

**MASTEROPPGAVE**  
**YRKESPEDAGOGIKK**  
**MAI 2017**

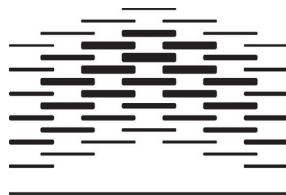
Faglig og sosial kompetanse, likeverdige kvaliteter i TIP-opplæringen  
En kvalitativ undersøkelse om fag- og yrkesopplæringens  
kvalitetssikringssystem



Anders Grydeland

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**



**HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS**

## Forord

Gjennom masterstudiet i yrkesfagpedagogikk har jeg fått utvidet mitt perspektiv på fag- og yrkesopplæringen. Yrkesfaglærere har ikke bare et stort ansvar for å forberede elever *faglig* for opplæring i bedrift og yrkeslivet vi har og et stort ansvar for å forberede elevene *sosialt*. Fag- og yrkesopplæringen i Norge er en utdanning av hele mennesket. Dette er det viktig å være klar over, både for yrkesfaglærere og lærebedrifter, og for de myndigheter som fører tilsyn med fag- og yrkesopplæringen.

Selv om disse studieårene i all hovedsak har vært lystbetont har det også vært svært krevende. Underveis har jeg hatt uvurderlig hjelp av veileder, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus Hedvig Johannesen. Praktisk ville det heller ikke vært mulig å gjennomføre studiet uten et svært tålmodig fagteam ved Strømmen videregående skole som har måtte bære et større ansvar for små og store gjøremål når jeg har prioritert studier. En stor takk sendes dere via teamleder Ingrid Grundt. Når mitt mot har sviktet og tanken på å gi opp masteroppgaven har meldt seg har jeg hentet stor støtte hos venner og familie, dere er helt spesielle og flotte mennesker.

Jeg vil og berømme den velvilje jeg har møtt hos informantene som har stilt opp for denne masteroppgaven.

På min ferd gjennom studiet har jeg møtt mange som med sitt faglige engasjement, kritiske betraktninger, gode spørsmål og anerkjennelse har utviklet mitt kunnskapsfelt. Dere har vært en inspirasjon og viktige bidragsyttere.

Tusen takk til dere alle.

Oslo, mai 2017

Anders Grydeland

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er resultat av et studie i yrkespedagogikk og vil gjennom kvalitative intervjuer med informanter fra fylkeskommune, opplæringskontor, lærebedrift og en prøvenemd, og analyser av disse intervjuene se på hva som er viktig for å skape gode fagarbeidere i verkstedindustrien. Samsvarer dette med hva som måles og vektlegges i de kvalitetssystemene som benyttes i dag?

Masteroppgaven begrenser seg til fag- og yrkesopplæringen innenfor Teknisk og industriell produksjon (TIP). Problemstillingen er **Hva er kvalitet i TIP-opplæring i spenningsfeltet mellom skole og bedrift?** Gjennom denne masteroppgaven vil vi se at det nødvendigvis ikke er samsvar mellom den kvaliteten som måles i fag- og yrkesopplæringen og den kvaliteten som er mest sentral for de som har ansvar for gjennomføring av opplæringen i verkstedindustrien.

## Bakgrunn

Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen har fått økt fokus siden Kvalitetsutvalgets rapport (NOU 2002: 10, 2002) i 2002. Ulike kvalitetssikringssystemer er siden da utviklet i fag- og yrkesopplæringen med formål å øke opplæringens kvalitet. Allikevel er ikke kvalitet klart definert, noe som gjør at de mange målingene og undersøkelsene i en viss grad benytter ulike begreper, mål og standarder for kvalitet. Et sentralt spørsmål som da melder seg er om de som har ansvar for systemene i fag- og yrkesopplæringen i fylkeskommunen, og de som har det praktiske ansvaret for selve opplæringen i bedrift, lærebedrifter og opplæringskontor, vektlegger de samme kriteriene når en lærling i verkstedindustrien får opplæringen vurdert. Dette er viktig å kartlegge for om et kvalitetssikringssystem for fag- og yrkesopplæringen skal ha en operativ funksjon må opplæringskontor og lærebedrifter bli målt også på det de mener teller.

## Formål

Denne masteroppgaven har til hensikt å kartlegge og analysere den forståelsen som ligger til grunn for de kvalitetssystemer som benyttes for å vurdere fag- og yrkesopplæringen. Samsvarer myndighetenes forståelse av hvilke sentrale kompetanser en lærling innen TIP-fagene skal tilegne seg med de kompetansene verkstedindustrien mener er sentrale?

## Teoretiske referanserammer

Masteroppgaven tegner et bilde av fag- og yrkesopplæringens historiske utvikling gjennom litteratur om dette. Styringsdokumenter, rapporter, tidligere forskning og teori om relasjonskompetanse og eksistensiell pedagogikk er bakgrunn for en eksplorerende, kvalitativ undersøkelse som utforsker hvordan kvalitetssystemer i yrkesfagopplæringen er utviklet og hvordan disse stemmer med de kompetansene som er relevante for verkstedindustrien.

## Metode

Masteroppgaven bygger på en undersøkelse basert på fem eksplorerende, kvalitative intervjuer av aktører i fag- og yrkesopplæringen. Her legges til grunn litteratur fra metodeteoretikere. Egen forforståelse av problemfeltet er også lagt inn i metoden.

## Funn

I drøftingskapittelet har jeg belyst oppgavens problemstilling med utgangspunkt i tre hovedfunn jeg har gjort i analysen av de innsamlede data:

- Opplæringskontor og lærebedrift har ulik kontakt med fylkeskommunen
- Det er utfordringer med lærlingeundersøkelsen fra UDIR
- Sosial kompetanse er en sentral kompetanse i fag- og yrkesopplæringen

## Oppsummering

Empirien i denne masteroppgaven er basert på en undersøkelse med et begrenset antall deltakere. Undersøkelser for å måle kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen er nyttige, men skolske i sin utforming og kan gi upresise svar. Fullføring på normert tid, faglig utvikling og resultater på avsluttende eksamener er sentrale kvalitetskriterier. Når opplæringskontor og lærebedrift i stor grad fokuserer på lærlingenes sosiale kompetanse når de snakker om kvaliteten på opplæringen bør dette også reflekteres i undersøkelser og rapporter om fag- og yrkesopplæringen, også på skolenivå. Sosial kompetanse er sentralt ved ansettelse av lærlinger. Denne oppgaven svarer ikke på det, men et naturlig spørsmål å stille er om sosial kompetanse er et så sentralt element ved fag- og yrkesopplæringen at det fortjener et langt større fokus enn hva det får i dag.

## Abstract

This master thesis is a result of a study in vocational and education training, and look at what is important for creating good professionals in the workshop industry through qualitative interviews with informants from county councils, training offices and learning companies and analyses of these interviews. Does their perspective of quality correspondent with what the quality systems that we use to day measure?

## Background

Quality in vocational and vocational education has increased focus since the Quality Committee report (NOU 2002: 10, 2002) in 2002. Various quality management systems have since been developed in vocational and educational training with the aim of increasing the quality of education. Nevertheless, quality is not clearly defined, which means that the many measurements and surveys to some extent use different vocabulary, goals and standards for quality. The issue is if those with responsibility for systems that regulate vocational and educational training in the county and those with responsibility for vocational and educational training in companies, like training offices and workshops in the industry, emphasize the same criteria when an apprenticeships education gets evaluated. It is important to assess whether a quality management system for vocational and educational training measures what training offices and the industry focus on if the quality management system is to have an operational function.

## Objective

This master thesis aims at mapping and analyse the understanding the basis of the quality management systems used to assess the vocational and educational training. Do the authorities measure the same key-competence as companies that educate in vocational and educational training within TIP focus on? Or is there a difference in what they see as core-competence?

## Framework for theoretical reference

Based on relevant literature, this master theses explores the history of vocational and educational training. Public policy papers, research reports, theory on relation competence and existential pedagogy is the basis of an exploratory qualitative survey that seeks to find

how quality systems in vocational education are developed and how they correspond with the competences relevant to the industry.

## Method

The Master's thesis is based on a survey with five exploratory qualitative interviews of actors in vocational and vocational education, and is based on literature from method theorists. My own pre-understanding of the problem area is also added in the method.

## Findings

I identified three main findings through the discussion after analysing the collected data:

- Training and learning companies have different contact with the county
- There are challenges with the apprenticeship survey from UDIR
- Social competence is a central competence in vocational and educational training

## Summary

The collected data in this master thesis is based on a survey with a limited number of participants. Surveys to measure the quality of vocational education are useful, but school-based in their approach and the answers might not be accurate. Completion on standardized time, professional competence and final exam results are key quality criteria. When training offices and learning companies largely focus on the apprentices' social competence when talking about the quality of education, this should also be reflected in surveys and reports on vocational and educational training, also at school level. Social competence is also central when employing apprenticeships. This master thesis does not provide an answer, but it is natural to ask whether the social competence is an element in vocational and educational training that should be subject to a much greater focus than it is today.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b>	<b>i</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>ii</b>
<b>Bakgrunn</b>	<b>ii</b>
<b>Formål</b>	<b>ii</b>
<b>Teoretiske referanserammer</b>	<b>iii</b>
<b>Metode</b>	<b>iii</b>
<b>Funn</b>	<b>iii</b>
<b>Oppsummering</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract</b>	<b>iv</b>
<b>Background</b>	<b>iv</b>
<b>Objective</b>	<b>iv</b>
<b>Framework for theoretical reference</b>	<b>iv</b>
<b>Method</b>	<b>v</b>
<b>Summary</b>	<b>v</b>
<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Egen faglige bakgrunn</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Valg av tema</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål</b>	<b>3</b>
<b>1.4 Avgrensing av problemstillingen og begrepsavklaring</b>	<b>4</b>
<b>1.5 Mulige konsekvenser av ny viten</b>	<b>5</b>
<b>1.6 Oppbygging av masteroppgaven</b>	<b>5</b>
<b>2 Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, fra fortid til nåtid</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Historisk utvikling av yrkesfagopplæringen</b>	<b>7</b>
2.1.1 Laugordningens konflikter med staten	7
2.1.2 Stortinget vedtar lover for yrkesfagopplæringen	9
2.1.3 Full reformering av yrkesfagopplæringen	10
<b>2.1.4 Oppsummering av historisk utvikling</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Utvikling av kvalitetssystemer</b>	<b>12</b>
2.2.1 Kvalitet i dagligtale	12
2.2.2 Industriens kvalitet	12
2.2.3 Formålet med opplæringa og kvalitet	14
2.2.4 Utarbeidelse av kvalitet i yrkesfagopplæringen	15

2.2.5	Nasjonalt kvalitetssikringssystem for fag- og yrkesopplæringen (NKVS FY)	19
2.2.6	Stortingsmelding 44 – Utdanningslinja	20
2.2.7	Kvalitetsvurderingssystem for skole og bedrift	20
<b>2.2.8</b>	<b>Oppsummering av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>Teori</b>	<b>25</b>
3.1	Bakgrunn for valg av teori	25
3.2	Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen	27
3.3	Læreplanens dualitet: fagkompetanse vs. sosial kompetanse	30
3.4	Sosial kompetanse i et internasjonalt perspektiv	31
3.5	Relasjonskompetanse og eksistensiell pedagogikk	33
3.5.1	Relasjonskompetanse	34
3.5.2	Sosial handlingskompetanse i lys av eksistensiell pedagogikk	37
3.6	Oppsummering av teori	42
<b>4</b>	<b>Metodekapittel</b>	<b>44</b>
4.1	Metodevalg i forskningen	44
4.2	Utvalg, informanter og innhenting av data	46
4.2.1	Pragmatisk utvalg	46
4.2.2	Informanter	46
4.2.3	Gjennomføring av intervjuene	47
4.3	Hermeneutisk analyse	49
4.4	Pålitelighet, gyldighet og etikk	49
4.4.1	Pålitelighet	49
4.4.2	Gyldighet	50
4.5	Etikk	50
<b>5</b>	<b>Resultater og presentasjon av funn</b>	<b>52</b>
5.1	Strukturkvalitet	52
5.1.1	Fagopplæringens oppbygging og organisering	52
5.1.2	Instruktørkompetanse	59
5.2	Prosesskvalitet	62
5.2.1	Samarbeid skole og lærebedrift	62
5.2.2	Lokalt arbeid med læreplaner	65
5.2.3	Læringsprosessen	70
5.3	Resultatkvalitet	75



5.3.1 Læringsutbytte	75
5.3.2 Relevant kompetanse for arbeidslivet	77
<b>5.4 Oppsummering av resultater og presentasjon av funn</b>	<b>80</b>
<b>6 Oppsummering og veien videre</b>	<b>83</b>
6.1 Metodeoppsummering	84
6.2 Kvalitet i TIP-opplæringen i spenningsfelt mellom skole og bedrift	84
6.3 Samarbeid mellom fylkeskommune, opplæringskontor og lærebedrift	85
6.4 Læringsundersøkelsens utfordringer	87
6.5 Betydning av sosial kompetanse i overgangen skole - lærebedrift	88
6.6 Videre muligheter for forskning	89
<b>7 Litteraturliste</b>	<b>91</b>
<b>8 Vedlegg</b>	<b>94</b>
Vedlegg 1 – Meldepliktskjema	94
Vedlegg 2 – infoskriv til informantene	95
Vedlegg 3 – Intervjuguide fylkeskommunen	96
Vedlegg 4 – Intervjuguide opplæringskontor og lærebedrift	97
Vedlegg 5 – Intervjuguide prøvenemnd	98

## Figurliste

Figur 1: Struktur-, prosess- og resultat kvalitet (NOU 2002: 10, 2002, s. 26)	16
Figur 2: Forholdet mellom relasjonsorientert ledelse og resultatorientert ledelse (Spurkeland, 2012, s. 20).	36
Figur 3: Forskningsdesign	45

## Tabeller

Tabell 1: De syv formålene med opplæring i grunnutdanningen fra "Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa" (Opplæringslova, 1998)	14
Tabell 2 : Kvalitetsområder fordelt etter struktur-, prosess- og resultat kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 36)	22
Tabell 3: Informantene i spørreundersøkelsen (Grydeland, 2017)	47

Tabell 4: oversikt over dato, og tidsbruk, for intervjuer (Grydeland, 2017) ..... 48



# 1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg beskrive min egen bakgrunn, den påvirker hvordan jeg forstår de fenomener som er rundt meg. Jeg går og inn på temaet for denne masteroppgaven før jeg presenterer problemstillingen og forskningsspørsmål. Masteroppgavens avgrensing, begrepsavklaring, mulige konsekvenser av ny viten og masteroppgavens oppbygging følger deretter.

## 1.1 Egen faglige bakgrunn

Min egen faglige bakgrunn og ståsted påvirker hvordan jeg ser på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen som fenomen. Dette påvirker også masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I dette underkapitlet vil jeg derfor i korte trekk beskrive min tidligere utdanning og yrkesbakgrunn som skaper den forforståelse jeg har for masteroppgavens tema.

Jeg har fagbrev som sveiser og er utdannet som sveisetekniker via teknisk fagskole. Med flere års fagerfaring fra verkstedindustrien er jeg komfortabel med å forholde meg til standarder, prosedyrer og kvalitetssystemer. Dette er helt sentrale verktøy for å sikre at produktet som leveres står til kundens forventninger, både de uttalte og underforståtte forventningene.

Da jeg startet å undervise på Teknikk og industriell produksjon (TIP) i 2009, og samtidig startet utdanning som yrkesfaglærer, ble jeg oppmerksom på at man innenfor utdanningssystemet også er opptatt av kvalitet. Utdanningen skal ha høy kvalitet, undervisningen skal ha god kvalitet og det skal være kvalitet i læringstrykket. Når jeg forsøkte å forstå hva man la i begrepet kvalitet opplevde jeg at ulike aktører la ulikt innhold og verdi i hva de mente med kvalitet. Det virket rett og slett litt tilfeldig hva den enkelte mener hva kvalitet er. Derimot har alle det til felles at de mener kvalitet er viktig. Som en informant i denne masteroppgaven sier: "vi er ikke noe sånn veldig gode på å definere kvalitet, men jeg synes vi er veldig gode på å være opptatt av kvalitet".

Med min bakgrunn synes jeg det er underlig at et begrep som i verkstedindustrien er konkretisert synes å ha blitt abstrahert til en størrelse ingen helt enes om hva er innen skole og utdanning. Kan en grunn være at kvalitetssikringssystemet i fag- og yrkesopplæringen er

bygget med en "skolsk" tilnærming og at fag- og yrkesopplæringen har sentrale egenskaper som ikke gjenspeiles i det kvalitetssikringssystemet?

I denne masteroppgaven vil jeg gjennom eksplorerende intervjuer med informanter fra lærebedrift, opplæringskontor, fylkeskommune og prøvenemd finne ut hva disse aktørene mener er sentralt for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Videre vil jeg forsøke å avklare om aktørene i fag- og yrkesopplæringen har felles egenskaper for kvalitet i fokus eller om de har forskjellig forståelse av hva kvalitet i yrkesfagopplæringen er. Hvilke utfordringer vil det eventuelt gi dersom disse aktørene har ulik forståelse av hva kvalitet i fag- og yrkesopplæringen er?

Den kunnskap som skapes gjennom denne masteroppgaven kan bidra til forståelse for at utdanning ikke er en fast størrelse som kan følge én enkelt standard. På individnivå er elever og lærlinger ulike. På systemnivå er ikke studiespesialisering med tre år i skole og fag- og yrkesopplæringen hvor halve opplæringstiden foregår i bedrifter som frivillig påtar seg et opplæringsansvar det samme. Et annet spørsmål denne masteroppgaven kan belyse er om forvaltningspråket som benyttes av utdanningssystemet sammenfaller med industrispråket til lærebedriftene, eller om dette kan være grobunn for misforståelser. For min egen del vil arbeidet med denne masteroppgaven helt sikkert øke forståelsen for hvordan kvalitetssystemer i fag- og yrkesopplæringen er bygget opp og hvordan de praktiseres.

## 1.2 Valg av tema

I følge rapporten "Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen" (Høst, 2012b, s. 47) er det lite litteratur om kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Det som finnes, i følge Høst, er i hovedsak rapporter og debattinnlegg, selv om EU-institusjoner som Cedefop og European Training Foundation (ETF) begynte å tematisere kvalitet og kvalitetsstyring mot slutten av 1990-tallet. Videre peker Høst på at kvalitet i fag- og yrkesopplæringen i hovedsak er dominert av diskusjoner om mulige indikatorer og indikatorsett for kvalitet, og om for eksempel kriterier for kvalitetsarbeid i VET (Vocational and Educational Training)-institusjoner.

Kvalitet, sett med et fag- og yrkesopplæringsperspektiv, er med andre ord et område som i liten grad er utforsket tidligere.

Dette samsvarer med min egen opplevelse. Min forforståelse av temaet mener jeg vil kunne et nyttig perspektiv på dette kunnskapshullet.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for hvordan jeg har tenkt ved utforming av problemstilling og forskningsspørsmål.

Tema for denne masteroppgaven er hvordan myndighetenes utdanningssystem og verkstedindustrien forholder seg til kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Min erfaring er at begrepet kvalitet har ulikt innhold for disse to aktørene, men gjennom fag- og yrkesopplæringen møtes myndighetenes utdanningssystem og verkstedindustrien. Om de da ikke har en enhetlig forståelse kan det skape misforståelser når en skal utvikle fagene og fag- og yrkesopplæringen. Gjennom faget Yrkesfaglig fordypning (YFF) møtes skole og bedrift i et samarbeid om utplassering av skoleelever for opplæring i bedrift. Fylkeskommunen og bedrifter møter hverandre når en bedrift skal godkjennes som lærebedrift eller praksisbedrift og har opplæringsansvar for lærlinger og praksiskandidater. I opplæringslova står det at lærebedrifter skal ha et internkontrollsystem for å sikre at det blir gitt opplæring i samsvar med opplæringslova og forskrifter til denne. Lærebedrifter skal også årlig rapportere til fylkeskommunen om opplæringa (Opplæringslova, 1998, §4-7). Fylkeskommunen er også pålagt i opplæringslova å veilede og følge opp lærebedriftene i forbindelse med godkjenning, i tillegg til å kontrollere at den enkelte bedrift oppfyller kravene for å få godkjenning (Opplæringslova, 1998, § 4-8).

Lærlingeordningen er det mest forpliktende samarbeidet utdanningssystemet og næringslivet har i forbindelse med fag- og yrkesopplæringen fordi bedrifter som har lærlinger, eventuelt praksisbrevkandidater eller lærekandidater, får tilskudd som administreres av fylkeskommunen. Dermed har partene gjensidig kontrakt med hverandre. I tillegg reguleres innholdet i opplæringen av opplæringslova med tilhørende forskrifter som bedriftene med lærlinger er forpliktet til å følge.

Landets fylkeskommuner har litt ulik struktur, og benytter derfor forskjellige navn på sine seksjoner og avdelinger, men alle fylkeskommuner har en funksjon som skal følge opp lærebedrifter og lærlinger. Jeg velger å kalle denne funksjonen for "seksjon for fagopplæring" som fremdeles benyttes av flere fylkeskommuner.

Fordi jeg har egen erfaring fra verkstedindustrien er det i denne bransjen jeg har kunnskap om kvalitetsarbeidet. Når jeg skal undersøke hvilken forståelse fylkeskommunen og lærebedrifter har av kvalitet i opplæringen er det derfor naturlig for meg å velge lærebedrifter og opplæringskontor fra denne industrien.

Jeg har derfor kommet til følgende problemstilling:

Hva er kvalitet i TIP-opplæring i spenningsfeltet mellom skole og bedrift?
----------------------------------------------------------------------------

For å kunne operasjonalisere problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken betydning har sosial kompetanse for kvalitet i TIP-opplæringen
- Hvilken betydning har faglig kompetanse for kvalitet TIP-opplæringen

#### 1.4 Avgrensning av problemstillingen og begrepsavklaring

Ulike perspektiver gjør at lesere kan tolke problemstillingen forskjellig. Jeg vil her beskrive hvordan problemstillingen er avgrenset. I dette kapittelet vil jeg også presisere hvordan jeg forstår enkelte begreper og hvor jeg har hentet denne forståelsen fra.

Skolefeltet, med alle sine involverte parter, er et stort felt å forske på. Av hensyn til rammene for prosjektet, ikke minst tidsperspektivet, må jeg gjøre avgrensinger. Siden jeg selv har bakgrunn fra verkstedindustrien og underviser på TIP, vil jeg se på hvordan verkstedindustrien oppfatter kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Den forkunnskapen jeg har kan på den ene siden gjøre meg forutinntatt, men på den annen side også hjelpe meg med å stille relevante spørsmål til informantene.

TIP er et stort programområde innenfor fag- og yrkesopplæringen. Fra VG1 TIP kan elevene utdanne seg videre i en rekke retninger. Elevene kan bli smeder, bokbindere, industrimekanikere, bilmekanikere og låsesmeder. Jeg vil derfor avgrense datainnsamlingen til å gjelde verkstedindustrien. Jeg vil også gjøre en geografisk avgrensning i oppgaven og har valgt ut informanter i to større fylker sentralt på Østlandet siden jeg selv bor i den delen av landet og dermed kan lettere oppsøke informantene.

I denne masteroppgaven vil jeg referere til "verkstedindustrien". Med verkstedindustrien mener jeg skipsbygging og mekanisk industri. Dette er en del av jern- og metallindustrien som, særlig etter at utbyggingen av oljefeltene på norsk sokkel startet, har hatt stort fokus på utvikling og implementering av kvalitetssystemer. Som jeg skrev har jeg også egen bakgrunn fra denne industrien og mener derfor jeg har en nærhet til dens kultur og holdninger hva kvalitet og kvalitetsarbeid angår i industrien.

Med "grunnopplæringen" menes 13 års skolegang, grunnskole og videregående opplæring, slik det benyttes i NOU 2002:10 (NOU 2002: 10, 2002, s. 11).

### 1.5 Mulige konsekvenser av ny viten

Ny viten, eller tidligere viten sett med et annet perspektiv, kan gi konsekvenser. Målet er å belyse om det er noen vesentlige elementer i fag- og yrkesopplæringen dagens kvalitetssikringssystem ikke fanger opp. I beste fall kan masteroppgaven medføre at vi må se yrkesfagopplæringen med et helhetlig syn når vi skal forstå den og vurdere dens kvalitet.

### 1.6 Oppbygging av masteroppgaven

Nå som jeg har rammet inn masteroppgaven med bakgrunnen, tema, begrensninger og muligheter, vil jeg beskrive hvordan masteroppgaven er bygd opp. Dette kan gjøre det enklere å orientere seg i kapitlene og stake ut den retningen vi skal gå i.

Aller først i kapittel 2 vil jeg trekke noen historiske linjer for å belyse fag- og yrkesopplæringens utvikling. Dette er nødvendig for å forstå en utdanning som har gått fra å være styrt av bransjene selv til å bli en offentlig forvaltet oppgave med tilhørende behov for kvalitetskontroll. Videre i kapittelet presenterer jeg i korte trekk fremveksten av kvalitetsmåling og vinklingen på denne målingen som foreligger i dag, hovedsakelig med referanser til NOU, stortingsmeldinger og rapporter.

I kapittel 3 tar jeg for meg det teoretiske perspektivet for masteroppgaven. Først går jeg gjennom rapporter fra NIFU om kvalitet i fag- og yrkesopplæringen som har betraktninger og funn jeg kan knytte opp til analysen av intervjuene i denne masteroppgaven. Deretter ser jeg på en rapport som ser på noen kjennetegn for fag- og yrkesopplæring i Sør-Afrika jeg mener er relevant for å forstå kompetanser for fagarbeidere i et bredere perspektiv. Til sist i kapittel 3 presenterer jeg teori om sosial kompetanse, denne teorien mener jeg er sentralt i analysen av de intervjuene jeg har utført i denne masteroppgaven.



Kapittel 4 er metodekapittelet hvor det redegjøres for denne masteroppgavens undersøkelse og hvilken forskningsmetodikk som er benyttet. Undersøkelsens informanter presenteres, jeg forklarer hvordan jeg har funnet informanter til undersøkelsen og hvilken rolle de har i fag- og yrkesopplæringens, og hvordan intervjuene er gjennomført. I egne underkapitler drøfter jeg undersøkelsens troverdighet, bekreftbarhet og etikk.

I kapittel 5 presenteres og bearbeides den innhentede informasjonen. Sammen med analysen foretar jeg også en fortløpende drøfting av funnene. Jeg har valgt ut tre hovedfunn jeg bruker som grunnlag for en oppsummering i kapittel 6. I kapittel 6 vil jeg også peke ut mulige veier for videre forskning.

Masteroppgavens kildehenvisninger er listet opp som litteraturliste i kapittel 7 og alle vedlegg, med nummerreferanse, er lagt i kapittel 8.

## 2 Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, fra fortid til nåtid

Ved å beskrive en historisk utvikling av fag- og yrkesopplæringen vil jeg først vise hvordan vi har hatt en utvikling fra da fagene selv stod for innhold og opplæring gjennom laugene mens myndighetene spilte en underordnet rolle, til i dag hvor verkstedindustrien spiller en underordnet rolle sammenlignet med myndighetene i utvikling og vurdering av fag- og yrkesopplæringen. Dette kan klargjøre spenningsfeltet mellom TIP-opplæring i skole og bedrift.

Deretter vil jeg vise hvordan kvalitet er definert i verkstedindustrien, med vekt ISO-standarder, og hvordan utdanningskvaliteten er forsøkt definert av utdanningsmyndighetene. Formålet er se om det er ulikheter i kvalitetstankegang som påvirker spenningsfeltet mellom TIP-opplæring i skole og bedrift. og at dette kan gjenspeiles i eventuelle funn i masteroppgavens empiriske undersøkelse.

### 2.1 Historisk utvikling av yrkesfagopplæringen

Fagopplæring, opplæring av praktiske ferdigheter, er langt i fra noe nytt fenomen.

Mennesker har lært hverandre praktiske ferdigheter i hvert fall siden vi var jegere og sankere, å lære hverandre fangstmetoder og tilvirkning av redskaper var avgjørende for overlevelse.

Etter hvert som samfunnene ble mer organiserte, og oppgavene ble mer spesialiserte, ble denne kunnskapsoverføringen også mer strukturert.

#### 2.1.1 Laugordningens konflikter med staten

Noen fag har gjennom laugordningen røtter tilbake til middelalderen (Nyen & Tønder, 2014, s. 36). Nyen og Tønder forteller videre at formålet med lærlingeordningen var å kvalifisere for utøvelsen av et bestemt yrke, eller håndverksfag. Så å si all opplæring fant da sted i arbeidslivet. Min oppfatning er at på den tiden hadde yrkesfagutøverne selv kontroll med rekruttering til fagene, innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen skulle vurderes. Dette ble blant annet gjort ved at laugene regulerte adgangen til yrket gjennom fag- og svenneprøver (Nyen & Tønder, 2014, s. 37). Den læring som fant sted ble gjort i

(...)en sosial organisasjon og i sin tradisjonelle form som et faglig fellesskap i håndverksproduksjon. Gjennom legitim, perifer deltagelse i felleskapets produktive

virksomhet tilegner lærlingen seg gradvis håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier ved å gå fra perifer deltagelse til å bli et fullverdig medlem av faget. (Kvale, Nielsen, Bureid & Jensen, 1999, s. 19)

Dette forstår jeg som at opplæringen var indre styrt. Ikke minst synes jeg det er interessant at lærlingen ikke bare skulle tilegne seg håndverket, eller fagets, ferdigheter og kunnskaper. Lærlingen skulle også tilegne seg de verdier som var rådende i bedriften, eller den sosiale organisasjonen. Jeg mener det er to elementer ved opplæringen som er sentrale her: den faglige læringen og den sosiale læringen.

Mot slutten av 1200-tallet var det stor innvandring av tyske håndverkere til Bergen og særlig her begynte laug å få fotfeste noe som førte til at laugene hadde god kontroll på fag- og yrkesopplæringen. Denne kontrollen gjorde at laugene kunne regulere både tilgangen på håndverkere og prisene på produktene. Dette gjorde laugene til en så betydelig maktfaktor at myndighetene ble urolige, og til slutt forbød kong Eirik Magnusson håndverkere å organisere seg i laug (Nyen & Tønder, 2014, s. 40).

For første gang i Norge går således myndighetene, den gang ved kongen, inn og regulerer fag- og yrkesopplæringen. Her står ikke kampen om innholdet i opplæringen, men det vi i dag vil kalle det frie marked med fri konkurranse og fri flyt av arbeidskraft. Allikevel er det ikke før i 1559 de tyske laugene virkelig blir svekket når de blir tvunget til å sverge troskap til kongen, følge norsk lov og betale skatt. I motsatt fall måtte de forlate landet (2014, s. 40).

Dette åpnet for norske laug som organiserte seg selv, og det ble gjennomført en rekke mindre endringer om hvem som kunne være lærlinger, som at kvinner og barn av ugifte fikk tilgang til fag- og yrkesopplæringen. I 1841 blir det innført håndverksplakat med bestemmelser om hvordan fag- og svenneprøver skulle gjennomføres (2014, s. 43). Slik jeg forstår det er det laugene selv som innfører håndverksplakaten.

Det er to trekk ved denne perioden som jeg synes er særlig relevante og som jeg derfor vil ta med meg videre i oppgaven. Først og fremst er det ikke bare faglig kompetanse som er mål for opplæringen, men også tilegnelse av de verdier som var rådende i bedriften som utgjør en sosial organisasjon. Perioden var også preget av et høyt konfliktnivå mellom yrkesfagutøvere og bedriftene, representert ved laugene, og myndighetene. Striden sto ikke om kvaliteten på opplæringen, men om økonomiske forhold.

### 2.1.2 Stortinget vedtar lover for yrkesfagopplæringen

Industrialiseringen gjorde at det kom flere nye fag, og tradisjonelle håndverksfag som skomakerfaget ble endret. Det oppstod også en forståelse av at det ikke holdt for lærlinger kun å tilegne seg praktiske ferdigheter, det var i tillegg et behov for ferdigheter innen lesing, skriving og regning. Fram til innføringen av folkeskolelovene i 1889 ble søndagsskoler for lærlinger vanlig, men behovet for disse søndagsskolene bortfalt med folkeskolelovene. I stedet kom tekniske aftenskoler (Nyen & Tønder, 2014, s. 50-54).

I 1911 kom første vedtak fra Stortinget om faglige forskoler som ble finansiert av både offentlige og private midler. I 1940 vedtok Stortinget Lov om yrkesskoler for håndverk og industri som et samarbeid mellom stat, skole og arbeidsliv med formål om å dekke arbeidslivets behov for arbeidskraft og ivareta utdanningspolitiske mål. Senere, i 1950, ble Lærlingeloven vedtatt av Stortinget. Loven gav bindene retningslinjer for opplæring på arbeidsplassen. Yrkesskolene ble utbygd og fikk rom for flere elever utover på 50-tallet, noe som ble begrunnet med behovet for å utdanne mer faglært arbeidskraft. Allikevel var det flere elever enn lærlingeplasser, og mot slutten av 1950-tallet kom utdanningspolitiske mål til syne i fag- og yrkesopplæringen. Opplæringen skulle ikke bare forberede på overgang til arbeidsliv, men også gis et godt grunnlag for videre læring (Nyen & Tønder, 2014, s. 60-63).

Det foregikk et politisk arbeid gjennom Steen-komiteen (ledet av Reulf Steen) for å slå sammen gymnaset og yrkesskolen og legge større vekt på allmennutdanning for å forberede elevene, også elevene i fag- og yrkesopplæringen, på livslang læring. På 1970-tallet var det såpass få lærlingeplasser at lærlingeordningen ble foreslått nedlagt. Allikevel beholdt næringslivet sine lærlinger og sin egen opplæringsordning på utsiden av den offentlige skolen. Utover 80-tallet økte antall lærlinger som kan forklares både av at Lov om fagopplæring ble utvidet til å gjelde flere fagområder, at arbeidsgivere var mer interessert i å satse på lærlinger og at bedrifter med lærlinger fikk offentlige tilskudd. Samtidig ble det etablert opplæringskontor som bedriftene kunne bli medlem av, og opplæringskontorene tok seg av mange av de administrative oppgavene det innebærer å ha en lærling. Lov om fagopplæring var basert på selvstyre mellom arbeidsgiverorganisasjon på den ene siden og arbeidstakerorganisasjon på den andre siden. Myndighetene utgjorde kun en støttende part (Deichman-Sørensen, 2015, s. 225).

Mot slutten av 80-tallet kom økonomiske nedgangstider som reduserte tilgjengelige lærlingeplasser og skapte økende arbeidsledighet blant unge (Nyen & Tønder, 2014, s. 65-68).

Den utviklingen jeg nå har beskrevet mener jeg har flere årsaker. I grunnen ligger industrialiseringen som både gjør fagene mer teknisk utfordrende og krever andre ferdigheter enn tidligere. Industrialiseringen gir også større og mer sentraliserte arbeidsplasser. Disse to faktorene gjør at arbeidstakere og arbeidsgivere har ulike krav. Dette gjelder blant annet områder som tariff, utdanning, sysselsetting og tilgang på arbeidskraft. Så blir fag- og yrkesopplæringen politisert ved at man skal rustes for livslang læring. Slik jeg ser det blir fag- og yrkesopplæringen også et middel for å få ned ledigheten blant ungdom i økonomiske nedgangstider hvor bedrifter ikke har mulighet til å ta inn lærlinger. Stortingets vedtak om lover for fag- yrkesopplæringen medfører altså en omfordeling av styring av yrkesfagopplæringen fra bransjene selv over til det offentlige. Dette til tross for at myndighetene etter Lov om Fagopplæring fra 1980 kun skulle være en støttende part for arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner i fag- og yrkesopplæringen.

### 2.1.3 Full reformering av yrkesfagopplæringen

Etter innføring av Lov om Fagopplæring fra 1980 har vi hatt to store utdanningsreformer i videregående skole som berører fag- og yrkesopplæringen: Reform 94 fra 1994 og Kunnskapsløftet (KL06) fra 2006. Reform 94 medførte at fag- og yrkesopplæringen i enda større grad en tidligere ble underlagt offentlig styring og forvaltning fordi den ble integrert i videregående opplæring (Nyen & Tønder, 2014, s. 92).

Om systemkonsekvenser av reform 94 skriver Trine Deichman-Sørensen blant annet:

Enhets skolens idealer om en fellesskapskultur ble re-fortolket til en rettighetslov, tilpasset nye velferdspolitiske formål. Reformen representerte først og fremst et nytt systemgrep i politikken. Både en omlegging til brede grunnkurs og en allmenngjøring av fagopplæringsmodellen i form av læretid i bedrift var viktige elementer i dette. Samordning av strukturelle og finansielle virkemidler var et annet. (Deichman-Sørensen, 2015, s. 220)

Mens Reform 94 medførte strukturelle endringer med bredere inngang til yrkesfagene (vi får færre yrkesfagtilbud å velge mellom i videregående skole), rett til videregående opplæring

og begrensninger i muligheten til å ta flere VG1-kurs endrer KL06 i stor grad innholdet i opplæringen:

Prinsipper om lokal metodefrihet kan dermed erstatte tidligere innholdsmessige krav. Vi får punktbaserte, kompetansemåldefinerte læreplaner. Det skal legges til rette for å ha et åpnere rammeverk, som samtidig gir en klarere ansvarsfordeling mellom ulike instanser og aktører, inkludert opprettelse av et nytt statlig kontrollorgan. (Deichman-Sørensen, 2015, s. 221)

Min forståelse av det er at vi med KL06 får byttet ut relativt åpne læreplaner med et gitt pensum som elevene skal gjennom, med læreplaner som inneholder konkrete mål for kunnskap og ferdigheter elevene og lærlingene skal besitte ved opplæringens slutt. Denne konkretiseringen kommer fra myndighetsnivå, følgelig gir myndighetene også seg selv en slags plikt til å kontrollere i hvilken grad de målene som er satt nås.

#### 2.1.4 Oppsummering av historisk utvikling

Gjennomgangen viser at fag- og yrkesopplæringen i laugenes tid var et forhold mellom mester og svenn. Mesteren har selv, på bakgrunn av faglig kompetanse, vurdert hva som skal læres. Opplæringen inneholdt både faglig læring og formidling av verdier som er nødvendige for å kunne bli en del av et praksisfellesskap. Når mesteren etter egen vurdering har ment at svennen har nødvendige ferdigheter har lauset vurdert lærlingen arbeider gjennom en svenneprøve og kandidaten har eventuelt oppnådd sitt svennebrev. Dette var den primære kvalitetstesten og uttrykte generasjoner av ferdigheter og kunnskap (Deichman-Sørensen, 2015, s. 223).

Videre har myndighetene stadig overtatt mer av ansvaret for fag- og yrkesopplæringen, ikke bare økonomisk og innholdsmessig. Jeg forsøker ikke her å si at bransjene selv er uten påvirkning av innhold, men maktforholdet har endret seg. Med bestemmelser om hvordan opplæringen skal organiseres og hvilket innhold den skal ha er det gikk gitt at en fag- eller svenneprøve ikke lenger er den primære kvalitetstesten. Sentraliserte mål skaper og en egen standard som også skal oppfylles, noe som også skaper et behov for kontroll. Dette har også gjort at kvalitetsforståelsen i fag- og yrkesopplæringen i spenningsfeltet mellom skole og bedrift har endret seg.

## 2.2 Utvikling av kvalitetssystemer kvalitetssystemer

Den historiske utviklingen av yrkesfagopplæringen som vi så på i foregående kapittel viser at bransjene selv var ansvarlige for alle aspekter ved opplæringen, mens myndighetene i dag har overtatt det meste av ansvaret for opplæringen. Dette gjelder både økonomi og innhold i opplæringen gjennom eierskap til skoler, økonomiske tilskudd til lærebedrifter og utarbeidelse av læreplaner. Bransjene selv har kun rådgivende roller i forhold til utvikling av struktur og innhold, mens de forvalter myndighetenes læreplaner i opplæringen i bedrift og mottar tilskudd for denne opplæringen.

I lys av dette er det ikke til å undres over at myndighetene må ha oversikt over hvordan midlene de benytter på opplæringen forvaltes. Får samfunnet avkasting på de investeringene vi gjør i opplæringen? Nås målene som er satt for opplæringen?

I dette kapittelet vil jeg gå gjennom kvalitet på et generelt grunnlag slik vi benytter det i dagligtalen, slik jeg kjenner det fra egen praksis i industrien og hvordan det er bygget opp rundt fag- og yrkesopplæringen.

### 2.2.1 Kvalitet i dagligtale

Ordet kvalitet kommer fra de latinske ordene *qualitas*, som betyr egenskap, og *qualis*, som betyr hvordan eller hvilket slag. Fra Norsk ordbok finner man følgende definisjon: *"Kvalitet – en fl. –er –ene beskaffenhet, sort: varer av god eller dårlig k-;"* (Landfald & Paulssen, 1996). I dagligtalen er kvalitet gjerne knyttet til noes egenskaper eller hvordan noe er utført. Eksempelvis kan man si at et arbeide er av god kvalitet, eller at en sofa har god kvalitet.

### 2.2.2 Industriens kvalitet

I industrien finnes en rekke standardverk. Eksempler kan det være tilvirkningsstandarder som sier hvordan noe skal tilvirkes eller lages, det er avviksstandarder som sier noe om hvordan dimensjonene til et sluttprodukt skal være og det er systemstandarder som sier hvordan kvalitetssystemer skal utvikles. Det finnes også ulike organisasjoner som utvikler standardverk, det mest sentrale i Norge er Standard Norge (NS) som utvikler egne standarder og oversetter og implementerer Europeisk Norm (EN) og standarder fra International Organization for Standardization (ISO).

ISO-standarder utvikles innen ulike tekniske komiteer basert på uttalte behov i bransjene. Komiteene legger frem et utkast ovenfor ISO sine medlemmer som kommer med innspill.

Dersom man kommer til en enighet, eller konsensus, etter høringsrunder blir utkastet innlemmet som en del av standardverket. I motsatt fall går utkastet tilbake til teknisk komite som arbeider videre med nytt utkast.

ISO er altså en privat organisasjon hvor bransjer i ulike land er tilknyttet. Med andre ord er ikke ISO sitt arbeid regulert av myndigheter. Det følger heller ikke av noen lov at spesifikke standarder skal følges, men det ligger i avtaler mellom produsent/leverandør og kunde.

I standarden *Informasjon og dokumentasjon – Terminologi* defineres kvalitet som "helhet av funksjoner og egenskaper ved et produkt eller tjeneste som har med produktet eller tjenestens evne til å oppfylle uttalte eller underforståtte behov" (NS-ISO 5127:2001, 2015, s. 7).

Standarder for kvalitetsledelse omtales som 9000-serien og er ofte helt sentral hos flere bedrifter. NS-EN ISO 9001:2015 omhandler prinsipper for kvalitetsledelse. Om kvalitet kan en lese at "kvaliteten på produkter og tjenester omfatter ikke bare deres tiltenkte funksjon og prestasjon, men også kundens oppfatning av deres verdi og nytte" (NS-EN ISO 9001:2015, 2015, s. 7).

I samme standard påpekes også viktigheten av at ingen begreper eller prinsipper er viktigere enn andre.

Alle begreper, prinsipper og deres gjensidige avhengighetsforhold bør sees som et hele, og ikke isolert fra hverandre. Ingen enkeltbegreper eller prinsipper er viktigere enn andre. Å finne den riktige balansen ved anvendelse er kritisk på ethvert tidspunkt. (NS-EN ISO 9001:2015, 2015, s. 10)

I standardverket til ISO legges det vekt på at man ikke kan ta vekk de elementer som noen av ulike grunner ikke skulle være komfortabel med. Kvalitet er, sett fra ISO sin side, er langt mer komplisert enn å kunne snakke om "høy" og "lav" kvalitet. Samtidig er det såpass enkelt som at om alle partner er fornøyd med resultat er rett kvalitet oppnådd. Dermed omtaler egenskaper som "rett" og "gal" kvalitet, ikke "god" eller "dårlig".



### 2.2.3 Formålet med opplæringa og kvalitet

I fag- og yrkesopplæringa måles kvalitet gjennom mange delmål. Disse kommer til uttrykk i lokale planer ved skolene, styringsdokumenter fra fylket, lærlingeundersøkelsen, læreplaner og så vidare. Felles for dem alle er at de jobber mot de syv formålene med opplæringa:

**Tabell 1: De syv formålene med opplæring i grunnutdanningen fra "Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa" (Opplæringslova, 1998)**

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 overtydning. 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 utforskartrøng.
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.

Om en skal trekke paralleller til standardverker i industrien vil opplæringslova være den overordnede standarden andre standarder på området må sees i lys av. Eventuelle avvik fra denne må presiseres tydelig. Jeg ser derfor på dette som de overordnede kvalitetskriteriene.

Slik jeg forstår formålet med opplæringa ligger hovedvekten på utvikling av elevenes og lærlingenes holdninger og sosiale kompetanse, mens faglig kompetanse må tolkes inn.

#### 2.2.4 Utarbeidelse av kvalitet i yrkesfagopplæringen

I 2001 ble et Kvalitetsutvalget oppnevnt for å vurdere innhold, kvalitet og organisering i grunnopplæringen. I 2002 ble utvalget bedt om å utarbeide en delinnstilling og foreslå et rammeverk for helhetlig tilnærming til kvalitetsvurdering i grunnopplæringen (NOU 2002: 10, 2002). Utvalget peker på behovet for å vurder kvaliteten på opplæringen, hvor ansvaret ligger og hvem denne vurderingen er viktig for. Jeg skal ikke sammenfatte hele rapporten, men noen hovedpunkter er vesentlig for å forstå kvalitetsvurderingssystemet som foreligger i dag.

Kvalitetsutvalget peker på at ISO sin definisjon av kvalitet ikke er direkte overførbart til opplæring av barn og unge fordi det er mange forskjellige oppfatninger av hva som er god eller meningsfylt opplæring. En klar definisjon på kvalitet i opplæringen er derfor vanskelig å utforme. Kvalitetsutvalget definerer derfor tre kvalitetsområder: *strukturkvalitet*, *prosesskvalitet* og *resultatkvalitet* (NOU 2002: 10, 2002, s. 25).

#### **Strukturkvalitet**

Strukturkvaliteten er beskrivelse av virksomhetens ytre forutsetninger og omfatter blant annet styringsdokumenter, læreres formelle kompetanse, personaltetthet, elevtetthet, økonomi og fysiske rammer som bygninger og utstyr (NOU 2002: 10, 2002, s. 25).

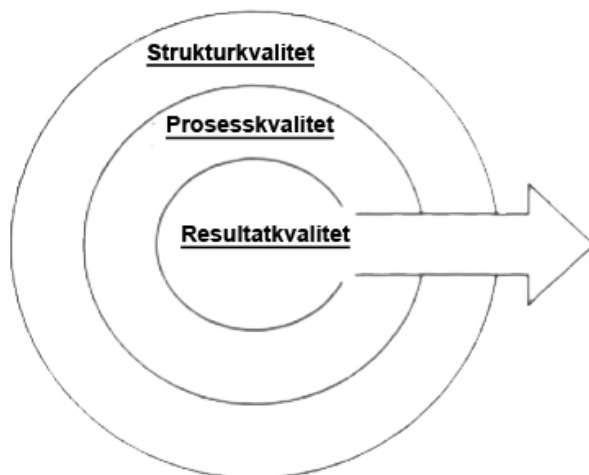
#### **Prosesskvalitet**

Prosesskvaliteten viser til selve arbeidet med opplæringen og omfatter hvordan personalet forholder seg til sitt arbeid, personalets samspill med elever og lærlinger, elevs samspill seg i mellom, involvering av foresatte og virksomhetens samarbeid med arbeids- og næringsliv (NOU 2002: 10, 2002, s. 25-26).

#### **Resultatkvalitet**

Resultatkvalitet omfatter det helhetlige læringsutbyttet knyttet til de overgripende målene i planverket og målene i de enkelte planene. Altså, hva elevene og lærlingene har lært og hvilken kompetanse de har oppnådd (NOU 2002: 10, 2002, s. 26)

Kvalitetsutvalget har illustrert sammenhengen mellom disse kvalitetsområdene (fig. 1) og mener resultatkvalitet er det overordnede kriteriet, men at det må sees i sammenheng med struktur- og prosesskvalitet. Utvalget peker på at det er opplæringssteders utfordring å identifisere denne sammenhengen for å utvikle stimulerende og effektive læringsmiljøer (NOU 2002: 10, 2002, s. 27).



Figur 1: Struktur-, prosess- og resultatkvalitet (NOU 2002: 10, 2002, s. 26)

### **Kvalitetsutvalgets forslag**

I sitt arbeid har Kvalitetsutvalget kommet med flere konkrete forslag for å følge opp og måle kvaliteten i opplæringen. Noen av disse forslagene er overlappende og noen, som nasjonale prøver i basisferdigheter, er rettet mot grunnskolen. Jeg vil derfor ikke liste opp samtlige forslag, men presentere de av utvalgets forslag som jeg mener er rettet mot grensesnittet mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift:

- Eierne av skoler og lærebedrifter må ta ansvar for å utvikle et program som omfatter både resultat-, prosess og strukturkvalitet, og rapportere resultater til sentralt nivå
- Eierne av skoler og lærebedrifter må gjøre en systematisk gjennomgang av prosesskvaliteten for å skape grunnlag for utvikling av lærestedene som lærende organisasjoner.
- Det etableres en nettbasert kvalitetsportal for grunnopplæringen som sammenstiller indikatorer på resultatkvalitet med indikatorer på prosess- og strukturkvalitet. Formålet med portalen er å gi skoleeier og det enkelte lærested et verktøy for sammenstilling av informasjon som grunnlag for arbeid med kvalitetsvurdering og –utvikling.

- Et nasjonalt system for kvalitetsvurdering skal legge hovedvekten på resultatkvaliteten og således på det helhetlige læringsutbyttet elever og lærlinger får i grunnopplæringen
- Kvalitetsområdene, prosesskvalitet og strukturkvalitet, skal spille en viktig rolle i et nasjonalt system for kvalitetsvurdering

(NOU 2002: 10, 2002, s. 9)

Gjennom fokus på kvalitet og utarbeidelse av systemer for kvalitetssikring legges grunnlaget for forbedring, i følge kvalitetsutvalget. Utvalget mener også det vil være lettere for myndighetene å kontrollere at utdanningsstedet ivaretar brukernes ønsker og behov, det de kaller *accountability*. Kvalitetsutvalget omtaler også *accountability* som samfunnsmessig regnskapsplikt. Videre mener Kvalitetsutvalget at behovet for vurdering av kvalitet blant annet kan forklares med arbeidslivets behov for kompetent arbeidskraft, fremskaffe styringsdata for stat, kommune og lærested samt skape grunnlag for kostnadseffektivisering (NOU 2002: 10, 2002, s. 24).

Kvalitetsutvalget legger til grunn at systemene for kvalitetssikring ikke vil øke kostnadene da de tiltak utvalget foreslår skal komme i stedet for, ikke i tillegg til, de administrative funksjoner som eksisterte da rapporten ble utarbeidet. Allikevel erkjenner utvalget at det vil være utviklingskostnader knyttet til utarbeidelse av systemene for kvalitetsvurdering (NOU 2002: 10, 2002, s. 11-12). Ved måling av kvalitet, og endringer på områder som identifiseres som svake, mener utvalget altså at man vil få bedre opplæring uten økte budsjettammer. Samtidig påpeker utvalget at vurdering av kvalitet må følges av veiledning, kompetanseheving, monitorering og noen ganger friske midler (NOU 2002: 10, 2002, s. 24).

NOU 2002:10 er en delrapport til NOU 2003:16 (NOU 2003: 16, 2003). NOU 2003:16 kommer med en del konkrete endringer til læreplanmål, endringer i struktur for utdanningsprogrammer og lignende, men har i liten grad nye refleksjoner når det gjelder kvalitet i grunnopplæringen utover det som kommer frem i NOU 2002:10. Det er allikevel interessant å merke seg at de åpner rapporten med å peke på viktigheten av at sosial læring er sidestilt faglig læring ved å vise til læreplanens generelle del:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd

om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi  
(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2; NOU 2003: 16, 2003, s. 11).

Videre, gjennom utforsking av kompetansebegrepet, sidestiller Kvalitetsutvalget sosial kompetanse med faglig kompetanse med henvisning til læreplanens generell del. CEDEFOP, et EU-program for utvikling av yrkesutdanning i de europeiske landene, definerer kompetanse som: "den beviste/ demonstrerte og individuelle evnen til å bruke fagekspertise, ferdigheter, kvalifikasjoner eller kunnskaper for å møte vanlige og skiftende situasjoner og krav" (NOU 2003: 16, 2003, s. 71). Kvalitetsutvalget viser også til Asia-Europe meeting (ASEM), en uformell dialog og samarbeidsprosess mellom 10 asiatiske og 15 EU-land, og deres initiativ om livslang læring (NOU 2003: 16, 2003, s. 72), som har følgende definisjonsforslag av kompetanse:

Kompetansebegrepet kan defineres som evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fag- spesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper (NOU 2003: 16, 2003, s. 76).

I NOU 2015:8, utarbeidet av Ludvigsenutvalget, legges det vekt på dybdelæring for å utvikle en kompetanse som har praktisk anvendelse (2015, s. 10). Ludvigsenutvalget mener denne kompetansen består av fire elementer som står i et likeverdig forhold til hverandre (2015, s. 11) :

- Fagspesifikk kompetanse
- Kompetanse i å lære
- Kompetanse i å utforske og skape
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta

I denne forbindelse gjør Ludvigsenutvalget en vurdering av det gjeldende kvalitetssikringssystemet og mener eksempelvis at standardiserte prøver ikke fanger opp kompleksiteten i fag- og sosialkompetanse. Derfor mener utvalget man bør se på mulighetene for å utvikle undersøkelsesopplegg som kan vurdere ulike sider ved elevers faglige eller fagovergripende kompetanse (2015, kap. 6.4.2).

At det kan være vanskelig å vurdere alle sider ved elevers kompetanse illustreres i SØF-rapporten "Skolekvalitet i videregående opplæring" (Falch, Bensnes & Strøm, 2016) hvor de innledningsvis skriver:

Det er imidlertid ikke mulig å inkludere alle ønskelige resultatmål i en databasert kvantitativ studie som denne. Vi kunne for eksempel tenke oss å inkludere informasjon om hvor dyktig skolene er til å skaffe lærlingeplasser, samt informasjon om ikke-faglige ferdigheter slik som for eksempel sosiale ferdigheter og samarbeidsevner. (2016, s. 2-3)

Det er interessant at en rapport om skolekvalitet i videregående opplæring bevisst velger bort informasjon om sosiale ferdigheter og samarbeidsevner til tross for at Kvalitetsutvalget sidestiller faglig- og sosial kompetanse og når ASEM i sitt forslag av definisjon av kompetanse også vektlegger sosial kompetanse.

#### 2.2.5 Nasjonalt kvalitetssikringssystem for fag- og yrkesopplæringen (NKVS FY)

I 2004 kom Nasjonalt kvalitetssikringssystem (NKS) på plass. Ved å samle inn ulike data om opplæringen skal systemet ivareta både utvikling, kontroll og ansvarliggjøring i opplæringen.

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet har siden etableringen i 2004 blitt bygget opp og videreutviklet til å inneholde ulike informasjonskilder, blant annet brukerundersøkelser, standardiserte prøver, kunnskap fra nasjonale tilsyn, tilgjengelig statistikk og analyseverktøy for lokalt bruk. Systemet skal ivareta både utviklingsformål og kontroll/ansvarliggjøring. (NOU 2015: 8, 2015, s. 94)

Selv om ønsket altså er å ha et grunnlag for utvikling, samt et grunnlag for kontroll og utvikling, mener jeg det alltid er en fare for at kontrollfunksjonen blir det mest fremtredende trekket ved et slikt kvalitetssikringssystem.

I 2008 bestemte regjeringen seg for å innføre et helhetlig kvalitetssikringssystem for fag- og yrkesopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 36). Kvalitetssikringssystemet skal i første rekke bestå av et godt statistisk grunnlag for å analysere elevenes og lærlingenes gjennomføring av fag- og yrkesopplæringen, gi kunnskap om læringsmiljøet gjennom elev-, læring- og instruktørundersøkelser, gi vurderinger av kvaliteten på opplæringen i lærebedriftene samt vurdere sysselsettingssituasjonen for nyutdannede fagarbeidere og bedriftenes vurdering av deres kvalifikasjoner.

Med dette fikk fagopplæringen i lærebedrifter sin egen plass hos NKVS som ble etablert i 2004 for å vurdere i hvilken grad også lærebedriftene oppfyller målsettingene for opplæringen, og å identifisere områder hvor kvalitet kan forbedres over tid (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 88).

#### 2.2.6 Stortingsmelding 44 – Utdanningslinja

I 2007-2008 utarbeidet Kunnskapsdepartementet (KD) en stortingsmelding om kvalitet i skolen med bakgrunn i regjeringens bekymring for at kvaliteten på viktige områder av norsk grunnopplæring ikke er god nok. Regjeringen så det den gang som særlig alvorlig at elevenes ferdigheter svekkes, samtidig som kravene til kompetanse øker. (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 6).

Stortingsmeldingens definisjon på kvalitet er at:

Samfunnet har gitt grunnopplæringen et omfattende mandat som konkretiseres i formålsparagrafen for grunnopplæringen, den øvrige delen av opplæringsloven og forskriftene, herunder læreplanens generelle del, prinsippene for opplæringen og læreplanene i fag. Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres. (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7)

Videre settes det tre mål for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 11):

1. Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv
2. Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet
3. Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring

Disse målene er igjen delt opp i *indikatorer* som skal fortelle noe om i hvilken grad disse målene er nådd.

#### 2.2.7 Kvalitetsvurderingssystem for skole og bedrift

I 2014 oppsummerte og operasjonaliserte Utdanningsdirektoratet (UDIR) Kvalitetsutvalgets rapport, NKVS YF og Stortingsmelding 44 i et eget kvalitetsvurderingssystem

(Utdanningsdirektoratet, 2014) som kan sees på som yrkesfagopplærings tilvirkningsstandard. UDIR beskriver arbeidet med kvalitetsvurderingssystemet:

Vi innhenter kunnskap for å se på forholdet mellom mål og hva som faktisk skjer. Deler av kunnskapsgrunnlaget er målbare størrelser (for eksempel alder, kjønn, antall, geografi), eller blir målbare størrelse ved en vurdering (for eksempel karakterer og brukerundersøkelser). Andre deler av kunnskapsgrunnlaget er mindre egnet til å måle eller sette opp som tallstørrelser (for eksempel organisering, samarbeid og relasjoner). (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 6).

Videre beskrives formålet med innhenting av kunnskapen:

Nasjonalt brukes kunnskapsgrunnlaget til å gjøre prioriteringer og utforme politikk. I fylkeskommunen brukes kunnskapsgrunnlaget til å forbedre kvaliteten i fagopplæringen. Skole, lærebedrift og opplæringskontor bruker kunnskapsgrunnlaget for å bedre kvaliteten på opplæringen i lærebedriften og skolen. Faglige ledere, instruktører og lærere bruker kunnskapsgrunnlaget i dialog med lærlinger og elever når de planlegger, gjennomfører og vurderer opplæringen. (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 7)

I den historiske utviklingen beskriver jeg hvordan det tidligere var fagutøverne selv som stod for utviklingen av yrkesfagopplæringen i det som kan sees på som en nedenfra-opp-konstruksjon som har tillatt tilpasninger av behovet på den enkelte arbeidsplass (Deichman-Sørensen, 2015, s. 228). Nå beskriver derimot UDIR en modell hvor utviklingen av yrkesfagopplæringen starter på myndighetsnivå med utvikling av politikk og prioriteringer. Med prioriteringer antar jeg de mener hvordan penger og resurser skal brukes og fordeles. Dette kan også tolkes som at man ikke lenger utvikler fagopplæringen med eleven og lærlingen i fokus, men med myndighetene i fokus.

Videre i kvalitetsvurderingssystemet har UDIR brutt ned strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet til enkeltelementer og beskrevet hvordan disse skal, eller i hvilken grad de kan, måles (tabell 2).



**Tabell 2 : Kvalitetsområder fordelt etter struktur-, prosess- og resultat-kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 36)**

	Kvalitetsområde	Forklaring	Kunnskapsgrunnlag	Kvalitet	Annen informasjon
1	Persondata om den som er i opplæring	Persondata om den som er i opplæring, er informasjon om eleven og informasjon om lærlingen.	Alder, kjønn, geografi Fravær grunnskole, Vg1 og Vg2 Valg av utdanningsprogram Karakterer grunnskole og videregående opplæring Gjennomføring, kohort	Struktur-kvalitet	Kjennskap til bakgrunn kan bidra til å forklare opplærings-situasjonen
2	Fagopplæringens oppbygging og organisering	Måten opplæringen er strukturert på, herunder organisert og administrert, og hvilke aktører som inngår.	Omfang ulike modeller Opplæringskontorer	Struktur-kvalitet	Oppbyggingen setter rammene for opplæringen. Samarbeide mellom aktører har betydning for etablering av læreplasser og hvilket og hvilket tilbud som kan gis på den enkelte læreplass.
3	Læreplan for fag	Læreplan for fag beskriver den kompetansen elever og lærlinger skal oppnå i løpet av opplæringen.	Kunnskapsgrunnlaget vil i hovedsak være forhold som ikke kan måles. Aktørene henter inn informasjon selv og gjør egne vurderinger. Dette kan være forhold som: Læreplan Kompetanse per fag. Kompetanse uavhengig av sted Endringer i læreplan	Struktur-kvalitet	Læreplan for fag er styrende for hva opplæringens skal inneholde både i skole og bedrift
4	Dimensjonering	Dimensjonering er samsvart mellom antall skoleplasser, elevens førstevalg og læreplasser, og samfunnets framtidige behov for kompetanse. Vurderingen av tilbudsstrukturen er også en del av dimensjoneringsområdet.	Søkere og godkjente lærekontrakter Skoleplasser og læreplasser Sysselsetting av fagutdannede Innfrielse av elevens førstevalg Tilbud og behov for lærlinger	Struktur-kvalitet	Setter rammen for hvilke utdanningsmuligheter man har, og hvor god tilpassing det er mellom tilbud og etterspørsel.
5	Lærerkompetanse	Læreren formelle faglige, pedagogiske og didaktiske og uformelle kompetanse.	Læreren formelle kompetanse	Struktur-kvalitet	Læreren fagkompetanse påvirker elevens motivasjon, læringsutbytte og gjennomføring
6	Instruktør- kompetanse	Instruktørens formelle faglige kompetanse og uformelle kompetanse. Instruktøren er i denne sammenhengen de personene som veileder lærlingen.	Instruktørens formelle kompetanse	Struktur-kvalitet	Instruktørens fagkompetanse påvirker lærlingens motivasjon, læringsutbytte og gjennomføring
7	Skolefakta	Informasjon om skoler med yrkesfaglige utdanningsprogrammer.	Skolestørrelse, elever yrkesfag Programfordeling av elever Antall undervisningspersonell Økonomiinformasjon	Struktur-kvalitet	Utstyrstilgang kan være et problem for skoler
8	Lærebedriftsfakta	Informasjon om virksomhet med lærling.	Antall lærlinger per bedrift Tilknytning til opplæringskontor Kart over lærebedrifter	Struktur-kvalitet	Opplæring i bedrift er en forutsetning for fagopplæringen
9	Samarbeid skole og lærebedrift	Alt arbeid hvor skole og bedrift (og opplæringskontor) samarbeider og aktiviteter som tar sikte på å få til et slikt samarbeid.	Kunnskapsgrunnlaget vil i hovedsak være forhold som ikke kan måles. Aktørene henter inn informasjon selv og gjør egne vurderinger. Konkrete forhold hvor samarbeid kan tydeliggjøres: Prosjekt til fordyping Hospitering	Prosess-kvalitet	Viktig for utvikling av et helhetlig opplæringsløp
10	Lokalt arbeid med læreplaner	Arbeidet med tilpasning og utnyttelse av det lokale handlingsrommet i arbeidet med læreplaner.	Kunnskapsgrunnlaget vil i hovedsak være forhold som ikke kan måles. Aktørene henter inn informasjon selv og gjør egne vurderinger. Dette kan være forhold som: Hvordan utarbeides planer? Hvem er med i prosessen? Kompetanse uavhengig av sted	Prosess-kvalitet	Styrende for hvordan opplæringen foregår både i skole og bedrift.
11	Læringsprosessen	Aktiviteter og forhold i opplæringen som har påvirkning på elever og lærlingers læringsutbytte og samtidig sier noe om kvaliteten på opplæringen.	Kunnskapsgrunnlaget vil i hovedsak være forhold som ikke kan måles. Aktørene henter inn informasjon selv og gjør egne vurderinger. Dette kan være forhold knyttet til: Læringsmiljø (relasjoner) Holdninger Vurderingspraksis	Prosess-kvalitet	Oppløvelse av mestring er motiverende for hva eleven og lærlingen yter
12	Læringsutbytte	De verdiene, holdningene, ferdighetene og kompetansene eleven/lærlingen skal ha tilegnet seg. Læringsutbyttet er konkretisert i ulike kjennetegn i opplæringsloven § 1-1.	Karakterer videregående Fag- og svenneprøver Gjennomføringsindikatorer Overgangsindikatorer Overganger fra lære	Resultat-kvalitet	Synliggjøre hvor nær målene en kommer gjennom de aktivitetene som til enhver tid pågår
13	Relevant kompetanse for arbeidslivet	At flest mulig gjennomfører videregående opplæring, og at den kompetansen de oppnår, er relevant for arbeidslivet og samfunnet.	Sysselsetting av fagutdannede	Resultat-kvalitet	

Av disse 13 punktene utgjør 8 punkter strukturkvalitet, 3 punkter prosesskvalitet og 2 punkter resultat-kvalitet. Prosesskvalitet har også kunnskapsgrunnlag som i hovedsak er forhold som ikke kan måles. Den aktivitet som elev og lærling er direkte involvert i er altså, i følge dette oppsettet, forhold som ikke kan måles.

#### 2.2.8 Oppsummering av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen

Ved å trekke historiske linjer har jeg vist at fag- og yrkesopplæringen har vært forvaltet av fagaktørene selv. De har selv bestemt inntak av nye lærlinger og svenner, selv bestemt innholdet i opplæringen og selv satt kravene til bestått fag- og svenneprøve. Gradvis har dette selvstyret blitt overført til myndighetene som i dag legger premissene for de aller fleste aspektene ved fag- og yrkesopplæringen. Det er allikevel noen elementer myndighetene ikke kan bestemme i fag- og yrkesopplæringen, blant annet hvor mange læreplaner og innen hvilke fag som til enhver tid er tilgjengelig. Dette er forhold som styres av andre faktorer, som for eksempel bedrifters vilje til å delta i fag- og yrkesopplæringen ved å ta inn lærlinger. Et annet aspekt er hvordan læreprosessen, arbeidet med lokale læreplaner og samarbeid mellom skole og lærebedrifter faktisk foregår.

Om en ser strukturelt på det kan en si at fagopplæringen er snudd på hodet. Der myndighetene tidligere var en støttende part til yrkesfagutdanningen i arbeidslivet (Deichman-Sørensen, 2015, s. 225) er yrkesfagutdanningen i arbeidslivet i dag en støttende part til myndighetene.

I et kvalitetssystem basert på ISO-definisjon vil en forenklet kunne si at krav til resultatet kommer til syne gjennom en gjensidig, og løpende, dialog mellom kunde og leverandør. Eller mellom bestiller og produsent. I et kvalitetssystem med utgangspunkt i utdannelsessystemet blir det mer komplisert, selv om en forenkler. Hvem som er kunde, eller bestiller, er avhenger av hvor i utdanningssystemet man befinner seg. På skolenivå kan de som bestiller være elever, foresatte, politikere på riksnivå, politikere på fylkesnivå, lærebedrifter Kunnskapsdepartementet, UDIR, utdanningsetat i fylkeskommunen og skolens ledelse. For en lærebedrift kan bestiller være lærlingen, bedriftsledelsen, bedriftens kunder, politikere på riksnivå, politikere på fylkesnivå, Kunnskapsdepartementet, UDIR og utdanningsetat i fylkeskommunen. Disse aktørenes krav og forventningene trenger ikke alltid å være sammenfallende, og noen ganger kan de også være motstridende. For en lærer, et opplæringskontor eller en instruktør i fag- og yrkesopplæringen kan spørsmålet om hvem de

ulike aktivitetene, som rapporteringer, er ment å tilfredsstille dukke opp. Et eksempel er lærlingeundersøkelsen, utføres den for lærlingens del, for fylkets del eller for UDIR sin del? Dette kan være en utfordring når datagrunnlaget om fag- og yrkesopplæringen innhentes til bruk i kvalitetssystemet.

ISO understreker, som jeg skrev i kapittel 2.2.2, at ingen enkeltbegreper eller prinsipper er viktigere enn andre. Dette synes jeg kan sammenlignes med når Kvalitetsutvalget (kap. 2.2.4) mener den faglige og sosiale kompetansen skal sidestilles. Det ene er ikke viktigere enn det andre og det må forstås som et hele. Allikevel ser det for meg ut for at sosial kompetanse er helt fraværende i NKVS YF sine kvalitetsområder.

### 3 Teori

Da jeg startet på denne masteroppgaven var tanken å knytte kvalitetsteori til NKVS YF for å forstå kvalitetsbegrepet i fag- og yrkesopplæringen. Gjennom arbeidet i kapittel 2 om kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen får jeg derimot en opplevelse av at kvalitetsbegrepet i utdanningen handler vel så mye om ideologi som av en felles målsetting for resultat. I tillegg er aktørene som mener noe om hva rett kvalitet skal være i fag- og yrkesopplæringen såpass mange at det blir, slik jeg ser det, vanskelig å applisere en konkret industritankegang på en utdanningstankegang. Dels fordi interessentene innen "produksjon" av utdanning er lang flere enn innen industriell produksjon og fordi man i industrien har kontroll på hele verdikjeden mens ungdom i utdanning er svært ulike hverandre, også innbyrdes på utdanningsprogram

Derimot mener jeg å kunne se to hovedtrekk ved fag- og yrkesopplæringen som er sentrale for en fagarbeider. Det er fagarbeiderens faglige kompetanse og det er fagarbeiderens sosiale kompetanse, og dette er sporet jeg vil følge videre.

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for den teorien jeg har valgt og forklare dens relevans.

#### 3.1 Bakgrunn for valg av teori

I den historiske gjennomgangen har jeg vist til at det ikke kun var det faglige som var sentralt i yrkesfagopplæringen, men også at svenner og lærlinger skulle tilegne seg de verdier som var rådende i bedriften. Dette finner jeg igjen i opplæringslovas §1-1 og ulike offentlige utredninger, som for eksempel utredningene fra Kvalitetsutvalget.

Min tolkning er at sosiale kompetanse er et trekk ved fag- og yrkesopplæringen som står i likt forhold til den faglige kompetansen. Standardmodellen i fag- og yrkesopplæringen er to år på skole etterfulgt av to år i læretid hos en bedrift, 2+2 modellen. Når en elev søker lære plass foregår søkeprosessen på samme vis som når man søker en ordinær jobb. Eleven sender søknad, bedriften vurderer den formelle kompetansen og inviterer eventuelt til et intervju. Det er altså ikke den faglige kompetansen alene som avgjør om man får lære plass, de holdninger som vises under intervjuet tillegges også vekt. I UDIR sine kvalitetsområder (tabell 2) vil denne kombinasjonen i utgangspunktet være punkt 12, læringsutbytte, hvor det

står: ” De verdiene, holdningene, ferdighetene og kompetansene eleven/lærlingen skal ha tilegnet seg. Læringsutbyttet er konkretisert i ulike kjennetegn i opplæringsloven § 1-1” (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 38).

Samtidig er en elev på vei til læretid fremdeles i en prosess med strukturert læring, den formelle opplæringen er ikke ferdig. Vi har også en mulig arbeidsgiver som på selvstendig grunnlag innhenter kunnskap om aktuelle lærlinger. Sånn sett kan kunnskapsgrunnet om en elev som er på vei til læreplass passe bedre inn i punkt 11 (tabell 2) om læringsprosessen hvor det står: ” Aktørene henter inn informasjon selv og gjør egne vurderinger. Dette kan være forhold knyttet til: Læringsmiljø (relasjoner), Holdninger, Vurderingspraksis” (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 37).

Dette viser også en viktig forskjell mellom fag- og yrkesopplæringen og studiespesialiserende opplæring. Når en yrkesfagelev søker seg fra skole til lærebedrift vurderes karakterer, fravær, orden, adferd og hvordan eleven fremstår i møte med bedriften. Elever fra studiespesialiserende som søker videre utdanning vurderes i hovedsak kun på karakterer. Her er noen unntak som opptak til Politihøgskolen hvor egnethet også vurderes. Men i hovedsak vurderes karakterer, eller resultat kvaliteten, alene ved søking til universitet og høyskoler.

Bruk av sosiokulturelle læringsteorier er vanlig for å forstå fag- og yrkesopplæringen og praksisfeltet. Sosiokulturell læringsteori handler i stor grad om at læring er sosial, den foregår i et praksisfellesskap .Derfor påvirker omgivelsene opplæring og læring, og det er teorier om hvordan vi lærer.

Jeg har derfor søkt etter teori som kan gi meg et annet perspektiv og kanskje kan si noe om hvordan vi kan gjøre sosial kompetanse til gjenstand for læring. Min forståelse av fag- og yrkesopplæringen er at den ikke gjøres i et vakuum, det involverer samhandling og samarbeid med mennesker og krever at både lærende og lærere/instruktører evner å møte mennesker på ulike arenaer. I verkstedindustrien må man kunne jobbe sammen med andre.

I hovedsak vil mitt teoretiske grunnlag være med utgangspunkt i eksistensiell pedagogikk og relasjonskompetanse som jeg tror kan gi et nytt perspektiv. Jeg kan altså finne nye svar, men svarene kan ha lavere legitimitet da teorier om eksistensiell pedagogikk ikke er alminneliggjort på lik linje med sosiokulturelle teorier.

Eksistensiell pedagogikk og relasjonskompetanse kommer jeg tilbake til i kapittel 3.5, først vil jeg gå gjennom undersøkelser om kvalitet i fag- og yrkesopplæringen samt undersøkelse som viser at det er sentrale kompetanser i fag- og yrkesopplæringen som ikke så lett lar seg utforme gjennom kompetansemål. Dette mener jeg er relevant for å støtte valg av læringsteori.

### 3.2 Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen

Nå som jeg har gjennomgått bakgrunnen for valg av teori vil jeg først presentere tre studier ledet av Nordisk institutt for studier, innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) om kvalitetsperspektiv i fag- og yrkesopplæringen. Formålet er å vise vei til teorien som er anvendt i denne masteroppgaven, samt se om noen av de funnene som gjøres i disse tre studiene kan kaste lys over den empirien jeg selv har fremskaffet.

NIFU ledet i perioden 2012 til 2015 et prosjekt som gikk gjennom kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen på oppdrag fra UDIR. Prosjektet hadde to hovedfokus. Først og fremst skulle prosjektet fremskaffe mer forskningsbasert kunnskap om ulike deler av fag- og yrkesopplæringen. Dermed skulle prosjektet undersøke og analysere hvordan kvalitet i fag- og yrkesopplæringen kan vurderes og uttrykkes. Resultatet er tre delrapporter, en litteratur- og kunnskapsgjennomgang, en rapport hvor skoleopplæringen har hatt fokus og en rapport med fokus på bedriftsopplæringen.

I sin litteraturgjennomgang finner forskningsprosjektet at kvalitetsvurderingssystemer og kvalitetspolitikk gir potensiale for utvikling fordi brukere av offentlige tjenester inviteres inn i politikken gjennom innsamling av informasjon fra sentrale brukergrupper og måling gjennom indikatorer. Samtidig finner forskningsprosjektet også at realiseringen av kvalitetspolitikken står ovenfor utfordringer i møte med praksis som kan vise seg i kombinasjon av sentral styring og lokalt utviklingsarbeid. Det er og en avveining mellom vektlegging av standardisering og lokalt frirom, mellom hierarkisk styring og dialog (Høst, 2012a, s. 9-10). Spørsmålet er også om resultatene fra brukerundersøkelser faktisk kan gi grunnlag for politikktutforming og resultatmåling. Deltakelse i slike undersøkelser krever motivasjon, og det er ikke opplagt alle brukere har denne motivasjonen (Michelsen & Høst, 2012, s. 52).

Et eksempel er at skolen kan styres av ulike virkemidler siden den er en del av offentlige skoleorganisasjonen, og dermed kan styres gjennom en kombinasjon av ulike virkemidler.

Lærebedriftene kan ikke styres på tilsvarende vis fordi opplæring ikke er deres primære formål, opplæringen inngår og underordnes produksjonen (Michelsen & Høst, 2013, s. 114). Jeg tenker derfor det ikke er sikkert at lærebedrifter og lærlinger har samme motivasjon for å delta i ulike brukerundersøkelser som det skolen og elever har.

Forskningsprosjektet ledet av NIFU identifiserer også tre målsetninger, eller funksjoner, en moderne fag-og yrkesopplæring skal bidra til: forming av relevant yrkeskompetanse for arbeidssøkere og arbeidsgivere, personlig utvikling for sosial integrasjon og generelt grunnlag for samfunnsmessig medborgerskap og utjevne sosial og kulturelle ulikheter (Høst, 2012a, s. 22).

I likhet med Kvalitetsutvalget (kap. 2.2.4), som sidestiller sosial kompetanse med faglig kompetanse, finner også NIFU at læringen av faglige/tekniske kunnskaper og ferdigheter ikke kan avgrenses fra læring av sosiale og kulturelle kompetanser eller fra handlingsregler og normer. "Identitet har ikke bare et kompetanseaspekt, men også et normativt aspekt. Man lærer ikke bare "hva kan jeg", men også "hva vil jeg"" (Høst, 2012a, s. 24).

Forskningsprosjektet ledet av NIFU ser derfor på egne valg og egenutvikling som resultat av tilskrevne individuelle forutsetninger eller gitte sosiale omgivelser. De ser individene som aktive og produktive deltakere i sin egen sosialiseringssprosess, gjennom aktiv samhandling med signifikante andre og i sosiale fellesskap (Høst, 2012a, s. 30).

Dette er gjenkjennbart i beskrivelsen av fag- og yrkesopplæringen da den var styrt av laugene hvor lærlingen gjennom legitim perifer deltagelse i fellesskapets produktive virksomhet gradvis skulle tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og verdier (Kvale et al., 1999, s. 19).

Datamaterialet som NIFU har innhentet vedrørende oppfølging og kontroll av lærebedrifter i tre fylker viser:

- Omfanget av bedriftsbesøk har gått sterkt ned. Per i dag er det trolig en brøkdel av det det var på 90-tallet. Ingen av fylkeskommunene prioriterer kontroll gjennom bedriftsbesøk.
- Fylkeskommunens kontroll og oppfølging formidles gjennom opplæringskontorene med vekt på kvalitetssystemer. Forholdet til opplæringskontorene beskrives som godt og tillitsfullt i alle tre fylker.
- I den grad bedriftsbesøk skjer, så er dette knyttet til bedrifter som ikke er organisert i et opplæringskontor.

- Manglende rapportering fra bedriftene får ingen konsekvenser i form av ansvarliggjøring. Fylkeskommunene foretrekker normative virkemidler.
- Lærling- og instruktørundersøkelsen er ikke obligatoriske.

(Michelsen & Høst, 2013, s. 151).

Den tredje rapporten fra forskningsprosjektet fokuserte på opplæring i bedrift. Noen av funnene som gjøres her hva slags kompetanse bedriftene vektlegger ved rekruttering av lærlinger, at lærlinger i liten grad anser seg selv som en del av opplæringssystemet, og hvilken status fagprøven har som kvalitetsindikator på opplæringen.

Fra egen praksis er jeg godt kjent med påstanden fra de som rekrutterer lærlinger at fravær, samt orden og adferd, tillegges større betydning enn faglige ferdigheter og høye karakter. Dette finner også NIFU i sitt forskningsprosjekt:

Ved spørsmål om hva bedriftene ser etter ved rekruttering av lærlinger, kom det vanlige svaret så å si unisont: omfang av ureglementert fravær i skolen. Dette anses som en nøkkelindikator for elevenes vilje til å overholde arbeidstid og evne til å vise forpliktelser overfor arbeidslivets grunnregler. «Kommer de først på jobb, skal vi klare å gjøre dem til gode fagarbeidere», er omkvedet også i industrien. (Olsen, Reegård, Seland & Skålholt, 2014, s. 28)

Jeg ser lærlingenes evne til å overholde arbeidstid og vise forpliktelser overfor arbeidslivets grunnregler som uttrykk for deres sosiale kompetanse. Videre er det interessant at datainnsamlingen viser at lærlingenes egen opplevelse av status som lærling relativt raskt kommer i bakgrunnen (Olsen et al., 2014, s. 30). I dette ligger det at lærlingene i liten, eller ingen, grad anser seg selv som en del av opplæringssystemet. De identifiserer seg med lærebedriften og lærebedriftens ansatte. Da tenker jeg lærlingens lojalitet ligger hos lærebedriften og ikke mot opplæringssystemet.

Det gjør nok at lærlingen fra denne delen av undersøkelsen ikke fant de systematiske halvårssamtalene veldig engasjerende (Olsen et al., 2014, s. 38). Om halvårssamtalene kommenterer forskerne:

Samlet sett kan det synes som at halvårsmøtene f.eks. er et sted som rutinemessig sikrer en oppdatering og formell setting for kommunikasjon og tilbakemeldinger både mellom faglige ledere og andre som deltar i møtet, og mellom disse og lærlingen.



Men det er ikke i hovedsak der rutinene for opplæringen passes på og tiltak for oppfølging sikres. Det gjøres i det daglige, av faglige ledere, faddere osv. (Olsen et al., 2014, s. 38)

Oppsummert ser jeg det er usikkerhet i forhold til om et system for kvalitetssikring og standardisering som appliseres på skoler også kan benyttes på opplæring i bedrift fordi kjernevirket til skole og bedrifter er ulikt. I skole er opplæringen hovedvirket mens i bedrift er opplæring underordnet produksjonen. Videre skal fag- og yrkesopplæringen forme relevant yrkeskompetanse for arbeidssøkere og arbeidsgivere, gi personlig utvikling for sosial integrasjon og generelt grunnlag for samfunnsmessig medborgerskap og utjevne sosial og kulturelle ulikheter. I overgangen mellom skole og bedrift vektlegges den sosiale kompetansen tungt av bedriftene, kanskje tyngre, enn den faglige. Sånn sett kan en driste seg til å mene den sosiale kompetansen er den mest relevante yrkeskompetansen når yrkesfagelever søker læreplass. Til sist forstår jeg det som at lærlinger i liten grad opplever seg selv som en del av opplæringssystemet, de identifiserer seg som arbeidere i bedriften de har sin læretid hos.

### 3.3 Læreplanens dualitet: fagkompetanse vs. sosial kompetanse

Opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven tegner et overordnet bilde av hvilke rettigheter og plikter de ulike aktørene i utdanningen har. I tillegg til loven er det utarbeidet læreplaner som er forskrifter om hva opplæringen skal inneholde. Læreplanene er todelt med en generell del og en spesifikk del. Den spesifikke delen tar for seg de konkrete, faglige målene for opplæringen. Den generelle delen tar for seg hvordan opplæringen skal bidra til å forme mennesker som kan delta i samfunnet i samspill med andre mennesker og med naturen. *"Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om se selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi"* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1).

Den generelle delen av læreplanen erkjenner at det er motstridende formål i opplæringen. På den ene siden settes individet i sentrum med fokus på den enkeltes personlige utvikling, vekst og muligheter. På den andre siden står samfunnet, kollektivet, og hva som gagnar dette fellesskapet.

Opplæringen må balansere disse doble formålene. Oppgavene er en allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet. (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 22)

Min forståelse av dette er at elevene skal ha to sentrale kompetanser etter endt opplæring:

- Faglig kompetanse

- Sosial kompetanse

UDIR definerer den sosiale kompetansen som: "...et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger for å mestre ulike sosiale miljøer" (Utdanningsdirektoratet, 2016) og hevder videre at dette er en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering.

Den danske pedagogen Jens Bay skriver om sosial læring at det er "grundforudsætningen for en personlig åbenhed over for al anden læring" (2005, s. 8). Om en elev ikke mestrer normene som er i skole, bedrift eller samfunnet vil ikke det faglige utbytte bli særlig stort. Eksempelvis er å møte tidsnok på arbeid og delta i arbeidsdagens rutiner noe som reflekterer en persons holdninger. Om en lærling stadig er for sen til arbeid, ikke deltar i arbeidet eller uteblir helt vil heller ikke lærlingen kunne tilegne seg faglig læring.

Logikken i å måle en elev eller lærlings sluttkompetanse, om det er slik at sosial læring er grunnleggende også for faglig læring, er at en elev med høy måloppnåelse i faglige mål også vil ha høy sosial kompetanse. Motsatt, er de faglige måloppnåelsene lave kan en også legge til grunn at de sosiale måloppnåelsene også er lave. Allikevel kan det vær slik at når man velger bort sosial læring som parameter på opplæringens kvalitet kan det være en risiko for at denne dimensjonen ved opplæringen blir underkommunisert i lærings situasjoner og deler, eller hele, tyngdepunktet for opplæringen faller på den faglige opplæringen og sosial opplæring kommer i bakgrunnen.

### 3.4 Sosial kompetanse i et internasjonalt perspektiv

Jeg har gjennom den historiske gjennomgangen og gjennomgang av læreplanens generelle del vist at fag- og yrkesopplæringen har en innebygd dualitet. Opplæringen skal både ivareta den faglige læringen, men den skal også ivareta sosial læring. I dette underkapittelet vil jeg

viser at dette ikke er noe som er begrenset til å gjelde Norge, men en finner det også igjen i Sør-Afrika.

Jeanne Gamble undersøkte hvordan arbeidet foregikk ved et møbelsnekkeri i Sør-Afrika gjennom observasjonsstudier av praksisopplæring. En av hennes observasjoner er at arbeidet i stor grad foregår uten regler, foruten hva det sosiale angår. Når arbeidet starter, når man tar pauser også videre.

The only explicit “rules” conveyed are the rules of social order, mostly in relation to the disciplining of the body. Starting and stopping times, tea and lunch breaks are strictly observed — but with no clock or siren in sight. If apprentices arrive late it is interpreted as a weakness of character (“unreliable”, “lazy”, “slack”); yet, if an apprentice snaps a belt on a band saw the master says nothing—he just walks over to fix it, or he tells them that the particular machine is now out of order until it can be fixed. (Gamble, 2001, s. 189)

I en senere artikkel, hvor Jeanne Gable argumenterer for hvordan læreplaner og læreplanmål kan forstås argumenterer hun for at det er sider ved yrkesfagopplæringen som i liten grad kan uttrykkes gjennom et slikt planverk: “The argument of this paper has been that the dual purpose which competence serves, make competence-based approaches conceptually unsuitable as a basis for curriculum” (Gamble, 2016, s. 225).

Min forståelse av dette blir at læreplanene skal ivareta to forhold, lik læreplanens generelle del her i Norge. Først og fremst det faglige, der man kan konkretisere mål for opplæringen og i ulik grad måle måloppnåelsen undervis i opplæringen, og etter endt opplæringen på et objektivt og skjematisk vis. Det andre forholdet er den sosiale kompetansen. Dette området er vanskeligere å bruke som grunnlag for en målbasert læreplan og også vanskelig å konkretisere og måle på en objektiv måte. En sosial kompetanse innebærer og evnen til å inngå i et fellesskap på ulike arenaer.

### 3.5 Relasjonskompetanse og eksistensiell pedagogikk

I dette kapitlet vil jeg gå gjennom teorier for relasjonskompetanse og eksistensiell pedagogikk. Først vil jeg kort argumentere for hvorfor dette er sentralt for fag- og yrkesopplæringen før jeg tar for meg relasjonskompetanse og sosial handlingskompetanse i underkapitler.

Vi trenger etter min vurdering å forstå elevers og lærlingers opplæring utover de spesifikke kompetansemålene i læreplanen. Dette mener jeg er vist gjennom de foregående kapitler. Siden lærlingen inngår i et praksisfellesskap på en arbeidsplass med egne normer vil også lærlingens evne til å inngå i sosiale relasjoner på ulike arenaer også være viktig for kvaliteten på opplæringen som er gitt.

Dette er også sentralt for yrkesfagelever i det kunnskapssamfunnet vi beveger oss inn i. Knut Fossetøl mener det ikke slik at kunnskapsarbeid nødvendigvis forutsetter høyere og formell utdanning. Han mener det heller ikke er slik at kunnskapsarbeidet trenger å være avgrenset til forskning og utviklingsarbeid, databehandling, konsulentarbeid og så videre. Også i tradisjonell industriproduksjon foregår det kunnskapsarbeid fordi et godt resultat på utført arbeid krever samarbeid og evnen til å se ting fra andres synsvinkel (Fossetøl, 2004, s. 97-98). I følge Fossetøl er det ikke sikkert at et kunnskapsbasert arbeidsliv være et arbeidsliv for alle. I tillegg til den faglige grunnkompetansen skal arbeidstakere inngå i sammenhenger hvor oppgaveløsningen er tett forbundet til samarbeid med og i relasjoner til andre, noe som vil være vanskelig å oppfylle for mange. (2004, s. 113).

Relasjon- og sosial kompetanse vil da, slik jeg forstår, bli en nøkkelkompetanse i fag- og yrkesopplæringen i fremtiden. Nå har jeg til dels argumentert for at dette har vært en nøkkelkompetanse også historisk, og fremdeles er det. Derfor er det rimelig å anta at relasjon- og sosialkompetanse også vil være viktig i fremtiden, noe Fossetøl argumenterer for.

### 3.5.1 Relasjonskompetanse

Først vil jeg presentere noen måter å definere læreren og instruktørens relasjonskompetanse på, før jeg presentere teori om relasjonsledelse slik Jan Spurkeland formidler det.

Juul, Solli og Jensen definerer profesjonell relasjonskompetanse som:

Pedagogens evne til å "se" det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen adferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten = det pedagogiske håndverk.

Og som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet = den pedagogiske etikk.

Summen av en førskolelærers og en lærers formidlingskompetanse og relasjonskompetanse utgjør således hennes eller hans fagpersonlige kompetanse. (Juul, Solli & Jensen, 2003, s. 145)

Det påhviler i følge dette læreren og instruktøren ansvar for å etablere og ivareta relasjonen til elev og lærling. Når pedagogen skal "se" og avstemme sin egen adferd på barnets premisser, tenker jeg man skal søke å møte elever og lærlinger på deres nivå, selv om lærer og instruktør i en slik relasjon er den sterke part.

Om lærerkompetanser og elevenes læring skriver Dansk Clearinghouse for Uddanningsforskning:

- (1) Læreren skal besitte kompetansen å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev
- (2) Læreren skal i relasjon til hele klassen (alle elever) besitte kompetansen å lede klassens undervisningsarbeid gjennom å være en synlig leder som over tid oppøver elevene til selv å formulere regler og følge dem. Begge disse kompetansene er av betydning for å utvikle overordnede mål som dreier seg om elevenes motivering og autonomi, og spiller en sentral rolle for å fremme den faglige læringen.
- (3) Læreren skal besitte generell didaktisk kompetanse i relasjon til undervisningens innhold i sin alminnelighet og i det enkelte undervisningsfag. (Nordenbo, 2008, s. 7)

Også her trekkes det fram at ansvaret for relasjonen ligger hos lærer og instruktør. Når elevene skal øves i å selv formulere regler og følge dem, er min forståelse at klassen i fellesskap skal etablere normer for adferd. Disse normene må nødvendigvis sammenfalle med de normer som ellers finnes i samfunnet om de skal læringsfremmende hensikt og forberede på yrkesliv. Når elevene øves i dette, er min tanke at det også vil være enklere for elever å forstå gjeldende normer i bedriften de senere blir lærling i og følge disse.

Jan Spurkeland er opptatt av relasjonskompetanse og samhandling. I boken "Relasjonskompetanse – resultater gjennom samhandling" (2012) deler han relasjonskompetansen inn i 14 dimensjoner. I denne masteroppgaven er ikke alle dimensjonene relevante, så jeg tar dem ikke for meg punktvis, men jeg vil peke på noen hovedtrekk.

Av de 14 dimensjonene er menneskeinteresse, tillit, dialog med individ og utvikling sentrale momenter for denne masteroppgaven. Til grunn for menneskeinteressen er at man generelt er positiv nysgjerrig på andre, er aktivt engasjert i andre mennesker og evner å vise positive følelser for andre (Spurkeland, 2012, s. 24-30). Min forståelse av dette er at en skal etterstrebe å møte andre mennesker på en fordomsfri måte så en ikke tolker det de sier og de valg de gjør på et vis som kommer i veien for det de faktisk mener. Sagt på en annen måte skal en forsøke å møte mennesker på deres nivå, likt det Juul, Solli og Jensen tar til ordet for. Tilliten skapes når man viser interesse for den andre part gjennom å ta seg tid til og lytte til vedkommende gjennom samtale. Samtalene krever og at en legger igjen tidligere oppfatning om den andre, slik at en i samtalen kan være fremtidsrettet. Eller som Spurkeland skriver i en anekdote: "Medarbeideren hadde alltid blitt behandlet som en feilansettelse uten de nødvendige fagkvaliteter" (Spurkeland, 2012, s. 52). Slik vil det være i møte med elever og lærlinger også. Dersom tidligere forståelser fra andre preger nye relasjoner, vil dette være til hinder for at eleven og lærlingen kan definere selv hvordan de framstår.

Dialogens formål beskrives som å bedre kontakt og forståelse mellom personer. Derfor må dialogen preges av likeverdighet gjennom å utjevne posisjon og sosial status, noe en også kan oppnå i asymmetriske relasjoner (Spurkeland, 2012, s. 60) slik det eksempelvis er mellom instruktør og lærling, eller lærer og elev. For å oppnå dette må balansen og likeverdighet ivaretas. "Balanse betyr å gi plass og åpning for den andre parten i samtalen"

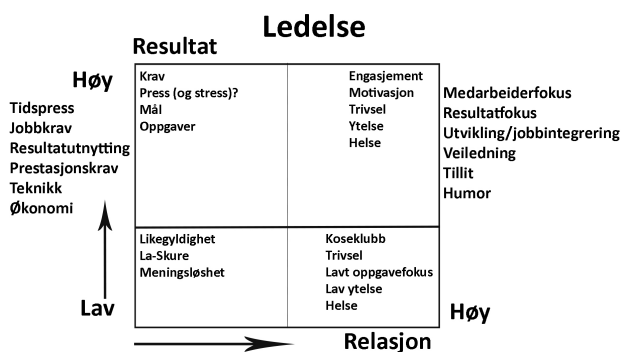
(Spurkeland, 2012, s. 61) mens "likeverdighet er en emosjonell registrering av aksept, respekt og genuin interesse for meg som din samtalepartner" (Spurkeland, 2012, s. 62).

Under dimensjonen utvikling defineres læring som "noe som må komme til uttrykk i handling over tid. Dette er en krevende definisjon fordi den ikke aksepterer læring bare som en intellektuell prosess, men teller først når læringen gir seg uttrykk i synlig mestring" (Spurkeland, 2012, s. 176). Dette er nært knyttet til fag- og yrkesopplæringen siden kunnskapen, både den faglige og sosiale, kommer til uttrykk gjennom det praktiske, det en faktisk gjør. Om en skal ha utvikling må en også, i følge Spurkeland, kartlegge kompetansen som allerede finnes. I forlengelse av dette stilles spørsmålet om hvilken kompetanse som teller, for eksempel ved ansettelse av lærlinger:

Jeg måtte ty til helt andre felt enn skoleprestasjoner – som alltid sier mest om noe så banalt og uinteressant som evne til å reprodusere boklig lærdom – en form for intellektuell kapasitet. Vi måtte finne troverdige oppveksterfaringer som kunne skille de med jobbinteresse fra dem med bare interesse for å komme seg innenfor bransjen. Ansvarserfaringer, gode holdninger og ferdigheter fra barndom og oppvekst ble eneste grunnlag for å se om den ene kunne foretrekkes foran den andre. (Spurkeland, 2012, s. 182)

Om jeg nødvendigvis ikke følger Spurkelands banalitetsbeskrivelse viser sitatet at for elever i fag- og yrkesopplæringen, som skal finne læreplass i en bedrift, er det flere kriterier som ligger til grunn enn kun de faglige resultatene.

Videre skiller Spurkeland mellom resultatorientert ledelse og relasjonsorientert ledelse og illustrerer dette som vist i figur 2.



Figur 2: Forholdet mellom relasjonsorientert ledelse og resultatorientert ledelse (Spurkeland, 2012, s. 20).

Figuren viser at lederen med høy relasjonskompetanse bidrar til å styrke helse-, trivsel-, og miljøfaktorer samtidig med at det skaper et godt grunnlag for et prestasjonsmiljø.

Kravene og målene er uttrykt i læreplanenes kompetansemål. Forutsetning om at elever og lærlingers utdanningsmål er oppnådd gjennom fag-/svennebrev er og et krav. Ut fra disse premissene utformes oppgavene som elever og lærlinger utfører. Eksempelvis vil en lærling som skal ta fagbrev i platearbeiderfaget illegges oppgaver som møter kompetansemålene i læreplanen for platearbeidere.

Instruktøren vil gjennom veiledning av den enkelte lærling delta både i den faglige utviklingen av lærlingen og lærlingens integrering på arbeidsplassen. Her er blant annet medarbeiderfokus, utvikling og veiledning viktig. I tillegg må man ha et fremtidsrettet fokus på hva det endelige resultatet skal være.

Slik jeg forstår det er relasjonen instruktøren, læreren eller lederens ansvar. Selv om man aldri er alene i en relasjon betyr dette at den sterke parten i relasjonen må være dette bevisst slik at en møter andre på en så åpen og fordomsfri måte som mulig. Relasjonsbygging kan ta tid. En skal både kunne lytte og vise interesse over tid, og læring gir seg uttrykk i handling over tid. Derfor vil det være feil om en tror en enkelt samtale vil være nok, både for relasjonsbygging og for læring. Videre er læringen et individuelt anliggende, det gjelder den enkeltes utvikling og man må ta utgangspunkt i den enkeltes læreforutsetninger og forforståelse. Dermed må den sosiale kompetansen hos den enkelte også kartlegges. Her legges skoleresultatene bort mens ansvarserfaringer, holdninger og ferdigheter fra barndom og oppvekst vektlegges. Dette kan vanskelig kartlegges på annet vis enn gjennom samtaler.

### 3.5.2 Sosial handlingskompetanse i lys av eksistensiell pedagogikk

Eksistensiell pedagogikk er pedagogikk med referanse til eksistensiell filosofi slik den franske filosofen Jean-Paul Sartre har bidratt til. Den handler om individets samspill med den ytre verden og de realiteter den er et uttrykk for (Bay, 2005, s. 102).

”Pædagogiseringen af eksistensfilosofien kommer tydeligst til udtryk ved, at der i pædagogikkens holdning og den metodiske praksis lægges den samme vægt på friheden, valget og handlingen som i Sartres eksistensfilosofi”. (Bay, 2005, s. 101)

Jens Bay har gjort eksistensiell pedagogikk praktisk rettet gjennom konsekvenspedagogikk og han mener den er et oppgjør med tanken om at det enkelte mennesket er underlagt



biologiske , sosiale og historiske lover de selv ikke kan gjøre noe med (Bay, 2005, s. 96). Altså at man ikke kan påvirke sin egen fremtid. I konsekvenspedagogikken er den sosiale virkeligheten gjort til kjernen for pedagogisk innsats ved å holde fast i at det enkelte individ har eierskap til den handlingen de gjør og konsekvensene handlingen medfører. (Bay, 2005, s. 21).

Min forståelse er at eksistensiell pedagogikk er det teoretiske grunnlaget for konsekvenspedagogikk. Konsekvenspedagogikk er på sin side et forsøk på å skape en praktisk rettet pedagogikk for læring av sosial kompetanse. Som jeg har vist til tidligere i denne masteroppgaven er sosial- og faglig kompetanse likeverdige læringsmål i fag- og yrkesopplæringen, men jeg har også vist at fokuset i NKVS-YF har sitt hovedfokus på utvikling og måling av den faglige kompetansen. Gjennom å bruke eksistensiell pedagogikk som teorigrunnlag er målet mitt å sette fokus på den sosiale læringen.

Når jeg velger benytte eksistensiell pedagogikk fremfor, for eksempel, sosialpedagogiske læringsteorier som teoretisk grunnlag er ikke det uten videre problemfritt. Sosialpedagogikk befinner seg i grenseflaten mellom sosiologi og pedagogikk og er en alminneliggjort teoretisk retning. Med det mener jeg at sosialpedagogiske teorier ofte ligger til grunn for forståelse av sosialisering og tilpassing til samfunnet og skolen hvor elevene lærer i samspill med andre mennesker, og er påvirket av samfunnet rundt oss. I en slik praksis kartlegges de sosiale forhold rundt eleven for å forklare elevens handlinger.

Jeg erkjenner at valget av eksistensiell pedagogikk kan være en svakhet for masteroppgavens analyse siden den ikke er alminneliggjort. Videre er den eksistensielle pedagogikken forsøkt operasjonalisert og praktisert som konsekvenspedagogikk i praktisk opplæring av ungdom i alderen 18-30 år med bakgrunn fra ulike døgningstusjoner, ungdomshjem og sågar fengsel (Bay, 2005, s. 11). Dette er eldre unge med langt mer normoverksridende handlinger enn hva vi må kunne si kjennetegner unge i fag- og yrkesopplæringen i Norge. Samtidig mener jeg det er viktig å utforske ulike teorier, det er en måte å avsløre teoriens gyldighetsområde på og kaste nytt lys over kjente problemstillinger. Konsekvenspedagogikk, med referanse til eksistensiell pedagogikk, kan være med på å skape en bevissthet om at sosial kompetanse også må gjøres til gjenstand for læring på lik linje med faglig læring.

I følge Jens Bay begrenses pedagogikk med utspring i psykologi og sosialvitenskap av at disse retningene tilsier at menneskets handlinger er forutbestemte og ikke kan endres på:

Den grunnleggende pædagogiske idé var at få afprøvet, om det i praksis var muligt at få gjort op med så vel de psykologiske som de samfundsvidenskabelige tanker om, at det enkelte menneskes udvikling, skulle være forudbestemt af biologiske og sociale omstændigheder, som det ikke kunne gøre noget ved. Sådanne tankegange har præget de pædagogiske discipliner, ikke mindst de socialpædagogiske, i årtier, og derfor skulle Konsekvenspædagogikken hente sin reference i de retninger i den eksistentielle filosofi, hvor er argumenteres imod sådanne holdninger. (Bay, 2005, s. 13-14)

Kritikken er at pedagogikk basert på psykologi og sosiologi i for stor grad legger vekt på menneskets tidligere handlinger, miljøet de er vokst opp i, tidligere erfaringer, gener også videre for å forklare de handlinger som gjøres i dag. Dette kan resultere i at den enkeltes valg blir fastlåste handlingsmønstre hvor man gjør det som forventes, og dette kan man ikke gjøre noe med.

Uanset graden af pædagogisk intensitet har disse børn og unge i højere grad brug for en psykologisk og terapeutisk indsats end en pædagogisk. Men det er ikke det samme som at hævde, at alle børn og unge, som fremviser sociale tilpasningsproblemer, har brug for terapi og behandling, selv om det efterhånden er blevet en psykologisk og samfundsmæssig sandhed. (Bay, 2005, s. 62)

Påstanden er da at vi må skille mellom de som trenger behandling og de som trenger opplæring. Essensen er i alle tilfeller at det enkelte individet må være i fokus og at pedagogiske vurderinger og læring ikke bør gjøres på et generelt, eller kollektivt, grunnlag. Eksempelvis mener Bay at en ikke kan forvente at ethvert individ skal ha samme kunnskap på samme alderstrinn.

Den kollektive holdning er uttrykk for et menneskesyn, der bygger på den oppfattelse, at alle individer skal kunne det samme på det samme alderstrin. Man forbiser, at alle mennesker er like i den forstand, at alle har egenskaper og være-måder, som er særegne for det enkelte individ og dermed forskjellige fra alle andre. Det gjør det

enkelte individ til noget unikt og specifikt i forhold til alle andre menneskelige individer, og derfor vil det altid være en forskel i være-måder. (Bay, 2005, s. 19-20)

Erkjennelsen om at læring er individuell og må tilpasses den enkelte ut fra forkunnskap og læreforutsetninger er ikke nytt, det fremkommer også av opplæringsloven hvor det står at: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten" (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det Jens Bay tar til ordet for er at den tilpassa opplæringa ikke bare skal gjelde faglig læring, men også sosial læring.

Selv om læring er individuelt skal individet sosialiseres inn i samfunnet og er dermed nødt til å forholde seg til de forventninger, krav og normer som gjelder. Samfunnet her er ikke bare storsamfunnet, men også de samfunn som for eksempel skole og lærebedrift utgjør.

Selvbestemmelse, selvhjulpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottakelighet er syv begreper som er definert som naturlige forventninger og krav i ethvert fellesskap (Bay, 2005, s. 38) . Med dette har Bay skapt konkrete kompetansemål for sosial læring, noe som kanskje mangler i det planverket vi har i skolen i dag.

Eksistensiell pedagogikk har referanse til eksistensialistisk filosofi og skiller derfor mellom sosial kompetanse og sosial handlingskompetanse fordi det er i handlingen mennesket viser hvem de er:

Det er individets handlinger i situationen og deres konsekvenser, en pædagog skal forholde sig til i sin praksis. Samtidig afvises ethvert forsøg på å indfortolke årsager eller at psykologisere over motiver i for af, at der nok ligger noget helt andet bag, end det, der umiddelbart fremgår av handlingen. Forudsætningen for at holde fast i ansvaret er at holde fast i det, som vises i handlingen, da det er gennem den, det enkelte individ kommer til syne for andre og viser, hvem det er i situationen (Bay, 2005, s. 103-104).

Videre handler pedagogikken om: "at lære at se sig selv ud fra sig selv og gennem andre, da det sociale er de muligheder, som ligger uden for subjektet, og som det skal lære at finde og forstå ved hjælp av pædagogiske holdninger og metoder" (Bay, 2005, s. 84). Lærere og instruktører må altså ha et sett holdninger og metoder som gjør elever og lærlinger i stand til å se seg selv utenfra.

Denne forståelsen medfører og en erkjennelse om at elever og lærlingers utvikling ikke bare kan forstås gjennom passive tilbakemeldinger i form av skjemaer, karakterer og påvist måloppnåelse i læreplanenes kompetansemål men krever også aktiv veiledning og samtaler.

Jens Bay eksemplifiserer samtalen på individnivå med en elev som i hovedsak møter for sent og uforberedt til undervisning:

Første skridt er en personlig samtale, hvis formål er at appellere til, at mødetider overholdes, og at kravet om forberedelse gjelder for alle, og derfor forventes det at bli etterlevet. Herunder skal man forsøke at få eleven til at komme med grundene til sin væremåde og stræbe etter at få en dialog i gang om de konsekvenser, der kan være forbundet med det manglende fremmøde og det manglende engagement i egen læring (Bay, 2005, s. 174).

I samtalen skal en altså holde fast i eleven *handling*, som i dette tilfelle er å være sen og uforberedt til undervisning. Ved å holde fast i handlingen, og ikke bakenforliggende årsaker, gis eleven mulighet for å reflektere over sin handling i relasjon til andre. Hva om alle i det sosiale fellesskapet skole utgjør er for sen og uforberedt til undervisning, også læreren? Formålet er altså at den enkelte skal forstå konsekvensen av sine handlinger. Den friheten enhver har til å komme for sent og uforberedt, for å holde meg til ovennevnte eksempel, skal ingen ta ifra dem. Derimot oppstår det en konflikt med fellesskapets interesser når bruken av friheten går utover andres frihet til å få undervisning til avtalt tid.

I pædagogik kan man nå langt i en dialog, hvis den ikke bygger på magt, men på formidling af holdninger og synspunkter, som for eleven virker logiske og kan begrundes på en sådan måte, at holdningen og synspunkterne gjelder for alle i en tilsvarende situation. Ofte er det sådan, at barn og unges bevæggrunde til deres væremåde bygger på en subjektivitet, som gjennom en dialog kan sættes ind i nye sammenhænge, som gør det muligt for dem at se "sig selv" i relation til andre. Det kan skabe grundlag for, at de vælger at gøre noget andet i fremtiden end det, de hidtil har gjort. (Bay, 2005, s. 160)

Min oppsummering og forståelse er at Jens Bay ved bruk av eksistensiell filosofi for utvikling av pedagogikk har konkretisert kompetansemål for sosial kompetanse gjennom de syv allmenne normene selvbestemmelse, selvhjulpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt,

samarbeidsvilje og mottakelighet. Dermed er det også definert et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger for å mestre ulike sosiale miljøer. Pedagogens rolle blir å sette eleven i stand til å reflektere over egne handlinger i sammenheng med disse syv allmenne normene med mål om at eleven kan foreta et annet valg på et senere tidspunkt. Slike endringer er ikke gjort i en håndvending og vil ta tid. Siden dialogen og samtalene også er individuelle er samtalene også noe som nødvendigvis vil ta tid.

Når jeg her skriver at sosial læring nødvendigvis tar tid, avhengig av den enkeltes forkunnskaper, og faglig læring kanskje må komme i bakgrunnen mener jeg at i skolen kan sosial læring både ta ett og to år. Målet må være at den sosiale kompetansen er på et nivå så eleven i skolen kan få seg lære plass for å få fullført sin utdanning, og kanskje få fast arbeid etter avlagt fagprøve.

### 3.6 Oppsummering av teori

I denne teoretiske gjennomgangen viser jeg at læreplanen skal i vareta både faglig- og sosial læring slik at elever og lærlinger får både faglig- og sosial kompetanse. Slik kompetansemålingen foregår i skolen i dag er det allikevel den faglige kompetansen som i hovedsak måles. Fossetøl mener sosial kompetanse kan bli en nøkkelkompetanse i fremtiden og dette finner jeg også støtte for hos NFIU hvor det kommer frem at eksempelvis fravær fra skolen vektlegges av lærebedrift når en ungdom søker lære plass. Dette noe Spurkeland også påpeker. Sosial kompetanse handler også om evnen til å forstå, og følge, ulike normer. Altså uskrevne regler som kan være forskjellig i ulike sosiale settinger. Gamble finner dette i et møbelsnekkeri i Sør-Afrika hvor det blant annet forventes at man tar pauser, starter og avslutter sitt arbeid til rett tid selv om det ikke finnes lydsignaler eller annet som varsler når dette skal foregå.

Bay definerer selvbestemmelse, selvhjelpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottakelighet som naturlige forventninger og krav i ethvert fellesskap og har med det konkretisert mål for sosial læring. Sosial læring, lik faglig læring, må gjøres til gjenstand for systematisk læring. Til denne læringen trenger lærere og instruktører tid til å reflektere sammen med eleven og lærlingen gjennom samtaler. Om en skal lykkes med samtalen må eleven og lærlingen møtes på deres nivå slik at en kan etablere tillitt og en god relasjon.

En siste ting som kommer frem av NFIU-rapportene er spørsmålet om i hvilken grad lærlinger oppfatter seg selv som en del av utdanningssystemet, og en kan anta at de i størst grad identifiserer seg med bedriften de får sin opplæring i og sånn sett ikke lenger føler seg så forpliktet til deltakelse i opplæringsinstitusjonenes aktiviteter. Som for eksempel lærlingeundersøkelsen.

## 4 Metodekapittel

Metoden som velges må gi gode data og belyse problemstillingen på en faglig interessant måte (Dalland, 2012, s. 112), og jeg vil i dette kapittelet redegjøre for mitt valg av metode, valg av informanter, presentere intervju spørsmålene samt bakgrunnen for disse og beskrive hvordan intervjuene ble gjennomført. Til sist vil jeg vurdere troverdigheten, bekreftbarheten og etikken i undersøkelsen.

### 4.1 Metodevalg i forskningen

Først vil jeg argumentere for hvorfor jeg velger eksplorerende, kvalitative intervjuer og hvordan jeg mener det vil belyse problemstillingen og feltet jeg har forsket på. Her vil jeg også presentere forskningsdesignet jeg utarbeidet.

I samfunnsvitenskapelig forskning skiller det mellom hypotetisk-deduktive og induktive forskningsopplegg hvor det hypotetisk-deduktive har en klar problemformulering og man benytter teori for å forstå undersøkelsesoppleggets empiriske funn. De induktive forskningsoppleggene har derimot empirien som utgangspunkt hvor man fortolker denne i lys av teoretiske perspektiver. Mens forskningsopplegg som er hypotetisk-deduktive kan være godt egnet på området hvor det foreligger mye forskning på forhånd er induktive forskningsopplegg ofte hensiktsmessig for å undersøke fenomener som det ikke er forsket så mye på tidligere (Grønmo, 2004).

Kvalitative metoder har som formål å få frem best mulig gjengivelse av den kvalitative variasjon gjennom å gå i dybden og innhente mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Undersøkelsesoppleggene i kvalitative metoder er fleksible uten faste svaralternativer i intervjuene. Forskere som benytter kvalitative metoder søker å finne data med sikte på å få frem sammenhenger og helheter, dermed må forskerne også ha nærhet til feltet de forsker på. Denne nærheten gjør forskeren også til en deltaker som kan påvirke dataene, men vil være nødvendig for å kunne se fenomenet det forskes på innenfra slik at en forståelse kan formidles. Dermed blir det et jeg-du-forhold mellom forsker og undersøkelsesperson (Dalland, 2012)

Med problemstillingen "Hva er kvalitet i TIP-opplæring i spenningsfeltet mellom skole og bedrift?" har jeg et behov for å gå i dybden på feltet. På den måten kan jeg finne sammenhenger og helheter om hvordan kvalitetsbegrepet forstås av henholdsvis

fylkeskommunen, opplæringskontor, prøvenemd og industribedrifter. Siden det er lite forskning innen yrkesfagopplæringen på forståelsen av kvalitet i opplæringen har jeg laget et undersøkelsesopplegg med eksplorerende, kvalitative intervjuer. Kvalitative intervjuer formål er å forstå intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt tilfelle betyr dette å sette meg inn i informantenes egen forståelse av deres oppfatning av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, og jeg velger derfor kvalitative intervjuer som metode for datainnsamling til denne masteroppgaven. Jeg har en nærhet til feltet som gjør at jeg kan se det innenfra, men jeg må også være klar over at denne nærheten kan påvirke dataene.

Med dette som utgangspunkt har jeg utarbeidet et forskningsdesign (figur 1) for å operasjonalisere problemstillingen. Deretter utarbeidet jeg intervjuguider. For at min egen forforståelse ikke skulle komme i veien for informantenes synspunkter og meninger la jeg vekt på at intervjuguiden har åpne spørsmål.

I utgangspunktet trodde jeg det ville være tilstrekkelig å benytte den samme intervjuguiden på samtlige informanter gitt at spørsmålene var generelle nok, men etter første intervju så jeg at intervjuguiden måtte tilpasses rollene de ulike respondentene representerer i yrkesfagopplæringa.



Figur 3: Forskningsdesign



## 4.2 Utvalg, informanter og innhenting av data

Etter at jeg utarbeidet forskningsdesign og valgte metoden for innsamling av data søkte jeg etter informanter, et utvalg som kunne belyse problemstillingen "Hva er kvalitet i TIP-opplæring i spenningsfeltet mellom skole og bedrift?" og feltet jeg undersøker. Det er ulike måter og finne informanter på og ulike former for hvordan kvalitative intervjuer gjennomføres. Jeg vil her redegjøre for mine valg av informanter og gjennomføring av intervjuene.

### 4.2.1 Pragmatisk utvalg

I et eksplorerende undersøkelsesopplegg kan det være tilstrekkelig med et utvalg som er stort nok til at undersøkelsen reflekterer bredden i den virksomheten som studeres og fanger inn viktige variasjoner i denne virksomheten (Grønmo, 2004).

Den delen av utdanningsfeltet jeg ser på i denne undersøkelsen er begrenset og jeg har ikke til hensikt å trekke slutninger om yrkesfagopplæringen som helhet og tar dermed heller ikke sikte på en systematisk generalisering. Informantene i denne undersøkelsen er derfor valgt ut med tanke på hva jeg anser som hensiktsmessig, både med tanke på antall informanter og bredden av informanter. Grønmo omtaler en slik måte å velge informanter på som pragmatisk (Grønmo, 2004, s. 86)

### 4.2.2 Informanter

Til sammen har fem informanter hjulpet til med å kaste lys over problemstillingen. Disse er valgt strategisk ut fra sine roller i yrkesfagopplæringen. Informantene er hentet fra to ulike fylker på Østlandet, kodet FK1 og FK2. En av informantene tilhører seksjon for fagopplæring i sitt fylke, kodet SF1. To informanter er fra opplæringskontor, kodet OK1. En informant er fra en selvstendig lærebedrift (ikke tilknyttet opplæringskontor), og kodet LB1. Til slutt er det en informant fra en prøvenemd, kodet PN1. Alle informantene arbeider innen fagene på TIP, selv om de også kan være involvert i andre fagområder.

Tabell 3 viser en skjematisk oversikt over undersøkelsens informanter, deres rolle i fag- og yrkesopplæringen og om de tilhører samme fylke.

Tabell 3: Informantene i spørreundersøkelsen (Grydeland, 2017)

Informant	Kjønn	Rolle	Fylke
Fylkeskommune1	Mann	Leder	FK1
Opplæringskontor1	Mann	Leder	FK1
Opplæringskontor2	Mann	Leder	FK1
Lærebedrift1	Mann	Leder	FK2
Prøvenemd1	Kvinne	Nemdskoordinator	FK2

Med en informant fra seksjon fra seksjon for fagopplæring i fylkeskommunen vil jeg få innblikk i hvordan fylkeskommunen tenker kvalitet på opplæring i bedrift, opplæring for lærlinger og praksiskandidater, og hvordan fylkeskommunen arbeider for å godkjenne lærebedrifter og følge opp disse.

Opplæringskontorene har en viktig posisjon ved at de har flere medlemsbedrifter, ofte bedrifter som ikke alene kan gi lærlinger og praksiskandidater opplæring i alle kompetansemålene i faget alene. Dermed har opplæringskontorene en koordinerende rolle for å ivareta lærlingenes og praksiskandidatenes opplæring i bedrift.

Det sekretariatsarbeidet, eller administrative arbeidet, et opplæringskontor ofte utfører for sine medlemsbedrifter må selvstendige lærebedrifter utføre selv. Det kan det tenkes det er enklere for en fylkeskommune å ha tett oppfølging av opplæringskontor enn av selvstendige lærebedrifter, derfor har det også vært viktig i prosjektet å finne en informant fra selvstendig lærebedrift for å høre deres synspunkter på kvalitet i yrkesfagopplæringen av lærlinger.

#### 4.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Her vil jeg beskrive hvordan datainnsamlingen ble foretatt og hvilke valg jeg gjorde med tanke på åpenhet rundt undersøkelsen og gjennomføringen av intervjuene. Først vil jeg gjøre noen generelle betraktninger før jeg går konkret inn på intervjuene.

Jeg fikk først kontakt med Fylkeskommune1 som tipset meg om Opplæringskontor1 og Opplæringskontor2. Lærebedrift1 og Prøvenemd1 kom jeg i kontakt med etter at jeg sendte ut forespørsler bredt via epost, og disse svarte positivt på min henvendelse. Før intervjuene

ble gjennomført oversendte jeg intervjuguiden til informantene sammen med informasjonsskriv om bakgrunnen for dette prosjektet (vedlegg 2).

Det er fordeler og ulemper ved å sende ut intervjuguiden på forhånd. Når enen sender guiden ut til informantene før intervjuet kan de få en større forståelse av hva intervjuet handler om og kan forberede seg slik at de i større grad bidrar til å kaste lys over feltet. Ulempen er at informantene ikke kommer med sine spontane tanker og opplevelser. Særlig var dette synlig under intervjuet av Fylkeskommune1 der informanten tidvis leste fra fylkets dokumenter, men fordelene var altså at presisjonsnivået økte.

Ved å sende ut intervjuguiden på forhånd sikrer man også åpenhet om forskningsprosjektet, hva det handler om og hva jeg som forsker er på jakt etter.

Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser ved personlig oppmøte fra meg, siden motivasjonen for å stille til intervju kan øke jo færre heftelser det medfører for informantene.

Tabell 4: oversikt over dato, og tidsbruk, for intervjuer (Grydeland, 2017)

Informant	Dato	Varighet i minutter	Varighet i timer
Fylkeskommune1	13.05.2016	35 minutter	0,58
Opplæringskontor1	31.05.2016	60 minutter	1
Opplæringskontor2	21.06.2016	38 minutter	0,63
Lærebedrift1	28.06.2016	29 minutter	0,48
Prøvenemd1	26.09.2016	35 minutter	0,58
Gjennomsnittlig lengde intervjuer (avrundet): 39 minutter			

Tabellen viser at de første fire intervjuene ble gjennomført i perioden 13. mai 2016 til 28. juni 2016. Samme høst, i september, måtte jeg foreta et intervju med prøvenemd. Bakgrunnen var informasjon som kom fram i intervju med de andre respondentene jeg ønsket å sjekke opp mot prøvenemd, og avtale med dem var ikke mulig å få til før sommerferien var avviklet.

Videre viser tabellen tidsbruk på hvert intervju. I gjennomsnitt varte intervjuene 39 minutter, men dette er kun tiden båndopptakeren stod på, altså den formelle delen av intervjuet. Presentasjon og eventuelt omvisning på virksomheten kommer i tillegg.

#### 4.3 Hermeneutisk analyse

Jeg har gjennom de første kapitlene redegjort for min egen bakgrunn og forforståelse av emnet jeg intervjuer informantene om. Dette er viktig fordi:

*”Det gjelder å bli klar over sin egen forutinntatthet, slik at teksten selv kan fremstå i sin annerledeshet og dermed få mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egne oppfatninger” (Gadamer & Holm-Hansen, 2010, s. 306).*

I denne oppgaven er teksten som skal analyseres de transkripsjoner som er gjort av intervjuene som presenteres i kapittel 5. Man vil aldri kunne bli helt fri fra egen forutinntatthet men ved å tydeliggjøre sine egne fordommer, slik jeg har gjort, er målet at den saklige sannheten allikevel skal vises frem.

#### 4.4 Pålitelighet, gyldighet og etikk

”Begrepene validitet og reliabilitet er utviklet innenfor kvantitativ forskning, og passer ikke så godt for kvalitativ forskning” (Halvorsen, 2008, s. 72), selv om begrepene knytter seg til kvaliteten på de data som er samlet inn (Grønmo, 2004, s. 220). Jeg velger derfor å bruke begrepene pålitelighet og gyldighet, som jeg vil vurdere for denne undersøkelsen i hvert sitt underkapittel. Siste underkapittel vil jeg vurdere etikken i denne masteroppgaven.

##### 4.4.1 Pålitelighet

”Reliabiliteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data. Påliteligheten kommer til uttrykk ved at vi får identiske data dersom vi bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene” (Grønmo, 2004, s. 220).

Jeg har beskrevet undersøkelsesopplegget, hvordan jeg fant informantene og jeg har beskrevet informantens rolle. Hvordan intervjuene er utført, kategorisert og analysert er også redegjort for og jeg har lagt ved intervjuguidene i denne masteroppgaven (Vedlegg 3, 4 og 5). Når spørsmålene i intervjuguiden er gjort så åpne som mulig er det for å unngå ledende spørsmål som kan påvirke informantenes svar. I analysen har jeg også lagt vekt på å

tydeliggjøre hva som er informantenes stemme og hva som er mine egne vurderinger og tolkninger.

Dette er faktorer jeg mener bidrar til undersøkelsens pålitelighet.

Dataene som er samlet inn i intervjuene kan ha blitt påvirket av det faktum at det foregår en undersøkelse (Dalland, 2012, s. 145). Det kan være spørsmål som stilles er problemstillinger informantene ikke har reflektert over før og informanter kan forsøke å svare det de tror forskeren vil høre. Til grunn for tolkninger ligger også min egen forforståelse, noe jeg har redegjort for.

Dermed er det ikke selvsagt at andre forskere, med det samme undersøkelsesopplegget som i denne masteroppgaven, kan trekke de samme slutningene som jeg selv har gjort.

#### 4.4.2 Gyldighet

Validiteten i en undersøkelse dreier seg om metoden som er brukt er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 252). Derfor har jeg forsøkt å beskrive tematiseringen, planleggingen av undersøkelsesopplegget, gjennomføring av intervjuene, transkribering av intervjuene og analysene på en måte som gjør at andre kan vurdere om mine observasjoner reflekterer oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

#### 4.5 Etikk

”Forskningsetikk er da et slikt område av etikken som har med planlegging, gjennomføring og rapportering av forskningen å gjøre. Det handler om å ivareta personvernet og sikre troverdigheten av forskningsresultatene” (Dalland, 2012, s. 96).

Under planleggingen av undersøkelsen undersøkte jeg også om det var nødvendig å få undersøkelsen godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), ved å ta en forenklet test på deres hjemmesider (vedlegg 1). Denne undersøkelsen er ikke meldepliktig til NSD da de ikke skal registreres, direkte eller indirekte, personidentifiserende opplysninger. De data som innhentes representerer heller ikke privatpersoner, men representanter for firmaer og foretak. Ved å anonymisere navn på informantene, navn på firma og foretak og anonymisere fylkene de ligger i vurderer jeg at det vil være vanskelig å identifisere informantene.

Gjennom transkripsjonen og tolkningen av de innsamlede data har jeg også bestrebet meg på å gjøre dette på en måte som ikke identifiserer informantene, men allikevel ivareta deres meninger så informantene kjenner de igjen og kan stå inne for dem.

## 5 Resultater og presentasjon av funn

I dette kapittelet går jeg gjennom intervjuene som er gjort. Jeg har valgt å kategorisere intervjuene etter UDIR sin tabell over kvalitetsområder (fig. 2) med en hovedkategori etter kvalitetstype, deretter en underkategori etter kvalitetsområde. Det er ikke alle kvalitetsområdene som har vært relevante for analysen, derfor er disse utelatt.

Jeg velger også å drøfte og kommentere funnene fortløpende med en oppsummering etter hver kvalitetstype. Jeg mener dette bidrar til en bedre oversikt og forståelse av informantenes utsagn.

### 5.1 Strukturkvalitet

Strukturkvaliteten handler om ytre forutsetninger ved skolen og lærebedriften (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 23). Denne er igjen brutt ned i åtte punkter. Det er ikke alle punkter som er relevante for denne undersøkelsen, for eksempel persondata om den som er i opplæringen og skolefakta. Disse punktene er derfor utelatt fra dette kapittelet og ikke kommentert nærmere.

#### 5.1.1 Fagopplæringens oppbygging og organisering

Om fagopplæringens oppbygging og organisering skriver UDIR:

Skoleeier, skole, opplæringskontor og lærebedrift, herunder faglig leder og instruktør, i tillegg til ulike organer som yrkesopplæringsnemnder og prøvenemnder er involvert i fagopplæringen og bidrar til kvaliteten i opplæringen. Et tett samarbeid mellom de ulike aktørene er en viktig faktor for god kvalitet. Involvering av partene i arbeidslivet bidrar til kvalitet i fagopplæringen. (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 11)

I dette samarbeidet tenker jeg det er av betydning hvordan fylkeskommunen følger opp opplæringskontorene og lærebedriftene. Opplæringslova, med forskrifter, læreplaner og ulike dokumenter fra UDIR setter krav, og definerer mål for fag- og yrkesopplæringa.

Fylkeskommunens oppgaver er blant annet å veilede og følge opp bedriftene (Opplæringslova, 1998, § 4-8, første avsnitt). Gjennom resultatfokus, veiledning og tillit kan Fylkeskommunen skape gode relasjoner til lærebedrifter og opplæringskontor (Spurkeland, 2012, s. 20). Det gjelder med andre ord å finne en balanse hvor man på den ene siden påser at opplæringskontor og lærebedrift følger de føringer som er for fag- og yrkesopplæringen.

På den andre siden må fylkeskommunen ha tillit til at opplæringskontor og lærebedrifter følger opp dette.

Informanten hos fylkeskommunen beskriver sitt kvalitetssikringssystem på følgende vis: ”vi har valgt å definere vårt kvalitetssystem på er at vi skal ha to funksjoner. På den ene siden skal det ha en kontrollsikringsfunksjon, på en annen side en refleksjons- og utviklingsfunksjon”. Informanten peker på at det er utfordrende å finne en balanse mellom disse to punktene uten at det blir tungrodd.

Når fylkeskommunen da skal godkjenne en lærebedrift, er de på det de omtaler som et veiledningsbesøk hvor de sammen med bedriften går i gjennom læreplanen i faget, sørger for av de er kjent med at bedriften kan gi opplæring i læreplanen i faget og at bedriften har en faglig kompetent person som kan være faglig leder. Informanten sier dette er hovedregelen, men det kan forekomme avvik, eksempelvis om det er en kjent virksomhet i kombinasjon med lang reiseavstand:

Hvis en Kiwi-butikk ønsker lærling i salgsfaget kan det nok hende at vi sier at det er bra. Dere kan søke om godkjenning, også går vi gjennom alt det som er viktig i første møte med lærlingen. Så når de tar inn lærling da på høsten, de blir godkjent i dag, tar inn lærling på sommeren, da besøker vi de på høsten, snakker med bedriften, snakker med lærlingen også avklarer vi alt det de lurte på da.

Her beskriver fylkeskommunen en tillitt som er viktig om man skal oppnå gode relasjoner.

Selv om fylkeskommunen kan utvise stor grad av tillit er de også avhengige av å se bedriftenes plan for opplæringen:

Den interne planen skal alltid gjøres rede for, og den interne planen, som vi har definert den, skal inneholde kvalitetssystemet for opplæringen av den lærlingen som er der på den tida. Så, så vi vil alltid ha sett det eller fått tilsendt det i ettertid, det er vår rutine at det skal skje i hvert fall.

Her åpner informanten for at det også kan finnes avvik i fylkeskommunens egne rutiner. Selv om fylkeskommunens informanten er klar på at den interne planen skal legges frem eller redegjøres for i henhold til rutinen kan det forekomme at det ikke skjer.



I det hele er fylkeskommunens informant opptatt av kontakten mellom aktørene i fag- og yrkesopplæringen og at det finnes arenaer de kan utfordre hverandre og spille hverandre gode. På den ene siden skisserer informanten systemnivået med ledere i fylkeskommunal virksomhet som rektorer, fylkesutdanningssjef, ledere av fag- og yrkesopplæring og ansvarlige for inntak av lærlinger.

På den andre siden sier informanten hos fylkeskommunen at de bruker ganske mange resurser på å besøke bedrifter og lærlinger:

Grunnen til at vi står ganske hardt på at vi velger å besøke lærlinger og bedrifter er at vi for det legger til rette for at lærlingen gjennomfører ved at vi kan bli oppmerksomme på utfordringer ganske tidlig og gi både bedrift og lærling informasjon. Vi kan også få tilbakemeldinger som gjør at lærlingen kommer over den kneika de var oppe i. Så vi legger både til rette for at det er større sannsynlighet for at de fullfører og består opplæringa, og vi får et veldig godt kontaktnett mot arbeidslivet. Vi kjenner bedriftene godt.

Fylkeskommunens fokus på besøk av lærlinger og bedrifter er, slik informanten beskriver, en måte hvor de både ivaretar en kontrollfunksjon og en utvikling- og refleksjonsfunksjon som til sist kan sikre fullføring av utdanning for lærlingen og legge til rette for flere lære plasser.

I opplæringslova står det at fylkeskommunen skal legge avgjørende vekt på den faglige vurderingen til yrkesopplæringsnemnda (y-nemnda) ved godkjenning av lærebedrift eller vedtak om tap av godkjenning (Opplæringslova, 1998§ 4-8).

Dette kommer også frem fra UDIR sin side:

Yrkesopplæringsnemnda (Y-nemnda) i fylket er et rådgivende organ som har ansvar for å fremme arbeidslivets synspunkter og behov overfor fylkeskommunen. Innenfor det lokale handlingsrommet kan fylkeskommunene justere opplæringsmodeller og organisering med blant annet utgangspunkt i råd fra nemndene.

(Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 24).

Til tross for at y-nemnda har en sentral, rådgivende rolle i forholdet mellom fylkeskommune og arbeidslivet, nevner ikke fylkeskommunens informant nemnda i sin samtale med meg. Grunnen til dette blir spekulasjoner, men det kan være så enkelt som at jeg i intervjuet ikke

selv bragte nemda på banen men det kan og være at y-nemda ikke oppleves som en sentral part for fylket all den tid y-nemda kun er tillagt en rådgivende rolle.

Om samarbeid med, og besøk fra, fylkeskommunen forteller informanten fra Opplæringskontor1 at de har nedfelt i sin strategi at de skal ha et aktivt og godt samarbeid med skoler og fylke. Dette gjøres gjennom hyppig kontakt på telefon og årlige dialogsamtaler. I tillegg inviteres fylkeskommunen til opplæringskontoret når de har ansatt nye lærlinger for å presentere seg for lærlingene:

Alle lærlingene begynner her en av de første ukene i august og da har vi noe vi kaller introuke. Og da har vi også fylkeskommunen på ballen. Da har dem en formiddag til rådighet hvor de tar litt om dine og mine rettigheter og sånn, de tar den runden med hva det vil si å være lærling Da har dem en formiddag hvor dem har til rådighet med mine og våre rettigheter og litt sånn, tar den runden med da hva det er å være lærling da.

Samtidig forteller informanten at på de to åra han har vært tilsatt ved opplæringskontoret har fylkeskommunen kontrollert opplæringskontorets kvalitetssystem for opplæring én gang. Forklaringen tror han er den tillit og relasjon som er mellom fylket og opplæringskontoret: "jeg tror det er sånn at hvis jeg hadde holdt korta mine helt tett, ikke prata med dem så hadde dem kommet oftere. Håper jeg". Her ligger både en erkjennelse av at en viss kontroll utenfra er nødvendig, samtidig med at nødvendigheten av kontroll blir mindre ved involvering av fylkeskommunen og jevnlig, uformell kontakt. Jeg forstår også dette som at det er en tillitt som går begge veier, altså at opplæringskontoret også har en tillitt til fylkeskommunen.

Denne forståelse støttes av informanten hos opplæringskontor2:

Utviklingsdialogen, som dem kaller tilsynet i fylket, den er hvert andre år. Det er også en sånn veldig god og åpen rettesnor på både hvordan vi opplever fylkeskommunal opplæring og hvordan dem opplever oss. Vi synes det er en åpen og positiv kinking i korta, både på tilskudd, økonomi og bruk, på faglig ledelse og samarbeid om veiledningskurs. Forslag om gjennomnevning av prøvenemder. Måten å holde fagprøvene på. Jeg synes det er nokså lite trang regelstyring i dette fylket, jeg synes det er ganske god dialogstyring.

Generelt er informanten fra opplæringskontor2 tilfreds med måten kontakten med fylkeskommunen fungerer:

Jeg synes han har vært jevnt, god veiledning. Jeg synes vi har en god og åpen kontakt med fagkonsulentene i fylkeskommunen og fagopplæringsleder. Den steller vi godt med. Den har vi omsorg rundt, for det samarbeidet er veldig utbredt og betyr mye for oss.

Informanten beskriver at det er mange treffpunkter mellom opplæringskontoret og myndighetene uten at det nødvendigvis handler om kontroll, men om diskusjoner av temaer som tas opp. Selv om informanten trekker det frem som positivt, stiller han også spørsmål om hva det forventes at et opplæringskontor skal være og hvilke oppgaver de skal ha:

Hva slags type aktiviteter er det som har verdi? Vi er inne i en diskusjon nå der vi er veldig opptatt av å både bruke, nå frem med og synliggjøre våre læringstiltak. Vi skal gjøre rekruttering, ja, vi har en nokså krevende rolle i rekruttering av nisjefag. Vi må være på rekrutteringssiden. Men vi er veldig opptatt av at tyngden av tid, midler og resurser og penger skal brukes på opplæring. Noen ganger tenker jeg at dagsamlinger, spørreundersøkelser og rapportering, det kan være tidstyver.

Det informanten hos Opplæringskontor2 beskriver som treffpunkt mellom opplæringskontor og myndigheter oppfattes i hovedsak som positivt, men har og en mulig negativ effekt. Jeg forstår informanten som at opplæringskontoret i første rekke ønsker sitt fokus rettet mot medlemsbedriftene og lærlingene, men det stilles jo og krav til å rette blikket mot myndighetene og systemet gjennom ulike typer av kontroll. Om en ser på Spurkelands modell for forholdet mellom resultatorientert ledelse og relasjonsorientert ledelse (Spurkeland, 2012, s. 22) kan det tenkes at målet og oppgavene, når det blir for mange av dem, oppleves som uklare. Relasjonen og tilliten til systemet kan nok oppleves godt, men når formålet med dagsamlinger, spørreundersøkelser og rapportering er uklart, havner man et sted hvor det er lavt oppgavefokus og det Spurkeland omtaler som koseklubb.

Sitatet fra informanten hos Opplæringskontor2 illustrerer også dilemmaet jeg skisserte i kapittel 2.2.8, hvem gjør vi de ulike aktivitetene i kvalitetssystemet for? Her oppfatter jeg at informanten reiser samme problemstilling, noe som setter ham i en lojalitetskonflikt mellom lærlingene og systemet.

Samtidig kan en faktor være hvor erfaringer og informasjon sendes. Opplæringskontor2 beskriver ovenfor i hovedsak en informasjonsflyt som går oppover i systemet. Ikke minst kan det være en faktor hvem som er involvert også. Selv sier informanten:

Ut fra min erfaring er det fortsatt for lite balanse mellom bransjerollen og skolemyndighetsrollen. Det avspeiles noen ganger i måten utvalg settes sammen på og det kan avspeiles med at veileder i bedrift ikke får samme oppfølging som lærere får på samlinger eller kurs. Vi må aldri slutte å arbeide for likeverd og balansen mellom bedriftsrepresentantene og skolesidens representanter. Disse balansene er jeg veldig opptatt av og synes det er innmari viktig å holde en god debatt på det når skole og bedriftsfolk møtes og skal gi hverandre impulser.

Informanten kan her uttrykke utfordringen som har oppstått når myndighetene har gått fra å være en støttende part til fag- og yrkesopplæringen i arbeidslivet (Deichman-Sørensen, 2015, s. 225) til at fag- og yrkesopplæringen i arbeidslivet er en støttende part til myndighetene (ref kap. 2.2.8). Det kan altså være utfordrende å balansere forholdet mellom disse partene.

Der opplæringskontorene i hovedsak er positiv til sin kontakt med fylkeskommunen og beskriver den som både hyppig og viktig er den selvstendige lærebedriften mindre opptatt av dette. Informanten forteller at de rapporter og notater de gjør seg i samtaler med lærlingene er til internt bruk, og de har ikke fylkeskommunen på besøk i sin bedrift:

Vi hadde en gjennomgang med fylkeskommunen her, kalle det gjerne en revisjon, for noen år siden, der vi måtte legge frem hvordan vi bedreiv opplæringa. Men det er eneste gang jeg kan huske at vi har hatt fylkeskommunen på den type besøk. Det var kanskje åtte til ti år tilbake i tid.

Dette er en lærebedrift som har eksistert siden starten på 1900-tallet og har siden det deltatt i fag- og yrkesopplæringen, og de har til enhver tid lærlinger i sin virksomhet. At bedriften har lang historie for fag- og yrkesopplæring og har høy rekruttering av lærlinger kan forklare hvorfor fylkeskommunen de tilhører ikke er aktive i forhold til akkurat denne bedriften og sier nødvendigvis ikke noe om at det er slik overfor andre lærebedrifter i fylket. Dette fraværet av kontroll fra fylkeskommunen sin side kan være uttrykk for tillit.

Den kontrollen fylkeskommunen har med opplæringen hos Lærebedrift1, foruten de data som kan samles inn via avlagte fagprøver og antall lærlinger, er en nettbasert undersøkelse. Men denne kommer heller ikke jevnlig:

Det hender jeg må svare på noe på nettet, men nå husker ikke jeg i farta hva eller om det har kommet årlig. Men det var i hvert fall noe for noen år siden, en undersøkelse på ett eller annet.

Informanten stiller seg i utgangspunktet positivt til slike undersøkelser, men er usikker på nytteverdien hans bedrift og lærlinger har av det:

Jeg har et inntrykk av at ting lett kan bli lagt i skuffen, uten at det blir jobba aktivt med. Altså, skal du jobbe aktivt med det, hvis fylket gjennomfører en undersøkelse, ja så bør en vel også invitere bedrifter i etterkant og jobbe med materialet. Belyse plusser og minuser og kanskje hva vi ønsker å prioritere for å heve opplæringa noe. For det er jo tross alt bedriftene som driver opplæringa. Ikke fylket.

Målet for undersøkelsene synes uklar for informanten og det er ikke urimelig å anta at han opplever at undersøkelsene han deltar i er for å rapportere oppover og dermed ikke bidrar til utvikling av opplæringa. For som han sier, det er bedriftene som driver opplæringa, ikke fylket.

I forlengelse av dette understreker informanten fra Lærebedrift1 at et nærmere samarbeid med fylket ikke er noe han etterspør: "vi savner det ikke heller. Vi mener jo sjøl at vi har styring og har en god nok opplæring på detta". I det forstår jeg informanten som at det er bedriften som står for utviklingen av fagene de har lærlinger i og at de er best eigna til å vurdere om lærlingene får den kunnskap, kompetanse og erfaring som er nødvendig.

Prøvenemndene har ansvar for fag- og svenneprøver og har en sentral rolle i fag- og yrkesopplæringen, og nemnda oppnevnes av fylket. Allikevel har ikke informanten fra fylkeskommunen nevnt prøvenemnda i sitt intervju med meg. Min informant hos prøvenemnda beskriver allikevel samarbeidet med fylket som godt:

"Det er jo fylket som setter alle retningslinjer og alt for oss, vi får jo oppnevningene av fylket, vi har kontaktpersoner av fylket, vi kurses av fylket, så i utgangspunktet synes jeg vi samarbeider godt med fylket".

## Oppsummering av fagopplæringens oppbygging og organisering

Informantene fra fylkeskommunen og opplæringskontorene beskriver systematisk oppfølging av lærlinger med opplæringsplaner og samtaler med lærlingene. I tillegg har Fylkeskommune utviklingsdialoger med opplæringskontor og alle tre informantene beskriver samarbeidet som godt. Allikevel tolker jeg informanten hos Opplæringskontor2 som litt usikker på om alle aktiviteter som initieres har en opplæringseffekt for lærlingene. Denne oppfatningen støttes hos informanten fra Lærebedrift1 som ikke opplever noen felles evaluering av de undersøkelsene han har deltatt i, noe han mener er nødvendig fordi opplæringa foregår i bedriften. Informanten sier det ikke eksplisitt, men jeg lurte på om informanten hos Lærebedrift1 kanskje kan mene at fylket også kan lære noe av hans bedrift. Som han sier, det er jo de og bedriftene som driver opplæringa.

Prøvenemda synes å stå litt på utsiden av partssamarbeidet fylkeskommunen, opplæringskontor og lærebedrift. På ett vis er jo prøvenemda en sidegren av fylkeskommunen, de oppnevnes og kurses av fylkeskommunen, i tillegg kommer de inn i bildet når en lærling skal avlegge fag- eller svenneprøve. Sånn sett er det ikke forunderlig at de oppleves som en perifer partner til opplæringskontor og lærebedrift, men samtidig mer overraskende at de ikke løftes frem av fylkeskommunen. Det kan bero på noe så enkelt som at prøvenemd ikke var et uttalt tema i mine intervjuguider, og i et eksplorerende intervju som flyter litt kan det rett og slett ha blitt forbigått.

### 5.1.2 Instruktørkompetanse

Med instruktørkompetanse mener UDIR instruktøren som veileder lærlingen i lærebedriften sin formelle faglige kompetanse og uformelle kompetanse. Dette mener UDIR har påvirkning på lærlingens motivasjon, læringsutbytte og gjennomføringsevne. Kunnskapsgrunnlaget for dette kvalitetsområde er instruktørens formelle kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 37).

Den eneste informanten som berører dette temaet er informanten fra fylkeskommunen. I sin kontakt med lærebedriftene, spesielt i forbindelse med godkjenning av lærebedrift, undersøker de om bedriftens instruktør og faglige leder har vært på kurs og om de har behov for ytterligere kompetansehevingstiltak i regi av fylkeskommunen.

Problemstillingen informanten fra fylkeskommunen skisserer er at det kan være avstand mellom de normer lærlingen er vant med og de som instruktøren er vant med, ikke minst på grunn av den teknologiske utviklingen som endrer hvordan lærlingene dokumenterer sin opplæring og finner faglig informasjon:

Vi er jo midt i en tid hvor vi har en ganske ekstrem brytning i teknologi i forhold til hvordan ungdom utnytter teknologiske hjelpemidler som iPhone og iPad, og hvordan de kommuniserer. Hvilke digitale plattformer bruker de for å kommunisere og hvilke digitale plattformer dokumenterer man opplæring på for eksempel. Det er klart at det er nok kanskje det området hvor vi ser at det er størst behov for å avklare forventninger. En faglig leder som for eksempel jobber innenfor mekanisk industri, som kanskje har jobba i tredve eller førti år som platearbeider eller sveiser, når han nå møter en lærling, kanskje med capsen bak-fram, kanskje med iPhone i lomma og som tar opp den iPhonen tre-fire ganger i løpet av dagen, der har vi et behov for at de skjønner hverandre. At instruktøren skjønner at når han tar opp iPhonen så kan det hende at han gjør det for å dokumentere opplæringa. For det er faktisk der han gjør det.

I intervjuet gikk vi ikke nærmer inn på innholdet av instruktørkurset, men avklaring av forventninger oppfatter jeg som sentralt siden informantene bringer det på bane. På en side er det viktig at ungdom som skal bli lærlinger evner å forstå, og følge, de normer som er på lærestedet men de kan også være bidragsyttere til en normendring. Eksempelvis kan det være slik at en arbeidsplass har normer som tilsier at telefonen ikke benyttes i arbeidstiden. I møte med en lærling som benytter sin mobiltelefon som verktøy for å dokumentere opplæringen, eller søke faginformasjon, må man kanskje se på om bedriftens normer bør endres.

Manglende avklaring av forventninger kan medføre konflikt, som i eksempelet med bruk av mobiltelefon mellom instruktør og lærling. Jan Spurkeland mener en konflikt har tre utviklingsstadier: irritasjon, misnøye og fastlåst konflikt. Irritasjonen er første stadium i en konflikt (Spurkeland, 2012, s. 236). Det er også nødvendig for en instruktør å ha tillitt til at lærlingens bruk av mobiltelefon er for lærlingens skyld. "Forutsigbarhet er vissheten om kjent og tydelig adferd. Det betyr i grunnen å vite hvilke verdier som styrer et menneskes adferd" (Spurkeland, 2012, s. 52). Med disse sitatene mener jeg å si at en instruktørs kompetanse om

de forventninger og plikter som tillegges en lærling fra andre aktører enn bedriften kan skape en forutsigbarhet om en lærlings adferd som muligens gjør at en unngår uheldig irritasjon. Dette handler også om hvilket menneskesyn det kan forventes at en instruktør i en lærebedrift skal ha. En instruktør kan betrakte en lærling som lite interessert i faglig utvikling og helst vil unngå arbeidet. Eller en instruktør kan anta at lærlingen er fornuftig og oppriktig interessert i egen faglige utvikling. "(..) vi kan betrakte personen som tilregnelig og fornuftig og dermed som ansvarlig, idet vi forsøker at finne du af, hvilke grunde personen kan have til sin adfærd – måske er der tale om gode grunde, som vi blot ikke har indset" (Bay, 2005, s. 120). Skal en instruktør finne de gode grunnene til lærlingens adferd må instruktøren og lærlingen snakke sammen, og instruktøren må kunne spørre lærlingen om dennes adferd. For å få et svar som ikke øker konfliktnivået vil det være fornuftig at en instruktør har kunnskap om en lærlings forventede læremåte. For å konkretisere tenker jeg det vil medføre ulik reaksjon fra en lærling om denne blir spurt om "Hvorfor sitter du med den telefonen hele tiden?" kontra "Registrerer du arbeidet i opplæringsboken på telefonen?". Det siste spørsmålet gir nok et svar fra lærlingen som ikke skaper videre konflikt men for å stille spørsmålet må instruktører ha forkunnskap om at opplæringsboken er tilgjengelig på mobiltelefonen.

UDIR skriver at instruktørkompetanse er like viktig for prosesskvalitet som for strukturkvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 12), men når de velger å legge instruktørkompetanse under strukturkvalitet tror jeg det både skyldes at strukturkvalitet, og da instruktørens formelle kompetanse, er lettere målbart enn punktene under strukturkvalitet. Jeg tror også det har med hvordan en lærebedrift og deres instruktør er forberedt på at mottak av lærling også har direkte påvirkning på læringen gitt forrige avsnitts resonnement.

### **Oppsummering av instruktørkompetanse**

Informanten fra fylkeskommunen går i intervjuet ikke inn på instruktørens formelle kompetanse eller det krav som stilles til lærebedrift, eksempelvis om opplæringsplan. I stedet velger informanten å trekke frem eksempel på at lærlingen skal sosialiseres inn i et praksisfellesskap, et ansvar som ikke påhviler lærlingen alene men også lærebedriften. Forutsetningen for å lykkes med en god sosialisering er avklarte forventninger og kunnskap, for eksempel om endring i bruk av teknologi i forbindelse med opplæringen.



## 5.2 Prosesskvalitet

Prosesskvalitet ble først definert som selve arbeidet med opplæringen og omfatter hvordan personalet forholder seg til sitt arbeid, personalets samspill med elever og lærlinger, elevs samspill seg i mellom, involvering av foresatt og virksomhetens samarbeid med arbeids- og næringsliv (NOU 2002: 10, 2002, s. 25-26). UDIR mener prosesskvalitet "handler om de indre aktivitetene i skolen og lærebedriften og selve arbeidet med opplæringen" og har brutt prosesskvaliteten ned i tre områder (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 12) .

### 5.2.1 Samarbeid skole og lærebedrift

Siden fag- og yrkesopplæringen i hovedsak foregår både på skole og i bedrift etter den såkalte 2+2 modellen, der eleven først er 2 år i skole så 2 år i lærebedrift før fag- eller svenneprøve, er samarbeidet mellom disse to aktørene viktig. UDIR peker på samarbeid om rekruttering gjennom hele videregående opplæring, samarbeid om gjennomføring av Prosjekt til fordypning<sup>1</sup>, samarbeid om lokalt arbeid med læreplaner og samarbeid om utstys- og kompetansebehov (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 13). Dette er bare eksempler fra UDIR på områder det er naturlig å samarbeide på, og jeg forstår det som at samarbeidet ikke bør begrenses til dette alene.

Fylkeskommunens informant, som er opptatt av gode relasjoner mellom fylke og arbeidsliv mener dette også er viktig for samarbeidet skole og arbeidsliv:

Kjernen for å få til et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv handler om relasjonsbygging og kommunikasjon. Vi må ha aksept, respekt og anerkjennelse for at vi ønsker oss det samme. Vi er på vei mot det samme målet, men vi må spille hverandre gode for å lykkes med det.

Som en konkretisering av hva han mener trekker informanten frem viktigheten av å avklare forventninger mellom lærling og lærebedrift for at bedriften kan bli en god læringsarena:

Vår erfaring er at utfordringene gjerne oppstår når det er mismatch mellom forventningene til hverandre. Om eleven, som blir lærling, kommer ut med ett sett med forventninger til hva det innebærer og instruktøren i bedriften har et sett med forventninger til hva han får og disse forventningene er ganske ulike, da sliter vi. Da

---

<sup>1</sup> Prosjekt til fordypning endret navn til Yrkesfaglig fordypning (YFF) høsten 2016

blir kvaliteten veldig lav. Kvalitetsbegrepet er litt sånn relasjonsbetinga, og avhengig av kompetansen og forventningene til de menneskene som møter hverandre.

Når informanten fra fylkeskommunen trekker frem bedriftens forventning til lærlingen og lærlingens forventning til bedriften tenker jeg dette gjelder forventninger på flere områder. Det ene er hvilke forventninger en bedrift har til lærlingens faglige forkunnskaper, hva eleven kan av fag når han eller hun blir lærling. Det handler også om hvilke arbeidsoppgaver lærlingen forventer å bli satt til i starten av sin læretid, en bedrift vil kanskje bruke litt tid på å finne arbeidsoppgaver som passer til lærlingens faglige nivå og lærlingen kan kanskje oppleve å få rutinepregede arbeidsoppgaver i starten som er relativt enkle. Forventninger fra bedriften til lærlingens evne til å tilpasse seg de normer som er i bedriften og lærlingens forventning til bedriftens normer er også et område å forberede seg på.

En bedrift er ikke utelukkende et faglig miljø, men det er også et sosialt fellesskap. Jeg mener det sosiale fellesskapet i en bedrift skiller seg fra det sosiale fellesskapet en finner i en skole. Skolen eksisterer i første rekke fordi den har elever. En bedrift eksisterer fordi den har noen som ønsker de varer eller tjenester bedriften produserer. Det gjør at eleven ikke lenger er det viktigste, men det produktet bedriften produserer i fellesskap. Videre er hovedvekten av skolesamfunnet befolket av elever i stort sett samme alder, skolens ansatte kommer i mindretall. I en lærebedrift vil det sannsynligvis være ferdigutdannede mennesker i ulike aldre. Det sosiale miljøet i en bedrift vil derfor skille seg klart fra det sosiale miljøet i en skole. UDIR skriver at den sosiale kompetansen er "et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger for å mestre ulike sosiale miljøer" (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1).

Jens Bay skriver:

Retningslinjer for, hvad det er socialt og asocialt, er ikke tydelige i samfundet, da der ikke foreligger juridiske lover for være-måder, men kun holdningsmæssige. Hertil kommer, at der kan være forskellige "sociale holdninger" fra subkultur til subkultur, hvor det lægges vægt på forskellige være-måder. (Bay, 2005, s. 142-143).

Min forståelse er at det ikke bare kan være ulike sosiale holdninger fra skole til arbeidsplass, men også forskjellige sosiale holdninger fra arbeidsplass til arbeidsplass. Som Jeanne Gamble fant i sin observasjonsstudie var det på møbelsnekkeriet de sosiale holdningene som var de

førende reglene, til tross for at det ikke fantes klokke som fortalte når det var kaffe- og lunsjpause, eller når arbeidet startet og sluttet (Gamble, 2001, s. 189).

Eller som Jan Spurkeland kontant formulerer det: "Alle som har vurdert andre mennesker, vet at holdninger er gull vert for et selskap. Formell kompetanse er bare grunnlaget for å få delta i utvelgelsesprosessen" (Spurkeland, 2012, s. 182).

Det kan være sosial læring elevene i skolen trenger for å lykkes som lærling i bedrift, og da må også skolen være kjent med de sosiale holdningene hos ulike lærebedrifter. Eller en avklaring av forventninger som informanten fra fylkeskommunen omtaler det som. For å avklare forventninger er faget Yrkesfaglig fordypning (YFF) et mulig verktøy. Skolen fungerer her som et første bindeledd mellom bedrift og elev og kan etter beste evne koble rett elev til rett bedrift på bakgrunn av kjennskap til den enkelte elev og kjennskap til bedriftens forventninger. På dette viset kan YFF også være et verktøy for å komme forbi elevens formelle kompetanse så den fremtidige lærlingen kan vise sine holdninger for bedriften.

Informanten fra lærebedriften bruker bevisst YFF som en måte å plukke ut fremtidige lærlinger på: "Vi har jo mange i prosjekt til fordypning, altså utplassering i bedrift, og da ser vi jo evnene til lærlingene. Og de jo mye mer på en måned her enn de gjør på et skoleår, ikke sant".

Til tross for at informanten fra fylkeskommunen er opptatt av godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv slik at man møter hverandre med like forventninger kommer han ikke nærmere inn på hvordan fylket kan bidra til dette, han slår bare fast at dette er viktig. UDIR overlater også dette til aktørene og mener dette styres av forhold som ikke kan måles (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 37). På meg virker det som om både fylkeskommunen og UDIR inntar en relativt passiv rolle til samarbeidet mellom skole og bedrift, til tross for at begge anser samarbeidet som viktig for skoleelevers mulighet for å få læreplass og oppnå fag- og svennebrev.

## Oppsummering samarbeid skole og bedrift

UDIR foreslår YFF og hospitering (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 37) som konkrete forhold der samarbeidet kan tydeliggjøres og på et vis setter UDIR og fylkeskommunen seg på utsiden av et slikt samarbeid og overlater det til skolene og bedriftene alene å finne ut av. Samtidig fylkeskommunen med på å sette rammer for samarbeidet. Informantene berører det ikke, men fra egen praksis vet jeg det kan være vanskelig for lærere å få anerkjent bedriftsbesøk som "arbeid", altså som en del av sine individuelle arbeidsplaner samt som undervisningstimer dersom det er å følge opp elever som er i en bedrift i forbindelse med YFF. Informantene påpeker også at relasjoner og avklaring av forventninger er viktige elementer for at et slikt samarbeid skal være fruktbart, og spørsmålet som forblir ubesvart er om YFF og hospitering alene er arenaer gode nok for dette.

### 5.2.2 Lokalt arbeid med læreplaner

En felles læreplanforståelse mellom skoleeiere, skoleledelse, lærere og lærebedrifter er viktig fordi dette legger føringer for organiseringen av opplæringen og valg av arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 13). Siden en felles læreplanforståelse mellom fylke, skole og lærebedrifter er målet med lokalt arbeid med læreplaner synes jeg det er krevende å skille dette kvalitetsområdet fra kvalitetsområdet for samarbeid mellom skole og arbeidslivet. UDIR legger og til grunn at det lokale arbeide med læreplaner legger føringer for organisering av opplæringen og valg av arbeidsmåter.

Informanten hos lærebedriften forteller at han har et godt samarbeid med den lokale videregående skolen og signaliserer at de elevene som bedriften tar inn som lærlinger har lave forkunnskaper i tegningslesing. Til tross for dette ser han ikke endring:

Vi blir invitert til skolen for å prate om både det ene og det andre. Vi tar og initiativet selv for å ja, både gi ris og ros. Og de skjønner jo hva jeg sier, men det blir ikke endra så mye, spesielt da fokus på tegningslesing og tegningsforståelse. Jeg har jo klagt min nød mange ganger. Men jeg får liksom ikke helt følelsen av at vi blir hørt. Det er liksom det som pensum sier, og det skal det jo være, men det spørres jo hva du fyller dagen med, da. Er det det behovet vi som bedrift har, eller er det behov for å komme gjennom pensum?

Spørsmålet lærebedriftens informant reiser er interessant. Er det behovet bedriften har som skal styre opplæringen i skolen, eller er det skolens behov for å kunne krysse av for punktene i læreplanen som skal styre opplæringen? Trine Deichman-Sørensen hevder utviklingen av kvalitetsvurderingssystemet i fag- og yrkesopplæringen fører til at "læring skjer for kontroll, mens læringssystemets læring blir orientert mot omverdenen" (Deichman-Sørensen, 2015, s. 227). Om brede innganger til yrkesfagene skriver også Deichman-Sørensen at faglig differensiering er gjort til "et overordnet og samtidig basalt praktisk problem i kunnskapstilegnelsen: Elevers yrkesønsker er blitt en ressursbuffer. Lærefag får status av å være restkategori. Dette er blitt læreres store utfordring i skolehverdagen, og fagenes representanter i bedrift fortviler over å måtte samle trådene" (Deichman-Sørensen, 2015, s. 255).

Informanten i lærebedriften beskriver at de lærlingene han tar inn ofte mangler kunnskaper og tegningslesning og tegningsforståelse og ønsker at skolen skal ha mer fokus på disse områdene i sin undervisning. Samtidig stilles det krav fra myndighetene til skolen, gjennom læreplanen, og som reiser spørsmål om hvor skolens lojalitet skal vendes. Skal lojaliteten være mot læreplanen og dens mål som myndighetene kontrollerer skolen mot, eller mot behovet til det lokale næringsliv som informanten hos lærebedriften trekker frem? Lærebedriftens informant uttrykker i hvert fall at han, og bedriften, må samle trådene.

Interessant er det og at informanten trekker frem tegningslesing og –forståelse som vesentlige forkunnskaper lærlingene bør ha fra skolen siden det på søndagsskolene for lærlinger som ble etablert tidlig på 1800-tallet, blant annet ble undervist i tegning og i 1818 ble det opprettet en tegneskole i Christiania (Nyen & Tønder, 2014, s. 50). Jeanne Gamble mener også at tegning er kommunikasjonsformen som benyttes i møbesnekkeriet hvor hun gjorde observasjonsstudier i Sør-Afrika: "The way in which communication occurs is through drawing. Drawings are done on any surface and all the time—they are rough and crude, but not out of proportion" (Gamble, 2001, s. 188). Det ut ifra hva informanten hos lærebedriften forteller kan det tyde på at skolen har redusert betydningen av tegning som ellers har vært viktig for fag- og yrkesopplæringen historisk og fremdeles er det geografisk.

Informanten i lærebedriften opplever at opplæringen "er liksom det som pensum sier", og om det stemmer vil kanskje kvalitetsvurderingssystemet måle at kvaliteten på opplæringa i skolen har vært god, men bedriften opplever det nødvendigvis ikke slik. "Et

kvalitetsvurderingssystem for yrkesopplæringen uten støtte i yrkespraksis truer sitt eget grunnlag” (Deichman-Sørensen, 2015, s. 252), og her kan det se ut som om det er det informanten hos lærebedriften er inne på. Skolen kan måles godt i dagens kvalitetsvurderingssystem, men har ikke støtte i yrkespraksis.

Når alle premisser for hva som skal måles settes av myndighetene og utdanningssystemet blir det også fort et spørsmål om hvem skolen skal ha sin lojalitet til. De fremtidige lærlingene i skolen og bedriftene i nærmiljøet, eller systemet som overvåker og kontrollerer? I denne konteksten opplever nok informanten i lærebedriften at skolens lojalitet ligger mot myndighetene og systemet.

En utfordring som også melder seg i lokalt arbeid med læreplaner er at innholdet i opplæringa kanskje kan gi mening for den enkelte bedrift, mens overføringsverdien til andre bedrifter kan bli begrenset. Informant i opplæringskontor 2 referer til en diskusjon som oppstod om kranførerfaget hvor han beskriver at det var: ”Vestlands- og kystkvalitet på kranfaget kontra mer land – innlandskvalitet på kranfaget og dyp uenighet om hva faget egentlig skulle være”, og mener at opplæringen som gis noen ganger kan bli for bedriftsspesifikk. Den lokale friheten til å utarbeide innhold i opplæringen ut fra spesifikke læreplanmål synes også informanten i opplæringskontor 1 er utfordrende:

Jeg føler i hvert fall at det er veldig mye handlingsrom til å vri den ganske mye og fortsatt være godt innfor læreplanen. Og det bør det kanskje være, jeg er ikke sikker jeg. Så mye erfaring har jeg ikke, men jeg er overraska over, som utenforstående, og se at det blir det veldig forskjellig fra skole til skole og alle faktisk gjør det innenfor alle mulige lover og regler.

På mange måter støttes informanten fra opplæringskontor 1 av informanten fra lærebedriften som mener lærlingene kommer med for generell kunnskap fra skolen:

Vår utfordring er jo mangel på kunnskap i fra skolen og hit da, rett og slett for at de lærer for bredt i skolen. Altså, etter reform firognitti så gjør du det jo sånn i motsetning til sånn som det var før da jeg gikk i læra. Da jeg gikk jeg på maskin og mekk, som det het, så dreide og freste du. Også filte du litt og og satte sammen litt. Men nå driver du med alt. Kjøretøy, elektro, sveising, dreining, altså du gjør så forbanna mye at når du kommer ut i læra så kan du alt for lite, egentlig.

Jeanne Gamble mener en læreplan som er bygd på kompetanse alene ikke er tilstrekkelig for fag- og yrkesopplæringen og at kunnskap er et åpenbart alternativ, med faren for at det fører til en form for "anvendt kunnskap"-tanke for å komme rundt konkrete kompetansemål i læreplanen:

If competence does not provide an adequate basis for curriculum, then knowledge is the obvious alternative. However, this route is by no means unproblematic. From a liberal education perspective, disciplinary knowledge is the bedrock of curriculum. This has led to an 'applied knowledge' approach to the vocational curriculum, aimed at transcending the restrictive limits of narrow competence-based approaches. However, there is no neat and direct correlation between 'real world' problems, specialised disciplinary knowledge and the organisation of such knowledge into curriculum. (Gamble, 2016, s. 225).

Når målene i læreplanen skal tolkes og operasjonaliseres, kan en ut fra min forståelse gå glipp av de ulike yrkesfagenes kjerne ved at man får en type "anvendt kunnskap", som i eksempelet med kranførere i offshorebasert industri kontra landbasert industri. Det er ikke gitt at en fra landbasert industri uten videre kan ta sin kunnskap og anvende den på løfteoperasjoner på en oljeplattform. Det lokale arbeidet med læreplaner kan føre til fagbrev som i for stor grad er tilpasset produksjonen i den bedriften lærlingen får sin opplæring i, ikke at fagbrevet er tilpasset det faget som skal utføres.

Informanten fra prøvenemden beskriver hvordan de arbeider med utarbeidelse av vurderingskriterier for fagprøver.

Vi har vurderingskriterier som ikke går på hvert enkelt kompetansemål for det synes vi ikke kobla seg med faget ordentlig. Så vi har slått sammen noen ting, også har vi noe som går under planlegging, noe som går under gjennomføring og under gjennomføring er blant annet effektivitet en av tingene. For målet med fagarbeider i produksjonen må jo blant annet være å ha effektiv produksjon ellers tjener jo ingen noen penger på det. Så det å ikke ha med det som ett av kriteriene, som for eksempel når du skal gi noen meget godt bestått, det går jo ikke tenker jeg. Så derfor har vi også sett på beskrivelsen av faget.

Når nemda løfter blikket fra kompetansemålene i faget og også tar med beskrivelsen for faget lærlingen skal prøves kan det være et forsøk på å tilpasse fagprøven for faget og ikke bare for produksjonen i den bedriften lærlingen har fått sin opplæring i. Problemstillingen som reises av Deichman-Sørensen er om en fagprøve bærer risiko for å bli "skolsk" på den ene siden og for bedriftspesifikk på den andre siden:

Et annet element som er kommet til, er at fagprøven, som skal tilpasses målene i læreplanen, samtidig skal tilrettelegges for arbeidsoppgaver og prosedyrer i den lokale lærebedrift. Mens motsatt er det ikke lenger et krav om at lærlingen for å kunne beherske faget skal prøves ut i bestemte kjerneoppgaver. Fagprøvens status er dermed spilt ut mellom to ytterpunkter: på den ene siden styrt av læreplaner med fare for å bli «skolsk», på den annen side med en risiko om å bli redusert til en utdanning av "bedriftsspesialister". (Deichman-Sørensen, 2015, s. 321)

Fylkeskommunens involvering i det lokale arbeidet med læreplaner begrenser seg, slik jeg oppfatter det, til at de forsikrer seg om at lærebedriftene kan gi opplæring etter læreplanen i faget og at bedriften har en plan for gjennomføring for lærlingen. Fylkeskommunens informant formulerer det slik:

Vi er gjort kjent med at bedriften kan gi opplæring i hele læreplanen i faget i den innledende samtalen. Så gjør vi bedriften oppmerksom på at vi må ha en intern plan for opplæringa, de må lage en plan som de må gjøre rede for oss for. Planen må beskrive hvordan opplæringa skal organiseres i løpet av de to åra.

### **Oppsummering av lokalt arbeide med læreplaner**

I følge UDIR legger det lokale arbeidet med læreplaner føringer for organiseringen av opplæringen og valg av arbeidsområder, men jeg tenker også at hvordan opplæringen er organisert og hvilke arbeidsmåter som er tilgjengelig like gjerne kan legge føringer for det lokale arbeidet med læreplaner. Her kan det også være motstridende interesser.

Informanten hos lærebedriften jeg intervjuet ønsker fokus på tegningslesing og tegningsforståelse, men opplever ikke at det blir noen endring. Siden skolen ikke bare skal ivareta lærebedriftens interesser i forhold til opplæringa, men også oppfylle læreplanens kompetansemål, kan det være at skolen blir satt i press mellom læreplan og lærebedrift. Dermed kan myndighetene oppleve skolens opplæring i tegningslesing å være av god kvalitet



på den ene siden, mens denne lærebedriften opplever kvaliteten på opplæring i tegningslesing som lav.

Det er også et spørsmål om lokalt arbeid med læreplaner kan medføre en for bedriftsspesifikk opplæring, som informanten fra Opplæringskontor 2 beskriver i forhold til kranførerfaget der det kan være forskjell på den kompetansen bedrifter i offshore- virksomhet forventer og den kompetansen bedrifter i bygg- og anleggsbransjen forventer. Informanten i prøvenemden jeg intervjuet forteller at de forsøker å kompensere dette ved å ikke bare ta utgangspunkt i læreplanens kompetansemål, men også se på beskrivelsen for faget når de utarbeider sine fagprøver.

Fylkeskommunen synes ikke å ta aktivt deltagelse i det lokale arbeidet med læreplaner, men jeg lurer på om de muligens burde lagt til rette for at lokale læreplaner utarbeides i samarbeid mellom skole og bedrift slik at det er større samsvar mellom den opplæringen som blir gitt i skole og de forventninger lærebedriftene har til lærlingenes forkunnskaper.

### 5.2.3 Læringsprosessen

Læringsprosessen omfatter de aktiviteter og forhold i opplæringen som har påvirkning på elevers og lærlingers læringsutbytte. Samtidig sier læringsprosessen noe om kvaliteten i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 37). UDIR skriver videre at kunnskapsgrunnlaget i hovedsak vil være forhold som ikke er kan måles og at aktørene selv henter inn informasjon og gjør egne vurderinger rundt forhold som læringsmiljø, relasjoner, holdninger og vurderingspraksis.

Informantene fra fylkeskommunen, opplæringskontorene og lærebedriften i denne undersøkelsen synes å ha systematiske samtaler med lærlinger og anser dette som viktig. Fylkeskommunens informant forteller at de har i sin rutine at de skal besøke lærlingene minst en gang i løpet av læretida, men det kan bli flere. Særlig kan det være aktuelt med flere besøk hos lærekandidater, hvor det kan bli fire til seks besøk i løpet av læretida, og det er lærekandidatens behov som i første rekke styrer dette. Å være såpass mye ute i bedrifter vil, avhengig av fylkesstørrelsen, kreve en del resurser, og informanten fra fylkeskommunen forteller at når de presses på tidsbruk er besøk av lærlinger et nærliggende sted å kutte:

Vi bruker ganske mye resurs på det. Så hver gang vi blir pressa litte grann på bruken av tid så er det jo selvsagt det området vi veit at vi kan hente ut mest gjennom gjøre

endringer på. Men grunnen til at vi står ganske hardt på at vi velger å gjøre det er at vi gjennom det besøket legger til rette for at lærlingen gjennomfører. Vi kan bli oppmerksomme på utfordringer ganske tidlig og vi kan gi bedriften informasjon, vi kan gi lærlingen informasjon og vi kan få tilbakemeldinger som gjør at lærlingen kommer over den kneika de var oppi. Også legger vi til rette for at det er større sannsynlighet for at de fullfører og består opplæringa, noe som er åpenbart viktig.

Fokuset i samtalene fylkeskommunen i denne undersøkelsen har med lærlingene er, slik UDIR forventer, på læringsmiljø, relasjoner og holdninger. Men ikke like mye på vurderingspraksis:

For det første må vi fange opp hvordan har lærlingen det. Hvordan går det, hvordan har overgangen fra skole vært, hvordan trives lærlingen, har han flyttet på hybel? Det blir litt sånn det sosiale rundt hvordan lærlingen trives. Også blir det en del av det som handler om utviklinga fra han starta til der han er. Hvordan er de fornøyd med det? Også blir det en del som handler om planene.

Opplæringskontor 2 kjenner seg ikke helt igjen i fylkeskommunens beskrivelse av fylkeskommunens besøk hos lærlingene. "Direkte samtaler med lærlinger er det ikke mye av når vi er opplæringskontor, fra fylkeskommunen så er det ikke det", sier informantene. Forskjellen i hva fylkeskommunen sier de gjør og hva opplæringskontoret opplever de gjør skyldes nok at jeg i intervjuet med fylkeskommunen fokuserte mest på selvstendige lærebedrifter, og det kan godt være at fylkeskommunen jobber ulikt med lærlinger i selvstendige lærebedrifter og lærlinger hos opplæringskontor.

Samtalene med lærlingene, både formelle og uformelle, er viktig også for opplæringskontorene og lærebedriften i denne undersøkelsen. Opplæringskontor 1 forteller at de har månedlige samtaler i tillegg til halvårssamtalen:

Hoveddelen er halvårssamtalene, men vi prater med lærlingene hver måned eller mer. Da trenger det ikke være mer enn at det er hyggelig å se ham og høre hvordan det går. I halvårssamtalen blir det også mer om delmåla i opplæringsplanen og elevens dokumentasjon av opplæringa. Da kan vi se på halvårssamtalen hva vi må jobbe med videre og kan lage en rød tråd i opplæringa.

Opplæringskontor 2 sine samtaler følger egne maler:

Vi følger eget opplegg og spør dem om helt konkrete ting. Hvordan de har det, hvordan de opplever faglig dekning og hvordan de opplever kommunikasjon med veileder, kurs de får i regi av bedriften. Det går på helt konkrete ting som vil påvirke deres opplæringstilfredshet, da.

Lærebedriften i undersøkelsen støtter seg til informasjon fra de som arbeider sammen med lærlingen i tillegg til halvårssamtaler:

I hovedsak så er det jo da det daglige virket med rutinerte fagarbeidere som, som gir påfyll faglig sett og som er, kan du si, suksessen for å få en god lærling og seinere en god fagarbeider. Lærlingene blir jo fulgt i all hovedsak gjennom nært samarbeid med en fagarbeider og arbeidsleder, eller faglig ansvarlig. Oppfølginga blir da gjennomsamtaler og spesielt halvårssamtalene som blir notert ned med lærlingens styrker og svakheter.

Siden jeg ikke har deltatt på noen av disse møtene kan jeg ikke si hvordan de har forløpt. Formålet med temaene i intervjuene er å forstå hvordan strukturen rundt arbeidet med lærlingene er, fra fylkeskommunen, opplæringskontor og lærebedrift er. Betrakningen jeg gjør meg av informantenes svar blir derfor basert på deres beskrivelse av hva de er opptatt av i møte med den enkelte lærling.

Det første informantene vektlegger i samtalene med elevene er hvordan lærlingene har det og hvordan de trives. Det synes for meg som om informantene har fokus på den enkelte lærling, eller individ. "gjennom legitim, perifer deltagelse i fellesskapets produktive virksomhet tilegner lærlingen seg gradvis håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier" (Kvale et al., 1999, s. 19), og slike individuelle samtaler vil gi kunne gi lærlingene en legitim deltagelse i fellesskapet gitt at ansvaret for læringen, også gjennom samtalene, overføres lærlingen. Dette handler ikke om "ansvar for egen læring" hvor lærlingen overlates til seg selv alene, men å gi lærlingen eierskapet til læringen. Eller legitimere lærlingens deltagelse i fellesskapet. Instruktøren har også med et slikt utgangspunkt en viktig og sentral rolle i opplæringen: "I en undervisnings- eller uddannelsesgruppe skal alle naturligvis opnå et højt fagligt niveau. De skal blot kunne nå det ad forskellige veje, som passer til deres individualitet, og under pædagogens ledelse og vejledning" (Bay, 2005, s. 157).

Informantenes fokus på møter og samtaler med lærlingene, enten gjennom halvårssamtalen eller gjennom andre kontaktpunkt, er viktig men ikke uten fallgruver. Som Jens Bay skriver skal samtalerne og veiledningen være et verktøy for å få lærlingen til å få eierskap til egen opplæring, og utviklingen skal tilpasses lærlingens egne forutsetninger. Jan Spurkeland deler samtalen inn i tre former: dialog, diskusjon og debatt (Spurkeland, 2012, s. 59-61). I denne inndelingen kjennetegnes dialogen av at den skal bedre kontakt og forståelse mellom to personer. Dialogen skal også øke innsikten i tema, mening, holdning og personenes verdiståsted.

Alder og posisjon skal utjevnes i dialogens ånd om likeverdighet. Også i asymmetriske relasjoner oppnås likeverdighet. Samtaler mellom voksne og barn kan bli likeverdige om den voksne vet å utjevne forskjellene. Begge parter skal oppleve respekt og høy personlig delaktighet i dialogen. (Spurkeland, 2012, s. 60)

Diskusjonens formål er å drive frem dypere innsikt i et tema, ofte på bekostning av kontakt og relasjon, og Spurkeland beskriver diskusjonen som en verbal kampsport best egnet for ekstroverte personer med stort ordforråd og kampglede (Spurkeland, 2012, s. 60). Debatten anser Spurkeland som en verbal kampform de som åpent stiller til vet hva de går til, mens mennesker som ufrivillig havner i debatter kan oppleve sterke følelsmessige påkjenninger og ubehag som igjen kan skape avstand og slitsomme relasjoner (Spurkeland, 2012, s. 60-61).

Derfor er det viktig at det i samtalerne og omgangen med lærlingene legges vekt på å utjevne forskjellen som naturlig ligger i relasjon mellom en læring og fagarbeider, instruktør eller annen leder i fagopplæringen. Om en ikke lykkes med det, og dialogen glir over til diskusjon eller debatt, vil en vanskelig få innsikt i lærlingens mening, holdning eller verdiståsted. Det vil og være vanskelig å kartlegge de faglige forutsetningene om en går inn i en dialog med lærlingen basert med forutinntatte holdninger om hva lærlingen på det gjeldende tidspunkt bør kunne, vite og forstå. Om en har en slik holdning vil en ha gjort opplæringen til et kollektivt anliggende og da kan lærlingen miste sin legitime deltagelse i felleskapets produktive virksomhet, slutte å forholde seg personlig til sin egen læring og derigjennom miste sitt eierskap til egen lærling.

UDIR skriver at lærlingene blir mer klar over hva som skal læres og hvordan de lærer, ved at de blir involvert i utviklingen av mål, kriterier og vurdering av eget arbeid. Det legges også

vekt på viktigheten av at lærlingene får tilbakemeldinger på et tidspunkt i opplæringen som gir de mulighet til å justere egen læring, derfor anbefales det at vurderingsarbeidet skjer planmessig, at det følges opp og at det får konsekvenser for den videre opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 33).

På en side peker UDIR her på at opplæringen må skje individuelt tilpasset, basert på den enkelte lærlings faglige forutsetninger, slik at lærlingens deltagelse i praksisfellesskapet legitimeres og lærlingen påtar seg ansvaret for egen læring. På den annen side synes det som om UDIR anbefaler en skjematisk oppfølging av lærlingen. Her kan det reises spørsmål om UDIR har tatt inn over seg hvordan praktisk opplæring i industrien foregår.

Som informanten fra lærebedriften sier: "I hovedsak så er det jo da det daglige virket med rutinerne fagarbeidere som, som gir påfyll faglig sett". Vurderingsarbeidet er dermed en løpende prosess som foregår i det daglige virket i praksisfellesskap med rutinerne fagarbeidere, dette gjør at tidspunktene for tilbakemelding i opplæringen ikke nødvendigvis kan planlegges. En for streng planmessighet kan også føre til et skjemavelde som både blir overdrevne og unødvendige, især om det blir et skjemavelde som preges av for mange punkter for kompetanser, mål og oppgaver. Jan Spurkeland skriver at en medarbeidersamtale ikke er en skriftlig øvelse, men en fortrolig samtale mellom to personer og at skjemaene like gjerne kan kastes dersom formalitetsambisjoner ødelegger folks mulighet for å lykkes (Spurkeland, 2012, s. 64). Selv tenker jeg slike fortrolige samtaler som utvikler lærlingens faglige- og sosiale læring like gjerne skjer mellom lærling og fagarbeider i produksjonen som mellom lærling og instruktør på et møterom. Om samtaler rundt lærlingens læring formaliseres gjennom planverk og skjemaer vil det være et godt verktøy for rapportering oppover i systemet, fra lærebedrift til fylkeskommunen og fra fylkeskommunen til UDIR, men det vil neppe gi mer læring for lærlingen enn de samtalene som føres løpende med fagarbeider i produksjonen. Det kan også føre til mindre individualisering av opplæring og medføre at lærlingen opplever at den mister eierskapet til egen utdanning.

## Læringsprosessen oppsummert

Denne undersøkelsens informanter er opptatt av samtaler med lærlingene og fremhever lærlingens sosiale utvikling før den faglige. Informantene er lojale mot den formaliserte halvårssamtalen, men er vel så opptatt av den løpende dialogen med lærlingene.

Lærebedriftens informant legger vel til grunn at det er denne dialogen som er avgjørende for læringen, mens halvårssamtalen i større grad tegner de store linjene.

### 5.3 Resultatkvalitet

Resultatkvalitet er kvaliteten på sluttproduktet, det vil si resultatet av fagopplæringen. Målet for fagopplæringen kan deles i de to hovedområdene læringsutbytte og gjennomføring med oppnådd kompetanse som kvalifiserer for arbeidsliv og studier. (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 33).

Dette synes jeg er en interessant betraktning av hva fag- og yrkesopplæringen er. Dette betyr at en lærebedrift i tillegg til de produkter som selges til sine kunder skal produsere læringsutbytte og gjennomføring med oppnådd kompetanse. Bestiller av det produktet blir UDIR som da har gjort seg til kunde og dermed, bevisst eller ubevisst, flytter fokus fra læring for den enkelte lærling til rapportering for UDIR. Det betyr igjen at det individuelle fokus hvor lærlinger påtar seg ansvar for sitt eget utdanningsprosjekt og relasjonenes betydning for læringen er flyttet til et kollektivt fokus for systemets betydning. Her kan aktørene i fag- og yrkesopplæringen, enten det er lærlingen selv, lærebedriften, lærere i skolen, opplæringskontor og fylkeskommunen bli satt i dilemmaet om hvor deres lojalitet skal rettes. Skal lojaliteten knyttes til UDIR eller lærlingen?

#### 5.3.1 Læringsutbytte

Læringsutbyttet knytter seg til hva den enkelte har lært og kan utføre etter å ha gjennomført opplæringen. Læreplanverket konkretiserer kjennetegn for læringsutbyttet samt opplæringsloven §1-1 (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 34 og 38). Lærlingeundersøkelsen trekkes frem som relevant kjennetegn på læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 34) og er det eneste av de opplistede kjennetegnene på læringsutbytte informantene i denne undersøkelsen har berørt.

Informanten fra fylkeskommunen og begge opplæringskontorene er positive til lærlingeundersøkelsen, men påpeker at undersøkelsen har få respondenter og at

spørsmålene kanskje er vanskelig å besvare for lærlingene uten veiledning. Dette er faktorer som svekker muligheten for å benytte lærlingeundersøkelsen for å gjøre konkrete endringer.

Fylkeskommunens informant forteller:

Veldig mange av spørsmåla er lagd sånn at lærlingen har en utfordring med å skjønne hva han blir spurt om. Det synes jeg er vrient for hvis vi som fylkeskommune skal ta det på alvor, og vi øker prosentene som svarer til søtti-åtti, så er jo poenget det at når vi ser kjennetegn i noen retninger så vil vi jo ønske å gjøre noe med det. Da er det en fordel at de som har svart har visst hva de har svart på sånn at vi ikke iverksetter tiltak utfra at vi tror de har skjønt hva de har svart på men de har kanskje ikke det.

Opplæringskontor 2 konkretiserer:

Det har jo vært eksempler hvor det har kommet frem en samla svarprofil fra lærlinger og spørsmålet har vært: har dere hatt besøk av opplæringskontor? Også er svaret "nei". Så sitter og vi vet vi har hatt sånne samtaler med dem nærmest som du og jeg har nå.

Opplæringskontorene ser altså nytteverdien av lærlingeundersøkelsen og ønsker å øke svarprosenten og veilede lærlingene slik at de unngår misforståelser som i eksempelet over. Opplæringskontor 2 er konkrete: "vi ønsker egentlig å gå mer aktivt inn der og kanskje på et veiledningskurs eller lærlingekurs at vi tar den mer for oss".

Ingen av respondentene reflekterte videre over hva grunnen til den lave svarprosenten er. Jeg tenker en grunn kan være at lærlingene ikke ser seg som en del av utdanningssystemet etter at de forlater skolen. Dersom lærlingenes identitet knyttes til lærebedriften, enten lærebedriften er selvstendig eller medlem av et opplæringskontor, kan nok lærlingens motivasjon for å besvare undersøkelser som ikke kommer fra bedriften være lav.

Lærebedriftens informant husker ikke lærlingeundersøkelsen før jeg hjelper ham på vei og er klar på at de ikke har noen interesse av å benytte resurs på dette.

## Læringsutbytte oppsummert

For UDIR er lærlingeundersøkelsen viktig for å vurdere lærlingenes læringsutbytte. UDIR legger også vekt på hvor mange som gjennomfører på normert tid, bestått fagprøve, overganger fra læretid og progresjon for lærlingen i opplæringssystemet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 34). Fylkeskommune1 og begge opplæringskontorenes informanter er positive til lærlingeundersøkelsen men mener svarprosenten er for lav til at resultatene kan benyttes operativt. De peker også det kan være store feilkilder i svarene på grunn av spørsmålenes utforming, noe som svekker undersøkelsens troverdighet.

Allikevel er det bare lærlingeundersøkelsen som sier noe om lærlingenes læringsutbytte mens de fremdeles er under opplæring i lærebedrift, de andre parameterne kommer etter avlagt fagprøve og da er det for sent å gjøre endringer som kan hjelpe den enkelte lærling, hjelpe individet.

### 5.3.2 Relevant kompetanse for arbeidslivet

Målet til UDIR er at flest mulig gjennomfører videregående opplæring og at kompetansen de oppnår samsvarer med arbeidslivets og samfunnets behov. Det er også et mål at kompetansen muliggjør videre opplæring.

Ved inngangen av denne undersøkelsen tenkte jeg at avlagt fag- og svenneprøve vil være kvalitetsstempel på opplæringen som er gitt. Informantene mener derimot at et fagbrev alene ikke gir hele bildet av den opplæringen som er gitt. Informanten hos fylkeskommunen forklar det slik:

Har du bestått fagprøva eller svenneprøva så er den en indikator. Jeg liker kanskje det da, at det er en indikator på at det er gitt god opplæring. Men, som så veldig mye annet i fagopplæringssystemet, så kan du bryte det ned i faktorer som gjør at du blir litt mer usikker. Det kan handle om elevens kunnskap når han starter som lærling, det kan hende forutsetningene for å bestå en fagprøve to år etterpå er så gode at han kunne gjort det etter en måned også, at kvaliteten på selve opplæringa i bedrift egentlig er av mindre betydning. Akkurat det å bestå fag- eller svenneprøva kan også handle om at det han gikk opp i deler av faget som han beherska godt. Det er ikke gitt at vi veit at kvaliteten på opplæringa har vært god, nødvendigvis, selv om han bestod. Men det er klart at for oss så er jo det en målbar indikator.



Informanten i opplæringskontor 1 peker på at fagprøven ikke måler lærlingenes sosiale kompetanse som svar på hvorfor fagbrev ikke gir et fullstendig bilde av den opplæringen som er gitt.

I mitt hode så er det sånn fagbrev er en ting, men det er ikke sikkert du er kapabel til å jobbe for det. Og da mener jeg at den faglige biten er en ting, men det er også alle påvirkningene du får gjennom dagen. Alt i fra hvordan du går kledd til hvordan du hilser på kollegaer, oppfører deg med kollegaer. Så den sosiale opplæringa er minst like viktig.

Opplæringskontor 2 anerkjenner i hovedsak fagbrevet som en form for kvalitetsstempel, men ser noen utfordringer:

Jeg mener at så lenge det er en offentlig læreplan, og en offentlig fagprøve med prøvenemd fra fylkeskommunen, så er det en offentlig opplest standard vi følger og har respekt for. Jeg tillot meg å spinne videre på den og si at den kan være bli litt vag, noen ganger bli litt bedriftsspesifikk, noen ganger bli regionspesifikk. Jeg tror ellers vi kan se på kvalitet som en oppfølging og rød tråd videre også, fagprøven vil alltid teste og få kartlagt kvalitet på et spekter, det er ikke alltid en bredde som er i en fagprøve.

Bestått fagprøve alene er med andre ord ikke noe som gir et bilde av opplæringen som er gitt. Dels kan det være lærlingens forkunnskaper og ikke opplæringen i bedriften som gjør at fagprøven blir bestått. Det kan også handle om at en fagprøve ikke kan måle alle kompetansemålene i læreplanen for faget på grunn av omfanget av kompetansemål kombinert med en kort tidsperiode fagprøven skal gjennomføres på. Derfor må man gjøre et utvalg av kompetansemål som skal måles på fagprøven, noe som kan gjøre at fagprøven blir for tett knyttet opp til produksjonen i den aktuelle lærebedriften. Til slutt pekes det på at fagprøven i grunn bare kan teste de faglige målene, ikke den sosiale kompetansen til kandidaten. Dersom kandidatens sosiale kompetanse er lav er det derfor ikke gitt at denne kan få arbeid et annet sted selv om fagprøven er bestått.

Informanten fra den selvstendige lærebedriften mener i tillegg at nivået på fagprøvene kan være for lav: "det må settes større krav til det produktet som du leverer som fagprøven din. Altså det er til tider for enkelt å stå. Du må nesten drite deg ut på noe for å, for å stryke,

gjøre ei kjempeblemme. Det kan jo alle gjøre, men det sier veldig lite om egentlig kvaliteten, synes jeg”.

Spurkeland (Spurkeland, 2012, s. 182) beskriver hvordan han i ansettelsesintervju med kandidater til lærlingejobb måtte se på andre kriterier enn skoleprestasjoner for å avgjøre om en kandidat var aktuell. Et fagbrev er dokumentasjon av formalkunnskap og reflekterer i hovedsak måloppnåelse i kompetansemålene i læreplanen til det enkelte fag. Når en, med fagbrev, søker jobb hos andre arbeidsgivere enn der en var lærling er det grunn til å tro at samme vurderinger gjøres. Med formalkunnskap er en kvalifisert for intervju, men det vil være andre faktorer i intervjuet enn fagbrevet som avgjør om stilling blir tilbudt.

Dette betyr at det er enkelte ting ved fag- og yrkesopplæringen som ikke er målbart gjennom læreplanenes kompetansemål, som Gamble argumenterer for (Gamble, 2016, s. 225).

Denne undersøkelsens informant fra prøvenemden er enig i at det kan bli litt for smalt om en fagprøve bare bygges med vurderingskriterier fra læreplan i faget og har derfor tatt med seg læreplanens beskrivelse av faget inn i sin vurdering av fagprøver:

Vi har vurderingskriterier som ikke går på hvert enkelt kompetansemål for det synes vi ble litt sånn, det kobla seg ikke med faget ordentlig. Så vi har slått sammen noen ting, også har vi noe som går under planlegging, noe som går under gjennomføring. Under gjennomføring er blant annet effektivitet en av tingene fordi målet med fagarbeider i produksjonen må jo blant annet være å ha effektiv produksjon ellers tjener jo ingen noen penger på det. Så det å ikke ha med det som ett av kriteriene, som for eksempel når du skal gi noen meget godt bestått, det går jo ikke tenker jeg. Så derfor har vi også sett på beskrivelsen av faget.

Informanten fra nemda synes også det er utfordrende å balansere mellom det bedriftsspesifikke hensynet og den generelle fagkompetansen som skal gjenspeiles i et fagbrev:

Det er jo av de konfliktene vi har med bedriftene. Vi jobber jo ganske hardt fordi vi er jo satt sammen av så mange bransjer i nemda så vi er veldig bevisst på at du skal selvfølgelig måtte ha opplæring på nye maskiner når du kommer et annet sted, men maskinforståelsen og produksjonsforståelsen må du jo ha med deg, det er jo det som er faget ditt. Nettopp derfor vil vi jo at folk skal kunne tenke helhet, at vi tenker at

det skal være like mye verdt hvis du er på et mindre anlegg som er mindre komplisert så må du kanskje vise mer enn når du er på et større og et mer komplisert anlegg for eksempel. Og hele tiden ha med seg det aspektet med at du skal ha forståelse for produksjonsprosesser fra a til å.

Informanten fra prøvenemden er klar over at en fagprøve kan bli for bedriftsspesifikk og at kompetansemålene i læreplanen for faget alene ikke viser hele det nødvendige kompetansebildet en fagarbeider har bruk for. Derfor forsøker prøvenemda også å se helheten i hva fagarbeidere innen fagområdet skal kunne.

### **Oppsummering av relevant kompetanse for næringslivet**

Slik jeg tolker mine informanter sier et fagbrev mest om relevant kompetanse for den bedriften lærlingen har fått sin opplæring ved og nødvendigvis ikke så mye om kompetansen er relevant for nabobedriften, eller for næringslivet i en annen landsdel. Dels kan fagprøven i for stor grad være tilpasset lærebedriftens vektlegging av kompetansemålene i læreplanen, dels kan de faglige kravene bedriftene har være høyere enn hva læreplanens kompetansemål gir uttrykk for og det kan være andre faktorer enn de rent faglige, formalkompetansen, som avgjør om en med fagbrev blir tilsatt i en annen bedrift.

#### 5.4 Oppsummering av resultater og presentasjon av funn

Jeg har nå analysert intervjuene opp mot den teorien som ligger til grunn for denne masteroppgaven. I dette underkapittelet vil jeg trekke frem de hovedfunnene jeg mener har betydning for problemstillingen: Hva er kvalitet i TIP-opplæring i spenningsfeltet mellom skole og bedrift?

Under strukturkvalitet analyserte jeg hva informantene sa om fagopplæringens oppbygging og organisering og om instruktørkompetanse.

Fylkeskommune1, Opplæringskontor1 og Opplæringskontor2 beskriver en aktiv oppfølging fra fylkes side med utviklingsdialoger, ettersyn av opplæringsplaner og høy grad av uformell og formell kontakt som i utgangspunktet verdsettes av alle tre partene. Informant fra Opplæringskontor2 fremstår allikevel litt usikker på om alle aktiviteter som dagsamlinger, spørreundersøkelser og rapporteringer fremmer lærling eller om omfanget gjør at de blir tidstyver. Informanten fra Lærebedrift1 antyder at det ikke kommer så mye konkret ut av de

undersøkelser han deltar i, noe han mener er nødvendig siden opplæringa foregår i bedriften. Det er også nødvendig med avklarte forventninger mellom instruktør og lærling for å lykkes med opplæringen, i følge Fylkeskommune<sup>1</sup>. Dette fordi lærlingen skal sosialiseres inn i et praksisfellesskap og uklarhet om hvilke normer som gjelder vil gi utfordringer for opplæringen.

Under prosesskvalitet ble intervjuene kategorisert etter samarbeid mellom skole og lærebedrift, lokalt arbeid med læreplaner og læringsprosessen.

Samarbeidet mellom skole og lærebedrift og lokalt arbeid med læreplaner synes å være overlatt til skoler, opplæringskontor og lærebedriftene med liten innblanding fra fylkeskommunen. Det synes også som at samarbeid mellom skole og lærebedrift er noe som begrenses til YFF og hospitering. For meg blir det et spørsmål om ikke lokalt arbeid med læreplaner også burde vært gjenstand for samarbeid mellom skole og lærebedrift, Lærebedrift<sup>1</sup> gir uttrykk for frustrasjon over lærlingenes forkunnskap innen tegningslesing og føler at det er viktigere for skolen å nå kompetansemålene i læreplanen enn å gi elevene den faglige kunnskapen som er nødvendig når de starter som lærlinger. Det reises også spørsmål fra informantene Opplæringskontor<sup>2</sup> om opplæringen kan bli for bedriftsspesifikk. Allikevel er ikke den faglige læringen hovedfokuset til informantene i denne undersøkelsen. De synes å være mer opptatt av lærlingenes sosiale læring noe som kommer til uttrykk når de vektlegger at lærlingens velbefinnende og trivsel er sentralt tema for halvårssamtalen og de uformelle samtalene.

Hovedkategorien resultatkvalitet rommer læringsutbytte og relevant kompetanse for arbeidslivet.

Vurdering av læringsutbytte er i stor grad knyttet til lærlingeundersøkelsen. Informantene bemerker at undersøkelsen i seg selv er positiv men har lav grad av troverdighet på grunn av lav svarprosent og spørsmål som er egnet for uriktig svar fra respondenten som kan misforstå hva de blir spurt om. Fagbrevet er alene ingen garanti for at lærlingen har tilegnet seg relevant kompetanse for arbeidslivet siden opplæringen i bedrift kan ha vært for bedriftsspesifikk. Et annet moment er at fagprøven i hovedsak måles mot kompetansemålene i læreplanen, mens det kan være andre faktorer enn det rent faglige som avgjør en persons ansettbarhet.

Jeg sitter igjen med tre funn jeg mener er vesentlige for problemstillingen "Hva er kvalitet i TIP-opplæring i spenningsfeltet mellom skole og bedrift?" i denne oppgaven som jeg har som utgangspunkt for drøftingen:

- Opplæringskontor og lærebedrift har ulik kontakt med fylkeskommunen
- Det er utfordringer med lærlingeundersøkelsen
- Sosial kompetanse er en sentral kompetanse i overgang skole- lærebedrift

## 6 Oppsummering og veien videre

Denne masteroppgaven har problemstillingen "Hva er kvalitet i TIP-opplæring i spenningsfeltet mellom skole og lærebedrift", med forskningsspørsmålene "hvilken betydning har sosial kompetanse for kvalitet i TIP-opplæringen" og "hvilken betydning har faglig kompetanse for kvalitet i TIP-opplæringen". Jeg har valgt å se på hvordan myndighetene og UDIR definerer og måler kvalitet i fag- og yrkesopplæringen og hvordan sentrale aktører innen fag- og yrkesopplæringen i verkstedindustrien forholder seg kvalitetsbegrepene.

Data er samlet inn gjennom eksplorerende, kvalitative intervjuer og i kapittel 5 har jeg analysert intervjuene og drøftet hva dette kan innebære i lys av den teori jeg presenterte i kapittel 3. I analysen har jeg også tatt med meg funn fra det historiske perspektivet på fag- og yrkesopplæringen samt offentlige utredninger og stortingsmeldinger som har hatt påvirkning på utvikling av kvalitetssynet i fag- og yrkesopplæringen som jeg presenterte i kapittel 2. Min egen førforståelse, som jeg har redegjort for i kapittel 1, påvirker også min tolkningen.

Første underkapittel vil være en metodeoppsummering. Deretter oppsummerer jeg oppgaven generelt i lys av problemstillingen Hva er kvalitet i TIP-opplæringen i spenningsfeltet mellom skole og bedrift? Jeg synes også det er hensiktsmessig å løfte frem noen hovedfunn som har gjort i denne masteroppgaven. Siden funnene fra de innsamlede dataen er drøftet i analysen vil jeg i dette kapittelet løfte frem tre funn jeg mener er sentrale for å besvare problemstillingen og forskerspørsmålene:

- Opplæringskontor og lærebedrift har ulik kontakt med fylkeskommunen
- Det er utfordringer med lærlingeundersøkelsen
- Sosial kompetanse er en sentral kompetanse i overgang skole- lærebedrift

Jeg vil ta for meg hvert funn i egne underkapitler.

Til sist vil jeg foreslå mulige problemfelt for videre forskning.

## 6.1 Metodeoppsummering

I denne masteroppgaven har jeg utforsket hvordan kvalitet forstås i fag- og yrkesopplæringen, med avgrensning til verkstedindustrien. Jeg har foretatt eksplorerende intervjuer med fem informanter som representerer ulike områder i spenningsfeltet mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift. En informant er representant for en fylkeskommune, to er representanter for opplæringskontor, en representerer selvstendig lærebedrift og en informant er fra prøvenemnd. Dette utvalget er ikke bredt nok til kunne si det er representativt for samtlige fylkeskommuner, opplæringskontor, lærebedrifter og prøvenemnder. Det de har gitt er sine egne betraktninger på kvalitetsperspektivet. Informantene tilhører heller ikke samme fylke, noe som gjør det problematisk å sammenligne deres erfaringer om samarbeid med aktørene i fag- og yrkesopplæringen innbyrdes.

Utgangspunktet for intervjuguidene var at de skulle være så åpne som mulig slik at informantene kunne dele sine erfaringer så fritt som mulig uten at mine personlige tanker om emnet ville farge svarene jeg fikk. I ettertid ser jeg at intervjuguidene kunne vært mer direkte knyttet til kvalitetsområdene UDIR benytter.

Da teorigrunnet og undersøkelsesopplegget ble utformet hadde jeg en antagelse om at informantenes svar om kvalitet ville være nærmere knyttet til faglig kompetanse og da jeg gjennom intervjuanalysen så at svarene om kvalitet i hovedsak var knyttet til sosial kompetanse resulterte dette i at jeg måtte gjøre endringer i både problemstilling og noe av teorigrunnet for å tolke svarene jeg fikk.

Jeg mener masteroppgaven styrkes av at svarene i intervjuene kan knyttes både til lignende funn i tidligere rapporter i Norge, funn fra studier på fag- og yrkesopplæringen i Sør-Afrika og det historiske perspektivet til fag- og yrkesopplæringen i Norge.

## 6.2 Kvalitet i TIP-opplæringen i spenningsfelt mellom skole og bedrift

Fag- og yrkesopplæringen skal ivareta både faglig læring og sosial læring. Det mener jeg masteroppgaven viser med referanser til tidligere forskning (Gamble, 2001; Høst, 2012b, s. 30; Olsen et al., 2014). Faglig- og sosial læring er innbyrdes likeverdige som begge deler, hver for seg og sammen, må gjøres til gjenstand for systematisk læring. Ludvigsenutvalget (NOU

2015: 8, 2015) mener dette er fagovergripende kompetanse og påpeker at det kvalitetsvurderingssystemet vi har i dag i liten grad fanger opp sosial læring.

Gjennom intervjuanalysen i denne masteroppgaven finner jeg at informantene fra opplæringskontorene og lærebedriften er opptatt av faglig kompetanse, men de er også opptatt av sosial kompetanse. Fravær og holdninger trekkes frem som eksempler på hva som vektlegges når lærlinger ansettes i bedrift. En bedrift, som har produksjon i fokus, er avhengig av at også lærlingene møter når de skal og står i arbeidet gjennom dagen. Med grunnlag i eksistensiell pedagogikk (Bay, 2005) har masteroppgaven også argumentert for at sosial kompetanse ligger til grunn for faglig læring. Selv om faglig- og sosial kompetanse er likeverdig innbyrdes kan være rimelig å anta at skole bør ha fokus på sosial læring slik at bedriftene kan ha fokus på faglig læring.

Dette henger også sammen med vårt utdanningssystem der hovedmodellen i fag- og yrkesopplæringen er at man går to år på skole før en har to år opplæring i bedrift. Når en bedrift skal ha lærlinger må skoleeleven ofte gjennom et jobbintervju, dermed kan en elev med svake faglige karakterer bli foretrukket foran en faglig sterk elev dersom den faglig svake eleven viser høyere grad av sosial kompetanse. På et vis kan en si at sosial kompetanse har betydning for kvalitet i TIP-opplæringen for at skolelever skal få lære plass, mens faglig kompetanse har betydning for TIP-opplæringens kvalitet for at lærlingen skal bestå fagprøven og bli fagarbeider.

### 6.3 Samarbeid mellom fylkeskommune, opplæringskontor og lærebedrift

Denne undersøkelsen viser at opplæringskontor og lærebedrifter har ulik kontakt med fylkeskommunen. Fag- og yrkesopplæringen består av flere aktører og et godt samarbeid mellom disse er en viktig faktor for kvaliteten i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 11) og danner en del av strukturen for fag- og yrkesopplæringen. I forbindelse med godkjenning av lærebedrift skal fylkeskommunen veilede og følge opp bedriften i tillegg til å kontrollere at bedriften som søker om å bli lærebedrift oppfyller kravene for å bli lærebedrift (Opplæringslova, 1998, §4-8). Lærebedriften skal på sin side bidra til å etablere administrative systemer og innhente statistiske og andre opplysninger som er nødvendig for å vurdere tilstanden og utviklinga innenfor opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §11-3).



En undersøkelse som tok for seg arbeidet i tre fylker (Michelsen & Høst, 2013, s. 151) viser at ingen av fylkeskommunene i den undersøkelsen prioriterer kontroll gjennom bedriftsbesøk. I hovedsak forholder fylkeskommunen i den fylkeskommunen seg til opplæringskontorene som formidler kontrollen og oppfølgingen til sine medlemsbedrifter med hovedvekt på kvalitetssystemer, mens bedriftsbesøk i hovedsak knyttes til lærebedrifter som ikke er tilknyttet et opplæringskontor.

Informanten fra fylkeskommunen som jeg intervjuet til denne masteroppgaven forteller det er viktig for fylket å besøke bedrifter og lærlinger fordi de mener det kan avdekke utfordringer i opplæringen på et tidlig tidspunkt, noe som gjør at en kan iverksette tiltak for å øke sannsynligheten for at lærlingen fullfører læretiden og består fagprøven. Videre forteller informanten fra fylkeskommunen at dette er et tidkrevende arbeid og når de blir utfordret på ressursbruk er bedrift- og lærlingebesøk et område de gjerne presses på.

Som jeg skriver innledningsvis i dette kapittelet er samarbeid mellom aktørene i fag- og yrkesopplæringen en viktig faktor for kvaliteten i opplæringen i følge UDIR, og informantene fra opplæringskontorene i denne masteroppgaven beskriver da også at de har en god og åpen dialog med fylkeskommunen og at dette samarbeidet betyr mye. I undersøkelsen til Michelsen og Høst (2013) finner de også at de tre fylkene som deltok beskrev forholdet til opplæringskontorene som godt og tillitsfullt. Tillitten skapes når man viser interesse for den andre part gjennom å ta seg tid til å lytte til vedkommende gjennom samtale, og i samtalene evner å legge igjen tidligere kunnskap om vedkommende slik at en i samtalen kan være fremtidsrettet (Spurkeland, 2012, s. 52). Så når fylkeskommunens informant i denne undersøkelsen forteller at de prioriterer ressurser på å besøke opplæringskontor og lærebedrifter mener jeg dette er grepet som resulterer i høy grad av tillit som igjen fører til godt samarbeid.

Informanten fra Lærebedrift1 har liten, eller ingen, kontakt med fylkeskommunen. Han sier det noen ganger er noe han må besvare på internett, utover det er kontakten med fagopplæringsnemda i forbindelse med fagprøver. Informanten savner heller ikke kontakt med fylket. Først og fremst fordi han mener undersøkelser blir lagt bort uten at lærebedriftene blir invitert til å jobbe med materialet for å finne punkter for å heve opplæringa, dernest fordi han mener det er lærebedriften selv som driver opplæringa og derfor har best kompetanse på området. Selv om informanten fra Opplæringskontor2

beskriver forholdet og kontakten med fylkeskommunen som god og viktig stiller han spørsmål ved om alle treffpunkt har læringsverdi for lærlingene.

Dette temaet ser jeg i sammenheng med at myndighetene, gjennom sitt kvalitetssikringssystem, kan ha gjort seg selv til fag- og yrkesopplæringens sentrale punkt hvor opplæringskontorene og lærebedriftenes sentrale rolle er å støtte myndighetene sine utdanningsmål (Deichman-Sørensen, 2015). Om det er slik reiser det noen interessante spørsmål. Først og fremst knyttet til Lærebedrift1 sin konstatering av at det er lærebedriftene selv har best kompetanse på opplæringen og informantens opplevelse av at de rapporter og undersøkelser de bidrar til kun havner i en skuff. Hvem skal egentlig utvikle fagene? Jeg tenker en god fag- og yrkesopplæring, hvor godt samarbeid mellom aktørene er sentralt, også er med på å utvikle fagenes praksis. I forlengelsen av dette mener jeg informanten fra Opplæringskontor2 er inne på det samme når han lurer på om treffpunktene for samarbeid har læringsverdi for lærlingene. Min vurdering er at treffpunktene kanskje like gjerne oppstår for å kunne rapportere at aktørene i fag- og yrkesopplæringen samarbeider.

Dersom det er slik at et godt samarbeid mellom aktørene i fag- og yrkesopplæringen er viktig for kvaliteten i opplæringen mener jeg at man også må definere hva dette samarbeidet skal inneholde og hva man vil oppnå med samarbeid. Vil en oppnå en utvikling av fagene i fag- og yrkesopplæring, eller vil en bare oppnå at en har samarbeidet?

#### 6.4 Lærlingeundersøkelsens utfordringer

Lærlingeundersøkelsen er en del av resultat kvaliteten hvor formålet er at lærlinger skal få gi sin vurdering av lærings- og arbeidsmiljøet i lærebedriften (Utdanningsdirektoratet, 2014), og er en sentral måte for UDIR å få kunnskap om lærlingers læringsutbytte på. Informantene Fylkeskommune1, Opplæringskontor1 og Opplæringskontor2 mener undersøkelsens har for få respondenter til at de kan benytte den aktivt. Dette har disse informantene et ønske om å gjøre noe med og opplæringskontorenes informanter vurderer om undersøkelsen skal besvares som en del av organisert aktivitet hvor lærlingene møtes i fellesskap. De påpeker at de da også kan veilede gjennom undersøkelsen om det er uklarheter, for informantene forteller at en del av spørsmålene er utformet på et vis som gir uklarheter.

En annen ting som gir feilaktige resultater i lærlingeundersøkelsen er lærlingenes bevissthetsnivå om hvem de er i kontakt med og hvordan opplæringen de deltar i er organisert. Her trekkes det frem eksempel på at opplæringskontorenes lærlinger svarer "nei" på spørsmål om bedriften de er lærling ved er organisert i et opplæringskontor. NIFU-rapporten jeg omtalte i underkapittel 3.2 finner at lærlinger kan identifisere seg mer med bedriften de er lærling i enn med det øvrige opplæringsystemet (Olsen et al., 2014). For selvstendige lærebedrifter med noen få lærlinger, kanskje bare én, vil det også være spørsmål om en slik undersøkelse er særlig interessant. Informanten Lærebedrift1 er i hvert fall klar på at han ikke finner undersøkelsen interessant.

Det kan jo også ha sammenheng med det informanten fra den selvstendige lærebedriften uttrykte i forhold til samarbeid med fylkeskommunen. Hans erfaring er at undersøkelser og andre rapporteringer ikke blir jobbet aktivt med, og påpeker viktigheten av at bedrifter blir involvert i bearbeidelsen av slikt materiell om det skal ha en hensikt for dem.

Jeg tror lærlingeundersøkelsen kan oppfattes mer som et kontrollverktøy for myndighetene enn et verktøy for utvikling av fag- og yrkesopplæringen dersom opplæringskontor og lærebedrifter ikke får delta i et strukturert etterarbeid lokalt.

#### 6.5 Betydning av sosial kompetanse i overgangen skole - lærebedrift

Opplæringslova beskriver formålet med opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Min vurdering er at sosial kompetanse ligger til grunn for formålet, mens kompetansemålene i læreplanene i hovedsak beskriver den faglige kompetansen opplæringa gir grunnlag for. Videre synes det for meg som om NKVS-FY, slik det er uttrykt gjennom "Kvalitet i fagopplæringen – Beskrivelse av kvalitetssikringssystem for skole og lærebedrift (Utdanningsdirektoratet, 2014) først og fremst tar utgangspunkt i den faglige kompetansen. I et kvalitetssikringssystem, slik jeg kjenner det fra industrien, tar man utgangspunkt i standardens overordnede kvalitetsmål som i skolens tilfelle vil være Opplæringslovas § 1-1.

Jeg mener det gir dette gir utfordringer i vurderingen av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Først og fremst ser en bort fra at læringen finner sted i en sosial organisasjon og at lærlingen gjennom legitim, perifer deltagelse i fellesskapets produktive virksomhet gradvis tilegner seg håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier (Kvale et al., 1999). Det er også reist tvil om en læreplan med utgangspunkt i kompetansemål alene er en god måte å

vurdere en fagarbeiders kompetanse på (Gamble, 2016). Et godt resultat for utført arbeid krever samarbeid og evnen til å se ting fra andres synsvinkel (Fossestøl, 2004), en grunnleggende kompetanse for dette er den sosiale kompetansen. Det kan også tenkes at sosial kompetanse er grunnlag for faglig læring (Bay, 2005). Et eksempel er å møte i tide til tide og delta i opplæringen, enten det foregår i skole eller bedrift. Unnlater en elev eller lærling å møte vil vedkommende heller ikke få faglig læring.

Om sosial læring ikke gjøres til gjenstand for kartlegging, måling og vurdering i et kvalitetssikringssystem er det en mulighet for at denne kompetansen bortprioriteres for den faglige kompetansen som kartlegges, måles og vurderes systematisk. Jeg mener dette er viktig å være bevisst på.

Slik fag- og yrkesopplæringen organiseres i Norge er hovedmodellen to år opplæring i skole etterfulgt av to år opplæring i bedrift. Bedrifter, selv om de er godkjente lærebedrifter, har ingen plikt til å ta inn lærlinger. Opplæringen i skole vil derfor være en inngangsbillett til opplæringen i bedrift, og i denne masteroppgaven viser jeg til eksempler på at bedriftene ikke først og fremst er opptatt av den faglige kunnskapen. Gjennom ansettelsesprosessen er det andre faktorer, som fravær, lærebedrifter vektlegger som det fremkommer både i en NIFU-rapport (Olsen et al., 2014, s. 28) og informanten fra Opplæringskontor1 i denne masteroppgaven som forteller at han understreker viktigheten av fravær og holdninger når han er invitert til skoler for å snakke med elever om muligheter for lærlingejobber.

Om faglig- og sosial kompetanse er to likeverdige størrelser i fag- og yrkesopplæringen må også sosial læring være gjenstand for pedagogikkundervisning på studier for yrkesfaglærere slik at yrkesfaglærere kan delta i en praksisutvikling på egen skole som ikke bare omhandler faglig- men også sosial læring.

## 6.6 Videre muligheter for forskning

Jeg vil driste meg til å skissere mulige problemfelt for videre forskning basert på denne masteroppgaven.

En kartlegging av faktorer lærebedrifter legger til grunn for ansettelse av lærlinger tror jeg vil være viktig for videre utvikling av fag- og yrkesopplæringen i fremtiden. Dersom avstanden mellom kompetansen myndighetene måler og kompetansen lærebedrifter etterspør er stor vil det kunne utfordre 2+2-modellen slik vi kjenner den i dag siden lærebedrifter ikke er

pliktet til å ta inn lærlinger. Dersom de opplever at den kompetansen de etterspør og den kompetansen de tilbys blir for stor kan bedriftene velge å ikke ta inn lærlinger.

Hvordan aktørene i fag- og yrkesopplæringen samarbeider og hvordan det tilrettelegges for dette samarbeidet vil være et viktig felt. Utarbeider skoler og lærebedrifter lokale læreplaner i fellesskap? Legger skoleeier til rette for at skolens ansatte deltar aktivt i YFF i bedrift? En fremtidsrettet fag- og yrkesopplæring er avhengig av samarbeid mellom aktørene i fag- og yrkesopplæringen utvikler både fagene og opplæringen, det kan ikke eksistere kun for systemets de.

Et siste problemfelt jeg vil skissere er hvordan lærlingeundersøkelsen utformes og hvem den er nyttig for. Skal en undersøkelse ha legitimitet må den ha nytteverdi for deltakerne i undersøkelsen og spørsmålene må være på en slik måte at respondentene forstår dem. Det kan kanskje tenkes at lærlingeundersøkelsen, slik den foreligger i dag, ikke er tilpasset fag- og yrkesopplæringen?

## 7 Litteraturliste

- Bay, Jens. (2005). *Konsekvenspedagogik: en pedagogik om eksistens og social handlingskompetence*. København: Borgen.
- Dalland, Olav. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deichman-Sørensen, Trine. (2015). «Lik kvalitet» – fra yrkesstyring til ytrestyring, fra praksisfellesskap til fellesmarked. I O. Eikeland, H. Hiim, & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 219-270). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Falch, Torberg, Bensnes, Simon & Strøm, Bjarne. (2016). *SØF-rapport nr. 01/16; Skolekvalitet i videregående opplæring* (6910). Trondheim: SENTER FOR ØKONOMISK FORSKNING AS. Hentet fra [http://www.sof.ntnu.no/SOF\\_R\\_01\\_16.pdf](http://www.sof.ntnu.no/SOF_R_01_16.pdf)
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\* - KAPITTEL 12](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/* - KAPITTEL_12)
- Fossestøl, Knut. (2004). Kunnskapsarbeidet - Oppgaver, fristelser og farer. I K. Fossestøl (Red.), *Relasjonsmestere - Om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet* (s. 97-122). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gadamer, Hans-Georg & Holm-Hansen, Lars. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gamble, Jeanne. (2001). Modelling the Invisible: The Pedagogy of Craft Apprenticeship. *Studies in Continuing Education*, 23(2), 185-200. Hentet fra <http://www.tandfonline.com.ezproxy.hioa.no/doi/pdf/10.1080/01580370120101957?needAccess=true>
- Gamble, Jeanne. (2016). From labour market to labour process: finding a basis for curriculum in TVET. *International Journal of Training Research*, 14(3), 215-229. doi:10.1080/14480220.2016.1254367
- Grønmo, Sigmund. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Halvorsen, Knut. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Høst, Håkon. (2012a). Introduksjon og bakgrunn. I H. Høst (Red.), *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen : rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (Bind 2012/22, s. 1-17). Oslo: NIFU.
- Høst, Håkon. (2012b). *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen : rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (Bind 2012/22).
- Juul, Jesper, Solli, Arne & Jensen, Helle. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet : pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja* (Bind nr. 44 (2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Den generelle delen av læreplanen Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvale, Steinar, Nielsen, Klaus, Bureid, Gunnar & Jensen, Karen. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Landfald, Aagot & Paulssen, Kjell M. (1996). *Norsk ordbok : bokmål* (2. rev. utg. utg.). Oslo: Cappelen.
- Michelsen, Svein & Høst, Håkon. (2012). Kvalitetsarbeid, kvalitetsstyring og kvalitetsvurdering. I H. Høst (Red.), *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen : rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (Bind 2012/22, s. 44-63). Oslo: NIFU.
- Michelsen, Svein & Høst, Håkon. (2013). Nasjonalt system og lokalt arbeid: Om kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen : rapport 2 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (Bind 21/2013, s. 97-158). Oslo: NIFU.
- Nordenbo, Sven Erik. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Hentet fra [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com:443/HIOA:default\\_scope:BIBSYS\\_ILS71483826120002201](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com:443/HIOA:default_scope:BIBSYS_ILS71483826120002201)
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse— Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke, Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- NS-EN ISO 9001:2015. (2015). International Organization for Standardization, *Ledelsessystemer for kvalitet - Krav*.
- NS-ISO 5127:2001. (2015). International Organization for Standardization, *Informasjon og dokumentasjon - Terminologi*.
- Nyen, Torgeir & Tønder, Anna Hagen. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforl.
- Olsen, Ole Jonny, Reegård, Kaja, Seland, Idunn & Skålholt, Asgeir. (2014). På sporet av kvaliteter i lærlingenes læringsmiljø og overgang mellom skole og læretid. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæring i bedrift : rapport 3 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (Bind 2014:20, s. 17-83). Oslo: NIFU.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Spurkeland, Jan. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Utdanningsspeilet ... : Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge. Utdanningsspeilet ... : Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet\\_2012.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2012.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Kvalitet i fagopplæringen; Beskrivelse av kvalitetsvurderingssystem*

*for skole og lærebedrift*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra

<https://www.udir.no/globalassets/upload/fagopplaring/kvalitet-i-fagopplaringen.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Den generelle delen av læreplanen Hentet fra

[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lar\\_eplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lar_eplanen_bm.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2016). Hva er sosial kompetanse? Hentet fra

<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=110712&epslanguage=no>



## 8 Vedlegg

### Vedlegg 1 – Meldepliktskjema



#### **Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig**

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med masteroppgave på Høgskolen i Oslo og Akershus, studiet Yrkesfagpedagogikk, undersøker jeg begrepet ”kvalitet” i opplæringen hvor hovedspørsmålet er om fylkeskommunen og godkjente lærebedrifter har samme oppfatning av hva kvalitet i opplæringen er.

Da jeg gikk fra arbeid som sveiser og sveisetekniker opplevde jeg at kvalitetsbegrepet i industrien var konkret og ivaretatt av entydige kvalitetssystemer. I utdanningssystemet opplever jeg kvalitetsbegrepet som en mer abstrakt størrelse som skal ivaretas av en rekke ulike kvalitetssikringssystemet. Da lurer jeg på om dette også kan gjelde lærebedrifter i møtet med fylkeskommunen, altså om disse to aktørene snakker om det samme når kvaliteten skal ivaretas?

For å finne personer og bedrifter å intervju har jeg benyttet Akershus fylkeskommunes liste på internett over godkjente lærebedrifter, og jeg ønsker å intervju industribedrifter siden jeg selv har yrkesbakgrunn fra industrien

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Intervjuet tar om lag 30-45 minutter, litt avhengig av hvor mye dere har på hjertet. Spørsmålene omhandler lærebedriftens oppfatning av begrepet kvalitet innenfor opplæringen, forhold til offentlige undersøkelser som lærlingeundersøkelsen og bedriftsundersøkelsen og hvordan de opplever fylkeskommunens oppfølging. Se for øvrig vedlagt samtalemål.

Under intervjuet vil jeg bruke lydopptaker og ta skriftlige notater.

### **Hva skjer med informasjonen om deg og din bedrift?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang på hvilke bedrifter og personer jeg har snakket med i prosjektet og ingen deltakere skal kunne gjenkjennes i rapporten (oppgaven).

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2017, det er planlagt sensur for oppgaven. Da vil samtlige lydopptak og notater slettes/makuleres.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anders Grydeland. Min veileder for prosjektet er førsteamanuensis Hedvig Johannesen ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Studien er ikke meldepliktig til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS da hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i prosjektet. Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt.

## Vedlegg 3 – Intervjuguide fylkeskommunen

### Intervjuguide

<b>Innledning/Rammer</b>	<p>5- 10 minutter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Løs prat</li> <li>• Bakgrunn og formål for intervjuet</li> <li>• Hvordan intervjuet brukes</li> <li>• Forklare taushetsplikt og anonymisering</li> <li>• Forsikre at intervjuobjektet har forstått informasjonen og at vedkommende kan trekke seg</li> <li>• Informere om bruk av lydopptak og få samtykke til dette</li> <li>• Starte opptak</li> </ul>
<b>Bakgrunnsinformasjon</b>	<p>5-10 minutter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan sikres kvaliteten på lærebedrifter som godkjennes?</li> <li>• Hvordan sikres kvaliteten på opplæringen lærlingen får?</li> <li>• Hva er det, eller de, viktigste kvalitetskriteriet for lærlingens opplæring?</li> </ul>
<b>Nøkkel spørsmål</b>	<p>10-20 minutter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er kvalitet?</li> <li>• Hender det at bedrifter som vil bli lærebedrifter får søknaden avslått? Er det da noen oppfølging av aktuell bedrift for å hjelpe de til å bli godkjente?</li> <li>• Hvor ofte er man på besøk hos bedriftene og ser over deres:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ kvalitetssikringssystem som skal sikre at lærlingen/lærekandidaten får den opplæring de har krav på?</li> <li>○ interne plan for opplæring basert på sentralt godkjente læreplaner</li> <li>○ at bedriften har utstyr og bredde i produksjonen som vil kunne sikre lærling/lærlingekandidater en allsidig opplæring i henhold til læreplanen</li> </ul> </li> <li>• Har fylket planlagte samtaler med den enkelte lærling i løpet av læretiden?</li> <li>• Hvordan følges lærlingeundersøkelsen opp mot den enkelte lærebedrift?</li> </ul>
<b>Oppsummering</b>	<p>5-10 minutter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har jeg forstått informasjonen riktig?</li> <li>• Er det noe intervjuobjektet vil legge till?</li> </ul>

## Vedlegg 4 – Intervjuguide opplæringskontor og lærebedrift

### Intervjuguide

<b>Innledning/Rammer</b>	<p>5- 10 minutter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Løs prat</li> <li>• Bakgrunn og formål for intervjuet</li> <li>• Hvordan intervjuet brukes</li> <li>• Forklare taushetsplikt og anonymisering</li> <li>• Forsikre at intervjuobjektet har forstått informasjonen og at vedkommende kan trekke seg</li> <li>• Informere om bruk av lydopptak og få samtykke til dette</li> <li>• Starte opptak</li> </ul>
<b>Bakgrunnsinformasjon</b>	<p>5-10 minutter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Følger opplæringskontoret noen kvalitetssikringsystemer (sertifiseringer, LEAN, ISO etc)</li> <li>• Hvordan sikres kvaliteten på opplæringen lærlingene får?</li> <li>• Hva er det, eller de, viktigste kvalitetskriteriet for lærlingens opplæring?</li> </ul>
<b>Nøkkel spørsmål</b>	<p>10-20 minutter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er kvalitet?</li> <li>• Hvordan var veiledningen dere fikk da dere søkte om å bli godkjent lærebedrift?</li> <li>• Hvor ofte er fylket på besøk og ser over deres:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ kvalitetssikringssystem som skal sikre at lærlingen/lærekandidaten får den opplæring de har krav på?</li> <li>○ interne plan for opplæring basert på sentralt godkjente læreplaner</li> <li>○ at bedriften har utstyr og bredde i produksjonen som vil kunne sikre lærling/lærlingekandidater en allsidig opplæring i henhold til læreplanen</li> </ul> </li> <li>• Har lærlingen(e) deres hatt besøk av fylket i læretiden?</li> <li>• Kjenner dere til lærlingeundersøkelsen?</li> <li>• Hvordan følger bedriften opp denne?</li> </ul>
<b>Oppsummering</b>	<p>5-10 minutter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har jeg forstått informasjonen riktig?</li> <li>• Er det noe intervjuobjektet vil legge till?</li> </ul>

## Vedlegg 5 – Intervjuguide prøvenemnd

### Intervjuguide Prøvenemnd

<b>Innledning/Rammer</b>	<p>5- 10 minutter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Løs prat</li> <li>• Bakgrunn og formål for intervjuet</li> <li>• Hvordan intervjuet brukes</li> <li>• Forklare taushetsplikt og anonymisering</li> <li>• Forsikre at intervjuobjektet har forstått informasjonen og at vedkommende kan trekke seg</li> <li>• Informere om bruk av lydopptak og få samtykke til dette</li> <li>• Starte opptak</li> </ul>
<b>Bakgrunnsinformasjon</b>	<p>5-10 minutter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan samarbeider nemda med fylket?</li> <li>• Hvordan samarbeider nemda med lærebedriftene?</li> <li>• Er det noen gjennomgang av lærlingens opplæring før fagprøve?</li> <li>• Hva er det, eller de, viktigste momentene ved en fagprøve?</li> </ul>
<b>Nøkkelsspørsmål</b>	<p>10-20 minutter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er kvalitet?</li> <li>• Kan vi si at bestått fagprøve er tegn på at lærlingen har hatt god kvalitet på opplæringen?</li> <li>• Kan det tenkes at en fagprøve i for stor grad er tilrettelagt lærlingens arbeidsplass slik at fagkunnskapen ikke nødvendigvis er overførbart til andre bedrifter?</li> <li>• Hvordan er fordeling av nemdas medlemmer mellom lærere i videregående skole og medlemmer fra bedriftene?</li> <li>• Er det noen dilemmaer knyttet til at lærere, som har stått for deler av lærlingenes opplæring, også skal vurdere fagprøver? Burde det vært overlatt til bedriftene alene slik at bedriftenes kvalitetskriterier blir ivaretatt?</li> </ul>
<b>Oppsummering</b>	<p>5-10 minutter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har jeg forstått informasjonen riktig?</li> <li>• Er det noe intervjuobjektet vil legge till?</li> </ul>