

MASTEROPPGAVE
i yrkespedagogikk
November 2016

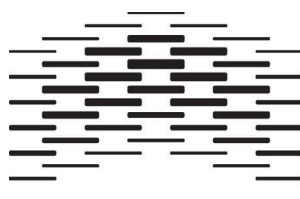
Profitt eller danning?

En studie om spenningsforholdet mellom fagutdanning og
internopplæring varehandelsbransjen



Caroline Eriksen Krilic

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord

Jeg vil starte med å rette en stor takk til min veileder Arne Roar Lier som har guidet meg gjennom denne prosessen – maken til raske tilbakemeldinger skal du lete lenge etter!

Med dette prosjektet avslutter jeg et fireårig masterstudium ved Høgskolen i Oslo Akershus. Det har vært fire lærerike år, hvor jeg har fått både nye kunnskaper og nye bekjentskaper. Studiet har gitt meg en økt forståelse for utfordringer og muligheter som ligger i yrkesfagopplæringen i dag, og kanskje også ha som ligger i fremtiden? Studieprosessen har også hatt en direkte innvirkning på egen arbeidshverdag. I løpet av de fire årene har nye tanker, idéer og kunnskap blitt videreformidlet til arbeidsgiver og denne idéutvekslingen har bidratt til endringer. Blant annet har jeg sittet i en arbeidsgruppe som har utarbeidet et nytt studieløp ved skolen. Masterstudiene har med andre ord gjort meg bevisst på hvor godt jeg trives med å innhente informasjon og komme med løsninger.

Det er rart å tenke på at de jeg startet på studiet var min treåring med meg inne i magen, og han som den gang var en treåring er blitt 2. klassing. Jeg har vært nøye på at dette masterstudiet ikke skulle påvirke mine barn og familie negativt – jeg har derfor valgt å bruke litt lengre tid enn fire år på studiet. Jeg må allikevel få takke familien min. Takk til min mann Sanel for ekstra husarbeid og tid med barna i innspurten. Og takk til Daniel og Adrian – vi skal feire med pannekaker og milkshake! Takk til besteforeldre for litt ekstra barnevakt.

Jeg må også få takke mine kollegaer på Frogn VGS. Takk til hele «SØK- avdelingen» for støtte, råd og samtaler. Og ikke minst takk til dere som har hatt mye jobb med vikartimer den siste måneden mens jeg har hatt studiepermisjon. Takk til arbeidsgiver Frogn VGS som har latt meg dra på samlinger, ta eksamen og skrive masteroppgave.

Tusen takk til alle dere «stayere» på MAYP2012 – kullet. Gratulerer til dere som har levert! Det har vært så fint å bli kjent med dere og være på ulike læringsgrupper gjennom studiet.

Takk til Hanne T, Familien Barker og Onkel Ove G for korrektur og gode råd.

Tusen takk til Leif Langlie og Birger Brevik for veiledning og forelesninger gjennom studiet.

Ski, 31.10.2016

Caroline Eriksen Krilic

0.0 Sammendrag

Varehandelsbransjen er en bransje som har mange sysselsatte, og er en stor næring i Norge. Allikevel har fagutdanningen Service og Samferdsel slitt med en del utfordringer i den senere tid. Dette er et samarbeidsprosjekt med Virke, der formålet er å se på ulike løsninger for Service og Samferdsel ved å se til internopplæringen i varehandelen. Som lærer på Service og Samferdsel ser jeg de utfordringene Virke presenterer hver eneste dag; Det kan være snakk om demotiverte elever, elever som velger VG3 påbygg fremfor fagbrev og en opplæring som ikke alltid virker relevant for bransje eller elever. Det kommer frem i avhandlingen at både politikere og bransje er åpne for endring og samarbeid når det gjelder utdanningsløpet.

Med problemsilingen: *Hvordan kan utdanning i salg og service tilrettelegges for å imøtekomme bransjen og samtidig ivareta elevene og skolens samfunnsoppdrag?* Søker jeg å komme med forslag til nettopp slike endringer som kan gagne både bransjen og ikke minst elevene

Jeg har redegjort for en rekke styringsdokumenter og forskningsrapporter i Kapittel 2. Disse er meget sentrale for avhandlingen, og er med på å danne grunnlaget grunnlag for at analysen og presentasjon av resultater. I disse rapportene og styringsdokumentene kommer det frem at varehandelsbransjen per i dag rekrutterer lite faglærte, at varehandelen har en sterk internopplæring som de heller benytter seg av, at personlighet er viktigere enn formell kompetanse ved rekrutering, at det er behov for nye fagovergripende kompetanser i skolen, at bedrifter generelt er positive til samarbeid med skolen, og at entreprenørskap i skolen er viktig.

I kapittel 3 redegjør jeg for Wengers sosial læringsteori og Illeris syn på læring i arbeid. Dette har jeg gjort for å få en dypere forståelse av internopplæring i bedrifter og læring i praksis.

Jeg har benyttet meg av kvalitativt forskningsintervju og intervjuet opplæringsansvarlige i flere varehandelsbedrifter inne motebransjen. I disse intervjuene har det vært fokus på innholdet i internopplæringen og hvordan det gjennomføres. Jeg har også hatt fokus på rekrutteringspolitikk i bedriftene og ønsker og tanker om samarbeid med skolen. Med en komparativ tilnærming ser jeg og på en rekke arkivdokumenter, læreplaner og rapporter for å kunne drøfte mine to forskningsspørsmål:

1. Styrker/svakheter i organisering av intern opplæringen i varehandelen (FS1)

2. Mulige modeller for organisering av den offentlige utdanningen i salg og service (FS2)

Kapittel 5 er i all hovedsak knyttet opp mot FS1, mens kapittel 6 er knyttet opp mot FS2. I kapittel 5 går jeg gjennom hva informantene sier om innholdet i internopplæringen, læringsaktiviteter i internopplæring, rekruttering og samarbeid med næringslivet. I tillegg vurderer dette opp mot det teoretiske rammeverket fra kapittel 3. I kapittel 6 tar jeg for meg FS 2. Jeg foreslår ulike organisering av Service og Samferdsel på bakgrunn av de læreplaner og lærefag som eksisterer i dag. Jeg diskutere både positive og negative sider som kan oppstå ved de ulike alternativene. De ulike alternativene er «PS – modellen, Businesslinja», «Vekslingsmodellen» og «TAF/YSK» - modellen. I tillegg redegjør jeg for et helt nytt alternativ, fremlagt av utdanningsmyndighetene 30. september i år.

Avslutningsvis i kapittel 7 sammenfatter jeg funn og drøfting fra kapittel 5 og 6 og gir min anbefaling som svar på problemstillingen.

0.1 Summary

Profit or Education? A Study of Complexity in the Relationship between Vocational Training and In-house Training in the Retail Trade

The retail trade is a sector with many employees and is a major industry in Norway. The National Vocational Training programme «Service and Transport» has, however, faced several challenges in recent years. This paper is a cooperation project with Virke (The Enterprise Federation of Norway), where the aim is to look at different solutions for «Service and Transport», by studying in-house training in the retail sector. As a «Service and Transport» teacher, I recognize every day the challenges Virke face; demotivated students; students who choose an VG3 extension course (Suppl Prog Gen Univ Admss Cert) instead of a retail trade certificate course; training which does not always appear to be relevant either for the sector or for the students. As this dissertation shows, both politicians and the retail sector are open for change and cooperation concerning training.

The question raised here is: *How can training for the retail and service sector be executed in order to meet the needs of the sector and simultaneously the needs of students and school's social responsibility.* By studying this, I try to arrive at proposals for change which both the sector and, not least, the students will profit from.

I have made use of a number of official documents and research reports in Chapter 2. These are very relevant for my work and form a basis for analysis and the results presented. In these reports and documents it can be seen that the retail sector today recruits few fully trained employees, that the retail sector carries out extensive in-house training which they prefer to use, that personality is more important than formal qualifications when recruiting, that there is a need for new cross-subject expertise in schools, that companies are generally positive to cooperating with schools and that entrepreneurship is an important subject in schools.

In Chapter 3 I discuss Wenger's theory of social learning and Illeris' view on learning at the workplace. I have chosen this approach to form a deeper understanding of in-house training and learning in practice.

I have used qualitative interview methods and have interviewed those responsible for training in several fashion retail companies. The focus in these interviews is on the content of in-house training and how it is carried out. I have also focussed on the companies' recruitment policies and their wishes and ideas concerning cooperation with schools. Using a comparative

approach, I look at a number of historical documents, syllabuses and reports to discuss my two areas of research:

1. Strengths/weaknesses in organising in-house training in the retail sector (FS1)
2. Possible models for organising training in retail and service in State schools (FS2)

Chapter 5 is mainly concerned with FS1 while Chapter 6 is concerned with FS2. In Chapter 5 I analyse what my informants say about in-house training programmes; the content; the learning activities; recruitment; cooperation with the sector. In addition I evaluate this using the theoretical framework from Chapter 3. In Chapter 6 I look at FS2. I propose different ways of organising «Service and Transport» on the basis of syllabuses and subjects as they exist today. I discuss positive and negative aspects of the different alternatives. The different alternatives are: «The PS model, Business», «The Interchange model» and «The TAF/YSK model». I also discuss a brand new alternative which was presented by the Department of Education on 30th September this year.

Finally, in Chapter 7, I summarise my findings and my analyses from Chapters 5 and 6 and present my recommendations as an answer to the question raised.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
0.0 Sammendrag.....	2
0.1 Summary	4
1.0 Innledning	9
1.1. Bakgrunn	9
1.2. Problemstilling.....	9
2.0 Feltbeskrivelse.....	12
2.1 Kunnskapsløftet og formålsparagrafen	12
2. 2 Yrkesfag – hva er det?	14
2.3 Service og Samferdsel.....	15
2.4 Skolens planverk og fagbeskrivelser.....	18
2.5 Lærlingordningen	22
2.6 Service og Samferdsel i endring.....	27
2.7 Varehandelsbransjen.....	28
2.8 Kjedeskolene og internopplæring i varehandelen	29
2.9 Rekruttering i varehandelen	30
2.10 Entreprenørskap i utdanningen.....	31
2.11 Hovedorganisasjonen Virke	34
2.12 Oppsummering	34
3.0 Teori.....	36
3.1.Wenger og Sosial læring.....	36
3.2 Motivasjon som følge av praksisfelleskaper	40
3.4 Illeris syn på læring i arbeid.....	44
3.5. New Public management i skolen?.....	47
3.6 Oppsummering	48
4. 0 Metode	50

4.1 Forskningsdesign	50
4.2 Min bakgrunn	51
4.3 Metodevalg.....	52
4.4 Empiri.....	53
4.4. 1 Intervju	53
4.4. 2 Utvalg til intervjuet	54
4.4.3 Arkivdata	55
4.5 Analyse av data.....	56
4.7 Datakvalitet/Validitet/Rehabiliteret.....	59
4. 8 Etske betraktninger	60
4. 9 Oppsummering	61
5. 0 Internopplæring - Resultater og drøfting av FS1.....	63
5.1 Innhold i internopplæring.....	63
5. 2 Læringsaktiviteter i opplæring	64
5.3 Styrker og svakheter ved internopplæring i varehandelen.....	65
5.3 Rekruttering.....	66
5.4 Samarbeid skole og næringsliv.....	68
5.5. Oppsummering	69
6. 0 Alternativ organisering på skolen – Resultater og drøfting av FS 2	70
6.1 PS – Modellen/ Businesslinja på Frogn VGS	70
6.2 Drøfting av PS – modellen/Businesslinja	74
6.3 Vekslingsmodellen.....	78
6.4 Drøfting av Vekslingsmodellen.....	79
6.5 TAF/ YSK/ SAF - modellen.....	83
6.6. Drøfting av YSK - modellen	84
6.7 Forslag til ny struktur fra Utdanningsdirektoratet	86
6. 8 Oppsummering	90

7.0 Komparative betraktninger, oppsummering og anbefalinger.....	92
Litteraturliste.....	95
Vedlegg.....	98
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	98
Vedlegg 2 – Tilbakemelding på behandling av personopplysninger fra NSD	100

Figurliste

Figur 1 Struktur og oppbygning av videregående skole (www.vilblir.no) (Vilbli.no)	14
Figur 2 Oppbygging service og samferdsel (Drammen vgs, 2012; vilbli.no)	16
Figur 3 Andel ansatte i kontoradministrative stillinger (Utdanningsdirektoratet 2016 - Rapport fra yrkesfaglig utvalg kontor, handel og service s. 12)	24
Figur 4 Forslag endring salgsfaget (Utdanningsdeirektoratet 2016 - Rapport fra yrkesfaglig utvalg kontor, handel og service s. 51).....	27
Figur 5 fordelingen av hovedaktiviteter etter bestått fagbrev. . Herunder er det 82 prosent som var i relevant arbeid (Olsen & Reegård, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2016d s. 17).....	31
Figur 6 Sysselsetting av fagarbeidere fordelt på ulike typer arbeid (Olsen & Reegård, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2016d s. 17)	31
Figur 7 Komponenter i social læringsteori (Wenger, 2004, s. 15).....	37
Figur 8 Maslows Behovshierarki (Imsen, 2009, s. 382).....	41
Figur 9 Læringens prosesser og dimensjoner (Illeris, 2009, s. 39).....	45
Figur 10 Primærsøking 1.mars til neste skoleår Frogn VGS fra Forgn vgs interne dokumenter	71
Figur 11 Fullført og bestått i prosent fra Frogn VGS interne dokumenter.....	71
Figur 12 Oversikt organisering av vekslingsmodell - (Høst et al., 2015, p. s. 67)	79
Figur 13 Nytt utdanningsprogram for transport og logistikk (Utdanningsdirektoratet, 2016b s. 126).....	88
Figur 14 Nytt utdanningsprogram for IKT- og mediefag (Utdanningsdirektoratet, 2016b s.127)	89
Figur 15 Utdanningsprogram for handel, service og reiseliv (Utdanningsdirektoratet, 2016b s.127)	89

1.0 Innledning

1.1. Bakgrunn

Dette er et samarbeidsprosjekt med Hovedorganisasjonen Virke (Virke). Etter å ha blitt gjort oppmerksom på muligheten til å samarbeide med eksterne aktører, undersøkte jeg mulighetene for dette gjennom Høgskolens prosjektformidling. Jeg fattet raskt interesse for temaet opplæring i bedrift som Virke presenterte. Grunnen til at jeg synes Virke var en interessant samarbeidspartner er at jeg har en grunnutdanning innen varehandelsledelse. Jeg har en bachelor fra BI Norges Varehandelshøyskole, og jobbet i varehandelen i flere år. Ved å skrive en master der opplæring i bedrift, og da kanskje særlig varehandelsbedrifter er et hovedtema, så jeg muligheten til å knytte mine to utdanninger sammen. Her får jeg brukt pedagogikken og spedd på med noe av den gamle kunnskapen om varehandel. Jeg ser på dette som en mulighet til å kunne bidra med pedagogiske kunnskap, samt å kunne forbedre min lærerpraksis. Det er interessant hvordan skole og arbeidsliv kan lære av hverandre, og hvordan de kan samarbeide. I tillegg ser jeg for meg at min karriere i det private næringsliv ikke nødvendigvis er helt forbi. Og at jeg kan holde dette litt «varmt» ved å skrive en master som kombinerer skole og arbeidsliv. Samtidig er dette en master i yrkespedagogikk, så må bygge på en yrkespedagogisk teorigrunnlag.

1.2. Problemstilling

Varehandelen er en stor bransje, med mange ansatte. Faktisk sysselsetter næringen om lag 400 000 mennesker (SSB, 2014), men rekrutteringen i bransjen skjer i liten grad fra fagopplæringen (Olsen & Reegård, 2013). De store kjedene i varehandelen har egne internskoler, og rekrutterer mye fra egne talentprogram og liknende til mer ledende stillinger i bedriftene (Bore, Nyen, Reegård, & Tønder, 2012). Mange av elevene som fullfører VG2 salg, service og sikkerhet går ikke ut i læra, men velger VG3 påbygg for å oppnå generell studiekompetanse. Varehandelen uttaler at de ikke finner fagopplæringstilbudet på Service og Samferdsel relevant for deres virksomhet (Bore et al., 2012). Dette bekymrer Hovedorganisasjonen Virke, som ønsker å fremme denne bekymringen politisk. Virke mener at et bedre samarbeid mellom skole og arbeidsliv må læreplanfestes. Virke synes at sammenhengen yrkesutdanning og profesjon er viktig, og har fokus på dette. De har vært representert i arbeidet med forslag til ny struktur på yrkesfagene, som ble presentert av utdanningsmyndighetene ved Kunnskapsministeren den 30. september i år i «Gjennomgang

av det yrkesfaglige utdanningstilbudet. Utdanningsdirektoratets anbefalinger til Kunnskapsdepartementet».

I og med at utfordringene Virke skisserer for meg omhandler rekruttering og opplæring i varehandelsbedrifter, er det naturlig å se på VG2 salg, service og sikkerhet i denne avhandlingen med tilhørende lærefag, da det er denne fagretning som naturlig leder ut i varehandelsbransjen. Det betyr at jeg ikke går inn på VG2 IKT – Service, VG2 Transport og Logistikk og VG2 reiseliv. Disse blir kun omtalt meget overfladisk for å forklare hva Service og Samferdsel består av.

Det er klart at bransjen i hovedsak ønsker ett utdanningsløp tilpasset sine behov for en lønnsom drift og inntjening. Allikevel er det slik at skolen har et samfunnsoppdrag utover det å utdanne kompetente fagarbeidere. Det handler om danning. Som lærer representerer jeg skolens mandat når det gjelder opplæring, og vil derfor også beholde dette perspektivet. Ikke bare tilpasse bransjens behov.

Jeg ønsker å undersøke problemstillingen:

Hvordan kan utdanning i salg og service tilrettelegges for å imøtekomme bransjen og samtidig ivareta elevene og skolens samfunnsoppdrag?

På bakgrunn av problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

3. Styrker/svakheter i organisering av internopplæringen i varehandelen (FS1)
4. Mulige modeller for organisering av den offentlige utdanningen i salg og service (FS2)

Jeg vil forsøke å bevare problemstillingen med å belyse rammeverk for service og samferdsel og aktuell forskning i kapittel 2, gi en gjennomgang av yrkespedagogisk teori i kapittel 3, beskrive metode for datainnsamling og analyse i kapittel 4, legge frem mine resultater og drøfting av FS1 i kapittel 5 og resultater og drøfting av FS2 i kapittel 6, før jeg går inn på den fremlagte rapporten fra 30. september og gjør noen avsluttende betraktninger i kapittel 7.

De siste årene har jeg vært tett på utfordringene innen service og samferdsel. På egen arbeidsplass har vi hatt en utforende elevgruppe med mye atferdsproblematikk, jeg har sett at elevene i hovedsak har lite motivasjon for veie vider innen lærefagene og jeg har sett at mange (til tross for at de er skoleleie) har søkt seg til påbygg for generell studiekompetanse. I tillegg har jeg hørt andre elever være nedlatende ovenfor utdanningsprogrammet service og

samferdsel og elevene som går der. Jeg har også vært vitne til et synkende søkning og fare for overtallighet av lærere grunnet det sviktende elevgrunnet.

Min foreløpige antagelser om problemstillingen er i alle fall klar på at det er *noe som bør gjøres*, men jeg er usikker på hva. Som oppdatert lærer og student har jeg hørt om mange alternative løsninger, og jeg har ingen klar forforståelse på hva som er den beste løsningen for service og samferdsel. Dette er positivt med tanke på analysen og forslag til svar på problemstillingen.

2.0 Feltbeskrivelse

I dette kapitlet gir jeg en innføring i hva service og samferdsel er, og hvilke utfordringer utdanningsprogrammet har stått, og står ovenfor. For å gi en utførlig beskrivelse av dette går jeg både inn i skolens styringsdokumenter, fra Opplæringsloven som høyeste rettstrinn og helt ned til fagspesifikke læreplaner. For å besvare problemstilling, er det også essensielt og se på hvordan internopplæringen fungerer i varehandelen. Dette går jeg inn på her, i tillegg til å undersøke den mer konkret og grundigere gjennom forskningsintervju som blir omtalt i kapittel 4, 5 og 6. Jeg tar også for meg empiri i form av forskningsrapporter, som belyser utfordringer og muligheter for service og samferdsel. Disse rapportene kommer jeg tilbake til også i kapittel 6 Drøfting.

2.1 Kunnskapsløftet og formålsparagrafen

Opplæringsloven har høyeste rettstrinn av skolens styringsdokumenter og planverk.

Opplæringsloven innledes med en formålsparagraf:

§ 1-1. Formålet med opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast (Opplæringsloven, 1998 § 1-1)

Formålsparagrafen legger føringer for innholdet i norsk skole, og gjengis derfor i sin helhet. Den forteller hva som er verdigrunnlaget i norsk skole, utover de fagspesifikke kompetansene. En formålsparagraf er førende for oppbygning av forskrifter og læreplaner. Den legger i prinsippet også føringer for hvordan en behandler elever og driver undervisning. Det er slik at ved tolkning av innhold i ulike bestemmelse, læreplaner og andre styringsdokumenter, skal en etter norsk rettskildedepresis tolke i tråd med formålsparagrafen (Eckhoff & Helgesen, 2001)

Kunnskapsløftet er har en tredelt læreplanstruktur. Det består av «Læreplanens generelle del», «Prinsipper for opplæringa (Læringsplakaten)» og de faglige læreplanene. De to førte delen sier noe om de overordna målene for skolen, og hvordan opplæringen skal foregå. Og her kan en kjenne igjen verdiene og prinsippene fra formålsparagrafen. Ut fra læreplanens generelle del, kan en forstå skolens samfunns- og danningsoppdrag. Den Generell del av læreplanen er delt inn i sju mennesketyper, som beskriver egenskaper som skolen skal fremme og gi elevene opplæring i (Utdanningsdirektoratet, 2006a, 2006f):

Det meningsseekende mennesket – skal ha kunnskap om hva kulturarv og identitet handler om. Det legger vekt på de kristne og humanistiske verdier som likeverd, verdighet og respekt.

Det skapende mennesket – skal utnytte sin nysgjerrighet. Det handler om å få utvikle kreativitet og skaperglede, samt å kjenne til tradisjoner fra tidligere generasjoner. **Det**

arbeidene mennesket – har gode arbeidsvaner og kan prøve, utvikle og uttrykke sine evner.

Kapitlet handler om tilpasset opplæring og ulike arbeidsmåter. **Det allmenndannende**

mennesket – har en god allmennekunnskap. Deet vil si at det har kunnskap og perspektiv på samfunnet, naturen og livet generelt. God allmenndanning skal gi en nasjonal identitet og

fremme solidaritet ved å gi ett felles preg som er forankra i språk, tradisjon og kunnskaper tvers av lokalsamfunn. **Det samarbeidende mennesket** – blir formet av omgivelsene sine, samtidig som det er med på å forme sine omgivelser. Det må derfor tilrettelegges for aktiviteter der elevene kan øve på å snakke foran andre, presentere sine meninger og kunne legge og iverksette planer. **Det miljøbevisste mennesket** har kunnskap om sunnhet og helse, levekår og trusler mot naturen og verdenssamfunnet. Det er solidarisk og har tro på at felles innsats kan løse globale problemer. **Det integrerte mennesket** – kan navigere i et samfunn med motstridende interesser. Det kan realisere seg selv på måter som kommer felleskapet til gode, og tilpasse seg et samfunn i utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

«Prinsipper for opplæringa» kan sees på som en sammenfatning av opplæringsloven med tilhørende forskrift inkludert læreplanene. Læringsplakaten skal sikre en opplæring som fremmer allsidig utvikling hos elevene. De skal få utfordringer og ha ambisjoner de skal strekke seg mot. Samtidig skal både skole og lærebedrift ta hensyn til elevene forutsetninger og gi tilpasse oppgaver slik at elevene/lærlingene kan oppnå mestring. Lærere og lærebedrifter skal i samarbeid med skoleledelsen skape et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2006f)

2. 2 Yrkesfag – hva er det?

Den videregående opplæring i Norge kan søkes etter fullført grunnskole (Opplæringsloven, 1998). Den videregående opplæringen består av studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse, og de ulike alternativene til utdanningsløp kan illustreres som på figuren under.



Figur 1 Struktur og oppbygning av videregående skole (www.vilbli.no) (Vilbli.no)

Studieforberedende løp gir generell studiekompetanse, som betyr at en kan studere videre på universitet eller høyskole. Grunnkompetanse er kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes-

eller studiekompetanse, for de som av ulike årsaker ikke klarer å fullføre et normalløp.

Yrkeskompetanse vil si at en blir utdannet til å utøve et yrke. I dag har vi åtte ulike yrkesfaglige programområder i Norge; Bygg og anleggsteknikk, Design og håndverk, Elektrofag, Helse- og oppvekstfag, Restaurant – og matfag, Naturbruk, Teknikk og industriell produksjon og service og samferdsel (Vilbli.no).

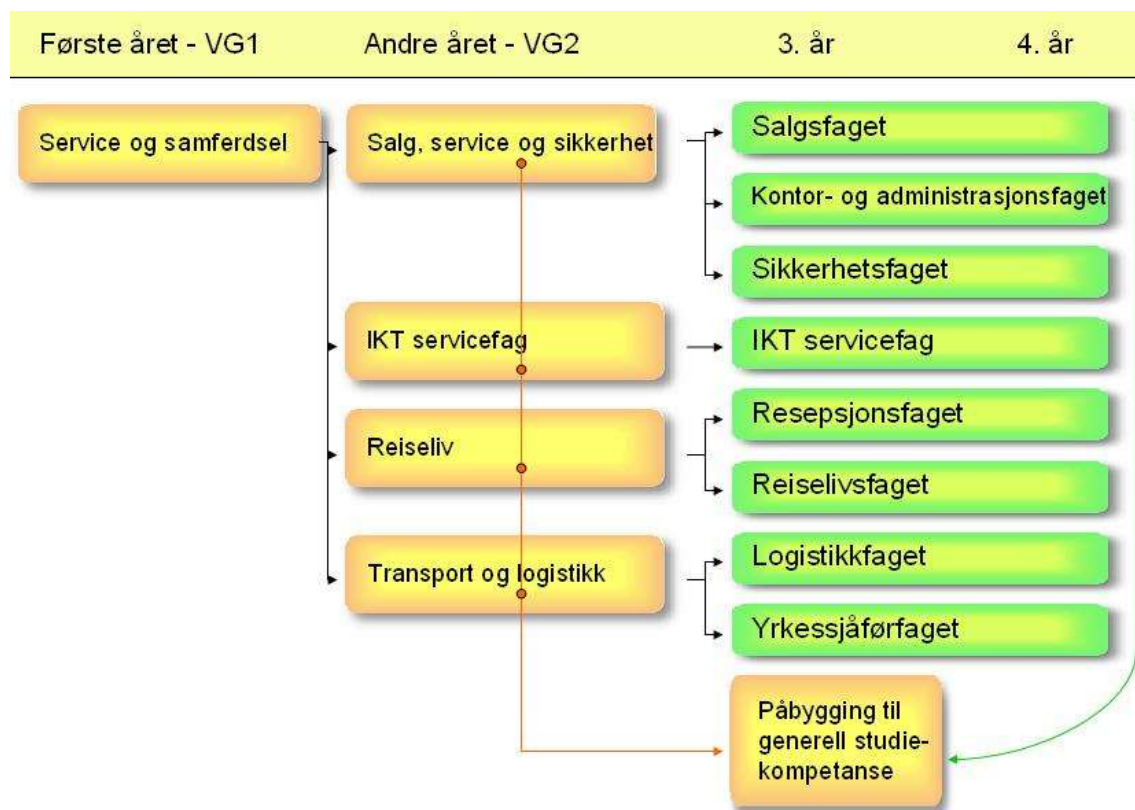
De fleste lærefag følger den såkalte 2 + 2 modellen, som betyr at elevene først har to år med opplæring i skole som elever, og deretter to år som lærling i bedrift. Ett av de to årene i bedrift brukes til verdiskapning (Nyen & Tønder, 2014,s. 84). Yrkesfagene generelt har en lang tradisjon i Norge, og historisk har de utspring helt tilbake til Laugsvesenet som hadde sin storhetstid på 1600- og 1700-tallet. Det at yrkesfagene er organisert slik de er i dag, kommer fra de valg og endringer som har blitt gjort av staten, arbeidsgiver og fagbevegelse gjennom tidene, og på 50- og 60- tallet ble det bestemt at lærlingordningen skulle beholdes å være sentral i utdanningssystemet i Norge (Nyen & Tønder, 2014, s. 38 - 67). I andre land finner vi andremåter å organisere yrkesutdanningen på. I England og USA er det en markedsbasert tilnærming til yrkesopplæringen. Opplæringen skjer i den enkelte bedrift, styrt av bedriften selv og ut fra dens behov. Det kan være en omfattende opplæring fra bedriftens side og et godt opplæringsprogram, men det er lite statlig kontroll på hva opplæringen skal inneholde. I Sverige, Finland, Frankrike finner vi motsatsen til det markedsbaserte systemet, nemlig statsstyrt opplæring. Her har skolen hovedvekten av utdanningsløpet, men ispedd praksisperioder. Arbeidslivet spiller en mindre sentral rolle. Utdanningen er ganske akademisk orientert i disse landene. Det norske organiseringen kalles for «partstyrt og fagopplæringsbasert». Her spiller arbeidsgivere og fagforeninger en viktig rolle i utforming og styring av fagopplæringen. Opplæringen er rettet mot spesifikke yrker, der opplæringen skjer delvis i skole og delvis i bedrift (Nyen & Tønder, 2014,s. 21 - 35).

2.3 Service og Samferdsel

Service og samferdsel er et yrkesfaglig utdanningsprogram innenfor merkantile fag, logistikk, reiseliv og IKT. Service og samferdsel slik som den er i dag ble innført i 2006 med Kunnskapsløftet. Det hadde også tidligere vært liknende studieretninger, men forskjellen fra den gang var at nå skulle også logistikk og transport inn i opplæringen. Yrkesfaglig opplæring innen salgs- og kontorarbeid ble forsøkt etablert allerede på 1950-tallet, men dette var ikke en suksess og ble etter hvert byttet ut med private handelsskoler. Handel og kontor er opprinnelsen til Service og Samferdsel, men denne forsvant allerede på begynnelsen av 70 – tallet. Fram til reform 94 fantes det en egen studieretning som ivaretok fagene, men på 90 –

tallet ble det slått sammen med allmenne fag og denne studieretningen fikk navnet: «Allmenne, Økonomiske og Administrative fag» (Holm & Larsen, 2011, s. 23 -24). Nedleggelsen av Handel og Kontor ved Re- form 94 skapte debatt, og det ble hevdet at økonomifagene og deres tradisjoner ble svekket (Olsen & Reegård, 2013, s. 45). Lærefagene i dette utdanningsprogrammet er fag som ble opprettet på starten av 90- tallet med ambisjon om å utvide fagopplæring til større deler av arbeidsmarkedet utover kjerneområdene innen industri og håndverk (Olsen & Reegård, 2013, s.44 - 45). Men grunnkurs i salg og service ble først opprettet i år 2000. Det rettet seg mot fag- brev i reiseservicefaget, vekterfaget, resepsjonsfaget, butikkfaget og kontorfaget. Med Kunnskapsløftet i 2006 kom navneendringen til service og samferdsel. Forskjellen var da at transport og logistikk, samt IKT servicefag, skulle inkluderes i fagretningen (Olsen & Reegård, 2013, s. 43)

I dag ser oppbyggingen av service og samferdsel slik ut



Figur 2 Oppbygging service og samferdsel (Drammen vgs, 2012; vilbli.no)

VG1 består av en kombinasjon med fellesfag, programfag og faget prosjekt til fordypning (PTF). Programfagene er Drift og Oppfølging, Planlegging og Kommunikasjon og service, som totalt utgjør 17 timer i uka. Innenfor disse fagene finner vi temaer som regnskap,

budsjettering, prissetting, markedsføring, oppstart og avslutning av bedrift, service, salg, reiseliv, HMS, IKT og logistikk (Utdanningsdirektoratet, 2016c)

På VG2 velger elevene hvilken studieretning de vil gå, som illustrert over kan de velge salg, service og sikkerhet, IKT – servicefag, logistikk og transport eller reiseliv. Etter to år på skole er det enten ut i lære for å få fagbrev, påbygning for generell studiekompetanse eller et 3. år å skole for de som ikke får lærlingplass. For varehandelen er det mest aktuelt med kandidater fra retningen «salg, service og sikkerhet». Programfagene dette året består av «markedsføring og salg», «økonomi og administrasjon» og «sikkerhet.» Innholdsmessig består det mye av klassisk markedsføringsstrategiarbeid, regnskap og budsjett og sikkerhetstiltak på arbeidsplasser (Utdanningsdirektoratet, 2006g)

Det er mulig å ta åtte fagbrev, noe som ikke er så mange med sammenlignet med en del andre yrkesfaglige program. De åtte fagbrevene er kontorarbeider, salgsmedarbeider, vekter, yrkessjåfør, resepsjonist, reiselivsmedarbeider og logistikkoperatør (vilbli.no). Navnet «Service og Samferdsel» indikerer at samferdsel er sentralt i dette utdanningsløpet, men i VG1 omhandler 24 av 29 kompetansemål markedsføring, kontorarbeid og salg. Det er kun 2 kompetansemål som omhandler samferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Dette kan virke noe misvisende på elever fra ungdomsskolen, som skal velge utdanning. På service og samferdsel er det kun to yrker som er konkrete, det er yrkessjåfør og vekter, og her er det som nevnt få kompetansemål i VG1 (Holm & Larsen, 2011, s. 24 - 28). De andre yrkene gir en felles yrkesmessig basis som er relevant i en rekke yrker. Den faglærte servicemedarbeideren utgjør derfor per i dag ingen veletablert og tydelig sosial kategori eller arbeidstakerkategori (Utdanningsdirektoratet, 2016d). En faglært servicemedarbeider vil ha gode kunnskaper om salg og forbrukeratferd, om markedsføring og markedsteori, om økonomi og klassesystemer i den bedriften den har hatt læretid og ikke minst kuldeblanding. I «servicefagene» var det ingen lærlingetradisjon før Reform 94. For varehandel har store deler av opplæringen tradisjonelt skjedd innenfor kjedene som internopplæring i kjedeskolene (Bore mfl. 2012). Fagene innenfor service og samferdsel er nå i en fase der tradisjoner skal befestes (Olsen & Reegård, 2013, s. 43)

Service og samferdsel har også den særegenheten at det ikke er et yrkesfag som har et «verksted» (Holm & Larsen, 2011, s. 46; Olsen & Reegård, 2013, s. 44). Elevene har dermed ingen naturlige øvingslokaler som et snekkerverksted, et bilverksted eller hudpleiesalong. Det vil derfor være opp til lærere å gjøre utdanningen praktisk. En naturlig måte å tenke praktisk på for et yrkesfag som omhandler markedsføring, salg og kontorarbeid er det å starte en

ungdomsbedrift, som er en måte å trekke entreprenørskap inn i skolen. Ungdomsbedrift er et undervisningsopplegg for ungdom, som vil lære å drive en bedrift «på ordentlig». Dette er det nærmeste service og samferdsel kommer å ha et «verksted». Som medarbeidere i ungdomsbedrift skal de gjennom en bedrifts livsløp med oppstart, markedsaktiviteter, salg, profilering og avslutning av bedriften. Elevene kan tjene ekte penger og delta i en rekke konkurranser. Der de kan vinne permer som «beste regnskap» eller «mest innovative produkt» (Ungt Entreprenørskap).

I sine innspill til Ludvigsen utvalget fremholder Virke at entreprenørskap i skolen er viktig. Felles for alle virkes samarbeidende enheter, er at de i sin rekruttering etterspør entreprenørielle kompetanser som for eksempel initiativ, risikovilje og kreativitet. Det kan handle om å tenke ut nye løsninger på hverdagsproblemer, løse sosiale utfordringer og å kunne tenke lønnsomhet og verdiskapning. (Virke, 2014a).

2.4 Skolenes planverk og fagbeskrivelser

Overordnet planverk for skolen i Norge

Det er Opplæringsloven som er det overordnede styringsdokumentet for skolen.

Kunnskapsløftet ble innført i skolen i 2006 og er basert på St.meld. nr 30 (2003-2004) Kultur for læring. Kunnskapsløftet består av fire deler: læreplanens generelle del, læreplanen for de forskjellige fagene, prinsipper for opplæringen innbefattet læringsplakaten og fag- og timefordeling og tilbudsstruktur (Kunnskapsløftet 2006). Faget Prosjekt til fordypning (PTF) ble innført med Kunnskapsløftet. Faget har i år fått ny forskrift (Utdanningsdirektoratet, 2016a) og har skiftet navn til Yrkesfaglig Fordypning (YFF) (ibid). Prosjekt til fordypning har etterforskriften lokal læreplan, der elevene får opplæring i et utvalg av kompetansemålene fra lærefagene (VG3). Gjennom faget YFF øker samarbeidet med skole og næringsliv. Elevene er ute i praksis og utfører arbeidsoppdrag – der teori fra skolen knyttes sammen med praksisen ute i bedrift, eller omvendt: en induktiv tilnærming der praksis kan forankres i teori på skolen.

I læreplanens generelle del (Kunnskapsløftet 2006) beskrives seks ulike ”mennesketypene”; det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske det allmenndannende menneske, det samarbeidende menneske og det miljøbevisste menneske. I og med at varehandelen vektlegger personlige egenskaper og karaktertrekk i så stor grad (se kapitel «Rekruttering i varehandelen») er dette også viktige kvalifikasjoner for en elev på

Service og Samferdsel, som skal være bedriftens ansikt utad og måtte forholde seg til mange ulike kunder.

Fagbeskrivelser service og samferdsel VG1

Som ved alle yrkesfaglige løp er det også på service og samferdsel et felles VG1 for alle retningene. Fra i høst (2016) er det ny læreplan for felles programfag. De nye programfagene er markedsføring og salg med 168 årstimer, sikkerhet og transport med 140 årstimer og administrasjon og økonomi med 169 årstimer (www.udir.no). Formålet med opplæringen er at den skal bidra til å utvikle grunnleggende kompetanse innenfor administrativt og økonomisk område, markedsføring og salg, innen sikkerhet for å kunne forebygge uønskede hendelser. Innen transport skal det legges et grunnlag for at eleven skal kunne velge riktige transporttjenester til ulike formål. Formålet legger også vekt på den digitale utviklingen, og at den nye læreplanen har økt fokus på digitale ferdigheter og på HMS i alle ledd. Dette kan man også se ved å sammenlikne kompetansemålene fra den nye læreplanen med den gamle. Der kan man tydelig se et økt fokus på digital handel og digital markedsføring, man kan se et noe enklere språk i målformuleringene og HMS kommer med i alle tre programfagene.

Grunnleggende kunnskaper om mellommenneskelige relasjoner, kulturforståelse og etikk står sentralt i opplæringen av den som skal utøve handel og leveranse av tjenester og produkter. De tre programfagene utfyller hverandre og må sees i sammenheng. Faget markedsføring og salg omhandler som det ligger i navnet markedsføringsaktiviteter og samspillet mellom kunde og ansatt i servicebedrifter. Programfaget handler om forretningsidé, målgrupper for produkter og tjenester og service i salgs- og servicesituasjoner. I faget skal elevene utarbeide markedsplan for virksomheter, som er et stort skriftlig dokument. I faget administrasjon og økonomi, skal elevene lære å følge opp den daglige administrative bedriften av en virksomhet på. Faget har også kompetansemål innenfor etablering, rekruttering, organisering og finansiering av virksomheter. Programfaget sikkerhet og samferdsel har fokus på helse, miljø, sikkerhet og etikk i alle deler av en virksomhet. Programfaget inneholder kompetansemål knyttet til risikovurderinger og tiltak for å sikre arbeid, data og verdier i en virksomhet. Reiselivsdelen av service og samferdsel er også trukket inn i dette faget med kompetansemål innen vareflyt, transporttjenester og sikkerhet for transport av personer og varer (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Fagbeskrivelser salg, service og sikkerhet VG2

I VG2 salg, service og sikkerhet er det mye felles med formålet for opplæring fra VG1. Også her skal elevene lære grunnleggende markedsføring, økonomi, administrasjon og sikkerhet. Det understrekes at kunnskapen skal anvendes praktisk og med hjelp av moderne informasjons- og kommunikasjonsteknologi skal eleven møte flere av de kravene som stilles til samarbeid og utøvelse av arbeidsprosesser i servicebransjene. Opplæringen skal i tillegg bidra til å utvikle kunnskaper om å etablere egen virksomhet. De felles programfagene er markedsføring og salg med 169 årstimer, økonomi og administrasjon med 168 årstimer og sikkerhet med 140 årstimer. Programfaget markedsføring og salg omhandler gjennomføring av salgsprosesser basert på varekunnskap, bransjekunnskap og etikk. Sentralt i programfaget står menneskekunnskap og måter å skape gode relasjoner på. Markedsføring dreier seg også å tilpasse varere og tjenester til ulike behov, og kompetansemål innenfor hva som påvirker etterspørsel av varer og tjenester. Programfaget økonomi og administrasjon dreier seg om økonomistyring og kvalitetskontroll i virksomheter og om sentrale administrative arbeidsprosesser og kontorfunksjoner. Økonomiske beregninger som prisrallyer på varer og tjenester i ulike markeder, budsjettering av virksomhetens drift, vurdering av lønnsomhet og likviditet, og føring av regnskaper er sentralt i programfaget. Programfaget inneholder også kompetansemål innen økonomiske analyser som grunnlag for viktige beslutningsprosesser. Programfaget sikkerhet omhandler planlegging, administrering og organisering av sikkerhetsarbeidet i virksomheter, for å forebygge uønskede hendelser eller minimalisere konsekvensene av hendelser. HMS regelverket og etikk er sentralt. Videre er det kompetansemål om vurdering av risiko, iverksetting av tiltak og ivaretaking av restrisiko ved hjelp av beredskapsplaner (Utdanningsdirektoratet, 2006g).

Fagbeskrivelser service og samferdsel VG3

VG3 læreplanen er delt etter lærefag: Salgsfaget, kontor og administrasjonsfaget og sikkerhetsfaget. Opplæringen innenfor dette foregår normalt sett over to år i bedrift.

I **salgsfaget** er kompetansemålene det inn i to hovedområder; salgsforberedelse og salg. Salgsforberedelse handler om å samle inn, tolke og bruke informasjon knyttet til markedsføring av varer og tjenester. I dette inngår også lønnsomhetsvurdering, prisfastsettelse og innkjøp. Det er opplæring i å følge gjeldende regelverk for internkontroll, HMS og bruk av IKT (Utdanningsdirektoratet, 2006d).

Salgsoppfølging handler om å kunne planlegge og gjennomføre både salg og mersalg til ulike kundegrupper. I disse kompetansemålene finnes utførelsen av selve salget og det å kunne opptre i samsvar med bedriftens krav til service og lønnsomhet. Det omhandler også pengehåndtering, klagebehandling og evaluering av markedsførings aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2006d).

I **kontor- og administrasjonsfaget** er det tre hovedområder, kontorservice, IKT – tjenester og økonomi. Hovedområdet kontorservice inneholder kompetansemålsom omhandler organisering, servicetilbud, kundebehandling, personalforvaltning, kontoradministrative arbeidsoppgaver og enklere saksbehandling Området omfatter også regelverk som regulerer arbeidsforhold og HMS og håndtering av endring og utvikling i organisasjonen.

Hovedområdet omfatter praktisk bruk av de teknologiske hjelpemidlene bedriften benytter seg av for å utføre administrative oppgaver eller kommunisere med kundene. Sikkerhetsrutiner for virksomhetens kunnskapsorganisering og informasjonsflyt inngår også i dette hovedområdet (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

Hovedområdet økonomi handler om at lærlingen skal lære å bruke økonomisystemer for å innhente, bearbeide og framstille av informasjon. Håndtering av økonomisystemer til innkjøp, budsjett, regnskaps, lønn- og personalrelatert arbeid inngår i hovedområdet (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

I **sikkerhetsfaget** er kompetansemålene inndelt i hovedområdene sikkerhetsplanlegging, sikkerhetsarbeid og rapportering. Hovedområdet sikkerhetsplanlegging handler om planlegging av sikkerhetstiltak, og dekker risikoanalyse og vurdering av risikobildet, utarbeidelse av planer for HMS, dokumentasjon, opplæringsplaner og turnusplaner. Kompetansemålene dekker også utarbeidelse og vurdering av beredskapsplaner med program for øvelser. Kundebehandling, presentasjon av tjenesten, befaring og utarbeidelse av tilbud til kunder inngår også i planleggingsfasen. Hovedområdet sikkerhetsarbeid omfatter selve utførelsen av sikkerhetsarbeid, i tråd med lover og regelverk. Videre omhandler hovedområdet hvordan planlagte sikkerhetstiltak for en virksomhet kan settes i verk og gjennomføres på en trygg måte (Utdanningsdirektoratet, 2006e).

Hovedområdet rapportering omfatter det å dokumentere virkningen av utførte sikkerhetstjenester gjennom skriftlige og elektroniske rapporter. Kompetansemålene

innbefatter også kvalitetssikring og lønnsomhetsberegninger av sikkerhetstjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2006e).

2.5 Lærlingordningen

Lærlingordningen i seg selv har lange tradisjoner, i noen fag er det læretradisjon som strekker se helt tilbake til middelalderen (Nyen & Tønder, 2014, s. 38). I historisk sammenheng har denne opplæringen foregått lite formelt. Lærlingen har forsøkt å etterligne mesteren (mesterlære). Lærlingen måtte forplikte seg til å gå i lære i flere år, før han kunne bli tatt opp i lauget som svenn. Fra sin opprinnelse som rekruterings- og læringsarena for håndverksfagene, har fagopplæringen blitt en generell utdanningsordning innenfor mange fagområder (Nyen & Tønder, 2014, s. 39 - 45). I dag organiseres opplæringen i den såkalte 2+2 modellen. Denne ble innført ved Reform 94. Det vil si at elever ved yrkesfaglig studieretning først er to år på skole, og siden to år i lære, som nevnt under «2.2 Yrkesfag - hva er det». Vi står ovenfor mange utfordringer innenfor fagopplæringen. Men det er politisk uttalt at det i det norske samfunnet trengs flere «mestere enn mastere». Både kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen og andre sentrale politikere som Jonas Gahr Støre har uttalt seg angående dette i riksdekkende media en rekke ganger. I forbindelse med forslag til statsbudsjettet fremlagt 6. oktober 2016, uttaler Kunnskapsministeren at: «Norge trenger mange konkurransedyktige fagarbeidere fremover for å lykkes med omstillingen. Derfor har det vært viktig for denne regjeringen¹ å løfte frem og styrke de yrkesretta utdanningene. Denne satsningen skal vi fortsette med i 2017»

Allikevel mener enkelte som deltar i samfunnsdebatten at fagopplæringen trues av arbeidsinnvandring og billig utenlandsk arbeidskraft. I tillegg er det en forventning fra samfunnet om høy akademisk utdanning. I tillegg til dette har det også vært et høyt antall frafall fra yrkesfagsutdanningene og det har vært/er i enkelte fag stor mangel på læreplasser (Nyen & Tønder, 2014, s. 94 - 105). Et av tiltakene som er gjort for å møte utfordringene fagopplæringen står ovenfor er «Samfunnskontrakten for flere læreplasser». Dette er en kontrakt mellom Kunnskapsdepartementet og de store arbeidsgiver og arbeidstaker organisasjonene i Norge. Kontraktens målsetning er å øke antall godkjent lærekontrakter, øke antall voksne som tar fagbrev og øke andelen lærlinger som fullfører og består utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

¹ Regjeringen Solberg

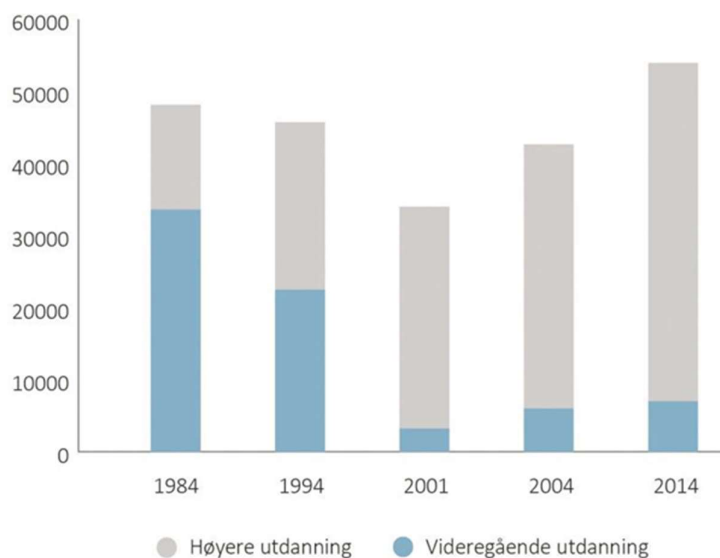
Ute i bedrift er det fagopplæringen i fylkeskommunen eller opplæringskontor som har ansvaret for å følge opp lærlingene sammen med bedriftene.

Når det gjelder lærefagene innen salg, service og sikkerhet (kontor- og administrasjon, vekter, salg), er det også en del utfordringer. Jeg vil i det følgende redegjøre for disse fagretningene.

Kontor- og administrasjon

Utdanning innen kontor- og administrasjonsarbeid har en lang historie og faget har ligget mellom yrkesfaglig og allmennfaglig utdanning bestandig. Tidligere ble faget organisert gjennom private skoler og handelsgymnas.. På 1980-tallet ble utdanningen innen handel og kontor, som ga både yrkeskompetanse og studiekompetanse, etter hvert nesten like stor som studieretningen for håndverk og industri, og i dag kan vi se at såkalte YSK – modeller², som ligner på dette er på vei tilbake. I Reform 94 gikk lærefaget inn i allmenne, økonomiske og administrative fag, men det ble igjen opprette et lærefag i 1997. Kontor- og administrasjonsfaget ble i Kunnskapsløftet i 2006 underlagt service og samferdsel, og VG2 salg, service og sikkerhet. I rapporten fra Faglig råd for service og samferdsel kan man lese at dette er det lærefaget innen retningen som har størst utfordringer. Det er i utgangspunktet ikke mangel på læreplasser, det finnes mange læreplasser – særlig på offentlige kontorer. Men etter endt læretid er det få lærlinger som fortsetter å jobbe i virksomheten (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 10-13). Arbeidslivet etterspør ikke den typen kompetanse, og administrative stillinger dekkes av personer med høyere utdanning, som vist i grafen under:

² YSK modellen eller TAF – modellen er et fireårig studieløp der en kombinerer både yrkeskompetanse og studiekompetanse. Etter fire år vil dermed elevene ha opparbeidet seg både fagbrev og studiekompetanse, hvis fullført og bestått (www.vilbli.no)



Figur 3 Andel ansatte i kontoradministrative stillinger (Utdanningsdirektoratet 2016 - Rapport fra yrkesfaglig utvalg kontor, handel og service s. 12)

De «gammeldagse» sekretær oppgavene, som diktering, analog arkivering etc. finnes ikke i særlig grad, og det etterspørres en mer spesialisert kompetanse. Som f.eks. på HR – systemer, regnskapssystemer og liknende. Den teknologiske utviklingen krever også en annen kompetanse enn den fagopplæringen gir per i dag. Mange av de som tar fagbrev i kontor- og administrasjonsfag går dermed videre til høyere utdanning innen endt læretid. Utvalget foreslår derfor å legge ned kontorfaget, og heller innføre et tilsvarende administrativt valgfag på studiespesialiserende linje. Utvalget tar innover seg at det nå tilbys ulike YSK – modeller³, der elevene over 4 år får både studiekompetanse og fagbrev. De mener ikke at det er et slik løp som bør bli standarden, da dette ikke vil gi et tilstrekkelig grunnlag til å konkurrere med høyere utdannede arbeidstakere uten videre studier (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 10-13).

Sikkerhetsfaget

Sikkerhetsbransjen er underlagt loven om vaktvirksomhet. Dette inkluderer også kravene til vekterutdanning, og det er således strenge krav til hvem som kan bli vektere. En av utfordringene som trekkes frem i rapporten knyttes nettopp til dette – bransjen sliter med å få tak i egnede lærlinger. Samtidig er det mange som ønsker å bli lærlinger i sikkerhetsfaget, som ikke får lærlingkontrakt, da bedrifter ikke finner dem egnede etter lovkravene. I tillegg til at man kan ta fagbrev på videregående skole, er det også mulig å gjennomføre den lovpålagte vekterutdanningen via de store vactselskapene, uten å inneha

lærlingkontrakt, og dette er den vanligste veien inn i yrket. Vekteropplæringen består både av teori og praksis. Flere tjenester krever tilleggsutdanning, da de ulike oppdragene for vaktelskapene er av veldig ulik karakter. Utvalget mener også at kunnskapen om utdanningen er dårlig hos rådgiverne i ungdomskolen og på videregående, slik at det blir gitt lite informasjon om utdanningsveien til elevene. Det er også en utfordring at personer som skal jobbe som vekter må ha fylt 18 år, og fører dermed til at det er vanskelig å gi praksisplass til elever i faget Yrkesfaglig Fordypning (YFF). Utvalget foreslår derfor at det opprettes et eget VG2 løp for sikkerhetsfaget, slik f.eks. logistikk og reiseliv er i dag, dette med en forutsetning om at det må være en mulighet for dispensasjon ra alderskravet i loven for disse elevene. De ønsker også at det skal stimuleres til en Y – vei⁴ for sikkerhetsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 19-20 og 52).

Salgsfaget

Det fremgår i rapporten fra yrkesfaglig utvalg, at bedriftene innen handelsbransjen ikke ser verdien av fagbrevet i salgsfaget.. Bedriftene ser ikke verdien av fagbrevet, og de opplever opplæringen på videregående skole som lite relevant og for generell for akkurat deres bedrift. Det er vanlig i bransjen med en stor grad av internopplæring, se «Kjedeskolene og internopplæring varehandelen». Dette gir imidlertid i liten grad formell kompetanse, som kan anvendes utenfor den aktuelle bedriften eller bransjen. Fagbrevet er lite utbredt i handelsnæringen og fører til at lærlingene konkurrerer mot ufaglærte og studenter som er deltidsansatte (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 15-17), se kapittel «Rekruttering i varehandelen». Dette problematiseres også i Holm og Larsens masteroppgave, der det poengteres at i konkurranse med andre ungdommer som f.eks. går studiespesialiserende har ikke elever ved service og samferdsel en særlig fordel når det gjelder deltidsarbeid i f.eks. butikker (Holm & Larsen, 2011, s. 47). Det oppleves som det er stor avstand mellom næringen og skolene, og bransjen er skeptisk til at en rekke lærere på service og samferdsel har lite erfaring og kompetanse fra deres respektive bransjer (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s.49). På grunnlag av dette, og endringer i handelsnæringen (se kapittel «Service og samferdsel i endring») foreslår utvalget følgende endringer for salgsfaget:

Tilråkning

- Utvalget foreslår at det opprettes et eget Vg2 handel

⁴ «Opptak til studier gjennom Y-veien forutsetter at du har relevant fagbrev, svennebreveller yrkeskompetanse fra videregående skole.» (www.utdanning.no)

- Fagstrukturen endres mot flere spissede programfag som tydeliggjør kompetansen til elevene.
- Ved endringer i læreplanene bør det å tas utgangspunkt i ESSCs anbefalinger.
- Man bør også se på den danske modellen når det gjelder fagtilbud og bransjespesialisering.
- Gjennomført kurs og annen utdanning i bedriftsintern opplæring, som en del av prosjekt til fordypning eller læretiden, bør dokumenteres.
- Samarbeidet mellom skole og næringsliv må styrkes nasjonalt, regionalt og lokalt.
 - Bransjene må være tett involvert i utviklingen av et nytt Vg2.
 - Skolen og bedriftene bør samarbeide om en lokal læreplan i prosjekt til fordypning som kan inneholde elementer fra internopplæringen kombinert med praksis i bedrift.
- Utvalget anbefaler at bransjene bidrar med kompetanse inn i skolen, og anbefaler at faglig råd/utdanningsmyndighetene inviterer til et samarbeid med de store kjedeskolene.
 - Det må vurderes i hvilken grad bedriftsintern opplæring (herunder kjedeskoler) kan integreres i et nytt Vg2.

(Utdanningsdirektoratet, 2016d s. 51)

Dette illustrerer utvalget med følgende eksempel:

EKSEMPEL PÅ NYTT VG2 HANDEL

Dagens Vg2

- Fellesfag (252 timer)
- Felles programfag (477 timer)
 - Markedsføring og salg (169 timer)
 - Sikkerhet (140 timer)
 - Økonomi og administrasjon (168 timer)
- Prosjekt til fordypning (253 timer)

Vg2 Handel

- Fellesfag (252 timer)
 - Felles programfag (477 timer)
 - Programfag x
 - Programfag x
 - Programfag x
 - Programfag x
 - Programfag x
 - Prosjekt til fordypning (253 timer) → *Kjedeskoler brukes aktivt. Mulighet for bransjestandarder på regionalt eller nasjonalt nivå som utarbeides av næringen selv på bakgrunn av nasjonale læreplaner på Vg3 nivå.*
- F.eks. service og kundebehandling, salgsledelse, produktkunnskap, netthandel, B2B og tjenestesalg.*

Figur 4 Forslag endring salgsfaget (Utdanningsdirektoratet 2016 - Rapport fra yrkesfaglig utvalg kontor, handel og service s. 51)

I og med at kontorfaget foreslås nedlagt, og det foreslås et eget VG2 for sikkerhetsfaget, vil jeg i det følgende holde meg til salgsfaget og varehandelsbransjen, og redegjøre grundigere for bransjen og dens opplærings- og rekrutteringsmetoder

2.6 Service og Samferdsel i endring.

Som nevnt over foreslås de ten rekke endringer innen utdanningsprogrammet service og samferdsel når det gjelder lærefagene kontor og administrasjon, sikkerhet, og salgsfaget. Ikke bare har utdanningsprogrammet hatt utfordringer knyttet til fagopplæring i bedrift, men det har også vært en del utfordringer knyttet til elevmassen, som ofte er uten klare ønsker og interesser (Olsen & Reegård, 2013, s.7). I tillegg er varehandelen i stor endring generelt. Med endringene som foreslås i rapporten, er det tydelig at det er noe «på gang» når det gjelder service og samferdsel. Av egen erfaring i samtale og observasjon av elever i hverdagen, opplever jeg at service og samferdsel, i alle fall her på det sentrale Østlandet, har en lav status. Elevene på service og samferdsel har veldig ulike innganger til faget. De er ofte veldig usikre

på hva de vil bli (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 16). Ungdommene er usikre på hva de vil, er ofte litt skoleleie og vil gjerne gjøre noe partisk (Olsen & Reegård, 2013, s.7) . Som lærer på VG1 service og samferdsel har jeg personlig til gode å møte en elev som har et klart ønske om å gå ut i lære i ett av lærefagene. Veldig få har et klart ønske om hva de vil bli. For mange er det rene tilfeldigheter som gjorde at de havnet på dette utdanningsprogrammet (Olsen & Reegård, 2013,s. 52). Det kan være at de ikke kom inn der de ønsket, eller at de nærmest ble plassert der av rådgivere på ungdomsskolen. Mange elever er umotiverte og usikre i valg og overganger, og de har utydelige interesser (Olsen & Reegård, 2013, s. 16). De få elevene i studien som var interessert i salg allerede på Vg1, var ofte knyttet opp mot et spesielt segment som interesserte dem som f.eks. data/elektronikk eller mote (Olsen & Reegård, 2013, s. 51). Men det er ikke bare utfordringene beskrevet over som gjør at utdanningsprogrammet endres. Selve varehandlesbransjen er i endring, og da særlig med tanke på digitalisering. Vi som vanlig forbrukere kan selv registrerer at varehandelen er i endring. Vi kan handle i matbutikken med selvbetjente kasser eller vi kan bestille maten vår på McDonalds på en touchskjerm. Vi kan bestille klær hjem via en rekke nettbutikker, og vi kan få dagligvarene våre levert på døra. Internett gir forbrukerne mulighet til å innhente mye informasjon før de handler og blir «Multi - Chanel⁵» forbrukere. Dette gir et økende behov for IKT kunnskaper hos ansatte i bransjen (ESSC European Skills Council, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 23). Dette er allerede hensyn tatt, med mer fokus på det digitale i den nye læreplanen for felles programfag på VG1 (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

2.7 Varehandlesbransjen

Varehandelen er en stor næring, og omfatter både grossister, små butikker og store kjeder og konsern. Rasmussen og Reidarson definerer varehandelen som « de aktiviteter som gjennomføres fra en vare er ferdig produsert til den tas i bruk av forbruker» (Rasmussen & Reidarson, 2007 s. 15). Tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) viser at i 2014 var 368 940 personer sysselsatt i varehandelen og omsetningen var på nesten 1,5 milliarder kroner, noe som gjør bransjen til den største sysselsetteren i privat sektor (SSB, 2014 Varehandel strukturstatistikk)

De viktigste funksjonene til varehandelen kan forklares med at de skal gjøre innsamling og oppdeling av varepartier, fysisk forflytting og håndtering av varer, lagring, informasjon og markedsføring, eksponering av varer i butikk, kundebetjening og service Basert på disse

⁵ Multi Chanel forbrukere betyr at forbrukerne som kunder er på alle bedriftens distribusjons- og kommunikasjonskanaler.

funksjonene ser en at varehandelen omfatter et bredt spekter av ulike butikker og kjeder, som rommer mange ulike arbeidsoppgaver. Med så ulik grad av arbeidsoppgaver, vil det også kunne kreve forskjellig kunnskap av arbeidstakerne i sektoren, der en må forholde seg til mange varierte arbeidsoppgaver hver dag. I denne oppgaven tar jeg for meg tekstil-delen av varehandelen. Det vil si klesbutikker. Bransjen betegnes ofte som klær, sko og mote eller motebransjen, og står for mer enn 10 prosent av norsk detaljhandel. Bransjene klær og sko sysselsetter mer enn 39 000 mennesker og omsetter for nærmere 40 milliarder årlig (ekskludert merverdiavgift) (Virke, 2013). Grunnen til at jeg har valgt denne bransjen er samarbeidet med Virke, og at de hadde et sett med bedrifter innen denne bransjen de ønsket at jeg så nærmere på.

2.8 Kjedeskolene og internopplæring i varehandelen

«Kjedeskolene er en systematisk form for internopplæring i virksomheter innenfor varehandelen» (Bore et al., 2012 s. 35). Opplæringsprogrammene består oftest av begynneropplæring, selger- og butikkmedarbeideropplæring og lederopplæring. Læreropplæring forekommer også, men er noe mindre utbredt. Som oftest foregår internopplæringen i et kurslokale hvor det gis forelesninger og også jobbes med nettbaserte programmer, det foregår også mye internettbasert opplæring, såkalte e – læringskurs. Det gjennomføres i noe mindre grad fadderordninger og individuell opplæring eller annen former for selvstudie. Det store flertallet av virksomhetene baserer opplæringen på egenutviklede opplegg, som gjennomføres av egne ansatte. Men en god del reiser også til eksterne kursvirksomheter. Det er ikke vanlig å samarbeide med andre kjeder for å gjennomføre opplæringen, selv om deler av innholdet selvfølgelig vil være ganske likt (Bore et al., 2012, s. 44). Opplæringen organiseres oftest i form av kursvirksomhet, enten i form av kurs med fysiske personer eller e – læring (Bore et al., 2012, s. 39)

Når det gjelder mine informantbedrifter, har de ulik organisering av internopplæringen. Noen har noe kurs med tilhørende e – læringsverktøy, der deltakerne kan konkurrere om å gjøre det best. Samt e – læringskurs som kan gjennomføres hjemme eller på arbeidsplassen. De har og mer modulbasert opplæring, og er meget opptatt av intern rekruttering, både vertikalt og horisontalt

Andre bedrifter har et mye større grad av selvstudium i opplæringen sin. De etterspør de entreprenørielle kompetansene jeg nevner over, som initiativ og selvstendighet. Og mener derfor det er avgjørende at medarbeiderne klarer å tilegne seg en del kunnskap selv.

2.9 Rekruttering i varehandelen

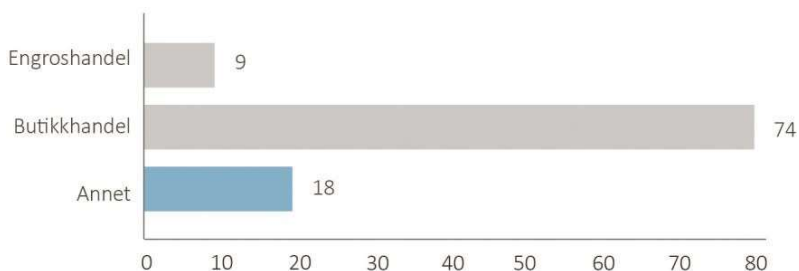
Varehandelen er en bransje som rekrutterer og gir arbeid til alle «lag» av befolkningen. Dette kan være alt fra unge studenter som jobber deltid eller personer som av ulike grunner har falt utenfor arbeidsmarkedet. Det stilles lite krav til formell kompetanse i selgerstillinger i butikk, og det er store muligheter for å «jobbe seg oppover». I arbeidslivsundersøkelsen 2014, fremkommer det, arbeidslivet etterspør «Karakter framfor karakterer» (Virke, 2014b,s. 16). Det vil si at det er personlig egnethet som vektlegges mer enn den formelle kompetansen. I denne typen stillinger generelt følger ofte en bred sosial kontaktflate, noe som forklarer at personlige egenskaper og sosial kompetanse blir svært viktige (Arbeidsdepartementet, 2012, s. 28 - 30). Det kan virke ganske logisk at slike myke ferdighetene vektlegges, slik som kommunikasjonsevne og framtoning er viktig for en servicemedarbeider, det kan vi alle gjenkjenne som kunder.

Varehandelen er et typisk ungdomsarbeidsmarked, det vil si at det er mange unge ansatte. Men det er en svært liten andel av disse som er lærlinger. Det er bare prosent av de ansatte under 20 år som er lærlinger. I dette tallet er det også kun regnet med de som har butikkarbeid som hovedaktivitet, det vil si at de jobber over 20 timer i uken (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 16). Det viser seg at formell kompetanse er mye mindre viktig i varehandelen enn det den er i andre næringer (Bore et al., 2012, s. 7). Bore, Nyet et al. finner også at arbeidsgiverne i næringen legger stor vekt på arbeidserfaring og personlige egenskaper, og skiller seg fra andre næringer ved at dette vektlegges så sterkt (Bore et al., 2012). Skal en for eksempel jobbe som elektriker, må en *være* elektriker – altså ha fagbrevet. Slike kompetansekrav er det ikke i varehandelsbransjen. I studien «Kvalitet i fagopplæringen» kommer det fram at lærlingene opplever arbeidsmiljøet som godt i lærebedriftene, og de får ansvar og vist tillit (Olsen & Reegård, 2013, s. 54). Det ser ut til at forskerne kan spore noen små tegn til at lærefaget er i ferd med å etablere seg i bransjen. Det er for eksempel flere bedrifter som har valgt å bli lærebedrifter, etter å ha hatt elever ute i praksis. Flere av bedriftene kunne tenke seg å ta inn lærlinger igjen (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 16)

Generelt i Norge har faglærte en høy sysselsettingsprosent etter endt læretid. Dette gjelder også i varehandelen, selv om sysselsettingen er noe lavere enn en del andre fagretninger innen andre yrkesfag (Olsen & Reegård, 2013, s. 11).

SALGSFAGET	ANDEL
Arbeid	83,8 %
Utdanning	9,9 %
Verken i arbeid eller utdanning	6,3 %
Sum	100 %

Figur 5 fordelingen av hovedaktiviteter etter bestått fagbrev. . Herunder er det 82 prosent som var i relevant arbeid (Olsen & Reegård, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2016d s. 17)



Figur 6 Sysselsetting av fagarbeidere fordelt på ulike typer arbeid (Olsen & Reegård, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2016d s. 17)

Samlet sett er det 69 prosent av de som tok fagbrev i salgsfaget, som gikk ut i relevant arbeid etter fagprøve. Dette er noe lavere enn andre fag, men høyere enn kontorlaget (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 17)

2.10 Entreprenørskap i utdanningen

Entreprenørskap i utdanningen kan være så mangt. Som lærer i entreprenørskap erfarer jeg at det omhandler alt fra samarbeid med næringslivet, bedriftsbesøk, karriereveiledning og deltagelse i ulike programmer i regi av Ungt Entreprenørskap. Entreprenørskap favner vidt. En tradisjonell forståelse av begrepet er knyttet til økonomisk utvikling der entreprenørens roller er å introdusere innovasjoner og starter nye bedrifter (Spilling, Johansen, & Støren, 2015, s. 19). Men det finnes flere forståelser av begrepet; samfunnsmessig entreprenørskap vil si å drive utvikling i mindre lokalsamfunn, mens sosial entreprenørskap vil si å bidra til å løse sosiale problemer i samfunnet (HSH og Utdanningsforbundet, 2011 s. 9). I utdanningssammenheng er det også naturlig å ta for seg begrepet pedagogisk entreprenørskap. I følge Ødegård (2002) er pedagogisk entreprenørskap vil si at personlige egenskaper, evner, kunnskaper og ferdigheter hos eleven danner grunnlaget for en handlingsorientert helhetlig opplæring med utgangspunkt i egen læring for en sosial kontekst (Ødedegård i HSH og Utdanningsforbundet, 2011, s. 9)

I EUs rapport fra 2008 understrekes det også at Entreprenørskap ikke kun handler om innovasjoner, bedriftsoppstart og liknende (European Commission, 2008; HSH og Utdanningsforbundet, 2011). I utdanning kan man tilnærme seg entreprenørskap på ulike måter. Da snakker vi om utdanning om entreprenørskap, utdanning for entreprenørskap og utdanning gjennom entreprenørskap. Som det ligger i ordene vil utdanning om entreprenørskap si å lære de teoretiske prinsippene og begrepene, hva entreprenørskap er og hvilken betydning det har i samfunnet. Utdanning for entreprenørskap handler om at elevene må utvikle noen kompetanser som gjør dem bedre rustet for selv å drive entreprenørskap etter endt utdanning. Utdanning gjennom entreprenørskap vil da si at man bruker entreprenørielle aktiviteter for å nå bestemte læringsmål (Spilling & Johansen, 2011, s. 17-18)

Entreprenøriell kompetanse viser til egenskaper eller karaktertrekk som det å være proaktiv, se muligheter, være kreativ og å våge

I NOU 2015: 8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser (Ludvigsenutvalget) legges det fram forslag til sentrale kompetanser som elevene bør lære i skolen, disse stemmer godt over ens med et entreprenørielle (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Det kommer frem fem hovedpunkter om hvordan norsk skole skal være forberedt på fremtiden. I en artikkel i Aftenposten 15. juni 2015, oppsummeres disse punktene:

1. Læreplanen må ryddes i

I løpet av de senere år har stadig flere kompetansemål blitt inkludert i lærerplanen. Nå er lite plass til mer konkrete og spesifikke elementer som elevene skal lære seg. Derfor ønsker utvalget å rydde noe opp i læreplanene.

Basiskunnskapene og grunnfagene i lærerplanen skal bestå. Utvalget ønsker at det i skolen jobbes med hvordan kunnskapene læres. Utvalget mener det skal innføres noen **overordnede temaer** som skal gå på tvers av fagene: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring (Valvik, 2015).

2. Barna må lære å lære. Utvalget mener at for å lære problemløsning, må elever lære og lære. Ved å få et bevisst forhold til egen læring og utvikling av læringsstrategier, kan elevene både alene og sammen med andre, løse problemer på en reflektert måte. Kunnskapen elevene tilegner seg på skolen skal kunne brukes hele livet. Her ønsker utvalget å bruke måter å løse utfordringer på, som er like de som finnes ute i arbeidslivet (Valvik, 2015). Dette er meget forenelig med økt fokus på entreprenørskap og entreprenøriell kompetanse i skolen.

3. Kreativitet må inn i alle fag. Det har både samfunnsmessig verdi og verdi for elevene om de utvikler evne r til å skape og utforske. Dette skal løses ved å øve opp evnen til kritisk vurdering, problemløsning og kreativitet (Valvik, 2015). Kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og i mange situasjoner vil elevene ha behov for å bruke kompetansene i sammenheng for å kunne utforske og skape, som er viktig entreprenørielle kompetanser. Utvalget legger vekt på at disse kompetansene er aktuelle og viktige for fagarbeidere og ikke ikke er forbeholdt akademiske yrker (Valvik, 2015). Og elevene skal starte tidlig med å trene på å stille utforskende spørsmål, analysere og løse problemer sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det sier seg selv at dette også er forenelig med entreprenørskap i skolen.

4. Dybdelæring bør innføres. Det å innføre dybdelæring vil si at kunnskapen som læres også skal kunne brukes i praksis. Dybdelæring betyr ikke at alle skal gå i dybden på alle temaer, men at en skal lære elevene å ta valg. Dybdelæring skal bidra til at elevene behersker de sentrale delene i fagene bedre, og lettere kan bruke denne kunnskapen i andre fag og andre situasjoner (Valvik, 2015). Dette er igjen forenlig med entreprenørielle aktiviteter slik som ungdomsbedrift, innovasjonscamper og samarbeid med næringslivet.

5. Styrket opplæring i psykisk helse. Elevene må lære hvordan de tar vare på sitt eget liv. Utvalget mener dette er et av områdene hvor det er behov for styrking av hva elevene skal lære på skolen. Psykisk helse blir omtalt som livsferdigheter eller hverdagskompetanse. De har et ønske om at elevene skal opparbeide en evne til å ta gode beslutninger og gjøre etiske vurderinger. Igjen: dette skal hjelpe elevene til å ta ansvarlige valg i eget liv (Valvik, 2015)

Samarbeid med næringslivet er en sentral entreprenøriell aktivitet og HSH og Utdanningsforbundet har undersøkt i hvilken grad bedrifter samarbeider med skolene i dag, og om de ønsker å gjøre det i fremtiden (HSH og Utdanningsforbundet, 2011).

Undersøkelsen er gjennomført i en rekke bedrifter (representert ved bedriftslederen²) og i ulike bransjer. I undersøkelsen kommer det frem at hele 69 prosent mener at det er viktig med samarbeid mellom skole og næringsliv, og 27 prosent mener det er ganske viktig (svaralternativ 4 på en skala fra – 1-5 der 5 er «helt enig»). I samme undersøkelse kommer det også fram at det kun er en liten andel bedriftsledere som mener at skolen forbereder elevene til arbeidslivet på en god måte. Bedriftene er generelt positive til samarbeid og 39 prosent svarer at de er «helt enig» i at arbeidslivet bør i større grad brukes som læringsarena,

44 prosent svarer å nest høyest nivå. Det kommer også frem at det i hovedsak er et spørsmål om kontakter og nettverk som utgjør hvilke skoler bedriften samarbeider med. Det er i liten grad formaliserte systemer rundt dette (HSH og Utdanningsforbundet, 2011s. 18 - 23) .

2.11 Hovedorganisasjonen Virke

Virke er en hovedorganisasjon på arbeidsgiversiden som representerer en rekke bransjer. Her under handel, reise, helse og omsorg, frivillige organisasjoner, apotek, utdanning, kultur, kunnskap og teknologi, service, trening og gravferd. Virke representerer om lag 17 000 virksomheter i norsk næringsliv. Virke skiftet navn fra HSH (Handels og Servicenæringens hovedorganisasjon) i 2011. Handels- og Servicenæringens Hovedorganisasjon - HSH ble stiftet 1. januar 1990 av fem organisasjoner: Handelens Arbeidsgiverforening, Norges detaljistforbund, Norges Grossistforbund, Norges Handelsstandsforbund og Norske Agenters landsforbund. Bakgrunnen for navnebyttet, var assosiasjonen til at partene i arbeidslivet skal virke sammen, i tillegg til at organisasjonen med årene representerer flere bransjen enn akkurat handel, som HSH – navnet knytter seg til. Virke er som hovedorganisasjon en forhandler i arbeidslivet, og kan som organisasjon tilby medlemsfordeler og hjelp innen økonomi, rekruttering, arbeidsrett og liknende.

Varehandelens Opplæringskontor (VOK) har siden 1998 samarbeidet med Virke mot skolene for å få flere elever til å velge butikkyrket. (Virke, 2008). Dette jobber de fremdeles med, og har vært aktiv i Ludvigsen's utvalgets arbeid med «Framtidas skole». Utvalget skal vurdere i hvilken grad innholdet i skolen dekker de kompetansene som elevene vil trenge i fremtidige samfunns – og arbeidsliv. I mine samtaler med Virke kommer det fram at de mener derfor det er viktig at Ludvigsen - utvalget hadde en korrekt forståelse av hvordan arbeidslivet ser ut. Åtte av ti arbeidstakere vil i fremtiden jobbe i tjenesteytende næringer, og virke er opptatt av utdanningssystemet responderer på dette.

2.12 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gitt et innblikk i ha service og samferdsel er, hvilke fagretninger som finnes i utdanningsprogrammet og hva fagene inneholder, Jeg har sett på hvilke utfordringer utdanningsprogrammet møter. I tillegg har jeg presentert relevant forskning innenfor feltet. Jeg har også redegjort for internopplæring i varehandelen. Det fremkommer at service og samferdsel er et relativt ungt yrkesfag, sammenliknet med andre tradisjonelle yrkesfag, som f.eks. håndverksfag. Varehandelsbransjen har ingen sterk tradisjon for fagopplæring, men heller internopplæring. I varehandelen som preges av unge ansatte, er det en meget liten andel

av lærlinger i arbeidsstokken. Personlig egnethet er viktigere i rekrutteringssammenheng enn formell kompetanse. Allikevel kan det spores forsiktig optimisme og økt anerkjennelse av service og samferdselsutdanningen. Samtidig er både bransje og utdanningsprogrammet i endring. Det er stor vilje hos politikerne til å øke statusen til yrkesfagene generelt, og det er uttalt at samfunnet har et stort behov for fagarbeidere i fremtiden. Yrkesfaglig utvalg for handel, kontor og service har lagt frem en rapport med foreslåtte endringer på service og samferdsel. Ludvigsen utvalget har lagt frem NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – forberedt på fremtiden*, som legger føringer for endringer i skolen generelt.

3.0 Teori

Ut fra problemstillingen min som handler om å forandre et utdanningsløp til noe mer attraktivt for varehandelsbransjen, har det vært naturlig å se på hva bransjen ønsker seg. Mer om dette i kapittel 5 Resultater. Bransjen er, som det redegjøres for i underkapitlene «Internopplæring i varehandelen» og «Rekruttering i varehandelen» preget av en veletablert og omfattende inernopplæring, og rekrutterer like gjerne ufaglærte medarbeidere som faglærte. Internopplæring foregår i stor grad ved opplæring i bedrift, ofte sammen med andre, som en del av et felleskap på arbeidsplassen. Jeg belyser av derfor i det følgende noen utvalgte teoretiske perspektiver på opplæring i bedrift. Jeg tror også den sosiale læringsprosessen ikke bare fremmer læring, men også motivasjon, så jeg belyser derfor også noe motivasjonsteori. Til slutt vil jeg si litt om «New Public Management», da dette kan belyse noe av skolens behov for å utvikle egne modeller av service og samferdsel for å tiltrekke seg elever, i konkurranse med andre skoler.

Selv om dette er oppgavens teoretiske rammeverk, er det ikke dette som er utgangspunktet for min analyse av dataene og framlegging av resultater. Dette vil jeg redegjøre jeg for i kapittelet 4 Metode, der jeg viser til forskningsrapporter fra kapittelet 2 Feltbeskrivelse. Teorien beskrevet i dette kapitelet bli midlertid bli brukt både for støtte og kritikk av ulike løsninger for organisering av service og samferdsel som presenteres i kapittelet 6 Drøfting.

3.1. Wenger og Sosial læring

Wenger sier, som sant er, at det finnes mange læringsteorier. Disse, sier han, fremhever i hovedsak forskjellige aspekter ved læring og er nyttige til forskjellige formål. Den sosiale læringsteorien er ikke en erstatning fro andre læringsteorier som omhandler andre sider av saken. Det er heller et eget sett med antagelser som har sitt eget fokus (Wenger, 2012, s. 141).

Det er mange forskjellige læringsteorier som fremhever forskjellige aspekter ved læring. Noen av teoriene motsier andre, og avspeiler forskjellige oppfatning av hva som gjør at mennesker lærer. Læring ses ofte på en individuell prosess som har en begynnelse og en slutt. På bakgrunn av dette etableres den tradisjonelle klasseromsundervisningen der eleven retter fokus mot *en* lærer eller instruktør. Mange opplever denne individuelle prosessen som kjedelig, og konkluderer med at læring ikke er noe for dem. Wengers teori er ikke et alternativ til andre teorier, hvis formål er å belyse alternative aspekter av læringsteori. Det er et sett med egne antagelser og sitt eget fokus (Wenger, 2012, s. 141 - 147).

Vi tilhører alle praksisfelleskaper, mange av dem er vi ikke bevisst på, men praksisfelleskap er over alt. Det kan være i familier, på arbeidsplasser, på skoler, i organisasjoner osv. I praksisfelleskapene utvikles det rutiner og ritualer, symboler og regler, en helt egen måte å gjøre ting på. Det kan være å finne en måte å ha det hyggelig med kollegaer samtidig som man oppfylder arbeidsgivers krav, eller å sørge for å organisere middagen hjemme i familien. Praksisfelleskaper skaper en identitet. Teorien bygger på at mennesker er sosiale vesener og at samhandling med andre er sentralt for læring (Wenger, 2004, 2012). Wenger sier at praksisfelleskapene må ses i lys av tre dimensjoner:

- Deltakerne i praksisfelleskapene er gjensidig engasjement
- Praksisfelleskapets mål være tilknyttet en felles virksomhet.
- Medlemmene har et felles repertoar (Wenger, 2004, s. 90).

I et organisasjonsperspektiv så må et slik sett med «måter å gjøre ting på» også kunne regnes som kultur. Bedriftskultur kan defineres som «felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og med omgivelsene» (Cappelen Damm).

Wenger definerer fire komponenter i en sosial læringsteori. Disse komponentene er mening, identitet, praksis og felleskap. De er tett forbundet og gjensidig definerende (Wenger, 2004). De illustreres slik:



Figur 7 Komponenter i sosial læringsteori (Wenger, 2004, s. 15)

Når man ser på figuren kan man faktisk bytte om på de fire ytterste komponentene og plassere dem i midten som det primære fokuspunkt og figuren vil fortsatt gi mening (Wenger, 2012, s. 143)

De fire komponentene forklarer han slik:

Praksis

Praksis, slik det brukes i dagligtalen er det å lære gjennom å gjøre, og er generelt et begrep som brukes flittig i yrkespedagogikken/didaktikken. Mennesket lærer gjennom handlinger og ikke teori i dette tilfellet. Dewys learning by doing er et velkjent begrep i språket vårt. Et begrep som også er kjent utenfor pedagogikkens verden, men da kanskje uten sin opprinnelse og opphavsmann. De fleste voksne mennesker uten pedagogikkutdannelse kan også si hva det betyr – samt kjenne seg igjen i det. De har alle gjort det, og vet at det fungerer. Øvelse gjør mester sier vi. Og derfor, kan vi rent logisk forstå at læring finner sted der «det gjøres ting» (Krilic, 2015, s. 12). Wenger (2004) mener at praksis er et uttrykk for de felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som kan opprettholde et gjensidig engasjement i handling (Wenger, 2004, s. 59 - 63). Her er det ikke et åpenbart motsetningsforhold til andre teoretikere, men jeg mener allikevel at dette også kan forklares enklere. I Illris 49 tekster om læring kan vi lese at Donald Schön bruker uttrykkene «viten - i handling» og «refleksjon - i - handling» om det å lære i praksis. For å forklare «viten i handling» brukes et allment kjent eksempel, nemlig ett å lære seg å sykle. Vi har alle lært det det, det er ganske komplisert å forklare hvis man skulle forklare en oppskrift på sykling med ord. Vi har lært det ved å øve: «Learning by doing». Tilsvarende kan en sykepleier lære seg løfteteknikk eller en økonom analyserer regnskapet ved et øyekast eller en butikkmedarbeider slå retur på kassa. Når man har lært noe kan man utføre det kontinuerlig, flere ganger, ta beslutninger og justere det man holder på med, uten at man er nødt til å tenke over det (Schön, 2012, s. 347 - 348). Vi må tenke over hva vi gjør for å få til noe, og oppnår dermed «refleksjon- i – læring» I noen tilfeller må man prøve og feile. Slik blir det en prosess med momenter av handling, deretter refleksjon og man vil til slutt oppnå et vellykket resultat (Schön, 2012, s. 349)

Mening

Mening er læring gjennom hverdags erfaring, er hvordan vi kan bruke våre evner til individuelt og kollektivt til å oppleve vårt liv som meningsfullt (Wenger, 2004 s. 66) I følge Wenger handler mening om det som skapes i felleskap ut i fra ulike forhandlinger. Det handler om prosesser som hører hverdagen til, og som gjør at mennesker opplever hverdagen

som meningsfull. Det å delta i et praksisfellesskap kan i seg selv gi en fellesskapsfølelse som gjør de hverdagslige handlingene meningsfulle. Wenger mener det er viktig å finne ut av hvor disse hverdagshandlingen finnes og hva de består av. Det å finne mening i disse hverdagslige handlingene handler om en prosess som Wenger kaller for meningsforhandlingsprosessen, han deler igjen denne prosessen opp i «deltakelse» og «tingliggjøring» (Wenger, 2004s. 66).

Deltagelse handler om det å ta del i fellesskapet og de aktiviteter som skjer i praksisfellesskapet (Wenger, 2004 , s. 70-71), jeg forstår dette som f. eks typisk arbeidsoppgaver på en arbeidsplass. Han bruker begrepet for å beskrive opplevelsen av å delta, og at det gis tilbakemelding på det som blir gjort og handler både om handling, følelser, samtaler og tanker. Når deltagelse er avhengig av en gjensidighet i respons, blir deltakelse en kilde til å skape *identitet*. Deltakelsen har dermed, ifølge Wenger, med ulike relasjoner å gjøre. Deltagelsen former da den lærendes forståelse av fellesskaper og individet vil enten føle seg inkludert eller utenfor (Wenger, 2004 s.71)

Tingliggjøring betyr å «gjøre noe til en ting», Wenger bruker ordet for å beskrive at en uttrykker sine tanker. Han sier at boken dette står i (Praksisfellesskaper), er en tingliggjørelse av Wengers meninger. Wenger sier at slik tingliggjørelse skjer i ethvert praksisfellesskap, det skapes blant annet symboler, historier, verktøy og begreper (Wenger, 2004, s. 73 - 75). Jeg forstår det slik at innad i praksisfellesskapet vil det utvikle seg en egen forståelse for hvordan en gjør ting, egne uttrykk som ikke er forklarende i seg selv, men som deltakerne i praksisfellesskapet vet hva betyr.

Fellesskap

Fellesskap handler om relasjoner og de sosiale, der vår deltakelse anerkjennes (Wenger, 2012, s. 142). Deltakelse i praksisfellesskap er essensielt i Wenger (2004) sin sosiale teori om læring. Wenger (2004) mener for å være med i praksisfellesskapet må det være et gjensidig engasjement mellom deltakerne. Hvis det oppstår gode tette relasjoner og deltakerne «bryr seg om» hverandre, kommer fellesskapsfølelsen (Wenger, 2004, s. 91). Det er nærliggende å tenke på sosiale aktiviteter og teambuilding for å bygge denne fellesskapsfølelsen. For å være en del av fellesskapet kan det være like så viktig å få med seg det nyeste «sladder», som å få med seg en «memo» med instruksjoner (Wenger, 2004, s. 92). Hvis det gjensidige engasjementet skulle opphøre, vil det ikke lenger være et praksisfellesskap.

Varehandelsbedriften (i dette tilfellet) må derfor legge til rette for at det gjensidige engasjementet fortsetter. Men selv om menneskene er en del av felleskapet er de fortsatt enkeltindivider, og blir ikke helt like i prosessen. De menneskelige forskjellene er med på å opprettholde det gjensidige engasjementet, Wenger bruker eksempelet et kirurgisk team, som alle bidrar med forskjellig kompetanse. Trolig har den enkelte medarbeider hatt ulik grunn for å søke stillingen de har, har ulik bakgrunn og har dermed ulike bidrag inn praksisfellesskapet (Wenger, 2004, s. 93). Det er forskjellige personligheter ansatt i varehandelsbedriftene, men noen grunnverdier er trolig like. I et praksisfellesskap bygges det opp en felles kunnskapsbase. Ved at ulike meninger kommer til uttrykk foregår det forhandlinger og man kommer til en løsning. Det blir utviklet rutiner, egne ord og uttrykk, symboler og verktøy i felleskapet. Dette kaller Wenger (2004) for praksisfellesskapets *repertoar*. Wenger sier også at disse forhandlingene er med på å ansvarliggjøre deltakerne i praksisfellesskapet (Wenger, 2004, s. 101).

Identitet

Identitet er hvordan læring endrer hvem vi er, og hvordan det skaper personlig utvikling innad i felleskapene (Wenger, 2012, s. 142). I praksisfellesskapet utvikler man seg og skaper en identitet og dette er en integrert prosess i den sosiale læringen (Wenger, 2004, s. 174 - 175). På enkelte arbeidsplasser er det en veldig sterk identitetsfølelse. Wenger (2004) sier at identiteten kan ikke i like stor grad skilles fra de andre komponentene (fellesskap, deltagelse og praksis), men er en følge av dem. Identitetsutviklingen er konstant og foregår hele tiden. Når de beskrevne meningsforhandlingene foregår utvikles identiteten til deltakerne i praksisfellesskapet. Men selv om identitet utvikles etter hva vi engasjerer i, vil den enkeltes egenoppfatning også romme hva man ikke engasjerer seg i. Så det er både deltakelse og ikke, som forme identitet ut i fra hvordan vi plasserer oss i et sosialt landskap, hvilke interesser vi har, hva vi forsøker å få kunnskap om og først, hvem vi søker samvær med og hvem vi unngår, hvordan vi styrer våre energier og hvordan vi styrer våre baner (Wenger, 2004, s. 195)

3.2 Motivasjon som følge av praksisfellesskaper

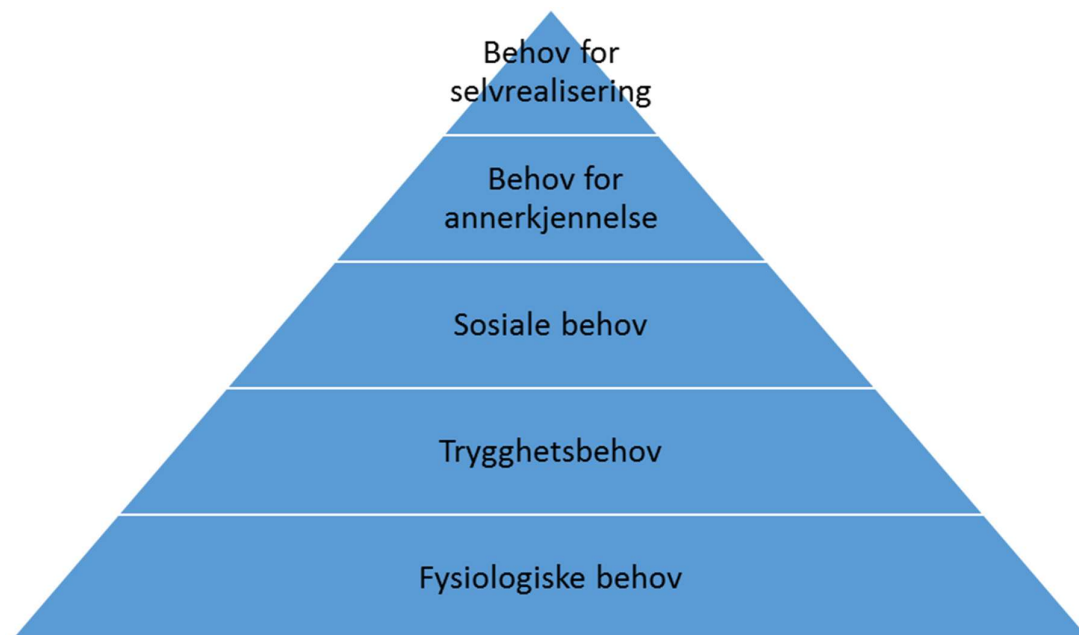
Jeg oppfatter det slik at det å delta i et praksisfellesskap ikke bare gir læring, men også motivasjon for læring og motivasjon for jobben. Motivasjon er en sammensatt retning innen psykologi og organisasjonspsykologi. Det er vanskelig å finne en teori eller en definisjon som dekker alle sider av begrepet. Ordet motivasjon stammer fra det latinske ordet «movere», som

betyr «å bevege». Motivasjon kan defineres som de faktorene som aktiviserer, gir retning til og opprettholder atferd i forskjellig grade av intensitet i forhold til måloppnåelse (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s. 93) Det snakkes ofte om indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om å bli motivert av indre krefter. Indre motivasjon gir gode prestasjoner og regnes som mer effektiv enn ytre motivasjon når det kommer til læring, kvalitetsarbeid og utvikling av forståelse. Ytre motivasjon er når en er drevet av f.eks. en belønning eller å oppnå et mål for å lære. Typisk her kan være at eleven skriver en oppgave for å få en god karakter, ikke fordi den ønsker å lære noe om temaet (Imsen, 2009, s. 382).

I tillegg til Wengers komponenter som suksesskriterier i opplæringen, mener jeg at motivasjon også er et suksesskriterium ved opplæring. For at noen skal lære må man være motivert (Skaalvik & Skaalvik, 2015) og det å delta i et praksisfelleskap kan i seg selv være motiverende. Jeg vil i det følgende belyse hvorfor jeg mener dette henger sammen.

Maslows behovsteori

Abraham Maslow utviklet på 1950 tallet det som kanskje er en av de mest omtalte motivasjonsteoriene. Teorien blir omtalt som Maslows behovsteori og bygger på individet og at alle mennesker stadig ønsker noe mer når et behov er dekket. Maslow illustrerer det med sitt velkjente behovshierarki, illustrert på figur 8 Det er fem behov hvor de underliggende behovene i hierarkiet må være dekket før det neste behovet oppstår.



Figur 8 Maslows Behovshierarki (Imsen, 2009, s. 382)

Sett i sammenheng med arbeidslivet, og i dette tilfellet en varehandelsbedrift, kan man tenke seg at lønnen, og det å ha en jobb i seg selv gir motivasjon – da lønnen er med på å dekke de grunnleggende behovene. En må ha et visst lønnsnivå for å klare seg (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s. 94). I Norge lever vi i et land da disse behovene stort sett er dekket, også hvis man står uten arbeid, det er derfor vanlig at man søker oppover i pyramiden. Når behovene på dette grunnleggende nivå er dekket, vil individet søke å dekke behovene på neste nivå, behovet for trygghet. I arbeidslivssammenheng omhandler dette det å oppnå en trygg jobbsituasjon med en forutsigbar fremtid. I tillegg er det snakk om den grunnleggende sikkerheten på selve arbeidsplassen (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s. 94). Her kan det også trekkes paralleller til komponenten «praksis» hos Wenger, da utviklingen av praksis i felleskap er med på å skape sikre og gode rutiner på arbeidsplassen. Sosiale behov er neste trinn i pyramiden og omfatter ønsker og behov for å være med andre mennesker, føle tilhørighet, oppleve vennskap og kjærlighet. I arbeidslivssammenheng kan dette være det å skape et godt arbeidsmiljø og ha gode relasjoner på arbeidsplassen (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s. 95). Det er dette jeg mener er kjernen i Maslows teori knyttet til de fire komponentene i Wengers teori. Wenger belyser det å delta i felleskapet og gjensidig engasjement i deltakerne i praksisfelleskapet (som beskrevet over). Dette engasjementet er som nevnt med på å skape relasjoner og gi en fellesskapsfølelse. Mennesker har behov for et sosialt felleskap på arbeidsplassen. Neste nivå er behovet for status og anerkjennelse fra andre. Her inngår behovet for personlig vekst, kompetanseheving og personlige egenskaper. I arbeidslivssammenheng kan dette handle om ren anerkjennelse for en jobb som er godt utført, eller det å få en høyere stilling. Det kan og gi status å inneha enkelte jobber eller jobber på bestemte arbeidsplasser (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s. 95). Det øverste behovet i pyramiden er behovet for selvrealisering. Dette handler om å kunne utvikle de anlegg, evner og egenskaper man har i seg og realisere sitt potensial, og folk yter gjerne best under disse betingelsene (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s. 95). Det å utvikle sin *identitet* handler om dette, både innad i praksisfelleskapet og den identiteten selve jobben gir deg ut i samfunnet. Det må nevnes at Maslows behovsteori har møtt en del kritikk, særlig fordi den innehar noe vage formuleringer og vektlegger den indre motivasjonen veldig sterk. Det er ikke alltid en må ha tilfredsstilt behovene før en kan gå videre til neste nivå i pyramiden, og mennesker kan dermed «hopper over et nivå». Allikevel er hans teori viktig, da han var den første til å skifte oppmerksomheten vekk fra de tradisjonelle ytre motivatorene. Men en må vite at i psykologisk teori er det vanskelig å lage modeller som stemmer i enhver situasjon, da

mennesker ikke er fysiske systemer som kan modelleres (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s 93 og 96 - 97).

Å finne mening i arbeidet er også sentralt i motivasjonsteorien, dette vil jeg belyse under om Herzberg og Thorsrud.

Herzberg og Thorsruds motivasjonsteori

De to «store» innenfor motivasjonsteori, er Herzberg og Thorsrud. Selv om de utviklet sine teorier på henholdsvis 50- og 60 – tallet, anses de for å ha stor betydning for arbeidslivet i dag. Og deres teorier er fremdeles grunnleggende innenfor motivasjonsteorien. Teoriene deres omfatter arbeidstakeres motivasjon for prestasjoner, og såkalte jobbkarakteristika - modeller. På tiden da arbeidene deres ble publisert vakte det stor oppsikt, da faktorene som behov, medvirkning og demokrati i arbeidslivet ble fremmet. Herzbergs teori ble utviklet på grunnlag av en større undersøkelse i 1959. Herzberg skiller mellom *motivasjonsfaktorer*, som er faktorer fremmer trivsel på arbeidsplassen, og *hygienefaktorer*, som i seg selv ikke gir økt trivsel, men *fravær* av disse kan føre til *mistrivsel* (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s. 108 - 111). Herzbergs teori kan synes å bygge på Maslows behovsteori hvis en tar for seg de fem nivåene og sammenligner dem med Herzbergs to nivåer kan en tydelig se fellestrekk. Hygienefaktorer som lønn, jobbsikkerhet, arbeidsforhold og relasjoner kan let sammenlignes med de tre nederste nivåene i Maslows behovspyramide, da vi kan gjenkjenne behovet for lønn til livets opphold, behov for sikkerhet og sosiale behov. Motivasjonsfaktorene, som f.eks. anerkjennelse, ansvar, status og jobbinnhold blir sammenlignet med de to øverste nivåene. Eksempler på motivasjonsfaktorer kan være å få anerkjennelse, få ansvar og å lære og utvikle seg. Eksempler på hygienefaktorer kan være ledelsesform, lønn og et godt psykososialt arbeidsmiljø (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s.109). Igjen ser vi at det å være en del av felleskapet og å lære har sterk sammenheng med motivasjon

Einar Thorsrud har utviklet «De psykologiske jobbkravene» som er en rekke kriterier som bør være oppfylt for at arbeidstakerne skal få dekket sine grunnleggende behov for innhold i arbeidsoppgavene:

- **Variasjon:** Behov for et innhold i jobben som er noe mer enn bare ren utholdenhet, selv om dette ikke nødvendigvis innebærer noe stadig nytt i jobben;
- **Læring:** Behov for å lære noe via jobben, og en gjev kompetanseutvikling i arbeidet.

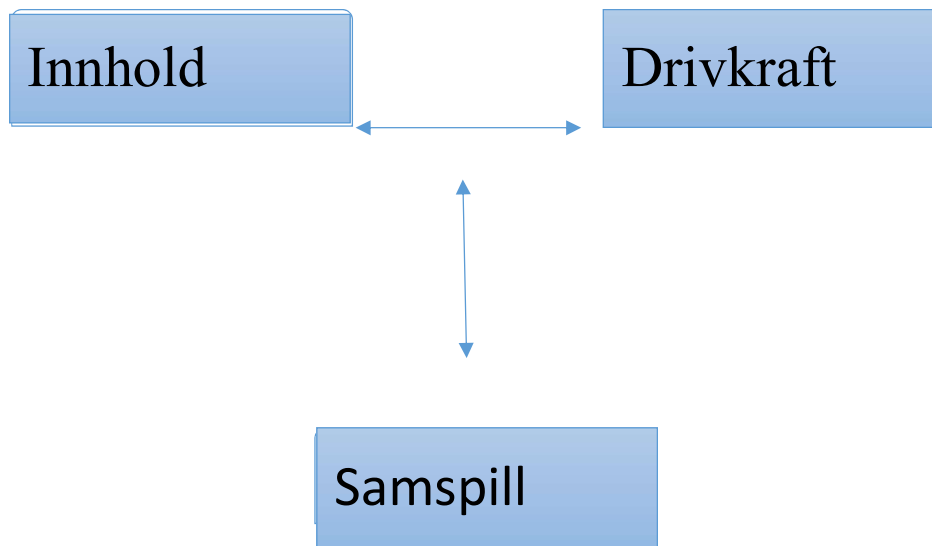
- **Innflytelse:** Behov for å kunne ta egne beslutninger, i alle fall innenfor et avgrenset ansvarsområde.
- **Anseelse:** Behov for anseelse, i det minste en noe mellommenneskelig støtte og respekt på arbeidsplassen.
- **Sammenheng:** Behov for å se sammenheng mellom arbeidet og omverdenen, slik at arbeidet som utføres gir mening.
- **Fremtid:** Behov for å se at arbeidet er forenlig med ens ønsker om fremtiden, uten at dette nødvendigvis innebærer forfremmelser (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s. 110 - 111; Wiese, udatert)

Her ser vi igjen at motivasjon, felleskap og læring henger sammen.

3.4 Illeris syn på læring i arbeid

Illeris sier at læring i arbeidslivet foregår i et sosiokulturelt miljø, der den lærende er en del av sosiale grupperinger, prosesser, tradisjoner og forholder seg til normer og verdier (Illeris, 2009, s. 233). Læring på arbeidsplassene, det være seg via praksis i YFF, lærlingtid eller internopplæring i bedrift handler i stor grad om å gjøre seg erfaringer. Erfaring handler om dyp forståelse og som både sett utenfra og for den lærende oppleves som vesentlig tilknyttet til den sammenhengen det er snakk om. I dagligspråket brukes begrepet om noe mer enn vanlig læring, nå noen virkelig har opplevd noe, eller i arbeidslivssammenheng har jobbet med noe og følg problemstillinger «på kroppen» (Illeris, 2009, s. 135 - 136). I dagens samfunn er det, ifølge Illeris (2009), et økt fokus på læring i arbeidslivet. Før i tiden var det slik at utdanning hørte barn-og ungdommen til, men nå skjer det opplæring gjennom hele yrkeskarrieren. Enhver arbeidstaker må være innstilt på at deres arbeidsoppgaver kan endre seg, og det er usikker om de institusjonelle utdanningene er tilstrekkelige for å utdanne mennesker som fungerer godt i nye og ukjente situasjoner. I tillegg til organisert opplæring i bedrifter, er det i arbeidslivet fokus på at den ansatte skal tilegne seg kunnskap, og at læring «finner sted av seg selv» gjennom arbeidsoppgavene (Illeris, 2009, s. 231 - 235) .

Illeris illustrerer læring ved hjelp av tre dimensjoner: innhold, drivkraft og samspill illustrert slik:



Figur 9 Læringens prosesser og dimensjoner (Illeris, 2009, s. 39)

Innhold

Innholdsdimensjonen handler om hva elevene skal lære, slik som kunnskaper, viten, ferdigheter, og noen ganger holdninger (Illeris, 2009, s. 64- 65). Det kan være kompetansemålene i skolen, eller hva som står i bedriftens opplæringsplaner. Ved å gjøre seg erfaringer på arbeidsplassen, som elev, lærling eller arbeidstaker vil den som skal lære, raskt få et bilde av hvorfor den trenger å lære det som står i læreplanen/ opplæringsplanen.. I det følgende vil jeg benytte meg av begrepet «elev» for å gjøre fremstillingen enklere. Men dette begrepet kunne like godt vært buttet ut med arbeidstaker eller lærling betydningen jeg legger i det her er «den som får opplæring i bedrift». I et opplæringsprogram i en handelsbedrift vil det ofte være daglig leder eller opplæringsansvarlig som til enhver tid står ansvarlig for å gi tilbakemelding på utført arbeid og på hva som ventes av eleven. Det at arbeidsoppgavene og opplæringen virker meningsfull og viktig element i følge Illeris, da det ligger i menneskets natur å forsøke å skape mening av det en lærer (Illeris, 2009, s. 87).

Drivkraft

Drivkraft er det samme som motivasjon, vilje og energi for å lære seg de kunnskaper og ferdigheter som trengs for å utføre en jobb (Illeris, 2009, s. 106). Det er en rekke ulike faktorer som kan påvirke lysten til å lære. Den kan reduseres ved rutinepreget og kjedelig

opplæring eller en høy grad av kontroll og overvåking fra opplæringsansvarlig. I dagens samfunn, kan det å lære seg noe, ofte være et resultat av press, og i både i skole og arbeidsliv kan elever være umotiverte. Det er viktig å appellere til elevens interesser. Hvis eleven opplever at arbeidsoppgaver og fagstoff som skal tillæres på en mer teoretisk måte har sammenheng, vil det ofte øke motivasjonen. I opplæringen i bedrift vil eleven kunne kjenne på følelsen av «å ikke kunne det som trengs» for siden å tilegne seg den kunnskapen som trengs for å løse en oppgave/situasjon som oppstår. Dette fører til at eleven mobiliserer og finner energien som trengs for å tilegne seg kunnskap (Illeris, 2009, s. 98 - 107)

Samspill

Dimensjonen samspill omhandler den enkeltes samspill med den sosiale, kulturelle og materielle omverdenen, det vil si at den er situert (Illeris, 2009, s 134) Her er det snakk om den sosiale læringen, læring sammen med andre. I bedrifter foregår som tidligere nevnt, mye av læringen nettopp i samspill med sine kollegaer, i handelsbedrifter vil samspillet oftest bestå av de ansatte, leder og kunder. Man blir påvirket av kulturelle forhold rundt seg, både på arbeidsplassen og i samfunnet ellers. Læring i hverdagen kan skje gjennom primærsosialisering fra familie og sekundærsosialisering fra venner, og da ofte ved persepsjon. Ved utdanningsinstitusjoner skjer læring typisk i klasserom eller i forelesningssaler og er dermed et samspill som bærer preg av formidling. Opplevelse i samspillet betyr ifølge Illeris at en også selv gjør noe for å få noe ut av samspillet, imitasjon er som det ligger i ordet å etterape noe og deltagelse handler om å inngå i praksisfellesskap som redegjort for over (Illeris, 2009, s. 108 - 115). Illeris trekker også frem samspill med andre på elektroniske arenaer, da f. eks nettbasert læring (e – læring), nettbasert læring har stor fleksibilitet, og er egnet for bedriftsopplæring da en kan rive kursvirksomhet til mange ansatte som har forskjellig geografisk plassering. Personlige bidrag som er skriftlige blir ofte mer synlige og en legger mer baktanke rundt dette, som blir så synlig i samspillet (Illeris, 2009, s. 236 - 237)

Læringstyper

Illeris (2009) beskriver fire forskjellige typer av læring:, Kumulativ læring, assosiativ læring, akkomaodativ læring og transformativ læring.

Kumulativ læring, baserer seg på at den som skal lære helt mangler erfaring fra det området de skal læres opp i, der en ikke har et mentalt skjema å relatere til (Illeris, 2009s. 52). I en handelsbedrift har som oftest en elev noe erfaring med konseptet. De har selv vært kunder

og vet noe om hvordan en ansatt oppfører seg i butikk. Allikevel kan de mangle erfaringer om f.eks. klassesystem, salg osv. *Assimilativ* læring handler om å tilføye kunnskaper til allerede etablerte mentale skjemaer, og er den vanligste læringsformen, der eleven bruker sine tidligere erfaringer og knytter disse opp mot ny kunnskap (Illeris, 2009, s. 53 - 54). *Akkomodativ læring* er en mer avansert form for læring som handler om at elevene møter situasjoner de ikke har erfaring med. Eller, det er «feil» i forhold til den erfaringen som tidligere er gjort, og en må omstrukturere sine mentale skjemaer. Dette vil få eleven til å tenke nytt og øke evnen til refleksjon og kritisk tenkning, i det de enten forsøker å løse et problem, eller unngå en opplevelse (Illeris, 2009, s. 54 - 57). Eleven i en handelsbedrift vil møte på nye situasjoner, som på de fleste arbeidsplasser. *Transformativ læring* er knyttet til begrepet «livslang læring», og omhandler de situasjoner der et større antall mentale skjemaer må omstruktureres samtidig. – med relasjon til læringens alle tre dimensjoner. det som ligger sentralt inne i oss. Denne læringen påvirker f.eks. holdninger og verdier som eleven har, ved å gi ny innsikt på et helhetlig, verdimesig og følelsesmessig nivå (Illeris, 2009, s. 57 - 61). Holdninger og væremåte er sentralt i varehandelen som servicemedarbeidere. Hvordan man «er» som person og forholder seg til ulike kunder. Noen kan være sjenerte f.eks. og må endre dette til å være overstrømmende og lide mot kunder.

Ungdom og samfunn

Illeris (2009) peker på at mange unge har behov for å komme i kontakt med det virkelige arbeidslivet. Noen elever mangler engasjement og det er en del frafall i skolen. Dette er også et problem her i Norge, som det er stor fokus på både politisk, på skolene og i academia. Illeris (2009) sier at for å skape en voksenidentitet, trenger de å ta utdanning helt direkte knyttet til arbeidslivet, og i arbeidslivet. Men dessverre er ikke arbeidslivet innstilt på å ta dem imot. Hvis denne utfordringen kunne løses på en samfunnsmessig bærekraftig måte, ved at arbeidslivet på en eller annen måte ble pålagt å ta inn lærlinger, kunne det sikret et konkurransedyktig utdanningsnivå for disse «utsatte» ungdommene. Ifølge Illeris, vil dette medføre store besparelser i både utdanningssektoren og sosialsektoren (NAV i Norge). Fra disse besparelser kunne en finne midler for å i økt grad kompensere arbeidsgivere som tar de unge og utdannede inn i varmen (Illeris, 2009, s. 249)

3.5. New Public management i skolen?

Det kan virke som om det er en trend med «markedsretting» i samfunnet, i offentlig forvaltning og i utdanningssystemene. Akademisk praksis har blitt effektivisert og er mer kostandsstyrt. Tilhengere av denne prosessen peker på at utdanningsinstitusjonene blir mer

effektive og skjerpede i konkurranse med andre, mens skeptikere peker på de kulturelle, intellektuelle og pedagogiske konsekvensene dette kan medføre (Hemsley-Brown, 2011 ,s. 11 - 19). I videregående skole har denne markedsrettingen kommet med Kunnskapsløftet med et større resultatfokus og økt åpenhet. I tillegg til å være en kunnskapsreform, var også kunnskapsløftet en styringsreform. Tanken var at statlig detalj- og regelstyring skulle erstattes med lokal målstyring, rammestyring og resultatstyring. Skedsmo (2009) sier at dette er en ny form for sentral regulering og koordinering av skolen. Fylkeskommunen ble definert som «skoleeier» for videregående skole (og kommuner for grunnskolen), tidlig på 2000-tallet, og fikk ansvar for å kvalitetssikre opplæringen (Dahl et al., 2016s. 69 - 70). I 2003 ble det vedtatt et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i *Kultur for læring*, målet med dette systemet var å tilrettelegge for kvalitetsutvikling gjennom dialog og åpenhet rundt skolens virke. Det var med dette at skolens resultater ble offentlige og en så en økt grad av resultatstyring i skolen. Skoleeieren blir hold ansvarlig for skolens resultater. Denne formen for ansvar kalles gjerne prestasjonsbaser ansvar og er motsetningsforholdet til faglig – profesjonelt ansvar. Selv om de to regnes som motsetningsforhold, er det viktig å presisere at de ikke er gjensidig utelukkende. Det prestasjonsbaserte ansvaret blir ofte omtalt med hierarkisk kontrollsystemer som styrt av skoleledelse og skoleeiere. Det faglige – profesjonelle er knyttet til lærerens praksis og profesjonsutøvelse. Det faglige – profesjonelle ansvaret blir gitt gjennom skolens læreplanverk og er direkte knyttet til skolens samfunnsoppdrag. Læreren kan oppleve dilemmaer ser han føler at det prestasjonsorienterte ansvaret går utover det faglige-profesjonelle ansvaret. Blir det et rendyrket fokus på det prestasjonsstyrte ansvaret, kan det sees som at det er manglende tillitt til profesjonsutøvernes forståelse av det faglige-profesjonelle ansvaret. Begrunnelsen for et slik system, sier Richborn – Kjennerud (2016) i Dahl et. al (2016) er folkevalgtes plikt til å følge opp politiske målsetninger. «Prisen» for slike reformer med elementer av New Public Management, er mer kontroll ovenfra og større rapporteringskrav. Noe som lærere og fremhever i dagens skole. I den videregående skolen måles skolene ofte på hvor mange som har fullført og bestått. (Dahl et al., 2016)

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg trukket frem teori som jeg mener belyser opplæring i bedrift og læring gjennom praksis. Jeg har sett på opplæring i varehandelsbedrifter i lys av sosial læringsteori, der jeg forklarer hvordan en elev lærling eller ansatt i en bedrift er en del av et praksisfellskap. Læring og hvordan en lærer i praksis har vært sentralt i dette kapitlet. Og jeg har vist hvordan læring på arbeidsplassen kan være en god læringsarena slik at elevene

elevene/ lærlingene/ ansatte. De får muligheten til å utvikle en faglig kompetanse i felleskap og samarbeid med andre. I tillegg har jeg belyst hvordan læring og motivasjon kan henge sammen. En del skoler ser seg nødt til å utvikle sine egne modeller av Service og samferdsel for å kunne konkurrere om elevene med andre skoler. For å belyse dette temaet har jeg også gått inn på temaet «New Public Management»

Jeg tar med meg det teoretiske perspektivet videre inn i mine drøftinger i kapittel 6.

Neste kapittel handler om mine metodiske vurderinger knyttet til dette prosjektet.

4.0 Metode

I de to foregående kapitler har jeg redegjort for avhandlingens teoretiske rammeverk, og samt sentrale forskningsrapporter som belyser utfordringer knyttet til service og samferdsel. I dette kapitlet redegjør jeg for metodene jeg har brukt for datainnsamling og analyse og bakgrunnen for dette. Jeg avslutter med en validitets/relabilitets – diskusjon samt mine etiske betraktninger og refleksjoner.

Jeg har valgt en komparativ tilnærming med kvalitativt forskningsintervju som metode for å besvare oppgavens problemstilling. Dette betegnes som en del av de «kvalitative metodene». Kvalitativ forskning dreier seg om å finne ut menneskers erfaringer, tanker og meninger. På generelt grunnlag handler kvalitativ forskning om hvorfor mennesker tar de valgene de gjør, altså begrunnelsen for disse, altså gå i dybden. Dataene som blir samlet inn tar sikte på å få frem en helhet og å gå grundig inn i sammenhenger (Dalland, 2012, s. 112 - 113). Oppgavens problemstilling dreier seg om service og samferdsels i forhold til internopplæring i varehandelen, og det vil derfor være hensiktsmessig å snakke med personer som til daglig jobber med internopplæring i varehandelen. Jeg er ute etter erfaringene, de subjektive meningene og suksesshistorier som omhandler internopplæring, og gjennom et forskningsintervju får man fram folks erfaringer, og man kan avdekke deres oppfatning av verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Ved å benytte kvalitative metoder vil jeg kunne gå grundigere inn i sammenhengene. Aberet med en slik metode vil selvfølgelig være at det er lite grunnlag for generalisering, da antall informanter er få, og en går mer i bredden ved å bruke kvalitativ metode (Dalland, 2012 s. 112-113), mer om dette under «4.3 Metodevalg». Jeg har foretatt en analyse av datamaterialet som jeg beskriver under «4.5 Analyse av data». Her har jeg benyttet meg av forhåndsdefinerte analysekategorier ut fra empiri beskrevet i kapittel 2. Resultatene presenteres ikke i dette kapitlet, men blir gjennomgått i kapittel 5.

4.1 Forskningsdesign

På generelt grunnlag er forskningsdesign forskerens plan eller skisse for en undersøkelse, og utarbeide et undersøkelsesopplegg (Halvorsen, 2011, s. 97). Min problemstilling omhandler både skole og bedrift, to steder hvor det drives opplæring. Det er derfor naturlig å sammenligne både bedrift og skole med hverandre, samt å sammenligne de ulike modellene for organisering av service og samferdsel med hverandre. Og igjen se dette opp mot bransjens interesser og skolens samfunnsoppdrag. Jeg benytter meg derfor av et komparativt forskningsdesign. Komparativt forskningsdesign kan minne om case – studie, da en

sammenligner flere enheter med hverandre. Disse enhetene sammenligne ofte i rom eller tid. Tidsperspektivet handler om å sammenligne på ulike tidspunkter og se etter forskjeller, mens rom perspektivet vil si å sammenligne ulike enheter. Begrepet rom brukes vanligvis om geografisk beliggenhet, og benyttes ofte ved tverrkulturelle undersøkelser der to eller flere land sammenlignes. Begrepet brukes også om sammenligninger mellom lokalsamfunn, organisasjoner, bedrifter og liknende. Komparative studier kan både være kvalitative og kvantitative (Grønmo, 2011 , s 385 - 387). I mitt tilfelle er det snakk om bedrifter og skole som er en offentlig virksomhet. Disse to har ulike forutsetninger og mål med opplæringen. I komparative studier er det ofte slik at en enten konsentrerer seg om enheter som er met mulig like, eller mest mulig ulike (Grønmo, 2011 ,s. 384)

4.2 Min bakgrunn

Tove Kværnbekk belyser problemet med å være en pedagogisk insider, altså en person som sitter på ens spesiell kunnskap som ikke andre har (Kværnbekk, 2005, s. 18). Om jeg i denne sammenhengen er en insider kan diskuteres. Jeg undersøker en bransje jeg ikke jobber i og har ingen tilknytning til de aktuelle selskapene som brukes som informanter. Samtidig diskuteres et problem jeg har stor tilknytning til. Som lærer på service og samferdsel er jeg tett på de utfordringene som diskuteres, og har selvfølgelig tanker om hva som bør gjøres med disse. Men uansett starter en ikke med «blanke ark» når noe skal undersøkes, man har erfaringer, tanker og ideer om temaet (Dalland, 2012, s. 121). For å belyse mitt erfaringsgrunnlag vil jeg beskrive min bakgrunn og formelle kompetanser: Min yrkesidentitet er nok først og fremst lærer. Utdannelsen min består av en Bachelor fra Bi i Varehandelsledelse (markedsføring) fra 2005, 2. avdeling jus (2008) og praktisk pedagogisk utdanning (2011). Jeg jobbet fra 1007 – 2005 som butikkmedarbeider og i 2006 som butikkleder. Etter dette har via eget selskap levert sekretærtjenester innen markedsanalyse. Før jeg ble lærer jobbet jeg med pensjonsforsikring i et ledende forsikringsselskap. Men selv om jeg har erfaring fra ulike bransjer og mange år fra butikkbransjen, har dette i hovedsak vært deltidsjobber ved siden av studier. Som fulltidsarbeidende har yrket mitt vært lærer. Jeg har i fem år undervist i merkantile fag. Og med erfaring fra næringslivet og grunnutdanning i markedsføring, er det klart at dette også er mitt fagfelt. Allikevel merket jeg i intervjusituasjonen at jeg kunne bli sett på som en «insider». Dette gjaldt både fra et butikkfaglig ståsted, og en som kjente til elevene og innholdet på service og samferdsel. Det kunne være snakk om fraser som «*Det vet jo du som har vært butikksjef*» som refererte til mine erfaringer fra varehandelsbransjen. Eller mer en søkende adferd i form av ønske om

bekreftelse om informantenes erfaringer og antagelser rundt elever på service og samferdsel og lærlinger.

Min bakgrunn har ingen betydning for *selve metodevalget*, men det handler om «insider – problematikken» og hvilke holdninger og erfaringer jeg har hatt med meg inn i intervjuene og ved dataanalysen og tolkning av resultater. Det handler om å være seg bevisst sine forhåndsantagelser og erfaringen, for å søke å unngå at disse farger analysen.. I tillegg er benyttet mine bakgrunnskunnskaper som empiri, se «4.4 Empiri».

4.3 Metodevalg

For å besvare min problemstilling: «*Hvordan kan utdanning i salg og service tilrettelegges for å imøtekomme bransjen og ivareta elevene og skolens samfunnsoppdrag?*» har jeg benyttet meg av kvalitativ metode, og vil i det følgende begrunne hvorfor:

Kvalitativ metode er nyttig i de tilfeller der man ønsker å undersøke hvordan mennesker tolker de erfaringer de sitter med og hva de mener om det. Grønmo (2011), fokuserer mer på dataenes beskaffenhet og bruker begrepet «kvalitativ metode» lite, og referer til «kvalitative data» gjennom boken, ikke kvalitativ metode som eget begrep (Grønmo, 2011). Kvalitative data uttrykkes i form av tekst eller bilder, mens kvantitative data uttrykkes i tall eller mengdestermer (Grønmo, 2011 s. 33). Ut fra disse definisjonene finner jeg det naturlig å si at kvalitative metoder er innsamlingsmetoder som gir kvalitative data. Dette er også et begrep som brukes på den måten i den norske dagligtalen. Den kvalitative forskeren er ute etter respondentenes erfaringer og hvilken betydning de legger i ulike erfaringer og opplevelser, og hvordan eller hvorfor ting har blitt «sånn de er». Metoden er også ofte hensiktsmessig i de tilfeller det er mangelfull teori innenfor temaet det forskes på (Dalland, 2012, s. 112-113). Jeg har benyttet meg av kvalitativ metode, fordi jeg ønsket å høre om den enkeltes opplevelse av internopplæringen. Hvorfor inneholder de det den gjør? Ligger det noen tanker bak? Jeg ville også finne ut av hvilke opplevelser og erfaringer bransjen har med elever og lærlinger fra service og samferdsel. For å kunne finne ut hva bransjen «ønsker seg», har det vært viktig å snakke om dette ut fra den enkelte bedrifts interne forhold. Hvilke meninger har respondentene rundt dette?

Kvantitativ metode, eller kvantitative data som er det begrepet Grønmo bruker, er som nevnt data som måles i tall eller mengdeenheter (Grønmo, 2011 s. 33). Jeg vurderte det dit hen at kvantitativ metode ikke var den beste måten å besvare min problemstilling, fordi det ved denne metoden er vanskeligere å gå «i dybden». En får heller ikke muligheten til å stille

utdypende tilleggsspørsmål. Fordi jeg ønsket å forstå tankegangen og prinsippene for hvordan varehandelen tenker i forhold til opplæring og rekruttering. Jeg kunne selvfølgelig ha kombinert metodene, med å benytte meg av en spørreundersøkelse i tillegg. Dette hadde økt troverdigheten på undersøkelsen. Allikevel er bedriftene så forskjellige, og et foreligger allerede en del forskning på feltet, at jeg fant det mest hensiktsmessig å kun utføre intervjuer. Dette handler også om en knapphet på tidsressurs, som det jo er når en skriver en masteroppgave.

4.4 Empiri

Som empirisk grunnlag har jeg benyttet meg av både intervju av Virke medlemmer (bedriftene) for å belyse (FS 1) og arkivdata som beskriver nye organisasjonsmodeller for «utdanningen» (FS 2). Dermed opprettholder jeg det komparative perspektivet. Under belyser jeg dette nærmere:

4.4.1 Intervju

Jeg har valgt å benytte meg av semistrukturerte intervjuer. Det ligger mellom Grønmos begreper «Uformell intervjuing» der forskeren samtaler med respondenten ut fra utvalgte temaer, men rekkefølge og gjennomføringen ellers er fleksibel (Grønmo, 2011, s. 159), og «strukturert utspørring» som er utformet som et spørreskjema med ferdige formulerte spørsmål som stilles i en bestemt rekkefølge (Grønmo, 2011s 165). I følge Kvale skal intervjuer bygge på en intervjuguide. Intervjuene er mellommenneskelige situasjoner og en dialog. Men det er allikevel ikke en samtale mellom to likeverdige parter. Det er intervjueren som skal ta styringen, og stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 52 - 53).

Det vil si at jeg i forkant av intervjuene utarbeidet en intervjuguide, som bestod av temaer med noen underspørsmål, egnet for å få god informasjon fra intervjuobjektene, men jeg holdt hele samtalen naturlig i gang, og lot rekkefølgen komme slik det paset best ut i fra samtalen. Jeg valgte også å ha et spørsmål til slutt, der informantene kunne snakke fritt i tilfelle det var viktige temaer som ikke var belyst. Intervjuguide **vedlegg 1**.

Jeg valgte å bruke åpne spørsmål for å la informanten snakke mest mulig fritt. Spørsmålene er bygget opp med Introduksjonsspørsmål, av typen «Kan du fortelle om» og fortsetter med oppfølgingsspørsmål, der informanten kunne utdype det jeg fant interessant å høre mer om. Jeg var og nødt til å stille inngående spørsmål av typen «Kan du si noe mer om», «kan du gi et eksempel» for å avklare (Kvale & Brinkmann, 2009 , s 147 - 149). Dette var spørsmål som

ikke stod i intervjuguiden, som jeg kunne benytte meg av, nettopp fordi jeg hadde valgt et semistrukturert intervju.

Aller først spør jeg om litt bakgrunnsinformasjon fra informantene, dette gjør jeg for å få et innblikk i informantenes erfaring og utdanning, som kan gi meg en pekepinn på hvor mye de kan og vet om aktuelle tema.

I kapittel 2 redegjør jeg blant annet for ulike utfordringer knyttet til service og samferdsel og andre aspekter ved skolen og bransjen. Jeg har i intervjuguiden tatt hensyn til denne tematikken, slik at informantene kunne få mene noe om dette.

Prosjektet med dets tilhørende intervjuguide er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), **vedlegg 2**

Intervjuene ble gjennomført på de ulike informantenes kontorer, 1. og 2. kvartal 2015. Jeg tok opp samtalene for bruk til transkribering og analyse, noe som er en vanlig metode for sikre dataene (Grønmo, 2011, s 164). Jeg transkriberte dataene og endte opp med et tekstbasert datagrunnlag.

4.4. 2 Utvalg til intervjuet

Gjennom mitt samarbeid med Virke har jeg blitt gitt kontaktpersoner fra virksomheter de mente var interessante for å belyse problemstillingen. Virksomheter som har forskjellige metoder å drive internopplæring, og som er store innenfor sin bransje. For å adoptere et uttrykk fra det kvantitative, kan det derfor sies at jeg benyttet meg av et «bekvemmelighetsutvalg» nå det gjaldt selve bedriftene jeg skulle intervju. Ved komparativ forskning er det slik at en ofte antall enheter å velge i uansett er or få til å foreta et sannsynlighetsutvalg (Grønmo, 2011, s. 384).

Innad i bedriftene, er det jeg, uavhengig av Virke, som har bedt om å få intervju personer som er ansvarlig for å det strategiske ved opplæringen, og de som er ansvarlig for gjennomføringen av opplæringen. Jeg fikk ikke intervju noen som har deltatt på opplæringen, og det er en svakhet ved undersøkelsen. Det er forskjellige grunner til at jeg ikke fikk gjort dette. Det handlet både om sykdomsfravær i ett tilfelle, om mangel på tid i et annet og om regler mot å utale seg utad om bedriften for andre enn de på strategisk nivå og om manglende tid. En bedrift hadde strenge regler for at en ansatt ikke kunne snakke om bedriftens interne strategier utad. Jeg vil anta at dette stammer fra kritisk blikk fra pressen.

Bedriftene som deltar på undersøkelsen er store bedrifter i motebransjen i Norge og utlandet. De er alle kjeder med butikker spredd utover både Norge og verden. De har gode omsetningstall og en positiv kurve. Bedriftene omsetter mest i butikk, og netthandel utgjør kun en liten del av omsetningen. Alle bedrifter som er representert selger både kvinne – og herreklær. Noen er konsern som representerer ulike kjeder, andre har både kvinner og herrekolleksjoner innad i en butikk – kjede.

Det kan sies å være ens svakhet ved undersøkelsen at små enkeltstående butikker ikke er representert. I en enkeltstående butikk skjer det mer strategiske beslutninger i butikken, og ikke på hovedkontorene. Kanskje har disse en annen tankegang og andre erfaringer med det å ha lærlinger? Ved å ikke ha med disse får en ikke vite om de er mer positive eller negative til å ta inn lærlinger. I tillegg er det en svakhet at personer på lavere nivå som er under opplæring ikke har blitt intervjuet. Det samme gjelder elever og lærlinger. Disse kunne fremmet andre syn. Fortalt om hva de mente var god opplæring og kanskje sammenlignet opplæring på skolen og i bedrift.

4.4.3 Arkivdata

Jeg har brukt ulik arkivdata i analysen. Her er det snakk om offentlige rapporter, men også interne dokumenter fra Frogn vgs. og konfidensielle opplæringsplaner fra bedriftene som er mine informanter.. Jeg har benyttet meg av læreplanene i felles programfag på VG2 service og samferdsel, læreplan for felles programfag VG2 salg, service og sikkerhet og læreplan for VG3 salgsfaget, som alle er tilgjengelig på www.udir.no og er å finne i litteraturlisten. Videre har jeg brukt interne dokumenter fra prosessen der «Businesslinja» på Frogn vgs. ble utarbeidet, Møre og Romsdal fylkeskommunes vurdering av YSK – modellen: «*YSK-tilbudet i Møre og Romsdal (Saksframlegg til Utdanningsutvalet referanse 18413/2016)*» og FAFO rapporten: «*Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen Delrapport 1 Fafo notat 2015:12.*» som omhandler Østfolds fylkeskommunes evaluering av vekslingsmodellen. Rapporten fra Yrkesfaglig utvalg for kontor, handel og service har også vært sentral i analysen drøftingen og sett i sammenheng med utarbeidelse av intervjuguiden. Disse dokumentene er hele tiden blitt behandlet med en komparativ tilnærming til varehandel og til primærdataene fra intervjuene. Mitt eget erfaringsmaterieell både som akademiker, «butikkansatt» og som lærer er også relevant for drøftingen, og er beskrevet under «4.2 Min bakgrunn».

4.5 Analyse av data

Transkribering og innledende fase

I kvalitativ forskning foregår både dataanalysen og datainnsamlingen på samme tid (Halvorsen, 2011, s. 130). En vil starte å analysere det første intervjuet, som kanskje vil føre til endringer til neste intervju. Det er også naturlig at forskeren gjør seg noen tanker mens intervjuet foregår, da det er vanskelig å komme utenom de tanker en allerede har gjort seg om kategorier, resultater og liknende og det skjer en liten tolkning hos forskeren allerede da. Når Kvale (2009) beskriver intervjuprosessen fremhever han at i løpet av intervjuet vil respondenten selv oppdage nye forhold, og forskeren fortolker og «sender mening tilbake». Denne meningsutveksling er i form av avklarende spørsmål eller liknende og blir dermed en indirekte del av analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202 -205). For å analysere dataene var første trinn å transkribere intervjuene, da kvalitative data oftest analyseres som tekst (Grønmo, 2011, s. 246). Transkriberingen gir forskeren muligheten til å engasjere seg i materialet, og starte noe av tolkningen allerede da. Transkriberingen er ment for å strukturere materialet for analyse slik at det blir lettere å få oversikt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Det transkriberte materialet blir tolket av intervjueren, altså meg. Som nevnt over er det naturlig at intervjueren starter noe tolkning allerede i intervjusituasjonen, men det er i «den egentlige analysen» at intervjupersonens mening skal bringes frem (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203). Etter hvert intervju transkriberte jeg lydfilen jeg hadde tatt opp på telefonen. Ved å transkribere etter hvert intervju, kunne jeg gjøre forbedringer til neste intervju. Særlig i forhold til spørsmålsstilling. Jeg justerte meg noe i forhold til «ledende spørsmål» og det å bringe egne meninger inn i intervjusituasjonen som kunne farge responsen. Gjennom å bli kjent med materialet fikk jeg et enda mer bevisst forhold til svarene jeg hadde fått, og ideer til koding. I denne innledende fasen markerte jeg også elementer som jeg synes var oppsiktsvekkende, eller meget viktig for å besvare problemstillingen. Dette gjorde jeg også for å kunne utforske disse temaene mer ved neste intervju, og for å ha et oversiktlig materiale for analyse.

Koding og kategorier

Problemstillingen min impliserer at utdanningsprogrammet service og samferdsel må forandres til å være mer relevant for bransjen. I kapittel 2 belyser jeg noen av problemstillingene som utdanningsprogrammet service og samferdsel og varehandelsbransjen står ovenfor og dette kapittelet kommer det frem at varehandelsbedriftene har høy grad av internopplæring og at de i liten grad rekrutterer ferdigutdannede fagarbeidere innen

salgsfaget. Varehandelen ønsker å lære opp sine ansatte ut fra sine interne systemer. Jeg har derfor funnet det hensiktsmessig å gå nøye inn på hva som er innholdet i denne internopplæringen, hvilke aktiviteter som gjøres ved opplæring og hvordan de utvalgte bedriftene rekrutterer. Derfor var «Innhold», «Læringsaktiviteter» og «Rekruttering» forhåndsdefinert analysekategorier. Med støtte av den yrkespedagogiske teorien redegjort for i kapittel 3, henger god opplæring og muligheten for utvikling sterkt sammen med motivasjon på arbeidsplassen og det sosiale perspektivet på arbeidsplassen gjør bedrifter til gode opplæringsarenaer, «Innhold» og «Læringsaktiviteter» er derfor også sammenfallende med det teoretiske utgangspunktet for oppgaven, men i dette tilfellet vektlegges funnene fra rapportene presentert i Kapittel 2 større vekt for utarbeidelse av kategorier. For å endre service og samferdsel til et løp som passer bransjen bedre, er det også viktig å se på hvordan skole og bedrifter kan samarbeide for å få til dette. Den siste analysekategorien går dermed ut på hvordan skole og bedrift kan samarbeide.

Men selv om jeg hadde definerte analysekategorier begynte jeg analysen av det transkriberte materialet med en åpen koding. Koding kan gjennomføres i flere trinn, og en starter vanligvis med åpen kodning, som den første klassifiseringen av datamaterialet. Dette kan gjøres både manuelt og maskinelt (Grønmo, 2011, s. 247). Jeg gjorde en manuell koding der jeg forsøkte å finne et begrep som «passet» for å beskrive det som ble sagt i hver setning. Denne måten å kode på, kan sammenliknes med det første trinnet i «Grounded Theory». Men i og med at jeg har forhåndsdefinerte analysekategorier, er det ikke denne tilnærmingen jeg bruker for analysen av dataene som helhet. Denne åpne kodingen kunne se slik ut (utdrag)

Hadde jeg hatt valget, ja da ville jeg heller rekruttert studenter enn noen fra service og samferdsel	Ønsker ikke fagarbeiderne
Vi opplever at det er så stort omsorgsbehov hos lærlinger, mange har ikke orden på livet sitt.	Dårlige erfaringer
Dette er kurs butikksjefen kan sjekke at den ansatte har tatt	E – læring
Vi har e – læringskurs på alle språk, vi har mange ansatte f.eks. på alger som ikke snakker så godt norsk.	E – læring

Det kom frem en rekke ulike begreper.

Etter denne innledende åpne kodingen begynte jeg å fargekode begrepene inn under de fire kategoriene. En farge for innhold, en for læringsaktivitet, en for rekruttering og en for samarbeid skole og næringsliv. Eksempelet mitt ovenfor så da slik ut:

Hadde jeg hatt valget, ja da ville jeg heller rekruttert studenter enn noen fra service og samferdsel	Ønsker ikke fagarbeiderne
Vi opplever at det er så stort omsorgsbehov hos lærlinger, mange har ikke orden på livet sitt.	Dårlige erfaringer
Dette er kurs butikksjefen kan sjekke at den ansatte har tatt	E – læring
Vi har e – læringskurs på alle språk, vi har mange ansatte f.eks. på lager som ikke snakker så godt norsk.	E – læring

Her representerer den kule fargen «Rekruttering» og den turkise fargen «Innhold».

Etter å ha foretatt denne sorteringen, var det for meg mulig å se klare fellestrekk, men også ulikheter.

Dokumentanalyse av læreplan/opplæringsplan

Jeg gikk gjennom skriftlig opplæringsplan gitt til meg av mine informanter på intervjuene. Det første jeg gjorde var å sammenlikne denne med læreplanen til salgsfaget på service og samferdsel. Jeg gjorde en vurdering av hva som var likt, hva som fantes i læreplanen men ikke i opplæringsplanen, og hva som fantes i opplæringsplanen men ikke i læreplanen. Disse opplæringsplanene er konfidensielle forretningshemmeligheter, og følger dermed ikke som vedlegg. Innholdet i dem, blir i midlertid beskrevet i kapittel 5. Etter å ha sett på hva som var likt og hva som var forskjellig, beskrev jeg ulikhetene, for bedre å kunne gjengi innholdet. Måter å beskrive ulikheten på kan være i termer som f.eks. «fastsatt e – læring», «bruk av konkrete ordresystem», «mindre markedsføringstiltak» eller «mindre omfattende». Her kunne jeg igjen som ved datamaterialet mitt fra intervjuene se hva som utmerket seg, i og med at datamaterialet heller ikke her var så stort.

I prinsippet kan alt kodes, for eksempel spesifikke handlinger, hendelse, aktiviteter og strategier (Gibbs, 2007; Krilic, 2015, s. 20), og jeg kan derfor også tolke kroppsspråk, handlinger, strategier osv. Dette med ønske om hemmelighold og kontroll over uttalelser vedrørende bedriften, kan være slike handlinger.

4.7 Datakvalitet/Validitet/Rehabiliter

Datakvaliteten i samfunnsvitenskapelige metoder kan ikke vurderes på generelt grunnlag. Kvaliteten må sees i sammenheng med hva den skal brukes til å belyse (Grønmo, 2011 s. 217). Innsamlede data skal i størst mulig grad gi uttrykk for sannhet og de faktiske forhold knyttet til aktuell problemstilling, datainnsamlingen skal bygge på vitenskapelige prinsipper, utvelgelsen av informanter må gjøres på en forsvarlig måte, analysearbeidet må være systematisk og gjennomføringen av datainnsamlingen må skje på en forsvarlig måte (Grønmo, 2011 , s. 218). Disse prinsippene omhandler relabiliteten og validiteten i undersøkelsen.

Relabiliteten i en undersøkelse har med resultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, og det hevdes også at kanskje troverdighet er et mer dekkende begrep når det er snakk om kvalitativ metode. De kvalitative dataene kan ikke testes etter like skjematiske og matematiske metoder som kvalitative data (Grønmo, 2011 , s. 228 -229). Uansett om en bruker begrepet troverdighet eller relabilitet er spørsmålene knyttet til dette om en ville man fått de samme resultatene hvis spørsmålene var stilt litt annerledes? Kan de samme resultatene reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere? (Kvale & Brinkmann, 2009 , s. 250). Med andre ord bygger relabiliteten på om de dataene som presenteres er et bilde av faktiske forhold eller forskerens subjektive meninger. Ved å bevisstgjøre meg min egen forforståelse og yrkesbakgrunn, har jeg forsøkt å være nøytral i min analyse av dataene. Som jeg tidligere skriver har jeg en formening i forforståelsen om «at noe må endres», men ikke hva – så jeg oppfatter meg som sådan nøytral. Men som forsker innenfor noe som er så tett inne på min yrkeshverdag, er det klart at dette også oppstår følelsesmessig engasjement. Det kan være vanskelig å svelge uttalelser som at respondenter aller helst ikke ansetter butikkselgere fra service og samferdsel. Dette er jo «mine» elever det er snakk om, og negative følelser rundt slike uttalelser kan gjøres gjeldende via kroppsspråk uten at det er bevisst. Som lærer er det klart at jeg ønsker det beste for elevene mine, og liker ikke at de blir omtalt i negative ordelag. Når det er snakk om transkribert materiale slik som her, kan det oppstå feil med tanke på for rask skriing, dårlig lyd kvalitet, feiltolkning og dette kan være et relabilitetsproblem. (Kvale & Brinkmann, 2009 , s. 192 - 193). Jeg oppdaget ingen slike feil, og synes lyd kvaliteten var god på lydfile mine. Jeg vil anta at dersom ord var blitt skrevet feil, ville jeg ut fra sammenhengen forstått dets egentlige betydning.

Den største svakheten ved undersøkelsen er etter min mening antall respondenter og utvelgelsen av disse. Det finnes ikke en fasit på hvor mange respondenter en må ha, men det må være nok til å gi svar (Grønmo, 2011). I mitt tilfelle satt jeg med seks respondenter. Disse

var personer valgt ut til meg av hovedorganisasjonen Virke innenfor deres medlemsmasse. Dette utgjør et lite utvalg, som ikke er tilfeldig valgt. Jeg kan dermed ikke med sikkerhet si at de resultatene som fremkommer er representative for hele bransjen. Men på den andre siden, virker disse bedriftene å ha mye av de samme meningene som kommer frem i «Rapport fra yrkesfaglig utvalg kontor, handel og service». De bedriftene jeg har intervjuet er ikke representert i yrkesfaglig utvalg og intervjuene ble gjennomført før rapporten var skrevet.

Validiteten i en undersøkelse handler om dataene er relevante og treffende i forhold til det en skal undersøke. Det vil si om de belyser og er med på å kunne besvare problemstillingen. (Grønmo, 2011, s. 231). Jeg kan med raskt fastslå at ikke *alle* mine innsamlede data er valide i forhold til problemstillingen. Grunnen til dette er forandringer som oppstod mens prosjektet vokste frem. Dette prosjektet har vart i 2,5 år. I den tid har problemstillingen endret seg, ny informasjon og nye forskningsrapporter har kommet og det har vært utvikling på egen arbeidsplass som har gitt meg annet innblikk i situasjonen. Intervjuene ble gjennomført tidlig i prosessen. Det har derfor vært min jobb å trekke ut relevante data fra det samlede datagrunnlaget. Det er viktig at en forsker har et kritisk syn på egne tolkninger, og at h*n validerer ved å stille spørsmål som hva, hvordan og hvorfor – både ved utforming av intervjuguide og ved analyse og tolkning (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har etter beste evne forsøkt å være kritisk til egne tolkninger og spørre meg selv disse åpne spørsmålene for å gjennom prosessen holde meg innenfor problemstillingen.

4. 8 Ethiske betraktninger

Å forske handler også om å gjøre etiske avveininger og ta etiske hensyn. om å ta hensyn og ha et klart perspektiv på etikk og etiske holdninger. Med etikk i forskning menes det at en må vurdere om de ulike handlingene man gjør i undersøkelsesarbeidet er rette eller gale, og det i forkant av at de blir gjort. Det kan handle om personlige og sensitive opplysninger, taushetsplikt, etiske dilemmaer med tanke på formidling og liknende (Dalland, 2012, s. 97 - 109) I hele prosessen ble jeg stilt opp mot etiske hensyn, og det ble også stilt krav fra informantene.

Det aller første formelle kravet jeg gjennomførte var å søke godkjenning og få det fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Alle respondentene er anonyme og kan ikke gjenkjennes. Dette er også et krav fra informantene, da det er snakk om sensitive bedriftsopplysninger av strategisk karakter. Det er åpenbart at den enkelte bedrift ikke ønsker at sine konkurrenter skal få vite om strategier for opplæring.

I forkant av intervjuene hadde jeg telefonsamtaler med respondentene, der jeg forsikret å behandle opplysningene konfidensielt. Informasjon om prosjektet ble gitt muntlig både på telefon og i begynnelsen av intervjusituasjonen.

Intervjuene er tatt opp på min telefon og slettet etter transkribering. Det er klart at det er en viss risiko for at telefonen kunne blitt stjålet. Men med dagens teknologi er det slik at de trengs kode for å låse opp telefonen, samt at ved hjelp av «find my iPhone» kan telefonen straks lokaliseres og settes i «stjåletmodus» slik at ikke uvedkommende kan få tilgang til innholdet. De transkriberte filene ble lagret på en passordbeskyttet PC. I det transkriberte materialet er det ikke mulig å gjenkjenne respondentene, da jeg ikke merket dokumentene med navn, men med betegnelser som R1, R2 osv. Transkriberte data av to intervjuer er ikke oversendt veileder eller andre, og har kun vært lagret på min PC med tilhørende «sky-lagring».

Formålet med undersøkelsen er å komme frem til en god løsning for bransjen og for utdanningsprogrammet service og samferdsel – samtidig som elevene blir ivaretatt på best måte. Jeg opplevde at dette var et tema informantene også mente var viktig. Men overordnet er det klart at det er en etisk diskusjon knyttet til hele denne problemstillingen. Varehandelen som profittskapende bransje, har et helt annet syn på opplæring enn det en skole som «favner alle» og ikke har profitt som mål. Hvor vidt det er etisk riktig å ta med bransjen inn i en diskusjon vedrørende skole og undervisning er et etisk dilemma. Samtidig er det slik, at det også kan være uetisk å utdanne elever som ikke bransjen vil ha, slik at de utdanner seg til «ingen nytte». Skolens samfunnsmandat og formål sett opp mot bedriftenes interesser, diskuteres mer i kapittel 6 Drøfting. Det at informantene er fra bransjen, kan lett farge resultatene og drøftingen. Ideelt sett burde også elever, lærlinger og personer som deltok i internopplæringen vært intervjuet også – slik at alle aspekter kom fram i datamaterialet.

4. 9 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg har jeg gitt en beskrivelse av den metode jeg har benyttet meg av i undersøkelsen og de valg jeg har gjort for å kunne få svar på avhandlingens problemstilling. Jeg har benyttet meg av kvalitativ forskningsintervju og intervjuet representanter fra varehandelen som alle jobber med internopplæring, og arkivdata. Ved hjelp av analysekategoriene «Innhold i internopplæringen», «Læringsaktiviteter i internopplæringene», «Rekruttering» og «Samarbeid skole og næringsliv» har jeg sortert dataene. Jeg har forsøkt å belyse hva som kunne vært gjort annerledes og ikke har vært optimalt i prosjektet. Jeg har

presentert arbeidet mitt med datanalyse i dette kapitlet, og i neste kapittel vil jeg gjennomgå resultatene jeg fant.

5.0 Internopplæring - Resultater og drøfting av FS1

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene av mine kvalitative forskningsintervjuer og dokumentanalyse av opplæringsplaner som er knyttet opp til FS 1: «Styrker/svakheter i organisering av internopplæringen i varehandelen». Jeg har allerede i forrige kapittel redegjort for kategoriseringen og hvorfor jeg har valgt ut de fire analysekategoriene «Innhold i internopplæringen», «Læringsaktiviteter i internopplæringen», «Rekruttering» og «Samarbeid skole og næringsliv». Analysen sees i sammenheng med arkivdata, og funnene fra intervjuene drøftes i det følgende opp mot disse, samt teoretiske perspektiver og annen forskning.

5.1 Innhold i internopplæring

Ved å gå gjennom opplæringsplanene i bedriften sammenlignet med læreplanen i salgsfaget, kommer det frem en rekke likheter, men også en del ulikheter. Dette fremheves også av informantene i intervjuene. En del av aktivitetene som f.eks. å regne ut priser er et eksempel på kompetanser den vanlige butikkarbeider, eller butikksjef ikke får bruk for å gjøre i praksis. Mange butikker er i kjeder og prisene bestemmes sentralt på hovedkontoret til kjeden. Det samme gjelder mange markedsføringskampanjer og butikkens utforming. En informant uttrykker tydelig at

«læreplanen i salgsfaget virker utdatert og gjør ikke lærlingene rustet for de oppgavene en butikkansatt faktisk skal utføre på den ene siden, mens på den andre siden er mange av kompetansemålene av en slik karakter at det er vanskelig å få oppfylt gjennom en vanlig selgerstilling i butikk, da mange av kompetansemålene dekker oppgaver typisk utført på hovedkontor» (R2)

Opplæringsplanene i bedriftene er mer konkrete på butikkens interne systemer. En opplæringsplan for en butikksjef har mer fokus på ledelse i butikken, på motivasjon av de ansatte. Alle ansatte skal få opplæring i bedriftens nøkkeltall og hvordan en butikk er «*tjener penger*»

Ved å gjennomgå opplæringsplanene kan en se at hovedområdene samsvarer godt med læreplanmålene i Kunnskapsløftet. Hovedområder kan være «Kundene og butikken» - som innebærer å bli kjent med vareutvalget, gjennomgå bedriftens visjon og misjon og det å få en tydelig forventningsavklaring. Andre områder kan være «sikkerhet» og «rutiner i butikk» som innebærer låserutiner, klassesystem, rydding osv. Salgsopplæringen innebærer mest varekunnskap og litt om kundemøter. Informantene opplever også at mye er likt, men at noe

av innholdet i Kunnskapsløftet er utdatert. En annen vesentlig faktor er at opplæringsperioden er *mye* kortere i en bedrift. Det er også en *mye* mer overfladisk opplæringen. Mens en på skolen ville gått nøye inn på teorien rundt en markedsføringskampanje, vil en butikkansatt bare få opplæring i at f.eks. «salgsvarer plasseres på et bestemt sted i butikken».

Nøkkeltall trekkes også frem som meget sentralt i bedriftene. Dette gjelder både for selgere og butikksjefer. Men butikksjefen vil ha et større ansvar for butikkens nøkkeltall

En butikksjef skal lære ansatteplanlegging, altså å sette opp timelister og bruke de ansatte på en fornuftig måte i forhold til butikkens lønnsutgifter og i forhold til antall kunder på ulike tidspunkt på en åpningsdag. De skal også ha opplæring i ledelse og kommunikasjon med de ansatte i butikken, de får en inngående opplæring i helse, miljø og sikkerhet, ansettelsesstrategier og personalforvaltningssystemer, varebestilling og lagersystemer. En butikkansatts opplæringsplan ser ut til å ha mer til felles med skolens kompetansemål. Men også her foregår opplæringen i løpet av en *mye* kortere periode.

En annen forskjell er at opplæringsplanene i bedrift er å betrakte som forretningshemmeligheter, mens læreplanen i skolen er et offentlig styringsdokument.

5. 2 Læringsaktiviteter i opplæring

Det er ulike opplæringsmetoder innenfor de ulike kjedene. En kjede har et veldig godt utviklet e – læringsprogram, og dette er hele grunnlaget for opplæringen. Både overordnet og nyansatt har tilgang til å se hvilke oppgaver som er gjort, hva som skal gjøre i forkant av ulike opplæringsaktiviteter.

I tillegg gjennomføres samlinger og kurs sentralt. En av bedriftene gjennomfører også dette med innslag av e – læring, og er opptatt av å engasjere med quiz og konkurranser.

Det finnes e – læringskurs for mange forskjellige områder. Det kan være alt fra kasseopplæring til etikk og bærekraft. E – læringskursene finnes også på mange ulike språk, slik at de kan brukes i hele verden, men også her i Norge av ansatte med utenlandsk bakgrunn, som kanskje ikke har like gode norskerferdigheter. Det vil si at de brukes av alla ansatte, ikke bare de butikkansatte. Og dette er en av de sentrale positive trekkene ved E – læring (Illeris, 2009).

Andre informanter trekker frem at de ikke ønsker at «alt» skal lærers på kurs. Enten det er snakk om e – læringskurs eller annen salgs opplæring i butikk eller hovedkontor. De ønsker at de ansatte skal klare å «finne ut ting selv». Det å ære selvstendig og klare å ta initiativ til å

lære ting selv er en del av de egenskapene de verdsetter hos en ansatt. Og trekker rem at de er bevisste på at de nyansatte skal «synke ellers svømme». Dette er ganske vanlig i bedriftsopplæring (Illeris, 2009).

«Da synker noen dessverre, men da passer de heller ikke inn hos oss» (R3)

Alle bedriftene har ulike former for «talentrprogram». Dette er programmer der en butikkansatt får ulike kurs og ekstra oppfølging av butikksjef og/eller regionslede. Det er tenkt at deltakerne i disse programmene skal bli butikksjefer.

Opplæringen av butikksjefer skjer også på samlinger på hovedkontor. En del av denne opplæringen er foredragsbasert, og således noen ganger «teoretisk og kjedelig». Det har hendt at de ansatte ser ut til å kjede seg på disse samlingene, kan noen fortelle, men det behøver ikke å bety at det er dårlige butikksjefer av den grunn. Ofte er dagens unge opptatt av å få opplæring i og drive med kun det som interesserer dem (Illeris, 2009).

Generelt opplever alle bedriftene at de som er på opplæring er veldig motiverte for læring, fordi de er veldig motiverte for å jobbe i nettopp deres bedrift.

Mange blir veldig glade og motiverte av å få lov å komme på kurs og opplæring på hovedkontoret. Særlig de som bor andre steder i landet som f.eks. blir flydd inn for kurs opplever at de er med på noe spesielt.

5.3 Styrker og svakheter ved internopplæring i varehandelen

I forhold til skolen, har varehandelen et helt annet «elevgrunnlag». De som skal ha opplæring er i all hovedsak motivert og har et ønske om å være der. Informantene opplever de ansatte som motiverte til å lære. På service og samferdsel finnes det også motiverte elever, men mange er også umotiverte og usikre på hva de vil (Olsen & Reegård, 2013). Dette gjør det på mange måter enklere rent pedagogisk og didaktisk for bedriftene, da de ikke trenger å jobbe like hardt for å vekke interesse hos de lærende. Dette kan være en årsak til at informantene ikke synes å ha noen klare pedagogiske teorier knyttet til selve opplæringen.

Kursvirksomheten i bedriften bruker mindre varierte undervisningsformer enn det skolen ofte gjør i klasserommet. Det som trekkes frem av metoder ved kursvirksomhet er e – læring og forelesning, samt konkurranser. Med kursvirksomhet mener jeg den opplæringen som skjer på andre måter enn faktisk opplæring i butikk. Allikevel kan denne kursvirksomheten virke mer appellerende enn klasseromsundervisningen på skolen. E – læring kan være veldig engasjerende. Ofte har en ikke programvare i skolens om gir mulighet for interaktivitet, det

har ofte bedriftene. Et slikt elektronisk samspill med andre, kan gi en økt læringseffekt (Illeris, 2009). Gode e – læringsprogrammer og mulighet for interaktivitet med de andre ansatte, enten en opplæringsansvarlig eller andre under opplæring er etter min mening en styrke ved internopplæringen. En av bedriftene forteller om utstrakt bruk av interaktive konkurranser, ikke bare fremmer det samspillet som kan gi økt læringseffekt, men konkurranse kan appellere til behovet for anerkjennelse, og på den måten være motiverende (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s. 95). Det å være med på opplæringsaktiviteter i bedrifter enten i form av opplæring for sin nåværende stilling eller som en del av et talentprogram kan øke motivasjonen, jamfør Herzberg og Thorsruds motivasjonsteorier, det å få lære er ett av de «de psykologiske jobbkravene» (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s. 108 - 111), det at det er talentprogram kan også skape en bedriftskultur der de ansatte søker å vise seg verdige for å kunne delta på slike, og dermed øke prestasjonsnivået. En svakhet ved dette er at elektroniske programmer og konkurransetenkning kan gå på bekostning av de mellommenneskelige relasjonene.

Når det gjelder den praktiske opplæringen i bedrift, er den åpenbart relevant for de ansattes arbeidsdag. Mennesker lærer gjennom handlinger, av oppgaver de utfører (Wenger, 2004) – slik som f.eks. å lære seg klassesystemet i butikken ved å bruke kassa. Det at opplæringen er meningsfull og relevant er viktig for læring, med tanke på innholdsdimensjonen i opplæringen (Illeris, 2009). Dette er også et viktig aspekt ved Wengers sosiale læringsteori. Ved opplæring i butikken er en med i et praksisfelleskap. Ved å delta i relevante oppgaver fremforhandles mening og læring oppstår (Wenger, 2004). I opplæringsplanene fremgår det også at kultur skal læres. Bedriftene er opptatt av identitetsfølelsen, av at de ansatte føler seg som en del av felleskapet i bedriften og identifiserer seg med bedriftens verdier. Identitet og felleskap står også sterkt hos Wenger (ibid.) At opplæringen forgår i praksis, og i butikk er da og se på som en styrke for internopplæringen.

5.3 Rekruttering

Det er sprikende resultater fra de ulike informantene om i hvilken grad de er positive til å rekruttere fra service og samferdsel, noen er negative til det – andre er mer nøytrale. Men ingen er udelt positive, mer om dette under. Men det som er felles for alle informantene er at de ønsker å rekruttere internt. Varehandelsbedriftene ønsker i stor grad at de ansatte skal «gå gradene» og begynne som butikkselger, så avansere til butikksjef og deretter eventuelt andre ledende stillinger i kjeden. Dette støttes også i den tidligere omtalte NIFU rapporten:

Internopplæring i varehandelen (Bore et al., 2012) Informantene poengterer ettertrykkelig

muligheten for karriereutvikling og mulighetene til å avansere innad i bedriftene og i bransjen. De er opptatt av å få vist mulighetene bransjen gir, for å gjøre det attraktivt å koble i bransjen, slik at de får gode folk. En av informantene bringer f.eks. temaet søndagsåpne butikker på banen, og påpeker at selv om de er arbeidsgiver og butikkeier, er de imot dette. Dette begrunnes med at de tror det vil gjøre det enda mindre attraktivt å jobbe i varehandelen, og dermed vanskeliggjøre rekrutteringen.

Når det gjelder denne første rekrutteringen inn som butikkselger eller ekstrahjelp som typisk er unge under utdanning eller som er ferdig med noe utdanning, uttrykker en informant at det ikke spiller noen rolle om den unge går eller har gått service og samferdsel.

«Det viktige er at den har en NN personlighet» (R1)

I det legger h*n at de som skal jobbe i NN – kjedens butikker må ha ens spesiell personlighetstype og passe inn i kulturen. Det er også viktig at den som skal ansettes har et genuint ønske om å jobbe nettopp der og i det hele tatt om det å jobbe i butikk.

En annen informant uttrykker at:

Det spiller ingen rolle hvilket utdanningsprogram ekstrahjelpen går på i utgangspunktet. Men dessverre er det slik t vi ser t vi får «bedre» kandidater fra studiespesialiserende enn fra service og samferdsel. De er flinkere og mer pliktoppfyllende (R3)

En butikksjef vil i varehandelen naturlig rekrutteres fra bachelornivå, eller fra interne talentprogrammer, ifølge dette utvalget av informanter.

En av informantene sier at kjeden er generelt positive til å ta inn salgsærlinger, men at det må være opp til hver enkelt butikksjef. Dette er ikke noe hovedkontoret legger seg opp i. En annen informant fra en annen kjede sier at de gjerne ønsker å vite om butikksjefene tar inn lærlinger, og synes ikke det er greit om dette ikke blir avklart med hovedkontorets representanter først. En informant sier også at det følger mye sosialt arbeid med å ha lærlinger. De opplever at lærlingene ikke har helt orden på livet sitt, og kan ha problemer med bare det å møte opp. Dette fører til mye ekstraarbeid og vanskelige situasjoner for den som er ansvarlig for lærlingen. De synes det er et stort ansvar å legge denne oppfølgingen på en butikksjef, som ofte selv er en ung person i begynnelsen av 20 - årene. Dette belyses også av Illeris, som sier at gjentatte kampanjer for å fremme det positive ved å ha lærlinger, blir overskygget av negative antagelser (Illeris, 2009, s. 249)

Det kommer også frem at informantene tar oppgaven med å være lærebedrift på største alvor, og når de da leser kompetansemålene de plikter seg til å gi opplæring i, synes de at det er vanskelig å opprettholde disse forpliktelsene. Kompetansemål som f.eks. vurdere tiltak som kan bedre omløpshastigheten på produktsortimenter, beregne priser og utarbeide skriftlige tilbud ut fra bedriftens krav til lønnsomhet, vurdere hvordan inntekter og kostnadsfaktorer kan påvirke produkters lønnsomhet faller utenfor de områdene som håndteres i den enkelte butikk, men er mer oppgaver for hovedkontorene. Men en tanke kan selvfølgelig være å la lærlingene få ta del i arbeidet på hovedkontoret i tillegg til i butikken.

Som hovedregel ønsker de ulike bedriftene at de ansatte skal ha fylt 18 år, på grunn av pengehåndteringen og generell modenhet, som også er et argument for å rekruttere studenter som ekstrahjelper (deltid), i stedet for elever fra service og samferdsel i videregående skole.

Det fremkommer altså at bransjen ikke ser på det som noen fordel at den nyansatte har bakgrunn fra service og samferdsel.

- For ekstrahjelperstillinger foretrekkes studenter eller elever på studiespesialiserende.
- For butikkselgere heltid er personligheten viktigere enn hvilken utdanning du har
- For butikksjefer foretrekkes internrekruttering eller høyere utdanning – og det samme gjelder stillinger på hovedkontor.

5.4 Samarbeid skole og næringsliv

Alle informantene uttrykker at de er positive til å samarbeide med skolen. De mener det er for lite informasjon om bransjen ute i skolen. Det være seg både hos lærere og hos rådgivere.

Dette støttes også av rapporten: «*Entreprenørskap i utdanningen. Rapport fra undersøkelse 3/2011.*». De opplever at lærere ikke har erfaring fra bransjen, selv om de underviser elevene på salg, service og sikkerhet. Selv om alle respondenter er positive til samarbeid med skolen, er det ulikt hva dette samarbeide bør bestå i. En informant ønsker i liten grad at elevene skal ha praksis i butikkene mens de går de to årene på skolen. Dette begrunnes med at de er unge, og at de helst vil ha kandidater over atten år. En annen informant uttrykker at de vil gjerne at skolen skal ha elevene «inne» i de to årene de har, slik at det da vil komme fram hvem som «står løpet ut» og er egnet for ansvarsfulle oppgaver i bedrift. Disse informantene er veldig negative til f.eks. en vekslingsmodell, men i noe mer grad positive til utplassering i YFF.

Dette samsvarer godt med Illeris antagelser om at arbeidslivet ikke er veldig interessant i ungdommer som er under utdanning, og som kanskje har vist lite motivasjon og engasjement på skolen (Illeris, 2009, s. 249)

Andre informanter er mer positive til et samarbeid der eleven har mer praksis i bedriften eller en form for vekslings fra 1. eller 2. skoleår. Men de ønsker seg imidlertid at det er klare retningslinjer på hvem som har ansvar for hva; hva skolen skal gjøre, og hva som er bedriftens ansvar. De ønsker seg også en fast kontaktperson hos skolen som følger opp eleven og kvalitetssikrer opplæringen i bedriften.

Bedriftene vil gjerne invitere elever til seg for f.eks. et halvdagskurs om mulighetene innenfor varehandelen. De er opptatt av å øke statusen til bransjen, og tror det kan skje ved at elevene får se hvilke karrieremuligheter som finnes. Informantene poengterer også at bransjens interesseorganisasjoner bør arbeide med dette.

Elevene er velkomne til hovedkontor, og de stiller seg også positive til å komme på besøk på skoler. En informant trekker frem at h*n aldri har blitt spurt om å delte på noe slikt, og mener at her må skolen ta mer initiativ.

5.5. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert det faktiske innholdet i internopplæringen hos de bedriftene som er involvert og drøftet dette, knytte topp mot FS1. Det som fremkommer er at det er et mye «mindre» innhold i internopplæringen enn det en elev skal lære på skolen. Det være jeg både teori og generell danning som også skjer på skolen. Opplæringsaktivitetene kan bestå av opplæring i butikk, e – læring eller kursing, dette er positive aktiviteter sett fra ut fra yrkespedagogikk teori og motivasjonsteori.. Alle bedrifter har en form for talentutvikling eller internskole. Informantene vektlegger personlig egnethet mer en formell kompetanse ved rekruttering, og det er delte meninger om hvordan et ideelt samarbeid med skolen skal organiseres og hva det kan bestå i. Rekruttering og samarbeid med næringslivet, leder meg over i neste kapittel, der jeg tar for meg alternativ organisering av utdanningen på skolen, knyttet opp mot FS2

6.0 Alternativ organisering på skolen – Resultater og drøfting av FS 2

Per i dag ser vi at varehandelsbransjen i liten grad favoriserer elever på service og samferdsel eller ferdig utdannede fagarbeider i salgsfaget ved ansettelse. Det er utstrakt internrekruttering til høyere stillinger i bedriftene. I forrige kapittel kommer det frem at det er noen motsetningsforhold mellom innholdet og gjennomføringen av opplæringen i skole og bedrift, samtidig som at det også er fellestrekk. Informantene er ikke udeelt positive til lærlinger fra service og samferdsel, noe som også støttes av Yrkesfaglig utvalg for kontor, handel og service (Utdanningsdirektoratet, 2016d).

Med FS 2 «Mulige modeller for organisering av den offentlige utdanningen i salg og service» lagt til grunn, vil i jeg i det følgende presentere tre ulike måter Service og samferdsel kan organiseres på ut i fra dagens styringsdokumenter. Den første modellen er «PS – Modellen» på Frogn vgs. som har fått navnet «Businesslinja» og har sitt 1. gjennomføringsår dette skoleåret. Den andre er Vekslingsmodellen som har vært prøvd ut i Østfold fylkeskommune. Den tredje modellen er TAF/ YSK – modellen.

Jeg tar for meg bakgrunnen for innføringen av modellene, deres organisering og innhold, samt positive og negative sider ved modellen. Jeg vil gjennom teksten referere til og drøfte mine resultater, relevant teori og forskning.

Til slutt vil jeg presentere forslag til ny struktur på service og samferdsel, lagt frem av utdanningsmyndighetene den. 30. september i år

6.1 PS – Modellen/ Businesslinja på Frogn VGS

Businesslinja er en såkalt PS-modell (praktisk studiekompetanse), der elevene går et 3-årig løp som gir studiekompetanse, men er mer praktisk en vanlig studiespesialiserende linje. Elevene kan, om de ønsker, gå ut i læra etter 2. eller 3. året, men det er ikke dette som er hovedfokuset. På en måte minner den mer om den Svenske og finske statsstyrte yrkesutdanningen (Nyen & Tønder, 2014). Businesslinja ble innført på Frogn VGS skoleåret 2016/2017.

Bakgrunn for utformingen av utdanningsprogrammet

Frogn VGS har de siste årene slitt med mange av de samme utfordringene utdanningsprogrammet står ovenfor og som det redegjøres for i kapittel 2 Feltbeskrivelse på bakgrunn av NIFU Rapporten Kvalitet i Fagopplæringen og Rapporten fra yrkesfaglig utvalg

for kontor, handel og service. Over flere år opplevde skolen en synkende søkning og at utdanningsprogrammet hadde lav status.

Utdanningsprogrammet Service og Samferdsel har vært tilbudt ved skolen siden Frogn vgs. var ny i 2006. Service og samferdsel tilbys som eneste yrkesfag ved skolen på ordinært løp, og de tilbyr ellers utdanningsprogrammene Studiespesialisering, Idrett og Tilrettelagt opplæring (på 6 yrkesfaglige program). I 2013-2014 fikk Frogn vg3 Påbygg. De siste fire år har de hatt 68 elevplasser på Service og samferdsel fordelt på vg1 og vg2, og kapasiteten økte fra 15 til 30 elever på vg2 Salg, service og sikkerhet skoleåret 11/12. Primærsøking, karaktersnitt inn og fullført-bestått prosent har variert mye gjennom 9 års drift. Som det fremgår av figur 9 har skolen hatt varierende primærsøking, og de 2 siste årene har det vært utfordringer med å rekruttere og beholde elever

1.mars, antall primærsøkere	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16
Frogn VGS - Vg1 - Service og samferdsel	18	15	17	23	33	19	11*	21
Frogn VGS - Vg2 – Salg, service og sikkerhet	23	11	11	19	23	26	21	16

Figur 10 Primærsøking 1.mars til neste skoleår Frogn VGS fra Frogn vgs interne dokumenter

Primærsøkingen er et viktig uttrykk for interesse og motivasjon for å gå på en skole og/eller et utdanningsprogram. Søkingen og karaktersnitt inn til skolen ved skolestart går gjerne hånd i hånd, og videre finner man som regel en klar kobling mellom karakternivå og andel fullført og bestått ved skoleslutt. Over tid har skolen sett at det er en klar sammenheng mellom rekruttering og gjennomføringstall på utdanningsprogrammet Service og samferdsel.

Fullført og bestått %	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15
Frogn VGS - Vg1 - Service og samferdsel (14-15)	73,1	82,8	82,1	83,3	89,3	75,0	-
Frogn VGS - Vg2 - Service og samferdsel (14-15)	86,7	61,5	86,7	88,5	67,9	70,4	-

Figur 11 Fullført og bestått i prosent fra Frogn VGS interne dokumenter

For å øke rekrutteringen og gjennomføringsgraden for Service og samferdsel og Vg3 Påbygg på Frogn vgs., har skolen utviklet et nytt studieløp. Frogn vgs. mener at yrkesfagene styrkes, i tråd med myndighetenes satsing på Yrkesfagløftet, ved denne organiseringen. Det nye

studieløpet er det skolen har kalt Praksisrettet Studiekompetanse (heretter kalt PS), der det er ønskelig å rekruttere flere elever som ønsker en annen og mer praktisk rettet vei til studiekompetanse, da skolen ser at det gjerne er studiekompetanse elvene etterspør. Dette støttes også i «Rapport for yrkesfaglig utvalg» der det fremkommer at mange elever fra service og samferdsel søker seg til VG3 påbygg, bedriftene etterspør kandidater med høyere utdanning innen kontor og administrasjonsfaget og det samme gjelder ledende stillinger innen varehandelen (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Men med PS – modellen «brennes ingen broer» og elevene har mulighet til å gå ut i læra å ta fagbrev om de ønsker det både etter VG2 og VG3. Frogn vgs. erfarer på lik linje med forskning at mange elever velger å ta velger å ta VG3 påbygg det tredje året, og at de strever med dette. Et treårig studiekompetanseløp innen service og samferdsel der fellesfagene yrkesrettes⁶ og fordeles hensiktsmessig over tre år, kan føre til at flere elever fullfører og består.

Fag og timefordeling

Service og samferdselsløp på. Gjennom St.meld.nr. 20 (2012-2013) «På rett vei» gis det åpning for fleksibilitet i fag- og timefordeling (Kunnskapsdepartementet, 2013). Frogn vgs. har derfor fått tillatelse av skoleeier til å benytte seg av følgende fag og timefordeling:

Fellesfaget norsk er flyttet ned fra vg3 til vg1 og vg2 (2 ekstra timer pr. trinn). Felles programfag på Vg1 og 2 er ivaretatt, slik at elevene kan velge andre retninger på annen skole etter Vg1 og Vg2 hvis ønskelig. Fokus er satt på praksisretting med FYR (fellesfag-yrkesretting-relevans), entreprenørskap samt internasjonalisering og reiseliv.

⁶ «Yrkesretting defineres blant annet som å bruke fagstoff, læringsmetoder og vokabular i undervisningen som har relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Undervisningen skal vise hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i programfagene og i fremtidig jobb.»

(Utdanningsdirektoratet, 2015) <http://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf> s. 5

3-årig modell YSK	Vg1	Vg2	Vg3	totalt
Norsk	4	4	6	14
Matte	3	0	5	8
Naturfag	2	0	3	5
Samfunnsfag	0	3	0	3
Kroppsøving	2	2	2	6
Engelsk	3	2	0	5
Historie		0	5	5
Sum fellesfag	14	11	21	46
Felles programfag fra SS	17	17	0	34
SSP program Entreprenørskap 1		5		5
SSP program Reiseliv & språk 1			5	5
Prosjekt til fordypning	6	4	0	10
Totalt omfang	37	37	26	100

Vg1 er som på ordinært SS, men med 2 ekstra timer i Norsk. På vg2 kommer et fratrekk i PTF som i stedet brukes til programfaget Entreprenørskap1 i 5 timer. Norsk er også økt med 2 timer. I Vg3 kommer er fratrekk i Norsk på 4 timer og et tillegg med programfaget Reiseliv og språk 1, 5 timer.

Satsningsområder

Businesslinja har noen klare satsningsområder, som er sammenfallende med det mine resultater med tanke på hva bransjen ønsker, hva rapporten fra yrkesfaglige utvalg sier og hva NOU 2015: 8 Fremtidens skole sier. Satsningsområdene er Entreprenørskap, Samarbeid med næringsliv/universiteter, tverrfaglighet, internasjonalisering og digitalisering.

Med tanke på entreprenørskap jobbes det aktivt med ungdomsbedrift som metode og deltakelse på innovasjonscamper. Der det er fokus både på kommersielt og sosialt

entreprenørskap. I det nye PS-løpet får elevene programfag Entreprenørskap 1 (fra studiespesialiserende) på vg2, og de vil da jobbe i ungdomsbedrifter sammen med elever fra studiespesialisering. Men dette går på bekostning av 5 timer YFF i uka. Linja satser også på et bredt samarbeid med næringslivet og høyere utdanningen. Da er det snakk om å utnytte «clustere» med lokale bedrifter og Handelshøyskolen på NMBU. NMBU benyttes som praksisplass innen kontorfaget, entreprenørskapsstudenter benyttes som veiledere eller jury til ulike arrangementer. Skolen har et utstrakt samarbeid med Frogn næringsråd, for å gjøre oppgaver på oppdrag fra bedrifter i nærområdet. Som følge av den entreprenørielle aktiviteten ha skolen et tett samarbeid med Ungt Entreprenørskap.

Det har lenge vært snakket om viktigheten av FYR (fellesfag- yrkesretting-relevans) i skolen. Med det nye PS-løpet realiseres dette i mye større grad enn i dag – både når det gjelder ungdomsbedrift og oppdrag utenfra jobbes det tverrfaglig mellom programfag og fellesfag.

Internasjonaliseringsområdet ivaretas med faget Reiseliv og Språk som obligatorisk programfag på VG3. I tillegg ploges⁷ de resterende timene av YFF på VG2, slik at praksisoppholdet kan legges til utlandet. Satsningsområdet digitalisering kommer som en naturlig følge av ny læreplan på VG1 som er vesentlig mer digital enn tidligere læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

6.2 Drøfting av PS – modellen/Businesslinja

Innledningsvis i dette avsnittet vil jeg si at jeg vet at denne modellen har blitt meget godt mottatt av ungdommene i Frogn om omegn. Til skoleåret 2016/2017 var det 40 primærsøkere til linja, kontra 13 søker til ordinær service og samferdsel året før. Det var 240 elever som hadde Businesslinja som *ett* av valgene sine. Det at linja er mer praksisrettet enn vanlig studiespesialiserende, men med mer generelle fellesfag enn på service og samferdsel slik at linja gir studiekompetanse, ser ut til å appellere til ungdommene i distriktet.

Gjennomsnittskarakterene til elevene som søkte og ble tatt inn, er også høyere enn det de har vært de siste årene. Men selv om linjen er populær blant elevene, er det ikke sikkert det å fremme studiekompetanse fremfor fagutdanning, er beste i et samfunnsmessig perspektiv. Som redegjort for i kapittel 2, har fremtidens Norge et behov for dyktige fagarbeidere for å takle omstillinger arbeidslivet er inne i. Flere politikere, fra både «blå» og «rød» side har satt yrkesfagene på agendaen, og har ambisjoner om øke yrkesfagenes status og kvalitetsnivå.

⁷ Å «ploge» i denne sammenheng betyr at i stedet for å ha 4 timer arbeidspraksis i YFF hver uke spares de opp til en samlet periode der elevene er i praksis HVER dag.

Innføringen av denne modellen går helt på tvers av denne tankegangen, da den implisitt sier at yrkesfag ikke er «godt nok». På den andre siden vet vi at varehandelen rekrutterer enten på grunnlag av personlighet eller på grunnlag av høyere utdanning (Bore et al., 2012), og med denne linja «i bunn» vil elevene ha et godt grunnlag for å starte en utdanning på BI, Handelshøyskolen eller liknende. Når det gjelder satsningsområdene til «Businesslinja» er disse i tråd med de fagovergripende kompetansene omtalt i NOU 2015: 8 Fremtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2015). Særlig entreprenørskap er en slik kompetanse. Entreprenørskap i skolen er også viktig for å takle fremtidens arbeidsmarked og det kommer også frem i avsnittet «Entreprenørskap i utdanningen» ovenfor og støttes av ESSCE (European Commission, 2008), formålsparagrafen i opplæringsloven presiser tydelig at «Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringsloven, 1998 § 1-1). Også læringsplakaten gir rom for entreprenørskapsarbeid i skolen ut i fra punktene:

- gi alle elevar og lærlingar/lærekandidatar like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre
- stimulere lærelyst, evne til å halde ut og nyfikne blant elevane og lærlingane/lærekandidatane
- stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle egne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking
- stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking
- leggje til rette for elevmedverknad og for at elevane og lærlingane/lærekandidatane kan gjere medvitne verdival og val av utdanning og framtidig arbeid
- fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2006f , Læringsplakaten hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>)

Samarbeid med næringslivet i form av prosjekter, bedriftsbesøk eller foredrag fra bedriftene på skolen, er i tråd med det mine informanter uttrykker at de vil delta på. De ønsker å få frem hvilke karrieremuligheter som finnes i varehandelsbransjen. Deres dårlige erfaringer med elever ute i praksis og som lærlinger, handler i stor grad om møte med demotiverte elever. Med denne typen linje ser det ut til at det er noe mer motiverte og interesserte elever. Men den type tankegang er selvfølgelig også gjenstand for en etisk diskusjon. Mens bedriftene har fokus på profitt har skolen et helt annet samfunnsmandat. Opplæringsloven innledes med formålsparagrafen, § 1 – 1, som setter føringen for skolens overordnede samfunnsoppdrag og innhold se kapittel 2 avsnitt 2.1

I motsetning til bedrifter har dermed skolen et ansvar for å gjøre elevene til samfunnsborgere, med gode verdier og holdninger. Det er ikke sikkert at «Businessfokuset» bidrar til å fremme et godt menneskesyn, ei heller mangfold og respekt. Den kan bidra til å gi elevene inntrykk av at fagarbeidere krever mindre respekt og ikke er «bra nok». Men dette kan også snus på: Med at en slik «businesslinje» der det er fokus på både sosial entreprenørskap og internasjonalisering, bidrar det til at elevene tar med seg dette fokuset ut i arbeidslivet, og dermed er med på å fremme «sunne» verdier i bedriftene. Nå er det også slik at i dagens samfunn er samfunnsansvar meget viktig for de aller fleste bedrifter og bransjer. Dette støttes av mine informanter. Med fokus på dette på skolen, kan elevene bli attraktive på arbeidsmarkedet.

Satsningsområdet digitalisering er også et sentralt område på Businesslinja. Når det gjelder forbrukere og bedrifter, som er sentrale temaer i læreplanene på Service og samferdsel, så har vi fått nye salgskanaler, nye handlemønstre og nye medievaner. Det igjen får store konsekvenser for yrkesgrupper innen Service & samferdsel både med tanke på arbeidsoppgavene men også selve utøvelsen av yrkene (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Dette blir det svært viktig at skolen klarer å ta innover seg, og at vi faktisk klarer å sette elevene i stand til å møte det arbeidslivet som er i rask endring. Foruten å undervise i kompetansemål som dreier seg om digitalisering, integreres andre digitale kompetanser. Blant annet arbeides det med sosiale medier, koding av hjemmesider (gjerne i samarbeid med IT-klasser på skolen), produksjon og bruk av blogg og fokus på nettvett. Dette er også i tråd med de kompetanser bransjen savner (Utdanningsdirektoratet, 2016d), mens respondentene uttrykker at de ønsker en spisskompetanse på akkurat *deres* digitale systemer. Men selv om digital kompetanse er positivt på «Businesslinja», er det ingenting som stopper et ordinært service og samferdselsløp å jobbe med de samme temaene.

Et annet tema å diskutere i denne sammenheng er de elevene som ønsker å gå ordinær service og samferdsel på Frogn VGS, hvor blir det av dem nå? Er det slik at de blir utestengt fra sin mulighet til å ta det utdanningsprogrammet de ønsker slik at de kanskje må gå noe de ikke har lyst til og ender med å være umotiverte og i verste fall slutte? Ungdommer har rett til videregående opplæring jamfør Opplæringsloven § 3- 1. Etter min mening forsvinner ikke denne rettigheten her. De har ikke rett til å få akkurat den utdanningen de vil, selv om det selvfølgelig er ønskelig. Men ved søking settes det opp flere ønsker. De har heller ikke rett til å gå akkurat på Frogn VGS, og tilbudet ordinært Service og Samferdsel finnes på andre skoler i nærheten, og det pleier å være god kapasitet. Ofte er det der elevene som ikke kom inn på sine førsteønsker havner på grunn av ledig kapasitet. Frogn VGS har sett seg nødt til å endre på tilbudet for å møte ønsket fra sine potensielle elever. Det har blitt en slags «markedsprinsipp» som råer mellom de videregående skolene. Elevene blir kunder der skolene må selge seg inn til dem, slik som Hemsley -Brown også omtaler situasjonen for høyere utdanning (Hemsley-Brown, 2011). Skolene konkurrerer til en viss grad om de samme elevene, i alle fall i sentralt liggende strøk med flere videregående skoler i nærheten. Skolens resultater er offentlige, og også noe skoleledelsen må stå til ansvar for hos skoleeier. På samme måte må lærere stå til ansvar for sine elevresultater ovenfor skoleledelsen (Dahl et al., 2016). Det kan således oppstå en konkurranse om å få de elevene som er faglig sterke til sin skole, slik kan en få høyest mulig beståttprosent. Disse sterke elevene vil nok lokkes mer av «Businesslinja» enn ordinært service og samferdsel, jamfør utdanningsprogrammets status. Men en kan da være kritisk til om innføringen på skolen er det beste for eleven eller for skolens resultat? På den andre side sikrer kanskje konkurransen et bedre tilbud til elevene, med at skolen må tilby noe med kvalitet for å holde søkningen oppe (Hemsley-Brown, 2011)

Elevene jobber mer praktisk og i kontakt med næringslivet enn det de gjør på studiespesialiserende, men i forhold til ordinært service og samferdsel har elevene på «Businesslinja» mindre praksis i bedrift, i og med at fem timer YYF i uka på VG2 benyttes til faget Entreprenørskap og Bedriftsutvikling. Praksis i bedrift handler å lære gjennom å gjøre. Med mindre praksis mister elevene kanskje noe av muligheten til å oppnå «viten i handling» og «refleksjon i handling» som forklart i kapittel 3. Når elevene er i praksis vil de oppleve en prosess der de må prøve og feile og tenke over hva man gjør, for å oppnå et vellykket resultat (Schøn, 2012). All yrkespedagogisk teori støtter opp under at «praksis er bra» og forklarer hvorfor det er bra. I kapittel 3 har jeg redegjort for slik teori, og gjennomgår ikke alt på nytt

her. Under kommer imidlertid en drøfting av denne teorien knyttet opp mot vekslingsmodellen.

6.3 Vekslingsmodellen

Hovedmodellen for yrkesfagsløpet er normalt 2 + 2 modellen. Det vil si at elevene er to år på skolen, og to år ute i bedrift som lærlinger. Vekslingsmodellen er en annen måte å organisere opplæringen på, der elevene går tidligere ut i lære og veksler mellom skole og bedrift gjennom hele opplæringsløpet, derav ordet «veksling» (Høst, Nyen, Reegård, Seland, & Tønder, 2015). På den måten kan man si at det er det motsatte av PS- modellen, som fokuserer på praktisk studiekompetanse og ikke læringer. Vekslingsmodellen har på Service og Samferdsel vært prøvd ut av Østfold Fylkeskommune. Denne modellen har i motsetning til Businesslinja, som er helt ny, blitt evaluert i FAFO rapporten: Evaluering av vekslingsmodellen i fag- og yrkesopplæringen (Høst et al., 2015).

Bakgrunn for vekslingsmodellen i Østfold

I Østfold fylke har fagopplæringen stått relativt svakt, og formidlingsandelen har vært lav. Det vil si at det generelt på yrkesfagene er mange søkere uten godkjent lærekontrakt. De ligger vesentlig lavere enn del andre fylker (Høst, Seland, Sjaastad, & Skåholt, 2014, s. 63). Når det gjelder service og samferdsel har utdanningsprogrammet hatt en godt stabil søkning, her ligger fylket helt på topp. Men utfordringen ligger i at utdanningsprogrammet skiller seg ut ved å ha en høy andel elever som slutter før de har oppnådd yrkeskompetanse. Så selv om det er mange som søker, er det få som fullfører. Om lag en tredjedel av elevene begynner på VG3 påbygning (Høst et al., 2015, s. 63). I et forsøk på å bedre denne situasjonen innførte fylkeskommunen i 2014 en fireårig satsning rettet mot service og samferdsel, der målet var å øke andelen fullført og bestått, utvikle mer praksisnære og fleksible opplæringsløp, få til et tettere samarbeid med næringslivet, kvalitetssikre YFF (på det tidspunktet PTF), øke andelen tverrfaglig arbeid samt at skolene skulle delta i Utdanningsdirektoratets hospiteringsprosjekt⁸. Satsningen var bredt forankret internt i fylkeskommunen, og næringslivet var inkludert gjennom et samarbeidsforum med fylkeskommunen (Høst et al., 2015).

⁸ «Gjennom hospiteringsordningen kan instruktører og faglige ledere hospitere på en skole. Yrkesfaglærere kan hospitere i en bedrift. Oppholdet må vare i minst fem dager» (<http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/hospitering/>)

Organisering av modellen

Forskrift til opplæringsloven §6A – 7 gir hjemmel for at «Fylkeskommunen kan godkjenne lærekontraktar og opplæringskontraktar som inneheld ei anna organisering enn den opplæringsordninga som er fastsett for faget i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, jf. opplæringslova § 3-3 fjerde ledd». Det må da være en klar avtale om hvordan opplæringen skal organiseres mellom skole og bedrift, og dette er også i t5råd med det mine informanter sier er ønskelig. I Stortingsmelding nr. 20 På rett vei - Kvalitet og mangfold i skolen, ble det åpnet for fleksibilitet og endringer i yrkesfagsstrukturen. Dette er grunnlaget for å kunne gjennomføre vekslingsmodellen.

Da Utdanningsdirektoratet i 2014 inviterte Østfold fylkeskommune til å prøve ut vekslingsmodellen, ble de bedt om å ta hensyn til andres erfaringer rundt organisering av modellen. Etter å ha lyttet til slike erfaring, valgte Østfold fylkeskommune å gå for den såkalte «Tromsø – modellen». Det vil si at elevene har et ordinært VG1, og først starter vekslings i VG2. De vil da de tre siste årene av opplæringen ha en dobbel status, både som elev og lærling. Det vil si at læringskontraktene da burde tegnes på vårparten i VG1 (Høst et al., 2015, s. 66 - 67). Fag og timefordelingen så dermed slik ut:

	PTF (YFF) inkl. læretid	Programfag	Fellesfag
Vg1	PTF som ved normalløp	Som ved normalløp	Som ved normalløp
Vg2	Bedriftspraksis 2 dager per uke	Programfag Vg2 - nivå	
Vg3	Bedriftspraksis 4 dager per uke	Programfag fra Vg3 - nivå	Engelsk, norsk, samfunnsfag og kroppsøving
Vg4	Bedriftspraksis 4 dager per uke	Hovedområder fra Vg3- nivå	

Figur 12 Oversikt organisering av vekslingsmodell - (Høst et al., 2015, p. s. 67)

At vekslingsen begynner på VG2 kan også passe bedriftene bedre. Som mine informanter trekker frem, vil de gjerne at elevene skal gå i alle fall to år på skole først, slik at de får modne kandidater som kan «stå løpet ut».

6.4 Drøfting av Vekslingsmodellen

En vekslingsmodell innebærer altså at eleven har tradisjonell undervisning og opplæring i bedrift «om hverandre». Ut fra det teoretiske perspektivet kan dette synes å være en meget

god form for organisering. Ser en på det sosiale aspektet i lys av både Wenger og Illeris som jeg redegjør for i kapittel 3, fremkommer det at mennesker er sosiale vesener som lærer best gjennom samhandling og samspill med andre. Deltagelse i praksisfelleskaper er viktig for elever skal føle tilhørighet og engasjere seg i opplæringen (Wenger, 2012). Som beskrevet over definerer Wenger fire komponenter i en sosial læringsteori: Mening, identitet, praksis og felleskap. At elevene opplever at læringssituasjonen er meningsfull har stor betydning for læringen. I en vekslingsmodell vil elevene se sammenheng mellom skole og bedrift, og kan bruke erfaringene sine både på skolen og ute i bedriften. Identitet handler om hvem man er, ungdom gjerne opptatt av sin egen identitet, som lærer erfarer jeg at noen ønsker å skille seg ut – men flesteparten ønsker å «passe inn». Mine respondenter uttrykker at identitet i forhold til bedriften er viktig. De ansetter i all hovedsak ut fra «personlighet» og det å ha en «riktig» personlighet for bedriften. Ved å komme i kontakt med elevene tidlig i vekslingen har bedriftene en gyllen mulighet til å bli en del av identiteten til de unge, i og med at de er i en søkende fase. Gjennom internopplæring og arbeid søker bedriftene også å bygge opp en bedriftskultur og en identitetsfølelse hos sine ansatte. Hvis ungdommene jobber i bedriften og følger samme opplæring som andre ansatte, vil de med stor sannsynlighet få en identitetsfølelse med bedriften. På den andre siden kan det være en utfordring å forholde seg til forskjellige arenaer, som skole og arbeidsplass. Noen vil kanskje oppleve problemer med å passe inn begge steder, da det er andre forventninger fra bedriften enn det det f.eks. er fra klassekamerater. I Østfold fylkeskommune erfarte de at elever trakk seg fra vekslingsmodellene etter ha avsluttet det første ordinære skoleår. Dette mente fylkeskommunen kunne være fordi skolen representerte noe trygt og kjent, og at det å faktisk måtte skrive søknad og finne seg en lærebedrift, opplevdes som ekstraarbeid i forhold til det å «bare møte opp på skolen» (Høst et al., 2015, s. 68). Kanskje var elev*identiteten* så sterkt, at det var vanskelig å gå inn i en annen identitet og bli en del av praksisfelleskapet på arbeidsplassen (Wenger, 2004). Et annet moment som er nærliggende å se på er relevansen av programfagene i VG1. Elevenes opplevelse av disse, vil være med på å påvirke ønske om å jobbe innenfor bransjen. Dagens nye lærefag er veldig relevante i forhold til det å drive en liten bedrift. De er innoen mange ansvarsområder, slik som redegjort for i Kapittel 2. Allikevel kan de kanskje virke for generelle om en ser for seg et spesielt yrke innenfor service og samferdsel. Men nå er dette en problemstilling som er kjent på de fleste yrkesfaglige utdanningsprogram, da VG1 er likt uansett hvilket fagbrev en ønsker å ta.

Praksisfelleskapet er noe vi alle opplever på ulike arenaer i våre liv, både privat og profesjonelt. Vi er kontinuerlig i praksisfelleskaper, i alle situasjoner. En viktig forutsetning for opplevelsen av mening i et praksisfelleskap, er at den enkelte opplever sin deltagelse i felleskapet på arbeidsplassen og relasjon til andre deltagere i praksisfelleskapet (Wenger, 2004). Det å være en del av felleskapet på arbeidsplassen, øker motivasjon for å yte på arbeidsplassen (Kaufmann & Kaufmann, 2013, s. 95). Med tanke på meningsfulle arbeidsoppgaver, blir dette omtalt som viktig både av Wenger, Illeris og Thorsrud. I og med at vekslingen mellom skole og jobb vil vise teoriens relevans i den praktiske arbeidsdagen, er det nærliggende å tro at dette også vil øke motivasjonen for læring på skolen. Elevene vil i en vekslingsmodell merke at de mangler noen erfaringer for å klare å utføre sine oppgaver. Kanskje møter de sinte kunder, må forholde seg til nye regler eller mangler grunnleggende kunnskap om hvordan en butikk fungerer. Ved å finne ut av dette vil et oppstå kumulativ læring tidlig i utdanningsløpet. (Illeris, 2009). Etterhvert som de opparbeider seg erfaring og reflekterer rundt sine nyervervede erfaringer, vil de kunne bruke det de lærer på skolen ute i bedrift, og det de lærer i bedrift på skolen, for å øke sine kunnskaper. Dette er, ifølge Illeris assosiativ læring, også den vanligste læringsformen (Illeris, 2009). Det er nettopp dette som er tykkelsen ved internopplæring, som jeg også fremhever i kapittel 5 i avsnittet «5.3. Styrker og svakheter ved internopplæring».

En vekslingsmodell ser altså ut til å i teorien være en meget god løsning. Men det er ikke sikkert modellen er like god i praksis. Ut fra hva informantene sier er det en viss skepsis til å ta inn lærlinger før de har gått to år på skole. De oppfatter dem ofte som umodne og ikke klare til å ta de ansvarsoppgaver som trengs i butikken. I tillegg foregår opplæringen mye raskere i bedriftene enn det det gjør i skolen. Å tvinge utdannelsen til å ta fire år, kan virke unødvendig for bransjen. Det som læres på skolen har et større omfang enn det som er strengt tatt nødvendig for å jobbe som butikkselger. Men, skolen har et dannelsesoppdrag som går utover det å lære bort fagkompetanse, som gjør at opplæring er en modningsprosess som naturlig tar tid. Skolen skal utdanne et «helt» menneske som skal modnes, bevisstgjøres og utvikle gode verdier og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Denne delen er også viktig for å utdanne gode yrkesutøvere som kan fungere godt i et felleskap i bedriften. På mange måter er dette sammenfallende med bedriftenes ønske om å ha en god bedriftskultur, som informantene er opptatt av. Mine informanter påpeker at for å ha et samarbeid med skolen, må de ha en fast kontaktperson og gode planer for ansvarsfordeling og gjennomføring av opplæringen. Dette er absolutt mulig å få til med en vekslingsmodell. Det som er mer bekymringsverdig er

bedriftenes forretningshemmeligheter. Vil de være villig til å gi ut sine opplæringsplaner til skolen? Og hva med å gå ut med de i f. eks markedsføring av veklingsmodellen mot nye elever – de må jo få vite hva de skal lære om de skal søke seg til utdanningsprogrammet. Det er tvilsomt om bedriftene hadde vært villig til dette. På den andre siden vet vi at internopplæringen står sterkt i varehandelen (Bore et al., 2012), og så lenge dette er en av hovedformene for rekruttering innad i organisasjonen, vil det være nødvendig å integrere skole og bedrift mye mer. Alle mine informanter forteller også om ulike former for talentutvikling, og god opplæring av nyansatte. Ved en vekslingsmodell vil det være gjennomførbart for elevene å delta på slike internopplæringsprogram samtidig som de er lærlinger og går på skole. Et problem med denne typen internopplæring er imidlertid at den blir veldig «bedriftspesifikk», og denne typen opplæringen gir i dag ingen formell kompetanse eller særlig verdi utenfor bedriften eller bransjen (Bore et al., 2012). Det kan dermed være vanskelig å dekke inn kompetansemålene på en god måte. Men en vekslingsmodell kan også ha omvendt effekt. Ved å trekke inn fagbrevet i internopplæringen vil den med en gang gi formell kompetanse. En naturlig form for organisering ville her vært at skolen stod for det generelle og bedriften for de kompetansemålene som gir rom for å være mer konkrete på akkurat den enkelte lærebedrifts systemer, rutiner og liknende. Allikevel må en vokte seg for ikke å forenkle dette, slik at en glemmer kompleksiteten som finnes i opplæring skolen skal gi jamfør formålsparagrafen og læreplanens generelle del. En helhetlig opplæring som er relevant og tilpasset for eleven må opprettholdes, slik at prinsippene i Læringsplakaten også blir ivaretatt (Utdanningsdirektoratet, 2006f). Veksling der skole og bedrift samarbeider vil kunne gi en slik relevant og tilpasset opplæringen. Men igjen krever dette at bedriftene er villig til å samarbeide med skolen. Og vil de være nok omstillingsdyktige for et samfunn og arbeidsmarked i særlig endring ved denne typen opplæring? Det å takle omstilling vil være viktig i fremtidens arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2015), og den aktuelle bransjen er også stadig i utvikling. Her handler det i stor grad om digitalisering Her må det sikres tilegner seg omstillingskompetanse, slik de kan gjøre ved å utvikle entreprenørielle kompetanser (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Noen av mine informanter (ikke alle), kunne fortelle om dårlig erfaring med lærlinger i form av at de skapte merarbeid for bedriften. Det var snakk om at disse lærlingene gjerne hadde mange problemer i livet sitt, de kunne utebli fra jobb uten å gi beskjed, eller rett og slett ikke ha arbeidslyst eller vilje til å lære. Allikevel fortalte noen om bedrifter som nettopp fikk denne typen lærlinger til å yte. Men dette var en litt mer uformell butikk, hvor det f.eks. ikke ble stilt like strenge krav til fremtoning, og som selger ungdommelige klær. Også i Østfold fylkeskommune viste det seg at det å skaffe

56lærlingsplasser var den største utfordringen ved gjennomføring av vekslingsmodellen. Dette stemmer godt overens med uttalelsene til informantene. Bedriftene skal forplikte seg økonomisk over tre år, det er derfor viktig at bedriftene selv får velge hvem de tar inn. Dette var utfordrende også da disse elevene som deltok på vekslings hadde varierende grad av motivasjon for å jobbe i varehandelen. Dersom en opplever at bedriften har betalt ut lærlinger i flere måneder, for så å oppleve at lærlingen slutter, er det vanskelig å få bedriften til å ta inn lærling ved en annen anledning (Høst et al., 2015). Bedriftene velger sine lærlinger, dette er klart utfordrende for vekslingsmodellen. Bedrifter tillater seg å «se om de nyansatte passer inn, om de klarer seg og at de klarer å ta initiativ til å tilegne seg kunnskap, slik som en av mine informanter forteller om. Slik opererer selvfølgelig ikke skolen. Man «tar de elevene man får», og de kan ikke kastes ut av vekslingsmodellen om de ikke får læreplass etter VG1 (Opplæringsloven, 1998). Dette kan selvfølgelig by på utfordringer, hvor hva skal en gjøre med disse elevene. Det er nærliggende å «selge inn» denne problemstillingen til bedriftene ved å vise til bedrifters samfunnsansvar. For som en av mine informanter påpeker: «Alle bedrifter, i alle bransjer, er opptatt av å vise at de tar samfunnsansvar». En annen løsning kan være å stille krav om at for å kunne gå et slik løp, må læreplass være i orden før oppstart, slik det er på YSK/ TAF modellene (Høst et al., 2015). Her er det etter min mening nærliggende å ha et tett samarbeid med opplæringskontor, for å sikre gode læreplasser. Vi ser altså at vekslingsmodellen i teorien fremstår som en meget god løsning, men at den byr på noen praktiske utfordringer i samarbeidet mellom skole og næringsliv. Det kan virke som om bedriftene ønsker seg en mer markedsstyrt fagopplæring på linje med den som er i f.eks. England og USA (Nyen & Tønder, 2014), noe som vil gi dem mer kontroll – men som også mest sannsynlig har en høyere kostnad enn der skolen står for deler av utdanningen.

6.5 TAF/ YSK/ SAF - modellen

TAF – står egentlig for tekniske og allmenne fag, og var opprinnelig et løp for nettopp tekniske yrkesfag, som typisk etter endt TAF – kunne begynne på ingeniørstudier. Inspirert av denne modellen har også andre yrkesfag enn de tekniske utformet lignende løp, da gjerne kalt YSK (yrkesfag og studiekompetanse). Omlag 20 videregående skoler tilbyr løp som gir fagbrev parallelt med studiekompetanse etter TAF-modellen (tekniske og allmenne fag) eller YSK-modellen (yrkesfag og studiespesialisert kompetanse). Her tegner elevene lærekontrakt i Vg1 og følger undervisningen dels på skole og dels i bedrift. Løpet gjennomføres over 4 år, og elevene tar **både** studiekompetanse og fagbrev (NHO, 2015).

Jeg kan ikke se at det foreligger noen rapportering om YSK – modellen i utstrakt grad. Den er i år innført på Vestby vgs. på service og samferdsel, og jeg går ut fra at det er på bakgrunn av at skolen har hatt suksess med TAF på tømrerlinja, og vil overføre dette til service og samferdsel. Modellen er innført i ulike deler av landet, det er i Møre og Romsdal fylkeskommune det kan se ut som om de har gjort noen vurderinger av modellen. I Møre og Romsdal har løpet fått navnet SAF (Service og samferdsel Allmenne fag). Det er altså stor variasjon i hva løpet kalles ra skole til skole. SAF ble i Møre og Romsdal innført på Ålesund vgs. i 2014, og på Kristiansund vgs. i 2015. Bakgrunnen for oppstarten var å få flere til å ta fagbrev, på lik linje med andre var det også en stor andel av elevene i Møre og Romsdal som valgte VG3 påbygg etter endt VG2 på salg, service og sikkerhet. Et annet formål var å få flere til å velge studier som var relevante i forhold til de merkantile fagene på service og samferdsel etter oppnådd studiekompetanse (Møre og Romsdal fylkeskommune, 2016).

Organisering og fag og timefordeling fastsettes ved lokal forskrift på bakgrunn av ordninga om fleksibilitet i videregående opplæring som trådte i kraft 01.08.2015 og er hjemlet i forskrift til opplæringsloven § 1-3 tredje ledd (Møre og Romsdal fylkeskommune, 2016). Ikke alle skoler som tilbyr modellen har ute på sine hjemmesider hvordan fag og timefordeling er gjennom de fire årene, og her er det sikkert mye variasjon. Det ser ut til at det er vanlig med 2 dager ute i lære og tre dager på skole i VG2 og tre dager ute i lære og to dager på skole i VG3.

6.6. Drøfting av YSK - modellen

Selv om modellen har mange navn, vil jeg for enkelhets skyld holde meg til YSK i drøftingen, som ser ut til å være den mest brukte betegnelsen. Med tanke på de fordeler og ulemper som er presentert i forbindelse med PS – modellen og Vekslingsmodellen kan en kanskje si at YSK må være det beste fra de to variantene. Med denne organiseringen ivaretas fagbrevet og en veksling mellom skole og bedrift, og de fordelene det gir, samtidig som elevene får oppfylt sitt ønske om generell studiekompetanse. Disse fordelene er redegjort for over, under «Drøfting av PS- modellen» og «Drøfting av vekslingsmodellen». Allikevel kan det oppstå utfordringer også her. YSK er som sagt et fireårig løp som gir studiekompetanse. Ved ordinært løp, er det også mulig og ta fagbrev og studiekompetanse. Det er fem rettighetsår for videregående opplæring. Og om en elev tar fagprøven etter 2+2 modellen, kan det siste året benyttes til å ta VG4 Påbygning (Vilbli.no). Det vil si at ved YSK – løpet innebærer å ta det som normalt ligger i et femårsløp på kun fire år. Det er da åpenbart at dette innebærer en større arbeidsmengde. Flere skoler som tilbyr programmet opererer dermed med et inntakskrav med et karaktersnitt på minimum 3,5 fra ungdomskolen. Dette kan selvfølgelig

være negativt, fordi det kan utelukke gode fagfolk. I tillegg er vi igjen inne å problemstillingen diskutert i forhold til Businesslinja: Skolen har et videre oppdrag enn å utdanne de med gode karakterer for å tilpasse bransjens behov, de har et samfunnsoppdrag om å utdanne alle både når det gjelder fag, verdier og holdninger (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2006a). I møre og Romsdal løses dette med å tilby ordinært service og samferdsel på samme skoler som de tilbyr YSK (Møre og Romsdal fylkeskommune, 2016). Karakterkravet og en tydelig kommunikasjon om elvene må være motiverte og villige til å legge ned en stor arbeidsinnsats for å gå dette utdanningsprogrammet, kan være med på å bedre læringenes «rykte» i bransjen. Som informantene mine trekker frem har de mye dårlige erfaringer med lærlinger ute i bedriftene. Informantene ønsker også å øke statusen til varehandelen og det å ta utdanning innen handel. En opplæringsløp som er litt «eksklusivt» i og med at ikke alle som søker kommer inn, kan vær med på å øke statusen til utdanningen. En kan også se for seg løsninger der søkere må skrive «motivasjonsbrev» for å forklare hvorfor de ønsker dette utdanningsløpet, eller «opptaksprøver» i form av intervju, slik som det gjennomføres opptaksprøver på musikk, dans og drama. YSK krever tilgang til tilstrekkelige og egnede læreplasser, dette kan være utfordrende. Elever som starter på et YSK – løp når de er 16 år, vil oppleve at det er arbeidsoppgaver i bedrift de ikke kan utføre på grunn av alderen. Noen bedrifter uttrykker jo også dette i mine resultater. De ønsker litt eldre elver som gjerne har gått noen år på skolen først. Møre og Romsdal fylkeskommune erfarer i likhet med Østfold Fylkeskommunes vurdering av vekslingsmodellen at det er knapphet på læreplasser. En løsning på dette ville etter min mening vært å gi opplæringskontor en sentral rolle i dette løpt. En kan ser for seg at de intervjuer elever, kartlegger bedrifters behov, og finer gode «matcher» av lærebedrift og lærling. Opplæringskontorene kan også bidra til å skaffe læreplasser og opplyse bedriftene om hva det vil si og hå lærlinger, forklare hvilke muligheter det gir og hva man forplikter seg til. Elever som går YSK, har dobbel status, det vil si at de er både elev og lærling, Møre og Romsdal erfarer de at det kan være utfordrende med tanke på støtte fra Lånekassen (Møre og Romsdal fylkeskommune, 2016). Et tilbud som i utstrakt grad kombinerer opplæring i skole og bedrift, stiller store krav til organisering og oppfølging. Dette gjeld og krav til dokumentasjon dersom elever slutter underveis, timeplanlegging, fordeling av lærerressurser og samarbeid med lærebedriftene. Det er nærliggende å tro at denne modellen har høyere kostander enn ordinært løp. Yrkesfaglig utvalg for kontor, handel og service mener at YSK – modellen ikke har så mye for seg, de mener selvfølgelig at kombinasjonen av skole og læretid parallelt er god, slik som jeg også mener (se teoretisk begrunnelse i kapittel 3). De mener allikevel ikke at elevene på dette utdanningsprogrammet

ikke vil klare å konkurrere med dem som har høyere utdanning, og ei heller ikke ha mer praktisk kompetanse enn en lærling fra normalt løp (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Men som en av mine informanter sier: «*Det er følt å si det, men vi opplever ofte at elever fra studiespesialiserende er bedre kandidater*». Ut fra kravet om karaktersnitt og grad av motivasjon som følger av YSK, er det sannsynlig at elevene her er mer like det som bransjen tidligere ha møtt fra studiespesialiserende. Dette bidrar da dermed ikke til å øke service og samferdsels status, i heller yrkesfagene generelt. Og en er igjen utfordringer med at praktiske løp ikke regnes som «godt nok» for skoleflinke elever.

6.7 Forslag til ny struktur fra Utdanningsdirektoratet

Den 30. september la Kunnskapsministeren fram utdanningsdirektoratets endelige rapport for omorganisering av yrkesfagene «*Gjennomgang av det yrkesfaglige utdanningstilbudet. Utdanningsdirektoratets anbefalinger til Kunnskapsdepartementet*», (Utdanningsdirektoratet, 2016b). På en måte kan dette føles som «fasiten» til hvordan service og samferdsel bør organiseres, og at min avhandling kommer således for sent. Allikevel er det en grunnleggende forskjell: **De tre foregående modellene handler om hvordan service og samferdsel kan omorganiseres i dag, ut i fra de læreplaner og struktur som per i dag er gjeldende.**

Med tanke på min masteravhandling kom dette litt for sent i prosessen til at jeg hadde mulighet til å vektlegge denne rapporten i stor grad, men jeg har med den innledende rapporten fra det yrkesfaglige utvalget for kontor, handel og service. Bekgrunnen for forslaget er nettopp utdanningsprogrammets ulike utfordringer utfordringene, som jeg har presentert gjennom avhandlingen.

Forslaget som er lagt frem foreslår følgende strukturendringer på Service og Samferdsel:

Dagens tilbud	Utdanningsdirektoratets anbefaling
Vg1	
Vg1 service og samferdsel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utdanningsprogram for handel, reiseliv og service 2. Utdanningsprogram for IKT 3. Transport og logistikk foreslås primært opprettet som eget utdanningsprogram
Vg2	
Vg2 Reiseliv	Vg2 Reiseliv som gir generell studiekompetanse
Vg2 salg service og sikkerhet	Etablere to nye vg2- tilbud: Vg2 Handel Vg2 sikkerhet og transport
	Det foreslås et nytt vg2 og vg3 – løp for regnskapsfaget – som må sendes på høring.
Vg2 IKT Servicefag	Ivareta faget i et nytt utdanningsprogram for IKT – og mediefag.
Vg2 logistikk og transport	Ivareta vg2 tilbudet i et nytt utdanningsprogram. Legge kran- og løftoperasjonsfaget inn i dette utdanningsprogrammet.
Vg3	
Vg3 reiseliv	Legge ned lærefaget og opprette reiseliv som gir generell studiekompetanse
Vg3 kontor og administrasjonsfaget	Legge ned Vg3 kontor og administrasjonsfaget. Opprette programfag på studiespesialiserende som ivaretar temaet.
Vg3 resepsjonsfaget	Videreutvikle faget til å omfatte et større fagområde og flere bransjer. Fokus skal være resepsjon og kundeservice.

Vg3 salgsfaget	Ivareta faget. Innføre valgbare fordypningsemner i læreplanen. Endre navn til handelsfaget.
Vg3 IKT - servicefag	Ivareta faget i et nytt utdanningsprogram for IKT- og mediefag
Vg3 sikkerhetsfaget	Ingen endring. Avklare faget opp mot private tilbud
Vg3 logistikkfaget	Ivareta faget. Vurdere behov for valgbare fordypningsemner i læreplanen.
Vg3 yrkessjåførfaget	Dele fagbrevet i to nye, et fagbrev for persontransport og et fagbrev for godstransport. Be om innspill for et behov for fagbrev rettet mot lettere kjøretøy.

(Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 127 - 128)

Nye utdanningsløp ville da sett slik ut:

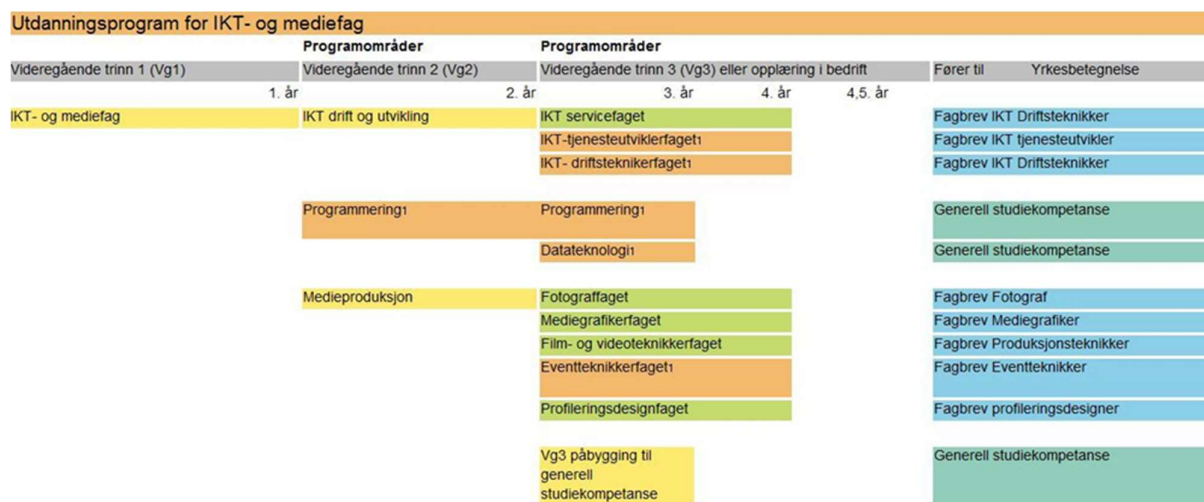
Utdanningsprogram for transport, logistikk (+ andre fag?)							
Videregående trinn 1 (Vg1)	Programområder		Programområder			Fører til	Yrkesbetegnelse
	Videregående trinn 2 (Vg2)	Videregående trinn 3 (Vg3) eller opplæring i bedrift	1. år	2. år	3. år		
Transport, logistikk (+ andre fag?)	Transport og logistikk 1	Logistikkfaget 2					
		Yrkessjåførfaget, godstransport				Fagbrev	Logistikkoperatør
		Yrkessjåførfaget, persontransport				Fagbrev	Yrkessjåfør, godstransport
		Kran- og løfteoperasjonsfaget				Fagbrev	Yrkessjåfør, persontransport
						Fagbrev	Fagoperatør i kran- og løfteoperasjonsfaget
	Beslektede fagområder? 3	xx				Fagbrev	xx
		xx				Fagbrev	xx
	Beslektede fagområder? 3	xx				Fagbrev	xx
		Vg3 påbygging til generell studiekompetanse					Generell studiekompetanse

1 Kan også tas fra Vg1 handel, service og reiseliv og Vg1 teknikk og industriell produksjon

2 Eventuelt innføre valgbare fordypningsområder i Vg3 logistikkfaget

3 Hvilke andre fag som kan legges til et slikt utdanningsprogram må utredes nærmere i samarbeid med partene i arbeidslivet

Figur 13 Nytt utdanningsprogram for transport og logistikk (Utdanningsdirektoratet, 2016b s. 126)



1 Mulig tilbud/skisse - ikke vurdert i dette arbeidet

Figur 14 Nytt utdanningsprogram for IKT- og mediefag (Utdanningsdirektoratet, 2016b s.127)



1 Mulig tilbud, sendes på høring

Figur 15 Utdanningsprogram for handel, service og reiseliv (Utdanningsdirektoratet, 2016b s.127)

Det er gjort et grundig arbeid av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med bransjen, og jeg støtter forslaget. Men her er man helt avhengig at bransjen samarbeider og er positive til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Ellers vil det nye fagbrevet i handel, etter min mening, være umulig å gjennomføre. Et forslag her kan være å samarbeide med

opplæringskontorene for å få en god dialog med bedriftene. Dette poengteres også i den fremlagte rapporten.

For å se spesifikt på salgsfaget, som har vært fokus i denne avhandlingen foreslår altså Utdanningsdirektoratet å omdøpe salgsfaget til «handel». Dette bør allikevel ikke begrenses til kun å gjelde detaljhandel som butikk, men ha et bredere nedslagsfelt. Det bør være programfag på vg2 som er tydeligere spisset enn dagens «markedsføring og salg», «sikkerhet» og «økonomi og administrasjon». I tillegg foreslås det valgbare fordypninger som kan spisse elevene mot ulike kompetanser (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dette er, etter min mening, i tråd med det mine informanter sier om at de nyansatte mangler kunnskap om det operative. Det er lite sannsynlig at varehandelen begynner å foretrekke fagopplæringen fremfor sine egne kjedeskoler. Men det kan være mulig at lærlinger kan delta i internopplæringen i læretiden (Hagen & Nyen, 2010). Det foreslås at innholdet i kjedeskolene kan være en del av opplæringen allerede fra YFF faget. Skole og bedrift må da samarbeide i utstrakt grad om en lokal læreplan for den enkelte elev. Dette er en god ide for å fremme mening, identitet og praksisnærhet i opplæringen (Wenger, 2004). Som lærer ser jeg imidlertid hvor ressurskrevende dette ville vært. En følger selvfølgelig, som lærer, allerede opp elever i bedrift, med sine utvalgte kompetansemål, men om en skal samarbeide i stor grad med kjedeskolene bør det være en større lærerressurs, særlig hvis alle skulle til ulike kjedeskoler. Dette ville nok også bydd på utfordringer i mindre sentrale strøk av landet, da mye også foregår på kurs og samling på hovedkontor. Hvis kjedeskolene tas i bruk i læretiden, kan dette være med på å øke verdien av fagopplæringen for bedriftene. De får da mulighet til å styre koblingen mellom bedriftens egen opplæring og fagopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Ved at kompetansen blir verdsatt og det blir gitt anerkjennelse, kan motivasjonen for å fullføre øke (Kaufmann & Kaufmann, 2013), slik jeg redegjør for i avsnitt «3.2 Motivasjon som følge av praksisfellsaker». Utdanningsdirektoratets gjennomgang viser at det er politisk vilje til å gjøre endringer, og at det er store muligheter for å få til et godt samarbeid mellom skole og bransje, slik at opplæringen kan være til det beste for både elever og bedrifter så langt det er mulig.

6. 8 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg besvart FS2 i lys av funn knyttet til FS1, arkivdata, forskning og yrkes pedagogisk teori. Det fremkommer at både PS – modellen (Businesslinja), Vekslingsmodellen og TAF alle har positive og negative trekk. TAF er kanskje det som kan sees som det beste fra PS – modellen og Vekslingsmodellen satt sammen. Men allikevel er det

ikke bare positive erfaringer knyttet til gjennomføringen. Det store diskusjonstemaet gjennom alle modellene er hva bedriften ønsker og om det stemmer over ens med skolens samfunnsoppdrag.

Utdanningsmyndighetene viser politisk vilje, og anerkjenner at utdanningsprogrammet har en del utfordringer. Den 20. september ble rapporten «*Gjennomgang av det yrkesfaglige utdanningstilbudet. Utdanningsdirektoratets anbefalinger til Kunnskapsdepartementet*» lagt frem, som viser at det er store muligheter for å få til en god organisering av utdanningsprogrammet.

7.0 Komparative betraktninger, oppsummering og anbefalinger

I de to foregående kapitlene presenterer jeg og drøfter resultater knyttet opp mot forskningsspørsmålene:

1. Styrker/svakheter i organisering av intern opplæringen i varehandelen (FS1)
2. Mulige modeller for organisering av den offentlige utdanningen i salg og service (FS2)

Hovedtrekkene i disse to kapitlene er at varehandelen har en godt organisert internopplæring, og rekrutterer mest internt via talentprogrammer og liknende. Internopplæringen kan også ut fra et yrkespedagogisk teoretisk perspektiv sies å være godt organisert en arena som fremmer læring. Allikevel vil de gjerne samarbeide med skolen, dog kanskje på sine premisser. Skolen har et samfunnsoppdrag som beskrives i Opplæringslovens formålsparagraf, men har utfordringer med tanke på en relevant opplæring.

Med et komparativt fokus i avhandlingen er det naturlig å oppsummere forskjeller og ulikheter som er blitt diskutert gjennom oppgaven. Det er både forskjeller og ulikheter mellom internopplæringen og opplæring på skole/fagutdanningen. Det er en god del likheter innholdsmessig, av det de faktisk skal lære, se kapittel 5. Det er imidlertid forskjell på tidsbruken i opplæringen, og på hvilket nivå det som skal læres ligger. Med det mener jeg at en del av oppgavene som en lærling skal lære typisk er aktiviteter som ikke skjer på butikknivå, men på kjedekontor. Fagene på skolen har også teoretisk tilnærming til kompetanser som operativt ligger på høyere stillingsnivå enn hos en slagsmedarbeider. Organiseringen av opplæringen i bedrifter kan ofte skje ved kursvirksomhet, som kan minne om klasseromsundervisning. Men i tillegg skjer oppring i butikk og ofte bruk av e-læringsystemer. I skolen er det slik at elevene eneste praktiske øvingsplass er YFF. Og eventuelt Ungdomsbedrift der lærere velger det som undervisningsmetode. De ansatte som går internopplæring er ofte mer motiverte og vet hva de vil. Ofte er det jo slik at de motiveres fordi de har en jobb de har hatt lyst på, men skole er noe elevene opplever som en slags tvang. Men det behøver ikke alltid være slik, det er også ansatte i varehandelsbedrifter som jobber der fordi de må tjene penger til livets opphold, uten å ha spesiell interesse for jobben. Disse tilfellene prøver varehandelen å unngå, ved å rekruttere ut fra personlighet, motivasjon, ønske om å jobbe der osv. I skolen er det ikke slik at en kan velge hvilke elever som skal inn, der jobber en ut fra de elevene man har. Skolen har et samfunnsoppdrag, som går på en dannelse av et helhetlig menneske, og ikke bare lære oppgaver knyttet til salg og service. Bransjen har

ikke slike formelle krav, og uttrykker ønske om at de vil at elevene skal ha vært gjennom noen år på skolen før de kommer ut i bedriften. Det kan være fordi de nettopp har oppnådd denne modenheten som kommer av den generelle dannelsen. Bedriftene er opptatt av å ha ansatte med verdier som er enhetlige med bedriftens verdier, og tar høyde for dette både i rekruttering og i opplæringen. Så noe grad av dannelse er det også i varehandelen. Som jeg var inne på er ikke alle medarbeider indre motiverte for jobbe i butikk, allikevel ser det ut til at det opplæringen fungerer godt på de som deltar ifølge informantene mine og forskning (Bore et al., 2012). Så noe må internopplæringen gjøre riktig. Opplæringen i bedrift er mer praktisk enn på skole, oppleves relevant og meningsfull og er i samhandling med andre, noe som fremmer læring i tråd med Illeris og Wengers teorier redegjort for i kapittel 3.

Gjennom en grundig gjennomgang avhandlingen har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen:

Hvordan kan utdanning i salg og service tilrettelegges for å imøtekomme bransjen og samtidig ivareta elevene og skolens samfunnsoppdrag?

Jeg har redegjort for tre modeller knyttet til dagens læreplaner og dagens rammeverk for mulighet til lokale tilpasninger. PS – modellen som er et treårig løps om gir studiekompetanse, vekslingsmodellen som gir fagbrev men der har dobbelt status som læring og elev og veksler mellom arenaene bedrift og skole og YSK – modellen som. Det er ulemper og fordeler med alle alternativene, som vist i kapittel 6. Min mening er at YSK – er det beste av to verdener. Den ivaretar det praktiske og fagutdanningen, samtidig som den gir studiekompetanse. Nå skal det sies at elevene kan oppnå akkurat dette med å gå ordinært med VG4 påbygg etter endt læretid, men mange liker ikke utsiktene til en femårig videregående opplæring. Allikevel bør de elevene som ikke klarer den økte arbeidsmengden dette gir, kunne gå en vekslingsmodell uten studiekompetanse. Det bør dermed være adgang for begge løp på skoler med to klasser, eller en kombinasjon innad i en klasse. Jeg mener dette ivaretar skolens samfunnsoppdrag og møter bedriftenes behov. Hvis en i tillegg kunne integrere noe av internskolene inn i denne modellen, kunne det også gjøre elevene mer attraktive i bransjen.

Jeg kommer i kapittel 2 inn på det at service og samferdsel ikke har et naturlig øvingslokale, jeg tror også at opplæringen kunne blitt mer relevant både for elever og for bedriftene som skal rekruttere elevene, om skolen hadde et øvingslokale. For å tenke litt innovativt kan en se for seg muligheten til at Fylkeskommunen som skoleeier kunne hatt franchise på ulike butikker innenfor ulike bransjer, som elevene kunne drevet. De kunne hatt en ansatt som

butikkssjef, resten som jobbet der kunne vært elever – slik at mye mer av opplæringen i programfag også kunne foregå i et øvingslokale. Dette ville ikke bare gjelde salg, men også sikkerhetsrutiner, økonomi og administrasjon. På denne måten ville opplæringen vært nærmere internopplæring i bedrift, samtidig som det er en del av en generell fagutdanning.

Ut i fra mine funn ved intervjuer, erfaringene som er gjort med vekslingsmodellen i Østfold og forskningen (Olsen & Reegård, 2013), kan det virke som om elevene på service og samferdsel ikke ønsker å jobbe i bransjen, og bransjen ønsker seg ikke elevene. En må spørre seg om hvorfor det er slik. Jeg tror at mine informanter som pekte på varehandelens status og som hadde et høyt ønske om å få vist frem muligheten innen varehandel har et godt poeng. I samfunnet generelt er det ikke status å jobbe i butikk. Det er en generell oppfatning om at det klarer «alle». «Han kan alltid sitte i kassa på Rema 100» - sier man om «håpløse tilfeller», og mange har selv jobbet i varehandelen som en ekstrajobb ved siden av studier, men hele tiden visst at de skal videre til «noe bedre». I lys av Illeris, er det viktig at disse elevene blir tatt inn i varmen, dette kan spare samfunnet for mange kostnader. Samtidig er det viktig at de får meningsfullt arbeid. Han taler for en slags plikt til å ta inn lærlinger (Illeris, 2009). Men selv om varehandelen ikke har et stort antall lærlinger, tar de en del av dette samfunnsansvaret ved å rekrutter unge uten utdanning.

Med det nye forslaget til strukturendring på service og samferdsel som er lagt frem, synes jeg utfordringene er blitt tatt tak i på en god måte, og jeg er positiv til denne organiseringen. Utdanningsdirektoratet har sett de samme utfordringene som jeg har diskutert, og kommet med gode forslag til løsninger. Men som de også poengterer, bransjen må samarbeide – men skolen må også komme dem i møte, det er tydelig at varehandelens opplæring appellerer til mange med sin praksis og relevans, samtidig som jeg har drøftet tidligere, elevgrunnlaget er ikke helt sammenlignbart i og med at varehandelen selv rekrutterer. Det er viktig at handelsbransjen er representert i utforming av nye kompetansemål, nye programfag og liknende. Kanskje kan aldri skolen oppfylle bransjens behov og ønsker fullt ut, men bedrifter har også et samfunnsansvar som blir mer og mer viktig for å beholde et godt omdømme, dette trekker også informantene mine fram. Skole og bransje ønsker jo mer samarbeid (HSH og Utdanningsforbundet, 2011), som også støttes av mine informanter. Og være en aktør i kompetanseutvikling av unge er en del av samfunnsansvaret i tillegg til at en får være med å forme sine egne ansatte fra et tidligere tidspunkt. Det blir spennende å følge utvikling av utdanningsprogrammet, for endringer vil komme – spørsmålet er bare når.

Litteraturliste

- Arbeidsdepartementet. (2012). Arbeidsrettede tiltak. (NOU 2012: 6). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-6/id672029/>
- Bore, L., Nyen, T., Reegård, K., & Tønder, A. H. (2012). *Internopplæring i varehandelen* Oslo: FAFO. Cappelen Damm. Merkur. Retrieved from <http://merkur2.cappelendamm.no/c398085/merkurmodul/vis.html?tid=398093>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., . . . Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerollen: Om lærerollen. Et kunnskapskrunlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Drammen vgs. (2012, 3. mars 2016). Service og samferdsel. Retrieved from <http://www.drammen.vgs.no/Utdanningstilbud/Service-og-samferdsel/>
- Eckhoff, T., & Helgesen, J. E. (2001). *Rettskildelære* (5. utg. [redigert av] Jan E. Helgesen. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- ESSC European Skills Council. (2014). *Report 2014. Employment and Skills*. Retrieved from Belgium: European Commission. (2008). *Entrepreneurship In Higher Education, Especially In Non - Business Studies. Final Report OF The Expert Group*. Retrieved from
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data* (Vol. 6). London: SAGE.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Vol. 4). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, A., & Nyen, T. (2010). *Kjedeskolene - internopplæring i varehandelen. Fafo - notato 20*. Retrieved from Oslo:
- Halvorsen, K. (2011). *Å forske på samfunnet- En innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3. opplag)*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hemsley-Brown, J. (Ed.) (2011). *The marketisation of higher education and the student consumer* (Vol. 27). Abingdon: Taylor & Francis.
- Holm, M., & Larsen, R. H.-. (2011). *Praktiske opplegg og yrkesretting på Service og samferdsel- en relevant og meningsfull skolehverdag (upublisert masteroppgave)*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- HSH og Utdanningsforbundet. (2011). *Entreprenørskap i utdanningen. Rapport fra undersøkelse 3/2011*. Retrieved from Oslo:
- Høst, H., Nyen, T., Reegård, K., Seland, I., & Tønder, A. H. (2015). Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen Delrapport 1 Fafo notat 2015:12. Retrieved from <http://www.faf.no/~faf/images/pub/2015/10223.pdf>
- Høst, H., Seland, I., Sjaastad, J., & Skåholt, A. (2014). *Kan organisering av lærlingformidling forklare store ulikheter i resultat? En studie av lærlingformidling i 3 fylker. Rapport 7/2014*. Retrieved from Oslo:
- Illeris, K. (2009). *Læring*. Fredriksberg: Roskildes Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2013). *Psykologi i organisasjon og ledelse 4. utg*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krilic, C. E. (2015). *MAYP 4300 - Oppfølging av elever i prosjekt til fordypning (Eksamensoppgave)*. Eksamenoppgave. Høgskolen i Oslo og Akershus. Kjeller.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei*. (Meld. St. 20 (2012–2013)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser NOU 2015: 8*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Samfunnskontrakt for flere læreplasser (2016–2020)*. Oslo: Kunnskapsdepartementt Retrieved from https://www.regjeringen.no/contentassets/19ab875ae1a344fba3290d362c053112/samfunnskontrakt_flere_laereplasser2016_2020.pdf.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Innsiere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Møre og Romsdal fylkeskommune. (2016). *YSK-tilbudet i Møre og Romsdal (Saksframlegg til Utdanningsutvalet referanse 18413/2016)*
- Saksbehandler: Geir Løkhaug Møre og Romsdal Fylkeskommune.*
- NHO. (2015, 12.02.15). 5 dører til videre utdanning etter fagbrev.
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforl.
- Olsen, O. J., & Reegård, K. (2013). Læringsmiljø og gjennomføring i lærer- og elevperspektiv i tre yrkesfaglige opplæringsløp. In H. Høst (Ed.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*
- Fokus på skoleopplæringen (NIFU - Rapport 2 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen)* Oslo: NIFU.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rasmussen, P. G., & Reidarson, P. (2007). *Handelstrender, kjedeutvikling og service : strukturendringer og metoder i en ny tid*. Bergen: Fagbokforl.
- Schøn, D. (2012). Refleksjon i handling. In K. Illerid (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 345 - 358). Fredriksberg: Samfundslittertur.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Spilling, O. R., & Johansen, V. (2011). *Entreprenørskap i utdanningen - perspektiver og begreper* NIFU- Rapport 4/2011.
- Spilling, O. R., Johansen, V., & Støren, L. A. (2015). *Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre: Sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen NIFU Rapport 2 2015*. Retrieved from Oslo:
- SSB. (2014, 13. mai 2014). Varehandel strukturstatistikk 2012,. Retrieved from <http://www.ssb.no/varehandel-og-tjenesteyting/statistikker/stvareh/aar/2014-05-13>
- Ungt Entreprenørskap. UNGT ENTREPRENØRSKAPS VISJON. Retrieved from <http://www.ue.no/Akershus/Om-oss/Vision-formaal-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Generell del av læreplanen (LK06). Retrieved from http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). Læreplan i felles programfag i Vg1 service og samferdsel. Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/SSA1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Læreplan i kontor- og administrasjonsfaget Vg3 / opplæring i bedrift (KAD3-01)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006d). *Læreplan i salgsfaget Vg3 / opplæring i bedrift (SLG3-01)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006e). *Læreplan i sikkerhetsfaget Vg3 / opplæring i bedrift (SIK3-01)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006f). Prinsipper for opplæringa (Læringsplakaten) Retrieved from <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006g). Programområde for salg, service og sikkerhet - Læreplan i felles programfag Vg2.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 04.04.2016). Rammeverk for FYR-prosjektet (2014–2016). Retrieved from <http://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Forskrift om yrkesfaglig fordypning (YFF). Retrieved from <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Gjennomgang av det yrkesfaglige utdanningstilbudet. Utdanningsdirektoratets anbefalinger til Kunnskapsdepartementet. . Retrieved from

- <http://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/gjennomgang-av-det-yrkesfaglige-utdanningstilbudet.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Læreplan i felles programfag i Vg1 service og samferdsel (SSA1-02)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016d). *Rapport fra yrkesfaglig utvalg for kontor, handel og service*. Retrieved from Oslo:
- Valvik, M. E. (2015). 5 punkter om hvordan Ludvigsen-utvalget vil forandre norsk skole. *Aftenposten*. Retrieved from doi:<http://www.aftenposten.no/norge/5-punkter-om-hvordan-Ludvigsen-utvalget-vil-forandre-norsk-skole-37191b.html>
- Vilbli.no. Retrieved from <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/hva-er-videregaende-opplaring/a/022041/>
- vilbli.no. Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring. Retrieved from <http://www.vilbli.no/?Program=V.SS&Kurs=V.SSSA1----&Side=1.3>
- Virke. (2008). HSH Årsberetning 2007. Retrieved from <http://www.virke.no/omvirke/Documents/HSHs%20%C3%A5rsrapport%202007.pdf>
- Virke. (2013). Klær, sko, mote. Retrieved from <http://www.virke.no/bransjer/bransjeartikler/Sider/Om-kl%C3%A6r-sko-og-mote.aspx>
- Virke. (2014a). *Framtidas skole - innspill til utvalget*. Oslo: Virke.
- Virke. (2014b). *Virkemålet - Virkes arbeidslivsundersøkelse 2014*. Oslo: Virke.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wenger, E. (2012). En sosial teori om læring. In K. Illris (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 140 - 148). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Wiese, J. (udatert). Steintavlene i norsk HR Retrieved from <https://hrnorge.no/hr-tema/organisasjon/kultur-og-verdier/steintavlene-i-norsk-hr>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Dette er kun ment som min huskeliste, og skal ikke følges slavisk på noen måte. Samtalen foregår så lite bundet som mulig og i fri samtale. Disse punktene er kun for å sikre at vi kommer innom disse temaene i løpet av samtalen.

For en ansvarlig

Faglig innhold?

Undervisningsmetoder?

Tanker bak oppbygging og innhold i internskolen?

Hvordan har den utvikle seg og endret seg?

Pedagogiske prinsipper som ligg til grunn?

Har de som driver opplæring noen pedagogisk utdanning?

Hva opplever dere som suksesskriterier for en god opplæring?

Hva vet du om utdanningsprogrammet service og samferdsel og dets innhold?

Fortell meg om hva dere vektlegger når dere rekrutterer nyansatte? (Butikkansatt, leder, hovedkontor)

Hvordan ser du for deg et «drømmesamarbeid med skolen?

For en som underviser

For å få vite om personen har noen pedagogisk utdanning uten å virke kritisk, vil jeg ha med generell info i begynnelsen av intervjuet. Der jeg spør om arbeidserfaring og utdanning

Faglig innhold?

Hvordan foregår undervisningen?

Hva er viktig for deg når du skal planlegge, gjennomføre og vurdere?

Hvilke metoder opplever du som gode

Hvilke metoder opplever du som dårlige

Fortell meg om gjennomføringen av ulike opplæringsprogrammer

Ligger det noen pedagogiske prinsipper bak dette

Opplever du at medarbeiderne er motiverte?

Opplever du at de får en varig kunnskap?

For en som deltar i opplæring⁹

Fortelle om jobberfaring og utdannelse

Hvorfor vil du delta i opplæringsprogrammet?

Føler du at du lærer mer her enn du gjorde på skolen?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Er du motivert og hvorfor?

Hvordan foregår undervisningen?

Hvordan liker du undervisningsmetodene? Hva lærer du mest av, hva lærer du mindre av?

⁹ Som beskrevet i kapittel 5 metode, ble det dessverre ikke gjennomført intervju med en person i opplæring allikevel

Vedlegg 2 – Tilbakemelding på behandling av personopplysninger fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Borings
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Birger Brevik
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 17.02.2015 Vår ref: 40212 / 3 / AMS Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.10.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 16.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

40212	Yrkespedagogiske prinsipper i arbeidslivet
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Birger Brevik
Student	Caroline Eriksen Krilic

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somy

Kontaktperson: Anne-Mette Somy tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices
OSLO: NSD, Universitetsgt 1 Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@nsd.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7891 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kynte@nsd.uib.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@mailbu.uib.no