



Rapport
2022:8

Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1

Bakgrunn, prosess og implementering på vg1

Nina Aakernes, Silje Andresen, Ann Cecilie Bergene,
Jorunn Dahlback, Håkon Høst, Hedvig Skonhoft Johannesen,
Asgeir Skålholt, Anna Hagen Tønder og Inger Vagle

NIFU

 Fafo

OSLOMET

Rapport
2022:8

Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1

Bakgrunn, prosess og implementering på vg1

Nina Aakernes, Silje Andresen, Ann Cecilie Bergene,
Jorunn Dahlback, Håkon Høst, Hedvig Skonhoft Johannesen,
Asgeir Skålholt, Anna Hagen Tønder og Inger Vagle

Rapport 2022:8

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21190

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Utdanningsdirektoratet, Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0552-8
ISSN 1892-2597 (online)

Fafo-rapport 2022:07
ISBN 978-82-324-0637-1
ISSN 2387-6859 (online)

OsloMet Skriftserie 2022 nr. 3
ISBN 978-82-8364-388-6
ISSN 2535-6992 (online)

Copyright NIFU: CC BY 4.0



www.nifu.no

Forord

Dette er første delrapport fra evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag som NIFU, Fafo og OsloMet utfører i samarbeid. Oppdragsgiver for evalueringen er Utdanningsdirektoratet. Evalueringen er organisert i form av ulike tematiske arbeidspakker. I denne delrapporten presenteres data, analyser og foreløpige resultater etter det første halvannet år av fagfornyelsen på yrkesfag. Resultater knyttet til de ulike arbeidspakkene presenteres hver for seg. Innledende og avsluttende kapitler har prosjektgruppa skrevet i samarbeid. Asgeir Skålholt, NIFU, er prosjektleder for evalueringen. Arbeidspakke 1, styring og iverksetting, ledes av Håkon Høst, i tillegg har Ann Cecilie Bergene deltatt i arbeidet til denne rapporten, begge ved NIFU. Arbeidspakke 2, yrkesdidaktikk, ledes av Jorunn Dahlback. I tillegg til Dahlback har Hedvig Skonhoft Johannesen, Inger Vagle og Nina Aakernes deltatt i arbeidet til denne rapporten, alle ved OsloMet – storbyuniversitetet. Arbeidspakke 3, elevers og lærlinger erfaringer, ledes av Anna Hagen Tønder. Silje Andresen har også deltatt i arbeidet med denne rapporten, begge ved Fafo. Arbeidet med søkertall, elevtall og gjennomstrømning gjøres i arbeidspakke 5, som ledes av Asgeir Skålholt, NIFU.

Berit Lødding, NIFU, har gitt kommentarer til et utkast av rapporten. Det samme har Utdanningsdirektoratet og to eksterne lesere. Forskerne står ene ansvarlig for innholdet i rapporten.

Vi vil gjerne takke alle informanter som har brukt av sin tid til å bidra til evalueringen. Spesielt vil vi takke lærere og elever som tok seg tid til lange og grundige intervju midt i en hektisk, koronapreget, hverdag.

Oslo, 18.3.2022

Vibeke Opheim
administrerende direktør

Kari Veia Salvanes
stedfortredende
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	9
1 Innledning.....	13
2 Perspektiver og utvalg	16
2.1 Fagfornyelsen som prosess og reform.....	16
2.2 Perspektiver på reformimplementering.....	17
2.2.1 Iverksetting av læreplaner.....	19
2.2.2 Det pedagogiske perspektivet.....	20
2.3 Valg av case og eget samisk perspektiv.....	20
2.4 Videre plan i prosjektet.....	22
3 Bakgrunn og prosess.....	24
3.1 Introduksjon.....	24
3.2 Problemstillinger	25
3.3 Perspektiver.....	26
3.4 Metoder og data.....	28
3.5 Bakgrunnen for fagfornyelsen.....	30
3.6 Reformen av tilbudsstrukturen	35
3.6.1 Prosessen.....	36
3.6.2 Ulikt gjennomslag for de faglige rådene.....	39
3.6.3 Rådene i stor grad fornøyde.....	41
3.7 Styring og involvering i formingen av nye læreplaner i yrkesfagene.....	42
3.7.1 Rekruttering til læreplangruppene.....	42
3.7.2 Mye fastlagt før arbeidslivspartene ble involvert.....	44
3.7.3 Uklarhet knyttet til tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter	47
3.7.4 Spesifikke retningslinjer for yrkesfag.....	48
3.7.5 Større involvering i prosessen	50
3.7.6 Formelle krav møter læreplangruppenes arbeid med det faglige innholdet.....	51

3.7.7	Tre fag – ulike endringer.....	56
3.8	Oppsummering og diskusjon	57
4	Søkere og elever på yrkesfaglige utdanningsprogram.....	63
4.1	Søkere og elever til vg1	63
4.2	Søkere til vg2 for hvert utdanningsprogram	69
4.3	Analyser av ungdomskullet	77
4.3.1	Endringer i karaktergrunnlag.....	78
4.3.2	Endringer i kjønns sammensetning	82
4.4	Oppsummering og diskusjon	83
5	Programfaglæreres yrkesdidaktiske arbeid med implementeringen av fagfornyelsen i vg1.....	85
5.1	Innledning.....	85
5.1.1	Yrkesdidaktiske perspektiver.....	86
5.2	Metode	87
5.3	Hva oppfatter programfaglærerne som nytt i fagfornyelsen?	88
5.3.1	Det nye kompetansebegrepet.....	89
5.3.2	Dybdelæring.....	90
5.3.3	Tverrfaglige temaer	91
5.3.4	Læreplanen for fag	93
5.3.5	Oppsummering	95
5.4	Hvilke samfunnsmessige implikasjoner har påvirket det yrkesdidaktiske implementeringsarbeidet?	95
5.4.1	Konsekvenser av koronapandemien	95
5.4.2	Fylkeskommunens- og skoleleders rolle i implementeringsarbeidet.....	97
5.4.3	Økonomi, verksteder og utstyr	98
5.4.4	Læremidler	100
5.4.5	Oppsummering	101
5.5	Hvilke yrkesdidaktiske vurderinger ligger til grunn for programfaglærernes opplæringspraksiser i fagfornyelsen på vg1?....	102
5.5.1	Utdanningsbakgrunn til programfaglærerne i utvalget.....	102
5.5.2	Lærerens autonomi.....	103
5.5.3	Didaktisk endring og utvikling.....	104
5.5.4	Utdanningsdirektoratets planleggingsverktøy	105
5.5.5	Tverrfaglig samarbeid: «Det å bygge miljø, det blir steike bra!».....	106
5.5.6	Samarbeid skole og arbeidsliv.....	108
5.5.7	Yrkesfaglærernes arbeid med vurderingspraksiser	109
5.5.8	Oppsummering	111

5.6	Hvordan påvirkes programfaglærernes iverksettelse av læreplanverket av elevenes læreforutsetninger og mangfold?.....	112
5.6.1	Elevenes læreforutsetninger – «Ungdommene gjør et godt stykke arbeid».....	112
5.6.2	Kulturelt mangfold	114
5.6.3	Kjønnskjøvet i yrkesfagene	114
5.6.4	Det samiske perspektivet i fagfornyelsen	115
5.6.5	Oppsummering	116
5.7	Oppsummering og diskusjon	117
5.7.1	Hva oppfatter programfaglærerne som nytt i fagfornyelsen.....	117
5.7.2	Hvilke samfunnsmessige implikasjoner har påvirket det yrkesdidaktiske implementeringsarbeidet	119
5.7.3	Hvilke yrkesdidaktiske vurderinger ligger til grunn for programfaglærernes opplæringspraksiser i fagfornyelsen på vg1	119
5.7.4	Hvordan påvirkes programfaglærernes iverksettelse av læreplanverket av elevenes læreforutsetninger og mangfold.....	120
5.7.5	Avsluttende bemerkning	120
6	Elevenes og lærlingenes perspektiv	122
6.1	Innledning.....	122
6.2	Teoretiske perspektiv	123
6.2.1	Sosial læringsteori.....	124
6.3	Metodisk tilnærming	125
6.4	Analyse	127
6.4.1	Utdannings- og yrkesvalg.....	127
6.4.2	Lærernes kompetanse	129
6.4.3	Fellesfag og programfag.....	130
6.4.4	Yrkesfaglig fordypning	132
6.4.5	Vurdering og opplevelse av faglige prestasjoner	134
6.4.6	Kjennskap til fagfornyelsen.....	135
6.5	Oppsummering og diskusjon	136
7	Avslutning og veien videre.....	139
	Referanser.....	141
	Vedlegg.....	150
	Tabelloversikt.....	152
	Figuroversikt.....	153

Sammendrag

Dette er første delrapport fra evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag. Evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag gjennomføres i et samarbeid mellom NIFU, Fafo og OsloMet og pågår ut 2025, med årlige underveisrapporteringer. Fagfornyelsen er fra utdanningsmyndighetene definert som en prosess som skal lede fram til nye læreplaner. Det spesielle med fagfornyelsen yrkesfag, sammenlignet med fagfornyelsen i resten av grunnopplæringen, er at den også inkluderer en prosess som har ledet fram til ny tilbudsstruktur. Selv om disse to prosessene er relaterte, har de ulike begrunnelser og ulike aktører har vært involvert i prosessene.

I denne første delrapporten ser vi nettopp på prosessene som ligger bak både læreplan- og strukturendringene i fagfornyelsen yrkesfag, samt at vi har et første kvalitativt innblikk i lærere og elevers erfaringer med de nye læreplanene på vg1 i utvalgte utdanningsprogram.

Endringene i tilbudsstruktur er små, men ønsket

Utgangspunktet for endringene i tilbudsstrukturen var stortingsmeldingen *På rett vei* (Meld. St. 20 (2012–2013)), en melding som er tydelig preget av den generelle vendingen mot arbeidslivet i utdanningssystemet det siste tiåret. I meldingen inviteres det til å se kritisk på om yrkesfagprogrammene i tilstrekkelig grad er relevante for arbeidslivet. Etter en omfattende og langvarig prosess, ble ny tilbudsstruktur fastsatt av Kunnskapsdepartementet i 2018. Uenighetene om de konkrete strukturendringene som er foretatt, er få og små, og går i like stor grad mellom ulike faglige råd, som mellom faglige råd og staten. Alle parter virker godt fornøyde, samtidig som endringene i tilbudsstrukturen må karakteriseres som forholdsvis beskjedne, også på de områdene som har vært forsøkt reformert for å bedre arbeidslivsrelevansen. I hvilken grad disse endringene har løst de opprinnelig identifiserte problemene, og dermed vil bidra til bedre koplinger mellom videregående opplæring og arbeidslivet, gjenstår å se. Friksjonene, eller uenighetene, underveis, har i særlig grad gått på prosedyrer og rollefordeling. Samarbeidsrådet for yrkesopplæring (SRY), som er det øverste partssammensatte rådet i fagopplæringen, hadde et ønske om å ha en sentral og koordinerende posisjon i prosessen. Til tross for at det er 30 år siden SRYs forgjenger, RFA, var et

forvaltningsorgan, med opplæringsrådene under seg, kan dette forstås som at den tradisjonelle rolleoppfatningen fortsatt er til stede. I praksis er det likevel utdanningsmyndighetene som setter dagsorden, mens SRY responderer på denne. Dette kompenseres fra tid til annen ved at saker politiseres og blir gjenstand for forhandlinger direkte mellom partene i arbeidslivet og departementet. Hovedbildet er likevel et system preget av samarbeid, heller enn konflikt.

Endringene i læreplaner er preget av samskaping

Hundrevis av representanter for arbeidslivet har vært trukket inn i arbeidet med nye læreplaner. Utdanningsdirektoratet baserer seg i avgjørende grad på de faglige rådene når de skal finne egnede kandidater til læreplangruppene. I mange fagområder må disse igjen basere seg på innspill fra opplæringskontorene, som gjerne er de som er nærmest lærebedriftene, der kompetansen finnes.

Også læreplanprosessen ser ut til å ha vært preget av få konflikter når det gjelder innhold, samtidig som det også her primært er prosedyrer for samarbeid og innflytelse for arbeidslivspartene som har skapt spenninger. I Meld. St. 20 (2012-2013) varslet Kunnskapsdepartementet tiltak for å øke innflytelsen til de faglige rådene på vg3-læreplanene. Dette ble fulgt opp av Utdanningsdirektoratet, men uten at rådene og partene i arbeidslivet var fornøyd. Etter en rekke mindre uenigheter, misnøye med tidsfrister og med praksisen til representanter for Utdanningsdirektoratet i læreplanprosessen, ble det organisert en «læreplanstreik» i de faglige rådene. Dette ga LO og NHO en mulighet til å bruke sin tyngde som organisasjoner til å forhandle – på vegne av SRY – direkte med Kunnskapsdepartementet. Det ble oppnådd enighet om at «avgjørende innflytelse» skal innebære at de faglige rådene har siste ord på faglig innhold i vg3-planene, mens Utdanningsdirektoratet fortsatt skal bestemme malen planene skal skrives etter. Samtidig er heller ikke operasjonaliseringen av den delte jurisdiksjonen, mellom fagets innhold og læreplanverkets formaliteter, nødvendigvis konfliktfri. En rigid praktisering av de formelle retningslinjene, vil for eksempel kunne tenkes å sette begrensninger for det faglige innholdet.

Nye læreplaner gir potensial for yrkesfaglig spissing

De nye læreplanene i Kunnskapsløftet 2020 (LK20) inkluderer en rekke nye begreper som er felles for hele grunnopplæringen, men som får et eget innhold for fagopplæringen. Et eksempel er at nytt kompetansebegrep. De foreløpige erfaringene fra implementeringen av læreplanene viser at i det nye kompetansebegrepet er det spesielt refleksjon og kritisk tenkning som fremheves som nytt av programfaglærerne. Det var imidlertid ulike oppfatninger om i hvilken grad elevene hadde forutsetninger til å opparbeide kritisk tenkning og en dyp forståelse av yrkesfaget

allerede på vg1, da yrkesfagene er tverrfaglige og komplekse i sin natur. Kritisk tenkning krever faglig modning.

Dybdelæring er et annet sentralt begrep. Mange av programfaglærerne ser dybdelæring som et virkemiddel for tidlig yrkesspesialisering, der det arbeides med tverrfaglige og helhetlige arbeids- og yrkesoppgaver på tvers av programfagene, og ved noen skoler også i samarbeid med fellesfaglærerne. Lærerne på informasjonsteknologi og medieproduksjon mente også at dybdelæring ga elevene mulighet til å holde seg oppdatert på ny teknologi og utviklingen i faget. Mange og omfattende kompetansemål, ble sett på som en utfordring for å legge til rette for dybdelæring.

Et mål med fagfornyelsen er å øke yrkesrelevansen for å gi gode fagarbeidere som skal dekke næringslivets økende kompetansebehov. Samtidig er et annet mål å øke gjennomføringen. Disse målene *kan* dra i samme retning, men intervjuene med lærere, samt elevenes erfaringer fra vg1, peker også på at disse målene må balanseres i det daglige arbeidet i skolen. At lærerne i noen grad opplevde at lærerplanen var mer praktisk rettet, og at dybdelæring kan forstås som tidlig spesialisering, viser at fagfornyelsen kan bidra til å minske avstanden mellom disse to målene. Samtidig peker lærerne på at de nye læreplanene er svært ambisiøse og krevende å få til i elevgrupper med stor variasjon i det faglige grunnlaget.

Strukturelle forhold gjorde implementering av fagfornyelsen krevende

I denne rapporten viser vi at lærerne i etablerte og nye utdanningsprogram har stått overfor ulike utfordringer i det yrkesdidaktiske implementeringsarbeidet. Et problem som ble nevnt var at vg3-planene ikke var klare, og flere av yrkesbetegnelsene i de nye utdanningsprogrammene ikke var ferdig definert, da læreplanene ble innført på vg1 høsten 2020. Dette gjorde det ekstra vanskelig for lærerne å planlegge og tilrettelegge Yrkesfaglig fordypning (YFF), ettersom dette faget bygger på kompetansemålene fra vg3.

Koronapandemien skapte også krevende arbeidsforhold for lærerne, og har gjort det vanskelig å oppfylle intensjonene bak fagfornyelsen. Ulike smitteverntiltak og nedstengning av videregående skoler har ført til utfordringer med samarbeidet mellom skole og arbeidsliv om gjennomføring av YFF i bedrift. Det tverrfaglige samarbeidet ved den enkelte skole, og mellom skoler har også vært vanskelig å videreutvikle under pandemien.

En annen faktor som har lagt rammer for hvordan yrkesfaglærerne kunne jobbe yrkesdidaktiske i henhold til intensjonene bak fagfornyelsen, er de store variasjonene i elevenes læreforutsetninger. Lærerne bruker mye tid på å styrke elevenes sosiale kompetanse og deres grunnleggende ferdigheter, mens de samtidig skal tilrettelegge for en fagopplæring av høy yrkesfaglig kvalitet som tilfredsstillende arbeidslivets krav til kompetanse hos framtidige arbeidstakere. Svært mange av

lærerne så det i den sammenheng som en utfordring at norskfaget er fjernet fra vg1. De opplever at det er mange elever med språkutfordringer og at uforholdsmessig mye av timene i programfaget gikk med til å oppdatere elever i grunnleggende ferdigheter. Det ble pekt på at man ofte sto i spennet mellom å gi en opplæring som skulle gi et grunnlag for å bli gode fagarbeidere, samtidig som man har et ansvar for å hjelpe elever gjennom videregående opplæring. Dette gjenspeiler et klassisk skille i fag- og yrkesopplæringen.

Elevene opplever seg i liten grad påvirket av fagfornyelsen

Elevene som begynte i videregående høsten 2020 er det første kullet etter fagfornyelsen yrkesfag. De har ikke noe grunnlag for å sammenligne undervisningen før og etter fagfornyelsen, men det er likevel interessant å undersøke hvordan de opplevde møtet med skolen og i hvilken grad og på hvilken måte de opplever innholdet i undervisningen som relevant. Særlig interessant er det å se elevenes erfaringer i lys av lærernes tolkning av de nye læreplanene. Det kan se ut til at mønstre fra før fagfornyelsen når det gjelder videre utdanningsvalg ser ut til å holde seg. De elevene vi intervjuet i informasjonsteknologi og medieproduksjon og i salg, service og reiseliv er mer usikre på om de skal ta fagbrev, og planlegger i større grad å gå til påbygg, sammenlignet med elevene på bygg- og anleggsteknikk.

Det at elevene som er intervjuet har gjennomført sitt første år på videregående midt i en pandemi kan ha påvirket deres videre planer. Smitteverntiltak, karantenereregler og sykefravær har blant annet fått følger for hvor mye elevene har vært på skolen, hvilke muligheter de har hatt til å samarbeide med andre elever og hvilke muligheter de har hatt for å gjennomføre planlagte bedriftsbesøk og praksisperioder i arbeidslivet. Datagrunnlaget i denne rapporten gir ikke grunnlag for å si noe sikkert om hvordan elevenes læring har blitt påvirket av pandemien. Vi kan likevel konkludere med at mange elever har gått glipp av gode muligheter for faglig fordypning gjennom relevant praksis. Fra elevenes ståsted har koronapandemien hatt større betydning enn nye læreplaner og ny tilbudsstruktur for hvordan de har opplevd det første året av yrkesutdanningen.

1 Innledning

Dette er første delrapport fra evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag. Evalueringen pågår samtidig som nye læreplaner tas i bruk i skole og bedrift, og avsluttes i 2025, med en sluttrapport som vil bli publisert tidlig 2026. Evalueringen gjennomføres i et samarbeid mellom NIFU, Fafo og OsloMet.

Fagfornyelsen er definert som «navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet».¹ For yrkesfagene inkluderer fagfornyelsen ikke bare nye læreplaner, men også en ny tilbudsstruktur, med fire nye utdanningsprogram og en rekke endringer på vg2 og vg3. Endringene i tilbudsstruktur og nye læreplaner er resultat av to ulike prosesser, med ulike grunnlagsdokumenter og til dels ulike mål. Dette gjør vi dyptgående rede for i kapittel tre i denne rapporten.

Det overordnede målet med evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag er å gi kunnskap om hvordan fagfornyelsen gjennomføres, og hvordan arbeidet med fagfornyelsen eventuelt fører til endringer i fag- og yrkesopplæringen. Herunder er det en rekke tema, problemstillinger og underproblemstillinger vi skal se nærmere på. For å gi best mulig svar på disse ulike problemstillingene har vi organisert evalueringen i fem tematiske arbeidspakker, som også vil strukturere innholdet i denne delrapporten. Arbeidspakkene er:

1. Styring og iverksetting
2. Yrkesdidaktikk
3. Elevers og lærlingers erfaringer
4. Relevans for arbeidsmarkedet
5. Syntese og gjennomstrømming

Arbeidspakke 1, styring og iverksetting, har som hovedformål å se på hva som er bakgrunnen for endringene som kom med fagfornyelsen, hvilke aktører som er aktive, og hvordan de samhandler når nye læreplaner og ny tilbudsstruktur settes ut i livet. Denne arbeidspakken ledes av NIFU, og vil undersøke aktører og prosesser på sentralt, regionalt og lokalt nivå. Metodisk innebærer det å studere

¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

bakgrunnsdokumenter, informasjonsskriv og veiledninger, samt å intervju et utvalg av sentrale aktører.

Arbeidspakke 2, yrkesdidaktikk, ledes av OsloMet. Her har vi søkelys på det yrkesdidaktiske arbeidet som gjøres i forbindelse med fagfornyelsen. Det vil si hvordan man jobber med planlegging og tilrettelegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke læringsprosesser både i skole- og bedriftsdelene av opplæringen. Siden evalueringen følger fagfornyelsen i tid, vil vi her følge lærernes, faglig ledere og instruktørenes arbeid og deres møte med ny struktur og nye læreplaner fra vg1 og over i vg3. Dette gjøres ved å benytte en kvalitativ tilnærming som innebærer intervju med lærere, skoleledere og faglige ledere i utvalgte case. Datainnsamlingen koordineres med arbeidspakke 3, slik at vi ser på erfaringene til elever og lærere på de samme skolene og i de samme utdanningsprogrammene. Tilsvarende vil vi intervju lærlinger og faglige ledere i de samme fagene, og ved de samme bedriftene. Man vil også gjøre en innhenting av årsplaner, periodeplaner, oppgavetekster, med mer, som vil analyseres i arbeidet. Senere i evalueringen vil det gjennomføres spørreundersøkelser til lærere og til faglige ledere/instruktører.

Arbeidspakke 3, som ledes av Fafo, ser på elevers og lærlingers erfaring med fagfornyelsen. Denne arbeidspakken har som hovedmål å se på i hvilken grad og på hvilken måte endringer i praksis i skole og lærebedrift påvirker elevenes og lærlingenes trivsel, motivasjon og læring. Hovedgrepet metodisk er en longitudinell kvalitativ undersøkelse, der vi følger de samme elevene i utvalgte fag fra vg1 og gjennom opplæringsløpet. Vi gjennomfører også en spørreundersøkelse til elever på vg2, og lærlinger på vg3.

Arbeidspakke 4, som også ledes av Fafo, ser på hvordan fagfornyelsen påvirker yrkesfagenes relevans for arbeidsmarkedets (og samfunnets) behov. I tillegg til utvalgte kvalitative intervju, vil denne arbeidspakken metodisk basere seg på spørreundersøkelse til opplæringskontor, samt undersøkelsen til faglige ledere/instruktører vist til i arbeidspakke 2. I tillegg vil vi analysere administrative registerdata for å se på overgangen til lære som et uttrykk for arbeidslivsrelevans. I den grad det er mulig innenfor prosjektets tidsramme ser vi også på overgangen til arbeid etter lære.

Evalueringens tilnærming gjennom fem arbeidspakker har som mål å frembringe kunnskap om hvordan prosesser i fagopplæringssystemet virker sammen for å bedre forstå hvordan fagfornyelsen yrkesfag gjennomføres og virker. Arbeidspakke 5, den syntetiserende arbeidspakken, vil se resultatene i arbeidspakke 1-4 i sammenheng. I tillegg vil arbeidspakke 5 analysere gjennomføringen av videregående skole og se dette i lys av de funn man finner i de andre arbeidspakkene. Arbeidspakke 5 ledes av NIFU.

Overordnet er problemstillingene til evalueringen er som følger:

1. Hva preger gjennomføringen av fagfornyelsen yrkesfag?
 - a. Er implementering ovenfra og ned eller nedenfra og opp?
 - b. Hva kjennetegner de ulike aktørers rolle og involvering?
 - c. I hvilken grad er gjennomføringen preget av konsensus?
2. I hvilken grad fører fagfornyelsen yrkesfag til:
 - a. endret praksis i skoler og lærebedrifter
 - b. at nye utdanningsprogram og fag får fotfeste
 - c. mer relevante opplæringstilbud for elevene og arbeidslivet
 - d. at flere fullfører yrkesfaglig videregående opplæring
 - e. at flere kommer over i relevant og varig arbeid
 - f. om elevene/lærlingene tilegner seg kompetanse i samsvar med ny overordnet del og nytt kompetansebegrep

For å kunne dekke bredden av de faglige perspektiv som kreves for å besvare alle problemstillingene har arbeidspakkene til dels ulike teoretiske og metodiske tilnærminger. Den yrkesdidaktiske tilnærmingen vil for eksempel innebære en annerledes metodisk tilnærming enn det vi finner i den mer historiske og institusjonelle tilnærmingen i arbeidspakke 1.

I denne delrapporten ser vi på bakgrunnen for læreplan- og strukturendringene, hvilke aktører som har vært involvert og samhandlingen i iverksettingsfasen. Vi ser også på læreres og elevers erfaringer på vg1. Datainnsamlingen ble gjennomført våren 2021, på et tidspunkt da kun vg1 var dekket av den nye læreplanen og den nye tilbudsstrukturen. I denne rapporten ser vi også innledende på søkemønstre og hvordan elevsammensetningen, det vil her si kjønn og karakterer fra grunnskolen, eventuelt har endret seg etter fagfornyelsen

Hvert kapittel vil gjøre videre rede for metodiske valg, hvilke problemstillinger og underproblemstillinger som besvares. Overordnede teoretisk rammeverk for reform- og læreplanimplementeringer gjøres rede for i kapittel to. Her ser vi også nærmere på vårt utvalg av case. Kapittel tre ser på bakgrunnen og prosessen fram til implementeringen av fagfornyelsen yrkesfag. I kapittel fire vil vi se nærmere på hvordan strukturendringene har påvirket søker- og elevtallene på vg1, søkertallene på vg2, samt se på endringer i elevsammensetningen på ulike utdanningsprogram. Kapittel fem og seks vil se på henholdsvis lærernes og elevers erfaring fra fagfornyelsen på vg1.

Et av målene med underveisrapporteringen er å gi et grundig empirisk bakteppe for senere deler av evalueringen. De konklusjoner og slutninger som vi kommer fram til her, må ses på som foreløpige. Som selve fagfornyelsen, er også evalueringen en prosess.

2 Perspektiver og utvalg

Her presenterer vi perspektiver og analytiske tilnærminger som er felles for hele evalueringens tilnærming. Vi vil også gjøre nærmere rede for valgene av case vi gjør i denne evalueringen. Hvert kapittel vil gå nærmere inn på perspektivene og problemstillingene som er relevante for de konkrete analysene som gjøres i denne rapporten.

2.1 Fagfornyelsen som prosess og reform

Fagfornyelsen er fra utdanningsmyndighetenes side ikke kalt en reform, men brukes som navn på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner.² I denne evalueringen ser vi på *prosessen* fram til nye læreplaner og ny tilbudsstruktur, *implementeringen* av læreplanen og tilbudsstrukturen, og *konsekvensene* av nye læreplaner og ny tilbudsstruktur. For å analysere disse prosessene gir det mening å bruke reformteoretiske begrep som et rammeverk. Dette speiler også de valg som gjøres i evalueringen av fagfornyelsen i grunnopplæringen, gjennomført av Universitetet i Oslo (Ottesen, Colbjørnsen, Gunnulfsen, Hall og Jensen, 2021, s. 27).

Reform er et vidt begrep som dekker mange ulike typer politiske tiltak, men overordnet er det ofte forstått som en planlagt og gjennomført endring (Røvik, 2014 cf. Haug, 2021). Ut fra denne definisjonen gir det mening å definere fagfornyelsen som en reform, slik også andre forskere har gjort (Borgen og Engelsrud, 2020; Haug, 2020). Bæk, Hörmann, Karseth, Pizmony-Levy, Sivesind og Steiner-Khamsi (2018) har sett på bakgrunnen for innføringen av nye læreplaner under fagfornyelsen og definert det som en «inkrementell» reform. Dette sammenlignet med en grunnleggende («fundamental») reform, slik de definerer Kunnskapsløftet i 2006. En kan argumentere at fagfornyelsen yrkesfag i større grad innehar et potensial for å utgjøre et brudd enn det vi finner for fagfornyelsen ellers i grunnopplæringen. Dette i hovedsak på grunn av at fagfornyelsen yrkesfag ikke bare inkluderer nye læreplaner, men også en ny tilbudsstruktur. Slik sett kan en se på dette som et empirisk spørsmål. Innebærer endringene som kommer med fagfornyelsen bare en «fornyelse», eller er det et tydelig brudd som er naturlig å kalle en reform?

² Se for eksempel <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

I denne rapporten bruker vi reformteoretiske tilnærminger, det vil si at det er naturlig å behandle og omtale fagfornyelsen også som en reform, i tillegg til en prosess, i analysene.

Fagfornyelsen er som sagt navnet på prosessen fram til nye læreplaner og implementeringen av disse, men de nye læreplanene har ikke skiftet navn. Det vil si at prosessen med å utvikle nye læreplaner heter fagfornyelsen, mens læreplanene fortsatt går under navnet Kunnskapsløftet.³ I utdanningsmyndighetenes benevnelse brukes ofte forkortelsen LK06 for læreplanen etter Kunnskapsløftet som kom i 2006, og LK20 brukes for de nye læreplanene som ble innført i 2020. I vårt arbeid med evalueringen av fagfornyelsen ser vi likevel at i sektoren blir «fagfornyelsen» brukt som navn på de endringene som har skjedd, *herunder* de nye læreplanene. I denne evalueringen vil vi bruke begrepet «fagfornyelsen» om hele prosessen, implementeringen og også delvis om læreplanene, i den grad de er nevnt i en kontekst der vi ser på implementeringen av dem.

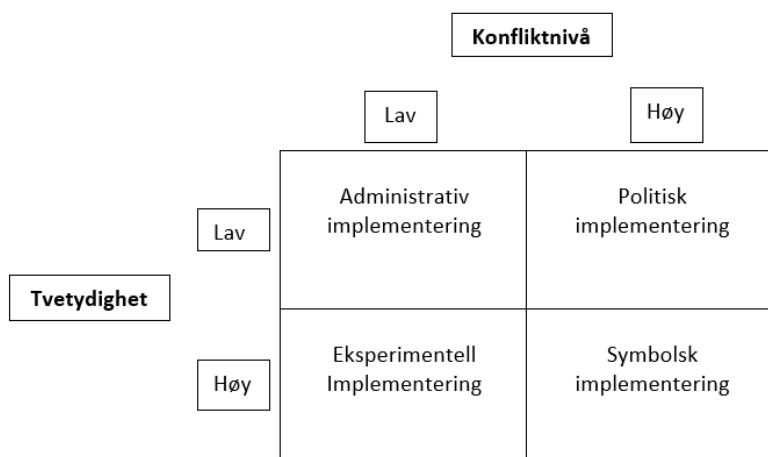
2.2 Perspektiver på reformimplementering

Litteraturen om reformimplementeringen skiller ofte mellom to hovedretninger: en forståelse av reformer ovenfra og ned, og nedenfra og opp. Førstnevnte vektlegger betydningen av sentral styring fra det nasjonale statlig politisk-administrative nivået. Innenfor dette perspektivet ses implementering som en administrativ prosess, og hvor det er de som har utformet reformen som er nøkkelaktørene. I et nedenfra og opp-perspektiv legges det i stedet vekt på å forstå implementering utfra de som er målgruppa og aktørene i reformen. I dette tilfellet vil det si både de i utdanningssystemet og i bedriftene som iverksetter reformen. Disse vil ha avgjørende innflytelse på hvordan reformen arter seg når den iverksettes (Aasen mfl., 2012).

For å kunne anlegge et perspektiv for evalueringen er det først nødvendig så langt som mulig å avklare karakteren av reformen i form av hvilke mål man har med den. Matland (1995) skisserer et analytisk skille mellom konfliktnivå rundt reformer, og graden av tvetydighet i målformuleringer. Ulike kombinasjoner av disse variablene vises i matrisen under:⁴

³ Derav stor K i Kunnskapsløftet, men liten f i fagfornyelsen

⁴ Tilpasning av Exhibit 1: Ambiguity-Conflict Matrix: Policy Implementation Process, I Matland (1995)



Figur 2.1 Matrise over grad av konfliktnivå og tvetydighet ved reformer

Fagfornyelsen yrkesfag har flere mål, noen er knyttet til endringene av tilbudsstrukturen, andre knyttet til nye læreplaner. I kapittel tre vil vi gå gjennom bakgrunnen for reformen, herunder hvilke mål man har for reformen. Felles for flere av målene er at de kan tolkes som å være tvetydige. For eksempel er operasjonaliseringen av nye læreplaner i stor grad avhengig av ulike aktørers tolkning. Det samme kan sies om et av målene med ny tilbudsstruktur, nemlig at man bedre skal imøtekomme elevers og arbeidslivets ulike behov.⁵ Hvordan dette skal tolkes og implementeres kan være ulikt i ulike fag, det kan være ulikt for skole og bedrift, og det kan være ulikt fra statlig til regionalt nivå. Dette innebærer at om vi ser på fagfornyelsen yrkesfag i lys av matrisen vist over, kan det se ut som at målene går i retning av det tvetydige, men samtidig virker imidlertid målene i liten grad å være kontroversielle, men å ha en allmenn oppslutning.

I så fall vil det være nærliggende å plassere fagfornyelsen nederst i venstre hjørne av vår tabell – det vil si at ut fra målene kan fagfornyelsen defineres som å ha *lav grad av konflikt og høy grad av tvetydighet*. Implikasjonen ifølge Matland (1995) er at implementeringen i betydelig grad må antas å ha en eksperimentell karakter. Hvordan den utformes i praksis vil være svært avhengig av aktørene lokalt, hvilket gjør at et nedenfra og opp-perspektiv i evalueringen trolig vil gi mer enn et ovenfra og ned-perspektiv. Med dette som grunnlag har i denne evalueringen lagt vekt på å undersøke og analysere hvordan læreplaner og tilbudsstruktur *iverksettes* i skole og bedrift. Samtidig betyr ikke det at en kan se bort fra den innflytelsen staten sentralt har gjennom kontroll med ressursene og myndigheten til å fastsette tilbudsstruktur og godkjenne læreplaner, selv om partene i arbeidslivet også skal ha innflytelse.

⁵ Se for eksempel oppdragsbrev 11-14 fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet

Den internasjonale litteraturen om reformimplementering i utdanningssektoren (med vekt på opplæring i skole) er samstemt om at reformer som implementeres fra nasjonalt beslutningsnivå, fortolkes og transformeres når de møter underliggende forvaltningsnivåer som skoleeier, den enkelte skole eller den enkelte lærer (Elmore, 1996; Fullan, 1999, 2007; Hargreaves og Fink, 2000; Datnow, 2002). Det foreligger mindre kunnskap om bedrifters mottakelse av utdanningsreformer. Funn fra evalueringen av Kunnskapsløftet viste at bedriftene i liten grad var kjent med eller spesielt bevisst reformen, og at opplæringspraksisen i normalmodellen i liten grad var påvirket, hverken av den kunnskapspolitiske idéen eller Kunnskapsløftet som strukturendring (Havn mfl., 2008; Teige mfl., 2009). Selv om fagfornyelsen kan være tydelig sentralt fastlagt og læreplanen klart nok formulert, skal den imidlertid fylles med innhold. Det er ikke gitt at fagfornyelsen fører til mer relevant opplæring, verken for elever og lærlinger eller for arbeidslivet. Dette er et empirisk spørsmål, som må undersøkes der endringene utformes og implementeres i praksis. Det vil også kunne forventes lokal variasjon.

Det som ofte defineres som kontekstuelle elementer, kan ses som en del av reformprosessen. Reformen konstitueres gjennom kommunikasjon, samhandling og praksis (Ball, Maguire og Braun, 2012). En slik forståelse gir behov for å tenke nytt om forholdet mellom reform og kontekst. Konteksten kan ikke bare analyseres som noe som fremmer eller hemmer implementeringen av en reform. Derimot bør reformer og kontekster behandles som gjensidige og avhengige av hverandre, der reformer i utgangspunktet forstås som *kontekstualiserte*. Ut fra dette perspektivet kan man se på reformene som betingede virkninger av ulike typer forhandlinger der aktører i fag- og yrkesopplæringen som bedrifter, opplæringskontor, nasjonale og regionale partssammensatte utvalg, faglige råd, skoleeier og skoler er opptatt av å definere sine interesser ved å knytte seg til ulike nettverk. Et perspektiv vi tar med oss inn i analysene av denne evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag, er behovet for å rette søkelyset også mot lokale (u)formelle innflytelseskanaler, og ikke bare nasjonalt styringsnivå.

2.2.1 Iverksetting av læreplaner

I denne evalueringen bruker vi Goodlads teori om læreplanimplementering som grunnlag for analysene av iverksettingene av læreplanene. Goodlad (1979) opererer med fem nivåer i en læreplan: den ideelle, den formelle, den oppfattede, den utøvde, og den erfarte læreplanen.

Den ideelle læreplanen må forstås som intensjonene bak den. I bakgrunnsdokumentene står det mye om begrunnelsene for de generelle læreplanendringene. Disse danner et grunnpremiss også for læreplanene i yrkesfagprogrammene og fagene, men i læreplangruppene har det også sittet representanter for de ulike

fagene som har oppfatninger om hva deres fag har behov for av oppdatering av etablerte eller formulering av læreplaner for helt nye fag. Resultatene i form av *formelle læreplaner* må forstås som kompromisser mellom de ulike aktørenes ønsker for de nye læreplanene. Men en formell læreplan er ikke *den oppfattede læreplanen*, læreplanene må først forstås og tolkes, av skoleeier, skoler, opplæringskontorer, prøvenemnder, og ikke minst av lærere og lærebedrifter. I hvilken grad vil lærerne gjøre dette med utgangspunkt i fagenes og arbeidslivets behov, og i hvilken grad vil de gjøre dette ut fra mer allmenne orienteringer? Dette gjelder ikke bare yrkesfagprogrammene, også fellesfagene skal yrkesrettes. Hvilke aktører er sentrale i prosessen med å forme den oppfattede læreplanen? Hvordan nedfeller det seg i både yrkesfags- og fellesfagslærernes praksiser i form av *den utøvde læreplanen*? Medfører de nye vg3-læreplanene noen endringer i opplæringen i bedrift? Hvordan opplever elevene og lærlingene opplæringen, i form av *den erfarte læreplanen*? Vil man her se spor av den generelle læreplanens verdier og av det nye kompetansebegrepet? Hva betyr strukturendringer og nye yrkesfagprogrammer? Utvikler elevene fagidentiteter eller mer generelle elevidentiteter?

2.2.2 Det pedagogiske perspektivet

Læringsperspektivet for elever og lærlinger er preget av at opplæringen foregår både i skoler og bedrifter gjennom 2+2 modellen. Men det er ikke bare i bedriftsdelen av opplæringsløpet at man jobber direkte med ett fag og i ett yrke. Det foregår også læring i autentiske omgivelser (på arbeidsplasser) gjennom yrkesfaglig fordypning i skoledelen av opplæringen og i økende grad gjennom en tredje læringsarena, internett. Man kan si at disse læringsarenaene bidrar til at opplæringen blir individualisert, siden elevene og lærlingene erfarer ulike ting på ulike arbeidsplasser, noe som forsterkes med ulik bruk av nettressurser (Cedefop, 2018). Det er også usikkert hvordan lærere og instruktører legger til rette for at de ulike erfaringene bringes sammen og bidrar til å bygge opp under elevenes og lærlingenes utvikling av yrkesidentitet og yrkeskompetanse i forbindelse med nytt læreplanverk og ny struktur. En sentralt tilnærming i evalueringen er å se på hvilken innvirkning fagfornyelsen har for yrkesretting av fellesfagene på elevenes læringsprosess? Hvordan virker samspillet mellom generelle læringsmål/verdier i ny overordnet del og yrkesspesifikke læringsmål på elevene og lærlingenes læringsprosesser (Cedefop, 2020)?

2.3 Valg av case og eget samisk perspektiv

Denne evalueringen skal se på fagfornyelsen som helhet. Det er likevel slik at for å få dybdekunnskap om iverksetting må vi gå i dybden på utvalgte

utdanningsprogram og lærefag. Utvelgelsen av disse er basert på to overordnede kriterier, om utdanningsprogrammet har opplevd store endringer *og* om utdanningsprogrammet/programområdet er preget av tidlig spesialisering. Alle spørreundersøkelser og registerbaserte analyser vil selvsagt dekke hele bredden av yrkesfag.

Store endringer

Med strukturendringen kommer en rekke store endringer både på program- og fagnivå. Etablering av nye fag er krevende. Samtidig kan rekrutteringsgrunnlaget endres når gamle fag legges til nye utdanningsprogram, og nye fag kan endre det interne forholdet mellom fag i samme utdanningsprogram. I vår evaluering er det sentralt å gå særlig i dybden av utdanningsprogram, programområder og fag som er omfattet av store endringer. Vi velger derfor å se nærmere på vg1 informasjonsteknologi og medieproduksjon med begrunnelsen om at dette er et nytt utdanningsprogram med særlig store endringer sammenliknet med tidligere utdanningsprogram.

Tidlig spesialisering:

Balansen mellom bredde og fordypning er et grunnleggende diskusjonstema i fag- og yrkesopplæringen. Kunnskapsløftet 06 (LK06) etablerte blant annet bredere programområder (vg2). Fra arbeidslivssiden har mange opplevd at summen av endringene i LK06 gjorde opplæringen i disse fagene for vid og abstrakt og at spesialiseringen skjedde for sent i opplæringsløpet, og ga dermed eleven/lærlingen for lite trening i det enkelte fag. De nye strukturendringene innebærer en dreining tilbake igjen mot tidligere spesialisering (mer om bakgrunnen for dette i neste kapittel). Tidligere spesialisering kan tenkes å gjøre fagene tydeligere for elevene og gi mer trening inn mot det enkelte faget. Men det kan også gjøre at noen programområder blir svært små. Noe av hensikten med å gjøre programområdene bredere i Kunnskapsløftet var å bidra til rekrutteringen til mindre fag innenfor større programområder.

Med bakgrunn i at vi ønsker å se på forholdet mellom tidlig spesialisering og hvordan det påvirker rekruttering og motivasjon/ferdigheter, ser vi nærmere på ytterligere to utdanningsprogram: bygg- og anleggsteknikk og salg, service og reiseliv.

Vi kan dessverre ikke undersøke alle programområder eller fag under disse casene like grundig. Hvilke fag og programområder som blir valgt er delvis være formet ut av de ulike problemstillingene i de ulike arbeidspakkene.

Geografisk utvalg

Vi ser nærmere på Vestland, Oslo og Trøndelag som geografiske case. Vestland er kjennetegnet av at fagopplæring står sterkt, og fylket formidler en høy andel av sine lærlinger. Næringslivet er preget av eksport- og konjunkturutsatt industri. Oslo har et høyt antall lærebedrifter, men det er få Oslo-ungdom som søker seg til yrkesfag. Oslo er kjennetegnet av kunnskapsintensivt næringsliv (krav om høyere utdanning) og mange offentlige virksomheter. Videre ivaretar Oslo, med et rikt kulturliv, verneverdige fag. I Trøndelag har sterke hjørnesteinsbedrifter innenfor industri tradisjonelt hatt stor betydning for fagopplæringen, og fylket har utpregede rurale områder.

Samisk perspektiv

Evalueringen har også et eget blikk på det samiske. Både i form av at vi ser på tradisjonsbærende samiske håndverksfag og at evalueringen vektlegger at overordnet del av den nye læreplanen slår fast at elevene i opplæringen skal få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Det står videre at elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv (Identitet og kulturelt mangfold). For å ivareta det samiske perspektivet kartlegger vi hvordan caseskoler innlemmer den samiske kulturen i opplæringen. I tillegg ser vi nærmere på læreres erfaring med duodji fagene på vg1 håndverk design og produktutvikling, og reindriftsfaget på vg1 naturbruk.

2.4 Videre plan i prosjektet

Dette er et som nevnt et langvarig prosjekt, som ikke vil avsluttes før sent 2025, med publisering av en sluttrapport tidlig 2026. Neste delrapport vil komme sommeren 2023, og vil omhandle resultater fra kartlegging og gjennomføring på vg2 på bakgrunn av dokumentanalyse, lærer- og elevintervjuer og analyse av registerdata. Her vil i tillegg funn fra en spørreundersøkelse blant elever og lærere rapporteres. Delrapporten vil også gjøre en nærmere analyse av overgangen fra vg1 til vg2 sett i lys av de strukturendringene som er kommet med fagfornyelsen.

Delrapport 3 publiseres høsten 2024. Denne vil omhandle overgangen til lære og se nærmere på den bedriftsbaserte opplæringen. Denne publiseringen vil baseres på intervjuer og spørreundersøkelser til andrårslærlinger, ansatte på opplæringskontor og faglige ledere og instruktører i lærebedrifter. Underveisrapport 3 vil i tillegg undersøke overgangen fra vg2 til vg3 kvantitativt, herunder et blikk på i hvilken grad fagfornyelsen har medført endring i læreplassutviklingen. Hovedpublikasjonen fra evalueringen vil publiseres tidlig 2026. Formålet med sluttrapporten er å gi en samlet og helhetlig evaluering av fagfornyelsen yrkesfag. Denne

vil både analysere implementering og prosess og ha form av en såkalt summativ evaluering. Det vil si at vi vil studere hvilke endringer og resultater fagfornyelsen yrkesfag har ført til – både opp mot intensjonene bak fagfornyelsen og målsettinger for fag- og yrkesopplæringen generelt. Sluttrapporten har som mål å se funn kommet frem i arbeidspakkene i sammenheng og gi dypere analyser publisert i underveisrapportene. I tillegg til rapportene, vil man ved hver rapportering publisere et syntesenotat som vil være en langt kortere og mer overordnet presentasjon av hovedfunnene i de ulike rapportene.

3 Bakgrunn og prosess

Håkon Høst og Ann Cecilie Bergene

3.1 Introduksjon

Dette kapitlet tar for seg bakgrunnen for fagfornyelsen yrkesfag. Hva har vært statens begrunnelser og intensjoner med fagfornyelsen? Hvordan plasserer reformen seg i forhold til de store reformene videregående opplæring har vært gjennom? Hvilke aktører har blitt trukket inn eller aktivisert seg i utformingene?

Fagfornyelsen yrkesfag kan ses som et resultat av to, til dels uavhengige reformprosesser. Den ene, endringer i tilbudsstrukturen, kan spores tilbake til Meld. St. 20 (2012-2013), som kom etter evalueringen av Kunnskapsløftet 2006. Denne delen av reformen kan sies å representere en generell vending mot arbeidslivet, ikke bare i videregående opplæring, men i hele utdanningssystemet. Sentralt i meldingen er en påpekning av svakheter i tilbudsstrukturen med hensyn til flere av fagenes koplinger til arbeidslivet og relevansen til fagene. Den andre delen av reformen er prosessen med å gjøre noen overordnede grep for å fornye læreplanverket for hele grunnopplæringen, med felles verdier, og med sikte på å gjøre det tydeligere hva som er fagenes kjerneelementer, og dermed skape grunnlag for bedre læring og forståelse. Fagfornyelsen ses som en prosess for å fornye, snarere enn reformere, læreplanverket. Det skal skje innenfor hovedprinsippene for læreplanene i Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Fagfornyelsen startet som en ren skoleprosess, rettet mot grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående, og har etter hvert også kommet til å omfatte nye læreplaner i yrkesfagene. Vektleggingen av det som er likt i hele grunnopplæringen, reflekterer på mange måter det generelle målet om større integrasjon av studieforbereidende og yrkesfagopplæring. Fagfornyelsen yrkesfag har blitt en egen prosess, med en egen evaluering. Dermed anerkjenner man nødvendigheten av selvstendige grep for yrkesfagene, samtidig som disse skal bygge på felles overordnet del.

Selv om staten formelt sett styrer også fag- og yrkesopplæringen, som en del av utdanningssystemet, er denne i en særstilling. Gjennom et institusjonalisert partssamarbeid, og også ulike bestemmelser i opplæringsloven, er

utdanningsmyndighetene forpliktet til å trekke inn representanter fra arbeidslivet i endringsprosesser i fag- og yrkesopplæringen. På mange måter handler dette kapitlet slik sett om hvordan det norske systemet for fag- og yrkesopplæring virker når det foretas endringer i tilbudsstruktur og læreplaner.

Om kapitlets disposisjon

Dette hovedkapitlet starter med å ta for seg studiens problemstillinger (3.2), perspektiver (3.3), samt metoder og data (3.4). Deretter følger tre empiriske kapitler.

Kapittel 3.5 handler om bakgrunnen for fagfornyelsen. Det tar for seg hvordan fag- og yrkesopplæringen gradvis har blitt integrert med det øvrige videregående opplæringssystemet, både når det gjelder styring, struktur og læreplaner gjennom reformer i 1974, 1994 og 2006.

Kapittel 3.6 handler om prosessen med å endre, og hvordan særlig arbeidslivets aktører har blitt involvert.

Kapittel 3.7 handler om prosessen med å endre læreplanene. Igjen står samarbeidet mellom myndighetene og arbeidslivet i fokus.

Kapittel 3.8 oppsummerer og diskuterer funnene.

3.2 Problemstillinger

I den delen av studien som handler om *reformen av tilbudsstrukturen*, ønsker vi å spore bakgrunnen og begrunnelsen for endringene gjennom fagfornyelsen. Vi ønsker også å se på i hvilken grad og på hvilken måte dette har blitt fulgt opp i det endelige resultatet. Vi er interessert i hvordan staten har styrt prosessen, hvilke aktører som har hatt innflytelse, og hvilke hensyn som har blitt tatt.

For læreplanreformen er det ikke prosjektets mål å gjøre en formell læreplananalyse. Snarere er vi ute etter å undersøke intensjonene med reformen, på hvilken måte staten har styrt prosessen, og på hvilken måte særlig arbeidslivets parter, rådene og andre arbeidslivsaktører har hatt innflytelse på utformingen av læreplaner.

Problemstillinger:

- I hvilken grad har de ulike aktørene en felles oppfatning av intensjonene med fagfornyelsen yrkesfag?
- Hvordan har staten styrt, og hvilke aktører har blitt trukket med og aktivisert seg i utformingen av fagfornyelsen yrkesfag?
- Hvordan har arbeidet med strukturendringer og læreplaner vært organisert?

- Hvordan har dynamikken mellom de ulike aktørene vært i arbeidet med reformen?
- Hva karakteriserer endringene i læreplaner? Hvordan opplever de involverte at forholdet mellom overordnede krav og fagets egne behov er balansert i læreplanene?
- Hvilke forpliktelser har bedriftene og deres organisasjoner signalisert overfor de nye fagene som er etablert i forbindelse med reformen?

3.3 Perspektiver

Fra utsiden blir et såpass skoledominert og statsfinansiert yrkesutdanningssystem som det norske ofte klassifisert som statsstyrt (Allmendinger, 1989, Busemeyer og Trampusch, 2012). Men til tross for at partene i arbeidslivet gjennom Reform 94 fikk redusert sin status til rådgivende, er det ikke riktig å si at det partsstyrte, kollektive fagopplæringsystemet opphørte. Fortsatt har arbeidslivspartene innflytelse, og de bidrar også til å legitimere systemet i arbeidslivet. De bemanner de faglige rådene og SRY, og de markerer seg sterkt dersom de mener staten ikke tar tilbørlig hensyn til deres synspunkter og interesser. Mens partene i arbeidslivet de første årene etter Reform 94 uttrykte at deres nye, bredere og rådgivende rolle hadde gitt dem økt innflytelse, har vurderingene etter hvert blitt noe mindre positive (Hagen og Skule, 2008; Nyen og Tønder, 2016).

I tillegg til den særegne posisjonen til staten og partsstyret, er det norske fagopplæringsystemet også preget av en tredje faktor, nemlig en vedvarende liberal strømning (Michelsen og Høst, 2018). Denne manifesteres gjennom bedriftenes store frihetsgrader innenfor systemet. Store deler av arbeidslivet sto lenge utenfor den kollektive fagopplæringen. Etter Reform 94 ble i prinsippet alle deler av arbeidsmarkedet som betjener seg av arbeidskraftkategorier på videregående opplærings nivå, inkludert i fagopplæringen og lærlingordningen. Samtidig som selve læreplanstrukturen ble strammere og mer formalisert, ble andre reguleringer mindre stramme. Man avvirket den tidligere plikten bedrifter i områder regulert av fagopplæringen hadde hatt til å gi ungdom uten videregående opplæring en lærekontrakt om de ble ansatt (Høst og Michelsen, 2010). Et annet, liberalt trekk ved det norske systemet, sammenlignet med for eksempel det tyske systemet, er at bedriftene står relativt fritt til å tilpasse læreplanen og dermed fagprofilene til sin egen virksomhet (Olsen mfl., 1998). Begge disse aspektene senker terskelen for å bli lærebedrift, og kan sies å være tilpasset den norske bedriftsstrukturen, som er geografisk spredt med en dominans av små- og mellomstore bedrifter. De liberale trekkene ved systemet modifierer slik sett innflytelsen fag- og yrkesopplæringen har på opplæringen av yrkes- og arbeidskraftkategoriene i det norske arbeidsmarkedet.

Dersom man skal karakterisere norsk fag- og yrkesopplæring, er det nærliggende å kalle det et hybridsystem (Michelsen og Høst, 2018). Det kombinerer trekk fra ulike systemer, primært et statsdrevet og et kollektivt system, men det har også liberale trekk. Andre har benyttet betegnelsen et statsledet, kollektivt fagopplæringssystem, en betegnelse som også kan passe på det norske (Thelen, 2014).

Partsstyret i kollektive fagopplæringssystemer har tradisjonelt vært forstått teoretisk ut fra teorier om korporativisme eller neokorporativisme. Her ses et regulert selvstyre for partene ikke bare som mulig, men også som helt nødvendig for å gi fag- og yrkesopplæringssystemet legitimitet og også sensitivitet i forhold til arbeidslivet (se bl.a. Streeck, 1992). Reform 94-modellen innebærer at selvstyret er erstattet med en ny form for partnerskap, hvor staten har en langt mer styrende rolle. Her må arbeidslivets tradisjonelle parter øve innflytelse på nye måter og i konkurranse med langt flere aktører både innenfor og utenfor det som tidligere var et klarere avgrenset fagopplæringssystem. Samtidig som staten har inntatt en mer aktiv rolle, har det organiserte partstyret fått en mindre sentral rolle, noe som er særlig synlig lokalt. Samtidig ser vi at aktører som ikke er en del av det organiserte partsstyret i fag- og yrkesopplæringen, som de bedriftseide opplæringskontorene, til en viss grad fyller det tomrommet det svekkede partsstyret etterlater seg på lokalplanet (Michelsen og Høst, 2022). De bidrar til en form for koordinering av bedriftenes interesser overfor fylkeskommunene, samtidig som de er et bindeledd som bidrar til styring av kvaliteten i bedriftsopplæringen

Landskapet for fagfornyelsen yrkesfag

28 år etter at Reform 94 ble gjennomført har fag- og yrkesopplæringssystemet endret seg mye. Utdanningsdirektoratet har ekspandert til å bli et betydelig apparat av faglige eksperter og administratorer for staten. Direktoratet har arbeidet lenge med å forberede fagfornyelsen, først med hovedinnretning mot grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående. Verdiene, prinsippene og begrepene som skal benyttes er utviklet innenfor utdanningsadministrasjonen, samtidig som også representanter for skolens organisasjoner har vært trukket inn. Selv om staten formelt sett nå styrer også fag- og yrkesopplæringssystemet, er de gjennom ulike bestemmelser i opplæringsloven, og ikke minst gjennom et institusjonalisert partssamarbeid, forpliktet til å trekke inn representanter fra arbeidslivets organisasjoner før avgjørelser tas i ulike stadier av prosessen. Utdanningsdirektoratet har her en dobbeltrolle, på den ene siden som fagdirektorat som avgjør saker eller lager innstillinger til Kunnskapsdepartementet, og på den andre siden som sekretariat for SRY og de faglige råd. Kombinasjonen av disse rollene kan fort bli mer komplisert i prosesser der arbeidslivets representanter opplever å ha vitale interesser.

Utvidelsen av det norske fagopplæringssystemet fra 1994 og utover skjedde relativt raskt og omfattet mange nye områder, men med størst tyngde innenfor offentlig velferd, og i privat og offentlig tjenesteyting. Det er i stor grad disse områdene som har bidratt til systemets vekst de siste 25 årene. Det som fortsatt preger mange av de nye områdene er at de mangler tradisjoner for kollektive opplæringsordninger basert på fag. De har ikke organisasjoner eller en tydelig partsorganisering som kan forplikte fagområdene. I mange tilfeller er fagkategoriene som ble etablert på 1990-tallet fortsatt svake og utydelige i arbeidslivet. En situasjon med sterke tradisjoner for fag og selvstyre i noen opplæringsråd, og manglende tradisjon for fagopplæring og faglig selvstyre i andre, må antas å prege prosessen rundt strukturendringer og læreplanarbeid.

3.4 Metoder og data

Kapittel 3.5 tar for seg bakgrunnen for og opptakten til reformen fagfornyelsen yrkesfag. Dette kapitlet representerer ikke ny innhenting av empiri, men baserer seg i all hovedsak på tidligere forskning, samt offentlige dokumenter.

De andre empiriske kapitlene, 3.6 og 3.7, studerer prosessene med å fastsette ny struktur og nye læreplaner. En slik studie egner seg best som en kvalitativ studie fordi vi er ute etter å forstå de ulike aktørene, deres handlinger, motiver og vurderinger.

For å undersøke prosessene med å etablere en ny struktur for yrkesfagene og å endre læreplanene, har vi intervjuet et utvalg på 14 sentrale aktører i Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, SRY og de faglige råd.

For å belyse prosessen med å endre læreplanene ble også syv medlemmer av læreplangrupper og to koordinatore fra Utdanningsdirektoratet intervjuet. To læreplangruppekoordinatorer fra de faglige råd er intervjuet blant de sentrale aktører.

I tillegg til intervjuene, har vi for både struktur- og læreplanprosessene inkludert studier av viktige bakgrunnsdokumenter som stortingsmeldinger, informasjonsskriv, veiledninger, læreplaner og møtereferater. Det inkluderer blant annet en gjennomgang av referatene fra møtene i Samarbeidsrådet for yrkesopplæringen for perioden 2013-2020, samt av utvalgte referater fra møter i faglige råd. Det siste har særlig betydning for å forstå partsstyrets rolle i disse prosessene. I tillegg bidro referatene til å gi oss en kronologisk oversikt over prosessen.

De fleste intervjuer med sentrale aktører ble gjort på video, mens en del av intervjuene med medlemmer i lærefagsgrupper og koordinatore fra Utdanningsdirektoratet ble gjort ansikt-til-ansikt. Det ble gjort lydopptak av intervjuene. Intervjuopptakene har imidlertid ikke blitt verbatim transkribert, og informantenes

uttalelser er dermed parafrasert. Intervjuene var semi-strukturerte, og fulgte en intervjuguide utarbeidet med sikte på både å kartlegge fakta og vurderinger.

Tilbudsstrukturen for yrkesfag er omfattende. Den består av ti vg1-utdanningsprogrammer, rundt 60 vg2-programområder og rundt 180 lærefag. Til alle disse utformes det læreplaner. Anslagsvis 600 mennesker har vært i sving som medlemmer av læreplangrupper. I en kvalitativ tilnærming som skal forsøke å si noe om prosessen må vi nødvendigvis velge ut et avgrenset utvalg av programmer og fag for nærmere studier. Den samlede evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag har blinket ut tre utdanningsprogrammer som følges opp i ulike deler av prosjektet. Det gjelder bygg og anleggsteknikk, salg, service og reiseliv, samt informasjonsteknologi og medieproduksjon. I disse tre programmene intervjuer vi representanter for faglige råd for å undersøke prosessen bak strukturendringene, og også læreplanprosessen. I tillegg har vi intervjuet to representanter for det faglige rådet for teknologi- og industrifag (TEK), ettersom dette representerer det klart mest omfattende utdanningsområdet, med hele 53 fag.

Vi har prioritert læreplanene for arbeidslivet, både fordi det er arbeidet med disse som kan fortelle oss mest om samarbeidet mellom utdanningssystemet og arbeidslivet, og fordi evalueringens ressurser er begrenset. Vi intervjuet medlemmer av tre læreplangrupper på vg3-nivået. Det gjelder tømmerfaget, som er et eksempel på tidligere fagspesialisering gjennom at det har fått tilbake sitt fagspesifikke kurs på vg2, etter å ha vært del av et bredt vg2-programområde siden Kunnskapsløftet. Vi har intervjuet representanter for læreplangruppa i det nye, eller reviderte, service og administrasjonsfaget, som erstatter det tidligere kontor- og administrasjonsfaget, og som er en del av det nedskalerte utdanningsprogrammet service og reiseliv. Vi har også intervjuet representanter for IT-utviklerfaget, som er et nytt fag i det nye utdanningsprogrammet informasjonsteknologi og medieproduksjon. Valget av akkurat disse tre læreplangruppene er ikke gjort ut fra at de er representative for alle læreplangrupper. I stedet er det gjort ut fra et ønske om å følge noen fagområder gjennom evalueringen som helhet. De representerer i tillegg variasjon i typer fag, og vi har konsentrert oss om fagområder som er berørt av strukturendringene.

Vi har valgt å belyse arbeidet i tre vg3-læreplangrupper, fordi vi ønsket å undersøke særlig samspeillet mellom utdanningssystemet og arbeidslivet. Samtidig var dette de siste planene som ble laget, noe som betyr at arbeidet i disse gruppene kan være preget av de erfaringene som ble gjort i arbeidet med vg1- og vg2-planene, som vg3-læreplangruppene kunne bygge på. De fagspesifikke temaene læreplangruppene har fått har ikke blitt fullt utnyttet i denne rapporten, men vil også spille en rolle i den videre evalueringen.

Intervjuene med medlemmer av læreplangruppene har hatt som formål å få et inntrykk av hvordan dette arbeidet har artet seg i noen av gruppene, og hvordan

de har opplevd styring fra, og samarbeidet med, Utdanningsdirektoratet. I seg selv kan ikke disse intervjuene gi grunnlag for valide slutninger om læreplanarbeidet i fagfornyelsen. Vurdert sammen med intervjuene med representanter for Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, faglige råd og SRY, kan de imidlertid bidra til å kaste lys over noen aspekter ved læreplanprosessen.

3.5 Bakgrunnen for fagfornyelsen

1974: Lov om videregående opplæring

Fagfornyelsen kan sies å representere kontinuitet i en gradvis sterkere integrering av studieforberedende og yrkesfaglig videregående opplæring. Denne utviklingen startet med etableringen av et nytt og felles videregående opplæringsystem, som inkluderte det tidligere gymnaset og de tidligere yrkesskolene. Dette ble etablert gjennom lov om videregående opplæring i 1974. Med dette fikk fylkeskommunene ansvar for å dimensjonere og tilby videregående opplæring i skole, både allmennfaglig og yrkesfaglig. Faglig sett skjedde det i liten grad noen integrering mellom det tidligere gymnaset, som nå het allmennfagsutdanning, og de ulike yrkesutdanningene i videregående skole (Lindbekk, 1992). Heller ikke mellom yrkesutdanningene skjedde det noen store samordninger. Forsøk med kombinerte kurs, som mange hadde hatt forhåpninger til, førte ikke til varige endringer i strukturen. Men utdanningstilbudene, de allmennfaglige og yrkesfaglige, ble mange steder fysisk samlet.

Fagopplæringen som eget system

Fagopplæring i arbeidslivet og lærlingordningen var et separat system og var ikke omfattet av reformen i videregående opplæring. Etableringen av lærlingloven i 1950 hadde sikret partene i arbeidslivet innflytelse og autonomi i styringen av fagopplæringen i Norge, gjennom at de ble delegert et faglig selvstyre (Michelsen, 1991). Partsstyret ble videreført gjennom lov om fagopplæring i arbeidslivet av 1980. Det var etablert en omfattende rådsstruktur med Rådet for fagopplæring i arbeidslivet (RFA) som det sentrale, og opplæringsråd som hadde ansvar for sine fagområder og rapporterte til RFA. Både RFA og de enkelte opplæringsrådene hadde egne, selvstendige sekretariater for saksforberedelser, utredning og forvaltning.

Formelt sett skulle vedtak om rådsstruktur, fagstruktur, lengde på læretid og læreplaner godkjennes av departementet, men de partssammensatte opplæringsrådene hadde en stor grad av kontroll på disse områdene gjennom at de satt på fagkunnskapen, gjorde saksforberedelsene og satt med forslagsretten. Det ble oppfattet som at de partssammensatte rådene i praksis også bestemte

læreplanene for bedriftsopplæringen, og det var helt ekstraordinært om departementet ikke godkjente et nytt fag anbefalt av RFA.⁶

Tilsvarende hadde man lokalt et faglig selvstyre gjennom de arbeidslivsstyrte og partssammensatte yrkesopplæringsnemndene som gjennom lov om fagopplæring var tillagt ansvaret for å godkjenne nye lærebedrifter, føre tilsyn med opplæringen, godkjenning og eventuelt heving av lærekontrakter, samt oppnevning av medlemmer til prøvenemnder og til yrkesutvalg for hvert fag. Samlet kan dette systemet beskrives som et kollektivt fagopplæringssystem, styrt av partene i arbeidslivet, på delegasjon av og i samarbeid med staten.

Reform 94: Fagopplæringen integreres i utdanningssystemet⁷

Gjennom Reform 94 ble også fagopplæring i arbeidslivet en integrert del av videregående opplæring, og sammen med to år i skole, ble to års læretid langt på vei en universell del av den offentlige yrkesopplæringen. Reformen innebar en kraftig standardisering både i innhold og struktur av yrkesopplæringen. Det ble etablert en felles kjerne av allmenne, det vil si studieforbereidende, fag på tvers av allmenn- og yrkesutdanningen. I yrkesutdanningen ble det obligatorisk å starte i ett av de ti relativt brede grunnkursene som erstattet et konglomerat av over 100 ulike grunnkurs før reformen. De videregående kursene forble i stor grad fagspesifikke som før reformen. I løpet av to år i skole skulle yrkesfagelevne i tillegg til yrkesfagene også gjennom felles allmennfag, som erstattet de ulike fagenes allmenne elementer. Dette ble begrunnet både i hensynet til livslang læring og i mulighetene for å søke seg til allmennfaglig påbygging det tredje året.

Integreringen av lærlingordningen i det offentlige skolesystemet i 1994, innebar også at staten selv gikk langt mer aktivt inn i styringen av fagopplæringen. Partene i arbeidslivet fikk endret sin posisjon til kun å være rådgivende, men da for et langt større system enn tidligere. Den mest vesentlige endringen fagopplæringssystemet gjennomgikk var at det tidligere Rådet for fagopplæring i arbeidslivet (RFA) mistet alle sine vedtaksfullmakter og ble omgjort til et rådgivende organ. Sekretariatet til RFA mistet sin uavhengige plassering utenfor staten, og ble i stedet lagt inn i departementet. Fra 2004 ble RFA erstattet av det bredere Samarbeidsrådet for yrkesopplæringen (SRY). Det nye Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag å være sekretariat for fag- og yrkesopplæringens råd. Opplæringsrådene

⁶ Det forekom unntak. Et eksempel var da departementet ikke godkjente det nye faget som omsorgsgeneralist i 1992, til tross for at dette var utredet og anbefalt av RFA. Avslaget ble begrunnet med henvisning til arbeidet med Reform 94 og nye fag for både barnehage, og pleie og omsorg (Høst 1997).

⁷ Framstillingen av endringene i struktur og styringsstruktur gjennom Reform 94 er i stor grad hentet fra den forskningsbaserte evalueringen av Reform 94, i særlig grad Michelsen mfl. (1998), som tok for seg struktur- og organisasjonsendringene, og Blichfeldt mfl. (1995) som også tok for seg styring og samarbeid.

var etter 1994 ikke lengre koplet til RFA som et uavhengig råd, men ble et rådgivende organ for departementet, etter hvert Utdanningsdirektoratet.

Det trolig mest sentrale temaet i debatter om videregående opplæring har etter innføringen av Reform 1994-modellen vært for svak gjennomføring i de yrkesfaglige kurs og programmer. De ulike grunnleggende komponentene i yrkesfagstrukturen har i utredninger og stortingsmeldinger etter tur blitt trukket fram som mulige forklaringer på dette problemet. Det gjelder både graden av standardisering versus spesialisering i skoleopplæringen, fellesfagene utforming og atskillelse fra yrkesfagene, og modellen med to år i skole før læretid. Fra arbeidslivets aktører har i tillegg særlig den yrkesfaglige skoleopplæringen sin kvalitet og relevans vært et tilbakevendende tema (se bla. Høst, Skålholt, Nore og Tønder 2012).

Kunnskapsløftet 2006

I forkant av Kunnskapsløftet i 2006 var det i særlig grad spesialiseringen på andre-året i skole, nå vg2-nivået, som ble gjort til forklaringsfaktor for elevenes manglende gjennomføring. Strukturen, med over 86 ulike vg2-kurs fungerte ikke som en port, men heller som en mur mot arbeidslivet for de som søkte læreplass, ble det hevdet. Dette bidro til en mismatch mellom antallet elever på de ulike kursene og behovet for lærlinger i de ulike fagene.⁸ Med denne begrunnelsen videreførte Kunnskapsløftet den standardiseringsprosessen som hadde startet gjennom Reform 94, men nå på vg2-nivået. Antall kurs, eller programmer som det nå het, ble redusert fra 86 til 56 (Høst og Hovdhaugen 2013). Motstanden mot dette var stor i flere av de den gang 20 opplæringsrådene, men motstanden ble i praksis nøytralisert gjennom at opplæringsrådene ble oppløst og erstattet med ni faglige råd. Disse er tilpasset utdanningsprogrammene i skolen, mens opplæringsrådene var basert på fagfamilier.

Brede vg2-kurs ble antatt å ville føre til større fleksibilitet i overgangen til læreplass: bedriftene skulle få en bredere elevmasse på hvert vg2-programområde å rekruttere fra, og elevene fikk flere bedrifter og fag i arbeidslivet å søke læreplass i. Strukturendringen var altså hovedsakelig begrunnet i behovet for bedre gjennomføring, i mindre grad i innholdsmessige argumenter. Evalueringen av reformen viste imidlertid at elevenes søkermønstre ble videreført, og bedriftene fortsatte å rekruttere som før (ibid.). Det ble ikke færre som sto igjen uten læreplass, og gjennomføringen ble dermed ikke bedre.

Frem til 1997 var det nedfelt i den tidligere lov om fagopplæring at opplæringsrådene, som senere ble omdannet til faglige råd, og Rådet for fagopplæring i arbeidslivet (RFA), forløperen til SRY, begge skulle ha en sentral plass i arbeidet med å fastsette nye læreplaner. RFA skulle uttale seg om overordnede retningslinjer for

⁸ NOU 2003: 16 I første rekke og Meld. St. 20 (2012-2013)

læreplanarbeidet før departementet fastsatte disse, og opplæringsrådene skulle definere forslag til sluttkompetanse for de enkelte fag. Opplæringsrådene skulle også foreslå arbeidslivets representanter til læreplangruppene. Når utkast til læreplaner forelå, skulle opplæringsrådene avgi uttalelse om læreplanene for yrkesfag fra skoleopplæring til bedriftsopplæring.

Opplæringsrådene hadde egne sekretariater som hadde ansvaret for blant annet arbeidet med læreplaner. Ifølge faglig råd-representanter vi intervjuet, som var aktive allerede i perioden før Reform 94, ble særlig læreplanene for bedrift sett på som en sak for arbeidslivets representanter, og hvor disse i praksis hadde siste ord. Læreplanene for opplæringen i arbeidslivet før 1994 omtales generelt som relativt uformelle. Integreringen av lærlingordningen i systemet for videregående opplæring har bidratt til at også læreplanene for bedrift er blitt en del av det samlede læreplanverket. De skal ikke bare formelt godkjennes av departementet, men er underlagt felles overordnede del og retningslinjer for læreplaner i grunnopplæringen og har status som forskrift til opplæringsloven.⁹ I den nye opplæringsloven av 1998, som inkluderer fagopplæringen, er beskrivelsen av opplæringsrådenes innflytelse på læreplanene og læreplangruppene erstattet med en bestemmelse om at det skal etableres læreplangrupper, og at departementet skal sørge for at skolen og arbeidslivet får ta del i arbeidet. Dette åpner for en endret rolle for arbeidslivspartene. En slik endring ble observert i reformen Kunnskapsløftet, hvor det nyetablerte Utdanningsdirektoratet styrte læreplanprosessen, og de faglige rådene hadde en mindre aktiv rolle under selve arbeidet med læreplanene enn tidligere, og ble henvist til å uttale seg om resultatet i høringsrunden.

Læreplanendringene gjennom Kunnskapsløftet var omfattende. Det ble innført en felles struktur for læreplanene i alle fag i hele grunnopplæringen. Læreplanene gikk fra å være innholdsbeskrivelser av hva de skulle lære, til utbyttebeskrivelser av hva de skulle kunne, utformet som kompetansemål for fagene. Det ble også innført beskrivelser av grunnleggende ferdigheter i fagene. Et prinsipp for læreplanene var ellers at det som sto i generell del av læreplanen (lik R94) ikke skulle gjentas i de enkelte læreplanene for fag.

Fornyelse av Kunnskapsløftet

I Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei*, oppsummeres de viktigste forskningsmessige funn fra evalueringen av Kunnskapsløftet. For yrkesfagenes del er det særlig fagenes relevans i arbeidslivet som problematiseres. Det vises til at en del av de nye fagene i yrkesopplæringen ikke har oppnådd den samme posisjonen til arbeidsmarkedet som mange av de tradisjonelle¹⁰ lærefagene har, noe man mente

⁹ Bortsett fra i nye fag, er fastsettelsen av vg3-planer delegert til Utdanningsdirektoratet

¹⁰ Det vil si fag tilleggende tidligere elektro, bygg- og anleggsteknikk, teknologi og industriell produksjon, samt deler av restaurant- og matfag

både svekker elevenes motivasjon, og også gjør overgangen til læreplass og til arbeidsmarkedet vanskeligere. Meldingen drøfter også fellesfagenes manglende relevans og yrkesretting. I tillegg peker man på at brede kurs hvor man skal gjennom mange fag, ikke gir mulighet til tidlig spesialisering og fordypning i faget.

Dette er et særlig viktig utgangspunkt for det vi kan kalle strukturreformen, som etter hvert skal smelte sammen med fagfornyelsen. I løpet av denne prosessen blir både programstrukturen i yrkesfagene i skolen, og de enkelte lærefagene vurdert, særlig ut fra kriteriet om arbeidslivsrelevans. Et annet tiltak i Meld. St. 20 (2012-2013) var at departementet ville vurdere å gi partene i arbeidslivet større innflytelse på utformingen av læreplanene i vg3. Dette kan også ses i sammenheng med det økte fokuset på arbeidslivsrelevans.

Mens Meld. St. 20 (2012-2013) fokuserte særlig på yrkesfagene, er det i Meld. St. 28 (2015-2016) *En fornyelse av Kunnskapsløftet*, allmennutdanningen, og i liten grad yrkesutdanningen som diskuteres. Yrkesfagutdanningen drøftes i meldingen kun når det gjelder yrkesretting av fellesfagene. Et av meldingens sentrale begreper er dybdelæring, og det ligger dermed her en åpenbar mulighet for å koble dette begrepet til kritikken av de manglende muligheter for fordypning i yrkesfagene. Det framholdes at det er et generelt problem med for mange og uprioriterte kompetansemål, fordi det lett fører til overflatelæring. Det er for øvrig litt forskjellig, hva ulike aktører legger i dybdelæring.¹¹

Gjennom fagfornyelsen lanseres også et nytt og bredere kompetansebegrep. Dette skal reflekteres i målene i alle fag i grunnopplæringen. I tillegg til kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer, som tidligere har vært definert inn i kompetansebegrepet, skal kompetanse nå også innebære forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. Metakognisjon er det sentrale begrepet brukt om disse ferdighetene. Alle læreplaner skal fornyes og spisses, med færre kompetansemål enn i Kunnskapsløftet 06.¹² Det er et sentralt prinsipp å bygge på sammenhenger mellom opplæringsloven, ny overordnet del med felles verdigrunnlag for opplæringen, de tre tverrfaglige temaene og de fem grunnleggende ferdighetene.

Alle læreplanene skal inneholde kjerneelementer, det vil si sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget. Dette kan sies å representere en innholdsorientering i læreplanene som ellers er kompetansebaserte.

¹¹ På Utdanningsdirektoratets nettsider defineres dybdelærings som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Artikkel om dybdelæring datert 13.03.2019).

¹² Meld. St. 28 (2015-2016), kap. 4.4.2

Fagfornyelsen yrkesfag

I etterkant av prosessen med å gi fagfornyelsen innhold og prinsipper, har fagfornyelsen *yrkesfag* blitt utviklet. Fag- og yrkesopplæringen ses som en del av, men likevel forskjellig fra, den øvrige grunnopplæringen. Den får en særbehandling i fagfornyelsen, men ikke større grad enn at det grunnleggende premisset er at den skal bygge på de generelle prinsippene vedtatt for fagfornyelsen.

Strukturreformen, med et generelt mål om større arbeidslivsrelevans, koples til fagfornyelsen yrkesfag, som dermed består av to elementer, strukturendringer og nye læreplaner. Begge deler er virkemidler for å styre innholdet i opplæringen. Intensjonene er at den skal gi bedre læring, mer reflekterte elever og bedre gjennomføring, herunder en bedre overgang til arbeidslivet.

Fagfornyelsen skulle utvikles i samarbeid med «fagmiljøer, lærere, skoleledere og skoleeiere»¹³, det vi kan kalle partene i skolesektoren. I prosessen med ny struktur og nye læreplaner i fagfornyelsen yrkesfag er det først og fremst de ulike partene i arbeidslivet som medvirker, sammen med lærere fra fagene. De ønsker arbeidslivsaktørene måtte ha for sine læreplaner, må i utgangspunktet være forenlige med og kunne tilpasses de prinsipper som er gjort gjeldende for fagfornyelsen.

3.6 Reformen av tilbudsstrukturen

Tilbudsstrukturen i videregående opplæring kan betegnes som et sentralt verktøy for å møte, men også styre, ungdoms valg av utdanning. Ettersom søkerne ønsker historisk sett har vært, ikke den eneste, men den viktigste faktoren bak dimensjoneringen av videregående opplæring (Vibe mfl., 1997, Høst mfl., 1998), kan tilbudsstrukturen også i stor grad ses som et resultat av utviklingen i søkningen. Det er fylkeskommunene som dimensjonerer videregående opplæring, underlagt klare nasjonale føringer. Litt forenklet er politikken å dimensjonere studiespesialisierende utdanning alene etter søkningen, de øvrige studieforberedende etter kapasitet, mens de yrkesfaglige programmene også har vært forsøkt dimensjonert etter arbeidslivets behov, i hovedsak forstått som det antatte tilbudet av læreplaner (Høst og Reegård, 2019). Yrkesfagprogrammene skal så langt det lar seg gjøre speile ulike områder av arbeidslivet der det finnes lærefag, eller grunnlag for lærefag. Mens Reform 94 innebar en omfattende reform og rasjonalisering av hele yrkesfagstrukturen, og særlig grunnkursene, i dag kalt utdanningsprogrammene, rasjonaliserte Kunnskapsløftet vg2-nivået i yrkesfagene. Den pågående reformen omfatter endringer på alle nivå av yrkesfagstrukturen.

¹³ Ibid kap. 6.1

Den delen av fagfornyelsen yrkesfag som handler om endringer i tilbudsstrukturen startet egentlig med at departementet presenterte Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei*, som er basert på en oppsummering av erfaringene etter Kunnskapsløftet. Stortingsmeldingen er preget av, og kan ses som en del av, det vi kan kalle vendingen mot arbeidslivet, som betegner et omfattende skifte i fokus innenfor utdanningspolitikken rettet mot videregående, men også høyere utdanning.¹⁴ Dette har stått høyt på agendaen i EU i mange år. Allment sett handler det om en oppvurdering av hensynet til arbeidslivets behov for utformingen av utdanningsystemene og utdanningene, også omtalt som arbeidslivsrelevans. I tillegg til en langt sterkere prioritering av at utdanningene skal være relevante for arbeidslivet, omfatter vendingen også en større vektlegging av praksis i alle typer utdanninger, fra grunnskoler og opp til universiteter. En del av vendingen handler også om en oppvurdering av de utdanninger som allerede i stor grad er basert på praksis, som fag- og yrkesopplæring. Stortingsmeldingen foreslo tre tiltak rettet mot fag- og yrkesopplæringen:

- Øke arbeidslivsrelevansen i fagområder som sliter med verdsetting i arbeidslivet
- Gi de faglige råd økt innflytelse på innholdet i opplæringen
- Åpne for større fleksibilitet i opplæringen, blant annet en utredning av en modell med veksling mellom skole og arbeidsliv.

De to første tiltakene er viktige for å forstå bakgrunnen for det som er blitt fagfornyelsen yrkesfag, og særlig for å kaste lys over prosessen for å etablere ny tilbudsstruktur og senere også nye læreplaner i yrkesfagprogrammene.

3.6.1 Prosessen

Ettersom tilbudsstrukturen etter Reform 94 ikke bare har implikasjoner for skoleopplæringen, men også direkte berører fagene i arbeidslivet, er dette en opplagt sak for arbeidslivssiden og partsstyret. Før Reform 94 var fagstrukturen i arbeidslivet først og fremst en sak for arbeidslivets organisasjoner. Gjennom forberedelsene til Reform 94 tok staten en ny og mer aktiv rolle, og tilbudsstrukturen, inklusive endringer i arbeidslivsfagene, er etter reformen blitt en del av statens ansvar på en ny måte. Tilbudsstrukturen har status av å være en forskrift til opplæringsloven. Det er Kunnskapsdepartementet som fastsetter tilbudsstrukturen, også på vg3-nivået, etter en omfattende saksbehandling fra Utdanningsdirektoratet. Samtidig er staten klar over at jo nærmere en kommer arbeidslivopplæringen, jo sterkere interesser har arbeidslivets organisasjoner, i den grad man har slike på et

¹⁴ I høyere utdanning kommer dette særlig til uttrykk i medl. St. 16 (2020-2021) *Utdanning for omstilling - økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*

bestemt fagområde. I mandatet for SRY og de faglige råd heter det at departementet skal legge særlig stor vekt på forslag fra de faglige rådene når det gjelder endringer i tilbudsstrukturen på vg3-nivået. I den grad det er uenighet mellom det faglige råd og Utdanningsdirektoratet om endringer, skal dette framkomme i innstillingen til departementet.

Kunnskapsdepartementets ønsker om tiltak for økt arbeidslivsrelevans, først og fremst gjennom å se kritisk på den eksisterende program- og fagstrukturen i yrkesfagene, ble godt mottatt av partene i arbeidslivet, og av Samarbeidsrådet for yrkesopplæringen (SRY).¹⁵ De ga sin fulle tilslutning til disse intensjonene og til å starte en prosess med å gjennomføre tiltak rettet mot yrkesutdanningene. Spenningen mellom utdanningsmyndighetene ved Utdanningsdirektoratet og partene i arbeidslivet i prosessen som fulgte, dreide seg ikke så mye om uenigheter om de konkrete endringer som ble foreslått og etter hvert vedtatt, men mer om prosessen.

I 2013 satte SRY ned en egen arbeidsgruppe som skulle se på tiltakene i Stortingsmeldingen, og signaliserte samtidig at de ønsket å være sentrale i prosessen med å følge dem opp i samarbeid med de faglige rådene og utdanningsmyndighetene. SRY markerte i tillegg at de ville konsentrere seg om det overordnede, mens de faglige rådene skulle se på konkrete behov for endringer i program og fag. Da Utdanningsdirektoratet deretter foreslo 26 av de totalt 72 tiltakene i stortingsmeldingen som egnet for involvering fra SRY sin side, var svaret fra rådet at de ønsket å prioritere selv, slik at ikke de viktigste sakene druknet i mange mindre.

I 2014 fikk Utdanningsdirektoratet et oppdragsbrev fra Kunnskapsdepartementet hvor de ble bedt om å legge til rette for en prosess for å endre tilbudsstrukturen.¹⁶ Direktoratet ba de faglige rådene først om å lage utviklingsredegjørelser, med vekt på hvordan de så sine ulike fag i forhold til relevansen og koplingen til arbeidslivet. I neste runde skulle de faglige rådene gi konkrete innspill til endringer, og særlig viktige var de fire utdanningsprogrammene som var fremhevet i Stortingsmeldingen ut fra svakheter med forankringen i arbeidslivet. Det omfattet service og samferdsel, helse- og oppvekstfag, design og håndverk, og restaurant- og matfag. Parallelt ønsket direktoratet å bestille forskning, samt å etablere eksterne arbeidsgrupper (yrkesutvalg), for å belyse, særlig de fire områdene hvor man mente arbeidslivsrelevansen var problematisk. SRY var generelt positive til måten prosessen ble lagt opp på, men forslaget om eksterne arbeidsgrupper avstedkom en større debatt i SRY. Særlig LO og NHO mente arbeidsgruppene i stedet burde oppnevnes av de faglige rådene, for «å understreke trepartssamarbeidet». Andre medlemmer av SRY så arbeidsgruppene mer som et positivt tilskudd. SRY

¹⁵ Framstillingen av rollen til SRY er i det vesentlige basert på referatene fra SRY-møtene fra perioden 2013-2018

¹⁶ Oppdragsbrev 11-14 fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet

gjorde deretter et vedtak hvor de støttet Utdanningsdirektoratets gjennomføringsplan, men samtidig føyde til:

- Arbeidsgruppene leverer sine forslag og innspill til faglige råd, Utdanningsdirektoratet og SRY.
- Det etableres strukturer for erfaringsutveksling og kontakt mellom de faglige rådene, SRY og arbeidsgruppene i fremdriftsplanen for arbeidet.
- Faglige råd gir sine helhetlige innspill etter at arbeidsgruppene har levert sine rapporter.
- SRY har ansvar for å følge arbeidet både i faglige råd og arbeidsgrupper og levere et helhetlig råd til Kunnskapsdepartementet.

Mens Utdanningsdirektoratet ville bruke de faglige rådene og også de eksterne arbeidsgruppene/yrkesutvalgene som ressurser for å belyse tilbudsstrukturen, for deretter å lage en samlet innstilling til Kunnskapsdepartementet, kan vedtaket i SRY forstås som at de så seg selv i en litt parallell rolle. Trolig avspeiler dette en spenning som har ligget i styringen av fagopplæringen helt siden det tidligere RFA ble omgjort fra å være et forvaltningsorgan til et råd for departementet gjennom Reform 94. Også etter dette vedtok RFA i sin handlingsplan at de skulle «ha en koordinerende funksjon for de ulike aktørene i fagopplæringssystemet, som opplæringsrådene, yrkesopplæringsnemndene og tariffpartene» (Blichfeldt mfl., 1995). Dette ble av daværende minister, Gudmund Hernes, beskrevet som «oppvигlerparagrafen» (ibid.). Dette viser til at rådet bare skulle ha en organisatorisk linje, nemlig til departementet og myndighetene.

SRY har ikke noe eget dedikert sekretariat, men er avhengige av Utdanningsdirektoratets utredningskapasitet, som de ikke kan styre selv. For å kompensere på dette, har SRY etablert en praksis hvor de i realiteten tilstreber å være en form for arbeidende råd. De nedsetter egne arbeidsgrupper internt i rådet, som utreder viktige saker mellom møtene. Dette gjorde de også på spørsmålet om endringer i tilbudsstrukturen. Likevel kan det se ut til at kapasiteten til SRY blir for liten til å følge opp ambisjonene om å ha en ledende og koordinerende rolle. I praksis får de en mer reaktiv rolle, henvist til å ta stilling til Utdanningsdirektoratets utspill, til slutt også direktoratets oppsummering av redegjørelsene fra de faglige råd og de eksterne yrkesutvalgene. Når SRY ga sin innstilling om ny tilbudsstruktur til Kunnskapsdepartementet, støttet de Utdanningsdirektoratets egen innstilling. Denne omfattet både direkte endringer i tilbudsstrukturen, fordypninger på vg3 og nye veier til studiekompetanse gjennom yrkesfaglige utdanningsprogram. Innstillingen var i stor grad i tråd med de faglige rådernes ønsker, samtidig som det også var noen forskjeller.

3.6.2 Ulikt gjennomslag for de faglige rådene¹⁷

Noen av de faglige rådene hadde tidlig flere relativt grundig gjennomarbeidede og klart utformede forslag til strukturendringer, og disse rådene fikk det i stor grad slik de ville. Dette gjelder særlig endringene innenfor de tradisjonelle fagområdene som elektro, bygg- og anleggsteknikk, teknologi og industriell produksjon, samt restaurant- og matfag. Innenfor programområdene service og samferdsel, og design og håndverk, avvok de endelige strukturendringene i større grad fra hva de faglige rådene opprinnelig hadde foreslått. Utdanningsprogrammet service og samferdsel var preget av mange fagområder med liten tradisjon for fagopplæring, mens design og håndverk var preget av veldig mange små håndverksfag. Avvikene mellom det endelige resultatet og rådenes tidlige forslag gikk i hovedsak på antallet og sammensetningen av de nye vg1-programmene. De tidligere rådene hadde foreslått å dele de to utdanningsprogrammene inn i syv-åtte, til dels små vg1-programmer, mens det endte med fire. Her var det også en viss uenighet mellom forskjellige faglige råd med ulike interesser.

Innenfor de tre fagområdene denne evalueringen skal følge særlig tett, bygg- og anleggsteknikk, det nye salg, service og reiseliv, og det nye informasjonsteknologi og medieproduksjon, er nettopp målet om større arbeidslivsrelevans et sentralt argument for endringene som er foretatt. *Tømrerfaget*, som er ett av de største fagene i dagens system, representerer ett av de fagområdene som har fått gjenopprettet vg2-programområdet de hadde blitt fratatt gjennom Kunnskapsløftet. Dette var det stor enighet om. Ønsket om tidligere spesialisering er imøtekommet for fag som er store nok til å kunne tilbys et minimum antall steder. Heller ikke de faglige rådene ønsket for smale og små fag, men heller fordypninger i noen av dem, som de har fått innfridd.

Det nye, slankede vg1-programmet salg, service og reiseliv, kan også sies å være et resultat av prosessen med å gjøre utdanningsprogrammene mer spesialiserte og arbeidslivsrelevante. Både IKT og samferdsel er tatt ut av programmet, som nå har bare to vg2-programområder igjen, salg og reiseliv, og service, sikkerhet og administrasjon. Under service, sikkerhet og administrasjon ligger blant annet det nye *service- og administrasjonsfaget*. Intensjonen er at det nye faget også skal inneholde deler av det nå nedlagte resepsjonsfaget. I enda større grad enn IKT-servicefag, ble det tidligere kontor- og administrasjonsfaget opprettholdt ved at stat og kommune tok inn lærlinger, som de siden i mindre grad ansatte (Høst og Regård, 2015). Mange av lærlingene gikk videre påbygging til generell studiekompetanse eller rett til høyskole i etterkant, fordi de så at de fikk få muligheter med

¹⁷ Utover intervjuer med sentrale aktører, bygger kapitlet på en gjennomgang av møtereferater fra SRY og faglige råd fra 2014 – 2020, samt på Hansen, Haaland og Vagle (2019).

I tillegg baserer kapitlet på Utdanningsdirektoratets gjennomgang og anbefaling av det yrkesfaglige utdanningstilbudet av 30.09.2016 og Kunnskapsdepartementet høringsutkast og endelige vedtak om ny tilbudsstruktur av 05.03.2018.

fagbrevet.¹⁸ Kontor- og administrasjonsfaget ble foreslått nedlagt av Utdanningsdirektoratet i innstillingen til ny tilbudsstruktur, men «gjenopprettet» under nytt navn da Kunnskapsdepartementet gjorde endelig vedtak om tilbudsstrukturen. Særlig Fagforbundet var aktive i å forsvare fagets eksistens, blant annet ut fra at det kunne gi ansatte med lang erfaring, men uten særskilt yrkesutdanning, en mulighet for å formalisere sin kompetanse gjennom praksiskandidatordningen.

Det nye utdanningsprogrammet informasjonsteknologi og medieproduksjon kan også ses som et ønske om å lage mer homogene og arbeidslivsrelevante utdanningsprogrammer. Prosessen bak var komplisert, særlig for IT-fagene. I utgangspunktet var det tre forslag om ny programstruktur på området. Det tidligere faglige rådet for design og håndverk (inkludert medieproduksjon), foreslo at det skulle etableres et felles vg1 for informasjonsteknologi og medieproduksjon. Faglig råd for elektro anså det først som mest naturlig at IKT ble lagt inn i vg1 elektro, mens det tidligere faglige rådet for service og samferdsel ønsket å skille ut IKT som et eget vg1-program. De faglige rådene og ulike organisasjoner lobbet for hver sine løsninger, og de tre alternativene byttet gjennom prosessen på å være foretrukne løsninger. Først anbefalte Utdanningsdirektoratet i sin innstilling et eget vg1 for IKT. Deretter endret Kunnskapsdepartementet dette i det første høringsutkastet, ved i stedet å gå inn for at IKT ble lagt under vg1 elektro. Etter høringsrunden og drøfting med ulike aktører, endte Kunnskapsdepartementet opp med å støtte forslaget om et nytt utdanningsprogram for informasjonsteknologi og medieproduksjon.

IT-miljøene var skeptiske til denne løsningen, men måtte innse at de ikke hadde nådd helt fram overfor departementet. Gjennom prosessen skulle de bli mer positive til løsningen med felles utdanningsprogram. Det ble nedsatt et foreløpig utvalg som skulle utrede den interne strukturen i det nye programmet, og innholdet i fagene. Et stridsspørsmål var hvem som var legitime parter og deltakere på IT-siden. LO og NHO, som riktignok var delt på spørsmålet, mente IKT Norge ikke var en legitim part. De øvrige organisasjonene som er representert i SRY mente man ikke skulle ri prinsipper i dette spørsmålet, og resultatet ble en unntaksordning hvor IKT Norge ble invitert inn i utvalget, fordi de representerte en særlig faglig ekspertise. Unntaket ble videreført, og resulterte i at organisasjonen i dag også sitter i det faglige rådet for informasjonsteknologi og medieproduksjon.

Prosessen endte med etableringen av to vg2-programmer, ett for IT og ett for medieproduksjon. På IT-siden blir det to vg3, IT-utvikler og IT-driftsfaget.

Sett på bakgrunn av den lange og omfattende bearbeidingsprosessen, som startet med utarbeidelsen av stortingsmeldingen i 2012-2013, er strukturendringene for yrkesfagene svært beskjedne. Den største endringen er at to tidligere utdanningsprogram, design og håndverk, og service og samferdsel, er blitt til fire, med

¹⁸ Flere tok påbygg ved siden av å være lærling

informasjonsteknologi og medieproduksjon, og frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign, salgs, service og reiseliv og håndverk, design og produktutvikling som de nye. Dette er et resultat av forsøket på å gjøre utdanningsprogrammene noe mer spesialiserte og dermed øke arbeidslivsrelevansen. Noen vg2-programområder har blitt splittet opp i flere for å øke spesialiseringen, deriblant tømrer og rørlegger. Fire nye fag i arbeidslivet er opprettet innenfor det nye utdanningsprogrammet informasjonsteknologi og medieproduksjon, mens salg, service og reiseliv har fått ett, delvis nytt fag.

Vg2 transport og logistikk ble flyttet ut av service og samferdsel som ønsket av det faglige rådet, men ble lagt inn i utdanningsprogrammet teknologi og industri (TEK), og ikke et eget vg1-program slik service og samferdsel, og TEK selv, hadde ønsket.

I både et tradisjonelt fagområde som elektro og nye fagområder representert i service og samferdsel, foreslo de faglige rådene at noen vg2 og vg3-tilbud ble omgjort til tilbud som i stedet, eller i tillegg til fagbrev, skulle gi studiekompetanse. Disse endringene ble, som referert over, støttet av SRY og også av Utdanningsdirektoratet. Kunnskapsdepartementet sa imidlertid nei til endringer på dette området nå.

3.6.3 Rådene i stor grad fornøyde

Til tross for at ikke alle de opprinnelige forslagene fra de faglige rådene ble fulgt, var rådene, og også SRY, i veldig stor grad fornøyde både med innstillingen Utdanningsdirektoratet laget om ny tilbudsstruktur, og med den endelige strukturen Kunnskapsdepartementet til slutt fastsatte (se også Hansen mfl., 2019). Departementets endelige vedtak avvek på noen områder fra det deres eget fagdirektorat hadde foreslått. Dette ser ut til å ha vært et resultat dels av at de har gjort egne, avvikende vurderinger, særlig når det gjelder antall utdanningsprogrammer og endring fra fagopplæring til studiespesialisering, dels at de har lyttet til andre aktører underveis i prosessen. Dersom de faglige rådene var misfornøyde med Utdanningsdirektoratets anbefalinger, ble de gitt anledning til å henvende seg direkte til departementet med sine argumenter. Slik sett opprettholdes en struktur hvor partene i arbeidslivet og enkeltorganisasjoner både forsøker å influere på Utdanningsdirektoratets innstillinger, og dersom de ikke får medhold, gjerne tar en omkamp med Kunnskapsdepartementet.

At de faglige rådene i stor grad er fornøyde illustrerer at strukturendringene som er gjort i stor grad er i tråd med deres egne forslag. Særlig gjelder dette innenfor de tradisjonelle fagopplæringsområdene, som har det sterke eierskapet til sine fag. Noen av endringene berørte flere vg1-programmer og flere faglige råd, som har hatt ulike og til dels divergerende forslag til struktur. Mange av

endringene som ikke er helt identiske med det de faglige råd selv opprinnelig hadde foreslått, ser i stor grad ut til å ha fått oppslutning underveis gjennom prosessen. Samtidig fant Kunnskapsdepartementet i stor grad løsninger, som både kunne forsvares ut fra prinsippene om arbeidslivsrelevans og størrelse, og som fikk aksept av de involverte rådene.

3.7 Styring og involvering i formingen av nye læreplaner i yrkesfagene

I Meld. St. 20 (2012-2013) er et av tiltakene Kunnskapsdepartementet foreslår, at de faglige rådenes innflytelse over vg3-planene skulle styrkes. I 2015 ble det iverksatt et pilotprosjekt hvor man skulle prøve ut modeller med større partsinnflytelse over læreplanene. Dette omfattet nettopp fire programområder med lang tradisjon innenfor fag- og yrkesopplæringen: elektrofag, bygg- og anleggsgfag, teknikk og industriell produksjon og restaurant- og matfag. Enkelte av de faglige rådene var imidlertid utålmodige, og mente de ikke bare skulle ha større innflytelse, men også beslutningsmyndighet på vg3-læreplaner.

I 2017 ble kravet om at de faglige rådene skulle ha avgjørende innflytelse på vg3-læreplanene inkludert i SRY sitt forslag til nytt mandat for de faglige råd. Utdanningsdirektoratet mente direktoratet etter loven ikke kunne avgi slik myndighet, og foreslo en formulering som sa de faglige rådenes syn skulle tillegges særlig stor vekt. Arbeidslivspartene var ikke fornøyde med dette og tok saken direkte opp med den daværende kunnskapsministeren (Torbjørn Røe Isaksen). Departementet besluttet deretter at de faglige rådene skulle ha avgjørende innflytelse på læreplanen for vg3, og dette ble tatt inn i det nye mandatet for faglige råd fra 2017. Mandatet som gjaldt da prosessen med nye læreplaner gjennom fagfornyelsen startet, slo dermed fast at de faglige råd skulle ha innflytelse på hele opplæringen i faget, men avgjørende innflytelse på planene for vg3. Dette skulle ivaretas gjennom at de faglige rådene fikk delta i hele prosessen fram til vedtak: de skulle sammen med direktoratet sette opp en plan for arbeidet, definere sentralt innhold i planene, komme med forslag til representanter til læreplangruppene, delta i oppstartsmøtene, og uttale seg om alle læreplanutkastene. De skulle også bidra i prosessen med å sende utkastene på høring og delta på møte med Utdanningsdirektoratet når planene skulle fastsettes.

3.7.1 Rekruttering til læreplangruppene

De faglige råd ble bedt av Utdanningsdirektoratet om å foreslå medlemmer fra arbeidslivet til læreplangruppene på alle nivåer. Til vg3-læreplangruppene foreslo de gjerne alle medlemmene, mens vg2-gruppene ofte besto både av

representanter fra skoleverket og arbeidslivet. Også til vg1-gruppene ble det foreslått og tatt inn representanter fra arbeidslivet.

Den største jobben med å finne representanter til læreplangruppene hadde man i teknologi og industri (TEK), som har over 50 ulike fag. Det finnes noen fageksperter i det faglige rådet, men de fleste må man finne på utsiden. Representanter for faglige råd begrunner det at de fortrinnsvis rekrutterte representanter til læreplangruppene direkte fra bedriftene med at de er tette på hva som er behovene, hva lærlingene trenger å lære, og i neste omgang vil være de som skal ansette framtidige fagarbeidere. Egen erfaring fra det å være instruktør i lærebedrift ble også verdsatt. Ifølge våre informanter var det lite uenighet knyttet til hvem som skulle sitte i læreplangruppene.

For å finne representanter fra bedriftene til læreplangruppene benyttet faglig råd seg av sine nettverk. Tariffpartene som sitter i rådet, har ikke utviklet systematiske fagopplæringsnettverk på bedriftsnivået. På LO-siden er fagopplæring langt fra en prioritert oppgave på linje med for eksempel tariffpolitikk, hvor man har omfattende prosesser gjennom alle organisasjonsledd og egne konferanser før hvert lønnsoppgjør. Det finnes enkeltpersoner rundt om i organisasjonen som er gode på faget sitt, men det var samtidig store og aktive tariffområder som verken fant å kunne prioritere det å finne representanter til læreplangrupper eller engasjere seg i fagfornyelsen. Fellesforbundet er den viktigste tariffparten på arbeidstakersiden og dekker særlig utdanningsprogrammer som bygg og anleggsteknikk, TEK, Restaurant og mat, men har også tariffområder innenfor naturbruk og innenfor informasjonsteknologi og medieproduksjon. Av de rundt 600 medlemmene i læreplangruppene, representerer anslagsvis 3-400 fag i de områdene i privat sektor som Fellesforbundet organiserer. Med lik representasjon som arbeidsgiverne, skulle dette tilsi rundt 150-200 medlemmer i vg3-læreplangrupper fra Fellesforbundet. I stedet vurderes det til å være «ikke mange». El og IT-forbundet har historisk sett vært det forbundet som relativt sett har prioritert fagopplæring høyest, men de har et begrenset antall fag. I tillegg finnes det fagområder som i liten grad er organisert under noe tariffområde. Manglende nettverk i egen organisasjon gjør at arbeidstakersiden ikke kan være konsekvente på paritet, men må se pragmatisk på om læreplangruppene ofte bare blir satt sammen av representanter fra arbeidsgiversiden, eventuelt også med noen fra skolesiden. På arbeidsgiversiden har to store organisasjoner som tradisjonelt har prioritert fagopplæring relativt høyt, nemlig Norsk Industri og Byggenæringens Landsforening, nedbemannet sin administrasjon og fagstab betydelig de siste årene, Dette rammer også ressursene til fagopplæring. Manglende fagopplæringsnettverk i egne organisasjoner gjør at flere faglige råd lener seg tungt på nettverket av opplæringskontor, enten disse er formelt knyttet til bransjeorganisasjonene eller ikke, når de skal finne

representanter til læreplangruppene. Det er opplæringskontorene som har den tette bedriftskontakten, og dermed også best oversikt over aktuelle kandidater herfra.

De fleste læreplangruppene bestod, ifølge våre informanter, av mellom tre og fem fagpersoner. Overordnet sett opplevde ikke informantene vi intervjuet fra Utdanningsdirektoratet det som spesielt vanskelig å rekruttere medlemmer til læreplangruppene, selv om det varierte noe mellom de ulike fagene. Medlemmene av læreplangruppene ble honorert for arbeidet og eventuelle reiseutgifter ble dekket. På grunn av pandemien måtte mye av arbeidet til læreplangruppene for vg3 gjøres digitalt i Teams. Dette var både effektiviserende og gjorde det lettere å få geografisk spredning.

Selv om det kom forslag fra ulike aktører, er inntrykket at Utdanningsdirektoratet hvilte tungt på rådene fra faglige råd da læreplangruppene ble satt sammen. Det ble forsøkt å gjøre gruppene så representative i sammensetning som mulig med hensyn til geografi, kjønn og der det var mulig, med representanter fra både arbeidstaker, arbeidsgiver og skole.

De tre læreplangruppene vi valgte å fokusere på hadde ingen medlemmer fra fagforeningssiden, noe som altså ikke synes å være spesielt uvanlig. Inntrykket vårt er likevel at medlemmene av læreplangruppene opplevde sammensetningen som tilstrekkelig bred. Selv om de fleste hevdet at den brede sammensetningen tilførte arbeidet ulike perspektiver og tilnærminger, var det ingen som uttrykte at medlemmer av læreplangruppene representerte faglige særinteresser. Dermed ble også dynamikken i læreplangruppene av alle karakterisert som god.

3.7.2 Mye fastlagt før arbeidslivspartene ble involvert

Mange generelle prinsipper var fastlagt før yrkesfagene ble trukket inn i fagfornyelsen. Det gjaldt for eksempel elementer som det nye kompetansebegrepet, kjerneelementer og de tre tverrfaglige temaene. I tillegg forelå det et forslag til en overordnet del for læreplanverket for grunnopplæringen. Denne skulle avløse generell del som ble fastlagt i Reform 94. Rammene for fornyelsen er beskrevet i kapittel 3 i meld. St. 28 (2015-2016). Generell del¹⁹ skal blant annet «utdype verdigrunnlaget i formålsparagrafen og løfte fram opplæringsens brede lærings- og kunnskaps-syn».

SRY oppfattet forslaget del som altfor «skolsk», og påpekte at fag- og yrkesopplæringen ikke var synliggjort på en tilstrekkelig måte. De ble imidlertid henvist til høringsrunden våren 2017, hvor både SRY og flere av de faglige råd presiserte behovet for å synliggjøre betydningen av praksis og av opplæring i arbeidslivet som

¹⁹ Ble senere omdøpt til overordnet del

noe annet enn opplæring i skole. Dette førte at det ble tilføyd et nytt underkapittel om opplæring i arbeidslivet.

Retningslinjer for lærefag

Utdanningsdirektoratet hadde utarbeidet retningslinjene for utforming av læreplanene i det som også omtales som Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som var felles for alle fag. Retningslinjene skulle danne en ramme rundt arbeidet gjennom å nedfelle noen føringer for å sikre at alle læreplanene inneholdt beskrivelser av «relevant kompetanse, tydelige prioriteringer, tydelig progresjon og god sammenheng i og mellom fag».²⁰

I henhold til retningslinjene skulle alle læreplanene ha følgende struktur bestående av tre deler:

- *Om faget*, som består av fagets relevans, kjerneelementer, fagspesifikt om verdier og prinsipper og grunnleggende ferdigheter
- *Kompetansemål*
- *Vurdering*

Intensjonen er med andre ord at overordnet del skal gjennomsyre fagene. Likevel vektlegger våre informanter i Utdanningsdirektoratet at Stortingsmelding 28 er veldig sentrert rundt fag, spesielt sett opp mot Ludvigsenutvalget, NOU (2015:8), som vektla det overgripende. Deres forståelse var dermed at Overordnet del ikke skulle «trykkes ned over fag». Fagene skulle utvikles på egne premisser, men samtidig skulle læreplanene for fagene vise hvordan de bidrar til den overordnede kompetansen og de overordnede verdiene, danningsbildet og utdanningsbildet. Som vi skal se, hindret ikke den presenterte forståelsen at det likevel oppsto kontroverser mellom representanter for direktoratet og fagene.

Retningslinjene gir også detaljerte føringer for læreplanene som sjanger, og dette spesifiseres i følgende seks punkter:²¹

²⁰ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/innledning/>

²¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/>

1. **Åpne kompetansemål** som viser sammenhenger i læreplanverket. De tverrfaglige temaene fra overordnet del skal komme tydelig fram i kompetansemålene dersom de er relevante i faget. Det nye kompetansebegrepet legges til grunn gjennom at kompetansemålene skal omfatte blant annet elevenes sosiale læring og utvikling.
2. **Kombinere kunnskaper og ferdigheter i kompetansemålet**, gjennom et anvendelsesaspekt i form av verb, gjerne tatt fra en vedlagt verbliste.
3. **Integrere grunnleggende ferdigheter i kompetansemålene** på fagets premisser. Læreplangruppene ble bedt om å vurdere hvilke deler av ferdighetene som var relevante for faget.
4. **Tydelige mål på samme nivå**, spesielt med hensyn til få setningsledd og at kompetansemålene er på samme detaljningsnivå.
5. **Uttrykke progresjon**, gjerne i form av at kompetansemålene beveger seg fra det konkrete til det abstrakte, eller ved bruk av adjektiver (fra «enkle» til «avanserte») og verb (som «videreutvikle»).
6. **Synliggjøre forståelse, refleksjon og kritisk tenkning i kompetansemålene** der det er relevant.
7. **Kompetansemål som gir lokalt handlingsrom og mulighet for tilpasning**, noe som gjelder spesielt den tilpassede opplæringen og tilretteleggingen skolen og lærebedriften foretar for å sikre elevene best mulig utbytte.
8. **Kompetansemål som bidrar til god vurderingspraksis**, og som er støttende for lærerne eller instruktørene i både underveis- og sluttvurdering.

Som vi ser innebærer retningslinjene et forsøk på å fungere støttende samtidig som de er førende. Eksempler på dette er nevnte verbliste. Denne ble, ifølge en av våre informanter i Utdanningsdirektoratet, utviklet fordi det i forbindelse med Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) kom mange spørsmål knyttet til hva som er forskjellen mellom synonyme verb hvor svaret var at det faktisk ikke var noen forskjell. Det hadde blitt brukt synonyme verb «om hverandre som 'språklig krydder' for at læreplanen skulle være mer interessant å lese». For å unngå forvirring utarbeidet Utdanningsdirektoratet i forbindelse med fagfornyelsen en ferdig definert verbliste. Dette innebar at dersom læreplangruppene ønsket å variere mellom synonyme verb, måtte de velge fra den ferdig definerte listen. Det var med andre ord ikke anledning til å introdusere andre synonymer. Ifølge informanten ga imidlertid listen i seg selv opphav til forvirring i læreplangruppene, og flere oppfattet det som at det ikke var tillatt å bruke andre verb enn de som stod i verblisten. Utdanningsdirektoratet måtte dermed understreke at det for eksempel var helt greit å

bruke fagspesifikke verb eller andre verb som ikke står i lista, så lenge de ikke var *synonymer* til verbene i lista. Informanten innrømmet at det Utdanningsdirektoratet sier blir ofte tillagt (for mye) vekt, og dermed at medlemmene i læreplangruppene nok har tatt retningslinjer veldig bokstavelig og kanskje opplevd seg mer begrenset enn det som var hensikten. Som vi skal se var også denne verblisten et område hvor de faglige råd hadde endringsforslag da det ble utarbeidet spesifikke retningslinjer for yrkesfag.

Det understrekes at det er lokalt handlingsrom, det samme gjelder for *bruken* av læreplanverket. I Utdanningsdirektoratet er det et håp om at lærebedriftene kommer til å bruke læreplanen mer. Det oppfattes som en svakhet ved konseptet «intern opplæringsplan» at lærebedriftene hviler for mye på disse og kan gå glipp av endringer i læreplanverket. For å bøte på dette forsøker direktoratet å gjøre læreplanene til et nyttig arbeidsverktøy i seg selv, blant annet ved at man kan slå opp og finne støtte i visningen på Utdanningsdirektoratets nettsider.

3.7.3 Uklarhet knyttet til tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter

De tverrfaglige temaene er nye med fagfornyelsen, og skal representere det utdanningsmyndighetene oppfatter som vår tids store utfordringer. De er såkalte gjensidige problemer, og argumentet er at løsningene ikke finnes i ett fag, men er tverrfaglige i sin natur. De tverrfaglige temaene står definert i Overordnet del, og skal, ifølge en av våre informanter i Utdanningsdirektoratet, forstås som et overordnet mål for hele det 13-årige skoleløpet, slik at når elevene går ut etter 13 år skal de ha en bred kompetanse innenfor hvert av de tre tverrfaglige temaene. Det skal ikke forstås som at *enkeltfag* har et ansvar for å dekke alle tre.

I enkelte fag vil noen verdier, grunnleggende ferdigheter eller tverrfaglige tema være sentrale å jobbe med, og da skal de være synliggjort i læreplanen. Dette til forskjell fra LK06 da det uttalte målet om å styrke grunnleggende ferdigheter skulle synliggjøres i læreplanene for alle fag. Med fagfornyelsen er det åpnet opp for å velge bort de grunnleggende ferdighetene og verdiene som ikke er relevante for det aktuelle faget. Ifølge informanter i Utdanningsdirektoratet er det ikke mange eksempler på læreplaner i yrkesfag hvor utvalgte grunnleggende ferdigheter er valgt bort, men det finnes eksempler på fag som har valgt bort regning fordi det ikke er et egnet verktøy i faget.

Måten tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter skulle tydeliggjøre sammenhengene i læreplanverket, mellom verdiene og prinsippene i overordnet del, og fagets kjerneelementer og kompetansemål var ikke like innforstått og åpenbar for alle aktører i læreplanprosessen. Som nevnt over skulle fagene utvikles først og på egne premisser, før det ble gjort vurderinger av om og på hvilke måter

faget eventuelt bidro til hvert av de tverrfaglige temaene. Det samme gjaldt verdiene og de grunnleggende ferdighetene. Ettersom både overordnet del og malen for læreplaner på sett og vis kommer fra utdanningsmyndighetene og også forvaltes av disse, ble det koordinatorenes oppgave å forklare dette for læreplangruppene. Ifølge våre informanter i Utdanningsdirektoratet opplevdes det som spesielt utfordrende å få læreplangruppene å skrive inn verdiene på fagets premisser.

Når det gjelder de tverrfaglige temaene ba Utdanningsdirektoratet læreplangruppene om å synliggjøre dem i et fags læreplan *hvis de utgjør en sentral del av det faglige innholdet*, det vil si der de «er en naturlig del av opplæringen» og der faget bidrar i forståelsen av de tverrfaglige temaene. Tverrfaglige tema skulle med andre ord kun nevnes i læreplaner for fag hvor det gis konkret opplæring knyttet til dette, og det skulle da beskrives hvordan faget gir eleven kompetanse innen valgte tverrfaglige tema inkludert i kompetansemålene. Det var ikke nødvendigvis slik at de læreplangruppene som representerte arbeidslivet var skeptiske til å få seg pådyttet de tverrfaglige temaene i sine læreplaner. Noen ble så begeistret for disse at de ønsket å inkludere formuleringer knyttet til dem uten at de nødvendigvis var forankret i kompetansemålene. Dette ble ikke godtatt av Utdanningsdirektoratets koordinatører fordi det bryter med rammene, og læreplangruppen ble bedt om å enten ta bort det tverrfaglige temaet eller lage kompetansemål som viste at elevene faktisk skal ha opplæring i og vurderes etter det på vg3-nivå, for eksempel på fagprøven.

3.7.4 Spesifikke retningslinjer for yrkesfag

SRY mente også retningslinjene for læreplanprosessen måtte tilpasses de yrkesfaglige programmene. Utdanningsdirektoratet tok en ekstra runde med de faglige rådene etter at de generelle retningslinjene var fastsatt, og formulerte et tillegg på bakgrunn av denne. Tillegget inkluderte blant annet et eget avsnitt om dybdelæring i en yrkesfaglig kontekst og et eget verb i verblisten. Noen forslag fra rådene til formuleringer om dybdelæring ble imidlertid avvist, men endringen som ble gjort dreide dybdelæringsbegrepet i mer praktisk retning. Det står for eksempel at dybdelæring i yrkesfagene «kan bety at elever og læringer gradvis og over tid utvikler kompetanse til å *utøve* faget» (vår utheving).²² Når det gjelder verblisten anså ikke partene for eksempel verbet «bruke» som tilfredsstillende, og de ønsket dermed at «anvende» ble lagt til i listen, fordi det «har noe mer praktisk ved seg».

Ser vi nærmere på tillegget starter dette med en eksplisitt erkjennelse av at partene i arbeidslivet har innflytelse på hele den yrkesfaglige opplæringen, og at faglig råd «skal ha *avgjørende innflytelse* på det faglige innholdet i læreplaner på vg3»

²² <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>

(vår uthevelse). Dette er samme ordlyden som i det nye mandatet til de faglige råd. Det står imidlertid videre å lese at de yrkesfaglige læreplangruppene «må ta hensyn til de felles retningslinjene for utforming av læreplaner som gjelder for hele grunnopplæringen». Den eneste føringen på innholdet i planene er at helse, miljø og sikkerhet skal være med i alle de yrkesfaglige læreplanene.

Tillegget spesifiserer videre at sluttkompetansen skal legge premissene for innholdet i læreplanene på alle nivå, fra vg1 til vg3. Dermed skal også *progresjon* i opplæringen uttrykkes gjennom hvordan den ønskede sluttkompetansen skal være nådd ved fullført opplæring. En av informantene påpekte at dette burde tilsi at arbeidet startet med å utarbeide læreplanene, og dermed kompetansemålene, for vg3 og ikke vg1. Dette er et synspunkt som ble fremmet fra de faglige rådene i forbindelse med oppstarten av læreplanprosessen, men som ikke fikk gjennomslag fordi Utdanningsdirektoratet mente det ville true tidsplanen for prosessen.

En av læreplangruppene slet litt med progresjonen fra vg2 til vg3. De mente læreplanen for vg2 gikk for langt, og det var dermed vanskelig å synliggjøre progresjon til vg3. Ifølge en annen informant fra samme læreplangruppe, som delte synet på at vg2- og vg3-planene ble ganske like, var ikke dette problematisk fordi hovedforskjellen mellom vg2 og vg3 er hvor opplæringen foregår. Det var dermed tilstrekkelig å endre ordlyden i kompetansemålene for å synliggjøre progresjon fra kunnskap og ferdigheter ervervet på skole (vg2), til neste nivå i lærebedriftene (vg3).

Det stadfestes i retningslinjene at skole og bedrift er likeverdige læringsarenaer, og at opplæringen i yrkesfag skal sentreres rundt arbeidsoppgaver. Det uttrykkes imidlertid også at elevenes og lærlingenes utvikling av «evne til kritisk tenking og refleksjon står sentralt i yrkesfagene». Ifølge en av våre informanter i Utdanningsdirektoratet er hensikten her at elever/lærlinger skal få et mer aktivt forhold til egen yrkesutøvelse. Representanter for de faglige råd ser litt ulikt på om dette representerer en utfordring. Noen legger liten vekt på betydningen av det nye kompetansebegrepet, mens andre har stor sans for det.

Når det gjelder vurdering sier retningslinjene at læreplangruppene «skal vurdere og komme med anbefalinger om sluttvurdering i faget innenfor rammene av dagens sluttvurderingsformer». Basert på våre intervjuer kan det se ut til at det er på dette spørsmålet noen av de største kontroversene oppstod. Flere læreplangrupper innen yrkesfag ønsket en sentralgitt skriftlig eksamen etter vg2. Dette ble skrevet inn i en av læreplanene, rørleggerfaget, men måtte trekkes tilbake. Ifølge Utdanningsdirektoratet var dette fordi bestemmelser knyttet til lokalgitt versus sentralgitt eksamen ikke hører hjemme i en læreplanprosess.

Vurderingsordningen bestemmes på departementsnivå, og det må en politisk vurdering til for å endre denne. Slik vi oppfattet våre informanter var dette kontroversielt, fordi noen bedrifter etterlyser en mer standardisert vurdering av

lærlingenes teoretiske kunnskaper. Det enkelte læreplangrupper ønsket var dermed en teoriprøve på vg3 før fag- og svenneprøven, noe som ifølge Utdanningsdirektoratet ikke har blitt praktisert siden Reform 94. Det praktiseres imidlertid for praksiskandidater. Også elektrikerfaget har en teorieksamen i læretiden, som må bestås før fagprøven.

I dagens utdanningspolitiske kontekst er det en stor satsing på underveisvurdering av elever, inkludert kontinuerlig oppfølging. Dette settes noen ganger opp mot bruk av skriftlig eksamen. Partene i arbeidslivet har tradisjonelt forsvart den avsluttende fag- og svenneprøven mot å bli erstattet av andre vurderingsformer, og også vært opptatte av å ha sentralgitte eksamener, fordi den gir status, den er sentral og lik for alle. Den har dermed en kontrollfunksjon som en underveisvurdering kanskje ikke har.

3.7.5 Større involvering i prosessen

Proessen rundt utvikling av læreplanene i forbindelse med fagfornyelsen skilte seg betydelig fra prosessen rundt læreplanene for Kunnskapsløftet 06 (LK06) på grunn av åpenheten. Læreplanprosessen i forbindelse med fagfornyelsen beskrives av Utdanningsdirektoratet selv som kjennetegnet av *samskaping*. Dette innebærer å involvere fagfeltet helt fra starten, ved at uferdige utkast tidlig ble tilgjengeliggjort på Utdanningsdirektoratets webplattform, hvor kommentarer og innspill kunne legges inn fortløpende. Utdanningsdirektoratet inviterte til dette ved hjelp av en masseutsending til blant annet fylkeskommuner og videregående skoler, og de ba også de faglige råd om å spre det i sine kanaler. Alle tilgjengelige kanaler ble forsøkt brukt for å gjøre dette så kjent som mulig, men informantene påpekte at det var utfordrende å få tilstrekkelig spredning av vg3-læreplanene. Dette fordi det ikke foreligger noen mailingliste for disse, noe som gjør faglig råds nettverk sentrale for å spre budskapet om at utkast til nye læreplaner var tilgjengelige for innspill. Blant annet kunne bransjeorganisasjoner komme med innspill i de tilfeller hvor dette var aktuelt. I fagene hvor det ikke er noen entydig bransjeorganisering, som for eksempel IT-fagene og service- og administrasjonsfaget, kunne opplæringskontor eller større virksomheter fylle samme rolle.

Det måtte, ifølge en av våre informanter i Utdanningsdirektoratet, jobbes med å motivere ulike aktører for å komme med innspill, noe de mener man lyktes med.

Også i LK06 var de faglige råd involvert gjennom at det ble innhentet forslag til medlemmer i læreplangrupper, men når læreplangruppene var nedsatt lagde disse læreplanene i samråd med Utdanningsdirektoratet i en prosess med utkast og kommentarer. Det var først da endelig utkast forelå at læreplanene ble offentlig tilgjengelige i forbindelse med høringsrunden. Dette anså partene som en innsnevring av deres innflytelse, og faglige råd ga uttrykk for at det å faktisk kunne få

innflytelse fordret å bli inkludert i arbeidet med det faglige innholdet i læreplanene. Som læreplanprosess mener våre informanter i Utdanningsdirektoratet at fagfornyelsen imøtekom dette, selv om dette innebar at prosessen ble langt mer ressurskrevende.

For å sikre at læreplangruppene forholdt seg til retningslinjene ble det arrangert både et oppstartsmøte på Gardermoen og fellessamlinger for alle læreplangruppene hvor styringsdokumentene ble presentert. Ifølge en av våre informanter i Utdanningsdirektoratet var dette noe som måtte gjentas ofte, og i mange tilfeller satt Utdanningsdirektoratets koordinator og samskrev med læreplangruppa for å sikre at formelle krav ble tilfredsstilt. Enkelte av våre informanter fra læreplangruppene fortalte også hvordan Utdanningsdirektoratet var direkte inne i arbeid med formuleringer og tekst. Vi fikk imidlertid ikke inntrykk av at disse opplevde dette som at Utdanningsdirektoratet bidro til å definere eller endre det faglige innholdet.

I henhold til retningslinjene for læreplanprosessen i fagfornyelsen kunne faglige råd vurdere om de anså det som hensiktsmessig å delta i oppstartsmøtet med læreplangruppen og å uttale seg om utkast. Faglige råd skulle videre sikre at det faglige innholdet er ivaretatt før læreplanutkastet ble sendt på høring. Det var også faglige råd som definerte fagets overordnede innhold i «Om faget» før læreplangruppa startet sitt arbeid. Dette skjedde gjennom nedsettelse av arbeidsgrupper for alle fag. Disse la dermed viktige premisser for hva faget skulle inneholde, mens læreplangruppa arbeidet med å konkretisere dette. Det ble i løpet av prosessen åpnet for innspillrunder, hvor læreplangruppene mottok innspill på blant annet retning, og for eksempel savn. Ifølge representantene fra læreplangruppene var disse innspillene nyttige og interessante, og de ble brukt en del. Inntrykket vårt er at hovedtyngden av innspill, inkludert i høringsrunden, gikk på omfang og nivå. Spørsmålet om omfang ble særlig tatt opp av våre informanter i læreplangruppene for IT-utviklerfaget og tømrerfaget. IT-utviklerfaget har fått en læreplan som sikter mot et høyere faglig nivå enn tidligere, og i høringsrunden var det flere som mente at noen mål ligger på «bachelor-nivå». Læreplangruppen sto imidlertid på sitt og gjorde små endringer.

3.7.6 Formelle krav møter læreplangruppenes arbeid med det faglige innholdet

Det kom også innspill, som ikke er nytt med fagfornyelsen, at læreplanene er for vage, lite konkrete og for åpne, og at både lærere og instruktører savner en arbeidsliste/sjekkliste som de kan jobbe etter. Ifølge en av våre informanter i Utdanningsdirektoratet faller imidlertid en slik arbeidsliste utenfor den rådende læreplansjangeren, som sier at læreplanene kun skal inneholde hva elevene skal kunne

etter endt utdanning. Det ligger til det pedagogiske å avgjøre hvordan dette skal nås. Dette gjelder også yrkesfag, selv om læreplanene der generelt er mer eksplisitte på hva innholdet i faget skal være. På yrkesfag er det ofte konkrete oppgaver som elevene/lærlingene skal kunne løse. Det skal likevel være opp til læreren eller instruktøren å vurdere hva eleven/lærlingen må ha vært innom for å kunne utføre oppgaven. Ifølge en av våre informanter i Utdanningsdirektoratet var det nettopp læreplansjargone, nærmere bestemt spørsmålet om hva en læreplan skal beskrive, som tok mest tid. Til tross for at det allerede under Kunnskapsløftet skjedde et skifte fra input til output-orienterte læreplaner, er det mange, både i skolen og kanskje enda mer i arbeidslivet, som setter pris på læreplaner som både kan handle om intern progresjon i en læreplan og om bestemte oppgaver eleven eller lærlingen skal gjennom. Introduksjonen av kjerneelementer imøtekommer også i noen grad behovet for en større innholdsorientering.

Flere av våre informanter fra læreplangruppene opplevde at gruppene hadde for knapt med tid. Selv om de ga uttrykk for at framdriftsplanene var hensiktsmessige, var de for stramme tidsmessige. Det var et savn å få jobbe mer sammen. Noen læreplangrupper endte også med å få noen ekstra dager. Man opplevde at det var for lite tid til arbeidet med læreplanene, spesielt dersom de ikke bare skulle godta alle foreslåtte endringer og innspill fra høringer, men faktisk diskutere dem. Noen av læreplangruppene brukte tid på lange diskusjoner knyttet til fagets omfang. En av informantene fra læreplangruppene var, som vi skal se senere, kritisk til organiseringen av læreplanprosessen fordi de opplevde at de misbrukte den korte tiden de hadde på stadig nye formkrav. Ved å måtte bruke tid på å tilfredsstille disse i etterkant forsvant verdifull tid til å jobbe grundig med det innholdsmessige.

Oppsummert er det likevel vårt inntrykk at informantene tross alt var generelt sett godt fornøyde med læreplanprosessen, og at de syntes arbeidsformen var tid- og ressurskrevende, men god.

I utgangspunktet hadde læreplangruppene stor faglig frihet, men innenfor ganske rigide, formelle rammer. Stort sett var dette akseptert, men det kunne framstå som en kilde til frustrasjon. Listen over formelle krav (se ovenfor), hva som skal være med, hvordan planenes struktur skal være, i tillegg til språkkrav, gjør at det faglige rommet som arbeidslivsrepresentantene skal ha til å utforme innholdet i læreplanene for vg3 noen ganger kan oppleves som vanskelig å utnytte.

En informant fra en læreplangruppe beskrev denne konflikten på den måten at mange innledet læreplanarbeidet med å se det som en faglig ære å sitte i en læreplangruppe, og gjorde seg flid med å samle inn så mye informasjon som mulig i sine miljøer om utviklingen i faget og behovet for endringer. Etter at læreplangruppa allerede hadde brukt mye tid på å komme til faglig enighet om hvordan for eksempel mål skulle beskrives, kom det korrigeringer med henvisninger til retningslinjer, ofte litt stykkevis og delt. Tekst man hadde brukt tid på å utvikle måtte

kuttes. Formuleringer som hadde bidratt til å lande krevende faglige diskusjoner av innhold, kunne man oppleve at Utdanningsdirektoratet forkastet «fordi det var dårlig norsk».

Formidlingen av hvilket språk læreplanene skulle skrives i, kunne også skape usikkerhet. Forventninger om at læreplanene skal ha et visst uttrykk kunne, ifølge en informant fra Utdanningsdirektoratet, lede til en «overkompensering» fra læreplangruppene, fordi de trodde det skulle være et visst «nivå» på språket. Resultatet kunne i stedet bli at læreplangruppa ble «overbyråkratisk» i sine formuleringer. Oppgaven til representantene for Utdanningsdirektoratet ble da å forklare at det motsatte snarere var tilfellet, og at det skulle vektlegges å skrive læreplanene i såkalt «klarspråk»²³.

Disse eksemplene kan også ses som et inntak til å se at det langt fra er uproblematisk med en «myndighetsfordeling» i læreplanarbeidet der arbeidslivets representanter skal ha avgjørende innflytelse på når det gjelder det faglige innholdet, mens Utdanningsdirektoratet skal bestemme dette innholdets form og tilpasning til struktur og felleselementer i læreplanverket. Hvordan avgjøre avveiningen mellom behovet for faglig terminologi mot kravet om læreplansspråk eller «klarspråk», og hva slags språk som best treffer den aktuelle målgruppen?

Generelt er likevel inntrykket at våre informanter, både i Utdanningsdirektoratet og medlemmer av læreplangruppene, er samstemte i at resultatet er en forbedring av læreplanverket. Enkelte av informantene fortalte også om at kolleger og bedrifter hadde gitt uttrykk for at de er veldig fornøyde med de nye læreplanene.

«Læreplanstreik» for avgjørende innflytelse

Ifølge våre informanter hadde altså de faglige rådene en langt mer sentral posisjon i læreplanprosessen enn under Kunnskapsløftet. De var aktivt med fra oppstartsmøtet, hvor de hadde ansvar for å finne representanter til arbeidsgruppene som skulle fastsette sentralt innhold i læreplanene. Det inkluderer å beskrive sluttkompetanse i fagene, beskrive fagene i et samfunnsperspektiv, vurdere progresjon i opplæringen og omfanget av fag- og svenneprøven.

De faglige rådene har bistått med å rekruttere flere hundre representanter til læreplangruppene blant egne kontakter og via opplæringskontor. De har oppnevnt en kontaktperson eller koordinator fra hvert av rådene for å balansere det at Utdanningsdirektoratet hadde egne koordinatorene for alle læreplangruppene, innenfor hvert av de samme områdene. De har uttalt seg om læreplanutkast og deltatt på fastsettelsesmøter. Det oppsto likevel noen friksjoner mellom læreplangruppene og Utdanningsdirektoratet underveis. Eksempler som er gitt på dette

²³ Klarspråk er – ifølge Språkrådet - kommunikasjon med så tydelig ordlyd, struktur og visuell utforming at leserne i målgruppen finner informasjonen de trenger, forstår den og kan bruke den. [Klarspråk - Klarspråk \(sprakradet.no\)](https://www.sprakradet.no/klarspraak)

både fra faglig råd-representanter og medlemmer i læreplangrupper, kunne handle om hvordan malen for læreplanene noen ganger kom sent og ble litt ulikt presentert, noen ganger oppfattet som et hinder for faglige argumenter, for knappe frister for læreplangruppene, koordinatorene fra Utdanningsdirektoratet som på egen hånd hadde strøket læreplanmål, og hva avgjørende innflytelse for de faglige rådene på vg3-læreplanene skulle innebære i praksis.

Høsten 2019 ble denne misnøyen uttrykt gjennom en «læreplanstreik». Det var ikke læreplangruppene som streiket, men de faglige råd som litt symbolsk la ned sitt arbeid med læreplanprosessen over en kort periode i protest mot måten læreplanprosessen ble drevet på. Enkelte faglige råd var drivende, men alle rådene, også de som ikke hadde opplevd noen problemer i sine læreplangrupper, støttet i prinsippet opp om saken. Dette ga LO og NHO rom for å forhandle direkte med Kunnskapsdepartementet, ikke om innhold, men om prosedyrene for læreplanarbeid- og fastsetting av læreplaner. I forhandlingene representerte LO og NHO likevel alle organisasjonene i SRY.

Resultatet ble først og fremst at bestemmelsen om avgjørende innflytelse på læreplanene i vg3 ble konkretisert. Det ble formulert som at de faglige rådene skulle ha siste ord når det gjelder det faglige innholdet i læreplanene, mens direktoratet skulle ha siste ord når det gjelder mal og sjanger. I tilfelle av uenighet mellom representanten for faglig råd og Utdanningsdirektoratets fagansvarlige, skal en sak nå løftes til avdelingsdirektørnivå i direktoratet. Ved fortsatt uenighet skal denne drøftes mellom ledelsen i SRY, ledelsen i Utdanningsdirektoratet og det aktuelle faglige råd. Ved uenighet på dette nivået, løftes saken, i samarbeid mellom det faglige råd og Utdanningsdirektoratet, til Kunnskapsdepartementet. Det var ikke bare Utdanningsdirektoratet som var uenige i at de faglige råd skulle ha beslutningsmyndighet på vg3-læreplanene. Også juristene i Kunnskapsdepartementet var skeptiske ettersom læreplanene er en forskrift, og de faglige råd ikke er en del av styringssystemet.

Det ble også enighet om videre framdriftsplan for arbeidet med læreplaner. Etter den utblåsing som læreplanstreiken representerte, har samarbeidet, etter våre informanternes oppfatning, fungert godt. Utdanningsdirektoratet oppfattes som svært lydhøre overfor innspill fra arbeidslivssiden.

Eierskap til faget

Resultatet av læreplanprosessen for vg3 er, ifølge en av våre informanter i Utdanningsdirektoratet, at det er like mye faglig råds læreplan, som læreplangruppaes læreplan. Faglig råd har vært veldig involvert, og har snakket mye direkte med læreplangruppene. Dette ble støttet av et av medlemmene av læreplangruppa for tømmerfag, som formulerte det som at sluttproduktet er faglig råds eiendom. Inntrykket er likevel at dette varierer mellom fagene, kanskje mest av alt etter hvor

lange tradisjoner de har som fag i arbeidslivet. To av læreplangruppene vi rekrutterte informanter fra skulle utarbeide nye læreplaner fra fag som kan omtales som «utdanningsskapte», i betydningen at de ikke er et resultat av at aktører og parter i arbeidslivet har fremmet forslag om dem, men at de i større grad er et resultat av prosesser innad i utdanningssystemet. Det ene faget, service- og administrasjonsfaget, er en revidert utgave av kontor- og administrasjonsfaget som ble introdusert etter Reform 94, og det har langt tilbake også en tradisjon fra skolebasert utdanning under handel og kontor. IT-utviklerfaget må sies å være nytt, selv om det også her er forbindelser tilbake til IKT-servicefaget. Ifølge en av våre informanter i læreplangruppene medfører dette at det ikke på forhånd foreligger noen klar oppfatning av hva en fagperson innen faget faktisk er. Sentrale spørsmål for disse læreplangruppene ble dermed, som informantene fra læreplangruppene uttrykte det, hva slags type fagarbeider de skal «produsere», og hvordan faget kan og bør se ut. I læreplangruppa for service- og administrasjonsfaget ble det også store diskusjoner om fagets tittel, som også er viktig i denne sammenheng.

Ifølge en av våre informanter i Utdanningsdirektoratet jobbet imidlertid ikke læreplangruppene «i blinde» fordi faglig råd før arbeidet med læreplanutvikling startet, skulle beskrive sentral kompetanse i faget. Dette skulle være førende for arbeidet i læreplangruppene. For det nye programmet informasjonsteknologi og medieproduksjon ble det også satt ned en egen arbeidsgruppe som skulle legge grunnlaget for læreplanarbeidet. Mangelen på tradisjoner som fag i arbeidslivet påvirker imidlertid sammensetningen både av faglig råd, arbeidsgrupper og læreplangruppene. I IT-utviklerfaget er det ikke organiserte parter som i de tradisjonelle områdene, og siden faget er nytt er det heller ingen lærebedrifter, selv om en del har hatt lærlinger i IKT-driftsfaget. I læreplangruppa for service- og administrasjonsfag var det heller ingen fagarbeidere i læreplangruppa. Informantene opplevde ikke dette som noe savn, fordi de følte de hadde god forståelse.

Den tredje læreplangruppa, for tømrerfag, utarbeidet læreplaner for et fag med lange tradisjoner, noe som ga opphav til ganske andre diskusjoner. For medlemmene her var en sentral vurdering av ny tilbudsstruktur og nye læreplaner knyttet til at denne kombinasjonen la til rette for «å ta et skritt på veien til å ta faget tilbake».

Ifølge en av informantene i Utdanningsdirektoratet kommer det ofte inn en viss «proteksjonisme» av faget. Det gjelder i de tilfeller hvor det er lange tradisjoner og sterke tradisjonsbærere som opplever at de eier faget og er aktivt involvert i både rekruttering til læreplangrupper og i arbeidet med læreplanene. Dette gjelder både fagets innhold, og grenseoppgangen til andre tilgrensende fag. Tradisjonsbærerne får fort en viktig posisjon, ikke minst fordi de har mye fagkompetanse.

Læreplangruppa for tømrerfag var en av gruppene som ønsket sentralgitt teoretisk eksamen før svenneprøven, slik ordningen er for praksiskandidater. Ifølge

en av informantene opplevde læreplangruppa seg som overstyrt på dette spørsmålet, og han mente at de ikke fikk en god begrunnelse for hvorfor denne vurderingsordningen ble avfeid. Dette ledet vedkommende til å stille spørsmålet om hvem det er som eier en svennegrad, og han svarte selv med at det er fagmiljøet selv, og ikke staten. Dette gir faget, som eier av svenneprøven, makt, fordi lærebedriftene når som helst kan trekke seg fra trepartssamarbeidet og fra samarbeidet med skolene. Imidlertid ble endringene av tilbudsstrukturen og læreplanverket i forbindelse med fagfornyelsen ansett som en såpass stor forbedring at det ikke lenger ble ansett som et behov for å lage en egen modell.

3.7.7 Tre fag – ulike endringer

De tre fagene vi har sett nærmere på, og skal følge videre i evalueringen, representerer både ulike fagtyper og er eksempler på ulike former for endringer. *Tømrerfaget*, som er et av de store innenfor fagopplæringen har fått tilbake et eget vg2-program, etter å ha vært en del av bredere program for byggteknikk siden Kunnskapsløftet. For tømrerfaget sin del ser det ut til at alle aktører opplever dette som positivt. Gjennom Kunnskapsløftet 2006 mistet de mye av den faglige spesialiseringen de hadde hatt i skole. Dette bidro til sterk misnøye, og fagmiljøet har siden jobbet for alternative modeller som 1+3 eller veksling, mye for å kompensere det de mente ble en faglig sett alt for svak utdanning. I læreplangruppen var det en oppfatning at nivået på tømrerfaget gjennom denne reformen heves, og at de som skal gå ut som lærlinger vil kunne mer etter å ha gjennomført to år i skole sammenlignet med lærlingene i kullene før dem. En av informantene fra læreplangruppen mente at resultatet også ville bli en annen, og bedre, type fagarbeider etter hvert, fordi det nå ville bli mer faglig og teknisk krevende å komme seg gjennom opplæringen. Tømrerfaget er så stort at det kan tilbys, og få klasser mange steder i landet. For de fagene som var en del av det tidligere vg2 byggteknikk kan bildet se annerledes ut, ettersom de er langt mindre enn tømrerfaget.

Både struktur og innhold i *IKT-fag* i videregående opplæring har vært debattert i mange år. Tre hovedproblemer har vært påpekt. For det første har det ikke vært mulig å søke seg til IKT allerede på vg1, og både rekrutteringen og den faglige opplæringen har lidd under det. For det andre har det vært innvendt at fagets innretning har vært feil og læreplanen for svak, blant annet som følge av kort tid til faglig opplæring i skole. For det tredje har faget manglet eiere i arbeidslivet, og det har i stor grad blitt et fag som opprettholdes som følge av politisk vedtatte læreplasser i stat og kommune (Høst og Reegård 2015). IT-bransjen er blant annet karakterisert av at den ikke har tydelige partsorganisasjoner. Det gjør at det ikke er så enkelt å få arbeidsgiverne til å etablere kollektive opplæringsordninger i arbeidslivet. Dette kan ha bidratt til at bransjen har gått rett fra å ha mange «selvlærte» til

å få en særlig stor andel med høyere utdanning, mens fagopplæringen i liten grad har hatt vekstvilkår. Forslag om forsøksordning med struktur- og læreplanendringer har tidligere kommet fra Bleiker videregående og Akershus fylkeskommune. Man fikk imidlertid den gangen ikke aksept av utdanningsmyndighetene, men ble henvist til strukturreformen som allerede var under arbeid.

Det var lite uenighet om at noe måtte gjøres på dette området, men nettopp det at bransjen eller området ikke har sentrale tariffparter har vanskeliggjort endringsprosessen. Når den endelig kom i gang, beskriver alle både prosessen med å beskrive de to nye fagene som skal erstatte IKT-servicefag, IT-utviklerfaget og IT-driftsfaget, og selve læreplanutformingen som en konstruktiv og god prosess.

Mens det tidligere faget IKT-service var rettet mot drift og brukerstøtte, representerer IT-utviklerfaget en stor endring, og inkluderer både utvikling, programmering og databaser. Lærlingene skal også «utforske konseptene maskinlæring og kunstig intelligens». En filosofi som ligger under, er at det er behov for langt flere «IT-håndverkere» og færre teoretikere med høyere utdanning i bransjen. Det gjenstår å se hvordan søkning og gjennomføring blir, og til slutt hvordan bedriftene tar imot de nye IT-fagene samt hvilket fotfeste de får i arbeidslivet.

Det tidligere kontor- og administrasjonsfaget ble, som omtalt, først anbefalt nedlagt, og deretter videreført, men med endringer og inkludering av det tidligere resepsjonsfaget. Forslaget var at det skulle hete «førstelinetjenestefaget», noe den nedsatte læreplangruppa som helhet var imot. De opererte i stedet med en egen arbeidstittel, «administrasjonsfaget». I det gamle kontor- og administrasjonsfaget var hovedområdene kontorservice, IKT-tjenester, og økonomi. Den nye fagarbeideren skal ifølge læreplanen være en koordinator for og selv utføre administrative driftsoppgaver. Kjerneelementene er lønnsomhet og utvikling, organisasjon og virksomhetsstøtte, og kommunikasjon og service. Det store spørsmålet er om offentlige og private virksomheter ser behovet for og oppretter slike stillinger, og om det er mulig å bygge en faggruppe rundt de skisserte funksjoner. I mindre grad enn når det gjelder IT-fagene er det arbeidsgivere som klart uttrykker behov for faget. Mens ansatte innen ulike områder av stat og kommune gjerne uttrykker behov for en fagarbeider som kan avlaste dem slik at de kan konsentrere seg om sine faglige oppgaver, betyr ikke det nødvendigvis at arbeidsgiver finner plass til slike på budsjettet (Ibid.).

3.8 Oppsummering og diskusjon

Fagfornyelsen er en reform, eller prosess, som i større grad enn hva som var tilfellet med Kunnskapsløftet i 2006 baserer seg på en nedenfra-og-opp-tilnærming, eller for å si det med utdanningsmyndighetenes egne ord, samskaping. Organisasjonene innenfor skolesektoren har vært trukket aktivt med fra starten av i en

prosess som har involvert mange. Fagfornyelsen yrkesfag omfatter også den delen av videregående opplæring hvor staten har forpliktet seg til et samarbeid med arbeidslivets organisasjoner. Likevel oppsto det nettopp her en del friksjoner underveis, nettopp om samarbeidet.

Reformen av tilbudsstrukturen

Fagfornyelsen yrkesfag er en del av fagfornyelsen, men kom etter hvert til å omfatte også en ny tilbudsstruktur for yrkesfagene, som opprinnelig var en helt uavhengig prosess. Utgangspunktet for strukturendringene, var Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei*, en melding som er tydelig preget av den generelle vendingen mot arbeidslivet i utdanningssystemet det siste tiåret. De «nye» sektorene innenfor fagopplæringen, de som ble innlemmet gjennom Reform 94, i første rekke offentlig og privat tjenesteyting, var særlig i fokus. Men også til dels tradisjonelle områder for fagopplæring som design og håndverk og restaurant- og matfag ble trukket fram, primært på grunn av lav rekruttering. Etter en omfattende og langvarig prosess, ble ny tilbudsstruktur fastsatt av Kunnskapsdepartementet i 2018. Alle parter virker godt fornøyde, samtidig som endringene i tilbudsstrukturen må karakteriseres som forholdsvis beskjedne, også på de områdene som har vært forsøkt reformert for å bedre arbeidslivsrelevansen. I hvilken grad disse endringene har løst de opprinnelig identifiserte problemene, og dermed vil bidra til bedre koplinger mellom videregående opplæring og arbeidslivet, gjenstår å se.

Ulike syn på rollefordeling

Friksjonene, eller uenighetene, underveis, har i mindre grad gått på substans, det vil si hvordan en skal utforme den nye tilbudsstrukturen, enn på prosedyrer og rollefordeling. LO og NHO mente Utdanningsdirektoratet brøt med partsstyrets ånd da de oppnevnte eksterne yrkesutvalg for å få et blikk utenfra på tilbudsstrukturen. Med utgangspunkt i «et strategisk og overordnet» blikk på prosessen med å endre tilbudsstrukturen, og med de faglige rådene som rådgivende organ, ønsket SRY å spille en sentral og koordinerende rolle og rådgi Kunnskapsdepartementet. Det er imidlertid de faglige rådene som sitter på eller har tilgang til den faglige ekspertisen, og som skal rådgi Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet når endringer i strukturen skal foretas. SRY som har en dominans av representanter som ikke primært er eksperter på fagene i yrkesopplæringen, men på systemet. Rådet ikke har et eget, dedikert sekretariat som kan utrede og forberede saker. De skal i prinsippet heller ikke ha organisatoriske linjer til de øvrige aktører i fagopplæringssystemet, men kun være et råd for departementet. SRYs ønske om å likevel å ha en sentral og koordinerende posisjon i prosessen viser at til tross for at det er 30 år siden forløperen, RFA, var et forvaltningsorgan, med opplærings-

rådene under seg, er forestillinger og visjoner om den tradisjonelle rollefordelingen fortsatt levende. I praksis er det likevel hovedregelen at utdanningsmyndighetene som setter dagsorden, mens SRY responderer på denne. Dette kompenseres fra tid til annet ved at saker politiseres og blir gjenstand for forhandlinger direkte mellom partene i arbeidslivet, i større eller mindre grad på vegne av SRY, og departementet, og hvor partssamarbeidet i fag- og yrkesopplæringen i ytterste konsekvens kan ligge i potten. Denne typen forhandlinger handler primært om prosedyrespørsmål, ikke om fagspørsmål.

De tradisjonelle rådene vil bestemme mer

Uenighetene om de konkrete strukturendringene som er foretatt, er få og små, og går i like stor grad mellom ulike faglige råd, og mellom direktorat og departement, som mellom faglige råd og staten. De faglige rådene innenfor de tradisjonelle fagopplæringsområdene har i stor grad fått gjennomslag for sine opprinnelige ønsker. Det samme kan i mindre grad sies om rådene innenfor de nye områdene, som i mange tilfeller har fått andre løsninger enn de selv foreslo. Likevel kan det synes som om rådene i de nye områdene er mer fornøyde enn de tradisjonelle. Dels kan det handle om at de nye rådene har blitt overbevist underveis i prosessen, men det avspeiler trolig også de tradisjonelle rådernes sterkere eierskap til sine fag og større tradisjon for og forventning om å få bestemme enn det vi finner i de nye områdene. Dette kan sies å reflektere at kulturen for faglig selvstyre ser ut til å reproduseres i de tradisjonelle områdene, men foreløpig er svakt utviklet i de nye.

Læreplanstreik og samarbeid

Også læreplanprosessen ser ut til å ha vært preget av relativt sett få konflikter på innhold, samtidig som det også her primært er prosedyrer for samarbeid og innflytelse for arbeidslivets representanter som har skapt spenninger. Allerede i forkant av læreplanfornyelsen hadde de faglige rådernes innflytelse på læreplanene vært tema. Under Kunnskapsløftet spilte de faglige rådene en beskjeden rolle gjennom læreplanprosessen, som ble styrt av det nye Utdanningsdirektoratet. I Meld. St. 20 (2012-2013) varslet Kunnskapsdepartementet tiltak for å øke innflytelsen til de faglige rådene på vg3-læreplanene. De tradisjonelle rådene ønsket imidlertid ikke bare større, men en avgjørende innflytelse på vg3-læreplanene, som de ser på som arbeidslivets, ikke skoleverkets. Utdanningsdirektoratet mente de ikke hadde anledning til å gi fra seg denne styringen, men LO og NHO fikk gjennomslag for dette etter å ha tatt opp spørsmålet direkte med Kunnskapsdepartementets politiske ledelse. Når bestemmelsen om avgjørende innflytelse skulle prøves ut i praksis, viste det seg imidlertid at det ikke var enighet mellom Utdanningsdirektoratet og rådene om hvordan dette skulle operasjonaliseres. Utdanningsdirektoratet

oppfattet avgjørende innflytelse som sterk innflytelse, ikke som beslutningsmyndighet, slik arbeidslivspartene gjorde.

Etter en rekke mindre uenigheter, som misnøye med tidsfrister og med praksisen til representanter for Utdanningsdirektoratet i læreplanprosessen, ble det organisert en «læreplanstreik» i de faglige rådene. Dette ga LO og NHO en mulighet til å bruke sin tyngde som organisasjoner til å forhandle – på vegne av SRY – direkte med Kunnskapsdepartementet. Det ble oppnådd enighet om at «avgjørende innflytelse» skal innebære at de faglige rådene skal ha siste ord på innhold i vg3-planene, mens Utdanningsdirektoratet fortsatt skal bestemme malen planene skal skrives etter for å sikre at disse ikke bryter med det øvrige læreplanverket for grunnopplæringen.

Læreplanprosessen oppsummeres, særlig etter denne konflikten, som positiv både fra representanter fra rådsrepresentantene, medlemmene av læreplangruppene og Utdanningsdirektoratets involverte på ulike nivå. Direktoratets representanter har generelt sett vist stor åpenhet og aksept for læreplangruppenes faglige argumenter, mens læreplangruppene retter seg etter direktoratets styring av form og struktur på læreplanene, samt at disse skal være i tråd med overordnet del. Samtidig er heller ikke operasjonaliseringen av den delte jurisdiksjonen, mellom fagets innhold og læreplanverkets formaliteter, nødvendigvis konfliktfri. Men både representanter for faglige råd og læreplangrupper vi intervjuet var fornøyd med de nye læreplanene.

Utdanningsmyndighetene har vært villige til å strekke seg langt for å imøtekomme arbeidslivspartenes krav om formelle prosedyrer som sikrer de faglige rådene innflytelse, og disse har nå fått en sterkere rolle enn bare å være rådgivende. Myndighetene har ikke ønsket å risikere at systemet delegitimeres. Både Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet ser at de er avhengige av fagekspertise, ikke bare fra den læreplanfaglige siden og skolesiden, men også fra arbeidslivet, for å utforme læreplaner.

I liten grad egne nettverk i bedriftene

De faglige rådene selv kan bare i begrenset grad sikre ekspertisen som trengs for å ha oppdaterte læreplaner. Denne må i stor grad hentes i bedriftene, eller fra personer med fersk erfaring fra arbeid med faget og i bedriftene. Mens systemet opprinnelig ble konstruert slik at hvert fag hadde et eget opplæringsråd, har strukturen gjennom ulike reformer blitt kraftig rasjonalisert. Rådene har blitt til dels veldig brede gjennom at de nå er råd for skoleprogrammene. Det største rådet omfatter over 50 fag. Det har noen steder gjort avstanden fra de faglige råd til enkeltfagene og bedriftene veldig stor. Både utdanningsmyndighetene og de faglige rådene er derfor avhengige av faglige nettverk langt utover rådsmedlemmene selv, fortrinnsvis på bedriftsnivå. Organisasjonene som utgjør tariffpartene, og som

bemanner de faglige rådene, har ikke noen sterk tradisjon for å prioritere fagopp-læringspolitikk på linje med for eksempel tariffpolitikk. Organisasjonene har bare unntaksvis egne, lokale nettverk av fagekspertter. De faglige rådene må derfor i tillegg ofte ty til opplæringskontorene som det lokale bindeleddet til bedriftene, for eksempel når de skal finne deltakere til læreplangrupper. Opplæringskontorene er ikke en del av partssystemet i fag- og yrkesopplæringen, og deres posisjon i systemet må i dag beskrives som utsatt. Deres plass og betydning for systemet er imidlertid langt større reelt enn den er formelt sett (Michelsen og Høst, 2021). De har likevel en avgjørende formell forankring gjennom at de har status som lære-bedrifter. Dermed er opplæringskontorene part i lærekontraktene, og det er i dag de som mottar tilskuddene på vegne av over 80 prosent av lærekontraktene. Gjennom sin rolle er det normalt også opplæringskontorene som bidrar til at den enkelte bedrift får utformet egne, interne opplæringsplaner basert på læreplanene, og som også bidrar til monitorering av kvaliteten på opplæringen. Opplæringskontorenes avgjørende betydning for styring av fagopplæringen lokalt har tidligere har blitt trukket fram som et viktig systemtrekk (ibid.). I læreplanprosessen ser vi at deres ekspertise også er viktig for den sentrale styringen.

Partsstyrets posisjon

Fagfornyelsen yrkesfag har blitt iverksatt under en konjunktur hvor arbeidslivs-relevans har høy prioritet, og utdanningssystemets koplinger mot arbeidslivet ses som helt avgjørende. Dette er et viktig bakteppe når partsstyret og de faglige rådene har klart å flytte frem sin formelle posisjon i prosessen med å fastlegge lære-planer for arbeidslivet, fra rådgivende til besluttsende. Samtidig illustrerer prosessen hvordan staten generelt etter Reform 94 har styrket sin posisjon i styringen av fag- og yrkesopplæringen gjennom et stort Utdanningsdirektorat. Prosessen av-dekker samtidig hvordan partsstyret strukturelt sett er svekket gjennom at de ikke lengre har et eget, dedikert sekretariat og egne, og i for liten grad egne, lokale nettverk rundt fagene.

Evalueringen av formingen av fagfornyelsen yrkesfag gir et innblikk i hvordan det norske systemet for fag- og yrkesopplæring, som et statsledet kollektivt opp-læringssystem, fungerer i praksis når de sentrale bestemmelsene om struktur og innhold i opplæringen skal endres. Etter 1994 har staten bygget opp en overlegen utredningskapasitet. I kraft av at staten til daglig forvalter systemet i praksis har de også en stor utspillsmakt. Selv om staten formelt sett også bestemmer både tilbudsstruktur og læreplaner, ble de ved utformingen av fagfornyelsen yrkesfag nødt til å gi noen viktige konsesjoner for å opprettholde et godt partssamarbeid. I det store og hele kan iverksettingen av fagfornyelsen yrkesfag likevel sies å representere kontinuitet, hvor særegenhetene ved det norske fag- og

yrkesopplæringssystemet i stor grad ser ut til   reproduceres. Det er et system preget av samarbeid i langt større grad enn konflikt.

4 Søkere og elever på yrkesfaglige utdanningsprogram

Asgeir Skålholt

Vi vil i dette delkapitlet gi en deskriptiv gjennomgang av søkning og elevtall på vg1 og søkning på vg2, fram til og med skoleåret 2021-2022. Vi ser også på utviklingen i elevsammensetningen for ungdomskullet før og etter fagfornyelsen. I denne sammenheng ser vi nærmere på kjønnsammensetning og karaktergrunnlag fra grunnskolen. Datagrunnlaget for denne rapporteringen er i hovedsak data som er publisert på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider, men analysene er også basert på data fra VIGO.²⁴

Når vi ser på endringer i søkemønstrene, viser vi samtidig deskriptivt fram de mange endringene i tilbudsstrukturen som var resultatet av prosessen vi fikk presentert i forrige kapittel. Senere rapporteringer vil se på overgangen mellom vg1 og vg2, og etter hvert overgangen vg2 til vg3 og gjennomføring. I denne rapporten gir den deskriptive gjennomgangen av søkning og endring i elevsammensetning et grunnlag for den videre kvalitative analysen av læreres og elevers erfaring på vg1 i kapittel fem og seks, samt senere kvalitative analyser av endringer i dimensjoneringen av elevplasser.

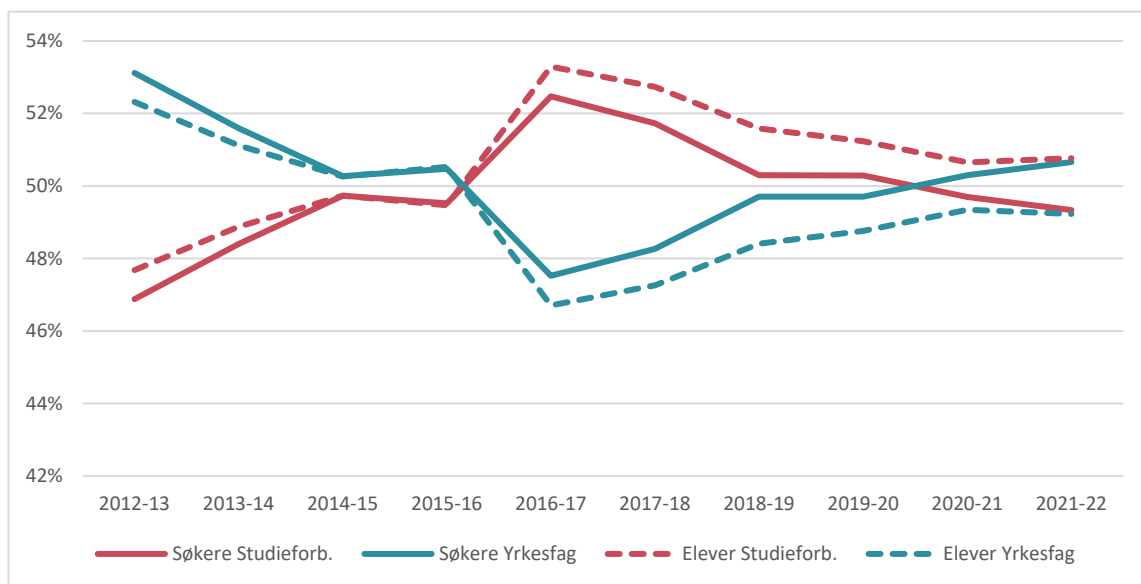
4.1 Søkere og elever til vg1

Høsten 2020 ble antallet utdanningsprogram på yrkesfag økt fra åtte til ti, og fire av utdanningsprogrammene var nye. I tillegg har det blitt gjort en del endringer på vg2 fra høsten 2021. Det er naturlig å tenke seg at endringene i tilbudsstrukturen vil få konsekvenser for søkning og elevtall til de ulike yrkesfaglige tilbud på vg1 og vg2.

Før vi går nærmere inn på dette, skal vi ta for oss de overordnede søkertallene til yrkesfag og studieforeberedende på vg1. I figur 4.1 ser vi på andelen av alle søkere som har søkt henholdsvis yrkesfaglige eller studieforbereidende

²⁴ Fylkeskommunenes administrative database for videregående opplæring. Kilden til data fra Utdanningsdir. er: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/>

utdanningsprogram. Vi viser samtidig antallet *elever* i yrkesfaglige eller studieforberevende på vg1. Andelen elever har stiplede linje, søkere har heltrukket.



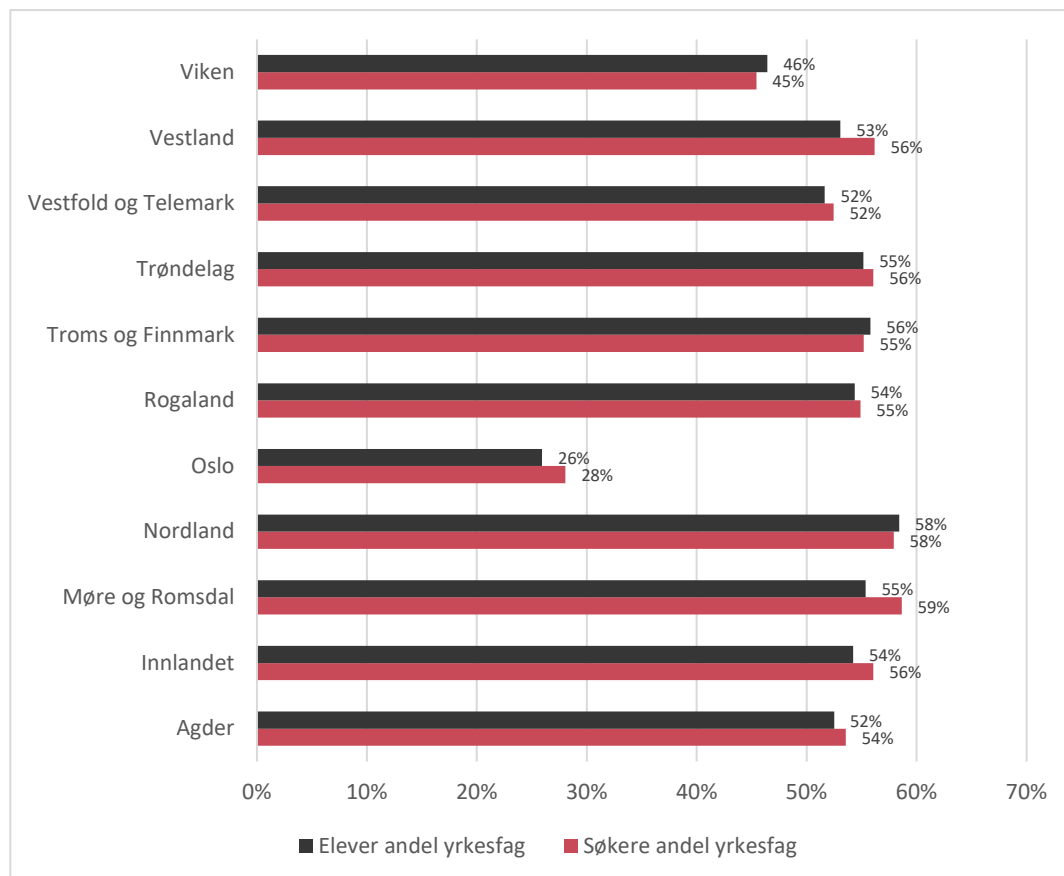
Figur 4.1 Relativ andel søkere og elever på vg1, etter retning.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Det var i perioden etter 2012-13 og fram til 2016-17 en relativ nedgang i antallet som søkte yrkesfag på førsteplass på vg1, men siden bunnåret i 2016-2017 har søkningen økt. Denne økningen fortsatte inn i skoleåret 2021-22. I absolutte tall var det en liten nedgang siste år, men nedgangen var mindre enn det man så i studieforberevende. Yrkesfag har dermed befestet sin relative størrelse i antall søkere etter fagfornyelsen, og siden skoleåret 2020-21 har det, igjen, vært flere søkere på yrkesfag enn på studieforberevende. Økningen i søkning til yrkesfagene de senere år er et viktig moment i beskrivelsen av statusen til yrkesfaglig opplæring.

Skoleåret 2020-21 var det altså flere som søkte vg1 yrkesfag enn studieforberevende, men likevel var det flere *elever* på sistnevnte. Dette har holdt seg i 2021-22. Studieforberevende har flere elever enn søkere, men det er omvendt for yrkesfag. Antallet elevplasser på yrkesfag har med andre ord ikke økt like fort som interessen de senere årene. Dette åpner interessante spørsmål om dimensjonering som vi skal se nærmere på i neste underveisrapport. Det kan ses på som et paradoks at samfunnet og næringsliv etterspør flere fagarbeidere (se f.eks. Rørstad mfl., 2019), samtidig som søkere til yrkesfag ikke får skoleplass. Som vi også var inne på i forrige kapittel, vet vi fra tidligere forskning at dimensjoneringen i yrkesfag avhenger av en balanse mellom næringsspesifikke regionale behov i arbeidslivet og søker mønstre (Høst og Reegård, 2019). Søkertall på yrkesfaglige linjer balanseres til en viss grad med næringslivets etterspørsel etter lærlinger i det

enkelte arbeidsmarked. Vi vet at dimensjoneringspolitikken er ulik i ulike fylker, og vi ser i figur 4.2 at også søkemønstrene til videregående opplæring varierer mye mellom fylkene.



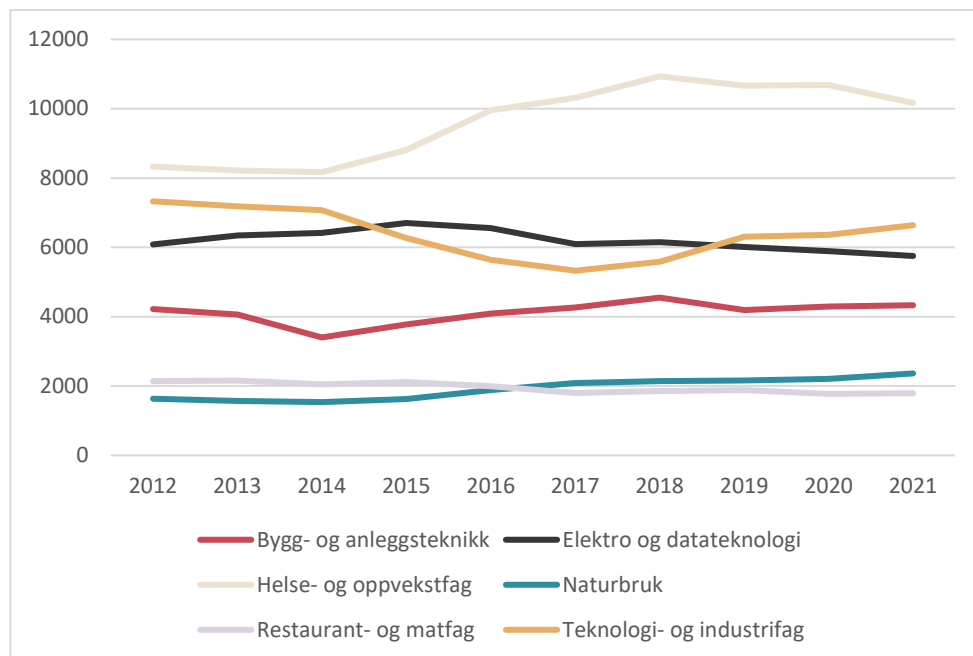
Figur 4.2 Andelen elever og søkere yrkesfag. vg1. Skoleåret 2020-21. Fylker

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Figur 4.2 viser andel søkere med yrkesfag som førsteønske på vg1, og andel elever som går på yrkesfaglig vg1 samme skoleår. Det er stor variasjon i andelen yrkesfag-søkere fra fylke til fylke. Oslo har desidert lavest andel, med 28 prosent yrkesfag-søkere, mens vi finner den høyeste andelen yrkesfag-søkere i Møre og Romsdal, med 59 prosent. Den høyeste andelen *elever* på vg1 yrkesfag finner vi i Nordland, med 58 prosent. Mens man i Møre og Romsdal har flere søkere enn elever til yrkesfag, er det motsatt i Nordland. Hvordan søkningen påvirker dimensjoneringen er som sagt strukturer vi skal se nærmere på i neste underveisrapport.²⁵

²⁵ Utdanningsdirektoratet viser alle elever på vg1 i sine rapporteringer, noe som inkluderer omvalg. I 2020 var det 16 prosent flere elever på vg1 enn det er 16 åringer i kullet. Det er en noe lavere andel som starter på yrkesfag om vi kun ser på ungdomskullet. Vi skal komme tilbake til ungdomskullet i senere analyser.

Figur 4.3 og 4.4 viser at det ikke er veldig store endringer i søkemønstrene på utdanningsprogramnivå før og etter fagfornyelsen. Vi ser først se på de utdanningsprogrammene som er videreført etter fagfornyelsen.

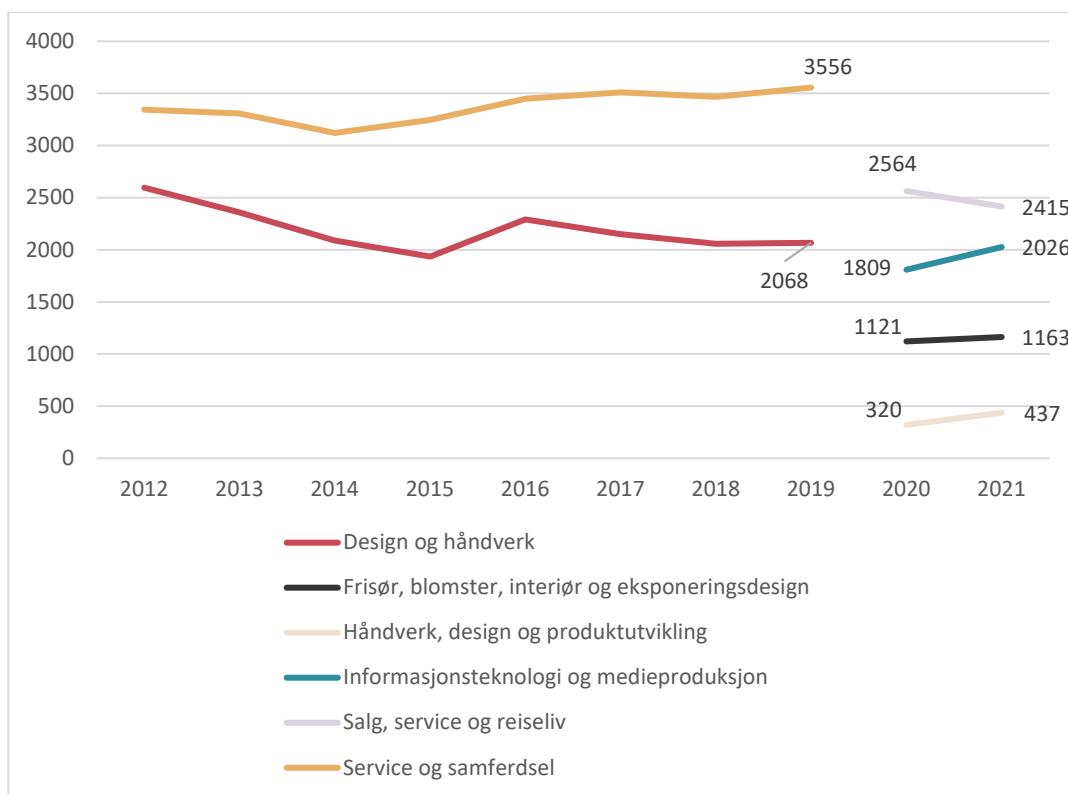


Figur 4.3 Søkere til vg1. Videreførte utdanningsprogram.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Ut fra de aggregerte søkertallene på vg1, viser ikke figur 4.3 noen tydelig endring før og etter fagfornyelsen. En kunne se for seg at endringene på vg2 kunne påvirke søkertallet også på vg1. For eksempel har teknologi- og industrifag fått tilført det relativt store vg2 transport og logistikk. Vi ser at det som nå heter teknologi- og industrifag ser ut til å ha hatt en viss økning, men dette er en økning som startet allerede i 2018. Økningen kan med andre ord ikke bare tilskrives strukturendringene. Tilsvarende ser vi en nedgang for helse- og oppvekstfag, men også her er dette en trend som startet før fagfornyelsen. I hovedsak ser vi altså kun små endringer for de utdanningsprogrammene som er videreført.

Vi ser nå litt nærmere på de fire «nye» utdanningsprogrammene, og sammenligner disse med de to tilbudene som ikke lenger finnes, service og samferdsel og design og håndverk. Dette gjør vi i figur 4.4. I hovedsak kan vi si at de fire nye utdanningsprogrammene utgår fra de to som er lagt ned.



Figur 4.4 Søkere til vg1. Nye utdanningsprogram.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

De fire «nye» utdanningsprogrammene ser ut til å ha relativt liten endring i søkning fra det første til det andre året etter ny tilbudsstruktur. Det nye vg1 salg, service og reiseliv har hatt en viss negativ utvikling, og informasjonsteknologi og medieproduksjon ser ut til å ha hatt en nær tilsvarende positiv vekst. Håndverk, design og produktutvikling ser også ut til å ha hatt en betydelig vekst i søkningen fra 2020 til 2021, men her fra et lavt utgangspunkt.

Summen av søkere til de nye utdanningsprogrammene, sammenlignet med summen av service og samferdsel og design og håndverk, ser ut til å ha gått noe opp etter fagfornyelsen, men det er ikke store utslag. De nye tilbudene har til dels nytt innhold, og kan ikke direkte sammenlignes med det som har vært før.

Vi kan se litt nærmere på antallet søkere med de yrkesfaglige utdanningsprogrammene som førstevalg, relativt til antallet elever som var registrert per 1.oktober. Det gir oss et grovt mål på over- og undersøkning til programmet.

Tabell 4.1 Forholdet mellom søkere med utdanningsprogrammet som førstevalg og elevplasser. vg1.

	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2020-21
Studieforberedende, samlet	0,99	0,98	0,98	0,99	0,98
Yrkesfag, samlet	1,03	1,03	1,02	1,03	1,04
Bygg- og anleggsteknikk	0,95	0,96	0,89	0,90	0,89
Design og håndverk, uten medieprod. ²⁶	0,97	0,92	0,93		
DH Medieproduksjon	1,30	1,45	1,18		
Elektro og datateknologi	1,29	1,31	1,28	1,25	1,25
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign				0,89	0,97
Helse- og oppvekstfag	1,07	1,08	1,05	1,05	1,05
Håndverk, design og produktutvikling				0,98	1,10
Informasjonsteknologi og medieproduksjon				1,31	1,35
Naturbruk	0,97	0,99	0,96	0,96	1,02
Restaurant- og matfag	0,91	0,92	0,94	0,90	0,95
Salg, service og reiseliv				0,79	0,82
Service og samferdsel	0,95	0,93	0,95		
Teknologi- og industrifag	0,94	0,93	0,99	0,99	1,02

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Tabellen 4.1 viser forholdstallet mellom søkere med utdanningsprogrammet på førsteplass og antall elever som var registrert på det aktuelle utdanningsprogrammet per 1.oktober. For informasjonsteknologi og medieproduksjon i skoleåret 2020-21 var dette tallet på 1,31. Det vil si at det var 1,31 søkere per elevplass, eller en oversøkning på 31 prosent. For skoleåret 2021-22 var dette økt til 35 prosent. Det er kun elektro og datateknologi som er i nærheten av samme oversøkning, med 25 prosent i disse to årene. For elektro og datateknologi er dette en oversøkning som har holdt seg over tid. Årsakene til den vedvarende oversøkningen har vært tema i tidligere forskning, med utgangspunkt i klassiske skillelinjer mellom vektlegging av regionale forhold, søkerens ønsker og hvor mange lærlinger som bransjen absorberer (Høst og Reegård, 2019). Som vi skal komme tilbake til får en stor oversøking naturlig konsekvens for seleksjonen inn i faget. Siden opptaket til videregående skole i stor grad er basert på karakterer fra ungdomskolen, fører en oversøkning til at karaktergrunnlaget til de som går på programmet vil være høyere.

Sett bort fra *elektro og datateknologi; informasjonsteknologi og medieproduksjon; og salg, service og reiseliv* er det for de fleste utdanningsprogram liten forskjell mellom antallet søkere og antallet elevplasser. For håndverk, design og produktutvikling ser vi at det er noenlunde balanse mellom fag og elevplasser, mens *frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign* hadde en viss undersøkning i 2020-

²⁶ Design og håndverk hadde de siste årene to vg1: Design og håndverk og medieproduksjon. Her teller vi kun vg1 design og håndverk (DHDHV1), ikke hele DH

21, men var i balanse 2021-22. Dette uten at søkertallet har gått opp. Med andre ord betyr det at antall elevplasser er redusert. *Salg, service og reiseliv* er det mest under-søkte utdanningsprogrammet. Det var i 2020-21 0,79 førsteplass-søkere per elevplass, i 2021-22 var en liten økning til 0,82. Som vi viste i figur 4.4, har søkertallet i salg, service og reiseliv har gått noe ned i 2021-22. Men siden elevtallet gått enda mer ned, har forholdstallet mellom søkere og elever økt. Det blir viktig å følge med på om dimensjoneringen i dette utdanningsprogrammet vil gå videre nedover som en følge av synkende søkertall.

4.2 Søkere til vg2 for hvert utdanningsprogram

Som vi pekte på i forrige kapittel, er det kommet flere vg2 programområder etter fagfornyelsen. Mange programområder er videreført, men noen har fått færre, eller flere, vg3 under seg, mens andre programområder er helt nye, med helt nye lærefag. I det følgende viser vi søkertallene til alle programområdene for å gi et første blikk i hvordan interessen er for nye, og gamle, programområder.²⁷

Bygg- og anleggsteknikk

Bygg og anleggsteknikk har hatt flere endringer på vg2. Det tidligere vg2 byggteteknikk er splittet opp i *tømmer* og *betong og mur*.²⁸ Det andre tidligere store programområdet på vg2, *klima, energi- og miljøteknikk*, er erstattet av *vg2 rørlegger* og *vg2 klima, energi og miljø*. *Vg2 anleggsgartner*, som før var en del av naturbruk, men åpen for kryssløp fra vg1 bygg- og anleggsteknikk, ligger nå til bygg- og anleggsteknikk. Tilbudet er nå blitt et kryssløp fra vg1 naturbruk.

I tillegg er det gjort en del tilpasninger på vg3 der noen fag er lagt til nye vg2, slik som *veidrift- og vedlikeholdsaget*, og andre fag som før var lagt til et vg2-programområde er blitt egne særløp.²⁹ Tabell 4.2 viser søkningen til programområdene under bygg- og anleggsteknikk.

²⁷ Rent teknisk viser vi utviklingen samlet om det er samme programområdekode før og etter fagfornyelsen, er det ny kode viser vi bruddet.: se def: <https://regbok.udir.no/35004/3344/35042-1024152.html>

²⁸ I tillegg har det vært høring på et tredje vg2 utledet fra tidligere vg2 byggteteknikk: *byggmontasje og stilassbygg*.

²⁹ Se her for full oversikt over fag:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-i-fag--og-yrkesopplaringen/>

Tabell 4.2 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 bygg- og anleggsteknikk.

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Byggteknikk	2377	2535	2372	
Tømrer				2132
Betong og mur				298
Klima-, energi- og miljø	638	763	791	87
Rørlegger				785
Overflateteknikk	36	60	62	72
Treteknikk	56	54	65	49
Anleggsteknikk	1164	1121	1082	1179
Anleggsgartner	135	139	128	140
Totalt	4406	4672	4500	4742

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Fra tabell 4.2 ser vi at de to programområdene som gikk ut av det største programområdet før fagfornyelsen, vg2 byggteknikk, i sum ser ut til å ha omtrent like stor søkning, men vg2 tømrer er langt større enn betong og mur.

Det nest største programområdet, vg2, klima, energi- og miljøteknikk er erstattet av et vg2 rørlegger og et vg2 klima, energi og miljø. Samlet er søkertallet for disse to gått noe opp det første året etter fagfornyelsen, men som vi ser, er vg2 rørlegger langt større enn vg2 klima, energi og miljø. Bare 87 hadde sistnevnte som førstevalg. Det blir derfor interessant å følge klima, energi og miljø videre for å se hvor mange skoler som vil tilby dette, og om dette igjen påvirker søkningen til vg3. En tilbakevendende bekymring med de vide vg2 programområdene som kom med Kunnskapsløftet i 2006, var at små fag ble mindre synlig i undervisningen på vg2 og dermed fikk mindre søkning (Deichman-Sørensen, Olsen, Skålholt og Tønder, 2012). En tidligere faglig spissing kan bøte på dette, men samtidig kan man risikere at rekrutteringsgrunnet i stedet blir *lavere* om man ikke får opprettet tilbud fordi for få søker. De andre programområdene i bygg- og anleggsteknikk har bare mindre utslag på søkningen, hvilket kan være tilfeldige. Små programområder har ofte stor variasjon i søkningen fra år til år.

Elektro og datateknologi

På det tidligere vg1 *elektrofag*, nå *elektro og datateknologi*, har man ikke endret mye på strukturen på vg2, men noen programområder har fått helt nye lærefag (som *ventilasjonsteknikkfaget*), og noen lærefag er blitt flytta fra andre programområder (som *låsesmed*).³⁰

³⁰ I tilbudsstrukturen er det også et helt nytt vg2 tilbud, *dronefag*. Dette var ikke søkbart i 2021-22.

Tabell 4.3 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 Elektro og data-teknologi.

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Automatisering	694	697	742	737
Datateknologi og elektronikk	670	632	541	545
Elenergi og ekom	2892	2878	2868	3052
Flyfag	180	136	158	249
Kulde-, varmepumpe- og ventilasjonsteknikk*	120	93	116	100
Totalt	4456	4436	4425	4683

* Kulde- og varmepumpeteknikk LK06 Kilde: Utdanningsdirektoratet

Fra tabell 4.3 ser vi at søkningen totalt for programområdene har gått litt opp etter ny tilbudsstruktur. Samtidig kan vi merke oss at det nye programområdet *kulde-varmepumpe og ventilasjonsteknikk* ikke har flere søkere enn det tidligere programområdet, *Kulde og varmepumpeteknikk* – til tross for at det inkluderer et nytt vg3-tilbud. Det blir derfor interessant å følge overgangen til vg3 her. Vil utvidelsen gjøre at det blir færre som går over til vg3 *kulde- og varmepumpemontørfaget* når man *også* skal rekruttere til *ventilasjonsteknikk*? Flyfag har hatt en betydelig økning fra 2020-21 til 2021-22.

Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign

Det nye vg1-utdanningsprogrammet frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign (FBIE) inneholder programområder som alle tidligere lå til vg1 design og håndverk. På vg2 er det ikke strukturelle endringer, noe som betyr at tallene er direkte sammenlignbare på vg2 nivå før og etter fagfornyelsen. Dette ser vi på i tabell 4.4

Tabell 4.4 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Frisør	587	537	514	550
Blomsterdekoratør	73	64	61	88
Interiør og eksponeringsdesign*	300	281	296	329
Totalt	960	882	871	967

*Interiør og utstillingsdesign før fagfornyelsen. Kilde: Utdanningsdirektoratet

Selv om FBIE er et helt nytt vg1, ser det ikke ut til å være store endringer på søkningen til de ulike vg2-programområdene fra da de lå til design og håndverk. Tvert imot kan vi si at det er påfallende stabile mønstre i antallet søkere til de ulike programområdene.

Helse- og oppvekstfag

Helse og oppvekstfag har holdt seg som det klart største yrkesfaglige utdanningsprogrammet også etter fagfornyelsen. Utdanningsprogrammet har ingen vesentlige strukturendringer, med unntak av at vg2 aktivitørfaget nå ligger under utdanningsprogrammet. Før lå programområdet under design og håndverk, men var et kryssløp fra helse- og oppvekstfag.

Tabell 4.5 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 helse- og oppvekstfag

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Aktivitør	15	17	19	9
Ambulansefag	788	946	965	1056
Barne- og ungdomsarbeiderfag	3288	3380	3414	2987
Fotterapi og ortopediteknikk	15	18	21	13
Helsearbeiderfag	3841	4004	3855	4105
Helseservicefag	869	1020	1005	1047
Hudpleie	387	361	304	295
Totalt	9203	9746	9583	9512

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Som for mange andre utdanningsprogram er det ikke særlige store endringer i søkemønstrene fra før fagfornyelsen. I tabell 4.5 ser vi at det totale søkertallet er omtrent likt. Det er verdt å merke seg at det kan se ut til å ha vært en viss vridning i søkemønstret fra barne- og ungdomsarbeiderfaget til helsearbeiderfaget. Barne- og ungdomsarbeiderfaget har hatt en relativ nedgang i antallet med programområdet på førsteplass på 13 prosent. Helsearbeiderfaget har hatt en økning på seks prosent. For så store programområder er dette betydelige endringer. Det er tidlig å dra tydelige konklusjoner av dette på dette tidspunktet, men vil være noe en må følge opp i senere rapporteringer.

Håndverk, design og produktvikling

Vg1 håndverk, design og produktutvikling (HDP) er, med god margin, det minste yrkesfaglige utdanningsprogrammet. Det var få skoler som hadde tilbudet i 2020-21. I noen fylker er det kun én videregående skole som tilbyr dette. I Nordland og Vestfold og Telemark var det ingen skoler som hadde tilbudet skoleåret 2020-21.³¹

Det relativt lave antallet skoler som har utdanningsprogrammet, med til dels store avstander til skolen for mange, vil trolig påvirke antallet som søker på tilbudet.

³¹ Se vedlegg for liste over skoler som hadde programmet 2020-21

Tabell 4.6 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 håndverk, design og produktutvikling³²

Tidligere navn	Nåværende navn	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Design og duodji	Duodji	3	9	1	4
Design og gullsmedhåndverk	Gull- og sølvsmedhåndverk	23	26	30	29
Design og trearbeid	Trearbeid	22	25	35	33
Smed	Smed	18	10	13	10
Design og tekstil	Søm og tekstilhåndverk	177	189	188	141
Ur- og instrumentmaker	Urmaker	8	5	3	1
	Totalt	251	264	270	218

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Som vi ser i tabell 4.6, er det svært få søkere på flere av programområdene, og samlet sett ser det ut til at antallet har gått noe ned siste år. En del av programområdene er landslinjer som noen ganger tilbys bare ved én skole.³³ Det at vg2 programområdene er så små gjør at søkertallet vil variere relativt mye. Hovedintrykket er likevel at søkning til de *enkeltstående* programområdene har holdt seg nøyaktig stabilt. Vi kan likevel legge merke til at summen av søkere til vg2 er lavere enn antallet som gikk på vg1 året før. Det var 328 elever på dette vg1 programmet i 2020-21, men det er bare 218 som har programområder fra dette programmet som førstevalg i 2021-22. Dette kan være et uttrykk for at relativt mange gjør omvalg på dette programmet. Dette er analyser som vi vil følge opp i neste underveisrapportering fra prosjektet.³⁴

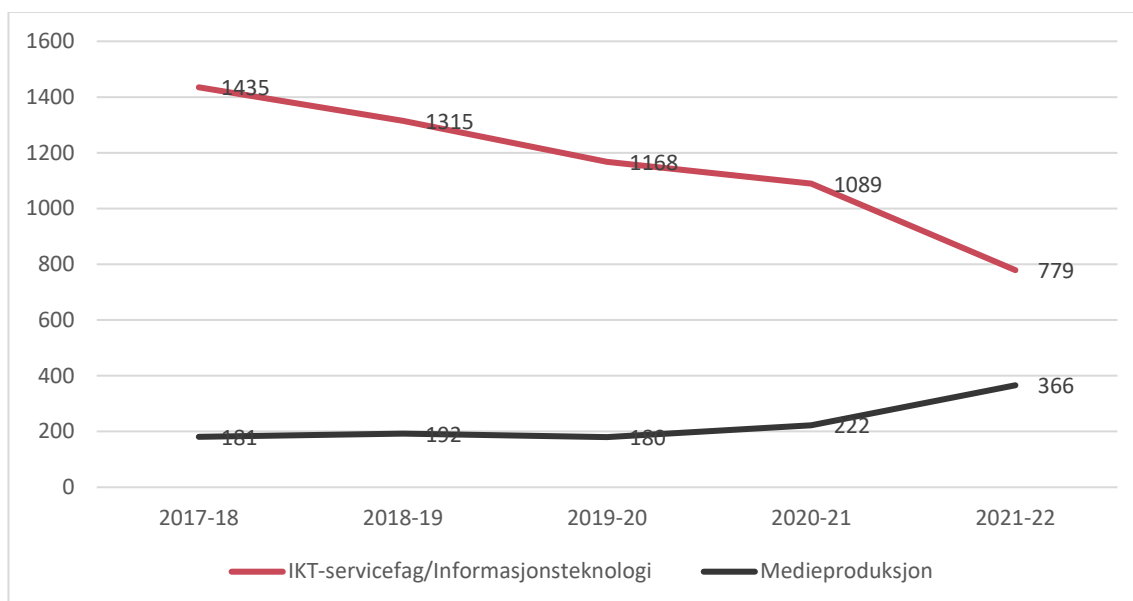
Informasjonsteknologi og medieproduksjon

Dette nye utdanningsprogrammet inneholder et programområde med helt nye fag (vg2 informasjonsteknologi), men som vi pekte på i forrige kapittel bygger dette delvis på det gamle programområdet IKT-servicefag, som tidligere lå under service og samferdsel. Utdanningsprogrammet inkluderer også vg2 medieproduksjon, som tidligere lå til et eget vg1. Vi har her bare to programområder og velger derfor å vise søkningen i en figur, og ikke en tabell som for andre programområder, se figur 4.5.

³² vg2 Båtbygger hadde ikke ordinære søkere hverken før eller etter fagfornyelsen

³³ En landslinje er en linje som har åpent for søkere fra andre fylker. Gjelder duodji, gull- og sølvsmedhåndverk, smed og urmaker.

³⁴ Ved rapportpublisering ble det tilgjengelig tall fra direktoratet som viser at Håndverk, design og produktutvikling har lavest progresjon fra vg1 til vg2 (det vil si at man er på høyere nivå året etter vg1), med 70 prosent. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaendeskole/analyser/overganger-i-vgo> Evalueringen vil gjøre mer inngående analyser av overganger i senere rapporter.



Figur 4.5 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 informasjonsteknologi og medieproduksjon/design og håndverk. 2021-22 første år med nye vg2 program.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

I motsetning til det vi ser i mange andre programområder, ser vi her en tydelig endring i søkertallet over tid. Det tidligere vg2 IKT-servicefag hadde en synkende søkning de siste årene det eksisterte, fra rundt 1500 i 2017-18 til rett over 1000 søkere i 2020-2021. Selv om det nye programområdet, informasjonsteknologi, nå kvalifiserer til to vg3 fag, og ikke ett som før, ser vi at søkningen ser ut til å ha gått videre ned. En mulig forklaring på nedgangen for informasjonsteknologi i 2021-22 sammenlignet med IKT-servicefag året før, er at sistnevnte var et kryssløp fra alle utdanningsprogram på vg1, inkludert de studieforbereidende. Fordelingen mellom fagene på vg3 blir ekstra interessant å følge med på de kommende årene. Vg2 medieproduksjon ser ut til å ha fått en tydelig økning i søkningen sammenlignet med før fagfornyelsen. Historisk har mange fra vg2 medieproduksjon gått til påbygg, spørsmålet er om dette mønsteret blir reproduert i like stor grad med ny tilbudsstruktur. Dette ser vi nærmere på kvalitativt i de to neste kapitlene.

Naturbruk

Naturbruk har ikke særlig store endringer på vg2-nivå, med unntak av at nevnte vg2 *anleggsgartner* har blitt flyttet til bygg- og anleggsteknikk. I tillegg har man erstattet *heste- og hovslagerfaget* med *heste- og dyrefaget*, der det nye vg3 dyrefaget er lag til. Tidligere vg3 hovslagerfaget er nå blitt et særløp fra vg2.

Tabell 4.7 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 naturbruk

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-2022
Fiske og fangst	198	239	268	299
Heste- og hovslagerfag	265	259	253	
Heste- og dyrefag				340
Landbruk og gartnærning	613	604	637	561
Reindrift	13	10	8	8
Skogbruk	92	76	88	107
Akvakultur	253	262	273	290
Totalt	1434	1450	1527	1605

Kilde: Utdanningsdirektoratet

I tabell 4.7 ser vi at det nye bredere *heste- og dyrefag* ser ut til å ha fått en betydelig økning i søkere sammenlignet med *heste- og hovslagerfaget*. Tilsvarende kan det se ut til at *landbruk og gartnærning* har hatt en viss nedgang. Fiske og fangst har hatt en sterk økning de siste årene, en vekst som holder seg etter fagfornyelsen. Hovedbildet er likevel igjen at søkningen til eksisterende programområder har holdt seg relativt stabilt før og etter fagfornyelsen.

Restaurant- og matfag

På restaurant- og matfag har man gått fra to til tre programområder. Det tidligere matfag har blitt erstattet med *matproduksjon* og *baker og konditor*. I tillegg er det gjort noen andre tilpasninger der sjømathandlerfaget og butikkslakterfaget har blitt til ferskvarehandlerfaget, og flyttet tilhørighet fra matfag til kokk- og servitørfag.

Tabell 4.8 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 restaurant- og matfag.

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Baker og konditor				234
Kokk- og servitørfag	1041	1070	1033	1027
Matfag	301	303	264	
Matproduksjon				61
Totalt	1342	1373	1297	1322

Kilde: Utdanningsdirektoratet

I sum viser tabell 4.8 at antallet førsteplass-søkere er som før fagfornyelsen. Det nye programområdet baker og konditor ser ut til å ha etablert seg som et relativt stort programområde, men som vi ser er det nye programområdet, matproduksjon, svært lite. Det har lenge vært en utfordring med få lærlinger i de industrielle matfagene (Høst mfl. 2015). Det blir viktig å følge dette programområdet i videre analyser, og se nærmere på hva et mindre programområde vil si for søkningen for

de enkelte lærefagene. Selv om relativt få gikk videre til lærefagene som nå ligger til matproduksjon, var likevel det *potensielle* antallet lærlinger langt høyere i tidligere vg2 matfag.

Salg, service og reiseliv

Det nye utdanningsprogrammet *salg, service og reiseliv* er blant tilbudene som har størst endring på vg2-nivå, om vi sammenligner med tilbudet på *service og samferdsel*. IKT-servicefaget er som vi har sett flyttet til det nye programmet *informasjonsteknologi og medieproduksjon* og *transport og logistikk* er flyttet til teknologi- og industrifag. Organiseringen innad de eksisterende vg2 tilbudene er også endret. Dette gjør det ikke helt lett å sammenligne utviklingen over tid på programområdenivå.

Tabell 4.9 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 salg, service og reiseliv

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Salg og reiseliv				1705
Service, sikkerhet og administrasjon				574
Reiseliv	338	291	338	
Salg, service og sikkerhet	1809	1881	1775	
Totalt	2147	2172	2113	2279

Kilde: Utdanningsdirektoratet

De nye programområdene *salg og reiseliv* og *service, sikkerhet og administrasjon* dekker til sammen mye av de samme fagområdene som de tidligere programområdene *reiseliv* og *salg, service og sikkerhet*. Hvis vi ser på summen av disse programområdene i tabell 4.9 ser vi at antallet søkere også her er omtrent det samme som før fagfornyelsen, men vi ser en liten vekst totalt. Igjen kan en argumentere for at eksisterende søkemønstre i hovedsak ser ut til å holde seg.

Teknologi- og industrifag

Teknologi- og industrifag har fått noen endringer på vg2-nivå. Fagene til de tidligere programområdene *industriteksil og design* og *industriell møbelproduksjon* er lagt under det brede vg2 industriteknologi. Transport og logistikk, som tidligere lå til service og samferdsel, er kommet til. I tillegg er programområdene laboratoriefag og kjemiprosess slått sammen. Vi går ikke nærmere inn på endringene på vg3 her.

Tabell 4.10 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 industri og teknologifag

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Arbeidsmaskiner	287	357	352	316
Bilskade, lakk og karosseri	214	183	210	249
Børsemaker	0	0	0	16
Brønnteknikk	131	240	287	262
Industriell møbelproduksjon	6	8	1	-
Industrietekstil og design	0	0	0	-
Industrieteknologi	1297	1532	1574	1629
Kjemiprosess	373	520	574	-
Laboratoriefag	27	18	16	-
Kjemiprosess- og laboratoriefag	-	-	-	616
Kjøretøy	1654	1441	1450	1517
Maritime fag	633	526	630	697
Transport og logistikk*	892	915	822	664
Totalt	5514	5740	5916	5966

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Note: *Skiftet fra service og samferdsel etter fagfornyelsen.

Som vi ser i tabell 4.10, var det tidligere svært få søkere til noen av programområdene som nå er blitt slått sammen. Industriell møbelproduksjon og industrietekstil og design, der fagene nå er inkludert i industrieteknologi, har knapt hatt søkere de senere år. Transport og logistikk har en del færre søkere etter at det ble flyttet fra service og samferdsel. Her blir det interessant å følge opp senere i evalueringen om det å flytte programområdet fører til endringer i andelen som søker logistikkfaget og yrkessjåførfaget på vg3. Sett bort fra dette er det små endringer i søkningen til programområdene som ligger til industri og teknologifag.

4.3 Analyser av ungdomskullet

I senere rapporteringer fra denne evalueringen skal vi se på gangen gjennom videregående skole for ungdomskullet som starter på yrkesfag. Siden det er bare ett kull som har gått fra vg1 til vg2 vil første del av overgangsanalysen komme i neste underveisrapport. Det er en del små utdanningsprogram, og for å sikre kvaliteten på denne analysen, ønsker vi å vente på at to kohorter har gått fra vg1 til vg2. I denne rapporten vil vi ta utgangspunkt i ungdomskullene og undersøke om vi kan finne noen endringer i elevsammensetningen på vg1 i ulike yrkesfagprogram før og etter fagfornyelsen. Dette gjøres for å gi et kvantitativt grunnlag til de kvalitative analysene som presenteres i kapittel fem og seks. Grunnlaget for analysene er administrative data fra VIGO. Dette inkluderer data over alle elever i videregående opplæring. I våre analyser har vi kun inkludert *elever* på vg1 som fylte 16 år det

året de startet på vg1. Om eleven er registrert med flere vg1-kurs, har vi beholdt det kurset som hadde senest oppstartsdato.³⁵

4.3.1 Endringer i karaktergrunnlag

Vi ser først på karaktergrunnlaget for de som startet på de ulike utdanningsprogrammene. Karakterer fra grunnskolen har vist seg å være den bakgrunnsfaktoren som i størst grad samvarierer med fullføring (se f.eks. Markussen, 2010), men det er samtidig viktig å merke seg at karakterer fra grunnskolen ikke ser ut til å forklare like mye i de yrkesfaglige programmene som for studieforberevende (Hovdhaugen og Skålholt, 2019). Sammenlignet med elever i studieforberevende, gjennomfører yrkesfagelever med lavere karakterer i *høyere* grad i noen av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (ibid.). Selv om karakterer har vist seg å samvariere sterkt med å få læreplass, viser forskning at karakterer ikke vektlegges av bedriftene når de avgjør hvem som får læreplass (Høst, Lillebø og Vika, 2021). Bedriftene sier selv de vektlegger motivasjon og interesse for faget høyest, men også lavt fravær og godt inntrykk på intervju ble vektlagt langt høyere enn karakterer (ibid. s. 49). Dette kan tyde på at sammenhengen mellom karakterer og det å få læreplass er delvis spuriøs.³⁶

I denne analysen bruker vi grunnlaget for opptak til videregående skole, grunnskolepoeng. Enkelt forklart er dette summen av alle karakterene på vitnemålet fra grunnskolen, delt på antallet karakterer, ganget med ti.³⁷ Grunnskolepoengene for de som starter på yrkesfag har gått opp de siste årene. Dels er dette et resultat av høyere karaktersnitt for alle, en trend som har vart i flere år.³⁸ Dels er det for de to siste årene et resultat av økte gjennomsnittskarakterer etter koronapandemien.³⁹ Men økningen i grunnskolepoeng for yrkesfag handler også om den økte søkningen til yrkesfag som vi viste tidligere. Som vi ser i tabell 4.11 har grunnskolepoengene relativt sett gått noe mer opp i yrkesfagene enn for studieforberevende.

³⁵ Men kun om de har oppstart 1.oktober eller tidligere.

³⁶ Det vil si at det er andre bakenforliggende faktorer som forklarer samvariasjonen

³⁷ Elever som har minst en stryk får verdien 0 i faget. Mangler mer enn halvparten av karakterene får man ikke grunnskolepoeng

³⁸ Se for eksempel tabell 07495 i SSBs statistikkbank. Det har vært jevn økning siden 2009

³⁹ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/karakterer-i-grunnskole/>

Tabell 4.11 Grunnskolepoeng, gjennomsnitt, vg1. Kun ungdomskullet. To kull før og etter fagfornyelsen

	2018-19/19-20	2020-21/21-22	N 18-19/19-20	N 20-21/21-22
Bygg- og anleggstek.	33,0	34,0	6891	7346
Design og håndverk	31,2		2555	
Håndverk design og prod.		32,8		418
Frisør, blomster, (...)		33,0		1559
Elektro og datatek.	38,8	40,0	7945	8120
Helse- og oppvekst	36,6	38,0	13606	14315
Informasjonstek. og medi.		37,0		2225
Naturbruk	35,3	36,2	3338	3667
Restaurant og matfag	28,9	29,7	2235	2120
Service og samferdsel	31,5		4213	
Salg service og reiseliv		32,0		3550
Teknologi og industri.	32,3	33,5	8875	9729
Yrkesfag, samlet	34,6	35,8	49658	53056
Studieforberedende	44,5	45,6	68226	67951

Kilde: NIFU/VIGO⁴⁰

Gjennomsnittet av grunnskolepoeng følger delvis av hvor vanskelig det er å komme inn på de enkelte utdanningsprogrammene. Som vi ser i tabell 4.11, har elektro og datateknologi høyeste gjennomsnittlige grunnskolepoeng av yrkesfagene. Dette er et utdanningsprogram som vi har sett har høy oversøkning. Det samme gjelder informasjonsteknologi og medieproduksjon, som også har relativt høyt grunnskolepoengsnitt, 37. Om vi ser på utviklingen i kullene ser vi at det er små endringer, og i de fleste utdanningsprogram har man gått opp ett til to grunnskolepoeng etter fagfornyelsen. I gjennomsnitt har man gått fra 34,6 til 35,8 poeng for yrkesfagene. Som vi har vært inne på, kan deler av økningen de to siste årene skyldes følgene av koronapandemien. I det vi skal se nærmere på nå, nemlig fordelingen *innad* i hvert utdanningsprogram, er det ikke grunn til å tro at følgene av pandemien skulle spille noen rolle.

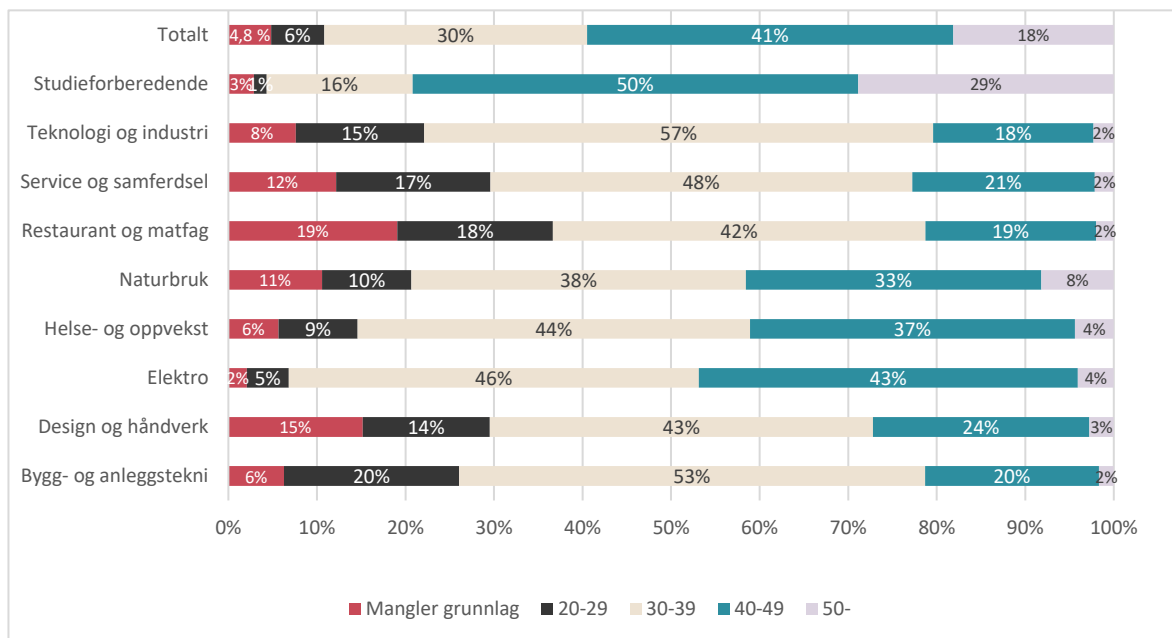
Det er hvert år rundt fem prosent som går ut av grunnskolen uten grunnskolepoeng.⁴¹ I våre analyser, som inkluderer alle som gikk på vg1 og var 16 år, er det omtrent 4,5 prosent som ikke har grunnskolepoeng. I tillegg er det noen få som har under 20 poeng, som er minste antall poeng man må ha for å ha bestått alle fag.⁴² Summen av disse to gruppene er ca. fem prosent for kullene vi ser på i denne analysen – omtrent 90 prosent av disse mangler grunnskolepoeng. Denne gruppa

⁴⁰ I denne analysen er de uten grunnskolepoeng satt til 0. De bidrar dermed til gjennomsnittet. Tall for 2021-22 kullet er basert på de som var registrert som elever per oktober 2021.

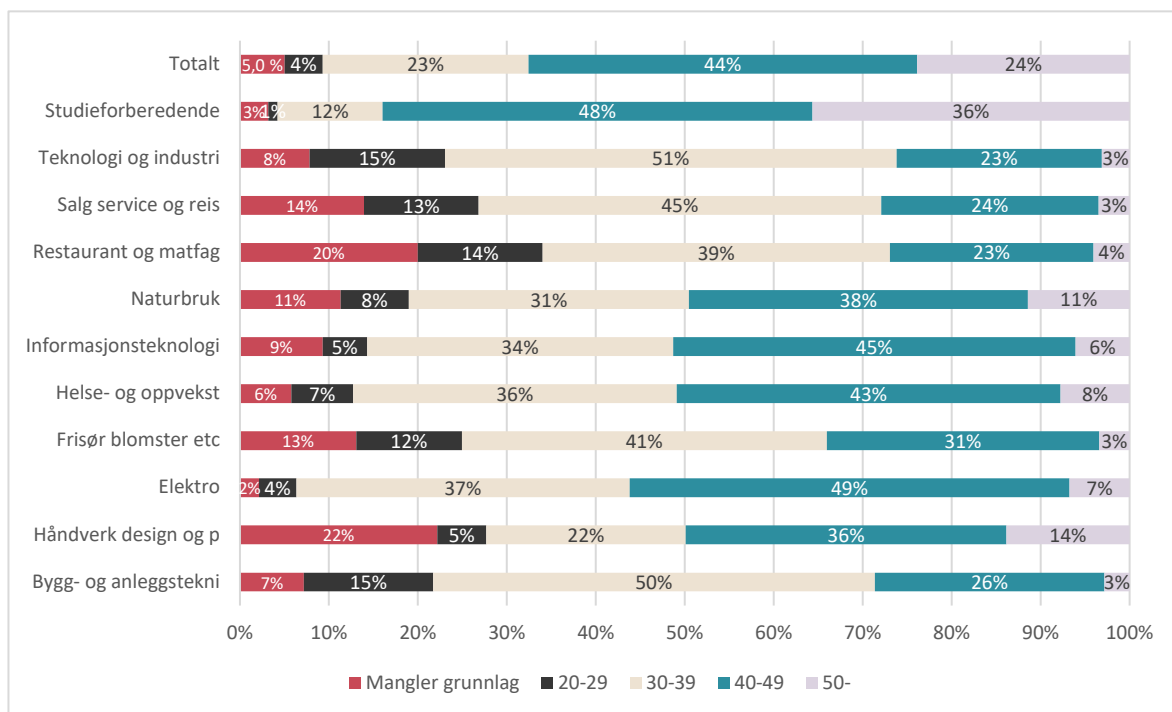
⁴¹ <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stadig-flere-mangler-grunnskolepoeng>

⁴² Det er mulig å få mindre enn 20 poeng siden man kan få grunnskolepoeng om man stryker på mindre enn halvparten av fagene. Da får man 0 i det aktuelle faget. Grunnskolepoenget er regulert ut fra inntakskravene.

definerer vi til å ikke ha karaktergrunnlag. Vi viser her først hele karakterfordelingen på vg1 for de to kullene før 2020. I figuren etter ser vi på de to første kullene etter ny læreplan og ny tilbudsstruktur.



Figur 4.6 Grunnskolepoeng. vg1 2018-2019 og 2019-20 kullet. Bare ungdomskullet. To siste vg1-kull før fagfornyelsen.



Figur 4.7 Grunnskolepoeng. vg1 2020 og 2021-kullet. Bare ungdomskullet. To første vg1-kull etter fagfornyelsen.

Totalt har ikke andelen uten karaktergrunnlag fra grunnskolen endret seg veldig for de to vg1-kullene etter fagfornyelsen, sammenlignet med de to forutgående vg1-kullene. Noe annet ville også vært svært overraskende. Etter vår definisjon utgjorde gruppa 4,8 prosent før fagfornyelsen, og 5 prosent etter.

Det er betydelig forskjell i hvor stor andel denne gruppa utgjør i ulike utdanningsprogram. Restaurant og matfag har hatt mange uten grunnlag, både før og etter fagfornyelsen, rundt 20 prosent. Evalueringen av innføringen av Kunnskapsløftet viste at restaurant og matfag/hotell- og næringsmiddelfag hadde blant de høyeste andelen uten karaktergrunnlag også den gang (Frøseth, Hovdhaugen, Høst og Vibe, 2008 s. 56). I den evalueringen brukte de en noe annen definisjon, men fant at rundt 16 prosent manglet vurdering (for kullene 2004-2007).⁴³ Den gang var det kun elektrofag og medier og kommunikasjon blant yrkesfagprogrammene som hadde relativt sett lav andel uten grunnlag, med 6,9 og 5,6 prosent for 2007-kullet.

Siden 2007 har utdanningsprogram som bygg- og anleggsteknikk (BA), naturbruk og teknologi og industrifag (TEK) opplevd en sterk *nedgang* i andelen uten karaktergrunnlag. BA har gått ned fra 17 prosent i 2007 til 7 prosent i 2021/20, TEK har gått ned fra 18 til 8 prosent. Også tidligere elektrofag har gått videre ned, men fra et lavere utgangspunkt, og har som vi ser i figur 4.7 lavere andel uten karaktergrunnlag enn i de studieforbereende utdanningsprogrammene. Det kan være flere årsaker til denne endringen for BA og TEK, men vi ser ikke noen klar sammenheng mellom søkertallet til disse programmene som kan forklare dette. Det har ikke vært en vekst i antallet søkere, eller nedgang i antallet elevplasser over tid for bygg- og anleggsteknikk og teknologi og industrifag.⁴⁴ Det tyder på at det ikke er bare økt konkurranse om plassene som forklarer nedgangen i andelen uten karaktergrunnlag, men heller handler om hvem som søker tilbudet. Dette er interessante tema for videre forskning. I motsetning til bygg- og anleggsteknikk og teknologi og industrifag har andelen uten karaktergrunnlag gått opp fra rundt 12 prosent i 2007, til 14 prosent for det nye salg, service og reiseliv sammenlignet med service og samferdsel.

Det nye programmet håndverk design og produktutvikling (HDP) har høyest andel uten karaktergrunnlag etter fagfornyelsen, med rundt 22 prosent. I *frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign* (FBIE) er det 13 prosent. I det tidligere *design og håndverk* (DH) var det rundt 15 prosent i denne gruppa – dette er omtrent det samme som man fant i analysen fra evalueringen av Kunnskapsløftet

⁴³ Vi hadde ikke tilgang til karakterer i enkeltfag i denne analysen, og kunne derfor ikke bruke eksakt samme definisjon som i evalueringen av Kunnskapsløftet. Andelen er derfor ikke direkte sammenlignbare. Det er likevel ikke grunn til å tro at definisjonsforskjellen skulle slå ut ulikt på ulike utdanningsprogram

⁴⁴ Se vedlegg for lengre tidsserie over forholdet mellom elever og søkere på vg1. Har ikke skjedd store endringer siden 2012-13. Det kan ha skjedd en endring før dette som ikke våre data fanger opp.

(ibid.). Fordelingen av andelen uten karaktergrunnlag i HDP og FBIE er et uttrykk for fordelingen slik den var i DH før fagfornyelsen. De som gikk på DH tidligere og gikk videre til frisør, hadde lavere andel uten grunnskolepoeng sammenlignet med de som gikk til andre programområder. Den relativt høye andelen i HDP er dermed ikke et uttrykk for en endring fra før fagfornyelsen. Det er viktig å merke seg at de programmene som har høy andel elever uten karaktergrunnlag fra grunnskolen, samtidig kan ha en stor andel med mange grunnskolepoeng. Som vi ser i figur 4.7 har Håndverk, design og produktutvikling (HDP), som har høyest andel elever uten karaktergrunnlag, samtidig 50 prosent med over 40 grunnskolepoeng. Dette indikerer en stor spredning i det faglige grunnlaget blant elevene. Generelt sett er dette noe som gjelder alle de yrkesfaglige utdanningsprogrammene – det er større spredning i karaktergrunnlaget i yrkesfag enn i studieforberedende. Konsekvensene av dette skal vi komme tilbake til i kapittel 5, som ser på lærernes kvalitative erfaring med implementering av fagfornyelsen på vg1.

4.3.2 Endringer i kjønns sammensetning

Vi ser videre på eventuelle endringer i kjønns sammensetningen på vg1. Som i forrige delkapittel ser vi kun på de som går på vg1 og er 16 år.

Tabell 4.12 Andel jenter. vg1. Ungdomskullet.

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Bygg- og anleggstek.	5 %	7 %	7 %	9 %
Design og håndverk	80 %	78 %		
Håndverk, design og prod.			77 %	81 %
Frisør, blomster, (...)			95 %	95 %
Informasjonstek. mediep.			13 %	17 %
Elektro og datatek. *	6 %	6 %	7 %	6 %
Helse- og oppvekst	87 %	86 %	86 %	86 %
Naturbruk	51 %	51 %	51 %	51 %
Restaurant og matfag	47 %	46 %	47 %	50 %
Service og samferdsel	39 %	38 %		
Salg service og reiseliv			46 %	45 %
Teknologi- og industrifag**	10 %	10 %	13 %	13 %

Kilde: VIGO

Noter: *Elektrofag før fagfornyelsen **Teknologi og industriell produksjon

Sett bort fra restaurant og matfag, salg, service og reiseliv og naturbruk er fortsatt de yrkesfaglige vg1-programmene svært kjønnsdelte. De siste årene ser vi likevel at bygg- og anleggsteknikk har hatt en betydelig vekst i andelen jenter, noe som kunne tenktes forklart med flyttingen av vg2 anleggsgartner, som har høyere jenteandel. Vi ser likevel at deler økningen kom før programområdet ble overflyttet – og veksten har fortsatt etter at programområdet ble flyttet. De nye

utdanningsprogrammene *håndverk, design og produktutvikling* er dominert av jenter, spesielt gjelder dette det største vg2 programområdet, *søm og tekstilhåndverk*. *Frisør, blomster, eksponeringsdesign* er det programmet som har laveste gutteandel, bare fem prosent. Informasjonsteknologi og medieproduksjon hadde i 2021-22 17 prosent kvinner, opp fra 13 prosent året før. Dette er et program med to vg2 programområder som historisk har hatt stor forskjell i kjønnsfordelingen. Balansen mellom de to ulike programområdene vil derfor påvirke kjønnsbalansen også på vg1.

I hovedsak er det likevel ikke særlig store endringer i kjønnsbalansen de siste årene. *Salg service og reiseliv* har en noe høyere jenteandel enn det vi fant i *service og samferdsel*, noe som i stor grad skyldes at vg2 *transport og logistikk*, som var guttedominert, er flyttet til *teknologi og industrifag*. Teknologi- og industrifag har hatt en økning i jenteandelen over flere år, en økning som ser ut til å gjelde på tvers av programområdene.⁴⁵

4.4 Oppsummering og diskusjon

Et hovedbilde som tegnes av søkemønstrene til vg1 og vg2, er at søkningen er ganske lik før og etter fagfornyelsen. Dette kan delvis forklares med beskrivelsen av endringene i tilbudsstrukturen i kapittel tre. Til tross for en stor prosess, er det begrensede strukturelle endringer i utdanningsprogrammene. Også for de vg2 programområder som er flyttet eller endret, har man som hovedbilde beholdt samme søkerantall som tilsvarende programområder hadde tidligere. Dette kan være et resultat av strukturelle forhold, for eksempel antall skoler som tilbyr programområdet. I tidligere forskning har man sett at skolene, ofte styrt av lærernes faglige bakgrunn, beholder «gamle» strukturer selv om nye programområder kommer til (Deichman-Sørensen mfl., 2012).

Bildet for vg2 er på en måte blitt mer todelt. Det finnes fortsatt mange store vg2 programområder, samtidig som det er kommet flere små vg2 programområder. Flere av programområdene har etter endringene blitt svært små, og spørsmålet da er om fagene som tilhører disse små programområdene kommer mer i skyggen av fagene som tilhører større programområder, eller om fagene ved å stå mer alene i større grad kan skape sin egen plass. Eksempel på dette kan tenkes å være de fagene som er igjen i *klima-, energi og miljø*. Vil man oppleve at strukturendringene gjør at flere ender opp med å søke fagene som tilhører dette programområdet, etter at rørleggerfaget er tatt ut? Det samme gjelder vg2 *betong og mur*. Før kunne bedriftene som ville ha for eksempel betonglæringer rekruttere fra en stor gruppe med elever på vg2 byggteknikk. Selv om mange av elevene hadde planer om

⁴⁵ For eksempel har industriteknologi, det største programområdet, gått opp fra ca. 10 prosent før reformen til ca. 13 prosent etter (kilde VIGO).

tømrerfaget, var det også rom for å informere og rekruttere til faget fra et programområde med svært mange elever (ibid.). Vil et faglig mer spisset, men mindre vg2 betong og mur, gjøre det lettere eller vanskeligere for bedrifter å rekruttere til disse fagene?

Ikke overraskende er det lite endring i kjønnsbalansen og karaktergrunlaget til elevene. Men analysene våre viser at karakterfordelingen varierer svært mye mellom, og innad i utdanningsprogrammene. Det er også interessant å merke seg at det har vært en betydelig endring i andelen uten karaktergrunnlag mellom ulike utdanningsprogram siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. På den tiden hadde utdanningsprogram som bygg- og anleggsteknikk og teknikk- og industriell produksjon høyest andel uten grunnlag, i dag mangler langt færre karaktergrunnlag. En har ikke sett samme utvikling i utdanningsprogram som tidligere service og samferdsel og restaurant- og matfag.

5 Programfaglæreres yrkesdidaktiske arbeid med implementeringen av fagfornyelsen i vg1

Jorunn Dahlback, Hedvig Skonhoft Johannesen, Inger Vagle og Nina Aakernes

5.1 Innledning

Dette kapitlet handler om de yrkesdidaktiske perspektivene i implementering av fagfornyelsen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), og den overordnede problemstillingen som belyses i dette kapitlet er:

Hva opplever programfaglærere på vg1 som nytt i fagfornyelsen, og hvilke yrkesdidaktiske vurderinger ligger til grunn for implementeringsarbeidet så langt?

Ny struktur og nytt læreplanverk gir nye rammebetingelser for fag- og yrkesopplæringen, og påvirker det didaktiske arbeidet i både skole og bedrift. Et analytisk utgangspunkt er den pedagogiske dimensjonen, altså læringens plass i fag- og yrkesopplæringen og tilhørende didaktiske og yrkesdidaktiske perspektiv i lærernes profesjonsutøvelse (Cedefop, 2018).

Sentrale spørsmål i denne første delrapporten om programfaglærernes arbeid med implementering av fagfornyelsen på vg1 er:

- Hva oppfatter programfaglærerne som nytt i fagfornyelsen?
- Hvilke samfunnsmessige implikasjoner har påvirket det yrkesdidaktiske implementeringsarbeidet?
- Hvilke yrkesdidaktiske vurderinger ligger til grunn for programfaglærernes opplæringspraksiser i fagfornyelsen på vg1?
- Hvordan påvirkes programfaglærernes iverksettelse av læreplanverket av elevenes læreforutsetninger og mangfold?

5.1.1 Yrkesdidaktiske perspektiver

I dette delkapittelet redegjør vi for yrkesdidaktikk, videregående skole og samarbeidet med arbeidslivet som kontekstuelle rammebetingelser for programfaglærernes implementeringsarbeid med *fagfornyelsen*. Yrkesdidaktikk er her med Hiim og Hippe definert som planlegging og tilrettelegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke læringsprosesser i skole og arbeid (Hiim og Hippe, 2001). Yrkesdidaktikken er tett koblet til utvikling av relevant yrkeskompetanse for arbeidslivet, arbeid med autentiske arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og prosedyrer (Andersson og Köpsen, 2018). Yrkesdidaktikken utgjør en stor del av yrkesfaglærerutdanningen (Grande mfl., 2014; Kunnskapsdepartementet, 2013), mens begrepet er mindre kjent og brukt i forbindelse med opplæring i bedrifter og i instruktør opplæringen. Selv om skoler og bedrifter er likestilte opplæringsarenaer, er rammebetingelsene svært ulike (Gessler og Herrera, 2015). I skolene er hovedoppgaven opplæring, og mulighetene for tilrettelegging for læring er store. I arbeidslivet er hovedoppgaven produksjon og/eller tjenesteyting med vekt på læring i og gjennom deltakelse i daglig arbeid sammen med andre (Lier, 2017). Rammene for didaktikken i fag- og yrkesopplæringen settes av læreplaner og av arbeidslivets krav til yrkesutøvernes framtidige yrkeskompetanse (Mulder, 2014). Yrkesdidaktikken for *fagfornyelsen* skal ivareta kravene til kompetanseutvikling hos elever og lærlinger, som grunnleggende ferdigheter, dybdelæring, tverrfaglig kompetanse, nøkkelkvalifikasjoner og læring i grenseflatene og overgangene mellom skole og arbeidsliv. Samtidig etterspør profesjonsfelleskapene i lærernes samarbeid om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, større grad av arbeidslivsrelevans i yrkesdidaktikken (Mogstad mfl., 2017).

Yrkesfaglærernes kompetanse er vesentlig for kvaliteten på fag- og yrkesopplæringen og sier noe om forutsetningene lærerne har for å iverksette *fagfornyelsen*. De fleste yrkesfaglærere har tatt en yrkesfaglig utdanning etterfulgt av arbeidslivspraksis, dernest lærerutdanning (Aspøy, Skinnarland, og Tønder, 2017). En vei til yrkesfaglærerkompetanse er treårig bachelorutdanning på høyskole/universitet for fagfolk med fag-/svennebrev eller treårig yrkesutdanning, samt to års arbeidslivspraksis etter endt utdanning. En annen vei er praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere (PPU-Y), som er ett år på fulltid, etter en relevant profesjonsrettet bachelorutdanning og to års relevant yrkespraksis.⁴⁶ Det er et sentralt mål for utdanningsmyndighetene med kompetanseutvikling som etter- og videreutdanning for yrkesfaglærere, tilrettelagt blant annet som tilskuddsordningen for kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæringen (Lyng mfl., 2021).

⁴⁶ <https://www.oslomet.no/studier/lui/yrkesfaglaererutdanning>

Med Reform-94, Kunnskapsløftet 2006 og *fagfornyelsen* i Kunnskapsløftet 2020 ble ulike yrker samlet i felles vg1, noe som krever en annen kompetanse av lærerne enn tidligere, da utdanningene var spisset mot et yrkesfag (Bødtker Lund mfl., 2017; Dahlback et al, 2015; Nore, 2015). Vurderingsordninger og vurderingspraksiser er en sentral del av yrkesdidaktikken, og det kan skilles mellom kompetansebaserte og kompetanseorienterte ordninger. Den første er basert på arbeidslivets krav til kompetanse for utførelse av daglig arbeid, mens den andre tar utgangspunkt i kompetansemål og læringsutbyttebeskrivelser (Mulder, 2012). Jo tettere opp mot praktisk arbeidsutførelse en vurdering skjer, jo mer ser det ut til at lærere og instruktører benytter skjønn i vurdering av yrkeskompetanse (Bakken, 2020; Eisner, 2017; Hager, 2017).

Yrkesfagene har lenge vært preget av høyt frafall. Føringer som Fullføringsreformen Meld. St. 21 (2020-21) setter nye og sterke forventninger til at elevene skal gjennomføre og bestå opplæringen. Samtidig forventes det at yrkesfaglærere legger til rette for en opplæring hvor elevene utvikler kompetanse av høy yrkesfaglig kvalitet i tråd med endringene i kvalifikasjonskravene i arbeidslivet. Yrkesfaglærerprofesjonen står derfor i spenninger mellom en tett praksistilknytning til det yrkesfaglige arbeidslivet, med stor grad av autonomi i å produsere yrkesutdannende fagfolk av høy kvalitet, og økte krav til allmenndanning av ungdom som helst skal gjennomføre og bestå en yrkesopplæring preget av høyt frafall (Bødtker-Lund mfl., 2017; Grande mfl., 2014; Johannesen, 2015). Disse to oppdragene kan oppfattes som motsetningsfylte.

5.2 Metode

I delkapittelet redegjør vi for forskningsmetode, datainnsamling og hva som er datagrunnlaget for kapittelet om yrkesfaglærernes implementering av *fagfornyelsen*.

Denne delrapporten oppsummerer funn fra innledende intervjuer med yrkesfaglærere fra vg1 i de tre utdanningsprogrammene bygg og anleggsteknikk (BA), informasjonsteknologi- og medieproduksjon (IM) og salg, service og reiseliv (SSR). Det ble også gjennomført et intervju ved håndverk, design og produktutvikling (HDP) med søkelys på det samiske perspektivet og duodji. Lærere på naturbruk (NA) med bakgrunn i reindrift ble invitert til å delta i undersøkelsen, men hadde ikke kapasitet på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Den trinnvise implementeringen av reformen gir oss mulighet til å følge lærernes, faglig ledere og instruktørenes arbeid og deres møte med ny struktur og nye læreplaner fra de starter opplæringen på vg1 høsten 2020, vg2 høsten 2021 og vg3 høsten 2022.

Intervjuene ble gjennomført fra slutten av april til begynnelsen av juni 2021 som 12 gruppeintervjuer og to individuelle intervjuer med totalt 33 yrkesfaglærere. Fem av intervjuene ble gjennomført ved BA, fem ved IM, tre ved SSR, og et

ved HDP. Utvalget består av lærere fra fire fylkeskommuner med god spredning i landet, og fra skoler i byer og på mindre steder.

Det ble utarbeidet en tematisk intervjuguide som sammen med prosjektet i sin helhet er vurdert av NSD. Skoleledere ved de aktuelle skolene ble kontaktet, og de godkjente deltakelse og rekrutterte informanter fra de valgte utdanningsprogrammene. Skolelederne og informantene fikk informasjon om hovedtemaene for intervjuene og reglene for personvern på forhånd, og deltakerne i intervjuene undertegnet samtykkeerklæringer. Hvert intervju varte ca. en time, og det var fra en til tre lærere og to forskere fra OsloMet til stede. Fafo var med som observatør ved noen av intervjuene som forberedelse til elevintervjuene i arbeidspakke 3.

Alle intervjuene ble gjennomført via Zoom, og det ble gjort video- og lydopptak av samtlige. Deretter ble intervjuene transkribert, og det kvalitative analyseprogrammet NVivo ble brukt til koding og kategorisering. Gjennom arbeidet med koding og kategorisering, kom vi til slutt fram til fire hovedkategorier: a) hva oppfattes som nytt i *fagfornyelsen*; b) samfunnsmessige implikasjoner for det yrkesdidaktiske arbeidet; c) yrkesfaglærernes kompetanse og profesjonsutøvelse; d) elevenes læreforutsetninger og mangfold. I hovedsak er intervjuene analysert ut ifra hvert enkelt utdanningsprogram med få generaliseringer på tvers. Begrunnelsen for dette er at studien bygger på et lite utvalg, at datamaterialet er kvalitative intervjuer, og at dataene er innsamlet tidlig i programfaglærernes implementeringsarbeid. Imidlertid anser vi det som mulig å gjøre begrepsmessige generaliseringer av programfaglærernes perspektiver på eksempelvis kritisk tenkning og dybdelæring (Kvale og Brinkmann, 2015).

I resultatdelen har vi gjengitt direkte sitater så tett opp til respondentenes utsagn som mulig. For å ivareta lesbarheten har vi omskrevet utsagnene til hele setninger. I tilfeller hvor det er viktig for meningsinnholdet i utsagn, har vi satt inn forklarende tekst i klammeparenteser [forklarende tekst].

Resultatene gjenspeiler et utvalg vg1 læreres første erfaringer med implementering av *fagfornyelsen* høsten 2020 og våren 2021.

5.3 Hva oppfatter programfaglærerne som nytt i fagfornyelsen?

I dette delkapittelet synliggjør vi hva programfaglærere på vg1 oppfattet som nytt i *fagfornyelsen* våren 2021. Dette omfatter spesielt lærernes oppfatning og operasjonaliseringer av det nye kompetansebegrepet, dybdelæring og de tre tverrfaglige temaene i læreplanens overordnede del, samt hva de oppfatter som nytt i Læreplaner for fag i KL20.

5.3.1 Det nye kompetansebegrepet

Det nye utvidede kompetansebegrepet ble først definert i Ludvigsen-utvalgets NOU (2015:8), og senere i overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det handler om å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer, og å løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

Det var spesielt refleksjon og kritisk tenkning programfaglærerne framhevet som nytt i kompetansebegrepet. Dette handler i henhold til Meld. St. 28 (2015 – 2016, s 29) om å se ting fra flere sider, og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg. Det er ikke bare forbeholdt teoretiske sammenhenger, men innebærer også å gjøre kritiske vurderinger og valg i utførelsen av praktisk arbeid.

IM-lærerne la vekt på at kritisk tenkning er nært knyttet til yrkeskompetansen og profesjonsutøvelsen i yrkene som utdanningsprogrammet utdanner til. Eksempler på temaer som ble trukket fram som viktige å sette søkelys på i opplæringen, var kildekritikk, «fake news», datasikkerhet, reklamepåvirkning og elektroniske spor. Noen av lærerne var overrasket over at elevene var lite kritiske til disse temaene. Lærerne nevnte også at elevene må være kritiske til kvaliteten på eget arbeid, og ikke være fornøyd når de har lært de tekniske produksjonsverktøyene og har ferdigstilt en produksjon. Innenfor medieproduksjon kan refleksjon og kritisk tenkning også knyttes til:

«...at vi ser på ting, diskuterer, hva er det som er bra, hva er det som ikke er bra, og forsøker å se på layout og struktur. Hva er det som er en god struktur, en dårlig struktur? (...) så vi har snakket om det å være kritisk på den måten».

BA-lærere opplevde at elevene gjennom refleksjon og kritisk tenkning, var blitt flinkere til å begrunne og vurdere egne arbeider. Lærere hadde også søkelys på at de aktiviserer elevene med flere kritiske spørsmål enn tidligere, og la vekt på at de som gruppe oftere diskuterer det samfunnsmessige perspektivet i opplæringen.

SSR-lærere var opptatt av at elevene skulle få se og oppleve sammenhengen mellom de ulike kompetansemålene gjennom praktiske oppgaver, og slik oppøve refleksjon over egen læring og yrkesutøvelse. Her ble to forhold framhevet: Arbeidslivspraksis i YFF og verkstedsopplæring på skolen. Det er interessant at lærerne ved SSR ikke eksplisitt nevnte kritisk tenkning. Det framgår imidlertid fra sammenhengen i intervjuene at refleksjon over yrkesutøvelsen kan oppfattes som kritisk tenkning, og er noe som utvikles over tid. Dette ble sett på som en integrert del av å utvikle yrkeskompetanse og ikke som noe nytt som kom med *fagfornyelsen*.

Det var bred enighet om at kritisk tenkning er essensielt i alle yrkesfag, og at det er viktig å starte med dette tidlig. Lærerne hadde imidlertid ulike oppfatninger

om i hvilken grad elevene var modne nok til å jobbe med kritisk tenkning på vg1 i selve yrkesutøvelsen. Forskning peker på at elever med dyp forståelse av kjerneelementer i fagene har lettere for å overføre, anvende og reflektere kunnskapen i nye og ukjente situasjoner (Pellegrino og Hilton, 2012; Sawyer, 2014). Lærere på tvers av utdanningsprogram stilte spørsmål ved om alle elevene har forutsetninger til å opparbeide en dyp forståelse i yrkesfag allerede på vg1. De oppfatter med andre ord at kritisk tenkning forutsetter fagkunnskaper. Dette synliggjør spørsmålet om hvorvidt skolen og utdanningssystemets kontekst gir elevene tilstrekkelige betingelser for å utvikle kritisk tenkning, eller om elevene må ut av skolen og inn i arbeidslivet for å utvikle dette aspektet i og med at mange av yrkene er så komplekse og tverrfaglige i sin natur (Ferrer mfl., 2021).

5.3.2 Dybdelæring

Dybdelæring er et av de sentrale begrepene i *fagfornyelsen*, og er tett knyttet opp mot det nye kompetansebegrepet. I Ludvigsen-utvalgets utredning (NOU 2014: 7) og tidligere forskning blir dybdelæring beskrevet som et virkemiddel til å utvikle kompetansen som er nødvendig for å imøtekomme kvalifikasjonskravene i et arbeidsliv i rask endring (Fullan, 2007; Fullan mfl., 2018; Pellegrino og Hilton, 2012; Sawyer, 2014; Word Economic Forums, 2018). Dybdelæring er i *overordnet del* beskrevet som et pedagogisk prinsipp som skal ligge til grunn for opplæringen, og er definert som:

*«Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre».*⁴⁷

I *overordnet del* står det også at evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring.

Intervjuene viser at lærerne hadde ulik forståelse av hva dybdelæring innebærer. Et lærerteam på SSR knyttet begrepet til yrkesfaglig spesialisering, og mente at dybdelæring gir elevene mulighet til å gå mer i dybden på fagområder de interesserer seg for. En IM-lærer knyttet derimot begrepet til utviklings- og endringskompetanse:

«Teknologien vil utvikle seg hele tiden, og da har elevene muligheten til å utvikle seg videre. Det må jo jeg også gjøre, jeg må hele tiden utvikle meg. Faktakunnskap kommer jeg ikke så veldig langt med, men jeg må kunne finne ut ting selv.»

⁴⁷ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Lærere på tvers av utdanningsprogram forsto dybdelæring som å opparbeide en helhetsforståelse, ved å se sammenhenger på tvers av fag, mellom fag og arbeidsmetoder, og å kunne overføre arbeidsmetoder fra et fag til et annet. Disse lærerne var også opptatt av helhetsforståelse i det didaktiske arbeidet med reelle yrkesoppgaver og tverrfaglige prosjekter. De mente videre at dybdelæring forutsatte et tett samarbeid mellom programfag- og fellesfaglærerne. En BA-lærer sa: «*Vi fortsetter å jobbe slik vi har holdt på, med prosjekter og helhet*». Denne forståelsen er i tråd med Bolstad (2020, s 30), som synliggjør ulike måter dybdelæring kan knyttes opp mot tverrfaglig samarbeid og prosjektarbeid i skolen.

I likhet med BA- lærerne koblet SSR-lærerne dybdelæring til å fordype seg i praktiske arbeidsoppgaver, til elevenes interesser, gjerne med tverrfaglig innretning og praktisk yrkesutøvelse:

«Dybdelæring er spennende. Lage oppgaver som tar utgangspunkt i elevenes interesser. Hvis jeg er interessert i et spesielt fag skal jeg ha mulighet til å løse oppgaven mot yrket, eksempel på salg. Vi har prøvd å legge til rette for flere arenaer å trene yrket (...) Ønsker å jobbe mer praktisk.»

Vi ser her at SSR-lærerne tolker dybdelæring som yrkeslæring på flere læringsarenaer og gjennom praktisk arbeid. Lærere på tvers av utdanningsprogram nevnte at læreplanene inneholder mange omfattende kompetansemål, noe som kunne oppleves å være i konflikt med muligheten for å legge til rette for dybdelæring. Spesielt IM-planen opplevdes som omfattende og ambisiøs fordi den inneholder mange krevende temaer og har stor bredde i og med at den dekker både spesifikke medie- og informasjonsteknologimål: «*Man tar jo nesten aldri noe ut av disse læreplanene, legger bare til.*»

En annen IM-lærer sa: «*Vi må passe på at vi er innom alle målene vi skal være innom, hvor dypt kommer vi?*» En av lærerne mente at fordi læreplanen var så ambisiøs, måtte man se de to årene med skoleopplæring i sammenheng: «*Det kan fort bli litt overfladisk læring [på det i vg1], men det er jo greit når vi har vg2 der de kan gå mer i dybden.*»

Lærernes svar viser kort oppsummert at de tolker dybdelæring til å jobbe med yrkesspesialisering, reelle helhetlige yrkesoppgaver, tverrfaglige prosjekt og til å opparbeide kompetanse som kan bidra til utvikling og endring. Det var en bekymring hos IM- lærerne at planene var så ambisiøse at det kunne by på utfordringer å jobbe i dybden.

5.3.3 Tverrfaglige temaer

I *overordnet del* er det nedfelt at skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap,

og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).⁴⁸ Lærerne på IM og BA undret seg imidlertid over at ikke alle de tverrfaglige temaene var inkludert i læreplanen. Eksempelvis savnet BA lærere folkehelse og livsmestring, fordi å opparbeide trygghet og mestring etter deres oppfatning var helt essensielt på vg1: «*Jobber mye med relasjoner, for å få dem til å bli gode folk.*» BA- lærerne sier de bruker mye tid til å bygge inkluderende klassemiljø, med vekt på relasjonsbygging både lærer - elev, og elev - elev. Dette gjør at elevene føler tilhørighet, kommer på skolen og blir rausere mot hverandre.

IM-lærere reagerte også på at de hadde demokrati og medborgerskap som eneste tverrfaglige tema i sin plan:

«Vi stussa litt på er at det bare er demokrati og medborgerskap som er med, ingen av de andre, men vi jobber jo med de andre også. Bærekraftig utvikling er jo en kjempestor del av det, og folkehelse og livsmestring er jo med uansett.»

I hvilken grad *overordnet del* ga legitimitet til å jobbe med alle de tverrfaglige temaene selv om de ikke sto spesifikt nevnt i læreplanen, var et stort diskusjonstema i flere av lærerteamene, og det ble tolket ulikt fra skole til skole. En IM-lærer mente at alle de tre tverrfaglige temaene var nært knyttet til kompetansemålene selv om kun ett var med i læreplanen:

«Vi får det litt gratis i og med at fagene våre handler om dette, du kan ikke tenke på media uten å tenke demokrati, bærekraft, og folkehelse og livsmestring. Mange av målene handler om dette, men kanskje ikke elevene er klar over at vi jobber med det. Vi har det i bakhodet, men vi setter kanskje ikke så mye ord på det.»

Elevene på en skole hadde produsert en video med intervjuer om hva skolen skal gjøre framover for å være en bærekraftig skole. Bærekraftmålene til FN hadde stått på agendaen, og de lagde en 5 minutters video om skoleledelsens syn på bærekraft og bruken av ressursene på kloden. En annen skole hadde satt av en time i uka som de kalte forumtimen, der de tok opp ulike overordnede temaer fra uke til uke.

Andre IM-lærere forsto imidlertid planverket som at de kun skulle konsentrere seg om demokrati og medborgerskap på vg1 og om bærekraft på vg2. Eksempler på hvordan lærerne hadde knyttet demokrati og medborgerskap til temaer var: «*... elevmedbestemmelse, samarbeid og respekt for samfunnet og medmennesker, sosiale medier og etikk og fake news.*»

Bærekraftig utvikling er tungt inne i programfagene og naturfag på BA. BA-lærerne mente at det tverrfaglige samarbeidet på tvers av program- og fellesfagene styrker samarbeidet i valg og bruk av bærekraftige materialer. SSR-lærerne var

⁴⁸ Se <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del> for oversikt

også opptatt av flere aspekter når de jobbet med de tverrfaglige temaene, som sammenheng med bærekraft i lokalsamfunn og næringsliv.

Selv om det var noe uklarhet om samtlige tverrfaglige temaer skulle innpasses i opplæringen gjennom hele skoleopplæringen, viste lærerne til gode eksempler på hvordan de tverrfaglige temaene kunne innlemmes i den fagspesifikke opplæringen, og at det også kunne skapes rom for søkelys på temaer av overordnet, mer allmenndannende karakter.

5.3.4 Læreplanen for fag

De nye læreplanene har som vist i kapittel 3 en felles mal med beskrivelse av om faget med tilhørende kjerneelementer. Kjerneelementer ble innført med *fagfornyelsen* og beskriver det viktigste innholdet, og hva elevene må lære for å mestre å bruke faget (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det var store forskjeller i hva lærerne på de tre utdanningsprogrammene oppfattet som nytt i kompetansemålene og det faglige innholdet i læreplanene. At IM er en nyetablering, mens BA og SSR kan defineres som etablerte utdanningsprogram, preget lærernes syn på planene. IM-lærernes synspunkter var preget av at planen besto av nye fag og temaer, og at to ulike yrkesretninger skulle samkjøres i et felles utdanningsprogram. BA- og SSR-lærerne kunne derimot sammenligne og se hva som var endret fra LK06 til implementeringen av *fagfornyelsen* i LK20.

BA-lærere hadde et sterkt forhold til at utdanningen skulle være relevant for arbeidslivet, og at *fagfornyelsen* ikke representerte de helt store endringene for deres yrkesdidaktiske arbeid. Det var likevel en gjennomgående oppfatning av at planene var blitt mer praktisk rettet, med et styrket krav til tverrfaglig jobbing. Denne forståelsen er i tråd med bakgrunnen for *fagfornyelsen*, der det ble lagt føringer for at utdanningene skulle være relevante for arbeidslivet, med en større vektlegging av praksis (Meld. St. 20, 2012-2013; Meld. St. 28, 2015-2016, se også kapittel 3 for en diskusjon om dette).

Deler av faginnholdet som før *fagfornyelsen* var ren teoriopplæring løsrevet fra praksis, ble nå knyttet tettere opp til verkstedsjobbing. Tegneundervisningen på BA er et eksempel på dette, der det nå handler mye om å bruke og forstå tegningene, mens det tidligere var mest søkelys på å tegne som del av bransjelæren. Kompetansemål og krav som tidligere var på vg2, som å montere og bruke arbeidsplattform opptil 5 meter, er flyttet ned til vg1. Under vurdering står det også at elevene skal ha gjennomført kurs i *varme arbeider*, noe som førte til en diskusjon rundt hvilket nivå dette arbeidet skal ha på vg1. Andre lærere var opptatt av et kompetansemål under arbeidsmiljø og dokumentasjon som omhandler *lasting og stropping*. En lærer uttalte:

«Øvelsen koster mye, vi som er lærere trenger opplæring fra et transportfirma, og kan utnytte situasjoner når vi får leveranse, og samarbeide på tvers av programfagene.»

I intervjuene uttrykte BA-lærere seg positive til at trivsel og yrkesstolthet er kommet inn i læreplanen, og de savnet derfor som tidligere nevnt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

SSR-lærerne var noe delt i hvordan de så på den nye læreplanen og om hva som er endret. Noen av kompetansemålene er stokket om, men et flertall av lærerne sa at det ellers ikke var så mye nytt. Lærerne på en skole påpekte at det er kommet mer reiseliv og reiselivsaktiviteter inn i planen, og at det var endringer i økonomifaget.

«Det nye med økonomi som jeg har sett, er at det er mer søkelys på lovverk nå enn før, og det har vært i et annet fag tidligere, og mer sikkerhet, kanskje årsaken er at samme hvilket yrke du jobber i så er det mer sikkerhet, samtidig ser jeg det også er mer søkelys på økonomisk vekst og miljø.»

Det ble også påpekt at det var mer vekt på kultur og nettverksbygging, noe SSR-lærerne hadde jobbet med gjennom elevbedrift, samarbeid med partene i arbeidslivet og ved å lage ulike typer arrangementer som for eksempel et marked.

Lærere på IM med bakgrunn fra IKT-servicefag, var godt fornøyd med å kunne starte målrettet IKT-opplæring allerede på vg1, mens lærere med bakgrunn fra medieproduksjon/medier og kommunikasjon opplevde at de hadde noe mindre tid til medieproduksjonsfag enn tidligere. Det var imidlertid stor enighet om at det var positivt at disse to fagretningene hadde fått et nytt felles utdanningsprogram. Lærerne uttrykte at de hadde tro på at utdanningsprogrammet var et godt tilbud til ungdom, og at elevene hadde stor nytte av å lære noe innenfor begge fagretningene. Hvilken betydning dette vil få med tanke på å dekke arbeidslivets behov for kompetanse, vil bli fulgt opp i det videre evalueringsarbeidet.

IM-lærerne oppfattet læreplanen som omfattende og ambisiøs:

«Det er mange mål og vi skal igjennom alle målene. Jeg blir litt stressa over at jeg må nå det på et år.»

IM-lærere la også vekt på at utdanningsprogrammet gir elevene mulighet til å utvikle aktuell digital kompetanse, og at det er viktig at utdanningsprogrammet får fotfeste gjennom vg2-tilbud og læreplasser:

«Alle rapporter understreker at det er viktig med digital kompetanse. Vi ønsker at alle kommer inn på vg2 og at vi får med bedrifter som tar inn lærlinger og gir mulighet for praksis. Må ikke ødelegge denne fine muligheten, men gi dem [elevene] muligheter.»

Yrkesbetegnelsene utdanningsprogrammet leder fram til, er nyetableringer i *fagfornyelsen*, og det ble understreket at det er viktig at lærlingeordningen blir kjent og etablert.

Lærere innenfor alle de tre utdanningsprogrammene uttrykte at det er et tydeligere søkelys på elevmedvirkning i de nye planene, noe som er interessant med tanke på at prinsippet om elevmedvirkning har vært gjeldende siden LK06 og kun er videreført i *fagfornyelsen*: «*Elevmedvirkning må prege skolens praksis.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017).⁴⁹

5.3.5 Oppsummering

For å oppsummere kan vi si at følgende ble opplevd som krevende av programfaglærerne i implementeringsarbeidet: 1. Store forskjeller mellom nye og gamle yrkesfag og hvordan programfaglærerne vurderte innholdet i læreplanene. 2. Manglende inkludering av de tre tverrfaglige temaene i enkelte av læreplanene skapte usikkerhet i hvordan disse temaene skulle håndteres yrkesdidaktisk av programfaglærerne i implementeringsarbeidet med *fagfornyelsen*. 3. Kritisk tenkning ble oppfattet som vesentlig i opplæringen og ikke nytt, men det var stor variasjon blant programfaglærerne i utvalget om hva de legger i begrepet og hvordan kritisk tenkning skal operasjonaliseres i arbeidet med *fagfornyelsen*. 4. Kompleksitet, motsetning og ambisjonsnivået i læreplanene for å få til dybdelæring.

Med overnevnte utfordringer i mente, vil vi nå gå videre til å se på hvordan samfunnsmessige forhold har påvirket programfaglærernes implementeringsarbeid med *fagfornyelsen*.

5.4 Hvilke samfunnsmessige implikasjoner har påvirket det yrkesdidaktiske implementeringsarbeidet?

Dette delkapittelet handler om samfunnsmessige forhold som har hatt innvirkning på programfaglærernes implementeringsarbeid under koronapandemien. Fylkeskommunen- og skoleledernes rolle, økonomi og skolens muligheter til å investere i oppdatert utstyr og læremidler blir også belyst, da det har hatt innvirkning på lærernes handlingsrom.

5.4.1 Konsekvenser av koronapandemien

Den internasjonale forskningen på utdanningsreformer synliggjør at implementeringen i stor grad påvirkes av samfunnsutviklingen og faktorer utenfor skolen

⁴⁹ Se <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>

(Levin 2001; Olsen mfl., 2013, Sundby og Karseth, 2021). Enkelte faktorer og utviklingstrekk kan spille på lag med intensjonene i de vedtatte reformene, mens andre kan føre til at implementeringsprosessen blir mer krevende. Innføringen av nye læreplaner og ny tilbudsstruktur skjedde samtidig med at Norge og resten av verden var rammet av koronapandemien.

Forskningsrapporter har vurdert påvirkningen av pandemien på arbeidssituasjonen til lærere og elever i fag- og yrkesopplæringen (Andersen mfl., 2021; Federici og Vika, 2020). Resultater viser at koronapandemien med smitteverntiltak som trafikklysmoell, nedstengning og digitalisering av undervisningen har påvirket lærernes arbeidssituasjon i stor grad. Lærernes mulighet til å iverksette *fagfornyelsen* i denne perioden har blitt sterkt begrenset gjennom nedstengninger av skoler, økt tidsbruk grunnet brå digitalisering av undervisning, mye oppfølgingsarbeid overfor sårbare elever og har resultert i erfaringer om at kvaliteten på opplæringen har blitt vesentlig dårligere under pandemien (Andersen mfl., 2021).

Lærerne i vårt materiale fortalte at pandemien hadde tatt mye av fokuset bort fra *fagfornyelsen*, men i noe ulik grad. De gode implementeringsprosessene skolene arrangerte på tvers av lærerteamene i forkant av pandemien, tok brått slutt, som en lærer uttrykte det. Det var imidlertid store forskjeller mellom de skolene som har hatt lange perioder på rødt nivå, og de som stort sett har hatt grønt nivå, og har kunnet gjennomføre opplæringen uten store implikasjoner. De fleste har til tross for pandemien fått gjennomført store deler av den praktiske opplæringen i programfagene på skolen, men i faste grupper og mindre kohorter enn vanlig. Det er i hovedsak opplæringen i fellesfagene og den teoretiske delen av programfagene som har foregått via Teams.

Den største konsekvensen for opplæringen har vært at elevene ikke har fått gjennomført faget YFF i arbeidslivet, og at det har vært krevende å få representanter fra arbeidslivet til å komme til skolene for å informere og dele av sin kompetanse. Lærerne uttrykte at det også har vært vanskelig å gjennomføre besøk i lokale nøkkelbedrifter, skoleturer og internasjonale utvekslingsprosjekter.

Lærerne hadde hatt ambisjoner om å styrke det tverrfaglige samarbeidet gjennom *fagfornyelsen*. De opplevde imidlertid at de strenge restriksjonene som følge av koronapandemien gjorde tverrfaglig samarbeid vanskeligere enn tidligere. Restriksjonene førte også til at planlagte prosjekter på tvers av klasser internt på skolene, samt samarbeidsprosjekter med lokalt næringsliv ble innstilt.

Fagnettverkene har normalt vært svært viktige i innføringen av nye læreplaner, i kraft av erfaringsdeling og inspirasjon til å tenke nytt gjennom å løfte diskusjonene på tvers av skolene. Det var derfor et stort savn at fagnettverkene ikke fungerte som de pleier under pandemien. Noen møter hadde blitt gjennomført digitalt, men lærerne mente at dette ikke har gitt like stort utbytte som når de møtes fysisk. Lærerne nevnte også at de hadde for kort tid til å tolke og sette seg inn i

læreplanene før pandemien satte en stopper for samarbeidet på tvers av skoler og internt i teamene på skolen.

Lærere i alle de tre utdanningsprogrammene uttrykte uro for at elevene ikke hadde opparbeidet den kompetansen de normalt skulle ha gjort dette skoleåret på grunn av pandemiens begrensninger på blant annet tverrfaglig samarbeid på skolen og med arbeidslivet. De mente oppstarten på vg2 vil bli preget av dette, og var bekymret for at arbeidslivet ville reagere på at elevene har mindre kompetanse når de kommer ut i lære enn det som har vært tradisjonen.

På noen av IM-skolene førte nedstengningen til økt søkelys på kompetanseutvikling i strømming av blant annet forestillinger, og noen av lærerne måtte opparbeide denne kompetansen i løpet av skoleåret. Lærerne ved en av skolene fortalte at de lærte seg teknikken mer eller mindre i samarbeid med elevene om planlegging og gjennomføring av strømming av en elevforestilling. En av lærerne sa: «*Det har vi lært nytt i år, vi har lært oss å strømme, vi har lært mye nytt.*»

Koronapandemien har altså vist seg som en vesentlig rammefaktor som har satt sterke begrensninger på programfaglærernes yrkesdidaktiske implementeringsarbeid med *fagfornyelsen*, også med tanke på lærernes oppfatninger om at konsekvensene av pandemien har bidratt til at elevene har oppnådd lavere kompetanse enn forventet.

5.4.2 Fylkeskommunens- og skoleleders rolle i implementeringsarbeidet

Lærerne framhevet at det hadde blitt arbeidet systematisk med innføring av den overordnede delen av læreplanen i forkant av skolestart høsten 2020. Det ble gjennomført kurs i regi av Utdanningsdirektoratet og fylkeskommunene, samt planleggingsdager ved den enkelte skole. Lærernes erfaringer under viser imidlertid at det er forskjeller både mellom skoler og utdanningsprogram i hvordan lærerne opplevde implementeringsarbeidet.

Lærerne ved IM hadde ulike opplevelser av hvilke muligheter de hadde hatt til etter- og videreutdanning. IM-lærerne ved en skole trakk fram at fylkeskommunen gjorde en god jobb med å tilrettelegge for etter- og videreutdanning gjennom at lærerne fikk mulighet til å delta på relevante studier ved universitet/høgskole. Ved en annen skole stilte IM-lærerne spørsmål ved at det ikke var blitt satt av ekstra ressurser til etablering av nye utdanningsprogram. Lærerne opplevde at dette har preget arbeidet med implementering av de nye læreplanene. En av lærerne sa: «*Det er ikke tilført ekstra ressurser til å starte opp, eller til å få etter- og videreutdanning. Alt må gjøres utenom, og nå når det er oppstart så konsentrerer vi oss om undervisningen.*»

Begrepet *alt* i denne sammenheng, henviser til grundigere arbeid med tolkning og samarbeid om forståelse av læreplanene.

Intervjuene med BA- og SSR-lærerne tyder på at skoleledelsen hadde satt av tid til et innledende arbeid med *fagfornyelsen*. På BA hadde fokuset i forberedelsene likevel variert fra skole til skole. Dette viser at implementeringsarbeidet vanligvis får ulike former fra skole til skole og fra avdeling til avdeling (Honig, 2006; Levin, 2004). Det henvises til kurs i overordna del og de tverrfaglige temaene, og planleggingsdager, som en forberedelse til *fagfornyelsen*. På en skole hvor de jobbet ukentlig med forarbeidet, sa en av lærerne: «*Ledelsen hadde ukentlig møter med oss, der vi så på muligheter til å kunne jobbe tverrfaglig.*» BA-lærere påpekte at de hadde jobbet mye med det generelle i forkant av *fagfornyelsen*, og en av lærerne sa: «*Skolen var tidlig ute med å jobbe med fagfornyelsen, kanskje litt for tidlig ute, da UDIR ikke holdt framdriftsplanen [med Læreplaner for fag].*»

Ifølge SSR-lærerne på de ulike skolene i utvalget hadde det innledende arbeidet vektlagt *fagfornyelsens* overordnede mål og kjerneelementer i fagene. Lærerne opplevde at de hadde fått et stort handlingsrom til å jobbe med de nye læreplanene, men også at koronasituasjonen hadde satt stopper for en del av felles arbeid med planen, også fra ledelsens side:

«Stort handlingsrom (...) har alltid vært flinke til å legge inn næringslivet, og det kommer elevene veldig godt til gode. Handlingsrommet er stort, men det har noe med tid at vi ikke alltid rekker alt. Vi får lov til å gjøre det vi synes er bra for elevene våre, men det med tida (...) men på hva vi gjør har vi stort handlingsrom.»

Vi ser her at forberedelsesarbeidet til *fagfornyelsen* har vært ulikt organisert og ledet, og at programfaglærerne har arbeidet systematisk med læreplanen, men at også her har koronapandemien satt begrensninger for felles jobbing med planen.

5.4.3 Økonomi, verksteder og utstyr

Intervjuene tyder på at det har vært gode økonomiske rammebetingelser på IM-avdelingene ved implementering av *fagfornyelsen*. Dette gjenspeiler seg i at lærerne uttrykte at de har fått midler til nødvendig utstyr og spesialrom. Lærerne på samtlige IM-avdelinger uttalte at skolene hadde god tilgang både på spesialrom som foto- og lyd-studio og rom for strømming, og utstyr som pc-er og kameraer. En av lærerne sa: «*Vi har vært heldige med utstyr nok til å gi elevene en fantastisk opplæring.*» På noen av skolene opplevde lærerne at det hadde vært tidkrevende å måtte sette spesialrom i stand selv. Dette har vært ekstraarbeid som lærerne måtte utføre i tillegg til det ordinære arbeidet. «*Det har vært nye rom som skal organiseres, og det å få ting [det tekniske utstyret] på plass. Vi har ikke hatt mye tid til å ordne rom som green screen studio [rom til strømming].*»

BA-lærerne mente at økonomien kunne være begrensende fordi *fagfornyelsen* krever utstyr på vg1 som koster økonomisk for skolen og fylket. De uttrykte at læreplanen krever mer utstyr enn tidligere, og at mangel på utstyr kan hindre gjennomføringen av læreplanen. Tiltak som ble nevnt var samarbeid med næringslivet, sponsorer samt salg av produkter og tjenester for å kunne opprettholde utstyrsparken. En av lærerne uttalte: *«Økonomien er det mangel på. Leter med lys og lykte etter måter og spare penger på. Dette er et stort problem.»* En annen lærer uttalte at det innenfor enkelte fag er vanskelig å legge til rette for å lage produkter som kan selges. Det opplevdes også noe uavklart i hvilken grad det er i orden å drive avdelingen med midler fra eksterne, som en uttrykte:

«... skal man lage en læreplan som er myntet på at skolen skal selge produkter og bli sponset, bør det stå, så man ikke føler at man gjør noe ulovlig. Vi er avhengig av å selge og få sponset materiell.»

Læreplanen utfordrer derfor økonomien og kan gå utover «gratisprinsippet» og likhet for alle skolene.

Innenfor SSR var lærerne opptatt av finansiering av utdanningen og at de får lite penger til tross for at utdanningsprogrammet er yrkesfaglig, med tanke på stykkprisfinansiering og spesialrom. Noen av SSR-lærerne mente det var en sammenheng mellom at de ikke ble ordentlig verdsatt som et yrkesfaglig utdanningsløp, og mangel på verksteder og utstyr på skolen. Lærerne mente at mangelen på spesialrom gir et mindre heldig utgangspunkt for opplæringen: *«Skolebygg må ha gode arkitekter som tenker på at SSR er et yrkesfag. Mer penger på regjeringsnivå i forhold til stykkpris.»*

Lærerne uttrykte at de økonomiske rammene har ført til en teoretisk skoleopplæring, mens mye av praksisen har foregått i arbeidslivet. Denne praksisen har gitt utfordringer hvis elevene ikke har fått relevante praksisplasser, og når mulighetene til arbeidslivspraksis har vært begrenset som følge av pandemien. SSR-lærerne satte også søkelys på hvordan arealer og fysisk utforming av læringsarenaer på skolene burde prioriteres økonomisk, noe som var utfordrende:

«Ja, handler om arkitekter og hvordan man bygger, har ikke tenkt at vi er et yrkesfag, så vi har kun fått klasserom, lite midler sammenlignet med RM, mens hos oss nesten som på påbygg. Lav elevsats og lite penger til å utvikle faget, utstyr (har ført til) neglisjert fag. Har vært viktig å synliggjøre, da må vi få midler. Vi har klaget på, dette, klasserommet med pc-er er verkstedet, mens de andre har verksteder. Kaffebar og butikk er bygd i forbindelse med fagfornyelsen fordi det står tydelig i læreplanen, elevene skal gjennomføre et salg.»

Overnevnte sitat viser at *fagfornyelsen* til tross for hva lærerne oppfattet som trange økonomiske rammer likevel også har gitt muligheter for SSR-lærerne til å få midler til utvikling av og å tenke nytt om verksteder som bygging av kaffebar.

5.4.4 Læremidler

Gjennom intervjuene kom det fram at ingen av utdanningsprogrammene i utvalget hadde hatt læremidler i form av lærebøker klare til det første skoleåret med nye læreplaner. Lærerne understreket at mangel på lærebøker hadde vært en utfordring for både lærere og elever, spesielt i røde perioder hvor opplæringen foregikk digitalt via Teams. Det er med *fagfornyelsen* en økt satsing på digitale lærerressurser, men ved samtlige utdanningsprogram trakk lærerne fram at elevene uttrykte klare ønsker om lærebøker også i form av papirbøker.

Lærere på tvers av utdanningsprogram understreket at mangelen på læremidler har gjort undervisningsplanleggingen og implementeringen av *fagfornyelsen* mer tidkrevende. En av IM-lærerne uttalte: «*Det er mye jobb. Vi har ikke bøker, må finne kilder og lage oppgaver fra skratsj. Det er lite jeg kan bruke fra tidligere år.*»

På en annen IM-avdeling hadde lærerne utviklet en nettside hvor elevene kunne finne oppgaver og lenker til fagstoff i form av tekstressurser og instruksjonsvideoer. Å bygge opp og vedlikeholde slike nettressurser er tidkrevende.

Også BA-lærerne var tydelige på at mangelen på lærebøker skapte utfordringer og ekstra arbeid. En av lærerne uttalte: «*Det har vært et tungt år å ikke ha bøker, spesielt i vurderingssituasjoner, der vi har måttet være kreative i prøver og vurderingssituasjoner.*»

En annen lærer beskrev situasjonen på denne måten: «*... vi lager vår egen arbeidsbok og dette er noe vi må jobbe med, og det var det vel ingen som hadde trodd.*». En av SSR-lærerne beskrev mangelen på lærebøker på denne måten:

«*Å drive et helt år med nye kompetansemål uten at bøkene er på plass, gjør at det går på gammel vane. Sorry! Læremidler må på plass. Kan ikke komme med forskrifter om hva man skal gjøre når man ikke har noe å undervise ut fra.*»

SSR-lærerne var svært opptatt av lærebokas rolle i implementeringen av *fagfornyelsen*, og i mangel av nye bøker, hadde de brukt de gamle bøkene, og justert til nye mål. Dette kan antyde en noe lærebokstyrt undervisning på dette utdanningsprogrammet. Det er også enkelte eksempler fra IM- og BA-avdelingene på at lærerne har valgt å bruke gamle lærebøker. En av IM-lærerne sa at selv om elevgruppa er datakyndig, er det vanskelig for dem å finne fram til gode kilder på internett. Lærerne hadde derfor valgt å bruke en lærebok fra informasjonsteknologi valgfag for å ha læremidler på norsk i programmering. En av BA-lærerne uttalte:

«Det har ikke vært læremidler, og jeg fikk beskjed om at vi måtte finne noe på nettet om vi kan. Vi fikk skreket oss til å få beholde papirbøkene».

På intervjutidspunktet hadde noen lærere akkurat fått de nye bøkene, og var entusiastiske til innholdet: *«Spennende innhold i ny bok forhold til den forrige boka, som kan hjelpe oss å bli mer kreative, fine oppgaver og tips, det er spennende».* Spesielt på IM, men også på noen BA-avdelinger, har lærerne brukt Nasjonal digital læringsarena (NDLA) til å finne relevant fagstoff. Noen av IM-lærerne understreket at NDLA er god på den media-relaterte delen av opplæringen, men at den ligger etter på IT-delen, og at videreutvikling av denne plattformen vil være et viktig bidrag til opplæringen i utdanningsprogrammet.

5.4.5 Oppsummering

Fylkeskommunene og skoleledelsen hadde lagt godt til rette for systematisk arbeid med fagfornyelsen og arbeid med overordnet del fram til mars 2020. Det videre implementeringsarbeidet har vært preget av at det skjedde samtidig med at Norge var rammet av en pandemi. Dette fikk konsekvenser både for arbeidet med planlegging før oppstart høsten 2020, og for tverrfaglig samarbeid og muligheter til å gjennomføre YFF i bedrift. Det er store ulikheter i hvordan lærerne opplevde avdelingenes økonomi og tilgang på spesialrom og utstyr. Mens IM-lærerne rapporterte om god tilgang, mente lærerne på BA og SSR at manglende økonomiske rammer gikk ut over kvaliteten på opplæringen. Mangel på læremidler i form av lærebøker har ført til merarbeid for lærerne, og spesielt lærerne på SSR mente at manglende lærebøker har gått ut over undervisningskvaliteten.

For å oppsummere kan vi derfor si at følgende rammefaktorer har påvirket programfaglærernes implementeringsarbeid: 1. Koronapandemien satte tydelige begrensninger, særlig med tanke på samarbeid med arbeidslivet, men har også utløst bekymringer for om hvorvidt elevene har kunnet oppnå tilsvarende kompetanse som i et normalt skoleår. 2. *Fagfornyelsen* har fordret utstyr og spesialrom som programfaglærerne i studien i varierende grad har opplevd at skolene har fått ressurser til. 3. Det er enighet blant lærerne om at det er uheldig at lærebøkene kom seint i skoleåret og dette har vanskeliggjort deres implementeringsarbeid med *fagfornyelsen*.

5.5 Hvilke yrkesdidaktiske vurderinger ligger til grunn for programfaglærernes opplæringspraksiser i fagfornyelsen på vg1?

I dette delkapitlet ser vi på hvilke yrkesdidaktiske vurderinger som ligger til grunn for programfaglærernes opplæringspraksiser i *fagfornyelsen* på vg1. Lærerne som deltok i studien, uttrykte at de opplevde stor grad av frihet og faglig autonomi i gjennomføringen av og implementeringsarbeidet med *fagfornyelsen*. Et spørsmål kan være om opplevelsen av autonomi skyldes at lærerne tilpasser den nye læreplanen etter eksisterende praksis og undervisningsopplegg, eller om de opplever den nye læreplanen mer i tråd med slik de mener fag- og yrkesopplæringen i vg1 bør være. Tidligere forskning som har undersøkt læreres implementering av utdanningsreformer, peker på at innholdet i reformene ofte tolkes og gjennomføres i tråd med rådende skolekultur og undervisningspraksis på den enkelte skole (Honig, 2006; Levin, 2004; Aarkrog og Bang, 2012). Innledningsvis presenterer vi derfor programfaglærerne utdanningsbakgrunn og yrkes- og profesjonspraksiser.

5.5.1 Utdanningsbakgrunn til programfaglærerne i utvalget

De aller fleste lærerne vi intervjuet på IM-avdelingen hadde lang erfaring som lærere, mens noen få også var nytilsatte. Før opprettelsen av IM, hadde lærerne undervist ved henholdsvis IKT-servicefag eller ved medieproduksjon/medier og kommunikasjon. Lærerne med mediebakgrunn hadde variert utdanning og yrkeserfaring fra blant annet grafisk design og markedsføring. Andre hadde bakgrunn fra formgivingsfag og andre yrker, men hadde gjennomført videreutdanning på grunn av interesse for fagområdet. Også lærerne med bakgrunn fra IT-feltet hadde variert bakgrunn. Noen hadde utdanning fra universitet og høyskole, mens andre hadde begynt å jobbe med IT på arbeidsplassene.

Flertallet av BA- lærerne vi intervjuet hadde lang erfaring som lærere, og noen få var nyutdannet. Alle lærerne hadde et fag- eller svennebrev, og noen hadde flere fagbrev. Lærerne hadde praktisk yrkeserfaring fra bygg- og anleggsbransjen. Alle lærerne hadde godkjent yrkesfaglærerutdanning, som fagskole og praktisk pedagogisk utdanning, eller bachelor som yrkesfaglærer. Noen hadde tilleggsutdannelse som for eksempel spesialpedagogisk utdanning eller undervisningskompetanse i et fellesfag.

Lærerne i SSR hadde ulik bakgrunn. Flertallet hadde lang erfaring som lærere med lærerutdanning, noen hadde arbeidslivserfaring og utdanning fra ledelse, reiseliv, markedsføring og reklame. Noen hadde fagbrev, men ikke alle. Flere hadde pedagogisk tilleggsutdanning som spesialpedagogikk eller veiledningspedagogikk, og/eller andre universitetsfag.

Gjennom intervjuene kom det tydelig fram at lærerne i materialet hadde et stort engasjement for fagområdet, men grunnet den raske teknologiske og faglige utviklingen opplevde de at det er krevende å holde seg faglig oppdatert for å følge utviklingen i arbeidslivet. De poengterte at *fagfornyelsen* krever etter- og videreutdanning, og de av lærerne som hadde gjennomført denne typen kurs, uttrykte stor tilfredshet. Flere etterlyste imidlertid at det gis kompetanseheving også innenfor det tekniske og rent yrkesfaglige, da mange av tilbudene er innenfor det pedagogiske og didaktiske feltet. Det ble understreket at yrkesfaglærerens kompetanseutvikling må være et kontinuerlig arbeid som det settes av tid til, og at utfordringen ikke er løst kun ved at en lærer får mulighet til å delta på ett enkelt kurs.

5.5.2 Lærerens autonomi

Lærerne i utvalget uttrykte stor grad av autonomi og stort handlingsrom i hvordan de skal tolke og iverksette *fagfornyelsen*.

IM-lærerne opplevde at selv om den nye læreplanen har mindre rom for tolkning, gir den likevel rom for lokal tilpasning. En av lærerne uttalte: «*Vi står fritt og fleksibelt*». Lærerne på IM understreket at i og med at dette er et helt nytt utdanningsprogram, må implementeringsarbeidet ses på som en prosess. På en av skolen ble det understreket at det var viktig at lærerne utgjorde et godt team, «*[...] som har vært flinke til å prioritere og finne løsninger underveis*».

BA-lærerne hadde en oppfatning av at læreplanen har få begrensninger. En uttalte:

«*Den nye læreplanen gir gode muligheter. Begrensningen er kommunikasjon med fellesfag, så der har vi en utfordring.*»

En annen lærer sa:

«*Det er stort og godt, innenfor rammene selvfølgelig, vi har tilliten og troa på at dette har vi kontroll på. Enten må vi ha tilliten, eller så må vi gå hjem, da kan vi ikke være her.*»

Lærere på tvers av utdanningsprogram uttrykte at rammer som timeplan, utsyr og økonomi kan hindre lærerens autonomi. SSR-lærerne opplever at de hadde stort handlingsrom:

«*Handlingsrommet for den enkelt lærer – har du noen ideer er det ingen som hindrer. Stor frihet til å gjøre ting. De andre kan henge seg på. Mye utviklingsarbeid som sprer seg til andre skoler.*»

Lærerne i utvalget var delt i synet på hvor godt samarbeidet med fellesfaglærere og programfaglærere fungerte, her var det store ulikheter mellom skoler og de ulike utdanningsprogrammene. Det var enighet om at samarbeidet mellom

programfaglærere og fellesfaglærere fungerte best når det var avsatt tid til samarbeidsmøter og hvor fellesfaglærerne kunne yrkesrette opplæringen. BA-lærerne framhevet positivt arbeidet i temaene med både programfaglærere og fellesfaglærere. En sa:

«vi holder på sammen og helhetlig, at alle lærerne jobber sammen, uavhengig av nivå, og inkludert de praktiske oppgavene og matte og engelsk.»

På en av skolene som tidligere hadde medieproduksjon/medier og kommunikasjon, mente lærerne at det var en fordel at den nye læreplanen var mindre åpen for tolkning enn LK06. De mente at det store tolkningsrommet ga for store forskjeller mellom skolene med tanke på eksamensgjennomføring:

«Har vært fint for oss lærerne at det har vært fritt, men ser vi jo i eksamenssituasjonene at det er svært ulikt fra skole til skole.»

5.5.3 Didaktisk endring og utvikling

Lærerne på ulike skoler og utdanningsprogram har grepet an arbeidet med iverksettingen av *fagfornyelsen* og gjennomføring av årsplanen på ulike måter. Det kom fram i intervjuene at lærerne ønsker å bruke erfaringene de har gjort dette første skoleåret til å videreutvikle årsplaner, og at dette arbeidet ses på som en prosess. Også lokale forhold som antall klasser og størrelsen på lærerkollegiet har preget opplæringspraksisene. Felles for lærerne i det empiriske materialet er at alle er opptatt av utvikling og endring, og at utviklingsorientering er noe som har satt seg og som ses som en viktig del av yrkesfaglærerkompetansen.

Her vil vi peke på IM som et nytt utdanningsprogram hvor intervjuene med IM-lærerne synliggjorde ulike opplæringsmodeller. Lærerne videreførte opplæringsmodeller de hadde prøvd ut i henholdsvis vg2 IKT-servicefag og medieproduksjon/medier og kommunikasjon. På en av skolene hadde de brukt mulighetene som ligger i parallell-legging av timeplanen for de to IM-klassene på vg1, noe som medfører at også lærerne kunne trekke veksler på hverandres kompetanse, og elevene opplever at de inngår i et større faglig fellesskap. IM-avdelingene i utvalget har hatt ulikt utgangspunkt, med tanke på at noen skoler har hatt vg2 IKT-servicefag tidligere, noen har hatt medieproduksjon/medier og kommunikasjon og noen har hatt begge utdanningene. Lærernes bakgrunn og hvilke utdanningsprogram som var på skolene tidligere, har preget hvilke deler av læreplanen som lærerne har opplevd som krevende å iverksette.

BA-lærerne hadde gjort en del didaktiske endringer i fagene praktisk yrkesutøvelse og arbeidsmiljø og dokumentasjon. Som en uttalte:

«Vi har jobbet mye på seksjonen for å endre og for å få en felles forståelse av hva vi skal gjøre. Spesielt det med å finne elevenes nivå og lage gode arbeidsoppgaver.»

Jeg har et mantra om at det er den gode oppgaven som er grobunn for all trivsel og selvtillit.»

BA-lærere nevnte at de hadde endret den didaktiske tilnærmingen til tegninger i yrkesoppgavene i faget praktisk yrkesutøvelse. Alle lærerne uttrykte at deres tidligere arbeid med helhetlige arbeidsoppgaver hadde fått et sterkere avtrykk i lærerplanen. En uttalte:

«Det er jo slik vi har jobbet med store prosjekter, lettere å knytte opp teorien til praksis ute i verkstedet.»

SSR-lærerne var opptatt av at de hadde et frirom og handlingsrom til å iverksette den nye planen. Læreplanen ga ifølge lærerne godt rom til samhandling med lokalt næringsliv som å arrangere en pop-up butikk i samarbeid med et lokalt kjøpesenter. Noen av SSR-lærerne savnet egnede lokaler på skolen, mens andre var opptatt av å arbeide for å få til oppgraderte verksteder etter *fagfornyelsens* intensjoner, som for eksempel en kaffebar, men de mente fremdeles at ressursene var for knappe. Lærerne var klare i oppfatningen om at egnede lokaler og det å ha tid til å tilrettelegge opplæringen til hver enkelt elev var en forutsetning for å få til en helhetlig og yrkesrettet opplæring:

«Gleden av å være på yrkesfag, mye mer tid til å se elevene. Dette er en verdi å ta vare på. Flinkere til å stole på eleven – Bli mer praktiske.» «Kanskje fagfornyelsen gjør dette lettere. En og en elev er det viktigste og det er lov på yrkesfag.»

Det ble uttrykt en generell misnøye blant lærerne med å jobbe med tolkning og iverksettelse kompetansemål på vg1 uten at kompetansemålene for vg3 var klare. Dette begrunnet lærerne med et behov om å få en helhet mellom vg1, vg2 og vg3, og at en slik helhet krever at man kjenner sluttkompetansen i yrkene man utdanner til. Videre ble det oppfattet som noe komplisert å iverksette vg3-lærplanmål i YFF, når man opererte med nye læreplaner for vg1 og de «gamle» vg3-planene i YFF-faget.

5.5.4 Utdanningsdirektoratets planleggingsverktøy

I forbindelse med de nye læreplanene er det utviklet en digital læreplanvisning og et planleggingsverktøy som er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets hjemmeside. Verktøyet er ment som en digital støtte til å planlegge opplæring direkte fra læreplanen, i hvert enkelt programfag, på tvers av fag, og til samarbeid i lærerkollegiet.

På spørsmål om i hvilken grad programfaglærerne hadde brukt det nye planleggingsverktøyet, svarte noen få av lærerne på tvers av utdanningsprogrammene

at de så stor nytte av det, mens et flertall av respondentene ikke hadde tatt det i bruk, og hadde dermed heller ingen referanser til hvordan det fungerte.

På en skole hadde de blitt oppfordret av skoleledelsen til å bruke verktøyet til å lage felles årsplaner. De fikk synliggjort de tverrfaglige temaene, og kunne planlegge hvordan de på en best mulig måte kunne jobbe på tvers av skolefagene, noe som ble oppfattet som positivt. Lærerne uttrykte imidlertid at det ikke var så lett å bruke verktøyet til å lage periodeplaner som også skulle brukes av elevene. Lærerne ved denne skolen mente at Teams var den plattformen som var best egnet til dette arbeidet.

5.5.5 Tverrfaglig samarbeid: «Det å bygge miljø, det blir steike bra!»

Det var gjennomgående for lærerne i alle utdanningsprogrammene at de i *fagfornyelsen* så muligheter for tverrfaglighet både mellom programfag og fellesfag, og mellom programfagene. Flere av BA-lærerne framhevet samarbeidet med fellesfaglærere de hadde opparbeidet over tid som viktig og konstruktiv. En av lærerne uttalte:

«Det å bygge miljø, det blir steike bra, og det er noe med å få den fellesskapsfølelsen, og sist, men ikke minst så møter de [elevene] fellesfaglærerne som problemløserne, de har bygge-møter med fellesfaglærerne som hjelper dem med matematikk og problemløsinger».

Der BA-lærerne har opparbeidet gode rutiner for tverrfaglig samarbeid etterlyste noen av IM-lærerne et tettere samarbeid:

«Å jobbe tverrfaglig med naturfag og engelsk skulle vi gjerne ha gjort mer av, vi har forsøkt litt med fagbegreper, de [fellesfaglærerne] har tatt mer initiativ enn det vi har klart. Vi kunne ha samarbeidet mer.»

Flere av IM-lærerne så større muligheter til tverrfaglig samarbeid etter at det første året med det nye utdanningsprogrammet er gjennomført. «Nå har vi sett førsteåret og ser muligheter. Regner med å få det til med mer rutiner og mer samarbeid til neste år.» Lærerne understreket flere ganger gjennom intervjuet at det har vært krevende å skulle sette i verk den nye læreplanen, og de er tydelige på at det ikke har vært rom for å gjennomføre blant annet tverrfaglig samarbeid i den grad de ser som mulig og ønskelig. Å utvikle tverrfaglig samarbeid krever at det fins tid som kan brukes til samarbeidsmøter. Lærere på tvers av utdanningsprogram understreket at det er krevende: «Å prioritere tida i en hektisk hverdag.» SSR-lærerne var opptatt av tverrfaglighet, både i elevenes oppgaver og i samarbeid med fellesfaglærere:

«Elevene skal starte på en tverrfaglig oppgave nå. Vi lager tverrfaglige oppgaver. Forslag til case. Hva slags type oppgave og kriterier til slutt sammen med elevene. Ser hvor langt vi er kommet på egenvurdering. Jeg har laget noe tidligere som ble for teknisk, som f.eks. salgskjema.»

En slik tverrfaglighet problematiseres også ved at SSR-lærerne framhevet at dette forutsetter planlegging av samarbeid, men også kontinuitet:

«Planlegging av langsiktig og kortsiktig handling må prioriteres i diskusjonen. Og vi skal prioritere egen klasse eller andre møter (teamet). Det blir fragmentert når jeg som lærer springer mellom klassene. Vi får ikke den gode prosessen med kontinuitet med fellesfaglærere for å få prosessen god (...) Vi kunne gått flere runder med å sette opp gode team. Det er vanskelig, vi kan ikke fordele oss på så mange team.»

På en av IM-avdelingene hadde lærerne lang erfaring med prosjektbasert tverrfaglighet mellom programfagene i medieproduksjon/medier og kommunikasjon. Denne modellen var blitt videreført i det nye utdanningsprogrammet.

«Vi jobber veldig prosjektbasert og tverrfaglig på tvers av de tre programfagene. Det er ganske naturlig å gjøre, det er mange av tingene som henger sammen. Konseptutvikling og programmering kan vi knytte til de ulike andre delene som å lage et dataspill, med historieutvikling.»

Her benyttet de lærernes spisskompetanse ved «at de fleste lærerne på avdelingen er innom vg1.» Dette innebærer at lærerne underviser i perioder i ulike klasser innenfor spesifikke temaer. På skoler med færre lærere på utdanningsprogrammet, blir det lagt vekt på at det er viktig å ha en god balanse mellom lærere med bakgrunn fra ulike yrker, her med eksempel fra informasjonsteknologi og medie-fag.

SSR-lærerne var opptatt av arealer og spesialrom tilpasset utdanningsprogrammets yrker og faginnhold, slik at de kunne iverksette kompetansemål knyttet til elevenes utvikling av entreprenørskap og elevbedrifter, gjerne i tverrfaglig samarbeid med andre utdanningsprogram.

Selv om lærerne i de tre utdanningsprogrammene så store muligheter for tverrfaglig samarbeid, lå ikke alltid rammebetingelse til rette for at det kunne gjennomføres som ønsket. Lærerne opplevde utfordringer med timeplaner, tidsbruk og felles arenaer for tverrfaglighet både mellom programfag og fellesfag og mellom programfagene.

5.5.6 Samarbeid skole og arbeidsliv

Som beskrevet tidligere, var mulighetene til gjennomføring av YFF i bedrift skoleåret 2020/21 preget av nedstengingen på grunn av koronapandemien. På enkelte utdanningsprogram på noen skoler hadde elevene vært ute i bedrifter, mens faget andre steder stort sett hadde blitt gjennomført på skolen. Ut fra erfaringene dette skoleåret, er det ikke mulig å si noe om *fagfornyelsen* skaper muligheter for et styrket samarbeid mellom skoler og arbeidsliv om YFF. Flere av lærerne trakk fram at det hadde vært krevende å organisere YFF når vg3-læreplanene ikke var klare. Spesielt i IM, hvor *fagfornyelsen* også innebærer opprettelsen av nye lærefag, har det vært krevende å legge opp en opplæring i tråd med kvalifikasjonskravene i ukjente yrker. En av IM-lærerne uttalte:

«Så det har vært utfordrende å jobbe med kompetansemål, da vi har måttet hente fra gamle mediegrafikerfaget og IKT vg3.»

Lærerne på de tre utdanningsprogrammene uttrykte at et godt samarbeid med bedrifter var person- og læreravhengig. De la vekt på at samarbeidet er lærerikt og nødvendig, men også tidkrevende. BA-lærerne uttrykte at de hadde et godt og etablert samarbeid med bedriftene som var opparbeidet over lang tid. Samarbeidet består av gjennomføring av faget yrkesfaglig fordypning i bedrift og at representanter fra arbeidslivet kommer til skolen for å presentere yrkenes egenart. Programfaglærernes samarbeid med arbeidslivet handler om å tilrettelegge for elevenes læring på tvers av skolen og arbeidslivet som læringsarenaer, for å få oppdatert fagkunnskap, autentiske arbeidsoppgaver og å forstå koder i arbeidslivet. I faget YFF er skole og bedrift likeverdige opplæringsarenaer med ulike logikker, og programfaglærernes arbeid handler også om å skape mening og bygge broer mellom skole og arbeidsliv (Johannesen mfl., 2022). En uttalte:

«Det er bedriftene som bestemmer vår suksess, den koblingen må være der, hvis ikke vil vi utdanne elever som ikke får læreplasser.»

En annen lærer sa

«Vi har elever som ønsker murerfaget eller maskinfører/ betongfaget, noe vi ikke har hos oss, og da blir det viktig at de kan være ute i bedrift, det er noe vi gjør for at de skal få være i bedrift to dager i uka.»

Blant SSR-lærerne i utvalget var det stor forskjell på synet på hvordan samarbeidet med arbeidslivet fungerte. På den ene skolen mente lærerne at næringslivet hadde for liten kjennskap til skolen og at dette påvirket samarbeidet negativt: «Noen bedrifter har det så travelt at det ikke kjenner elevene.» På en annen skole framhevet SSR-lærerne de gode relasjonene med det lokale næringslivet, også

fordi skolen er på et lite sted hvor alle kjenner hverandre. De fortalte om et godt og tett samarbeid med et lokalt kjøpesenter, hvor de fikk holde «ekte butikk med ekte varer» for SSR-elevene. Lærerne uttalte videre at:

«Samarbeidet har fungert godt i alle år, men vi har lite besøk fra aktørene nå pga. korona.»

Vi ser her at relasjonene til det lokale arbeidslivet er personavhengige og det kan synes enklere i et mindre lokalsamfunn enn i urbane strøk. Det var imidlertid enighet blant SSR-lærerne om at det var et gode for elever med praksis i bedrift, men at lærerne burde styre samarbeidet tettere:

«I YFF søker elevene seg ut selv på jobber, vi bør ha bedre samarbeid med bedriftene som har YFF og vi kan være tettere på bedriftene. Vi kan styre litt mer.»

Et hovedtrekk ved SSR-avdelingene var kreativitet og langsiktighet i arbeidet med å bygge opp gode samarbeidsrelasjoner til næringslivet, men også erkjennelsen av at disse relasjonene må vedlikeholdes, og at rammebetingelsene med koronapandemien vanskeliggjorde samarbeidet med arbeidslivet.

Mens de etablerte utdanningsprogrammene BA og SSR kunne bygge videre på allerede etablerte samarbeidsstrukturer, opplevde lærerne i det nyetablerte IM at de må bygge opp samarbeid med bedrifter uten tradisjon for å ta inn lærlinger, og i yrker som er under etablering. IM-lærerne vektla at tett samarbeid med arbeidslivet om både etablering av læreplasser og skoleopplæringen som kritiske faktorer for om det nye utdanningsprogrammet vil lykkes, da *fagfornyelsen* vektlegger arbeidslivsrelevans.

«Det må være relevante og gode læreplasser, ellers har ikke utdanningsprogrammet livets rett.»

De samme lærerne understreket at det er vesentlig at arbeidslivet oppfatter elevenes kompetanse som attraktiv. På grunn av den raske teknologiske utviklingen innenfor yrkene IM utdanner til, ble samarbeid mellom skole og arbeidsliv løftet fram som vesentlig for relevansen av opplæringen:

«Ting skjer i en rykende fart, og det krever mye å følge med, så det er utfordrende å gi de dagsaktuell undervisning. Vi håper å få godt samarbeid med arbeidslivet gjennom utplassering.»

5.5.7 Yrkesfaglærernes arbeid med vurderingspraksiser

Underveisvurdering har hatt en sentral plass over tid gjennom forskrift til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2006). Nytt i *fagfornyelsen* er at det er kommet inn et eget avsnitt om underveisvurdering i Læreplaner for fag. Vurdering er

en sentral del av yrkesfaglærernes profesjonsutøvelse og inkluderer det nye kompetansebegrepet og at lærerne skal legge til rette for elevmedvirkning og elevenes refleksjoner over egen læringsprosess.

Skolene i utvalget har over lengre tid vært opptatt av vurdering for læring, og lærerne uttalte at de jevnt over hadde flere diskusjoner og refleksjoner rundt hvordan de kan styrke undervisvurderingen etter *fagfornyelsen*. De fleste lærerne i utvalget oppfattet at *fagfornyelsens* vektlegging av undervisvurdering er positivt, og at det også fører til økt oppmerksomhet på vurdering. Videre uttrykte lærere på tvers av utdanningsprogram at de nå i større grad involverte elevene i vurderingsarbeidet. Alt dette innebærer også en tydeliggjøring av det nye kompetansebegrepet som fordrer både spesifikk og fagovergripende kompetanse, samt inkludering av kritisk tenkning.

BA-lærerne som ble intervjuet, framhevet at de hadde utviklet bedre vurderingspraksiser og hadde jobbet mer med å konkretisere vurdering for læring. Lærerne involverte elevene i større grad, og stilte oftere spørsmål til elevene om deres syn på kvaliteten på arbeidet de har utført.

Inntrykket fra IM-avdelingene er at lærerkollegiene bygger videre på vurderingspraksiser de har utviklet over tid. Undervisvurdering blir en integrert del av lærerens didaktiske arbeid ved at de er i kontinuerlig dialog med elevene om arbeidet med oppgaver og faglig progresjon. Dette innebærer at lærerne i liten grad bruker teoretiske prøver i vurderingsarbeidet:

«Vi har oppgaver med tydelige vurderingskriterier, og går i dialog med elevene om hvordan de kan bruke dem. Vi har ikke hatt prøver på flere år, men bruker dialog som viser hvordan det er i arbeidslivet.»

Flere av IM-lærerne fortalte at elevene skriver logger, og at dette er et verktøy for lærerne i veiledning og vurdering, og at loggene er et viktig verktøy for at elevene skal reflektere over egen læring. Intervjuene fra IM-avdelingene viser at det er vanlig at elevene har medbestemmelse når det gjelder hvordan vurderingen foregår, men at lærerne i varierende grad har lyktes i å trekke elevene med i vurderingsarbeidet fordi elevene synes det er vanskelig å lage egne vurderingskriterier.

SSR-lærerne framhevet at elevene ikke skal miste motet og forstå undervisvurderingene med følgende eksempel fra vurdering koblet til en undervisningssøkt:

«De [elevene] sitter med oppgave, jeg ser mulighet for å ta ut elev til samtale, gå gjennom prestasjonene, hvordan de ligger an, hva som kan forbedres. Hva synes de går bra. Gjennomgår fravær, den sosiale settingen. Kan de, eller lærer endre noe. De leser gjennom og signerer.»

I og med at sluttvurderingen ikke var gjennomført på intervjutidspunktet, hadde få lærere innspill på hvordan dette skulle gjennomføres og ingen hadde erfaringer

å referere til. IM-lærere ved en skole hadde imidlertid tanker om at de ønsket å gjennomføre sluttvurderingen som mappevurdering. Dette gjøres ved at elevene velger ut et visst antall arbeidsoppgaver som de leverer inn til vurdering på slutten av skoleåret.

«En er veldig god i noe, og en annen i noe annet. Dette med mappevurdering gjør at de kan plukke ut ting de er mer komfortable i, og det har vært veldig nyttig for å tilpasse.»

Vurderingspraksisen sikrer også kontinuitet og sammenheng i opplæringen, ved at elevene kan vende tilbake til og forbedre tidligere arbeidsoppgaver.

BA-lærerne kom ikke inn på hvordan sluttvurderingen skulle gjennomføres, men noen sa at de fra tidligere års arbeid så store forskjeller mellom skolene når eksamen ble gjennomført på vg2.

SSR-lærerne var opptatt av gode prosesser i vurderingsarbeidet:

«Ikke karakter før sluttvurdering. Framovermeldinger kombinert med sluttvurdering er noe vi kan jobbe mer med (...). Vi må tenke nytt med elevene som ikke orker mer vurdering og kriterier. Vi må sette av tid til å gjøre dette.»

Her viser SSR-lærerne hvordan de er opptatt av at vurdering, og at også sluttvurdering, kan ses som et resultat av en formativ vurderingsprosess. De synliggjør hvordan de som lærere kan jobbe mer med elevenes medvirkning i å lage vurderingskriterier. På den måten kan elevene få en bedre forståelse for hva som vurderes og hvordan de vurderes.

Lærerne i alle tre utdanningsprogram så vurdering for læring som et økt potensial i *fagfornyelsen*. Flere av lærerne i utvalget uttalte at de har kommet kort i arbeidet med vurdering etter intensjonene i læreplanene i *fagfornyelsen*, og mener at det har sammenheng med at det har vært tidkrevende å iverksette de nye læreplanene og at pandemien har satt klare begrensninger.

5.5.8 Oppsummering

Yrkesfaglærerne i utvalget hadde ulik og sammensatt kompetanse. De fleste med yrkesfaglig bakgrunn hadde ulike fagbrev, andre lærere hadde ikke fagbrev, men hadde profesjonsutdanninger og/eller universitetsfag. De fleste hadde lærerprofesjonsutdanning, og mange hadde lang erfaring som programfaglærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram.

Det kan synes som at yrkesfaglærernes yrkesfaglige bakgrunn, og om de hadde høy yrkesfaglig kompetanse eller ikke påvirket deres syn på læreplanen og hva de anså som viktig for implementeringsarbeidet med *fagfornyelsen*. Vi ser at det også er forskjell på nye- og gamle yrkesfag når det gjelder yrkesfaglærernes didaktiske

tilnærming. Vi vil videre framheve at det nok kan synes vanskelig å iverksette intensjonene i den nye læreplanen dersom lærerne ikke har tilstrekkelig yrkesdidaktisk kompetanse. Dette er også interessant med tanke på hva slags etter- og videreutdanning som kan være relevant for yrkesfaglærere i forbindelse med kompetanseutviklingstilbud. Det var misnøye blant lærerne med at kompetansemålene for vg3 ikke var klare, fordi det vanskeliggjorde deres arbeid med iverksettingen av kompetansemålene for vg1 når de ikke var kjent med sluttkompetansen.

Vi ser at vesentlige faktorer for om lærerne lykkes med implementeringen av *fagfornyelsen* handler om deres tverrfaglige samarbeid på skolene mellom fagfaglærere og andre utdanningsprogram. Samarbeidet og relasjonene til arbeidslivet er også svært betydningsfull for om programfaglærerne får til iverksetting av *fagfornyelsen*. Her hadde pandemien satt klare begrensninger, særlig i gjennomføring av YFF i arbeidslivet. Vurderingsarbeidet og vurdering for læring ble ansett av lærerne i alle tre utdanningsprogram som viktig og et økt potensial for elevenes læring i *fagfornyelsen*.

5.6 Hvordan påvirkes programfaglærernes iverksettelse av læreplanverket av elevenes læreforutsetninger og mangfold?

I dette delkapittelet ser vi nærmere på hvordan mangfold i elevgruppa og elevenes læreforutsetninger påvirker lærernes iverksetting av *fagfornyelsen*. Elevenes læreforutsetning inngår som en av komponentene i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978; Hiim og Hippe, 2006), og sier noe om hva elevene har behov for å lære noe om, hva de kan fra før (opparbeidet kompetanse), modning, språk, kulturell bakgrunn, interesser og motivasjon.

5.6.1 Elevenes læreforutsetninger – «Ungdommene gjør et godt stykke arbeid»

I intervjuene med lærerne kom det fram at det var stor variasjon i læreforutsetningene mellom utdanningsprogrammene og skolene i utvalget, og blant elevene innad i hver klasse. Ved noen skoler var det blitt høyere inntakskrav, og lærerne opplevde at elevene hadde gode læreforutsetninger og stort sett var godt motivert for utdanningsvalget. Andre lærere fortalte om en større andel elever som ikke hadde kommet inn på sitt førstevalg, og som generelt var lite motivert for opplæringen.

IM-lærerne rapporterte jevnt over om motiverte elever med gode læreforutsetninger. Særlig lærere med bakgrunn fra IKT-servicefag, ga uttrykk for at

sammenlignet med tidligere hadde de fått elever som var mer engasjerte og motiverte, og som hadde gjort bevisste utdanningsvalg:

«Det er en glede å se så mange ivrige elever på denne linja. Ungdommene gjør et godt stykke arbeid.»

BA- og SSR-lærerne refererte til at svært mange av elevene manglet basiskunnskaper fra ungdomsskolen. Dette innebærer at lærerne må bruke mye tid til å hjelpe elevene med grunnleggende matematikk- og norskopplæring for at de skal ha forutsetninger til å kunne utføre enkle yrkesoppgaver. Det var derfor gjennomgående stor misnøye blant lærerne med at elevene med *fagfornyelsen* ikke får norskopplæring på vg1. Det kom fram at det er store forskjeller mellom skoler der det er stor andel av minoritetsspråklige elever, og skoler som har små språkutfordringer. Manglende språkforståelse blant elevene krever mye tilrettelegging på flere nivåer. Størst utfordringer er det i yrker der det jobbes med farlige situasjoner og det er viktig å respondere raskt på en beskjed som blir gitt. Flere lærere utrykte bekymring over at det kan oppstå ulykker hvis beskjedene som blir gitt ikke blir forstått:

«... en nordmann reagerer raskt når du sier stopp saga, men en som akkurat har lært seg stopp er det ikke sikkert reagerer raskt nok.»

Lærerne ga også uttrykk for at mange elever, også majoritetselever, kan ha behov for tilrettelagt opplæring i norsk, noe som går på bekostning av opplæring i programfagene.

Lærerne trakk også fram at rådgivere på ungdomsskolen må skoleses i å forstå at grunnleggende ferdigheter og basiskompetanse er viktig for elever som velger yrkesfag. Markussen og Grøgaard (2020, s. 115) peker på kunnskapsgrunnlaget fra grunnskolen som det desidert viktigste grunnlaget for gjennomføringen av videregående opplæring. Det er fremdeles mange elever som får høre at de har så dårlige karakterer at de bør velge yrkesfag, eller motsatt at de har så gode karakterer at de ikke bør velge yrkesfag.

Lærerne på alle de tre utdanningsprogrammene beskrev at de brukte mye tid til livsmestring, å bygge opp elevenes trygghet og identitet, og å tilrettelegge for elever som sliter med psykiske utfordringer. Lærerne la vekt på at dette arbeidet krever en annen kompetanse enn å legge til rette for opplæring i programfagene, og at de opplevde at det store søkelyset på utvikling av elevenes sosiale kompetanse går på bekostning av yrkesopplæringen. Lærerne fortalte at mange elever kommer til skolen på grunn av det sosiale og for å føle tilhørighet. Nyere forskning viser at nettopp arbeidet lærerne legger ned for å etablere et godt klasse- og læringsmiljø har stor betydning for elevenes gjennomføring (Schmid, 2021).

5.6.2 Kulturelt mangfold

I *overordnet del* er det nedfelt at elevene skal utvikle identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Det var store forskjeller fra skole til skole i hvor stor andel av elevene som hadde en annen kulturell bakgrunn enn norsk. Mange av elevene med flerkulturell bakgrunn er født og oppvokst i Norge, mens andre er nettopp kommet til landet. Noen skoler hadde en helt etnisk norsk elevgruppe, mens andre hadde fra noen få til et flertall av elever som ikke var etnisk norske. Dette viser at mange av lærerne må håndtere store utfordringer i sin tilrettelegging, men at de finner løsninger. Ved noen skoler var det også en utfordring at det dannet seg etniske grupperinger, men dette var noe lærerne jobbet aktivt med for å bryte opp. Disse lærerne framhevet betydningen av å se og snakke med elevene, høre hvordan de har det, være en tydelig lærer og legge vekt på å vise gjensidig respekt. Flere lærere var opptatt av å skape fellesskaper istedenfor forskjeller, noe som bidro til å danne en god kultur i klasserommet.

På skolene ble det jobbet med å trekke ulike uttrykk, kultur og mangfold inn i diskusjonene i klassene. Det jobbes med å forstå ulike kulturer, hvordan vi forholder oss til hverandre, og hva som er skikk og bruk. Lærerne uttrykte at dette handlet mye om å lære om norsk kultur og samtidig holde på sitt egen. Et lærerteam knyttet mangfold også til de tre tverrfaglige temaene i *fagfornyelsen*. En lærer nevnte et konkret eksempel med hvordan en elev fra Syria sitt syn på overforbruk i det norske samfunnet var et viktig bidrag i klassens arbeid med bærekraft. En annen lærer fortalte om hvordan elevenes ulike bakgrunner/opprinnelsesland kunne være utgangspunkt for produksjon og salg av autentiske produkter på skolens julemarked.

5.6.3 Kjønnsskjevhet i yrkesfagene

Kjønnsskjevheten i yrkesfagene er en uttalt utfordring, og forskning viser at skjevheten er en sterkere faktor når minoriteten er under 20 prosent (Jørgensen 2018; Kanter, 1977; Orapabo, 2014; Vagle og Møller 2014). Det empiriske materialet viser at det er store ulikheter i fordelingen mellom jenter og gutter innenfor de ulike utdanningsprogrammene og fra skole til skole. Mange av lærerne i vårt materiale uttrykte at de hadde ønsket at kjønnsfordelingen var jevnere. Som vi så i kapittel fire var det også stor kjønns-skjevhet i to av utdanningsprogrammene vi ser nærmere på. Totalt har man blant ungdomskullet som går på vg1 informasjonsteknologi og medieproduksjon (IM) 13 prosent jenter det året vi gjorde intervjuer, 2020-21. Denne andelen har gått opp til 17 prosent for skoleåret 2021-22.

Selv om IM hadde relativt lav jenteandel, vil selvsagt fordelingen variere fra skole til skole. Ved to av skolene hadde de en jevn fordeling på vg1 mellom jenter og gutter. Elevene fordelte seg jevnt mellom medieproduksjon og

informasjonsteknologi som vg2-valg på den ene skolen, mens alle jentene søkte medieproduksjon og guttene informasjonsteknologi på den andre. En annen skole hadde 100 % gutter, og en annen skole hadde 27 gutter og 3 jenter. På disse skolene ønsket de fleste guttene å gå videre på informasjonsteknologi, mens jentene fordelte seg på begge tilbudene.

Bygg- og anleggsteknikk (BA) hadde i 2020-21 ca. sju prosent jenter på vg1. Denne skjevdelingen fant vi også på skolene vi gjorde intervjuer, og lærerne uttalte at de få jentene som faktisk er der er ønsket av både lærere og arbeidslivet. Samtlige lærere uttrykte at det er positivt for klassemiljøet med jenter i klassen, men at de gjerne skulle hatt flere jenter i hver av klassene. Noen skoler hadde ingen jenter dette skoleåret, og flere kun en jente. En BA-lærer uttrykte: «Å være alene som jente krever at de er trygge og stødige, og bevisste i sitt valg.» Lærerne framholdt at de få jentene ofte er faglige dyktige og blir godt integrert i klassene. «Har aldri vært borte i at jentene blir holdt utenfor, jentene er like dyktige om ikke bedre enn guttene (..)»

Lærerne uttalte at mange av gutta har stor respekt for jentene, og tar initiativ til å hjelpe dem med tunge løft osv. Det siste kan noen av jentene reagere negativt på, for de ønsker ikke forskjellsbehandling, men vil bli respektert som «vanlige arbeidsfolk».

Flere lærere rapporterte at det er flere jenter i TAF vg1 (opptil 50%). Lærerne uttalte at det ikke gjøres noe spesielt for å få dem inn, men jentene samsnakker og da begynner ballen å rulle. Noen lærere var overrasket over at det ikke har vært flere jenter som søker til de ordinære klassene, da de mente det har vært godt tilrettelagt for at de skal føle seg velkommen og inkludert.

SSR har tradisjonelt hatt jevn fordeling mellom jenter og gutter. Med *fagfornyelsen* er det som vi så i kapittel 3 blitt flere jenter enn gutter, noe som kan skyldes at IKT-servicefag og logistikk er flyttet over til andre utdanningsprogram. Tradisjonelt var det flest gutter som søkte seg til disse to retningene.

5.6.4 Det samiske perspektivet i fagfornyelsen

Det samiske perspektivet i *fagfornyelsen* er nedfelt i *overordnet del*: «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv». ⁵⁰ På spørsmål om hvordan vg1 lærerne ivaretar det samiske perspektivet var det svært ulike svar og tilnærminger.

Håndverk, design og produktutvikling (HDP) er et av de nye utdanningsprogrammene i *fagfornyelsen*, og rekrutterer til alle duodji retningene tre, tekstil,

⁵⁰ <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>

metall og horn. Vår respondent fra det samiske miljøet bekrefter at de nye HDP læreplanene i LK20 ivaretar det samiske perspektivet godt, men at det er noen etiske dilemmaer knyttet til utøvelsen av samisk håndverk hvis du ikke selv har samisk opprinnelse. Vedkommende mener det er positivt at alle elever kan lære om den samiske kulturen, men at undervisningsoppleggene bør utvikles av samer som kjenner håndverket godt, og som kan ivareta språket. Det ble poengtert som et savn at det ikke finnes en egen samisk versjon av HDP læreplanen. Det norske språket fanger ikke i tilstrekkelig grad opp nyansene i det samiske fagspråket, som fører til at spesialordene ikke blir godt nok ivaretatt.

Lærere på skoler som ikke har elever med samisk bakgrunn, uttrykte at de ikke ivaretar det samiske perspektivet godt nok, selv om de har kunnskap om feltet. To forklaringer som blir nevnt: «*Det blir litt kunstig og konstruert å jobbe med dette perspektivet på vg1*», «*det er andre minoritetsspørsmål som tar mye av tiden i undervisningen vi har elever med mange ulike minoritetsbakgrunner*». Et annet team sa: «*Vi samarbeider med en skole som har lærere med samisk bakgrunn, og som profilerer seg som en skole med samisk tilrettelegging*». Dette teamet mente at elevene som ønsket et samisk perspektiv bevisst søkte seg til denne konkrete skolen, noe som gjorde at de ikke hadde så mange elever med samisk bakgrunn i sine klasser. Et annet lærerteam hadde gode erfaringer med å bruke den samiske veiviseren hver høst. Veiviserne er studenter ved Samisk høgskole i Kautokeino, som reiser rundt til videregående skoler for å informere om samisk kultur.⁵¹ Veiviserne er skolert til å presentere fagstoff, går rett inn i de nye læreplanene i LK20, og viser hvordan den samiske kulturen har betydning i for eksempel reiseliv i utdanningsprogrammet SSR. Lærerne refererte til hvordan de gjennomfører det samiske perspektivet i *fagfornyelsen* ved å arbeide med turisme knyttet til samisk matkultur, reindrift, samisk håndverk (duodji), det å bo i lavvo mm. Den samiske veiviseren er et landsdekkende gratis tilbud, men det var kun en av skolene i materiale som benyttet seg av tilbudet.

5.6.5 Oppsummering

Elevenes læreforutsetninger påvirker i ulik grad programfaglærernes arbeid med implementeringen av de nye læreplanene. På SSR og BA hadde mange av elevene så store manglende grunnleggende ferdigheter at det gikk utover det faglige nivået på opplæringen i programfagene. Lærerne ved flere av skolene var derfor mest opptatt av hvordan de kunne bidra til elevenes livsmestring og legge til rette for at de kunne fungere i skolehverdagen. Noen av skolene hadde elever med store språkproblemer, men mangfold og ulike kulturer ga også større spenn i

⁵¹ <https://samiskeveivisere.no/om-veiviserordningen/>

diskusjonene i flere av klasserommene. Ved IM og de skolene som hadde tekniske og allmenne fag – BA (TAF-BA) var elevenes læreforutsetninger jevnt over gode.

Resultatene synliggjør dilemmaene i lærernes profesjonsutøvelse mellom på den ene siden å skulle tilby en god opplæring for elever med høyst ulike læreforutsetninger, og på den annen side å tilrettelegge didaktisk for en fagopplæring av høy yrkesfaglig kvalitet. Resultatene så langt kan tyde på et økt ambisjonsnivå i vg1 læreplanene i *fagfornyelsen*, og at dette bidrar til å forsterke spenningene mellom yrkesfaglærernes ulike oppdrag.

Det empiriske materialet viser at det er store ulikheter i fordelingen mellom jenter og gutter innenfor de ulike utdanningsprogrammene og fra skole til skole. Noen av lærerne opplevde en ytterligere polarisering med *fagfornyelsen*, og mange uttrykte at de hadde ønsket at kjønnsfordelingen var jevnere.

Det er store ulikheter i hvilken grad det samiske perspektivet, nedfelt i *overordnet del*, blir ivaretatt, og flere av lærerne bekreftet at de ikke ivaretok intensjonene av prioriteringshensyn. Vår respondent fra det samiske miljøet er opptatt av at alle elever bør lære noe om den samiske kulturen, men at undervisningsoppleggene så langt der er mulig bør utvikles i samarbeid med det samiske miljøet. Den samiske veiviseren er et landsdekkende tilbud, som kan bistå i dette arbeidet. Alle læreplanene bør ifølge vår informant være tilgjengelig på samisk, da flere av de samiske fagbegrepene eksempelvis i duodji kan være vanskelig å erstatte med norske ord.

5.7 Oppsummering og diskusjon

I dette kapitlet har vi presentert resultater fra vg1 lærerne første erfaringer med implementering av *fagfornyelsen*, og belyst hovedproblemstillingen: *Hva opplever programfaglærere på vg1 som nytt i fagfornyelsen, og hvilke yrkesdidaktiske vurderinger ligger til grunn for implementeringsarbeidet så langt?*

Vår oppsummering og diskusjon er inndelt etter de fire sentrale spørsmålene som er belyst i kapitlet: 1) Hva oppfatter programfaglærerne som nytt i *fagfornyelsen*? 2) Hvilke samfunnsmessige implikasjoner har påvirket det yrkesdidaktiske arbeidet? 3) Hvilke yrkesdidaktiske vurderinger ligger til grunn for programfaglærernes opplæringspraksiser i *fagfornyelsen* på vg1? og 4) Hvordan påvirkes programfaglærernes iverksettelse av læreplanverket av elevenes læreforutsetninger og mangfold?

5.7.1 Hva oppfatter programfaglærerne som nytt i fagfornyelsen

Resultatene viser at det er innholdet i de nye læreplanene, det nye kompetansebegrepet med vekt på kritisk tenkning, dybdelæring, de tverrfaglige temaene og vurderingspraksiser for underveisvurdering som er de områdene lærerne i materialet

la vekt på som nytt i *fagfornyelsen*. Det ble oppfattet som en utfordring at vg3-planene ikke var klare da vg1 startet høsten 2020.

Det var store forskjeller mellom nye og gamle yrkesfag og hvordan programfaglærerne vurderte innholdet i læreplanene. Det var likevel en gjennomgående oppfatning at de nye programplanene er mer praktisk rettet, med et styrket krav til tverrfaglig jobbing.

Kritisk tenkning ble oppfattet som vesentlig i opplæringen og ikke nytt, men det var stor variasjon blant programfaglærerne om hva de legger i begrepet og hvordan kritisk tenkning skal operasjonaliseres i arbeidet med *fagfornyelsen*. Lærerne var opptatt av at kritisk tenkning forutsetter fagkunnskaper. Dette synliggjør spørsmålet om hvorvidt skolen og utdanningssystemets kontekst gir elevene tilstrekkelige betingelser for å utvikle kritisk tenkning, eller om elevene må ut av skolen og inn i arbeidslivet for å utvikle dette aspektet i og med at mange av yrkene er så komplekse og tverrfaglige i sin natur (Ferrer mfl., 2021).

Manglende inkludering av de tre tverrfaglige temaene i læreplanene skapte usikkerhet i hvordan disse temaene skulle håndteres yrkesdidaktisk. Lærerne uttrykte at de var usikre på om samtlige tre tverrfaglige temaer fra *overordnet del* skulle ivaretas, eller om de kun skulle forholde seg til de temaene som var nedfelt i læreplanen.

Kompleksitet, motsetning og ambisjonsnivået i læreplanene ble oppfattet som krevende. IM-lærerne mente at læreplanene inneholder mange komplekse og omfattende temaer og mål. Også BA-lærerne uttrykte at læreplanen var blitt mer omfattende ved at mål var flyttet ned fra vg2, samtidig som norskfaget som er viktig for elevenes forståelse av yrkesfagene, var flyttet fra vg1 til vg2. Resultatene peker i retning av en mulig motsetning mellom omfanget og ambisjonsnivået i læreplanene og *fagfornyelsens* vektlegging av dybdelæring. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) poengterer at færre kompetansemål er en forutsetning for å få til dybdelæring, noe som støtter lærernes uro over at læreplanene er blitt omfattende.

Læreplanverket inneholder med andre ord motsetninger som gjør tolkning og implementering utfordrende (Levin, 2004). Nordenbo (2012) peker på at det er krevende for den enkelte lærer og lærerkollegium å tolke de ulike føringene som LK06 besto av. Han stiller også spørsmål ved om det kan bli en barriere for implementering av en utdanningsreform at det kan virke overveldende å måtte forholde seg til en stor mengde dokumenter som er åpne for tolkning. På bakgrunn av resultatene fra de innledende intervjuene med programfaglærere på vg1, kan man stille det samme spørsmålet til kompleksiteten i styringsdokumenter og læreplanverket for LK20.

5.7.2 Hvilke samfunnsmessige implikasjoner har påvirket det yrkesdidaktiske implementeringsarbeidet

Både situasjonen på den enkelte skole og samfunnsmessige faktorer utenfor skolen, påvirker læreres arbeid med implementering av skolereformer (Levin, 2001, Olsen mfl., 2013). Faktorer som har påvirket det yrkesdidaktiske implementeringsarbeidet i *fagfornyelsen* er rammebetingelser som skolenes økonomi, tilgangen til spesialrom og utstyr, og restriksjonene som følge av koronapandemien.

Det viste seg å være store forskjeller mellom skoler og utdanningsprogram når det gjelder i hvilken grad lærerne har opplevd at rammebetingelsene har gitt det ønskelige handlingsrommet for implementeringsarbeidet. *Fagfornyelsen* har fordret utstyr og spesialrom som programfaglærerne i studien i varierende grad har opplevd at skolene har fått ressurser til. Det er også enighet blant lærerne om at det er uheldig at lærebøkene kom seint i skoleåret og dette har vanskeliggjort implementeringsarbeidet.

Koronapandemien med smitteverntiltak og nedstengning av videregående skoler har ført til begrensninger i lærernes arbeidsforhold (Andersen mfl., 2021; Federici og Vika, 2020). Lærerne har opplevd utfordringer med å gjennomføre *fagfornyelsens* intensjoner om tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv om blant annet gjennomføring av yrkesfaglig fordypning (YFF) i bedrift. Det har også vært krevende, og tidvis umulig, å gjennomføre ferdighetstrening og verkstedsopplæring i en pandemi med nedstengte skoler (Andersen mfl., 2021), samt å videreføre og utvikle det tverrfaglige samarbeidet ved den enkelte skole.

5.7.3 Hvilke yrkesdidaktiske vurderinger ligger til grunn for programfaglærernes opplæringspraksiser i fagfornyelsen på vg1

Lærerne som deltok i studien, hadde gjennomført didaktisk endrings- og utviklingsarbeid i *fagfornyelsen* og mente at læreplanene tydeliggjorde koblinger mellom teori og praksis (Eraut, 1994; Schaffar, 2019). Det ble også framhevet at læreplanene opplevdes mer i overensstemmelse med en fagopplæring etter intensjonene med høy kvalitet. Programfaglærerne uttrykte videre at de opplevde stor grad av frihet og faglig autonomi. Lokale forhold på skolene som ulike forutsetninger for tverrfaglig samarbeid hadde også påvirkning på lærernes implementering av *fagfornyelsen*, og støttes av forskning som peker på at innholdet i reformene ofte tolkes og gjennomføres i tråd med rådende skolekultur og undervisningspraksis (Honig, 2006; Levin, 2004; Aarkrog og Bang, 2012).

Resultatene viser at det kan synes vanskelig å iverksette intensjonene i de nye læreplanene dersom lærerne ikke har tilstrekkelig yrkesdidaktisk kompetanse. Dette er også interessant med tanke på hva slags etter- og videreutdanning som

kan være relevant for yrkesfaglærere i forbindelse med kompetanseutviklingstilbud.

En vesentlig faktor for å lykkes med implementeringen av *fagfornyelsen* er det tverrfaglige arbeidet på skolene, både med fellesfaglærere og andre programfaglærere. Imidlertid framhever lærerne at de her ikke er i mål og at pandemien har hemmet den tverrfaglige jobbingen. Samarbeidet og relasjonene til arbeidslivet er også svært betydningsfull for programfaglærernes muligheter til å iverksette *fagfornyelsen* (Andersson og Köpsén, 2019; Johannesen et al, 2022). Her hadde pandemien satt klare begrensninger, særlig i gjennomføring av YFF i arbeidslivet.

5.7.4 Hvordan påvirkes programfaglærernes iverksettelse av læreplanverket av elevenes læreforutsetninger og mangfold

Materialet viser spenningene i yrkesfaglærernes profesjonsutøvelse mellom allmenndanning av elevene til medborgere og samtidig yrkesdanning av høy faglig kvalitet (Johannesen, 2015). På den ene siden bruker lærerne i arbeidet med *fagfornyelsen* mye tid på å styrke elevenes sosiale kompetanse og grunnleggende ferdigheter som de mener elevene allerede burde ha innarbeidet. På den annen side, forsøker de å tilrettelegge for en fagopplæring av høy yrkesfaglig kvalitet som tilfredsstillende arbeidslivets krav til kompetanse hos framtidige arbeidstakere. Dette er to ulike oppdrag som synes vanskelig forenelig i programfaglærernes arbeid med implementering av *fagfornyelsen*. Det ene oppdraget handler om forventningene i Fullføringsreformen Meld. St. 21(2020-2021) (Kunnskapsdepartementet, 2021) om at flere ungdommer skal fullføre videregående opplæring. Sosialiseringen og allmenndanningen i en slik yrkesopplæring omtales i Danmark som en *ungdomsutdanning* (Jørgensen et al, 2016). Søkelyset på fullføring kan gå på bekostning av det andre oppdraget som er den yrkesfaglige kvaliteten i opplæringen.

Materialet kan tyde på at spenningene i yrkesfaglærernes profesjonsutøvelse kan øke på grunn en samfunnsutvikling som fører til høyere grad av kompleksitet i yrkesfagene, noe som gjenspeiles i ambisjonsnivået og kompleksiteten i læreplanverket. For lærere som har mange elever med språkutfordringer, blir det en ekstra utfordring at norskfaget er fjernet fra vg1.

5.7.5 Avsluttende bemerkning

Implementering av læreplanverk er en krevende prosess, og forskning på utdanningsreformer og implementering av læreplanverk viser at den slags implementeringsprosesser tar tid (Elmore, 1995; Levin, 2004; Sarason, 1990; Sundby og Karseth, 2021). Det tar tid før en reform setter seg, men programfaglærerne viste vilje

til endring og utvikling. Allerede på intervjutidspunktet våren 2021, så lærerne i vårt materiale potensiale for hva de som programfaglærere ønsket å endre og videreutvikle i det yrkesdidaktiske arbeidet med *fagfornyelsen* i kommende skoleår.

Det er for tidlig å si noe bastant om hvilke konsekvenser *fagfornyelsens* intensjoner vil få for yrkesfaglærernes videre yrkesdidaktiske arbeid. Gjennom studiens videre evalueringsarbeid vil vi innhente forskningsdata over tid som kan belyse hvordan *fagfornyelsen* setter seg i fag- og yrkesopplæringen gjennom programfaglæreres yrkesdidaktiske arbeid. Det er stor usikkerhet knyttet til de langsiktige konsekvensene for lærere og elever av koronapandemien. Vi understreker derfor at dette er et øyeblikksbilde med empiri fra våren 2021 som belyser utvalgte yrkesfaglæreres første arbeid og mottak av *fagfornyelsen*.

6 Elevenes og lærlingenes perspektiv

Silje Andresen og Anna Hagen Tønder

6.1 Innledning

I dette kapitlet er det elevenes og lærlingenes møte med endringene i fagfornyelsen yrkesfag som tematiseres. I kapittel 2 introduserte vi Goodlads teori om læreplanimplementering, med en inndeling i fem nivåer. I Goodlads terminologi er det den *erfarte læreplanen* vi tar for oss her. Vi tar utgangspunkt i fagfornyelsens intensjon om at opplæringen skal få et innhold som er relevant for elever, lærlinger og for arbeidslivets behov. Det elevene og lærlingene lærer underveis i opplæringen, skal være tilpasset det arbeidslivet de skal ut i (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som vist i kapittel 3, var økt arbeidslivsrelevans en viktig begrunnelse for å gjennomføre endringer i tilbudsstrukturen i videregående opplæring, som er en del av fagfornyelsen yrkesfag. Økt relevans og yrkesretting ble ansett som viktig, ikke bare av hensyn til arbeidslivet, men også for å sikre økt motivasjon hos elevene, og for å gjøre overgangen til læretid og arbeidsliv enklere.

Den overordnede problemstillingen for denne delen av evalueringen er:

I hvilken grad og på hvilken måte påvirker endringer i opplæringen som følge av fagfornyelsen elevenes og lærlingenes læring, motivasjon og gjennomføring?

Intensjonen er å følge en gruppe elever gjennom opplæringsløpet, fra møtet med vg1 høsten 2020 og fram til høsten 2024. Da skal de første elevene ha gjennomført skole og læretid og avlagt fag- og svenneprøve dersom de følger hovedmodellen med to år i skole og to års læretid, uten forsinkelser. Fra tidligere undersøkelser og gjennomføringsstatistikk vet vi at det er sannsynlig at en del elever vil gjøre andre valg underveis og at noen trolig vil være forsinket, av ulike årsaker. Å kartlegge individenes bevegelser gjennom opplæringsløpet og hvordan disse påvirkes av ulike faktorer i og utenfor skolen, er en viktig del av prosjektet.

Datagrunnlaget for denne rapporten er intervjuer med elever som begynte i videregående opplæring høsten 2020. Intervjuene ble gjennomført våren 2021, mot slutten av elevenes første år i videregående skole (vg1).

Sentrale spørsmål i denne første delrapporten er:

- I hvilken grad opplever elevene det de lærer underveis i vg1 som relevant for det utdanningsvalget de har gjort og for deres videre planer?
- Hva kjennetegner opplæringen som elevene møter det første året? Hvordan opplever elevene opplæringen og sammenhengen mellom ulike læringsarenaer – i og utenfor skolen?
- I hvilken grad har vg1-elevne en klar forståelse av hvilke muligheter utdanningen gir? I hvilken grad har de en formening om hva de vil gjøre videre, etter vg1? I hvilken grad og på hvilken måte blir elevenes videre valg påvirket av erfaringene de gjør underveis i vg1?

6.2 Teoretiske perspektiv

Hovedelementene i fagfornyelsen yrkesfag er innføringen av en ny yrkesfaglig tilbudsstruktur og nye læreplaner i alle fag fra høsten 2020. Målet er at elever og lærlinger skal få en opplæring som er relevant for elever, lærlinger og arbeidslivets behov. *Dybdelæring* er ett av de sentrale begrepene i fagfornyelsen, slik vi også gikk nærmere inn på i delkapittel 5.3.2. I stortingsmeldingen Fag – Fordypning – Forståelse (Meld.St.28 (2015-16)) la man vekt på at dybdelæring handler om fordypning *innenfor et fag*, samtidig som begrepet blir knyttet til en forståelse av helhet og sammenheng *mellom fagene*.

Et annet sentralt element i fagfornyelsen er *kjerneelementer*. Intensjonen er at kjerneelementene i det enkelte fag skal bli tydeligere. I stortingsmeldingen blir kjerneelementer beskrevet som «*sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget*» (ibid. s. 34). Vektleggingen av fagenes kjerneelementer kan dermed forstås som en forsterking av intensjonen om økt fordypning og forståelse *innenfor* det enkelte fag.

Et tredje element i fagfornyelsen er *tverrfaglige tema*. Overordnet del av læreplanen introduserer de tre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. I stortingsmeldingen om fagfornyelsen blir det framhevet at det å lære om et tema fra forskjellige faglige perspektiver og anvende kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag, både kan gi økt forståelse og kompetanse i det enkelte fag og samtidig gi innsikt i hvordan fag kan belyse tema på ulike måter (ibid. s. 38, se også kapittel 5.3.3). Det er naturlig å se de tverrfaglige temaene som et element i fagfornyelsen som vektlegger helhet og sammenheng *mellom fagene* i større grad enn fordypning i det enkelte fag.

Det er tidligere påpekt at fagfornyelsen som læreplanreform er kjennetegnet av en dobbel intensjon (UiO, 2019). På den ene siden skal *fagene styrkes* gjennom tydeligere kjerneelementer, redusert omfang og vektlegging av faglig kompetanse. På den andre siden er det en intensjon å legge større vekt på *sammenhenger mellom fag* og mellom ulike deler av læreplanverket. Den doble intensjonen kan forstås som en innebygd spenning eller motsetning i begrepet dybdelæring og i fagfornyelsen som helhet.

Fagfornyelsen og de ulike forståelsene av begrepet dybdelæring aktualiserer en sentral diskusjon om bredde og fordypning i fag- og yrkesopplæringen – slik vi gjorde nærmere rede for i kapittel 3. Sentrale aktører i arbeidslivet har reist en sterk kritikk mot breddeorienteringen i yrkesfagene i Reform 94 og Kunnskapsløftet 06 (Deichman-Sørensen, 2012; Olsen, 2013). Evalueringen av Kunnskapsløftet var også en viktig del av bakgrunnen for gjennomgangen av den yrkesfaglige tilbudsstrukturen. Målet med den nye tilbudsstrukturen er mer relevante opplæringstilbud og bedre muligheter for fordypning i fagene (Meld. St. 20 (2012-13)).

Når vi skal undersøke fagfornyelsen fra elevenes og lærlingenes perspektiv, blir det interessant å stille spørsmål om hvordan elevene og lærlingene opplever sin egen læring, både innenfor det enkelte fag og når det gjelder sammenhengen mellom ulike fag. For å studere elevenes og lærlingenes læringsprosess, vil vi blant annet trekke på sosial læringsteori.

6.2.1 Sosial læringsteori

I analysen av elevenes og lærlingenes læringsprosess tar vi utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Dette er først og fremst en måte å forstå læringsprosessen, der vi ikke bare er opptatt av utviklingen av kunnskap og ferdigheter hos den enkelte elev og lærling, men der vi også vil undersøke hvordan elevene og lærlingene samhandler med andre gjennom utførelsen av konkrete arbeidsoppgaver i et sosialt fellesskap, eller praksisfellesskap. Begrepet praksisfellesskap ble introdusert av Lave og Wenger i boka *Situated learning* fra 1991 (Lave og Wenger, 1991). Elevenes og lærlingenes kompetanse kommer til uttrykk gjennom hva de gjør. Sosiale, emosjonelle og kulturelle sider ved arbeidet blir viktige, ikke bare som forhold som kan fremme læring, men som en integrert del av læringsprosessen. Lave og Wenger beskriver læring som en prosess der lærlingen eller novisen gradvis utvikler seg fra å være en «legitim perifer deltaker», til å bli et fullverdig medlem av et praksisfellesskap. For å forstå hvordan individenes identiteter og kunnskap formes, må vi derfor undersøke hva som kjennetegner disse praksisfellesskapene og utøvelsen av konkrete oppgaver i skole og arbeidsliv. I forlengelsen av dette perspektivet, ligger en erkjennelse av at innlærings situasjonen, *hvor* man er når man lærer, har stor betydning for *hva* man lærer (Jensen, 1999). Begrepet

praksisfellesskap har relevans både i en skolekontekst og i en arbeidslivskontekst, men hva slags oppgaver man gjør og hvem man gjør det sammen med, vil være ulike på skolen og i arbeidslivet, noe som trolig vil ha betydning for læringsprosessen og for identitetsutviklingen. Eksempelvis vil vi anta at betingelsene for gradvis utvikling av en tydelig yrkesidentitet og dermed økt arbeidslivsrelevans er bedre om elevene får muligheter for praksisperioder i arbeidslivet tidlig i opplæringsløpet. En rent skolebasert opplæring, uten arbeidslivspraksis, kan derimot antas å støtte opp under en elevidentitet.

Læring, og særlig yrkesrettet læring, handler i stor grad om utviklingen av en yrkesidentitet, om gradvis å *bli en fagarbeider* (Colley, 2003). Yrkesidentitet eller profesjonell identitet kan defineres som en mer eller mindre bevisst oppfatning av hva som kjennetegner en god yrkesutøver, og hvilke egenskaper og ferdigheter som er viktige i utøvelsen av det aktuelle yrket (Heggen, 2005). En forutsetning for utvikling av en klar yrkesidentitet er at elevene får tilgang til relevante praksisfellesskap med tydelige rollemodeller (Olsen, 2014).

Med Reform 94 ble fagopplæringen og lærlingordningen en integrert del av videregående opplæring, og fagopplæringsmodellen ble utvidet til nye felt. Det har imidlertid vist seg å være krevende å etablere nye fag, for eksempel innenfor tjenesteytende næringer (Nyen, 2014). Det er fremdeles store skiller mellom de «gamle» og de «nye» fagene i fag- og yrkesopplæringen. Tradisjonelle håndverksfag – som for eksempel tømmerfaget eller bakerfaget – har lang tradisjon for å ta inn lærlinger, og fagene gir elever og lærlinger gode vilkår for utvikling av en tydelig yrkesidentitet. Yrkesfaglærerne som underviser på skolen, har gjerne fagbrev og lang erfaring i yrket. Nyere fag, som for eksempel salgsfaget, har ikke like lang tradisjon for å ta inn lærlinger, og det kan oppleves mer uklart for elevene hvilke yrkesmuligheter de har etter endt opplæring (Høst, 2015). Studier har vist at i hvilken grad elevene opplever utdanningen som interessant og relevant har stor betydning for motivasjon og læring (Tomlinson 2007, Reegård 2015). I evalueringen av den erfarte læreplanen i fagfornyelsen yrkesfag vil vi derfor legge vekt på *hva* elevene og lærlingene gjør, *hvem* de samarbeider med, *hvor* opplæringen foregår og i hvilken grad elevene og lærlingene opplever det de gjør som interessant og relevant.

6.3 Metodisk tilnærming

I denne rapporten studerer vi elevenes erfaringer fra det første året med videregående opplæring. I det følgende vil vi redegjøre for den metodiske tilnærmingen i intervjuene med elevene, og hvordan vi har analysert datamaterialet. For å kunne se den oppfattede og utøvde læreplanen i sammenheng med den erfarte læreplanen, intervjuet vi elever ved de samme skolene og fra de samme

utdanningsprogrammene som lærerintervjuene i kapittel 5. Elevene ble rekruttert via avdelingsleder eller lærere som ble intervjuet av forskere ved OsloMet. Vi sendte lærerne et informasjonsskriv på epost som de videreformidlet til elevene. Lærerne la til rette for at intervjuene kunne gjennomføres i løpet av en skoletime, og vi sendte en invitasjon på epost til læreren eller til elevene med en lenke til et digitalt intervju. Selve intervjuene foregikk på Teams på grunn av smittevernreglene våren 2021. Elevene fikk velge om de ville intervjues i gruppe eller enkeltvis, alt etter hva de var mest komfortable med.

Vi gjennomførte 13 fokusgruppeintervjuer og fire enkeltintervjuer. De fire enkeltintervjuene var med elever fra samme skole og utdanningsprogram. I fokusgruppene var det mellom to og fire elever. Vi intervjuet til sammen 51 elever. Blant disse var 11 jenter og 40 gutter, fordelt på fire utdanningsprogram: bygg- og anleggsteknikk (BA), salg, service og reiseliv (SSR), informasjonsteknologi og medieproduksjon (IM) og håndverk, design og produktutvikling (HDP) med søkelys på duodji. Nedenfor er en tabell over antall elever som er intervjuet, fordelt på utdanningsprogram.

Tabell 6.1 Antall informanter. AP 3

Utdanningsprogram	Antall elever
Bygg- og anlegg	18
Salg, service og reiseliv	10
Informasjonsteknologi og medieproduksjon	19
Håndverk, design og produktutvikling	4

Alle elevene ga informert samtykke – skriftlig og muntlig – til å bli intervjuet. Alle elevene sa også ja til å bli kontaktet igjen skoleåret 2021-2022. I tillegg til å intervju elever var vi med på enkelte av lærerintervjuene. Vi observerte intervjuer med tre fokusgrupper med lærere på bygg- og anleggsteknikk, ett intervju med lærere fra salg, service og reiseliv og ett med en duodjilærer. Forskerne fra OsloMet delte også notater fra lærerintervjuene som vi leste gjennom før vi gjennomførte intervjuene med elevene. Det å ha observert enkelte lærerintervjuer eller å ha lest sammendrag fra intervjuene på forhånd, ga et godt grunnlag for å stille elevene mer konkrete spørsmål om deres erfaringer fra undervisningen, basert på det lærerne fortalte i intervjuene.

Det å gjennomføre intervjuer på Teams var tidvis utfordrende grunnet varierende lyd kvalitet og at noen av elevene som satt ved egen skjerm ikke ville ha på kameraet. Noen elever satt ved hver sin skjerm under intervjuet, andre delte en skjerm. Ved ett intervju fungerte ikke Teams, og vi måtte gjennomføre intervjuet over telefon. Intervjuene hvor elevene satt sammen i en gruppe med delt skjerm skapte bedre dynamikk og var bedre egnet for å få i gang en diskusjon enn telefonintervju med enkeltelever og når elevene satt ved hver sine datamaskiner.

Under intervjuene stilte vi spørsmål om hvorfor elevene hadde valgt utdanningsprogrammet de gikk på, hva deres planer var for videre utdanning, hvilke

programfag og fellesfag de likte eller mislikte, hvordan undervisningen var lagt opp, hva de hadde gjort i faget Yrkesfaglig fordypning (YFF) og hvordan de likte å lære. Siden elevene ikke har noe kunnskap om læreplanene eller tilbudsstrukturen før Fagfornyelsen var hensikten med intervjuene å undersøke hvordan elevene opplevde det å starte på vg1 samt å sammenholde elevenes opplevelser av opplæringen med lærernes opplysninger og erfaringer. Vi transkriberte alle intervjuene og brukte analyseprogrammet Nvivo for å gjøre en tematisk analyse. Programmet ble brukt for å kode og sortere de ulike temaene som oppsto på tvers av intervjuene.

Tematisk analyse blir brukt som analysemetode for å identifisere, analysere og rapportere sentrale mønstre eller temaer i et datasett. Temaene vi har sortert analysen etter fanger opp mønstre eller mening i dataene sett i sammenheng med forskningsspørsmålet (Braun og Clarke, 2006). Formålet er å ordne datamaterialet i generelle kategorier eller temaer som er egnet til å belyse spørsmålene i evalueringen (Johannesen, 2018). Analysen er delt inn i fem underkapitler: Utdannings- og yrkesvalg, lærernes kompetanse, fagene på skolen, Yrkesfaglig fordypning, vurdering og tilbakemelding, kjennskap til fagfornyelsen og det samiske perspektivet. De ulike temaene belyser de sentrale spørsmålene i denne første delrapporten.

6.4 Analyse

6.4.1 Utdannings- og yrkesvalg

For å forstå elevenes erfaringer med videregående opplæring, undersøkte vi hvorfor de hadde valgt det utdanningsprogrammet de gikk på, hva deres fremtidsplaner var og om de hadde kommet inn på det utdanningsprogrammet de ønsket. De fleste elevene vi intervjuet begynte på et yrkesfaglig utdanningsprogram fordi de ønsket å jobbe mer praktisk. Det var likevel forskjeller mellom utdanningsprogrammene og enkeltelevne når det gjaldt begrunnelsen for valg av utdanningsprogram. Det var også variasjoner mellom utdanningsprogrammene når det gjaldt i hvilken grad elevene hadde en klar forestilling av hvilket yrke de ville utdanne seg til.

Informasjonsteknologi og medieproduksjon (IM)

Flertallet av elevene på IM hadde valgt dette nye utdanningsprogrammet basert på en interesse enten for data eller for film og foto. I intervjuene var det særlig to begrunnelser som pekte seg ut. Én gruppe elever hadde IM som førstevalg fordi de ønsket en skolehverdag med mer praksis enn det de kunne få på

studiespesialisering. En annen gruppe var gutter som drev med «gaming» på fritiden, og som valgte et utdanningsprogram hvor de fikk drive med noe de var interessert i, uten nødvendigvis å ha en langsiktig plan for hva de skulle bli. Få elever hadde noen formening om hvilket yrke eller fagbrev de kunne få etter endt utdanning. Flere av elevene fortalte at de ikke har tenkt å begynne i lære, men at de vil gå videre på påbygg. Etter videregående ser de for seg at de vil fortsette å studere, enten innen data eller film og foto. Flere av elevene sier at de må ha høyere utdanning for å kunne jobbe med det de ønsker. En elev sa:

«I hvert fall innen koding er det ikke så veldig lett å få seg jobb etter bare to år læring. Du bør ha bedre utdanning».

En av intensjonene i fagfornyelsen er at lærerne skal legge til rette for elevmedvirkning i alle fag. Utdanningsprogrammet IM var nytt høsten 2020, og elevene opplevde at de var «litt prøvekaniner», men at de på samme tid fikk muligheten til å bestemme hva de ønsket å jobbe med i samråd med lærerne. Elevene på IM opplevde med andre ord at de hadde en form for medbestemmelse når det gjaldt hvilke temaer som skulle prioriteres i undervisningen.

Bygg- og anleggsteknikk (BA)

Flere av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående skole er preget av en svært skjev kjønnsfordeling, og bygg- og anleggsteknikk har tradisjonelt vært et utdanningsprogram med en sterk overvekt av mannlige elever. Fra bygg- og anleggsteknikk intervjuet vi bare gutter, noe som gjenspeiler den skjeve kjønnsfordelingen i utdanningsprogrammet. Mange av elevene vi intervjuet hadde en plan om å utdanne seg til et yrke innen bygg og anlegg, mens noen få planla å velge påbygg. Elevene hadde god oversikt over hvilke yrker de kunne velge hvis de valgte å gå i lære. Dette sammenfaller godt med at lærefagene innen bygg- og anleggsteknikk i stor grad er etablerte lærefag som utdanner til kjente yrker som tømrer eller rørlegger. Elevene som hadde planer om å gå i lære, hadde i stor grad bestemt seg for hva de skulle bli da vi intervjuet dem, og valg av vg2 var allerede gjort. Et eksempel på en klar yrkesorientering blant elevene på bygg- og anleggsteknikk var to av guttene som «alltid» har visst at de skulle bli rørleggere. De fulgte i sine fedres fotspor og kjente godt til faget siden fedrene deres drev hvert sitt rørleggerfirma. To andre elever fortalte at de ville bli tømrere fordi de hadde blitt påvirket av andre i familien som jobbet innenfor yrket. Intervjuene med BA-elevene viser tydelig at valg av utdanning ikke bare handler om interesser, men i stor grad også om identitet og hva slags type menneske elevene ser for seg at de vil bli når de er ferdig utdannet.

Salg, service og reiseliv (SSR)

Som nevnt i kapittel 4 er SSR det utdanningsprogrammet som har lavest søkning relativt til hvor mange elevplasser som er opprettet. Det vil si at mange elever som ikke får plass på andre utdanningsprogram vil få plass på SSR. Elevene vi intervjuet på dette utdanningsprogrammet var i hovedsak elever som ikke hadde kommet inn på førstevalget sitt, og mange ga uttrykk for at de ville velge påbygg etter vg2. Frafallet fra utdanningsprogrammet var stort, allerede det første året. Elevene fortalte at allerede våren 2021 hadde flere elever i klassen deres sluttet. Et eksempel var i en klasse hvor de hadde gått fra 20 til 11 elever i løpet av året. I en annen klasse var antall elever i klassen redusert fra 20 til åtte elever. Sammenlignet med elever på IM og BA er inntrykket at SSR-elevene i mindre grad hadde en plan med utdanningsvalget sitt. Dette speiles også i elevenes fortellinger om at mange av klassekameratene hadde sluttet i løpet av vg1. Elevene vi intervjuet hadde heller ikke noen tydelig oppfatning av hvilke yrker de kunne utdanne seg til i løpet av videregående. Det at elevene mot slutten av det første året på videregående ikke hadde en plan med utdanningsvalget sitt kan ha sammenheng med en svakere opplevelse av praksisfellesskap, med de andre elevene og med lærerne. Noen hadde likevel mer eller mindre klare planer om hva de ville gjøre etter videregående. Eksempelvis hadde én av elevene planer om å jobbe på Gardermoen med «Securitas-ting», mens andre ville bli butikkmedarbeidere.

6.4.2 Lærernes kompetanse

Tidligere studier har vist at lærernes kompetanse og fagbakgrunn får betydning for hvilket av lærefagene elevene blir interessert (Olsen 2008, Aspøy, Skinnarland og Tønder 2017). Som vi så i lærerintervjuene, hadde flertallet av lærerne pedagogisk utdanning og lang erfaring som lærere. Bygg- og anleggsteknikk skiller seg ut som det utdanningsprogrammet der mange av lærerne også har fag- eller svennebrev. På de andre utdanningsprogrammene var det mindre vanlig at lærerne hadde fagbrev. SSR- og IM-elevene visste ofte ikke hvilken utdanningsbakgrunn lærerne hadde, eller om lærerne hadde fagbrev. Dette stemmer godt med intervjuene med lærerne, hvor flere av lærerne fortalte at de ikke hadde fagbrev i de fagene de underviste i, men at de likevel hadde kompetanse i faget. BA-elevene på sin side, hadde både bedre oversikt over de ulike lærefagene, og hvilken fagbakgrunn lærerne hadde. De fortalte at lærere med ulike fagbakgrunner snakket varmt om «sine» fag.

6.4.3 Fellesfag og programfag

Felles for alle elevene, uavhengig av utdanningsprogram, var at programfagene, eller yrkesfagene, ble trukket frem som de fagene elevene trivdes best med. Flere av elevene var likevel mer positive til fellesfag som matematikk, engelsk og naturfag på videregående sammenlignet med de erfaringene de hadde fra ungdomsskolen. Når vi spurte elevene om hvorfor de likte fagene bedre på videregående enn på ungdomsskolen, ble ofte gode lærere trukket frem som en forklaring. En elev som gikk SSR fortalte:

«Jeg liker veldig godt fagene på grunn av at det er så gode lærere. Så liker jeg spesielt programfagene, og det som er den største forskjellen fra ungdomsskolen er at vi lærer nesten bare ting som er relevant for veien videre».

I sitatet trekker eleven frem en viktig faktor de fleste elevene var opptatt av – at det de lærte i fellesfagene opplevdes som relevant for de ulike programfagene og det elevene ville gjøre videre i livet. Når elevene erfarte at lærerne i fellesfagene og programfagene hadde samkjørt undervisningen, opplevde de gjerne at de lærte mer. Dette hadde for det første sammenheng med at de opplevde at de kunne prøve ut teorien i praksis. For det andre opplevde elevene at det var motiverende å se at de kunne få bruk for det de lærte i matematikk, engelsk eller naturfag når de skulle utøve ulike yrker.

Vi finner tydelige forskjeller mellom utdanningsprogrammene når det gjelder i hvilken grad elevene erfarer at programfaglærerne samarbeider med fellesfaglærerne. I bygg- og anleggsteknikk trekker elevene spesielt frem at matematikkundervisningen er knyttet opp mot programfagene. På en av skolene fortalte BA-elevene at matematikklæreren er med elevene i verkstedet og at det er lettere å forstå oppmåling og vinkler når de får jobbe med planker i stedet for på en PC. En av elevene forteller at det er nyttig å lære om vinkler når de faktisk skal kutte en vinkel til et arbeid de holdt på med, og at fellesfagundervisningen kjennes relevant for det de må kunne i arbeidslivet. På samme skole lærte engelsklæreren dem hva de ulike verktøyene het på engelsk. Dette opplevde elevene som nyttig kunnskap siden de regnet med å måtte bruke engelsk på arbeidsplassen for å kommunisere i et internasjonalt arbeidsfellesskap. De samme elevene fortalte at gymmlæreren også forsøkte å gjøre gymtimen yrkesrettet ved å snakke om løfteteknikk og styrketrening for rygg. I lærerintervjuene på samme skole var det tydelig at dette var en bevisst strategi på skolen for å øke motivasjon blant elever som tidligere hadde slitt med fellesfag som matematikk, engelsk og naturfag.

BA-elevene på en annen skole syntes også det var fint med en kobling mellom det teoretiske og praktiske. Nedenfor er et utdrag fra intervjuet:

I: Har dere (samarbeid) i noen andre fag av fellesfagene og programfagene?

Elev: I matte har vi byggfag også, alt blir koblet til byggfaget. Vinkler og isolasjon, hvordan det fungerer. Og treverket, hvordan det er bygd opp.

Elev: Masse budsjett i matte

I: Hvordan er det å lære sånn?

Elev: Greit

Elev: Man forstår liksom litt mer når man har hatt om det i byggfaget synes jeg.

Elev: Etter at man har gjort det i praksis, så får man øve litt teoretisk etterpå

I: Da kobles det mer på en måte?

Elev: Ja, det er litt gøy å lære om ting som man vet hva går ut på, i byggfaget og videre i livet. For det er noen matteting som man egentlig ikke får bruk for. Vi har om isolasjon i naturfaget da, hvordan det faktisk holder varmen med isolasjon

På en tredje skole fortalte BA-elevene at de ønsket seg mer yrkesretting av fellesfagene. De hadde hatt litt samarbeid mellom programfag og matematikk, men mente at det gjerne kunne vært mer av det. Igjen handlet dette om motivasjon. Da vi i intervjuet spurte om de så verdien av å kunne snakke engelsk på arbeidsplassen, svarte elevene bekræftende. De forsto likevel ikke hvorfor de skulle ha om diktanalyse eller virkemidler i film i engelskundervisningen. Siden flere av BA-elevene hadde en konkret plan om hvilket yrke de skulle utdanne seg til, ble det viktig for elevene at det de lærte i fellesfagene opplevdes som relevant for videre yrkeskarriere.

SSR-elevene på en av skolene mente det var lite samarbeid mellom fellesfaglærerne og programfaglærerne og trakk frem at den gangen det hadde vært et samarbeid hadde det bare opplevdes kaotisk. To av programfagene hadde et prosjekt sammen med engelskfaget hvor elevene opplevde at alle de tre lærerne ga forskjellige beskjeder om samme oppgave. De hadde også erfaring med at temaer de hadde hatt om i forretningsdrift også ble undervist om i matematikk, og da opplevdes det som dobbeltarbeid. Elevene mente også at tre ulike programfaglærere underviste om samme tema – sikkerhet – i forskjellige timer. En av elevene forklarte:

«Jeg tror de bare har lagt opp sine egne timer og bare kjører det løpet uten å høre om de andre lærerne har det samme».

Elevene på IM-linjene på de ulike skolene fortalte at det hadde vært litt samarbeid mellom programfag og fellesfag og at det kunne gjøre at det de lærte i fellesfagene opplevdes mer relevant. Elevene fortalte at de blant annet hadde lært om lydbølger i naturfag og skrevet en skademelding på engelsk. Dette er konkrete eksempler på oppgaver der elevene så koblingen mellom fagene. I lærerintervjuene fortalte

lærerne at de gjerne skulle hatt mer tid til tverrfaglig samarbeid, og at det vil være større muligheter for det etter at det første året med det nye utdanningsprogrammet er gjennomført.

Eksemplene fra de ulike fagene illustrerer at elevene gjerne vil ha samarbeid mellom lærere som underviser i fellesfag og programfag. De ulike erfaringene synliggjør at elevene kan oppleve økt motivasjon og forståelse i fellesfagene hvis de erfarer at fagene er knyttet opp mot kunnskap de trenger i yrket de ønsker å arbeide med eller ett av programfagene. En forutsetning, sett fra elevenes side, er at lærerne har samarbeidet godt om planleggingen av undervisningen slik at elevene ikke opplever at de får dobbel undervisning eller motstridende beskjeder fra ulike lærere.

I intervjuene med elevene spurte vi om de hadde noen fag eller læringssituasjoner hvor de kunne fordype seg. Elevene trakk frem prosjekter i programfagene hvor de opplevde at de hadde tid til å fordype seg. På SSR ved en av skolene hadde for eksempel elevene et sommermarked hvor de skulle finne et produkt de skulle selge, de måtte lage budsjetter, priskalkyler, drive salg og markedsføring. På den samme skolen hadde elevene på bygg og anlegg bygd en liten hytte på skolen som et prosjekt. I flere av IM klassene hadde elevene prosjekter der de skulle lage turistplakater/reklamer for en storby eller reklamefilmer for skolen. Her kunne elevene dra nytte av andre elevers kompetanse og bidra med det de kunne best. En forutsetning var at alle samarbeidet. Noen SSR-elever fortalte at de ikke likte gruppearbeid fordi andre elever ikke bidro nok, men fikk gode karakterer fordi andre hadde jobbet hardt.

6.4.4 Yrkesfaglig fordypning

Alle elevene hadde hatt en form for Yrkesfaglig fordypning (YFF), men det varierte hvordan YFF var organisert. En av forskjellene besto i om elevene hadde utplassering én dag i uka eller i sammenhengende bolker, for eksempel to uker hvert semester. På grunn av koronaen var det stor variasjon i om elevene hadde vært utplassert eller om skolen hadde laget alternative opplegg, og det var tydelig at pandemien hadde virket inn på gjennomføringen av YFF. Det var for eksempel flere av elevene som hadde fått avbrutt utplasseringen på grunn av nedstenging. Alle utdanningsprogrammene var påvirket av pandemien, og størst variasjon var det hos elevene som gikk IM. Elever som var utplassert hos bedrifter hvor de ansatte var pålagt hjemmekontor, opplevde dette som lite motiverende. Elever som fikk være til stede på en arbeidsplass hvor de møtte andre ansatte og fikk relevante arbeidsoppgaver, opplevde derimot at de fikk utbytte av praksisperioden. Én elev hadde fått i oppgave å utvikle bedriftens nettside, og ga uttrykk for at dette var en fin erfaring. Noen av elevene som hadde hatt praksisplass på hjemmekontor, fortalte

at de hadde sett mye på Netflix. Det å se på andre som deltok i Teams-møter ble opplevd som kjedelig og lite motiverende. Én elev fortalte at han var utplassert i en bedrift hvor han skulle se på en ansatt som organiserte arbeidshverdagen for andre ansatte.

Det var også variasjon i elevenes erfaringer med YFF i SSR og BA, men da lå variasjonen i hvilke arbeidsoppgaver elevene fikk lov til å gjøre under utplasseringen. I SSR var det store variasjoner i arbeidsoppgavene elevene ble satt til å gjøre da de var utplassert. Noen av elevene ble satt til rene ryddeoppgaver, mens andre hadde opplevelser med utfordrende arbeidsoppgaver og ansvar. Det å bli satt til kun å sette frem varer eller rydde i en matbutikk var lite motiverende. Forskjellen kan illustreres med hva en elev på SSR fortalte:

Jeg har også jobbet på to arbeidsplasser, én før jul og én etter. Før jul jobbet jeg på McDonalds her i byen. Det var veldig lærerikt, men ikke spesielt ..., det var litt dårlig arbeidsmiljø syntes jeg. Jeg ble ikke så kjent med de som jobbet der, og det var litt upersonlig. Du kunne ikke tenke eller gjøre så mye selv, du måtte bare gjøre det akkurat som det skulle gjøres. Jeg fikk lært en god del som jeg skal ta med meg videre, men jeg hadde lyst til å bytte arbeidsplass på grunn av at det var ikke helt for meg. I år jobber jeg på et sted som heter xx som lager reklameprofilering og alt innenfor branding for andre bedrifter (...) Så der har jeg jobbet i hele år og fått prøvd meg innenfor salg og produksjon. Og veldig mye på markedsføring. Jeg har fått lov til å styre Instagram og prøvd litt forskjellige teknikker og sånn.

Samme elev oppsummerte erfaringene sine:

Jeg ble veldig godt tatt imot der jeg jobbet, jeg merket jeg gledet meg til hver dag jeg skulle på jobben. Så det er veldig forskjellig fra arbeidsplass til arbeidsplass hvor du ender opp og hvordan medarbeiderne behandler deg og sånn. På xx ble jeg ofte sendt til å vaske søppelcontainere og sånn. Bare på grunn av at jeg ikke kunne gjøre så mye annet. Men på den andre får jeg prøvd meg litt mer og får ikke sånne skittoppgaver.

Hvilke arbeidsoppgaver elevene fikk prøve seg på varierte også på bygg- og anleggsteknikk. På BA på en av skolene reflekterte elevene rundt forskjellen av å ha YFF på en stor byggeplass sammenlignet med renovasjon eller bygging av et bolighus. På en stor byggeplass kunne oppgavene bli litt repeterende, mens de på en mindre byggeplass fikk prøve seg på mer varierte oppgaver. Én elev fortalte:

I store bedrifter får du kanskje mindre oppmerksomhet og blir satt til mer drittarbeid, da bruker de deg. I de store kan du få mer å gjøre, kanskje du står i en måned og bare isolerer. Liksom hver dag eller hver gang du er der. Mens i de

mindre så kanskje ene dagen så gipser du og neste dag ..., du får nytt arbeid hele tiden.

Korona-pandemien påvirket utplassering på BA. Én elev fortalte at de egentlig skulle vært ute i en rørleggerbedrift, men at de ikke fikk være med inn i huset og se. Praksis i anleggsgartnerfaget hadde også blitt avlyst, noe som gjorde at de kun hadde fått prøve seg innenfor tømring. Elevene hadde derfor fått mindre eksponering for ulike fag enn hva som var intendert fra skolens side.

Når YFF fungerte ved at elevene var på en relevant arbeidsplass med relevante oppgaver var YFF veldig populært. Én SSR-elev fortalte at det var fint å kunne hjelpe ekte kunder i stedet for rollespillet de gjorde på skolen. En annen SSR-elev fortalte at det var lærerikt å bruke det eleven hadde lært på skolen på en ekte arbeidsplass. En BA-elev trakk frem at det var i YFF han ble utfordret fordi det var så stort språk blant elevene på skolen i hvor mye de ulike elevene kunne. På tross av at elevene hadde vært mindre ute i bedrift på grunn av pandemien er hovedinntrykket at erfaringer fra det virkelige arbeidslivet førte til at elevene fikk bedre erfaring med hva yrket innebar og at elevene fikk erfaringer med å tilhøre et praksisfellesskap. Det er i tråd med tidligere forskning som viser at deltakelse i praksisfellesskap med rollemodeller er en forutsetning for utviklingen av en yrkesidentitet (Olsen mfl., 2014).

6.4.5 Vurdering og opplevelse av faglige prestasjoner

Lærerne fortalte at de har styrket undervisningsvurdering etter Fagfornyelsen. De hadde et bevisst forhold til hvordan vurderingene ble gitt og til at målet med vurderingene er å motivere elevene til videre arbeid. Under intervjuet tok vi opp temaet vurderinger og hvilke tanker elevene hadde rundt hvordan de fikk tilbakemeldinger og vurderinger i de ulike programfagene og fellesfagene. Jevnt over var elevene stort sett fornøyd med tilbakemeldinger og vurderinger. De fleste opplevde at de gjorde det bedre faglig på videregående enn på ungdomsskolen. Det er mulig at de elevene vi intervjuet var valgt ut av lærerne fordi de var motiverte elever og ikke representerer gjennomsnittet i klassen, men mange hadde blitt mer motivert på skolen fordi de var fornøyd med lærerne og synes det de lærte var mer relevant for det de var interessert i. En IM-elev fortalte:

Elev: På ungdomsskolen så fikk jeg jo enere og toere og treere, og på videregående får jeg to, tre eller fire

I: Så kult, hvorfor det?

Elev: det har jo med det at det faktisk er noe jeg er interessert i, og da klarer jeg å konsentrere meg mer i timene

BA-elevene på en av skolene opplevde det samme, at det var motiverende å begynne på yrkesfag og få karakterer i praktiske fag de følte de mestret. En elev fortalte også at det var lettere å gjøre det bedre i fellesfagene siden det bare var gutter i klassen. Hvis han la inn litt mer innsats, var det mulig å få bedre karakterer og skille seg ut siden gutter ofte hadde lavere snitt enn jentene.

Spesielt i programfagene erfarte elevene at de fikk vurderinger og muligheten til å justere innsatsen i læringsprosessen. Det var også flere som fortalte at de hadde blitt involvert i å lage vurderingskriterier sammen med læreren før de skulle i gang med et tema eller prosjekt.

Én elev på IM fortalte:

Altså, i programfagene så har det vært litt sånn som den nettsiden har vi jobbet med ut over hele året, og da har jo vi hatt mange forskjellige vurderinger. For eksempel har jeg blitt vurdert tre ganger, og så har karakteren på en måte blitt bare bedre og bedre. Men i noen fag, som engelsk og naturfag, så har vi på en måte fått en prøve og så får vi en karakter på prøven. Men de lengre oppgavene, hvor vi liksom kan bli bedre og vise utvikling, at vi på en måte får flere vurderinger da.

Dette er et eksempel på hvordan det å jobbe med et prosjekt over lengre tid med underveisvurderinger gir eleven en mulighet til å forbedre seg i læringsprosessen. En elev på SSR fortalte at i noen fellesfag var det færre prøver, og hvis man gjorde det dårlig på én prøve, trakk det ned hele karakteren. Elevene var generelt positive til å få underveisvurderinger og mente at lærerne var gode på å fortelle hvordan de lå an faglig og hva de trengte for å forbedre karakteren og eget arbeid. Inntrykket fra intervjuene var også at elevene hadde god oversikt over hva som krevdes for de ulike måloppnåelsene.

6.4.6 Kjennskap til fagfornyelsen

Ingen av elevene vi intervjuet hadde kunnskap om hva fagfornyelsen var, selv om flere hadde hørt lærerne snakke om fagfornyelsen som en forklaring på at de manglet lærebøker. IM elevene visste også at IM var et nytt utdanningsprogram og som nevnt tidligere opplevde de at de var «prøvekaniner» selv om det ikke nødvendigvis opplevdes negativt. Vi spurte også elevene om de kjente til de tverrfaglige temaene i overordnet del av læreplanen - folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Noen av elevene hadde hørt om bærekraft på skolen og knyttet det til en miljøforståelse av bærekraft og det utdanningsprogrammet de gikk på. Noen elever hadde også hørt og lært om temaet i fellesfaget naturfag.

Elevenes manglende kjennskap til fagfornyelsen er i tråd med lærerintervjuene hvor en lærer fra IM fortalte at «elevene kanskje ikke er klar over at vi jobber med

det». Lærerne trakk også frem at de har et ekstra fokus på livsmestring og på å bygge opp trygghet og identitet. Elevene trakk frem gode lærere og jevnlig vurderinger og tilbakemeldinger som viktige for egen trivsel og motivasjon. Det at elevene ikke knyttet egne erfaringer opp mot de tverrfaglige målene folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap betyr ikke at lærerne ikke jobbet med temaene, men at begrepene ikke nødvendigvis ble brukt i undervisningen.

6.5 Oppsummering og diskusjon

I arbeidspakke 3 ser vi på implementeringen av fagfornyelsen sett fra elevenes perspektiv. Til denne delrapporten har vi intervjuet elever på vg1 og undersøkt hva elevene opplever som relevant for sitt utdanningsvalg, hva som kjennetegner praksisfellesskapene de har inngått i og til sist hvilken mulighet elevene opplever at utdanningen gir for deres videre planer.

En sentral intensjon i fagfornyelsen er at elevene skal oppleve det de lærer som *relevant*. Antakelsen er at elevenes opplevelse av relevans vil gi økt motivasjon og mestring og økt læringsutbytte (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34). Relevansbegrepet kan imidlertid forstås på flere måter. For elever i yrkesfaglige program kan relevans handle om yrkesretting, i den forstand at elevene opplever at det de lærer vil være nyttig for dem i deres fremtidige yrkesutøvelse. En slik opplevelse av relevans forutsetter imidlertid at elevene har en formening om hva de skal bli. Men relevans kan også bety at elevene opplever det de lærer som interessant og viktig, uten at undervisningen nødvendigvis er rettet inn mot et konkret yrke.

Vi finner forskjeller mellom de ulike utdanningsprogrammene når det gjelder hvilke muligheter elevene erfarer at utdanningen gir, og i hvilken grad opplæringen det første året på videregående oppleves som relevant for elevenes videre planer. Våre funn er i tråd med tidligere forskning på yrkesfag når det gjelder forskjellen mellom de «gamle» og de «nye» fagene i fag- og yrkesopplæringen (Høst, 2015). Elever på bygg- og anleggsteknikk (BA) har en klarere oppfatning av hvilke yrker de kan utdanne seg til, og flere BA-elever hadde en klar plan om veien videre før de begynte på videregående. Flere av elevene på salg, service og reiseliv (SSR) hadde dette utdanningsprogrammet som andre eller tredje valg. Sammenlignet med BA-elevene hadde elevene en mer uklar plan om hva de kunne bli, og om de ønsket å begynne i lære eller om de skulle ta påbygg. Informasjonsteknologi og medieproduksjons-elevene (IM), som startet på et nytt utdanningsprogram høsten 2020, hadde heller ikke en klar formening om hvilke yrker som var aktuelle etter endt opplæringsløp, men de ville gjerne jobbe med enten IT eller medier på sikt. I de mer etablerte yrkesfagene er det tydeligere for elevene hvilke muligheter de har etter endt opplæring, noe som også speiles i deres møte med lærere og de ulike fagene. Intervjuene viser at elevene på BA hadde den klareste forestillingen

om hvilket yrke, hvilken kompetanse og hvilke arbeidsoppgaver de ville få etter fullført læretid. Dette kan sees i sammenheng med elevenes oppfatning av lærernes kompetanse. Elevene på BA hadde full oversikt over hvilket fagbrev deres yrkesfaglærere hadde, mens elevene på SSR og IM var mer usikre på lærernes bakgrunn. Det vil ikke si at de opplevde at lærerne ikke hadde tilstrekkelig kompetanse, men at lærerne i mindre grad framsto som tydelige faglige rollemodeller for elevene.

Elevene som er intervjuet har fullført sitt første år på videregående i midten av en pandemi. Det har fått følger for hvor mye de har vært på skolen, hvor mye elevene har vært i praksis og dermed deres mulighet for å delta i et praksisfelleskap og for muligheten til å utvikle en klar yrkesidentitet. Her var det i noen grad forskjeller mellom skolene. Det er likevel tydelig at pandemien har preget det første året ved at en del av skoleundervisningen har foregått digitalt, noe som også er godt dokumentert gjennom tidligere undersøkelser (se for eksempel Andersen, 2021). Pandemien og smitteverntiltakene har også ført til klare begrensninger for samarbeidet mellom skole og arbeidsliv om bedriftsbesøk og gjennomføringen av yrkesfaglig fordypning (YFF). I kapittel 6 forteller lærerne også at det tverrfaglige samarbeidet ved skolene har vært vanskelig å videreutvikle på grunn av smittevernregler og nedstenging.

På grunn av begrensninger ved muligheten for arbeidspraksis i YFF fant vi at det var variasjon i hvor mye elevene ble eksponert for de ulike fagene på vg1. Praksisfelleskapene ble i større grad enn planlagt begrenset til skolen. Det er nærliggende å anta at lærernes kompetanse og skolens tilgang til utstyr og lokaler fikk stor betydning for elevenes motivasjon og læring. Elevenes negative erfaringer med hjemmeskole, manglende eksponering for ulike bedrifter eller YFF på Teams understreker Jensens (1999) poeng med at *hvor* du er når du lærer får betydning for *hva* du lærer. Med utgangspunkt i våre intervjuer kan vi ikke konkludere med hvordan elevenes videre utdanningsvalg har blitt påvirket av pandemien. Vi kan likevel anta at mange elever har gått glipp av læringsmuligheter og muligheter for fordypning i fagene og yrkene de har vært interessert i eller nysgjerrige på.

På tross av pandemiens begrensninger er et interessant funn hvor positive elevene vi intervjuet var til vurderinger fra sine lærere. Det er et uttalt mål med fagfornyelsen at elevene skal ha medbestemmelse og få gode underveisvurderinger gjennom opplæringsløpet. Alle elevene vi intervjuet, på tvers av utdanningsprogram, var fornøyde med tilbakemeldinger og vurderinger fra lærerne i programfagene. Flere elever trakk også frem at de gjorde det bedre på videregående skole enn på ungdomsskolen i flere av fellesfagene, siden opplæringen opplevdes mer relevant. Elevene var fortalte at lærerne var dyktige og at de ble fulgt opp på en god måte. Et annet positivt funn var hvordan flere elever trakk frem hvordan tverrfaglighet og ulike former for yrkesretting i fellesfagene kunne være motiverende

og styrke elevenes opplevelse av relevansen ved opplæringen. Det var særlig BA-elevne som fortalte om godt samarbeid mellom fellesfag og programfag. Eksempler de trakk frem var hvordan det ble brukt praktiske eksempler i klasseromsundervisningen eller tilfeller hvor fellesfaglærerne deltok i programfagene og elevenes praktiske prosjekter.

Til neste delrapport skal vi intervjuer de samme elevene, eventuelt gjøre noen nye intervjuer hvis det er flere som ikke ønsker å delta i runde to. Vi vil undersøke om de har fortsatt på videregående, hvilket programområde de har valgt, hva som er bakgrunnen for dette valget, elevenes videre planer samt hvordan det første året på videregående påvirket de valgene de har tatt. Vi skal også sende ut en spørreundersøkelse til et utvalg vg2-elever fra alle yrkesfaglige utdanningsprogram for å undersøke noen av de samme problemstillingene. Det vil gi oss et mer omfattende datagrunnlag for analysen av elevenes erfaringer med fagfornyelsen og eventuelle variasjoner mellom de ulike utdanningsprogrammene.

7 Avslutning og veien videre

Læreplanene og den nye tilbudsstrukturen som var et resultat av fagfornyelsen, ble innført høsten 2020. Da denne rapporten ble skrevet var vi inne i fagfornyelsens andre skoleår og de første elevene hadde startet på vg2. Fra høsten 2022 er de første elevene og lærlingene i gang med de nye vg3-læreplanene. Vi er med andre ord inne i den tidlige fasen av implementeringen av resultatet av fagfornyelsen.

Det første halvannet året har vist oss hvordan fagfornyelsen på yrkesfag er en del av den samme fornyelsen av læreplaner som vi ser i hele grunnopplæringen, samtidig som fagfornyelsen yrkesfag på noen måter er en helt egen reform. Egenarten til fagfornyelsen yrkesfag har jo også ledet fram til at denne delen av prosessen har fått en egen evaluering.

Det første poenget som gjør at fagfornyelsen i yrkesfag skiller seg fra andre deler av fagfornyelsen er endringene i tilbudsstrukturen som kom samtidig med innføringen av nye læreplaner. Fagfornyelsen yrkesfag er slik ikke bare en justering av læreplaner, men det er nye læreplaner i til dels helt nye program, programområder og lærefag. Spesielt i omfanget, men også tilnærmingen i læreplanutviklingen i yrkesfag, skiller den seg fra ellers i grunnopplæringen.

Denne rapporten har sett nærmere på bakgrunnen for disse to prosessene og hvordan man kan forstå reformen av tilbudsstrukturen og styring og involvering i formingen av de nye læreplanene (kapittel tre). Vi har også sett innledende på søkemønstrene til vg1 og vg2, samt en analyse av hvordan elevsammensetningen på vg1 har endret seg før og etter fagfornyelsen (kapittel fire). Vi har også en kvalitativ dybdeanalyse av programfaglærernes arbeid på vg1, samt en analyse av vg1-elevs erfaring med fagfornyelsen (kapittel fem og seks).

Neste rapport, som publiseres sommeren 2023, vil sette søkelys på vg2, men også se nærmere på hvordan styringen av fagfornyelsen har vært på det regionale nivået. I denne rapporten har fokuset vært på statlig nivå. I neste delrapport vil vi også få en analyse av to spørreundersøkelser, en til elever på vg2 og en til lærere på yrkesfaglige utdanningsprogram. Kombinasjonen av flere kvalitative intervju, blant annet av elever og lærere på vg2, samt analyser av spørreundersøkelser, vil

legge grunnlag for analyser som kan gå både på bredden av alle yrkesfaglige utdanningsprogram, og ta dypdykk ned i enkelte programområder.

Referanser

- Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European sociological review*, 5(3), 231-250
- Andersen, R. K., Bråten, M., Bøckmann, E., Kindt, T. M., Nyen, T. & Tønder, A. H. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring* (Fafo-rapport 2021:09). Oslo: Fafo
- Andersen, R. K., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2019). *Relevans i fag- og yrkesopplæringen. Underveisnotat fra utviklingen av fagarbeiderundersøkelsen og arbeidsgiverundersøkelsen* (Fafo-notat 2019:10; NIFU-Arbeidsnotat 2019:5). Oslo: Fafo/NIFU
- Andersson, P. & Köpsén, S. (2018). Maintaining competence in the initial occupation: Activities among vocational teachers. *Vocations and Learning*, 11(2), 317-344
- Aspøy, T. M., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærernes kompetanse* (Fafo-rapport 2017:11). Oslo: Fafo
- Bæk, C., Hörmann, B., Karseth, B., Pizmony-Levy, O., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (2018). Policy learning in Norwegian school reform: A social network analysis of the 2020 incremental reform. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), 24-37
- Bakken, R. (2020). HELVYRD Helhetlig vurdering i et yrkesdidaktisk perspektiv. Avhandling: Ph.D. OsloMet, Oslo
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Blichfeldt, J. F., Deichman-Sørensen, T. & Lauvdal, T. (1995). *Evaluering av Reform 94. Organisering og samarbeid*. Oslo: AFI
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Oslo: Pedlex.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo.

- Busemeyer, M. R. & Trampusch, C. (Red.). (2012). *The Political Economy of Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? – Elevers, lærlingers og yrkesfaglærere erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2
- Cedefop. (2018). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 2, Results of a survey among European VET experts*. Publications Office
- Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (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), 471-498
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2015). Yrkesfaglærerens kompetanse i framtidens skole. I *Tett på yrkesopplæring* (s. 89-111). Oslo: Fagbokforlaget.
- Datnow, A. (2002). Can we transplant educational reform, and does it last? *Journal of educational Change*, 3(3), 215-239
- Deichman-Sørensen, T., Olsen, O. J., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2012). *Om bredde og fordypning i bygg- og anleggsgagene: Utredning av mulighet for fagkonsentrasjon på Vg1 bygg- og anleggsteknikk* (Fafo-rapport 2012:36). Oslo: Fafo
- Deissinger, T., Aff, J., Fuller, A. & Jørgensen, C. H. (2013). *Hybrid qualifications: Structures and problems in the context of European VET policy*. Bern: Peter Lang
- Drexel, I. (1989). Der schwierige Weg zu einem neuen gesellschaftlichen Qualifikationstyp. *Journal für Sozialforschung*, 29(3), 301-325
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Ekren, R., Holgersen, H. & Steffensen, K. (2018). *Kompetanseprofil for lærere i videregående skole. Hovedresultater 2017*. Oslo/Kongsvinger: SSB
- Elmore, R. F. (1995). Structural reform and educational practice. *Educational Researcher*, 24(9), 23-26
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence* Psychology Press.
- Federici, R. A. & Solbue, K. V. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020*. (NIFU-rapport 2020: 13). Oslo: NIFU
- Ferrer, M., Johannesen, H. S., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2021). Burde Greta heller vært på skolen? Om vilkårene for systemkritisk tenkning i skolen, med

- elevenes klimaopprør som utgangspunkt. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(5), 19-36
- Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2008). *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet* (Rapport 40/2008). Oslo: NIFU STEP
- 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* (Rapport 21/2010). Oslo: NIFU STEP
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer press.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M., Quinn, J. & Mceachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gessler, M. & Herrera, L. M. (2015). Vocational didactics: core assumptions and approaches from Denmark, Germany, Norway, Spain and Sweden. *International journal for research in vocational education and training*, 2(3), 152-160
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*, Grande, S. Ø., Lyckander, R. H., Landro, J. & Rokkones, K. (2014). *Fram i lyset!*. Høgskolen i Oslo og Akershus
- Greene, J. A., Sandoval, W. A. & Bråten, I. (2016). *Handbook of epistemic cognition* Routledge New York, NY.
- Greinert, W.-D. (1998). *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung: Tradition, Organisation, Funktion*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Gudmundsdottir, G. B. & Hathaway, D. M. (2020). "We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250
- Hagen, A. & Skule, S. (2008). Kompetansereformen og livslang læring. Status 2008 (Fafo-rapport 2008:07). Oslo: Fafo
- Hager, P. (2017). The integrated view on competence. I M. Mulder (Red.), *Competence-based vocational and professional education* (s. 203-228). Springer.
- Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2019). Makt og innflytelse i prosessen med å endre strukturen i yrkesopplæringen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 136-173
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2000). The Three dimensions of reform. *Educational leadership*, 57(7), 30-33
- Haug, P. (2020). Fagfornyninga – i reformhistorisk perspektiv. *Bedre skole*, 4(32), 26-29
- Havn, V., Teige, B. K., Buland, T., Tønseth, C., Finbak, L., Lian, R. & Lysø, I. H. (2009). *Kunnskapsløftet på reise I: Første delrapport for prosjektet*

- Kunnskapsløftet – et løft også for fag- og yrkesopplæringen?* (SINTEF A8578). Trondheim: SINTEF
- Heggen, K. (2006). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(6), 446-460
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Honig, M. (2006). Complexity and policy implementation. I M. Honig (Red.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (bd. 63, s. 1-25). New York: State University of New York Press.
- Hovdhaugen, E. & Skålholt, A. (2019). Å forstå regionale forskjeller i gjennomføring i videregående opplæring. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(3), 24-42
- Høst, H. (1997). *Konstruksjonen av omsorgsarbeideren – i spenningsfeltet mellom utdanningspolitikk, kommunalisering og interesseorganisering*. Bergen: AHS – gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning, Universitetet i Bergen.
- Høst, H. & Evensen, M. (2009). *Ny struktur – tradisjonelle mønstre? Om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene* (Rapport 28/2009). Oslo: NIFU STEP
- Høst, H. & Hovdhaugen, E. (2013). Ny struktur - tradisjonelle mønstre. Kunnskapsløftets endringer i et historisk perspektiv. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 61-81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høst, H., Lillebø, O. S. & Vika, K. S. (2021). *Evaluering av Utdanningsløftet 2020: Resultater av tiltakene rettet mot mangel på læreplasser* (NIFU Arbeidsnotat 2021:9.). Oslo: NIFU
- Høst, H. & Michelsen, S. (2010). Ungdom, lærlingordning og overgang til arbeidsmarkedet – endringer fra 1994 til 2008. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(3), 177-192
- Høst, H. & Reegård, K. (2015). *Fagopplæring eller statlig utdanning i arbeidslivet? Om lærefagene IKT Service og Kontor- og administrasjon* (NIFU-rapport 2015:40). Oslo: NIFU
- Høst, H. & Reegård, K. (2019). *Dimensjonering av videregående opplæring: Fylkeskommunenes politikk og prioriteringer* (Rapport 2019:23). Oslo: NIFU
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R. B., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet: En kunnskapsoppsummering* (Rapport 16). Oslo: NIFU
- Høst, H., Seland, I. & Skålholt, A. (2013). *Yrkesfagelevers ulike tilpasninger til fagopplæring. En undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole* (NIFU-rapport 16/2013). Oslo: NIFU

- Høst, H., Skålholt, A., Nore, H. & Tønder, A. H. (2012). *Gjennomgående dokumentasjon, eller opplæringsboka i ny form? Evaluering av forsøket med gjennomgående dokumentasjon i fag- og yrkesopplæringen* (NIFU-rapport 16/2012). Oslo: NIFU
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse. Introduksjon til den norske utgaven. I K. T. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (s. 5-11). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Johannesen, H. S. (2015). *Cultural Codes of Technical and Vocational Teachers. A qualitative study of vocational teacher's cultural codes: Teaching school-based learning in selected educational programs at the Norwegian upper secondary level*. Avhandling: PhD. Universitet i Oslo
- Johannesen, H. S., Kverneggen, K.-A. & Øgård, M. (2022). Læring på tvers: Hvordan kan yrkesfag-læreren legge til rette for boundary learning for elever i arbeidslivspraksis? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(1), 51-75
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. H. (2009). Fag mellem arbejde, organisation og uddannelse–har fagene fremtiden bag sig. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11(3), 13-31
- Jørgensen, C. H. (2018). Inklusion i erhvervsuddannelse institutionel selektion og eksklusjon i elevfællesskaber. . I S. B. Nielsen, S. H. Thingstrup, M. Brodersen & H. Hersom (Red.), *Drenge og mænds inklusion på kønnede uddannelser: Erfaringer fra deltagerorienteret uddannelsesudvikling og -forskning i praksis* (s. 61-84). Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Jørgensen, C. H., Michelsen, S., Olofsson, J. & Thunqvist, D. P. (2016). Same, but Different: The Emergence of VET in Three Nordic Countries. I E. Berner & P. Gonon (Red.), *History of Vocational Education and Training in Europe: Cases, Concepts and Challenges* (s. 305-326). Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic books.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR 2006-06-23 nr 724). Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Levin, B. (2001). *Reforming education: From origins to outcomes*. London: Routledge.

- Lier, A. R. (2017). *Fra arbeidsoppgave til læringsoppgave. En studie av yrkesfaglærernes arbeid med Prosjekt til fordypning – PTF innenfor programområdet Teknologi og Industruell produksjon (TIP)*. Avhandling: PhD. Roskilde Universitetscenter
- Lindbekk, T. (1992). Systemforskjeller i yrkesutdanning og utdanningspolitikk. Vesteuropiske kontraster. I T. Halvorsen & O. J. Olsen (Red.), *Det kvalifiserte samfunn?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lyng, S. T., Borg, E., Fossetøl, K., Pedersen, E., Hermansen, H., Johannesen, H. S., Myrvold, T. (2021). *Evaluering av ny kompetansemodell–desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen Temanotat 1: Programteori, foreløpige funn og videre forskningsspørsmål (AFI-Rapport 2021:02)*. Oslo: AFI
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica*, 4(1), 1-18
- Markussen, E. & Grøgaard, J. B. (2020). *Gjennom tre år i videregående: Gjennomføring i videregående opplæring i Østfold 2016–2019. Sluttrapport (NIFU-rapport 2020:3)*. Oslo: NIFU
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* Universitetsforlaget.
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
- Michelsen, S. (1991). *Yrkesopplæringspolitikken forvaltning. Institusjonaliseringen av det norske styringssystemet for yrkesutdanning 1937-1958*. Bergen: Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning. Universitetet i Bergen
- Michelsen, S. & Høst, H. (2018). Norwegian VET and the ascent and decline of social democracy 1945-2015. I S. Michelsen & M.-L. Stenström (Red.), *Vocational Education in the Nordic Countries: The Historical Evolution* (s. 146-171). London/New York: Routledge.
- Michelsen, S., Høst, H. & Gitlesen, J. P. (1999). Mot en ny fagopplæringsordning? I R. Kvalsund, T. Deichman-Sørensen & P. O. Aamodt (Red.), *Videregående opplæring - ved en skilleveg? : forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94* (s. 19-47). Oslo: Tano Aschehoug.
- Michelsen, S. & Høst, H. (2022). Governing Monitoring in a Hybrid VET System. New Governace Practices and Monitoring Practices in Norway. I R. Bürgi & P.

- Gonon (Red.), *Governance Revisited. Challenges and Opportunities for Vocational Education and Training*. Bern: Peter Lang.
- Mulder, M. (2012). Competence-based education and training. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(3), 305-314
- Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. International Handbook on Research into professional and practice-based learning. Section Professions and the workplace. I T. S, C. Billett, Harteis & Gruber.H (Red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (s. 103-137). Dordrecht: Springer.
- Mulder, M. & Winterton, J. (2017). Introduction. I M. Mulder (Red.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the worlds of work and education*. (s. 1-43). Springer.
- Nordenbo, S. E. (2013). Kunnskapsløftet som reformprosess – en forsknings syntese. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(6), 388-407
- Nore, H. (2015). Re-contextualizing vocational didactics in Norwegian vocational education and training. *International journal for research in vocational education and training*, 2(3), 182-194
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*.
- NOU 2019: 2. *Fremtidige kompetansebehov II — Utfordringer for kompetansepoltikken*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2016). *Partssamarbeidet i fagopplæringen. En intervjuundersøkelse om Samarbeidsrådet for yrkesopplæring og de faglige rådene* (Fafo-notat 2016:20). Oslo: Fafo
- Nägele, C. & Stalder, B. E. (2017). Competence and the need for transferable skills. I M. Mulder (Red.), *Competence-based vocational and professional education* (s. 739-753). Springer.
- Ohlsson, S. (2011). *Deep learning: How the mind overrides experience* Cambridge University Press.
- Olsen, O. J. (2013). Bredde og fordypning i norsk fag-og yrkesopplæring – Spenninger i/mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 141-153
- Olsen, O. J., Arnesen, E. C., Seljestad, L. O. & Skarpenes, O. (1998). *Fagopplæring i omforming. Evaluering av Reform 94. Sluttrapport*. Bergen: Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning. Universitetet i Bergen
- Olsen, O. J., Reegård, K., Seland, I. & Skålholt, A. (2014). På sporet av kvaliteter i lærlingenes læringsmiljø og overgang mellom skole og læretid IH. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæringen i bedrift. Rapport 3 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (s. 17-84). Oslo: NIFU.

- Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N., Lillejord, S. & Roe, A. (2012). *Elevenes lærings situasjon etter innføringen av ny reform. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO
- Orupabo, J. (2016). *Kvinnejobber, mannjobber og innvandrers jobber* Cappelen Damm akademisk.
- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A. E., Hall, J. & Jensen, R. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger*. (Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020) Rapport nr. 2). Oslo: Det Utdanningsvitenskapelige fakultet
- Pellegrino, J. & Hilton, M. (Red.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century* National Academies Press.
- Reegård, K. (2015). En selger in spe. Orientering mot butikkarbeid blant unge på yrkesfag. *Søkelys på arbeidslivet.*, 32(2), 206-222
- Rørstad, K., Børing, P., Solberg, E. & Carlsten, T. C. (2019). *NHOs kompetansebarometer 2019: Resultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2019* (Rapport 2019:16). Oslo: NIFU
- Sarason, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course before It's Too Late? The Jossey-Bass Education Series and the Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series* ERIC.
- Sawyer, R. K. (2014). The new science of learning. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences. 2nd Edition* (s. 1-18). Cambridge University Press.
- Schaffar, B. (2019). Svårigheter i å definere begrepet kompetens: . *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 111-128
- Schmid, E. (2021). «Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: Et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(1), 44-60
- Streeck, W. (1992). *Social institutions and economic performance: Studies of industrial relations in advanced capitalist economies*. London: Sage Publications.
- Sundby, A. H. & Karseth, B. (2021). 'The knowledge question in the Norwegian curriculum. *The Curriculum Journal*,
- Teige, B. K., Finne, H., Tønseth, C., Solbak, R. L. & Buland, T. (2009). *Kunnskapsløftet på reise II. Andre delrapport fra evalueringsprosjektet Kunnskapsløftet – et løft også for fag- og yrkesopplæringen*. SINTEF-rapport A, 11803. Trondheim: SINTEF

- Thelen, K. A. (2004). *How institutions evolve*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thelen, K. A. (2014). *Varieties of Liberalization and the New Politics of Social Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, M. (2007). Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work*, 20(4), 285-304
- UiO. (2019). *Prosjektbeskrivelse: Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser 2019-25*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO
- Vagle, I. & Møller, E. (2014). *Kjønn på dagsordenen gjennom to-tre-og firepartssamarbeid i det yrkesfaglige feltet*. Avhandling: PhD. Roskilde Universitet, Roskilde
- Vibe, N., Edvardsen, R. & Sandberg, N. (1997). *Etter halvgått løp. Rekruttering og gjennomstrømning i videregående opplæring etter Reform 94* (bd. 94). Oslo: NIFU, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* Cambridge university press.
- World Economic Forum. (2018). The Future of Jobs Report 2018. World Economic Forum Geneva. Hentet fra <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>
- Aarkrog, V. & Bang, S. W. (2012). *Kunnskapsløftet og reformimplementeringens effekter for fag- og yrkesopplæringen. En syntese*. Aarhus Universitet

Vedlegg

Skoler som tilbød vg1 Håndverk, design og produktutvikling høsten 2020

		Elever
Agder	Sam Eyde	14
Innlandet	Hamar katedralskole	8
	Hjerleid handverksskole*	7
Møre og Romsdal	Borgund	15
Oslo	Edvard Munch	53
Rogaland	Godalen	11
Troms og Finnmark	Bardufoss	10
	Samisk vgs Kautokeino	4
Trøndelag	Aglo*	5
	Charlottenlund	9
Vestland	Eid	5
	Knarvik	23
	Sotra	4
	Årstad	22
Viken	Glemmen	14
	Holmen	13
	Kongsberg	13
	Møbelsnekkerskolen*	8
	Rud	17
	Skedsmo	56
	Ås	17

*privatskole kilde: [udir.no elevtall:](https://www.udir.no/elevtall/) <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>

Samme tabell som tabell 4.1, bare eldre tidsserie. Se tabell 4.1. for forklaring og kilde.

	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21
Studieforberedende	0,98	0,99	1,00	0,99	0,99	0,99	0,98	0,98	0,99
Bygg- og anleggsteknikk	0,85	0,86	0,81	0,87	0,92	0,95	0,96	0,89	0,90
Design og håndverk	0,91	0,94	0,93	0,89	0,95	0,97	0,92	0,93	
DH Medieprod.					1,25	1,30	1,45	1,18	
Elektro og datateknologi	1,23	1,25	1,28	1,31	1,31	1,29	1,31	1,28	1,25
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign									0,89
Helse- og oppvekstfag	0,97	0,99	0,99	0,99	1,06	1,07	1,08	1,05	1,05
Håndverk, design og produktutvikling									0,98
Informasjonsteknologi og medieproduksjon									1,31
Medier/kom. gammel ordn.	1,33	1,13	1,02	0,95					
Naturbruk	0,85	0,89	0,84	0,89	0,95	0,97	0,99	0,96	0,96
Restaurant- og matfag	0,89	0,93	0,91	0,91	0,93	0,91	0,92	0,94	0,90
Salg, service og reiseliv									0,79
Service og samferdsel	0,94	0,93	0,91	0,92	0,96	0,95	0,93	0,95	
Teknologi- og industrifag	1,02	1,03	1,04	0,95	0,92	0,94	0,93	0,99	0,99

Tabelloversikt

Tabell 4.1 Forholdet mellom søkere med utdanningsprogrammet som førstevalg og elevplasser. vg1.	68
Tabell 4.2 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 bygg- og anleggsteknikk.	70
Tabell 4.3 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 Elektro og datateknologi.	71
Tabell 4.4 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign.	71
Tabell 4.5 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 helse- og oppvekstfag.	72
Tabell 4.6 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 håndverk, design og produktutvikling	73
Tabell 4.7 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 naturbruk.	75
Tabell 4.8 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 restaurant- og matfag.	75
Tabell 4.9 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 salg, service og reiseliv	76
Tabell 4.10 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 industri og teknologifag.	77
Tabell 4.11 Grunnskolepoeng, gjennomsnitt. vg1. Kun ungdomskullet. To kull før og etter fagfornyelsen.	79
Tabell 4.12 Andel jenter. vg1. Ungdomskullet.	82
Tabell 6.1 Antall informanter. AP 3.	126

Figuroversikt

Figur 2.1 Matrise over grad av konfliktnivå og tvetydighet ved reformer.....	18
Figur 4.1 Relativ andel søkere og elever på vg1, etter retning.....	64
Figur 4.2 Andelen elever og søkere yrkesfag. vg1. Skoleåret 2020-21. Fylker	65
Figur 4.3 Søkere til vg1. Videreførte utdanningsprogram.....	66
Figur 4.4 Søkere til vg1. Nye utdanningsprogram.....	67
Figur 4.5 Førsteplass-søkere til vg2 programområder under vg1 informasjonsteknologi og medieproduksjon/design og håndverk. 2021-22 første år med nye vg2 program.	74
Figur 4.6 Grunnskolepoeng. vg1 2018-2019 og 2019-20 kullet. Bare ungdomskullet. To siste vg1-kull før fagfornyelsen.	80
Figur 4.7 Grunnskolepoeng. vg1 2020 og 2021-kullet. Bare ungdomskullet. To første vg1-kull etter fagfornyelsen.....	80

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no