jevnt over er bildet av en faglig opplæring litt uklart og uferdig. Det er usikkert både om de får læreplass og eventuelt hvor dette kan bli. Men alt i alt er det relativt få som utvikler en type faginteresse motivert av yrkesområdets innhold og substans (f.eks. å være salgsmedarbeider). Det er flere som uttrykker en interesse for den yrkesfaglige opplæringen ut fra en mer instrumentell orientering, deres motivasjon er å komme ut i arbeid. For læringsmiljøene på skolene er det imidlertid også et påtakelig trekk at elevene gir uttrykk for at de trives godt på skolen, selv om svært mange beskriver seg selv som skoleleie. For mange elever er situasjonen slik at de ikke klarer å finne ut av hva de vil, lære, påbygg eller omvalg.

Dette trekket av ubestemthet i elevmiljøene på SSS kommer også til uttrykk gjennom en nylig gjennomført spørreskjemaundersøkelse (Høst mfl. 2013). Her går det fram at det er bare tre av ti SSS-elever som to måneder etter skolestart på Vg2, sier seg helt enige i at de har bestemt seg for ett av fagene innen programområdet. Til sammenligning er det åtte av ti KEM-elever som sier det samme, Usikkerheten til SSS-elevne skyldes ikke at det er vanskelig å velge mellom flere fag enn elevene på KEM. KEM-elevne er faktisk mer åpne for også å vurdere flere fag (42 prosent) enn SSS-elevne hvor bare 34 prosent var det (ibid). Det synes snarere å skyldes en mer generell ubestemthet og uklarhet når det gjelder egne utdanningsinteresser.

Basert på oppfølgingsintervjuene i runde 2, er det stor grad av trivsel for de elevene som er i lære. De oppgir at de får varierte arbeidsoppgaver, tilstrekkelig opplæring og møter hyggelige kollegaer. Samtidig er det flere som savner vennene og friheten de hadde på skolen. De er orientert mot å fullføre læretiden og ta fagbrev, samtidig som det er flere som kan tenke seg å ta videre utdanning etterpå. Elevene i påbygg oppgir også i det store og hele at de trives, men at fagene er tunge, og at det er mye å gjøre. Den siste kategorien, de utenfor opplæring, kan deles i to. På den ene siden de som sier de har valgt seg et friår selv for å tenke over i hvilken retning de vil gå videre. På den andre siden er de som sier de håpet, men som ikke fikk læreplass der de ønsket. Intervjuene fra runde 2 viser at for disse ser mangelen på læreplass ut til å ha fått betydelig negativ innvirkning på deres ønsker og tanker om videre utdanningsmuligheter.

Samlet kan en konkludere med at elevene trives i opplæringsløpet, men basisen for utvikling av yrkesidentitet og faglig tilhørighet virker svak.

1.7 Klima, energi og miljøfag (KEM) – engasjerte fagmiljøer for tydelige fagtradisjoner

Som i analysen av INDTEK og SSS skal vi også her starte med en kort skisse av noen sentrale problemstillinger for KEM som programområde før vi i den første delen med utgangspunkt i lærernes stemme drøfter hvordan skolene har svart på disse problemstillingene. I den andre delen går vi inn på elevenes perspektiv på læringsmiljø og gjennomføring, først i skole og deretter i egne løp etter skole, ut fra intervjurunde 2.

Alle skolene hadde relativt store avdelinger for byggfagene, med flere Vg1-klasser. I Nord-Trøndelag hadde KEM bare én klasse, og de siste årene var det også en redusert klasse med 8-10 elever. De øvrige skolene hadde to KEM-klasser, og stod fram som svært robuste fagmiljøer.

1.7.1 Bredder eller fordybning

For byggfagene har spørsmålet om forholdet mellom faglig bredde og spesialisering/konsentrasjon vært et svært sentralt tema, både for utdanningsmyndigheter, bransjeorganisasjoner og for de enkelte skolemiljøene etter Kunnskapsløftet. For de tekniske byggfagene, som KEM springer ut av, har det vært et viktig tema helt siden Reform 94, da dette ble etablert som egen studieretning. For håndverksfagene stiller dette spørsmålet seg litt annerledes enn f.eks. for industrifagene, som i sin karakter har større grad av teknisk-faglig overlapping mellom de ulike lærefagene. Noen industrifag er i seg selv også «flerfaglige», som f.eks. industrimekaniker og kjemiprosessfag. Førstnevnte inneholder både mekaniske, pneumatiske og elektriske fagelementer. Sistnevnte omfatter mekaniske og elektriske fagområder ved siden av kjemi og styringsteknologi. Håndverksfagene har noe mer etablerte grenser, og faglig kompetanse utvikles gjennom øvelse i fagenes ulike deler. Når elevene må innom mange flere fagområder i skoleløpet blir det mindre tid til faglig forberedelse til læretida, og den faglige kompetansen – i lærefaget – blir totalt sett lavere. Dette har vært et hovedankepunkt mot den faglige bredden fra f.eks. rørfagets bransjeorganisasjoner, og begrunnelsen for utvidelse av faget fra totalt 4 til 4 ½ år.

Det finnes ulike modeller for å løse dette spørsmålet innenfor byggfagene ved ulike skoler. Noen forsøker å dekke de aller fleste fagene gjennom et ganske omfattende modulprogram i løpet av Vg1, og tilsvarende inndekning av relevante fag på Vg2. Andre velger ulik grad av konsentrasjon, enten av pedagogiske grunner, av lærer- og utstyrsforutsetninger eller av hensyn til arbeidslivets behov (Deichman-Sørensen mfl. 2012). Skolene i vårt utvalg har alle kommet fram til et opplegg som ivaretar en viss faglig konsentrasjon. På Vg1 opereres det med fra fire til fem ulike «moduler» eller «stasjoner» for ulike fag, der ulike faglærere har ansvar for de ulike modulene og elevene rullerer mellom disse. På Vg2 er det rørfaget og blikkenslagerfaget som er de sentrale fagene, mens taktekkerfaget dekkes noe mindre, alt etter om det er elever som ønsker dette for PTF med tanke på lærefagsvalg.

Når de kjører produksjon og bransjelære så kjører de en gruppe på rør og en på blikk og så bytter de, og så prøver de å infiltrere dette med takdekking i kompetansemålene på det andre de holder på med (avdelingsleder skole 1 Rogaland).

Ved begge skolene i Rogaland var det etter Kunnskapsløftet en ambisjon om å dekke inn hele bredden. Dette var ikke vellykket, og i løpet av de siste årene har de valgt en større konsentrasjon. Dette begrunner de med faglige- og pedagogiske argumenter, og har en klar oppfatning av at de kan gjøre dette ut fra meningen med læreplanen.

Det spørres med hva du definerer som en lokal læreplan, men det er klart vi er veldig opptatt med alt vi holder på med, helheten av det skal dekke alle kompetansemålene i læreplanen. På Vg1 så er det 22 fag. Der var det et spørsmål for to år siden, jeg syntes det ble veldig kaotisk på verkstedet. Det ble kun litt av alt. Så gikk vi inn og så på læreplanen og fant ut at man kunne dekke alle læreplanmålene med bare tre fire fag. Du må ikke innom alle fagene. Vi må se hva samfunnet rundt oss trenger og ha fokus på det (Avdelingsleder skole 3 Rogaland).

Dette valget, som de fikk støtte av ledelsen på, var en stor lettelse. «Vi ... senker skuldrene og får ikke så dårlig samvittighet. Vi måtte ha møte med ledelsen for å få det godkjent.»

Selvstendigheten i forhold til tolkning av læreplanen kom fram på ulike måter, også offensivt i motsvar til intervjuers påpekninger:

Kontaktlærer: Vi har to klasser på KEM, det er jo rør og blikk. Du har jo og takdekking som er innfor KEM, men i prosjekt i fordypning så er det ikke noen som har valgt takdekking. Så vi har da delt de opp og prosjekt i fordypning og en som går på blikk og en som går på rør.

Intervjuer: Dette er jo egentlig litt i strid med kunnskapsløftet, det skulle egentlig være mye ...

Kontaktlærer: Nei frem til da i produksjon og bransjelære så kjører vi helt felles, så da kjører vi både blikk, rør og taktekking, men så etter Kunnskapsløftet så velger de fordypning og da velger de fag og det er den perioden vi er inne i nå. (Kontaktlærer skole 1 Rogaland).

Vektlegging av faglige hensyn kommer også fram i håndteringen av tverrfaglig eksamen. Ved alle skolene velges en modell der elevene trekker oppgaver innenfor det faget de har konsentrert seg i under PTF. Ved spørsmål om dette ikke er i strid med tanken om tverrfaglighet, møter man bl.a. argumentet med at tverrfagligheten ligger i en kobling mellom produksjon og bransjelære (avdelingsleder skole 1 Rogaland). Men viktigere er at de anser dette som det eneste fornuftige, ut fra faglig læring. En avdelingsleder ved en skole i Rogaland hevdet at prøven på skolen bør ligne prøven til fagbrevet. Dessuten bør man bli prøvd i det man kan og ikke i det man ikke kan, som det ble sagt.

Ved skolene i Rogaland er det et betydelig preg av pedagogisk utviklingsarbeid. Ved den ene skolen er det satsset sterkt på arbeid i team, og lagt stor vekt på dette ved nyrekruttering. Dette mener de har bidratt til stort faglig og pedagogisk engasjement, som igjen har bidratt til godt renommé og god rekruttering. Ved den andre skolen er det arbeidet mye med fokus på læring, og oppbygging av et system med læringsoppdrag og vektlegging av vurdering for læring. Også ved skolen i Telemark er det utformet et system for læringsoppgaver og dokumentasjon i en egen perm for hver elev.

I langt sterkere grad enn ved INDTEK er det ved byggfagene ved disse skolene en struktur der fellesfaglærere er knyttet til avdelingen. Den direkte tilknytningen bidrar til en styrket mulighet for samarbeid og yrkesretting av fellesfagene.

Ved alle skolene er det et svært tett samarbeid med arbeidslivet i omlandet, først og fremst gjennom opplæringskontorene. Noen steder er opplæringskontorene svært tett på planleggingen av opplæringen og stimuleringen av elevenes valg av fordypning. Den vanlige fordelingen av opplæringen er et halvt år i skolen og et halvt år i bedrift i prosjekt til fordypning. I Nord-Trøndelag har de et utvidet samarbeid med bedriftene. I og med at klassen er liten og finansieringen av opplæringen går på antall elever, har skolen ikke råd til full opplæring i skolen. Derfor er elevene ute i bedrift i en lengre periode enn det som normalt avholdes til PTF.

I Nord-Trøndelag er de opptatt av at Opplæringskontoret må være mer på banen for å oppmuntre elever til å søke KEM. Avdelingslederen peker på den onde sirkelen at når bedriftene ansetter utenlandske arbeidere - «det blomstrer opp med øst-europeere» - som gjør at de har mindre behov for lærlinger samtidig som de gir signaler om at de ikke satser på lærlinger og dermed undergraver interessen for elever.

Alle skolene har godt sammensatte lærerstaber med stort faglig engasjement. Ved den ene skolen i Rogaland har de hatt en utfordring med å få tak i rørleggerlærere, uten at de kan forklare hva som er grunnen til det.

1.7.2 Lærernes vurdering av elevgrunnlaget

Vurderingen av elevgrunnlaget varierer noe. Noen av lærerne er litt oppgitte over elevenes uselvstendighet. Noen mener de hører til «barnehagegenerasjonen», kjennetegnet av at de skal ha

lagt til rette alt de skal gjøre (avdelingsleder skole 1 Nord-Trøndelag). Andre bruker uttrykket «forhandlingsgenerasjonen», kjennetegnet av at de alltid skal gjøre innvendinger mot det de skal gjøre. «Vi har noen som er litt bortskjemt» (kontaktlærer skole 1 Rogaland). Andre beskriver problemet med at «elevene tenker at alt ordner seg» (faglærer 2, skole 1 Telemark). Videre er det lærere som synes det blir for mye uro, og at det er synd de må ta seg så mye av de svake elevene slik at det går ut over de flinke, som får for lite å strekke seg etter.

Jevnt over er det enighet om at det er greit med en viss bredde på vg1 med tanke på elevenes situasjon. For det er de færreste som vet hva de vil når de begynner. Dermed får man også en viss mulighet til å påvirke elevenes valg. Dessuten trenger mange elever å lære seg det mest fundamentale før de kan komme videre.

Jeg syntes elevene skifter gjennom Vg1. (...) En elev som sitter i en tredve-elevs-klasse sitter stort sett foran PC-en og klikker 30 timer i uken. Ved å ta de bort fra klasserommet og putte de i et verksted med en kjeldress, da skjer det noe med dem. Det er en modningsprosess. På ungdomsskolen så må det skje en endring. Det tar ett år før de kan slå en spiker. De lærer ingenting på ungdomsskolen (Avdelingsleder skole 2 Rogaland).

Det er interessant (med) vg1 løpet. Uten det løpet så blir det kaos. Elevene er ikke klar for noen ting. Den gjennomsnittlige eleven er veldig lite klar for å gå over i arbeid De må lære seg mer fundamentale ting. Bare det å komme tidsnok. Det å kunne slå inn en spiker, de er veldig utrygge. De må oppleve mestring. De må få en følelse av at de kan (avdelingsleder skole 2 Rogaland).

Forståelsen av elevene som usikre og uferdige, som trenger å inspireres og støttes, er velutviklet. Avdelingslederen ved Telemark, en veteran i tekniske byggfag, med hjertet for den klassiske yrkesskolen, summerte opp noe av dette:

Vi har jo den elevundersøkelsen da. Elevene her på skolen liker seg veldig godt på skolen. Men det er veldig mange skoletrøtte som ikke ønsker å delta noe særlig i fagene. Det kommer man ikke utenom. Det er bestandig en gruppe. De aller fleste er motiverte og vet hva de vil, men de andre dominerer veldig lett. Hvis det er elever som kommer en situasjon hvor de ikke følger undervisningen, sånn at de egentlig anbefales å slutte, så ber de om å få være her fordi de liker seg så godt her. Jeg her mange samtaler med elever som kommer hit på en yrkesskole og tror det bare er å sette i gang med en hammer og en sag og begynne å spikre og slå. Plutselig viser det seg at det er norsk og engelsk og de andre fagene som de har slitet med gjennom hele tiden på grunnskolen. Vi har elever som kommer som aldri har fått et klapp på skulderen blitt sagt til at det her ser ganske greit ut. Det er bare sånn «det her klarer nok ikke du», det er mer den holdningen der. De kommer sånn hit og tror at de er ferdige med skolen og bare skal spikre og snakke (avdelingsleder skole 1 Telemark).

Det er en del svake elever. «Det har vel gått nedover. Det ser vi jo på de som søker. Elevene kommer fra ungdomsskolen og har hatt samtale med veileder på skolen og så er det en elev som ikke har klart seg så bra i skolen opp gjennom livet. Han blir da veldig ofte anbefalt til et yrkesfag». De trenger ekstra oppfølging:

i prøver så godt som mulig å følge opp eleven, klappe han på skulderen en gang i blant. Vi prøver å fokusere på hva han gjør bra. Er det en forbedring, så prøver vi å gjøre det klart overfor eleven. At vi er fornøyde. Han vokser veldig på de tingene da, og det er han ikke bestandig så vant til (avdelingsleder skole 1 Telemark).

Alle er oppmerksomme på betydningen av utplasseringen i arbeidslivet. Ved skolen i Telemark har de jobbet med å få bedriftene til å være enda tydeligere. De mener at bedriftene bør be elevene om

å få se karakterer og fraværslisterne når de er på utplassering, sånn at elevene kan få klar beskjed om at «dersom du skal ha sjans hos oss så må du gjøre noe med fraværet og forbedre karakterene» (faglærer 2 skole 1 Telemark).

1.7.3 KEM i elevperspektiv

Elevene på KEM framstår som en mer homogen gruppe sammenlignet med elevene på INDTEK og SSS. Litt forenklet kan vi si at det er det færre elever i ytterpunktene, av de svært fagengasjerte og de svært usikre eller ambivalente. Det betyr ikke at de er helt like, men trekket av homogenitet er såpass påfallende at det inngir til nærmere analyse og refleksjon. Alle elevene, bortsett fra to-tre søkte læreplass. Det er disse elevene analysen her skal konsentrere seg om. I stedet for tre grupper, som vi har delt elevene i under INDTEK og SSS skal vi her kun dele dem i grovt to hovedgrupper.

Det er en god del elever som forteller om tydelig påvirkning fra foreldre eller annen familie. Det er elever med fedre som har eget rørleggerfirma eller onkler som er byggmestre o.l. Mange har også rørfag som førstevalg og mål fra Vg1. Men det er også mange elever som ikke visste hva de skulle velge, som valgte bygg ut fra en forventning om praktisk arbeid, eller som også hadde bygg som andrevalg, bl.a. etter elektro. Deres valg av spesialisering kom etter at de fikk interesse for f.eks. rørfaget på Vg1. Det er en ganske klar og entydig erfaring fra begge typer elever at de syntes den store bredden på Vg1 var interessant og nyttig. Med andre ord, også de som visste at de skulle bli rørleggere syntes det var ok å lære seg noe om de fagene. Det var interessant og det gjorde undervisningen variert og artig. Da de kom på Vg2 KEM derimot syntes de det ikke var så bra å måtte dele all tiden med et annet fag enn det de ville spesialisere seg i. Som nevnt ovenfor hadde de fleste skolene delt undervisningen i omtrent like store deler rørfag og blikkfag, med noe takteking i tillegg. Særlig for de minst skoleinteresserte elevene var denne manglende konsentrasjonen lite gunstig.

Denne observasjonen er helt i tråd med hovedkonklusjonen fra tidligere prosjekt om bredde og fordypning i byggfagene (Deichman-Sørensen mfl. 2012). Mange elever finner Vg1 helt i orden, også om de må prøve seg på ganske mange fagområder. Men når denne breddeundervisningen er over, er de svært klar for å konsentrere seg om «eget» fag.

På spørsmål om hva som gjorde at de ble interessert i rør er det få som gir klare svar. «Det var bare mer interessant, liksom» er et typisk utsagn. Det er vanskelig å spore betydningen av slike tekniske mestringsopplevelser som ved maskinering og sveising. På ett punkt er det en noe tydeligere markering. Det gjelder betydningen av lærerne og det pedagogiske miljøet. Flere framhever betydningen av engasjementet og den smittende læringsinteressen hos bestemte lærere. Det gjaldt på Vg1 og det var tydelig også på Vg2. Det kom også godt fram ved kontrasten til en heller kritisk holdning til en rørfaglærer på en av skolene.

Opplæringsløpet var ellers svært påvirket av erfaringer fra PTF. Nesten alle var klare for læreplass, og svært mange av dem hadde fått denne gjennom PTF.

Svært mange har et bilde av seg sjøl som litt skolelei. De valgte byggfag fordi de ville ha et praktisk yrke, «jobbe med hendene», osv. Men også her, som ved INDTEK, er det et visst skille mellom de elevene som framhever en faglig-teknisk interesse og de som er mest opptatt av å komme ut i jobb.

Ved spørsmål om hvilke læringsformer som er viktigst er også her «praksis» det svaret som går igjen. Særlig er det praksis i bedrift som er det avgjørende. Men det er også noen som peker på at det er bra med litt skole først, for å lære seg en basis, slik at man kan noe når man kommer i bedrift.

I skolene er det en betydelig variasjon i praksiserfaringer fra skoleverkstedet. Ved en av skolene var det en direkte skuffelse og misnøye over ensidig og lite utfordrende praksis i verkstedet. De var

mye på verksted, og det var greit, men det var veldig mye av det samme om og om igjen. Det skapte frustrasjon og ergrelse mer enn utvikling av kompetanse. Kontrasten til en skole i samme fylke var påtakelig. Her var elevene svært fornøyde og syntes de gjorde «mye artig» i verkstedet. Denne forskjellen skyltes ikke utstyr og tekniske forutsetninger. Elevgrunnet var heller ikke så forskjellig. Det kan se ut som at vi her sto over et eksempel på et læremiljø som var stivnet litt til. Det som framfor alt skilte elevenes omtale av læringsmiljøet var lærernes engasjement og kompetanse. Der det var «mye artig» ble læreren framhevet. Han fant på mye, satt i gang prosjekter og var flink til å lære bort. Ved den andre skolen opplevde ikke elevene at de fikk denne form for stimulans fra lærerne.

La oss se nærmere på to elever fra Telemark som viser noen av de erfaringene vi har sammenfattet ovenfor.

Elever med rørfag i blodet

Den ene eleven (elev 1 skole 1) hadde ikke noen i familien som var rørlegger. Faren var bilmekaniker og han sjøl også var ganske interessert i bil. Men han ble likevel ganske tidlig interessert i rørfaget. Familien støtter han. «De ser at det er et fag som passer meg. De vet jo litt om hva en rørlegger er.» Han sjøl synes det er et bra fag, med et bra rykte, sjøl om det er mange som tror «de bare staker i doer og det bare er drit.» Hans faglige interesse kommer godt fram vet at han ofte ser om det er gjort godt arbeid ulike steder. «Ja, det har jeg gjort mange ganger. Fader, det der var stygt, holdt jeg på å si. Det har jeg tenkt på mange ganger.»

Han hadde klare ideer om hvorfor han valgte KEM: «Jeg syntes det bydde på utfordringer og ting jeg likte å gjøre. Litt innarbeid. Du slipper å stå ute og tømre og jobbe. Og det er litt rundt omkring, jeg er litt rastløs av meg. Da står jeg ikke på samme arbeidsplassen hver dag. Det er det for så vidt på tømmer og, men det ble til rørlegger.» Han kunne godt ha tenkt seg et alternativt løp, en pluss tre. «Selvfølgelig. For meg som har vært litt skolelei tidligere hadde det vært helt gull for.» Men han tror ikke det passer for alle. «Det tror jeg hadde vært litt tidlig for mange. Men sånn som de som vet hva de vil, tror jeg det hadde vært bra for.»

Han hadde klar forståelse av egen utvikling. Mens han var «litt skolelei» på ungdomsskolen og på Vg1 ble han mer moden i løpet av Vg2. Avgjørende var erfaringene under utplasseringen. «Jeg var litt slapp første året, så det holdt på å gå skeis. Men når vi ble utplassert skjønte jeg litt mer av alvoret. Kanskje jeg ble litt mer voksen.» Særlig var det muligheten for å læreplass som var viktig for motivasjonen. «Etter at jeg ble utplassert så skjønte jeg litt mer av alvoret. At en må få karakterer for å få lærlingplass. Så da jobbet jeg på, og det har gått bra.» «Nei, jeg skjønte da at det var flere søkere. Så da kunne jo de velge og vrake litt. Så skjønte jeg vel at jeg måtte jobbe på litt.» Eleven blir bedt om å utdype hvorfor han tror man blir mer motivert av å være utplassert: «Det er vanskelig å si. Da jobber du kanskje for noe. Det gjør du også på skolen. Da jobber du for å få lærlingeplass og for å få utdanning, men det blir vel på en annen måte. Det er vanskelig å forklare.»

På vg1 var klasse miljøet litt urolig. «Min klasse på Vg1, den var de siste som kom inn på skolen. Så den var ... Ikke så bra klasse miljø. Veldig høylytt og jeg fikk ikke med meg så mye i timene for å si det sånn.» Når det var teoritimer var det spesielt bråkete: «Det var vel litt roligere når vi var ute i verksted, for da fikk vi jobbe med det vi ville og. De konsentrerte seg kanskje mer på de tingene der da.» På Vg2 er klasse miljøet mye bedre. «Nei, den klassen jeg er i nå er kjempebra. Alle er sammensveisa og ingen er utafør. Alt er bra. Kanskje det har noe med at folk har blitt mer voksne. Jeg vet ikke.»

Læreplass med et nødscrik

Den andre eleven (elev 2 skole 1) hører enda tydeligere til de som «redder seg i land» det siste året på skolen. Rørleggerfaget valgte han helt mot slutten av Vg1, da de hadde KEM-modulen.

Det var egentlig når vi kom den siste uka på KEM ... for da fikk vi vite litt mer at det var – ja, vi tjente mest der enn alle de andre, og respektabelt yrke og ... kanskje litt vanskelig å få seg lærekontrakt. Det fikk vi høre at det er vanskelig å komme inn der, men tror jeg egentlig bare var noe de sa fordi jeg kom inn med ganske dårlige karakterer – og en del fravær for å være ærlig. Jeg tror det er bare noe de sier for å prøve å skremme oss.

Fagets status har han klare meninger om.

Jeg tenker at det er veldig positivt. Rørleggere er et veldig respektert folk. Hvis du er på en byggeplass, og et rør har slått lekk, eller et eller annet sånt. Det er ikke det første du gjør; du går ikke bort og koddet med de røra, for da kan det plutselig stå vann overalt. Det samme gjelder med elektrikerer. Du går ikke bort og koddet med elektriske anlegg. Du vet jo aldri hva som kan skje. Da ringer du selvfølgelig rørleggeren, så det er ganske respektabelt. Ingen rører arbeidet ditt, og koddet med det. Sånn sett er det jævlig deilig, for sånn som det er med snekker for eksempel ... hvis du er rørlegger, og det ligger en bjelke i veien, så skjærer du bare den rett av: 'Her skal det være rør', enkelt og greit.

Han hadde fått lærekontrakt, men det var bare så vidt han hadde husket å søke. «Det var i siste liten, hehe. Åhh, der holdt jeg på å glemme meg. Jeg søkte egentlig ikke. Jeg ble på en måte tilbudt. For jeg glemte det helt totalt». Hans egen motivasjon grenser til likegyldighet og han ser seg sjøl som en av de som «gir litt faen.» I klassen er det både motiverte og umotiverte, uten at det spiller noen rolle på tvers av gruppene, slik han ser det.

Jeg er jo ganske umotivert, og jeg vet jo hvem som er motiverte, og hvem som ikke er motiverte. Det er flere i klassen som gir litt faen, da. Men jeg tror ikke de har noen spesiell innvirkning på de andre i klassen. Det er jo, for eksempel, 4-5 stykker som kanskje har en konkurranse om hvem som får best karakterer i en eller annen prøve, og sånn sett. Mens andre gir litt mer faen. Så jeg tror ikke det ødelegger så mye.

Denne holdningen til skolearbeidet hadde han med seg fra ungdomsskolen. Han nærmest måtte presses til å begynne på videregående. Så han tok det som «hørtes slapest ut». Men etter litt press og oppfølging av lærerne «var det greit plutselig.»

Nei, jeg surret litt på ungdomsskolen da, så gikk jeg på prosjektskole. Og så hadde egentlig tenkt til å ta et friår, så jeg hadde egentlig ikke tenkt til å fortsette på skolen. Også gikk lærerne der, og de tvang oss til å gå på en måte, eller de ringte foreldre og litt av hvert, og sa «dere må få ungene dere til å gå på skole» og litt forskjellig, og da bare tok jeg det som bare hørtes slapest ut egentlig, he, he – og det var Bygg. Og så begynte jeg bare der, enkelt og greit. Så ble det sånn siden de lærerne sa vi måtte, og da fikk vi en del oppfølging av dem, og da var det greit plutselig.

Han trives med kameratene på skolen. Miljøet er helt topp. Men motivasjonen for skolearbeid er svært varierende. «... har jo vært litt opp og ned kanskje.» Men utplassering i bedrift ga støtet til økt interesse. «Så fikk vi være på utplassering i bedriften da, der hvor jeg har fått lærlingplass, da ble det plutselig gøy da. Da interesserte jeg meg der, men ikke så mye på skolen kanskje.»

Hans egen opplevelse av læring fikk en dramatisk utvikling. På verkstedet hadde det meste gått hus forbi. Han hadde ikke klart å relatere det til realistiske arbeidssituasjoner.

Fordi du lærer mye mer når du er utplassert i en bedrift enn når du er på verksted og skrur sammen deler. Jeg var jo på verksted. Vi har jo vært på et verksted et halvt år nå, og vi har jo faen ikke hatt brukt for noen ting av det vi har lært der ute. I bedriften liksom, vi gjør absolutt alt annet enn vi gjør der. Og alle i klassen sier at vi ikke har

hatt brukt for noen ting av det vi lærer. Og nå har vi tolv stykker i klassen og ingen har brukt for det de har lært på verksted.

Om han har helt rett i det at ingen har bruk for det de har lært, er ikke sikkert. Men at han selv opplever det slik for sin egen læring, kan vi anse som dekkende. Det er hele læringssituasjonen som er annerledes. I bedrift må han konsentrere seg og han ser umiddelbart relevansen av kunnskap og ferdigheter. Den sosiale settingen – at han er med en annen rørleggersvenn – sporer til interesse og engasjement.

Er du mer frempå, så går det ganske greit. Så som jeg har jo blitt ganske god kompis med han jeg jobber med (...) Når du blir litt kompis med dem du jobber med, og du er virkelig ute i faget og gjør noe, da ble det plutselig jævlig gøy. Da lærer du mye mer òg. Du lærer (navn på rørdeler) istedenfor å sitte her i klasserommet og vise frem noen bilder av noen rørdeler; 'nå må du lære deg det og det og det ...' Faen, da går det rundt i huet.

Sosiale normer og regler som ikke følges på skolen, følges langt lettere ved utplassering i bedrift. Tydeligst kommer det til uttrykk ved spørsmålet om fravær. Eleven opplyser at han har en del fravær på skolen, men han har ingenting under utplassering: «I bedriften har jeg ingenting. Da møter jeg opp 7 om jeg så må det. Det er ikke noe stress det, men skolen da. ... da er senga ganske god, he, he.»

Sett i lys av elevens utsagn om faglig interesse og stolthet og manglende skolemotivasjon er det ikke overraskende at han finner nødvendigheten av opplæring i blikkenslagerfaget ved siden av rørfaget som svært nytteløst. Dette faget bryr han seg ikke om, og har den klare oppfatning at det burde vært skilt ut i en egen klasse.

Jeg gir ganske blanke i det faget, og det gjør stort sett de andre også, og det trekker karakterene ned. Da er det bedre å lage en klasse til som skal være blikkenslagere eller lage noe til dem, istedenfor å dra det inn i vår undervisning som skal bli rørleggere. Det er jo to vidt forskjellige ting. Og når det i hvert fall er 6-7-8 stykker som skal bli blikkenslagere, så har de sikkert klasserom til det.

Motivasjonen styres av hva som oppleves som relevant og nyttig for det faget han selv har valgt å utdanne seg til, og dette valget har kommet som resultat av en kombinert opplevelse av strukturert veiledning – «tvang» og «oppfølging» – og en læringssituasjon preget av praktisk arbeidserfaring og tydelige rollemodeller.

Tilbakemeldingene fra det sosiale miljøet i og utenfor skolen har vært positive til hans valg.

«Bestekompien» begynte på bygg samtidig som han, og har også valgt rørfaget. Familien, kjæreste og kompisene synes valget er bra. «Kjæresten min er veldig positiv til det. Familien min synes det er bra, det. De har ikke sagt så jævla mye om det. De synes bare det er bra at jeg har fått lærlingplass, og slipper å drive dank hjemme. Kompisene mine – ja, de vurderer å bli det samme de også. Så da er jo de selvfølgelig positive til det.»

Det er også tydelig at lærerne har spilt en stor rolle for elevens utvikling. Særlig lærerne på Vg2, som har hatt en stil han har satt pris på. «De er mye tøffere, litt røffere, på en måte. Litt sånn som jeg liker lærere, da. Du kan være litt frekk i kjeften, men likevel tåler de det. Og de kan være frekke tilbake med deg. Nå er jeg ganske stor i kjeften av meg, så da går det greit. Da tåler de å høre det, holdt jeg på å si.»

På nærmere spørsmål om hva som kjennetegner en god lærer, svarer eleven med å beskrive sin favorittlærer.

Han går gjennom stoffet vi skal gå gjennom, og han er veldig sånn dominant, på en måte. Han er sjef, han tar kontroll i klasserommet, og (sier at) 'nå gjør vi det på mitt vis, eller så kan dere bare stikke av!', 'dere er her, men jeg bestemmer ikke om dere skal være her', holdt jeg på å si. Han setter sine krav til at vi gjør noe. Og med meg som gir litt faen, da, så følger jeg, eller, han følger jo litt opp også selv om han ikke har noen plikt til å gjøre det ... så følger han ganske godt opp til meg, og er jeg ikke her på skolen, så ringer han for eksempel og sier 'nå synes jeg du skal komme på skolen'..

Denne elevens svært presise og uttrykksfulle oppsummering av egen læringshistorie viser betydningen av de faktorene som også har kommet fram i andre deler av analysen, for eksempel i oppsummeringene fra lærere og elever i analysen av INDTEK. For opplæring i skole er det tre faktorer som spiller en avgjørende rolle. 1) Omfang av relevant praktisk opplæring. 2) Struktur og tydelighet i det som skal gjøres. 3) Oppfølging og omtanke for elevenes personlige situasjon og utvikling. Disse faktorene er i tråd med de dimensjoner også pedagogisk teori framhever for et godt læringsmiljø (Bäumer mfl. 2011, Skaalvik og Skaalvik 2005, se overfor under presentasjon av teori). Mange erfarne yrkesfaglærere, vil vi tro, ville nok sagt at de ikke trenger å lese pedagogisk teori for å vite at disse faktorene er viktige. Innsikten om dette kan snarere synes å være en del av yrkesfaglærernes erfaringsbaserte kollektive praktisk-pedagogiske kompetanse.

1.7.4 Erfaringer fra runde 2

Det følgende er basert på intervjurunde 2, der elevene ble intervjuet per telefon for å kartlegge hvor de nå befinner seg. Vi har delt KEM inn i to hovedkategorier: i lære og omvalg eller annet.

I lære

Av de lærlingene vi intervjuet i runde 2, var samtlige, bortsett fra é i lære i rørfaget. Den andre var i lære i blikk. Flesteparten hadde funnet sin læreplass på egenhånd, gjerne der de var utplassert i PTF. For de andre bistod Opplæringskontoret. Enkelte lærlinger hadde mer eller mindre jevnlig kontakt med Opplæringskontoret i læretiden, og da omhandlet det i hovedsak hjelp til forhold som lønn. Felles var høy trivsel på arbeidsplassen. En lærling forteller at det «beste er jo å kunne jobbe i stedet for å sitte på rumpa. Du lærer mer av å jobbe» (lærling 1 skole 1 Telemark). Lærlingene har vanskeligheter med å beskrive en typisk arbeidsdag, bortsett fra at de må stå opp tidlig, og de forteller at de får veldig varierte oppgaver: «Jeg får utdelt forskjellige jobber, alt innenfor rørleggerfaget. Jeg driver og gjenger og sveiser kobberrør og kobler til en servant. Det var kjekt å lære mer om verktøy» (lærling 2 skole 1 Telemark). Det varierer hvorvidt de jobber alene eller sammen med mer erfarne, men alle mente det var lett å spørre om hjelp dersom de trengte det.

For de lærlingene som var litt kritiske til læretiden, handlet det om at «du må møte opp til tiden, være våken og klar. Det blir litt slitsomt etter hvert» (lærling 8 skole 1 Nord-Trøndelag). På spørsmål om hvorvidt de så annerledes på faget nå som de er i lære, var det en som svarte: «Ja, det gjør jeg. Det er litt tyngre enn jeg trodde. Det er mer krevende og mer fysisk. Det var litt annerledes» (lærling 8 skole 1 Nord-Trøndelag). Én fortalte at han syntes lønnen var litt lav, og at drømmen hans var å videreutdanne seg innen sveising, og deretter jobbe i Nordsjøen. Det var flere lærlinger som delte denne drømmen/planen. Majoriteten så for seg å fullføre læretiden, ta fagbrev og fortsette i yrket.

Omvalg eller annet

Det var to personer som gikk på folkehøyskole, og én person som hadde valgt nytt Vg2-løp. Den ene av de to som var på folkehøyskole trivdes med det, men ønsket etterpå å søke seg til ingeniørstudiet, hvis det ikke ble påbygg. Den andre personen som befant seg på folkehøyskole, trivdes også med det, men hadde fått lov til å beholde læreplassen han fikk før sommeren til han var ferdig. Han så på dette året på folkehøyskole som et friår, men planla altså å gå tilbake til lære og ta fagbrev. Deretter kunne han tenke seg teknisk fagskole.

Den personen som hadde valgt nytt Vg2-løp hadde valgt byggteknikk. I intervjuet i runde 1, på Vg2, fortalte han at «det egentlig ikke fristet så veldig så veldig med det jeg drev med. Jeg tok sjansen på å søke meg hit. Jeg ville heller trives i stedet for å holde på med et yrke som ikke passet meg» (elev 6 skole 1 Nord-Trøndelag). Nå hadde denne eleven lyst til å gå videre med stillasfaget. Etter hvert hadde han lyst til å reise til Nordsjøen, «du tjener mer penger og får se verden» (elev 6 skole 1 Nord-Trøndelag).

1.7.5 Drøfting/konklusjon

For KEM, som for alle bygningsfagene, er spørsmålet om balansen mellom bredde og fordypning av stor betydning for læringsmiljøet. Ved alle skolene i vår studie har de valgt å legge vekt på muligheten til fordypning. I produksjonsfaget dekkes både rørleggerfag og blikkenslagerfaget. Inntrykket er likevel at det i praksis ofte går i favør av rørleggerfaget, hvis det er flest elever som har valgt dette som lærefag. Taktekking kommer mer eller mindre inn etter skjønn. Fagmiljøene virker godt rustet til å undervise i de viktigste fagene, rør og blikk, men det er en helt klar utfordring at i begge fagene må lærerne undervise elever som ikke har planer om å lære seg det aktuelle faget. Det er en utfordring for lærerne og det er en utfordring for elevene. Særlig de minst skolemotiverte elevene finner opplæring i annet enn det de synes nyttig og relevant for sin egen fordypning lite motiverende. Dette problemet ble også observert i studien av Vg2 Byggteknikk (Deichman-Sørensen 2012), der det lett gikk ut over murerfaget, som de fleste tømrerelevne fant lite interessant og faglig stimulerende. Viktigste forsvar for denne bredden fra så vel lærere som elever var at det kan være nyttig å kunne litt om de fagene som man samarbeider med på en byggeplass, men kan dette begrunne å bruke halve tiden på et annet fag, slik det er eksempler på? Ikke minst for elever som strever med mestring og motivasjon for læring av eget fag, er det lite givende at man også skal forsøke det samme innen et annet.

Det kan også være at selve tidsfaktoren spiller inn på hva som kan gjøres eller hva man vil sette i gang med i verkstedsundervisningen. Mindre tid gjør det nødvendig å drille det mest basale før man kommer ut i relevant praksis ved utplassering. Vi merket oss at i større grad enn ved INDTEK viste elevene på KEM en viss frustrasjon over mangel på utfordrende oppgaver i verkstedet. Riktignok var det betydelige forskjeller mellom skolene på dette punkt, det var likevel et inntrykk som var påfallende. Her kan man stå overfor en form for negativ spiral når det gjelder elev-lærer-relasjon på verkstedet. Lærere får ikke gått i dybden i eget fag, de umotiverte elevene får bekreftet sin oppfatning av skolens snevre opplæring, som gjør dem mindre motivert, og lærerne får enda mindre mulighet til å gå i dybden. Hele fagmiljøet i skolen smuldrer opp

Som et generelt inntrykk, så langt, synes det for elevene å være praktisk opplæring, klar struktur og god oppfølging som gir motivasjon og grunnlag for positiv læring. Dette generelle inntrykket styrkes etter analysen av KEM. For KEM er det imidlertid, som allerede nevnt innledningsvis, et trekk som er særlig interessant. Elevene er ikke nødvendigvis mer faglig interessert eller motivert for sitt yrkesfaglige utdanningsvalg ved oppstart på Vg1 enn ved andre fagområder, men de kommer ut med en langt tydeligere faglig orientering og motivasjon for lærekontrakt og avleggelse av svenneprøve. De styres og føres gjennom et opplæringsløp med klare rollemodeller i skole og arbeidsliv, og med tilstrekkelig relevant opplæringspraksis til at de effektivt inkluderes i en prosess av «legitim perifer deltakelse,» hvis vi skal bruke Lave og Wengers uttrykk (1991).

1.8 Elever i alternative løp

I løpet av det siste tiåret har myndighetenes forsvar av den norske «hovedmodellen» med to år i skole og to år i lære i bedrift (2+2) på ulike måter blitt modifisert. Tillemping av det som ut fra opplæringsloven gir muligheter for «alternative løp» er stadig hyppigere benyttet. Det kan være elever som tar hele sin opplæring i bedrift, ofte kalt 0+4-ordning. Andre kan ha ett år på skole, men tre år i bedrift. Ofte kalt 1+3-ordning. Det finnes ulike ordninger for å sikre at lærlingene får dekket de krav som ligger i læreplanen. Noen steder er det tillempet som den klassiske lærlingordningen med teori på skolen en gang i uka. Andre steder er det en slags vekslingsordninger med perioder

på skolen, eller en form for intensivkurs. Eksamen i de enkelte emnene kan tas som privatist eller i koordinering med de aktuelle skolene.

Det kan være flere årsaker til at det tilbys alternative opplegg. Det kan være elever som ikke finner seg til rette i vanlig videregående skole, og heller ønsker å være i bedrift. Men det er også etter hvert en rekke eksempler der skolene og opplæringskontorer finner løsninger for elever som ikke får dekket sine ønsker om fordypning på en god måte på Vg2. Dette er bl.a. hyppig benyttet innen bygg- og anleggsgfag (se Deichman-Sørensen mfl. 2012). Det er også bedrifter og bransjer som aktivt går inn for slike alternative ordninger. Byggenæringens landsforening (BNL) er et eksempel på at næringa selv ser at alternative løp kan gi gode fagarbeidere.

Andelen som er i ulike typer for alternative opplegg varierer fra fylke til fylke, men vi kan vise til Hordaland som ett eksempel:

Tabell 1.6 Ulike typer lærekontrakter, Hordaland 31.12.2011

Type opplæring	Antall løpende kontrakter 31.12.2011
2+2	2875
0+4	515
1+3	361
Fleksibel opplæring*	17
Lærekandidatordninga	156
TAF	151

*vekselsmodell tilbudt i helse- og oppvekstfag i Hordaland

Vi vet ikke om Hordaland er representativ for alle fylker i Norge, men oversikten viser at det finnes en rekke alternative løp til fagprøve (og andre lavere kompetanser), og at de brukes aktivt ut i fylkene.

I de skolene vi gjorde våre undersøkelser var det ingen omfattende bruk av alternative modeller. Men alle var kjent med dem. På skole 3 i Telemark f.eks. var det særlig tillempet med tanke på lite motiverte elever. De hadde egne løp under betegnelsen «offentlig privat samarbeid» (OPS). På skole 1 i Rogaland var det mer brukt som beredskap for elever som valgte fordypning som skolen ikke kunne dekke.

For å se litt nærmere på dette med alternative løp valgte vi å konsentrere oss om opplegg som gjennomføres i Rogaland, der Opplæringskontoret for rørleggerfaget har lagt til rette for at kandidater kan gå opp til fagprøve gjennom ulike alternative opplæringer. Det ble gjennomført intervjuer av seks lærlinger, hvorav to gikk i et 0+4,5 løp og fire tok ett 1+3,5 løp. I tillegg til intervju av lærlinger, ble det også gjennomført intervju og samtaler med en lærer som jobbet med kursopplegget der lærlingene fikk de fag de ellers skulle hatt på Vg1 og Vg2, samt faglig ansvarlig ved Opplæringskontoret.

For Opplæringskontoret var det hovedsakelig tilgang på arbeidskraft som var avgjørende for at de la opp til alternative løp. Det er stort behov for rørleggere i regionen, og de ønsker at så mange som mulig skulle bli rørleggere. Behovet for arbeidskraft ble ikke dekket gjennom vanlig rekruttering av lærlinger på Vg2 KEM, de gikk derfor aktivt ut og rekrutterte elever som hadde falt ut av videregående skole.

Lærlingene hadde ulike begrunnelser for å gå i alternative løp. Det kunne gå på at de ikke følte seg hjemme i den ordinære videregående skolen, og at de derfor ønsket å være så mye i bedrift som mulig. Det var likevel ikke bare et alternativ for skoletrøtte, det kunne også handle om hva som var mest praktisk for den enkelte lærling. Vg2 KEM blir ikke tilbudt på alle skoler som tilbyr bygg- og

anleggsgfag. For noen av lærlingene som bodde langt unna skoler som tilbød Vg2 KEM, var derfor 1+3,5 en løsning som gjorde at de slapp å flytte hjemmefra.

Lærlingene får påfyll av teori i helgebaserede intensivkurs. Disse seminarne starter fredags ettermiddag, og fortsetter ut lørdag. De har valgt å legge det opp på denne måten for å minimere tiden som lærlingene må være utenfor produksjonen. Dette er også en løsning som gjør det mer attraktivt for bedrifter å ta inn lærlinger i slike alternative løp, men det var også ønskelig fra lærlingene side. De ønsket ikke å være mer borte fra arbeid enn nødvendig.

Erfaringene fra intervjuene vi gjorde i Rogaland, viste at alternative løp kan være et gode for skoletrøtt ungdom som ønsker mer praksis. Tidligere erfaringer fra praksisbrevet har vist at noen ungdommer kan få gode resultater og god gjennomføring om de blir tilbudt et utdanningsløp som innebærer å komme ut i bedrift fremfor å sitte på skolebenken (Høst 2011).

Men tilbud om alternative løp er som vi nevnte ikke bare for de skoletrøtte, det var også et godt tilbud for de som ikke hadde tilgang på Vg2 i sin region. Erfaringene fra opplæringskontoret og bedriftene som har lærlinger er også at 0+4,5 og 1+3,5 gir vel så gode fagarbeidere som det ordinære utdanningsløpet med to år i lære og to år i skole. Erfaringene fra det aktuelle opplæringskontoret viste at de som gikk i alternative løp i større grad besto fagprøven enn de som gikk ordinært løp. Dette kan ikke tas som bevis for at det vil være slik i alle fag for alle opplæringskontor, men viser at alternative løp kan gi kompetanse fullt på høyde, og gjerne over, den vanlige modellen, under gode forutsetninger.

Opplegget som er gjennomført i Rogaland stiller likevel store krav til opplæringskontoret, og fordrer et godt samarbeid mellom lærebedrifter, skoler og opplæringskontor. Det er avhengig av en solid fagopplæringstradisjon i den enkelte bedrift, og det er også avhengig av et godt samarbeid mellom skoler og opplæringskontor for å legge til rette for at lærlingene får dekket alle krav i læreplanen.

1.9 Oppsummering og konklusjon

Denne delen av rapporten bygger på resultatene fra de to første trinnene i en longitudinell studie av elever og lærlingers vei gjennom (eller ut av) yrkesfaglig videregående opplæring, der en hovedmålsetning er å kaste lys over læringsmiljøets betydning for motivasjon og læringsinteresse hos elever og lærlinger og for gjennomføring av opplæringen (kompetanseoppnåelse). I første trinn ble det gjennomført intervjuer med elever og lærere i de tre programområdene for Vg2 INDTEK, SSS og KEM. I andre trinn ble de samme elevene intervjuet noen måneder etter at de har kommet ut i lære, over i annen utdanning eller om de står utenfor opplæring etter Vg2. Hovedvekten i denne rapporten er lagt på analyse av materialet fra studiens første trinn, om opplæringen i skole.

Valgene av de tre programområdene ble gjort ut fra en strategisk overveielse der vi ønsket å sammenligne læringsmiljøer med forskjellig forankring i tradisjonene for fag- og yrkesopplæring. Norsk fag- og fagopplæring er tradisjonelt sett kjennetegnet av en institusjonell heterogenitet, der ulike bransjer og sektorer har hatt svært forskjellig tilknytning til lærlingeordningen og fagopplæring i arbeidslivet (Olsen 2008, Høst 2008). Serviceområder som salg, administrasjon og kontor sto før Reform 94 utenfor disse institusjonene. Industriefagene har historisk sett hatt en ambivalent innstilling, med utpreget lokal tilpasning av faglig innhold og en tariffpolitisk regulering av kompetansebestemmelser. Bare håndverksfagene har en entydig tilknytning til de tradisjonelle lærefaglige institusjonene.

Som allerede foregrepet innledningsvis ser vi tydelig hvordan læringsmiljøene er preget av de ulike lærefagenes forankring i yrkesfaglige strukturer i arbeidslivet og faglige kunnskapstradisjoner i skole og arbeidsliv. Elevene kommer til utdanningsprogrammene med svært ulik grad av kunnskap om det de velger eller sikkerhet om hva de ønsker. Det er et tydeligere trekk på KEM at elever vet hva fagene innebærer enn på SSS. Men på alle programområdene er det elever som forteller at de var svært usikre på eget valg. Relativt klart er det derimot at elevene på KEM føres inn i et faglig

rom med tydelige yrkesprofiler av faglige veiledere i retning av faglig interesseorientering mot fag som rørlegger, blikkenslager eller stillasarbeider. På SSS er læringsrommet langt mindre preget av yrkesfaglige strukturer og lærefaglige kunnskapstradisjoner. På INDTEK kan opplæringen trekke veksler på lærefaglige tradisjoner, men vi ser også at den i stor grad er like mye orientert mot industrifaglig praksis som mot spesifikke lærefag, og lærefagsorienteringen er i stor grad tilpasset det lokale næringsliv. I overgangen til lære eller annen opplæring eller annen aktivitet ser vi tilsvarende strukturelle forskjeller. Overgangen er klart regulert og sikret av tilbud om lærekontrakt på KEM. På INDTEK er det litt mer forskjellig, bl.a. må elever velge lærefag tilpasset det lokale, ofte varierende, læreplassmarkedet. Fra SSS er overgangen langt mer kompleks og usikker, elevenes egne ønsker er til dels uavklarte og det lokale læreplassstilbudet er svært varierende.

Som vi også antydnet innledningsvis har denne studien nok en gang bekreftet en viktig erkjennelse som er vel etablert fra tidligere forskning. Elever som søker seg til yrkesfaglig opplæring har en forventning om en opplæring som er annerledes enn den vanlige klasseromsundervisningen slik de har gjennomlevd i barne- og ungdomsskole. Om de er «skolelei» eller ikke, et typisk ønske er en opplæring med vekt på yrkesfaglig praksis. Og i skolen opplever de at det er de ulike formene for praktisk opplæring som skaper størst motivasjon og læring. Mange finner variasjonen av og bredden i ulike faglige praksiser på Vg1 artig og interessant, men det er først og fremst i aktivitetene der de opplever mestring og positive tilbakemeldinger de henter inspirasjon og motivasjon for læring og som gir grunnlag for valg av fordypning på Vg2.

Hva som ligger i det som av lærere og elever omtales som praksis kan være svært forskjellig. De ulike praksisene kan også spille en svært ulik rolle for læring og sosialisering innen de ulike programområdene INDTEK, SSS og KEM og for ulike elevtyper. Én type praksis er aktiviteter der elevene gjør noe annet enn å lese, lytte og/eller skrive. Oppgavene er praktiske i den forstand at det er noe som skal lages eller utføres gjennom en kombinasjon av manuelt og ikke-manuelt arbeid. På INDTEK kan det være å dreie eller sveise, på KEM kan det være å koble ulike rørdeler, på SSS kan det være en type case-oppgaver om salg eller markedsføring som krever noe mer enn bare å bruke pc-en. Denne typen aktivitet oppleves for de fleste mer stimulerende enn "teori" i klasserommet. Men som øvelse utskilt fra et helt stykke arbeid kan det også bli opplevd noe kjedelig i lengden.

For lærerne var det et mål å integrere teori og praksis. Hos lærerne på INDTEK var det om å gjøre å ha mest mulig undervisning knyttet til verkstedet. Det ideelle var å kunne ha all yrkest teori direkte i forbindelse med det praktiske arbeidet der. Helst burde det være klasserom ved siden av verkstedet, slik at undervisningen kunne veksle mellom teori og praksis, uten oppdeling i skoletimer. Deres oppfatning var at det ikke var avgjørende at man dekket alle læreplanens faglige momenter, men at elevene fikk lære noe på en god måte. Lærerne kommer også inn på betydningen av relevante og yrkesnære praktiske oppgaver, men ikke i den grad som elevene gjør det. Alle elevene, ikke minst de fagorienterte og læringsmotiverte, framhever viktigheten av at praktiske oppgaver bør være meningsfulle og nyttige. Det man gjør bør ha varig verdi, og ikke bare kastes etter at oppgaven er utført. Dette aspektet om læringseffekten av autentiske arbeidsoppgaver er også svært godt dokumentert i tidligere forskning (senest i Deichman-Sørensen mfl. 2012). I bygningsfagene er det tradisjon for å ta på seg prosjekter utenfor skolen. Har man plass eller utstyr på skolen, som ved gode mekaniske læreverksteder, har det vært vanlig å gjennomføre arbeidsoppdrag der.

I de skolene og fagområdene vi her har undersøkt synes elevene ved INDTEK i størst grad å være fornøyd med muligheten for relevante arbeids- og øvingsoppgaver på skolen. På noen KEM-skoler var det en oppfatning hos elevene at det ble noe elementært og gjentakende ved arbeidet i verkstedet. På SSS er det en stor utfordring å få til en relevant praktisk undervisning. Uten verksteder eller egne øvingslokaler er det for både for lærere og elever uklart hva praktisk undervisning strengt tatt bør eller kan innebære. Av skolebaserte aktiviteter omtales caseoppgaver

og bedriftsbesøk som praktisk undervisning. Men det er også skoler som organiserer elevresepsjon og kantine og annen virksomhet på skolen, og knytter sin praktiske undervisning til dette.

Den utfordring som SSS her står overfor, deler de med andre yrkesfag som ikke har yrkespraksis som lett kan «tas inn» i skolen. Ved etableringen av omsorgsfaget på 1990-tallet, det tidligere helsearbeiderfaget, sto lærerne overfor samme problem. Svært mye av undervisningen var i klasserom. Man kunne ta utgangspunkt i ulike case eller høyden øve inn enkle helserelevante oppgaver eller bringe inn råvarer i arbeid med kost og ernæring. Men svært mye praksis-relatert undervisning ble «teoretisk-praktisk», som noen lærere uttrykte det (se Olsen og Seljestad 1997).

For omsorgsfagselevne var utplassering i bedrift i fjorten dager en åpenbaring, og for lærerne ga erfaringene fra denne utplasseringen stoff til skoleundervisningen som de ikke hadde kunnet levere fra kateteret. Slik er det også for elevene på SSS. Det er ved utplassering i prosjekt til fordypning de kommer i berøring av hva yrkespraksisen konkret innebærer. Kanskje slik utplassering er av enda større betydning for elevene på SSS enn for elever i fag som omsorgsfag/helsearbeiderfag, av to – litt sammenhengende – grunner. For det første er den yrkesfaglige praksisen ved salg eller kontor vanskeligere å beskrive og formidle gjennom lærebøker. Den er ikke knyttet til bestemte stillingstyper eller klare yrkesprofiler, som vi kjenner igjen. Alle vet riktignok hva det vil si å stå i butikk, men salgsfaget omfatter langt mer enn å stå i butikk. For det andre har lærerne i SSS ikke selv erfaring fra det praktiske yrkesfeltet undervisningen er rettet mot. De har ingen eksempler, de har ingen relevante og adekvate case, som de kan levendegjøre for elevene. I helsesektoren er det både kjente yrkesgrupper og for elevene i helsearbeiderfaget har lærerne – svært mange sykepleiere – egen yrkesfaglig praksis fra det aktuelle praksisområdet (typisk sett er de helsearbeidernes ledere).

For alle fagområdene har vi sett hvor viktig utplassering i bedrift ved PTF har vært for elevene. Det er der de henter motivasjon og det er der de som har vært usikre oppdager hva de kan og hva de vil. Erfaringene fra PTF er ofte avgjørende for endelig valg av lærefag. Det gjelder alle. Men det er en stor forskjell på fagområdene når det gjelder hva slags læring som skjer ved PTF. Og ikke bare i PTF, men også i koblingen mellom opplæring i skole og PTF. På INDTEK og KEM er det faglige relevante praksiser, også i skolen. Der er det dessuten lærere som representerer de ulike faglige identitetene som praksisene er relatert til. Disse praksisene og disse identitetene møter elevene igjen i PTF. Den faglige og sosiale læringen er knyttet sammen i sosialiseringen til etablerte yrkesfaglige arbeiderkategorier og yrkesfelleskap. Som vi har vært inne på preger dette opplæringsløpet til elevene på disse fagområdene. Ikke minst på KEM «føres» elevene gjennom opplæringen i skole og over i lære i bedrift nærmest uten at valgene de gjør framstår som vanskelige eller særlig utfordrende. Jo lengre i løpet de kommer, jo mer sikre og trygge blir de på at løpet er rett for dem. De "blir" rørleggere.

Slik er det ikke for elevene på SSS. I PTF møter de mange interessante og praktiske oppgaver, de blir motivert og engasjert av den type aktivitet som de får delta i. Etter hvert begynner de å få et bilde av hva de ulike fagene kan være. Men det er ingen rollemodeller eller faglige autoriteter som formidler med sikkerhet hva fagene er eller ikke er. Fagene er fortsatt uklare, de er i de ulike skole- og bedriftsmiljøene langt fra noen tydelige, enhetlige eller sterke størrelser.

Betydningen av praktiske aktiviteter og relevante arbeidsoppgaver for utvikling av elevenes læringsinteresser og motivasjon finner støtte i læringsteoriene som legger vekt på praksis- og erfaringsbasert læring (se Mjelde 2002, Nielsen og Kvale 1997). Relevansen av et velutviklet faglig miljø med brede praksiserfaringer og etablerte normer for fag og faglighet er i tråd med begreper som mesterlære og teorien om situert læring (Lave og Wenger 1991). Under slike forutsetninger går den faglige læringen hand i hand med en yrkessosialisering eller sosialisering til faglige felleskap. Går vi igjen tilbake til begrepene fra pedagogisk teori om viktige faktorer for et godt læringsmiljø, ser vi også der vektleggingen av det sosiale miljøets rolle (Skaalvik og Skaalvik 2005) og orientering mot felles normer og verdier og forståelse av gjensidige forventninger (Bäumer mfl.

2011). Fra disse teoriene har vi også fanget opp to andre faktorer, som synes særlig betydningsfulle, struktur/rammer og støtte.

For SSS er det ikke bare vanskelighetene med relevant praksisbasert undervisning i skolen som er en utfordring. Undervisningen har heller ikke de rammene for etablering av struktur og tydelighet i sitt pedagogiske opplegg som de andre fagområdene kan bygge på. Lærerne på KEM og INDTEK kan trekke veksler på etablerte fagtradisjoner i sine beslutninger om hva som bør vektlegges, og på sin egen faglige autoritet for å formidle til elevene hva som skal gjøres og hva som trengs om elevene vil sikre seg et framtidig fagbrev. Det er i bakgrunn fra yrkesfagenes eget arbeidsmiljø lærerne kan hente sin autoritet som kombinert «sjef» og «kamerat», slik elevene selv setter pris på. De kan gi elevene klare meldinger om hva som skal gjøres samtidig som de kan være med på litt fleip og moro. Faglærerne på SSS må bygge sin autoritet i så måte på sin skolefaglige kunnskap i tillegg til generelle pedagogiske ferdigheter.

Når det gjelder struktur og tydelighet i innholdsmessig avgrensning og faglig innretning har vi også sett at lærerne ved SSS i større grad enn lærerne i de andre fagområdene er lojale mot læreplanens innhold. Lærerne på INDTEK og KEM gjør avgrensninger etter hva de mener er fruktbart for faglig læring og hva som omlandets arbeidsliv etterspør av fagkompetanse. Det fortelles likevel om litt usikkerhet og forsøk på å dekke det meste i læreplanen de første årene etter Kunnskapsløftet, men det gikk de raskt bort. Denne typen forskjeller mellom ulike yrkesfaglige retninger er godt kjent fra andre studier. Under evalueringen av Reform 94 viste de helsefaglige lærerne en langt sterkere forpliktelse til det de oppfattet som formelt riktig ut fra læreplanens målformuleringer enn hva miljøene i mekaniske fag og kjemiprosessfag gjorde (Olsen og Seljestad 1997). Tilsvarende var et sentralt funn i en studie av vurderingspraksis i dansk yrkesutdanning. Mens fagmiljøene i mekaniske fag forholdt seg til egne tradisjoner og vurderingskriterier, var lærerne i tannteknikeropplæringen svært lojale mot – og fornøyde med – de av myndighetene formaliserte retningslinjer og vurderingskriterier (Friche 2010). Som forklaring på disse forskjellene er det nærliggende å se i hvilken grad det faglige kunnskapsgrunnlaget er forankret i «teoribestemte» skolefaglige tradisjoner eller i mer «praksisfunderte» arbeidslivstradisjoner.

Lærernes oppmerksomhet mot den tredje dimensjonen i forutsetningene for et godt læringsmiljø som vi har framhevet, spørsmålet om støtte eller oppfølging og omtanke for elevenes personlige situasjon og utvikling, er relativt likt fordelt i de ulike fagområdene. Om mange lærere kan være litt oppgitte over en del elevers manglende motivasjon og modenhet, ser de like fullt nettopp det å skape motivasjon og underbygge modningsprosessen som en av deres viktigste oppgaver. Støtte og oppmerksomhet mot den enkelte er her helt avgjørende. Fra elevenes side er det kombinasjonen av de ulike faktorene som hentes fram i beskrivelsen av den gode læreren. En slik lærer har på den ene siden faglig dyktighet, engasjement, tydelig opplegg og personlig myndighet, og på den andre interesse og forståelse for elevenes særlige behov og situasjon.

Det overordnede inntrykket fra intervjuene i runde 2, gjennomført på høsten er at de som har blitt lærlinger finner seg godt til rette i bedriften. De trives, får god oppfølging, har hyggelige og hjelpsomme kolleger i tillegg til varierte arbeidsoppgaver. For de elevene vi karakteriserte som fagorienterte og læringsmotiverte kan denne overgangen fra Vg2 til lære beskrives som en problemfri prosess. Dette gjelder også for de yrkesinteresserte elevene på SSS. Flere av disse elevene hadde skaffet seg lærekontrakt, gjerne der de var i PTF, i god tid før sommerferien. De visste hva de ville, og var trygge i sine valg. Også de arbeidsmotiverte og de mer usikre og søkende elevene finner seg til rette i bedriften. En del lærlinger synes kunnskapen de har tilegnet seg på skolen har varierende relevans for arbeidet i bedrift. Samtlige av lærlingene har planer og ønsker om å fullføre læretiden og ta fagbrevet. Mange ønsket å fortsette å jobbe med faget, gjerne også i den bedriften de nå var lærlinger i. Andre ville ta videre utdanning etter fagbrevet.

Referanser kapittel 1

- Bandura, A. (1977), *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bäumer, T., N. Preis, H-G. Rossbach, L. Stecher, E. Klieme (2011), Education processes in life-course-specific learning environments, i Blossfeld mfl. *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14, 2011.
- Blossfeld, H-P., H-G. Rossbach, J. von Maurice (eds.) (2011), *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14, 2011.
- Blossfeld, H-P. og J. von Maurice (2011), Education as a lifelong process, i Blossfeld mfl. *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14, 2011.
- Bolton, S.C og Boyd, C. (2003), Trolley dolly or skilled emotion manager? Moving on from Hochschild's managed heart. *Work, Employment and Society*, 17, nr. 2, side 289-308
- Bore, L., T. Nyen, K. Reegård & A. H. Tønder (2012), *Internopplæring i varehandelen*, Fafo-rapport 2012:23
- Brochmann, M. (2012), Learning cultures in retail: apprenticeship, identity and emotional work in England and Germany, *Journal of Education and Work*, 1-19
- Deichman-Sørensen, T., H. Høst, O.J. Olsen, A. H. Tønder (2011), Prøvenemdenes arbeid med fag- og svenneprøver. En undersøkelse av fem fag Fafo-rapport 2011:11. Oslo: Fafo
- Deichman-Sørensen, T., O.J. Olsen, A. Skålholt og A.H. Tønder (2012), Om bredde og fordypning i bygg- og anleggsgagnene. Utredning av mulighet for fagkonsentrasjon på Vg1 bygg- og anleggsteknikk. Fafo-rapport 2012:36. Oslo: Fafo
- Elstad, J.I. (2010), Datakvalitet i Ung i Oslo 2006. Kommentarer og vurderinger. NOVA-notat 1/2010. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Friche, N. (2010), *Tekniske skolars evalueringspraksis: intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne*, PhD-avhandling, Institutt for læring og filosofi, Aalborg Universitet
- Frøyland, L.R. og C. Gjerustad (2012), Vennskap, utdannings og framtidsplaner. Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandringsbakgrunn i Oslo. NOVA-rapport 5/2012. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Grugulis, I. & Bozkurt, Ö. (2011), *Retail Work*. New York: Palgrave Macmillan
- Grytnes, R. (2011), Making the right choice! Inquiries into the reasoning behind young people's decisions about education. *Young*, vol. 19, nr. 3, s 333-351
- Hagen, A. & T. Nyen (2010), *Yrkesrettet opplæring i Spekter-området*, Fafo-rapport 2010:41
- Hochschild, A.R. (1983), *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Los Angeles: University of California Press
- Honneth, A. (1992/2008), *Kampen om anerkjennelse*. Oslo: Pax
- Høst, H., A. Skålholt og I. Seland (2013): *Yrkesfagelevers ulike tilpasning til fagopplæring. En undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole*. 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. Oslo: NIFU

- Høst, H. (2011), Praksisbrev – et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommene? Sluttrapport fra den forskningsbaserte evalueringen av forsøk med praksisbrev 2008-2011. Oslo. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. NIFU-rapport 27/2011
- Høst, H. (red.)(2008), Fag- og yrkesopplæring i Norge – noen sentrale utviklingstrekk. Rapport 20-2008. Oslo: NIFU STEP.
- Illeris, K (1995), *Læring, utvikling og kvalifisering*, Rapport nr. 30/1994, Erhvervs- og voksendannelsegruppen, Roskilde Universitetscenter
- Jørgensen, C.H. og M. Smistrup (2007), Erhvervsfagenes rolle i overgangen fra utdanning til arbeid. Forskningsrapport. Roskilde Universitetscenter: Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
- Lave, J. og E. Wenger (1991), *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Michelsen, S. (1995), Yrkes sosialisering, biografi og organisasjon. En undersøkelse av fagopplæring i norsk industri. Dr.polit avhandling. Rapport nr. 32 Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen
- Mjelde, L. (2002), *Yrkenes pedagogikk: fra arbeid til læring – fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur
- Nielsen, K. og S. Kvale (1997), Current issues of apprenticeship, i *Nordisk Pedagogik*, Vol. 17, Nr. 3, pp 130-139
- Nyen, T. og A. H. Tønder (2012), Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet. Fafo-rapport 2012:47. Oslo: Fafo
- Nyen, T., T. Næss, A. Skålholt og A. H. Tønder (2011), På veien til fagbrev. Analyser av Lærlingundersøkelsen. Fafo-rapport 2011:28. Oslo: Fafo
- Olsen, O. J. (2010), Kvalifisering til fag og yrker. Et historisk-sosiologisk og komparativt perspektiv. *Søkelys på arbeidslivet* 3/2010, s. 244-251
- Olsen, O. J. (2008), Institusjonelle endringsprosesser i norsk fag- og yrkesopplæring. Fornyelse eller gradvis omdannelse? Notat 5-2008. Rokkansenteret, Universitetet i Bergen
- 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. og Seljestad L.O. (1997), *Læreplaner og framtidsplaner. Evaluering av Reform 94*. AHS Serie B 1997-2, Universitetet i Bergen
- Olsen, O.J., H. Karlsen, K. Reegård (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. Oslo: NIFU
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005), *Skolen som læring: selvopppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. og Markussen, E. (2012), Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring». Rapport 26/2012. Oslo: NIFU
- Vibe, N., Brandt, S. S. og Hovdhaugen, E. (2011), Underveis i videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet «Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse». Rapport 19/2011. Oslo: NIFU

2 «Vi gjør så godt vi kan». Lokale og faglige variasjoner i arbeid med innhold og vurdering i yrkesopplæring på Vg2

Hæge Nore og Leif Chr Lahn

2.1 Innledning

Et av utgangspunktene våre for å studere hva som faktisk foregår i fag- og yrkesopplæringen er Kunnskapsløftets vektlegging av lokalt læreplanarbeid med tillit til læreres profesjonalitet i denne prosessen. Evalueringer av Kunnskapsløftet har diskutert lokalt læreplanarbeid med utgangspunkt i fellesfag (Dale mfl., 2011). Gjennom tolkning og diskusjon av læreplaner sikrer lokale aktører seg en mest mulig felles forståelse for budskapet i de nasjonale læreplanene og de støtter seg på ulike modeller for iverksetting av læreplanene (i skolen er det vanlig å benytte den didaktiske relasjonsmodellen, se for eksempel Hiim og Hippe, 1998). Spørsmål om innhold og vurdering er vesentlige elementer i en slik modell. Fag- og yrkesopplæringen skiller seg fra andre fag i skolen på flere måter; For det første er det innført Vg1 med stor bredde (som dekker inntil 53 ulike lærefag) og Vg2 med middels bredde (som dekker inntil 23 ulike lærefag). For det andre legges det vekt på mer fleksibel bruk av læringsarenaer (skole og bedrift). For det tredje bygger opplæringen tradisjonelt på et trepartssamarbeid der aktørene ikke bare befinner seg innenfor skolens rammer. Lokalt næringsliv som avtakere av kompetanse etterspør hva de jobber med på skolen og hvordan de kan dokumentere hva de har lært (Høst mfl., 2012). I denne delen av studien har vi vært opptatt av å finne ut hvordan det lokale læreplanarbeidet virker når det er flere og andre aktører med i prosessen og hvordan dette arbeidet har vært organisert i de ulike fagene og på de ulike skolene. Vi har også sett etter hvordan det lokale arbeidet kommer til uttrykk i ulike modeller for gjennomføring av opplæringen.

Den nasjonale satsingen på «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2007, 2011a) har satt spor på skolene og delvis ut i klasserommene (Dale mfl., 2009). Et av prinsippene i «Vurdering for læring» er at elevene forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem. Gjennom vurderingsforskriften og veiledning i lokalt læreplanarbeid knyttes vurdering tett opp mot kompetansemålene i læreplanen for fag. Da blir også vurderingsarbeidet en del av det lokale læreplanarbeidet. (Dale mfl., 2011). Det er gjort et betydelig arbeid i norske skoler – og fagmiljøer – med å bryte ned kompetansemål og definere hva som menes med ulik grad av måloppnåelse. Nyere forskning med vekt på fellesfag (Hartberg mfl., 2012 og Buland mfl., 2012) understreker at lærere opplever at de har lært mye av denne prosessen, men stiller samtidig spørsmålstegn ved nytteverdien av alt arbeidet med nedbrytning av

læreplanmål. Når det gjelder fag- og yrkesopplæringen har både Karlsenutvalget (NOU 2008:18) og OECD (Kuczera mfl., 2008 og Nusche mfl., 2011) etterlyst mer systematikk og mer nasjonale standarder i vurderingsarbeidet både underveis og til slutt i fag- og yrkesopplæringen. Samtidig viser en dansk studie (Friche, 2010) at det er store ulikheter mellom fag i måten de vurderer yrkesutøvelse og gir feedback til elever og lærlinger. I denne delen av studien har vi derfor vært opptatt av å finne ut mer om vurderingspraksisene knyttet til underveisvurderinger, standpunktvurderinger og vurdering av tverrfaglig praktisk eksamen. Vi har vært opptatt av bruken av læreplanene i vurderingsarbeidet, om det er ulikheter mellom skoler og fag og om fagenes lokale og regionale nettverk har preget arbeidet.

Det lokale læreplanarbeidet foregår i et spenningsfelt mellom sentrale styringssignaler, skoleeiers føringer og en lokal tilpasning ved den enkelte skole, i det enkelte fagområde (Dale mfl., 2011). I fag- og yrkesopplæringen møter lærerne i tillegg forventninger til valg av innhold i opplæringen fra bransjeorganisasjoner og bedrifter, nasjonalt og lokalt. Hodgson og Spours (2012) omtaler tre ulike versjoner av «lokalisme» for hvordan videregående opplæring har tilnærmet seg statlig styring; 1) sentralstyrt lokalisme, 2) laissez-faire lokalisme og 3) demokratisk lokalisme. Tilliten til lærernes profesjonalitet varierer og opplæringstilbudene til elevene blir ulike avhengig av den lokale tilnæringsmåten. I denne delen av studien har vi også vært opptatt av hvordan lærerne har forholdt seg til styringssignaler når det gjelder valg av innhold og etablering av vurderingspraksiser.

Problemstillingene som danner utgangspunkt for denne delen av studien (Vg2 i skole våren 2012) er:

1. Hvilke vurderinger gjør lærere når det gjelder valg av innhold og arbeidsmåter i opplæringen og ved prøver?

- Hvilken vekt legges på læreplanene i de ulike fagene (programfag, fellesfag og prosjekt til fordypning (PTF))?
- I hvilken grad er opplæringens utforming preget av kollektive prosesser?
- I hvilken grad er det ulikheter mellom lærefag og mellom aktører i tolkning og bruk av læreplaner? Og i hvilken grad kan læreplanforståelse og læreplanpraksis ledes tilbake til lærernes faglige orientering og identitet?
- I hvilken grad og med hvilket hell yrkesrettes undervisningen i fellesfag?

2. Hvordan legges det til rette for progresjon i opplæringen og i utvikling av elevenes yrkeskompetanse?

- Hvordan forstås og praktiseres de brede læreplanene på Vg1 og dels på Vg2? Hva er forholdet mellom deler og helhet i opplæringen?
- Hvordan håndteres den mulige spenningen mellom faglige krav og normer knyttet til fagopplæringen på den ene siden og tilretteleggingen av individuell opplæring på den andre?
- Hvilke kriterier vektlegges ved underveisvurdering og sluttvurdering?
- Hvilken betydning har fag/svenneprøven for innhold og vurdering gjennom hele opplæringen?

I det følgende vil vi først si noen ord om innsamlingsmetode og type data. Dernest sammenfatter vi flere av spørsmålene under 1 ovenfor i en gjennomgang av ulike opplæringsmodeller. Videre tar vi opp tema som på ulike måter berører forholdet mellom teori og praksis: Praksis på skolen, yrkesretting og prosjekt til fordypning (PTF). Vi har gitt stor plass i dette kapitlet til vurderingsformer og praksiser – der vi har egne avsnitt om underveisvurdering i programfag, vurderingskriterier i

underveisvurdering, halvårsvurderinger, sluttvurderinger/standpunktutvurderinger og tverrfaglig praktisk eksamen. Til slutt oppsummerer vi hovedfunnene og diskuterer ulikheter i opplæringsmodeller og vurderingspraksiser i lys av ulike former for lokalt læreplanarbeid.

2.2 Datainnsamling/metode

Presentasjon og drøfting av funn i denne delen av rapporten er basert på resultater fra første fase av den longitudinelle undersøkelsen (se omtale forrige kapittel). Det har vært gjennomført semistrukturerte intervjuer med elever og deres lærere på Vg2 i programområdene Salg, service og sikkerhet (SSS), Klima, energi- og miljøteknikk (KEM) og Informasjonsteknologi (INDTEK) i de tre fylkene studien omfatter. I dette kapitlet har vi konsentrert oss om informasjon som omhandler opplæringsinnhold, undervisningsstruktur og arbeidsmåter, samt vurdering underveis og vurdering av sluttkompetanse. Sammenfattende kan vi snakke om faktorer som bidrar til prosesskvalitet og som mer eller mindre rammes inn av læreplaner, veiledninger, dokumentasjons- og vurderingsordninger.

Ulike analyser og evalueringer av Kunnskapsløftet har pekt på dilemmaer i implementeringen av reformen når skjerpede krav til læringsutbytte skal kobles til vage mål og lokale handlingsplaner (Dale mfl., 2011). Ikke minst gjelder dette fag- og yrkesopplæringen (Hodgson mfl., 2010), og i framstillingen nedenfor har vi lagt større vekt på å få fram informantenes (lærere og avdelingsledere, se tabell 2.1) operasjonalisering av rammevilkår enn å foreta egne analyser av styringsdokumenter. Imidlertid har vi sammenholdt de rapporterte dataene med dokumentarisk evidens fra skolene – i form av lokale planer og retningslinjer, læringsoppdrag/øvingsoppgaver, eksamensoppgaver og vurderingsskjemaer. Vi har også hatt et skråblikk til elevintervjuene, men latt deres stemme komme sterkest fram når det gjelder spørsmål om læringsmiljø og gjennomføring.

Tabell 2.1 Ansatt kategori fordelt på programområder.

	Avdelingsleder	Kontaktlærer/ yrkesfaglærer	Yrkesfaglærer/ programfaglærer	Fellesfaglærer
Klima, energi, miljøteknikk	5	4	3	3
Industri-teknologi	5	6	3	5
Salg, service, sikkerhet	5	4	5	4

Som tabellen viser, er det en mulig svakhet at de med mer administrativt og koordinerende ansvar er noe bedre representert. Samtidig var de hjelpelige med å framskaffe dokumentasjon i form av planer, skjemaer med mer både på skole og klassenivå.

Intervjuene med lærerne og avdelingslederne ble gjennomført av ulike forskere i prosjektet og skulle dekke alle deltemaene i Kvalitetsprosjektet (se vedlegg 1 for eksempel på intervjuguide). Samtidig var de semistrukturerte og ga rom for ulik vektlegging og fokus, avhengig av så vel intervjuer som informant. Selv har vi deltatt i et begrenset antall intervjuer og vært avhengig av å systematisere og analysere transkriberte intervjuer gjennomført av andre forskere som til dels har sitt hovedfokus på andre sider ved fag- og yrkesopplæringen enn innhold og vurdering. Analysene viser at mange av samtaler handler mer om *organisering* av opplæringen enn om begrunnelser for valg av innhold og arbeidsmåter. De handler også mer om *når* og *hvordan* vurderinger gjennomføres, og mindre om begrunnelser og evt. utfordringer.

Forut for, underveis og i etterkant av intervjuene ble det innhentet dokumentasjon fra skolene. Vi fikk imidlertid ikke inn et så stort utvalg av dokumenter at vi kan si at disse er representative for skolenes og lærernes praksis. I analysene har vi allikevel sammenholdt informasjon fra intervjuene

med dokumentasjon fra skolene for å kunne vurdere i hvilken grad det er samsvar eller sprik mellom planer, skjemaer og hva som skjer i praksis.

2.3 Et mangfold av opplæringsmodeller

Lokalt læreplanarbeid har ført til mange ulike modeller for organisering og tilrettelegging av opplæringen ved den enkelte skole, på det enkelte verksted og i klasserommet.

I en gjennomgang av lærere og instruktørers erfaringer med Kunnskapsløftet skiller Dahlback mfl. (2011) mellom to opplæringsmodeller som særlig retter seg mot ulike prinsipper for organisering og tilrettelegging. Den ene representerer en breddestrategi eller «smakebitspedagogikk» som består av obligatoriske lærefagsmoduler. Elevene blir kjent med flere lærefag som et grunnlag for videre valg. Den andre modellen går i dybden og legger opp til interessedifferensiering der elevenes framtidige yrkesvalg er det bærende prinsippet i tilretteleggingen.

Våre data tyder på at breddealternativet begrenses av flere faktorer: Lærernes faglige kompetanse, tid, elevtall, fleksible timeplantekniske ordninger og utstyrssituasjon. For eksempel er det mange lærere med bakgrunn fra plate/sveis eller maskinarbeid på Vg2 INDTEK, få eller ingen fra CNC-faget, grafiske fag eller produksjonsteknikk. Lokaler og utstyret er dessuten det samme som før Kunnskapsløftet. På KEM er det flest lærere med rørleggerbakgrunn, noen få blikkenslagere og ingen taktekkere. På SSS møtte vi ingen lærere med fagbrev. Derimot hadde de enten en gammel lærerskole i handel og kontorlag, eller bakgrunn som sosialøkonom. Informantenes reservasjoner mot breddemodellen og deres vurdering av hensiktsmessighet i forhold til elevenes arbeidsmarked spiller også inn. Våre data avdekker at det er flere varianter av en slik breddeinngang (se tabell 2). En breddeinngang kan både bety smakebiter av flere fag, generelle temaer eller kunnskapsområder på tvers av fag eller undervisning rettet mot kompetansemål løst fra lærefag.

Interessedifferensiering utformes gjerne med utgangspunkt i kombinerte hensyn: Elevenes preferanser og ferdighetsnivå, læreplan og kompetansemål, lærernes kompetanse og kontakten med lokale bedrifter. En spesiell variant av denne modellen praktiseres i de tilfellene der eleven synes å være tjent med et praksisnært opplegg. Fordypningen skjer på Vg1, og det forutsettes at lærebedrift kan tilby plass fra og med Vg2 (1+3 ordning). I de fleste tilfeller ble slike opplegg sett på som en form for tilpasset opplæring. Lærernes hovedinnvending mot å gå langt i å differensiere på basis av elevenes interesser, var en oppfatning av at elever er lite bevisst eget yrkesvalg ved starten av Vg1 og til dels på Vg2. Faglig fordypning eller interessedifferensiering kan innebære arbeid med et bestemt lærefag fra dag en, enten utfra individuelle hensyn, rekruttering til lokalt arbeidsliv eller hensyn til skolens utstyr og lærernes kompetanse.

Av de tre programområdene i undersøkelsen synes SSS og INDTEK (og delvis Vg1 Service og samferdsel (SoS) og Vg1 Teknikk og industriell produksjon(TIP)) å være der man oftest har prøvd en tidlig fordypning. I det førstnevnte tilfellet fordi salgslaget syntes å være det mest aktuelle for elevene, og i det sistnevnte tilfellet fordi man måtte prioritere noen fag i det store mangfoldet som sorterer under programmet. For elever på Bygg og anleggsteknikk ble det gjerne tilrettelagt en rotasjon mellom programområder og fag f.eks. fem stasjoner (tømrer, mur, betong, rør og blikk) som ga elevene en breddeorientering og praktiske erfaringer fra ulike fag (se også Deichman-Sørensen mfl., 2012).

Opplæringsmodeller kan utledes av utdanningspolitiske dokumenter eller sies å representere «implisitte teorier» hos skolens ulike aktører om hva som er god opplæring. Vi har ikke i denne studien forsøkt å skille mellom de to formene for modellkonstruksjon, men forutsatt at slike rammer influerer på de ansattes fortolkning og praktisering av regelverk og profesjonelle standarder. I tillegg til å skille mellom bredde og dybdeinngang i valg og strukturering av innhold, kan det være nyttig å føre inn andre dimensjoner som læreplanorientert modell/lokalt orientert modell og

fragmentert/helhetlig modell. Tabellen nedenfor viser ulike modeller som igjen kan representere enten breddetilnærming eller en faglig fordykningstilnærming.

Tabell 2.2 Opplæringsmodeller med kolonne for breddeorientering og for faglig fordykning/interessedifferensiering

	Breddetilnærming	Faglig fordykning/ interessedifferensiering
Læreplanorientert	X	
Lokal orientert		X
Fragmentert/tematisert	X	
Enhetlig modell (lærefag fra dag en)		X
Helhetlig og sammenhengende (tverrfaglighet)	X	X

En læreplanorientering ble sterkest artikulert av fellesfaglærere og på programområdet Salg, service og sikkerhet (SSS). Undervisningsmetodisk innebærer dette ofte at lærebok og øvelser står sentralt. Imidlertid var det flere eksempler fra programområdene Industriteknologi (INDTEK) og Klima, energi og miljøteknikk (KEM) på lokale oversettelser av læreplanmål integrert i fleksible systemer for faglig vurdering. Vi fant mange eksempler på fylkesvise fagfora som hadde diskutert og konkretisert læreplanmålene, brutt dem ned i eksempler på arbeidsoppgaver og beskrevet hva de la i ulik grad av måloppnåelse innenfor hvert mål. Avdelingslederne og lærerne mente dette hadde vært en nyttig prosess med god mulighet for å bli kjent med læreplanene i Kunnskapsløftet. I ettertid har de fleste lagt dette arbeidet litt til side – til fordel for en mer fleksibel og lokal tilnærming til opplæringen.

Lokalt orienterte opplegg har vanligvis et fokus på et utvalg av relevante arbeidsoppgaver fra yrke og produksjonsliv og er mest vanlig i KEM og INDTEK. Her sto bruken av verksted og i noen grad utførelse av eksterne oppdrag sentralt i opplæringen. På SSS ble ungdomsbedrift nevnt som eksempel på tilsvarende tilnærming, men som flere lærere mente var vanskeligere å få til etter Kunnskapsløftet. En lokal orientering ble også begrunnet ut fra variasjonen i elevenes motivasjon og kompetansenivå. I ett tilfelle hadde man delt elevene på Vg1 TIP i to grupper der en besto av elever med «gode ressurser» og en der et stort flertall hadde individuelle opplæringsplaner. De sistnevnte fikk et opplegg med mye verkstedpraksis. Tilsvarende differensiering kunne også skje langs faggrensene ved at man så på elever med interesse for industrimekanikk som mer drivende enn andre innenfor programområdet. Tilpasningen av opplæring på SSS var i sterkere grad basert på inntaket av elever – særlig i forhold til motivasjon, uklare yrkesvalg og planer om påbyggingsår. Ved flere skoler hadde lærere på SSS også undervisning på studiespesialiserende. I intervjuene var det flere lærere som sammenliknet både elevgruppene og undervisningsopplegget i de to utdanningsprogrammene. En lærer mente for eksempel at elevene burde få en opplæring som ligger tett opp til studiespesialiserende slik at overgangen til påbygg ikke blir så stor for de som velger SSS. Her lå det sterke føringer for at elever skulle velge påbygg framfor lære. En annen lærer var opptatt av at det er færre elever enn før som velger SoS som en alternativ vei til studiekompetanse og at dette må få konsekvenser både for undervisningen og for rekruttering av lærere. Denne læreren sa: «Hvis det stadig blir færre som velger påbygg og er så svake at de enten må bli lærlinger eller lærekandidater, da er det kanskje lurt å rekruttere lærere som selv har fagbrev».

Fragmenterte opplegg tar ofte utgangspunkt i kunnskapselementer fra fagene uten at disse knyttes sammen eller koples til helhetlige arbeidsoppgaver. Eksempler på dette fant vi både der lærerne fulgte lærebøkene «slavisk» i undervisningen (SSS og INDTEK) og på skoler der ledelsen ønsket å utnytte tilgjengelig lærerkompetanse, for eksempel ved å ha egne elektrotimer på Vg1 TIP og Vg2 INDTEK.

Enhetlige opplæringsmodeller der undervisningspersonalet legger inn forutsetninger om faglig progresjon, sto ikke sentralt i intervjuene. I den grad temaet ble berørt var informantene i liten grad opptatt av nødvendig basiskunnskap for å beherske program- og lærefag. Oftere var man opptatt av kunnskaper og ferdigheter som understøttet elevenes tilpasning i bedriftslivet, f.eks. innsikt i HMS-spørsmål (INDTEK) og «skikk og bruk» (SSS).

Helhetlige opplæringsmodeller var representert på ulike måter i våre data, men det sammenbindende elementet var yrkesfokus og en ide om autentiske læringssituasjoner. Dermed ble det helhetlige opplegget gjerne knyttet til en integrasjon av fag og prosjekt til fordypning. I et par tilfeller var det snakk om (a) case-metodikk som primært hadde til hensikt å sette programfagene inn i en samfunnsmessig sammenheng (SSS) eller (b) tverrfaglig undervisning i programfag som skulle bygge bro mellom og utdype sentrale begreper og kompetanseområder (INDTEK).

2.3.1 Praksis og/eller teori?

En sterk kritikk mot yrkesfagene etter Kunnskapsløftet er at det er blitt så teoretisk. I diskusjoner om dette er det vist til at handlingsrommet for skoler og lærere er stort og at det ikke ligger begrensninger for praktisk rettet undervisning i læreplanene. Våre data viser stor variasjon i hvordan skolene og lærerne utnytter dette handlingsrommet. På INDTEK er det vanlig at mesteparten av læringsaktivitetene foregår i verksteder – og at teori trekkes inn når det er aktuelt i forhold til arbeidsoppgaver. Her sier lærerne at det er ca. 80 % verksted og 20 % grupperom/klasseundervisning. Ved en skole er det derimot annerledes. Der er det så mange TIP-klasser på Vg1 at det er lite tid i verkstedet for Vg2-klassen. Dermed blir store deler av reparasjonsfaget og hele dokumentasjons- og kvalitets- faget lagt til klasserom. Ved en annen skole i samme fylke ble plassmangel løst ved mer fleksibel bruk av læringsarenaer. Elevene var mer ute i lokale bedrifter, også i programfagene. Flere skoler pekte for øvrig på manglede utstyr for å kunne gjennomføre en god praktisk opplæring i reparasjonsfaget. På KEM foregår produksjonsfaget i verksteder eller bedrifter. Bransjelære foregår oftest i klasserom. Det medfører ca. 60 % verkstedsundervisning og 40 % klasseromsundervisning, men det betyr ikke nødvendigvis at bransjelæren er teoretisk. På SSS finnes det nesten ikke verksteder eller øvingslokaler. En skole (av fem) har riktignok en resepsjon der elevene har noe praksis, men nesten all undervisning foregår i klasserom kombinert med bedriftsbesøk. Den praktiske tilnærmingen til fagene er gjennom konstruerte eller reelle case som løses i grupper eller gjennom ungdomsbedrift. En av lærerne påpekte at det til og med er problematisk å få installert et regnskapsprogram som kunne gi elevene realistisk trening i bruk av relevante verktøy, men skolens bruk av Open Office gjorde dette umulig.

2.3.2 Yrkesretting

Yrkesretting av fellesfag og programfag var et tema som ble berørt i samtalen med avdelingsledere og lærere. I tabell 2.3 har vi listet opp noen virkemidler som understøtter yrkesretting. Ikke uventet hadde fellesfaglærerne de klareste oppfatningene på dette feltet, som mange mente ble heftigere debattert tidligere (Reform 94 m.m.). Som det framgår av tabell 2.3 var det først og fremst fellesfaglærere i engelsk, norsk og samfunnsfag som hadde prøvd ut ulike måter å yrkesrette undervisningen mot program- og lærefag. Ettersom studien ble gjennomført på Vg2 har vi ingen eksempler på yrkesretting innenfor matematikk og naturfag. Dermed er det et skeivt utvalg av fellesfaglærere i vår undersøkelse men vi kunne korrigere bildet ved å kryssjekke opplysninger fra de andre personalgruppene. Det var i hovedsak yrkesretting innen språk og samfunnsfag som ble nevnt av avdelingslederne. Eksempler på å simulere autentiske situasjoner var det få av i de tekniske fagene, men mer vanlig i programfag som markedsføring og regnskap. Integreringen av fagterminologi i engelsk og norskfagene var antakelig enklere innen KEM enn INDTEK siden montasjearbeid egnet seg for slike øvelser. Flere fellesfaglærere pekte også på begrensningene som lå i deres muligheter for å «dykke ned» i det mangfoldet av fag som utgjør TIP.

Tabell 2.3 Type yrkesretting fordelt på felles/programfag samt programområde.

	Felles-/programfag	Industrieteknologi	Klima energi miljø	Salg service sikkerhet
Bruk av internett	Samfunnsfag, engelsk, norsk			
Simulering	Regnskap			
Integrering av yrkesfaglig kunnskap		Bruk av manualer m.m. på engelsk i programfag/lærefag	Bruk av fagterminologi i dokumentasjon på verksted	
Felles avdeling/team	Avhengig av skolestørrelse	Avhengig av skolestørrelse	Avhengig av skolestørrelse	Avhengig av skolestørrelse
Samarbeid med faglærere	Engelsk, norsk, samfunnsfag	Faglig vurdering med vektning av språkferdigheter	Faglig vurdering med vektning av språkferdigheter	Faglig vurdering med vektning av samfunnsforståelse
Kobling til PTF		Vurdering av skriftlige rapporter		Vurdering av muntlige og skriftlige presentasjoner

I det foregående trakk vi fram arbeidsmåter som kan fremme yrkesretting. En slik målsetting understøttes også av kollegiale strukturer og praksiser. Flere av våre informanter nevner at fellesfaglærerne er samlet i egne avdelinger og at det lite populært å undervise på de yrkesfaglige programmene. En slik segregering synes å være mer utbredt ved de store skolene selv om dette bildet ikke er entydig i så måte. Enkelte yrkesfaglige avdelinger legger opp til en strategi der de ansetter yrkesfaglærere med spesialisering slik at de kan ta fellesfagene og derigjennom styrke mulighetene for yrkesretting. I slike tilfeller inngår også fellesfaglærerne i de yrkesfaglige teamene. Det faglige samarbeidet mellom fellesfaglærere, yrkesfaglærere og kontaktlærere synes å fungere best i forbindelse med undervisningsvurdering og sluttvurderinger tilknyttet Prosjekt til fordypning (PTF) og tverrfaglig praktisk prøve, der krav til kompetanse innen samfunnsfag, norsk og engelsk bakes inn i underlaget for oppgaven samt i utførelse og presentasjon av løsninger.

Selv om fellesfaglærerne i hovedsak hadde universitetsbakgrunn (opp til mastergrad i undervisningsfaget), varierte deres faglige identitet og interesser. En av informantene var tydelig på at hun ønsket å beholde norskfaget som vitenskapsfag i sitt arbeid og derfor ikke var interessert i undervisning på yrkesfag. Hun var plassert der for å få fylt opp arbeidsplanen sin. En annen hadde erfaring fra personalarbeid i industrien og så det som «et kall» å få yrkesfagelever til å interessere seg for norsk og samfunnsfag, både for å bli gode fagarbeidere og slik at de kunne takle hverdagsoppgaver som for eksempel å kommunisere med skattekontoret.

2.3.3 Prosjekt til fordypning

Prosjekt til fordypning (PTF) er en ny konstruksjon under Kunnskapsloftet og oppfattes som en motvekt til innslaget av færre og bredere utdanningsprogram og programområder i opplæringens skoledel. Elevene skulle gis anledning til å spesialisere seg i en tidlig fase uten at dette skulle være bestemmende for seinere valg (Nyen og Tønder, 2012). I den foreliggende undersøkelsen er prosjekt til fordypning ett av temaene som berøres i samtaler med avdelingsledere og lærere for de

tre programområdene. Det er klart at våre funn ikke kan ha den samme tyngden som den langt mer omfattende evaluering av prosjekt til fordypning som ble utført av FAFO i tidsrommet 2007-2011 (Nyen og Tønder, 2012). Imidlertid vil våre funn kunne utfylle denne evalueringen ved å anlegge et tydeligere lærerperspektiv og ved å trekke inn erfaringer fra andre fag enn dem som ble undersøkt av FAFO-forskerne (bilmekaniker, kokk, helsefagarbeider, tømrer). I den følgende presentasjonen bygger vi på flere av inndelingene som gjøres av Nyen og Tønder (2012), som også danner et konseptuelt rammeverk for tabell 2.4.

Nyen og Tønder lager et skille mellom fire lokale modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning ut fra graden av avskjerming mot krav fra omgivelsene og graden av yrkesrelevans i oppgavene (ibid., s. 52): Klasseromprosjekt (høy skjerming/lav yrkesrelevans), skoleverksted (høy skjerming/høy yrkesrelevans), arbeidserfaring (lav skjerming/lav yrkesrelevans), læring i arbeid (lav skjerming/høy yrkesrelevans).

Vår studie er i samsvar med hovedfunnene i evalueringsrapportene. Mens prosjekt til fordypning på Vg1 oftest legges opp som enkeltdager, er det vanligere med sammenhengende perioder på Vg2. Det sistnevnte er gjerne knyttet til utplassering i bedrift som ifølge kontaktlærerne ønsket å ha elevene ute i lengre tidsspenn. I forhold til det Nyen og Tønder presenterer, fant vi større innslag av kombinerte løsninger. Ordningen med enkeltdag i PTF kunne innebære at halvparten av elevene i en klasse var utplassert på høsten mens den andre halvparten jobbet på skoleverkstedet – og så byttet man i vårterminen. I et par tilfeller på SSS og tilhørende utdanningsprogram (Vg1) fikk elever skreddersydd enkeltdag eller periodealternativer i samråd med bedriftene. På Vg1 TIP og Vg2 INDTEK så vi også eksempler på 6-7 ukers perioder med enkeltdager i bedrift slik at elevene kunne prøve seg på flere praksissteder. Ved en skole fikk elevene tilbud om opphold i tyske bedrifter som ledd i PTF.

Tabell 2.4 Type gjennomføring av PTF fordelt på programområde.

	Industriteknologi	Klima, energi, miljø	Salg, service, sikkerhet
Vg1 skole			Enkeltelever i skole (klasseromsprosjekter)
Vg1 kombi	Enkelt dag. To 14-dagers perioder høst og vår	Enkelt dag eller to dager kombinert med skoleverksted	Ungdomsbedrift. Omfatter PTF og til dels programfag
Vg1 bedrift		Enkeltelever med interesse i spesielle fag (taktekking)	Minst en dag i uka + spesialordninger
Vg2 skole	1,5 dag pr uke med tilbud om enten maskinering eller plate/sveis		
Vg2 kombi	Enkelt dag To 14-dagers perioder høst og vår	To dager i uka utplassering /skoleverksted hele året.	Enkeltelever i skole (klasseromsprosjekter)
Vg2 bedrift	3-4 ukers perioder, vår og høst	Enkeltelever med interesse i spesielle fag (taktekking) Delt klasse med 1 gruppe PTF i rør hele vårsemesteret og en gruppe blikk hele vårsemesteret. Programfag ferdig til jul	Minst en dag i uka + spesialordninger
Programfag integrert i PTF	Veksling mellom programfag og PTF. Halve gruppa PTF, høst og halve gruppa PTF vårsemester	To dager i uka utplassering med programfag i praksis. Vg2.	Minst en dag i uka utplassering eller lengre perioder i bedrift med programfag i praksis (rapport, faglig vurdering) Vg2
Vurdering	Basert på logger, praksisrapport, tilbakemelding fra bedrift og samtale med lærer	Variasjon men mye bruk av mappevurdering knyttet til bestemte oppgaver på skoleverksted	Dokumentasjons- og tilbakemeldingsordninger vanlig understøttet av og Fronter. Brukes til å sette standpunkt karakter.

For elevene på SSS var hovedregelen at de ble utplassert i varehandelsbedrifter. Ofte ble PTF utvidet i forhold til pålagte normer (30 % av den yrkesfaglige delen på Vg2) men da integrert med «teori» gjennom oppgaver de fikk med seg fra skolen, praksisrapporter og tilbakemeldinger på disse. Lærere og avdelingsledere begrunner denne ordningen med henvisning dels til svak motivasjon for teori hos elevene og dels til manglende kompetanse i lærerkorpset, for eksempel i sikkerhetsfag. I ett tilfelle var både prosjekt til fordypning og programfagopplæringen «overlatt» til et vektorselskap. Ulike former for tilpassede opplegg ble også «snekret sammen» hvis elever ønsket praksis i kontorbedrifter. Lærerne mente det var vanskelig å få elever utplassert i slike virksomheter selv der skolen hadde fått til avtaler om praksisperioder. Dessuten ble det framhevet at mange elever var lite motivert for PTF siden de hadde valgt SSS som «kjøkkenveien» til studiespesialisering, og bedriftene på sin side var lite interesserte i å ha denne gruppen i praksis. Disse ble følgelig «holdt tilbake» på skolen og fulgt opp der. I likhet med de andre

utdanningsprogrammene var man fra skolens side tidvis noe restriktive med å plassere ut «skoleleie» elever på Vg1 siden det kunne redusere bedriftenes muligheter og interesse for å ta inn elever på Vg2 og seinere i lære.

Innenfor SSS finner vi også eksempler på at elever tilbys PTF i Entreprenørskap, et 5 timers fag på studiespesialiserende. Dette kombineres med 2 timer PTF som prosjektarbeid på skolen og 2 timer næringsliv (ofte gjennomført som ungdomsbedrift).

På SSS var det også vanligst med PTF i bedrift en dag (7 timer) pr uke. De resterende 2 timene av faget ble brukt på skolen til «prosjektarbeid» som i hovedsak besto i å skrive rapporter fra bedriftene og jobbe med svar på oppgaver lærerne hadde gitt elevene i forbindelse med PTF i bedrift. Dette er en modell der skolen både har sterk styring med innholdet i PTF og med elevenes dokumentasjonsarbeid.

Elevenes fordypning på KEM ble gjerne styrt av yrkesfaglærernes kompetanse mens de elevene som signaliserte en faglig spesialinteresse ble gitt muligheter i lokale bedrifter, f.eks. blikkenslager eller taktekker. I disse tilfellene var de personlige kontaktene mellom yrkesfaglærere og næringsliv avgjørende. Skolene syntes å tilstrebe en integrasjon av programfag og prosjekt til fordypning, bl.a. gjennom utstrakt bruk av rotasjon mellom oppgaver (skoleverksted), systematisk tilbakemelding og faglig dokumentasjon i forhold til kompetansemål.

Innenfor KEM finner vi også et eksempel på at skolen konsentrerer all undervisning i programfagene fram til jul på Vg2, avslutter da med tverrfaglig praktisk eksamen og deler så elevene i 2 grupper/klasser. En med fordypning i rør og en med fordypning i blikk. I vårsemesteret har de dermed bare PTF og fellesfag.

PTF på INDTEK gjennomføres oftest som sammenhengende perioder i bedrifter. Elevene får fordype seg i ett eller to lærefag, som regel i to ulike bedrifter, vår og høst. Hvilke fag de får fordypning i, er avhengig av tilgangen på plasser i de ulike fagene. Blant annet er det flere elever som ønsker å fordype seg i industrimekanikerfaget enn hva de lokale bedriftene kan tilby. Et «tvunget valg» mot annet lærefag har også resultert i at elever tenker seg videre (læreplass) i andre fag enn de opprinnelig hadde tenkt, for eksempel plastfag eller NDT-faget.

Innenfor INDTEK finnes også eksempel på at prosjekt til fordypning (PTF) gjennomføres på skole på Vg2. Her argumenterer lærerne med at skolen har godt utstyr (levert av næringslivet) og oppdatert kompetanse blant lærerne. Skolen tilbyr fordypning enten i maskinering eller i plate/sveis. Elever som har fagønsker ut over dette, eller spesielt ønsker å være i bedrift, får tilbud om PTF i bedrift. Lærerne framhever sterkt at elevene blir bedre i programfag når PTF gjennomføres på skolen (de får selvsagt mengdetrening på det samme utstyret og med tilsvarende oppgaver). De understreket også at 13 av 15 elever hadde fått lærekontrakt ved intervjudispunktet, de fleste uten PTF i bedrift. Det kan synes som om den fagkompetansen som vektlegges her er knyttet til utførelse av relevante arbeidsoppgaver mer enn forståelse for arbeidskulturer, standarder og kvalitetskrav i ulike bedrifter. Det ser heller ikke ut til at fordypning er knyttet til ett spesielt lærefag, men snarere et knippe av fag.

I evalueringen av prosjekt til fordypning er en av konklusjonene at ansvaret for å overføre kunnskaper mellom skole og bedrift i stor grad hviler på den enkelte elev (Nyen og Tønder, 2012). På den annen side tyder våre data på at flere avdelinger og kontaktlærere hadde utviklet systemer og opplegg for å få til en vekselvirkning. De halvårige elevsamtalene ble fulgt opp med en gjennomgang av logger og utfylling av vurderingsskjema til elev og bedrift. Hensikten med disse virkemidlene var å styre den faglige tilbakemeldingen mot læreplanmål, bedriftenes forventninger og elevens personlige mål. Dessuten hadde flere skoler organisert hyppigere runder med elevsamtaler i tråd med fylkenes satsning på «vurdering for læring». Standpunkt karakter for prosjekt til fordypning ble ofte fastsatt i drøftinger med bedriftene der elevene hadde praksis. Alternativt ble denne vurderingen koblet til tverrfaglig praktisk eksamen.

De fleste skolene har utarbeidet informasjonsskriv til bedriftene om Prosjekt til fordypning. Dette inneholder korte beskrivelser av bedriftenes, skolens og elevenes rolle i faget. Videre står det kort om planer for faget og litt om vurdering. Det er også utarbeidet egne vurderingsskjemaer for bedriftene (se nedenfor om standpunktvurdering i PTF). Særlig innenfor TIP-området er PTF organisert i samarbeid med opplæringskontorene. Nettverket av bedrifter og lærere diskuterer innhold og vurdering i faget samt hvordan de best kan organisere og gjennomføre opplæringsperioder i bedrift.

2.4 Undervisvurdering i programfag

Steinar Kvale (2004) viser til at vurdering i yrkesfagene er preget av multippel feedback. Det er mange og til dels overlappende vurderingsformer som gir den enkelte rike muligheter til selv å utvikle og vurdere læreprosessen og fagkompetansen gjennom rask feedback, tydelige og målbare mål, en tett sammenheng mellom oppgaver og læringsmål/læreplaner og muligheter for å følge egen progresjon gjennom oppgaver med trinnvis vanskegrad.

Yrkesfagene er imidlertid ulike når det gjelder vurderings- og tilbakemeldingskulturer (Friche, 2010). Hun beskriver et skille mellom gastronomifag med vekt på løpende vurderinger, mediegrafiker og klinikkfag med vekt på elev- til-elev-vurderinger og smedfag som tar avstand fra refleksjon og selvutvikling og legger større vekt på åpne og direkte tilbakemeldinger på utført arbeid. Vurderingene vil ha ulike funksjoner: måling av oppnådd kompetanse, prestasjonsforbedringer for den enkelte elev eller måling av elevers tilfredshet med undervisningen.

Våre data viser at den viktigste undervisvurderingen i KEM og INDTEK skjer gjennom samtaler mellom lærer og elev i verkstedene, tett knyttet til utførelse av praktiske arbeidsoppgaver. Her vurderes kvalitet på utført arbeid og her diskuteres løsningsmuligheter og alternativer. I stor grad innebærer dette også elevens vurdering av eget (og andres) arbeid opp mot mål og standarder for arbeidsutførelsen. Dataene gir oss ikke grunnlag for å kunne si noe om det er ulikheter mellom KEM og INDTEK, for eksempel om KEM likner smedfag og INDTEK gastronomifag i Friches studier (2010). Dette kan vi kanskje fange opp i neste fase av studien, gjennom observasjon av vurderingspraksiser i bedrifter.

Undervisvurderingene i KEM og INDTEK har et tydelig perspektiv på læring og forbedring av praktisk arbeidsutførelse og er i liten grad knyttet til karaktersetting eller grad av måloppnåelse i henhold til læreplanen for fag. På en av skolene var de veldig bevisste på ikke å snakke om karakterer i undervisvurderingene. Fokus skulle være på framovermeldinger og på læring.

Elevene i undersøkelsen understreker betydningen av direkte og hyppige tilbakemeldinger på praktiske arbeidsoppgaver. Oppgaver de legger inn på Fronter eller It's Learning får de også tilbakemeldinger på, men de legger ikke så stor vekt på dem som på de praktiske oppgavene. Ved spørsmål om de kjenner læreplanen og kriteriene for vurdering, viser mange til at «læreplanen er noe læreren passer på at vi følger». Elevene var også usikre når vi spurte om grunnlaget for vurdering. De hadde lite språk for å beskrive det. De var mest opptatt av om læreren var fornøyd med det de hadde gjort, om det stemte med tegningene og om kundene var fornøyde.

Innen disse to programområdene er det vanlig med små kundeoppdrag. Her vil tilbakemeldinger fra kundene inngå som en del av undervisvurderingen. Er produktet salgbar? Til hvilken pris? Og hvor mye har lærerne måttet hjelpe til for å få fram et godkjent produkt? Flere lærere kommenterte at de måtte hjelpe elevene en del før de kunne levere fra seg et godt nok produkt til kundene. De poengterte også at undervisvurdering i slike situasjoner er en balansekunst; «arbeidet du har utført er bra, men ikke bra nok for kunden».

Som følge av mer teoretisk orienterte opplæringsmodeller, er også undervisvurderingen i SSS annerledes enn på KEM og INDTEK. Undervisvurderingen her er mer knyttet til innlevering og vurdering av oppgaver og prøver på skolens elektroniske læringsplattform. Feedback gis den

enkelte i en kombinasjon av skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, og ofte med karakterer. Underveisvurdering er også knyttet til framføring av oppgaver (case løst i grupper) der også medelever deltar i vurderingene. Vurdering fra medelever går mest på selve framføringen og mindre på det faglige innholdet. Både lærere og elever sier i intervjuene at medelever er strengere med hverandre i vurderingene enn hva læreren er. Vurdering knyttet til ungdomsbedrift som metode innebærer mer vurdering og tilbakemelding fra medelever i team, men også fra kunder dersom det jobbes med reelle bedrifter. Bevisst bruk av medelever i vurderingene likner på hva Friche (2010) beskriver fra mediegrafiker og klinikkfag.

Egenvurderinger er mindre utbredt på SSS. Det skyldes antakelig også innretningen på undervisningen med mye gruppearbeid. Noen lærere ber imidlertid elevene om å skrive egen logg i forbindelse med gruppearbeidene, men elevene melder om liten oppfølging av slike logger. Kanskje kan praksisene med underveisvurdering i SSS forklares med lærernes mer akademiske bakgrunn og opplæringsens manglende innretning mot arbeidskulturen og arbeidsoppgavene i lærefagene.

Også i fellesfag er egenvurderinger mindre utbredt på yrkesfag. Flere avdelingsledere viste til elevundersøkelsen som avdekker at elevenes involvering i vurderingsarbeidet fortsatt er dårlig. Det kan skyldes at elevene ikke forstår hva spørsmålet går ut på. Samtidig sier også lærere at de synes det er vanskelig å få elever engasjert i vurdering. Da ser de bort fra at elevene egentlig vurderer seg selv hele tiden i praktisk arbeid, men at de ikke overfører dette til arbeid med fellesfagene. Lærerne etterlyser mer systematikk.

Ved alle skoler og i alle utdanningsprogram benyttes læringsplattformer (Fronter, It's Learning eller FIFF). Elevene legger inn dokumentasjon fra eget arbeid og gjennomfører tester/prøver. Formen på og omfanget av tilbakemeldinger fra lærere på elevenes arbeid varierer både mellom klasser, skoler og fag, men det vanligste ser ut til å være at lærerne gir tilbakemelding muntlig, ikke som kommentarer på læringsplattformen. Mange lærere rapporterer at de bruker dokumentasjonen som utgangspunkt for halvårsvurderinger og at de har en type «skyggeregnskap» med foreløpige karakterer på elevenes oppgaver. Vi har registrert at enkelte lærere ikke bruker den elektroniske læringsplattformen i det hele tatt, men fortsatt foretrekker penn og papir-løsninger.

Sammenlignet med de andre programområdene i undersøkelsen er det ved SSS mer vanlig med karaktersetting på enkeltoppgaver eller prosjekter. Det er også mer vanlig med tester/prøver som også karaktersettes. Det samme gjelder fellesfagene.

2.4.1 Vurderingskriterier i underveisvurdering av arbeidsoppgaver

I KEM og INDTEK er kriteriene for fortløpende vurdering som regel knyttet til de konkrete arbeidsoppdragene. Her står for eksempel standarder, toleranser, kvalitetskrav og sikkerhet sentralt. Ved en skole har de utarbeidet spesifikke vurderingskriterier for hvert enkelt læringsoppdrag. Andre opererer med mer generelle kriterier (som tidsbruk, HMS, nøyaktighet, relevant bruk av faguttrykk). Hvorvidt produktet er salgbart er også et kriterium. Til tross for omfattende arbeid i fagnettverk på fylkesnivå med nedbryting av kompetansemål og beskrivelser av ulik grad av måloppnåelse, ser det altså ut til at det er enkle vurderingsskjemaer løsrevet fra læreplanen som brukes i praksis.

En avdelingsleder på INDTEK mente vurderingskriteriene ikke alltid blir oppfattet av elevene. Mange elever har sine egne meninger om hva som er godt nok, og som muligens er kulturelt forankret. For eksempel at far eller onkel jobber i faget og gir klart uttrykk for hva som er godt nok når eleven diskuterer med dem.

I SSS benyttes i hovedsak vurderingskriterier utledet av læreplanmål med kjennetegn på grad av måloppnåelse for hvert enkelt mål. Unntak er for presentasjon av gjennomførte prosjekter der kriteriene er knyttet til innhold og framføring av presentasjon. Da kan vurderingene dreie seg om

det er interessant eller kjedelig innhold, om det er samsvar mellom problemstilling og innhold, om framføringen er fri eller bundet, om det brukes virkemidler og om det er underholdende. Det yrkesfaglige innholdet er mer utydelig.

Fra SSS er det også eksempler på yrkesfaglærere som har latt elever rette hverandres prøver og sette karakterer etter kriterier som er diskutert i fellesskap og satt opp på tavla. Dette mener lærerne fungerer bra; «Når du setter karakter, kan du diskutere vurderinger og prestasjon med dem».

Selv om vurderingen underveis i fag- og yrkesopplæringen har mange og overlappende vurderingsformer, kan det ut fra våre data synes som om vurderingen har et kortsiktig, praktisk perspektiv. Den er enten knyttet til utføring av konkrete arbeidsoppgaver med krav til standarder og resultat – eller til grad av måloppnåelse i henhold til konkretiserte læreplanmål (på Vg2 i denne studien). Blikket mot hva som kreves av en faglært i det yrket eleven har tenkt seg inn i står ikke like sterkt. Det gjør heller ikke kravene til fag/svenneprøver der kandidatene skal vise sin kompetanse knyttet til planlegging med begrunnelser, gjennomføring, vurdering av eget arbeid og dokumentasjon av eget prøvearbeid (Forskrift til opplæringslova § 3-57).

Mesterlæretradisjonen i fag- og yrkesopplæringen blir utfordret både av lærernes egen fagbakgrunn og yrkesidentitet (Hiim, 2012) og av nye krav til yrkesutøvelse i et arbeidsmarked i kontinuerlig endring (Heinz, 2011). Vektlegging av mer generisk kompetanse kan både true og styrke fagligheten ifølge Helms Jørgensen (2009). Dersom vurderingen også skal kunne bidra til en faglig identitetsutvikling for elevene, ser det ut at det kreves noen nye grep i vurderingsarbeidet på skolene.

Det vi har sett i denne studien er at vurdering underveis i hovedsak bærer preg av kortsiktige tilbakemeldinger med individfokus (hvordan du kan bli bedre på de oppgavene du utfører nå). Hartberg mfl. (2012) tar opp det kortsiktige perspektivet i (fellesfag-)læreres feedback til elevene og etterlyser «den lange kompetansereisen» med vekt på å utvikle kjernekompetanser i fagene. For yrkesfagene vil dette være knyttet til kjernekompetanser i et spesifikt lærefag og vurdering underveis som understøtter utvikling av slik yrkeskompetanse/yrkesidentitet for den enkelte.

2.5 Halvårsvurderinger

Underveisvurdering skal også handle om halvårsvurderinger og halvårssamtaler (Forskrift til opplæringslova § 3.11-3.13). Våre data viser at praksis med halvårsvurderinger og -samtaler varierer mellom fag og skoler. Flere informanter sier at de synder litt på dette området, at de ikke følger opp godt nok. Andre igjen sier at de gjennomfører systematiske vurderinger tre ganger pr år. Der halvårssamtalene ikke vektlegges så mye, skyldes det ifølge lærerne den tette oppfølgingen av elevene i hverdagen. Både lærer og elev vet hvor eleven står rent faglig, men også i forhold til nøkkelkvalifikasjoner (jfr. generell del av læreplanen).

Ved noen skoler er det utarbeidet standard skjemaer og prosedyrer for faglige halvårsvurderinger, uavhengig av fag (både yrkesfag og fellesfag). Punkter i en slik samtale kan være resultater så langt, hva du kan gjøre for å lykkes bedre, hva lærer kan hjelpe til med og tilbakemelding på prøver. Uten et fagfellesskap å drøfte konkretisering av slike skjema med, kan de lett bidra til å tone ned faglighet og faglig progresjon i samtalene. «Jo, det går bra». «Jeg er fornøyd med innsatsen så langt». «Jeg har lært mye». Dette er en type skjema Friche (2010) advarer mot hvis målet er progresjon i utvikling av fagkompetanse.

Andre skoler støtter samtalene på konkretisering av læreplanmål med beskrivelser av kjennetegn på måloppnåelse. Slike oversikter er flere steder utarbeidet av lærere i fellesskap gjennom fagfora på fylkesnivå. I samtalene knytter lærerne disse sammen med dokumentasjon i læringsplattformen (Fronter, It's Learning og lignende) fra elevens arbeid og forklarer for elevene hva som skal til for å få en bedre karakter. Fra studien om gjennomgående dokumentasjon (Høst mfl., 2012) vet vi at

elever mister litt oversikten når disse avkryssingsskjemaene blir for omfattende og det er nødvendig å se på 10-20 ulike kjennetegn på måloppnåelse som er relevante for arbeidsoppgaven de nylig har utført. Friche (ibid.) stiller spørsmålsteget ved om ikke fagligheten får en sterkere plass i vurderingene når de løsrives fra skjemaer. Vi kan også spørre med Tanggaard (2004) om ikke elever som får vurdering tett knyttet til detaljerte og konkretiserte læreplanmål lærer mer om læreplaner enn om sin egen utvikling på vei mot å bli en profesjonell fagutøver.

Både i KEM og INDTEK er det ofte flere lærere involvert i hvert av programfagene (med ansvar for ulike moduler eller faglige spesialiseringer). Halvårsvurdering med karakter skjer i et fagfelleskap mellom lærerne med åpne diskusjoner om elevens løsninger og kompetanse på de ulike områdene. De prøver å samkjøre seg slik at karakterene er noenlunde like fra alle involverte lærere og slik at eleven får en samlet karakter i programfaget. Det er en utfordring ifølge lærerne å gi slipp på praksisen med å gi elever «gjennomsnittskarakter» basert på et sett oppgaver og besvarelser i perioden. Lærerne balanserer fortsatt mellom vurdering utfra faglig skjønn (lærerens fagkompetanse), bruk av vurderingsskjemaer og bruk av læreplan med konkretiseringer.

Fellesfaglærere og lærere i SSS benytter halvårsvurderinger mer aktivt, både til å slå fast hva elevene er gode på, til motivasjon og til forbedringspunkter med små og konkrete mål. Men her handler det som nevnt tidligere lite om utvikling av faglighet i en yrkesfaglig forstand. Med case-oppgaver som har elementer fra alle lærefagene i SSS dreier også halvårsvurderingene seg om generelle kompetanser på tvers av fag, og det kan være vanskelig for en bedriftsøkonom å gi framovermeldinger til en framtidig vokter eller salgsmedarbeider. Noen av lærerne klaget både over elevenes kunnskapsnivå, over manglede interesse og motivasjon for faget. Her er vi usikre på hvilket fag de egentlig mente, men antar at det er programfaget (eksempelvis økonomi og administrasjon) og ikke salgsfaget eller sikkerhetsfaget. Flere lærere snakket om at de de siste årene hadde fått inn mange elever med sammensatte lærevansker og at de så økende behov for spesialpedagogisk hjelp både til undervisningen og til halvårsvurderingene.

Elevsamtaler er en del av halvårsvurderingene i programfagene, men både fra intervjuer og dokumenter kan vi lese at samtaler handler mye om trivsel, motivasjon og planer for videre utdanning (punkter som også inngår i elevundersøkelsen og som følges opp gjennom skolens forbedringsarbeid i forhold til læringsmiljøet, se forrige kapittel). Samtidig framhever både elever og lærere i undersøkelsen at både faglige og mer personlige samtaler er en del av hverdagen når de er i verkstedene eller jobber ute på bygg.

Et spesielt eksempel på hvordan en fellesfaglærer skaffet seg grunnlag for halvårsvurdering; elevene hadde muntlige presentasjoner i verkstedet for denne læreren. Presentasjonen omfattet blant annet beskrivelser/ instruksjoner/forklaringer på oppgaver de utfører i verkstedet og hvordan utstyret virker.

2.6 Sluttvurderinger

I dette avsnittet tar vi opp to typer sluttvurderinger; standpunktvurderinger (i programfag, fellesfag og prosjekt til fordypning) og tverrfaglig praktisk eksamen.

I yrkesfagene har det vært mye drøfting av hva som er sluttvurdering, hva grunnlaget for vurderingen er, når den skal være og hvordan den skal gjennomføres. Ikke minst gjelder dette på skoler der programfagene sees i sammenheng (slik det står i læreplanene) og til dels integreres med prosjekt til fordypning. Enda større utfordringer er det når også fellesfagene integreres. Felles prosjekter, men med krav om splittet vurdering i hvert enkelt fag.

En annen utfordring er knyttet til fag som foregår på flere steder og der ulike aktører er involvert. Det gjelder programfag med «moduler» eller temaer der ulike lærere er involvert. Det gjelder også prosjekt til fordypning gjennomført i kombinasjon skole/bedrift eller gjennomført som fordypning i ulike lærefag og ulike bedrifter gjennom et år. Et hovedspørsmål når vi i det følgende tar opp

standpunktvurdering er hvorvidt vurderingsprosessene gir et riktig og rettferdig uttrykk for hva eleven kan ved avslutning av opplæringen.

2.6.1 Standpunktvurdering i programfag

Opplegget med felles intervjuer som skulle dekke alle temaer i prosjektet resulterte dessverre i mangelfulle opplysninger om arbeidet med standpunktvurdering i programfagene. Her støtter vi oss på data fra intervjuer vi selv har vært med på samt sidebemerkninger fra andre informanter. Mot slutten av året diskuteres grad av måloppnåelse opp mot læreplanen på bakgrunn av alt gjennomført arbeid. Ved en skole la de vekt på en siste oppgave der alle læringsoppdrag gjennom året ble satt sammen til et sluttprodukt. Dette produktet sammen med elevens egne vurderinger av prosessen og resultatet var grunnlag for standpunktvurdering. Det kan også være et større læringsoppdrag og/eller en teoretisk prøve ved slutten av skoleåret som er grunnlag for standpunkt karakteren.

Der hvor undervisningen gjennomføres som moduler eller temaperioder synes det fortsatt å være vanlig å sette standpunkt karakter som et «gjennomsnitt» av modulvurderingene eller læringsoppdrag i de ulike temaene vurdert av den læreren som har hatt ansvar for temaet (for eksempel elektro, sveis, maskinering, rør, blikk, taktekking)

I SSS brukes mer mapper og tradisjonelle prøver. Sluttvurdering i fagene kan være basert på utvalgsmapper fra skolens læringsplattform.

2.6.2 Standpunktvurdering i fellesfag

I fellesfag er prøver (skriftlig og muntlig kombinert) mer vanlig som grunnlag for standpunktvurdering. Flere av fellesfaglærerne var opptatte av å utarbeide prøver som er tilpasset yrkesfagene. Det gjøres ofte i fagfellesskap på tvers av skoler. Flere lærere sa at de måtte gå inn og forklare oppgavene muntlig til elevene før en skriftlig prøve. I engelsk var det en lærer som sa at han kunne oversette oppgaven for elever som trengte det sånn at de fikk gjort noe og vist et minimum av kompetanse.

Et eksempel er fra kroppsøving der en lærer mener at teoriprøver bare er for å vippe det praktiske. Samtidig er ikke vurderingen av det praktiske basert på fysiske tester, men deltagelse underveis.

Lokale prøver tilpasset de ulike yrkesfagene var å foretrekke framfor sentralgitte eksamener (engelsk). Når det gjelder engelsk er lærerne entydige og samstemte i sin vurdering; det er dårlig samsvar mellom eksamen og det som er fornuftig å lære ut ifra virkeligheten i yrkesfagene. En lærer sa: «med den ordningen som er nå med en dag forberedelse og så en skriftlig eksamen på PC mot Udir – da ligger elevene ofte en eller to karakterer under standpunkt». Det som kommer på eksamen mener lærerne i studien er alt for vanskelig for elevene på yrkesfag. Mange forstår heller ikke oppgaveteksten. Dersom læreren ikke hadde oversatt for alle sammen på eksamensdagen, hadde halvparten av elevene ikke skjønnet oppgaven.

Forutsetningene for at elever skal lykkes til en evt. eksamen er at de øver på tilsvarende oppgaver i forkant. Da blir det «teaching for testing» og ikke nødvendigvis utvikling av en kompetanse som er relevant for yrkesfaget. Standpunktvurdering i fellesfag ser ut til å være preget av eksamensordningen i faget.

2.6.3 Standpunktvurdering i prosjekt til fordypning

Det er mange grunner til at standpunktvurdering i dette faget er en utfordring. For det første foregår opplæringen på flere arenaer (skole og bedrift, flere ulike bedrifter, andre skoler, ulike verksteder på samme skole mm). For det andre er det mange ulike aktører involvert i elevens PTF. Det kan være flere lærere ved samme skole, flere instruktører i en bedrift, instruktører i flere bedrifter og en kombinasjon av lærer i skole og instruktører i bedrift. En del steder er også opplæringskontorene

involvert i arbeidet. En tredje utfordring er knyttet til fagets egenart: faglig fordypning knyttet til spesifikke lærefag (Vg3). I KEM kan det tenkes at skolens lærere både dekker rørfaget og blikkenslagerfaget, men sjelden taktekkerfaget. I brede programområder som INDTEK er det umulig for lærerne å ha fagkompetanse i de 23 lærefagene programmet dekker. I SSS er det de færreste lærere som har sin fagkompetanse knyttet til lærefag i det hele tatt. Allikevel er standpunktvurdering i faget skolens og lærerens ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2011 b).

Dette prinsippet stemmer med at prosjekt til fordypning er definert som et skolefag, men ikke med vurderingsforskriften der ansvar for vurdering er lagt til den som er nærmest eleven i det daglige. Når PTF gjennomføres i bedrift, er det instruktøren som er nærmest (og som også har ansvar for underveisvurdering av lærlinger).

Hvordan legger så skolene til rette for sluttvurdering i dette faget?

Elevene dokumenterer i faget. De skriver logger og rapporter og legger inn eksempler på arbeidsoppgaver de har utført i faget i skolens læringsplattform. Slik dokumentasjon er utgangspunkt for vurderingssamtale sammen med lærer på slutten av året. I denne samtalen koples dokumentasjonen opp mot elevens plan for PTF med kompetansemål som vurderingskriterier.

I SSS er det vanlig at skolen sender med elevene arbeidsoppgaver/prosjektoppgaver de skal jobbe med under bedriftsperioden. Rapport fra dette arbeidet legges inn i læringsplattformen sammen med bl. a. praksislogg. Dette er eksempel på oppgaver som både teller i programfagene, i PTF og i fellesfag (oftest norsk, evt. samfunnsfag)

Bedriftene sender inn en vurdering etter endt periode i bedriften. De fleste skoler har utarbeidet maler for dette. I hovedsak er dette mer knyttet til nøkkelkvalifikasjoner/ generiske ferdigheter framfor konkrete og detaljerte faglige vurderinger (frammøte, innsats, initiativ, selvstendighet, oppførsel, samarbeid, kreativitet – og fagkunnskap). Bedriftene rapporterer at de synes det er vanskeligst å vurdere fagkunnskap. Ofte får ikke eleven jobbet med alle læreplanmålene. Det gjelder særlig når det er korte perioder i bedrift – eller praksis en bestemt dag i uka. Da kan tilgang til varierte arbeidsoppgaver være begrenset.

I tillegg er ansvarlig lærer for PTF ute på bedriftsbesøk og har samtaler med eleven og instruktører. Evt. gjennomføres korte observasjonsperioder der lærer ser hva de gjør og observerer kvaliteten på arbeidet. Omfanget av slike besøk varierer veldig. Det kan være fra en til tre ganger pr semester og varighet fra en time til en halv dag. Besøkene er selvsagt avhengig av at det er rimelig avstand til bedriftene. Telefonsamtaler både med elevene og bedriftene er utbredt.

Vi har vært på flere skoler der elevene har lang reisevei til skolen og velger PTF i en bedrift nær bostedet. De kan finne plass i familiebedrifter eller gjennom bekjentskaper. Dette reiser selvsagt også et spørsmål om habilitet i vurderingsarbeidet.

Ofte opplever elevene at bedriftene setter høyere karakterer enn hva de får i programfagene på skolen. Det er situasjoner som skaper debatt både i klassene og i samtale mellom lærer og elev. Det synes som om karakterene i PTF i sluttvurderingen avstemmes mot standpunkt karakterene i programfagene.

Den skolen som gir elevene på INDTEK et valg mellom PTF i skole eller bedrift har erfaring fra at de fleste (12 av 15 forrige skoleår) velger PTF på skolen også på Vg2. Her argumenterer lærerne med at disse elevene også blir bedre i programfagene. På ett vis får de jo mengdetrening på maskineringsarbeid og plate/sveis gjennom denne modellen.

Det vi har sett er at det kan være vanskelig å skille sluttvurdering i programfag og sluttvurdering i PTF når de samme lærerne er involvert i begge fag. Vi har også sett at de faglige vurderingene blir

tonet ned i PTF i forhold til vektlegging både av grunnleggende ferdigheter (skriftlige rapporter, bruk av digitale virkemidler) og av mer generiske ferdigheter.

2.7 Tverrfaglig praktisk eksamen

Eksamen skal gi elevene anledning til å vise hva de kan ved avslutningen av opplæringen. Med et mangfold av opplæringsmodeller, lokal tilpassing av opplæringen og ulike tolkninger av læreplanene blir det en utfordring å sammenlikne resultatene av tverrfaglige, praktiske eksamener når de utarbeides og sensureres lokalt. Som for opplæringen virker det som om skolenes utstyr og lærernes kompetanse er avgjørende for hva det er mulig å legge til rette for ved en eksamen

Innenfor fylkene er det allikevel vanlig at lærere i fagnettverk samarbeider om å utarbeide prøver og vurderingskriterier. Samtidig er de sensorer for hverandre. Det er noen få eksempler fra KEM og INDTEK på at representanter fra bedrift eller opplæringskontor er sensorer på eksamen. Da har de også vært med på å diskutere oppgaveutforming og vurderingskriterier.

I et av fylkene er det gitt retningslinjer om at tverrfaglig praktisk eksamen bør være som en «mini fagprøve». Vi har allikevel sett stor variasjon i gjennomføring av prøvene.

Hovedmodellene for tverrfaglig (praktisk) eksamen er beskrevet i tabell 2.5.

Tabell 2.5 Hovedmodeller for tverrfaglig eksamen fordelt på programområder.

	KEM	INDTEK	SSS
En oppgave til alle elevene (helhetlig)		Ett arbeidsoppdrag som skal løses	Case-oppgave i grupper (2 eller 3). Elementer fra alle programfagene (og alle eller noen av lærefagene)
Et sett oppgaver til alle elevene (fragmentert)	Alle skal igjennom ulike stasjoner (moduler)	Oppgave med tre deler/stasjoner Mange små oppgaver (maskinering, plate/sveis, pneumatikk, hydraulikk, CNC, elektro ...)	
Trekk fra et sett av oppgaver innenfor et lærefag/spesialisering	Trekke enten innenfor rør eller blikk (blant 3-4 oppgaver innenfor hvert lærefag)		
Oppgave tilpasset fordypningsfag	Produksjonsoppgave (ikke bransjelære) innenfor rør eller blikk		

Oversikten avdekker flere variasjoner både mellom fag og innenfor fag:

- Individuell eksamen/gruppeeksamen
- Omfanget varierer fra 5 timer til 5 dager

- Hva fagene legger i **praktisk** eksamen (er muntlig presentasjon av forslag til løsning på en tenkt case praktisk?)
- Uklare skiller mellom planlegging og produksjon/gjennomføring (hva inngår i vurdering av eksamensresultatet?)
- Ulike krav til dokumentasjon
- Ulik grad av informasjon og faglige føringer (hjelp) som gis i oppgaveteksten (alt fra åpne oppgaver til detaljerte arbeidsbeskrivelser)
- Ulik informasjon om vurderingskriterier (alt fra gjengivelse av læreplanmål med beskrivelse av kjennetegn på kompetansenivå til beskrivelse av kontrollpunkter for arbeidsutførelsen)

Resultatet eller produktet fra den tverrfaglige (praktiske) eksamenen varierer fra en 10 siders skriftlig besvarelse, en powerpointpresentasjon eller et konkret produkt (maskindel, rørdel) med tilhørende dokumentasjon.

Studien omfatter ikke tilstrekkelige detaljer om hvordan de tverrfaglige eksamenene blir gjennomført. Det vil si alle variasjoner av totalt omfang, fordeling av tid til planlegging, gjennomføring og dokumentasjon og hvorvidt planleggingsdelen inngår i vurderingen. Vi har heller ikke tilstrekkelig informasjon om krav til skriftlig innlevering samt hvordan det legges til rette for samtaler mellom sensorene og eksamenskandidatene.

Allikevel kan vi se en tendens til at det i SSS legges stor vekt på forberedelsesdelen og presentasjonsdelen, mens KEM legger størst vekt på produksjon og i INDTEK på PPD (planlegging, produksjon og dokumentasjon).

Vi har også et eksempel på at tverrfaglig eksamen i KEM gjennomføres etter et halvt år på Vg2 fordi elevene deretter spesialisere seg i et lærefag og har PTF i hele vårsemesteret, kombinert med fellesfag på skolen. Tverrfaglig eksamen dekker programfagene og alle lærefagene. I dette tilfellet brukes representant fra opplæringskontoret som ekstern sensor.

Den mest særegne eksamensformen vi har sett på, er på Vg2 SSS. Dette er flere steder en kombinasjon av individuell eksamen og gruppeeksamen. Noe skal forberedes og dokumenteres individuelt, noe skal diskuteres og framføres i gruppe og deretter forsvares individuelt. Alle eksemplene er knyttet til tenkte case, ingen reelle arbeidsoppgaver. I tillegg er de lokale variasjonene store. Noen gjennomfører en slik eksamen på 5 timer, andre 5 dager. At det gjennomføres på 5 dager kan imidlertid bety at det til syvende og sist er en individuell muntlig eksamen på ca. 1 time og at det er resultatet av denne som teller mest i vurderingen. En avdelingsleder på SSS sier spesifikt at denne eksamenen ikke er noen minifagprøve, men mye mer «skoleaktig».

Til tross for mangelfulle data, mener vi at variasjonene i gjennomføring og vurdering av tverrfaglig praktisk eksamen er såpass store at det er behov for ytterligere studier av eksamensformen og hvordan den praktiseres.

2.7.1 Vurderingskriterier for tverrfaglig eksamen

Alle eksamensoppgavene inneholder opplysninger om hvilke kriterier som legges til grunn for sensorenes vurderinger. Skillet er det samme som for kriteriene i underveisvurdering. Noen er knyttet til læreplanmål, eventuelt med beskrivelser av kjennetegn på måloppnåelse. Andre har tilsvarende beskrivelser knyttet til de ulike delene av eksamensoppgaven. I INDTEK-oppgaver er det også vanlig med vurderingskriterier i form av sjekklister knyttet til HMS, planlegging og tilrettelegging, ferdig produkt og dokumentasjon på feil/mangler. I en oppgave sies det spesifikt at planleggingen teller 20 %, gjennomføringen 50 % og dokumentasjon 30 %.

Arbeidsprosessen, tidsbruk og det å holde arbeidsplassen ryddig blir også framhevet i KEM og INDTEK. I SSS vurderes områder som markedsplan og budsjett samt at det legges stor vekt på hvordan elevene presenterer og gjør rede for løsningsforslagene sine.

Kriteriene er som nevnt utarbeidet i fagfellesskap med lærere fra flere skoler innenfor et fylke og/eller fra nærliggende skoler i nabofylket. Dette blir oppfattet som en form for internkontroll, men det er flere som nevner at de ikke bruker kriteriene systematisk i vurderingen. De fremhever heller et faglig skjønn basert på erfaring. I hovedsak er det lærere fra ulike skoler som er sensorer for hverandre, men både i KEM og INDTEK brukes representanter fra opplæringskontoret eller bedrifter som sensorer.

Sensorene drøfter forbedringsforslag i oppgavene og gjennomføringen av prøvene i etterkant.

2.7.2 En eksamensform som forsterker og/eller avspeiler arbeidsmåter i opplæringen?

Variasjonene i modeller for og vurdering av tverrfaglig, praktisk eksamen stemmer i hovedsak med evalueringen av slike eksamener i Oslo-skolene (Karstensen mfl., 2008). I de nyere fagene (helse og oppvekst samt servicefag) ser ordet *praktisk* ut til å ha falt ut. I SSS avspeiler (og forsterker) eksamen innhold og arbeidsmåter i opplæringen. Elevene blir testet på caseoppgaver tilsvarende det de driver med gjennom hele året – og de blir vurdert på presentasjon og begrunnelser. I KEM og INDTEK testes elevene på praktiske oppgaver i verkstedene, men prøvene kan også ha elementer av teori (et ark med teorispørsmål som skal besvares). I alle fag ser det ut til at tolkningen av *omfanget* på eksamen varierer, spesielt gjelder det forberedelsesdelen og i hvilken grad den inngår i vurderingsgrunnlaget (Forskrift til opplæringslova § 3-30). Bortsett fra i SSS gjennomføres eksamen som individuelle prøver. I SSS er det individuelle ivaretatt gjennom *mundtlig samtale*.

Elevene i undersøkelsen legger liten vekt på tverrfaglig eksamen i overgangen til lære. De fleste av dem hadde allerede fått tilbud om læreplass uten at lærebedriftene etterspurte eksamensresultater. Flere av elevene sa: «vi må kanskje vise dem at vi har bestått, men heller ikke noe mer». På den andre siden mente de at det var en fin anledning til å få vist (lærerne og seg selv) hva de kan i faget. De fleste mente at det er en god eksamensform.

I neste fase av studien kan vi undersøke mer om hvilken vekt lærebedriftene legger på tverrfaglig eksamen som uttrykk for elevenes kompetanse. Er de opptatt av elevenes fagspesifikke kompetanse, av dokumentert breddekompetanse fra Vg2 eller er de mer opptatt av generiske ferdigheter? I denne delen har vi bare sett på hvordan eksamenen gjennomføres og vurderes og hvordan den virker inn på det pedagogiske designet ved skolene. Både lærere og elever var opptatt av at de gjennomførte prøveeksamener ved påsketider. På den måten trener elevene på oppgaveformen, og den får innvirkning på hva som vektlegges i undervisningen. Det er stort samsvar mellom opplæringsmodellene og eksamensdesignet. Spissing mot lærefag underveis i opplæringen betyr valg av oppgaver innenfor dette faget til eksamen. En breddetilnærming til lærefag i undervisningen innebærer at eleven kan trekke oppgaver fra flere lærefag til eksamen. Helhetlige læringsoppdrag underveis = helhetlige læringsoppdrag til eksamen (men gjerne avgrenset til det lærefaget eleven skal inn i).

Eksamensformen er flere steder «markedsført» som en mini-fagprøve, men flere av lærerne og avdelingslederne kjenner ikke godt nok til kravene til fagprøver. Særlig gjelder dette innenfor SSS, men også i de andre programområdene som dekker fag læreren selv ikke har og som dessuten er endret siden de selv avla fag/svenneprøve. For eksempel er ikke kravet til planlegging med begrunnelser som del av fagprøven godt kjent blant lærere. Lærere og avdelingsledere etterlyser derfor mer samarbeid med prøvenemnder. Det vil også kunne bidra til mer helhet og sammenheng i opplæringen og rette blikket mer mot hva som kreves til fagprøven, mener de. Kanskje en måte å arbeide mer med «den lange kompetansereisen» (Hartberg mfl., 2012)?

2.8 Oppsummering og diskusjon

I diskusjonen om lærernes valg av innhold og arbeidsmåter i opplæring og prøver kan det være nødvendig å skille mellom ulike modeller som kom til uttrykk i lærerintervjuene. Informantene trakk også fram faktorer som begrenset gjennomføring av bestemte opplegg. Breddeorienteringer var avhengig av lærernes samlede kompetanse og timeplantekniske forhold. Lokalt orienterte opplegg var mest framtrædende på KEM og INDTEK – gjerne knyttet til bruken av verksteder.

Fellesfaglærerne hadde ulike holdninger til yrkesretting – og flere mente at insitamenter for å få til en omlegging i denne lei var blitt færre de siste årene. Vår undersøkelse bekrefter tidligere forskning på prosjekt til fordypning (PTF): Ordningen legges til enkeltdager på Vg1 og sammenhengende perioder på Vg2. Sammenlignet med dataene fra evalueringen av PTF, fant vi et større innslag av kombinerte løsninger. Mellom programområdene var det noe variasjon knyttet til tilgangen på praksisplasser lokalt. Videre ble vurderingsformene i PTF lagt opp forskjellig.

I KEM og INDTEK skjedde den viktigste underveisvurderingen gjennom samtaler mellom lærer og elev knyttet til utførelsen av praktiske arbeidsoppgaver. Formålet er læring snarere enn karaktersetning og kontroll av måloppnåelse i henhold til læreplan for fag. Bruken av halvårsvurderinger varierer mellom fag og skole. Det virker som om lærere på SSS benytter denne formen mer aktivt sammenlignet med de andre programområdene – både til å fastslå nivået til elevene, deres motivasjon og å legge grunnlag for forbedring av prestasjoner. Vi har i denne rapporten tatt opp to typer sluttvurdering: Standpunktvurdering og tverrfaglig praktisk eksamen. Sammenlignet med programfagene er det mer vanlig med prøver i fellesfagene når standpunkt karakterer skal fastsettes. I PTF skjer standpunktvurdering ofte med basis i dokumentasjon (logger, rapporter, innleveringer) kombinert med elevsamtaler. Tverrfaglig praktisk eksamen utformes gjerne av lærere i et samarbeidende nettverk men er i noen grad rammet inn av skolens utstyr og lærernes kompetanse. Ellers varierer opplegget noe mellom programområdene, men dette må undersøkes nærmere.

Til nå har vi beskrevet til dels store ulikheter både mellom skoler og fag og til en viss grad innenfor fag. Dette til tross for at fagene har de samme sentrale styringsinstrumentene (lover og forskrifter, retningslinjer, grunnlagsdokumenter for satsingsområder mm) og til tross for at skoleeier har lagt til rette for at skolene og lærerne kunne jobbe med implementering av styringsdokumentene. Det siste dels lokalt på skolene, dels i fagfora på tvers av skoler i regionen. Lærere har brukt mange timer på tolkning og konkretisering av læreplanene og på å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse. Så mange timer at mange er gått lei, jfr. også delrapport 1 fra FIVIS-prosjektet (Buland mfl., 2012).

Hvordan kan vi forstå de lokale variasjonene i undervisningsopplegg, oppgavetyper, eksamensform og vurderingspraksiser i yrkesopplæringen? Hodgson og Spours (2012) reiser spørsmål om hvorvidt lokalt handlingsrom (lokalt læreplanarbeid) er en sentralisert reform, lokal myndiggjøring eller en statlig demokratiseringsprosess. Vi vil bruke deres modell med sentralstyrt lokalisme, laissez-faire lokalisme og demokratisk lokalisme til å diskutere variasjonene i det lokale læreplanarbeidet.

Den første implementeringen av Kunnskapsløftet hadde nok preg av sentralstyrt lokalisme. Selv om fagfolk (faglærte fra bedrifter) hadde deltatt i arbeidet med nye læreplaner for fag, var det mange lærere som ikke kjente faget sitt igjen i de nye læreplanene. Kravet til læringsutbytte stemte ikke nødvendigvis overens med innholdet i tidligere opplæring. Arbeidet med å bryte ned læreplanene ble på den ene siden oppfattet som en sentralstyrt prosess, på den andre siden som en tillitt til at skolene og lærerne selv kunne bestemme innholdet (myndiggjøring). Skoleeier la til rette for etablering av fagfora (fellesskap mellom ulike aktører) som kunne tolke og diskutere læreplanene og utarbeide grunnlag for vurdering i fagene. Dette ble også oppfattet dels som en sentralstyrt prosess, dels som ledd i en demokratisk prosess. I fagforum var det i hovedsak lærere og avdelingsledere, men også noen representanter fra opplæringskontor og bedrifter i regionen.

Tilbake i skolehverdagen var det mye av læreplanarbeidet fra fagforum som ble lagt til side til fordel for en mer pragmatisk tilnærming til hvordan undervisningen kunne gjennomføres i verksted og klasserom avhengig av skolens utstyr og lærernes kompetanse (laissez-faire lokalisme). Lokal tilrettelegging ble også påvirket av mer uformelle nettverk mellom lærere og representanter fra bedriftene. Gjennom de uformelle nettverkene fikk lærere tilgang til oppdatert utstyr, arbeidsoppgaver (oppdrag) og praksisplasser for elevene. Det er ett eksempel fra Karmøy på et mer formalisert lokalt nettverk (demokratisk lokalisme) med representanter fra opplæringskontor, skoler og bedrifter. Det tradisjonelle trepartssystemet i fag- og yrkesopplæringen er reetablert på lokalnivå og sikrer elevene relevante arbeidsoppgaver, praksisplasser (PTF) og vurdering av kompetanse i tråd med hva bedriftene etterspør.

En utvikling i retning av demokratisk lokalisme (og «local learning ecology») krever en utvikling i retning av eksemplet ovenfor: formalisering av nettverk på lokalnivå med forpliktende samarbeid mellom likeverdige representanter fra alle aktørene i fagopplæringen. Reetablering av skolens gamle fagutvalg? Nye yrkesutvalg på regionnivå?

Slik det er i dag har den enkelte lærer et (for?) stort ansvar for lokal tilrettelegging. I yrkesfagene slår dette spesielt ut med så varierende utdannings- og erfaringsbakgrunn i forhold til de yrkene de utdanner elevene til. Uten forankring i yrkesfagene og det lokale arbeidsmarkedet, vil undervisningen lett bli «skolsk» og rekrutteringen til arbeidsmarkedet sviktende. Dette ser vi slår spesielt ut i SSS. Fagnettverk kan sikre relevans i innhold og arbeidsmåter og en vurderingspraksis som kan bidra til utvikling av yrkeskompetanse og faglig identitet hos elevene.

Som det framgår av denne drøftingen av ulike opplæringsmodeller blir læreplanene vektlagt, men praktiseringen av dem varierer sterkt fra fag til fag. Vi har ikke grunnlag i vårt datamateriale for å kunne fastslå at denne forskjelligheten henger sammen med lærernes faglige orientering og identitet. Når temaet berøres trekker de både fram praktiske betingelser og elevenes behov som viktige faktorer for «lokale» tilpasninger. Som nevnt har også et sentralstyrt opplegg for utvikling av læreplaner samt et opplevd brudd med tidligere praksis påvirket lærerne i retning av en sterkere pragmatisk holdning til slike rammer.

Kollektive prosesser i utforming av opplæring og vurdering skjer på ulike nivåer og knyttet til bestemte aktiviteter. Mange som hadde deltatt i utvikling av læreplaner for fag var skuffet over utfallet av prosessen. Lærersamarbeid i den daglige praksisen var sterkest på INDTEK der aktiviteter knyttet til verkstedene var integrerende elementer. Prosjekt til fordypning og kontaktnett for arbeidslivet fungerer også som et fellesanliggende for yrkesfaglærere/kontaktlærere. Når det gjelder sluttvurderinger fungerer ofte fagfora på fylkesbasis som en møteplass for utvikling av oppgaver og vurderingskriterier og for diskusjoner om opplæringsmodeller. I slike fagfora er det også representanter fra bedrifter og opplæringskontor.

Yrkesretting i fellesfagene skjer på ulike måter og varierer noe fra fellesfag til fellesfag og mellom programfagene. Innenfor rammen av fellesfag som samfunnskunnskap, engelsk og norsk legges det opp til en orientering mot yrkesrelevans ved hjelp av case-oppgaver og bruk av internett i undervisningen. På INDTEK og KEM er språkfagene trukket inn i bruk av manualer (engelsk) og i dokumentasjonsarbeid, mens fellesfaglærere gjerne trekkes med i konstruksjon av eksamensoppgaver på SSS. Små skoler og integrert avdeling (fellesfag- og yrkesfaglærere) synes å slå ut i et sterkere engasjement for yrkesretting.

En av målsettingene med prosjekt til fordypning er å styrke yrkesrelevansen på Vg2 og i noen grad Vg1. De fleste av våre lærerinformanter er enig om at en utplassering, særlig en sammenhengende periode i bedrifter er med på å realisere dette. På den annen side vil elevene ofte måtte finne seg i å ha praksis i et annet fag enn det de ønsker seg. Det er verdt å merke seg at enkelte lærere argumenterer for at PTF i skole i større grad enn utplassering kan styrke elevenes yrkeskompetanse siden man kan jobbe systematisk med opplæring i relevante arbeidsoppgaver – og i tråd med læreplanen.

Vi har stilt spørsmål om hvorvidt det legges til rette for progresjon i opplæring og utvikling av elevenes yrkeskompetanse. Generelt sett har både underveisvurdering og tverrfaglig praktisk eksamen et forholdsvis kortsiktig oppgaveorientert preg. På fagene i KEM og INDTEK blir tilbakemeldingen til elevene gjerne en samtale med lærere knyttet til praktisk oppgaveutførelse, Mer sporadisk får man kundeoppdrag som kan bringe inn nye kriterier i opplæringen: Hvordan lage salgbare produkter? Hva må læres for å kunne kalkulere innsatsressurser og markedspris? Det er imidlertid sjelden at våre lærerinformanter hadde blikket mot hva som kreves av en faglært i det yrket eleven har tenkt seg inn i. Det samme kan sies om kravene til fag/svenneprøver.

Flere av lærerne ga uttrykk for mangelfull innsikt i fag- og svenneprøvene slik de gjennomføres i dag. Referansen var ofte egen erfaring fra fagprøver uten krav til planlegging med begrunnelser, vurdering og dokumentasjon. På SSS var det få eller ingen lærere med fagbrev. Det var denne lærergruppa som uttrykte sterkest ønske om mer innsikt i fagprøvene. Det er lite som tyder på at fag-/svenneprøvene har noen innvirkning på innhold og vurdering på Vg2. Et unntak kan være tverrfaglig eksamen som ofte omtales som en «mini-fagprøve» og som elevene trener på gjennom lengre perioder i vårsemesteret. Også her er SSS et unntak. De omtaler også sine tverrfaglige eksamensoppgaver som mer «skolske». Det kunne være interessant å sammenlikne de tverrfaglige prøvene med kravene til fag- og svenneprøver.

En annen årsak til det mer kortsiktige perspektivet på vurdering, kan være grad av måloppnåelse som ramme for vurderingsarbeidet. Dermed blir kompetansemålene i Vg2- læreplanen grunnlaget for vurdering og for samtaler med elevene om progresjon. Både på skolene og i de faglige nettverkene på fylkesnivå jobbet lærerne med vurderingskriterier knyttet opp mot læreplanene samtidig som de uttrykte at de i hverdagen la større vekt på kvalitetskriterier knyttet til konkrete oppgaver. Vi har tidligere nevnt at det er store ulikheter i hva som vektlegges i vurderingen. Vurderingsskjemaer er alt fra detaljerte sjekklister til åpne, helhetlige spørsmål på tvers av læreplanmål. Det ser ikke ut til at det er så mye diskusjon med elevene om progresjon mot en kompetanse og yrkesidentitet som fagarbeider. Et unntak fra dette er faget prosjekt til fordypning som er forankret til Vg3 læreplanene. Her kan lærer og elev diskutere kravene til en faglært, men det forutsetter at læreren har kjennskap til lærefaget eller at det skjer i samarbeid bedriftsrepresentanter.

Mange av lærerinformantene var opptatt av at elevene hadde andre forutsetninger nå enn tidligere. Ikke minst på SSS var de opptatt av at det var færre som skulle videre til høgere utdanning eller ikke visste hva de ville bli. De mente også at det var flere elever med spesielle behov. I et opplegg der det meste av undervisningen foregår i klasserom og er teoretisk rettet, vil det være en større utfordring for lærerne å individualisere opplæringen. På KEM og INDTEK understreket lærerne at de jobbet med faglige krav til hver enkelt elev i verksted og praktisk arbeid.

Vi har sett at det er store ulikheter først og fremst mellom programområdene, men også mellom skoler i det lokale arbeidet med innhold og vurdering i opplæringen. Lærefagene er lite synlige på SSS. Typiske arbeidsområder og oppgaver på tvers av lærefag eller typiske oppgaver i de største lærefagene er vektlagt på INDTEK, De tre lærefagene som KEM rekrutterer til er synlige, men rørleggerfaget vektlegges mest. Opplæringsmodellene vi har beskrevet avdekker ulike tradisjoner med fagopplæring, ulikt samarbeid og nettverk mellom skoler og bedrifter og betydningen lærernes egen kompetanse har når det gjelder valg av innhold og vurderingspraksiser.

Referanser kapittel 2

- Buland, T. mfl. (2012); *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser*. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU og SINTEF
- Dahlback mfl. (2011): Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner. Kjeller: Høgskolen i Akershus, RU 1/2011.
- Dale, E.L. mfl. (2011) Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer. En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport. Oslo: PFI/UiO
- Deichman-Sørensen, T., Olsen, O. J., Skålholt, A og Tønder, A.H. (2012), Om bredde og fordypning i bygg- og anleggsgagnene. Utredning av mulighet for fagkonsentrasjon på Vg1 bygg- og anleggsteknikk. Fafo-rapport 2012:36
- Friche, N (2010): *Erhvervskolers evalueringspraksis*. PhD avhandling. Aalborg Universitet, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
- Hartberg, E.W, Dobson, S. og Gran, L.(2012): *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heinz, W. (2009): Vocational Identity and Flexible Work: A Contradicting or Constructive Relation? In *Innovative Apprenticeships* (Rauner et al., eds.). Berlin. LIT Verlag, 35-47
- Hiim, H. og Hippe, E.(1998). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hiim, H. (2012). Relevant, praksisbasert yrkesutdanning. I B Aamotsbakken (red): *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hodgson mfl. (2010) Vurdering under Kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis. Bodø: Nordlandsforskning NF-rapport 17/2010.
- Hodgson mfl. (2010) På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06. Bodø: Nordlandsforskning. NF - rapport 3/2010.
- Hodgson, A. og Spours, K.(2012) Three versions of 'localism': implications for upper secondary education and lifelong learning in the UK, *Journal of Education Policy, Volume 27, Issue 2*
- Høst,H. Mfl. (2012). Gjennomgående dokumentasjon, eller opplæringsboka i ny form? Evaluering av forsøket med gjennomgående dokumentasjon i fag- og yrkesopplæringen. Oslo: NIFU. NIFU-rapport 16-2012.
- Jørgensen, C.H. (2009). Fag mellom arbejde, organisation og uddannelse – har fagene fremtiden bag sig? I *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11. årg. nr. 3, 13-31.
- Karstensen mfl. (2008). «Vis hva du kan». *Evaluering av tverrfaglig praktisk eksamen i Oslo*. Oslo/Kjeller: Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Akershus
- Kuczera, M., Brunello, G., Field, S. og Hoffman, N. (2008); Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training Norway, OECD.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Forskrift til opplæringslova*
- Kvale, S (2004). Praktikens evalueringsformer. I N. Warring, M. Smistrup og U. Eriksen (red). *Samfundsbøger – Medarbejder*. (s. 251-264) Odense: Erhvervsskolenes Forlag
- Nielsen, K. og S. Kvale red. (1999) *Mesterlære – læring som social praksis*. Kbh.: Hans Reitzels forlag
- NOU 2008:18 Fagopplæring for framtida
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W og Shewbridge, C. (2011); *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education NORWAY*, OECD

- Nyen, T. og Tønder, A.H (2012), *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet. Fafo-rapport 2012:47*
- Tanggaard, L (2004); *Evaluering som regulering af læring. I Tidsskrift for Arbejdsliv, 6 nr 4, s 57-75*
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Bedre vurderingspraksis. Sluttrapport*
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*
- Utdanningsdirektoratet (2001a): *Underveisvurdering i fag. Lære mer og bedre – hvilken betydning har læreres vurderingspraksis?*
- Utdanningsdirektoratet (2011b): *Prosjekt til fordypning. En veileder for dere som skal legge forholdene til rette for elevene i PTF*

3 Nasjonalt system og lokalt arbeid: Om kvalitet i fag- og yrkesopplæringen

Svein Michelsen og Håkon Høst

3.1 Introduksjon

Systemer eller rammeverk for kvalitetsarbeid og kvalitetsvurdering, enten de er nasjonale eller internasjonale, har fått økende oppmerksomhet i de siste 10-20 årene. I en rekke land søker man å utvikle og implementere slike systemer, og betydelige ressurser er blitt tatt i bruk for å gjøre dem mest mulig hensiktsmessige. Fokus i slike systemer er på resultatene av offentlig tjenesteproduksjon, på «outcomes», snarere enn prosesser og strukturer, samt på klargjøring av ansvar, der indikatorer skal utvikles for å måle resultater og så stille tjenesteprodusentene til regnskap i etterkant.

I kapitlet står to typer problemstillinger sentralt. For det første; hva er sentrale karakteristika ved utvikling av kvalitetspolitikk i form av et helhetlig nasjonalt system for kvalitetsvurdering (NKVS) innen fag og yrkesopplæringen? For det andre; hva karakteriserer lokalt kvalitetsarbeid og lokal kvalitetsstyring?

Den første problemstillingen tar feste i fag- og yrkesopplæringen som politikkområde, sett ut fra et kvalitetsperspektiv. Vi spør:

- Hva slags grunnleggende forutsetninger hviler et NKVS for fag- og yrkesopplæringen på?
- Hva slags instrumenter og indikatorer består det av?
- Hva er relasjonene mellom indikatorer og instrumenter?
- I hvilken grad og på hvilken måte anvendes kvalitetsmål og indikatorer?
- Hvilke prosesser organiseres rundt instrumentene og indikatorene?
- Hvilken rolle spiller partene i arbeidslivet i utformingen av systemet?

Den andre problemstillingen omfatter en studie av hvordan de ulike aktører i fag- og yrkesopplæringen - i fylkeskommunene, i skoler, i bedrifter, opplæringskontor, yrkesopplæringsnemnder og prøvenemnder - arbeider med kvalitet. Vi spør:

- Hva kjennetegner lokalt kvalitetsarbeid, kvalitetsstyring og kvalitetskontroll?
- Hvordan utvikles og organiseres dette?
- I hvilken grad og på hvilken måte blir instrumenter og indikatorer brukt?
- Hvilken rolle spiller partene i arbeidslivet lokalt

Kapitlet er disponert i tre hoveddeler. Den første delen gjør rede for teoretiske perspektiv på kvalitetspolitikk og kvalitetsvurderingssystemer, og drøfter sentrale forutsetninger som slike system bygger på. Vi forstår NKVS som et forvaltningspolitisk instrument med fokus på mål og resultatstyring.

Del to oppsummerer noen sentrale sider ved kunnskapsstatusen omkring kvalitetspolitikken for opplæringssektoren i form av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS). Fokus er rettet inn mot bakgrunnen for utviklingen av NKVS, og de ordninger og instrumenter, indikatorer og prosedyrer som er blitt utviklet for å systematisere kvalitetsvurdering på det nasjonale nivå. Den analyserer også hvordan fag- og yrkesopplæringen er framstilt i offentlige dokumenter og utredninger om NKVS, og hvilke særtrekk som framheves som forutsetninger for utvikling av et eget men integrert system for fagopplæringen (NKVS-FY). Det empiriske grunnlaget er en kombinasjon av offentlige dokumenter og evalueringsrapporter som er tilgjengelig, men framstillingen er samtidig informert av bakgrunnsintervjuer med representanter for sentrale utdanningsmyndigheter, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, og representanter for NHO, LO og Utdanningsforbundet.

Den tredje delen tar for seg hvordan kvalitetsarbeid og kvalitetsstyring organiseres og utvikles innen tre ulike fylkeskommuner. Først gjør vi rede for undersøkelsesopplegget for studien. Deretter undersøker vi hvordan kvalitetspolitikken utformes, indikatorer og prosedyrer utvikles, rapporteres, inkorporeres og tas i bruk i ulike organer innad i fylkeskommunen, i Y-nemnda, fylkesadministrasjonen og politiske organ og i forhold til opplæringsvirksomheter. Denne delen er også basert på dokumentstudier, men da i et tettere samspill med intervjuer med sentrale aktører i fylkeskommunene.

Vi understreker at kapitlet er basert på et begrenset datamateriale, og at vurderinger og analyser må leses som foreløpige. Datainnsamlingen følger i hovedsak den longitudinelle undersøkelsen av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Vi har slik sett enda ikke samlet data fra bedriftssiden og fra opplæringskontorene. Denne type data vil bli samlet inn i løpet av 2013. Vi har foreløpig begrenset med data om rollen til partene i arbeidslivet og det politiske nivået i fylkeskommunene

3.2 Perspektiver

Kvalitetsvurdering og kvalitetsarbeid kan analyseres og beskrives på en rekke ulike måter og fra en rekke ulike teoretiske vinklinger (Dahler-Larsen 2008, Deichman-Sørensen 2007). Dette ble drøftet i første delrapport (Michelsen og Høst 2012). Vi ønsker her å anlegge et forvaltningspolitisk perspektiv på hvordan kvalitetsarbeidet drives sentralt og lokalt. Et helhetlig kvalitetsvurderingssystem kan fra en vinkel betraktes som en styringsform innen forvaltningen. 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 slik tilnærming åpner for å se mer generelle organisatoriske og strukturelle utviklingstrekk innen offentlig forvaltning i sammenheng med nye styringsteknikker som kvalitetsstyring og kvalitetssikring.

En viktig side ved denne type politikk er en størst mulig grad av kvantifisering av de ulike aktiviteter innen offentlig virksomhet. Resultater bør sammenstilles, sammenlignes og vurderes ex post i forhold til oppsatte mål (Christensen og Lægneid 2011). I tilgjengelig litteratur argumenteres det for at økt vekt på systematisering av kvalitetsarbeid, på utvikling av instrumenter og indikatorer for informasjonsinnhenting og prosesser som omkranser disse instrumentene, vil kunne ha svært positive effekter både for ulike aktører og brukere. Ofte tematiseres dette som en vinn-vinn-vinn situasjon (Thomas 2007, Pollitt og Bouckaert 2004). I vår sammenheng omfatter dette ulike styringsnivå, stat og fylkeskommune, de ulike aktører i denne institusjonelle arkitekturen, politikere, administrasjon, partene i arbeidslivet, de ulike institusjoner som står for opplæringen som videregående skoler og lærebedrifter, brukere som elever og lærlinger, samt samfunnet generelt.

Samtidig skal et kvalitetsvurderingssystem kunne tjene ulike formål. I litteraturen karakteriseres de ofte i form av motsetningen mellom læring på den ene siden og kontroll og styring på den andre. Andre kategoriseringer er mer ekstensive¹³. Vi skal her ta utgangspunkt i tre ulike formål;

1. Læring og utvikling
2. Kontroll og styring
3. Stå 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 og eventuelt sanksjonere institusjoner og virksomheter på bakgrunn av de resultater som produseres. Det kan også innebære tette eller løse koplinger til budsjetter. Dessuten kan denne type data anvendes til å stille institusjoner og virksomheter ansvarlige ovenfor offentligheten. Orienteringen er her ikke kontroll, styring eller utvikling, men rett og slett overlevelse. Ofte knyttes denne type teknikker til offentliggjøring av resultater og rangeringer, dvs. det som ofte karakteriseres som «naming and shaming»- teknikker (Hood 2004), hvor de som presterer dårlig henges ut, og de som presenterer best feires og dyrkes. To forhold er her sentrale. For det første, hvorvidt resultatene publiseres, eventuelt lekkes til media, eller ikke. For det andre, hvorvidt resultatene som er oppnådd måles i forhold til pre-etablerte standarder. Kvalitetspress kan skapes gjennom kommunikasjon med politikere og administrasjonen i forhold til pre-etablerte standarder og målsettinger. Men man kan også unnlate (bevisst eller ubevisst) å sette standarder, hvor pressen utnyttes som hevarm. Denne form for praksis begrunnes ofte med henvisning til at allmennheten har krav på å vite hvordan virksomhetene faktisk anvender offentlige ressurser, og hva slags resultater de kan vise til. Begge teknikker etablerer et press som virksomhetene må forholde seg til, og klare insentiver til å fokusere kvalitet.

Ulike formål er videre preget av ulike orienteringer, ulikt fokus og ulike tidsperspektiv. Læring og utviklinger er knyttet til framtid, styring og kontroll til nåtiden, mens ansvarliggjøring er knyttet til fortid. Også fokus ansees som forskjellig. Læring/utvikling og kontroll/styring har ofte et internt fokus, mens ansvarliggjøring ansees som eksternt formet. I tabell 3.1 er det gitt et konsentrat i form av nøkkelspørsmål som kan stilles ut fra de ulike formål.

¹³ Van Dooren (2010) skiller for eksempel mellom 44 ulike bruksmåter og formål

Tabell 3.1 Skisse av ulike formål

	Læring og utvikling	Kontroll og styring	Stå ansvarlig
Nøkkelspørsmål	Hvordan forbedre?	Hvordan styre og kontrollere?	Hvordan kommunisere resultat
Fokus	Internt	Internt	Eksternt
Orientering	Framtid	Nåtid	Fortid
Eksempel	Benchmarking	Overvåkning og ledelse	Rankinger

Kilde: Van Dooren et al 2010;101, Vandooren og Van der Walle 2008)

For å oppnå *læring og utvikling* forutsettes at man etterspør hva som kan forbedres. Fokus er internt og framtidorientert, og man sammenligner seg med andre med sikte på å lære av «best practice». *Kontroll og styring*, derimot, forutsetter et annet fokus. Det etterspørres her hvordan kontroll og styring kan gjennomføres mest hensiktsmessig der og da, som oftest med fokus på overvåkning og ledelsesformer. Fokus på *ansvarlighet* er i større grad knyttet til hvordan man skal kommunisere resultat, på hvilke resultater man har oppnådd i fortid. Rangeringer er det mest typiske eksempel på denne type virksomhet.

De ulike formål stiller også svært ulike krav til kvalitetssystemet og til de indikatorer og instrumenter det er sammen satt av. Dette er søkt illustrert i tabell 3.2. Karakteristikkene som anvendes kan framstå som pragmatiske. Da det er vanskelig å si at validitet og reliabilitet per se er uviktige, bruker vi i tråd med Van Dooren (2010) betegnelser som mindre viktig, moderat betydning, viktig eller kritisk. Totalt sett kan man likevel få et inntrykk av ulike forutsetninger for bruk som er knyttet til ulike formål:

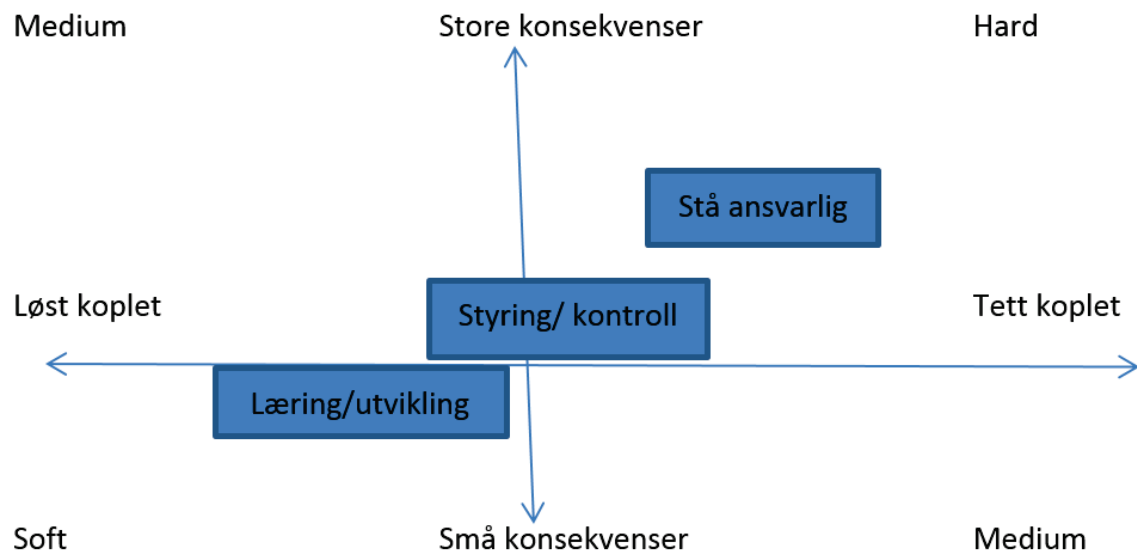
Tabell 3.2 Formål og forutsetninger

	Læring og utvikling	Kontroll og styring	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;111)

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. Viktigst er imidlertid den interne legitimiteten til kvalitetsindikatorene. Styring og kontroll har andre krav. Først og fremst gjennom at resultater av kvalitetsvurderingen kan ha implikasjoner i form av positiv eller negative forsterkere for fylkeskommunen og for avdelingens budsjetter. Validitet til målingene er i den sammenheng kritisk. Den eksterne legitimiteten er mindre viktig eller av moderat betydning, da fokuset er internt. Å stå til ansvar innebærer imidlertid at den eksterne legitimiteten blir avgjørende, mens den interne legitimiteten er blir mindre viktig. Her er validitet og reliabilitet kritisk, da organisasjonens eller virksomhetens rykte står på spill.

En annen side er knyttet til forholdet mellom indikatorer og vurdering, dvs. hvor tett koplet de er. Litteraturen skiller mellom myk og hard bruk. Det siste forutsetter tette koplinger mellom vurdering og kvalitetsindikatorer, mens myk bruk i større grad gir rom for eller formidles gjennom dialog. Til slutt kommer spørsmålet om konsekvenser av kvalitetsvurderingene for institusjonen inn, i form av budsjettallokering eller for individet eller ledere i form av individuelle bonusordninger. De ulike aspektene ved kvalitetsvurdering er søkt framstilt i figur 3.1.



Figur 3.1 Skjematisert oversikt over ulike former for kvalitetsvurdering¹⁴

De ulike hensyn stiller ulike krav til utformingen av systemet og de instrumenter og indikatorer som inngår i det (Van Dooren og Bouckaert 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 regnskap eller i myk retning med vekt på dialog. Resultatene kan få store konsekvenser eller små konsekvenser. Videre sammensetningen av instrumenter og indikatorer har stor betydning, hvorvidt de er tett koplet eller løst koplet. Instrumenter og indikatorer vil også kunne ha mer eller mindre løse koplinger til bruk.

Bruken har implikasjoner for den som blir utsatt for måling. Ved en til en 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 slike potensielle dysfunksjonelle egenskaper. Ulike former for bruk har også ulike implikasjoner, som egenskaper ved måleinstrumentene. Læring og utvikling stiller minst krav. Det handler om å finne svakheter og utvikle løsninger, og prosessene har som oftest en intern karakter. Ekstern observasjon ansees som mindre viktig (Van Dooren og Van der Walle 2008). Silke prosesser skjer ofte gjennom en intuitiv prosess og gjennom et bredt spekter av indikatorer. Styring og kontroll derimot krever andre former for registrering, andre indikatorer og andre krav til reliabilitet

Indikatorsystemer markedsføres som regel ved å vise til at alle aktører vil kunne dra nytte av dem. Den form for argumentasjon som her er trukket opp, innebærer at en slik antakelse kan være problematisk. Indikatorsystemer kan designes for ulike formål, og disse står i større eller mindre grad i et motsetningsforhold til hverandre. Dette er en vanlig oppfatning innen den forvaltningspolitiske litteraturen om indikatorsystemer (Pollitt 2006, Van Dooren et al 2010) Såkalte multifunksjonelle kvalitetsvurderingssystemer og indikatorsystemer for måling av resultater framstår slik som problematiske. Argumentet som ofte framføres er at harde former for indikatorstyring har en tendens til å drive ut myke, og systemene blir dermed lite hensiktsmessige for læringsformål. Læring krever rom for dialog (Roald 2010). Deltakerne bør i den sammenheng også kunne avsløre sine svakheter uten å bli sanksjonert. Dette er i liten grad mulig innenfor rammen av ordninger som sanksjonerer dårlige resultater og belønner gode.

Det argumenteres også for at slike systemer kan ha en rekke ulike bieffekter som er uønskede eller direkte uønskede, og som enkeltvis eller samlet bidrar til å underminere politiske mål (Van Dooren et al 2010, Van Dooren og Van der Walle 2008, Van der Walle og Roberts 2008). En lang

¹⁴ Kilde: Van Dooren et al (2010;103)

rekke dysfunksjonelle bieffekter har blitt identifisert og kartlagt i litteraturen, særlig i «sterke» versjoner eller ved hard bruk gjennom revisjon (Van Dooren et al 2010)¹⁵.

I utgangspunktet kan det derfor kanskje hevdes at multifunksjonelle systemer ikke er hensiktsmessige. Men dette vil være forhastet. Det foreligger muligheter for å forebygge problemer. Et alternativ ligger i diversifisering og frakopling. Dette kan arte seg på flere måter; gjennom at ulike enheter driver kvalitetsvurdering internt, eller i form av en frakopling mellom interne og eksterne prosesser med ulike formål, eksemplifisert i differensiering mellom ekstern revisjon (kontroll, ansvar) og interne kvalitetsvurderingsprosesser som ivaretas av andre enheter. Spørsmålet som da melder seg er todelt. For det første; hva er relasjonene mellom ulike kanaler for kvalitetsvurdering? Hvilke enheter ivaretar hvilke formål? Og for det andre; hvilke indikatorer brukes? Ideelt sett skal det ut fra NPM-doktrinen være klar arbeidsdeling mellom ulike enheter i form av at de ivaretar ulike funksjoner, og oppgaver som kan isoleres. Dette tilsier at de ulike funksjoner som kontroll og styring, utvikling og ansvar ivaretas hver for seg. I fall dette ikke er tilfelle kan vi se for ulike blandinger av funksjoner. En annen side er hvilke instrumenter og indikatorer som blir benyttet. Flere kanaler for kvalitetsvurdering kan føre til «mushrooming» eller soppdanning, dvs. at antallet indikatorer og indikatorsett som brukes blir utvidet. Et stort antall indikatorer og indikatorsett gir et potensiale for bedre og mer finkornet innsikt. Men det innebærer også muligheter for strategisk utvelgelse av mål, hvor noen indikatorer velges snarere enn andre, at en strategisk velger hva en ønsker å bli målt på.

Oppsummeringsvis kan en si at argumentene for slike systemer som regel er av typen vinn-vinn-vinn. De kan ha ulike formål som skal tilgodesees samtidig, som utvikling og læring, styring og kontroll, og å stå ansvarlig. De skal kunne tilpasses ulike behov hos ulike brukergrupper, som politikere, administratorer og brukere, og ulike styringsnivå. Ulike typer formål stiller ulike krav til reliabilitet og validitet. Samtidig vil ulike typer bruk kunne presse disse systemene i ulike retninger. Vekt på læring er knyttet til myk bruk, vekt på ansvarliggjøring er knyttet til hard bruk, mens vekt på kontroll og styring kan ansees som å ligge i midten. Vinn-vinn-vinnsituasjoner for alle sentrale aktører materialiserer seg ofte ikke i praksis.

3.2.1 Tette eller løse koplinger

Vesentlige trekk ved et helhetlig kvalitetsvurdering kan slik analyseres som et uttrykk for et system for mål- og resultatstyring. Slike systemer har et potensiale for både desentralisering og sentralisering, og for både løse og tette koplinger (Lægreid, Roness og Rubecksen 2008). Det er et empirisk spørsmål i hvilken retning det heller. Den forvaltningspolitiske litteraturen viser imidlertid at det kan være vanskelig å styre multifunksjonssystemer i en bestemt retning, i dette tilfellet gjennom økt vekt på utvikling og læring, da bruken av slike systemer kan være dynamisk og flertydig (Van Dooren, Bouckaert og Halligan 2010)

I den sammenheng kan det være fruktbart å trekke fram resultater fra norske statsvitenskapelige studier av mål og resultatstyring (Lægreid, Roness og Rubecksen 2008). Her reises spørsmålet om hvorvidt norsk målstyring eller MBOR (management by objectives and results) er et integrert system eller preget av løse koplinger. Funnene er at innføringen av slike systemer har vært pragmatisk og etter hvert preget av økende fleksibilitet. Man får delvis integrerte systemer med svake koplinger mellom ulike indikatorer, hvor disse som regel ikke dekker hele styringsområdet, og hvor det er svake koplinger mellom resultat/indikatorer og resultatstyring. Det som ofte skjer er at slike indikatorer havner i et politisk og administrativt vakuem (Ibid.). Det er videre få tendenser til såkalt hard bruk, dvs. at resultatene får direkte økonomiske konsekvenser.

Hvis en ønsker å leve opp til NPM-doktrinen, bør altså de løse koplingene strammes til. Samtidig viser litteraturen at løst koplede systemer har en rekke fordeler. For det første er de langt enklere

¹⁵ Power (2007) spissformulerer dette i form av at framvekst av såkalte revisjonsmentaliteter bidrar til å gjøre sikkerhetssøkere til kujoner og aktive deltakere til forbyrtere.

å implementere og anvende i praksis (Ibid.). For det andre kan de lettere overføres og utvides til å omfatte nye områder.

3.3 Den nye kvalitetspolitikken; om nasjonalt kvalitetsvurderingssystem

I denne delen av kapitlet utlegges noen hovedtrekk ved den nasjonale kvalitetspolitikken og de instrumenter og indikatorer som samlet gir rammer for det lokale kvalitetsarbeidet innen fag og yrkesopplæringen. Vi anser en slik gjennomgang som nødvendig for å ramme inn analysen av det lokale kvalitetsarbeidet. Politikk forstås her som en serie vedtak, styringsdokumenter og føringer som er utviklet med sikte på styre utviklingen innen et spesifikt politikkområde; grunnopplæringen, samt fag- og yrkesopplæringen spesielt. Til grunn for politikken ligger generelle antakelser om organiseringen av dette området. Disse resulterer i formuleringer og utforming av instrumenter hvor disse antakelsene oversettes til handlinger og praksiser. Dette arbeidet har blant annet materialisert seg i arbeidet med et eget system for kvalitetsvurdering innen grunnopplæringen (NKVS) og for fag og yrkesopplæringen (NKVS-FY). Vi er ikke bare opptatt av enkeltinstrumenter og prosedyrer som defineres som ledd eller elementer i NKVS-(FY). Vi er også interessert i hvilke grunnleggende antakelser i feltet som former disse instrumentene og prosedyrene, måten de forstås og iverksettes eller ikke iverksettes på, og hvilke praksiser som utvikles. Dette må undersøkes empirisk, og kan ikke avledes av generelle synspunkter om statens, arbeidslivets eller skoleeiers rolle. Videre legger vi til grunn at staten tar sikte på å reformere, gjennom at Kunnskapsdepartementet skal etablere et grunnlag for systemskifte som så Utdanningsdirektoratet skal konkretisere og iverksette. Kvalitetspolitikken står i et potensielt transformativt forhold til fag- og yrkesopplæringen, dvs. vi antar at den kan endre denne (Dahler-Larsen 2008, Power 2007). Men denne politikken kan også bli transformert gjennom møtet med de omgivelsene som den skal iverksettes i forhold til. Vi må derfor se nærmere på hvordan denne politikken er blitt utviklet, hvilke instrumenter som er blitt designet, utviklet og konkretisert, og hvordan politikken blir implementert. I den sammenheng må det presiseres at vi ikke gjør noen evaluering av verken kvalitetspolitikken eller NKVS.

NKVS for fag- og yrkesopplæringen et eget område (FY), som er en del av NKVS, men som kan og skal differensieres. Det som skal studeres her utgjør en del av et større og helhetlig kvalitetsvurderingssystem, men er likevel distinkt og helhetlig. Dette forutsetter at vi må gå en omvei om grunnopplæringen.

Hva er NKVS? Nasjonalt kunnskapsvurderingssystem understreker for det første det nasjonale. Systemet utformes på sentralt eller nasjonalt nivå og gis her en autoritativ utforming. Samtidig har det en regional eller lokal dimensjon. Systemet skal ikke bare tilfredsstillende en sentral norm, men også åpne for skoleeiers vurderinger og strategier. NKVS må her sees i relasjon både til egenskaper ved statens struktur, relasjonene mellom forvaltningsnivåene generelt og innen opplæring spesielt. Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering blir her både oversatt og transformert på det fylkeskommunale nivået. Hver skoleeier skal ha et eget kvalitetsvurderingssystem som skal være forsvarlig. Det betyr at hver enkelt fylkeskommune skal ha evne til å samle inn relevant informasjon langs de nødvendige parametere, vurdere denne informasjonen og treffe beslutninger på bakgrunn av den. Ut over at det skal være forsvarlig, er det ikke fastsatt nærmere kriterier. Det åpner i prinsippet for betydelig skjønn, riktignok negativt avgrenset gjennom statlig tilsyn.

3.3.1 Hva karakteriserer NKVS?

Stortinget vedtok i 2003 å innføre et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen. Innføringen av NKVS er blitt karakterisert som en viktig del av et systemskifte i norsk utdanningssektor: (St. meld nr. 30 2003-2004). Grunnprinsippene blir her oppsummert som kjennetegnet av:

- Klare nasjonale mål
- Kunnskap om resultater i vid forstand
- Tydelig ansvars plassering
- Stor lokal handlefrihet
- Et godt støtte- og veiledningsapparat

Bakgrunnen for utviklingen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet knyttes i meldingen til behovet for å bygge opp et system fra bunnen av. Diagnosen var at Norge manglet systematiserte data om resultater i opplæringen i en slik form at læresteder, skoleeiere og nasjonalt nivå kunne nyttiggjøre seg disse. Skoler og skoleeiere manglet også redskaper for å vurdere resultater og prosesser i opplæringen.

Videre ble det lagt til grunn at et nasjonalt system for kvalitetsvurdering skulle ansvarliggjøre skoleeiere som den fremste garantisten for god opplæring. Skoleeier skulle på den ene siden få frihet til å ta valg på vegne av egne virksomheter/skoler med tanke på økonomiske disposisjoner og metodevalg. På den annen side skulle skoleeier samtidig bli stilt til ansvar gjennom måling av resultatopnåelse ved standardiserte prøver og undersøkelser og ved statlig tilsyn. Innføring av Kunnskapsløftet i 2006 la samme idé til grunn for skolenivået. Et hovedelement i det nye nasjonale vurderingssystemet var å innføre nasjonale prøver i grunnleggende ferdigheter, hvor resultatene for den enkelte skole skulle offentliggjøres. Ved å synliggjøre skolens resultater ønsket man å mobilisere til ansvar på alle nivåer, både internt på skolen og gjennom eksternt trykk (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). Ansvarliggjøring (accountability) var således et viktig prinsipp for utvikling av systemet (Utdanningsdirektoratet 2011).

De instrumentene som inngår i NKVS har vært under endring. Nasjonale prøver og Skoleporten ble utviklet som de første elementene i systemet i 2004. Etter hvert har nye elementer kommet til. Brukerundersøkelser om læring og trivsel ble raskt innført for å ivareta kunnskap om andre sider ved opplæringen enn elevens faglige resultater. Flere andre verktøy for vurdering er i tillegg utviklet de siste årene. I tillegg kommer økt vekt på statlig tilsyn (ibid.). Forbedringsarbeidet har hatt en rekke ulike dimensjoner; som å validere og videreutvikle de ulike indikatorsettene, å utvikle og tilrettelegge for konstruktive prosesser omkring dem lokalt, samt å styrke det statlige tilsynet for å sikre at kvalitetspolitikken fungerer i henhold til intensjonene.

En annen av intensjonene med NKVS var å flytte oppmerksomheten fra rammefaktorer og prosesser til elevenes utbytte av opplæringen, samtidig som oppgavefordelingen og ansvarsfordelingen innen grunnopplæringen skulle tydeliggjøres. Det ansees som et nasjonalt statlig ansvar å utforme og informere om NKVS, mens det regionalt statlige ansvar er å følge opp arbeid med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, og medvirke til at Skoleporten brukes som et ledd i den lokale kvalitetsvurderingen i grunnopplæringen. Den enkelte kommune og fylkeskommune har ansvar for å legge til rette for kvalitetsvurderinger, drøfte resultatene fra NKVS på politisk nivå og vedta hvordan disse skal følges opp gjennom konkrete tiltak. Lærestedene skal sammen med skoleeier bidra til kvalitetsutvikling gjennom tilgangen på kunnskap om tilstanden i utdanningssektoren. Skoleeiere og skoler oppfordres til å utarbeide konkrete mål for hva de skal oppnå med utgangspunkt i de nasjonale målene. Data fra NKVS skal gjøre det mulig for hver enkelt kommune og skole å vurdere sin egen måloppnåelse.

Målgruppen for NKVS er først og fremst skoler og skoleeiere lokalt, men systemet skal også dekke behovet for informasjon på nasjonalt nivå. NKVS skal kunne brukes på flere nivå; nasjonalt og lokalt for å undersøke om sektoren, organisasjonen eller klassen/gruppen utvikler seg i riktig retning, og pedagogisk for å bedre elevenes læringsutbytte.

Beskrivelser av NKVS har blitt presentert i ulike utforminger siden det formelt ble etablert. En svært illustrativ framstilling av systemet er gitt av Utdanningsdirektoratet i 2011.

Oversikt over formål og ansvar i forbindelse med sentrale elementer i NKVS

Elementer	Formål	Ansvar for målrettet bruk av informasjonen i NKVS			
		Statlig nivå	Skoleeier	Skoleleder	Lærer
Nasjonale prøver	Kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål Gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleeiere, skoleledere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid	Bruke informasjon fra prøvene til å få innsyn i, styre og forbedre egen og underliggende virksomheter, og å målrette virkemidlene mot kommuner med særlige utfordringer	Bruke informasjon fra prøvene til å få innsyn i, styre og forbedre egen og underliggende virksomheter	Bruke informasjon fra prøvene til å få innsyn i, styre og forbedre egen virksomhet	Bruke informasjon fra prøvene som støtte for å drive bedre opplæring i et utvalg grunnleggende ferdigheter
Internasjonale undersøkelser	Vurdere norske elevers kompetanse sammenliknet med andre land Grunnlag for indikatorutvikling og politikktutforming	Bruke informasjon fra testene til å få innsyn i, styre og forbedre arbeidet i utdanningssektoren i et utvalg fag/fagområder på utvalgte trinn, og som grunnlag for forskning og analyse	Bruke informasjonen til å styrke kunnskapsgrunnlaget		
Brakerundersøkelser	Elever, lærere og foresatte skal få si sin mening om læring og trivsel på skolen	Bruke data fra undersøkelsene som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet Bruke data fra undersøkelsene til forskningsformål	Bruke data fra undersøkelsene som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet Bruke data fra undersøkelsene til forskningsformål	Bruke data fra undersøkelsene som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet	Bruke data fra undersøkelsene som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet
Tilsyn	Avdekke om skoleeiers opptreden er i samsvar med de lovkrav som er gjenstand for tilsynet	Bruke informasjon fra tilsyn til å føre kontroll med om skoleeier følger regelverket, og til politikktutforming	Bruke informasjon fra tilsyn til å lukke avvik/korrigere egen praksis hvis nødvendig		
Skoleporten	Skoler, skoleeiere, foreldre, elever og andre interesserte skal få tilgang til relevante og pålitelige nøkkeltall for grunnopplæringen	Bruke dataene til å sammenstille informasjon som grunnlag for vurdering og utvikling av kvalitet i sektoren	Bruke dataene til å sammenstille informasjon som grunnlag for vurdering og utvikling av kvalitet i egen region	Bruke dataene til å sammenstille informasjon som grunnlag for vurdering og utvikling av kvalitet på egen skole	

3.3.2 NKVS i skolen – kortfattet kunnskapsstatus

Litteraturen om NKVS er allerede omfattende og mangefasettert. Det foreligger en rekke offentlige dokumenter om etableringen og utviklingen av et nasjonalt system for kvalitetsvurdering, systemets rasjonale og sammensetning, i form av NOU-er, stortingsmeldinger og notater (Utdanningsdirektoratet 2011). NKVS og systemets ulike elementer er også blitt studert, evaluert, analysert eller kommentert i en rekke arbeider (Langfeldt og Lauvdal 2006, Allerup mfl 2009,

Langfjæren m.fl. 2009, Engeland og Langfeldt 2008, OECD 2011, Roald 2010, Nyen mfl 2012, Sivesind 2009). Sentrale elementer i NKVS er også blitt kommentert i flere arbeider knyttet til evalueringen av kunnskapsløftet (Aasen og Sandberg 2007, Møller mfl. 2009, Aasen m.fl 2012) Engelsen 2008). Også andre bidrag er relevante som kommentarer til utformingen av den statlige opplæringspolitikken (Hudson 2008, Helgøy og Homme 2008, Helgøy og Homme 2011). I denne sammenheng vil en detaljert gjennomgang av kunnskapsstatus være for omfattende. Vi må derfor nøye oss med noen utvalgte trekk.

Evalueringsforskningen omkring NKVS, inkludert de deler av evaluering av Kunnskapsløftet som omhandler NKVS, viser at det er ulike oppfatninger i grunnopplæringen om hvilke elementer som inngår i NKVS (Allerup mfl 2009). Samtidig synes det å være en viss enighet om at de sentrale elementene i systemet er Skoleporten, nasjonale prøver, brukerundersøkelser, tilsyn og internasjonale undersøkelser (ibid). Det framheves ofte at NKVS som system har vært svakt kommunisert. Dette angis som en hovedgrunn til at det fortsatt diskuteres hvilke elementer kvalitetsvurderingssystemet faktisk omfatter. Flere rapporter viser til at det foreløpig ikke er en felles forståelse av hvem skoleeier faktisk er og hvilket handlingsrom denne i så fall har (Møller m.fl. 2009). Det framheves videre at NKVS i hovedsak gir grunnlag for kontroll. Den muligheten for læring som systemet også gir rom for, ansees som mindre vektlagt (Utdanningsdirektoratet 2011). NKVS fremskaffer i større grad styringsinformasjon enn informasjon som kan brukes direkte i det pedagogiske arbeidet.

Et vesentlig spørsmål som framføres i evalueringen er hvorvidt informasjonen som fremskaffes, også analyseres og følges opp med forbedringstiltak. Dette ansees som avgjørende for å kunne vurdere om NKVS primært er et forbedrings- eller et kontrollsystem. Evalueringen konkluderer at NKVS i begrenset grad har maktet å støtte de lokale prosessene, og lærernes og skolenes behov for å mestre egen rolle i å skape kvalitet (Allerup m.fl. 2009). Evalueringen viser videre at kunnskaper omkring kvalitetsvurderingssystemet reduseres vesentlig jo lengre ned i utdanningssystemet en kommer (ibid.). Tilsvarende synes å gjelde vurderinger av nytteverdien. Vurderingen av enkeltinstrumenter som f.eks. Skoleporten nyanserer imidlertid dette bildet i noen grad (se for eksempel Vibe og Evensen 2009).

Direktoratet har også kontinuerlig arbeidet for å forbedre instrumenter som inngår i NKVS, både på egen hånd og i form av utsetting av forskningsoppdrag. Flere av instrumentene har vært analysert og bedret (Vibe m.fl 2011, Nyen mfl 2012). Særlig gjelder dette brukerundersøkelsene, som har vært plaget av reliabilitets- og validitetsproblemer, med utilstrekkelig svarprosent, problematiske indikatorer eller inkonsistente svarmønstre (Vibe m.fl. 2011)

I Utdanningsdirektoratets egen skriftlige oppsummering av forskningen trekkes det fram en del sentrale momenter:

- Utydelig kommunikasjon om utforming og formål har bidratt til at NKVS i mindre grad enn ønskelig oppfattes som et nyttig verktøy på lokalt nivå
- Det ansees om viktig at skoleeiere og skoler ikke opplever NKVS som et redskap mer til bruk for nasjonale myndigheter enn for dem
- Lokale styringsdokumenter er i stor grad er en gjengivelse av de sentrale dokumentene, og i liten grad konkretisert til bruk for å møte lokale utfordringer (Engelsen 2008)
- Det ansees som avgjørende at myndigheter, skoleeiere og skoleledere kommuniserer sammenhengen mellom de verktøyene som utvikles nasjonalt i systemet og det arbeidet som skal gjøres lokalt med skolebasert vurdering
- Funn fra evalueringen av Kunnskapsløftet synes å vise at det ikke er tilstrekkelig gode forbindelser mellom styringsnivåene. Sett fra skolenivået kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer skal virke sammen for å styrke kvaliteten i skolen. (Utdanningsdirektoratet 2011)

- Samtidig understrekes det at nasjonalt, regionalt og lokalt nivå har en dialogutfordring. Sektoren synes å oppleve at myndighetene i mange tilfeller gir uklare signaler om vurderingsbestemmelser og praksis
- NKVS forutsetter løpende dialog mellom ulike nivåer, og utvikling av et felles språk om kvalitet, vurdering og systemer
- En av konklusjonene fra evalueringen er at NKVS i liten grad har maktet å støtte lokale kvalitetsprosesser
- Norske skoler blir pålagt å gjennomføre undersøkelser og kartlegginger, men de stilles i liten grad formelt til ansvar for resultatene (Møller m.fl. 2009)
- Bruken av resultater varierer. I noen kommuner har skoleeiere og skoler etablert konstruktive dialoger rundt tolkningen av resultater fra nasjonale prøver, mens i andre kommuner kan krav fra skoleeiere om bedre resultater bli opplevd som et press utenfra (Langfeldt m.fl. 2008)
- Variasjon i evne til å utvikle et konstruktivt lokalt kvalitetsvurderingsarbeid knyttes på den ene siden til skoleeiers kompetanse, kapasitet, evne og vilje til å inngå i slikt arbeid, og på den andre siden til egenskaper ved skolen som organisasjon (Møller et al 2009, Roald 2010).

I flere offentlige utredninger legges det stor vekt på at systemskiftet har et betydelig potensiale for kvalitetsutvikling i grunnsopplæringen. Fortolkningene av kvalitetspolitikken og dens resultater varierer både blant forskere, administratorer og politikere. Hudson (2006) legger i sin nordiske komparative analyse vekt på at staten ikke har trukket seg tilbake, men omposisjonert seg med vekt på fjernstyring i et desentralisert forvaltningssystem. Staten er ifølge henne blitt mer intelligent eller sofistikert i skolepolitikken. Noen av arkitektene bak ser på utviklingen som et stort framsteg (Bergesen 2006), og mener utvikling og offentliggjøring av indikatorer (PISA) åpnet et politisk vindu for reform og forbedringer. Johnsen (2008) framhever at kvalitetspolitikken og anvendelsen av nye indikatorer har bidratt til at også venstresiden i norsk politikk fikk anledning til å modernisere sin politikk for norsk skole. I løpet av kort tid er det blitt utviklet et nytt vokabular og nytt språk for å diskutere kvalitet i grunnsopplæringen. Andre er langt mer kritiske både til PISA, til ansvarsstyringskonseptet og til beskrivelsene av den institusjonelle arkitekturen i stat-kommune relasjonene. Engeland og Langfeldt (2009) hevder at desentraliseringen i hovedsak er et retorisk grep, og at innføring av NKVS har bidratt til økt statlig styring. Videre at kommunene gjennom skoleeierbegrepet er gjort til gissel for en forsterket statlig skolestyring. At det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vender seg direkte til den enkelte lærer, skole og elev blir her selve kronargumentet på kontroll helt ned til det enkelte klasserom. Langfeldt (2012) legger til grunn at kombinasjonen av ansvarsstyring og mål- og resultatstyring har avløst mer tradisjonelle former for byråkratisk regelstyring. Flere av disse analysene nærmest forutsetter at det har skjedd en systemtransformasjon fra ett til et annet, at det gamle systemet er avvirket og at denne transformasjon har store konsekvenser.

Langfeldt (2008) skiller mellom ansvarsstyring som «en forholdsvis smalsporet revisjonstenking med ensidig vekt på resultatmåling», og en finere og mer nyansert der «accountability-diskursen også er innvevet i en breiere forståelse basert på dialog. Kvalitet blir her forstått som resultat av kontinuerlige forhandlinger mellom plikt og evne, mellom utfører og bestiller, mellom leverandør og bruker, og brukerne seg imellom. I følge Roald tar et slikt perspektiv utgangspunkt i egenarten og kompleksiteten til skolen, og ikke bare i en rent teknisk forståelse av kvantitative størrelser (Roald 2010;83). «Accountability» innebærer dermed både å gi handlingsrom innenfor ansvarsstyring og å utnytte det handlingsrommet som er. Ansvarsstyring blir her knyttet til forhandlinger og dialog om kvalitet på ulike nivå. Andre knytter ansvar til ideologier og teorier om organisasjonslæring gjennom dialog (Fevolden og Lillejord 2005). En diagnose er at en «smal» og «teknisk»

accountability-forståelse er blitt rådende, og dialogen er blitt for lite utviklet mellom skole, kommune og stat (Roald 2010). Resultatvariablene blir dominerende framfor struktur- og prosessvariabler. Roald (2010) kan tolkes som om situasjonen er mer uavklart. «Den omskiftelege diskusjonen om kvalitetsvurdering i norsk skole dei siste tiåra kan eit godt stykke på veg karakteriserast som uvisse.» Roalds diagnose er at kvantitative målinger ikke er tilstrekkelige for å få innsyn i skolen, og at det må legges mer vekt på prosesskvalitet og bygging av sterkere samhandlingsmønstre mellom aktørene lokalt. Dette synet støttes også av lærernes organisasjoner. Andre framhever at kvalitetsarbeidet må innrettes slik at en reelt får økt innsyn i lærernes undervisning og elevenes læring (Fevolden og Lillejord 2005).

Felles for mange av disse vurderingene er at de er normative. Synspunkter om hva som er bredt, smalt eller teknisk, bra eller dårlig avhenger i stor grad av utgangspunktet. Det legges vekt på svært ulike sider ved kvalitetspolitikken, noe som kanskje først og fremst reflekterer at kvalitet kan sees som et essensielt omstridt begrep (Gallie 1955). Det synes å være et fellestrekk for de aller fleste analysene av NKVS at de bruker «accountability» eller «ansvarsstyring» som et overordnet grep, mens framstillingen av empirien pendler mellom utvikling på den ene siden og styring på den andre siden. Diagnosen synes å være at NKVS har vært sterkt fokusert omkring kontroll snarere enn utvikling, og at det er behov for en mer balansert utvikling som vektlegger skolens egen utvikling i sterkere grad.

3.3.3 Mer tilsyn og mer utvikling?

Direktoratets vurderinger er i den sammenheng ikke uinteressante, og kan et stykke på vei tolkes i retning av at noe av kritikken har vunnet gjenklang. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) understreker at det lokale kvalitetsarbeidet er nødvendig. Mye av fokus er på organisering av prosesser rundt resultat kvalitet. Det understrekes videre at behovet for utvikling og læring er stort, og at dette hensynet må opp-prioriteres i den videre utviklingen av NKVS. Samtidig preges NKVS også av en videreutvikling og forsterkning av tilsyns- og kontrollordninger i form av nye styringstiltak, utvidet bruk av resultatindikatorer og statlig tilsyn. En vesentlig side ved utviklingen kan avleses i direktoratets oppsummering av resultatene fra det nasjonale tilsynet i 2009. Det konkluderes her med at politiske beslutninger innen opplæringssektoren i begrenset grad realiseres. Direktoratets fortolkning er at «lovregulering som styringsvirkemiddel i opplæringssektoren er under press». Det vises til at skoleeier har en ubetinget plikt til å oppfylle lovfestede krav. Omfanget av avvik registrert gjennom nasjonalt tilsyn utgjør en del av begrunnelsen. Erfaringene med iverksetting av NKVS kan også ha spilt inn. Iverksettingen var fra første stund preget av høy grad av politisering, særlig den delen som var knyttet til nasjonale prøver. Ut fra normative modeller for politisk styring og oversetting framsto iverksettingen som preget av liten lojalitet og sterk motstand (Herredsvela 2011). Sett ut fra en forestilling om rasjonell implementering skulle Utdanningsdirektoratet legge til rette for at de folkevalgte beslutninger om å innføre obligatoriske nasjonale prøver og utvikle en portal for å samle kunnskap om sektoren. Skoleeierne skulle dernest sørge for at prøvene ble gjennomført, og at resultatene skulle brukes som ledd i kvalitetsutvikling. Den manglende iverksettingen kan slik tolkes dels som mangel på lojalitet fra sektoren og dels som mangel på kunnskap om regelverkets krav (Ibid.). I den sammenheng kan det være grunn til å peke på iverksettingslitteraturen og de tusener av studier som påviser at ambisjoner i Washington eller Oslo ofte strander lokalt (Pressmann og Wildavsky 1972) Alle disse studiene viser klar distanse mellom politiske målsettinger på den ene siden og resultatet av iverksettingen på den andre siden.

Men situasjonen kan også tolkes som uttrykk for et vedvarende og høyt ambisjonsnivå, og en klar vilje til detaljstyring hos et ungt direktorat. Det er for eksempel utarbeidet sentrale retningslinjer for gjennomføring av tilsyn som definerer hele spekteret av kontrollspørsmål kriterier og dokumenter og tilsynskriterier. Utdanningsdirektoratets fagstyring ansees av fylkesmannen som profesjonalsert, men også som spesielt detaljert, særlig når det gjelder tilsynsmetodikk (DIFI 2011:4). Direktoratet har her gått sin egen vei, en vei som synes å bli ansett som uheldig av

fylkesmannsembetene (Ibid.) Det framgår videre av i DIFIs vurdering at direktoratet i liten grad har oversikt over hvordan ulike virkemidler faktisk fungerer.

Samtidig medgis det fra direktoratets side at lovverket i mange henseende er uklart. Rapporter fra fylkesmennene antyder at regelverket er lite tilgjengelig og vanskelig å forstå.

Opplæringslovgivningens angivelse av konkrete plikter og frihetsgrader er i flere tilfeller uklare og kan etter Utdanningsdirektoratets oppfatning tydeliggjøres for å hjelpe kommunene til å oppfylle de plikter som de er pålagt. Fylkesmennene rapporterer om at avvikene i hovedsak skyldes to forhold. Det ene er mangel på kjennskap til regelverkets krav, som blant annet vises gjennom fravær av skriftliggjorte rutiner. Det andre er mangel på konkret oppfølging og kommunikasjon mellom skolen og skoleeier. For det første er regelverket lite tilgjengelig for skoleeierne og vanskelig å forstå. Begrepsbruken i regelverket skaper forvirring i sektoren og gjør regelverket lite tydelig.

Opplæringsloven er omfattende og komplisert og har utviklet seg gjennom inkrementalistiske tilpasninger og tilføyelser. Lovgivningen er utviklet ut fra andre forutsetninger enn den ansvarsstyringstenkning som nå dominerer, der det legges til grunn at ansvar og arbeidsdeling skal spesifiseres og tydeliggjøres. Det er Utdanningsdirektoratets vurdering at regelverket i mange tilfeller ikke fastsetter klare nok normer for lovmessig atferd. På den bakgrunn konkluderer da også direktoratet at tilsyn som virkemiddel for økt regelverksetterlevelse i utdanningssektoren har stort potensial.

3.3.4 Integrert system eller løse koplinger?

Det er i utgangspunktet vanskelig å vurdere det omfattende materialet som er blitt utarbeidet omkring de ulike sider ved den nye kvalitetspolitikken og NKVS. Overordnet sett framstår det som klart at denne politikken kan knyttes til ansvarliggjøring, kontroll og utvikling. Det skal utvikles et sett av instrumenter og indikatorer som skal utgjøre et helhetlig og sammenhengende system karakterisert av tette relasjoner mellom de ulike komponentene. På det grunnlag skal det frambringes systematisk informasjon om kvalitet som skal danne grunnlag for kvalitetsvurdering og kvalitetsstyring, der informasjon om kvalitet skal knyttes til beslutninger, og der disse beslutninger igjen skal ha konsekvenser. Videre skal de ulike institusjoner og virksomheter som underlegges denne form for styring ha den nødvendige autonomi til å velge midler for å nå fastsatte mål. Til gjengjeld må man akseptere et system for informasjonsinnhenting hvor kvalitet måles langs ulike dimensjoner og indikatorer, og der resultatene langs de ulike indikatorer gjøres til gjenstand for overvåking, styring og kontroll, der virksomheter må stå ansvarlig for disse resultatene, og der resultatene skal anvendes som grunnlag for intern utvikling. Vesentlige trekk ved et helhetlig kvalitetsvurderingssystem kan slik analyseres som et uttrykk for et system for mål- og resultatstyring.

Vurderingen av NKVS er at det har gravitert mot kontroll snarere enn utvikling. Påvisningen av vurderinger av avtagende nytte jo lenger ned styringskjeden en kommer er et hovedargument her. Samtidig framkommer et bilde preget av løse koplinger mellom styringsnivå og mellom indikatorer og instrumenter. Det er vanskelig å få grep om de mekanismer som ligger til grunn for disse empiriske mønstrene. Direktoratet ønsker å konstruere et mer helhetlig og sammenhengende system for kvalitetsvurdering med tettere koplinger mellom de ulike bestanddeler. Samtidig skal kvalitetsvurderingssystemet i sterkere grad koples mot utvikling enn kontroll, med økt vekt på lokale prosesser. Teoretisk sett vil det bety at det stilles svakere krav til indikatorer enn om man tok sikte på at virksomhetene skulle stå til ansvar. Den forvaltningspolitiske litteraturen viser imidlertid at det kan være vanskelig å styre multifunksjonssystemer i en bestemt retning, i dette tilfellet gjennom økt vekt på utvikling og læring, da bruken av slike systemer kan være dynamisk og flertydig (Van Dooren, Bouckaert og Halligan 2010).

Vi har tidligere vist at Innføringen av NPM-lignende systemer i Norge har vært pragmatiske og etter hvert preget av økende fleksibilitet (Lægreid, Roness og Rubecksen 2008). Slike resultater kan illustrere et mer generelt poeng; at Norge har blitt ansett som en nølende reformator i forvaltningspolitikken (Olsen 1996), men at utviklingen etter hvert har fått fart (Bleiklie 2009). En

vanlig oppfatning er at man ikke har gått så langt som de anglo-saksiske land, men likevel har adoptert NPM-tiltak i betydelig utstrekning (Foss Hansen 2011). NPM kolliderte med etablerte normer for administrasjon, noe som satte i gang en prosess preget av omfortolkning og seleksjon, der enkeltelementer fra NPM ble hentet og implementert (Christensen og Lægred 2011). Blandingsforholdet varierer også mellom ulike politikkskategorier (Byrkjeflot, Christensen og Lægred 2008, Bleiklie 2009). Likevel ser vi konturene av en utvikling bort fra tradisjonelle "rechtstaat"-verdier (alt må ha basis i lov) i retning av "public service" og vektlegging av kvaliteten på tjenesteproduksjon, som gir mer armslag for politisk-administrative tilpasninger (Pollitt og Bouchaert 2004, Verhoest et al 2010). NPM-politikken har klart vært medvirkende til denne utviklingen (Ibid.). Samtidig påpekes det ofte at de skandinaviske landene ikke tilhører "the marketizers" dvs land som har gått langt i å anvende markedsmekanismen, men snarere representerer et annet utviklingsforløp som karakteriseres som "modernisering" snarere enn «markedsmessiggjøring», med vekt på "managerialism", resultatstyring og økt brukerorientering (Pollitt og Bouchaert 2004). Det karakteristiske er videre at dette har skjedd gjennom medvirkning fra korporative interesser og nettverk (Ibid.).

3.3.5 Et eget kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen, NKVS-FY?

Utviklingen av NKVS var sentrert omkring skolen. Dette gjaldt også instrumentene. Mottakelsen av de nasjonale prøvene var karakterisert av sterk grad av politisering og betydelig motstand, noe som preget iverksettingen i den første fasen. Et eget kvalitetsvurderingssystem for fag og yrkesopplæringen har en helt annen tilblivelseshistorie. Det finnes ikke tilsvarende instrumenter for måling av lærlingenes læringsutbytte, og politiseringsprosesser har vært fraværende. Begge forhold er viktige. Diskusjonen omkring kvalitetsvurdering og et eget NKVS-FY er og har vært informert av de valg som allerede er foretatt i utformingen av NKVS. Fag- og yrkesopplæringen skal få sitt eget system, men samtidig skal dette systemet tilpasses de strukturer som allerede er etablert og under utvikling. Hvordan disse avveiningene skal skje er imidlertid mer uklart. Kvalitetsvurderingssystemet for fag og yrkesopplæringen bygges med andre ord ikke fra «scratch», men må nødvendigvis bygge på etablerte resonnementer, instrumenter, indikatorer og strukturer i det system som er utviklet for skolen. En måte å formulere dette på er at de eksisterende instrumenter og praksiser må tilpasses karakteristika ved fag og yrkesopplæringen som en ny og særegen kontekst. Resultatet kan forstås som en form for blanding eller hybrid. Den får sin form gjennom at aktører som vurderer problemstillinger knyttet til den nye konteksten prøver å finne løsninger gjennom eksisterende instrumenter, indikatorer og regler, og ved å appellere til særtrekk ved fag- og yrkesopplæringen som krever spesielle grep eller unntak. Slik «strekkes» eksisterende regler og normer for at mål og normer innen fagopplæringen kan ivaretas, noe som igjen kan bidra til at de samme regler og normer endres, og med dem også systemet. Utgangspunktet vårt er at et kvalitetsvurderingssystem som fungerer mer eller mindre godt i en kontekst (skole) ikke nødvendigvis vil fungere i en annen (fag- og yrkesopplæring). Sentrale egenskaper ved kvalitetsvurderingssystemet, slik dette er blitt utformet, vil også ha betydning. Nettopp de løse koplingene systemet i dag preges av, vil kunne lette tilpasningsprosessene, om en skal følge resonnementene til Lægred, Roness og Rubeksen (2008). Denne tilpasningen vil imidlertid kunne bidra til at NKVS som helhet blir mer heterogent eller diversifisert gjennom at ulike løsninger utvikles for ulike områder. På den annen side vil dette også kunne øke legitimiteten og problemløsningskapasiteten til systemet innen de ulike delene.

Det andre spørsmålet er knyttet til grad av parallellitet eller grad av endring, hvor egenskaper ved det kvalitetsvurderingssystem som i prinsippet overføres fra skole til fag- og yrkesopplæring blir tilpasset den konteksten det skal fungere innenfor. Av sentral betydning er her hvilke trekk som betones. På den ene siden kan fellestrekkene her understrekes, som at fag- og yrkesopplæring utgjør en integrert del av grunnopplæringen). Alternativt kan særtrekk ved fag og yrkesopplæringen aksentueres som kontekst hvor det nye kvalitetsvurderingssystemet skal utformes og iverksettes.

Vi skal i neste avsnitt se nærmere på hvordan NKVS-FY er framstilt i offentlige dokumenter. Deretter skal vi undersøke hvordan fag og yrkesopplæring som sektor betones og hvilke trekk som

framheves innen disse dokumentene og i nyere komparativ forskning om nasjonale systemer for fag- og yrkesopplæring. Til sist skal vi undersøke implikasjonene av sammenkoplingen mellom NKVS-FY og egenskaper ved den kontekst det skal fungere i.

3.3.6 Politiske dokumenter

I denne sammenheng har vi ingen pretensjoner om å gjengi utviklingen av politiske dokumenter i sin helhet, men snarere noen hovedtrekk. Dette lettes også gjennom at tilgjengelig dokumentasjon er begrenset sammenlignet med skolesektoren. På sentralt nivå er det departementet, Utdanningsdirektoratet og SRY som har vært involvert i utforming av styringsdokumenter og utredninger. Blant de viktigste dokumentene er *Forslag til nasjonale føringer for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (Utdanningsdirektoratet 2006), (NOU 2008:18 *Fagopplæring for framtida* (Karlsen-utvalget)), St. meld. Nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*, St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*, samt diverse notater. I disse betones hovedmålet for et kvalitetsvurderingssystem; at arbeidet for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen er å sikre godt læringsutbytte for alle lærlinger og elever, og relevant kompetanse for arbeidslivet. Slik kan fag- og yrkesopplæringen utvikle seg til å bli attraktiv.

Forslag til nasjonale føringer skal legge grunnlaget for å utvikle et samlet kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen. Det skal bygge på et kunnskapsgrunnlag som er felles for alle samarbeidsparter i systemet, og være en integrert del av det helhetlige kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen. Samtidig er det kontrastene mellom målsetting og tingenes tilstand som betones:

- Det finnes lite informasjon om resultat kvalitet og hvilken kompetanse lærlingene egentlig har etter gjennomført opplæring
- Det har vært lite tilsyn med fag- og yrkesopplæringen
- Det mangler systematiske tilbakemeldinger om fag- og yrkesopplæringen til nasjonalt nivå fra fylkeskommunenes egne vurderinger og resultatoppfølging der skolenes og lærebedriftenes egenkontroll og egenvurdering inngår

Av St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* framgår det at departementet vil innføre et kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen som i utgangspunktet skal bestå av følgende fire elementer

- Et godt statistisk grunnlag for å analysere elevenes og lærlingenes gjennomføring av fag- og yrkesopplæringen
- Kunnskap om læringsmiljøet gjennom elev-, lærling- og instruktørundersøkelsene
- Vurderinger av kvaliteten på opplæringen i lærebedriftene
- Vurderinger av sysselsettingssituasjonen for nyutdannede fagarbeidere og bedriftenes vurderinger av deres kvalifikasjoner.»

Målet er å kunne vurdere hvor godt fylkeskommunene og landet som helhet oppfyller målsettingene for fag- og yrkesopplæringen og å identifisere områder hvor kvaliteten kan forbedres. Måloppnåelse hviler her på en rekke forutsetninger:

- Gode, adekvate og velfungerende indikatorer og indikatorsett for gjennomføring og relevans i videregående opplæring som kan brukes til å avdekke viktige utviklingstrekk for sektoren totalt sett
- Et kontinuerlig og systematisk arbeid med å styrke kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen gjennom tilbakemeldingssløyer fra så vel eksternt tilsyn som fra fylkeskommunenes vurderinger og resultatoppfølging (intern oppfølging) av hele fag- og yrkesopplæringen

- Disse tilbakemeldingene må nå helt fram til dem som fastsetter målene og intensjonene i fag- og yrkesopplæringen.

Samtidig understrekes det at oppfølging og utvikling av kvalitet på dette området forutsetter at det utvikles statistikkbegreper og indikatorer basert på en felles forståelse av utfordringer og sammenhenger, og at disse må utvikles innenfor det ordinære, brede partssamarbeidet om fag- og yrkesopplæringen.

Også i NOU 2008:18 understrekes mangelen på nasjonale prosedyrer og rutiner for å sikre og dokumentere kvalitet. Utvalget mener at det er avgjørende for en videre utvikling av kvaliteten på norsk fag- og yrkesopplæring at det utvikles en politikk for dette. Rutiner knyttet til dokumentasjon og rapportering som grunnlag for løpende kvalitetsvurdering på alle nivåer ansees som en forutsetning for å sikre og utvikle kvaliteten på norsk fag- og yrkesopplæring. Utvalget mener det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil styrke kunnskapen om tilstanden og resultatene, også i fag- og yrkesopplæringen. For at det skal bli et nyttig verktøy for kvalitetsutvikling, er det en forutsetning at det innarbeides rapporteringsrutiner og en rapporteringsdisiplin som sikrer kvaliteten på det materialet som de involverte skal benytte i tiltaksarbeidet. I den sammenheng viser utvalget til at det er omsetningen av innrapporterte resultater til konkrete forbedringstiltak som viser om dette virker (NOU 2008:16, 103). Utvalget forholder seg aksepterende til ansvarsstyringen og dens vekt på avklaring av ansvar og forpliktelser. «Det er gjennom definerte og kontrollerbare roller og oppgaver det er størst sjanser for å lykkes med å etablere gode systemer for å sikre og utvikle kvalitet.» Det framheves endog at dette er særs viktig i den norske opplæringsmodellen, med en sterkt utviklet trepartsmodell for struktur, innhold og gjennomføring av fag- og yrkesopplæringen. Utvalget ønsker ikke at det skal etableres et eget tilsynssystem for fag- og yrkesopplæringen, men at tilsynet integreres som en likeverdig komponent i det nasjonale tilsynet for hele grunnopplæringen. Videre at statens tilsyn også koples til utviklingsarbeid snarere enn kontroll. Derfor bør tilsynet gjennomføres på en slik måte at det kan fungere som ett av flere utgangspunkter for å identifisere fylkeskommuner, skoler og lærebedrifter med ekstra store utfordringer. Karlsen-utvalget peker på at det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i for stor grad er preget av skoletenkning, og at det i mindre grad berører de særlige utfordringene fag- og yrkesopplæringen. Hva disse består i utdypes ikke.

3.3.7 Beskrivelsen av det norske systemet for fag- og yrkesopplæring

Alle utredninger og notat om NKVS for fag og yrkesopplæringen berører særtrekk ved denne sektoren vis a vis grunnopplæringen generelt, i all hovedsak partssamarbeidet om fag- og yrkesopplæringen, og forholdet mellom to ulike læresteder med ulike karakteristika. I forslaget til nasjonale føringer framgår det at den norske fag- og yrkesopplæringen bygger på den klassiske lærlingtradisjonen, der opplæringen av lærlingene skjer i virksomheten. Samtidig framheves det av Karlsen-utvalget at det offentlige i Norge har en større rolle enn i land som rendyrker den klassiske modellen i form av at

- Styringsdokumenter som læreplaner blir fastsatt av sentrale myndigheter
- Skolen har ansvaret for en større del av opplæringen
- Det offentlige finansierer en større del av opplæringen i bedrift
- Fag- og yrkesopplæringen er en integrert del av grunnopplæringen

Det som framheves er at den norske fag- og yrkesopplæringen bygger på tett samarbeid mellom arbeidslivets parter og utdanningsmyndighetene, både på sentralt og lokalt nivå. Systemet bygger på gjensidig tillit mellom partene. En annen formulering er at «den norske fagopplæringsmodellen skiller seg fra andre europeiske modeller ved at arbeidslivet, både i privat og offentlig sektor, har forpliktet seg til å ta del i gjennomføringen av en offentlig utdanning.» Hva dette betyr er imidlertid ikke helt klart. Karlsen-utvalget framhever at skolen og lærebedriften har ulike oppgaver og

premisser for den læringen som skal foregå, og som eleven og lærlingen har krav på, og at de to læringsarenaene bygger på forskjellige læringstradisjoner og læringsforutsetninger.

Samtidig er det klare fellestrekk i behandlingen av NKVS og NKVS-FY. Begge systemer, slik de er behandlet i offentlige dokumenter, har den samme ideologiske innretningen på læringsutbytte. De er begge preget av en sterk vektlegging av «accountability» (ansvarliggjøring) og betydningen av klare ansvarsforhold mellom aktørene. Både skole og bedrift skal utvikles som virksomheter, men med respekt for forskjellene. Felles for alle dokumentene som behandler NKVS-FY er at de, i motsetning til de som behandler NKVS, er nesten kjemisk frie for henvisninger til forskningsarbeider om det norske systemet for fag- og yrkesopplæring. Drøftingen av systemer for fag og yrkesopplæringen er i praksis ignorert i samtlige dokumenter. Dessuten mangler det en nærmere diskusjon av implikasjonene av at deler av opplæringen skjer i bedrift.

3.3.8 Hva karakteriserer det norske systemet for fagopplæring? Forskningsmessige bidrag

Det norske systemet for yrkes og fagopplæring er blitt karakterisert på ulike måter. Det har blitt karakterisert som et skolebasert system (Aga 1988), illustrert gjennom den norske stats vilje til å absorbere yrkesopplæring i statlig finansierte skoler, som et tysk inspirert dualsystem ut fra sitt institusjonaliserte system for fagopplæring i arbeidslivet (NOU 1991;4, Michelsen 1995), og som et system med sterke markedstrekk, ut fra at det gir foretaket betydelig rom i utformingen av ferdigheter og kvalifikasjoner, noe som igjen motvirker statlige forsøk på standardisering (Korsnes 1996). En måte å formulere det på er at vi har en nasjonal modell med rom for betydelig variasjon på sektornivå (Høst og Michelsen 2010) eller et blandingssystem (Allmendinger 1979). En annen mulig karakteristikk er at det norske systemet for fagopplæring forener høy grad av statlig involvering med høy grad av bedriftsinvolvering. Dette i motsetning til systemer som har en sterk statlig forpliktelse i forhold til yrkesopplæringen, men svak involvering i bedriftsopplæringen, noe som i sin tur bidrar til en marginalisering av arbeidsgiver og arbeidstaker interesser i den grunnleggende yrkesopplæringen, som eksempelvis det svenske. Det norske systemet kan derfor analyseres som et «collective skill formation»-system (Busemeyer og Trampusch 2012). Forholdet mellom statlig involvering og bedriftens autonomi står i sentrum for politiske dragkamper over reformer innen fagopplæringen. Det som er spesielt innen denne type systemer er at disse konfliktene løses på særegne måter. Foretaket er mer involvert i produksjon og finansiering enn innen andre typer systemer som er statlige eller liberale. Videre spiller partene i arbeidslivet en helt annen rolle. Det følger at relasjonen mellom foretakets autonomi og omfanget av ekstern intervensjon fra partene eller fra staten gjerne er det som står i sentrum for politiske konflikter rundt systemets utforming. Men det viktigste poenget er at “the extensive involvement of the firm in the provision of initial vocational training depends on a particular combination of beneficial constraints and resources for collective actions” (Busemeyer og Trampusch 2012). Implikasjoner er på den ene siden at opprettholdelse av mest mulig autonomi for bedriften ikke bidrar til å fremme bedriftens deltakelse i opplæring, men i stedet fremmer markedssvikt. Om bedriftens handlefrihet på den andre siden innsnevres for mye gjennom eksterne reguleringer, så er bedriftens aktive deltakelse i fagopplæring ikke lenger bærekraftig. Dette er også en smertegrense for fagopplæringen slik den er organisert i Norge. Utvikling av kvalitetsvurderingssystemer intervensjoner direkte i dette forholdet.

Hva karakteriserer omfanget og intensiteten i informasjonsinnhenting fra opplæring i arbeidslivet? Hvor detaljert er den? Det sentrale er her at evnen til å iverksette politikken er helt avhengig av at reguleringsorganet blir ansett som legitimt av den som blir utsatt for politikken. I særlig grad gjelder dette hvis de som utsettes for politikken er en organisert interessegruppe hvis deltakelse er nødvendig for at iverksettingen av politikken i vid forstand skal kunne lykkes (Rothstein 2010). Den klassiske løsningen på disse problemene har vært å involvere arbeidslivets aktører i politikkutforming, administrasjon og iverksetting av politikken. Fordelen er at interesseorganisasjonen er nærmere sine medlemmer enn statlige organ, og at de ofte har mer

kunnskap om situasjonen og hva som karakteriserer den, noe som igjen lettere fører til aksept og legitimitet for politikken. Dette er grunnlaget for utviklingen av korporativistiske ordninger. Ofte utvikles det imidlertid spenninger mellom iverksetting som administrativ korporativisme og implementering som «rule of law». Disse kommer gjerne fram gjennom at iverksettingen og praksiser her nettopp er rettet inn mot spesifikke lokale behov i målgruppa, mens implementering som «rule of law» ansees som universell og upersonlig. En ting er å endre en setning i en læreplan eller å forskriftsfeste den. En helt annen ting er å endre etablerte samhandlingsmønstre og identifikasjoner i forming av kvalifikasjoner i bedrift.

Omfanget over overvåkning avhenger for det første av detaljeringsgrad i reguleringene. Spørsmålet er hvor detaljerte opplæringsplaner og andre styringsinstrumenter er, hvilket spillerom de gir bedriftene, og hvordan oppfølgingen skjer. Både detaljeringsgrad og omfang av statlig intervensjon kan variere (Busemeyer og Trampusch 2012). Men ikke bare detaljeringsgraden er sentral, det samme gjelder hvordan og av hvem disse reguleringene blir praktisert (Thelen og Busemeyer 2012). En sterk form for formell standardisering koplet med høy detaljeringsgrad kan også koples til en fleksibel håndhevelse av disse reguleringene, som gir bedriften rom for tilpasninger. Tilsynelatende rigide og detaljerte opplæringsstandarder kan slik sett også koples til fleksibilitet og tilpasning til ulike bedriftsspesifikke måter å organisere opplæringen på.

Modelldiskusjonene reiser en rekke problemstillinger som er relevante for NKVS og NKVS-FY. I offentlige dokumenter behandles skole og bedrift som likeverdige opplæringsinstitusjoner som skal underlegges ansvarsstyring, der det skal utvikles indikatorer og indikatorsystemer og der det skal organiseres informasjonsflyt og prosesser omkring disse instrumentene. Gjennom å betrakte opplæringen som offentlig og som del av et offentlig utdanningssystem åpnes det for homogene representasjoner av skole og bedrift. De er begge «virksomheter». Samtidig medgis det at det er vesensforskjell mellom skole og bedrift som opplæringsinstitusjoner. To hovedtrekk betones. Mens skolen utgjør den av den offentlige skoleorganisasjonen, og dermed kan styres gjennom en kombinasjon av ulike virkemidler, hvor NKVS utgjør en del, så kan ikke lærebedriften styres på tilsvarende måte. I motsetning til skolen, som har opplæring som sitt primære formål, er bedriften underlagt profittmotive, der opplæringen inngår i og underordnes produksjonen.

Mens skolen er organisert i kollektiver som klasser eller grupper av elever med en lærer som organiserer undervisningen, er læring i bedrift knyttet til produksjonsarbeidet, der lærlingen inngår i større eller mindre grupper med arbeidslag, instruktør eller faglig leder. Det er innveingen av opplæringen i produksjonen som utgjør den store styrken til bedriften. Bedriften, i motsetning til skolen, er ikke underlagt inntakstvang. Bedriften må søke om og oppnå godkjenning og status som lærebedrift for å få anledning til å ta inn lærlinger, men kan når som helst forlate systemet igjen. Norsk arbeidsliv preges også av løse koplinger mellom utdanning og arbeid, og av spenninger mellom lærlingordningen, skolebaserte opplæringsformer og on-the-job training (OJT) av arbeidstakere (Korsnes 1996, Michelsen 1995, Høst og Michelsen 2010). Noen bransjer har tradisjon for lærlingordningen, som håndverket og verkstedindustrien, mens andre bransjeområder i større grad har basert seg på skoleopplæring kombinert med opplæring gjennom arbeidet. Det siste reduserer omfanget av de formelle forpliktelsene som fagopplæring påfører bedriftene, og åpner for bedriften kan utforme kvalifikasjonsprofiler ut fra egne behov og forutsetninger, men uten den økonomiske støtten som opplæring gjennom fagopplæringsordningen medfører.

Nyere reformer i fagopplæringen som har tatt sikte på å utvikle fagopplæringen som opplæringsordning for hele arbeidslivet har paradoksalt nok aksentuert bedriftens frihetsrom. De gamle reguleringene gravde en dyp grøft mellom de områder innen arbeidslivet som var strukturert av lov om fagopplæring, og de områder som sto utenfor. Innenfor grensene var inntak av ungdom under 20 år uten lærekontrakt forbudt. Utenfor var det fritt fram. De nye reguleringene skapte et nytt og større rom for fagopplæring som en viktig form for rekruttering og kvalifikasjonsutforming. Men samtidig ble prinsippet om kontraktsfrihet instituert for hele arbeidslivet. Bedriftsledere har nå et nytt valg; En bedrift som ønsker å lære opp ungdomsarbeidskraft kan gjøre dette, enten

gjennom lærekontrakten eller gjennom en ordinær arbeidskontrakt, der opplæringen kan skreddersys til spesifikke bedriftsbehov. Denne ordningen har uten tvil lettet etableringen av nye fag innen nye områder av arbeidslivet, men har samtidig skapt nye valgmuligheter for bedriftene. Også finansieringsordningen, med økt statstilskudd, og hvor opplæringskostnadene mellom bedriftene ikke utlignes gjennom fondsordninger, har et potensial for kortsiktige løsninger der amortisering av opplæringskostnadene står sentralt. Forpliktelsene kan her løpende veies opp mot fordelene.

Det synes å være en målsetting som legges til for fag- og yrkesopplæringen at det er behov for et breiere spekter av indikatorer som måler elevenes og lærlingenes læringsutbytte. I den grad dette kan tolkes som en økning av bredden og intensiteten i måling av læringenes læringsutbytte eller som en utvidelse av bedriftens ansvar for å stille informasjon om opplæringsprosessen til rådighet, så kan dette ikke karakteriseres som noe nøytralt redskap, noe som blir veldig synlig gjennom bedriftenes exit-opsjoner. Nye krav kan forrykke bedriftenes nyttekalkulasjoner og derigjennom også bedriftens deltakelse i fagopplæring. Omleggingen av regelverket åpner tilsynelatende for å skjerpe kravene om informasjon og derigjennom bedre vilkårene for kvalitetsvurdering i form av økt transparens i fagopplæringen, både i skole og i lærebedrift. Det juridiske grunnlaget for dette ble etablert i 2008.¹⁶ For slike formål er det også søkt utviklet en rekke instrumenter og indikatorer. Det er et klart potensiale for at intensitet, bredden i og omfanget av overvåkning og kontroll vil kunne øke, og at dette vil kunne få konsekvenser, se avsnitt over. Men i hvilken grad en slik innskjerping har blitt søkt eller skal søkes iverksatt i praksis, vet vi foreløpig lite om. Læreplassundersøkelsen (Høst mfl 2012) antyder at bedrifter som ikke har lærlinger ikke vurderer rapportering og byråkrati som noe stort problem med det nåværende nivået av reguleringer.

En annen sentral side ved oppfølgingen av lærebedrifter er at de har stått til ansvar for «sine egne» Før Reform 94 sto Y-nemnda og dennes sekretariat for oppfølging og tolkning av regelverk. Denne form for regulering ble sett som avgjørende for lærebedriftenes medvirkning. Saken ble ofte illustrert gjennom kontrasten mellom arbeidstilsynet og lærlingordningens egne folk. Det avgjørende er og har vært at oppfølging, overvåkning og kontroll har legitimitet blant dem som utsettes for kontroll og oppfølging. Fylkesmannens tilsyn innen fag og yrkesopplæringen er blitt beskrevet som en reguleringsform med «stort potensiale» for å identifisere fylkeskommuner, skoler og lærebedrifter som sliter med særlig store kvalitetsproblemer, og der elever og lærlinger ikke får det læringsutbytte som de har krav på. På den måten kan man ta tak i disse problemene, lærebedriftene kan stilles til regnskap og utvikles som lærende organisasjoner. Spørsmålet er hvorvidt lærebedriftene vil la seg «revidere» og «utvikle» som lærende organisasjoner. En sentral dimensjon vil være på hvilken måte indikatorinformasjon og indikatorstyring koples til ulike former for overvåkning og kontroll og karakteren av denne kontrollen.

Til sist, men ikke minst; bedriftsinvolvering i fagopplæringen ansees som å være avhengig av bedriftens og arbeidsgivernes evne og vilje til å koordinere med hverandre (Thelen og Trampusch 2012). Når denne koordineringen er høy, vil foretaket være mer villig til å investere i fagopplæring, da faren for «stjeling» er mindre. Videre, slike sosiale forpliktelser forsterkes gjennom intermedieære organisasjoner som arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner som oppmuntrer bedriftene til å inngå i slike kollektive prosjekter. Fagopplæringslinja har vært drevet fram med tilslutning fra partene og deres organisasjoner, noe som ansees som helt avgjørende. Hvordan situasjonen er lokalt, og hvilken rolle arbeidslivets egne organisasjoner spiller i så måte er imidlertid også en problemstilling som bør utforskes nærmere.

¹⁶ Konferer «§ 11-3. Rapportering fra lærebedrifta Lærebedrifta pliktar å gi den informasjon som fylkeskommunen krev for å kunne vurdere om godkjenning skal givast eller vidareførast, og for å kunne fastsetje og utbetale tilskott. Lærebedrifta skal medverke til å etablere administrative system og å innhente statistiske og andre opplysningar som trengst for å vurdere tilstanden og utviklinga innanfor opplæringa.» (Endra ved forskrift 4 mars 2008 nr. 214 (i kraft 5 mars 2008))

3.3.9 Oppsummering og kommentarer

Utviklingen innen videregående opplæring har siden 1994 hatt sammenføyingen av skole og arbeidsliv som overgripende reformnarrativ. Reform 94 føyet sammen opplæring i skole og opplæring i bedrift, og det ble tatt i bruk instrumenter for mål og resultatstyring samtidig som rettighetslovgivning ble utviklet for ungdom. Kunnskapsløftet moderniserte Reform 94 gjennom å tilføre nye elementer som rammeverktenkning og økt lokalt frirom, men fremdeles innen samme grunnleggende struktur. Grunnopplæringen har framstått som et felles politikkområde som bør reguleres gjennom enhetlige reguleringer. Den legale konsolideringen av opplæring som et enhetlig politikkkfelt understrekes av at lov om fagopplæring som særlov er blitt trukket inn og integrert i opplæringsloven. Reguleringen av kvaliteten av opplæring i bedrift må videre avstemmes og sees i sammenheng med eller isomorfisk i forhold til tilsvarende ordninger for opplæring i skole.

Utviklingstakten for de ulike instrumenter for regulering og sikring av kvalitet i opplæringen i skole og bedrift har derimot vært ulik. En diagnose vil være at fag og yrkesopplæringen er blitt hengende etter. Dette forutsetter at opplæring i skole og opplæring i bedrift er tilstrekkelig like til at en slik sammenligning er meningsfull. Men det betyr også at regulering av kvalitet i bedrift hele tiden blir sett i relasjon til tilsvarende og «mer utviklede» ordninger i skoleverket, der sistnevntes forsprang må utlignes. Fokuset har ligget på fellestrekk og på utligning av forspranget som skolen har hatt. Samtidig kan det også identifiseres en tiltakende aktivisme blant arbeidslivets aktører som vektlegger lærlingordningen som arbeidslivets egen opplæringsordning. Her er det forskjellene som gjelder. Et sentralt spørsmål som dermed aktualiseres er hvilken karakter samordningen av kvalitetsvurdering i skole og arbeidsliv vil få. I den sammenheng vil vi kunne legge vekt på flere forhold. For det første kommer egenskaper ved NKVS, slik dette systemet har utviklet seg i praksis inn. Systemet, i sin nåværende utforming, karakteriseres gjennom to forhold, vekten på kontroll og løse koplinger mellom de ulike instrumenter. Hvis en ønsker å leve opp til NPM-doktrinen, bør de løse koplignene strammes til. De aller fleste bidrag som har bidratt til å analysere eller framstille NKVS har dette som eksplisitt eller implisitt normativ forutsetning. Samtidig viser den statsvitenskapelige litteraturen at løst koplede systemer har en rekke fordeler. For det første er de langt enklere å implementere og anvende i praksis. For det andre kan de lettere overføres og utvides til å omfatte nye områder (Lægroid, Roness og Rubecksen 2008). Dette vil absolutt kunne være en fordel for tilpasning til fag og yrkesopplæringens institusjonelle særpreg.

3.4 Forskningsdesign for en studie av lokalt kvalitetsarbeid

I dette avsnittet presenteres forskningsdesign for studiet av lokalt kvalitetsarbeid innen fag- og yrkesopplæringen. Vi spesifiserer først avgrensning og hovedprinsippene for opplegget. Fokus er avgrenset til prosesser og strukturer innad fylkeskommunen. Fylkeskommunen er skoleeier for de offentlige videregående skolene og ansvarlig for videregående opplæring og yrkes- og fagopplæringen. Det er derfor naturlig å starte her.

I utvikling av forskningsdesignet står vi ovenfor en rekke valg. Hvordan skal undersøkelsen avgrenses? Hva er prinsippet for å kople teori og begreper til data? Vi forstår lokalt kvalitetsarbeid som avhengig av de aktørene som deltar i politikktutforming. Det lokale kvalitetsarbeidet, aktørene som aktiviseres og de politiske prosessene som formes utgjør samlet hva vi betegner som det lokale kvalitetsfeltet. Statsvitenskapelig teori gir oss her minst to ulike muligheter for tilskjæring og operasjonalisering;

1. Å ta utgangspunkt i sektorens formelle struktur. Dette gir et fokus på fag- og yrkesopplæringen som et sett av beslutningsarenaer preget relativt likeartede sosiale identifikasjoner og verdioppfatninger, hva som er relevante problemer og hvordan de bør løses (Olsen m.fl 1978). Den formelle strukturen former aktiviseringsmønster (hvem som engasjerer seg) og defineringsmønster (hvordan sakene defineres). Fag og yrkesopplæringen framstår her som en sektor med klare grenser og tilsvarende normative strukturer, noe som antas å prege politikken innhold.

2. Å ta utgangspunkt i aktivitet, dvs. i hvem som *faktisk* aktiviserer seg i utformingen av politikken (Jansen 1987, Homme 2008). Vi forstår her fagopplæring mer som et felt enn som en sektor, konferer Powell og DiMaggio 1989). Det empiriske utgangspunktet er fylkeskommunen som politisk administrativ institusjon, og at denne er langt mer omfattende enn opplæringssektoren. Kvalitetsvurdering i fag og yrkesopplæringen kan slik i prinsippet aktivisere aktører fra hele fylkeskommunen. Mønsteret av verdier, fokus og vurderinger kan derfor ikke tas for gitt men må undersøkes empirisk. Det etableres slik andre og løsere vilkår for politikken innhold¹⁷

Tidligere studier av fagopplæring i fylkeskommunen har i all hovedsak fulgt det første prinsippet (Michelsen, Gitlesen og Høst 1998). Historisk er det gode grunner til det, særlig hvis en ser på reguleringen av lærlingordningen og dens utvikling. Lærlingloven av 1950 sikret partene i arbeidslivet innflytelse og autonomi i styringen av lærlingopplæringen. Teoretisk har denne forskningen vært basert på (neo)korporativisme- teori, hvor partenes betydning for fagopplæringen gjennom sin medvirkning ansees som avgjørende (Streeck og Schmitter 1985). I denne sammenheng har vi valgt alternativ to. Vi begrunner dette grepet ut fra følgende forhold: For det første er videregående opplæring formelt utviklet til ett integrert politikfelt. Dette gjelder også kvalitetsvurdering. NKVS-FY er et separat system men skal samtidig utgjøre en integrert del av NKVS. 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 gjennom innføring av ny kommunelov i 1993. I prinsippet innebar loven at gamle virkemidler som standardisering av organisasjonsstrukturer og øremerkede budsjetter skulle avvikles til fordel for kommunal organisasjonsfrihet og rammebudsjetteringspraksiser. «Den nye kommunen» skulle få økt kontroll over egen organisasjon og budsjett og økt autonomi (Bukve og Offerdal 2002). Innen skolesektoren har desentraliseringen også fått uttrykk gjennom Kunnskapsløftet, som åpner for å styrke kommunenes posisjon som politikkformulerende institusjoner. Det gamle hierarkiske forholdet mellom styringsnivåene synes å være avløst av en situasjon som i sterkere grad kan karakteriseres som "governance" eller flernivåstyring, preget av de ulike nivåes relative autonomi. Politikk for fag- og yrkesopplæringen utformes ikke lenger gjennom sektorielle prosesser men gjennom politisk styring innad i fylkeskommunen.¹⁸ (Fylkes)kommunene kan (med noen unntak) organisere sin styringsstruktur (politisk og administrativt) etter eget hode, Etter hvert har vi sett konturene av en kommune der makt og innflytelse i betydelig grad er flyttet fra etatene på sektornivå til den strategiske toppen, til rådmenn og ordførere. Å utøve innflytelse på den strategiske toppen er blitt stadig viktigere for alle politikkområder og sektorer.

Men argumentet går lenger enn som så. Innen fylkeskommunen er det en rekke andre aktører som potensielt kan aktivisere seg som deltaker på denne arenaen. Videregående opplæring og fag og yrkesopplæring som politikfelt er også vevet inn i en breiere definert kvalitetspolitikk hvor fylkeskommunen utformer egne ordninger for egenkontroll og for dokumentasjon og vurdering av kvaliteten i egen virksomhet. Bakgrunnen for denne utviklingen går tilbake til innføring av ny kommunelov i 1993. Kommunene har fått mer frihet, men samtidig måtte de akseptere at staten stilte krav om bedre kontroll, og bedre egenkontroll. For det første er det statlige tilsynet med kommunesektoren blitt omformet og spesifisert som kontrollmekanisme (NOU 2004:17). Disse bestemmelsene er igjen blitt revidert i 2007 (Indset m.fl 2011) med vekt på utvikling og anvendelse av systemrevisjon som tilsynsmetode. Kommuneloven av 1993 stilte videre krav til alle fylkeskommuner om å opprette egne kontrollutvalg med sikte på å utvikle bedre og mer effektiv

¹⁷ Alf-Inge Jansen definerer politisk sektor som en arena for utforming og iverksetting av offentlig politikk. Her antas det at politiske sektorer over tid ikke har faste grenser. Mønstrene i verdier, interessefokus og oppfatninger av årsakssammenhenger kan ikke tas for gitt, men må ifølge dette perspektivet søkes kartlagt." (Jansen 1987:12).

¹⁸ For en nærmere analyse henvises det til delkapittel om den historiske utviklingen av fagopplæringen i det kommunale sjølstyret

kontroll ved hjelp av mer forvaltningsrevisjon (Opedal og Østtveiten 2000). Kommunal egenkontroll er i den sammenheng et sentralt sekkebegrep som dekker både administrasjonssjefens internkontroll med egen virksomhet samt kommunens overordnede egenkontroll via kommunerevisjonen. Det er her kommunenes egne behov for kontroll som skal stå i sentrum i form av to kommandolinjer for kommunal egenkontroll.

Kommunale revisjonsaktører er blitt trukket inn i revisjon av fag og yrkesopplæringen i en rekke fylker. Også fylkesmannen skal etter opplæringsloven føre tilsyn med opplæringsvirksomheten i fylkeskommunene. Felles for det statlige tilsynet og kommunale egenkontroll er at blandingsforholdet mellom substanskunnskap og metodekunnskap er annerledes enn det vi vil finne innad i fagopplæringens egne institusjoner. Hovedpoenget i denne sammenheng er at fagopplæringssektoren ikke lenger står alene om kvalitetsvurderinger.

Et tredje forhold er knyttet til forholdet mellom indikatorstyring og "empowerment of stakeholders", eller brukermakt. Brukerundersøkelser i bred forstand brukes både som argument og styringsteknikk i utvikling av kvalitetsvurderingssystemer (Dahler-Larssen 2008). Brukere og deres oppfatninger av offentlige tjenester skal gis økt innflytelse. Brukerne inviteres på denne måten inn i politikken på en ny måte. Slik vil også legitimiteten til det politiske systemet styrkes. Elever og lærere, lærlinger og instruktører skal høres. Deres oppfatning av opplæringens kvalitet har betydning. For elever og lærlinger er det i tillegg snakk om retter som skal ivaretas. I den sammenheng har de fleste fylkeskommuner opprettet egne elev- og lærlingombud. Disse skal også bidra til at elever og lærlinger sikres tilstrekkelig opplæringskvalitet. Spørsmålet som kan stilles er i hvilken grad og på hvilken måte denne type aktører er blitt integrert i politikkuiformingen på feltet og hvilken rolle de spiller.

Det er altså en rekke ulike aktører som skal vurdere og/eller revidere kvalitet i fag og yrkesopplæringen med basis i tilgjengelige indikatorer og systemer innad i fylkeskommunene. Fagopplæringsseksjonene og Y-nemndene står ikke lenger alene for slike vurderinger. Avveiningen mellom ulike aktører og de kvalitetsvurderinger som disse gjør, er det imidlertid lite kunnskap om. Kvalitet står i et transformativt forhold til organisasjoner (Power 2007). Vurdering og revisjon av kvalitet er ikke nøytrale redskaper, eller bare teknisk design av passende indikatorer og kontrollsystemer, men skaper et potensial for overføring av innflytelse og myndighet til nye enheter, nye kunnskapsformer og nye kunnskapsbærere som vil kunne påvirke fag- og yrkesopplæringen på ulike måter.

3.4.1 Konkretiseringer

Ett sentralt område for studien av lokalt kvalitetsarbeid er hvilken posisjon fagopplæringens institusjoner har utviklet på regionalt nivå. Her kan vi imidlertid ikke nøye oss med de institusjoner som historisk sett har arbeidet med fag- og yrkesopplæring, men også nye aktører som har kommet til. De vi i denne omgang har konsentrert oss om er:

1. Yrkesopplæringsnemnda
2. Fagopplæringsseksjonen/Y-nemndas sekretariat
3. Nye institusjoner: revisjonsaktører, elev- og lærlingombud

I sentrale styringsdokument framheves Yrkesopplæringsnemnda som særdeles viktige for fagopplæringens virke og legitimitet. Y-nemdene representerer det sentrale faglige orienteringspunktet for fagopplæringsvirksomheten i fylket. I særlig grad er nemndenes kontakt med arbeidslivet blitt framhevet som en viktig forutsetning for et godt fungerende fag- og yrkesopplæringsssystem. Følgende dimensjoner vil bli fokusert i undersøkelsen om Y-nemnda:

1. Makt og myndighet
2. Posisjon

3. Sammensetning
4. Kontaktprofil
5. Arbeidsprofil
6. Standpunkter i kvalitetssaker

MY-nemndene operer under svært ulike forutsetninger som er spesifikke for den enkelte fylkeskommune. De har for det første ulik sammensetning. Tilgjengelige data tyder også på at de har arbeidet på ulik måte (Michelsen, Høst og Gitlesen 1998). De kan ha ulike kontaktmønstre og verdiorienteringer. En fjerde dimensjon er hvilken makt og myndighet Y-nemnda er delegert fra fylkeskommunen. En femte er hvilken posisjon fagopplæringen har i den enkelte fylkeskommune. En sjette er forholdet Y-nemnda har til fagopplæringsseksjonen eller Y-nemndas sekretariat. Nemndenes ulike forhold til fylkeskommunale myndigheter og til arbeidslivet gjør at det vil variere hvilke konfigurasjoner av saksagenda, personellsammensetning og kvalifikasjoner som framtrer. I den nye kvalitetspolitikken, slik den er formulert i revisjonen av opplæringsloven i 2007 og forarbeidene til denne, forventes Y-nemnda å innta en sentral og proaktiv rolle i kvalitetsarbeid og -styring. Y-nemnda forventes her å spille en sentral rolle i utvikling av fagopplæringens kvalitet gjennom forming av indikatorer og nye styringsredskaper samt gjennom utvikling av prosesser omkring disse indikatorene. Har de utviklet en slik rolle?

3.4.2 Fagopplæringens administrative apparat

Et annet sentralt spørsmål er hva som karakteriserer fag- og yrkesopplæringsseksjonens administrative apparat, og relasjonene mellom denne og Y-nemnda under den nye kvalitetspolitikken. Ett sentralt element er kompetanse- og oppgaveprofil innen administrasjonen/fagopplæringsseksjonen, og et annet er graden av symmetri i oppgaveprofil med Y-nemnda. Langt ut på 90-tallet var fagopplæringsavdelingen/seksjonen faglig spesialisert, der den enkelte medarbeider i utgangspunktet skulle ivareta alle oppgaver knyttet til sitt fagområde. Rekrutteringsmønsteret var preget av vektleggingen av faglig innsikt og erfaring fra opplæringsarbeid innenfor fagopplæringens områder i skole, bedrift og interesseorganisasjonene (Ibid.). Samlet sett skapte dette en aktivitetshorisont og et kontaktmønster og arbeidsoppgaver som i sterk grad er preget av arbeidslivsverdier og forholdet til det lokale næringslivet. Denne utviklingen er trolig blitt forsterket. Allerede på 1990-tallet kunne man se konturene av et nytt rekrutteringsmønster, der skriftlig framstillingsevne og ønske om å kunne produsere saksframlegg for fylkestinget og opplæringsutvalg ble nye kriterier når det skulle rekrutteres medarbeidere. Kvalitetspolitikken knyttes ofte til fjernstyringsteknikker, indikatorstyring, utvikling av systemer for egenkontroll og dokumentasjon av prosedyrer og arbeidsoppgaver. I hvilken grad har denne utviklingen forsterket tendensene i retning av akademisering med vekt på utvikling av analysekapasitet og kvantitative teknikker som kvalitetsverdi? I hvilken grad har fagopplæringsseksjonen selv utviklet denne form for kompetanse? Har det blitt utviklet nye former for arbeidsdeling og kompetanseutvikling? Hvordan praktiseres de nye instrumentene og de fullmakter som er blitt etablert for systematisering av informasjonsinnhenting og bearbeiding?

Et sentralt punkt her er i hvilken grad og på hvilken måte kunnskaper om kvalitetssystemer og -styringsteknikker inkorporeres organisatorisk innenfor rammen av en spesialisert fagopplæringsadministrasjon, og i hvilken grad slik kunnskap blir forvaltet av fagopplæringseksterne aktører. Vi legger her til grunn at den nye kvalitetspolitikken i form av utvikling og anvendelse av nye styringsinstrumenter har betydning på hvilken måte denne politikken inkorporeres organisatorisk og for selve blandingsforholdet mellom substanskunnskap og kunnskaper om kvalitetsinstrumenter i ulike former.

3.4.3 Revisjon, tilsyn og fylkeskommunal egenkontroll

«Audit» eller revisjon kan tjene som en fellesnevner for de aktører i det kvalitetsarbeidet som rubriseres under betegnelsen revisjon, tilsyn og fylkeskommunal egenkontroll. Tradisjonelt har

virksomheten til revisjonsinstitusjoner vært å holde offentlige institusjoner ansvarlige. På nasjonalt innebærer da tilsyn en triangulær relasjon mellom parlament, tilsynsinstitusjon og den institusjon som det blir ført tilsyn med. Dette gjelder også tilsyn på lokalt nivå. Det prinsipielle grunnlaget er mangel på tillit, og oppgaven er å føre tilsyn med det som er gjort, hvorefter resultatet blir offentliggjort. Samtidig kan fokus også utvides til målsettinger om å gjøre institusjonen bedre gjennom å motivere til læring og utvikling. Dette er i sterkere grad en en-til-en relasjon, basert på tillit, der tilsynsobjektet i større grad medvirker som subjekt. Vektleggingen av de to rollene kan være uklar og komplisert i praksis. Veiledning kan videre trekkes inn som en tredje dimensjon, der tilsynsobjektet skal «veiledes» fram til forbedringer. Litteraturen peker her på ulike konflikter og dilemmaer som her gjør seg gjeldende (Kaufmann og Majone 1980). Det er i praksis ofte stor spennvidde mellom kontrollrollen og det å fungere som en katalysator for utvikling og endring (Ibid.) Hva som utgjør en adekvat balanse mellom utvikling, veiledning og kontroll er ofte omstridt og i praksis vanskelig.

En annen kilde til kvalitetsvurdering ligger i kommunerevisjonen. Kommunerevisjonen aktiviseres gjennom bestillinger fra kontrollutvalget. Den kvalitetsstandard som kommunerevisjonen henviser til ved behov er standard for forvaltningsrevisjon, og vurderinger må bygge på pålitelige data. Samtidig varierer kommunerevisjonen i betydelig grad i sin orientering. Tradisjonelt har den hatt kontroll som sitt utgangspunkt, men kommunene har i økende grad ønsket en annen innretning med vekt på rådgivning og forvaltningsrevisjon snarere enn kontroll og regnskap. I den grad fag- og yrkesopplæringen blir utsatt for internrevisjon, må vi anta at det vil kunne arte seg på ulike måter. Internrevisjonen vil kunne ha en ulik miks av revisjonsmetodikk eller generell kvalitetskontroll på den ene siden og substanskunnskap på den andre. Under alle omstendigheter vil den nye revisjonsbølgen måtte studeres som ett av forholdene som påvirker arbeidet med kvalitets i fag- og yrkesopplæringen

En tredje sentral side ved kontroll, tilsyn og revisjon er koordinerings- og samordningsproblematikken. Langs vertikal planet har det funnet sted en tiltakende strukturell devolusjon ut fra skillet mellom politikkkutforming og implementering (Christensen og Lægred 2011). Langs horisontalplanet har oppspaltning og utdestillering av ulike tilsyn og kontrollinstanser med hver sine spesifiserte oppgaveprofiler i prinsippet lettet den politiske kontrollen over den enkelte instans, der aktiviteten kan måles i henhold til mål og retningslinjer. Mot dette står en tiltakende fragmenteringen og de koordineringsproblemer man har erfart (Christensen og Lægred 2011). Resultatet har vært en styrking av kontrollfokus og audits, samt en økende tendens til å arbeide på tvers av organisasjonsgrenser med sikte på å bedre koordineringen, både når det gjelder tjenesteproduksjon og i tilsynet av denne. Spørsmålet som melder seg er hvordan kombinasjonen av statlig tilsyn og kommunal revisjon arter seg?

Det er lite systematisk kunnskap om omfanget og kvaliteten i den form for kommunal egenkontroll som internrevisjon utgjør. Det gjelder både metodikken som anvendes og substansinnsikten i de ulike områder som revideres (Vabo 2009). Blant de forholdene som har vært påpekt, er at revisorene lett tar på seg dommerrollen som skal skifte mellom rett og galt (ibid.) Det videre blitt framhevet at tilsynsorganer «de facto» vil kunne oppnå samme posisjon som forvaltningsdomstoler (Indset mfl. 2011). Dette gjelder også for så vidt fylkesmannens tilsynsvirksomhet (Ibid.). En annen side dreier seg om forholdet mellom revisjonsinnsikt og substanskunnskap innen de ulike områder som revideres. Fylkesmennene har gitt uttrykk for varierende oppfatninger om den kommunale internrevisjonens kvalitet, samt det metodiske og substansielle innholdet i rapportene, og tar av den grunn ikke hensyn til den kommunale revisjonen i sitt tilsynsarbeid (ibid.).

Også Pollitt og Bouchaert (2004) peker på den økende tendensen til resultatmåling og bruk av resultatindikatorer internasjonalt. De peker på tre dimensjoner; at målingen er blitt mer ekstensiv i den forstand at flere nivåer i forvaltningen blir gjort til gjenstand for måling; at målingen blir mer intensiv, dvs. at den omfatter flere indikatorer eller indikatorsett, og at målingen både er ekstern og

intern. I hvilken grad kan tilsvarende utvikling påvises i forhold opplæringsvirksomhetene generelt og lærebedriftene spesielt?

3.4.4 Elev- og lærlingombudet

Selve konstruksjonen av et elev- og lærlingombud understreker likhetstrekkene mellom elever og lærlinger. Disse skal tilby en form for lavterskeltilbud til elever og lærlinger som ikke får de rettighetene de skal ha etter opplæringsloven. Ombudet representerer slik en vei inn i «systemet» for den enkelte. Den enkelte elev og lærling sine rettigheter står sentralt. Kvalitet i opplæringen er en rettighet som faller inn under ombudets arbeidsfelt. Men samtidig er også ombudet en del av den fylkeskommunale organisasjonen med rett til å fremme saker for politikerne, som oftest formelt gjennom fylkesrådmannen. Fylkesrådmannen kan imidlertid ikke nekte saken fremmet, eller instruere eller omgjøre innstilling/tilråding i saken. Dersom elever, lærlinger eller lærekandidater ønsker det, og ombudet finner det hensiktsmessig, kan ombudet også ta opp spørsmål av prinsipiell karakter og legge dette fram for aktuell instans. Dette kan dreie seg om henvendelser som avdekker uheldige forhold ved en opplæringsinstitusjon eller i den fylkeskommunale virksomheten generelt. Ombudets vurderinger i et slikt tilfellet er av rådgivende karakter. Ombudsrollen er ikke tydelig definert i norsk forvaltning (DIFI 2011:8). Generelt defineres det som en person eller virksomhet med oppdrag å beskytte enkeltpersoners eller gruppers interesser og rettigheter. I mange fylker er det en relativt ny virksomhet, og utøvelsen av ombudet vil uvilkårlig farges av hvem som går inn i det. Tilgjengelig litteratur antyder at utfordringen for et ombud ligger i skjæringspunktet mellom politikk, og rettighetsutøvelse og administrasjon. Her må ombudet etablere en balanse mellom motstridende hensyn. Hvis en trekker ombudsrollen for langt i politisk retning, kan det svekke legitimiteten. Spørsmålet om elev- og læringsombudets rolle kan der med konkretiseres i retning av hvordan ombudsrollen utøves og hvilke relasjoner som etableres mellom ombudet og andre aktører i fylkeskommunen?

3.4.5 Kvalitetsvurderingssystem, instrumenter og indikatorer

Kvalitetsvurdering og kvalitetsarbeid kan analyseres og beskrives på en rekke ulike måter og fra en rekke ulike teoretiske vinklinger (Dahler-Larsen 2008). Dette ble drøftet i første delrapport (Michelsen og Høst 2012). Avsnittet omkring nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) og nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for fag og yrkesopplæringen (NKVS-FY) har gitt en grov framstilling av utviklingen innen dette politikkområdet. Vi er her opptatt av det lokale kvalitetsfeltet og hvordan kvalitetsarbeidet drives lokalt. Sentrale spørsmål er:

- Hva slags informasjon er tilgjengelig?
- Hvordan måles kvalitet?
- Hvilke indikatorer og instrumenter anvendes?
- Hvilken legitimitet tilskrives de?
- Hvilken validitet og reliabilitet har de?
- Hva er relasjonene mellom dem?
- Hvordan bindes indikatorene inn i den fylkeskommunale organisasjonen og i formelle dokumenter?
- Hvordan brukes de?
- Hva slags konsekvenser har de?

En sentral side ved denne type styringssystem er at den enkelte fylkeskommune skal ha rom til å utvikle egne ordninger og å måle resultatene på basis av oppsatte mål. Uansett er

kvalitetsinstrumenter og indikatorer ett sentralt element i et helhetlig kjede for å vurdere kvalitet. Vi kan her grovt skille mellom fem elementer:

1. Formulering og spesifisering av kvalitetsmål og delmål
2. Indikatorer og prosedyrer for måling av kvalitet
3. Rapportering av kvalitetsindikatorer og prosedyrer
4. Bruk av kvalitetsindikatorer for ulike formål som utvikling, kontroll og styring av kvalitet
5. Ikke-bruk

Starkt forenklet gir dette en ramme for å undersøke karakteren av kvalitetsarbeidet og de form som det har fått lokalt. I hvilken grad kan vi identifisere mønstre i form av tette eller løse koplinger og sløyfer mellom mål, indikatorer og prosedyrer, rapportering og bruk

Spørsmålet er i hvilken grad kvalitetsarbeidet baserer seg på generelle eller spesifikke mål og delmål som tas som utgangspunkt for kvalitetsarbeid. Setter fylkene sine egne standarder eller følger man overordnede eller mer vage mål? Empirisk kan dette måles gjennom avlesning av styringsdokumenter og intervjuer med administrasjonen innad i fylkeskommunen. Indikatorer og prosedyrer gir informasjon om utfall som dekker mer eller mindre viktige, sentrale eller avgjørende sider ved yrkes og fagopplæringen og dens kvalitet, ofte i form av kvantitative størrelser som gir grunnlag for sammenligning over tid og mellom enheter. En rekke ulike indikatorer og instrumenter for kvalitetsmåling blir benyttet innad i fylkeskommunene, noen med direkte kopling til det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i skole og innen yrkes og fagopplæringen, mens andre kan ha en annen basis.

Et mulig utgangspunkt er å betone at indikatorer og indikatorsystemer blir til i tette relasjoner til politiske regimer og det offentlige rom (Porter 1995). Slik produseres «objektivitet» og «trust in Numbers» (ibid.). Dette skjer i samproduksjon mellom politikere, forvaltning, statistikere, og sektorspesialister. Resultatet er utvikling og anvendelse av standard klassifikasjonssystemer i form av offentlig statistikk, indikatorer og systemer av indikatorer. Det nye kvalitetsregimet antas her å skape den nødvendige legitimitet. Nye indikatorer kan slik utvikles samtidig som gamle kan omkalfatres og antar nye skikkelser. Alternativt kan vi anta at «gamle» kvalitetsindikatorer innen yrkes og fagopplæringen og «nye» indikatorer og instrumenter vil ha ulik legitimitet. Gamle indikatorer er innarbeidet, mens nye kan være problematiske.

Gamle indikatorer kan være mål som avlagte fagprøver, inngåtte lærekontrakter, hevinger, virksomhetsinspeksjoner/bedriftsbesøk, godkjenninger av lærebedrifter, godkjenning som er trukket tilbake, samt karakternivå m.m. Dette er indikatorer som er velkjente innen fagopplæringen, og det har vært produsert og publisert statistikk om de fleste av disse forholdene siden 1950-tallet i Lærlingerådets/Rådet for Fagopplæring i arbeidslivet sine årsmeldinger. «Nye» indikatorer og instrumenter utgjør på den ene siden IKT-baserte undersøkelser som elev- og lærlingundersøkelsene, instruktørundersøkelsen, ulike typer karakterundersøkelser/tester/ prøver i statlig og fylkeskommunal regi, ulike instrumenter tilgjengelige på Skoleporten og andre instrumenter som tar sikte på å sammenføre og rangere ulike typer informasjon som PULS.¹⁹ Viktig i den sammenheng er i hvilken grad og på hvilken måte i hvilken grad fylkeskommunen utnytter det rommer som formelt er tilgjengelig for innhenting av informasjon fra virksomhetene, hvilke indikatorer og instrumenter som defineres som obligatoriske eller ikke-obligatoriske for rapportering, og hvilke tiltak som eventuelt gjøres for å sikre valide og pålitelige målinger.

Gjennom skriftlig informasjon og intervjuer ønsker vi å få nærmere innblikk i hva som informantene betoner av instrumenter og hvordan de utformes, iverksettes og forstås. En annen viktig side er tilstedeværelsen eller mangelen på tilstedeværelse av prosedyrer og rutiner, og dokumentasjon av

¹⁹ Konferer her Utdanningsdirektoratets oversikt over NKVS og de ulike instrumenter som det består av.

systemer for å ivareta kvalitet i opplæringen og sammenheng i fylkeskommunens eget kvalitetsarbeid. Sentrale spørsmål er i hvilken grad prosedyrer og sløyfer kan dokumenteres, men også i hvilken grad og på hvilken måte de faktisk blir brukt på.

Rapportering av indikatorer utgjør en tredje sløyfe. Spørsmål er i hvilken form denne informasjonen formidles, hvem som står for rapportering og hvordan den mottas og behandles av de ulike aktørene, av administrasjonen, y-nemnda og politikerne. Informasjon om fag- og yrkesopplæring innen fylkeskommunen er tidligere blitt formidlet på ulike måter, i form av årsrapporter, møtereferater m.m. I 2009 ble det vedtatt av stortinget og innfelt i opplæringsloven at Fylkeskommunene skal binde inn denne type materiale i en eget tilstandsrapport. Der skal som et minimum presenteres resultater knyttet til læringsmiljø, læringsresultater og frafall. Men den kan også kombineres med andre indikatorer og saksområder som fylkeskommunen finner tjenlig. Målsettingen er at styringsorganene i kommuner og fylkeskommuner skal ha et bevisst og kunnskapsbasert forhold til kvaliteten i grunnopplæringen. Videre at det skal være mulig å tilpasse arbeidet med tilstandsrapporten til «skoleeiers» ordinære plan, budsjett og rapporteringsarbeid (Rambøll 2011) Tilstandsrapporten inngår også i NKVS.

Tilstandsrapporten skal i prinsippet binde sammen tre sykluser, den politiske syklusen, budsjettsyklusen og rapporteringscyklusen. Tilstandsrapporten utformes av administrasjonen, og har basis i skoleporten og malen i denne, elevundersøkelser og nasjonale prøver. Den skal også legges fram for politisk ledelse. En annen intensjon er at tilstandsrapporten skal bidra til å fokusere politisk oppmerksomhet omkring kvalitet i skolen. I hvilken grad den faktisk gjør dette er uklart. Studier av agendasetting viser at det er svært vanskelig å designe politisk oppmerksomhet. Den sentrerer som regel omkring konfliktsaker, eller saker «som det går politikk i». Men noen studier antyder at informasjon som tilflyter politikerne om skolesaker har en tendens til å bli brukt av politikerne (Askim 2008, Johnsen 2008). I hvilken grad den brukes som direkte input til budsjetteringsformål er mer uklart. Evalueringen fra Rambøll (2011) antyder at timingen varierer mellom fylkeskommuner, og at det er uklart i hvilken grad rapporten danner grunnlag for politiske prioriteringer. Evalueringen framhever videre at det uklart i hvilken grad tilstandsrapporten brukes aktivt av fylkeskommunene som et redskap for forbedring. I stedet bærer rapportene som regel mer preg av å være deskriptive statusbeskrivelser (Ibid). Samtidig påpekes det at tilstandsrapporten til en viss grad har bidratt til å systematisere oppmerksomhet omkring kvalitet innen opplæringssektoren. Men hva dette i praksis betyr er uklart.

Sentrale spørsmål blir i hvilken grad og evt. på hvilken måte tilstandsrapporten adskiller seg fra tidligere årsmeldinger og dokumenter som behandles fag og yrkesopplæringen. Den fjerde sløyfen er fokusert på bruken av denne informasjonen, hvilke formål som den tjener. Instrumentene og indikatorene kan enkeltvis, selektivt eller samlet knyttes til flere ulike formål som utvikling, kontroll og styring.

3.4.6 Indikatorbruk og konstruksjonspraksiser

Som tidligere nevnt; innen kvalitetsvurderingssystemer utgjør kvantifisering en sentral dimensjon. Kvantifisering skaper rom for sammenligning, redskaper for sammenligning og rom for koordinering gjennom standardisering og rom for kontroll, ansvar og utvikling gjennom å rangere dem ut fra normative skaler (Desrosières 2009). Videre; kvantifiseringen av kvalitetskriterier skaper et ekvivalensrom (equivalence space) og ekvivalenskonvensjoner som strukturerer dette rommet (ibid.). Etablering og utvikling av slike konvensjoner er essensielle for sammenligning, koordinering, gjennomføring av «konkurranser» og måling av aktører og hvordan de gjør det. Funksjonene til koordinering og testing, enten man gjør dette selv eller blir testet eksternt er sentrale for å forstå den politiske og sosiale betydningen av denne type systemer (Ibid.) Normativt sett er det ulike synspunkter på denne type konkurranser, jamfør debatten om karakterer. Noen kommentatorer er negative til det og anser det som upassende offentlig virksomhet og for skole. Andre er mer positive og hevder et gram med konkurranse er mer verdt enn et tonn med reguleringer (Hood 1999).

Uansett, indikator er i den sammenheng et nøkkelbegrep. En indikator kan defineres som «*en kvantitativ størrelse, der beskriver innsats, præstationer og/eller utfald af offentlig virksomhed, og implicit eller eksplicit og med en vis stabilitet benyttes i vurdering heraf med tanke på, at denne vurdering skal benyttes i praktiske handlingssituationer, herunder f.eks. politiske, ledelsesmæssige eller fagprofessionelle beslutninger*» (Dahler-Larsen 2008:2).

Med andre ord; et tall er ikke nødvendigvis en indikator. Det sentrale er tallets innveving i en bestemt anvendelsessammenheng. Tallet representerer en vurdering av noe. Videre forutsettes det som regel en viss stabilitet. Den normative tolkningen av indikatoren inngår ikke i definisjonen. Det er som regel knyttet en normativ standard som spesifiserer om indikatoren er god eller ikke. Et eksempel er karakterskalaer, der 6 eller A er bra, 3 eller C er godt, mens 1 eller F er dårlig. Verdier kan være spesifisert eller uspesifisert/flytende, for eksempel i form av gjennomsnitt nasjonalt eller i regionen. Det kan videre være spesifisert i forhold til politiske prioriteringer eller normtall, eller det kan ikke være spesifisert og eksplisert. Politikere og deres tjenere i administrasjonen kan her velge å sette standarder eller ikke. Hvis ikke kan standarden formes gjennom offentligheten (under eller over snittet) eller ulikhetene kan blåses opp eller nedtones. Politikk er her ofte tett koplet til utformingen av statistikk og tolkning av indikatorer. Sentrale spørsmål er: Hvordan brukes indikatorene av aktørene? Hvordan framstilles de?

3.4.7 Kriterier for kvalitetsmåling og kvalitetsvurdering

Generelle kriterier for kvalitet i forming av kategorier, batterier og instrumenter kan ut fra de Europeiske Nasjonale Institutter for Statistikk. Disse kriteriene kan sammenfattes i seks ulike deler: For våre formål er tre av dem mest viktig: **Relevans** kan sees i relasjon til en pluralitet av brukere, og statistikk er relevant når det tangerer nytten til disse. Å identifisere brukere er essensielt her. **Nøyaktighet** som kriterium er knyttet begreper som reliabilitet eller nøyaktighet. Mer presist innebærer nøyaktighet tettheten mellom den estimerte verdien og den ukjente faktiske verdien for totalpopulasjonen. Denne er basert på vurderinger av feilkilder mellom utvalgsfeil eller feil som ikke er det. Den første problemstillingen knyttet til sannsynlighetsteori, den andre er knyttet til andre feilkilder (Collier 1995). Spørsmålet er om kategorien i tilstrekkelig grad måler «virkeligheten». Relevans står her ofte i motsetning til nøyaktighet. **Tidsmessighet** knytter an til spørsmål om *når* resultater skal innsamles og publiseres for å sikre sammenlignbarhet. For fag og yrkesopplæringen der gjennomføring og formidling er sentrale prosesser, aktualiseres behovet for å konstruere indikatorer som er tidsriktige. Hvilke frister skal fastsettes for sammenligning? Dette forutsetter igjen at prosessen må deles opp i sekvenser eller faser som kan sammenlignes i tid spørsmålet er videre hvor nøyaktig slike estimater kan bli innenfor rammen av situasjoner der hvert antallet søkere eller antallet læreplasser er konstante. Sentralt i den sammenheng er endringer i prosentandeler som kan brukes til å konstatere «framsteg». På denne bakgrunn kan det konstrueres scenarier og tidsserier. Videre, det vil være et behov for utvikling av indikatorer som er nødvendige for at systemet skal kunne fungere som katalysator for vurdering av kvalitet. Disse indikatorene bør helst dekke hele politikkområdet. Det må dermed også etableres nye konvensjoner, som kan danne grunnlag for sammenligning.

3.4.8 Kvantifisering og ekvivalensrom for fag og yrkesopplæringen

Når det gjelder fag og yrkesopplæringen er ikke dette helt enkelt. Hvor går fag- og yrkesopplæringens grenser? Fag- og yrkesopplæring betegner vanligvis en kombinasjon av opplæring i skole og opplæring i bedrift. Opplæring i skole omfatter både studiekvalifiserende og yrkeskvalifiserende studieprogrammer. Skillet går med andre ord innad i skolen. Samtidig baserer all statistikk seg som en hovedregel på skillet mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift. Skillet mellom NKVS og NKVS-FY har også en dobbelthet i seg. Den omfatter opplæringssektoren generelt og fag- og yrkesopplæringen. Kvalitetsvurderingssystemet er etablert som en helhet, men der fag- og yrkesopplæringen skal kunne utgjøre en selvstendig og klart identifiserbar enhet. Dette etablerer flere ulike rom for ekvivalering:

- Bedriftsopplæringen
- Fag- og yrkesopplæring
- Opplæringssektoren totalt sett

Historisk har tallproduksjon i fagopplæringen vært konsentrert om noen hoveddimensjoner som;

- Antall lærekontrakter inngått
- Antall løpende lærekontrakter
- Antallet fag- og svenneprøver gjennomført
- Antallet bestått/ bestått meget godt
- Antallet ikke bestått
- Antallet kontroller av lærebedrifter
- Antallet hevinger

Historisk sett har disse tallene variert, både i tid og i rom. Det har vært store geografiske variasjoner i antall hevinger. Bruken av «bestått» og «bestått meget godt» har også variert mellom fagområder og fagkulturer. Sammenligning forutsetter her homogenisering innad i det enkelte fag samt av forholdet mellom fag slik at ekvivalensrommet kan utvides. Disse homogeniseringsprosessene pågår samtidig med at indikatorene brukes som kvalitetsindikatorer. Direktoratet og fylkeskommunene går her inn den ene døren gjennom dette homogeniseringsarbeidet. De går så ut den andre døren og bruker indikatorene som objektive indikatorer på kvalitet. Kvalitetsarbeid omfatter begge typer prosesser. Spørsmål som kan stilles er i hvilken grad dette blir reflektert i det lokale kvalitetsarbeidet?

I de nye instrumentene som er utviklet som elev- og lærlingundersøkelsene og instruktør/lærerundersøkelsene kan det være et potensiale for utvidelse av ekvivalensrommet til å omfatte skolebasert og bedriftsbasert opplæring. Undersøkelser av læringsmiljø kan her tjene som eksempel. I hvilken grad blir dette rommet anvendt innen fylkeskommunale organ. Foretas det sammenligninger på tvers av institusjonstype?

3.4.9 Kvalitetsmålingens økonomiske sider

Sist men ikke minst har vi kvalitetsmålingens økonomiske sider. Et kjerneelement ved utforming og drift av kvalitetsvurderingssystemer er at det koster penger, tid og ressurser. Ikke bare til å utvikle deg, men også til å drifte det. Maskinen må fores. Det må innhentes informasjon langs de ulike parametere. Data om oppfatninger av kvalitet læringsmiljø og gjennomføring for ulike grupper må hentes inn, systematiseres og analyseres. Det kan i praksis være vanskelig å kalkulere hva de totale kostnadene er nasjonalt og lokalt. Vi skal her avgrense oss til den lokale kvalitetsarbeidet. Spørsmålet om hvor mye ressurser som går til dokumentasjon er i den sammenheng vanskelig å besvare. Kvalitetsvurderingssystemer eller indikatorsystemer innføres som regel ikke ut fra nøyaktige kalkulasjoner om hvor mye ressurser de vil kreve. Dette er et politisk spørsmål, og forkjemperne av slike systemer ønsker sjeldent å dokumentere hvor mye de faktisk koster (Power 2007, Dahler-Larsen 2008). Vi ønsker her å se på tre aspekter:

- Hvordan intervjuobjektene vurderer kostnadene med innføring av slike system
- Vurdering av kostnader ved innkjøp av kvalitetsredskaper
- Ressursinnsats i form av bruk av personale til slike formål
- Alternativ bruk av ressurser og hva som nedprioriteres

3.4.10 Oppsummering

Gjennom en sammenkøpling av aktiviseringsmønstre (hvilke aktører som engasjerer seg) og defineringsprosesser (hvordan instrumenter indikatorer anvendes) åpnes det for en sammenhengende analyse av kvalitetsarbeid og kvalitetsstyring i de ulike fylkeskommunene med sikte på å avdekke ulike profiler og mønstre. I hvilken grad er det sammenheng mellom de ulike

sløyfene i kvalitetsarbeidet, mellom fastsetting av målsettinger, bruken av indikatorer og instrumenter rapportering av resultater og styring, kontroll og utvikling av kvalitet? Hvor finner vi løse koplinger, og hvor kan sterke koplinger identifiseres? Hvilken rolle spiller de ulike aktører og institusjoner?

3.5 Undersøkelsesopplegg

3.5.1 Valg av fylker

I denne sammenheng har vi sett det som hensiktsmessig å velge ut bare tre fylker, Rogaland, Telemark og Nord-Trøndelag, som utgangspunkt for studier av variasjon og fellestrekk i lokalt kvalitetsarbeid, og hvilke aktører som deltar. Et fellestrekk er at andelen ungdom som velger en yrkesutdanning har vært i klart flertall i disse fylkene. Det er imidlertid også klare forskjeller. Rogaland har status for å være et sterkt fagopplæringsfylke, og med et Befolkningen er relativt sett ung, fylket har stor befolkningstilvekst, og antallet ungdommer i alderen 16-20 år er økende. Nord-Trøndelag og Telemark adskiller seg fra Rogaland langs de samme dimensjonene. Den demografiske utviklingen er negativ, og fagopplæringen har stått svakere. Det er sterke ønsker om å bygge opp høyere utdanning i disse fylkene og slik etablere nye vilkår for kunnskapsutvikling og arbeidsliv. I Nord-Trøndelag har jordbruket hatt en dominerende posisjon, mens industrien har vært relativt ensidig vært preget av «company towns». Telemark har hatt store omstillingsproblemer der gamle industri- og fagopplæringslokomotiv er blitt omstilt og bygget ned. Også styringssystemene innad i fylkeskommunen varierer. Nord-Trøndelag har utviklet et parlamentarisk system, mens de to andre har valgt en styringsform som har gått gjennom en modernisering av formannskapsmodellen. For en oversikt konferer tabell under

3.5.2 Seleksjon av informanter

I denne omgang har vi konsentrert datainnsamlingen omkring institusjoner og aktører innad i fylkeskommunen, Y-nemnda, fagopplæringsseksjonen og representanter fra fylkespolitikk og administrasjon. Ønsket har vært å få mer innsikt i hvordan den nye kvalitetspolitikken i fag og yrkesopplæringen oppfattes, hva som karakteriserer kvalitetsarbeidet innad i fylkeskommunen, hvilke administrative og organisatoriske strukturer den filtreres gjennom, og hvilke aktører og kunnskapsformer som aktiviseres. Sammenligning av aktører, strukturer og prosesser i de tre fylkeskommunene, hvilken posisjon partene i arbeidslivet har og de konfigurasjoner vi her ser har stått i sentrum. Til en viss grad har det vært mulig å gjøre en parallell datainnsamling med andre tematiske deler av prosjektet, blant annet intervjuer med skoleledere og elever. Vi har foreløpig ikke hatt anledning til å innhente informasjon fra andre institusjoner, som opplæringskontorer og lærebedrifter. Denne avgrensningen har en del konsekvenser. For å få et godt bilde av kvalitetsarbeidet lokalt i form av en jmførende analyse av sentrale trekk ved dette arbeidet og hvordan det er organisert og styrt i de tre fylkene vil det være nødvendig å samle data fra andre offentlige aktører på lokalt nivå, som fylkesmannen, samt opplæringskontor og lærebedrifter i det enkelte fylke.

3.5.3 Fylkeskommuneundersøkelsene

Materiale om de ulike fylkene og fylkeskommunene er blitt opparbeidet gjennom intervjuer med nøkkelinformanter og innhenting av skriftlig materiale. Vi har intervjuet politikere som har eller har hatt posisjoner eller verv innen opplæringssektoren, representanter fra partene i arbeidslivet med verv i yrkesopplæringsnemnda, samt tjenestemenn fra fylkeskommunens opplæringssektor; fagopplæringsledere og fagkonsulenter involvert i ulike sider ved kvalitet innen fagopplæringsavdelingene i de tre fylkene. Gjennom disse intervjuene har vi søkt å opparbeide tilstrekkelig med informasjon om forhold som:

- Fylkeskommunens organisasjon

- Politikernes organisasjons og kvalitetstenkning
- Kvalitetsarbeid og kvalitetssystemer for videregående opplæring og fag og yrkesopplæringen
- Sentrale trekk ved kvalitetsarbeid, kvalitetsvurdering og systemer for kvalitetsvurdering i fylkeskommunen
- Utvikling og bruk av instrumenter og indikatorer for systematisk kvalitetsvurdering
- Arbeidsoppgaver og fullmakter delegert til Y-nemnda
- Y-nemndas sammensetning, arbeidsform og representasjonsmønster
- Forholdet mellom Yrkesopplæringsnemnda og dets administrasjonsapparat, oppgaveprofil og aktivitetsmønster

Disse intervjuene har hatt en løs form, styrt ut fra tematiske kataloger. Gjennom at vi har kunnet vende tilbake og be om ytterligere opplysninger eller materiale har disse "samtaleintervjuene" kommet til å spille en viktig rolle både som tilgang på ny informasjon og som kildekritiske instrumenter. Intervjuene varte fra ca. 45 minutter til ca. 2 timer. Hovedparten av intervjuene var enkeltintervjuer, men vi har også gjennomført enkelte gruppeintervjuer. Vi har ikke gjennomført noen intervjuer med representanter fra lærebedrifter eller opplæringskontor. I den grad vi bringer videre oppfatninger eller gjør vurderinger av kvalitetsvurderingsordninger og praksiser er disse utelukkende forankret i data fra fylkeskommunen og de instanser og aktører som hører til fylkeskommunen som politisk institusjon og forvaltningsenhet.

3.5.4 Dokumenter og skriftlig materiale

Vi har gjennomgått et betydelig skriftlig materiale i form av tilstandsrapporter, kvalitetsmeldinger, revisjonsrapporter, rapporter fra elev- og lærlingombud, referater fra møter i hovedutvalg for kompetanse/opplæringsutvalg samt andre sakspapirer og dokumenter anvendt av Y-nemnda, opplæringsutvalg/hovedutvalg for kompetanse og fylkesting²⁰. Opplysninger om saksagenda, sakspapirer for møter i Y-nemnda, opplæringsutvalget og fylkestinget er hentet fra de respektive fylkeskommunenes nettsider. Slik har vi kunnet registrere antall møter, antall saker som behandles, sentrale dokumenter som legges til grunn for behandlingen, kommentarer til de ulike saksframlegg og vedtak som er fattet.

3.6 Om lokalt kvalitetsarbeid

3.6.1 Utviklingen av fagopplæringens institusjoner lokalt

Styringsinstitusjonene for fagopplæringen har historisk blitt tilpasset og endret seg i takt med den sentrale og territoriale organiseringen av det norske styringsverket²¹. En kan spore egne, offentlig oppnevnte institusjoner for ivaretagelse og administrasjon av opplæring i arbeidslivet helt tilbake til begynnelsen av forrige århundre, da hovedsakelig i bymessige områder. Det var imidlertid først i

²⁰ Det omfatter utvalgsdokumenter fra politiske utvalg i Rogaland fylkeskommune, Nord-Trøndelag fylkeskommune og Telemark fylkeskommune. De viktigste dokumentene vi har basert oss på utover dette er Kvalitetsmelding for utdanningssektoren i Nord-Trøndelag fylkeskommune 2011 og 2012, Kvalitetsmelding for videregående opplæring 2011 og 2012 i Rogaland fylkeskommune, Kvalitetsmelding for fag og yrkesopplæring i Telemark (2012), Tilstandsrapport for videregående opplæring i Telemark skuleåret 2011-2012, Kvalitetsutvikling Videregående opplæring i Telemark 2012-2016, Kvalitet i videregående skole. Styring og oppfølging av skolene i Telemark fylkeskommune, Common Assessment Framework. En kvalitetsmodell for offentlig sektor Versjon 2010 Nord-Trøndelag fylkeskommune, «Vurdering av fagopplæringen i Nord-Trøndelag Fylkeskommune» (Forvaltningsrevisjon nr. 1700 1/2012. KomRev Trøndelag IKS), Kvalitet i videregående skole. Styring og oppfølging av skolene i Telemark fylkeskommune (Forvaltningsrevisjonsrapport nr. 700 026. Telemark Kommunerevisjon), Forvaltningsrevisjon av opplæring i bedrift, Rogaland fylkeskommune (Rogaland Revisjon IKS 2012), Årsrapport 2011/2012 Elev og Lærlingombudet Nord-Trøndelag

²¹ Fremstillingen av utviklingen fram til 1998 bygger i stor grad på Michelsen, Høst og Gitlesen 1998

1950 at det ble vedtatt en egen lov som regulerte lærlingordningen. Tilsynet med ordningen skulle etter loven skje gjennom stedlige lærlingnemnder, og i disse utgjorde representanter for arbeidslivets parter tyngden, med fire av seks representanter. Minst to av disse skulle være utdannede fagarbeidere. I tillegg kom to representanter fra henholdsvis yrkesskolene og arbeidsnemnda. Den statlige arbeidsformidlingen, som også hadde oppgaven med å registrere lærlingkontrakter, fikk de fleste steder oppgaven som sekretariat for lærlingnemndene, noe som avspeiler at dette var en ordning som ble sett som tett knyttet til rekruttering og formidling av arbeidskraft.

Først da lov om fagopplæring i arbeidslivet i 1980 avløste lærlingloven av 1950, ble fagopplæringen en landsomfattende ordning. Loven opprettholdt arbeidslivspartenes dominerende rolle i systemet, samtidig som de tidligere lærlingnemndene ble gjort fylkesvise og omdøpt til yrkesopplæringsnemnder (Y-nemnder). Nemndenes sekretariat ble overført fra den statlige arbeidsformidlingen til det nye fylkeskommunale forvaltningsnivået. Som følge av yrkesopplæringsnemndenes spesielle oppgaver som ansvarlige for fag- og yrkesopplæringen i regionen, ble det imidlertid slått fast at sekretariatet skulle stå direkte ansvarlig overfor Y-nemndene og ikke overfor de fylkeskommunale myndigheter. Dette sikret en videreføring av fagopplæringens autonomi; y-nemndene hadde agendakontroll og administrative ressurser for å gjennomføre sin politikk. Samtidig fikk fylkeskommunene en viss innflytelse gjennom at de ble gitt rett til å oppnevne to av medlemmene i nemnda.

Fremdeles var lærlingordningen i stor grad arbeidslivets egen opplæringsordning, og uavhengig av organiseringen av videregående opplæring for øvrig. Den fylkesvise organiseringen av fagopplæringen med et faglig sjølstyre, var i stor grad symmetrisk med den nasjonale, hvor Rådet for fagopplæring i arbeidslivet, og opplæringsrådene, etter loven var delegert omfattende fullmakter til å forvalte fagopplæringsordningen.

Fagopplæringen i det kommunale sjølstyret

På 1990-tallet kom fagopplæringens regulering til å endre seg med utgangspunkt i to store reformer, den økte fristillingen av kommunene gjennom ny kommunelov og Reform 94. For fylkeskommunene innebar dette en langt større frihet til å organisere seg uavhengig av sektorlovgivning og -interesser. Samtidig fikk de ansvaret for at hele ungdomskullet ble tilbudt videregående opplæring, både studiespesialisering og yrkesutdanning.

Sett fra et fylkeskommunalt ståsted betød dette at fagopplæringen ikke lengre kunne organiseres uavhengig av videregående opplæring for øvrig, og for det andre at ulike former for sektorstyring med utgangspunkt i særinteresser måtte opphøre. Partsstyret av fagopplæringen på regionalt nivå, ledet av yrkesopplæringsnemndene og med fagopplæringskontorene som dedikert sekretariat, ble slik sett oppfattet å stride mot de nye prinsippene for styring av den fylkeskommunale virksomheten. Ettersom y-nemndene var beskyttet både av nasjonal enighet og av internasjonale konvensjoner, kunne imidlertid ikke disse nedlegges av fylkeskommunene. I stedet søkte enkelte, med Nord-Trøndelag som den første, å legge fagopplæringsadministrasjonen inn under utdanningsdirektøren. Fagopplæringen var da ikke lengre underlagt y-nemndene som deres sekretariater, men i stedet fylkespolitikkerne. Dermed mistet Y-nemndene sin faglige instruksjonsrett overfor fagopplæringsadministrasjonen, og ble slik sett uten makt til å iverksette sin politikk. De organisatoriske endringene som ble foretatt i stadig flere fylkeskommuner, skjedde imidlertid ikke friksjonsfritt. Det ble i all hovedsak opplevd som en klar svekkelse av det faglige sjølstyret. Y-nemndene mistet styringen over sitt eget sekretariat, og fikk beskåret sin handlingsevne og autonomi vesentlig. Dette førte enkelte steder, som for eksempel i Rogaland, til åpen konflikt, mellom y-nemndene og fagopplæringskontorene på den ene siden, og fylkeskommunen på den andre. Også partene i arbeidslivet sentralt reagerte på endringene. Avviklingen av særorganiseringen av fagopplæringen på fylkesplan generelt lå i forkant av liberaliseringen av lovverket, slik at man fikk en ubalanse mellom arbeidslivsinteressenes posisjon i fagopplæringen

på fylkesnivå og på sentralt nivå²². Selv om særlovgivningen gradvis var blitt tilpasset den nye kommuneloven, gjaldt ikke dette fagopplæringen. I 1997 fikk man lovendringer som beskrev hvordan fagopplæringen skulle organiseres i fylkeskommunen etter endringene med Reform 94 og den nye kommuneloven. Her ble det slått fast at Y-nemndene fortsatt skulle ha forvaltningsansvar for kjerneoppgavene innen fagopplæringen, som godkjenning av lærebedrifter, lærekontrakter og hevinger. For å kunne utføre disse oppgavene skulle y-nemndene fortsatt ha et eget sekretariat i form av en fagopplæringsadministrasjon. Til tross for disse lovbestemmelsene tiltok integreringen av fagopplæringen i fylkeskommunenes samlede forvaltning. Grensene mellom fagopplæring og skoleopplæring innad i fylkeskommunene ble gradvis bygget ned til fordel for en mer helhetlig styring av videregående opplæring. De ansatte i fagopplæringskontorene fikk utvidet sitt ansvar fra å være avgrenset til fagopplæringen, til å omfatte hele videregående opplæring og helheten i opplæringsløpet. Samtidig ble deres rolle som arbeidslivets representanter i fylkeskommunen gradvis trengt tilbake til fordel for rollen som fylkeskommunale tjenestemenn med ansvar for videregående opplæring generelt, og fag- og yrkesopplæring spesielt. For fagopplæringen innebar den nye posisjonen at man ble underkastet samme styringsmekanismer, kontroll- og kvalitetsprosedyrer som den øvrige fylkeskommunale virksomheten.

Nye lovendringer i 2007

Ettersom fagopplæringskontorene i stadig mindre grad opptrådte som y-nemndenes sekretariat, ble nemndenes rolle og posisjon stadig mer uklar. Samtidig fortsatte utviklingen i retning av å delegerer forvaltningsoppgaver til fylkeskommunen.

I 2008 fikk man en revisjon av opplæringsloven som på mange måter formaliserte det som de fleste steder allerede hadde utviklet seg til praksis, nemlig at y-nemndene ikke lengre skulle arbeide med forvaltningssaker. De skulle i stedet få en rådgivende rolle. Bestemmelsen om eget sekretariat ble fjernet. Begrunnelsen var prinsipiell. Fylkeskommunen måtte ha vedtaksmyndigheten og den endelige styringen også på denne delen av opplæringssystemet. Samtidig representerer denne begrunnelsen bare ett av flere hensyn. Et annet var hensynet til partene i arbeidslivet. Til tross for at det var gått et drøyt tiår siden konfliktene rundt fagopplæringskontorenes innplassering og posisjon, ville det ikke være gangbart å frata Y-nemndene beslutningsmyndighet og egen administrasjon utelukkende ut fra forvaltningspolitiske prinsipper og behov i fylkeskommunen. Det ble i tillegg ble det fremmet en mer substansiell, faglig begrunnelse for Y-nemndenes nye rolle. Y-nemndene trengte å frigjøres fra detaljstyring og konsentrere seg om de mer overordnede spørsmål, og da særlig kvalitetsutvikling i fag- og yrkesopplæringen²³. Y-nemndene har alltid vært opptatt av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, og alle deres hovedoppgaver har ligget innenfor det som kan defineres som kvalitetsarbeid. Det nye var at man skulle arbeide med kvalitet som system og arbeidsfelt i seg selv. At arbeid med kvalitetsutvikling på systemnivå skulle bli en hovedoppgave for y-nemndene kan neppe ses som noe som kom som initiativ fra Y-nemndene selv, men kom mer som et resultat av det arbeidet som foregikk og de overveielser som ble foretatt sentralt i opplæringssektoren.

Lovendringene var i de fleste fylkeskommuner ikke kontroversielle, men representerte langt på vei en stadfestelse av en utvikling som allerede hadde funnet sted i praksis. Y-nemndene hadde i tiltakende grad fått en mer utydelig rolle i de fleste fylkeskommuner. At de nå skulle få en mer klart definert rolle, som utviklingsagent for kvalitet, ble av de fleste ikke oppfattet som noen desavuering. Dette til tross for at de mistet forvaltningssaker og et dedikert sekretariat. Leder for det nye Samarbeidsrådet for yrkesopplæring (SRY) uttalte for eksempel i forbindelse med lovendringen at han ikke fryktet at yrkesopplæringsnemnda skulle få redusert betydning når vedtakssakene falt bort. SRYs rolle skulle nå i større grad være å delta i utformingen av videregående opplæring i

²² Kilde: Årsmelding Rådet for fagopplæring i arbeidslivet 1995: s. 7.

²³ Forslag til endringer i opplæringslovens bestemmelser om fag- og yrkesopplæringen. Innstilling fra lovarbeidsgruppen 15.05.2006

fylkene sammen med politisk og administrativ ledelse. Kvalitet, dimensjonering og relasjonsbygging mellom skole og regionalt arbeidsliv skulle være hovedpilarene for dette arbeidet²⁴.

Samtidig fikk fagopplæringen nye utfordringer. Mens y-nemndene og fagopplæringskontorene tidligere i stor grad hadde arbeidet med registrering og oppfølging av individuelle læreforhold mellom bedrift og lærling, hadde Reform94-strukturen etablert nye og store saksfelt og arbeidsoppgaver. Som følge av at lærlingordningen nå skulle være en integrert del av et sammenhengende løp i videregående opplæring, ble det å mobilisere et tilstrekkelig antall læreplasser i bedrift, slik at flest mulig elever kunne formidles, den kanskje største arbeidsoppgaven. Også her måtte man lene seg tungt på opplæringskontorene som satt med den tette kontakten med bedriftene. Som følge av at elevene som ble tatt inn på yrkesfag i skolen etter to år skulle over i lære i bedrift, ble også dimensjonering av skoletilbudet svært mye viktigere enn før.

Opplæringskontorene

Den store og ikke minst raske veksten i fagopplæringssystemet er på mange måter muliggjort gjennom konstruksjonen av et omfattende system av opplæringskontorer som i dag dekker 70-80 prosent av alle lærebedrifter. Fagopplæringen hadde ikke fått tilført ressurser i takt med økningen i oppgaver, og løsningen på det store arbeidspresset ble de fleste steder å overføre mye av hands-on-arbeidet i forhold til bedriftene til en raskt voksende struktur av opplæringskontorer. Kontorene, som er eid av lærebedriftene, er ikke en del av den formelle strukturen i fagopplæringen, men selv definert som lærebedrifter, og lærlinger i bedrifter som er medlem i disse, tegner lærekontrakten med opplæringskontoret. Ansettelsesforholdet må de imidlertid ha i en godkjent lærebedrift. Kontorene har i stor grad overtatt det man kan kalle hands-on-arbeidet i forhold til lærebedriftene fra fagopplæringskontorene. Den direkte oppfølging av lærebedriftene og opplæringen skjer primært gjennom opplæringskontorene, og i dominerende fagområder foregår også nesten all formidling av lærlinger via disse kontorene.

Ikke minst fordi opplæringskontorene ikke er offentlige, og heller ikke en del av den formelle styringsstrukturen i fagopplæringen, bidrar deres faktiske rolle til å ytterligere komplisere reguleringen av fagopplæringen. Selv om opplæringskontorene på mange måter blir et mellom ledd mellom den fylkeskommunale opplæringsavdelingen og lærebedriftene til nytte for begge parter, må de i hovedsak ses som en organisering av arbeidslivsinteresser. Samtidig er de ikke underlagt partsstyret i fagopplæringen, og vil heller ikke kunne ses direkte som uttrykk for disse interessene.

Oppsummering

Organiseringen av fagopplæringen på fylkesnivå har, om ikke helt symmetrisk med, så i hvert fall parallelt med det som har skjedd på nasjonalt nivå, blitt preget av to tunge bevegelser i løpet av de to tiårene som har gått siden Reform 94. På den ene siden er partsstyret gradvis svekket, og særorganiseringen og autonomien i fagopplæringen blitt bygget ned til fordel for integrerte organisasjonsløsninger i fylkeskommunene, hvor videregående opplæring betraktes som ett felt underlagt fylkeskommunal styring. På den andre siden har dette bidratt til at fagopplæringsarbeidet i fylkeskommunene har fått en større avstand til bedriftene. Ettersom yrkesopplæringen etter Reform 94 er helt avhengig av arbeidslivets vilje til å ta inn lærlinger, er man kritisk avhengig av et tett samarbeid med partene i arbeidslivet og dermed av å regulere fagopplæringen på en måte som ikke støter bedriftene bort. Løsningen i Norge ser i stor grad ut til å ha hvilt på den struktur av opplæringskontorer som har vokst fram og bidratt til å fylle rommet mellom fylkeskommunene og bedriftene, som svekkelsen av y-nemndene og deres sekretariater har etterlatt seg. Samtidig som opplæringskontorene er bedriftenes organer, formidler de også mellom det offentlige og arbeidslivet. De ser dermed, i de fleste fylker, ut til å ha fått en mer sentral posisjon og rolle i fagopplæringen på det lokale nivået enn yrkesopplæringsnemndene nå har, både for å sikre arbeidslivets oppslutning om lærlingordningen, og å overvåke kvaliteten i fagopplæring i bedrift.

²⁴ SRY-leder Rolf Jørn Karlsen i fagopplæring.no 23.02.2008

3.6.2 Nord-Trøndelag

Nord-Trøndelag er et fylke preget av relativt spredt bosetning og landbruk, med noen mindre byer og tettsteder. Fylket har fremdeles landets høyeste andel av sysselsatte i primærnæringene. Disse næringene, først og fremst skog- og landbruk, har imidlertid også lagt grunnlag for en betydelig industriutvikling. I dag har imidlertid offentlig og privat tjenesteyting en økende betydning, samtidig som de store industrilokomotivene, Norske Skog og Aker/Kværner Verdal har en usikker framtidshorisont.

Det er fortsatt et flertall av elevene i videregående som velger yrkesfaglig utdanning. Blant dem som arbeider med fagopplæring oppfattes dette gjerne som positivt, men både administrative ledere og politikere har uttalt sin bekymring over at så få velger studiespesialisering²⁵. Det oppfattes av mange som resultat av manglende modernisering og tilpasning til det de ser som et arbeidsliv med nye krav. Men om flertallet av elevene går til yrkesfag, er det bare 43 prosent av disse igjen som søker lære plass etter fullført Vg2. Tradisjonelle søker mønstre og karriereveier reflekteres ellers i at fylket fortsatt har et tungt innslag av voksne lærlinger, bare 57 prosent av lærlingene er såkalt rettighetslærlinger.

Fagopplæringsadministrasjonen i fylket har fra begynnelsen av 1990-tallet gjennomgått en prosess mot full integrering i opplæringsavdelingen og i den fylkeskommunale administrasjonen. Da de siste endringene i opplæringsloven kom i 2007, innebar de for Nord-Trøndelag i stor grad en stadfesting av praksis. Fylkesutdanningssjefen, hadde på vegne av fylkeskommunen, allerede lenge før dette overtatt som sekretariat for yrkesopplæringsnemnda, og fagopplæringsens forvaltningsoppgaver var i sin helhet overført fra y-nemnda til fylkeskommunen. De to forvaltningspregede oppgavene som de nye lovbestemmelsene fra 2007 slo fast at fortsatt skulle tilligge Y-nemnda, nemlig vurdering av nye lærebedrifter og oppnevning av yrkesutvalg for fagene, ble også umiddelbart delegert til fylkeskommunen.

Fagopplæringen har imidlertid fortsatt en viss grad av særorganisering administrativt, men innenfor avdeling for videregående opplæring og underlagt fylkeskommunen og fylkestinget. Man har en funksjonsleder for fag- og yrkesopplæringen, samt 13 saksbehandlere som i hovedsak arbeider med fagopplærings spørsmål, men hvor hele det videregående opplæringsløpet utgjør arbeidsfeltet. De har fortsatt ansvar for tradisjonelle oppgaver som rekruttering av lærebedrifter, dimensjonering av skoleopptak, formidling, oppfølging av lærlinger og lærebedrifter, hevinger av lærekontrakter og fagprøver. Men fagopplæringsadministrasjonen arbeider svært annerledes enn tidligere. Ikke bare er administrasjonen rent organisatorisk frakoplet arbeidslivets parter. I tillegg er den direkte kontakten ut mot lærebedriftene og lærlingene sterkt redusert. Dette begrunnes med manglende kapasitet i fylkeskommunen. Det er liten tvil om at arbeid opp mot bedriftene er svært tidkrevende. Likevel vil det til syvende og sist dreie seg om hvordan kapasiteten prioriteres brukt, noe som kan belyses med en sammenligning. Med 13 ansatte på fagopplæringssaker i fylkeskommunen i Nord-Trøndelag, mener man i dagens situasjon at 30-40 bedriftsbesøk årlig er passende, dvs. litt under tre bedrifter pr. ansatt. Til sammenligning gjennomførte fagopplæringskontoret i Oslo med 30 ansatte i 1996 hele 1605 bedriftsbesøk²⁶ eller 54 bedrifter pr. ansatt (Michelsen, Høst og Gitlesen 1998).

Den klare nedprioriteringen av hands on-oppgaver i forhold til bedriftene, har skjedd parallelt med at opplæringskontorene har fått en nøkkelrolle. I Nord-Trøndelag dekker kontorene i dag omkring 85 prosent av alle lærebedriftene. De bedriftene som er medlem av et opplæringskontor har fylkeskommunen i prinsippet ikke direkte kontakt med. Fylkeskommunens strategi helt siden midt på 1990-tallet har vært å systematisk arbeide for å påvirke strukturen av opplæringskontor slik at disse hver for seg i størst mulig grad dekker og kan ta ansvaret for bedriftene ut fra en fordeling på fag, og slik at de ikke overlapper eller konkurrerer med hverandre. På denne måten legger man til

²⁵ Trønder-Avisa 20.04.2012

²⁶ Michelsen, Høst og Gitlesen (1998)

rette for at de skal spille en effektiv rolle i iverksettingen av fylkeskommunal politikk. Fylkeskommunen har inngått partnerskapsavtaler med opplæringskontorene, og samarbeider systematisk med disse både om dimensjonering, formidling og oppfølging av lærlinger, rekruttering og kontakt med lærebedrifter, samt oppnevning av prøvenemnder og yrkesutvalg.

Fylkeskommunen beskriver selv at de i sin oppfølging av opplæringskontorene, i likhet med bedriftene, har hovedfokus på kvalitetssikringssystemene de benytter i sitt arbeide overfor bedrifter og lærlinger. De prioriterte i 2012 ikke å besøke noen av opplæringskontorene, men kommuniserer med dem via fellesmøter med alle opplæringskontorene eller deltakelse på styremøter i kontorene.

Styring på distanse erstatter på mange måter hands-on arbeid i forhold til opplæringskontorene. I dagens situasjon ville det trolig ikke være mulig å endre på denne arbeidsdelingen mellom fylkeskommunene og opplæringskontorene uten at det ville få omfattende betydning for organiseringen og ressursanvendelsen i avdeling for videregående opplæring i fylkeskommunen. Særlig gjelder dette den daglige oppfølging av lærebedriftene og lærlingene. Kontorene spiller imidlertid også en helt avgjørende rolle i formidlingsarbeidet. Da det i forslagene til revisjon av opplæringsloven i 2006 ble antydning en begrensning i hvilke oppgaver fylkeskommunene kan sette bort til opplæringskontorene, benyttet Nord-Trøndelag sin høringsuttalelse til å gå klart imot dette²⁷.

System for oppfølging av bedriftsopplæringen

Allerede i 2004 fattet Y-nemnda på innstilling fra fylkesutdanningsjefen et vedtak om «Hovedområdene for veiledning og kontroll av læreforholdene i Nord-Trøndelag», et dokument som siden har dannet grunnlag for det som defineres somkvalitetsarbeidet i bedriftsdelen av fagopplæringen. Vedtaket må ses på bakgrunn av endringene i tilsynspolitikken helt generelt som ble varslet fra statlig hold²⁸. Det bygger på at kvaliteten i bedriftsopplæringen skal følges opp hovedsakelig gjennom å overvåke at lærebedriftene har etablert egne kvalitetssystemer for opplæringen. De viktigste virkemidlene i dette arbeidet skulle være:

1. Veilednings- og kontrollbesøk av opplæringskontor og lærebedrifter. Hovedfokus for fylkeskommunene er her hva slags systemer for kvalitetssikring som finnes i opplæringskontorene og lærebedriftene. Det er bare de ca. 15 prosent frittstående lærebedriftene som blir besøkt av fylkeskommunen, og primært når de søker godkjenning som lærebedrifter. De får da også informasjon om plan- og kvalitetssystem for opplæringen. Fylkeskommunen har som mål å besøke dem ca. annet hvert år. Politikken er imidlertid å prioritere bedrifter der behovet er størst, noe en kartlegger gjennom indikatorer som antallet hevinger og ikke beståtte fagprøver. De øvrige, dvs. den store majoriteten av bedriftene blir fulgt opp kun av opplæringskontorene.
2. Jevnlig dialog og samarbeid med opplæringskontorene og deres styrer på grunnlag av en partnerskapsavtale. Det viktige her er å påse at opplæringskontorene har kvalitetssystemer for oppfølging av lærebedriftene.
3. Kurs for faglige ledere og instruktører
4. Årlig lærling-samlinger organisert i samarbeid mellom opplæringskontorene og avdeling for videregående opplæring. Gjennom disse er målet at lærlingene skal få kunnskap om rettigheter og plikter (1. år), samt fag- og svenneprøver og veien videre (2. år).

I tillegg er det fra 2007 lovfestet at bedriftene skal levere en årlig rapport om opplæringen. I Nord-Trøndelag er dette konkretisert til at rapporten skal inneholde om bedriften har en plan for opplæringen, om lærlingen har medvirket til denne, om lærlingen bruker logg, at man gjennomfører vurderingssamtale, samt at bedriften vurderer sitt eget «system» for opplæring av lærlingen.

²⁷ Se høringsuttalelse til ny opplæringslov 2006

²⁸ Se st.meld. 17, 2003

Opplæringskontorene skal sikre at dette blir gjort for egne medlemmer, og fylkeskommunen har på sin side stor tillit til at opplæringskontorene følger opp.

Kvalitetssystem og kvalitetsmelding

Det ble i 2006 også formulert mål for kvalitetsarbeidet, som siden ble revidert i 2011:

Alle virksomheter i utdanningssektoren i Nord-Trøndelag fylkeskommune skal ha fokus på å levere tjenester med riktig kvalitet, og bruker kvalitetsutvikling for å ivareta utvikling, forbedring og læring.

Måten målet er formulert på, som tautologier, illustrerer framveksten av kvalitetsspråket i fag og yrkesopplæringen og i grunnopplæringen mer generelt. Engelsen (2008) har sin rapport karakterisert tilsvarende setningskonstruksjoner som «papegøyespråk». Etter vår oppfatning illustrerer utsagnet i større grad det selvreferensielle ved kvalitetsspråket, som det kan være vanskelig å komme ut av (kfr. Dahler-Larsen 2008). I det fylkeskommunen definerer som et system for total kvalitetsledelse har man etablert en egen kvalitetsmodell for videregående opplæring, *Common Assessment Framework*. Det karakteriseres også som et selvevalueringsverktøy med formål å gi en systematisk diagnose av egen virksomhet som grunnlag for videre utvikling. Verktøyet benyttes både på skolene og på avdeling for videregående opplæring i fylkeskommunen.

Fylkeskommunen etablerte allerede i 2006 en årlig Kvalitetsmelding. Denne ble omdefinert til fylkeskommunens tilstandsrapport etter at de ble gjort obligatorisk fra 2009. I tillegg til selvevalueringen for skolene og avdeling for videregående opplæring, og beskrivelsen av kvalitetssystemet for oppfølging av bedriftsopplæringen, presenterer den årlige kvalitetsmeldingen nøkkeldata som dokumenterer resultatene man har nådd med basis i elevundersøkelsen, lærerundersøkelsen, lærlingeundersøkelsen, instruktørundersøkelsen, arbeidsmiljøundersøkelsen, gjennomføringstall, karakterer og fravær. Siden 2006 har brukerundersøkelsene sammen med registrering av fravær utgjort det fylkeskommunen kaller «tyngdepunktet» i kvalitetsarbeidet. De nye elementene som har kommet til er resultatindikatorerne «karakterer» og «gjennomføring». Kvalitetsmeldingen har fram til nå ikke inneholdt data på skolenivå. Fra skoleåret 2011/2012 tok man også i bruk portalen PULS systematisk i skolene, og den foreløpige responsen, i første omgang begrenset til rektornivået, er at dette er positivt. For fylkeskommunen gir dette et nytt grunnlag for styringsdialogen med skolene, og for rektorene gir det handlingsrom i forhold til avdelingene og lærerne. Foreløpig er det særlig utviklingsaspektet som betones. Samtidig medgis det at slike verktøy er dyre, og at slike investeringer må vurderes nøye i forhold til tilgjengelige budsjettammer.

Over et litt lengre tidsperspektiv er endringene større. Noen gamle indikatorer vies ikke oppmerksomhet i kvalitetsmeldingen, som for eksempel bedriftsbesøk. Tilsynelatende tillegges ikke bedriftsbesøk lenger særlig vekt i kvalitetsarbeidet. Ikke alle aktører i fylkeskommunen deler denne vurderingen. Bortsett fra introduksjonen av nye indikatorer, er det endringer i forståelse eller bruk av de gamle indikatorerne som er mest tydelig. Mens man tidligere var opptatt av hvor mange lærekontrakter som ble inngått i de ulike fag, vektlegger man i dag andel av rettighetselevne som er formidlet, den såkalte formidlingsprosenten. Formidlingsprosenten uttrykker kvalitet i form av måling av gjennomføring, og gjennomføring har sterkt politisk fokus. Andel hevinger er også et viktig gjennomføringsmål. Mens formidlingsprosenten skal opp, skal hevingsprosenten ned. Tradisjonelt har hevinger også vært et redskap for høyere kvalitet i form av å heve kontrakter som ikke fungerer, ettersom lærebedriften eller lærlingen ikke holder mål. Det har også utviklet seg en ny vektlegging av karakteren svært godt på fag- og svenneprøve, der andelen svært god ansees som uttrykk for svært høy kvalitet. Fylkeskommunen v/ opplæringsavdelingen har arbeidet aktivt for å bedre grunnlaget for lærling- og instruktørundersøkelsene som redskap til å måle kvaliteten på bedriftsopplæringen, og har oppnådd opp mot 60% deltakelse, noe som er langt over landsgjennomsnittet. Egne fylkeslæringsamlinger spiller i den sammenheng etter alt å dømme en viktig rolle.

For resultatindikatorerne har fylkeskommunen satt seg mål om en forbedring av gjennomsnittlige eksamenskarakterer og beståtte fag-/svenneprøver. Antall elever, lærlinger og lærekandidater som gjennomfører videregående opplæring, fra trinn til trinn skal økes med 1 prosent. Antall hevinger skal senkes og andel formidlede skal økes til 75 prosent fra dagens nivå på rundt 66-67 prosent.

Som vi skal komme tilbake til, har Y-nemnda gjort et vedtak der man ber om at noen særlige indikatorer som berører fag- og yrkesopplæringen blir fulgt særlig nøye.

Nye kompetansekrav og nye aktører

Fagopplæringskontorene ble tradisjonelt bemannet med folk med lang erfaring fra fag, fagopplæring og organisasjonsarbeid. De var, så å si, arbeidslivets representanter. Det disse var særlig egnet til, var å håndtere kontakten med og oppfølgingen av bedriftene. Når vektleggingen av arbeidsoppgavene endrer seg, og nye kommer til, etterspørres andre former for kompetanse. Fagopplæringsadministrasjonen må i økende grad forholde seg til store mengder skriftlig rapporter og tall, og til en kvalitetsterminologi som brer seg i omtalen av de ulike delene av opplæringsvirksomheten. Man trenger folk som besitter system- og statistikk-kompetanse og som kan håndtere kvalitetsstyring og kvalitetsvurdering, ikke minst gjennom bruk av kvantitative indikatorer. Man prioriterer å ansette folk med høyere utdanning, men det tar tid å endre kontorets kompetanse. Dessuten skal fagopplæringskonsulentene i fylkeskommunen også ha den nødvendige kompetansen for å håndtere oppfølging av enkeltbedrifter. Det er ingen enkel løsning på disse motstridende kompetansekravene.

En måte å løse dette på er å kjøpe tjenester utenfor fylkeskommunen, slik man blant annet har gjort for å tolke resultatene fra brukerundersøkelsene i Nord-Trøndelag. En ekstern konsulent gir en vurdering av svarene i lærling- og instruktørundersøkelsene. I stor grad består disse vurderingene av en sammenligning av gjennomsnittsscoren på ulike batterier sammenlignet med tidligere års undersøkelser og med landsgjennomsnittet. Analysen av resultatene fra lærlingundersøkelsen formidles så videre til fylkeskommunen og funksjonsleder for fagopplæring, men også direkte til Y-nemnda og fylkespolitikkerne.

Fylkeskommunen har over flere år benyttet Læringslabben/Conexus og deres PULS-system for å definere hvordan kvaliteten skal måles, sett ut fra brukerundersøkelsene og resultatindikatorerne. I PULS-systemet skilles det, ut fra en standard konsulentene selv har etablert, mellom områder hvor fylkeskommunen scorer henholdsvis grønt, gult og rødt. Grønt rangerer høyest, fulgt av gult, mens rødt signaliserer «kvalitetsproblem».

I tillegg har fylkeskommunen, i tråd med nye krav til styrings- og kvalitetskontrollordninger i kommunesektoren, etablert en ordning for internrevisjon av egen virksomhet. Også fag og yrkesopplæringen har fått oppmerksomhet fra kontroll-utvalget. I 2012 ble således fagopplæringen gjenstand for revisjon vurdert av det interkommunale selskapet KomRev. Formålet med revisjonen var:

- Å vurdere om elevene er godt nok forberedte for læretiden
- Å vurdere om fylkeskommunen følger opp lærlinger og lærebedrifter
- Å vurdere om fylkestingets målsettinger for videregående opplæring har gitt resultater innenfor alternativ fagopplæring i skolen
- Å gjennomgå hva fylkeskommunen gjør for å bidra til et best mulig samsvar mellom bedriftenes behov for lærlinger og elevenes ønsker om programfag.

Vurderingene som gjøres er en blanding av revisjonstekniske og mer substansielle vurderinger av fylkeskommunens arbeid med fagopplæring. Rapporten konstaterer at fylkeskommunen gjennom retningslinjer for veiledning og oppfølging av lærebedrifter og opplæringskontor har etablert et system som i utgangspunktet ivaretar det ansvaret fylkeskommunen har for oppfølging. Samtidig viser man til at det er ulike oppfatninger av hvor godt oppfølgingsarbeidet faktisk ivaretas. I

rapporten refereres informanter som mener fylkeskommunens egen oppfølging av lærebedrifter, altså de bedriftene som står utenfor opplæringskontor, er svakere enn opplæringskontorenes. Revisjonsrapporten tar også i bruk resultater og analyser av instruktør- og lærlingundersøkelsene som vurderingsgrunnlag. At skoleopplæring scorer lavere enn bedriftsopplæring blant lærlingene blir blant annet brukt til å rette søkelyset mot skolens prestasjoner. Slik sett bidrar den kommunale egenkontrollen til at det blir lagt fram «eksterne» eller uavhengige vurderinger av fagopplæringen for fylkespolitikerne, opplæringskomiteen og fylkestinget, vurderinger som fagopplæringsadministrasjonen tidligere var alene om å gjøre.

Fylkeskommunen har helt siden 2001 hatt et eget elev- og lærlingombud. Fylkestinget vedtar elevombudets mandat og stillingsbeskrivelse, og fylkesordfører er elevombudets kontakt i politiske saker.²⁹ Elevombudet er en del av kontorfellesskapet Ung i Nord-Trøndelag, og er organisert i fylkeskommunens administrasjon. Stillingen er et seksårig åremål. Det er etablert en egen referansegruppe for ordningen. Elevombudets forslag til sammensetning skal følge med årsrapporten til Fylkestinget. Gruppen er et rådgivende organ for elevombudet og kan komme med innspill til saker lagt fram av elevombudet i egne møter for gruppa. Referansegruppen er satt sammen av

- En representant fra skoleledelse
- En elev
- En lærling
- En representant fra opplæringskontorene
- En representant fra PP-tjenesten

Også lærlingombudet skal ha en uavhengig posisjon i forhold til administrasjonen. Lærlingenes rettigheter og plikter, samt psykisk helse har vært sentrale saker for ombudet. Rettighetsaspektet i videregående opplæring, også i fagopplæringen får slik en framskutt plass, og man får ytterligere en stemme inn i fylkeskommunen i kvalitetsspørsmål. Ombudet kan ta tak i enkeltsaker, men legger også fram en årlig rapport for politikerne. Her får fylkestinget tilbakemeldinger om hvordan det står til med elever og lærlinger i fylket, og har også mulighet for å foreslå forbedringer/endringer. Ombudet deltar også på lærlingesamlinger som fylkeskommunen arrangerer og informerer lærlingene om rettigheter og plikter som de har i forhold til lærebedriften.

Utover disse fylkeskommunalt interne, tilsyn og kvalitetsvurderinger, kommer tilsyn fra Fylkesmannen. Ut fra de dokumenter vi har tilgang til, har fagopplæringen spesielt enda ikke vært gjenstand for fylkesmannens tilsyn. Men i prinsippet skal den kunne bli det. Hva slags praksiser det vil medføre, og betydningen det vil ha for forholdet mellom det offentlige og bedriftene som frivillig deltar i fagopplæringen, er således et åpent spørsmål. Videregående opplæring som sådan har derimot vært revidert av fylkesmannen.

Yrkesopplæringsnemnda

Yrkesopplæringsnemnda har i takt med endret mandat fått en langt breiere sammensetning, med medlemmer fra LO, NHO, KS, Virke, YS, lærerorganisasjonene, samt to lærling- og elevrepresentanter. Nemnda har ikke lengre, slik den hadde på 1990-tallet, et klart tyngdepunkt i de tradisjonelle partene i arbeidslivet sammen med sentrale fylkespolitikere fra utdannings- og næringslivsutvalgene i fylket. Det har her vært et generasjonsskifte. NHO er representert gjennom en fellesorganisasjon for begge trøndelagsfylkene. Det sitter ikke topp-politikere i nemnda.

Generelt sett ser nemnda ut til å spille en reaktiv rolle. Den fremstår i mindre grad som den sentrale aktøren for utvikling av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, men snarere som en sentral *høringspart* i spørsmål som omhandler fagopplæring. Den interne revisjonen konstaterer da også at Y-nemnda har fått anledning til å uttale seg om viktige fagopplæringsspørsmål slik loven

²⁹ Mandat og stillingsbeskrivelse for elev- og lærlingombudet vedtatt av Fylkestinget i fylkestingssak 52/2012:

fastsetter. Det er ikke snakk om at nemnda blir overkjørt. Nemndas arbeidsform består etter alt å dømme i å respondere på utspill fra fylkeskommunen. Repertoaret består av å ta saker til etterretning, uttrykke sin støtte, eller å formulere tilleggsvedtak. Eksempler på det siste finner vi gjerne i forbindelse med forslag til tilbudsstruktur hvor nemnda velger ut noen sentrale saker de vil ta opp, som oftest i form av innsigelser mot nedlegging av kurstilbud som ikke ligger inne i rådmannens forslag. Innsigelsene fremmes parallelt med at fylkeskommunen får en flom av uttalelser fra skoler og opplæringskontorer som vil forsvare sine lokale opplæringstilbud. Et annet område Y-nemnda har valgt å markere seg særlig på, gjelder lærlingenes rettigheter og plikter. Nemnda har for eksempel eksplisitt bedt om at orientering om dette må sikres ved godkjenning av nye lærebedrifter. Sammenhengen mellom særtrekk ved representasjonsmønsteret i Y-nemnda i form av to elev og lærlingerepresentanter, normative orienteringer og prioriteringer framstår her som klar.

Fra 1990-tallet og fram til i dag har forvaltningssaker i stor grad blitt borte fra sakskartet. Nye lærebedrifter blir godkjent av fylkeskommunen v/opplæringsavdelingen, og Y-nemnda får seg bare forelagt en oversikt over antall godkjenninger fordelt på bransje. Godkjenning av nye opplæringskontorer og opplæringskontorstrukturen har imidlertid vært viktige saker for Y-nemnda og er det fremdeles. Her har nemnda og fylkeskommunen hatt en felles linje hele veien om å forsvare kontorstrukturen mot mulig oppsplitting. Nemnda holder stort sett fem møter i året, og behandler et tyvetalls saker. I tillegg kommer vel så mange orienteringssaker fra fylkeskommunen. Sakskartet er til dels dominert av de ulike former for rapporter og undersøkelser om opplæringen, eller planer fra fylkeskommunen.

Nemnda forholder seg aksepterende til de indikatorene som de har til disposisjon. Nemnda har videre store forventninger til Lærling- og instruktørundersøkelsen som redskap til å måle kvaliteten på bedriftsopplæringen. Nemnda ønsker her klare operative målsettinger. I 2012 gjorde Y-nemnda et eget vedtak hvor de ba fylkeskommunen om at det ble satt klare måltall for resultater fra denne på følgende områder:

- Lærlinger, lærekandidater og lærebedrifter skal være fornøyd med opplæringen på skolen som forberedelse til opplæring i arbeidslivet. Målsetning er over 65 poeng
- Lærlingene og lærekandidatene skal være kjent med sine plikter med en total poengsum på over 70 poeng
- Rettighetene til lærlingene og lærekandidater skal sikres. Målinger i instruktør-/ og lærlingundersøkelsen skal vise til at over 50 prosent kjenner til og 50 prosent har informert om ordningen med "arbeidstakers representant" i 2015
- Lærlingene og lærekandidatene skal kjenne til målene i læreplanen med en poengsum på over 75.

Poengene er konstruert ut fra at 50 tilsvarer svarkategorien verken eller, og 75 tilsvarer fornøyd.

Ett av de spørsmålene som har fått oppmerksomhet for dårlig score i alle de undersøkte fylkene, nemlig om lærlingen kjenner til læreplanen, har Utdanningsdirektoratet nå tatt ut av undersøkelsen. Det er erstattet med et spørsmål om lærlingene kjenner til hva de skal lære. Man har altså tatt et skritt tilbake i forhold den relativt formalistiske målingen som fulgte av det tidligere spørsmålet. Mye tyder på at Y-nemnda har utviklet trekk som forbindes med en såkalt *innflytelsesnemnd*, der evne til å utøve innflytelse på sentrale beslutninger innad i fylkeskommunen i dimensjoneringsaker er blitt særlig viktig. Samtidig er det lite som tyder på at nemnda har stor politisk innflytelse eller høy status innad i fylkeskommunens parlamentariske system. Nemnda synes i liten grad å ha føling med forvaltningssaker, som i sin helhet er delegert til fylkeskommunen v/opplæringsavdelingen. Sammensetningen av nemnda med to elev- og læringsrepresentanter angir en mulig profil for nemndas virke, der kvalitet kan forståes som vektlegging av kombinasjonen av elev- og lærlingenes rettigheter og fokus på gjennomføring.

Oppsummering

De tradisjonelle oppgavene til de som arbeider med fagopplæringen i fylkeskommunen kan grovt sett sies å ha vært rekruttering av lærebedrifter, dimensjonering av skoleopptak, formidling, oppfølging av lærlinger og lærebedrifter, hevinger og fagprøver. Med integreringen av fagopplæring i videregående opplæring kom dimensjonering av skoleopplæringen og formidling av elever til lærebedrifter til å bli særlig tunge oppgaver. De tradisjonelle oppgavene har på ingen måte blitt borte. Den store endringen ligger trolig i metodene man benytter og hvem som gjør hva. Både arbeidet med å rekruttere og godkjenne nye lærebedrifter, formidling og oppfølging av lærlinger og bedrifter, er oppgaver som i stor grad har blitt satt bort til opplæringskontorene, og hvor fylkeskommunen må styre på distanse. Godkjenning og oppfølging av lærebedrifter (og opplæringskontorer) gjøres i overveiende grad gjennom overvåking av at lærebedriftene og opplæringskontorene har kvalitetssystemer og planer.

Samtidig må fylkeskommunen beholde et minimum av hands on-aktivitet gjennom at de må forholde seg til de gjenværende, frittstående opplæringskontorene. Kravet til oppfølging har imidlertid blitt modifisert fra å være minst annet hvert år til å bli ca. annet hvert år, og hvor man ikke rutinemessig følger disse tidsintervallene, men også tar utgangspunkt i bekymringsmeldinger, data om hevinger o.l. Fra å ha vært yrkesopplæringsnemndas sekretariat, har fagopplæringsadministrasjonen blitt søkt integrert som en del av avdeling for videregående opplæring i Nord-Trøndelag. De er fylkeskommunale tjenestemenn innen opplæringsavdelingen som arbeider særskilt med fagopplæring. I den rollen legges det vekt på evne til å kunne gi adekvat input til fylkeskommunen i arbeidet med å kartlegge og utvikle kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, og å dokumentere dette arbeidet i form av rutiner. Videre legges det opp til at tjenestemennene skal kunne utforme forslag til saksframlegg for fylkespolitikere. Samtidig som dette er en utfordring i seg selv for et kontor som i utgangspunktet var bemannet ut fra andre og mer tradisjonelle behov, er de som arbeider med fagopplæring heller ikke lengre enerådende når det gjelder å forsyne politikere med et grunnlag for politikk for fagopplæringen. I tillegg har en rekke andre, fagopplæringseksterne aktører kommet inn som premissleverandører for kvalitetspolitikk på området. Parallelt med fagopplæringslederens og fylkeskommunens vurderinger, får fylkespolitikere vurderinger fra andre kilder, som konsulentanalysene av brukerundersøkelsene, vurderingene med basis i PULS-systemet og eksterne revisjonsrapporter bestilt av kontrollkomiteen.

Yrkesopplæringsnemnda har blitt en bredt sammensatt nemnd, preget av at de medvirker gjennom å uttale seg om saker de får fra fylkeskommunen, i større grad enn at de har fått en sentral rolle som kvalitetsutviklingsagent. Vi vet imidlertid i mindre grad hvordan politikere vurderer de ulike informasjonstypene.

Kvalitetsvurdering via målinger og indikatorer har blitt svært sentralt for fylkeskommunen, også når det gjelder fagopplæring. Noen tradisjonelle mål er fortsatt viktige, andre tones ned eller vektlegges på nye måter, mens nye kommer til. Antall bedriftsbesøk er et eksempel på tidligere mål som administrasjonen ser ut til å ville tone noe ned som et mål på kvalitet. Samtidig er dette et område som blir møtt av kritiske vurderinger fra ulike eksterne vurderinger av fagopplæringen. Antall inngåtte lærekontrakter i ulike fag er et tradisjonelt mål som fremdeles er viktig, men det er andelen formidlet av søkerne fra skolen som er blitt den sentrale indikatoren på området som en følge av det sterke politiske fokuset på frafall. Bedre gjennomføring er et av de to hovedmålene for fylkeskommunen. Når det gjelder fagprøveresultater, som faller inn under det andre hovedmålet, faglig fremgang, er man særlig opptatt av andelen svært godt bestått. Resultatene fra lærling- og instruktørundersøkelsene er viktige elementer i fylkets kvalitetsmelding. Hovedmetoden her ser ut til å være å peke ut områder hvor man har utfordringer, fordi man scorer relativt sett lavere, enten i forhold til andre deler av undersøkelsen, tidligere år eller landsnittet. Yrkesopplæringsnemnda har imidlertid tatt et initiativ for at det skulle settes klare måltall for resultatene i lærlingundersøkelsen, da med utgangspunkt i spørsmål som hadde score under snittet

3.6.3 Rogaland

Rogaland karakteriseres gjerne som landets sterkeste fagopplæringsfylke. De har i dag rundt 5000 løpende lærekontrakter, dvs. 13-14 prosent av alle kontraktene på landsbasis. Fylket nyter godt av oljeaktiviteten og har en solid industri rundt denne, men fagopplæringen har et nedslagsfelt langt utover næringer knyttet opp mot oljevirkksomheten. Fagopplæring har lenge nytt relativt høy status, og fordelingen av elever i videregående har ligget på 60 prosent på yrkesfag og bare 40 på studiespesialisering.

Fagopplæringens sterke stilling og status i fylket bidrar til at den er viktig politisk. Også i Rogaland ble det foretatt en relativt konfliktfylt omorganisering av fagopplæringen i forbindelse med endringen i Kommuneloven og nyordningen av videregående opplæring på begynnelsen av 1990-tallet. I både form og innhold tok imidlertid endringene en noe annen form enn mange andre steder. Y-nemnda, og dermed partene i arbeidslivet, beholdt sin posisjon som ledende innenfor fagopplæringsfeltet, samtidig som sentrale fylkespolitikere besatte ledervervene i nemnda. Fagopplæringskontoret ble en seksjon i opplæringsavdelingen i fylket, men fortsatt med en relativt autonom posisjon, og i praksis både i rollen som et sekretariat for y-nemnda og - som del av fylkesadministrasjonen, og for fylkespolitikere.

Også i Rogaland har fylkeskommunen gjort seg svært avhengig av opplæringskontorene, både for å kunne følge opp lærebedriftene, men også for å sikre en rasjonell avvikling av formidlingsprosessen. Mens fylket i 1992 hadde to opplæringskontor, er tallet i 2012 hele 33. Rundt 80 prosent av lærekontraktene er tegnet med et opplæringskontor, og fylkeskommunen er fornøyd med den arbeids- og teigdeling disse har seg imellom. For opplæringskontorene i privat sektor er det etablert et eget arbeidsutvalg som fylkeskommunen kan forholde seg til i det daglige. De øvrige kontorene forholder man seg til ved behov, samt at de innkalles til årlige samarbeidsmøter i forbindelse med fastsetting av tilbudsstruktur.

Saksbehandlerne i fagopplæringsseksjonen jobber ikke lengre primært som fagekspert, men er delt inn i tre team organisert etter prosessen i et læreforhold; input, prosess og output. De driver en omfattende dokumentasjon av eget arbeid, noe som igjen danner grunnlag for arbeidsbeskrivelser og prosedyrer som kan følges også av folk som ikke er fagopplæringsekspert. Høyere utdanning, data- og statistikk ekspertise er, ut fra endringene i arbeidet, blitt viktigere enn fagopplæringsbakgrunn når det skal ansettes nye medarbeidere.

Rogaland fylkeskommunen prioriterer heller ikke å følge opp de frittstående lærebedriftene med direkte besøk. I stedet besøker man bedrifter, i noen tilfeller bedriftene i en bransje, dersom man ser at innrapporterte forhold gjør at det er et behov. På samme måte som opplæringskontorene skal de frittstående lærebedriftene levere en årlig rapport om opplæringen gjennom nettportalen «Vigo Bedrift». Fylkeskommunen har ikke benyttet noen sanksjoner mot de bedriftene som ikke rapporterer. De viser til y-nemnda og partene i arbeidslivet sin holdning om at man ikke skal presse så hardt at man risikerer å miste lærebedrifter, og at dagens bedriftsrapportering gir for svake data til at den bør prioriteres høyt.

Formidlingsarbeidet er en hovedoppgave i fylkeskommunen, og det gis høy prioritet, ikke minst som følge av den store politiske oppmerksomheten rundt gjennomføring og frafall. For den store mengden søkere er formidlingen i stor grad automatisert fra fylkeskommunens side gjennom at både opplæringskontor og frittstående bedrifter får fag- og adresserte lister over søkere gjennom Vigo Bedrift. Mens svært mange elever skaffer seg tilsagn om læreplass i en opplæringskontorbedrift gjennom prosjekt til fordypning, er det langt vanligere med familierelaterte lærekontraktinngåelser i de frittstående bedriftene.

Den tunge oppgaven i formidlingsprosessen er de 150-200 søkerne som står igjen uten læreplass mot slutten av formidlingen. Disse følges systematisk opp, blant annet ved bruk av mobiltelefon. Selv om det er mangel på lærlinger i mange bransjer, kan det være vanskelig å få formidlet alle,

noe som kan skyldes både fagvalg, geografi og mer personlige forhold hos læreplass-søkerne. I tillegg til å jobbe med søkerne, brukes det betydelige ekstramidler for å få bedrifter til å ta inn lærlinger utover det de i utgangspunktet har sagt ja til. En læreplass er ikke noe som eksisterer før det er inngått en kontrakt mellom søker og bedrift. Formidlingen får slik sett preg av en forhandlingsprosess mellom fylkeskommunen på den ene siden og opplæringskontor og bedrifter på den andre, hvor det langt fra er gitt på forhånd hvor mange lærekontrakter som vil bli inngått. Også i Rogaland blir man sittende igjen med en rest-gruppe man ikke klarer å formidle. Når Rogaland har en bedre gjennomføring i videregående opplæring enn landsgjennomsnittet, ser dette ut til særlig å skyldes at en større andel av søkerne blir formidlet til læreplass. Rogaland framhever seg også ved i større grad enn de fleste andre fylkeskommuner å vektlegge dimensjonering av skoleplasser ut fra tidligere erfart tilgang på læreplasser. Fagområder som ikke klarer å stille det antall læreplasser som ligger til grunn for dimensjoneringen, risikerer klassenedskjæring i neste runde. Fylkeskommunen var også den første til å innskrenke yrkesfagelevenes muligheter til å velge påbygging til studiekompetanse etter det andre året. Begrunnelsen var høy strykprosent i påbyggingsåret, kombinert med at man ønsket flere ut som lærlinger, blant annet i helse- og sosialfagene. Konsekvensene av denne politikken er foreløpig ikke klarlagt.

Nye aktører

Heller ikke i Rogaland har fylkesmannen foreløpig beskjefteget seg særlig med kvalitet i bedriftsopplæringen, i hvert fall ikke gjennom tilsyn. Fagopplæringen eller opplæringen i bedrift har imidlertid vært gjenstand for internrevisjon, også i dette fylket er den gjennomført ut fra revisjonstekniske kriterier, supplert med mer substansielle vurderinger av enkeltområder. Rapporten framhever i første rekke det gode arbeidet som gjøres med fagopplæring i fylket. Den viser ellers til at ikke alle bedrifter utenfor opplæringskontor har en plan for opplæringen, og heller ikke leverer årlig rapport til fylkeskommunen. Rapporten forklarer selv fagopplæringsseksjonens manglende oppfølging av dette med manglende kapasitet, og mener det vil bedre seg etter hvert som elektroniske løsninger kommer på plass.

Også i Rogaland er det etablert et eget elev- og lærlingombud, ansatt av fylkeskommunen, men som på fritt grunnlag skal kunne være en støtte for elever og lærlinger i å få sine rettigheter ivaretatt i henhold til opplæringslovens bestemmelser. Fylkesutvalget har etablert en relativt tung referansegruppe som skulle følge ombudet, sammensatt av leder for Y-nemnda, leder av opplæringsutvalget, partene i arbeidslivet og en rektor, i tillegg til Utdanningsforbundet og Elevorganisasjonen. Ombudet har utvist stor aktivitet i enkeltsaker og gjennom mer generelle eller prinsipielle vurderinger, men på en måte de tunge fagopplæringsaktørene oppfatter som problematisk i forhold til å vedlikeholde gode relasjoner mellom fylkeskommunen og bedriftene. Blant annet har ombudet fremmet sterk kritikk mot fylkeskommunen for manglende kontroll av bedriftene og oppfølging av lærlingene og engasjert seg i enkeltsaker. Dette resulterte i usikkerhet blant lærebedriftene om hvilken form for saksbehandling som fylkeskommunen praktiserte, og hva som var relasjonene mellom ombudet og opplæringsavdelingen. På den bakgrunn ble det foretatt av innskjerping fra fylkesrådmannen overfor ombudet, noe som illustrerer hvordan de arbeidsmåter fylkeskommunen praktiserer i forhold til bedriftene er tungt forankret internt.

Kvalitetsoppfølging

Den første kvalitetsmeldingen om videregående opplæring i Rogaland kom i 2010, da som en videreføring av tilstandsrapporten fylkeskommunene ble pålagt å lage fra 2009. Mange av resultatene som presenteres er imidlertid en videreføring av tidligere resultatrapportering, med karakter-, elev- og lærlingstatistikk som basis. Samtidig som det er en form for kontinuitet mellom tidligere rapporteringer og kvalitetsmeldingen, er den preget av en gradvis sterkere fokusering på styring mot noen sentrale, kvantifiserbare mål, de fleste utledet av nasjonale politikksatsinger, ikke minst Ny Giv som skal bidra til å øke gjennomføringen. I tillegg står de nasjonale kvalitetsverkstøy som brukerundersøkelsene helt sentralt. Både av kvalitetsmeldingen og av årsmeldingen fra fagopplæringen kommer det til syne en viss dobbelthet i forhold til enkeltindikatorer. Andelen

beståtte fagprøver, og bruk av karakteren bestått meget godt ses på den ene siden som uttrykk for god kvalitet. Man er samtidig opptatt av at bransjene bruker karakterskalaen ulikt. Det påpekes at noen bransjer er «flinkere» til å bruke «bestått meget godt» enn andre, noe som viser at karakterene på prøvene er uttrykk også for andre forhold enn kvalitet per se. Politikken i fylket synes å være styrt av et ønske om større standardisering på tvers av bransjer og bedre og mer konsistent bruk av karakterskalaen.

Rogaland bruker også PULS for å følge opp resultatene på de viktigste indikatorene. Det er her laget en egen portal for fag- og yrkesopplæring som inneholder data fra Lærling- og instruktørundersøkelsene, og en rekke data fra Vigo på formidling, hevinger og fagprøver. I kvalitetsmeldingen oppsummeres det, med utgangspunkt i Lærlingundersøkelsen, at de fleste lærlinger trives, får god veiledning og lærer mye. Som i Nord-Trøndelag er det, blant annet fra internrevisjonen fokusert på spørsmål med lavere score i undersøkelsen. Det gjelder i hvilken grad bedriftene har en plan for opplæringen og hvorvidt lærlingene kjenner læreplanen. Fylkeskommunen viser til at det er det samme svaret som gis på landsbasis, og problematiserer også tolkningen av svarene.

Dobbeltheten kommer også til uttrykk i hvordan man på den ene siden publiserer andelene som består ned på den enkelte skole, samtidig som man drøfter forholdet mellom inntakskarakterer og resultater, og også viser hvordan karakternivået varierer sterkt mellom utdanningsprogrammer. Det påpekes også fra fylkesadministrasjonen at PULS-systemets fargekoding må leses med forsiktighet, fordi det ikke alltid tar høyde for ulikheter i inntakskarakter. Tendensen til at kvantitative indikatorer får økt betydning framheves også av fylkeskommunen, og det understrekes at skolens samfunnsoppdrag og kvalitetsarbeid omfatter mer enn det som kan måles. Det virker imidlertid som rektorene også her griper disse nye verktøyene med stor interesse og ser potensialet for å utvikle skoleinterne sammenligninger og analyser. Til nå ser det imidlertid ut til at lærerne og deres organisasjoner har spilt en mer passiv rolle.

Ett av kvalitetsfremmende tiltakene Rogaland fylkeskommune drøfter, gjelder å styrke kontakten mellom de videregående skolene og deres omkringliggende bedrifter. I 2011/2012 ble således alle skolene pålagt å lage en over de bedriftene de samarbeider med, da primært gjennom prosjekt til fordypning. Skolenes oversikter inkluderte over 1000 lærebedrifter. Fylkeskommunene vurderer nå om skolene skal gis et større ansvar for å følge opp formidlingen av sine egne elever. Tanken er både at dette kan gjøres bedre lokalt, og at skolene selv blir ansvarliggjort gjennom at de selv må sørge for videre opplæring for de elevene de ikke klarer å formidle.

Yrkesopplæringsnemnda i Rogaland

Da yrkesopplæringsnemndene gjennom revisjonen av opplæringsloven i 2007 fikk overdratt sine forvaltningsoppgaver og sin vedtaksrett til fylkeskommunene, bestemte fylkespolitikkerne i Rogaland seg for å gi y-nemnda disse fullmaktene tilbake. Man ønsket ikke at y-nemnda forfalt til et sandpåstrøingsorgan uten politisk betydning. Gjennom å beholde forvaltningssakene skulle ikke Y-nemnda først og fremst drive detaljstyring. I stedet er dette begrunnet i at de må være i posisjon til å gi prinsipielle signaler gjennom å uttale seg om utvalgte forvaltningssaker. Partsrepresentasjonen i Y-nemnda er fortsatt forbeholdt LO og NHO, og verken YS, KS, Virke eller lærerorganisasjonene har medlemmer i Y-nemnda. Dette oppfattes av de sentrale aktørene som å legge til rette for en mer effektiv innflytelse fra arbeidslivet enn hva et bredt representasjonsmønster gjør. Y-nemnda og arbeidet med fagopplæring i fylket er sterkt politisert, ikke minst ved at fylkesordføreren selv sitter som leder. Saker om fagopplæring behandles således først i Y-nemnda, deretter i opplæringsutvalget, før de kommer til fylkestinget. Det har medført at y-nemnda, i motsetning til i andre fylker, fortsatt blir opplevd som et styre for fag- og yrkesopplæring i fylket. Dermed er det også forbundet med prestisje å sitte der. Denne særegne organiseringen fag- og yrkesopplæringen i fylket henter også legitimitet gjennom fagopplæringsens sterke posisjon i det lokale arbeidslivet.

Det ser ut til å være stor grad av kontinuitet i måten Yrkesopplæringsnemnda i Rogaland arbeider på og sakene de behandler, før og etter 2007. Nemnda har rundt 70 saker og avholder 7-9 møter i

løpet av et år. De har overlatt til fagopplæringsseksjonen i fylkeskommunen å gjøre den faglige vurderingen av nye lærebedrifter, men fatter selv den endelige beslutning om godkjenning, bedrift for bedrift. Dette er en motsatt prosedyre av det loven legger opp til, en prosedyre som viste seg lite gjennomførbar gitt y-nemndenes manglende ressurser.

Hevingsaker der det er uenighet, legges også fram for nemnda til avgjørelse, og det samme gjelder eventuelle saker om å frata bedrifter lærebedriftsstatus. Yrkesopplæringsnemnda behandler ellers et bredt spekter av saker om videregående opplæring generelt, ikke bare om fagopplæring, noe som er i tråd med det nye mandatet y-nemndene har fått. Hyppigheten av møter og omfanget av saker indikerer at y-nemnda kommer ganske tett på fylkeskommunens arbeid med fagopplæring og videregående opplæring. Mye tyder på at en viss grad av «hands-on» virksomhet utgjør en viktig betingelse for innflytelsen nemnda synes å ha. Dimensjonering og tilbudsstruktur er en av hovedsakene Y-nemnda etter loven er tiltenkt innflytelse på. Mens det i en del fylkeskommuner innvendes at innflytelsen ofte begrenser seg til å gi høringsvar på slutten av prosessen, behandler y-nemnda i Rogaland spørsmål om skole- og tilbudsstruktur, læreplasstilgang i ulike fag og elevsøkning mer kontinuerlig gjennom året, noe som trolig gir større potensiale for innflytelse på utfallet.

Yrkesopplæringsnemnda har som fylkesadministrasjonen en slags dobbelt tilnærming til kvalitetsarbeidet. På den ene siden opprettholder de en nærhet til fagopplæringsfeltets konkrete utfordringer. De vektlegger en grad av hands-on-virksomhet, samtidig som deres to hovedmål for arbeidet med kvalitet er at fylkeskommunen til enhver tid skal levere den fagkompetanse som arbeidslivet trenger. Slik kan man bidra til at barn og unge får utnyttet sine evner og realisert sine ønsker gjennom fag- og yrkesopplæring. På den andre siden er y-nemnda også opptatt av å ta i bruk nye verktøy for kvalitet, og nemnda synes å ha betydelig tiltro til slike, for eksempel resultatene av lærlingundersøkelsen.

Oppsummering

Kanskje i enda sterkere grad enn i andre fylker er de ansatte i fagopplæringsseksjonen i Rogaland preget av til dels kryssende lojaliteter og identiteter. De arbeider aktivt for å forstå og forholde seg til arbeidslivet og deres behov, og tale deres interesser inn mot fylkeskommunen, samtidig som de som fylkeskommunale tjenestemenn tar ansvar for å ivareta fylkeskommunens interesser overfor arbeidslivet. Denne rollen er utformet innenfor den særegne konstellasjonen i fylket, hvor yrkesopplæringen har relativt sett høy status og står sentralt i politikken, og fagopplæring er et viktig omdreiningspunkt for mye av arbeidet med videregående opplæring. Samtidig er Y-nemnda fortsatt et vitalt faglig organ, styrt av de tradisjonelle partene i arbeidslivet og sentrale politikere i fellesskap. Y-nemnda har klare innslag av å være en innflytelsesnemnd. Nemnda er klar bevisst sin innflytelse e med tung representasjon fra den politiske ledelsen, men har også innslag av å være en fagnemnd med fokus på forvaltningssaker. Blandingsforholdet av forvaltningssaker og interesserepresentasjon fra de tradisjonelle partene og topp-politikere synes å åpne for en annen og mer proaktiv rolle i kvalitetspolitikken enn man ser andre steder. Vi har så langt ikke tilstrekkelig kunnskap om politikernes vurderinger av ulike informasjonskilder, fra fagopplæringsseksjonen eller fra revisjoner. Men en nærlesning peker i retning av klare fellestrekk i vurderingene på tvers av informasjonskilder.

Fagopplæringsvirksomhetens status og tyngde innad i fylkeskommunen gjør at nye aktører som fremmer alternative vurderinger av fag- og yrkesopplæringen fra utsiden trolig i mindre grad enn i en del andre fylker kan få gjennomslag hos politikerne.

Rogaland ser ut til i stor grad å utnytte det rommet de har for fylkeskommunal politikk, og er sjelden redd for å gå egne veier når de mener det er mest hensiktsmessig for å få til en effektiv politikk. I kvalitetsarbeidet bygger de på den ene siden på egne rutiner og praksiser, mens de på den andre aktivt tar i bruk nye, nasjonalt initierte redskaper for kvalitetsvurdering, ikke minst bruken av indikatorer. De jakter på stadig nye måter å rasjonalisere arbeidet med formidling og

bedriftsoppfølging, både ved bruk av teknologi, og ved et tett samarbeid med opplæringskontorene og en ansvarliggjøring av skolen.

3.6.4 Telemark

Telemark er et fylke som over mange år har vært preget av storindustri, men hvor lokomotivene som Hydro og Union, er borte. Store omstillingsprosjekter de siste ti årene har kastet lite av seg når det gjelder industriarbeidsplasser. Dette rammer også fagopplæring og læreplasser innen tradisjonelle industrifag hardt. Fremdeles er det et klart flertall av ungdom som velger yrkesfag. Politisk er det spenninger rundt spørsmålet om dette skal kompenseres med å satse mer på høyere utdanning eller ved å satse på andre lærefag på videregående nivå. Andelen som velger studiespesialiserende program ligger 11 prosentpoeng lavere enn på landsbasis. Samtidig er ungdomskullene synkende, og det er tautrekking om hvor eventuelle skolenedleggelses skal komme, i distriktene eller byene.

Fagopplæringsadministrasjonen har i Telemark en delvis autonomi innad i fylkeskommunens opplæringsavdeling, til tross at det er ytre sterke ønsker om at de blir tettere integrert. Man forsøkte, uten særlig hell, en form for matriseorganisasjon. Den løsningen man nå praktiserer innebærer at fagopplæringsjefen er delegert fullmakt til fullført saksbehandling på saker etter § 4 i opplæringsloven, og leder fagopplæringen nærmest som en egen virksomhet innen opplæringsavdelingen.

Utviklingen i arbeidet med fagopplæring i fylkeskommunen følger ellers i stor grad mønstrene vi har sett i de øvrige fylkeskommunene. Man har stadig mindre direkte kontakt ut mot bedriftene, men overlater dette i stor grad til opplæringskontorene. Man prioriterer bedrifter der det er problemer, som for eksempel hevings saker eller bekymringsmeldinger, og reiser da som hovedregel ut til bedriften sammen med representanter for opplæringskontoret. Formidlingen utgjør en absolutt hovedoppgave, men med utstrakt bruk av opplæringskontorene, er det særlig de vanskelig formidlingsbare man bruker tid og ressurser på.

Fagopplæringen har, etter at å ha erfart noen konflikter, etter hvert opparbeidet et godt forhold til opplæringskontorene, hvor man aksepterer at dette er bedriftseide kontorer som ikke kan dirigeres av fylkeskommunen. Opplæringskontorene på sin side, har samlokalisert seg og valgt en felles ledelse som har månedlige møter med fylkeskommunen.

Fagopplæringsadministrasjonen er ikke lengre organisert etter fag, og etterspør heller ikke primært fagkunnskap når de ansetter nye medarbeidere. I stedet er det skrivekompetanse, og analyseferdigheter som er blitt mer sentralt i et arbeid preget av dokumentasjonskrav og overvåking på distanse. Derfor foretrekkes nå kandidater med høyere utdanning. Konsulentene skal ikke minst være i stand til å utforme dokumentasjon og saksgrunnlag til politisk behandling.

Ulikheter i kvalitetsarbeid mellom skole og fagopplæring

Fylkeskommunen har fra skoleåret 2009-2010 styrt de videregående skolene etter det de definerer som balansert målstyring, eller «eit balansert fokus mellom harde og mjuke verdier», som det heter i tilstandsrapporten for Telemark. Rapporten har til nå i all hovedsak har handlet om skolene. Den beskriver hva som er oppnådd i forhold til ulike mål, og man benytter i denne sammenhengen portalen PULS for å vurdere resultatene. Fra hver enkelt skole gis det data om karakterutvikling for de elever som har gjennomført og bestått, om læringsmiljø, arbeidsmiljø, vurdering og samfunnsaspektet. Ikke bare fylkeskommunen, men også skolene, har tatt i bruk PULS, også for å evaluere sin egen virksomhet. Det er imidlertid ulike vurderinger av hvor mye dette foreløpig har kastet av seg. Politikerne bestilte i 2012 en egen kvalitetsutviklingsmelding, som ikke skulle berette om tilstanden, men også peke ut de sentrale målene for opplæringen, og hvordan en skulle nå disse. Sammen med tilstandsrapporten skulle denne utgjøre fylkeskommunens kvalitetsmelding. Også kvalitetsutviklingsmeldingen handler foreløpig hovedsakelig om skolesektoren.

Det er en oppfatning i fylkeskommunen at fagopplæringen henger etter på kvalitetsområdet. De arbeider etter sin kvalitetshåndbok, dokumenterer og kvalitetssikrer tjenesteproduksjonen, men ansees så langt ikke som tilstrekkelig integrert i den fylkeskommunale, balanserte målstyringsmodellen. Fylkeskommunen har ikke gjennomført lærling- og instruktørundersøkelsene. Fagopplæringsadministrasjonen har i stedet prioritert at den enkelte bedrift, ikke bare opplæringskontorene, sender årsrapport direkte til fylkeskommunen. Dette skal også sikre at fagopplæringen tåler eksternt tilsyn med utgangspunkt i opplæringsloven. Rapporteringen gjøres i form av et quest-back-skjema med spørsmål om lærebedriften følger en plan for opplæring, og om den har en kvalitetssikring av opplæringen. Rundt 3 av 4 bedrifter sender inn årsrapport. Målet er at alle skal gjøre dette, men ingen sanksjonsmidler er tatt i bruk.

Fagopplæringen har ikke benyttet PULS, da de har ment de har nok med å utnytte de dataene de allerede har på feltet. Etter politisk bestilling leverte de i 2012 en kvalitetsmelding spesielt for fag- og yrkesopplæring, men da etter mer tradisjonell mal, med en gjennomgang av dimensjonering, godkjente lærebedrifter, formidling, inngåtte kontrakter, hevinger, prøvenemnder og fagprøver. Fra 2013 er imidlertid planen at fagopplæringens kvalitetsrapportering i større grad skal følge den øvrige opplæringsavdelingens mal for kvalitetsrapportering ved at man skal ta i bruk PULS, og også gjennomføre lærling- og instruktørundersøkelsen.

Revisjon og ombud

Fylkeskommunen v/opplæringsavdelingen har vært gjort til gjenstand for tilsyn fra Fylkesmannen og for internrevisjon i løpet av det siste året. Fylkesmannen påtalte blant annet at fylkeskommunen ikke har et tilfredsstillende kvalitetssikringssystem, og dermed et system som sikrer at elevene får det lovfestede timetallet, og ga dem et pålegg om at dette avviket måtte lukkes. Den interne revisjonen har klare paralleller til Fylkesmannens avviksmelding, og har gjennomført en analyse av hvor ansvaret er organisatorisk plassert. Rapporten følger også opp med en skarp kritikk av at fylkeskommunen generelt sett har for dårlige kvalitetssikringstiltak, både for å sikre at elevene får nok timer, og at lærerne har tilstrekkelig kompetanse. Den kritiserer også fylkeskommunen for ikke ha helhetlige styringsdokumenter med konsistente mål. Rapporten har sin klare tyngde i revisjonstekniske kriterier. Det er ikke for eksempel ikke slik at elevene ikke får nok timer, men at systemet som skal sikre dette er ikke godt nok.

Fagopplæringen har ikke blitt kontrollert, verken av Fylkesmannen eller internrevisjonen. Likevel er det klart at disse tilsynene preger hele fylkeskommunen, også fagopplæringen, og man bruker tid og krefter på å etablere det man antar vil være akseptable systemer for både kvalitetsvurdering, -sikring og -styring.

Også Telemark har hatt et eget elev- og lærlingombud siden 2002 som årlig skal rapportere til hovedutvalget for kompetanse og fylkestinget.³⁰ Ombudets virksomhet dreier seg i hovedsak om fire områder:

- Synliggjøring av rollen
- Skolering av elevråd
- Bevisstgjøre elever og lærlinger om rettigheter og plikter
- Besvare henvendelser og bistå elever og lærlinger i enkeltsaker

I mandatet til ombudet understrekes ombudets rolle som brobygger og som ivaretaker av elevenes og lærlingenes rettigheter. Det er etter alt å dømme ikke etablert noen referansegruppe eller støttenettverk for ombudets arbeid. Ombudet skal ifølge mandatet utføre arbeidet på et selvstendig og uavhengig grunnlag. Ombudet støtter seg både på Fylkesmannens tilsyn når det kritiserer skolens manglende oppfølging av påtale om mangler når det gjelder utforming og formidling av enkeltvedtak overfor elever. Ombudet varsler også samarbeid med Arbeidstilsynet og LO når det gjelder å sikre lærlingenes rettighet i forhold til arbeidsgiver.

³⁰ Årsmelding elev og lærlingombudet i Telemark 2012

Yrkesopplæringsnemnda

Y-nemnda i Telemark har ikke lengre forvaltnings saker, og er kun et rådgivende organ. Nemnda forsøker imidlertid aktivt å kompensere den manglende hands-on kontakten med de daglige fagopplæringsoppgavene, ved å jobbe opp mot fylkeskommunens fagopplæringsadministrasjon, og også drive lobbyvirksomhet overfor politikerne. Nemnda er bredt sammensatt, med representanter fra ulike arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner, opplæringskontor og Nav. Ambisjonen er å øke nemndas tyngde og rekkevidde ved å samle mange aktører med innflytelse på ulike områder. Samtidig er det etablert et arbeidsutvalg, bestående av representantene fra LO og NHO, leder av hovedutvalget for næringsutvikling, samt fagopplæringsleder. Disse forbereder blant annet møtene i Y-nemnda.

Y-nemnda ledelse jobber aktivt og tett opp mot fagopplæringsleder, og har støttet opp om dagens ordning med en viss særorganisering og autonomi i forhold til den øvrige utdanningsadministrasjonen. Y-nemndas leder deltar også sammen med fagopplæringsleder på månedlige møter med opplæringskontorene. Det legges i tillegg stor vekt på arbeid opp mot bransjene med mål om å etablere mer stabile, forpliktende avtaler om læreplaner innenfor rammen av en slags regional, bransjeforankret samfunnskontrakt. Bransjene har på sin side svart med krav om et tilsvarende forpliktende samarbeid fra fylkeskommunens side når det gjelder skolestrukturen.

Y-nemnda har vedtatt en egen strategiplan med fire satsingsområder, som samsvarer med de som er satt opp vedtatt i fylkeskommunens langtidspan. Under disse områdene er det formulert ut tallfestede mål med utgangspunkt i indikatorer om hhv økt gjennomføring, bedre læringsmiljø og læringsutbytte, kompetanseheving og utvikling av gode samarbeidsarenaer. Målene bærer imidlertid preg av dels å være ideelle, dvs. ikke målsatte, og også av at de har svært ulik grad av bearbeiding.

Oppsummering

Med store omstillingsbehov etter industrinedleggelse og synkende ungdomskull, er Telemark et fylke som sliter i motbakke. På politisk hold er det flere som tar til orde for at fylket må satse mer på studiespesialisering og høyere utdanning, framfor yrkesfag. Fagopplæringen ser i denne situasjonen ut til å befinne seg midt mellom tradisjon og omforming. Yrkesopplæringsnemnda jobber fortsatt tett opp mot fagopplæringsadministrasjonen, og sammen har de søkt å opprettholde en slags frirom i fylkeskommunen for et delvis autonomt og særpreget arbeid med kvalitet i fagopplæringen. De arbeider samtidig for å knytte tette bånd til opplæringskontorene og få bransjene til å forplikte seg på læreplaner. Å erstatte bortfallet av læreplaner etter at industrilokomotivene ble borte, er noe av det som tar mest av Y-nemndas oppmerksomhet. Nemnda har ikke forvaltningsoppgaver, den har en svært bred sammensetning og kan slik kvalifisere som en innflytelsesnemnd i forhold til fylkeskommunens politiske ledelse.

Fylkeskommunen er under dobbelt kritikk, fra både Fylkesmannen og internrevisjonen, for ikke å være flinke nok på kvalitet som system. De forsøker å møte pålegg om å lukke slike avvik, og øker presset internt mot fagopplæringen for å modernisere sitt kvalitetsarbeid slik at de kan bli målt på linje med den øvrige fylkeskommunale virksomheten.

3.7 Oppsummering sentralt og lokalt arbeid med kvalitet

I denne delen av rapporten har fokuset vært på to ulike problemstillinger; For det første; hva er sentrale karakteristika ved utvikling av kvalitetspolitikk i form av et helhetlig nasjonalt system for kvalitetsvurdering (NKVS) i fag og yrkesopplæringen? For det andre; hva karakteriserer lokalt kvalitetsarbeid og lokal kvalitetsstyring? Den første delen av rapporten tar feste i forvaltningspolitiske perspektiver, der forskning omkring NPM og multifunksjonelle former for indikatorstyring, kvalitetsstyring, kvalitetssikring og kvalitetsrevisjon (audit) har stått sentralt. Del to oppsummerer enkelte sentrale sider ved kunnskapsstatusen omkring kvalitetspolitikken for

opplæringssektoren i form av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) og analyserer hvordan fag- og yrkesopplæringen er framstilt i offentlige dokumenter og utredninger, og hvilke felles og særtrekk som framheves. Den tredje delen tar for seg hvordan kvalitetsarbeid og kvalitetsstyring organiseres og utvikles i tre ulike fylkeskommuner.

NKVS

Innsikt i NKVS er nærmest å betrakte som en forutsetning for å forstå sentrale karakteristika ved lokalt kvalitetsarbeid. Forskningen er omfattende og en oppsummering må nødvendigvis bli selektiv. Forskningen viser at det er varierende kjennskap til NKVS innad i sektoren, og at kunnskapen er avtakende jo lenger ned man kommer. Flere av forskningsbidragene framhever videre at NKVS i sterkere grad forbindes med kontroll enn utvikling, men samtidig er det lite som tyder på hard bruk, i den forstand at virksomheter holdes direkte ansvarlig for resultater. Videre har enkelte deler av systemer og dets indikatorer og instrumenter vært mer politisert enn andre. De er i liten grad blitt kommunisert av UDIR som integrert system men framstår mer som preget av løse koplinger mellom indikatorer og instrumenter og mellom styringsnivå. De løse koplingene blir ofte oppfattet som et problem som bør løses i form av å gjøre koplingene strammere. Men andre litteraturforekomster som tar opp indikatorstyring på norsk antyder også at løse koplinger kan betraktes som en klar fordel i tilfeller der slike systemer skal ekspandere inn i nye områder, da det gir rom for nødvendige tilpasninger og åpner for fleksibilitet.

Lokalt kvalitetsarbeid i tre fylkeskommuner

Del tre av rapporten omhandler lokalt kvalitetsarbeid i fag- og yrkesopplæringen med vekt på prosesser innad i fylkeskommunen. Data er hentet fra tre identifiserbare fylkeskommuner som velvillig har stilt informanter og dokumenter til disposisjon. Vi sammenligner kvalitetsarbeidet i disse fylkeskommunene, ikke for å rangere, men for å illustrere at kvalitetsarbeidet utvikler seg ut fra ulike betingelser og preges av de institusjonelle forutsetningene som de er innfelt i lokalt. I de tre fylkene har fag- og yrkesopplæringen ulik posisjon, er vevet inn i ulike styringskulturer og disponerer ulike ressurser. Vi har videre lagt til grunn at analysen av lokalt kvalitetsarbeid ikke kan avgrenses til organer og instanser som formelt skal arbeide med fagopplæring, men at dette feltet kan defineres ut fra hvem som faktisk aktiviserer seg og blir aktivisert i slikt arbeid. Dette har også vært retningsgivende for datainnsamlingen. Vi kan her peke på flere utviklingstrekk som kan belyse problematikken om kvalitetsvurdering.

Organisering av informasjon

Tilgjengelig materiale viser at informasjon for kvalitetsvurdering blir presentert i en rekke ulike formater. I 2007 ble det vedtatt av Stortinget og innfelt i opplæringsloven at fylkeskommunene skal binde inn denne type materiale i en egen tilstandsrapport. Målsettingen er at styringsorganene i kommuner og fylkeskommuner skal ha et bevisst og kunnskapsbasert forhold til kvaliteten i grunnopplæringen, og at det skal være mulig å tilpasse arbeidet med tilstandsrapporten til skoleeiers ordinære plan, budsjett og rapporteringsarbeid. Evalueringen fra Rambøll (2011) antyder at timingen varierer mellom fylkeskommuner, og at varierer i hvilken grad rapporten danner grunnlag for politiske prioriteringer. Evalueringen framhever videre at det uklart i hvilken grad tilstandsrapporten brukes som et redskap for styring og forbedring. I stedet bærer rapportene som regel mer preg av å være deskriptive statusbeskrivelser (Ibid.). I hvilken grad dette er en dekkende beskrivelse også for tilstandsrapportene i de tre fylkeskommunene vi studerer kan diskuteres. Rapportene har klare elementer av beskrivelse. De har også en del fellestrekk med planbeskrivelser i form av disse har en tendens til å bli bakoverskuende snarere enn framtidsorienterte. Men de har også elementer som kan karakteriseres som grunnlag for kvalitetsstyring. Først og fremst i form av prioriteringer og utvikling av rutiner og praksis, eksempelvis for satsingsområder for de videre gående skoler og spesifiseringer av målsettinger som skal måles langs utvalgte indikatorer. Felles for alle tre fylkeskommuner er at skoledelen er langt mer omfattende enn fagopplæringsdelen.

Kvalitetsrevisjon

Ett annet sentralt funn er at Y-nemnda og opplæringsavdelingen i fylkeskommunen ikke er enerådende i å systematisere indikatorer og å vurdere det kvalitetsarbeid som pågår. Flere nye aktører er engasjert i dette arbeidet. Vi kan her peke på den fylkeskommunale revisjonen som er blitt trukket inn av kontrollutvalget. Revisjonen gjennomfører sine egne uavhengige undersøkelser ut fra revisjonstekniske kriterier, og rapporterer sine funn i relativt omfattende rapporter som legges fram for politikerne. Tradisjonelt har kommunerevisjonen hatt kontroll som sitt utgangspunkt, men kommunene har i økende grad ønsket en annen innretning med vekt på politisk relevans, rådgivning og forvaltningsrevisjon snarere enn kontroll og regnskapsrevisjon.

Revisjonsrapportenes karakter og innhold kan tyde på at dette kanskje er i ferd med å skje. Politikerne har slik flere parallelle kilder for informasjon og vurdering som de kan basere seg på, som er opparbeidet gjennom ulike kanaler og av instanser med ulike kompetanseprofiler og orienteringer.

Materialet viser imidlertid at revisjonen kan arte seg på ulik måte. Interaksjonen mellom internkontroll og eksternt tilsyn via fylkesmannen synes å produsere et særegent mønster i Telemark med vekt på det vi kan kalle *kvalitetsarbeid gjennom kontroll*. Egenkontrollen synes her å forsterke fylkesmannens tilsyn med vekt på «compliance» i forhold til minimumskrav i form av lukking av avvik. *Kvalitetsarbeid gjennom management* er en annen måte å karakterisere utviklingen på, som vi i sterkere grad finner vi de to andre fylkeskommunene. Dette åpner for et bredere spekter av virkemidler, med vekt på forvaltningsrevisjon og rådgivning. Ambisjonsnivået er her høyere enn i kontrollmodellen

Elev og lærling-ombudet

Det lokale kvalitetsarbeidet omkranses av elev- og lærlingombudet, en uavhengig instans som skal arbeide for å ivareta lærlingenes og elevenes interesser og som kanalisere både enkeltsaker og prinsipielle saker gjennom det politisk-administrative systemet. Det kan identifiseres elev og lærlingombud innen alle tre fylker. Formelt har de tilsynelatende relativt likeartede mandat, posisjon og arbeidsoppgaver, å hjelpe elever og lærlinger. Samtidig tangerer ombudsrollen en rekke ulike problemkomplekser og intervensjoner i relasjonene mellom politikk og forvaltning. I Rogaland og i Nord-Trøndelag er det etablert referansegrupper omkring ombudet, men de har svært ulike innretning. I Rogaland er det en tung referansegruppe fra politikk og administrasjon, mens den i Nord-Trøndelag har preg av helt andre aktører fra skolene og PP-tjenesten. Rogalandsmodellen reflekterer trolig politiseringen omkring ombudet i en tidligere fase, mens Trøndelagsmodellen mer framstår som et praktisk orientert nettverk. I Telemark understrekes ombudets selvstendighet og brobyggende funksjon, men det er ikke etablert noen referansegruppe.

Indikatorer og indikatorbruk

Hvilke indikatorer brukes og hvordan brukes de? Bredde og intensitet i bruk utgjør et sentralt kriterium for å vurdere indikatorstyring. Det kan være lite tvil om at vi innen fag og yrkesopplæringen har sett en utvidelse av indikatorsett som anvendes i kvalitetsarbeidet. Som et grovt utgangspunkt for den empiriske undersøkelsen skilte vi mellom gamle og nye indikatorer. Eksempler på gamle indikatorer er antallet fag- og svenneprøver, antallet ikke bestått, antallet hevinger og antallet kontrollbesøk av lærebedrifter, mens elev- og lærlingundersøkelsene kan tjene som eksempler på nye indikatorer sammen med PULS, som egentlig er et verktøy for systematisering av indikatorer. Den empiriske undersøkelsen viste at dette var overforenklet. Man kan også se det slik at gamle indikatorer har gjennomgått en modernisering og rapporteres i nye formater influert av politiske prioriteringer som for eksempel frafall. Prosentandeler, som for eksempel «formidlingsprosenten», har erstattet absolutte tall.

Noen av disse indikatorene er enklere å vurdere enn andre. Jo høyere det totale antallet elever som formidles til læreplasser og jo større prosentandelen som formidles er, jo bedre synes det å være for kvaliteten og for gjennomføringen. Det samme gjelder også for det totale antallet og/eller størrelsen på andelen som har bestått fag- og svenneprøven. Også andelen «bestått meget godt»

blir ofte trukket fram som et kvalitetstegn både i intervjuer og i tilstandsrapportene. Samtidig er det åpenbare problem forbundet med denne indikatoren, da en politikk for homogenisering av svært ulike fagtradisjoner er i ferd med å sette seg «oppå» indikatorene. Andelen «bestått meget godt» kan kanskje fungere like godt eller bedre som en indikator på fylkeskommunens ambisjoner om å utvikle prøvenemndenes bruk av vurderingsskalaen som en indikator på kvalitet i prøvene. Bruken av denne indikatoren er egnet til å illustrere kompleksiteten i samspillet mellom organisatoriske, metodiske, politiske og fortolkningsmessige aspekter ved kvalitetsarbeid og kvalitetsstyring.

«Hevinger» er en annen indikator som også gis oppmerksomhet. Vurderingene synes å være at en så liten andel hevinger som mulig er indikator på kvalitet i «gjennomføring». Som en indikator på kvalitet i opplæringen synes den å ha andre egenskaper. Fra ett gjennomføringsperspektiv er null hevinger det beste, da det ikke medfører at noen lærlinger får opplæringen sin avbrutt. En annen side ved dette er muligheten for at det dreier seg om at læreforhold av dårlig kvalitet ikke blir oppdaget og stanset, eller at lærlingen potensielt utnyttes som arbeidskraft. Mange hevinger oppgis ellers av lærlingene å skyldes såkalt personlige årsaker/sykdom, der prosentandelen ofte er tilnærmet lik med tilsvarende kategori for skolen.

Som oftest anvendes indikatorer for sammenligning innenfor to ulike ekvivalensrom; opplæring i skole og opplæring i bedrift. I presentasjon av indikatorer fra skolesiden i tilstandsrapporten er det imidlertid forskjeller mellom fylkeskommunene. Telemark og Nord-Trøndelag offentliggjør ikke data som er organisert med den enkelte skole som enheter. Det gjør derimot Rogaland, hvor resultater er brutt ned på henholdsvis studieretning og skole. Det åpner for ekvivalering og konkurranse mellom skoler. Indikatorene er presentert i enkle krysstabeller og er slikt formidlingsbare for politikere og pressen. Men det er også tendenser til at et mer ekstensivt ekvivaleringsrom blir anvendt. Ett eksempel er sammenligninger mellom elevers og lærlingers tilfredshet med opplæringen de gjennomgår, eller har gjennomgått tidligere. Dataene vise her høy grad av tilfredshet hos lærlingene med den opplæring de får i bedrift, mens tilfredsheten som de uttrykker i forhold til den opplæring de har fått i skole gjennomgående er lavere. Gjennom sammenligninger settes så disse to opplæringsinstitusjonene opp mot hverandre, der den enes score vurderes i forhold til den andres. I hvilken grad denne type indikator gir grunnlag for sammenligning av skoleopplæringens og bedriftsopplæringens kvalitet kan diskuteres. Med på kjøpet får en også i betydelig grad etterrasjonaliseringer, der opplæringen i skole vurderes i forhold til lærlingens opplæringsbehov i det fag og den bedrift han eller hun er plassert i. Tidspunktet for måling i den individuelle biografien er med andre ord vesentlig for resultatet og for fortolkning av resultatet. Samtidig kan slike sammenstillinger mobiliseres i politisk spill eller i kvalitetsforhandlinger der opplæring i skole og opplæring i bedrift kan ha ulike eller motstridende interesser. Det er også eksempler på analyser av frafall der andelen lærlinger som hever kontrakten ut fra personlige forhold sammenlignes med tilsvarende tall i skolen.

Aksept, enkelhet og anvendelse

Det synes generelt å være få motforestillinger mot å ta i bruk nye indikatorer og instrumenter, eller at gamle indikatorer blir modifisert. Generelt synes de å bli forbundet med objektivitet. Men, det er mange indikatorer og indikatorsett, og de nye instrumentene kan framstå som kompliserte. I den sammenheng kan det være hensiktsmessig å se på noen av kommentarene som har vært knyttet til bruken av PULS. Erfaringene så langt er begrensede. Selv om det eksisterer skepsis, er det mange informanter i fylkeskommunen og i skolen som ser positivt på dette verktøyet. Dette er også konsistent med funnene fra evalueringen av NKVS for videregående opplæring (Allerup mfl 2009;224). Funnet der er at de som sitter i maktposisjoner ser disse instrumentene og indikatorene som nyttige, og at de bruker dem. De ansees som mest nyttig for fylkeskommunen, i noe mindre grad for rektorene. Felles synes å være at PULS ansees som et instrument som er relativt enkelt. Fordelingen i tre grupper med ulike farger gir en umiddelbar forståelse. De gir en visuell opplevelse av hvor problemene finnes. Generelt har problemene med kvantitative analyser vært at de oppleves som kompliserte, med drøftinger av validitet og reliabilitet og spesifikasjon av kriterier for fortolkning. Disse verktøyene kan bidra til at en hopper bukk over problemene.

Partene i arbeidslivet og Y-nemndas rolle

Hvilken rolle spiller så partene i arbeidslivet og Y-nemnda i kvalitetsarbeidet og kvalitetsstyring lokalt? Nemnda er tilskrevet en sentral plass i kvalitetsarbeidet. Kvalitet skal være selve fokuspunktet for nemndas virksomhet. Materialet vi her har opparbeidet fra tre ulike fylke er tvetydig. Mye tyder på at nemnda er på leting etter en ny rolle. Materialet kan tolkes i retning av et bare en av nemndene har stor innflytelse og status, mens de andre synes å være i stand til å utøve mindre innflytelse. De synes i større grad å ha en reaktiv rolle.

- Sammensetningen av nemnda varierer mellom fylkeskommunene. Vi kan her skille mellom bredt sammensatte nemnder med representasjon fra et stort antall aktører og nemnder med smalere representasjon fokusert på «de egentlige» partene, LO og NHO.
- Det varierer i hvilken grad topp-politikere er representert i Y-nemnda. De er representert i Rogaland, men ikke i Telemark og Nord-Trøndelag
- Nemndas posisjon og innflytelse varierer. I Rogaland har nemnda en sterk posisjon, mens den synes så være svakere i de to andre fylkeskommunene
- Sakskart og arbeidsform varierer. I Rogaland behandler nemnda et relativt stort antall saker, mens de andre behandler et langt mindre antall
- Y-nemndas mandat varierer. Hovedskillet går her mellom Rogaland på den ene siden og Telemark/Nord-Trøndelag på den andre siden. I Rogaland er nemnda delegert forvaltningssaker, men denne typer saker i de to andre fylkeskommunene behandles av fylkeskommunen ved opplæringsavdelingen.

De ulike forholdene er innbyrdes relaterte. Det kan slik være vanskelig å trekke ut en bestemt faktor som avgjørende eller bestemmende for nemndas virkemåte. Men vi vil i denne sammenheng feste oss ved saksagenda og mandat. I 2007 ble det fremmet forslag om ny rolle for Y-nemnda. Y-nemndene trengte å frigjøres fra detaljstyring og konsentrere seg om de mer overordnede spørsmål, og da særlig kvalitetsutvikling i fag- og yrkesopplæringen. Y-nemnda skulle bli arbeidslivets kanal inn i fylkeskommunen og en motor i kvalitetsarbeidet. I den sammenheng kan det være hensiktsmessig å spørre om hva som er sentrale vilkår for å utøve en slik rolle. Alle tre nemnder søker å påvirke utformingen av den lokale kvalitetsstyringen. De etterspør prioriteringer og måltall. De arbeider aktivt i dimensjonerings spørsmål og i forhold til formidlingsprosessen. Men de har varierende innflytelse og status. Den eneste nemnda som forvalter formell beslutningsmyndighet er Y-Nemnda i Rogaland. Her har Y-nemnda har opprettholdt sitt fokus på forvaltningssaker i kombinasjon med utøvelse av innflytelse i forhold til sentrale policy-organ i fylkeskommunen. Disse sakene gir mulighet for nemnda til å opprettholde en mer kontinuerlig aktivitetsprofil og til å intervenere gjennom enkeltsaker, og til å ta opp mer prinsipielle saker på eget initiativ. De to andre nemndene har et langt mer reaktiv profil. En mulig fortolkning er at rene innflytelsesnemnder står i fare for å bli utsatt for kronisk underernæring på policy-relevante saker. Kombinasjonen av utøvelse av innflytelse og en viss hands-on på forvaltningsoppgaver synes å åpne for at nemnda får et bredere register å spille på enn nemnder som ikke har forvaltningsoppgaver. Det blir dermed vanskelig å opprettholde den gamle distinksjonen mellom «fagnemnd» og «innflytelsesnemnd». I den grad som Y-nemnda i Rogaland fungerer som en kvalitetsnemnd dvs. en nemnd som deltar proaktivt i kvalitetsarbeid og kvalitetsstyring, dvs. de er premissleverandører snarere enn premissmottakere, så kombinerer nemnda trekk av fagnemnda og innflytelsesnemnda.

Fagopplæringsadministrasjonen

Fagopplæringskontorene ble tradisjonelt bemannet med folk med lang erfaring fra fag, fagopplæring og organisasjonsarbeid. Dette dannet grunnlaget for oppfølging av lærebedriftene. Men vilkårene for hands-on administrasjon har gradvis blitt erstattet med økende formalisering og kvalitetskontroll på distanse. Opplæringskontorene utfører oppgaver som tidligere pleide å bli utført av Y-nemdene og deres administrasjonsapparat. Samarbeidet med opplæringskontorene karakteriseres i alle fylkeskommunene som positivt eller godt. Forholdet til opplæringskontorene

reguleres i form av regulære møter med opplæringskontorene enkeltvis eller samlet, eller i form av løpende kontakt når det er behov for det. Opplæringskontorene pleier i sin tur forholdet til sine medlemsbedrifter, henter inn informasjon og oversender denne informasjonen videre til fylkeskommunen.

Når vektleggingen av arbeidsoppgavene endrer seg, og nye kommer til, etterspørres også andre former for kompetanse. Fagopplæringsadministrasjonen må i økende grad forholde seg til store mengder skriftlig rapporter og tall, og til en kvalitetsterminologi som brer seg i omtalen av de ulike delene av opplæringsvirksomheten. Det er også behov for folk som besitter system- og statistikk-kompetanse og som kan håndtere kvalitetsstyring og kvalitetsvurdering, ikke minst gjennom bruk av kvantitative indikatorer. Rutiner og prosesser skal dokumenteres. Man prioriterer å ansette folk med høyere utdanning. Dessuten skal fagopplæringskonsulentene i fylkeskommunen også ha den nødvendige kompetansen for å håndtere oppfølging av enkeltbedrifter. Det er ingen enkel løsning på disse motstridende kompetansekravene. Opplæringsavdelingene skal videre holde seg innenfor sine budsjettammer.

Kvalitet og økonomi

Kvalitetspolitikken har viktige økonomiske sider. Den skal gjennomføres innen gjeldende rammer, der ulike behov må veies ut mot hverandre. Innkjøp av og utvikling av kompetanse i bruk av verktøy som PULS er ressurskrevende. Det omfatter også bearbeiding av tallstørrelser og analyser. I en fylkeskommune har også analysetjenester til enkelte formål blitt kjøpt inn eksternt. I en annen fylkeskommune (Telemark) har en valgt ikke å gjennomføre lærling undersøkelsen. Det er med andre ord ulike rasjonaliserings og økonomiseringsstrategier som utvikles ut fra lokale vurderinger og forutsetninger. Fellestrekk er her at informantene fra opplæringsavdelingene i stor grad forholder seg aksepterende til bruk av ressurser på nye verktøy og på behovet for å utvikle analysekapasitet for å bruke dem. Det bemerkes at det er dyrt, men at det er «nødvendig». I en viss forstand ligger denne type lojalitet som her uttrykkes inne i rollen som kommunal tjenestemann. Men samtidig er denne rollen også forbundet med en plikt til å vurdere ressursbruk. Dette omfatter også spørsmålet om disponering av ressurser intern i fagopplærings administrasjon. Innenfor rammen av de disponible ressurser forutsetter økning av aktivitet på ett område effektivisering og/eller reduksjon av andre aktiviteter. I den sammenheng er det særlig bedriftsbesøkene som det har gått ut over. Ingen av fylkeskommunene prioriterer bedriftsbesøk. I stedet baserer en seg i økende grad på opplæringskontorenes egenkontroll. Det som blir igjen er den minskende prosentandelen av lærebedrifter som ikke er organisert innen opplæringskontor. Det vi foreløpig ikke kan si noe sikkert om, er hvordan bedriftene vil reagere på kostnadssiden dersom de blir pålagt mer rapportering.

3.7.1 Konklusjon

Vi har i denne studien anlagt et forvaltningspolitisk perspektiv på hvordan kvalitetsvurderingsarbeidet drives sentralt og lokalt. Et helhetlig kvalitetsvurderingssystem kan fra en vinkel betraktes som en styringsform innen forvaltningen, karakterisert av størst mulig grad av kvantifisering. Resultater kan sammenstilles, sammenlignes og vurderes ex post i forhold til oppsatte mål. Bakgrunnen er en forestilling om at økt vekt på systematisering av kvalitetsarbeid, på utvikling av instrumenter og indikatorer for informasjonsinnhenting og prosesser som omkranser disse instrumentene, vil kunne ha svært positive effekter for alle. Et slikt kvalitetsvurderingssystem skal tjene ulike formål. Vi har her tatt utgangspunkt i tre ulike formål;

1. Læring og utvikling
2. Kontroll og styring
3. Stå ansvarlig

Ulike formål er preget av ulike orienteringer, ulikt fokus og ulike tidsperspektiv. De stiller også svært ulike krav til kvalitetssystemet, og til de indikatorer og instrumenter dette er satt sammen av. Ulike

aktører og styringsnivå vil også kunne stille ulike krav til systemet og indikatorene. Blandingsforholdet mellom forskjellige hensyn, orienteringer, fokus og tidsperspektiv vil kunne variere, etter hvert som politikken konkretiseres, indikatorer og instrumenter utvikles, og over tid.

- Det kan utvikle seg i hard retning med vekt på regnskap og ansvar, eller det kan utvikle seg i myk retning med vekt på dialog og læring.
- Det kan ha ulike tidsperspektiv med fokus på framtid (utvikling), nåtid (kontroll), eller fortid (ansvar)
- Det kan stilles høye krav til indikatorer og instrumenter (ansvar), middels krav (styring og kontroll), eller lave krav (utvikling)
- Resultatene kan få store eller små konsekvenser
- Instrumenter kan være tett eller løst koplet
- Instrumenter og indikatorer vil også kunne ha mer eller mindre løse koplinger mot bruk
- Relasjoner mellom styringsnivåene kan være preget av løse eller tette koplinger
- Slike systemer har et potensiale for både desentralisering og sentralisering, for løse og tette koplinger.

Det er et empirisk spørsmål i hvilken retning det heller. Erfaringer peker i retning av at det kan være vanskelig å styre multifunksjonssystemer i en bestemt retning. Utvikling og bruk av slike systemer og indikatorer kan være dynamisk og flertydig.

Materialet som her ligger til grunn peker i ulik retning. Lite peker i retning av sterke former for ansvarliggjøring. Unntaket er skolesektoren der enkeltskoler i ett av fylkene blir rangert ut fra resultat (karakterer) og publisert i fylkets kvalitetsrapport. Rangeringen har midlertid ikke økonomiske implikasjoner. Vi kan imidlertid også identifisere ønsker om å gjøre de videregående skolene mer ansvarlige i forhold til gjennomføring og formidling, i form av at elever som har vist seg å være vanskelige å formidle, kanaliseres tilbake til skolen.

Det kan imidlertid observeres en økende vekt på revisjon og tilsyn. Direktoratet anser dette elementet for å være en viktig del av NKVS og har stor tro på dets potensial. Det anses å være et virkemiddel både for å sikre læring, økt samsvar mellom regulering og praksiser, og erfaringsdeling. Fra å være relativt perifere elementer i en klassisk, legalbyråkratisk styringskjede har slike institusjoner fått en stadig viktigere rolle innen offentlig administrasjon, både generelt og innen opplæringssektoren. Denne type tilsyn oppfattes gjerne som å være nøytralt, og praksisene i henhold til «rule of law». I den sammenhengen vil vi påpeke nærheten mellom tilsyn og revisjon som aktiviteter. Fellesnevneren er revisjonsmetodikken. I forhold til fagopplæring som politisk og administrativ sektor kan kommunerevisjonen for alle praktiske formål betraktes som ekstern og uavhengig, men den er formelt sett også intern i form av at kontrollutvalget i fylkeskommunen står som bestiller. Karakteren av den interne revisjonen varierer mellom revisjon som kontroll av hvorvidt rutiner og prosedyrer er innenfor lovens rammer, og «management» eller forvaltningsrevisjon. Kombinasjonen av fylkesmannens tilsyn og internrevisjon av sentrale sider ved opplæringsvirksomheten har i et fylke skapt et sterk fokus på ansvarliggjøring i form av at avvik må rettes opp, mens dette ikke er like synlig i de to andre fylkene. Så langt vi kjenner til har ikke fylkesmannen vært inne i enkeltbedrifter i noen av de tre fylkeskommunene.

Materialet dokumenterer videre en klar tendens i retning av å ta i bruk fjernstyringsteknikker innad i fagopplæringsadministrasjonen. Forholdet til opplæringskontorene er her essensielt, og bidrar i sterk grad til fasilitere fylkeskommunens oppfølging- og kvalitetsarbeid. Gamle kontrollformer som systematiske besøk av lærebedrifter er sterkt redusert. Ingen av fylkeskommunene prioriterer dette. I stedet baserer man seg i økende grad på opplæringskontorenes egenkontroll og oppfølging

av medlemsbedrifter. Det som blir igjen er den minskende prosentandelen av lærebedrifter som ikke er organisert innen opplæringskontor.

Det kan konstateres at måling er blitt intern og ekstern, og at det er blitt tatt i bruk nye kvantitative instrumenter for fjernstyring. Men er måling blitt mer ekstensiv eller mer intensiv i form av at totalen av styringsmidler vis a vis fagopplæringen er blitt mer finspektret? Riktignok har lærling- og instruktørundersøkelsen kommet i tillegg til gamle indikatorer og rapporteringskrav, men disse er så langt frivillige. Det synes å være små problemer forbundet med disse måleinstrumentene ut fra det materialet vi har gjennomgått. Aktørene lokalt synes å ha tillit til de resultater som kommet fram, og resultatene diskuteres og anvendes i stor grad, tilsynelatende uten særlige motforestillinger internt i fylkeskommunen. At enkelte sider ved disse instrumentene er forbundet med validitets- og reliabilitetsproblemer synes i den sammenheng å være lite påaktet. Dette harmonerer godt med det faktum at resultatene foreløpig i hovedsak benyttes til læring, bare i noen grad styring, og i liten eller ingen grad til ansvarliggjøring.

Økt intensitet og omfang av kontroll av lærebedriftene, ansvarliggjøring eller utvikling og læring?

Det er et klart potensiale for at intensitet, bredde og omfang av overvåkning og kontroll vil kunne øke. Spørsmålet som kan stilles er imidlertid hvorvidt omformingen av reguleringene i retning av et helhetlig kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen med vekt på lærlingenes læringsutbytte har fått konsekvenser i form av økt kontroll og styring av lærebedriftene i de tre fylkeskommunene, hvorvidt det er ansvarliggjøring som vektlegges, eller om vi kan snakke om læring og utvikling?

I gjennomgangen av NKVS og NKVS-FY refererte vi til økte ambisjoner for et mer systematisk kvalitetsarbeid. Ett vesentlig aspekt ved slike system er at vilkårene for informasjonsinnhenting må forbedres. NKVS-FY forutsetter at lærebedriften 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 undersøkelsene. I den sammenheng har utdanningsmyndighetene ønsket å gjøre lærlingundersøkelsen og instruktørundersøkelsen obligatorisk. Lave responsrater har vært et stort problem for reliabilitet (Nyen m.fl 2012, NOU 2008:16). Karlsen-utvalget (NOU 2008:16) forutsetter at det innarbeides rapporteringsrutiner og rapporteringsdisiplin, trolig ut fra en implisitt forutsetning om at alle vil være tjent med det i form av økt kvalitet og bedre muligheter for kvalitetsvurdering. Reguleringene åpner opp for å innhente den informasjon fra lærebedriftene man anser nødvendig for å kunne vurdere tilstand og utvikling. Men hvordan denne adgangen vil bli fortolket og utnyttet er på ingen måte avklart.

Datamaterialet som her er innhentet viser:

- Omfanget av bedriftsbesøk har gått sterkt ned. Per i dag er det trolig en brøkdel av det det var på 90-tallet. Ingen av fylkeskommunene prioriterer kontroll gjennom bedriftsbesøk.
- Fylkeskommunens kontroll og oppfølging formidles gjennom opplæringskontorene med vekt på kvalitetssystemer. Forholdet til opplæringskontorene beskrives som godt og tillitsfullt i alle tre fylker.
- I den grad bedriftsbesøk skje, så er dette knyttet til bedrifter som ikke er organisert i et opplæringskontor.
- Manglende rapportering fra bedriftene får ingen konsekvenser i form av ansvarliggjøring. Fylkeskommunene foretrekker normative virkemidler.
- Lærling- og instruktørundersøkelsen er ikke obligatoriske.
- Fylkesmannen har så langt ikke revidert lærebedrifter eller «virksomhetsnivået»

Ut fra vår vurdering er det altså lite som tyder på økt ansvarliggjøring eller hard bruk, heller ikke at kontroll og styring av lærebedriftene er blitt intensivert og mer omfattende. I den grad det kan være snakk om endringer i kontrollformer og kontrollvolum, så er vår antakelse at kontrollen med bedriftene trolig er redusert snarere enn økt.

- Ny og utvidet adgang til å hente ut informasjon blir ikke nødvendigvis benyttet fullt ut i praksis. Dette er ikke nødvendigvis problematisk
- Informasjon blir ikke nødvendigvis etterspurt hvis den ikke kommer
- Informasjon som ansees som viktig av noen brukere/forvaltningsnivåer, institusjoner og aktørkategorier blir ikke nødvendigvis ansett som viktige eller hensiktsmessige av andre

At informasjon ikke innhentes, ikke etterspørres, ikke brukes, at adgang til å hente inn informasjon ikke utnyttes, eller at ikke-rapportering ikke får konsekvenser er klassiske trekk ved offentlig administrasjon (March og Olsen 1981). Ikke-bruk kan ha en rekke ulike årsaker (Van Dooren et al 2010). Blant de som her er antydnet er kulturelle eller institusjonelle forhold eller strategiske avveininger, hver for seg eller i kombinasjon. En tolkning er at fylkeskommunene ikke ønsker å utfordre lærebedriftene på det nåværende tidspunkt. Fylkeskommunen er kritisk avhengig av lærebedriftenes medvirkning for å formidle så mange elever som mulig til læreplasser. Å skjerpe oppfølging og kontroll gir i liten grad et bidrag til økt gjennomføring. Resultatet ser ut til å være pragmatisme og fleksibilitet. En slik orientering synes å ha klar støtte, ikke bare hos fylkeskommunene og dens politisk ledelse, men gjør seg også gjeldende i internrevisjonens vurderinger. En tolkning er at informasjonen fra tilgjengelig indikatorer blir brukt til utviklings- og læringsformål.

Disse vurderingene må ses som foreløpige. Det er heller ikke mulig å sammenligne med forskningsstatus for NKVS for skolen. Hovedkriteriet der var i hvilken grad informasjon faktisk ble brukt til forbedringsarbeid i den enkelte virksomhet (Allerup mfl. 2009). Vi har så langt ikke gjennomført verken undersøkelser av lærebedriftene eller innhentet informasjon fra opplæringskontorene.

Interesse, aktører og dialog

En annen problematikk som er gjennomgående i den omfattende litteraturen omkring kvalitetsvurderingssystemer er fokuset på at informasjon, instrumenter og indikatorer som produseres må være relevante og av interesse for alle aktører som er berørt. Særlig gjelder dette resultatindikatorer. Indikatorene bør ikke være utelukkende utformet med henblikk på sentrale myndigheter og skoleeiere. De bør også inkorporeres på skolenivå og inngå i kvalitetsvurderinger og tilbakemeldingssløyer i skoleorganisasjonen. Dette skal gi grunnlag for ansvarliggjøring på alle nivå. I praksis innebærer dette at samme informasjon skal kunne brukes ut fra ulike forutsetninger, noe som ikke alltid er lett.

Antallet videregående skoler er ca. 450 og gjennomsnittlig skolestørrelse rundt 500 elever. De aller fleste har yrkesfaglige studieretninger og programmer. Det er slik gode muligheter for å gjennomføre konkurranser mellom skolene totalt sett og i de ulike fylkeskommunene. Skolene som aktører har også gode muligheter til å ta i bruk kvantitative verktøy, bruke resultat kvalitet på en instrumentell måte og organisere utviklingsdialoger omkring dem. Bedriftsopplæringen har derimot helt andre karakteristika. Lærebedriftene avspeiler trekk ved norsk bedriftsstruktur, som er preget av småbedrifter. Flertallet av norske lærlinger får opplæring i bedrifter som er små eller meget små. En eller to lærlinger er vanligst. Svært få har mer enn ti. Spørsmålet er om brukerundersøkelsene gir gode muligheter for tilbakemeldinger til bedrifter og lærlinger om læringsmiljø og oppfølging i en slik sammenheng. Det er en klar sammenheng mellom organisasjonsstørrelse og behov for organisasjonsinterne målinger. Store organisasjoner måler mer (Mintzberg 1980). Dette kan knyttes til at små organisasjoner mangler kapasitet, men også til at denne type målinger kun er funksjonelle for store organisasjoner. Det er tvilsomt at så små organisasjoner som de fleste

norske lærebedrifter er, vil ha noen insentiver til å delta i slike målinger ut fra egeninteresse i snever forstand. Innen «collective skill formation»- systemer vil denne egeninteressen måtte tempereres gjennom at lærebedriften frivillig aksepterer måling ut fra kollektive argument og kollektive løsninger (Busemeyer og Trampusch 2012).

Alternativt vil det kunne argumenteres for at utvikling av instrumenter og indikatorer for kvalitetsvurdering går sammen med utviklingstrekk i arbeidslivet selv. Det kan klart argumenteres for at krav om transparens, innsyn og dokumentasjon har vært et generelt utviklingstrekk i arbeidslivet. I den grad kravet om utvikling og dokumentasjon av systemer for kvalitet i bedriftsopplæringen kan tilpasses bedriftens egne dokumentasjonssystemer, kan det etableres vilkår for gjensidig interesse, hvor bedriftens autonomi i kvalifikasjonsutvikling kan forenes med offentlige krav. Arbeidslivets krav om en alternativ dokumentasjonsordning kan tolkes i en slik sammenheng, dvs. at det finnes en gråsonerområde for konsensus omkring kvalitetsvurdering (Høst mfl. 2011).

Referanser kapittel 3

- Adcock R., Collier, D (2001) Measurement Validity: A shared standard for Qualitative and Quantitative Research. *The American Political Science Review* Vol. 95. University of California, Berkeley
- Allmendinger, Jutta (1989): Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*. Vol. 5 No 3:231-249.
- Askim, J. (2007) "How do politicians use performance information? An analysis of the Norwegian local government experience" *International Review of Administrative Sciences* 43, pp 453-472.
- Baldersheim Harald (1993): "Den nye kommunen - den politiske bedrift?" i Harald Baldersheim (red) *Ledelse og innovasjon i kommunen*. Tano: Oslo
- Bergesen, Helge O. (2006) *Kampen om kunnskapsskolen*. Universitetsforlaget: Oslo
- Bleiklie, Ivar (2009) "Norway as Higher Education Policy Maker – from Tortoise to Eager Beaver?" I Catherine Paradeise, Emanuela Reale og Ivar Bleiklie (eds) *University Governance: Western European Comparative Perspectives*. Springer Verlag.
- Bukve, Oddbjørn og Offerdal, Audun (2002) (red.) *Den nye kommunen. Kommunal organisering i endring*. 1. utg. Bergen: Det Norske Samlaget.
- Busemeyer, Marius R og Trampusch, Christine (2012) *The Political Economy of Skill Formation*. Oxford University Press: Oxford
- Busemeyer, Marius R og Trampusch, Christine (2012) The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation.» I Busemeyer, Marius R og Trampusch, Christine (2012) *The Political Economy of Skill Formation*. Oxford University Press: Oxford
- Byrkjeflot, Haldor, Tom Christensen og Per Lægred (2008) "Changing accountability relations in a welfare state – an assessment based on a study of welfare reforms." Paper for ECPR General Conference Reykjavik 25. – 27. August 2011
- Christensen, Tom og Lægred, Per (2011) (red) *New Public Management*. Ashgate: Surrey
- Christensen, Tom og Per Lægred (2011) "Beyond NPM? Some Development features." I Christensen og Lægred (red) *New Public Management*. Ashgate: Surrey

- Collier, D. (1995). Translating Quantitative Methods for Qualitative Researchers: The Case of Selection Bias. *The American Political Science Review*, 89(2), 461-466. (6s.)
- Dahler-Larsen, Peter (2008) *Kvalitetens beskaffenhet*. Syddansk Universitetsforlag: Odense
- Dahler-Larsen, Peter (2008) «Konsekvenser af Indikatorer» WWW KREVI.de
- Deichmann-Sørensen, Trine (2007) Mot en ny infrastruktur for læring og kontroll. Kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæringen. AFI rapport 3/2007
- Desrosières (Alain (2009) «How to be Real and Conventional: A Discussion of the Quality Criteria of Official Statistics.» *Minerva* 47:3007-322
- DIFI (2011) Embetstyringen av Fylkesmannen. Rapport 2011:4. Direktoratet for forvaltning og IKT: Oslo
- DIFI (2012) Direktoratenes rolle i statens styring av kommunene. Rapport 2012:6 Direktoratet for forvaltning og IKT: Oslo
- Engeland, Øystein og Langfeldt, Gjert (2009) «Forholdet mellom stat og kommune i styring av norsk utdanningspolitikk 1970-2008.» *Acta Didacta* Vol 3. nr 1 art 9
- Engelsen, Brit Ulstrup (2008) Kunnskapsløftet og skoleeierne. *Bedre skole* 4:200842-45
- Engelsen, Brit Ulstrup (2008) Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1 UiO
- Fevolden, Trond og Lillejord, Sølvi (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget
- Foss Hansen, Hanne (2011) "NPM in Scandinavia". I Christensen og Lægreid (red) *New Public Management*. Ashgate: Surrey
- Gallie, W.B (1956). Essentially contested concepts *Proceedings of the Aristotelian Society New Series*, Vol. 56, (1955 - 1956), pp. 167-198 Published by: The Aristotelian Society 31 sider
- Helgøy, I og A. Homme (2011) "Governing by Dialogue: redefining the central – local government relations? Paper til den nasjonale fagkonferansen i statsvitenskap, Universitetet i Bergen: Bergen 5. – 7. januar 2011.
- Helgøy, I. & J. Aars (eds.) (2008) *Fjernråstyring og demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget
- Herredsvela Åshild (2011) «Er det bare størrelsen som teller? En studie av mulige sammenhenger mellom egenskaper ved kommuner og forvaltningen av skoleeierskapet i lys av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem.» Masteroppgave Institutt for Lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo: Oslo
- Homme, Anne (2008) *Den kommunale skolen. Det lokale skolefeltet I historisk perspektiv*. Dr. polit avhandling. Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Universitetet I Bergen
- Hood, Christopher (2004) *Controlling Modern Government: Variety, Commonality and Change*. Cheltenham: Edward Elgar
- Hood, Christopher et al (1999) *Regulation Inside Government. Waste-watchers, Quality Police and Sleaze-Busters*. Oxford University Press: Oxford
- Hudson, C. (2007) "Governing the Governance of Education: the state strikes back?" *European Educational Research Journal*, Vol 6 (3):266-282.

- Høst, H mfl (2012) Gjennomgående dokumentasjon, eller opplæringsboka i ny form? Evaluering av forsøket med gjennomgående dokumentasjon i fag- og yrkesopplæringen. Oslo: NIFU
- Høst, H. og S. Michelsen (2010) "Ungdom, lærlingordning og overgang til arbeidsmarkedet – endringer fra 1994 til 2008", i *Søkelys på arbeidslivet*, nr. 3, årgang 27, 175-190.
- Indset, Marthe, mfl. (2011) Samordning av statlig tilsyn og systemrevisjon som tilsynsmetode. NIBR-rapport 2011: 28: Oslo
- Jansen, Alf-Inge 1987: *Struktur og handling. En studie av utformingen av den statlige natur- og miljøvernpolitikken*. Avhandling for dr.philos.-graden. Bergen: Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- Kaufmann, Franz-Xaver og Majone, Giandomenico (1980) *Guidance, control, and evaluation in the public sector: the Bielefeld interdisciplinary project*. Bielefeldt.
- Korsnes, Olav (1996): *Industri og samfunn. Framlegg til et program for studiet av norsk arbeidsliv*. Dr. philos.-avhandling. Sosiologisk Institutt/AHS - Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning, Universitetet i Bergen.
- Kuczera, M., G. Brunello, S. Field and N. Hoffman (2008) *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training: Norway*. OECD.
- Kvåle, Gro, Langfeldt, Gjert og Skov, Poul (2009) Evaluering af det nasjonale kvalitetsvurderingssystemer for grunnpoplæringen (NKVS) – noen aktuelle funn og fortolkninger. Agderforskning/Danmarks pedagogiske Universitetsskole.
- Lægreid, Per, Roness, Paul G. og Rubecksen, Kristin (2008) "Performance Information and Performance Steering. Integrated system or Loose Coupling?" I Van Dooren, Wouter, og Van der Walle, Stephen (red) (2008) *Performance Information in the Public Sector. How it is used*. Palgrave MacMillan: Basingstoke
- Michelsen, S., H. Høst og J. P. Gitlesen (1998) *Fagopplæring og administrasjon mellom reform og tradisjon. Sluttrapport* Evaluering av Reform94. AHS.
- 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, Svein (1995) *Yrkessosialisering, biografi og organisasjon. En undersøkelse av fagopplæring i norsk industri*. Dr. polit avhandling. Rapport nr. 32 Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen.
- 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
- Møller, Jorunn, Prøitz, Tine S og Aasen Petter (2009) *Kunnskapsløftet – tung bær å bære?* Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. UiO/NIFU STEP: Oslo
- NOU 2008: 18 Fagopplæring for framtida
- Nusche, Debora et al (2011) *OECD Reviews in Evaluation and Assessment in Education. Norway*. OECD

- Nyen, T., T. Næss, A. Skålholt og A. H. Tønder (2011), På veien til fagbrev. Analyser av Lærlingundersøkelsen. Fafo-rapport 2011:28
- Opedal, Ståle og Helge Strand Østtveiten (2000) «Full kontroll». En studie av kontroll og tilsynsordningene i kommuner og fylkeskommuner. NIBR rapport 2000:10: Oslo
- Ot.prp. nr. 41 (2006-2007) Om lov om endringer i opplæringsloven og friskolelova: Kunnskapsdepartementet. Oslo
- Pollitt, C. and Bouckaert, G. (2004) *Public Management Reform. A Comparative Analysis*, (2nd edition), Oxford: Oxford University Press.
- Porter, Theodore M (1995) *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton University Press: Princeton
- Power, Michael (2007) "The Theory of the Audit Explosion." I Ferlie, Lynn og Politt (red) *The Oxford Handbook of Public Management*. Oxford University Press: Oxford
- Paradeise, C., Bleiklie, I., Enders, J., Goastellec, G., Michelsen, S., Reale E., & Westerheijden, D. (2009) "Reform policies and change processes in Europe." I Huisman, J.: (ed.) *International Perspectives on the Governance of Higher Education. Alternative Frameworks for Coordination*. International Studies in Higher Education: Routledge.
- Power, M. (1997): *The Audit Society Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Put, V. og G. Bouckaert (2011) "Managing Performance and Audit Performance". I Christensen og Lægveid (red) *New Public Management*. Ashgate: Surrey
- Rapport fra Felles nasjonalt tilsyn 2009 og forslag til områder for nasjonale tilsyn (2009) Utdanningsdirektoratet
- Rambøll Management Consulting (2012) *Evaluering av årlige tilstandsrapporter*. Delrapport 1:
- Rothstein, B. (2010) *The Social Democratic State*. University of Pittsburgh Press: Pittsburgh and London
- Sandberg, Nina og Aasen Petter (2008) Det nasjonale styringsnivået Intensjoner, forventninger og Vurderinger Delrapport nr 1 Evaluering av kunnskapsløftet (Nifu-Step; UiO)
- Sivesind, Kirsten (2009) Juss + ped = sant? Om felles nasjonalt tilsyn i Oslo og Akershus 2008. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Stray, Ingunn Elisabeth (2008) mellom tallene. En fortolkende tilnærming til en surveyundersøkelse om det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS). Masteroppgave Universitetet i Agder.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet Oslo
- Thelen, Kathleen (2004): *How Institutions Evolve. The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. New York: Cambridge University Press.
- Thelen, Kathleen og Busemeyer, Marius L (2012) "Institutional change in German Vocational Training: From Collectivism to toward Segmentalism" Busemeyer, Marius R og Trampusch, Christine (2012) *The Political Economy of Skill Formation*. Oxford University Press: Oxford
- Utdanningsforbundet (2012) *Kvalitetsbegrepet i norsk utdanning. Hva dreier det seg egentlig om?*» Temanotat 3/2012.

- Utdanningsdirektoratets forslag til nasjonale føringer for kvalitet i fag og yrkesopplæringen. Oslo 2006.
- Utdanningsdirektoratet (2012) Kvalitet i fag og yrkesopplæringen. Utdanningsspeilet kapittel 6
- Utdanningsdirektoratet (2011) Retningslinjer for Samarbeidsrådet for yrkesopplæring (SRY) de faglige rådene og Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2012) Evalueringen av kunnskapsløftet 2006-2012.
Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen
- Verhoest, K, Roness, P.G, Verschure, B., Rubecksen K., and NacCarhaigh, M. (2009), *Autonomy and Control in State Agencies*. Palgrave MacMillan: Basingstoke
- Van de Walle, S. (2011) "NPM: Restoring the Public Trust though Creating Distrust?" I Christensen og Lægreid (red) *New Public Management*. Ashgate: Surrey
- Vabo, Signy (2009) Forskning på internkontroll. Revisjon og kontrollutvalg i kommunene. Notat
- Van Dooren, Wouter, Geert Bouckaert og John Halligan (2010) *Performance Management in the Public Sector*. Routledge : Oxon
- Van der Walle, Stephen og Roberts, Alistair (2008) "Publishing Performance Information: An Illusion of Control? I Van Dooren, Wouter, og Van der Walle, Stephen (red) (2008) *Performance Information in the Public Sector. How it is used*. Palgrave MacMillan: Basingstoke
- Van Dooren, Wouter, og Wan der Walle, Stephen (red) (2008) *Performance Information in the Public Sector. How it is used*. Palgrave MacMillan: Basingstoke
- Vibe, Nils og Evensen, Miriam (2009) Spørsmål til Skole-Norge. Tabellrapport fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelser blant skoler og skoleeiere våren 2009 NIFU-rapport 33-2009
- Vibe, Nils (2011) Spørsmål til Skole-Norge (2011) Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. Rapport 5/2012 NIFU
- Aasen, Petter et al (2012) *Kunnskapsløftet som styringsreform. Et løft eller et løfte?* Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen NIFU/UiO: Oslo

4 Overgangen fra fagopplæring til arbeidsmarkedet og videre utdanning

Torgeir Nyen, Asgeir Skålholt og Anna Hagen Tønder

4.1 Ulike institusjonelle rammer for overgangen fra utdanning til arbeidsliv

Velfungerende overganger fra skole til arbeidsliv er av stor betydning for den enkelte, for arbeidslivet og for samfunnet som helhet. Flere reformer og tiltak de siste årene har hatt som mål å bidra til å redusere frafallet og øke gjennomstrømmingen i videregående opplæring, spesielt i yrkesfaglige utdanningsprogram. Likevel ser vi at frafallet i videregående opplæring er påfallende stabilt. De siste årene har det også vært en tendens til at stadig flere av elevene som begynner på yrkesfag, velger påbygging til generell studiekompetanse i stedet for å begynne i lære. Samtidig er det mange personer som tar fagbrev som voksne. Om lag én av tre fagarbeidere tar fagbrev gjennom praksiskandidatordningen, og om lag 40 prosent av dem som tar fagbrev er voksne personer over 25 år.³¹

Utviklingen i Norge føyer seg inn i et mønster som vi finner igjen også i andre land. Et tema i den internasjonale forskningslitteraturen er at moderniseringen av samfunnet har ført til at overgangsmønstrene fra utdanning til arbeid har endret seg over tid. For det første er overgangene blitt lengre. Unge mennesker tilbringer nå stadig mer tid i utdanningssystemet før de etablerer en varig tilknytning til arbeidslivet. Dels henger dette sammen med økte kompetansekrav i arbeidslivet, men utviklingen må også ses i sammenheng med at unge mennesker har langt flere valgmuligheter nå enn tidligere (Hernes 2010). Samtidig er det stor usikkerhet om hva slags kompetanse det vil være behov for i arbeidslivet i framtiden. Det kan se ut til at mange unge velger en strategi der de forsøker å holde valgmulighetene åpne så lenge som mulig. I hvilken grad utsettelsen av overgangen kan forstås som rasjonelle og bevisste valg, vil imidlertid også variere. Noen unge har tidlig gjort seg opp en mening om valg av utdanning og yrke. For andre bærer overgangen fra skole til arbeidsliv mer preg av åpne søkeprosesser der man prøver ut ulike muligheter og alternativer både i utdanningssystemet og i arbeidslivet (Jørgensen 2009b).

I tillegg til at overgangene fra skole til arbeidsliv generelt er blitt lengre, er de også blitt mer komplekse (Heinz 2002). Dette viser seg blant annet gjennom økt frafall, flere omvalg underveis i utdanningen, og i flere vekslinger mellom utdanning og mer eller mindre løse arbeidsforhold. Mange unge kombinerer skole og arbeid, slik at det blir problematisk å se på utdanning og

³¹ SSBs Utdanningsstatistikk.

arbeidsliv som to klart atskilte faser i livet. Midlertidig arbeid og deltidsarbeid ved siden av skolen fungerer ikke bare som en inntektskilde ved siden av skolen, men kan også være med på å legge grunnlaget for overgangen til stabilt arbeid etter endt utdanning. Det gjør det vanskeligere å snakke om én enkelt overgang eller å fastslå akkurat når overgangen skjer.

Samtidig som det finnes noen generelle utviklingstrekk mot lengre og mer komplekse overganger, er det også store forskjeller mellom ulike land når det gjelder unge menneskers etablering i arbeidsmarkedet. Disse forskjellene henger blant annet sammen med ulike utdanningssystemer og forskjeller når det gjelder samspillet mellom utdanningssystemet og arbeidslivet. Finanskrisen i 2008 og den etterfølgende gjeldskrisen har ført til en kraftig økning i arbeidsledigheten blant ungdom i Europa. Høsten 2012 lå ledigheten blant ungdom mellom 15 og 24 år på rundt 23 prosent i gjennomsnitt. Ledighetsnivået blant unge er omtrent dobbelt så høy som den generelle arbeidsledigheten i Europa. Samtidig er det store forskjeller i ungdomsledigheten mellom ulike land. I Spania og Hellas ligger ungdomsledigheten nå på over 50 prosent. Den laveste ledigheten blant EU-landene har Tyskland, Nederland og Østerrike, med en ungdomsledighet på under 10 prosent. Det som kjennetegner disse landene er at alle har fagopplæringsmodeller med etablerte lærlingordninger for ungdom. Også Norge har en lav ungdomsarbeidsløshet, på åtte prosent (Olberg 2012). Det er derfor stor politisk interesse for å utvikle lærlingordninger også i andre land som ett av flere virkemidler for å bidra til at flere unge kommer seg inn 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 2009a).

I den komparativt orienterte utdanningsforskningen, skilles det mellom tre klassiske europeiske yrkesopplæringsregimer: den markedsstyrte modellen, den statsstyrte modellen og den korporative fagopplæringsmodellen (Greinert 2004). I den *markedsstyrte modellen* er tilbud og etterspørsel av opplæring i hovedsak regulert av markedet. Innholdet i opplæringen er primært bestemt av virksomhetenes behov for kompetanse på kort sikt. Opplæringen er i liten grad standardisert, og kompetansen er i utgangspunktet lite overførbart mellom virksomheter. Det er få innslag av statlig regulering, og partsinnflytelsen er begrenset. Opplæringskostnaden må i stor grad dekkes av den enkelte, det vil ofte si av den som får opplæring, eventuelt ved en kostnadsdeling mellom bedriften og den som får opplæring. En markedsstyrt modell fremmer primært en identifikasjon med virksomheten som gir opplæringen. Storbritannia blir ofte brukt som eksempel på et land med en markedsstyrt modell. I den *statsstyrte modellen* er omfanget av yrkesrettet opplæring i stor grad regulert av staten. Innholdet i opplæringen er gjerne mer teoretisk og generell og i mindre grad definert ut fra arbeidslivets behov. Yrkesutdanningen er i hovedsak skolebasert og offentlig finansiert. Utdannelsen i en statsstyrt modell fremmer primært en generell identitet som samfunnsborger, mer enn som en arbeidstaker. Frankrike blir ofte brukt som et eksempel på en statsstyrt modell. Blant de skandinaviske landene har Sverige klare trekk av en statsstyrt modell, med en i hovedsak skolebasert yrkesopplæring. Utfordringene i en slik modell kan være at innholdet i opplæringen i liten grad er i samsvar med arbeidslivets kvalifikasjonsbehov, i tillegg til at man ofte har hatt problemer med stort frafall i de skolebaserte modellene (Olofsson & Wadensjö 2006, Olsen, Høst & Michelsen 2008). I den *korporative fagopplæringsmodellen* foregår en stor del av opplæringen i arbeidslivet gjennom en lærlingordning, men lærlingene får også teoretisk opplæring i skoler som er finansiert av det offentlige. Kombinasjonen av læring i skolen og i arbeidslivet gjennom ulike former for vekselutdanning er et sentralt element i modellen. Yrket eller faget legger i stor grad rammene for innholdet i opplæringen. Lærlingene mottar en tariffbestemt lønn fra bedriftene under opplæringen. Den korporative fagopplæringsmodellen fremmer en arbeidstakeridentitet knyttet til faget, mer enn til den enkelte virksomhet. Tyskland er det klassiske eksemplet på et land med en korporativ fagopplæringsmodell, mens Danmark er det skandinaviske landet som ligger tettest opp mot denne modellen. En av utfordringene i denne modellen er at overgangsmulighetene til høyere utdanning kan være begrensede, og at elever som oppnår gode

resultater i skolen kan søke seg bort fra yrkesfaglige løp for å holde mulighetene for høyere utdanning åpne (Busemeyer & Trampusch 2012). En slik tendens kan i sin tur bidra til å gjøre lærlingordningen mindre attraktiv som rekrutteringsordning for arbeidsgivere.

De tre idealtypene som er skissert over har vært byggesteinene i yrkesopplæringsmodeller i europeiske land siden den industrielle revolusjon, og de ulike nasjonale modellene har vært og er preget av stor grad av historisk kontinuitet. Med tiden er det etablert stabile strukturer som har vist seg å være svært robuste mot ulike reformer og endringsforsøk (Greinert 2004, Thelen 2004, Jørgensen 2009a). Det er samtidig stor oppmerksomhet om hvilken betydning de ulike modellene har når det gjelder unge menneskers muligheter for å etablere seg i arbeidsmarkedet og om muligheten for å hente inn elementer fra andre modeller. Internasjonale sammenligninger viser at land som har en korporativ fagopplæringsmodell med en velfungerende lærlingordning også er de som ser ut til å lykkes best med å sikre unge mennesker en god overgang fra utdanning til arbeid. En av årsakene er at relevant praksis i arbeidslivet utgjør en integrert del av opplæringen, og at innholdet i opplæringen er rettet inn mot fag som har en mer eller mindre veldefinert posisjon i arbeidsdelingen. Virksomhetenes vilje til å ta inn lærlinger vil i noen grad også være et uttrykk for et framtidig rekrutteringsbehov. Ved at de unge er i relevant praksis mens de er under opplæring, utvikler de relevante kvalifikasjoner samtidig som de får tilgang til nettverk som kan være en ressurs i overgangen til varig arbeid. Samtidig fungerer opplæringen som en slags «veiviser» for ungdom som kan relatere til det aktuelle yrket og gradvis utvikle sin egen yrkesidentitet (Colley, James, Tedder & Diment 2003, Jørgensen 2009a).

Overgangen fra skole til arbeidsliv må imidlertid også ses i sammenheng med struktureringen av arbeidsmarkedet og samspillet mellom utdanning og arbeidsmarked. Det kan trekkes et hovedskille mellom yrkesbaserte arbeidsmarkeder (occupational labour markets, OLM) og interne arbeidsmarkeder (internal labour markets, ILM) (Marsden 1990). Det sentrale i denne sammenhengen er hvilken betydning formell utdanning har for arbeidsgivernes rekrutteringsstrategier. Yrkesbaserte arbeidsmarkeder er kjennetegnet ved at arbeidsmarkedet er basert på felles yrkeskategorier som samsvarer med kvalifikasjonsveier i utdanningssystemet. Rekrutteringen til de yrkesbaserte arbeidsmarkedene er basert på forventninger eller krav om en bestemt yrkeskompetanse, som for eksempel spesifikke fagbrev. En viktig forutsetning for et yrkesbasert arbeidsmarked er at kompetansen, for eksempel fagbrevet, gir relevante signaler om jobbsøkerens forutsetninger for å utføre et godt arbeid. I interne arbeidsmarkeder, er inngangen i arbeidsmarkedet mindre strukturert og åpen, uten spesielle krav til formell yrkeskompetanse. I slike arbeidsmarkeder kan man uten noen spesiell yrkeskompetanse bli rekruttert inn i begynnerstillinger, for så eventuelt å kvalifisere seg for nye stillinger gjennom arbeidserfaring og intern opplæring. Unge som har gjennomført en yrkesrettet utdanning vil ha mindre sannsynlighet for å være arbeidsledige eller i lite relevant arbeid i et land dominert av yrkesbaserte arbeidsmarkeder enn i et land dominert av interne arbeidsmarkeder. Personer som ikke har gjennomført en yrkesutdanning, vil på sin side ha større problemer med å komme seg inn på arbeidsmarkedet i land dominert av yrkesbaserte arbeidsmarkeder enn i land dominert av interne arbeidsmarkeder (Shavit & Müller 1998, Müller & Gangl 2003).

I Norge ble lærlingordningen i arbeidslivet gjort til en integrert del av videregående opplæring med Reform 94. 2+2-modellen, med to år i skole fulgt av to år i lære, ble samtidig etablert som hovedmodellen i norsk fagopplæring. Den norske fag- og yrkesopplæringsmodellen etter Reform 94 kan beskrives som en kombinasjon av en statsregulert skolemodell og en korporativ fagopplæringsmodell (Olsen, Høst & Michelsen 2008). Samtidig er det klart at fagopplæringen og lærlingordningens posisjon fremdeles er svært forskjellig i ulike deler av arbeidslivet. Fagopplæringen har sterkest forankring i de tradisjonelle håndverksfagene og i deler av industrien. Dette er deler av arbeidslivet der fagbrevet har vært og er en vanlig vei inn i yrket, og hvor det er vanskelig å skaffe seg kompetansen på andre måter enn gjennom fagopplæringen. I andre deler av arbeidslivet har fagbrevet en etablert status, men det er vanlig å rekruttere fagarbeidere på andre måter enn gjennom lærlingordningen, for eksempel ved at voksne med lang arbeidserfaring

tar fagbrev gjennom praksiskandidatordningen. Helse-, sosial- og oppvekstsektoren er et aktuelt eksempel. I andre deler av arbeidslivet spiller fagopplæringen en ubetydelig rolle for rekrutteringen av arbeidskraft, og mye av arbeidet utføres av ufaglærte. Varehandelen og store deler av servicenæringen er aktuelle eksempler, med klare trekk av interne arbeidsmarkeder (Høst 2004; Olsen, Høst & Michelsen 2008; Hagen, Nadim & Nyen 2008, 2010; Bore, Nyen, Reegård og Tønder 2012).

Norske studier av overgangen fra skole til arbeidsliv er gjennomført innenfor ulike fagtradisjoner og er preget av et mangfold av perspektiver og metodiske tilnærminger (Olsen, Høst & Michelsen 2008; Hagen & Dæhlen 2010). Den utdannings sosiologisk orienterte forskningen har særlig dreid seg om individuelle utdanningsvalg, kompetanseoppnåelse og karriereveier i lys av sosial bakgrunn, kjønn og etnisk tilhørighet (se for eksempel Grøgaard, Markussen & Sandberg 2002; Brekke 2007; Støren, Helland & Grøgaard 2007; Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg 2008; Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen 2012). Flere av disse studiene finner store forskjeller mellom ulike utdanningsprogram og fylker når det gjelder kompetanseoppnåelse og karriereveier, men disse forskjellene blir i liten grad forklart. Når vi i denne rapporten skal belyse i hvilken grad og på hvilken måte fagopplæringen fungerer som en inngangsport til arbeidslivet, vil også vi ta utgangspunkt i individbaserte registerdata. Formålet er likevel ikke primært å karakterisere individuelle løp, men å forsøke å beskrive ulike typer veier og overgangsmønstre fra utdanning til arbeidsliv. Et viktig mål er å forsøke å forklare eventuelle variasjoner i overgangene fra ulike fag og utdanningsprogram over til arbeid og videre utdanning. For å kunne forstå og forklare slike forskjeller, vil vi trekke på kvalitative data fra andre deler av dette forskningsprosjektet og på resultater fra tidligere forskningsprosjekter i de involverte forskningsmiljøene.

4.2 Nyutdannede faglærte – hvor går de?

I denne delen av kapittelet vil vi presentere empiri basert på registerdata om overgangene til utdanning og arbeid for de som nylig har tatt fagbrev. Perspektivet i denne rapporten er overgangene fra fagopplæringen på kort sikt. Vi ser på hvor de som tar fagbrev, befinner seg i arbeidslivet og utdanningssystemet de første 1-3 årene etter oppnådd fagbrev. I senere rapporter fra dette forskningsprosjektet, vil vi analysere faglærtes vei i arbeidslivet og utdanningssystemet på lengre sikt, noe som i ennå større grad gir mulighet til å besvare problemstillingene om fagopplæringens rolle som vei inn i arbeidslivet i Norge.

I offentlig statistikk er fagbrev tatt i perioden fra oktober ett år til og med september neste år regnet sammen. I våre analyser i denne rapporten har vi sett på tre "årskull" med oppnådde fagbrev: 2008-2009, 2009-2010 og 2010-2011. Det første av disse årskullene består hovedsakelig av fagbrev tatt etter læreplaner fra Reform 94, det andre av en blanding av Reform 94 og Kunnskapsløftet, og det tredje hovedsakelig av fagbrev avlagt etter Kunnskapsløftet.

4.3 Datagrunnlag

Analysene er basert på registerdata som SSB har sammenkoblet fra NUDB (Nasjonal utdanningsbase), Aa-registeret (Arbeidsgiver-/arbeidstakerregisteret) og Folkeregisteret.

Data fra NUDB viser hvem som har tatt fagbrev og dermed oppnådd yrkeskompetanse. Det er etablert tre datafiler, én bestående av de som tok fagbrev i 2008-2009 (oktober-september), én bestående av de som tok fagbrev i 2009-2010 (oktober-september), og én bestående av de som tok fagbrev i 2010-2011 (oktober-september).

Det er koblet på informasjon om arbeidsmarkedsstatus og videre utdanning for hvert påfølgende år for disse tre kohortene. For de som tok fagbrev i 2008-2009, har vi derfor data om arbeidsmarkedsstatus og videre utdanning på tre tidspunkt, i 2009, 2010 og 2011. For de som tok fagbrev i 2009-2010, har vi data i 2010 og 2011, mens de som tok fagbrev i 2010-2011 har vi kun data om i 2011.

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 hvilken type utdanning (nivå og fagfelt).

Det foreligger også data om vedkommende er praksiskandidat eller har tatt fagbrevet etter å ha vært lærling eller elev (fra NUDB), hvilket fylke fagbrevet er oppnådd i (fra NUDB), samt personlige bakgrunnsvariable som kjønn, alder og eget/foreldres fødeland (fra Folkeregisteret) og karakterer (grunnskolepoeng og Vg2-poeng) og fravær i videregående opplæring (fra Vigo).

Datagrunnlaget fra NUDB, Aa-registeret og Folkeregisteret er ansett for å være pålitelig. Det må imidlertid tas forbehold om at faktisk sysselsetting kan være høyere enn registerdataene viser. Intervjudata viser en høyere sysselsettingsgrad blant lavinntektsgrupper, og særlig blant menn, enn hva registerdata gjør (Andersen og Vrålstad 2013).

Dataene dekker foreløpig få år, og vi har derfor ikke i denne rapporten grunnlag for å analysere i hvilken grad endringer over tid skyldes henholdsvis konjunkturer, innfasingen av Kunnskapsløftet eller andre forhold.

4.4 Tre veier til fagbrev

Det er tre måter å oppnå fagbrev på. Man kan ta fagprøve på grunnlag av:

- a) gjennomført læretid i bedrift (lærling)
- b) gjennomført alternativt tilbud i skole hvis man ikke har fått læreplass (elev)
- c) lang og variert arbeidslivspraksis i faget (praksiskandidat)

Lærlingene er hovedsakelig ungdom som er lærlinger som en del av sin yrkesfaglige videregående opplæring. Samtidig er det et betydelig antall voksne lærlinger. Med Reform 94 ble lærlingordningen integrert med yrkesfaglig opplæring på videregående skole, slik at normalt to års opplæring i skole blir fulgt av to år som lærling i bedrift. Som lærlinger har de et ansettelsesforhold i bedriften, men er fortsatt i utdanning på vei mot fagbrevet. Kunnskapsløftet videreførte denne hovedmodellen.

De som tar fagbrev som elever, er ungdom og voksne som ikke har fått læreplass, og som gjennomfører alternativt tilbud i skolens regi som skal lede fram mot fagbrev. Det finnes også noen opplæringsstilbud spesielt organisert for voksne.

Praksiskandidater er i en annen situasjon enn lærlinger og elever. Personer som har minst fem års dokumentert allsidig praksis i et fag, kan gå opp til fagprøve som praksiskandidater. Før den praktiske prøven, må praksiskandidatene også bestå en teoretisk eksamen. Mens lærlinger og elever har vært i opplæring og er på vei over til ordinært arbeid (eller til annen utdanning), er praksiskandidater normalt allerede i faglig relevant arbeid før de tar fagbrevet.

Praksiskandidatordningen er ikke primært en opplæringsordning, men en ordning for dokumentasjon av kompetanse opparbeidet gjennom praktisk arbeid i faget. Som tabell 4.1 viser, er det høyt antall personer som oppnår fagbrev som praksiskandidater hvert år.

Av de nesten 22 000 godkjente fagprøvene i 2010-2011, var 66 prosent avlagt av lærlinger, 31 prosent av praksiskandidater, og 3 prosent av elever.

Tabell 4.1 Antall beståtte fag- og svenneprøver 1998-2011, fordelt på grunnlag.

	Lærlinger	Praksiskandidater	Elever
1998/1999	13 856	16 382	787
1999/2000	13 919	9 148	647
2000/2001	12 732	7 446	625
2001/2002	12 345	7 130	543
2002/2003	11 814	6 748	597
2003/2004	11 487	6 207	616
2004/2005	11 945	5 967	782
2005/2006	12 078	5 751	737
2006/2007	12 868	5 903	509
2007/2008	14 519	6 300	469
2008/2009	15 377	6 857	308
2009/2010	15 308	7 131	410
2010/2011	14 947	7 035	636

Kilde: SSB, Statistikkbanken.

Praksiskandidatene fordeler seg på svært mange ulike fag. I de fleste fag er det flere lærlinger enn praksiskandidater, men mange fag har et innslag av både praksiskandidater og lærlinger. Noen få fag er rene praksiskandidatfag og har praktisk talt ikke lærlinger. I renholdsoperatørfaget tok alle de 567 som tok fagbrev i 2010-2011, fagbrevet som praksiskandidat. Enkelte andre fag er også sterkt dominert av praksiskandidater. I logistikkfaget var det i 2010-2011 til sammen 455 personer som tok fagbrev som praksiskandidat og 73 som tok det som lærling. Praksiskandidater utgjør også om lag halvparten av de som tar fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget og helsearbeiderfaget. Dette er to av de største fagene i det norske fagopplæringsystemet, målt i antall nye fagbrev hvert år.

Gruppen som har tatt fagprøve som elever, består for en stor del av noen få fag. Hvis vi ser på det siste kullet (2010-2011), dominerer elevveien i noen få fag, men siden disse fagene er små, utgjør disse elevene likevel ikke en stor andel av dem som har tatt fagprøve som elever. Elevveien dominerer totalt i gullsmedfaget (88 prosent), og er også viktig i kjøle og draktsyerfaget (50 prosent), samt relativt viktig i dataelektronikerfaget (24 prosent). Dette kan være tilfeldigheter som kommer av at det er små fag eller få læreplasser i disse fagene, men det kan også komme av spesielle tradisjoner i enkelte fag. I antall er det helsearbeiderfaget hvor flest tar fagbrev som elever (168 i 2010-2011), men de utgjør en liten andel av alle som tar fagbrev i faget (8 prosent). Vi ser også at det er spesielt i Vestfold (77) og Møre og Romsdal (59) at vi finner disse elevene. 81 prosent av alle helsefagarbeidere som tar fagprøve som elever, tar fagprøve i disse to fylkene. I disse fylkene er det opprettet egne Vg3 klasser for voksne helsefagarbeiderelever.

I analysene av overgangen til arbeidslivet vil vi konsentrere oss om de som har tatt fagbrev etter å ha vært lærlinger. I dette innledende avsnittet vil vi imidlertid sammenligne lærlinger, elever og praksiskandidater.

Tabell 4.2 viser sysselsettingsgraden for de tre gruppene det første året etter oppnådd fagbrev. I november 2011 var 87 prosent registrert som sysselsatt av de som tok fagbrev som lærlinger i perioden oktober 2010 – september 2011. Praksiskandidater har som ventet en meget høy sysselsettingsgrad etter å ha tatt fagbrev (96 prosent). De som har tatt fagbrev som elever, har derimot en lavere sysselsettingsgrad enn lærlinger (82 prosent).

Tabell 4.2 Sysselsettingsstatus november 2011, fordelt på læreform. Fagbrev i 2010-2011. Prosent.

	Lærlinger	Praksiskandidater	Elever	Alle
Sysselsatte	87,3	96,1	81,6	90,0
Ledige	2,9	0,7	3,3	2,2
Utenfor arbeidsstyrken	9,8	3,2	15,1	7,8

Sysselsettingsgraden blant de som tok fagbrev som *praksiskandidater* i 2008-2009 og 2009-2010 ligger på omtrent samme nivå som i 2010-2011, det vil si på 95-96 prosent. Også i år 2 og år 3 etter oppnådd fagbrev ligger sysselsettingsgraden for praksiskandidater på dette nivået.

Det er få av praksiskandidatene som er registrert med en pågående utdanning det første året etter at de har tatt fagbrev, kun 3,9 prosent av de praksiskandidatene som tok fagbrev i 2010-2011. Til sammenligning er 16,3 prosent av lærlingene og 15,6 prosent av elevene registrert med en pågående utdanning første året etter oppnådd fagbrev i 2010-2011.

4.5 Overgangen til arbeidslivet for lærlinger

I denne delen av kapittelet vil vi beskrive sysselsettingsgraden og type sysselsetting for de som har tatt fagbrev etter fullført læretid.

4.5.1 Fagopplæringens relevans

At fagopplæringen utvikler en kompetanse hos de som tar fagbrev, som er etterspurt i arbeidslivet, er en viktig kvalitetsdimensjon for fagopplæringssystemet. Å ha statistiske data om sysselsetting etter oppnådd fagkompetanse er derfor sentralt.

De institusjoner for koordinering av utdanning og arbeidsliv som eksisterer innenfor et fagopplæringssystem, har et stort potensial for å bidra til en vellykket overgang fra utdanning til arbeid. Når arbeidsoppgaver er strukturert til yrker i arbeidslivet, hvor rekrutteringen ivaretas av en fagopplæring som kombinerer læring i skole og bedrift, skjer det en gjensidig tilpasning mellom arbeidsdelingen i arbeidslivet og innholdet i utdanningen/opplæringen. Jo mer velfungerende disse gjensidige tilpasningsmekanismene er, desto mer smidige vil overgangene mellom fagopplæring og ordinært arbeid være.

At fagopplæringens institusjoner for koordinering mellom utdanning og arbeidsliv bidrar til en vellykket overgang fra utdanning til arbeid, er ikke bare en teoretisk forventning, men også noe som har empirisk støtte. Forskning omkring ulike opplæringsregimer viser at land med utbredte fagopplæringssystemer gjennomgående har en lavere ungdomsledighet (relativt til voksenledighet) enn land med andre opplæringsregimer (Shavit og Müller 1998). Innenfor det norske systemet kan det være forskjeller mellom fag og fagområder i hvor vellykket denne gjensidige tilpasningen er. Dette kan ha sammenheng med den historiske utviklingen av fagene og hvordan aktørene forholder seg til den institusjonelle strukturen som finnes (f.eks. de faglige rådene, SRY, yrkesopplæringsnemndene, prøvenemndene, opplæringskontorene, bransjeorganisasjoner mm).

Fagopplæringen er avhengig av partenes vilje til å satse på lærlinger og fagarbeidere framfor andre kompetanse- og rekrutteringsstrategier. Bedriftene kan velge å strukturere arbeidsoppgavene annerledes og velge å rekruttere andre typer kompetanse enn det fagopplæringen tilbyr. Bedriftene kan også velge andre produktmarksstrategier, som tilsier rekruttering av andre typer kompetanse. I offentlig sektor kan reformer og nye krav og forventninger til tjenesteproduksjonen også endre virksomhetenes syn på kompetanse. Fagopplæringens rolle avhenger derfor av at bedriftene ser på faglært kompetanse som en egnet måte å dekke (deler av) sitt kompetansebehov på. Konkurransforholdet til ufaglærte så vel som konkurransforholdet til høyt utdannede er derfor

sentralt for å forstå faglærtes muligheter til å få arbeid. Her kan det skje endringer over tid; åpningen av det norske arbeidsmarkedet mot Øst-Europa er et eksempel på en faktor som kan påvirke fagopplæringens rolle.

Overgangsdata av den typen vi presenterer her er sentrale, men kan samtidig bare gi en del av bildet. De forteller om faglærte får arbeid, men de forteller for eksempel ikke om fagopplæringen dekker en marginal del av den aktuelle næringens eller bransjens arbeidskraftsbehov eller om fagopplæringen er hovedveien inn i de aktuelle yrkene. Registerdata om innslaget av faglærte i ulike næringer (Høst og Michelsen 2008), data om faglærtes arbeidssituasjon og videre kompetanseutvikling (Hagen, Nadim og Nyen 2008) og mer detaljerte kvalitative og kvantitative studier av kompetanseutvikling og rekruttering i den enkelte næring (Høst 2004; Bore, Nyen, Reegård og Tønder 2012) gir derfor viktig supplerende kunnskap. I en senere rapport fra dette forskningsprosjektet vil dessuten en fagarbeidersurvey være et viktig datagrunnlag og et supplement til registerdataanalysene.

Konjunktursituasjonen er en viktig faktor som kan påvirke sysselsettingsgraden for faglærte. Er man opptatt av fagopplæringens relevans for arbeidsmarkedet, er dette en ytre faktor som gjør det vanskeligere å vurdere dette. I et så stramt arbeidsmarked som det norske, hvor det er en betydelig etterspørsel etter arbeidskraft, kan selv personer med en mindre "gunstig"/relevant kompetanse lykkes med å få jobb. Det kan også bidra til å usynliggjøre mer langsiktige strukturelle endringer i virksomhetenes rekrutteringsstrategier og fagopplæringens rolle.

4.5.2 Sysselsettingsgrad

Tabell 4.3 nedenfor viser sysselsettingsstatus for de som tok fagbrev i inntil tre år etter oppnådd fagbrev. Tabellen viser tre årskull med personer som har tatt fagbrev. Sysselsettingsstatus måles i november. Status "første år" viser dermed sysselsettingsgraden 2-13 måneder etter oppnådd fagbrev. Status "andre år" viser sysselsettingsgraden 14-25 måneder etterpå, mens status "tredje år" viser sysselsettingsgraden 26-37 måneder etterpå.

Tabell 4.3 Sysselsettingsstatus november 1-3 år etter oppnådd fagbrev. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.

Fagbrev i 2008-2009				
	Første år	Andre år	Tredje år	
Sysselsatte	85,3	87,3	89,0	
Ledige	4,7	2,9	1,8	
Utenfor arbeidsstyrken	10,0	9,8	9,2	
Fagbrev i 2009-2010				
	Første år	Andre år	Tredje år	
Sysselsatte	84,8	88,1		
Ledige	4,6	2,3		
Utenfor arbeidsstyrken	10,6	9,6		
Fagbrev i 2010-2011				
	Første år	Andre år	Tredje år	
Sysselsatte	87,3			
Ledige	2,9			
Utenfor arbeidsstyrken	9,8			

Merk: All sysselsetting er regnet med, uavhengig av antall timer og relevans til fagbrevet.

Det store flertallet av lærlingene som tar fagbrev i treårsperioden 2008-2011 er sysselsatt allerede noen måneder etter at de har tatt fagbrevet. Allerede første året er sysselsettingsandelen på 85 prosent eller høyere. Andelen som er sysselsatt øker svakt i år 2 og år 3 etter avlagt fagbrev.

Det kan ikke fastslås med sikkerhet om det er et generelt mønster at sysselsettingsgraden øker i år 2 og 3, selv om det er plausibelt. Vi har her kun data for tre årskull med personer som har tatt fagbrev, og disse er tatt innenfor en kort tidsperiode. Økningen i sysselsettingsgraden kan skyldes spesielle forhold i denne treårsperioden.

Tabellen viser at det er en liten økning i 2011 i andelen som er sysselsatt allerede første året. Motsvarende er det i 2011 en liten reduksjon i andelen som er arbeidsledige. Dette kan tyde på at det er tidsbestemte forhold som slår inn i 2011 og trekker sysselsettingen opp i alle tre grupper. I 2010 er det derimot ikke noen økning i sysselsettingen første år (2009-2010-kullet), men en økning i sysselsettingen andre år (2008-2009-kullet). Det kan tyde på at det også er et generelt mønster i økende sysselsetting fra år 1 til 2. Vi trenger data fra flere kull og på flere observasjonstidspunkt for å kunne foreta mer sofistikerte kvantitative analyser som kan fastslå den relative betydningen av de ulike forholdene.

Et tidsbestemt forhold som kan ha bidratt til en økning i sysselsettingsgraden i denne perioden, er en positiv konjunkturutvikling i 2011. Mens det var en tilnærmet nullvekst i sysselsettingen i 2010 (minus 0,5 prosent), økte sysselsettingen med ca 1,3 prosent i 2011, samtidig som ledigheten falt noe.³² Fra før vet vi at bedrifter, særlig i privat sektor, øker inntaket av lærlinger i gode tider, og reduserer inntaket i dårlige tider (Høst og Michelsen 2008). Det er sannsynlig at ikke bare lærlinginntaket, men også mulighetene for å få jobb etter læretida, avhenger av konjunktursituasjonen. Bedrifter som har valgt å opprettholde lærlinginntaket selv når de ikke lenger har hatt et rekrutteringsbehov, kan få muligheter til å tilby jobb igjen etter læretida når økonomien går bedre. Økning i rekrutteringsbehovet i andre bedrifter vil også trekke sysselsettingen opp.

³² Kilde: SSB, nyhetsartikkel publisert i desember 2012, <http://www.ssb.no/emner/08/05/kt/>.

Også andre forhold kan endre seg i tidsperioden og påvirke sysselsettingsgraden i år 2 og 3. Ett forhold er tilbøyeligheten til å ta videre utdanning, men som vist senere i dette kapitlet, er den tilnærmet konstant i denne tidsperioden.

Derimot slår Kunnskapsløftet inn i løpet av treårsperioden vi måler. Kullet med lærlinger som tar fagbrev i 2010-2011 er det første kullet som i all hovedsak består av lærlinger som har tatt fagbrev etter læreplaner fra Kunnskapsløftet. Det er ikke klare teoretiske forventninger til hvordan Kunnskapsløftet skal slå ut på sysselsettingsgraden etter oppnådd fagbrev totalt sett. Noen nye fag er etablert, og det er flere små endringer som kan påvirke arbeidslivets oppfatning av fagenes relevans, både direkte og gjennom hvordan endringene påvirker rekrutteringen til lære i det enkelte fag.

Økt arbeidsinnvandring kunne tenkes å gi seg utslag i redusert sysselsettingsgrad for faglærte dersom bedriftene valgte andre rekrutteringsstrategier. Totaltallene for sysselsettingsgrad gir imidlertid ikke holdepunkter for dette. Vi skal nedenfor analysere sysselsettingsgrad etter utdanningsprogram, noe som er relevant i denne sammenhengen ettersom den potensielle arbeidskraftskonkurransen som ligger i arbeidsinnvandring er sterkere i noen næringer enn i andre.

Gruppen som er utenfor arbeidsstyrken, skiftes i stor grad ut fra år til år. Kun 3,7 prosent av de som tok fagbrev i 2008-2009 var f.eks. utenfor arbeidsstyrken både i 2009 og 2010. 1,6 prosent var utenfor arbeidsstyrken i alle de tre årene.

Kun 1,8 prosent var registrert som arbeidsledige etter tre år, det vil si noe under landsgjennomsnittet. På telletidspunktet (nov 2011) var landsgjennomsnittet på 2,3 prosent (NAV-registrert). I gruppen 20-24 år var AKU-registrert ledighet høsten 2011 på 7,3, det vil si vesentlig høyere enn ledigheten blant nye faglærte. Kun 0,1 prosent av de som tok fagbrev i 2008-2009, var registrert som arbeidsledige alle de tre årene deretter. Dette må betegnes som svært lavt.

4.5.3 Heltid/deltid

Overgangen til arbeidslivet må også vurderes ut fra om de faglærte oppnår heltids- eller deltidsarbeid. Som vist senere i dette kapitlet, kombinerer mange arbeid med utdanning.

Flertallet som får jobb, jobber heltid, men det er også en betydelig andel som jobber deltid.

I tabellene nedenfor er heltid definert som arbeidstid på over 32 timer i uka. En arbeidstid på 20-32 timer i uka, regnes som lang deltid, mens en arbeidstid på under 20 timer i uka, regnes som kort deltid.

Tabell 4.4 viser at 67 prosent av de som tok fagbrev i 2010-2011, hadde heltidsjobb i november 2011. Ni prosent hadde lang deltidsjobb, mens elleve prosent hadde kort deltid. De øvrige var arbeidsledige eller utenfor arbeidsstyrken.

Andelen som jobber deltid første år, øker litt fra 2009 til 2010. Dette kan skyldes en økning i antallet fagbrev innenfor fag/yrker hvor deltidsarbeid er vanlig, særlig i helsearbeiderfaget, men samtidig ser man også en økning i deltidsandelen fra år 1 til år 2 i kohorten som tok fagbrev i 2008-2009. I 2011 er det ingen endringer av betydning i deltidsandelen. Derimot er det en økning i andelen som jobber heltid, både for kullene 2008-2009 og 2009-2010 (og en reduksjon av andelen ledige).

Tabell 4.4 Sysselsetting heltid/deltid november 1-3 år etter oppnådd fagbrev. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.

Fagbrev i 2008-2009			
	Første år	Annet år	Tredje år
Heltid (over 32t)	67,8	67,0	69,9
Lang deltid (20-32t)	5,5	6,6	8,3
Kort deltid (under 20t)	11,9	13,7	10,8
Ledige	4,7	2,9	1,8
Utenfor arbeidsstyrken	10,0	9,8	9,2
Fagbrev i 2009-2010			
	Første år	Annet år	
Heltid (over 32t)	64,7	68,1	
Lang deltid (20-32t)	6,8	8,8	
Kort deltid (under 20t)	13,2	11,2	
Ledige	4,6	2,3	
Utenfor arbeidsstyrken	10,6	9,6	
Fagbrev i 2010-2011			
	Første år		
Heltid (over 32t)	66,9		
Lang deltid (20-32t)	9,5		
Kort deltid (under 20t)	11,0		
Ledige	2,9		
Utenfor arbeidsstyrken	9,8		

4.5.4 Sysselsettingsgrad etter utdanningsprogram

Tabellene nedenfor viser sysselsettingsgraden for de som nylig har tatt fagbrev innenfor de forskjellige utdanningsprogrammene.

Sysselsettingsgraden varierer noe mellom utdanningsprogrammene, men variasjonen er ikke veldig stor (se tabell 4.5). Andelen som er sysselsatt er over 80 prosent i alle utdanningsprogram unntatt medier og kommunikasjon. Bortsett fra medier og kommunikasjon er sysselsettingsgraden lavest i service og samferdsel (82 prosent) og teknikk og industriell produksjon (83 prosent). I tabellen nedenfor er all sysselsetting regnet med, uavhengig av antall timer i uka og relevans til fagbrevet.

Tabell 4.5 Sysselsettingsstatus november 2011, etter utdanningsprogram. Fagbrev i 2010-2011. Fagbrev som lærlinger. Prosent.

	Sysselsatt	Arbeidsledig	Utenfor arbeidsstyrken
Design- og håndverk	92,2	1,2	6,6
Bygg- og anleggsteknikk	91,6	1,7	6,6
Helse- og sosialfag	88,4	2,3	9,3
Naturbruk	87,7	1,6	10,7
Restaurant- og matfag	87,0	4,4	8,5
Elektrofag	86,8	2,0	11,2
Teknikk og industriell produksjon	82,9	4,6	12,4
Service og samferdsel	81,6	4,8	13,6
Medier og kommunikasjon	69,8	3,8	26,4

Sysselsettingsandelen første år øker klart fra 2010- til 2011-kullet i de mest konjunkturutsatte utdanningsprogrammene (se vedlegg). I bygg- og anleggsteknikk (BA) er det en økning på 7,7 prosentpoeng, i teknikk og industriell produksjon (TIP) en økning på 6,4 prosentpoeng og i service og samferdsel (SS) en økning på 4,2 prosentpoeng. I de øvrige programmene er sysselsettingsandelen mer stabil. Sysselsettingsandel øker også fra første år til andre år for 2009-2010-kullet (se vedlegg). Også her er det de mest konjunkturfølsomme utdanningsprogrammene hvor man finner størst endring, med en økning på 8,1 prosentpoeng i TIP, 6,2 prosentpoeng i SS, 5,0 prosentpoeng i BA og 4,8 prosentpoeng i restaurant- og matfag. Det tyder på at det er en endret konjunktursituasjon som er den tunge kraften bak endringene i sysselsettingsandelen.

4.5.5 Sysselsettingsgrad og heltid/deltid etter utdanningsprogram og fag

Å jobbe deltid kan ha sammenheng med at andre aktiviteter, f.eks. utdanning, er hovedaktiviteten, men det kan også være et uttrykk for vansker med å få en full jobb i overgangen til arbeidslivet. Det er store variasjoner mellom utdanningsprogrammene i hvor mange som jobber heltid og deltid etter å ha tatt fagbrevet som lærling (se tabell 4.6).

Tabell 4.6 Sysselsetting heltid/deltid november 2011, etter utdanningsprogram. Fagbrev i 2010-2011. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.

	Arbeid, heltid	Arbeid, lang deltid	Arbeid, kort deltid	Ledig	Utenfor arbeidsstyrken	--hvorav i utdanning
Bygg- og anleggsteknikk	83,1	2,9	5,6	1,7	6,6	3,3
Elektrofag	80,6	2,4	3,8	2,0	11,2	4,6
Teknikk og industriell produksjon	70,6	5,6	6,8	4,6	12,4	4,1
Naturbruk	69,2	7,1	11,5	1,6	10,7	7,5
Restaurant- og matfag	60,2	11,3	15,5	4,4	8,5	4,8
Design- og håndverk	59,0	18,2	15,0	1,2	6,6	4,0
Service og samferdsel	57,7	10,4	13,5	4,8	13,6	5,6
Medier og kommunikasjon	37,7	9,4	22,6	3,8	26,4	11,1
Helse- og sosialfag	27,1	30,4	30,9	2,3	9,3	4,9

Selv med en relativt lav grense for definisjonen av heltid (over 32 timer), er andelen som jobber heltid svært lav i enkelte utdanningsprogram (se tabell 4.8). Dette gjelder særlig i helse- og oppvekstfagene hvor kun 27 prosent jobber heltid første året. Helse- og oppvekstfagene skiller seg ut, sammen med medier og kommunikasjon, som imidlertid har svært få lærlinger. Den lave andelen som jobber heltid i helse- og oppvekstfagene må sees i sammenheng med at deltidsarbeid generelt er svært utbredt i sektoren. Kun én av tre kvinner jobber f.eks. heltid i kommunal pleie og omsorg. Selv om deltid er ønsket av en del voksne i pleie og omsorg (Moland og Bråthen 2012), er det et problem for ungdom som skal ut i arbeidslivet (Skålholt, Høst, Nyen og Tønder 2013).

Vi har kartlagt om det skjer en overgang til mer heltidsarbeid over tid innenfor de forskjellige utdanningsprogrammene. Data for de som tok fagbrev i 2008-2009 gir oss mulighet for å analysere sysselsettingen inntil tre år etter oppnådd fagbrev. Disse har imidlertid i all hovedsak tatt fagbrev etter Reform 94-strukturen. Ser vi i stedet på de som tok fagbrev i 2009-2010 etter Kunnskapsløftets læreplaner, er det en netto overgang til heltidsarbeid fra november 2010 til november 2011 i de utdanningsprogrammene hvor få fikk heltidsarbeid i 2010 (se figur 4.1).

Størst økning er det i helse- og oppvekstfagene, fra 32 til 40 prosent. Men selv i 2011, i det andre året etter avlagt fagprøve, er det altså under halvparten som har heltidsarbeid innenfor helse- og oppvekstfagene. Også medier og kommunikasjon, service og samferdsel og naturbruk har en viss vekst i andelen som har heltidsarbeid. I de øvrige utdanningsprogrammene er det relativt stabilt (+/- 3 prosentpoeng).

Figur 4.1 Andel sysselsatte i heltidsarbeid i november 2010 og 2011 blant dem som tok fagbrev i 2009-2010. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.

Forskjellene er størst på fagnivå. Tabell 4.7 viser fordelingen heltid/deltid på fagnivå for alle fag med minst 100 oppnådde fagbrev av lærlinger i 2010-2011.

Tabell 4.7 Sysselsetting heltid/deltid november 2011, etter fagbrev. Fagbrev i 2010-2011. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.

	Arbeid, heltid (>32t)	Arbeid, lang deltid (20-32t)	Arbeid, kort deltid (0-19t)	Ledig	Utenfor arbeidsstyrken	--hvorav i utd
Rørleggerfaget	88,8	1,1	3,2	0,9	5,9	2,7
Yrkessjåførfaget	86,8	5,1	3,7	0,7	3,7	1,5
Telekommunikasjons- montørfaget	85,0	0,0	3,8	1,3	10,0	5,6
Anleggsmaskinførerfaget	83,8	3,0	5,5	1,3	6,4	1,3
Bilfaget, tunge kjøretøy	83,5	3,7	1,8	4,6	6,4	1,8
Betongfaget	83,3	1,1	4,3	0,5	10,8	7,0
Elektrikerfaget	83,1	1,8	3,7	1,7	9,7	5,7
Bilfaget, lette kjøretøy	83,1	5,1	5,5	3,0	3,4	0,9
Tømrer	81,9	3,9	6,4	1,6	6,2	3,2
Energimontørfaget	80,5	1,5	3,1	4,6	10,3	4,6
Platearbeiderfaget	79,2	1,6	2,4	5,6	11,2	5,6
Automatiseringsfaget	76,3	4,8	3,2	2,8	12,9	7,6
Dataelektronikerfaget	75,8	2,3	3,9	1,6	16,4	11,7
Industrimekanikerfaget	74,0	2,5	5,0	5,3	13,3	9,3
Murarfaget	73,4	4,0	8,9	7,3	6,5	1,6
CNC-maskineringsfaget	72,2	0,7	11,8	2,8	12,5	9,7
Damefrisørfaget	66,9	14,2	11,0	1,6	6,3	1,6
Kokkfaget	65,1	9,4	13,4	3,5	8,6	3,0
Frisørfaget	64,6	17,6	12,4	0,8	4,6	1,3
Kjemiprosessfaget	62,7	10,1	6,3	9,7	11,2	6,0
Kontor- og administrasjonsfaget	60,3	11,5	14,1	3,8	10,2	5,1
Ambulansefaget	56,9	20,7	19,5	0,0	2,9	0,0
Matrosfaget	55,4	1,6	8,1	2,7	32,2	25,2
Salgsfaget	52,3	17,1	21,2	2,3	7,2	2,7
Motormannfaget	50,0	3,6	13,5	1,6	31,3	28,6
IKT-servicefaget	46,0	6,3	12,5	8,7	26,4	18,0
Boreoperatørfaget	42,7	39,5	7,3	2,4	8,1	4,0
Institusjonskokkfaget	39,2	17,7	26,6	8,9	7,6	3,8
Barne- og ungdomsarbeiderfaget	31,2	24,9	29,7	2,2	12,1	5,8
Helsearbeiderfaget	18,3	36,5	34,1	2,6	8,4	3,7

Mange av de store fagene leder i stor grad inn i heltidsstillinger. Det fremste eksempelet er rørleggerfaget, med 88 prosent heltidssysselsetting første år. Hele ti av de tretti største fagene kan vise til en heltidssysselsettingsgrad på 80 prosent eller mer det første året. Normalen i andre fag er derimot at man kommer inn i deltidstillinger. Helsearbeiderfaget skiller seg ut ved at kun 18 prosent av lærlingene som tar fagbrev, har heltidsarbeid på over 32 timer i uka det første året etter at de har tatt fagbrev. Også barne- og ungdomsarbeiderfaget har en svært lav heltidsandel (31 prosent). Også i tre andre fag har under halvparten av ferske faglærte heltidsarbeid. I ett av disse,

boreoperatørfaget, kan dette ha sammenheng med særskilte skiftordninger, ettersom uvanlig mange i dette faget jobber lang deltid. Også på fagnivå er det en viss overgang fra deltids- til heltidsarbeid fra år 1 til år 2, men endringene er relativt små i de fagene som har en lavest andel i heltidsarbeid. For 2009-2010-kullet økte andelen i heltidsarbeid fra november 2010 til november 2011 bare fra 21 til 26 prosent for helsearbeiderfaget, og fra 33 prosent til 39 prosent for barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Enkelte fag markerer seg med overgangsmønstre som viser at de i stor grad er første steg på en lengre utdanning mot fagskole. Dette gjelder de maritime fagene matros og motormann. IKT service-fag kan ut fra tabell 4.7 synes å ha samme mønster, men som det vil framgå av de senere avsnittene om type utdanning, er det ikke tilfellet. For IKT service-faget er det overgang til påbygg eller direkte til høyere utdanning som dominerer, ikke fagskoleutdanning som bygger på fagbrevet. Overgangen til utdanning etter fagbrev omtales mer detaljert senere i kapittelet.

4.5.6 Sysselsetting og utdanning

Et sentralt spørsmål for å fortolke overgangsmønstrene er i hvilken grad man tar utdanning etter oppnådd fagbrev. Som vist over, er det store flertallet som har tatt fagbrev, sysselsatt kort tid etter at de har tatt fagbrevet. Dette kan imidlertid være en type midlertidig sysselsetting som kombineres med ytterligere utdanning. Det er derfor behov for en nærmere forståelse av om det er utdanning eller arbeid som er hovedaktiviteten. Et annet spørsmål er i hvilken grad gruppen som ikke er sysselsatt, er i et utdanningsløp, eller er utenfor både arbeid og utdanning.

I de fleste europeiske land er det en tendens til at en økende andel av ungdomskullene velger å ta høyere utdanning. Utdanningssystemene i de europeiske landene varierer når det gjelder hvor tidlig de skiller mellom studieforbereidende og yrkesrettet utdanning og når det gjelder hvilke muligheter det er for å krysse over fra det ene sporet til det andre. I det norske utdanningssystemet er det muligheter for å velge påbygging til generell studiekompetanse i stedet for å begynne i lære etter to år i et yrkesfaglig utdanningsprogram. Å velge påbygg medfører ett år på skole i stedet for to år i lære. En økende andel som starter på et yrkesfaglig videregående utdanningsprogram, velger påbygg det tredje året. I helse- og oppvekstfag og service og samferdsel er det omtrent halvparten som går påbygg i stedet for lære (Frøseth, Hovdhaugen, Høst og Vibe 2010). Mulighetene for å gå over til høyere utdanning etter fullført læretid og oppnådd fagbrev varierer mellom fagområdene. På noen områder gir den såkalte *y-veien* en mulighet for å gå rett over til høyere utdanning innenfor de samme fagområdene som man har tatt fagbrev, selv om man ikke har generell studiekompetanse. Flere ingeniørfaglige studier har tilrettelagte *y-veiprogrammer*. På andre områder er det ikke åpnet mulighet for en *y-vei*. Da må de som har tatt fagbrev ta påbygging til generell studiekompetanse på videregående nivå før de kan starte på høyere utdanning, selv om de har et fagbrev innenfor samme felt. I det siste tilfellet representerer fagopplæringen en lengre omvei til høyere utdanning enn for de som kan gå *y-veien*. I Meld. St. 13 (2011-2012) ble det varslet at Regjeringen ville gjennomføre forsøk med *Y-veitilbud* i helse- og sosialfag. I Meld. St. 20 (2012-2013) blir dette gjentatt. Her heter det at man vil stimulere til etablering av *y-veier* med lokalt opptak og tilrettelegging ved høyskoler og universiteter, særlig i helse- og oppvekstfag. Det er også foreslått å gi mulighet for generelt opptak (på linje med andre søkere) til ingeniørutdanning, yrkesfaglærerutdanning og naturbruksutdanning for de som har relevante fagbrev for disse utdanningene.

En annen grunn til å ta påbygg til studiekompetanse er for å kunne gå over til helt andre typer høyere utdanning uten relevans til fagbrevet. Andre kan ta påbygg uten nødvendigvis å ha klare planer om å gå rett videre til høyere utdanning etter fullført påbygg. Noen av de som tar fagbrev, vil kunne velge å ta fagskoleutdanning, som en videre spesialisering som bygger på fagbrevet. Inntakskravet er en relevant fagutdanning, uten krav om påbygg. En annen årsak til at noen er i utdanning etter oppnådd fagbrev, er at de velger å starte på en ny videregående opplæring. I så tilfelle kan fagopplæringen sees på som en form for blindvei.

En hypotese er at fagopplæringen i økende grad vil kunne være et springbrett for å ta høyere utdanning. Den generelle tendensen mot å velge høyere utdanning kan gjøre at flere sent i utdanningsløpet vil velge å satse mot høyere utdanning. Man kan anta at jo større forskjeller det er i jobbmuligheter, status og karrieremuligheter mellom høyt utdannede og faglærte innenfor et fagfelt, desto flere vil velge å ta høyere utdanning. Vi vil komme tilbake til dette i senere rapporter.

Analysene av registerdataene viser at mange både er registrert i utdanning og arbeid 1-3 år etter oppnådd fagbrev. Tabell 4.8 viser andelene som er bare i arbeid, både utdanning og arbeid, bare i utdanning, eller ingen av delene.

Tabell 4.8 Sysselsetting og utdanning november 1-3 år etter oppnådd fagbrev. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.

Fagbrev i 2008-2009				
	Første år	Andre år	Tredje år	
Bare i arbeid	75,5	76,4	78,6	
Både i utdanning og arbeid	9,8	10,9	10,5	
Bare i utdanning	5,8	5,5	4,8	
Verken i utdanning eller arbeid	9,0	7,2	6,2	
Fagbrev i 2009-2010				
	Første år	Andre år		
Bare i arbeid	75,0	77,9		
Både i utdanning og arbeid	9,9	10,2		
Bare i utdanning	5,8	5,4		
Verken i utdanning eller arbeid	9,4	6,5		
Fagbrev i 2010-2011				
	Første år			
Bare i arbeid	76,4			
Både i utdanning og arbeid	11,0			
Bare i utdanning	5,4			
Verken i utdanning eller arbeid	7,3			

Ser man på arbeid og utdanningsaktivitet i sammenheng, er 76 prosent av de som tok fagbrev i 2010-2011 kun registrert som sysselsatte høsten 2011. En del kombinerer imidlertid arbeid og utdanning, 11 prosent er både registrert som sysselsatte og med en pågående utdanning. Ytterligere 5 prosent er kun i utdanning. Bildet er omtrent det samme for de øvrige årskullene som tok fagbrev. Ser man nærmere på de som verken er i utdanning eller arbeid av 2010-2011-kullet høsten 2011, fordeler de seg med 2,8 prosent registrert arbeidsledige og 4,4 prosent utenfor arbeidsstyrken.

Det finnes ingen enkel og uomtvistet definisjon av hva som skal regnes som hovedaktivitet når personen er registrert med både arbeid og utdanning. I Utdanningsspeilet 2012 (s.82) er personen plassert "i utdanning" hvis han/hun er i et utdanningsløp som er definert som heltidsutdanning³³. Tilsvarende blir en person regnet som å være "arbeid" hvis han/hun er i et utdanningsløp som er definert som deltidsutdanning. Denne definisjonen er uavhengig av antall timer vedkommende arbeider.

Et annet alternativ er å definere hovedaktiviteten ut fra arbeidsomfanget. Alle som jobber mer enn halv tid (20 timer eller mer) regnes som å være "i arbeid", mens alle som jobber mindre enn halv tid og samtidig er registrert med utdanning, regnes som "i utdanning". Det kan argumenteres for begge definisjoner. Vi har her valgt den siste definisjonen. Dette er basert på en vurdering av at en arbeidsaktivitet på 20 timer eller mer utgjør mer enn 50 prosent av en normal arbeidsuke, og at arbeid derfor er rimelig å regne som hovedaktivitet, samt at definisjonen av heltids-/deltidsutdanning er kompleks og at vi ikke har kunnskap om hvor pålitelige disse dataene er.

De to måtene å definere hovedaktivitet på gir klart forskjellige resultater. Å definere etter hvorvidt utdanningen er heltids- eller deltidsutdanning, gir en høyere andel "i utdanning" enn å definere etter hvorvidt personen jobber mer eller mindre enn 20 timer i uka. Mens Utdanningsspeilet 2012 viser at 13,7 prosent er i utdanning, viser våre tall nedenfor at 9,6 prosent er i utdanning. Den store forskjellen skyldes at svært mange er registrert både som heltidssysselsatte og i heltidsutdanning. To av tre (68 prosent) som er i heltidsutdanning, jobber ved siden av. Hele 38 prosent i heltidsutdanning jobbet 32 timer eller mer i referanseuka i november (se tabell i vedlegg).

En analyse av utdanning og arbeid basert på vår definisjon over, viser at arbeid er hovedaktiviteten for over 80 prosent av dem som nylig har tatt fagbrev (se tabell 4.9). Mellom 9 og 10 prosent har utdanning som hovedaktivitet. Denne andelen har ikke noen klar utviklingstrend i 3-årsperioden. Andelen som er i arbeid er derimot økende i år to og tre, mens andelen som verken er i arbeid eller utdanning er fallende. Dette er i tråd med analysene av sysselsettingsutviklingen før vi trakk inn utdanning. I 2011 er andelen som er i arbeid noe høyere allerede ved første måletidspunkt. Dette kan som nevnt over skyldes en bedring i arbeidsmarkedet i 2011.

³³ I videregående opplæring er definisjonen av heltids-/deltidsutdanning basert på årstimetall for fagene som inngår i det man tar. Hvis årstimetallet ikke overstiger 18 timer regnes utdanningen som en deltidsutdanning. For høyere utdanning, er det to forskjellige studieadministrative systemer som er i bruk. I det systemet som de fleste universitetene og noen høyskoler bruker, er definisjonen på deltid at avlagte eksamener utgjør mindre enn 70 prosent progresjon på et heltidsstudium. I det systemet som de fleste høyskolene bruker, er det bestemte studieprogram som er definert som deltidsstudier.

Tabell 4.9 Andel med arbeid og utdanning som hovedaktivitet november 1-3 år etter fagbrev. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.

Fagbrev i 2008-2009				
	Første år	Annet år	Tredje år	
Arbeid	81,8	82,5	84,1	
Utdanning	9,2	10,3	9,6	
Verken arbeid eller utdanning	9,0	7,2	6,2	
Fagbrev i 2009-2010				
	Første år	Annet år		
Arbeid	81,0	83,5		
Utdanning	9,6	10,0		
Verken arbeid eller utdanning	9,4	6,5		
Fagbrev i 2010-2011				
	Første år			
Arbeid	83,5			
Utdanning	9,3			
Verken arbeid eller utdanning	7,3			

Det store flertallet i alle utdanningsprogram har arbeid som hovedaktivitet det første året etter at de får fagbrev (se tabell 4.10). Hovedmønsteret er derfor fortsatt at faglærte går ut i arbeidslivet etter læretida. Høyest andel som går videre til ytterligere utdanning etter oppnådd fagbrev finner man særlig i de utdanningsprogrammene hvor det også er en stor overgang til påbygg etter Vg2. Selv innenfor disse utdanningsprogrammene er det likevel bare 10-15 prosent som går rett videre til annen utdanning i 2011. (Vi ser her bort fra medier og kommunikasjon.)

Tabell 4.10 Sysselsetting og utdanning november 2011, etter utdanningsprogram. Fagbrev tatt i 2010-2011. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.

	Arbeid	Utdanning	Verken i arbeid eller utdanning	N
Bygg- og anleggsteknikk	89,2	5,7	5,0	2286
Design- og håndverk	88,0	6,8	5,3	666
Elektrofag	84,8	8,6	6,6	1971
Naturbruk	83,8	7,1	9,1	253
Restaurant- og matfag	83,2	7,6	9,1	787
Teknikk og industriell produksjon	79,6	11,7	8,6	2869
Helse- og sosialfag	78,9	13,9	7,1	1843
Service og samferdsel	75,4	14,5	10,1	1084
Medier og kommunikasjon	56,6	28,3	15,1	53
Totalt	83,5	9,3	7,3	13671

Overgangen rett videre til annen utdanning første året etter oppnådd fagbrev er klart lavere i 2011 enn i 2010 innenfor service og samferdsel (4 prosentpoeng lavere), bygg og anleggsteknikk (4 prosentpoeng lavere) og i teknikk og industriell produksjon (3 prosentpoeng lavere). At flere valgte å gå videre til utdanning i 2010 (se tabell i vedlegg) kan skyldes større vanskeligheter med å få jobb etter læretida i 2010. I helse- og sosialfag er derimot andelen som går rett videre til annen utdanning, ganske stabil fra 2010 til 2011. Her er jobbmulighetene mindre preget av konjunktursituasjonen, samtidig som det er strukturelle forhold i sektoren som trekker i retning av utdanning. En studie av valgsituasjonene i overgangene mellom Vg2 og lære og fra lære og videre i helsearbeiderfaget viser likevel at det er flere som har planer om å gå rett videre til påbygg etter lære enn de som faktisk gjør det (Skålholt, Høst, Nyen og Tønder 2013).

Andelen som verken er i arbeid eller utdanning det første året er ganske høy i noen utdanningsprogram, særlig i service og samferdsel, teknikk og industriell produksjon og restaurant- og matfag (se tabell 4.10 og tabell i vedlegg). Gruppen som står utenfor både arbeid og utdanning blir imidlertid markant mindre fra første til andre år i de aller fleste utdanningsprogrammene. Denne gruppen er størst det andre året i service og samferdsel (9 prosent) og i restaurant- og matfag (8 prosent), jf tabell i vedlegg.

I tabell 4.11 har vi vist fordelingen mellom arbeid, utdanning og verken arbeid eller utdanning for alle fag hvor det ble avlagt minst 100 fagbrev i 2010-2011 etter Kunnskapsløftets læreplaner.

Tabell 4.11 Sysselsetting og utdanning november 2011, etter fag. Fagbrev tatt i 2010-2011. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.

	Arbeid	Utdanning	Verken i arbeid eller utdanning
Yrkessjåførfaget	94,1	3,7	2,2
Bilfaget, lette kjøretøy	91,9	2,6	5,5
Rørleggjarfaget	91,8	4,1	4,1
Anleggsmaskinførarfaget	91,1	2,6	6,4
Ambulansefaget	90,8	6,3	2,9
Frisørfaget	90,6	5,4	4,0
Damefrisørfaget, R94-fag	89,8	4,7	5,5
Tømrer	89,5	5,9	4,6
Boreoperatørfaget	88,7	5,6	5,6
Bilfaget, tunge kjøretøy	88,1	2,8	9,2
Elektrikarfaget	86,9	7,4	5,7
Betongfaget	86,6	9,1	4,3
Telekommunikasjonsmontørfaget	86,3	8,1	5,6
Energimontørfaget	84,6	5,1	10,3
Murarfaget	83,9	4,0	12,1
Salgsfaget	83,8	9,9	6,3
Kokkfaget	83,0	8,1	8,9
Automatiseringsfaget	81,9	10,4	7,6
Platearbeidarfaget	81,6	7,2	11,2
Institusjonskokkfaget	81,0	6,3	12,7
Dataelektronikarfaget	79,7	14,1	6,3
CNC-maskineringsfaget	79,2	15,3	5,6
Industrimekanikarfaget	78,8	12,0	9,3
Barne- og ungdomsarbeidarfaget	78,2	13,3	8,5

	Arbeid	Utdanning	Verken i arbeid eller utdanning
Helsearbeidarfaget	78,1	14,8	7,1
Kontor- og administrasjonsfaget	76,5	14,5	9,0
Kjemiprosessfaget	76,1	9,3	14,6
IKT-servicefaget	58,9	24,3	16,9
Matrosfaget	58,5	31,8	9,7
Motormannfaget	56,3	39,6	4,2

Av de større fagene er det i IKT-servicefaget hvor flest står utenfor arbeid og utdanning. Hele 16,9 prosent er verken i arbeid eller utdanning det første året. Også i kjemiprosessfaget, institusjonskokk og murerfaget er det 12-15 prosent av de som nylig har fått fagbrev som står utenfor både arbeidsmarkedet og utdanningssystemet. I den maritime sektoren er matros- og motormannfaget for mange et første steg på veien til en fagskoleutdanning. Andelen i videre utdanning er derfor svært høy, jf omtale senere i dette kapittelet.

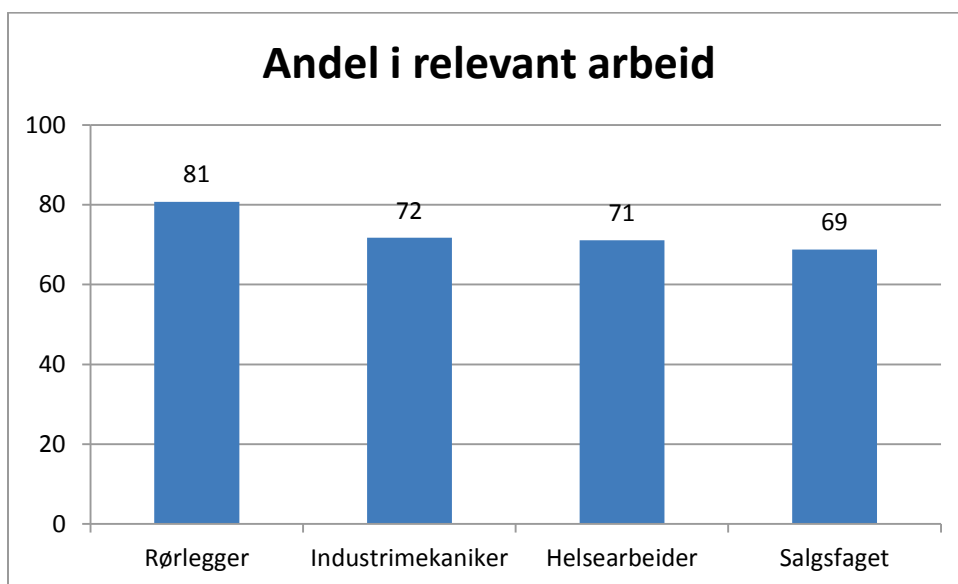
4.5.7 Har de sysselsatte relevant arbeid? – nærmere analyser av fire fag

Innenfor prosjektet om kvalitet i fagopplæringen følger vi tre fag gjennom longitudinelle undersøkelser. Dette er rørleggerfaget, salgsvfaget og industrimekanikerfaget. I tillegg til de tre fagene, har vi også omfattende kontekstkunnskap om helsearbeiderfaget gjennom tidligere forskning. I den registerbaserte analysen i dette kapittelet ser vi her nærmere på om de som tar fagbrev i disse fire fagene får relevant arbeid etter læretida. Med relevant arbeid mener vi at de har fått arbeid innenfor de arbeidsfeltene som fagene retter seg mot. Vi har her sett på hvilke næringskoder deres arbeid er plassert i og gjort en skjønnsmessig vurdering av om disse er relevante for den utdanningen de har tatt. Selv om disse næringskodene indikerer at de jobber innenfor et relevant arbeidsfelt, vet vi ikke om de faglærte har arbeidsoppgaver i tråd med sin kompetanse, eller om de utfører arbeid som ufaglærte like gjerne kunne gjøre, eller som passer bedre for ansatte med annen type kompetanse. De registerbaserte analysene alene sier heller ikke noe om fagbrevet gir et fortrinn for å få disse jobbene framfor andre typer bakgrunn, og hvilket grunnlag fagbrevet gir for videre jobb- og karriereutvikling, sammenlignet med andre typer bakgrunn. I senere rapporter fra dette forskningsprosjektet vil vi imidlertid kunne komme tilbake til mange av disse spørsmålene, hvor vi ser de registerbaserte analysene i sammenheng med funn fra en fagarbeidersurvey som vi skal gjennomføre, samt med annen forskning.

Tabell 4.12 viser hvor mange som er i henholdsvis utdanning, arbeid eller ingen av delene i disse fire fagene. Figur 4.2 viser hvor mange av de som er i arbeid, som er i et arbeid som fagbrevet er relevant for. Figuren viser at de aller fleste som er i arbeid etter å ha tatt fagbrev i de fire fagene, er i relevant arbeid. Hva som er relevant arbeid, er skjønnsmessig vurdert og nærmere beskrevet nedenfor. I helsearbeiderfaget, rørleggerfaget og salgsvfaget er det få tvilstilfeller. I industrimekanikerfaget hvor de faglærte sprer seg ut i svært mange bransjer, er det langt flere tvilstilfeller.

Tabell 4.12 Sysselsetting og arbeid november 2011 av de som tok fagbrev som lærling 2010-2011. Fire fag. Prosent.

	Arbeid	Utdanning	Verken arbeid eller utdanning
Helsearbeiderfaget	78,1	14,8	7,1
Industrimekanikerfaget	78,8	12,0	9,3
Salgsfaget	83,8	9,9	6,3
Rørleggerfaget	91,8	4,1	4,1



Figur 4.2 Andel som har relevant arbeid blant de som tok fagbrev som lærlinger i 2010-2011. Fire fag. Prosent

Det store flertallet av de som tar fagbrev og går ut i arbeidsmarkedet, får relevant arbeid i alle de fire fagene. Det tyder i utgangspunktet ikke på at det er alvorlige problemer med mistilpasning, eller *mismatch*, mellom arbeidslivets behov og kompetansen som opparbeides gjennom fagopplæringen i de fire fagene. På den annen side kan det argumenteres for at man ikke får en virkelig test av dette i såpass gode økonomiske tider som i Norge i 2011. Etterspørselen etter arbeidskraft i det norske arbeidsmarkedet er så stor at arbeidsmarkedet synes å kunne absorbere de fleste typer kompetanse. Innenfor pleie og omsorg og innenfor handel ansettes det mange uten formell kompetanse for området.

De fire fagene som er valgt ut, er fag i forskjellige typer arbeidsmarkeder og med forskjellige tradisjoner. I den longitudinelle undersøkelsen ser vi også at utviklingen av faglighet skjer i forskjellig grad og på ulike måter i de fire fagene. Det er imidlertid ikke mulig å måle en direkte konsekvens av dette i overgangen til arbeidsmarkedet.

Rørleggerfaget er det faget som har de lengste tradisjonene som lærefag. Her er 92 prosent av de nye faglærte i arbeid allerede første år, og 88 prosent av dem igjen er i relevant arbeid (se tabell 4.13). Faget leder med andre ord direkte ut i relevant arbeid for de aller fleste (81 prosent). Tabellen nedenfor viser hvordan de som er i arbeid fordeler seg på ulike næringskategorier. Helt dominerende er VVS-arbeid, men noen er også i andre relevante næringskategorier. Ser man bort fra de som er i Forsvaret, for eksempel fordi de avtjener militærtjeneste, har nesten alle gått ut i de delene av arbeidslivet som fagbrevet kvalifiserer til.

Tabell 4.13 Fordeling på ulike typer arbeid november 2011 blant de som tok fagbrev som lærlinger i rørleggerfaget i 2010-2011.

Rørleggerfaget		
	Antall	Prosent
VVS-arbeid	331	81,3
Bygging av vann- og kloakkanlegg med mer	2	0,5
Elektrisk installasjonsarbeid	8	2,0
Annet bygg	7	1,7
Handel med rør, bygg, utstyr	10	2,5
Annen handel	3	0,7
Forsvar	29	7,1
Annet arbeid (ikke relevant)	13	3,2
Næringskode med usikker relevans	4	1,0
	407	100

Salgsfaget ble etablert med Kunnskapsløftet, men bygger på det tidligere butikkfaget fra Reform 94. I salgsfaget er 84 prosent i arbeid første år, og 82 prosent av disse i relevant arbeid (se tabell 4.14). Så mange som 69 prosent av alle som tok fagbrev i 2010-2011 var dermed ute i relevant arbeid første år (november 2011). Det kan tenkes at enkelte som jobber i andre bransjer kan jobbe med salgsrettet arbeid.

Tabell 4.14 Fordeling på ulike typer arbeid november 2011 blant de som tok fagbrev som lærlinger i salgsfaget i 2010-2011.

Salgsfaget		
	Antall	Prosent
Engroshandel	17	8,5
Butikkhandel	148	73,6
Annet arbeid	36	17,9
	201	100

Helsearbeiderfaget ble etablert samtidig med Kunnskapsløftet. Samtidig ble hjelpepleierutdanningen og omsorgsarbeiderfaget lagt ned. Hjelpepleierutdanningen var en skolebasert utdanning uten læretid. I helsearbeiderfaget er det en del som går videre til påbygg etter læretida. Andelen som er i arbeid første år er derfor noe lavere, 78 prosent, enn i salgsfaget og rørleggerfaget. Nesten alle disse (91 prosent) er imidlertid i en relevant type arbeid. Det betyr at 71 prosent av de som tok fagbrev i 2010-2011 er i relevant arbeid første år.

Tabell 4.15 viser hvordan de som tok fagbrev som helsearbeiderfag fordelte seg på ulike næringskoder eller grupper av næringskoder. De fleste har fått jobb i sykehjem, hjemmetjenester

eller i bofellesskap. Kun fem prosent har fått jobb i sykehus. Noen jobber i arbeid som er rettet mot barn, f.eks. i barnehager, noe utdanningsprogrammet, men ikke faget spesielt, er rettet mot.

Tabell 4.15 Fordeling på ulike typer arbeid november 2011 blant de som tok fagbrev som lærlinger i helsearbeiderfaget i 2010-2011.

Helsearbeiderfaget		
	Antall	Prosent
Sykehjem	327	39,0
Hjemmehjelp og hjemmesykepleie	229	27,3
Bofellesskap for eldre eller psykisk utviklingshemmede og lignende	150	17,9
Sykehus	39	4,6
Annen pleie- og omsorg	19	2,3
Barnehager, barnevern, grunnskole med mer	16	1,9
Offentlig administrasjon	14	1,7
Handel	20	2,4
Annet arbeid (ikke relevant)	25	3,0
	839	100

Industrimekanikerfaget er en utdanning som gir en fleksibel kompetanse som kvalifiserer til arbeid i mange ulike bransjer. De 326 sysselsatte industrimekanikerne fra 2010-2011-kullet vi har informasjon om næring for, fordeler seg på om lag 110 ulike næringskoder. Det er vanskeligere å vurdere om de nye faglærte i industrimekanikerfaget har gått ut i relevant arbeid enn det er for de øvrige tre fagene vi her ser på.

Til sammen 79 prosent er i arbeid første år i industrimekanikerfaget (se tabell 4.16). Av disse anslår vi at minst 79 prosent er i relevant arbeid, men andelen kan være så høy som 91 prosent. Kun 9 prosent er i arbeid som ligger klart utenfor faget, hvorav Forsvaret utgjør en vesentlig del. Andelen av alle nyutdannede faglærte i 2010-2011 som er i relevant arbeid første år i industrimekanikerfaget, kan derfor anslås til 62-72 prosent.

Tabell 4.16 Fordeling på ulike typer arbeid november 2011 blant de som tok fagbrev som lærlinger i industrimekanikerfaget i 2010-2011.

Industrimekanikerfaget	Antall	Prosent
Utvinning	15	4,6
Tjenester tilknyttet utvinning	11	3,4
Industriell produksjon, installasjon med mer	209	64,1
Utleie av maskiner og lignende	4	1,2
Handel med maskiner og lignende	18	5,5
Transport	5	1,5
Utleie av arbeidskraft	17	5,2
Forsvar	19	5,8
Annet arbeid	5	1,5
Næringskode med usikker relevans	23	7,1
	326	100

4.6 Overgang til utdanning

De følgende analysene fokuserer på overgangen til utdanning blant de som tar fagbrev. Vi ser særlig på *hvilke* utdanninger de går videre til.

Debatten rundt fag- og yrkesopplæringen i Norge har i stor grad handlet om gjennomføring av det yrkesfaglige løpet. Politikere og forskere har ofte fokusert på det vi kan kalle frafall (Markussen m.fl. 2008), hvor man har undersøkt mulige årsaker til at en del ikke fullfører sin videregående utdanning. Andre (Høst m.fl. 2012) har fokusert på det som noen steder har blitt kalt lekkasje fra yrkesfagene, nemlig det faktum at et stort antall elever går over fra det yrkesfaglige løpet til påbygging til generell studiekompetanse (heretter kalt påbygg). I litteraturen rundt lekkasje fra fag- og yrkesutdanningen har man fokusert på at mange velger bort fagutdanning fordi de ønsker høyere utdanning og større muligheter i arbeidsmarkedet. Med bakgrunn i dette vil det være interessant å se på hvorvidt de som tar fagprøve går videre til høyere utdanning.

Vi vil belyse andelen som går videre til utdanning i ulike utdanningsprogram og fag. Vi vil også se nærmere på nivået av utdanningen de går videre til. Tar de fagskole³⁴, eller går de videre til høyere utdanning?

Det første vi skal se nærmere på er andelen som er i utdanning etter fagprøven. Vi har tre ulike kull i vår analyse. For kullet som tok fagprøve i 2008/2009 har vi tre ulike måletidspunkt, høsten 2009, 2010 og 2011. For kullet som tok fagprøve i 2009/2010 har vi to ulike måletidspunkt og for det siste kullet har vi bare ett måletidspunkt. Siden vi har tre måletidspunkt for det første kullet, skal vi bruke mest tid på å se på det kullet når vi ser på andelen som går til utdanning generelt. Det er små

³⁴ Fagskoler er yrkesrettede utdanninger som bygger på videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse. Utdanningene er mellom et halvt og to år. Man behøver ikke å ha generell studiekompetanse for å begynne på en fagskole.

forskjeller i utdanningstilbøyeligheten fra kull til kull, men det er noen. Vi vil derfor også gjøre noen sammenlikninger mellom de tre kullene.

Når vi skal se nærmere på forskjellene i utdanningstilbøyeligheten mellom ulike utdanningsprogram og fag, kan vi ikke bruke 2008/2009 kullet hvis vi skal ta utgangspunkt i de som har tatt fagbrev etter læreplaner fra Kunnskapsløftet. Årsaken til dette er at andelen som tok fagprøve etter Kunnskapsløftet i de ulike kullene, er lav. 93 prosent av *alle* fagprøver som ble avlagt i 2008/2009 var avlagt etter Reform 94-læreplanen. Dette vil si at det første kullet i vårt datamateriale må regnes som et rent Reform 94-kull. I 2009/2010 var halvparten av fagprøvene tatt etter læreplaner fra Kunnskapsløftet. I 2010/2011 dominerte Kunnskapsløftet de beståtte fagprøvene, men ennå var nesten 20 prosent av alle beståtte fagprøver etter Reform 94.

Tabell 4.17 gir en oversikt over utdanningstilbøyeligheten for kullet 2008/2009 på tre ulike tidspunkt.

Tabell 4.17 Andel som er i ulike typer utdanninger, tre tellinger. Fagbrev tatt i 2008/2009. Prosent.

Telling 2009	Ikke i utdanning	Videregående utdanning, ikke påbygg	Påbygg	Fagskole eller tilsvarende	Høyere utdanning	SUM
Lærlinger	84,5	4,0	3,5	5,8	2,3	100
Praksiskandidater	96,1	0,4	0,1	1,3	2,1	100
Elever	83,2	6,0	3,9	1,7	5,2	100
Totalt	88,0	2,9	2,4	4,3	2,2	100
Telling 2010						
Lærlinger	83,6	2,6	1,4	6,9	5,5	100
Praksiskandidater	95,3	0,4	0,1	1,7	2,5	100
Elever	84,1	5,2	0,4	3,4	6,9	100
Totalt	87,2	2,0	1,0	5,2	4,6	100
Telling 2011						
Lærlinger	84,8	1,7	0,8	4,6	8,1	100
Praksiskandidater	95,5	0,2	0,1	1,2	3,0	100
Elever	84,1	2,2	0,4	4,7	8,6	100
Totalt	88,1	1,2	0,6	3,6	6,5	100

Ved første telling var de fleste som hadde tatt fagbrev ikke i utdanning. Som vi så tidligere i dette kapitlet var disse hovedsakelig i jobb; få var utenfor både jobb og utdanning. Hvis vi ser på lærlingene, hadde nesten 6 prosent gått videre i sin yrkesfagutdanning til fagskole ett år etter fagprøven. Som vi skal se senere, er det spesielt vanlig i noen fag å gå rett videre til fagskole.

En liten andel, 2,3 prosent, hadde gått rett til høyere utdanning. Dette kan være kandidater som har jobbet lenge og slik kunne komme inn på høyere utdanning med bakgrunn i realkompetanse. Dette gjelder spesielt for praksiskandidatene, men også voksne lærlinger. Lærlingene for øvrig må enten ha studiekompetanse eller ha gått y-veien.³⁵ For lærlingene kan det også være tilfeller der de har

³⁵ Y-veien gir mulighet for å ta bestemte utdanningstilbud innen høyere utdanning på grunnlag av yrkeskompetanse uten at man har generell studiekompetanse.

tatt påbygg før de gikk ut i lære, eventuelt at de har tatt påbygg ved siden av læretida. Det er også trolig noen TAF-elever i den gruppen som går rett videre til høyere utdanning.³⁶

Blant de som tok fagprøve som lærlinger økte andelen som var i høyere utdanning fra 2,3 prosent til 8,1 prosent i løpet av de tre tellingene (se tabell 4.17). Økningen i andelen som var i høyere utdanning var like stor mellom andre og tredje telling, som mellom første og andre. Det vil derfor bli interessant om vi vil finne en videre økning i fjerde telling, eller om vi vil se en utflating av andelen som går til høyere utdanning.

Noen, 3,5 prosent av alle, hadde gått til påbygg første året etter fagprøven, og fire prosent hadde gått tilbake til andre typer videregående utdanning. De som har startet på annen type videregående utdanning etter fagprøven ser ut til å ønske å utvide kompetansen sin. Noen hadde startet på et nytt Vg1-kurs, men i mange tilfeller hadde elevene begynt på nytt Vg2-kurs innenfor samme utdanningsprogram. Vi skal se nærmere på dette i våre case-fag senere. Det skjer en reduksjon i andelen som er i videregående utdanning fra første til andre og tredje telling, både i påbygg og i annen videregående utdanning.

Det kan være interessant å se om de tre ulike årskullene vi har i vårt utvalg har ulik tilbøyelighet til å gå videre til annen utdanning etter fagprøven.

Tabell 4.18 Andel som er i ulike typer utdanning november første år. Tre ulike kull. Prosent av alle fagbrev tatt av lærlinger.

Utdanningsnivå	Kull	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Påbygg		3,5	4,0	4,0
Fagskole eller tilsvarende		5,8	5,5	6,0
Høyere utdanning		2,3	2,4	2,8

Det er for tidlig å peke på entydige utviklingstrekk etter bare tre år. Det er små endringer mellom våre tre kull, men det er en svak økning på 0,5 prosentpoeng i andelen som går til påbygg og som dermed forsøker å oppnå generell studiekompetanse (se tabell 4.18). Andelen som går rett ut i høyere utdanning etter fagprøven øker også med 0,5 prosentpoeng.

Som vi skal komme tilbake til, kan man argumentere for at påbygg og høyere utdanning er en utdanning vekk fra rollen som fagarbeider, mens fagskolen kan ses på som en videreutdanning som bygger på fagopplæringen. I Skålholt m.fl. (2013) peker man på at kjønn kan spille en rolle med tanke på hvem som velger å gå videre til høyere utdanning etter fagprøven. Den akademiske tilbøyeligheten kan se ut til å være større hos jenter enn hos gutter. Uten å kontrollere for utdanningsprogram eller fag, skal vi rent deskriptivt se på om det er noen kjønnsforskjeller (se tabell 4.19). Vi ser igjen kun på lærlingene.

³⁶ TAF (Teknisk allmennfag) er en 4-årig utdanning som fører fram til både fagbrev og studiekompetanse

Tabell 4.19 Andel som er i ulike typer utdanninger november første år, fordelt på kjønn. Lærlinger første telling, tre ulike kull. Prosent av alle fagbrev tatt av lærlinger.

Utdanningskategori	2008/2009		2009/2010		2010/2011	
	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner
Ikke i utdanning	84,7	83,6	84,5	84,2	84,0	82,9
Videregående utdanning, ikke påbygg	3,8	4,8	3,4	4,2	3,3	4,3
Påbygg	2,2	7,3	2,6	7,7	2,3	8,3
Fagskole eller tilsvarende	7,2	1,4	7,1	1,3	7,6	2,0
Høyere utdanning	2,1	2,8	2,4	2,5	2,9	2,5
Totalt	100	100	100	100	100	100,

Omtrent like mange kvinner som menn går ut i utdanning etter fagprøven. Men vi ser samtidig at det er store forskjeller i *hvilken* type utdanning de går til. Mens jentene ser ut til å velge påbygg, ser guttene ut til å velge fagskoler. Dette har sammenheng med forskjeller mellom fag og hvilke karriereveier som finnes i ulike deler av arbeidsmarkedet. I senere delrapporter vil vi se nærmere på om det er kjønnsforskjeller også når vi kontrollerer for fag.

Omtrent 80 prosent av de som tar utdanning etter fagprøven tar utdanning som er definert som heltidstudanning.³⁷

Tabell 4.20 gir en oversikt over hvor mange som er i heltids- og deltidsutdanning i de ulike utdanningstypene.³⁸

Tabell 4.20 Andel av de som var i utdanning som var i heltidsutdanning 1-3 år etter. Fagbrev tatt i 2008/2009.

	Prosent i heltidsutdanning		
	2009	2010	2011
Videregående utdanning, ikke påbygg	94	87	91
Påbygg	76	77	88
Fagskole eller tilsvarende	89	71	60
Høyere utdanning	71	82	81
Av alle i utdanning	84	78	76

Denne grove oversikten viser bare noen hovedpunkter. Men tendensen kan være interessant. Andelen som tar fagskoleutdanninger som deltid ser ut til å øke etter hvert fra år 1 til 3 etter fagprøven. Dette skyldes at mange i noen få fag går rett til fagskole etter fagprøven. Dette gjør at andelen som tar fagskole på heltid er mye større de to første årene etter fagprøven. Derimot øker andelen som tar påbygg og høyere utdanning som heltidsutdanning i løpet av de tre årene.

³⁷ Se fotnote 3 for en definisjon av heltids- og deltidsutdanning.

³⁸ Tabellen teller kun de av elevene som startet rett på videregående skole etter grunnskolen. Eldre elever er med andre ord ikke med i oversikten.

4.7 Fag og utdanningsprogram

Over har vi sett på utviklingen uten å skille mellom fag eller utdanningsprogram. Vi skal etter hvert i dette kapitlet også skille på fagnivå. I fag- og yrkesopplæring er de faglige forskjellene store. Ulike fag har ulike faglige tradisjoner og roller i arbeidslivet (Høst, Skålholt og Nyen 2012). Vi skal også se på forskjeller mellom utdanningsprogram selv om et utdanningsprogram kan bestå av fag med ulike faglige tradisjoner og tilknytning til arbeidslivet. Et eksempel på dette er utdanningsprogrammet restaurant- og matfag, som både har tradisjonelle håndverksfag med lang tradisjon, slik som baker, konditor og kokk, men også nyere fag uten den samme forankringen i arbeidslivet, slik som industriell matproduksjon.

Vi har tidligere vist til at andelen som tar påbygg etter Vg2 har vært tema for tidligere forskning (Vibe, Brandt og Hovdhaugen 2011). Den høye andelen som velger påbygg etter Vg2 har ført til bekymring hos utdanningsmyndighetene, og det er et uttalt mål at man ønsker å redusere andelen som velger påbygg etter Vg2 (Meld. St. 20 (2012–2013)). Tabell 4.21 viser andelen som velger påbygg og lære i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i Kunnskapsløftet

Tabell 4.21 Andel som er i lære og påbygg innenfor Kunnskapsløftets utdanningsprogram tredje skoleår av de som begynte i videregående opplæring høsten 2007. Basert på Vibe, Brandt og Hovdhaugen (2011). Kun grunnskolekullet.

	Andel som går ut i lære	Andel som går over til påbygg
Bygg- og anleggsteknikk	52 %	18 %
Design- og håndverk	28 %	33 %
Elektrofag	41 %*	16 %
Helse- og oppvekstfag	26 %	45 %
Medier og kommunikasjon	1 %	92 %**
Naturbruk	17 %	63 %**
Restaurant- og matfag	44 %	19 %
Service og samferdsel	29 %	43 %
Teknikk og industriell produksjon	54 %	9%

* I Vg2 elektrofag er det flere fag som leder rett til Vg3 skole, andelen som går til lære i lærefagene varierer fra over 60 prosent i Vg2 elenergi til 45 prosent i Vg2 kulde- og varmepumpe

** Påbygg og de som går i Vg3 skole som gir studiekompetanse/yrkeskompetanse

Naturbruk og særlig medier og kommunikasjon er yrkesfaglige utdanningsprogram der svært få går ut i lære. Vi ser at flere går til påbygg enn lære i service og samferdsel, helse- og oppvekstfag og design og håndverk. Andelen som går til lære i de andre fagene varierer, men tendensen har vært nedadgående de siste år (Vibe m.fl. 2012). Tabell 4.21 viser andelen som går til påbygg etter Vg2. I tabell 4.22 ser vi derimot på andelen som går til ulike utdanninger første året etter fagprøven i de ulike utdanningsprogrammene.

Tabell 4.22 Andel i ulike utdanningstyper etter bestått fagprøve, etter utdanningsprogram. November 2011. Fagbrev tatt i 2010-2011. Fagbrev tatt som lærlinger. Prosent.

	Ikke i utdanning	Videregående utdanning, ikke påbygg	Påbygg	Fagskole eller tilsvarende	Høyere utdanning	Totalt	N
Bygg- og anleggstek.	90 %	3 %	2 %	4 %	1 %	100 %	2287
Design- og håndverk	89 %	4 %	5 %	1 %	1 %	100 %	673
Elektrofag	84 %	3 %	2 %	7 %	4 %	100 %	1973
Helse- og sosialfag	82 %	3 %	11 %	1 %	2 %	100 %	1845
Medier og kom.	65 %	9 %	13 %	4 %	9 %	100 %	54
Naturbruk	77 %	4 %	2 %	10 %	7 %	100 %	253
Rest.- og matfag	85 %	7 %	7 %	1 %	1 %	100 %	792
Service og samf.	78 %	4 %	11 %	3 %	5 %	100 %	1087
Teknikk og ind.	76 %	4 %	2 %	16 %	3 %	100 %	2874
Totalt	83 %	4 %	5 %	6 %	3 %	100 %	11838

De utdanningsprogrammene der mange velger å ta påbygg etter Vg2, er også de samme programmene der mange går videre til påbygg etter fagprøven.

I medier og kommunikasjon går svært få ut i lære etter Vg2, bare én prosent, jamfør tabell 4.21, i tillegg ser vi i tabell 4.22 at en ganske stor andel (over 20 prosent) av de få som tar fagprøve, enten tar påbygg eller går rett videre til høyere utdanning etter fagprøven. Tendensen til at medier og kommunikasjon er et utdanningsprogram der mange går mot studiekompetanse forsterkes også etter fagprøven.

Det samme ser vi i helse- og oppvekstfag og service og samferdsel. Disse to utdanningsprogrammene er etter medier og kommunikasjon de programmene der flest velger å gå rett over i påbygg etter fagprøven, 11 prosent jamfør tabell 4.22.

Andelen som går rett videre til høyere utdanning er relativt høy i medier og kommunikasjon (9 %) og naturbruk (7 %), dette er trolig elever som har opparbeidet seg både studiekompetanse og fagprøve i løpet av videregående skole. Utenom disse to programmene går relativt få rett videre til høyere utdanning, det blir først aktuelt for et større antall etter at de har tatt påbygg som gir studiekompetanse.

På flere fagskoler er det et krav om et visst antall praksisår før man kan starte på fagskole – en skal derfor ikke legge for mye vekt på andelen som velger å gå videre til fagskole rett etter fagprøven. Det er likevel verdt å merke seg at relativt mange er i fagskole blant de som tok fagprøve som lærlinger i naturbruk og teknikk og industriell produksjon. Vi skal komme tilbake til hvorfor andelen med fagskole rett etter fagprøven er så høy blant fagene i teknikk og industriell produksjon. Årsaken til den relativt høye andelen som går til fagskole i naturbruk forklares av de som har tatt fagbrev som fisker; de søker seg videre til fagskole i nautikk for å få skippersertifikat.

Vi skal se nærmere på våre fire case-fag senere, men la oss først se på forskjellene i utdanningstilbøyelighet mellom flere av de største fagene. Våre case-fag er merket med *. Vi velger å se på alle fag der mer enn 100 lærlinger har gått opp til fagprøve. Vi presenterer her tellingen som ble gjort første året etter fagprøven for kullet 2010/2011 (se tabell 4.23). Det er i dette kullet at Kunnskapsløftlærlingene virkelig gjør sitt inntog. Den første tellingen er interessant for å se andelen som går videre enten til fagskole eller til påbygg. Hvis vi skulle sett på andelen som går til

høyere utdanning, burde vi tatt utgangpunkt i senere tellinger, men vi har det for kullet 2010/2011 ennå.

Tabell 4.23 Andel i ulike typer utdanning november 2011. Fagbrev tatt i 2010/2011. Fagbrev tatt som lærling. Sortert etter andel i utdanning.

	Ikke i utdanning	Videregående utdanning, ikke påbygg	Påbygg	Fagskole eller tilsvarende	Høyere utdanning	Totalt
Bilfaget, tunge kjøret.	97,3	0,9	0	1,8	0	100
Bilfaget, lette kjøretøy	94,2	2,4	0,8	2,1	0,6	100
Anleggsmaskinfører	93,6	2,1	0	4,3	0	100
Murerfaget	93,6	2,4	0,8	3,2	0	100
Rørleggerfaget*	91,3	2,1	1,4	4,1	1,1	100
Damefrisørfaget	90,6	4,7	2,3	0,8	1,6	100
Frisørfaget	90,1	3	4,8	1,5	0,6	100
Tømrerfaget	89,5	2,9	1,5	4,4	1,7	100
Energimontørfaget	89,2	3,1	1	3,6	3,1	100
Betongfaget	88,7	2,7	1,6	2,7	4,3	100
Yrkessjåførfaget	88,2	8,1	1,5	0	2,2	100
Elektrikerfaget	86,4	2,3	1,6	6,7	3	100
Ambulansefaget	86,2	2,9	5,2	0,6	5,2	100
Institusjonskokkfaget	85,4	8,2	4,4	0,6	1,3	100
Platearbeiderfaget	84,9	6,3	1,6	4	3,2	100
Kokkfaget	84,8	7,2	7	0,5	0,5	100
Salgsfaget*	84,8	6,3	8,1	0,9	0	100
Kjemiprosessfaget	84,7	1,1	0,7	10,1	3,4	100
Industrimekaniker*	83,5	3,5	1	5,8	6,3	100
Barne- og ungdomsarb.	83,1	3,4	11,7	0	1,7	100
Helsearbeiderfaget*	82,5	3,2	11,2	1	2,2	100
Telekom.montør	82	5,6	2,5	4,3	5,6	100
Dataelektronikerfaget	78,9	3,1	2,3	10,2	5,5	100
CNC-maskinering	78,5	4,9	1,4	6,3	9	100
Automatiseringsfaget	77,5	4,8	1,2	9,6	6,8	100
Kontor- og adm.faget	71,9	3,8	15,3	2,1	6,8	100
IKT-servicefaget	70,8	1,6	13,1	6	8,4	100
Boreoperatørfaget	44,4	0	0	54,8	0,8	100
Matrosfaget	37,1	3,1	3,9	48,3	7,7	100
Motormannfaget	18,8	0,5	3,6	76	1	100

Det er en rekke interessante funn i denne tabellen. La oss se nærmere på forskjellene i andelen som går til fagskoler.

Det er spesielt tre fag som har en svært høy andel som ser ut til å gå rett til fagskole av disse større fagene. Dette er matrosfaget (48 prosent i fagskole), motormannfaget (76 prosent) og boreoperatørfaget (55 prosent). Alle disse fagene kvalifiserer til yrker der det ofte kreves

internasjonale sertifikater. Disse sertifiseringene oppnår man ikke i videregående utdanning, man må ofte ta fagskole i tillegg. Med et fagbrev i matrosfaget, kan man bygge på med fagskoleutdanning for å bli styrmann. Tilsvarende kan man med fagbrev i motormannfaget gå videre på teknisk fagskole for å bli maskinist. Opptakskravet til å bli maskinist er å ha fagbrev som motormann. 76 prosent av lærlingene i motormannfaget er i fagskole første året etter fagprøven. Den høye andelen som går rett videre til fagskole peker mot at det å ta fagbrev som motormann og så fagskoleutdanning, i praksis blir én utdanning. Det samme kan vi si om kombinasjonen boreoperatørfaget og fagskole i petroleumsteknologi. Andelene som går over til fagskole i disse fagene er omtrent den samme i de to andre kullene vi har data for.

Matrosfaget og motormannfaget er maritime fag som tydeligvis har etablert et kompetanseløp som går via fagbrev og teknisk fagskole. Dette kan komme av at dette er næringer der det har vært få høgskoletilbud. Nå er det likevel etablert skipperskoler ved noen høgskoler. Det vil derfor være interessant om dette vil endre den tradisjonelle rekrutteringsmetoden via fagbrev og fagskole. Interessant er det at det relativt nye faget boreoperatør ser ut til å ha etablert samme rekrutteringsmåte som nettopp disse to fagene. Det er klart at de maritime næringene og offshore næringene tradisjonelt har hatt mange krysningspunkter – noe som kan ha ført til at oljenæringen har «adoptert» denne måten å opparbeide seg kompetanse på.

Andre fag som har relativ høy andel som går til fagskole er innenfor tekniske fag, slik som elektriker (7 prosent), automatiseringsfaget (10 prosent) og dataelektronikerfaget (10 prosent).

La oss se litt nærmere på hvilke fag som ser ut til å ha en høy andel av påbyggelever første året etter fagprøven. Det er fire fag (av de store fagene) der mer enn ti prosent av de som tok fagprøve som lærlinger er i påbygg året etter fagprøven. Dette er:

- Helsearbeiderfaget (11,2 %)
- Barne- og ungdomsarbeiderfaget (11,7 %)
- IKT-servicefaget (13,1 %)
- Kontor- og administrasjonsfaget (15,3 %)

I tillegg er omtrent 8 prosent av de som tok fagprøve i salgsfaget og 7 prosent av de som tok fagprøve i kokkfaget i påbygg ett år etter. Igjen ser vi den samme tendensen som vi så for utdanningsprogram over, de fagene der mange velger påbygg etter Vg2, er det samme fagene der mange velger påbygg etter fagbrevet. Dette kommer av de faglige tradisjonene som er etablert i disse fagene, og henger tett sammen med det arbeidsmarkedet de faglærte går inn i. For helsearbeiderfaget og barne- og ungdomsarbeiderfaget henger dette trolig sammen med yrkesstrukturen innenfor arbeidsfeltet. Dette er en del av arbeidslivet som er yrkesbasert, med klare formelle skiller mellom ulike utdanningsgrupper, kombinert med et ufaglært segment. Det er derfor interesse for å ta høyere utdanning som sykepleier og førskolelærer også blant faglærte (Skålholt, Høst, Nyen og Tønder 2013). For IKT-servicefaget og kontor- og administrasjonsfaget er ikke arbeidsfeltet like strukturert i yrker, jf kapittel 1.6. Overgangen til påbygg kan her ha mer varierte grunner, og er ikke like rettet inn mot bestemte typer høyere utdanning slik tilfellet er for helse- og oppvekstfagene.

4.8 Overgang til utdanning innen de fire casefagene

Vi vil her gjøre nærmere rede for hvilke typer utdanninger man velger innenfor de fire fag som vi har valgt å se nærmere på i vår studie. Vi vil kun se på de som avla fagprøve som lærlinger. De fire fagene vi undersøker nærmere er helsearbeiderfaget, rørleggerfaget, industrimekanikerfaget og salgsfaget. Tabell 4.24 viser antallet lærlinger som besto fagprøve i de tre kullene vi har i vårt materiale.

Tabell 4.24 Antall nye fagbrev i fire fag, fordelt på år. Fagbrev tatt som lærling.

Fag	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Helsefagarbeider	44	649	946
Rørlegger*	476	306	437
Industrimekaniker**	369	451	400
Salgsfaget	2	181	223

*inkluderer Rørleggerfaget, VK II

**Inkluderer Industrimekanikerfaget, VK II

Årsaken til at antallet lærlinger er såpass høyt i 2008/2009 kullet for rørlegger og industrimekaniker er at SSB har kodet fag likt for Reform 94 og Kunnskapsløftet. Helsearbeiderfaget og salgsfaget er nye fag med Kunnskapsløftet. Årsaken til at rørleggerfaget går noe ned i 2009/2010 er at læretida i dette faget er 2,5 år, og dermed var det færre av de nye Kunnskapsløftlærlingene som rakk å avlegge fagprøve i perioden høsten 2009 til våren 2010 enn for de andre fagene, hvor læretida er to år. I den videre analysen vil vi ikke skille mellom Reform 94 og Kunnskapsløftet for rørleggerfaget og industrimekaniker. Det er ingen grunn til å tro at tilbøyeligheten til å ta videre utdanning, eller type utdanning, er forskjellig mellom de som tar fagprøve i Kunnskapsløftet og de som tar det etter Reform 94-læreplanen.

Våre fire case-fag kommer fra ulike Vg2-program, der elevenes valgtibøyeligheter varierer etter Vg2. Dette ser vi i tabell 4.25 som viser andelen som går til lære, påbygg eller ingen av delene i de fire Vg2-programmene som våre fag rekrutterer fra.

Tabell 4.25 Status ved tredje år i utdanning. Fire Vg2-kurs. Prosent av elever som begynte på hvert Vg2-kurs.³⁹

	Lære	Påbygg	Omvalg/Utenfor	SUM
Vg2 Salg, service og sikkerhet	26	50	24	100
Vg2 Helsefagarbeider	33	46	21	100
Vg2 Klima energi og miljøtekn.	54	14	32	100
Vg2 Produksjon og industritekn.	49	13	38*	100

Kilde: Vibe, Brandt og Hovdhaugen 2011

*Hele 12 prosent er i andre Vg2-program

Tabellen viser tydelig hva som er de vanlige valgtibøyelighetene i de ulike Vg2-programmene til fagene vi ser nærmere på. I Vg2 salg, service og sikkerhet, går halvparten rett videre til påbygg, bare omtrent en fjerdedel går ut i lære. Det samme bildet ser vi i Vg2 Helsearbeiderfaget; der går bare rundt en tredel ut i lære, mens nesten halvparten (46 prosent) går ut i påbygg. For de tekniske fagene og byggfagene, er bildet noe annerledes. Over halvparten (54 prosent) av de som gikk på Vg2 Klima- energi og miljøteknikk er i lære året etter Vg2. Her er en større del utenfor, eller tar andre Vg2 fag. Det samme ser vi i Vg2 produksjon og industriteknikk (Vg2 PIT), der er omtrent halvparten (49 prosent) i lære, og bare 13 prosent i påbygg. Men også her ser vi at en stor del er utenfor eller har tatt omvalg.

Vi har valgt å fokusere på kullet 2009/2010 når vi nå skal se nærmere på hvilke utdanninger de går videre til for de fire case-fagene våre. Dette på grunn av det lave antallet lærlinger innenfor våre fag i 2008/2009. Man må til kullet 2009/2010 for å få med et stort nok antall Kunnskapsløftlærlinger, men siden vi ønsker minst to tellinger for å se på andelen som går videre til høyere utdanning, kan vi ikke se på kullet 2010/2011.

³⁹ Tabellen teller kun de av elevene som startet rett på videregående skole etter grunnskolen. Eldre elever er med andre ord ikke med i oversikten.

4.8.1 Helsefagarbeider

Som vi så over, valgte mange elever å ta påbygg etter Vg2 Helsefagarbeider i stedet for å gå ut i lære. Vi vet fra en spørreundersøkelse blant lærlinger i helsearbeiderfaget at mange ser for seg at de skal ta påbygg og høyere utdanning også etter læretida (Høst m.fl. 2012). Men en ting er hva lærlingene sier de ønsker de skal gjøre, noe annet er hva det faktisk gjør.

Tabell 4.26 Andel i utdanning på ulikt nivå. Helsearbeiderfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009-2010. Prosent.

Utdanningsnivå	2010	2011
Ikke i utdanning	84	88
Videregående utdanning, ikke påbygg	3	1
Påbygging til generell studiekompetanse	12	4
Fagskole eller tilsvarende	0	2
Høyere utdanning	1	6
SUM	100	100

N=649

Helsearbeiderfaget hadde to år etter fagprøven omtrent like mange i høyere utdanning som gjennomsnittet for alle lærlinger i alle fag. Andelen som var i påbygg etter ett år var likevel blant de høyeste. Av de 12 prosent (79 personer) som var i påbygg i 2010, var likevel bare 29 personer i høyere utdanning året etter (se tabell 4.26). Det å velge påbygg etter fagprøven betyr altså ikke nødvendigvis at elevene går rett til høyere utdanning etterpå. Dette kan skyldes at en del har strøket på påbygg, noe vi dessverre ikke får sjekket med de data vi har tilgjengelig, men det kan også være andre grunner som at de ønsker å fortsette i yrket.

Siden relativt mange tar fagprøve som helsefagarbeider, er det mulig å undersøke hvilke utdanninger helsefagarbeiderne går videre til etter fagprøven. I overkant av ti prosent var i utdanning andre året etter fagprøven. Dette utgjorde 81 personer.

De som var i utdanning etter to år fordelte seg på følgende måte, om vi ser nærmere på relevansen av utdanningene (se tabell 4.27).

Tabell 4.27 Andel i ulike typer utdanning november 2011. Helsearbeiderfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009-2010.

Utdanningstype	Antall	Prosent av de som var i utdanning
Videregående**	3	4
Påbygging til studiekompetanse	28	35
Ambulansefag	2	2
Fagskoler*	11	14
Sykepleier	28	35
Andre høyere helse- sosialfaglige utdanninger	7	9
Høyere utdanning, mindre relevant	2	2
SUM	81	100

*En av dem som gikk på fagskole gikk på irrelevant fagskole for utdanningen. Bibelskoler er definert som fagskoler i utdanningsstatistikken

** En gikk på folkehøgskole

Det er klart ut fra tabell 4.27 at av de som har rukket å komme ut i høyere utdanning, er langt de fleste i helse- og sosialfaglige utdanninger, og et stort flertall av disse igjen er i sykepleierutdanning. Bare 2 av i alt 37 som er i høyere utdanning er i utdanninger som ikke er helse- og sosialfaglige. Det er også noen som har gått videre til fagskoler som bygger på fagbrevet (10 personer), men disse utgjør bare omtrent to prosent av alle som tok fagprøve som helsefagarbeider.

Tabell 4.28 Andel i ulike typer utdanning av de som er i utdanning november 2011. De som er i påbygg til studiekompetanse er ikke medregnet. Helsearbeiderfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009-2010.

Type utdanning	Antall	Prosent
Ikke relevant utdanning	8	15
Relevant fagskole	10	19
Høyere relevant utdanning	35	66
SUM	53	100

Vi har tatt ut de som var i påbygg andre året i tabellen over. Vi kan anta at noe under halvparten av de som er i påbygg andre året etter fagprøven vil gå videre til høyere utdanning. Trolig vil de fordele seg på omtrent samme måte som for de som tok påbygg første året. Av de som gikk videre til høyere utdanning etter påbygg, gikk de fleste til sykepleie. Andelen av kullet som har gått over til relevant høyere utdanning vil derfor trolig øke ved tredje telling.

4.8.2 Rørlegger

For rørleggerfaget har vi registrert både Reform 94 og Kunnskapsløftets fagprøver for kullet 2009/2010.

Tabell 4.29 Andel i utdanning på ulikt nivå. Rørleggerfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009-2010.

Utdanningsnivå	2010	2011
Ikke i utdanning	89	93
Videregående utdanning, ikke påbygg	3	0
Påbygg	1	0
Fagskole eller tilsvarende	7	6
Høyere utdanning	0	1
SUM	100	100

N=306

Få rørleggere er i utdanning to år etter fagprøven (se tabell 4.29), langt færre enn for helsefagarbeideren. Tallmaterialet for å si noe om hvilke typer utdanning de er i, er derfor tynt, og det er vanskelig å si om dataene for dette året er representative.

Tabell 4.30 Andel i ulike typer utdanning av de som er i utdanning november 2011. Rørleggerfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009/2010.

Utdanningstype	Antall	Prosent av de som var i utdanning
Folkehøgskoleutdanning	1	5
Fagskoler**	17	77
Høyere utdanning, mindre relevant	2	9
Ulike ingeniørfag	2	9
SUM	22	100

**inkluderer forkurs til universitet og høgskole

På grunn av det lave antallet personer gir det ikke samme mening å analysere disse tallene videre som for helsefagarbeiderne, men noen punkter kan vi trekke med oss. Det er svært få som tar videre utdanning rett etter fagprøven. Dette er et mønster som ser ut til å bekreftes av kullene før og etter det vi ser nærmere på her. Det ser ut til å være en liten grad av omvalg – ingen tar annet fagbrev etter fagprøven, slik vi så for helsefagarbeidere, og som vi snart skal se er ganske vanlig for industrimekanikeren.

Blant de få rørleggerne som velger å gå videre til utdanning etter fagprøven, er det fagskolene som dominerer. Hele 77 prosent av de som er i utdanning to år etter fagprøven, går på fagskole. En del av de som går på fagskoler er trolig i kvalifisering for å bli mester, men det ser også ut til å være en forberedelse til høyere utdanning – en del av de som var i fagskole gikk på forkurs til ingeniørhøgskolen. Andelen som er i høyere utdanning vil derfor trolig øke ved tredje og fjerde telling. Av de fire som har rukket å komme seg ut i høyere utdanning går to i ingeniørutdanning, mens to går på fag som ikke kan sies å være relevante for utdanningen.

4.8.3 Industrimekaniker

Industrimekanikeren er i større grad enn gjennomsnittet i utdanning to år etter fagprøven:

Tabell 4.31 Andel i utdanning på ulikt nivå. Industrimekaniker. Fagbrev tatt som lærling i 2009-2010.

Utdanningsnivå	2010	2011
Ikke i utdanning	80	78
Videregående utdanning, ikke påbygg	6	4
Påbygging til generell studiekompetanse	1	0
Fagskole eller tilsvarende	7	8
Høyere utdanning	5	9
SUM	100	100

N=451

For de som er i utdanning, ser vi at det spesielt er fagskole som er populært, men en god del er også i høyere utdanning (se tabell 4.31). Hele 9 prosent er i høyere utdanning det andre året, noe som er høyere enn gjennomsnittet for alle lærlinger som har tatt fagprøve. Vi vet at det er flere TAF-kurs for industrimekanikere, og det er naturlig å tro at det er spesielt disse som går rett til høyere utdanning etter fagprøven. Vi ser også at industrimekanikeren, til forskjell fra de to fagene vi har sett på før, har *flere* som er i utdanning to år etter enn ett år etter. Dette til tross for at svært få velger å gå rett til påbygg etter fagbrevet. Dette tyder på at de allerede hadde studiekompetanse,

eller at de har gått y-veien. Ganske mange går dessuten på fagskoler, noe som ikke krever studiekompetanse. Tabell 4.32 viser hvilke utdanninger industrimekanikerne er i.

Tabell 4.32 Andel i ulike typer utdanning november 2011. Industrimekaniker. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009/2010.

Utdanningstype	Antall	Prosent av de som var i utdanning
Påbygging til generell studiekompetanse	2	2
Videregående*	19*	19
Fagskole**	37	37
Ulike ingeniørfag	32	32
Høyere utdanning, mindre relevant	9	9
SUM	99	100

* Mest andre lærefag innenfor programmet (10 personer)

**Inkluderer forkurs til universitet og høyskole

Det ser ut til at det er relativt vanlig å ta flere fagbrev innenfor industrifagene, ti personer var to år etter fagprøven registrert under utdanning i andre lærefag innenfor samme programområde. Det er relativt vanlig med brede kompetanser innen industrien, det er heller ikke uvanlig å ha flere fagbrev, f.eks. både industrimekaniker og sveiser eller CNC-operatør, eller liknende.

Det er også verdt å merke seg at blant de som er i gang med høyere utdanning, er et stort flertall i relevante ingeniørfag. Blant de som gikk på fagskole to år etter, var det flere som gikk på forkurs til ingeniørutdanning. Vi antar derfor at vi også her vil se en økning i andelen i relevant høyere utdanning ved tredje telling.

En større andel ser ut til å gå videre til fagskoler og til ingeniørfaget i industrimekanikerfaget enn i det mer håndverksfagpregede rørleggerfaget. Det ser dermed ut til at industrimekaniker i større grad ses på som en grunnutdanning som det er mulig å bygge på. I senere studier kunne det vært interessant å se om den videre utdanningen er noe arbeidsgiver betaler og legger til rette for, eller om det er drevet av ønskene til den enkelte. Hva som motiverer den enkelte til å ta videre utdanning etter fagbrevet, er noe som vil kartlegges i kommende deler av dette forskningsprosjektet.

4.8.4 Salgsfaget

Salgsfaget har, i motsetning til de andre fagene vi ser på her, en jevn kjønnsfordeling. Av de som tok fagprøve som lærlinger i 2009/2010 var halvparten kvinner og halvparten menn. I utgangspunktet kunne vi derfor sett nærmere på andelen som velger å gå ut i utdanning fordelt mellom kjønnene. Siden så få går ut i høyere utdanning, har vi likevel ikke valgt å gjøre det i denne omgangen.

Tabell 4.33 Andel i utdanning på ulikt nivå. Salgsfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009/2010. Prosent.

Utdanningsnivå	2010	2011
Ikke i utdanning	82	92
Videregående utdanning, ikke påbygg	7	1
Påbygg	8	3
Fagskole eller tilsvarende	1	1
Høyere utdanning	2	3
SUM	100	100

N=181

Det er omtrent like vanlig å være i utdanning etter to år i salgsfaget, som det er for rørleggerne og helsefagarbeiderne. Likevel ser vi at andelen i utdanning to år etter fagprøven er en del lavere enn ett år etter fagprøven i salgsfaget. Selv om relativt mange ser ut til å ta påbygg rett etter fagprøven, går ikke disse ut i høyere utdanning året etter. Av de femten som tok påbygg i 2010, var bare to i høyere utdanning året etter. Service og samferdsel er et program der mange går til påbygg etter Vg2, og som vi ser går relativt mange rett til påbygg etter fagprøven. Relativt få går likevel til høyere utdanning. Dette vil vi se nærmere på i senere delrapporter i dette prosjektet.

Siden det i utgangspunktet var færre som tok fagprøve i salgsfaget og relativt få tok utdanning etter fagprøven er det vanskeligere å vise tydelige mønstre i utdanningsvalgene til de med fagprøve i salgsfaget.

Tabell 4.34 Andel i ulike typer utdanning av de som er i utdanning november 2011. Salgsfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009/2010.

Utdanningstype	Antall	Prosent av de som var i utdanning
Påbygging til generell studiekompetanse	5	33
Videregående	2	13
Fagskole	2	13
Høyere utdanning relevant	4	27
Høyere utdanning, mindre relevant	2	13
SUM	15	100

Vi skal være forsiktig med å trekke for mye ut av disse tallene, siden så velger å ta utdanning etter fagprøven. Men vi ser at få går videre til fagskoler, selv om det finnes flere fagskoler som må sies å være faglig relevante for de som tar fagprøve i salgsfaget (se tabell 4.34). Av de seks som går videre til høyere utdanning ser vi at fire går til det vi kan si er relevante høyere utdanninger, men spekteret av «relevante» høyere utdanninger er stort for salgsfaget. Vi har registrert at de går videre til utdanninger som Bachelor forretningsjus, Bachelor eiendomsmegling, Bachelor markedsføring og Bachelor kundeorientering og relasjonsledelse, som alle må kunne sies å være relevante for salgsfaget.

4.9 Oppsummering og diskusjon

Hovedspørsmålet som stilles i dette kapitlet er i hvilken grad og på hvilken måte fagopplæringen fungerer som en inngangsport til arbeidslivet. Analysene av overgangen til arbeidsmarkedet viser at det store flertallet av dem som tar fagbrev etter læretid er i arbeid 1-3 år etterpå. Vi har sett på perioden 2009-2011 for tre årskull med nye fagbrev. I kullet som tok fagbrev som lærlinger i 2010-2011, har 87 prosent lønnet arbeid første år. Andelen som er i arbeid første år, øker fra årskull til årskull i perioden 2009 til 2011, noe som trolig har sammenheng med bedre konjunkturer, ettersom det særlig er i de konjunkturutsatte utdanningsprogrammene vi finner økningen. Det er også en tendens til at en økende andel av et kull blir sysselsatt fra år 1 til år 2 og 3. Ettersom vi foreløpig har data for en kort periode, kan vi ikke utelukke at også dette skyldes endrede konjunkturer framfor å være et generelt mønster.

De høye sysselsettingstallene kan tyde på at fagopplæringen som helhet gir kvalifikasjoner som er etterspurt i det norske arbeidsmarkedet. Samtidig må vi være forsiktige med å trekke for bastante konklusjoner. Trolig må den unike konjunktursituasjonen norsk økonomi befinner seg i tillegges noe av æren for at overgangene for faglærte fungerer relativt godt. I den perioden vi har sett på, har arbeidsledigheten i Norge vært lav. Det gjelder også ungdomsarbeidsledigheten. Også ufaglærte får jobb i deler av arbeidsmarkedet. Ut fra de registerdataene vi har presentert her alene vet vi strengt tatt ikke hvilken betydning fagbrevet har hatt for å få jobb. Det er mulig at mange ville ha fått den jobben de har i dag også uten fagbrevet. En strengere test på om fagopplæringen treffer kompetansebehovene og gir et godt grunnlag for overgang til arbeidslivet, vil man få i en vanskeligere konjunktursituasjon. Overgangsdataene må uansett suppleres med andre kvantitative og kvalitative data, for å gi et godt bilde av fagopplæringens rolle i ulike deler av arbeidslivet.

Selv om det store flertallet av dem som har tatt fagbrev er i arbeid eller utdanning, er det også en gruppe som står utenfor både utdanning og arbeid. Andelen som står utenfor begge deler faller gjennom treårsperioden fra ni prosent til seks prosent. Sammenlignet med de fleste andre land, er dette en liten gruppe. Det er likevel av stor betydning å vite mer om denne gruppen, både når det gjelder individuelle kjennetegn og hva slags utdanningsvalg de har tatt. Vi har hittil ikke sett spesielt på hva som kjennetegner gruppen som står utenfor både arbeid og utdanning, men vi vil analysere dette nærmere senere i dette prosjektet.

Nærmere analyser av fire utvalgte fag viser at det store flertallet også har arbeid som er relevant for det fagbrevet har tatt, i den forstand at de har fått jobb i det arbeidsfeltet faget retter seg mot. Slik sett fungerer fagopplæringen som inngangsport til arbeidslivet. Vi vet imidlertid ikke om de faglærte får arbeidsoppgaver i tråd med sin kompetanse, eller mer generelt hvordan sammenhengen er mellom kompetansen og arbeidsoppgavene. Her vet vi fra tidligere forskning at det er forskjeller mellom ulike fagområder (Hagen, Nadim og Nyen 2008). I senere rapporter vil vi også ha en fagarbeidersurvey å bygge på, noe som vil gi mer kunnskap om sammenhengen mellom arbeidsoppgaver og kompetanse.

Den komparative forskningen om overganger viser at unge som har gjennomført en yrkesrettet utdanning har mindre sannsynlighet for å være arbeidsledige eller i lite relevant arbeid i et land dominert av yrkesbaserte arbeidsmarkeder enn i land dominert av interne arbeidsmarkeder (Shavit & Müller 1998, Müller & Gangl 2003). Det norske arbeidsmarkedet har et betydelig innslag av yrkesbaserte arbeidsmarkeder. Faglærte i alle de fire fagene vi har studert får da også i stor grad jobb innenfor «sine» deler av arbeidsmarkedet. Interessant nok gjelder dette også fag som retter seg mot deler av det norske arbeidslivet som tradisjonelt har vært lite yrkesbaserte, som varehandelen, og hvor fagopplæringen, i hvert fall den skolebaserte delen, i liten grad synes å bygge opp en egen yrkesidentitet (se kapittel 1 i denne rapporten). Det vi imidlertid ikke har data om, er i hvilken grad fagopplæringen gir større sjanser for å få arbeid innenfor de ulike arbeidsfeltene, og om den gir et bedre grunnlag for videre karriereutvikling. En kvalitativt orientert

studie av kompetanseutvikling innenfor handelsnæringen kan for eksempel tyde på at dette i liten grad er tilfelle for salgsfagets del (Bore, Nyen, Reegård og Tønder 2012).

Noen spesifikke overgangsvansker i enkelte fag kan identifiseres i analysene av registerdataene i denne rapporten. I flere fag er det vanskelig å få heltidsarbeid etter at man har tatt fagbrevet. Det er etter hvert vel dokumentert at det er vanskelig for nye faglærte å få heltids- eller lang deltidsarbeid innenfor helsearbeiderfaget (Skålholt, Høst, Nyen og Tønder 2013). Kombinert med en økende tendens blant særlig de skoleflinke elevene i helse- og oppvekstfag til å søke høyere utdanning, representerer dette en alvorlig risiko for at dette faget kan havne i negativ spiral med lavere søkertall og redusert attraktivitet for arbeidsgiverne.

Datamaterialet i vår rapport tyder på at også andre fag enn helsearbeiderfaget har problemer med å tilby heltids- eller lang deltidsarbeid, blant annet gjelder dette barne- og ungdomsarbeiderfaget, institusjonskøkk og salgsfaget. I alle disse fagene går en høy andel av de faglærte ut i kort deltidsarbeid. I kommende rapporter fra prosjektet vil det bli kartlagt om deltidsarbeid er en inngang til heltidsarbeid i disse yrkene på relativt kort sikt, eller om nyutdannede blir værende på deltid eller blir skremt bort fra yrket og over til annet arbeid. Dataene vi har så langt tyder på at det skjer en viss økning i heltidsandelen fra år 1 til 2 i de mest utsatte fagene, men at flertallet fortsatt jobber deltid i fag som helsearbeider, barne- og ungdomsarbeider og institusjonskøkk i år 2.

Det er en utfordring for flere land med fagopplæringsmodeller at elever som oppnår gode resultater i skolen kan søke seg bort fra yrkesfaglige løp for å holde mulighetene for høyere utdanning åpne (Busemeyer & Trampusch 2012:30). Som nevnt over, er dette et problem innenfor helse- og oppvekstfag i Norge, men tendensen til økt overgang til studiespesialiserende utdanningsløp finner vi også innen andre felt. Ungdom i Norge synes i økende grad å ville holde mulighetene for høyere utdanning åpne, men dette kan også ha sammenheng med hvordan yrkesstrukturen er i ulike deler av arbeidsmarkedet. Hvilke veier som finnes mellom fagopplæring og høyere utdanning er likevel et sentralt tema for fagopplæringsens posisjon. Veier som letter overgangen fra fagopplæring til høyere utdanning kan på den ene siden føre til at arbeidslivet mister faglærte, men kan på den annen side føre til at flere unge og flere skolesterke elever søker seg til yrkesfagene. Det er dessuten et spørsmål om når i utdanningsløpet veiene til høyere utdanning eventuelt skal være åpne, før eller etter oppnådd fagbrev, og hvor generelle mulighetene for overgang til høyere utdanning skal være.

Hvilke løsninger ulike land velger på disse dilemmaene, synes å avhenge av hvor sterkt fagopplæringen står som utdanningsvei i utgangspunktet (Nikolai og 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 «doble kompetanser», det vil si at man oppnår både yrkes- og studiekompetanse. Hensikten har vært å styrke rekrutteringen til fagopplæringen. I Tyskland har man ikke den samme rekrutteringsutfordringen, her står fagopplæringen sterkt og er svært attraktiv for ungdom og unge voksne. Man er her i stedet i ferd med å forsøke å etablere ordninger hvor faglærte kan bli tatt opp til relevant høyere utdanning på grunnlag av arbeidslivspraksis og eventuelt tester (Nikolai og Ebner 2012:250).

Det er store variasjoner mellom fagene, men i noen fag er det en betydelig overgang til utdanning etter fagprøven. En fullført fagopplæring med fagbrev fungerer derfor også i en viss grad som en plattform til videre utdanning i noen deler av arbeidslivet, selv om det bare unntaksvis er en hovedvei, slik som det er i de maritime fagene. Vårt datamateriale viser at seksten prosent av alle som har tatt fagbrev som lærlinger, er i utdanning ett år etter fagprøven. Rundt 80 prosent av disse er registrert i heltidsutdanning. Mange er imidlertid samtidig i fullt eller nesten fullt arbeid, slik at det er vanskelig å kategorisere hva som er deres hovedaktivitet. Ser man bort fra dem som jobber mer enn halv tid, har ni prosent utdanning som hovedaktivitet første året etter fagprøven.

Overgangene fra fagbrev til utdanning er av litt forskjellig type. Fagskolene representerer i de fleste tilfellene i vårt materiale en videreutdanning som bygger på fagbrevet. Å gå fra fagbrev til fagskole er således en videre utdanning i samme retning, hvor fagbrevet ikke utgjør en omvei. Rundt seks prosent er i fagskole ett år etter fagprøven. I de maritime fagene er det å gå rett videre til fagskole svært vanlig, men også i industrifagene går en relativt stor andel rett videre til fagskole. Fagskoleutdanningen, utenom for de maritime fagene, har et preg av å være en deltidsutdanning i større grad enn høyere utdanning. I de tradisjonelle håndverksfagene er relativt få i fagskole og enda færre i høyere utdanning de første årene etter fagprøven.

For de som går over til påbygg etter fagbrevet, utgjør fagbrevet derimot en omvei, selv om siktemålet med å ta påbygg kan være å ta høyere utdanning innenfor samme område. Andelen som går til påbygg for å få generell studiekompetanse rett etter fagprøven ligger rundt fire prosent. Relativt få er i påbygg to og tre år etter fagprøven, ca én prosent etter både to og tre år. Det vil si at 6-7 prosent tar påbygg de første tre årene etter fagprøven. De fagene der mange går til påbygg etter Vg2, slik som barne- og ungdomsarbeider og helsefagarbeider, er også de fagene der flest er i påbygg ett år etter fagprøven. Rundt 12 prosent av helsefagarbeiderne som tok fagprøve som lærlinger, er for eksempel i påbygg ett år etter fagprøven.

Det er også en betydelig overgang til høyere utdanning. Første året etter fagprøven er i overkant av to prosent i høyere utdanning, men dette øker til omtrent 6 prosent etter to år og rundt 8 prosent etter tre år. Andelen som er i høyere utdanning øker med andre ord over de tre årene etter fagprøven. I denne analysen har vi bare tre tellinger for det kullet vi har fulgt lengst. For å gi en bedre analyse av andelen som går til høyere utdanning vil det være viktig å se utviklingen over noe lenger tid enn de tre årene vi har kunnet analysere her.

Referanser kapittel 4

Andersen, A. og Vrålstad, S. (2013): *Yrkesaktivitet i lavinntektsgruppen*, Rapport 16/2013, Oslo, Statistisk sentralbyrå.

Bore, L., Nyen, T., Reegård, K. & Tønder, A.H. (2012): *Internopplæring i varehandelen*. Fafo-rapport 2012:23.

Brekke, I. (2007): Ethnic background and the transition from vocational education to work: a multi-level analysis of the differences in labour market outcomes. In *Journal of Education and Work*, Vol. 20, No. 3, pp 229-254.

Busemeyer, M.R. & Trampusch, C. (2012): The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. I Busemeyer, M.R. & Trampusch, C. (red.) *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press, s. 3-38.

Cedefop (2012): From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training.

Colley, H., James, D., Tedder, M. & Diment, K. (2003): Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55 (4), 471-496.

Eurofound (2011): Youth and work. European Foundations for the Improvement of Living and Working Conditions.

Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2010): En, to...tre? Den vanskelige overgangen Evaluering av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring. NIFU-rapport 21/2010.

- Greinert, W.-D. (2004): European vocational training systems: The theoretical context of historical development. I *Towards a history of vocational education and training in Europe in a comparative perspective*. Proceedings of the first international conference, October 2002, volume I. Cedefop: Panorama series, 103, 17-27.
- Grøgaard, J.B., Markussen, E. & Sandberg, N. (2002): Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet. NIFU rapport 3/2002.
- Hagen, A. & Dæhlen, M. (2010): *National Research Report 2009. Norway*. Cedefop/ReferNet.
- 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 2010:12.
- Hernes, G. (2010): Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Fafo-rapport 2010:03.
- Heinz, W.R. (2002): Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 220-240.
- 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., Skålholt, A. & Nyen, T. (2012): Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger. En kartlegging av norske bedrifters vurdering av lærlingordningen. NIFU Arbeidsnotat 10/2012 / Fafo-notat 2012:18
- 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
- Høst, H., Gittlesen J.P. & Michelsen, S. (2008): Læreplasser mellom politikk og konjunkturer. I Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk. NIFU rapport 20/2008.
- Jørgensen, C. H. (2009a): Fra uddannelse til arbejde – ikke kun en overgang. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11. årg. nr. 1, 67-86.
- Jørgensen, C.H. (2009b): Fag mellem arbejde, organisation og uddannelse – har fagene fremtiden bag sig? *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11. årg. nr. 3, 13-31.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008): Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. NIFU STEP Rapport 13/2008.
- Marsden, D. (1990): Institutions and labour mobility: occupational and internal labour markets in Britain, France, Italy and West Germany, in Brunetta R. & Dell'Aringa C. (eds.) *Labour Relations and Economic Performance*, Macmillan, London, 414-38.
- Moland, L. & Bråthen, K. (2012): *Hvordan kan kommunene tilby flere heltidsstillinger?* Fafo-rapport 2012:14.

- Müller, W. & Gangl, M. (red.) (2003): *Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Nikolai, R. og Ebner, C. (2012): *The Link between Vocational Training and Higher Education in Switzerland, Austria and Germany*. I Busemeyer, M.R. & Trampusch, C. (red.) *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press, s. 234-258.
- Olberg, D. (2012): *Ungdomsledigheten i Europa: Fra vondt til verre*. arbeidslivet.no. 4. desember
- Olofsson, J. & Wadensjö (2006): *Lärlingsutbildning – ett återkommande bekymmer eller en oprövad möjlighet?* Rapport til ESS Expertgruppen för Studier i Samhällsekonomi. 2006:4.
- Olofsson, J. & Panican, A. (red.) (2008): *Ungdomars väg från skola till arbetsliv. Nordiska erfarenheter*. Tema Nord 2008:584. København: Nordisk Ministerråd.
- Olsen, O.J., Høst, H., & Michelsen, S. (2008): *Veier fra yrkesopplæring til arbeidsliv. En studie av det norske overgangsregimets effektivitet*. I Olofsson, J. & Panican, A. (red.) *Ungdomars väg från skola till arbetsliv: nordiska erfarenheter*. Tema Nord, 2008:584. 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 / Fafu-rapport 2013:05
- Støren, L.A., Helland, H. & Grøgaard J.B. (2007): *Og hvem sto igjen? Sluttrapport for prosjektet Gjennomstrømming i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. NIFU STEP Rapport 14/2007.
- Thelen, K. (2004): *How Institutions Evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States and Japan*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2012): *Utdanningsspeilet 2012. Tall og analyse av grunnsopplæringen i Norge*.
- Vibe, N., Brandt, S. S. og Hovdhaugen, E. (2011): *Undervegs 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
- Vibe, N., Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012): *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring». NIFU rapport 26/2012.

Vedlegg

Vedleggstabell 1 Sysselsettingsstatus november 2010, etter utdanningsprogram. Fagbrev i 2009-2010. Fagbrev som lærlinger. Prosent.

	Sysselsatt	Arbeidsledig	Utenfor arbeidsstyrken
Design- og håndverk	90,4	2,3	7,3
Bygg- og anleggsteknikk	83,9	3,7	12,5
Helse- og sosialfag	87,1	3,0	9,9
Naturbruk	86,4	2,9	10,7
Restaurant- og matfag	85,4	4,7	9,9
Elektrofag	87,3	2,5	10,2
Teknikk og industriell produksjon	76,5	8,4	15,1
Service og samferdsel	77,4	6,4	16,2
Medier og kommunikasjon	85,7	1,6	12,7

Vedleggstabell 2 Sysselsettingsstatus november 2011, etter utdanningsprogram. Fagbrev i 2009-2010. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.

	Sysselsatt	Arbeidsledig	Utenfor arbeidsstyrken
Design- og håndverk	92,4	2,2	5,4
Bygg- og anleggsteknikk	88,9	1,4	9,7
Helse- og sosialfag	90,0	2,1	7,9
Naturbruk	88,7	3,5	7,8
Restaurant- og matfag	90,2	2,4	7,4
Elektrofag	91,1	0,0	8,9
Teknikk og industriell produksjon	84,6	2,6	12,8
Service og samferdsel	83,6	3,9	12,5
Medier og kommunikasjon	85,7	0,0	14,3

Vedleggstabell 3 Antall personer som har ulike kombinasjoner av sysselsetting og utdanning i oktober/november 2011 blant dem som tok fagbrev som lærling i 2010-2011.

Utdanningsstatus 2011	Yrkesstatus, heltid/deltid 2011					
	Arbeid, heltid	Arbeid, lang deltid	Arbeid, kort deltid	Ledige	Utenfor arbeidsstyrken	Totalt
I heltidsutdanning	859	148	523	13	728	2271
I deltidsutdanning	213	74	81	2	61	432
Ikke i utdanning	13076	2415	1476	456	846	18269

Kategoriene merket med fet skrift regnes som "i arbeid".

Vedleggstabell 4 Sysselsetting og utdanning november 2010, etter utdanningsprogram. Fagbrev tatt i 2009-2010. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.

	Arbeid	Utdanning	Verken i arbeid eller utdanning	N
Bygg- og anleggsteknikk	81,6	9,8	8,7	1259
Design- og håndverk	84,4	8,9	6,7	314
Elektrofag	86,0	8,9	5,1	157
Naturbruk	82,1	10,7	7,1	140
Restaurant- og matfag	80,4	8,3	11,3	664
Teknikk og industriell produksjon	72,1	14,7	13,1	2157
Helse- og sosialfag	78,7	13,2	8,1	1308
Service og samferdsel	68,1	18,8	13,1	764
Medier og kommunikasjon	71,4	23,8	4,8	63
Totalt	81,0	9,6	9,4	14007

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Oversikt over antall informanter fordelt på programområder og planer for høsten per intervjudtidspunkt 1.	25
Tabell 1.2 Oversikt over informanter i lære (lærlinger) etter intervjurunde 2	27
Tabell 1.3 Oversikt over SSS-elever som på intervjudtidspunkt 1 oppga at de hadde ønsket om lære, men ikke sikret seg læreplass.....	28
Tabell 1.4 Elever fra runde 2 i kategorien "frafall"	29
Tabell 1.5 Oversikt over bortfall av informanter mellom runde 1 og runde 2.....	29
Tabell 1.6 Ulike typer lærekontrakter, Hordaland 31.12.2011	66
Tabell 2.1 Ansatt kategori fordelt på programområder.....	75
Tabell 2.2 Opplæringsmodeller med kolonne for breddeorientering og for faglig fordypning/interessedifferensiering	77
Tabell 2.3 Type yrkesretting fordelt på felles/programfag samt programområde.	79
Tabell 2.4 Type gjennomføring av PTF fordelt på programområde.	81
Tabell 2.5 Hovedmodeller for tverrfaglig eksamen fordelt på programområder.	89
Tabell 3.1 Skisse av ulike formål.....	100
Tabell 3.2 Formål og forutsetninger	100
Tabell 4.1 Antall beståtte fag- og svenneprøver 1998-2011, fordelt på grunnlag.....	164
Tabell 4.2 Sysselsettingsstatus november 2011, fordelt på læreform. Fagbrev i 2010-2011. Prosent.	165
Tabell 4.3 Sysselsettingsstatus november 1-3 år etter oppnådd fagbrev. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.	167
Tabell 4.4 Sysselsetting heltid/deltid november 1-3 år etter oppnådd fagbrev. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.	169
Tabell 4.5 Sysselsettingsstatus november 2011, etter utdanningsprogram. Fagbrev i 2010-2011. Fagbrev som lærlinger. Prosent.	170
Tabell 4.6 Sysselsetting heltid/deltid november 2011, etter utdanningsprogram. Fagbrev i 2010-2011. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.	170
Tabell 4.7 Sysselsetting heltid/deltid november 2011, etter fagbrev. Fagbrev i 2010-2011. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.	172
Tabell 4.8 Sysselsetting og utdanning november 1-3 år etter oppnådd fagbrev. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.	174
Tabell 4.9 Andel med arbeid og utdanning som hovedaktivitet november 1-3 år etter fagbrev. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.	176
Tabell 4.10 Sysselsetting og utdanning november 2011, etter utdanningsprogram. Fagbrev tatt i 2010-2011. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.	176
Tabell 4.11 Sysselsetting og utdanning november 2011, etter fag. Fagbrev tatt i 2010-2011. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.	177
Tabell 4.12 Sysselsetting og arbeid november 2011 av de som tok fagbrev som lærling 2010-2011. Fire fag. Prosent.	179

Tabell 4.13 Fordeling på ulike typer arbeid november 2011 blant de som tok fagbrev som lærlinger i rørleggerfaget i 2010-2011.	180
Tabell 4.14 Fordeling på ulike typer arbeid november 2011 blant de som tok fagbrev som lærlinger i salgsfaget i 2010-2011.	180
Tabell 4.15 Fordeling på ulike typer arbeid november 2011 blant de som tok fagbrev som lærlinger i helsearbeiderfaget i 2010-2011.	181
Tabell 4.16 Fordeling på ulike typer arbeid november 2011 blant de som tok fagbrev som lærlinger i industrimekanikerfaget i 2010-2011.	182
Tabell 4.17 Andel som er i ulike typer utdanninger, tre tellinger. Fagbrev tatt i 2008/2009. Prosent.	183
Tabell 4.18 Andel som er i ulike typer utdanning november første år. Tre ulike kull. Prosent av alle fagbrev tatt av lærlinger.	184
Tabell 4.19 Andel som er i ulike typer utdanninger november første år, fordelt på kjønn. Lærlinger første telling, tre ulike kull. Prosent av alle fagbrev tatt av lærlinger.	185
Tabell 4.20 Andel av de som var i utdanning som var i heltidsutdanning 1-3 år etter. Fagbrev tatt i 2008/2009.	185
Tabell 4.21 Andel som er i lære og påbygg innenfor Kunnskapsløftets utdanningsprogram tredje skoleår av de som begynte i videregående opplæring høsten 2007. Basert på Vibe, Brandt og Hovdhaugen (2011). Kun grunnskolekullet.	186
Tabell 4.22 Andel i ulike utdanningstyper etter bestått fagprøve, etter utdanningsprogram. November 2011. Fagbrev tatt i 2010-2011. Fagbrev tatt som lærlinger. Prosent.	187
Tabell 4.23 Andel i ulike typer utdanning november 2011. Fagbrev tatt i 2010/2011. Fagbrev tatt som lærling. Sortert etter andel i utdanning.	188
Tabell 4.24 Antall nye fagbrev i fire fag, fordelt på år. Fagbrev tatt som lærling.	190
Tabell 4.25 Status ved tredje år i utdanning. Fire Vg2-kurs. Prosent av elever som begynte på hvert Vg2-kurs.	190
Tabell 4.26 Andel i utdanning på ulikt nivå. Helsearbeiderfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009-2010. Prosent.	191
Tabell 4.27 Andel i ulike typer utdanning november 2011. Helsearbeiderfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009-2010.	191
Tabell 4.28 Andel i ulike typer utdanning av de som er i utdanning november 2011. De som er i påbygg til studiekompetanse er ikke medregnet. Helsearbeiderfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009-2010.	192
Tabell 4.29 Andel i utdanning på ulikt nivå. Rørleggerfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009-2010.	192
Tabell 4.30 Andel i ulike typer utdanning av de som er i utdanning november 2011. Rørleggerfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009/2010.	193
Tabell 4.31 Andel i utdanning på ulikt nivå. Industrimekaniker. Fagbrev tatt som lærling i 2009-2010.	193
Tabell 4.32 Andel i ulike typer utdanning november 2011. Industrimekaniker. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009/2010.	194
Tabell 4.33 Andel i utdanning på ulikt nivå. Salgsfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009/2010. Prosent.	195

Tabell 4.34 Andel i ulike typer utdanning av de som er i utdanning november 2011. Salgsfaget. Fagbrev tatt som lærlinger i 2009/2010.	195
---	-----

Vedleggstabeller

Vedleggstabell 1 Sysselsettingsstatus november 2010, etter utdanningsprogram. Fagbrev i 2009-2010. Fagbrev som lærlinger. Prosent.....	201
Vedleggstabell 2 Sysselsettingsstatus november 2011, etter utdanningsprogram. Fagbrev i 2009-2010. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.....	201
Vedleggstabell 3 Antall personer som har ulike kombinasjoner av sysselsetting og utdanning i oktober/november 2011 blant dem som tok fagbrev som lærling i 2010-2011.....	201
Vedleggstabell 4 Sysselsetting og utdanning november 2010, etter utdanningsprogram. Fagbrev tatt i 2009-2010. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.....	202

Figuroversikt

Figur 3.1 Skjematisk oversikt over ulike former for kvalitetsvurdering	101
Figur 4.1 Andel sysselsatte i heltidsarbeid i november 2010 og 2011 blant dem som tok fagbrev i 2009-2010. Fagbrev tatt som lærling. Prosent.....	171
Figur 4.2 Andel som har relevant arbeid blant de som tok fagbrev som lærlinger i 2010-2011. Fire fag. Prosent.....	179

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no